

Zur Rolle der
Pädagogik in den
bildungswissen-
schaftlichen
Grundlagen



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 2
2025

journal für lehrerInnenbildung
jib

journal für lehrerInnenbildung jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Evi Agostini, Universität Wien
Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Tanja Obex, PhD, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein (geschäftsführende Herausgeberin),
Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Mag. Theresia Pantzer, Universität Wien

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung jlb

25. Jahrgang (2025)
Heft 2

Zur Rolle der Pädagogik in den
bildungswissenschaftlichen Grundlagen

Evi Agostini
Eveline Christof
Tanja Obex
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Theresia Pantzer, Mag.
E-Mail: jlb.redaktion.zlb@univie.ac.at

Rezensionen:
Ann-Kathrin Dittrich, Mag.a, PhD
Universität Innsbruck
E-Mail: Ann-Kathrin.Dittrich@uibk.ac.at

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/
Bestellungen und Abonnent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.
Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL

8

BEITRÄGE

01

Bernhard Hemetsberger

Lehrer*innenbildung ohne Allgemeine und
Historische Pädagogik. Ein großer Verlust?

16

02

Thomas Mikhail

Weshalb überhaupt ‚pädagogische Lehrerbildung‘?
Über eine nur scheinbar dreiste Frage

26

03

Ralf Parade

Pädagogik als Präventionswissen? Lehrer*innenbildung
im massenmedialen Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf

42

04

Manuel Hermes und Dennis Dietz

Querschnittsthemen als Aufgabe der Lehrkräftebildung.
Zu-Mutungen mit pädagogischem Potenzial

56

05

Alexandra Madl

Lehrer*innenbildung, soziale Ungleichheiten
und das Pädagogische

66

06

Robert Schneider

Anderen grundlegende Bewegungen zeigen.
Pädagog*innenbildung als Praxis (der Lehre) von
Bildungsbewegungen?

82

07

Sabine Klomfaß, Simon Gordt und Maximilian Kopp

Die disziplinär zersetzten Bildungswissenschaften? Das
bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer*innenbildung

94

08	
<i>Hannes König</i>	
Ist die erziehungswissenschaftliche Lehre pädagogisch?	
Analysen zur Praxis des Lehramtsstudiums	104
09	
<i>Andreas Wernet</i>	
Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen.	
Der Praxisbezug jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung	118
10	
<i>Pia Rojahn</i>	
Zwischen Professionalisierungsverheißungen	
und Theoriefeindlichkeit.	
Der neue Pragmatismus in der Lehrkräftebildung	128
11	
<i>Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Sarah Hanzlik</i>	
<i>und Katharina Krämer</i>	
Transformationen im Lehramtsstudium Primarstufe begegnen.	
Einsatz von phänomenologischen Vignetten	138
12	
<i>Alexander Hoffelner und Stefan Danner</i>	
Pädagogische Improvisation und pädagogische Beziehung.	
Rekonstruktionen aus Studierendensicht	152
13	
<i>Sabine Krause, Neda Forghani-Arani, Michelle Proyer</i>	
<i>und Regina Studener-Kuras</i>	
Von „Geheimwaffen“ und „Superheros“.	
Reflexionen zu pädagogischer Re-Qualifizierung	
international ausgebildeter Lehrpersonen	166
REZENSIONEN	178
AGENDA	189
CALL FOR ABSTRACTS	192

EDITORIAL

Zur Pädagogik in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen (Editorial jlb 02/2025)

Die nationalen Strategien als Reaktion auf die Lehrkräftebedarfskrise in Deutschland, Österreich und der Schweiz reichen von der Verkürzung des Studiums über Seiten- und Quereinstiegsmodelle bis zu Initiativen, die die Attraktivität des Lehrberufs steigern sollen (siehe dazu Kreis et al., 2024). Bei aller Verschiedenheit der Maßnahmen wird aber eine normative Frage (wieder) virulent: Welche Bildungsinhalte sind unverzichtbar für (angehende) Lehrpersonen? In diesem Themenheft wollen wir den Fokus auf die bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium richten, die in der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung neben der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen und der berufspraktischen eine zentrale Säule des Studiums darstellen.

Dass solche Fragen immer auch mit disziplin- und machtpolitischen Aspekten verknüpft sind, machen kritische Stimmen sichtbar, die im Gefolge der Restrukturierung des Hochschulwesens im Rahmen der Bolognareform laut wurden: Die Lehrer*innenbildung werde entpädagogisiert, und an die Stelle einer Ausbildung, die sich an der wissenschaftlichen Pädagogik orientiert, sei eine Lernwissenschaft getreten, die sich als transdisziplinäre Wissenschaft begreift (vgl. Casale et al., 2010). Die Aufgabe dieser ‚neuen‘ Bildungswissenschaft als „heterogenes Konstrukt verschiedener Disziplinen“ (Bossen et al., 2024, S. 77) sei es, „ausgehend vom Lernbegriff Elemente der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik zu synthetisieren“ (Casale, 2021, S. 220). Mit einer solchen Akzentuierung werde die Ausbildung deprofessionalisiert, weil schließlich die Vermittlung eines technologischen Wissens als wesentlichstes Anliegen verstanden wird. Die Konsequenz einer solchen Sichtweise sei, dass Lehrpersonen tendenziell eher als Expert*innen denn als Professionelle wahrgenommen werden (vgl. Casale et al., 2010). Die Arbeiten der (erziehungswissenschaftlichen) Professionalisierungsforschung, in denen die Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns betont wird (bspw. Helsper, 1996; Wernet,

2023), gelten dabei nicht länger als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse. In diesem Verständnis ist aber gerade die Vermittlung eines nicht-technologischen pädagogischen Wissens eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung einer Urteilkraft von Lehrpersonen, die im Unterricht gefragt ist.

Vor diesem Hintergrund greift das Themenschwerpunktheft Fragen des Stellenwerts und des Selbstverständnisses der bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium auf.

Im eröffnenden Beitrag stellt *Bernhard Hemetsberger* in einer historischen Analyse den wichtigen Stellenwert heraus, den allgmeinpädagogische und bildungshistorische Befunde in der Lehrer*innenbildung nach wie vor haben und wie diese im Hinblick auf die Allgemeine Pädagogik, die Bildungsgeschichte und die Lehrer*innenbildung zu bewerten seien. Auch *Thomas Mikhail* fragt in seinem Beitrag provokant, ob heute noch pädagogische Studienanteile bei der Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf vonnöten seien. Um darauf eine plausible Antwort zu geben, arbeitet er nachvollziehbar heraus, was eine pädagogische Deutung von Schule gegenüber einer psychologischen und soziologischen auszeichnet. *Ralf Parade* diskutiert in seinem Beitrag in einer diskursanalytischen Perspektive kritisch die Befunde ansteigender Belastungen und Krankenzahlen im Lehrer*innenberuf, woraus sich, so seine Schlussfolgerung, konkrete Erwartungen gegenüber der Lehrer*innenbildung ergeben würden. Er stellt weiterführend in Frage, ob pädagogisches Wissen es vermag, diesen Erwartungen Genüge zu tun.

Der Text von *Manuel Hermes* und *Dennis Dietz* setzt sich mit den überbordenden Forderungen, Erwartungen und Aufträgen auseinander, die an die Lehrer*innenbildung zur gesellschaftlichen Problembewältigung gestellt werden. Diese disziplin- und professionsbezogenen „Zu-Mutungen“ lesen sie auch als eine Form der Ermutigung. *Alexandra Madl* diskutiert die Bedeutung von erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns im Kontext sozialer Ungleichheiten, und sie arbeitet das Potenzial kritischer und reflexiver pädagogischer Ansätze im Hinblick auf die Förderung von Bildungschancen und sozialem Zusammenhalt für eine ungewisse Zukunft heraus. *Robert Schneider* beschreibt die Ausbildung von angehenden Pädagog*innen als Bildung(sbewegungen) und will damit zeigen, dass sich die von ihm dargestellte Bewegungslogik und Bewegungsform besonders gut dazu eignet, eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Diversität von Mensch und Welt sowie jenen

Anforderungen, die sich angesichts inklusiver Gesellschaften und demokratischer Lebensformen ergeben, anzuregen.

Die folgenden drei Beiträge stellen die Dozierenden und ihre hochschuldidaktischen Praktiken ins Zentrum: *Sabine Klomfaß*, *Simon Gordt* und *Maximilian Kopp* arbeiten sich in ihrem Beitrag an der These von Rita Casale zur Entpädagogisierung der akademischen Lehrer*innenbildung (2021) ab. Auf der Grundlage einer ausgewählten Datenanalyse der disziplinären Verortungen des Personals in den Lehrveranstaltungen der bildungswissenschaftlichen Grundlagen kommen sie zu dem Schluss, dass die mit der Entpädagogisierung verknüpfte Annahme einer dominanten Lernwissenschaft in den Bildungswissenschaften nicht zutreffe. *Hannes König* richtet den Blick auf die kommunikative Praxis in Seminaren der bildungswissenschaftlichen Grundlagen bzw. in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Dabei wird deutlich, dass die Bearbeitung pädagogischer Fragen in verschiedenen Lehrkulturen der Lehrer*innenbildung vermieden wird, und König erklärt dies mit dem Selbstverständnis der Pädagogik, eine normativ enthaltsame Wissenschaft zu sein. Der Angemessenheitsfrage widmet sich der nächste Beitrag: Dass eine forschungs-basierte Lehre ohne legitimatorische Beschwörung dem pädagogischen Angemessenheitsproblem als Erkenntnisgegenstand Rechnung tragen kann, argumentiert *Andreas Wernet*.

Die nächsten drei Beiträge rücken hochschuldidaktische Konzepte und Methoden, die auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis abzielen, ins Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung: Forschendes Lernen ist nicht mehr aus der Lehrer*innenbildung wegzudenken, und *Pia Rojahn* widmet sich diesem hochschuldidaktischen Konzept kritisch. Die Autorin zeigt nicht nur auf, dass das Konzept auf bestimmte Formen der empirischen Unterrichtsforschung begrenzt ist, sondern sie mahnt an, dass fachwissenschaftliche Inhalte des Lehramtsstudiums nahezu irrelevant für Forschendes Lernen sind. Damit bleibt das Versprechen, durch Forschendes Lernen Theorie und Praxis integrieren zu können, uneingelöst. *Tamara Peer*, *Sandra Matschnigg-Peer*, *Sarah Hanzlik* und *Katharina Krämer* zeigen mithilfe einer qualitativen Evaluierung auf, wie mit phänomenologischen Vignetten in einer Lehrveranstaltung der Pädagogisch-praktischen Studien die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Studierenden greifbarer gemacht werden kann. *Alexander Hoffelner* und *Stefan Danner* beschäftigen sich in ihrem Text mit der pädagogischen Improvisation, und auf

der Basis von Lernjournalanalysen von Studierenden schlussfolgern sie, dass das Konzept der pädagogischen Improvisation als Mittel gegen die drohende Entpädagogisierung in der Lehrer*innenbildung eingesetzt werden kann.

In einem Praxiserfahrungsbericht dokumentieren *Sabine Krause, Neda Forghani-Arani, Michelle Proyer* und *Regina Studener-Kuras*, wie die Autorinnen als Lehrende in einem Re-Qualifizierungskurs für international ausgebildete Lehrpersonen mit Fluchterfahrung Prozesse der Auswahl von Inhalten und der Zusammenarbeit reflektieren. Sie schlussfolgern, dass die Etablierung einer gemeinsamen (Reflexions-)Praxis auch für die *reguläre* Lehrer*innenbildung eine Möglichkeit wäre, das Pädagogische und dessen Bedeutsamkeit zur Sprache zu bringen.

Die im Heft versammelten Beiträge sollen dazu anregen, die Diskussion zur Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium explizit zu führen. Gerade in Zeiten des Umbruchs sollten grundsätzliche Fragen nicht aus dem Blick geraten, um einfache und rasche Lösungen zu finden.

Literatur

- Bossen, A., Bräu, K., Büker, D. F., Hallitzky, M., Idel, T.-S., Lischka-Schmidt, R., Moldenhauer, A., Rank, A. & Reitjes, C. (2024). Kommentar zum Kerncurriculum der Disziplin Erziehungswissenschaft vom Vorstand der Sektion Schulpädagogik, *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 69(35), 75–80.
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, 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). Julius Klinkhardt.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Kreis, A., Seel, A. & Ophardt, T. (Hrsg.). (2024). *Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum* (jlb 2024/1). Julius Klinkhardt.
- Wernet, A. (2023). Undisziplinierte Disziplinierung: Zum professionalisierungstheoretischen Problem der Experten-Laien-Differenz theoretischen Handelns. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung* (S. 18–35). Beltz Juventa.

Agostini, Evi, Assoz. Prof.in dott.ssa mag.a phil. habil., PhD,
<https://orcid.org/0000-0002-5838-4292>

Assoziierte Professorin für Lehrer*innenbildung und Schulforschung,
 Institut für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft,
 Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:

Phänomenologische Erziehungswissenschaft,
 Phänomenologische Lehr- und Lernforschung und
 pädagogische Professionalisierungsforschung,
 (Responsive) Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung,
 Forschung im Bereich ästhetischer Bildung, Pädagogisches Ethos,
 Nachhaltigkeit und gutes Leben.

evi.agostini@univie.ac.at

Christof, Eveline, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0009-0001-9806-1463>

Professorin für Bildungswissenschaften,
 Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis,
 Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw).

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Reflexionswissen-
 schaftliche Forschung, Allgemeine Didaktik, Lehr-, Lern- und Bildungsforschung.

christof@mdw.ac.at

Obex, Tanja, PhD,
<https://orcid.org/0009-0000-3393-9602>

Universitätsassistentin,
 Fachbereich Bildungswissenschaften,
 Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis,
 Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw).

Arbeitsschwerpunkte:

Pädagogisches Ethos und Professionalität,
 Bildung und Dekolonialität, Bildung für nachhaltige Entwicklung,
 Wissens- und Wissenschaftsforschung.

obex@mdw.ac.at

01

Bernhard Hemetsberger

Lehrer*innenbildung ohne Allgemeine und
Historische Pädagogik. Ein großer Verlust?

02

Thomas Mikhail

Weshalb überhaupt ‚pädagogische Lehrerbildung‘?
Über eine nur scheinbar dreiste Frage

03

Ralf Parade

Pädagogik als Präventionswissen?
Lehrer*innenbildung im massenmedialen
Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf

04

Manuel Hermes und Dennis Dietz

Querschnittsthemen als Aufgabe
der Lehrkräftebildung.
Zu-Mutungen mit pädagogischem Potenzial

05

Alexandra Madl

Lehrer*innenbildung, soziale Ungleichheiten
und das Pädagogische

06

Robert Schneider

Anderen grundlegende Bewegungen zeigen.
Pädagog*innenbildung als Praxis (der Lehre)
von Bildungsbewegungen?

07

*Sabine Klomfaß, Simon Gordt
und Maximilian Kopp*

Die disziplinär zerfaserten Bildungswissenschaften?
Das bildungswissenschaftliche
Personal in der Lehrer*innenbildung

08*Hannes König*

Ist die erziehungswissenschaftliche Lehre pädagogisch? Analysen zur Praxis des Lehramtsstudiums

09*Andreas Wernet*

Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Der Praxisbezug jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung

10*Pia Rojahn*

Zwischen Professionalisierungsverheißungen und Theoriefeindlichkeit. Der neue Pragmatismus in der Lehrkräftebildung

11*Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Sarah Hanzlik und Katharina Krämer*

Transformationen im Lehramtsstudium Primarstufe begegnen. Einsatz von phänomenologischen Vignetten

12*Alexander Hoffelner und Stefan Danner*

Pädagogische Improvisation und pädagogische Beziehung. Rekonstruktionen aus Studierendensicht

13*Sabine Krause, Neda Forghani-Arani, Michelle Proyer und Regina Studener-Kuras*

Von „Geheimwaffen“ und „Superheros“. Reflexionen zu pädagogischer Re-Qualifizierung international ausgebildeter Lehrpersonen

Lehrer*innenbildung ohne Allgemeine und Historische Pädagogik. Ein großer Verlust?

Abstract • In historischer Perspektive auf die Lehrer*innenbildung lassen sich Antwortangebote identifizieren, die über allgemeinpädagogische/theoretische und bildungshistorische Darstellungen von Erfahrungswissen das *Pädagogische* an der spezifischen Praxis herausstellbar gemacht haben. In unterschiedlicher Intensität waren geschichtlich alle Zuschnitte der Lehrer*innenbildung darauf zurückgekommen. Gegenwärtig ist dies eher eingeschränkt der Fall, was die Frage aufwirft, welchen Stellenwert allgemeinpädagogische und bildungshistorische Befunde in der Lehrer*innenbildung haben und wie dies zu bewerten sei.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Allgemeine Pädagogik, Bildungsgeschichte

Schon seit Längerem hat die Pädagogik, Erziehungswissenschaft respektive Bildungswissenschaft einen ambivalenten Stand, was sich auch in der vielgestaltigen Selbstbezeichnung widerspiegelt. Einerseits ist in öffentlichen Debatten zu beobachten, dass Schule und die wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Phänomene bei der Bearbeitung sozialer Probleme an vorderster Stelle genannt werden. Jegliche Krisenwahrnehmung einer Gesellschaft, so könnte man meinen, hat eine pädagogische Antwort zur Folge: Jugendkriminalität – schulische Gewaltpräventionsmaßnahmen, Migrationsbewegungen – schulische Integrationsbemühungen, Finanzkrisen – schulische Vermittlung von Wirtschaftswissen. Das nennt sich die Pädagogisierung sozialer Probleme (vgl. u. a. Smeyers & Depaepe, 2008; Hemetsberger, 2023), führt zur Überfrachtung der Disziplin und ihrer Institutionen mit allerlei – zumeist unerreichbaren – Aufträgen, Schulkritik (vgl. Reichenbach, 2014) und wiederholten Reformrufen (vgl. Cuban, 1990), zeugt aber auch von den vielschichtigen Hoffnungen und dem Vertrauen, die ihr entgegengebracht werden (vgl. Hemetsberger, 2022).

Andererseits ist die wissenschaftliche Pädagogik aber bisweilen auch in Verruf geraten, gar verachtet worden (vgl. Ricken, 2007). Dass dieser Befund nicht bloß auf öffentliche Kreise zutrifft, sondern sich auch unter (angehenden) Lehrpersonen findet (vgl. Vanderstraeten, 2007; Heid, 2024), ist zumindest ergründungsbedürftig. Schon im Rahmen der Lehramtsausbildung wird die nicht bloß anekdotische Dauerfrage, „Was nützt uns das für die Praxis?“ (vgl. Grunder, 1995), besonders an pädagogische Theorien und bildungshistorische Befunde herangebracht und sie damit kategorisch in Frage gestellt. Im Folgenden will ich historisch kursorisch zeigen, wie es dazu kam, dass allgemeinpädagogische und bildungshistorische Perspektiven aus Lehramtsausbildungen zunehmend verschwanden, welche Professionalisierungsvorbilder und -modi damit als Identifikationsmuster fragmentierten und wie dies zu beurteilen wäre.

Wie es kam ...

Seit mehr als dreihundert Jahren gibt es eine systematischere Lehrerausbildung (hier bewusst männlich bezeichnet). Systematischer deshalb, da sich zunehmend Theoriegebäude, wie bei August Hermann Francke (1663–1727) zu den gesammelten und für gut befundenen

Erfahrungsschätzen, also Erfahrungswissen von „alten Schulmännern“, mischte. Letzteres, also ausgewähltes und tradiertes Wissen über gelungene pädagogische Praxis, wurde über Geschichten der Pädagogik vermittelt (vgl. Oelkers, 1999), die sich als eigene Literaturgattung spätestens im 19. Jahrhundert herausbildete. Hinzu kamen philosophische und begriffliche Überlegungen, die die pädagogische Praxis bereichern, reflektierbar und auf ein Ziel hin ausrichtbar machen sollten. Nicht von ungefähr hat der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft – Johann Friedrich Herbart (1776–1841) – den für pädagogische Professionalität konstitutiven *pädagogischen Takt* zwischen theoretischer Ausbildung und praktischen Erfahrungen angesiedelt. Beides sei notwendig, um so etwas wie pädagogische Urteilskraft, also Professionalität zu entwickeln (vgl. Herbart, 1802/1991, S. 141f). Zudem sei eine Wissenschaft der Pädagogik nur dann zu legitimieren, wenn *einheimische Begriffe* wie Bildsamkeit entwickelt und für sich beansprucht werden könnten; sich also klären ließe, worum sich „die Pädagogik“ zu kümmern hätte. Das lässt sich nicht wie in naturwissenschaftlichen Feldern exakt und eindeutig bewerkstelligen und durchhalten, da sich die Pädagogik mit „illdefined problems“ (vgl. Hopmann, 2003, S. 466f), also schwer bis unklar definierbaren Phänomenen und Begriffen, beschäftige. Es verwundert daher auch wenig, dass sich im Laufe des 19. Jahrhunderts laut Hopmann (2013, S. 36f) mindestens vier Prototypen der Lehrer*innenbildung systematisch als Antworten auf unterschiedliche Leitfragen darstellen lassen und zugleich zeigen lässt, wie darin die sogenannten vier „Säulen“ der Lehrer*innenbildung (Wissenschaft, Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik, pädagogische Praxis) zueinander stehen.

„Dem akademischen pädagogischen Seminar ging es um die wissenschaftliche Bildung der Urteilskraft (*Episteme*), den Lehrerseminaren um die ortsangemessene Entfaltung praktischer Vernunft (*Phronesis*). Die Normalschulen sollten nachahmbare Methodenpakete vermitteln (*Empirie*), die Fachseminare dazu befähigen, anhand allgemeingültiger Prinzipien je geforderten Unterricht generieren zu können (*Techné*).“ (Hopmann, 2013, S. 36)

Ob nun im Lehrer*innenseminar, im Pädagogischen Seminar, den Normalschulen oder Fachseminaren, alle rekurierten in unterschiedlicher Intensität und Abstufung auf Theorien und Geschichte(n) der Pädagogik, die zunehmend auch zu strittigen und von bestimmten Auswahl

kriterien geleiteten Feldern wurden (vgl. Winandy, 2022). Dennoch bildeten diese die Klammer für die jeweilige *pädagogische* Ausbildung, indem sie Angebote machten, wie eine bestimmte Praxis als pädagogische zu werten und zu identifizieren wäre (vgl. Criblez, 2007). In historisch-vergleichender Perspektive handelt es sich hierbei um ein zentraleuropäisches, präziser deutschsprachiges Unikum (vgl. Biesta, 2011). Vor allem in der Tradition einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mussten hierfür keine Referenzdisziplinen zur Bearbeitung von pädagogischen Phänomenen herangezogen werden, sondern sind genuin *pädagogische* Zugriffe, Theorien und Traditionen vorhanden. Diese homogen scheinenden Zugriffe waren es weder im 19. noch im 20. Jahrhundert, wo mehrere (Theorie-)Schulen, Richtungsstreitigkeiten und Unentschiedenheiten zu Fragen, wieviel und welche Praxis- und Theorieanteile die Ausbildung von Lehrer*innen haben sollten, nachzeichenbar sind. Festhalten lässt sich jedoch, dass ein theoretischer und historischer Anteil überall vorhanden gewesen ist, bis eine Modularisierung der Lehrpläne zur Lehrer*innenbildung eintrat (vgl. Criblez, 2007), die besonders dringlich die Fragen nach dem Sinn und Zweck sowie dem Ausmaß von spezifischen Inhalten – der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Binder & Oelkers, 2022) oder Bildungsgeschichte (vgl. Oelkers, 1999) in der Lehrer*innenbildung – stellten und sie im jeweiligen Zeitdiskurs auch ein Stück der Beliebigkeit hingaben.

... und was daraus wurde ...

Angeschlossen an die vier Prototypen der Lehrer*innenbildung ab dem 19. Jahrhundert lassen sich entsprechende Professionalisierungsvorbilder und -modi herausstreichen, die über das intendierte Kerngeschäft und somit auch zur Aufgabenzuschreibung und zum Verständnis der pädagogischen Tätigkeit Auskunft geben (vgl. Hopmann, 2013, S. 37). Dem Lehrer*innenseminar und der dort favorisierten Didaktik sind als Kernaufgaben entsprechend die Vermittlung im Vorbild des Predigers*/der Predigerin eingeschrieben worden. Den akademischen pädagogischen Seminaren mit Fokus auf Wissenschaften galt das Verstehen als zentrales Anliegen, wodurch Lehrpersonen als Gelehrte gefasst werden konnten. In den Normalschulen mit Konzentration auf methodisch nachahmbare Praxislehre stand die Anwendbarkeit als Techniker*in im Vordergrund. Zuletzt sind Fachseminare mit schul

wissenschaftlicher Ausrichtung nach allgemeingültigen Prinzipien in der Vorstellung des Entwickelns, etwa bei Ingenieur*innentätigkeiten, konzipiert worden. Zu den historischen Professionalisierungsvorbildern (Prediger*in/vermitteln – Gelehrte*r/verstehen – Techniker*in/anwenden – Ingenieur*in/entwickeln), denen entsprechende Ausbildungsorte für angehende Lehrpersonen zugeordnet werden konnten (Lehrer*innenseminar/Didaktik – Pädagogisches Seminar/Wissenschaften – Normalschulen/Praxislehre – Fachseminare/Schulwissenschaften), lassen sich bis zur Gegenwart hin auch verschiedentliche Kompetenzmodelle, von Heinrich Roth über Lee Shulman, bis EPIK und SEAMEO zuordnen (vgl. ebd., S. 41), die den Sinn und Zweck der Lehrer*innenbildung entsprechend konturieren. Dass auf die hier nur systematisch umrissene Vielzahl an Antworten und Fragen, was der Sinn und Zweck von Lehrer*innenbildung sei, keine empirisch haltbaren Beweise vorliegen, liegt nicht nur an den erheblichen forschungstechnischen Problemen, „die Wirksamkeit der Lehrerbildung aus dem Konzert aller übrigen Schule und Lehramt gestaltenden Faktoren herauszufiltern“ (ebd., S. 31).

Ähnlich verhält es sich mit allgemeinpädagogischen und bildungshistorischen Inhalten in der Lehrer*innenausbildung. Auch hier lässt sich nicht mit Gewissheit sagen, dass gerade diese (Lehr-)Angebote die Lehrer*innen ihre Praxis als pädagogisch werten lassen bzw. gerade auf diese Inhalte zurückgeführt werden könnte, dass ihre Praxis als pädagogische zu rahmen sei. Daraus folgt aber nicht schon die Beliebigkeit oder Sinnlosigkeit von pädagogischer Ausbildung überhaupt, denn „[w]er billigend (!) in Kauf nimmt, dass in der Erziehungspraxis Wissensformen praktiziert werden, die mit den für wissenschaftliche Wissensformen maßgeblichen Qualitätsansprüchen unvereinbar sind, der hat sich womöglich auch mit der verbreiteten Meinung abgefunden, dass Erzieher*innen keine Ausbildung benötigen“ (Heid, 2024, S. 187). Gerade das ließe sich aber tendenziell für Österreich beispielhaft an *Teach for Austria* oder *Initiativen für Quereinsteiger*innen* in den Schulbetrieb nachzeichnen. Es lässt sich also durchaus argumentieren, dass während der letzten Jahrzehnte in Lehramtsausbildungsprogrammen die Antwortangebote zu Sinn und Zweck – vormals besonders über Theorie- und Geschichtsansätze der Pädagogik tradiert – der pädagogischen Tätigkeit, abseits von Handlungskompetenzen, fragmentieren. Zu einer für Österreich ausständigen Längsschnitt-Curriculaanalyse von Lehramtsausbildungen – wie beispielsweise für

die Schweiz vorliegend (vgl. Criblez, 2007) – könnte m. E. auch die Berufungsgeschichte von Professuren an Lehrer*innenbildungsinstituten diese These verdeutlichen.

Lucien Criblez hält für die Schweiz fest, dass das Verschwinden eines konzeptionell-thematischen Zusammenhangs, der über mehrere Semester hinweg eine allgemeine Perspektive in Lehramtsausbildungen gewährleisten würde,

„das eklektizistische Prinzip verstärkt [hätte]. Damit ist einerseits die Gefahr der Beliebigkeit der Inhalte verbunden – [...]. Andererseits lässt sich Wissensaufbau mit einem systematischen Anspruch heute schlechter arrangieren und realisieren als in den ehemaligen Lehrerbildungskonzeptionen. Diese Zumutung an die Studierenden wird aber nicht als Schwäche interpretiert und bearbeitet, sondern konstruktivistisch legitimiert.“ (Criblez, 2007, S. 301f)

Es stellt sich im Anschluss an diese historisch hergeleitete Gegenwartsskizze die Frage, welchen Professionsvorbildern oder -modi aktuelle Lehramtskandidat*innen anhängen können, wenn in einer zunehmend verlorengegangenen Grundlegung pädagogischer Fragen in allgemeinpädagogischen und bildungshistorischen Befunden und zur fundierten Reflexion der (eigenen) pädagogischen Praxis anleitenden Wissensformen zunehmend der Rang in Lehramtsausbildungsprogrammen abgelaufen wird. Nun lässt sich eine pessimistische Version in der Romantisierung der Vergangenheit und dem Abgesang auf die Gegenwart vertreten, wie sich auch eine aktive Version der Wiedergewinnung eines wahrscheinlich historisch nie so existenten Idealzustands beschwören ließe. Beides halte ich für wenig sinnvoll.

... und wie das zu bewerten ist

„Wer pädagogische Praxis nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch beurteilen will, der muss sich immer auch auf jenes Wissen beziehen, durch das beobachtbare Aktivitäten unbeobachtbar, weil theoretisch, als pädagogische Praxis konstituiert werden“ (Heid, 2024, S. 182). Daraus folgt normativ, dass theoretische Anteile in der Lehrer*innenbildung unerlässlich sind. Das historisch durch allgemeinpädagogische und bildungshistorische Befunde vorgelegte Angebot für angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung war, so habe ich versucht nachvollziehbar darzulegen, die (eigene) pädagogische Pra

xis als pädagogische zu fassen, was aber, das scheint wichtig, „noch kein Garant dafür [war], dass pädagogische Handlungskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern so aufgebaut wurden, dass sie ihren Beruf professionell auszuüben in der Lage waren“ (Criblez, 2007, S. 299). Ob es nun allgemeinpädagogische und bildungshistorische Befunde braucht oder anders gelagerte theoretische Zugriffe ausreichend sind, ist eine auch empirisch ungeklärte – wahrscheinlich auch nicht abschließend zu klärende – Frage.

„Bezogen auf Forschungsergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ist die These der Entbehrlichkeit einer theoretischen Ausbildung im Erziehungswesen jedoch nicht nur schwer nachvollziehbar, sondern auch überaus verhängnisvoll. Sie signalisiert die Rechtfertigung eines pädagogischen Dilettantismus, der in keinem Beruf akzeptiert werden würde, egal, ob er ein wissenschaftliches Studium oder eine andere Form der Kompetenzentwicklung voraussetzt.“ (Heid, 2024, S. 184)

Daher scheint es mir an dieser Stelle eher angebracht, die hier in ihrer Verbindung kritisch betrachteten und untersuchten Subdisziplinen der Allgemeinen Pädagogik, der Bildungsgeschichte und der Lehrer*innenbildung Fragen mitzugeben, die bewertbar machen sollen, welcher Verlust es ist oder wäre, darauf zu verzichten, frei nach der Frage: „Braucht ihr das noch oder kann das weg?“ (Engelmann, 2019, S. 65).

Anfragen an eine Allgemeine Pädagogik könnten beinhalten, ob ihr teils vertretener Anspruch – auch in der Lehrer*innenbildung – Informationsquelle, Ordnungsinstanz und Beobachterin zu sein, nicht eher in der Aufgabe bestünde „dem unbeirrbaren Glauben an die produktive Kraft des Zusammenspiels von praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Erforschung im Bereich des Lehrens und Lernens entschieden entgegenzutreten“ (Hemetsberger & Ode, 2022, S. 248), um die Eigenart des Pädagogischen erkennbar zu machen. Wenn das gelingt, könnte sich die Einsicht verbreiten, dass Nicht-Können und Nicht-Wissen kein zu überwindender Makel sind, sondern essentieller Bestandteil jeder pädagogischen Professionalisierung.

Anfragen an eine Bildungsgeschichte könnten beinhalten, welche gegenwartsbezogenen Historisierungen erhellend für pädagogisch-professionelle Praxis sein könnten, um daraus legitime Ansprüche für Lehrer*innenbildungsprogramme abzuleiten (vgl. Westberg, 2021). Wenn das gelingt, könnte sich die Einsicht verbreiten, dass eine lange

Geschichte pädagogischer Bemühungen einen Korpus an Wissen hervorgebracht hat, der zwar kontextspezifisch über Gelingen und Nicht-Gelingen von pädagogischer Praxis Auskunft gibt, aber auch zeigt, dass nicht alles, was als neu und erfolgsversprechend dargestellt wird, das auch sein muss.

*Anfragen an eine Lehrer*innenbildung* könnten beinhalten, welche konzeptionellen Zusammenhänge von Modulen und Veranstaltungen gedacht sind, um einen (pädagogischen) Rahmen in Ausbildungsprogrammen herzustellen und Angebote zu ermöglichen, die Identifikation, Problematisierung und Reflexion der eigenen Profession(alisierung) ermöglichen. Die Lehrer*innenbildung hat auch selbst zumindest eine Mitverantwortung für gegenwärtige Entwicklungen, die dann auch ermöglichen könnten, mit überzeugter Bescheidenheit über Möglichkeiten und Grenzen der eignen Praxis den allgegenwärtigen Pädagogisierungen sozialer Probleme zu entgegnen.

Literatur

- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Binder, U. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2022). *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage*. Waxmann Verlag.
- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 295–305. <https://doi.org/10.25656/01:13651>
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.2307/1176529>
- Engelmann, S. (2019). Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern – Umschreiben – Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65–93). Velbrück.
- Grunder, H.-U. (1995). „Was nutzt uns das für die Praxis?“ Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17(3), 310–333. <https://doi.org/10.5169/seals-786104>
- Heid, H. (2024). Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung? In K. Ammann, F. Emenegger, R. Gerstgrasser, O. Ibrahim, T. Rucker & G. Welti (Hrsg.), *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung* (S. 181–188). Verlag Julius Kinkhardt.

- Hemetsberger, B. (2022). Öffentliches Schulvertrauen in Krisenzeiten: eine Verfallsgeschichte? In E. Fuchs & M. Otto (Hrsg.), *In Education We TRUST? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien* (S. 41–52). V&R unipress.
- Hemetsberger, B. (2023). Zur Pädagogisierung sozialer Probleme in Krisenzeiten. *Erziehung & Unterricht*, 173(5–6), 430–437.
- Hemetsberger, B. & Ode, E. (2022). Obscurum per obscurius: Zur Erhellung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Allgemeine Pädagogik? In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage* (S. 243–249). Waxmann Verlag.
- Herbart, J. F. (1991). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In G. Müßener (Hrsg.), *Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule: Johann Friedrich Herbart* (S. 135–144). Deimling Verlag. (Erstausgabe 1802)
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, S. (2013). Sinn und Zweck der Lehrerbildung in historisch-vergleichender Perspektive. In Österreichischer Wissenschaftsrat (Hrsg.), *Lehren lernen – die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 31–45). Verlag Österreichischer Wissenschaftsrat.
- Oelkers, J. (1999). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 461–483. <https://doi.org/10.25656/01:5959>
- Reichenbach, R. (2014). Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(Beiheft 60), 226–240. <https://doi.org/10.25656/01:9096>
- Ricken, N. (Hrsg.). (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.). (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer Verlag.
- Vanderstraeten, R. (2007). Quasi-Professionalität. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 275–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westberg, J. (2021). What we can learn from studying the past: The wonderful usefulness of history in educational research. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 227–248. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14999>
- Winandy, J. (2022). *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*. Routledge.

Hemetsberger, Bernhard, Mag. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-9846-6719>
PostDoc für Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung,
Universität Klagenfurt.
Arbeitsschwerpunkte:
Allgemeine Pädagogik, Historische Bildungsforschung,
Lehren und Lernen, Schule und Gesellschaft.
bernhard.hemetsberger@aau.at

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

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

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

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

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

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

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

Schule als Lernort? Psychologie versus Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schule als Gesellschaft im Kleinen? Soziologie versus Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lehrer*innenbildung ohne Pädagogik – nur scheinbar dreist?

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Pädagogik als Präventionswissen? Lehrer*innenbildung im massenmedialen Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf

Abstract • Der massenmediale Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf konstruiert Lehrer*innenbildung als präventive Instanz gegen berufliche Krisen. Dabei dominieren technizistische Erwartungen, während pädagogisches Wissen marginalisiert wird. Die diskursanalytische Untersuchung zeigt drei Problematisierungslinien: mangelnde Eignungsselektion, defizitäre Kompetenzvermittlung und unzureichende Resilienzförderung. Psychologische und medizinische Deutungsmuster verdrängen erziehungswissenschaftliche Perspektiven und folgen einem Machbarkeitsparadigma, das pädagogische Prozesse auf steuerbare Techniken reduziert und neue Enttäuschungen produziert.

Schlagworte/Keywords • Pädagogik, Prävention, Lehrer*innenbildung, Erschöpfung, Diskursanalyse

Einleitung

Bereits seit einigen Dekaden wird eine Verschiebung in der Semantik spätmoderner Gesellschaften konstatiert. Öffentliche Diskurse nehmen sich zunehmend der Themen Sicherheit und Gefahr an¹, worin sich gesteigerte Reflexivität sowie ein (neues) gesellschaftliches Bedürfnis nach der Vorbeugung und dem „Management“ von Risiken Ausdruck verschaffen (vgl. Beck, 1986; Luhmann, 1991; Lash, 2000). Was genau dabei unter Risiko verstanden wird, unterliegt soziohistorisch situiereten Deutungsprozessen und ist in vielfältige Interessenkonflikte eingebettet (Lau, 1989). Allgemein gilt: Grundlage jeder Risikobestimmung ist das zukunftsgerichtete Kalkül des Wahrscheinlichen, das sich dieser Tage aus dem Glauben an die Vermessbarkeit des Sozialen und die Feststellung statistischer Regelmäßigkeiten ergibt (vgl. Schmidt-Semisch, 2004, S. 222f). Aus der bloßen Wahrscheinlichkeit des Risikos leitet sich die Unterstellung einer wenigstens partiellen Kontrollierbarkeit ab, die mit Verantwortungszuschreibungen hinsichtlich der Risikoprävention korrespondiert (Bröckling, 2017). Kurzum: Wer das Risiko kennt, ist angehalten, etwas zu tun, auf dass es nicht so komme – und trägt die Schuld, wenn dies nicht gelingt.

Die Schule und ihr Personal werden einerseits als Instanz der (vorgehenden) Bearbeitung gesellschaftlicher Risikolagen adressiert, der Lehrberuf rückt jedoch andererseits auch zunehmend selbst als riskantes Unterfangen in den Blick. Im aktuellen Deutschen Schulbarometer etwa geben über ein Drittel der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen an, mehrmals in der Woche erschöpft zu sein, bei über einem Zehntel treffe dies sogar täglich zu (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 10) und 2023 gaben 60 % der 1.310 befragten Schulleitungen in einer repräsentativen Umfrage an, sie stellten eine Zunahme der Ausfälle aufgrund von psychischen Erkrankungen im Kollegium in den vergangenen fünf Jahren fest (forsa, 2023, S. 4). Derartige Befunde ansteigender Belastungen und Erkrankungszahlen im Lehrberuf mehren sich insbesondere in den vergangenen beiden Jahrzehnten, wenngleich darauf hingewiesen wurde, dass diesbezügliche Risikodis

¹ Womit keineswegs gesagt ist, Sicherheit habe vorher in gesellschaftlichen Diskursen keine Rolle gespielt. Es kommt jedoch vor dem Hintergrund wachsender Komplexität und Unüberschaubarkeit ausdifferenzierter, sich permanent wandelnder Gesellschaften, erweiterter Interpretations- und Handlungsoptionen sowie eines verstärkten Strebens nach Kontingenzbeherrschung zu einer deutlichen Schwerpunktverlagerung.

kurse noch weiter zurückreichen (Parade & Stuchell, 2023). Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, leiten sich aus dem Rationalitätsschema des Risikos konkrete Erwartungen gegenüber der Lehrer*innenbildung ab und es kann – das sei bereits vorweggenommen – als fraglich gelten, ob pädagogisches Wissen es vermag, diesen Erwartungen zu genügen. Nach kurzen Ausführungen zum Forschungskontext werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie präsentiert und in einigen Schlussbemerkungen zum Stellenwert pädagogischen Wissens im Kontext der Lehrer*innenbildung erneut aufgegriffen.

Forschungskontext

Im Rahmen des abgeschlossenen Promotionsprojektes „Die erschöpfte Lehrkraft – Belastungsdiskurs und Selbstpositionierungen“ (Parade, 2024) richtete sich eine der drei Forschungsfragen auf die diskursive Konstruktion des Phänomens „Lehrer*innenbelastung“, entsprechende Problembeschreibungen, Ursachenerklärungen, Bewertungsformen, Handlungsanleitungen sowie hervorgebrachte Subjektpositionen. Die Lehrer*innenbildung sowie ihr Wissen rückten dabei immer wieder in den Fokus der diskursiven Auseinandersetzungen über Lehrer*innenbelastung und Erschöpfungsleiden. Bevor die diesbezüglichen Ergebnisse in den Mittelpunkt der Darstellungen rücken, werden zuvor die Korpusbildung sowie das methodische Vorgehen des diskursanalytischen Teils der Studie erläutert.

Die Grundlage der diskursanalytischen Untersuchung bildete ein Korpus massenmedialer Berichte, Nachrichten und Kommentare, die als Repräsentationen des Interdiskurses (Link, 2011, 2013) über Erschöpfungsphänomene im Lehrberuf ausgewertet wurden. Die Entscheidung für dieses Korpus gründet auf drei wesentlichen Aspekten:

1. *Interdiskursive Funktion massenmedialer Berichterstattung:* Zum einen reintegriert und reduziert massenmediale Kommunikation Wissensfragmente aus Spezialdiskursen und gibt somit Aufschluss darüber, welche dieser Spezialdiskurse Deutungshoheit hinsichtlich des untersuchten Phänomens beanspruchen (können). Sie fungiert zugleich selbst als Produktions- und Distributionsort von Diskursen sowie der Etablierung von Sagbarkeiten und ihrer Modi Operandi (vgl. Meier & Wedl, 2014).

Relevanz für Untersuchung von Subjektivierungsweisen: Da im Projekt ebenso Subjektivierungsweisen erschöpfter Lehrkräfte, die mittels autobiographisch-narrativer Interviews befragt wurden, im Zentrum standen, war für die Festlegung des Datenkorpus außerdem relevant, dass die beforschten Akteur*innen mittelbar oder unmittelbar mit dem untersuchten massenmedialen Interdiskurs in Kontakt gekommen sind – sei es durch Interaktion mit anderen Menschen oder durch direkte Rezeption.

3. *Zugänglichkeit:* Als pragmatisches Motiv der Datenauswahl ist die Verfügbarkeit massenmedialer Kommunikation zu nennen. Digitale Archive erleichterten eine systematische Erhebung und durch Stichwortsuche und Filterfunktionen konnte das Material effizient vorselektiert werden.

Der Untersuchungszeitraum umfasste die Jahre 2000 bis 2019. Der Beginn des Zeitraums wurde durch den sogenannten PISA-Schock als diskursives Makroereignis markiert, das den Lehrberuf verstärkt in den Fokus von Wissenschaft und Öffentlichkeit rückte. Dieser Zeitraum ist durch eine starke Zunahme an Belastungsstudien (z. B. die Potsdamer Lehrerstudie) und populäre Thematisierungen dieser gekennzeichnet. Der Endzeitpunkt wurde gewählt, um den COVID-19-Diskurs aufgrund fundamentaler Kontextveränderungen auszuschließen und um eine Passung zum Erhebungszeitraum der Interviews (mehrheitlich 2019) herzustellen.

Um ein möglichst breites Spektrum an Positionen einzufangen, wurden nach der Festlegung auf rezeptions- und reichweitenstarke überregionale Zeitungen unter Rückgriff auf Impulse des theoretical samplings (vgl. Strauss, 1994, S. 70f) zunächst zwei stark kontrastierende Zeitungen, eine als konservativ („DIE WELT“) und eine als links-alternativ geltende („TAZ“), in den Blick genommen. Nach ersten explorativen Analysen wurde das Korpus nach und nach um weitere Zeitungen entlang des politischen Meinungsspektrums erweitert und probeweise auch Online-Nachrichtenplattformen (ZEIT Online, FOCUS Online, SPIEGEL Online) hinzugezogen. Als keine Neuerungen mehr zutage traten, konnte das Korpus als gesättigt gelten. Weitere Selektionskriterien für eine Ausdünnung des Korpus waren Textlängen von mehr als 100 Wörtern, die Vermeidung von redundanten Texten und Doppelveröffentlichungen sowie der inhaltliche Schwerpunkt auf den Themen Erschöpfung und Belastung im Lehrberuf. Anhand der folgen

den Abbildung 1 kann die Zusammensetzung des Datenkorpus nochmals nachvollzogen werden.

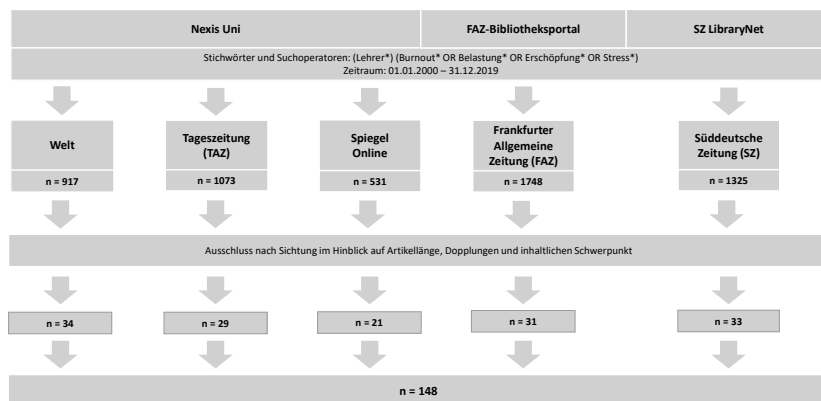


Abb. 1 Zusammensetzung des Datenkorpus

Die wissenssoziologische Diskursanalyse (vgl. Keller, 2015, 2018) des Datenmaterials orientierte sich methodisch an den Kodierverfahren der Grounded Theory Methodology (vgl. Strauss, 1994) und kombinierte softwaregestütztes Codieren mit extensiven Sequenzanalysen (vgl. Truschkat & Bormann, 2020). Die Analyse umfasste folgende Schritte:

Im Schritt des offenen Codierens mit MAXQDA wurden erste Konzepte, Kategorien und Subkategorien herausgearbeitet, Memos verfasst, feinanalytisch zu interpretierende Schlüsselstellen ausgewählt und in ersten Sequenzanalysen in Interpretationsgruppen wurden eine verfremdende Distanz zum Material aufgebaut, Vorannahmen irritiert und die Sensibilität für die Auswahl weiterer Schlüsselstellen im Material geschärft. *Im Schritt des axialen Codierens* wurden bisherigen Typisierungen komparativ weiter verdichtet und verschiedene Diskurselemente (z. B. Sprecher*innenpositionen, Problematisierungen, Bewertungen und Bearbeitungsvorschläge) in Relation zueinander gesetzt. Parallel wurden weitere Sequenzanalysen durchgeführt. Nachdem zentrale Schlüsselkategorien festgelegt werden konnten, wurden die Textprotokolle nochmals in einem *Durchgang selektiven Codierens* auf Relationen von Diskurselementen mit den rekonstruierten Subjektpositionen befragt, welche schließlich in eine Positions-Map

überführt wurden. Im Folgenden rücken insbesondere die diskursiven Thematisierungsweisen der Lehrer*innenbildung und die hierbei aufgerufenen Wissensbestände ins Zentrum der Analyse.

Lehrer*innenbildung im Lichte des Erschöpfungsdiskurses

Nach Reanalyse aller mit der Lehrer*innenbildung assoziierten Codes lässt sich allgemein festhalten, dass die Lehrer*innenbildung im massenmedialen Interdiskurs als zentrale Instanz der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis und der vorgehenden Vermeidung von Berufskrisen, Belastungen und Erschöpfungsleiden konstruiert wird. Was zunächst trivial erscheint, lässt bei genauerer Betrachtung offenkundig werden, dass dieser Vorstellung als Präventionsinstanz Erwartungen der Vermittlung von „Wirkungswissen“ zugrunde liegen, deren (beinahe zwangsläufige) Enttäuschung zur Negativstellung der Lehrer*innenbildung im Diskurs führt. Man könnte auch der Feststellung Reichenbachs (2025, S. 113, Hervorhebung im Original) zum Wandel der Vokabulare im Lehrberuf folgend formulieren: „Das pädagogisch-ethisch relevante *Orientierungswissen* musste dem scheinbar praktischeren *Verfügungswissen* weitgehend den Platz überlassen“. Und so kommt es denn auch, dass die Institutionen der Lehrer*innenbildung haftbar gemacht werden, wenn nicht die gewünschten Resultate erzielt werden, die das neue Wissen technizistisch verspricht. Im Kontext des Belastungsdiskurses über den Lehrberuf und der Leiden der Lehrkräfte werden „[g]ravierende Ursachen [...] in einer verfehlten Ausbildung“ (TAZ, 2002, o. S.) lokalisiert, es liege „viele im Argen im deutschen Lehrerausbildungssystem“ (SZ, 2007a, o. S.). Ob nun Journalist*innen selbst das Narrativ der unzureichenden Vorbereitung an den Universitäten objektivieren und verbreiten (z. B. SPIEGEL, 2012) oder (frühere) Lehramtsstudierende (z. B. TAZ, 2006a, 2007; SZ, 2007a; DIE WELT, 2018a, 2018b), Mediziner*innen und Psycholog*innen (z. B. SPIEGEL, 2008) in Sprecher*innenpositionen rücken – das Votum lautet häufig: nicht praxisnah genug, am „Kerngeschäft“ des Berufs vorbei, zu theoretisch, zu idealistisch, unnütz. Die eigentlichen Präventionsfunktionen, die der Lehrer*innenbildung im untersuchten Diskurs zugeschrieben werden, und der sie zumeist nicht hinreichend

nachzukommen vermag, können grob in drei Linien unterschieden werden: a) Eignungsfeststellung und -selektion; b) Kompetenzvermittlung; c) Resilienzstärkung.

Ad a) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bildet sich mit der Entstehung der Psychotechnik ein „Dispositiv der Eignung“ (Gelhard, 2012) heraus, das frühere religiöse oder naturalistische Herleitungen beruflicher Passung in die Auslese geeigneter Subjekte qua neuer Mess- und Prüfungstechniken überführt. Die Idee der (psychologisch fundierten) Eignungsselektion überlebt – eng verzahnt mit dem Konzept der „Lehrer*innenpersönlichkeit“ (vgl. Rothland, 2021) – bis in die 2000er Jahre und wird im untersuchten massenmedialen Interdiskurs mit abnehmender Tendenz weiterhin tradiert. Dass unter den Lehramtsstudierenden zu viele Ungeeignete seien, wird bereits früh als Faktum vom Team der Potsdamer Lehrerstudie in den massenmedialen Interdiskurs eingebracht (vgl. z. B. SPIEGEL, 2003; TAZ, 2006a). Forscher*innen wie Ulf Kieschke (vgl. DIE WELT, 2006b) oder Norbert Seibert (vgl. SZ, 2015; FAZ, 2018), die die fehlende Eignung vieler Lehramtsstudierender monieren, sind es dann auch, die mit „FIT-L“ oder „PARcours“ das passförmige Lösungsrepertoire für die (disziplinspezifisch) aufgeworfenen Bezugsprobleme offerieren. Zwar wird der Lehrer*innenbildung damit von Psycholog*innen und psychologisch inspirierten Bildungsforscher*innen die Funktion der Auslese zugeschrieben, doch operiert die neue Psychotechnik nicht (mehr) mit zwanghafter Selektion, sondern setzt auf Eigenverantwortung und freiwillige Selbstauslese: Lehramtsstudierenden wird mit entsprechenden Testverfahren und Reflexionsinstrumenten nur noch die „richtige“ Entscheidung nahegelegt.

Ad b) Unterstellt das Eignungskonzept mehr oder weniger stabile Persönlichkeitseigenschaften, die sich zu den Anforderungsstrukturen des Lehrberufs mehr oder weniger passförmig verhalten, setzt das Paradigma der Kompetenz nicht länger auf Prävention qua Auslese, sondern auf Förderung diffus bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der entsprechenden Überzeugungen und Motivation, sie zum Einsatz zu bringen, um (potenziellen) Problemen bestenfalls präventiv oder wenigstens reaktiv begegnen zu können und damit Risiken im Berufsalltag zu minimieren. Psycholog*innen, Mediziner*innen, Journalist*innen und Gewerkschaftsvertreter*innen in den Sprecher*innenpositionen heben insbesondere die „Kompetenzbereiche“ Kommunikation (vgl. TAZ, 2002; SZ, 2003; SPIEGEL, 2012),

„Teamplayer-Qualitäten“ (DIE WELT, 2013, o. S.) bzw. Kooperation (vgl. TAZ, 2002; SZ, 2007b), Konflikt- und Problemlösungsfähigkeiten (vgl. SPIEGEL, 2012), „Zeitmanagement“ (vgl. TAZ, 2008; SPIEGEL, 2013; DIE WELT, 2007, 2014), „Beziehungskompetenz“ (SZ, 2012, o. S.), Fachkompetenz (vgl. FAZ, 2009) sowie – recht diffus und umfänglich – „Lehr-Kompetenz“ (FAZ, 2019, o. S.) hervor. Insbesondere im Zusammenhang mit letzterem werden durch Verheißungen des Classroom Management alte Steuerungsfantasien geweckt (vgl. FAZ, 2008a; DIE WELT, 2018a; FAZ, 2019). Als zentrale Botschaft der Einlassungen könnte formuliert werden: Das von Luhmann und Schorr (1979/2015) beschriebene „Technologiedefizit“ kann als überwunden gelten, da es erlernbare Techniken und Strategien gibt, die Lehrkräfte in die Lage versetzen, den komplexen Unterricht besser zu kontrollieren und etwa belastende Disziplinprobleme zu vermeiden oder zumindest deutlich zu reduzieren. Das implizierte Narrativ lautet: Fehlende Kontrolle im Unterricht oder andere Belastungen verweisen auf einen individuellen Mangel an Kompetenz. Da Unterricht nie reibungslos ist, gibt es damit jedoch auch immer Kompetenzen, an denen geübt werden kann – das Kompetenzdefizit ist die Regel, die Arbeit daran infinit.

Ad c) An der Schnittstelle zum Kompetenzkonzept bewegt sich ein weiteres Konzept, für das in den massenmedialen Darstellungen Relevanz beansprucht und das zum neuen Kernelement der Lehrer*innenbildung stilisiert wird: Resilienz. Setzt der Aufbau von Kompetenzen darauf, belastende Situationen wie Konflikte mit Schüler*innen oder Eltern gar nicht erst entstehen zu lassen, geht es bei der Resilienz um das Vermögen, mit dem „Unabänderlichen“ einen Umgang zu finden. Therapeutische Praktiken, die das Ideal einer resilienten Lehrperson adressieren, vernachlässigen häufig die strukturellen Bedingungen der Arbeit und fokussieren sich stattdessen auf individuelle Maßnahmen wie Stressbewältigung, Emotionsmanagement, Rollendistanz, Work-Life-Balance, realistische Erwartungen im Beruf, achtsame Selbstbespiegelung und eine gesunde Lebensführung (Ernährung, Sport). Insbesondere Mediziner*innen wie der Freiburger Wissenschaftler Joachim Bauer oder der Autor des Buches „Anti-Burnout“, Andreas Hillert, treten nicht nur als Anbieter*innen von Coachings, Trainings und Ratgeberliteratur für Lehrkräfte auf, sondern übernehmen auch regelmäßig prominente Rollen im massenmedialen Diskurs (vgl. TAZ, 2004; DIE WELT, 2006a; FAZ, 2008b; SZ, 2012). Die frühe Förderung von Resilienz im Sinne von Widerstandsfähigkeit wird zuweilen in den

Darstellungen in der Tradition des Human Resource Managements als Investition in die Zukunft begriffen und verringert potenzielle spätere Kosten durch belastetes und erkranktes Lehrpersonal (vgl. bspw. TAZ, 2006b). Die Lehren der Resilienz werden durchaus auch von Lehrpersonen selbst verbreitet, die Sprecher*innenpositionen einnehmen. So äußert ein Lehrer etwa zur Vorbereitung auf den Beruf, Lehrkräften müsse „neben der Fachdidaktik und Hilfestellung in pädagogischen Fragen vor allem vermittelt werden, welche Ansprüche sie an ihre Arbeit besser frühzeitig aufgeben sollten, um ihre Gesundheit zu erhalten und nicht in einigen Jahren Kliniken für Burn-out-Syndrom und Tinnitus zu bevölkern“ (SZ, 2009, o. S.).

In der Gesamtschau sind im untersuchten Diskurs vorrangig defizitäre Bezugnahmen auf Lehrer*innenbildung anzutreffen, die Ressentiments gegenüber den mit Otium versehenen Praxisfernen im „Elfenbeinturm“ reproduzieren (vgl. Shapin, 2012; Kaldewey, 2016), Kritiken an Verfehlungen auf technizistische Machbarkeitsphantasien stützen und unrealistische Erwartungen, fehlende Authentizität sowie anachronistische Inhalte der Lehrer*innenbildung anprangern, welche einer adäquaten Prävention späterer beruflicher Krisen und Belastungen sowie der daraus erwachsenden Leiden und Dysfunktionen zuwiderlaufen.

Schluss:

Ist das noch pädagogisch oder kann das weg?

Was sagen nun die massenmedialen Thematisierungsweisen der Lehrer*innenbildung im Belastungsdiskurs über hegemoniale Wissensbezüge aus? Welche Rolle wird pädagogischem Wissensbeständen im Rahmen der Lehrer*innenbildung überhaupt noch zugeschrieben? Wendet man sich derartigen Fragen zu, so scheint die Feststellung, dass keine pädagogische Praxis als Wirklichkeit „an sich“ objektiv gegeben ist (vgl. Schäfer, 2005, S. 22f), auf die Lehrer*innenbildung vorbereiten könnte, im massenmedialen Diskurs keine argumentative Kraft zu entfalten. Sie wird vielmehr ausgeblendet vor dem Hintergrund von Deutungen einer „Erziehungswirklichkeit“, die diese als intentional beherrscht- und kontrollierbare konstruieren. Pädagogik – oder ihr Rudiment – wird vor dem Hintergrund von Risikodiskursen über den Lehrberuf zur funktional-technizistischen Präventionskunst, die nur

mativen Horizonte, welche damit einhergehend erzeugt werden und öffentliche Enttäuschungen sowie individuelle Scheiternserfahrungen im Lehrberuf mitbedingen, bleiben ausgeblendet. Ohne schon das Lamento vom „drohende[n] Ende der Pädagogik“ (Gruschka, 2014, S. 49) anstimmen zu wollen, so zeigt doch die Analyse des massenmedialen Interdiskurses, dass vor allem die Psychologie und ihre Konzepte sowie epistemologischen Setzungen in Thematisierungen der Lehrer*innenbildung bestimmend sind. Der Wirkungs-nexus, der hier in Aussicht gestellt wird, bedient pädagogische Machbarkeitsphantasien und weckt Hoffnung auf eine Eindämmung beruflicher Risiken. Freilich kann psychologisches (und medizinisches) Wissen (angehenden) Lehrkräften dienlich sein und sicher genügt das Wissen um die Unverfügbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen aus alltagspragmatischer Sicht für diese nicht, um handlungsfähig zu bleiben, doch wäre es nur allzu pädagogisch, auf die Begrenztheit jener Wissensbestände sowie der Einflussnahme auf die Risiken eines „unmöglichen Berufs“ hinzuweisen (vgl. Wimmer, 2014, S. 103f). Eine größere Öffentlichkeit für diese pädagogischen „Wahrheiten“ – so unbefriedigend sie erscheinen mögen – könnte riskante Erwartungen senken, die neue Enttäuschungen produzieren.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017). Prävention: Die Macht der Vorbeugung. In U. Bröckling, *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste* (S. 73–112). Suhrkamp.
- forsa (2023). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Gesundheit von Lehrkräften. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Beauftragt durch den Verband Bildung und Erziehung e. V. forsa. Abgerufen am 21.01.2025, unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2024-04-05_Bericht-forsa_Gesundheit-SL.pdf
- Gelhard, A. (2012). Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken. *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 3(1), 43–60.
- Gruschka, A. (2014). Adeus Pädagogik? *Pädagogische Korrespondenz*, 49, 43–58.
- Kaldewey, D. (2016). Die Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften. In A. Froese, D. Simon & J. Böttcher (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer* (S. 129–158). Transcript.
- Keller, R. (2015). Weber und Foucault. Interpretation, Hermeneutik und Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik. 1. Beiheft der Zeitschrift für Diskursforschung* (S. 173–210). Beltz Juventa.

- Keller, R. (2018). Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In R. Schütze (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 214–224). Halem.
- Lash, S. (2000). Risk Culture. In B. Adam, U. Beck & J. Van Loon (Eds.), *The Risk Society and Beyond. Critical Issues for Social Theory* (pp. 47–62). Sage.
- Lau, C. (1989). Risikodiskurse. Gesellschaftliche Auseinandersetzungen um die Definition von Risiken. *Soziale Welt*, 40(3), 418–436.
- Link, J. (2011). Interdiskurse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (S. 433–458). Springer VS.
- Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(1), 7–23.
- Luhmann, N. (1991). *Soziologie des Risikos*. De Gruyter.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2015). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp. (Erstausgabe 1979)
- Meier, S. & Wedl, J. (2014). Von der Medienvergessenheit der Diskursanalyse. Reflexionen zum Zusammenhang von Dispositiv, Medien und Gouvernementalität. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 411–435). Transcript.
- Parade, R. (2024). *Die erschöpfte Lehrkraft – Belastungsdiskurs und Selbstpositionierungen* (Unveröffentlichte Dissertationsschrift). Universität Kassel.
- Parade, R. & Stuchell, M. (2023). Die Behandlung des ‚Normalen‘. Professionssoziologische und gouvernementalitätstheoretische Annäherungen an Coaching im Lehrberuf. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 181–204). Beltz Juventa.
- Reichenbach, R. (2025). *Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay*. Kohlhammer.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. Abgerufen am 19.09.2024, unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188–198.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Beltz.
- Schmidt-Semisch, H. (2004). Risiko. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 222–227). Suhrkamp.
- Shapin, S. (2012). The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses. *British Journal of the History of Science*, 45(1), 1–27.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Fink.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2020). *Einführung in erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Beltz Juventa.
- Wimmer, M. (2014). Lehren und Bildung. Anmerkungen zum Unwissen in der Lehre und einem „unmöglichen Beruf“. In M. Wimmer, *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen* (S. 95–115). Ferdinand Schöningh.

Quellen

- DIE WELT (2006a). Bei dauerhafter Überbelastung droht ein Infarkt der Seele; Zahl der Burn-out-Kranken steigt; Scheitern im Alltag; negative Erfahrungen hinterlassen Spuren im Gehirn; Experten weisen Wege aus dem Frust.
- DIE WELT (2006b). Eignungstests für Lehrer gefordert; Experten halten Stressbelastung von Pädagogen für extrem hoch. Bessere Berufsvorbereitung hilft, Krankheit zu verhindern.
- DIE WELT (2007). Schule macht Lehrer krank; Pädagogen leiden massiv unter der gestiegenen Arbeitsbelastung; Psychologen fordern eine bessere Ausbildung und die Rückkehr zur Sechs-Tage-Woche.
- DIE WELT (2013). Überforderte Nachwuchslernr; das Studium bereitet Referendare oft nur unzureichend auf ihren Beruf vor.
- DIE WELT (2014). Kampfplatz Schule; Lehrer müssen besser auf den Umgang mit Stress vorbereitet werden.
- DIE WELT (2018a). „Mein Körper schrie danach, dem Ganzen ein Ende zu machen“; angehende Lehrer klagen über psychischen Druck im Referendariat. Oft bleibt ihnen nur der Abbruch. Experten fordern mehr Praxis im Studium.
- DIE WELT (2018b). „Spätabends bekam ich zehn Minuten lange Sprachnachrichten“; in Zeiten von WhatsApp verändert sich das Verhältnis von Lehrern zu Eltern. Oft kommt es zu Konflikten und Streit. Damit umzugehen, haben die wenigsten Pädagogen gelernt.
- FAZ (2008a). Nerven wie Drahtseile; Lehrer in Deutschland: „Immer am Limit“ (ZDF).
- FAZ (2008b). Positive Rückmeldungen sind für Lehrer wichtig; das Motivationszentrum des Gehirns braucht Wertschätzung und Anerkennung der sozialen Umwelt.
- FAZ (2009). Die Würde des Lehrers liegt nicht in Erwartungserfüllung; ein guter Lehrer gibt nicht jedem äußeren Druck nach. Er muss Beziehungskünstler sein und Begeisterung für sein Fach, aber auch für seine Schüler mitbringen.
- FAZ (2018). Als ich einmal Lehrerin werden wollte; gutes Gehalt, lange Ferien: Das Lehramt klingt verlockend. Aber nicht jeder ist dafür geeignet. In Passau kann man sich testen lassen. Ein Selbstversuch.
- FAZ (2019). Gegen den Mythos vom geborenen Lehrer.
- SPIEGEL (2003). Stress im Klassenzimmer; jeder dritte Lehrer ist ausgebrannt.
- SPIEGEL (2008). Arbeitsplatz Schule; Pöbelschüler machen Lehrer krank.
- SPIEGEL (2012). Junglehrer; ausgebrannt, bevor es losgeht.
- SPIEGEL (2013). Schul-Klischees im Faktencheck; Lehrer haben es leicht – oder doch nicht?
- SZ (2003). Die Angst des Lehrers vor der Klasse; Norbert Havers erklärt Referendaren, wie sie besser mit Schülern, Eltern und Kollegen zurechtkommen.
- SZ (2007a). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“; Lehrer sollen künftig auf ihre emotionale Stabilität geprüft werden; viele Referendare erleben jedoch schon ihren Vorbereitungsdienst als Härtestest.
- SZ (2007b). Feindbild Lehrer; weil Leistungsdruck und Erwartungen immer höher werden, überziehen Eltern die Schulen mit Beschwerden.
- SZ (2009). Lehrer am Anschlag; Bayerns Kultusministerium gibt den Druck an die Pädagogen weiter.
- SZ (2012). Schlecht vorbereitet; Lehrer brauchen Coaching, um nicht auszubrennen.

- SZ (2015). Aussuchen statt Ausbrennen; von Lehrern erwarten wir viel: Wissen, Empathie und Begeisterung. Warum gibt es dann keine pädagogischen Eignungstests?
- TAZ (2002). Lehrer in die Schule; neben ihrer mangelhaften Ausbildung belastet Lehrer in Deutschland vor allem die unprofessionelle Organisation ihres Berufsalltags. Darunter leiden auch ihre Schüler.
- TAZ (2004). Lehrer, du kannst stark sein!; hoher Selbstanspruch und ein idealisiertes Lernbild treiben Lehrer häufig in die Verzweiflung. Psychologen empfehlen als Rezept gegen das innere Ausbrennen: Mach dich selbstbewusst!
- TAZ (2006a). Der alltägliche Frust im Klassenzimmer; Kaum ein Beruf ist so anstrengend wie das Unterrichten. Zwei von drei Lehrern sind resigniert oder überlastet, ermittelte eine Studie. Ein Grund: Oft werden Menschen Lehrer, die gar nicht dafür geeignet sind. Helfen könnte ein Test – vor dem Studium.
- TAZ (2006b). Gute-Laune-Kurse fürs Lehrerzimmer; Ein besseres Arbeitsklima und Trainingsprogramme für Rektoren könnten die deutschen Lehrer vor dem Burnout schützen. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Uni Potsdam. Die Gewerkschaft fordert deshalb bundesweit Präventionskurse.
- TAZ (2007). Nerven dünn wie Zahnseide; viele Lehrer sind vom Schulalltag psychisch überfordert, das zeigt eine neue Studie aus Potsdam. Die taz nord besuchte die Lehrer von morgen – im Fachschaftszimmer der Hamburger Erziehungswissenschaften.
- TAZ (2008). Lehrer sein ist ungesund.

Parade, Ralf, B. A., StEx,
<https://orcid.org/0000-0001-5188-0827>
wiss. Mitarbeiter,
Institut für Pädagogik sowie Institut für Schulpädagogik,
Universität Koblenz.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsbezogene Ungleichheitsforschung,
Professionalisierungs- und Lehrer*innenbildungsforschung,
Erschöpfungsphänomene und Leiden im Lehrer*innenberuf,
Subjektivierung und Entfremdung,
Methoden und Methodologien der qualitativen Sozialforschung,
Heterogenität und Inklusion im Kontext der Schule.
parade@uni-koblenz.de

Querschnittsthemen als Aufgabe der Lehrkräftebildung. Zu-Mutungen mit pädagogischem Potenzial

Abstract • Der Beitrag zielt auf eine kritische Reflexion des Anspruchs, Lehrkräftebildung habe über die Implementierung von Querschnittsthemen einen Beitrag zur Bewältigung großer gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten. Der Text argumentiert, dass mit der Erwartung und dem politischen Auftrag, solche Herausforderungen in Schule und Hochschule zu bearbeiten, disziplin- und professionsbezogene „Zu-Mutungen“ verbunden sind. Diese verweisen im Doppelsinne des Wortes einerseits auf einen kritisch zu befragenden Anspruch, bergen in sich andererseits aber auch Ermutigungen hinsichtlich der Rolle der Pädagogik in der Lehrkräftebildung.

Schlagworte/Keywords • Querschnittsthemen, Autonomie der Pädagogik, Profession, Normativität, Person

Forderungen an Schule und Lehrkräftebildung

Mit gewisser Regelmäßigkeit ist im öffentlichen Diskurs zu beobachten, dass eine Person oder eine Interessengruppe ein bestimmtes Thema für derart relevant hält, dass hierzu ein eigenes Schulfach für nötig erachtet wird. Die entsprechenden Beispiele sind Legion: In Sachsen fordern Bündnis 90/Die Grünen wie der LandesSchülerRat ein Fach „Glück“ (Debski, 2024). Nina Kolleck, Professorin der Universität Potsdam, fordert ein „Schulfach für Demokratie“ (Kolleck, 2024). Die Johanniter fordern ein Fach „Wiederbelebung“ (Langenhagener-News, 2024). Der Verein *Armut und Gesundheit in Deutschland* fordert allgemeiner ein Fach „Gesundheit“ (Deutsches Ärzteblatt, 2024). Die rheinland-pfälzische Landesschüler*innenvertretung fordert ein Fach, das „über Wirtschaftssysteme und den Umgang mit Geld und Versicherungen unterrichtet“ (Wolkop & Stobbe, 2024). In der Schweiz fordern Schüler*innen ein Fach „Praktische Lebenskompetenzen“ (Bader Tagblatt, 2024) und die Jungsozialist*innen ein Fach „Feminismus“ (Pirkanen, 2024).

Eine ähnliche Dynamik zeigt sich mit Blick auf Gesetzestexte zur Lehrkräftebildung, wenn dort die Implementierung sogenannter „Querschnittsthemen“ oder „-kompetenzen“ gefordert wird. In Baden-Württemberg sind es beispielsweise „Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, [...] Medienkompetenz und -erziehung, [...] Prävention, [...] Bildung für nachhaltige Entwicklung, [...] Demokratiebildung, [...] Umgang mit berufsethischen Fragestellungen, [...] Gendersensibilität“ sowie „Umgang mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, insbesondere Antisemitismus“ (§ 4 Abs. 3, § 5 Abs. 2, § 6 Abs. 4, § 7 Abs. 2 RahmenVO-KM¹). In Hessen werden teils ähnliche Querschnittsthemen gefordert: „Integration von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache – hier insbesondere Deutsch als Zweitsprache –, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung

1 Rechtsverordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten, den Kunst- und Musikhochschulen sowie der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg auf die gestufte Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Lehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg sowie Regelungen zum Modellversuch der dualen lehramtsbezogenen Masterstudiengänge. Abgerufen am 22.04.2025, unter <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-LehrRahmenVBWrahmen>

und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung sowie Ganztagsangebote und Ganztagsschulen“ (§ 1 Abs. 3 HLbG²). Es kommen hinzu: „gesellschaftliche Vielfalt, Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (§ 1 Abs. 2 HLbG).

Mit den Erwartungen und Aufträgen, unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen als neue Querschnittsthemen abzubilden und zu bearbeiten, sind in gewissem Sinne Zumutungen für die akademische Lehrkräftebildung verbunden. Von diesen möchten wir zwei konkreter herausstellen und auf die Leitfrage dieses Themenhefts nach der Rolle der Pädagogik im Lehramtsstudium beziehen. Dabei handelt es sich einerseits um *disziplinbezogene* und andererseits um *professionsbezogene* Zumutungen. Diese *Zu*-Mutungen lassen sich in unseren Augen zugleich als *Er*-Mutigungen interpretieren, insofern sie bereits ein Zutrauen ausdrücken, dass Schule und Lehrkräftebildung grundsätzlich in der Lage sind, diesem Anspruch gerecht zu werden.

Im vorliegenden Beitrag wollen wir diesen Doppelcharakter von Zumutung und Ermutigung und die unseres Erachtens damit verbundenen pädagogischen und programmatischen Erfordernisse in drei Schritten umreißen: Erst gehen wir auf die benannten disziplin- und dann auf die professionsbezogenen Zumutungen für die akademische Lehrkräftebildung ein. Im Anschluss machen wir deutlich, wie gerade aus diesen *Zu*-Mutungen *Er*-Mutigungen für die Pädagogik und ihre Akteur*innen erwachsen können.

Die folgenden Überlegungen geben dabei zugleich Einblick in eine laufende Diskussion zur Frage nach einer Theorie der Querschnittsthemen. Diese Diskussion ist in weitem Zusammenhang im *Netzwerk Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* verortet, das sich über mehrere Entwicklungsschritte (Hermes & Saß, 2025, S. 5–6) als Netzwerk unterschiedlicher Personen der akademischen Lehrkräftebildung in Deutschland gebildet hat und vom Stifterverband (2024) mit der Hochschulperle des Monats Juli 2024 prämiert wurde. Ihren engeren Kontext haben die folgenden Überlegungen in einer Arbeitsgruppe innerhalb dieses Netzwerks, die in den zurückliegenden zwei Jahren in regelmäßigem Austausch an der erstaunlich offenen Flanke einer Theorie der Querschnittsthemen gearbeitet hat. Erste Gedanken des Binnendiskurses dieser Arbeitsgruppe sind vor einiger Zeit in knapper

² Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz. Abgerufen am 22.04.2025, unter <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59>

Form in einem Thesenpapier publiziert worden (Dietz et al., 2024). Die folgenden Überlegungen entfalten zwei dieser Thesen ausführlicher und sollen so als exemplarischer Forschungsbericht die bisher weitgehend interne Debatte jener Arbeitsgruppe auch in den öffentlichen Diskurs einbringen.

Disziplinbezogene Zumutungen

Für die Ausbildung von Lehrkräften an Universitäten und forschungsorientierten Hochschulen stellt die Forderung einer Implementierung und Bearbeitung von Querschnittsthemen eine nicht unwesentliche *disziplinbezogene Zumutung* dar: Je nach gewähltem Lehramt studieren die angehenden Lehrkräfte in der Regel mindestens ein Schulfach und dazu einen erziehungswissenschaftlichen Anteil, der je nach Standort unterschiedliche Bezeichnungen hat. Die Lehre in diesen Bereichen wird – abgesehen von einigen abgeordneten Lehrkräften – meist von Personen erteilt, die formal und institutionell sowie ihrem Selbstverständnis nach im System Wissenschaft zu verorten sind. Zentral und konstituierend für dieses System Wissenschaft sind (a) die Freiheit von Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3 GG³) und (b) die disziplinbezogene Orientierung an Wahrheit – statt der praxisbezogenen Orientierung an Nützlichkeit, wie sie sich in der Forderung neuer Schulfächer und Querschnittsthemen ausdrückt.

Ad (a) Die Wissenschaftsfreiheit gerät nun unter Druck, je stärker die außeruniversitären Erwartungen an den verwertbaren Nutzen von Forschung und Lehre werden. Diese „Nutzenerwartungen hat es gegenüber Universitäten“ – als aus dem Staatshaushalt finanzierten Einrichtungen – wohl „schon immer gegeben“ und sie sind entsprechend „bis zu einem bestimmten Punkt legitim und gesellschaftlich funktional“ (Schimank, 2021, S. 45). Allerdings gilt auch: „[W]enn etwa der ‚new mode of knowledge production‘ [...] zu sehr auf Responsivität für außerwissenschaftliche Belange [...] getrimmt wird, kann die Wissenschaftsfreiheit gefährdet werden“ (ebd.).

Ad (b) Wolfgang Meseth hat die Thematisierung dieser „Zweigleisigkeit“ von Wahrheits- und Nützlichkeitsorientierung treffend als „*master narrative* erziehungswissenschaftlicher Selbstbeobachtung“ (Meseth,

³ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.

2016, S. 475) charakterisiert. Heinz-Elmar Tenorth, auf den Meseth sich bezieht, meint bezüglich dieser „Zweigleisigkeit“, dass es keine Möglichkeit gebe, „Diener zweier Herren zu werden, ohne sich zu verrenken“ (Tenorth, 1999, S. 64). Meseths etwas salomonische Auflösung dieses Dilemmas besteht darin, dass die Erziehungswissenschaft sich dabei zu beobachten hätte, „wie sie sich verrenkt, wenn sie sich darum bemüht, der ‚Diener zweier Herren‘ zu sein“ (Meseth, 2016, S. 488).

Professionsbezogene Zumutungen

Neben den disziplinbezogenen Zumutungen lassen sich *professionsbezogene Zumutungen* konstatieren, insofern die pädagogische Praxis und das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften direkt oder mittelbar betroffen sind:

1. Die Fokussierung mancher gesellschaftlicher Herausforderungen erfolgt aus bestimmten Krisensituationen oder -wahrnehmungen heraus, denen in und durch Lehrkräftebildung und Schule transformativ oder präventiv begegnet werden soll. Damit kann eine Krisenrationalität in die Bildungskontexte eingetragen werden, die diese normativ prägt und womöglich mit einem Grundton negativer Zukunftserwartung unterlegt. Dies kann starken Einfluss auf Motivation, Ängste und die mentale Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften haben. Das wiederum hätte reale Konsequenzen für die pädagogische Praxis und wirkte bis in das professionelle Selbstverständnis der Lehrenden hinein, die sich dann als Multiplikator*innen dieser Krisenthemen vorfänden und zudem ganz praktisch mit deren psycho-emotionalen Implikationen umzugehen hätten.
2. Die Beauftragung der Schule mit der Bearbeitung solcher gesellschaftlichen Herausforderungen birgt das Risiko, Probleme der Erwachsenenwelt an die Welt der Kinder zu delegieren (Arendt, 1958, S. 7 u. 23). Das lässt sich als Versuch interpretieren, die „Erwachsenen von der Aufgabe zu entlasten, sich mit ihren ebenfalls erwachsenen Mitmenschen über die Reform ihrer Ordnung zu verständigen“ (Hellekamps, 2006, S. 415). Diese Delegation kann zu einer problematischen Indifferenz auf Seiten der Erwachsenen und/oder ihrer Politik führen: Das Problem ist vermeintlich „gelöst“, indem die jungen Menschen durch eine entsprechende Bildungs

programmatik für- und vorsorgend dahingehend ausgestattet werden, die Herausforderungen in Zukunft dann auch tatsächlich zu bewältigen. Für Lehrkräfte kann damit die innere Dissonanz verbunden sein, sich womöglich widerwillig in ihrem professionellen Selbstverständnis als Agent*innen dieser pädagogisch wie politisch-ethisch diskutablen Delegation identifizieren und mit dieser Rolle arrangieren zu müssen.

3. Auch eine funktionalistische Dimension der professionsbezogenen Zumutung lässt sich beobachten: „Bildung erscheint dann [...] nur noch als instrumentelle Frage, wie wir bei (welchen) Menschen die Herausbildung bestimmter psychischer Dispositionen, die sich aus der Sachlogik gegenwärtiger Krisenverhältnisse ableiten lassen, befördern können.“ (Hamborg, 2020, S. 174) Damit ist eine Form der Objektivierung von Kindern und Jugendlichen verbunden, die zur Leistung von Prävention oder Reaktion hin „formiert“ werden sollen. Ein solches Verständnis von Bildung kann inhaltliche Verengungen bedeuten und die Eigenlogik(en) von Bildung funktionalistisch überschreiben sowie dadurch die pädagogischen Ziele des beruflichen Handelns von Lehrkräften instrumentell unterlaufen.

Mut zur „Autonomie der Pädagogik“

Angesichts der skizzierten Zumutungen stellt sich für uns die Frage dieses Hefts nach der Rolle der Pädagogik in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums in spezifischer Weise: Wie wäre diese Rolle der Pädagogik angesichts jener Zumutungen zu bestimmen? Ausgehend von der disziplinbezogenen Zumutung könnte womöglich ein fast 100 Jahre altes Postulat der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik helfen: die „Autonomie der Pädagogik“. Im gleichnamigen Aufsatz von 1929 entwickelt Erich Weniger einen – auch kritisch zu diskutierenden – Ansatz, der hier nur in einem bestimmten Aspekt herangezogen werden soll. Dort beschreibt Weniger Lehrkräfte als Verteidiger*innen und Anwält*innen der Kinder:

1. Lehrkräfte hätten das „*Eigenrecht des Jugendalters*“ (Weniger, 1964, S. 80; Hervorhebung im Original) zu verteidigen.
2. Lehrkräfte hätten als „Anwalt der Zukunft im Kinde“ und „uninteressiert an den vorübergehenden Forderungen des Augenblicks“ (ebd., S. 81) zu agieren.

Lehrkräfte hätten ebenso als „Verteidiger der Vergangenheit des Kindes“ zu handeln und diese gegen eine gegenwärtige Inanspruchnahme „von Staat, Wirtschaft, Kultur, Familie, Beruf“ (ebd., S. 82) zu verteidigen.

4. Lehrkräfte hätten auf der „Freiheit des Menschen, auf seiner inneren Zustimmung und auf seinem Willen“ zu bestehen und vor diesem Hintergrund von „allen Mächten, die Erziehungsforderungen stellen, einen Verzicht auf ihren Machtanspruch“ zu fordern und „ihnen ihren ‚Bildungsgehalt‘“ (ebd.) abzuverlangen.
5. Lehrkräfte hätten sich letztlich – einem Torwächter gleich – „zwischen die Mächte und das Kind“ zu schalten und jeder „bildenden Einwirkung der Lebensmächte auf den Nachwuchs“ müsse ihre „bildende Begegnung mit dem Erzieher vorausgegangen sein“ (ebd., S. 83).

Diese Ausführungen Wenigers können – trotz ihrer wohl allzu radikalen Subjektzentriertheit – als Anregung für die hier zu diskutierende Frage gelesen werden. Sie verweisen nämlich im Kern auf das Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft. Weniger lenkt – in explizitem Rekurs auf Rousseau – den Blick auf das Individuum, während die Diskussion um Querschnittsthemen deutlich stärker die Gesellschaft und ihre gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen in den Blick nimmt. Beide Perspektiven haben ihr Recht und müssen zur Geltung kommen, allerdings scheint derzeit in der Diskussion um Querschnittsthemen die gesellschaftliche Perspektive zu dominieren und die Perspektive des Individuums ins Hintertreffen zu gelangen.

Eine heutige im Sinne Wenigers „eigenständige“ oder „autonome“ Pädagogik hätte im Lehramtsstudium in Bezug auf Querschnittsthemen dieses Spannungsverhältnis konsequent explizit zu machen und wissenschafts- wie schulpraxisbezogen zu reflektieren – weder in naiver Abkapselung von berechtigten gesellschaftlichen Erwartungen noch in genauso naiver Übernahme jeder Forderung nach neuen Schulfächern oder Querschnittsthemen. Diese „Autonomie der Pädagogik“ braucht Mut – sowohl gegenüber der Wissenschaft wie gegenüber der Gesellschaft.

Ein solches von Weniger ausgehendes, gewissermaßen advokatorisches Verständnis von Pädagogik bietet ferner Perspektiven hinsichtlich der professionsbezogenen Zumutungen. Wo große Zukunfts- und Gesellschaftsthemen an Schule und Lehrkräftebildung herangetragen werden, müsste dies insbesondere für (angehende) Lehrkräfte und

Schüler*innen in ermutigender statt verzweckender oder gar pessimistisch überwältigender Weise erfolgen. Damit gerät eine notwendig pädagogische Orientierung der Lehrkräftebildung in den Blick: Der Anspruch der Bearbeitung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen hat – wenn er nicht selbstwidersprüchlich oder verantwortungslos sein will – als Prämisse eine Vorstellung von Bildung, die auf Stärkung der einzelnen Person und ihrer personalen Kompetenzen derart ausgerichtet ist, dass entsprechend (aus-)gebildeten Menschen jene Herausforderungen überhaupt erst zugemutet werden *können*. In einer optimistischen (und vielleicht forschen) Interpretation lässt sich also im Kern des Anspruchs und Auftrags, dass Schule und Lehrkräftebildung zur Bearbeitung, vielleicht sogar zur „Lösung“ der großen gesellschaftlichen Herausforderungen beitragen sollen, ein implizites Plädoyer für die Stärkung der Person der (angehenden) Lehrkräfte wie der Schüler*innen identifizieren. Diese emanzipatorische, kritisch-konstruktive und gerade nicht rein verzweckende Wendung zur Person wäre dann aber auch ernsthaft und glaubwürdig in der Lehrkräftebildung zu kommunizieren und zu *praktizieren*. Die Bildung und Erziehung des Individuums und seiner Person und damit die Rolle der Pädagogik in der Lehrkräftebildung gewöhnen so an neuer Bedeutung – und dies gerade vor dem Hintergrund eines *prima facie* an den überindividuellen Zwecken großer gesellschaftlicher Herausforderungen orientierten Anspruchs an die Lehrkräftebildung.

Literatur

- Arendt, H. (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Angelsachsen-Verlag.
- Badener Tagblatt (2024, 27. Mai). Zwei Schülerinnen der Kantonsschule fordern neues Schulfach „Praktische Lebenskompetenzen“. *Badener Tagblatt*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://www.badenertagblatt.ch/aargau/baden/baden-zweischuelerinnen-der-kantonsschule-fordern-neues-schulfach-praktische-lebenskompetenzen-ld.2624306>
- Debski, A. (2024, 13. August). Schulstress in Sachsen: Kommt „Glück“ als neues Unterrichtsfach? *Leipziger Volkszeitung*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://www.lvz.de/mitteldeutschland/schulstress-in-sachsen-kommt-glueck-als-neues-unterrichtsfach-Z4GB6PNLABFZHOSODTWN6ANEOM.html>
- Deutsches Ärzteblatt (2024, 23. August). Ex-Bundespräsidentenkandidat fordert Schulfach Gesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/153774/Ex-Bundespraesidentenkandidat-fordert-Schulfach-Gesundheit>
- Dietz, D., große Prues, P., Hermes, M. & Nakamura, Y. (2024). *10 Thesen zum Querschnittsthemen-Ansatz*. Universität Osnabrück. <https://doi.org/10.48693/610>

- Hamburg, S. (2020). Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 169–184). Verlag Goethe-Universität.
- Hellekamps, S. (2006). Hannah Arendt über die Krise in der Erziehung – Wiedergelesen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 413–423. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0058-4>
- Hermes, M. & Saß, M. (2025). Große gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen (in) der Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme und grundlagentheoretische Annäherung im Anschluss an die Arbeit im Marburger Projekt *ProPraxis*. In M. Hermes, A. Lengler, N. Meister & M. Saß (Hrsg.), *Lehrkräftebildung im Wandel. Gesellschaftliche Herausforderungen als Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung* (S. 1–39). Tectum Verlag.
- Kolleck, N. (2024, 26. August). Wir brauchen ein Schulfach für Demokratie! *ZEIT ONLINE*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://www.zeit.de/2024/36/politische-bildung-demokratie-schule-rechtsextremismus>
- Langenhagener-News (2024, 15. September). Erste Hilfe: Johanniter fordern verpflichtendes Schulfach und betonen Förderung der Inklusion. *Langenhagener-News*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://langenhagener-news.de/erste-hilfe-johanniter-fordern-schulfach/#/>
- Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 474–493. <https://doi.org/10.25656/01:16826>
- Pirskanen, C. (2024, 22. Juni). Juso fordert „Feminismus“ als Schulfach. *20 Minuten*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://www.20min.ch/story/gleichstellung-nicht-erreicht-juso-fordert-feminismus-als-schulfach-103132303>
- Schimank, U. (2021). Universitäten und Gesellschaft im Wandel. Folgen für die Wissenschaftsfreiheit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(46), 42–47.
- Stifterverband (2024, 25. Juli). *Hochschulperle an Netzwerk Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. Abgerufen am 15.01.2025, unter https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2024_07_25_hochschulperle_netzwerk_querschnittsthemen_in_der_lehrkraeftebildung
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Status der Erziehungswissenschaft. Kritik des wissenschaftstheoretischen Fatalismus. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid* (S. 58–69). Deutscher Studien Verlag.
- Weniger, E. (1964). Die Autonomie der Pädagogik. In E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung* (3. Aufl., S. 71–87). Verlag Julius Beltz.
- Wolkop, J. & Stobbe, T. (2024, 13. November). Warum „Wirtschaft und Finanzen“ kein Pflichtfach an Schulen in RLP ist. *Südwestrundfunk*. Abgerufen am 15.01.2025, unter <https://www.swr.de/swraktuell/rheinland-pfalz/warum-es-in-rheinland-pfalz-keinen-unterricht-in-wirtschaft-und-finanzen-an-schulen-gibt-100.html>

Hermes, Manuel, Dr.,
<https://orcid.org/0009-0006-4777-6107>
 Referent für Studienorganisation,
 Zentrum für Lehrkräftebildung,
 Philipps-Universität Marburg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Bildungstheorie, historische Bildungsforschung,
 Lehrkräftebildung.
manuel.hermes@uni-marburg.de

Dietz, Dennis, Dr.,
<https://orcid.org/0009-0007-4736-4388>
 wiss. Mitarbeiter,
 Heidelberg School of Education,
 Universität Heidelberg/Pädagogische Hochschule Heidelberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Wertebildung und Normativität,
 Interdisziplinäre Bildungstheorie,
 Querschnittsthemen/„Future Literacies“ in der Lehrkräftebildung.
dietz@heiedu.uni-heidelberg.de

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 Urteilkraft 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

Anderen grundlegende
Bewegungen zeigen.
Pädagog*innenbildung
als Praxis (der Lehre) von
Bildungsbewegungen?

Abstract • Der Beitrag knüpft an die europäische Ideengeschichte zu Bildung an und wendet diese kritisch-materialistisch für den Kontext von Pädagog*innenbildung. Diese kann sonach als Einüben einer spezifischen Bewegung dargestellt und – kritisch-reflexiv gelesen – die Bewegungslogik dieser Bildungspraxis näher bestimmt werden. Dabei zeigt sich ihre Angemessenheit für eine Bildung der Zukunft angesichts aktueller Herausforderungen von Mensch und Welt: z. B. im Hinblick auf Diversität, bezüglich ihrer Materialität, Vulnerabilität und Limitationen oder auch vor dem Hintergrund inklusiv-demokratischer Lebensformen.

Schlagworte/Keywords • Bildungsbewegung, Praxis und Re-Präsentation, Bildsamkeit, Bildung und demokratische Lebensform(en)

Orientierende Kräfte von Veränderungsprozessen

Über Bildung müsste *auch* in diesem Kontext vieles gesagt werden – nicht bloß, um ihre Qualität als „Kontingenzformel“ (Luhmann, 2002, S. 187) von Erziehungs- und Bildungssystemen oder sie als „[b]estimmt unbestimmt[en]“ (Ehrenspeck & Rustemeyer, 2023, S. 368) Begriff und „Leitmetapher der erziehungswissenschaftlichen Reflexionstheorie“ (ebd., S. 384) für die Fragestellung hier aufzunehmen, sondern sie zudem als „problematisch(e)“ (Benner & Brüggen, 2004, S. 174) Chiffre eines genuin *menschlichen* Antwortversuchs von „Selbst- und Weltdeutung“ (ebd.) darzulegen. Eine differenzierte Klärung ist hier nicht möglich. Ich versuche dennoch, in gebotener Kürze die Perspektivierung des Beitrags zu umreißen.

Schon die einleitenden Zitate zeigen, dass Bildung sich wesentlich in den Sphären der „Kategorie Möglichkeit“ (Bloch, 1985a, S. 258) verorten lässt; ihre „transzendierende Qualität“ (Gamm, 2017, S. 74) entfaltet sich an der oben genannten Grenze von menschlichen Subjekten und (ihrer) Welt – nicht zuletzt an ihnen bzw. durch die Versuche, diese zu überschreiten oder jedenfalls Grenträume zu etablieren (Mollenhauer, 2008, S. 78–113). Schon von daher ist die Beschäftigung mit Bildung immer auch „ein Stück Metaphysik“ (ebd., S. 90). Nicht zuletzt darauf verweist Blumenbergs (2016, S. 24–25) bekannter Aphorismus, der für die Stoßrichtung meiner Überlegungen geradezu paradigmatischen Charakter hat – der Philosoph schreibt: „Bildung ist, was übrig bleibt (...) [sie] ist kein Arsenal, Bildung ist *ein Horizont*.“

Der griechische Ursprung *horizōn* bezeichnet den Gesichtskreis bzw. das Blickfeld und damit Gemeinsam-geteiltes ebenso wie Ab- und Begrenztes. Dieser Metapher bedient sich auch Kant (*Was heißt: sich im Denken orientieren?*), was Mittelstraß (2002) aufgreift und Bildung vor allem in ihrer Qualität als „Orientierungskompetenz“ entfaltet. Mir scheint das kein Zufall zu sein, dass Bieri (2017) just „Bildung als Weltorientierung“ (ebd., S. 8) als ersten Aspekt anführt. Sie durchzieht sämtliche weitere Aspekte davon, „auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (ebd.) – *das* Thema von Bildung –, und erhellt zudem, warum Bieri über Bildung im Konjunktiv nachdenkt. Die vom Bildungsbedürfnis ausgelöst und durch sie fassbaren *Veränderungen* werden an der Grenze von Wirklichem und Möglichem *getätigt* und legen ‚dort‘ einen neuen Zwischenbereich frei. Im europäischen Urmythos (Platon, 2019b) entfalten Prozesse ihre Form auf dreifache

Weise, wobei die „dritte Form (...) des Werdens“ (ebd., S. 85) von herausragender Bedeutung ist: Es ist dies das die Veränderung „Aufnehmende“ (ebd., S. 91) und jener „Helfer“ (ebd., S. 95), der alle Aspekte von Sich-Bewegenden zu integrieren vermag – eine *Kraft*. Diese kritisch-reflexive Lesart von Prozessen wird im Kontext ‚Mensch‘ (und Bildung) bei Leibniz wiedererinnert und in Humboldts (2010) „Bruchstück“ als eben solche näherhin bezeichnet: als „allgemeinste(n), regeste(n) und freieste(n) *Wechselwirkung*.“ (ebd., S. 235–256) Kritische Bildungstheorie (z. B. Gamm, 2017) knüpft an diese Tradition an, wenn sie diese „Selbsthilfe“ (Heydorn, 2005, S. 289) in der (Kor-)Relation von Subjekten bzw. Personen und Gesellschaft verortet, um eine „inhaltlich *veränderte Welt* durch gegenseitige Hilfe *schon jetzt* beginnen“ (ebd., S. 295) zu lassen.

Pädagog*innenbildung – so ein erstes Zwischenfazit – zielt so besehen primär darauf ab, eigene und ‚fremde‘ Veränderungsprozesse erkennen und (ein-)ordnen zu können – sie als das, was sie sind (und sein könnten), in den Blick zu bekommen, außerdem diese mit- und nachvollziehen und dabei (auch) in Sprache bringen zu können. Und: Diese Bewegung setzt ein Staunen über ihre *wirkliche* ‚Schönheit‘ voraus. Auf diese Weise werden wir als Fragende ‚geboren‘ und affektiv auf Dialog eingestellt (Platon, 2019a; Bieri, 2017).

Bildungsbewegungen in dialogisch strukturierter Aufgabengemeinschaft

Diese Zusammenhänge haben vor dem Hintergrund von inklusiver und diversitätssensibler Bildung zentrale Bedeutung, wie allgempädagogische Reflexionen zeigen. Für Rekus (2016) bilden Dialog und Reziprozität von individuellen Bildungsbemühen die wesentlichen Ansprüche von Inklusion, die dann als ein „Einschluss in die gemeinsame Bildungsarbeit (...) und zwar in einer Aufgabengemeinschaft mit gegenseitiger Hilfe und Unterstützung“ (ebd., S. 50) begriffen wird. Dieser Gedanke steht tief in der europäisch-bürgerlichen Tradition, über Lehr-/Lernprozesse und Bildung nachzudenken, wobei die Doppelung „Lehren/Lernen“ auf die praxeologische und dialektische Tradition (z. B. Benner, 2005; Mollenhauer, 2008) verweisen soll, den Bezug von Mensch(en) und Welt als *Erfahrung* zu ‚denken‘. Gemeint ist damit ein spezifischer Umgang mit Dingen, „die auf bestimmte Weise *miteinan-*

der interagieren“ (Dewey, 2007, S. 18) und zudem als „das, was erfahren wird [d. h. ...] die Art, wie Dinge erfahren werden“ (ebd.). Schon Klafki (2007) greift diesen kritisch auf und reformuliert ihn „für unsere Zeit“ (und die ‚unsere‘ erst recht). Er nennt folgende bestimmenden Elemente: „als Bildung für alle“ (ebd., S. 40) ziele Allgemeinbildung auf die oben angeführte Orientierungskompetenz – eine umfassende Fähigkeit, sich in eine *mündige* Lebensführung einzuüben und insofern ein gelingendes bzw. geglücktes Leben zu führen; sie sei außerdem „kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenken- den Gefüge des *Allgemeinen, als des uns alle Angehenden*“ (ebd.) und nicht zuletzt „Bildung aller uns heute erkennbaren Fähigkeitsdimen- sionen des Menschen“ (ebd.). Eben dies ist als Bildungsaufgabe zwar von Subjekten zu bewältigen, die sich aber der Unterstützung ande- rer sicher sein können und erst in dieser wechselseitigen Sorgearbeit (gemeint ist eine Hilfestellung, die die Adressat*innen jedoch nicht ihrer Subjekthaftigkeit entzieht) die Bedingung der *Möglichkeit* sich zu bilden vorfinden und realisieren. Pädagog*innenbildung, die darauf vorbereitet, *alle* Kinder und Jugendlichen bei der Bearbeitung ihrer Bildungsaufgaben begleiten zu können, sie dazu ermuntert, dies im *Medium des Gemeinsamen* zu wagen und dabei *alle* humanen Kom- petenzen der jungen Menschen adressiert, wird nicht umhinkönnen, diese Bewegungslogik selbst zu einzuüben und dabei immer wieder ihr Allgemeines freizulegen und kritisch im Blick zu behalten. Was bedeutet dann also Demokratie als Lebensform und das Humanum angesichts der Herausforderung von pädagogischer Professionalisie- rung bzw. Expertise oder dem „professionellen Selbst“ (Bauer, 2005, S. 75ff)?

Pädagog*innenbildung ist *auch* Allgemeinbildung: Sie befragt und führt in die Theorie und Praxis von „Bildungsbewegung“ (Mollenhau- er, 2008, S. 103) ein. Dabei werden die Studierenden mit Entwürfen von und Erwartungen an ihre künftige berufliche Rolle konfrontiert, die sie individual-biografisch bewältigen und als Bildungsaufgabe ge- meinsam bearbeiten, was immer auch heißt, zugleich ihre Subjektivität bewahren zu müssen. Aber nicht alleine das: Die zu leistenden Bewegungen werden nicht bloß an der Grenze von Subjektivität und Intersubjektivität affiziert, sondern auch durch die Entwürfe der Zu- kunftsfähigkeit (m)einer Lebensform angetrieben – eines gesellschaft- lich wie individual-biografischen Anspruchs einer möglichen (besse- ren, jedenfalls guten) Wirklichkeit (Mollenhauer, 2008) als „wirklich

Mögliche“ (Bloch, 1985a, S. 274). Dieses „Noch nicht“ (ebd., S. 360) ist insofern ein totales und übergreifendes, indem es die beruflichen wie persönlichen, die individuellen wie gesellschaftlichen, die fernen und nahen Hoffnungen zusammenführt, um „die Welt (...) gedanklich verfügbar zu machen, Leben und Bewusstsein zu verbinden, die Welt denkend noch einmal aus sich selbst hervorzubringen“ (Gamm, 2017, S. 87); eben auch den Ausschnitt einer beruflichen Welt. Auch wenn Pädagog*innenbildung dazu insbesondere institutionalisierte und spezifisch kultivierte Bereiche menschlicher Lebensformen fragmentieren muss, so scheint mir dies doch zu sein, was am Beginn des europäischen Bildungsdenkens „Selbsterforschung“ (Platon, 2009, S. 38) genannt wurde. Diese Haltung zum eigenen Leben war schon damals geprägt von einem Bewusstsein für die Gesellschaftlichkeit des menschlichen Lebens und der Dialogizität ihrer Praxis.

Konzeptionelle Bausteine von Bildung als *Bewegungslehre*

Basierend auf den Überlegungen der beiden vorangegangenen Abschnitte werden einige Aspekte von Lehrer*innenbildung dargestellt, sofern diese sich als Einüben von Bildung als Praxis und Reflexion dieser Bewegung(en) begreift. Ausführlichere Darstellungen zur Konzeption habe ich andernorts (z. B. Schneider-Reisinger, 2022, 2024) zu geben versucht. Dem Ansatz *Pädagog*innenbildung als Bewegungslehre* ist eine Überlegung wesentlich, die schon früh in einer – damals noch als Integrationspädagogik bezeichneten – Pädagogik bzw. Didaktik der Vielfalt vorgelegen hat, sofern diese sich als human und demokratisch sowie bias- und diskriminierungssensibel versteht. Mitunter wird zu dieser Zeit das Einüben und Kultivieren derartig angemessener Lehr-/Lernprozesse als „Entwicklungsdidaktik“ (Bintinger et al., 2002) bezeichnet. Diese lässt sich als „Antwort“ (Wilhelm, 2012) auf sozial- und kulturgeschichtlich zunehmende und vielfältige Individualisierungs- (und Differenzierungs-)prozesse bei zugleich bestehendem Inklusionsgebot in Gesellschaft(en) und Institutionen begreifen. Pädagog*innen kommt dabei primär die Rolle und Funktion als „Expertinnen (... für) die optimale Entwicklung des Individuums“ (ebd.) zu. Wird diese Einsicht von Lehr-Lernlogiken auf Pädagog*innenbildung rückgeführt und angewandt, dann liegt der Schluss „Ent

wicklungsdidaktik – Didaktik entwickeln“ (ebd.) und dessen Konkretisierung nahe: Bildung von Lehrer*innen sei sonach insbesondere die „Entwicklungsbegleitung“ (ebd.) der Studierenden zum „[s]ubjektiven *theoriegeleiteten* didaktischen Konzept“ (ebd.). Die dabei zu leistende *Theoriearbeit* kann mit Berger (2014) als „Philosophieren“ bezeichnet werden – näherhin als Erzählen, Fragen, Verstehen und Begreifen sowie Ordnen und Übersetzen und zwar, um „die Auflösung von gedachten und realen Erstarrungen und ihre Überlieferung in *Bewegungen*“ (ebd., S. 21) zu überführen. Mit Blick auf die Konzeption von Bildung als Bewegung sind auch die Aspekte „Koexistieren“, „Anfangen“ und „Gehen“ zu nennen – und nicht zuletzt: das Darstellen als „eine Tätigkeit zugleich der Intensivierung und Extensivierung“ (ebd., S. 208), die „quer zum Gegensatz zwischen Schaffen und Rezipieren“ (ebd., S. 210) liegt.

Vorhin hatte ich das – der europäischen Ideengeschichte folgend – als „Selbsterforschung“ (Platon, 2009, S. 33) bezeichnet; Sokrates nennt das auch (*praktische*) „Aufsuchung der Weisheit“ (ebd.). Über diese „Denkerfahrung“ (Dewey, 2000) und (s)eine angemessene Method(ologi)e als „parteiische Weisheit“ (Bloch, 1985b, S. 224) – parteiisch mit dem konkret sich bildenden Menschen und seiner optimalen Entwicklung – schreibt Bloch (ebd.): „[D]ie Bestimmung der Weisheit ist der so unaufdringliche wie unvermeidliche Gesichtszug *durchgebildeter, einheitlicher, auf Praxis bezogener Philosophie*“. Die *weise Bildungsbewegung* „verhinder[t demnach], dass eine [Bewegung] routiniert und praktizistisch wird. Sie [hält] das *Wissen in Bewegung*, eben damit es vor neuen Situationen nicht hilflos und subaltern reagiert.“ (Ebd.) Hier ‚trifft‘ sich diese Pädagog*innenbildung mit dem Ansinnen *Philosophischer Praxis*. Und doch wird diese Bildungsarbeit über das Philosophieren als Lebenshilfe hinausgehen (müssen), sofern die „Tendenz“ von Pädagog*innenbildung die Integration zunehmender Differenzierung/Konkretisierung eines professionellen Selbst im Rahmen der Gestaltung einer individuellen Berufsbiografie als *ein* Aspekt der Bewältigung individual-biografischer Entwicklungsaufgaben ist. Diesbezüglich kann die rhythmische Logik von Bildungsbewegungen eine Nähe zu therapeutischen Prozessen aufweisen. Vermutlich liegt dies nicht zuletzt daran, dass es nicht bloß um das Einüben und „Aneignen von“ geht, sondern all diese Prozesse von einem *befreienden* Moment grundiert sind – und auf dieses zulaufen. Diese Form und Qualität von Bildungsarbeit kennzeichnet der brasilianische Befreiungspädagoge

Freire (1979) als *befreiende Praxis*, die immer „wirkliches Wort“ (ebd., S. 71) und „Einheit von Reflexion und Aktion“ (ebd., S. 53) ist; ihre „richtige Methode liegt im Dialog“ (ebd., S. 52), dessen Konkretisierung wird „problemformulierende Bildung“ (ebd., S. 68) genannt – eine „*Bewegung*, die den Menschen (...) *engagiert*“ (ebd., S. 69).

Neben dem Moment der Befreiung sind für Bildung als Bewegung außerdem kennzeichnend: der *mimetische* Aspekt als Knotenpunkt von Sozialem und Kulturellem, der mit Waldenfels (2002) vier Bedeutungen umfasst: Vorstellung, Vergegenwärtigung, Darstellung und Stellvertretung. Auf die pädagogische Relevanz des Zusammenhangs von Präsentieren und Repräsentieren als *strukturiertes Zeigen* (und die Auswahl des zu Zeigenden) hat Mollenhauer (2008) hingewiesen. Zeichen stellen demnach nicht bloß etwas dar, sondern das Abbilden selbst wird zur Produktion einer *veränderten* (Zeichen-)Beziehung, die bzw. das dann wiederum Neues bzw. andere Ordnungen freizusetzen vermag. Das Mimetische der Bildungsbewegung verweist außerdem auf die anthropologischen Voraussetzungen der Menschen (etwa Positionalität, aber auch Vulnerabilität) und zugleich auf die damit zusammenhängenden Dimensionen des Sozialen und Relationalen. Diese Bewegungen sind insofern evolutionär und im Hinblick auf Sozialisierung und Kultivierung von Praktiken und Techniken höchst bedeutsam; der Konnex von Vor- und Nachahmung ist außerdem eingebettet in die Grunderfahrung der Reziprozität – Bildungsbewegung hat immer mit (dem) Anderen (und mir Selbst als einem Anderen) zu tun. Daran kann ein weiterer Aspekt von Bildungsbewegung anschließen: Bildung als *Resonanz Erfahrung* und ‚Mittel‘ wider die (Selbst-)Entfremdung (Jaeggi, 2016). Im Kontext von Bildung hieße das, jener Logik entgegenzuwirken, die (lebendige) Beziehungen dort vortäuscht, wo es sich um „Beziehung[en] der Beziehungslosigkeit“ (ebd., S. 20) handelt – um Bezüge zu „einer als gleichgültig und fremd erfahrenen Welt gegenüber“ (ebd., S. 21). Demgegenüber sind Bildungsbewegungen, so sie resonatorisch sind, „*bezogene* Beziehung[en]“ (Rosa, 2016, S. 305), deren Einüben die Kultivierung eines „menschliches Grundbedürfnis[es] und eine[r] Grundfähigkeit“ (ebd., S. 293) adressiert. In diesem Sinn kann Bildung als Praxis durch vier Momente charakterisiert werden (ebd., S. 83ff), die wechselseitig für beide Pole der Relation und diese selbst gelten: Bildungsbewegungen haben Antwortcharakter und bezeichnen ein Berührt-werden, sie sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, dabei transformatorisch und bleiben stets unverfügbar. Als

letztes Moment möchte ich das Entwickeln von *utopischer* Kompetenz bzw. eines „Möglichkeitssinn[s]“ (Musil, 2014, S. 16) erwähnen. Gemeint ist damit der Sinn für das „Noch-Nicht“ (Bloch, 1985a, S. 224ff), d. h. das Mögliche, das im Wirklichen der Welt enthalten *ist*; dieser „Prozess [...] alle[n] erst Partial-Bedingten“ (ebd., S. 225) konkretisiert sich und „seine Tendenz aufs Erfüllende [wird] desto stärker, je mehr die Aufgaben, die es sich stellt, objektiv lösbare geworden sind.“ (ebd., S. 360f) Es handelt sich mithin um eine „Fähigkeit“ (Musil, 2014, S. 16), die das Mögliche im Wirklichen spüren und erkennen lässt und dabei zugleich den Willen fördert, jene Umstände zu verändern, die Mögliche im Wirklichen zur Un-Möglichkeit binden und dazu isolieren (ebd., S. 244–247). Darin liegt nun ein „Vergessene[r] Zusammenhang“ des Kernkonzepts *Bildsamkeit* (Herbart, 2003, S. 11f) bürgerlicher Bildung, der „kinetisch-pädagogisch“ gehoben werden kann und dieses dabei jedenfalls nicht ent-wertet: „[D]ie Herausforderung durch den Entwurf dessen, der ich sein könnte, bringt eine *Bildungsbewegung* hervor, (...) die Bedingung dafür [ist], dass *Bildsamkeit als Möglichkeit zur Wirklichkeit* wird.“ (Mollenhauer, 2008, S. 103)

Pädagog*innenbildung als Praxis von Bildungsbewegungen

Anfangs war Bildung als Antwort- und Bestimmungsversuche umrissen worden, die mit der menschlichen Suche nach *guten* Lebensformen einhergehen. Nunmehr kann den abschließenden Reflexionen vorangestellt werden, dass diese letztlich unbestimmt bleiben müssen, um sich als Bewegung(en) *erhalten* zu können; das gilt auch für spezielle Domänen der Bildung, wie etwa jene von Pädagog*innen in ihrer Funktion als berufliche Rolle und deren je besonderem professionellen Selbst. Pädagog*innenbildung ist zu allererst – wie jede Bildung (im dargestellten Sinn) – eine Praxis, d. h. sie intendiert und *ist* Handeln und Tätigkeit. Ihr ‚Ort‘ lässt sich an der Grenze (eigentlich: im Grenzbereich) von Möglichem und Wirklichem erfahren. Paradoxerweise setzt diese Praxis etwas voraus, was eigentlich erst in ihrem Vollzug erlangt werden soll: Orientierung. Pädagog*innenbildung, die das ernst nimmt, wird Lernende als situierte Subjekte begreifen, die zuallererst erfahren, verstehen und erkennen sollten, ‚wo‘ sie stehen und dass ‚ihre‘ Welt perspektiviert ist. Bildung meint insofern recht

eigentlich das Einüben von Perspektivenwechsel und die dazu nötige Bewegung; sie kultiviert und stärkt eine Kraft, die es den Akteur*innen ermöglicht, beweglich zu bleiben und ‚die‘ Welt als *ein* Pluriversum von Möglichem zu sehen. Das angesammelte Arsenal der Bildungswissenschaften stellt in diesem Sinn nicht bloß Inhalte für diese Bewegungen zur Verfügung – schon gar nicht primär, um angeeignet zu werden. Ihr eigentlicher Sinn besteht in der Orientierungsleistung im Rahmen der Bestimmungsversuche von Pädagog*innen, ihr *pädagogisches Arbeiten* (z. B. als Lehrer*in) zu konkretisieren. So sehr dies eine Aufgabe ist, die von Subjekten angesichts ihrer jeweils individuellen Entwicklungsgeschichte zu bewältigen ist, so sehr bedeutet dies eben *auch* ein Abmühen an einem Allgemeinen. Dessen inklusiv-demokratische Bedeutung zeigt sich, wenn Fragen wie diese gestellt werden:

- Worin besteht der Kern (das Exemplarische – auch Elementare und Fundamentale) der Tätigkeit von Pädagog*innen?
- Wie können Fähigkeiten, gar Talente und Begabungen der Lernenden in den institutionalisierten Aneignungsprozessen des Arsenalts Anerkennung finden sowie wirksam und für die (spätere) Bildungsarbeit zur Wertschöpfung werden?
- Wie können die Lernenden einander zu Bewegungspartner*innen werden – jedenfalls aber zur wechselseitigen Voraussetzung eigener, steter Bewältigungsarbeit im Rahmen von (Aus-)Bildungsprozessen? Und was bedeutet das für eine Bildungspraxis, die sich letztlich in/an *einer gemeinsamen Welt* ausdrückt und dort ihre Spuren hinterlässt – oder anders formuliert: Wie lässt sich die Erfahrung der Multiperspektivität von Welt und ihre Strukturiertheit als *ein* Pluriversum didaktisieren und methodisch ‚einfangen‘?

Die so gemachte Bewegungserfahrung kann insoweit als Irritation der bisherigen und jeweils aktuellen Situiertheit aufgefasst und vor dem Hintergrund anderer Entwicklungsanforderungen dieser Lebensphase an angehende Pädagog*innen (z. B. selbstständige Lebensführung einüben) betrachtet werden. Um den phylogenetischen Charakter dieser Bildungsaufgaben erfahr- und verstehbar zu machen, eignen sich Bewegungslogiken, die reziprok strukturiert sind. Sie können nicht bloß in den Veränderungsprozessen Sicherheit geben und (gemeinsam-geteilter) Ursprung wie Fluchtpunkt der Bewegungen sein, sondern werden am ehesten dem „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt, 2014, S. 225) gerecht.

Pädagog*innenbildung ist sonach das Einüben eines Miteinander unter Menschen, das eine spezifische Form des (Sich-)Bewegens nahelegt und dessen Vollzug bedeutet, diese auch anderen Menschen zeigen zu *können* und sich mit den sodann Lernenden mitbewegen zu *wollen*. Die gemeinte Formgebung wird als Dialog beschrieben, dessen Wesen dem Grunde nach darin besteht, mit *eigener Stimme* sprechen zu können und sich dennoch *gemeinsam* von *einer Sache* zu *überzeugen*. Vom ‚Ende‘ bzw. ‚Ergebnis‘ her betrachtet, führt diese Pädagog*innenbildung zur Etablierung einer subjektiven, theoriegeleiteten und reflektierten Entwicklungsdidaktik – jener authentischen und subjektiv als „stimmig“ empfundenen Weise, eigene Bewegungserfahrungen als gattungsspezifische zu erkennen und verstehen und anderen diese Erfahrung zu *zeigen* und sie zum (Mit-)Bewegen aufzu**fordern**. Dies ist hier als ein Akt der veränderten Perspektivengewinnung dargestellt worden: ‚Die‘ Welt wird heller und bunter, sie vervielfältigt sich, verliert aber jedenfalls an *Eindeutigkeit*. Zugleich wird sie lebendiger und damit unverfügbar; sie ist dann mit ihrer eigenen Stimme zu hören – gleichsam einem Chor; Stimmen, die dann nicht mehr ein Antwortarsenal bilden, sondern selbst zu fragen beginnen, Antworten und Engagement (ein-)fordern. Die Bewegung wendet sich erneut – nun auf den Bewegungslehrenden: Er*Sie wird zum Lernenden und aufgefordert, abermals eigene Bewegungen darzustellen. Ich denke, dass die Ganzheitlichkeit dieser Prozesse augenscheinlich ist: Pädagog*innenbildung als Bewegungslehre wird die Körperlichkeit der Sich-Bildenden ernst nehmen und ihre Situiertheit jeweils auch als Grenzziehung, -überschreitungs- und -bewahrungsversuche begreifen und die Bewegenden als begrenzt anerkennen. Und doch sind diese Grenzen, das Unverfügbare des Lebendigen ‚darin‘ und die unberechenbare Wechselwirkung kein Grund für Skepsis oder Erstarren – im Gegenteil: Die Unbestimmtheit kann auch *notwendig* als Beweglichkeit erfahren werden, als Aufforderung zum Hoffen und dazu, dass das Mögliche im Wirklichen sich zu zeigen beginnt. Diese Praxis (rationalen) Glaubens, so schreibt Fromm (2016, S. 138ff), sei die „Voraussetzung (...) der Praxis der Kunst des Liebens“ (ebd., S. 138). Was könnte pädagogische Praxis denn anderes sein, als sich liebevoll dem Anderen zuzuwenden – getragen vom unbedingten Wollen, ihm*ihr in nicht-intimen Beziehungen/im Nicht-Privaten Unterstützung bei der Bewältigung von (Entwicklungs-)Aufgaben zu sein; Bewegungen dort zu erahnen, zu ‚unterstellen‘ bzw. erwarten und anzuerkennen, wo sie

sich *noch nicht* (vollständig) zeigen können – sie dann auch wahrzunehmen und zu würdigen, wenn sie sich freisetzen; im Anderen den Willen zur Bewegung zu evozieren und mit ihm* ihr den Horizont freimachen und ordnen, die Perspektiven wechseln und sich davon erzählen – und all das nicht mit der Intention, ‚den richtigen‘ Weg zu zeigen und ‚die rechte‘ Bewegung zur Nachahmung aufzuzwingen, sondern um die Bewegungsfähigkeit einer Erfahrung zugänglich zu machen und Freude an sowie ein Bedürfnis für (gemeinsame) Bewegungen zu ‚erzeugen‘?

Literatur

- Arendt, H. (2014). *Vita activa*. Piper.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen*. Juventa.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik*. Juventa.
- Benner, D. & Brüggen, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Beltz.
- Berger, W. (2014). *Was ist Philosophieren?* facultas-UTB.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* KomplettMedia.
- Bintinger, G., Eichelberger, H. & Wilhelm, M. (2002). *Eine Schule für dich und mich*. StudienVerlag.
- Bloch, E. (1985a). *Das Prinzip Hoffnung*. Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985b). Ad Pädagogika. In E. Bloch, *Aufsätze zur objektiven Fantasie* (S. 224–412). Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (2016). *Begriffe in Geschichten*. Suhrkamp.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung*. Beltz.
- Dewey, J. (2007). *Erfahrung und Natur*. Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Y. & Rustemeyer, D. (2023). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 368–390). Suhrkamp.
- Freire, P. (1979). *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt.
- Fromm, E. (2016). *Die Kunst des Lebens*. Ullstein.
- Gamm, H.-J. (2017). *Allgemeine Pädagogik*. Rowohlt.
- Herbart, J. F. (2003). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *J. F. Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen*. WBG.
- Heydorn, H.-J. (2005). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Büchse der Pandora.
- Humboldt, W. v. (2010). Theorie der Bildung des Menschen. Ein Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke*, Bd. 1 (S. 234–240). WBG.
- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung*. Suhrkamp.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge & L. Resch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge*. Juventa.
- Musil, R. (2014). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Rowohlt.

- Platon. (2009). Apologie. In U. Wolf (Hrsg.), *Sokrates. Sämtliche Werke*, Bd. 1 (S. 11–43). Rowohlt.
- Platon (2019a). Theaitetos. In G. Eigler (Hrsg.), *Sokrates. Sämtliche Werke*, Bd. 6 (S. 1–217). WBG.
- Platon (2019b). Timaios. In G. Eigler (Hrsg.), *Sokrates. Sämtliche Werke*, Bd. 7 (S. 1–209). WBG.
- Rekus, J. (2016). Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(1), 46–56.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz*. Suhrkamp.
- Schneider-Reisinger, R. (2022). Allgemeine (inklusive) Pädagogik als Theorie-Praxis – 13 Bruchstücke. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen* (S. 237–242). Waxmann.
- Schneider-Reisinger, R. (2024). ... durchaus als docta spes, als materialistisch begriffene Hoffnung. Methodologische Reflexionen zur Theoriepraxis allgemeiner/inklusive Pädagogik. In L. Rosen, P. Bastian, J. Friedrich, E. Gericke, B. Hopmann, S. Köhler & A. Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung* (S. 49–68). Verlag Barbara Budrich.
- Waldenfels, B. (2002). Paradoxien ethnografischer Fremddarstellung. In I. Därmann & C. Jamme (Hrsg.), *Fremderfahrung und Repräsentation* (S. 151–182). Velbrück.
- Wilhelm, M. (2012). Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für Inklusion*, 2012(1–2). Abgerufen am 20.03.2025, unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/64/64>

Schneider, Robert, Prof. Dr. habil.,
<https://orcid.org/0000-0001-5927-0118>

Professor,

Institut für Bildungswissenschaften,
 Pädagogische Hochschule Salzburg.

Arbeitsschwerpunkte:

Allgemeinpädagogische Grundlagen inklusiver Bildung,
 Inklusion und Dekolonisierung (bes. Mad Studies),
 materialistische (Behinderten-)Pädagogik.

robert.schneider@phsalzburg.at

Die disziplinar zerfaserten Bildungswissenschaften? Das bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer*innenbildung

Abstract • Lässt sich Casales These von einer Entpädagogisierung der akademischen Lehrer*innenbildung von der Makroebene des Bildungssystems auf die Mikroebene der Akteur*innen übertragen? Im Beitrag werden dazu die disziplinären Verortungen des bildungswissenschaftlichen Personals analysiert. Daten aus drei deutschen Bundesländern belegen, dass nur ein kleiner Anteil der Bildungswissenschaftler*innen Erziehungswissenschaft als Hauptfach studiert hat. Aufgezeigt wird, dass dennoch die mit der Entpädagogisierung verknüpfte Annahme einer dominanten Lernwissenschaft in den Bildungswissenschaften nicht zutrifft.

Schlagworte/Keywords • Wissenschaftssoziologie, disziplinäre Verortungen, bildungswissenschaftliches Personal, Vermittlungsaufgabe

Gemäß Rita Casale (2021) habe seit Ende der 1990er Jahre eine „Entpädagogisierung“ der Lehramtsstudiengänge in Deutschland stattgefunden: Auf die Position der Erziehungswissenschaft, die bis dahin als wissenschaftliche Leitdisziplin für das pädagogische Begleitstudium zuständig war, seien die Bildungswissenschaften als „neues Bezugsparadigma“ (ebd., S. 216) gerückt, die allerdings von einer empirisch-psychologischen „Lernwissenschaft“ (ebd.) dominiert würden. Casale begründet ihre These durch eine historiografische Analyse bildungspolitischer Reformen (u. a. dem Bologna-Prozess) und institutioneller Akteur*innen (insbesondere der OECD) im Zuge der Implementierung von neoliberalen Steuerungsinstrumenten an Universitäten.

In unserem Beitrag knüpfen wir an Casales These der Entpädagogisierung mit einem Fokus auf das für die Vermittlung bildungswissenschaftlichen Wissens zuständige Personal an, um dessen disziplinäre Verortungen zu analysieren. Unser Ansatz ist im Modell der Rekontextualisierung des Bildungswesens nach Fend (2006, S. 174ff) so einzuordnen, dass Casales Perspektive auf die Makroebene (Regularien, institutionelle Akteur*innen, Governance) unser Blick auf die Mikroebene der individuellen Akteur*innen gegenübergestellt wird: Kann folglich bei den Bildungswissenschaftler*innen sowohl eine Entpädagogisierung als auch die Dominanz einer empirisch-psychologischen Lernwissenschaft bestätigt werden?

Dazu erläutern wir zunächst Casales Entpädagogisierungsthese und ordnen sie in den wissenschaftstheoretischen Diskurs über die Erziehungswissenschaft und ihr Verhältnis zu den Bildungswissenschaften ein. Daran anknüpfend entwickeln wir unsere Forschungsfragen für diesen Beitrag, mit dem wir wissenschaftssoziologisch das Personal der Bildungswissenschaften in zwei Schritten empirisch quantitativ und qualitativ verorten.

Die Entpädagogisierungsthese im Diskurs der Disziplin

Am Beispiel der Lehrer*innenbildungsreform in NRW entfalten Casale et al. (2010) erstmals die These, dass die „Geburt der Lernwissenschaft als Untergang der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 53) zu verstehen sei. Der deutsche Begriff „Bildungswissenschaften“ sei nur

eine geschickte, national sensible Übersetzung der von der OECD propagierten „Learning Science“. Die Implementierung dieses „neue[n] normative[n] Paradigma[s] von Bildung und Ausbildung“ (ebd., S. 47) sollte in Deutschland vor allem durch die Umstellung auf gestufte Studiengänge parallel zur Einführung von Standards für die Lehrer*innenbildung erfolgen. Casale et al. (ebd., S. 54) konstatieren, dass diese im Kern neurowissenschaftlich gedachte Lernwissenschaft „die komplette Psychologisierung der Lehrerbildung sowohl bezüglich ihrer Forschungsmethode als auch hinsichtlich ihrer Inhalte“ impliziere. Durch diese Entwicklung wird der zentrale Beitrag der Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Professionalisierung marginalisiert, der Casale et al. (ebd., S. 55f) folgend im Referieren auf wissenschaftliches Wissen „zur Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns“ besteht. In ihrem Artikel zur „Entpädagogisierung der Lehrerbildung“ verschärft Casale (2021) diese Argumentation, indem sie auf den Verlust genuin erziehungswissenschaftlichen Denkens aufmerksam macht. Letztlich stünde nicht mehr die Systematik des Fachs, sondern das auf Anwendungsprobleme reduzierte Wissen im Zentrum.

Das sich in der Argumentation spiegelnde Gegeneinander-Aufstellen von anwendungsbezogenem Praxis- und erziehungswissenschaftlichem Reflexionswissen wurde wissenschaftstheoretisch in der Disziplin Erziehungswissenschaft bereits variantenreich durchgespielt – als Theorie-Praxis-Problem (Benner, 1980), in der Ausdifferenzierung verschiedener Wissensformen (Pollak, 2002), bei der Analyse historischer Disziplinentwicklungen (Glaser & Keiner, 2015), disziplinpolitischer Machtverhältnisse (Bellmann, 2016) und Diskurse (Schreiber & Cramer, 2023). Auch sind Theorie- und Methodenimporte aus verschiedenen Nachbardisziplinen in der Erziehungswissenschaft nicht ungewöhnlich (Vogel, 2024). Jedoch bringt Casales Argumentation eine neue Schärfe in den Diskurs, die zur Frage führt, inwiefern die postulierte Entpädagogisierung auf die Mikroebene der Akteur*innen durchgeschlagen und durch die Anwendung neoliberaler Steuerungselemente das ehemalige erziehungswissenschaftliche Begleitstudium zu einer Art neuropsychologisch ausgerichteter Ausbildung reduziert wurde.

Die disziplinäre Zerfaserung in den Bildungswissenschaften

Inwiefern sich Casales These für das Personal bestätigt, das für die Vermittlungsaufgabe in den Bildungswissenschaften zuständig ist, werden wir auf der Basis ausgewählter Daten aus unserem Forschungsprojekt zu Karrierewegen und disziplinären Verortungen von Bildungswissenschaftler*innen aufzeigen. Dabei gehen wir wissenschaftssoziologisch davon aus, dass die Wissenschaftler*innen ihren Lehrgegenstand selbst konstruieren: Erziehungswissenschaftler*innen verstehen bspw. den Bildungsbegriff anders als Psycholog*innen, Soziolog*innen oder Lehrer*innen. Diese Konstellation ist für die Bildungswissenschaften relevant, weil das Personal nicht (mehr) nur aus der Erziehungswissenschaft/Pädagogik, sondern aus unterschiedlichen ‚Herkunftsdisziplinen‘ rekrutiert wird. Mit ‚Herkunftsdisziplin‘ ist im nun folgenden ersten Verortungsschritt die akademische Sozialisation durch ein Hauptfachstudium gemeint, das auf den Erwerb einer vollständigen Fachsystematik (inkl. zugehöriger Forschungsmethoden) zielt.

Die statistischen Personaldaten aller lehrer*innenbildenden Universitäten aus den ausgewählten Bundesländern Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland (erhoben 2023/24) zeigen, dass unter den promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen mit Lehraufgaben in den Bildungswissenschaften die größte Gruppe (34 %) über das Erste Staatsexamen für ein Lehramt verfügt. 23 % haben ein psychologisches, 17 % ein erziehungswissenschaftliches und 8 % ein soziologisches Hauptfachstudium absolviert. Weitere 14 % blicken auf kombinierte Studiengänge im Bereich der Sozial- und Verhaltenswissenschaften zurück und die übrigen 4 % haben in sonstigen Studiengängen (z. B. Wirtschaftswissenschaft) Abschlüsse erworben. Unsere Analyse ihrer Promotionsthemen deutet ferner darauf hin, dass diese Wissenschaftler*innen bei ihren fachlichen Spezialisierungen ganz unterschiedliche Bezugsparadigmen wählen, was hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden kann.

Angesichts dieser Verteilungen ist eine disziplinäre Zerfaserung innerhalb des bildungswissenschaftlichen Personals festzustellen, die wir im Sinne Casales als Folge einer Entpädagogisierung interpretieren. Wenn man bedenkt, dass die Lehramtsabsolvent*innen als größte Gruppe während ihres Studiums allein das relativ schmale bildungs-

wissenschaftliche Begleitstudium durchlaufen und nur ein Fünftel der Gesamtgruppe einen erziehungswissenschaftlichen Abschluss erworben hat, kommt man nicht umhin, den Verlust der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin unter den Bildungswissenschaftler*innen zu bilanzieren.

Schwache Standards, große Freiheiten

Casale verknüpft diesen Verlust im zweiten Teil ihrer These mit dem Entstehen der neuropsychologischen Lernwissenschaft als neues Bezugsparadigma in den Bildungswissenschaften, was im Folgenden qualitativ rekonstruktiv untersucht wird: Übernehmen also die Wissenschaftler*innen dieses neue Bezugsparadigma in ihren Konstruktionen des bildungswissenschaftlichen Lehrgegenstands? Um diesem Aspekt nachzugehen, greifen wir auf insgesamt 13 narrative Interviews (Schütze, 1983) zurück, die wir zur vertiefenden Erforschung beruflich-akademischer Wege von Wissenschaftler*innen aus der o. g. Gesamtgruppe geführt haben. Unser theoretisches Sampling (Glaser & Strauss, 1970; Dimbath et al., 2018) startete dabei zunächst mit der Schulnähe/-ferne (u. a. kodiert durch Schulpraxiserfahrung und Promotionsthema) und folgte dann dem Pfad, die Herkunftsdisziplinen maximal zu kontrastieren, wobei unter den Lehramtsabsolvent*innen zusätzlich verschiedene Lehrämter verglichen wurden. Im exmanenten Teil der Interviews erfolgten einige Nachfragen zum Wissenschafts- und Lehrverständnis. Für eine pointierte Auswertung bezogen auf den zweiten Teil der These zur vermeintlich dominanten Lernwissenschaft, die den Universitäten durch neue Steuerungsinstrumente aufgezwungen wurde, stellen wir in diesem Beitrag die Antworten auf eine dieser Nachfragen ins Zentrum, und zwar an welchen Vorgaben sich die Bildungswissenschaftler*innen in ihrer Lehre orientieren. Angelehnt an die Dokumentarische Methode müssen sie dabei auf ein kollektiv geteiltes Wissen geltender Normen im Sinne von Orientierungsschemata (Bohnsack, 2012) rekurrieren, um auf diese Weise die Legitimität ihrer Antworten zu kommunizieren. Aus ihren Antworten lassen sich damit über den Einzelfall hinausgehend übergreifende Geltungsannahmen für die Bildungswissenschaften rekonstruieren.

Bis auf eine Ausnahme („An welchen Vorgaben orientiere ich mich? Ich glaube, an gar keinen tatsächlich.“ Eni, Herkunftsdisziplin: sonstige)

verweisen alle Befragten in ihren Antworten auf „Modulhandbücher“. Im Folgenden werden drei Beispiele gegeben.

Also mir werden kaum Vorgaben gemacht, was die Inhalte angeht tatsächlich auch. Also da genieße ich, obwohl mir das qua Amt nicht zugestanden ist, Freiheit in Forschung und Lehre, sage ich jetzt mal. Die Modulhandbücher, die geben mir halt, ich sage mal, grobe Inhalte vor. Aber über was man dann ganz konkret spricht, was man lehrt, da hat man doch noch sehr große Freiheiten. (Luz)

Na ja, wir haben ein Modulhandbuch, in dem der Name und auch im Wesentlichen die Inhalte unserer Lehrveranstaltungen genannt sind. Wobei das alles natürlich so schwammig ist, dass man das trotzdem ausgestalten kann, wie man möchte. Wir haben an unserem Lehrstuhl eben für uns selber die Inhalte entwickelt. Und dadurch, dass da über die Jahre hinweg zwanzig, dreißig Köpfe daran mitgewirkt haben, gehen wir davon aus, dass wir da irgendwie eine ganz gute Auswahl getroffen haben. (Kai)

Also wir haben Modulhandbücher, wo grob, sehr grob also wirklich in drei Sätzen skizziert ist, was das Modul leisten soll. Dann gibt es natürlich die KMK-Standards, die dem auch ein Stück weit zugeordnet sind. Was ich auch aber immer mache, ist, dass ich mich an den Studierenden orientiere, also frage: Was wollt ihr eigentlich? Was braucht ihr? [...] Als der Ukraine-Krieg begonnen hat zum Beispiel haben wir// da hatte ich ein Seminar, da ging es eigentlich um Methoden. Und da habe ich dann umgeschwenkt auf Methoden politischer Bildung zum Thema Krieg und Frieden. Da haben wir Unterrichtsmaterial erstellt. (Bea)

Auffällig ist, dass der Bezug auf die „Modulhandbücher“ (teilweise geknüpft an die „die KMK-Standards“) durchweg mit der Existenz großer Freiräume verbunden wird, weil diese Vorgaben nur schwache Standards darstellen würden („grobe Inhalte“, „so schwammig“, „grob, sehr grob“). Die gemeinsame Orientierung an Freiräumen aufgrund schwacher Standards kann als Hinweis interpretiert werden, dass in den Bildungswissenschaften kein bestimmtes Paradigma und daher auch nicht eine neuropsychologische Lernwissenschaft dominiert. Folglich scheint das neoliberale Steuerungsinstrument der Standardisierung über die KMK-Standards zu den Modulhandbüchern weiterhin eher nicht zu einer disziplinären Vereinheitlichung auf der Mikroebene geführt zu haben.

In den Antworten der Bildungswissenschaftler*innen lassen sich verschiedene Denkmuster unterscheiden, für die jeweils eine Sequenz hier als Beispiel ausgewählt wurde: Der Verweis auf die besondere

akademische Freiheit (Luz, Herkunftsdisziplin: Erziehungswissenschaft), die erfahrungsbasierte (nicht fachsystematisch normierte) Weiterentwicklung des Curriculums innerhalb eines Teams (Kai, Herkunftsdisziplin: Psychologie) und die Einübung einer professionellen Praxis (Bea, Herkunftsdisziplin: (Grundschul-)Lehramt). Mit den ersten beiden Denkmustern werden allgemeine hochschulische Normen und Praktiken aufgerufen.

An das dritte Denkmuster lässt sich der Aspekt aus Casales Kritik anschließen, dass es durch den Verlust erziehungswissenschaftlichen Denkens zu einer Reduzierung oder (etwas vorsichtiger formuliert) Orientierung an anwendungsbezogenem Wissen gekommen sein könnte. Wir haben in unserem Interviewmaterial diese Hypothese weiter verfolgt und tatsächlich viele Hinweise darauf gefunden, dass unter den Bildungswissenschaftler*innen nicht nur mit Lehramtsausbildung die Orientierung an einem so ausgelegten Praxiswissen ausgeprägt kommuniziert wird – bezogen auf die Vermittlung von beruflichen Kompetenzen (wie das Diagnostizieren von Leistungen oder der Einsatz abwechslungsreicher Lehrmethoden) oder durch die Weitergabe biografisch fundierter subjektiver Theorien und pädagogischer Einstellungen (bspw. über den angemessenen Umgang mit Schüler*innen). Auch für Luz ist demgemäß wichtig, mit den Studierenden seine Inhalte zu diskutieren, um „das sozusagen wirklich für irgendeinen praktischen Einsatz dann auch handhabbar [zu] machen“, und Kai sucht den Schulpraxisbezug, „um irgendwie glaubwürdige Inhalte vermitteln zu können“.

Es scheint wissenschaftssoziologisch plausibel, dass der Rekurs auf eine schulpraktische Relevanz demnach eine übergreifende Strategie ist, um die für die eigene Lehre ausgewählten Inhalte und Methoden zu legitimieren. Mit Rückgriff auf Casale interpretiert, geht es prioritär nicht um die Vermittlung einer Fachsystematik, sondern hauptsächlich um irgendwas im Schulkontext. In unserem Sample findet sich dazu folgender Kontrastfall (Nel, Herkunftsdisziplin: Erziehungswissenschaft).

Also ich orientiere mich an dem Modulkatalog. Und innerhalb dieser Module, die ich dann eben mache, orientiere ich mich// und die sind sehr offen formuliert und ich reize diese Offenheit, glaube ich, auch durchaus sehr aus. [...] Ich habe in diesem [Modul] zum Beispiel sehr gerne eine Veranstaltung zu familialer Sozialisation gemacht, also quasi in einem Kontext, der maximal weit entfernt vom Schulischen ist und wo man durchaus vielleicht auch in einen gewissen Legitimationsdruck gerät,

wenn man sagt: Ja, aber die studieren ja auf Lehramt. [...] Und ich habe gerne so eine Veranstaltung gemacht, weil// vielleicht auch weil ich da nicht so viel mit schulpraktischen Fragen konfrontiert werde. So. (Nel)

Nels Fall unterscheidet sich von den anderen durch die Reflexion dieser Legitimierungsstrategie, von der sie sich distanziert, indem sie ihr Lehrangebot „maximal weit entfernt vom Schulischen“ verortet, um weniger „mit schulpraktischen Fragen konfrontiert“ zu werden. Ihr Fall stellt einen „Gegenhorizont“ (Bohnsack, 2012, S. 130) dar, zumal der bei den anderen Fällen implizite Geltungsanspruch zur Schulpraxislegitimierung durch Zurückweisung expliziert wird. In ihrem Fall zeigt sich *par excellence*, wie eine Erziehungswissenschaftlerin Wissen reflektiert und Ansprüche kritisiert, indem sie sich in ihrer Lehre der Geltungsannahme entzieht, in den Bildungswissenschaften für die Vermittlung von Praxiswissen zuständig zu sein.

Fazit

Die quantitativen Daten belegen, dass die Bildungswissenschaftler*innen mehrheitlich nicht aus der Erziehungswissenschaft rekrutiert werden. Casales Entpädagogisierungsthese können wir insofern auf der Mikroebene der Akteur*innen bestätigen. Anders als von Casale im zweiten Teil ihrer These postuliert, zeigen unsere qualitativ vertiefenden Analysen von Interviews mit Bildungswissenschaftler*innen unterschiedlicher Herkunftsdisziplinen jedoch keine Dominanz einer empirisch-psychologischen Lernwissenschaft, die über das neoliberale Steuerungselement der Standardisierung in der bildungswissenschaftlichen Lehre implementiert wurde. Zwar verweisen die Bildungswissenschaftler*innen auf Vorgaben in Modulhandbüchern, denen sie aber als schwache Standards kaum Bedeutung für ihre Lehre beimessen. Die Freiräume, die sie dementsgegen bei der Vermittlung des bildungswissenschaftlichen Lehrgegenstands für sich beanspruchen, scheinen eher durch den Anspruch begrenzt zu sein, gegenüber den Lehramtsstudierenden dessen schulpraktische Relevanz kommunizieren zu können. Gerade weil auf diese Strategie gleichermaßen Psycholog*innen, Soziolog*innen, Lehrer*innen und alle anderen Wissenschaftler*innen zurückgreifen können, um sich mit ihren Inhalten, Methoden und biografischen Erfahrungen als legitime Vermittler*innen der Bildungswissenschaften darzustellen, wäre folglich ebenfalls dem Aspekt der Kri

tik Casales zuzustimmen, dass der wissenschaftliche Anspruch an die Vermittlung einer fachlichen Systematik in den Hintergrund geraten ist. Dies könnte auch dadurch begünstigt sein, dass es innerhalb der Bildungswissenschaften durch die disziplinäre Zerfaserung des Personals (noch) nicht gelungen ist, so eine gemeinsame Fachsystematik zu entwickeln (Terhart, 2012, S. 34–37).

Literatur

- Bellmann, J. (2016). Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Die Sozialität der Individualisierung* (S. 51–70). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657783762_004
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485–497. <https://doi.org/10.25656/01:14104>
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–154). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6>
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, 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/10.35468/5877>
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66. <https://doi.org/10.25656/01:4028>
- Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M. & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1970). Theoretical sampling. In N. K. Denzin (Ed.), *Sociological methods. A sourcebook* (pp. 105–114). Aldine.
- Glaser, E. & Keiner, E. (Hrsg.). (2015). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 231–240). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:5632>

- Schreiber, F. & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39. <https://doi.org/10.25656/01:10493>
- Vogel, K. (2024). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1217–1236. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01264-1>

Klomfaß, Sabine, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0009-0003-8379-2751>
 Professorin für Schulpädagogik
 mit den Schwerpunkten Erziehungswissenschaft und Bildung,
 Universität Trier.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf,
 Schulpädagogik in den Sekundarstufen.
klomfass@uni-trier.de

Gordt, Simon, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-8381-5456>
 wiss. Mitarbeiter,
 Fachgebiet Pädagogik,
 Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik,
 Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Historisch-vergleichende Bildungssoziologie,
 Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf.
simon.gordt@rptu.de

Kopp, Maximilian, M. A.,
 Lehramtsreferendar,
 Studienseminar GHRF Marburg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf,
 Hochschuldidaktik der Lehrer*innenbildung,
 Grundschulpädagogik.
maximilian.kopp@schule.hessen.de

Ist die erziehungswissenschaftliche Lehre pädagogisch? Analysen zur Praxis des Lehramtsstudiums

Abstract • Der Beitrag untersucht den Stellenwert pädagogischer Diskurse innerhalb der kommunikativen Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen im Rahmen des Lehramtsstudiums. Dazu werden Befunde aus einem Forschungsprojekt präsentiert, in dem die verschiedenen Kulturen der Lehre im Rahmen des Lehramtsstudiums interaktionsanalytisch untersucht wurden. Das Ergebnis lautet – grob gesagt –, dass die Bearbeitung pädagogischer Fragen über verschiedene erziehungswissenschaftliche Lehrkulturen hinweg auf spezifische Weise verdrängt wird.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Hochschule, Interaktion, Erziehungswissenschaft, Pädagogik

Einleitung

In der Gegenüberstellung einer wissenschaftlichen Pädagogik und einer neuen Lernwissenschaft innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums spielt neben dem Verhältnis von standardisierbarem und nicht-standardisierbarem Wissen auch das Verhältnis von zentralen Dimensionen des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern eine Rolle. Diese Dimensionen könnte man als *Erziehung* zum einen und als *Wissensvermittlung* zum anderen beschreiben oder auch als Pädagogik und Didaktik.

Schon in Bernfelds vor einhundert Jahren veröffentlichten *Sisyphos* spielt dieses Verhältnis und die ihm innewohnende Spannung eine prominente Rolle. Ganz analog zu der im Call zu diesem Heft skizzierten Problemdiagnose, dass die empirische Bildungsforschung die Pädagogik aus der Lehrkräftebildung verdränge, kritisiert Bernfeld, dass der Didaktik *empirisch* im Vergleich zu den anderen Dimensionen der Pädagogik eine übermäßig große Bedeutsamkeit beigemessen werde:

„Ja, niemand wird zögern, im System der Pädagogik nur einen eng abgemessenen Raum der Didaktik neben vielen anderen, zum Teil wichtigeren, geräumiger unterzubringenden Disziplinen zuzuweisen, und doch ist sie allein bequem, luxuriös geradezu untergebracht, und alles übrige muß in einer winzigen, dunklen Kammer hinsiechen.“ (Bernfeld, 1925/2000, S. 18)

Standardisierbares Wissen entspricht hier insofern der Didaktik – und begründet wohl auch ihre Popularität –, als sie hinsichtlich ihrer Ziele nicht mit Fragen der kasuistischen Abwägung normativer Unklarheiten belastet ist. Die Unterstützung des Erwerbs von Kompetenzen und des Lernens von Wissensbeständen ist – bis auf Ausnahmen – ethisch ‚auf der sicheren Seite‘. Welches pädagogische Handeln allerdings am ehesten als *angemessen* (Wernet, 2025, i. d. H.) betrachtet werden kann, ist eine Frage, die, wenn dann, nur normativ diskutierbar ist, d. h. indem normative Positionen rekonstruiert, begründet und gegeneinander geführt werden. Muss gestraft werden? Ist individualisierter Unterricht weniger autoritär? In welchem Ausmaß sollen die Schüler*innen durch Unterricht zur Selbstexposition genötigt werden? Auf diese *pädagogischen* Fragen lässt sich schwerlich mit standardisierten Wissensbeständen antworten.

Wenn es in diesem Heft um den heutigen Stand der Pädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung geht, kann man diese

Frage übersetzen in die Frage nach dem Stellenwert pädagogischer Fragen in der Lehre. Deren Verdrängung wäre dann eine Folge-Erscheinung des unbestreitbaren disziplinpolitischen (Rademacher, 2018) und auch mentalitätsgeschichtlichen (Casale, 2021) Aufstiegs der empirischen Bildungsforschung. In diesem Artikel soll dieser These empirisch ausschließlich auf der Ebene der zeitgenössischen Lehrpraxis nachgegangen werden. Dazu werde ich auf Forschungsbefunde und -beobachtungen zurückgreifen, die im Rahmen eines Projekts¹ entstanden sind, das einer Untersuchung der unterschiedlichen Lehrkulturen des Lehramtsstudiums gewidmet war. Zugespitzt lautet die Frage, die der Artikel zu beantworten versucht, also: Inwieweit ist die Lehre der empirischen Bildungsforschung a-pädagogisch, inwieweit die erziehungswissenschaftliche Lehre im Zeichen anderer paradigmatischer Orientierungen pädagogisch?

Zur Datengrundlage

Materialgrundlage des FAKULTAS-Projekts waren knapp 50 transkribierte vollständige Audioprotokolle von Seminarsitzungen und seminar-analoge Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium in den Fächern Erziehungswissenschaft (10 Fälle), Mathematik, Biologie, Germanistik und den drei korrespondierenden Fachdidaktiken (jeweils min. 5 Fälle), wobei die erstgenannten für die hier vorgestellten Befunde entscheidend sind. Die Protokolle wurden zwischen 2017 und 2019 an 19 verschiedenen Universitäten in Deutschland erhoben, sie enthalten Dozierende unterschiedlicher Statusgruppen sowie Lehrämter unterschiedlicher Schulformen.

Diese Protokolle wurden im Rahmen des Projekts unter unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sequenzanalytisch mithilfe des Textinterpretationsverfahrens der Objektiven Hermeneutik analysiert (Kollmer et al., 2021). Nachfolgend werde ich ausgewählte Befunde vorstellen und an entsprechenden Textstellen zu illustrieren versuchen. Detaillierte Analysen werde ich allerdings aus Platzgründen nicht vorstellen.²

¹ Es handelt sich dabei um das Projekt *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium (FAKULTAS)*.

² Für ausführlichere Analysen siehe vor allem Kollmer et al. (2021) sowie König (2021).

Die erziehungswissenschaftlichen Protokolle sind subdisziplinär der Schulpädagogik sowie der allgemeinen Erziehungswissenschaft zuzuordnen. Drei der untersuchten Fälle kann man dem Paradigma der empirischen Bildungsforschung eindeutig zuordnen. Es scheint darüber hinaus von Bedeutung zu sein, dass die Lehrveranstaltungen, die erhoben wurden, genuin universitär verortete Lehrformate sind. Es handelt sich nicht um schulpraktikums- oder praxissemesterbezogene Lehre (Brack, 2019).

Die Lehrkultur der Lerncoaches

In Anlehnung an Casales Beobachtung, dass sich die Rolle der*^s (Schul-)Lehrerin*^s in Deutschland seit dem Beginn des neuen Jahrtausends durch eine Reihe von Reformbewegungen vom „Beamten zum Trainer, zum Coach [transformiert]“ (Casale, 2021, S. 215) habe, lässt sich auch der Typus des evidenzbasierten Hochschullehrstils gleichsam physiognomisch als *Lerncoaching* beschreiben.

Charakteristisch erscheint eine Kultur der Lehre wie sie in dem folgenden Beispiel sichtbar wird, das der Eröffnungsrede eines Dozenten in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar im Lehramtsstudium entnommen ist:

Dozent A: Prinzipiell (.) was für mich so das (.) äh das maßgebliche in diesem Artikel³ ist, wo ich auch im- äh gerade (.) als (.) in meiner Anfangszeit als Lehrender drüber gestolpert bin war (1) ok (.) es geht nicht nur darum dass ich als Lehrender Fragen stelle, (.) sondern, (.) dass Fragen stellen, (.) auch vonseiten der Lernerinnen und Lerner, (1) durchaus ne Methode sein kann.

Man kann diesem sehr kurzen Transkriptausschnitt⁴ bereits eine Reihe von zentralen Merkmalen der Lehrkultur der Lern-Coaches ablesen:

- die Konzentration auf Fragen der Lern-Effizienz
- die Konzentration auf den ‚Lerngehalt‘ von Forschungsliteratur in Bezug auf ‚Anwendungsfragen‘

³ Gemeint ist ein Überblicksartikel zu Forschungsbefunden zum Zusammenhang von Lernerfolg und unterschiedlichen ‚Fragedidaktiken‘ im Unterricht.

⁴ Das Transkript stammt aus dem FAKULTAS-Korpus und ist dem erziehungswissenschaftlichen Segment des Lehramtsstudiums zuzuordnen. Da ich es hier zu rein illustrierenden Zwecken nutze, verzichte ich auf weitere Kontextinformationen zum Fall.

die Adressierung der Studierenden als ‚künftige Lehrerinnen und Lehrer‘

- die Idee, im Sinne einer Schüler*innen-Meister*innen-Lehre als Hochschullehrende ein Vorbild in der didaktischen Kunst zu geben

Es leuchtet unmittelbar ein, den Geist dieses Lerncoachings als Ausdruck einer bestimmten kausalistischen und auch technokratischen Weltanschauung zu interpretieren (Casale, 2021, S. 218–222). Aber die Frage ist, inwiefern diese Weltanschauung auf der Ebene von Lehrkulturen im Konflikt steht mit einer pädagogischen Lehrer*innenbildung, ob es, mit anderen Worten, eine ‚pädagogische‘ Lehrkultur gibt, die ihr entgegensteht. Auf der Ebene von Diskursen und Programmen lässt sich diese Frage unzweifelhaft bejahen. Dabei scheint es aber oft weniger um inhaltliche Unvereinbarkeiten zu gehen, als vielmehr um politisch-diskursive Raum- und Bedeutsamkeitsgewinne. Aber wie sieht es auf der Ebene der Lehrpraxis aus?

Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft im Vergleich

Betrachten wir die zeitgenössische Lehrpraxis der erziehungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung, zeigt sich zunächst ein Nebeneinander von verschiedenen, eindeutig voneinander unterscheidbaren Kulturen der Lehre (König, 2021). Um nur einige Beispiele zu geben: eine klassisch-seminaristische Kultur der (bildungs-)philosophischen Begriffsarbeit (ebd., S. 221–274), eine sozialpädagogische Reflexionskultur des Erfahrungsaustauschs im Stuhlkreis (ebd., S. 131–170), eine Kultur des ‚verunterrichtlichten‘, d. h. stark didaktisierten und an die Formsprache des schulischen Unterricht angelehnten, Schulpädagogikseminars entlang von Aufgaben, Gruppenarbeiten und Rollenspielen (ebd., S. 47–88).

Sortieren wir diese Lehrkulturen entlang der alten Differenzierung von praktisch desinteressierter Erziehungswissenschaft und praktisch interessierter Pädagogik, sehen wir unmittelbar beide Pole vertreten. Wir sehen sowohl Lehrkulturen, in denen frei von Selbstansprüchen der berufspraktischen Anwendbarkeit bezugsdiskursiv fundierte (psychologische, philosophische, soziologische, historische) Fachprobleme erörtert werden, als auch solche, die sich dem Selbstanspruch nach an

berufspraktischen Handlungsfragen ausrichten („Effektives Classroom-Management“, „Unterrichtsstörungen meistern“), schließlich natürlich auch solche, die sich irgendwo zwischen diesen beiden Polen verorten lassen, wie zum Beispiel bei kasuistischen Lehrveranstaltungen.

Akzeptiert man diese Sortierung, drängt sich eine Folgebeobachtung auf: Parallel zum Grad des eigenen Praxisrelevanzanspruchs verläuft auch der Grad der (Hochschul-)Pädagogisierung der Lehre, d. h. das Maß, in dem das diskursive Seminargespräch durch Gruppenarbeiten, Präsentationen, Gesprächsmethoden, Übungen, Rollenspiele etc. ergänzt bzw. ersetzt wird. Es gilt – freilich zugespitzt – die Formel: „je mehr Praxisanspruch, desto mehr Pädagogik“. Insofern stellt sich das Tableau der *Lehrkulturen* insgesamt nicht entpädagogisiert dar, sondern im ganz unterschiedlichen Maße pädagogisiert. Die Lern-Coaching-Kultur der empirischen Bildungsforschung rangiert hier allerdings ganz umgekehrt zu der oppositionellen Rolle, die ihr auf diskursiver Ebene zukommt, eher am pädagogischen Ende der Skala.

Zum Stellenwert pädagogischer Fragen im Lern-Coaching

In der Tat ist die Lehre der Lerncoaches *inhaltlich* primär auf Fragen der schulischen Wissensvermittlung ausgerichtet. Mit dem klaren Zweck des „Lernerfolgs“ vor Augen geht es vor allem um Methoden der Unterrichtsführung. Die paradigmatische Beschränkung auf messbare Wirkungen passt nicht zu Fragen der pädagogisch-ethischen Richtigkeit. Der pädagogische Gehalt der Lernforschung kann darin gesehen werden, dass diese Forschung von dem grundlegenden Wertstandpunkt ausgeht, dass jeder curriculare Lernerfolg gut ist. Dieser Wertstandpunkt steht nicht zur Diskussion. Er wird als notwendige normative Grundeinstellung vorausgesetzt, ähnliche wie die Medizin von der normativen Grundeinstellung ausgeht, dass Gesundheit gut und richtig ist.

Allerdings ist mit diesem Negativbefund in Bezug auf die Inhalte der Lehre der Lehr-Lernforschung noch nicht der Tatbestand einer Verdrängung von Erziehungsfragen im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium begründet. Denn auch schon vor dem Aufstieg der empirischen Bildungsforschung ging es in der Erziehungswissenschaft

und ihrer Lehre nicht nur – wenn nicht sogar nur randständig – um solche Erziehungsfragen, sondern eben auch um Fragen des Lernens, der Wissensvermittlung, der Didaktik oder eben der Bildung. Verdrängungsgängste im Hinblick auf die empirische Bildungsforschung wären insofern allenfalls bei der Subdisziplin der Allgemeinen Didaktik am Platz (Besa, 2021), aber nicht bei einer mit Erziehungsfragen befassten Pädagogik. Insgesamt steht die Befassung mit Fragen der Wissensvermittlung nicht im Widerspruch zu einer Befassung mit pädagogischen Fragen. Im Gegenteil: Wir haben es mit einem klassischen Komplementär- oder Ergänzungsverhältnis zu tun.

Betrachten wir nun allerdings die weiteren Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft und insbesondere auch ihre Inhalte, so müssten hier ja, wenn auf sie die Verdrängungsthese zutrifft, pädagogische Fragen im engeren Sinne, also Erziehungsfragen und nicht didaktische Fragen, an der Tagesordnung sein. Worin läge sonst das *Pädagogische* an dem, das hier verdrängt wird?

Zum Stellenwert pädagogischer Fragen im übrigen erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium

Das Verhältnis der übrigen erziehungswissenschaftlichen Lehrkulturen zu pädagogischen Fragen kann insgesamt als angespannt charakterisiert werden. Über das gesamte Tableau der erziehungswissenschaftlichen Lehrkulturen im Rahmen des Lehramtsstudiums hinweg, stellen explizite pädagogische Gehalte, also explizite normative Positionierungen und Stellungnahmen, aber auch Fragen, die normative und ethische Gehalte explizit zum Gegenstand einer analytischen Auseinandersetzung machen, *nicht* im Zentrum der inhaltlichen Auseinandersetzung. Das heißt nicht, dass sie absolut abwesend wären, wie etwa in der mathematischen oder literaturwissenschaftlichen Lehre, ihnen wird manifest sogar teilweise mit einer programmatischen Aufgeschlossenheit begegnet. Wenn pädagogische Gehalte jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Lehrpraxis sichtbar werden, dann regelmäßig dergestalt, dass sie letztlich *vermieden* und *umgangen* oder zumindest indirekt von der Praxis selbst als *Ausnahmen* markiert werden. Sie werden, mit anderen Worten, niemals zum zentralen Gegen-

stand erziehungswissenschaftlicher Seminardiskurse gemacht und als solcher legitimiert.

Ich will versuchen, die geschilderten Umgangsformen mit pädagogischen Fragen an Beispielen zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck werde ich grob drei Varianten unterscheiden. Dabei handelt es sich um keine Idealtypenbildung. Die drei Varianten bilden Tendenzen ab und überschneiden sich teilweise. Sie dienen lediglich dazu, die empirische Vielfalt der Formen der impliziten Vermeidung der Bearbeitung pädagogischer Fragen zu illustrieren:

Das „pädagogische Schlusswort“

Ich gebe ein besonders schillerndes Beispiel für die Umgangsform, sich ‚ausnahmsweise‘ pädagogisch zu positionieren. Eine Dozentin hält ein – in ihren Worten – „Schlusswort“ in ihrer Lehrveranstaltung, in dem sie explizit die Studierenden dazu auffordert, sich an der Ausgestaltung einer inklusiveren Schule zu beteiligen:

Dozentin A: Also das ist ein Thema was sie in Schulen ganz klar betrifft; (.) und (.) schulisches Lernen. in der ganzen Klasse kann nur gelingen wenn sie hierfür irgendwie ne Lösung finden. (.) Sie müssen hier wieder nicht alleine sein. Also es ist nicht nur ein Kollege in einer eigenen Klasse (.) ihre ganze Schule muss mitmachen.

In der Beobachtung, dass die Dozentin dieses Plädoyer in ein Schlusswort verlagert, also jenseits der Seminardiskussion (wo Diskussion möglich wäre) ansiedelt, zeigt sich ungewollt, dass selbst in diesem Fall, in dem in unserem Sample noch am explizitesten ein – wenn auch etwas parolenhafter – Wertstandpunkt eingenommen wird, die Ausnahmlichkeit und Sonderstellung einer solchen expliziten pädagogischen Stellungnahme.

Diffus pädagogisch

Weitaus verbreiteter ist demgegenüber das Phänomen, dass die Lehrenden nur implizit für relativ diffuse pädagogische Wertvorstellungen eintreten. Dies zeigt sich etwa, wenn von einer verstärkten „Sensibilisierung“ oder „Reflexion“ (zur Kritik: Leonhard, 2022) die Rede ist, ohne dass elaboriert wird, was daran pädagogisch gut und richtig sei. Eine engagierte Reflexion in einem gehaltvollen, erziehungswissenschaftlichen Sinne stellen diese Fälle nicht dar. Sie driften bisweilen ab ins Nebulöse und Andeutungshafte.

So verteilt ein Dozent in einer Seminarsitzung zum Thema Heterogenität und Diversität bunte Stifte, damit die Studierenden damit Plakate gestalten könnten. Dies kommentiert er mit den Worten:

Dozent B: Und damit wir (.) uns (.) das gut merken können hab ich (.) Plakate mitgebracht, und meine schöne Stiftebox (1) die ich. (.) wie sie ja wissen sehr liebe mit den. (.) bunten Farben des Regenbogens, (1).

Keinesfalls soll hier bezweifelt werden, dass Dozent B diese Worte ‚augenzwinkernd‘ spricht. Im Gegenteil: Gerade diese Unverbindlichkeit der augenzwinkernden Rede halte ich für charakteristisch für die Variante einer Bearbeitung pädagogischer Fragen in Form einer ‚diffus pädagogischen‘ Einfärbung der Rede. Es ist klar, dass der Dozent auf eine eigene politische Werthaltung anspielt, diese bleibt allerdings schemenhaft. Sie wird nicht zum Gegenstand einer Auseinandersetzung.

Komplimentierende Exklusion pädagogischer Fragen

Schließlich lässt sich auch eine Variante erkennen, bei der die pädagogischen Fragen zunächst zwar als unbedingt wichtig markiert, dann aber ‚weggelobt‘ werden. Ich gebe auch hierzu ein Beispiel und will damit die Plausibilisierung meiner These abschließen. Es handelt sich um den Schlusskommentar eines Dozierenden zu einem studentischen Referat über Lernlandkarten. Wir sehen hier, wie der Dozent schließlich eine normative Frage zu den Grenzen der Angemessenheit schulischer Leistungsbeurteilung stellt, diese dann aber – bemerkenswerterweise – mit dem Hinweis „das kriegen wir nicht mehr ausdiskutiert“ auch gleich darauf wieder zurückzieht und zum nächsten Referat überleitet:

Dozent C: Ich hab mir die Frage notiert weil ich die wichtig finde, zum Thema Selbstsicherheit (.) also ich fürchte das kriegen wir jetzt nicht mehr richtig ausdiskutiert; aber das find=ich ne (.) zentrale Frage, (.) also worauf soll sich eigentlich (.) diese Form der (2) schulisch angeleiteten Selbstreflektion (.) beziehen? (2) Soll sich (.) die Schule dafür zuständig fühlen? Darf sie sich dafür zuständig fühlen? (1) Kann sie damit überhaupt umgehen mit dem Thema? (.) Also stelln sie sich vor n’ Kind würde das jetzt ernst nehmen diese Landkarte, und würde da jetzt über Ängste und Pannen nachdenken, (.) ähm (2) können sie damit umgehen? (1) Als zukünftige Lehrkraft wolln sie das? Gehört das tatsächlich in die Schule rein? (.) Also das finde ich ne Frage die die müsste da noch grundlegender diskutiert werden.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass es gerade das disziplinäre Spezifikum der Erziehungswissenschaft sei, dass es sich um eine *normative Disziplin* (Balzer & Bellmann, 2019) handle, kann man diese Beobachtungen verblüffend finden. Vielmehr handelt es sich im Lichte der dargestellten Beobachtungen – jedenfalls bezüglich ihrer Lehre – um eine in pädagogischen Fragen verlegene Disziplin.

Es liegt nahe anzunehmen, diese Zurückhaltung sei mit dem wissenschaftlichen Ethos der Beteiligten zu erklären, die sich in der Pflicht sehen, in der Lehre Wertpositionierungen zu vermeiden (Weber, 1917/1985). Aber schließlich sehen wir ja nicht nur ein Bemühen, eigene Wertpositionierungen zu vermeiden, sondern schon die explizite analytische Thematisierung von Wertfragen wird vermieden.

Möglicherweise lautet die Erklärung also auch viel schlichter, dass die erziehungswissenschaftliche Lehre im Allgemeinen gar nicht in herausgehobener Weise kompetent für die Beantwortung pädagogischer Fragen ist. Vielleicht ist sie nicht einmal sonderlich interessiert daran, pädagogische *Fragen*, die nicht zuletzt in unbequemer Selbstkritik und „Enttäuschung“ (Flitner, 1991) münden können, auch nur aufzuwerfen. Es bleibt aus meiner Sicht eine offene Frage, wie der unsouveräne Umgang der Erziehungswissenschaft in ihrer Lehre mit pädagogischen Gehalten zu erklären ist.

Fazit

Die These von der Verdrängung des Pädagogischen in der Lehrer*innenbildung durch die evidenzbasierte Lehr-Lernforschung lässt sich auf die Praxis der Lehre nicht eins zu eins abbilden. Gleichwohl zeigt sich diese Praxis keinesfalls als pädagogische Lehrkräftebildung. Im Gegenteil: Von unserer Empirie ausgehend scheint es vielmehr so, dass pädagogische Fragen in der Alltagspraxis der erziehungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung ein höchst eigentümliches Schatten-dasein führen. Sie treten entweder gar nicht oder am Rande und in Tendenzen auf, werden selten explizit und dann tendenziell durch Parolen (Wenzl et al., 2018) stillgestellt, aber bilden niemals den Kern des Seminargesprächs. Insofern passt die These einer entpädagogisierten oder unpädagogischen Lehrkräftebildung durchaus zu unseren empirischen Untersuchungen.

Diese Beobachtung gilt allerdings sowohl für die Lehrkultur der empirischen Bildungsforschung, die wir als Lern-Coaching bezeichnet haben, als auch für die übrigen Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Die weitere These, dass die empirische Bildungsforschung gleichsam die Ursache für die a-pädagogische Erziehungswissenschaft sei, erscheint also mit Blick auf die Lehre zweifelhaft. Damit würde eher ein Sündenbock installiert für ein tieferliegendes Problem. Möglicherweise hängen der Eindruck der Stärke des standardisierten (Lern-)Wissens und der Eindruck der Schwäche der nicht-standardisierbaren pädagogischen Verlegenheit jedoch zusammen.

Es liegt nahe, dieses Phänomen der Entpädagogisierung – historisch betrachtet – mit der „Verwissenschaftlichung“ der akademischen Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu erklären (Brezinka, 2015). Diese These ist suggestiv, ich habe jedoch Zweifel an der daraus gezogenen Folgerung, dass ein Weg ‚zurück zur Pädagogik‘ und alten Tugenden eine Lösung sein soll. Es mag eine ‚alte‘ akademische Pädagogik gegeben haben, die bei der Beantwortung normativer pädagogischer Fragen unbefangener und selbstsicherer aufgetreten ist, aber ihr ging eben auch der „institutionalisierte Skeptizismus“ (Merton, 1968) ab, der eine empirische (Erziehungs-)Wissenschaft auszeichnet. Diese neue verwissenschaftlichte Erziehungswissenschaft mag neue Schwächen ausgebildet haben, wie etwa ein bisweilen neurotisch überspanntes Verhältnis zum Problem der eigenen normativen und pädagogischen Gehalte. Insbesondere gilt dies im Hinblick auf die Lehre und die Lehrer*innenbildung. Um neue Herausforderungen zu überwinden, müssen jedoch neue Formen der Bearbeitung gefunden und nicht alte Problemignoranzen wiederholt werden.

Dies würde aus meiner Sicht heißen, dass pädagogische Fragen, die explizit ethische Gehalte beinhalten, in der Lehre rehabilitiert werden, ohne dass dabei der Anspruch einer *erziehungswissenschaftlichen* Diskursivität fallengelassen wird. Wenn etwa der Vorwurf, diese oder jene Frage oder These sei „normativ“, dazu genutzt wird, die diskursive Bearbeitung pädagogisch relevanter Probleme als „unwissenschaftlich“ zu diskreditieren, erzeugt dieses Manöver gerade jenes Klima der Verdrängung pädagogischer Fragen, das ich in den oben dargestellten Befunden veranschaulichen wollte. Zugleich kann es nur ein Gewinn für die erziehungswissenschaftliche Lehre und Lehrer*innenbildung sein, wenn sie sich der scheinbaren normativen Sicherheitsfluchten

der großen wissenschaftlich klingenden Worte (wie Inklusion, Reflexion, Nachhaltigkeit) verweigert und stattdessen die eigene pädagogische Unsicherheit offenlegt und mithin verstehbar macht.

Literatur

- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–47). Springer VS.
- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp. (Erstausgabe 1925)
- Besa, K.-S. (2021). Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(1), 353–365. <https://doi.org/10.11576/pflb-4926>
- Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen über den Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Brezinka, W. (2015). Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294. <https://doi.org/10.25656/01:15326>
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, 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.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft d. Zeitschrift für Pädagogik) (S. 93–108). Beltz.
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, Th. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 225–242). Verlag Julius Klinkhardt.
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Springer VS.
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung* (S. 77–93). Verlag Julius Klinkhardt.
- Merton, R. (1968). Science and Democratic Social Structure. In R. Merton, *Social Theory and Social Structure* (pp. 591–603). The free press.
- Rademacher, S. (2018). Erziehungswissenschaft als Bildungsforschung? Zwei Erklärungsversuche und eine programmatische Skizze zur empirischen Erforschung von Erziehungsphänomenen als Gegenvorschlag. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 29–58). Springer VS.

- Weber, M. (1985). Der Sinn der „Wertfreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (6. Aufl., S. 489–540). Mohr Siebeck. (Erstausgabe 1917)
- Wenzl, T., Kollmer, I. & Wernet, A. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxisanspruch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS.
- Wernet, A. (2025). Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen – Der Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung. *journal für lehrerInnenbildung*, 25(2), 118–127.

König, Hannes, Dr.,
<https://orcid.org/0009-0003-9305-2546>
 wiss. Mitarbeiter und Projektleiter,
 Zentrum für Schul- und Bildungsforschung,
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung.
hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Der Praxisbezug jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung

Abstract • Die folgenden Überlegungen beruhen auf der Annahme, dass das professionalisierungsindikative Problem pädagogischen Handelns in der *Bearbeitung von Angemessenheitsfragen* besteht. Daraus ergibt sich eine interessante Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Lehrer*innenbildung und ihren Praxisbezug. Denn einerseits kann die forschungsbasierte Lehre auf das pädagogische Angemessenheitsproblem als Erkenntnisgegenstand Bezug nehmen. Andererseits kann diese geltungsdiskursive Lehre unproblematisch die Thematisierung von Angemessenheitsfragen in ihre kommunikative Praxis aufnehmen.

Schlagworte/Keywords • Geltungsdiskurse, Angemessenheitsdiskurse, Professionalisierung, Praxisbezug, Lehrer*innenbildung

Einleitung

Dass eine erziehungswissenschaftliche Lehrer*innenbildung ihren Beitrag zu einer Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte sich selbst gegenüber und nach außen hin ausweisen muss, liegt auf der Hand. Das heißt auch, dass das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium sich nicht einfach, wie ein grundständiges Studium, auf seine Fachsystematik stützen kann. Es reicht nicht zu sagen: „Wir bilden gute Erziehungswissenschaftler*innen aus“ und das Lehramtsstudium an diesem Anspruch zu orientieren. Dieser Anspruch muss um einen *Praxisbezug* erweitert werden.

Dabei handelt es sich offensichtlich um ein *Legitimationsproblem*, dessen semantische und deklaratorische Lösungen in einem an Zweckrationalität ausgerichteten (Aus-)Bildungssystem umso überzeugender klingen, je vollmundiger der praktische Effekt des Studiums in Anspruch genommen und behauptet wird. Diesem Zusammenhang hat die Kompetenztheorie ihr Gehör zu verdanken. Die Selbstbezeichnung als solche ruft jene Imagerie¹ auf, die den Kompetenztheoretiker*innen die Kompetenz der Kompetenzerzeugung verleiht.² Dabei handelt es sich um einen interessanten und folgenreichen Zusammenhang, der es im Übrigen auch verdient, als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand ernst genommen zu werden. Aber natürlich geben legitimatorische Antworten auf die Frage des Praxisbezugs des erziehungswissenschaftlichen Studiums weder eine Antwort auf die Frage, was in dieser Lehre tatsächlich geschieht (in welcher Weise in der Lehre der Praxisbezug hergestellt wird), noch geben sie eine Antwort auf die Frage, in welcher Weise eine erziehungswissenschaftliche Lehre überhaupt einen Praxisbezug herstellen *kann*. Diese Fragen lassen sich mit der Formulierung von Zielen – ganz gleich ob es sich um Bildungs-, Professionalisierungs- oder Kompetenzziele handelt – *nicht* beantworten. Sie sind vielmehr Gegenstand von erkenntniskritischen Selbstreflexionen. Dazu will der folgende Text einen Beitrag leisten. Er widmet sich der Frage der *Möglichkeit* des Praxisbezugs einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. Natürlich hat auch eine solche, nicht

1 Zur Imagerie des Praxisanspruch: Wernet (2016).

2 Vergleichbar beruht der Erfolg des Professionalisierungsbegriff darauf, dass er die Imagerie aufruft, die (pädagogischen) Professionalisierungstheoretiker*innen seien mit der Kompetenz der Professionalisierung ausgestattet.

auf Legitimation zielende Selbstreflexion legitimatorische Implikationen. Aber die Argumentation beansprucht Plausibilität *unabhängig* von diesen Implikationen.

Die Argumentation, die ich im Folgenden zur Diskussion stelle, beruht auf der Unterscheidung von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Diese Unterscheidung entspricht der Gegenüberstellung einer normativ enthaltsamen Erziehungswissenschaft (im Sinne einer empirisch begründeten Theoriebildung) und einer normativen Pädagogik. Der Vorteil der hier vorgeschlagenen Unterscheidung besteht darin, dass sie folgende Perspektiven ermöglicht:

- Dem Geltungsdiskurs der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung ist das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns als Gegenstand der Analyse vertraut, insofern die pädagogische Praxis sich konstitutiv als Bearbeitung von Angemessenheitsfragen beschreiben lässt.
- Damit wird auch der Angemessenheitsdiskurs verständlich. Er lässt sich nämlich als „stellvertretende Deutung“ (Oevermann, 2002) der pädagogischen Praxis im Sinne einer „intellektuellen Rationalisierung“ (Weber, 1917/1982) beschreiben. Denn wenn das pädagogische Handeln mit diesem Problem belastet ist, ist der intellektuelle ‚Reflex‘ der systematischen diskursiven Bearbeitung dieses Problems strukturell zwingend.
- Schließlich erlaubt der Diskursbegriff einen Bezug zur universitären Lehre. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit verpflichtet diese Lehre auf den Geltungsdiskurs. Die Frage der *Möglichkeit* ihres Praxisbezugs lässt sich dann dahingehend beantworten, dass dieser Geltungsdiskurs einerseits das Angemessenheitsproblem als Gegenstand der Betrachtung gleichsam beinhaltet. Andererseits provoziert der Geltungsdiskurs die Thematisierung von Angemessenheitsfragen. Darin besteht im Kern der *mögliche* Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehre im Kontext der Lehrer*innenbildung.

Das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns

Die folgenden Überlegungen beruhen auf der grundlegenden These, dass das konstitutive Problem pädagogischen Handelns in der hand

lungspraktischen Bearbeitung von Angemessenheitsfragen besteht. Diese These setzt eine Neujustierung jener professionalisierungstheoretischen Modelle voraus, die den Kern der professionellen Problembearbeitung nicht in den technischen und routinisierten Problemlösungen, die natürlich auch den Professionen zur Verfügung stehen, lokalisieren. Das professionelle Handlungsproblem lässt sich, mit Weber gesprochen, mit Prozeduren der *formalen Rationalität* nicht hinreichend bearbeiten. Es involviert notwendig eine Problembearbeitung im Modus der *materialen Rationalität*.³

Die im Rahmen der handlungslogisch-strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie theoretisch avanciertesten Modelle schlagen vor, dieses Problem der materialen Rationalität auf dem Feld pädagogischen Handelns theoriearchitektonisch auf die Kategorie der Widersprüchlichkeit zurückzuführen.⁴ Für Oevermanns (1996) Argumentation ist dabei die Berufung auf die Spannungen, die sich aus den sich wechselseitig ausschließenden Logiken der spezifischen und der diffusen Sozialbeziehung ergeben, grundlegend. Pädagogisches Handeln ist deshalb professionalisierungsbedürftig, weil das berufsrollenförmige Handeln, vergleichbar dem therapeutischen Handeln, konstitutiv Momente der diffusen Sozialbeziehung involviert. Für Helspers (1996) Argumentation stellt diese Antinomie nur eine jener gesellschaftlich erzeugten Widersprüche dar, die sich im pädagogischen Handlungsproblem niederschlagen. Sein Theorievorschlag beruht auf der Hypothese, dass die gesellschaftlichen Widersprüche in der Sphäre pädagogischen Handelns ausgetragen werden müssen.

Beide Ansätze leisten ein theoretisch anspruchsvolles, gesellschaftstheoretisch rückgebundenes Verständnis der ‚Ursachen‘ des pädagogischen Handlungsproblems. Aber sie spezifizieren nicht die Physiognomie, die das Handlungsproblem in seiner Konkretion annimmt. Wir kommen dieser Physiognomie näher, wenn wir das *Angemessenheitsproblem* pädagogischen Handelns ins Zentrum rücken. Denn wie auch immer man die basalen professionalisierungstheoretischen Begriffe in einer nichttechnologischen Theoriearchitektur konzipiert – Unsi

³ Zu den Begriffen formale und materiale Rationalität: Weber (1922/1980, S. 44f, 468ff).

⁴ Ich berufe mich im Folgenden auf die grundlegenden Texte von Oevermann (1996) und Helsper (1996). Die theoretischen Differenzierungen und Weiterführungen, die insbesondere Helsper vorgenommen hat, lasse ich der Einfachheit halber hier außen vor.

cherheit (uncertainty), Unbestimmtheit, Widersprüchlichkeit, Krisenbearbeitung (usw.); immer folgt daraus die *materiale Frage der Angemessenheit pädagogischen Handelns*.

Dieser Vorschlag ist auch insofern an die strukturtheoretischen Ansätze anschlussfähig, als er die *Fraglichkeit* pädagogischer Angemessenheit voraussetzt und damit implizit eine gesellschaftstheoretische Begründung des Fraglichgewordenseins erfordert. Diese Begründung ist eine genuin modernitätstheoretische: So wie Oevermanns Argumentation die Ausdifferenzierung der spezifischen und diffusen Sozialbeziehung voraussetzt, so wie Helspers Argumentation die pädagogischen Antinomien aus den Widersprüchen der modernen Gesellschaft ableitet, beruht die These der pädagogischen Angemessenheitsunsicherheit auf der Annahme eines gesellschaftlich induzierten Strukturproblems. Sie ist, mit Ulrich Beck (1986) gesprochen, Folge der Individualisierung und Pluralisierung moderner Gesellschaften. Der damit einhergehende Traditionsverlust betrifft auch die schulisch pädagogischen Akteure.

Zum besseren Verständnis der These der Angemessenheitsunsicherheit ist ein Seitenblick auf den von Luhmann und Schorr vorgeschlagenen Begriff des *Technologiedefizits* der Erziehung (Luhmann & Schorr, 1982) hilfreich. Anders als die These der Angemessenheitsverunsicherung ist die These des Technologiedefizits aus einer ‚Ontologie‘ sozialer Kommunikation abgeleitet. Sie gilt für jedwede Kommunikation in jedwedem gesellschaftlichen Zustand und ist insofern begrifflich nicht an den konkreten pädagogischen Handlungsproblemen orientiert. Demgegenüber setzt die Angemessenheitshypothese einen konkreten gesellschaftlichen Zustand voraus, der das Angemessenheitsproblem evoziert und an die pädagogische Praxis delegiert.

Ein weiterer Unterschied ist von grundlegender Bedeutung. Anders als die These des Technologiedefizits thematisiert die Angemessenheitshypothese nicht das *technische* Problem pädagogischen Handelns. Der Begriff der Angemessenheit verweist nicht auf die *Wirksamkeit* der pädagogischen Praxis, sondern auf deren *Integrität*. Er thematisiert nicht die Zweckrationalität, sondern die Wertrationalität⁵ der pädagogischen Praxis. Das Problem der Unsicherheit bzw. der Verunsicherung pädagogischen Handelns betrifft also nicht den pädagogischen Handlungserfolg. Die Frage, ist/war es richtig, X zu tun, oder

5 Zu den Begriffen Zweck- und Wertrationalität: Weber (1922/1980, S. 12).

ist es besser/wäre es besser gewesen, Y zu tun, ist keine Frage der Unsicherheit des Handlungserfolgs, sondern eine Frage der pädagogischen Selbstgewissheit.

Deshalb wäre es auch verfehlt, von einem Angemessenheitsdefizit zu sprechen. In historischer Perspektive wäre es allenfalls gerechtfertigt, von einem Verlust zu sprechen; ein Gewissheitsverlust im Sinne einer Irritation oder Erschütterung eines vormals pädagogisch selbstverständlich Geltenden.⁶

Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse

Eine entscheidende Implikation der hier vorgeschlagenen Unterscheidung besteht darin, dass der erziehungswissenschaftliche Geltungsdiskurs, sofern er sich mit Phänomenen pädagogischen Handelns beschäftigt, das Angemessenheitsproblem zum *Gegenstand* hat. Im empirischen Sinn stellt sich für die (wirklichkeitswissenschaftliche) Unterrichtsforschung die Frage, mit welchen handlungspraktischen Problemen Lehrer*innen konfrontiert sind und wie sie damit umgehen; das heißt mit welchen (impliziten) Angemessenheitsmodellen sie diese Probleme bearbeiten. Das gilt für die ‚vergessene Hausaufgabe‘ ebenso wie für das ‚Kippeln‘; das gilt für die Frage, ‚wer kommt an die Tafel‘ ebenso wie für den Kommentar bei der Rückgabe einer Klassenarbeit.

Damit wird auch die strukturelle Notwendigkeit von Angemessenheitsdiskursen theoriearchitektonisch lokalisierbar und verständlich. Die Ungewissheit und Unsicherheit, die das pädagogische Handeln – nicht hinsichtlich seiner Folgen, sondern hinsichtlich seiner Selbstgewissheit und Selbstsicherheit – kennzeichnet, ruft die intellektuelle Bearbeitung dieses Problems auf den Plan. Der Angemessenheitsdiskurs kann insofern einerseits als „stellvertretende Deutung“ (Oevermann, 2002) charakterisiert werden, andererseits als „intellektuelle Rationalisierung“⁷. Allerdings wäre es eine falsche Erwartung an die

⁶ In diesem Sinne kann der Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt auch als Übergang von einer Angemessenheitssicherheit (Befehl) in eine Angemessenheitsverunsicherung (Verhandlung) interpretiert werden (vgl. du Bois-Reymond, 1994).

⁷ In Anlehnung an Webers Charakterisierung der Theologie (in Gegenüberstellung zur Wissenschaft): „Alle Theologie ist eine intellektuelle Rationalisierung des religiösen Heilsbesitzes.“ (Weber, 1917/1982, S. 609)

sen Diskurs, dass er das Problem *lösen* kann. Die gleichsam treuhänderische Bearbeitung des Ungewissheits- und Unsicherheitsproblems beruht ja gerade auf der Anerkennung der strukturellen Nichthintergebarkeit dieses Problems.

Darin besteht eine überraschende Ähnlichkeit zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Beide erweisen sich nämlich insofern als ‚unpraktisch‘, als sie der pädagogischen Praxis nicht aus der Klemme helfen können. Beide erweisen sich aber insofern als ‚praktisch‘, als sie das Angemessenheitsproblem aus der je eigenen Perspektive ernst nehmen. Und beide verlassen ihre Zuständigkeit und verhalten sich gleichsam selbstdementierend, wenn sie behaupten, das Angemessenheitsproblem lösen zu können. Die Konkurrenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik beruht aus dieser Perspektive auf einem wechselseitigen Selbstmissverständnis.

Der Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehre

Diese diskurstheoretische Reinterpretation der Gegenüberstellung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik erlaubt es, einen unmittelbaren Zusammenhang zur *kommunikativen Praxis* der erziehungswissenschaftlichen Lehre im Lehramtsstudium herzustellen. Es stellt sich aus dieser Perspektive nämlich die Frage, an welchen Diskursprinzipien sich diese Kommunikation orientiert.

Diese Frage ist institutionell vorentschieden. Der Primat des Geltungsdiskurses ergibt sich aus dem *Wissenschaftsanspruch der universitären Lehre*. Dass es sich bei diesem Anspruch nicht um eine ‚idealistische‘ Forderung handelt, sondern dass die Institution diesem Anspruch verpflichtet ist, zeigt sich vor allem darin, dass die *Lehrbefähigung* (!) durch eine wissenschaftliche Qualifikation erworben wird. Die Lehrenden sind Expert*innen des Geltungsdiskurses. Diese Expertise qualifiziert sie für die universitäre Lehre. Für alternative Diskursformen sind sie weder qualifiziert noch legitimiert noch autorisiert.

Genau daraus aber speist sich das Unbehagen an der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Offensichtlich führt diese geltungsdiskursive Beschränkung der Kommunikation mit Studierenden zu einer Arbeitsbündnis- oder Rapportkrise, die sich auch als Sinnkrise bezeichnen lässt. Der Geltungsdiskurs als solcher verfügt über keinen Praxisbezug.

Hier kommen die oben formulierten Thesen zum Angemessenheitsproblem zum Tragen. Sie eröffnen nämlich die Möglichkeit eines Praxisbezugs der Lehre auf zwei Ebenen:

1. Auf der ersten Ebene realisiert sich der Praxisbezug der Lehre in der immanenten Qualität des Geltungsdiskurses. Hier besteht der Praxisbezug in nichts anderem als in der wissenschaftlichen Rekonstruktion der pädagogischen Praxis; nicht der Praxis überhaupt, sondern der Praxis der pädagogischen Bearbeitung von Angemessenheitsproblemen. Im Unterschied zu denjenigen Theorievorschlägen, die von der wissenschaftlichen Lehre die Herausbildung einer Reflexionskompetenz erhoffen, die dann auch im beruflichen Handeln wirksam werden soll, beruht der hier vertretene Vorschlag des Praxisbezugs der Lehre nicht auf der Vorstellung eines Kompetenzerwerbs. Der Praxisbezug des auf Angemessenheitsprobleme gerichteten Geltungsdiskurses ist kein prospektiver, sondern ein *diskursiver*.
2. Die Möglichkeit des Praxisbezugs der Lehre ergibt sich auf der zweiten Ebene aus der empirisch begründeten These der strukturellen Notwendigkeit von Angemessenheitsdiskursen, aus der Tatsache, dass die wissenschaftliche Analyse von Angemessenheitsfragen den Angemessenheitsdiskurs (gleichsam ungewollt) aufruft⁸ und aus dem Eindruck der Vorliebe der Studierenden für Angemessenheitsdiskurse. Für die erziehungswissenschaftliche Lehre stellt sich die Frage, wie sie auf diese Präferenz für Angemessenheitsdiskurse reagiert. Mit gutem Grund kann eine erkenntnisorientierte Lehre Angemessenheitsdiskurse zurückweisen und ausschließen. Sie provoziert damit aber Unverständnis. Sie verschärft die Rapport- und Arbeitsbündniskrise der Lehre.

Umgekehrt geht aus der hier geführten Argumentation hervor, dass die Akzeptanz gegenüber Angemessenheitsdiskursen bzw. ihr Import in die erziehungswissenschaftliche Lehre *keine* Beschädigung oder Infragestellung ihrer wissenschaftlichen Ansprüche darstellt. Eine solche Beschädigung läge dann vor, wenn der Angemessenheitsdiskurs den Geltungsdiskurs verdrängen würde (die Lehre dient der wechselseitigen Vergewisserung angemessenen pädagogischen Handelns) oder wenn der Geltungsdiskurs in Anspruch nehmen würde, Angemessen

⁸ Dazu: Ohlhaver (2009).

heitsprobleme lösen zu können. Solange das nicht geschieht, solange keine Konfusion der Diskursmodi stattfindet, stellen angemessenheitsdiskursive ‚Exkurse‘ keine Bedrohung für die geltungsdiskursiven Ansprüche der Lehre dar. Im Gegenteil: Gerade der Wechsel zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen, sofern er sich ‚bewusst‘ vollzieht, kann die Eigenlogik und die Begrenztheit beider Diskursformen sichtbar und nachvollziehbar machen und damit insbesondere darauf aufmerksam machen, auf welche (mitunter drängenden) Fragen die Erziehungswissenschaft *keine* Antworten hat.

Die hier vorgestellte Argumentation zielt auf einen Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehre, der jenseits legitimatorischer Beschwörungen und Imagerien angesiedelt ist. Es ist ein Praxisbezug, den die Lehre in ihrer kommunikativen Praxis realisieren *kann*. Ob und in welchen Formen die Lehre diese Möglichkeit wahrnimmt, ist eine empirische Frage. Ob sich die Lehre an dieser ‚realistischen‘ Möglichkeit ihres Praxisbezugs orientieren *will*, oder ob sie ihren Praxisanspruch lieber auf das Versprechen der Herstellung einer pädagogisch-praktischen Befähigung gründet, bleibt ihr überlassen. Diese Alternative lässt sich geltungsdiskursiv abbilden, aber nicht entscheiden. Sie wirft die Frage der Angemessenheit der erziehungswissenschaftlichen Lehrer*innenbildung auf und ist selbst Gegenstand eines Angemessenheitsdiskurses.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag.
- Bois-Reymond, M. du (1994). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In M. du Bois-Reymond, Büchner, P., Krüger, H.-H., Ecarius, J. & Fuhs, B. (Hrsg.), *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich* (S. 137–220). Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. Abgerufen am 03.03.2025, unter <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4958/file/ManifestWord.pdf>
- Oehlhaber, F. (2009). „Der Lehrer riskiert, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.“ – Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver Pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 21–45.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). (Erstausgabe 1922)
- Weber, M. (1982). Wissenschaft als Beruf. In *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (5., erneut durchgesehene Auflage, hrsg. von Johannes Winckelmann, S. 581–613). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). (Erstausgabe 1917)
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Springer Fachmedien.

Wernet, Andreas, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-8953-5065>
 Professor für Schulpädagogik
 mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Leibniz Universität Hannover.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung,
 Schüler*innenbiografien und soziale Ungleichheit,
 Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik,
 kasuistische Lehrer*innenbildung.
andreas.wernet@iew.uni-hannover.de

Zwischen Professionalisierungsverheißungen und Theoriefeindlichkeit. Der neue Pragmatismus in der Lehrkräftebildung

Abstract • Im Beitrag wird das Professionalisierungsversprechen, das mit dem forschenden Lernen innerhalb der Lehrkräftebildung verknüpft wird, kritisch hinterfragt. Es wird herausgearbeitet, dass die im forschenden Lernen geforderte Forschungskompetenz nahezu unabhängig von fachwissenschaftlichen Inhalten der Unterrichtsfächer sowie theoretischer Forschung konzipiert wird; stattdessen wird sie als schulpädagogische Methoden- und Reflexionsfähigkeit gedacht. Schließlich zeigt sich, dass die Pädagogik im Zuge des forschenden Lernens auf eine „Wissenschaft des Lehrens“ (Hannah Arendt) reduziert wird.

Schlagworte/Keywords • Forschendes Lernen, Professionalisierung, Pragmatismus, Bildung durch Wissenschaft, Lehrkräftebildung

In der heutigen Lehrkräftebildung lässt sich anhand eines prägnanten Beispiels, ein Wegbewegen von der Fachwissenschaftlichkeit hin zu einem Pragmatismus nachzeichnen. Bei diesem Beispiel handelt es sich um das Konzept des forschenden Lernens. Die hochschuldidaktische Idee des forschenden Lernens wurde bereits 1970 von der Bundesassistentenkonferenz (BAK, 2009) explizit thematisiert. Im Vorstand der BAK saß damals auch der Hochschuldidaktiker Ludwig Huber, der später in einem Vortrag im Rahmen einer Sommerschule der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft *10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums* unter der Überschrift *Forschendes Lernen* dargelegt hat (Huber, 2004).

Bildung durch Wissenschaft vs. Schlüsselqualifikationen

Huber beginnt sein Referat mit der These „*Forschendes Lernen gehört zu einem wissenschaftlichen Studium*“ (ebd., S. 29). Hierbei unterstreicht er, dass das forschende Lernen „mehr als nur ein didaktischer Trick“ (ebd., S. 31) sei, weil es bei der Fragestellung immer auch um „die Gewinnung neuer Erkenntnis“ gehe und nicht nur um Fragen, die für die Studierenden „zufällig subjektiv bedeutsam“ seien (ebd., S. 32). In seinen Anfängen wird für das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens seine Orientierung an Forschung betont, die nach neuen Erkenntnissen strebt. Dass innerhalb eines Forschungsprozesses auch gelernt wird, ist für Huber selbstverständlich und die Studierenden müssen nicht eigens an das Lernen herangeführt werden.

In seinem nächsten Argument verweist Huber explizit auf eine bildungstheoretische sowie eine pragmatistische Perspektive, die dem forschenden Lernen innewohne:

„Die Begründung dafür, selbst Fragen entwickeln und definieren lernen zu sollen, sind nicht nur alte idealistische, sondern auch moderne pragmatistische Zielvorstellungen für das Studium: Sie knüpfen sowohl an die Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ an wie auch an die neuere Forderung nach Schlüsselqualifikationen.“ (ebd., S. 33f, Hervorhebung im Original)

Mit Rückbezug auf Humboldt und Schleiermacher erklärt der Autor, dass sich die Forderung nach mehr forschendem Lernen im Studium „auf die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Uni

versität berufen“ könne, „die sich in der klassischen Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ kristallisiert“ (ebd., S. 34) habe. In seinen Ausführungen wird deutlich, dass Hubers zugrunde gelegtes Wissenschaftsverständnis ein vernunftgeleitetes, auf Offenheit in der Erkenntnisgewinnung zielendes und mit Selbstreflexion verbundenes ist.

Doch der Autor ergänzt zugleich eine weitere Ausrichtung des forschenden Lernens, die er als machbarer und ökonomischer charakterisiert: Die Schlüsselqualifikationen. Er skizziert, dass unter Schlüsselqualifikationen in der Regel Folgendes gefasst werde: „breite Orientierung und Überblickswissen, systemisches (oder vernetzendes) Denken, divergentes (oder kritisches) Denken, Kreativität, methodische Flexibilität, Ausdauer, Ambiguitätstoleranz, Kommunikations-, Kooperations- (oder Team-)fähigkeit, Führungs- (oder Durchsetzungs-)fähigkeit und Verantwortungsbereitschaft“ (ebd., S. 35). Alle diese Schlüsselqualifikationen würden durch das forschende Lernen geübt und vertieft werden. Huber verdeutlicht jedoch auch, dass die bildungstheoretische Perspektive die Beliebigkeit der Schlüsselqualifikationen in Frage stellt (ebd., S. 34). Obwohl sich die beiden Vorstellungen ‚Bildung durch Wissenschaft‘, die ein eher idealistisches Bildungsverständnis zugrunde legt, und die ‚Schlüsselqualifikationen‘, die sich auf ein pragmatistisches und konstruktivistisches Lernverständnis stützen, in Teilen widersprechen, will Huber beide Ideen im forschenden Lernen vereinigt wissen.

Der Hochschuldidaktiker erklärt in seiner nächsten These sogleich, dass beide Vorstellungen – ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und ‚Schlüsselqualifikationen‘ – „komplexe Lernsituationen“ (ebd., Hervorhebung im Original) verlangen würden: „Situationen, in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen vertieft verfolgt werden können, in denen man mit anderen sich verständigen oder zusammentun muss“ (ebd., S. 36). Diese hochschuldidaktische Folgerung würde auch mit „Grundprinzipien für Lernsituationen“ übereinstimmen, „wie sie in trotz allen Verzweigungen relativ großer Übereinstimmung von kognitivistischen Lerntheoretikern vorgeschlagen werden – zumindest in der konstruktivistischen ‚Fraktion‘“ (ebd.). Gerade auch aufgrund dieses konstruktivistischen Lernverständnisses hält Huber es für sinnvoll, „als Lernsituationen auch Forschungssituationen zu suchen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Ausgehend von einer vorwiegend konstruktivistisch-pragmatistischen Lernidee hält Huber Forschungssituationen für aussichts-

reiche Lernsituationen und er möchte die Hochschullehrkräfte dazu anregen, innerhalb ihrer Lehre auch forschungsähnliche Situationen zu inszenieren (ebd., S. 37). Diese Vorgehensweise hält er gerade für die Lehrkräftebildung für sehr vielversprechend: „Insbesondere für die Lehrerausbildung scheinen Erkundungen konkreter Kontexte und Fallstudien zu einzelnen Schülerinnen und Schülern oder zu Schulen eine aussichtsreiche Form“ (ebd., S. 37f). Huber spricht sich hier also für eine Beforschung von Schüler*innen und Schule durch Lehramtsstudierende aus. Der Gegenstand des forschenden Lernens wird im Kontext der Lehrkräftebildung also bereits bei Huber zumindest teilweise eingeschränkt und auf Fragen des Schulalltags verengt.

Gleichzeitig deutet sich in Hubers Argumentation bereits an, dass die Universität in den 2000er Jahren immer mehr als Institution der Berufsausbildung verstanden wird, an der ‚Schlüsselqualifikationen‘ (heute Kompetenzen genannt) vermittelt werden müssten. Besonders präsent ist die Perspektive eines berufsvorbereitenden Studiums schon bei Huber in Bezug auf die Lehramtsstudierenden, für die das forschende Lernen auf die Beforschung von Schule, Unterrichten und Schüler*innen reduziert wird.

Pragmatismus und forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung

Dass diese Perspektive bereits früh mit der Rezeption von Deweys Pragmatismus verschränkt ist, zeigt sich beispielsweise bei den Schulpädagog*innen Karin Kleinespel und Will Lüttert, die in ihrem Beitrag *John Dewey in der Lehrerbildung* (2009) Deweys Wissenschaftsverständnis vornehmlich als ein anwendungsbezogenes rezipieren:

„Dewey hebt vor allem den instrumentellen Charakter von Wissenschaft hervor: Wissenschaft, gemeint sind zu Deweys Zeit insbesondere die Methode und die Befunde der pädagogischen Psychologie, hilft den Lehrerinnen und Lehrern dabei, „Mechanismen‘ des Schülerverhaltens und der Lehrer-Schüler-Interaktion besser als zuvor zu verstehen und individuelle Bedürfnisse treffender zu beantworten‘ ([...] Dewey 1974, S. 195ff). Im Mittelpunkt dieses Verständnisses steht das Dienstbarmachen der pädagogischen Psychologie (wir würden heute sagen: der Sozial- und Erziehungswissenschaften insgesamt) für die Professionalisierung in Erziehungsprozessen.“ (Kleinespel & Lüttert, 2009, S. 271f)

Dewey gehe es vor allem darum, die Erkenntnisse pädagogischer Psychologie für die Praxis von Lehrkräften nutzbar zu machen. Wissenschaftliches Wissen solle einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten. Kleinespels und Lütgerts Rezeption Deweys ist insofern bemerkenswert, als sie einen Fokus auf die „Methode und Befunde der pädagogischen Psychologie“ (ebd., S. 271) legt. Auch wenn die beiden Forscher*innen die pädagogische Psychologie den „Sozial- und Erziehungswissenschaften insgesamt“ (ebd., S. 272) unterordnen, zeigt sich in ihrem Beitrag deutlich, dass das instrumentelle Wissenschaftsverständnis der pädagogischen Psychologie für sie im Vordergrund steht. Außerdem legen sie bereits einen Schwerpunkt auf die Methodik in Deweys Werk, obwohl dieser einer solchen Perspektive bereits in seinem Hauptwerk *Democracy and Education* (1916)¹ kritisch gegenüberstand (Ch. XIII).

Kleinespels und Lütgerts Beitrag steht exemplarisch für eine einseitige Rezeption von Deweys Schriften, die in der deutschsprachigen Schulpädagogik üblich ist. Dewey wird dabei vor allem zur Begründung für eine Methodenfokussierung herangezogen. Sein Werk wird als Legitimation für eine Erhöhung von Praxisanteilen im Lehramtsstudium genutzt. Deweys Kritik an der Entkopplung von Methode und Inhalt und einer Überhöhung von Didaktik – „Nothing has brought pedagogical theory into greater disrepute than the belief that it is identified with handing out to teachers recipes and models to be followed in teaching“ (Dewey, 1916/1955, S. 199) – wird in dieser Rezeptionsweise völlig ausgeblendet. Gleichzeitig wird Deweys pragmatistische Perspektive auf Bildungsprozesse –

„An individual must actually try, in play or work, to do something with material in carrying out his own impulsive activity, and then note the interaction of his energy and that of the material employed. [...] Hence the first approach to any subject in school, if thought is to be aroused and not words acquired, should be as unscholastic as possible“ (ebd., S. 181) –

sehr zutreffend übernommen. Die Idee des *learning by doing*, die Deweys Pragmatismus auszeichnet, ist im Rahmen der deutschsprachigen Lehrkräftebildung zu einem Leitmotiv geworden. Dies zeigt sich nicht nur in der Fokussierung auf Kompetenzen in Schule und Lehr

¹ Kleinespel und Lütgert beziehen sich allerdings nicht auf dieses Werk, sondern konzentrieren sich auf Deweys Aufsatz *Experience and Education* (1938) sowie einen Sammelband mit einigen Beiträgen Deweys *On Education* (1974).

amtsstudium, sondern auch in Konzepten wie dem forschenden Lernen, die im Kontext der Lehrkräftebildung nur noch im Sinne des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen und kaum mehr in der Form von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ verstanden werden.

Forschungskompetenz und Abwertung der Fachwissenschaft

Eine pragmatistische und auf schulische Praxis fokussierte Idee forschenden Lernens findet sich auch bei dem Schulpädagogen Wolfgang Fichten, der mit seinem Beitrag *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung* (2017) in der Diskussion dieses Konzepts häufig rezipiert wird (bspw. Klewin & Koch, 2017; Basten et al., 2020). Gemeinsam mit seinem Lehrer Hilbert Meyer hat Fichten eine Definition forschenden Lernens entwickelt, die u. a. auch in Auseinandersetzung mit Huber erarbeitet wurde:

„Forschendes Lernen ... ist ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen ... einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden‘ ... Forschendes Lernen weist demnach drei zentrale Merkmale auf: Selbständigkeit, Theoriebezug und Reflexion.“ (Fichten, 2017, S. 31)

Auffällig ist, dass das Konzept forschenden Lernens hier für die Lehrkräftebildung direkt auf das „Praxisfeld Schule“ eingeengt wird, aus dem dann ‚authentische‘ Forschungsprobleme gewonnen werden sollen. Gleichzeitig sollen die Studierenden dennoch „reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule“ gewinnen. Dass diese reflexive Distanz vielleicht gerade durch die Auseinandersetzung mit Forschungsfragen, die nicht direkt im Praxisfeld Schule liegen, gewonnen werden könnte, wird nicht diskutiert.

Der Erziehungswissenschaftler Johannes Bellmann (2020) hat sich kritisch mit dem forschenden Lernen auseinandergesetzt und dabei für

die zugrunde liegende Forschungsidee eine Distanzierung von einem breit gefassten Forschungsbegriff (im Sinne Deweys) festgestellt, die die verkürzte Rezeption von Deweys Pragmatismus wieder verdeutlicht:

„In Konzepten forschenden Lernens, aber auch in der Praxis forschenden Lernens ist aber in der Regel nicht Deweys weit gefasster Begriff von Forschung maßgebend; vielmehr wird Forschung mit wissenschaftlicher Forschung („scientific research“) gleichgesetzt. Hinzu kommt, dass selbst das, was Forschung innerhalb der Wissenschaft meinen kann, auf empirische Forschung reduziert wird. Es geht weder um historische, theoretische, philosophische, phänomenologische oder hermeneutische Forschung, sondern um die ‚Denk- und Handlungsweisen der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung‘ [...], von denen man annimmt, dass sie geeignet sind, ‚um auch im Schulalltag aus eigenen Erfahrungen effektiv Erkenntnisse zu generieren, die für das eigene Handeln relevant sind‘“ (ebd., S. 24, Hervorhebung im Original).

In der Diskussion um das forschende Lernen wird Forschung also immer schon auf empirische Forschung reduziert, während theoretische Fragestellungen in der Regel ausgeklammert werden. Fichtens Forschungsverständnis ist dementsprechend auch ein begrenztes und erinnert an das von Kleinespel und Lütgert (2009) oben geschilderte ‚instrumentelle Wissenschaftsverständnis‘:

„Die Begrifflichkeit Forschendes Lernen signalisiert, dass es sich um eine spezifische Lernform handelt, bei welcher der Lernprozess in einen Forschungsprozess eingebettet ist. Das am Forschungsprozedere modellierte Lernen verknüpft Strukturelemente von Forschung mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren [...], so dass es ‚primär auf den Lerngewinn der Studierenden ausgerichtet ist‘“ (Fichten, 2017, S. 31f, Hervorhebung im Original).

Forschung wird hier primär in den Dienst des Lernens gestellt. Zudem wird deutlich, dass es beim forschenden Lernen in Fichtens Verständnis nicht mehr um den Erkenntnisgewinn der Forschung geht, sondern vor allem um den „*Lerngewinn* der Studierenden“. Von Hubers Idee forschenden Lernens, bei der die Fragestellung immer auch auf „die Gewinnung neuer Erkenntnis“ abzielt und die Forschungsfragen gerade nicht nur „zufällig subjektiv bedeutsam“ (Huber, 2004, S. 32) sein sollten, weicht Fichtens Konzeption deutlich ab. Fichtens Idee forschenden Lernens orientiert sich also kaum mehr an ‚Bildung durch

Wissenschaft' (ebd., S. 34), sondern konzentriert sich auf den Erwerb von ‚Schlüsselqualifikationen‘ bzw. die „Vermittlung und Aneignung von Forschungskompetenz“ (Fichten, 2017, S. 32). Diese Vermittlung und Aneignung sei

„aus professionalisierungs- und lerntheoretischen Erwägungen bedeutsam: Eigenes Forschen wirkt dann professionalisierend, wenn es professionell, d. h. auf der Basis methodologischer Regeln und unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien, betrieben wird. Es muss kein breites Spektrum von Forschungsmethoden vermittelt werden, man kann sich auf wenige beschränken, viel entscheidender ist, sie zu beherrschen und regelgerecht anwenden zu können. Die Studierenden sollen eine empirische Untersuchung zur eigenen Zufriedenheit durchführen und als Erfolg verbuchen können. Ist das nicht der Fall, wird die Herausbildung eines forschenden Habitus behindert.“ (Ebd.)

Fichten geht davon aus, dass das forschende Lernen zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beiträgt. Bei der von ihm skizzierten Forschungsidee, der zufolge die Studierenden „eine empirische Untersuchung zur eigenen Zufriedenheit durchführen“ (ebd.) sollen, lässt sich der Beitrag zur Professionalisierung stark anzweifeln. Es handelt sich hier um ein problematisches Beispiel, da der Erkenntnisgewinn fraglich ist: Welche neuen und für ihre Professionalisierung relevanten Erkenntnisse gewinnen die Studierenden durch eine solche Studie? Wäre es nicht im Gegenteil sinnvoller, die Studierenden eine kritische Analyse der Diskussion um Lehrkräfteprofessionalität durchführen zu lassen, die sie bestenfalls dazu anregt, über das eigene Selbstverständnis nachzudenken? Bellmanns kritischer Blick auf das forschende Lernen ist auch hier weiterführend:

„Innerhalb der empirischen Forschung findet oftmals eine weitere Eingrenzung statt: So wird zumindest in der Praxis forschenden Lernens der Fokus oftmals auf ‚standardisierte Erhebung und quantitative Auswertungsstrategien‘ [...] gelegt. [...] Es fehlt dabei der Hinweis, dass mit quantitativen Verfahren überhaupt nur eine bestimmte Art von Fragestellung zu beantworten ist bzw. andere Fragestellungen von vornherein ausgeblendet werden.“ (Bellmann, 2020, S. 24f)

Fichtens Beitrag grenzt das Forschen im forschenden Lernen für die Lehrkräftebildung auf empirische Sozialforschung und Unterrichtsforschung ein. Darüber hinaus erklärt Fichten, dass das forschende Lernen die „Hochform‘ universitärer Lehr-Lernkonzepte“ sei: „Es kann

auch als Konkretisierung konstruktivistischer Lehr-Lernprinzipien [...] und durch die Einbettung des Lernens in Praxiskontexte als Beispiel für situiertes Lernen gesehen werden“ (Fichten, 2017, S. 33). Fichten versteht das forschende Lernen als eine konstruktivistische Lehr-Lern-idee: Lehren und Lernen konstruieren für ihn demnach die Welt. Fichten erklärt hier das forschende Lernen emphatisch zur besten und zur Professionalisierung beitragenden Lehr- und Lernform, ohne dafür konkrete Belege anzuführen.²

Theoriefeindlichkeit des neuen Pragmatismus

Hier kann auf Hannah Arendts Kritik an der Entkopplung von Methode und Inhalt innerhalb der Pädagogik verwiesen werden. Sie warnt bereits 1958 davor, dass sich die Pädagogik unter dem Einfluss „der modernen Psychologie und der Lehren des Pragmatismus [...] zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt entwickelt“ habe, „und zwar so, daß sie sich völlig von dem eigentlichen Lernstoff emanzipierte“ (Arendt, 1958/1994, S. 263). Der Fokus des Lehramtsstudiums liege nur noch auf dem „Lehren, nicht [auf der] Beherrschung eines bestimmten Faches“ (ebd.). Arendts Diagnose ist immer noch aktuell – wie die Diskussion um das forschende Lernen deutlich zeigt. Die Auseinandersetzung mit Methodik steht in der pädagogischen Forschung rund um das forschende Lernen im Mittelpunkt, ohne dass diskutiert wird, ob das forschende Lernen zu jeder Art von Inhalt passt. Die fachwissenschaftlichen Inhalte des Lehramtsstudiums sind für die Konzepte des forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung nahezu irrelevant. Denn der Inhalt des forschenden Lernens wird bereits auf bestimmte Formen der empirischen Unterrichtsforschung begrenzt und gleichzeitig theoretische Inhalte ausgeschlossen.

² Obwohl Fichten am Ende seines Beitrags explizit auf die Forschungslücken zum forschenden Lernen aufmerksam macht: „Die empirische Forschung zu Forschendem Lernen ist lückenhaft, es wird viel vermutet und wenig gewusst. In welchem Umfang verfolgte Ziele erreicht werden, ob Studierende eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Praxis herausbilden und wie persistent diese ist, ist weitgehend ungeklärt“ (Fichten, 2017, S. 35).

Literatur

- Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In U. Ludz (Hrsg.), *Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I* (S. 255–276). Piper Verlag. (Erstausgabe 1958)
- Basten, M., Schumacher, F. & Mertens, C. (2020). Metadiskurs „Forschendes Lernen“. Die Systematik in den Systematisierungsversuchen. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 11–30). Waxmann Verlag.
- Bellmann, J. (2020). „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 11–38). Springer VS.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009). *Forschendes Lernen, wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik* (Neudruck, Neuaufl. nach der 2. Aufl. 1970). UniversitätsVerlagWebler.
- Dewey, J. (1955). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. (Erstausgabe 1916)
- Dewey, J. (1974). *On Education: Selected Writings*. Edited and with an introduction by R. D. Archambault. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2008). *Experience and Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *Collected Works of John Dewey. The later works: 1925–1953* (Vol. 13: 1938–1939, pp. 1–62). Southern Illinois University Press. (Erstausgabe 1938)
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Verlag Julius Klinkhardt.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 29–49.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2009). John Dewey in der Lehrerbildung. In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 271–278). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die deutsche Schule*, 109(1), 58–69.

Rojahn, Pia, Dr.,
<https://orcid.org/0009-0004-9597-4170>
 Akademische Rätin,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Eberhard Karls Universität Tübingen.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Bildungstheorie, Lehrkräftebildung,
 Bildungspolitik, Digitalisierung und Bildung,
 Philosophy of Education.
pia.rojahn@uni-tuebingen.de

*Tamara Peer,
Sandra Matschnigg-Peer,
Sarah Hanzlik und Katharina Krämer*

Transformationen im Lehramtsstudium Primarstufe begegnen. Einsatz von phänomenologischen Vignetten

Abstract • Transformationen, die durch eine Reform in der österreichischen Lehrer*innenbildung angestoßen werden und in einer Reduktion der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen in den Lehramtsstudien Ausdruck finden, dienen als Anlass, um nach Möglichkeiten zu suchen, dem Bedeutungsverlust von Theorie und der geforderten Verknüpfung von Theorie und Praxis zu begegnen. Ziel des Beitrags ist es, den Einsatz von phänomenologischen Vignetten in einer Lehrveranstaltung der Pädagogisch-praktischen Studien im Lehramtsstudium Primarstufe als möglichen Weg zu beleuchten. Eine qualitative Evaluierung dient hierfür als Grundlage.

Schlagnworte/Keywords • phänomenologische Vignetten, Lehramtsstudium, Evaluierung

Anlass

Die Lehramtsstudien der Primarstufe sowie der Sekundarstufe werden in Österreich ab dem Studienjahr 2025/26 bzw. 2026/27 „weiterentwickelt“ (BMBWF, 2024a) und einheitlich als dreijähriges Bachelor- sowie als zweijähriges Masterstudium geführt. Diese veränderte Studienstruktur wirke sich auch auf die Gestaltung der Curricula aus, „die umfassend neu konzipiert und qualitätsgesichert werden“ (Parlamentskorrespondenz, 2024, Nr. 381) – maßgeblich sei es, ein Lehramtsstudium zu schaffen, „das den Ansprüchen und Erfordernissen des 21. Jahrhunderts gerecht wird“ (BMBWF, 2024b), es solle zu „einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis“ (ebd., 2024b) kommen. Wird der Blick auf die determinierte Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte gerichtet, kann erkannt werden, dass den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen für die Erreichung dieser Ziele keine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird (Hochschulgesetz, 2005, S. 68; Regierungsvorlage, 2024, S. 20f). Es sind diese Entwicklungen, die einmal mehr als Anlass dienen können, um den „Bedeutungsverlust der wissenschaftlichen Qualifizierung als solcher“ (Casale, 2021, S. 222) in der Lehramtsausbildung zu thematisieren – es scheint eine Abkehr von einer Pädagogik stattzufinden, die „neben dem Konstruieren in den Wissenschaften auch ein Historisieren ihrer Kategorien und Grundbegriffe sowie ein Philosophieren über ihr Wissen und Nicht-Wissen zu kultivieren“ (Benner, 2007, S. 217) erlaubt. Neben der Notwendigkeit, den Blick auf diese Prozesse zu richten, sie zu beschreiben, zu dekonstruieren und zu kritisieren, scheint auch die Frage nach möglichen Wegen gestellt werden zu müssen, die nun gegangen werden können.

Zielsetzung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den Einsatz von phänomenologischen Vignetten (Agostini et al., 2023; Schratz et al., 2012) als mögliche Antwort auf die Frage zu beleuchten, auf welche Weise dem Bedeutungsverlust von Theorie und der geforderten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der österreichischen Lehrer*innenausbildung begegnet werden kann: Die Vorstellung eines Seminarkonzepts, das in fünf Lehrveranstaltungen der Pädagogisch-praktischen Studien

des Bachelorstudiums Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien umgesetzt wurde, dient als Fundament, um zentrale Fragen und ausgewählte Ergebnisse der *qualitativen Evaluierung* (Kuckartz et al., 2008) vorzustellen. Die Darstellung exemplarischer Ergebnisse in Gestalt einer *kategorienbasierten Analyse* (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148f), die aus 73 schriftlichen Reflexionen von Studierenden des 2., 3. sowie 4. Semesters gewonnen werden konnten, ermöglicht es, sich Wahrnehmungen von Studierenden anzunähern. In einer abschließenden Betrachtung werden die Ergebnisse der Evaluierung zusammengefasst und Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Einsatzes phänomenologischer Vignetten im Lehramtsstudium diskutiert.

Phänomenologische Vignetten

Als phänomenologische Vignetten werden in Anlehnung an Agostini et al. (2023) beispielhafte Beschreibungen von Erfahrungsszenen – von Wahrnehmungen pädagogischer Situationen – verstanden. Sie stellen verdichtete Narrationen dar und basieren auf Protokollen teilnehmender Erfahrung im pädagogischen Feld, die zu Rohvignetten verdichtet und durch kollegiale Validierung sowie durch weitere Überarbeitungsschritte finalisiert werden (Agostini, 2016; Agostini et al., 2023; Schratz et al., 2012). Vignetten fokussieren Momente, die Fragen anregen, die irritieren oder ein Gelingen bzw. Scheitern in der pädagogischen Praxis vermuten lassen können – sie beschreiben Lerngeschehen in einem phänomenologischen Verständnis und sollen es ermöglichen, sich Lernen sowie pädagogischem Handeln als „ineinander verwobenes und aufeinander bezogenes (responsives) Geschehen“ (Agostini et al., 2023, S. 9) zuzuwenden (Schratz et al., 2012). Die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten, welche zur Professionalisierung von pädagogischem Handeln beitragen soll, rückt gezieltes *Hinschauen*, *Hinhören* und *Hinfühlen* (Agostini et al., 2023) ins Zentrum. Durch „gemeinsame diskursive Lektüre und Reflexion der Vignetten“ (Anderegg et al., 2023, S. 51) kann „beispielhaftes Lernen am Geschehen im Sinne eines Suchens, Erprobens, Diskutierens und Reflektierens“ (Agostini et al., 2023, S. 9) evoziert und pädagogische Professionalisierung (zukünftiger) Lehrpersonen angeregt werden – im Sinne eines Lernens, „bei dem alle Beteiligten immer wieder bereit sind, gewohnte und (vermeintlich) selbstverständliche Sichtweisen für

neue Erfahrungen zu öffnen“ (Agostini et al., 2023, S. 8). Ausgehend von möglichen Potenzialen, die durch den Einsatz phänomenologischer Vignetten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen entfaltet werden können, wurde ein Seminarkonzept entwickelt, welches es erlauben sollte, Studierenden des Lehramts Primarstufe ein erstes Herantasten an die Arbeit mit Vignetten zu ermöglichen. Es galt, ein Fundament zu schaffen, um nach deren Wahrnehmungen beziehungsweise auf das Seminarkonzept zu fragen und sich diesen annähern zu können.

Seminarkonzept zum Einsatz einer phänomenologischen Vignette

Das Konzept zum Einsatz einer phänomenologischen Vignette umfasst drei Seminareinheiten und wurde von vier Vortragenden mit fünf Studiengruppen – des 2., 3. und 4. Semesters – in Didaktischen Reflexionen der Pädagogisch-praktischen Studien¹ im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe realisiert, um phänomenologische Vignettenforschung als Professionalisierungsinstrument zu implementieren. Dabei wurden folgende Schritte gesetzt:

Nach einer Vorstellung und Kontextualisierung phänomenologischer Vignetten(forschung) wurden die Studierenden erstmals mit einer Vignette konfrontiert, indem ihnen eine Kopie ausgehändigt und der Text vorgelesen wurde.

Vignette: Ludwig, Liam und die Liebe

Fast flüsternd trägt die Lehrperson die Zeilen der letzten Seite des Bilderbuches vor: „Als der Tag der Hochzeit kam, da jubelten die Leute. Und falls Prinz und Ritter nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“ Raunen ertönt, bevor das Buch geschlossen und es im Klassenzimmer ganz ruhig wird. Ein Fenster ist geöffnet, ein Windhauch lässt die weiße Gardine aufsteigen. Die Lehrperson durchbricht die Stille, indem sie ihre Schüler*innen dazu auffordert, den Inhalt des Buches wiederzugeben und es mit

¹ Die Lehrveranstaltung *Didaktische Reflexion* kann als Begleitlehrveranstaltung der Pädagogisch-praktischen Studien verstanden werden und wird durchschnittlich mit 15 Studierenden realisiert. Die Anzahl der Didaktischen Reflexionen nimmt im Laufe des aktuell gültigen Bachelorstudiums – von fünfzehn Unterrichtseinheiten im 1. und 2. Semester bis zu drei Unterrichtseinheiten im 7. und 8. Semester – kontinuierlich ab (Zentrum Pädagogisch-praktische Studien, 2024, S. 20).

Sternen zu bewerten. Ludwig rutscht hektisch von links nach rechts, ehe er sich zu Wort meldet: „Ich gebe dem Buch [...] 0 Punkte.“ Er begründet seine Entscheidung: „Das Märchen beginnt, wie viele andere. Davor ist dieser Drache, der besiegt werden muss, es gibt Prinzessinnen. Aber dann kommt dieser Schluss. Ich mag es nicht, wenn sich Männer küssen und heiraten. Auch wenn das nur ein Märchen ist, habe ich nicht geglaubt, dass der Prinz den Ritter heiratet. Ich finde das nicht richtig.“ Liam reißt die Augen auf und starrt Ludwig an. Ohne aufgerufen zu werden, meldet er sich zu Wort: „Was ist daran nicht richtig? Ich verstehe das nicht. Warum soll sich der Prinz nicht aussuchen dürfen, wen er liebt? Möchtest du, dass dir jemand sagt, wen du heiraten darfst?“ Liam sucht den Augenkontakt zu seinem Mitschüler Ludwig, der kurzzeitig erstarrt, seinen Blick senkt und errötet. Nach einigen Augenblicken zuckt Ludwig mit den Schultern, hebt seinen Kopf und wispert: „Ich weiß es nicht. Echt nicht. Darüber habe ich noch nie nachgedacht“ (Matschnigg-Peer & Peer, im Druck).

Nach der ersten gemeinsamen Lektüre wurden die Studierenden aufgefordert, sich erneut der Vignette zuzuwenden, diese abermals zu lesen und im Anschluss folgende Arbeitsaufträge zu bearbeiten:

1. Lassen Sie die Vignette auf sich wirken.
2. Welche Gedanken kommen dabei auf? Erstellen Sie ein Freewriting:
 - Versuchen Sie, Ihre Gedanken zu Papier zu bringen, ohne diese zu bewerten oder nach geeigneten Formulierungen zu suchen.
 - Schreiben Sie ohne Unterbrechung für drei Minuten. Es entstehen Textabschnitte, Sätze, Satzfragmente, einzelne Wörter.
3. Gruppenarbeit:
 - Teilen Sie Ihre Gedanken: Jede*r, die*der möchte, liest das Freewriting vor.
 - Tauschen Sie sich aus: Was fällt Ihnen auf?
4. Gespräch im Plenum

Das Plenumsgespräch eröffnete Möglichkeiten, sich über das – in den Gruppenarbeiten – Thematisierte auszutauschen, einzelne Gedanken aufzugreifen, Rückfragen zu stellen und bot Raum und Zeit für Überlegungen, für Austausch und für Diskussionen.

Nach einer Pause wurde die Vignette ein weiteres Mal von den Studierenden gelesen, um im Anschluss eine Auseinandersetzung mit folgenden Reflexionsfragen anzuregen:

- „Was fällt Ihnen beim Lesen der Vignetten auf?“
- Welche Szenen oder kurzen Momente sprechen Sie besonders an?
- Womit kann es zu tun haben, dass Sie genau davon affiziert wurden?

Kennen Sie solche Situationen? Erinnert Sie die Vignette an ähnliche Situationen?

- Hätten Sie das Bedürfnis, an dieser Szene etwas zu ändern, wenn Sie es könnten?
- Konzentrieren Sie sich auf eine Person, die Ihnen zunächst weniger wichtig erschien. Wie nehmen Sie diese Person nach neuerlichem Lesen wahr?
- Welche Erfahrungen machten Sie beim Lesen der Vignette?“ (Petterlini, 2023, S. 20)

Auch eine Auseinandersetzung mit den Reflexionsfragen erfolgte zunächst in Einzelarbeit. Die Studierenden wurden darum ersucht, Stichworte zu notieren, ehe sie sich in Partner*innenarbeit austauschten. Im Anschluss wurden die Reflexionsfragen einzeln aufgegriffen und im Plenum zur Diskussion gestellt. In einem letzten Schritt erfolgte eine anonyme schriftliche Reflexion. Die Studierenden notierten ihre Wahrnehmungen in Bezug auf die erste Annäherung an die Arbeit mit Vignetten, indem sie folgende Frage beantworteten: Wie haben Sie die Auseinandersetzung mit der Vignette „Ludwig, Liam und die Liebe“ und die Vignette selbst wahrgenommen?

Qualitative Evaluierung

Um den Einsatz phänomenologischer Vignetten im Lehramtsstudium der Primarstufe als einen möglichen Weg zu beleuchten, der eine stärkere Verknüpfung von Praxis und Theorie ermöglichen kann, wurde eine qualitative Evaluierung realisiert.

Hierfür wurden methodische Schritte von Kuckartz et al. (2008) berücksichtigt, jedoch an das Evaluationsziel angepasst. Dieses war, Antworten auf folgende zentrale Fragen finden zu können: *Auf welche Weise werden phänomenologische Vignetten sowie deren Einsatz in Lehrveranstaltungen der Pädagogisch-praktischen Studien von Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe wahrgenommen? Welche Möglichkeiten und Grenzen können erkannt werden?*

Um sich den Wahrnehmungen der Studierenden, deren Auffassungen bezüglich des Einsatzes von Vignetten annähern zu können, wurde die Entscheidung getroffen, die in den Lehrveranstaltungen anonym verfassten schriftlichen Reflexionen – anstelle von Interviews (Kuckartz et al., 2008) – als Daten zu nutzen. Diese Entscheidung kann durch

das Bestreben, Antworten aller teilnehmenden Studierenden sichtbar machen zu wollen, begründet werden. Gewonnen werden konnte ein Datensatz, der aus 73 schriftlichen Reflexion der Studierenden (stud.) aus fünf Lehrveranstaltungsgruppen – einer Gruppe des 2. Semesters, einer Gruppe des 3. Semesters sowie drei Gruppen des 4. Semesters (Sem.) – bestand.

Für die Auswertung der Daten wurden Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) berücksichtigt. Bei der Darstellung der Ergebnisse handelt es sich um Auszüge der „kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien“ (ebd., 2022, S. 148f). Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse dieser Analyse vorgestellt werden.

Ergebnisse:

Wahrnehmung des Einsatzes einer Vignette

Um beschreiben zu können, auf welche Weise Vignetten und deren Einsatz in der konzipierten Lehrveranstaltung aufgefasst werden, wird der exemplarische Blick auf die Hauptkategorie „Wahrnehmung der Arbeit mit der Vignette“ gerichtet und die aus der Analyse gewonnenen Subkategorien vorgestellt:

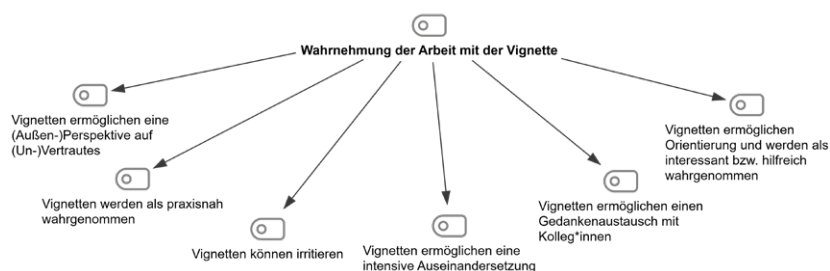


Abb. 1 Wahrnehmung der Arbeit mit der Vignette

Vignetten ermöglichen eine (Außen-)Perspektive auf (Un-)Vertrautes: Vignetten werden von Studierenden als Möglichkeit verortet, veränderte Perspektiven auf Vertrautes, aber auch auf Unvertrautes einzunehmen. So erwähnt ein*e Studierende*r des 2. Semesters:

„Durch die Vignette wird eine kurze Situation wirklich sehr ausführlich beschrieben. Ich finde es sogar besser, als vor Ort teilzunehmen, da man jederzeit nachlesen kann“ (stud., 2. Sem., P. 10). So können es Vignetten ermöglichen, eine Situation als „Außenstehende*r“ (stud., 2. Sem., P. 3) anders wahrzunehmen und zu sehen (stud., 4. Sem. II, P. 7): „Nicht jede Vignette hat man so auch schon erlebt. Man kann sich aber hineinversetzen“ (stud., 3. Sem., P. 9). Eine veränderte Perspektive auf (Un-)Vertrautes ergebe sich „vor allem für Leute, die sich gerne in Szenarien hinein fühlen (...). Oft bleiben genau solche detaillierten und lebensnahen Geschichten einem länger im Kopf“ (stud., 4. Sem. I, P. 28) und regen zum Reflektieren, zum Nach- und Weiterdenken an (u. a. stud., 3. Sem., P. 9; stud., 4. Sem. II, P. 28).

Vignetten werden als praxisnah wahrgenommen: „Die Beschäftigung mit der Vignette brachte mich dazu, tiefer über Sexualkunde nachzudenken als in der Sachunterrichtsvorlesung, in der es auch Thema war. Da war es aber viel weiter von der Praxis weg“ (stud., 2. Sem., P. 13). Die Praxisnähe wird einerseits der Thematik selbst zugeschrieben (u. a. stud., 3. Sem., P. 2; stud., 4. Sem., P. 5): „Es war spannend, über so ein praxisnahes Thema nachzudenken und zu reflektieren“ (stud., 4. Sem. II, P. 21). Andererseits ergibt sie sich aus persönlicher Betroffenheit: Sowohl die Möglichkeit, selbst eine solche Situation zukünftig erleben zu können (u. a. stud., 4. Sem. I, P. 10; stud., 2. Sem., P. 4), als auch die Erinnerungen an ähnliche Szenen (u. a. stud., 2. Sem., P. 14; stud. 4. Sem. II, P. 25) lassen die Praxisnähe neben stilistischen Merkmalen einer Vignette (u. a. stud., 4. Sem. I, P. 10; stud. 4. Sem. II, P. 25) – die einem „das Gefühl gibt, als wäre man selbst in der Klasse“ (stud., 4. Sem. I, P. 27) – fassen.

Vignetten können irritieren: Vignetten werden jedoch nicht nur als praxisnah, sondern auch als irritierend wahrgenommen (u. a. stud., 3. Sem., P. 8; stud. 2. Sem., P. 13). So erwähnt ein*e Studierende: „Für mich ist es fraglich (beziehungsweise ich bin mir unsicher), ob es sinnvoll ist, dieses Thema in der Volksschule schon anzusprechen“ (stud., 3. Sem., P. 5), ein*e andere*r erwähnt, die Vignette als „sehr provokant“ einzuschätzen (stud., 3. Sem., P. 8). Doch nicht nur der Inhalt der Vignette (u. a. stud., 4. Sem. I, P. 22; stud., 4. Sem. I, P. 23), sondern auch ihr Stil wurde von Studierenden als etwas wahrgenommen, auf das sie sich schwer einlassen konnten (u. a. stud., 4. Sem. I, P. 14; stud., 4. Sem. I, P. 15) bzw. erst einlassen mussten: „Anfangs fand ich

es sehr ungewohnt und ein bisschen komisch, mit dem Stil einer Vignette zu arbeiten und zu reflektieren. Jedoch konnte ich mich dann im Austausch mit anderen gut reinfinden und fand es zum Schluss auch sehr spannend, da einfach auch Stimmungen, Atmosphären und Gefühle besprochen werden können“ (stud., 4. Sem. I, P. 5).

Vignetten ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung: Studierende nahmen die Vignette und die Arbeit mit der Vignette als intensiv (u. a. stud., 4. Sem. I, P. 19; stud., 4. Sem. I, P. 25) wahr, da es dazu käme, „dass man auch automatisch über sich selbst nachdenkt und auf andere Situationen projiziert“ (stud., 2. Sem., P. 12). Dies wird auch durch die Einschätzung einer*s Studierenden des 4. Semesters zum Ausdruck gebracht: „Das intensive situations- und praxisbezogene Auseinandersetzen mit einer Szene eröffnet neue Blickwinkel und bietet dadurch Anlässe zum Weiterdenken“ (stud., 4. Sem. I, P. 19). Das Lesen der Vignette stelle ein geeignetes Fundament dar: „Ich finde, es war eine sehr intensive Auseinandersetzung, da man aufgrund der Vignette einen sehr guten Einblick und eine gute Unterlage für nachfolgende Diskussionen hat“ (stud., 2. Sem., P. 2).

Vignetten ermöglichen einen Gedankenaustausch: Der Austausch mit Kolleg*innen wurde von den Studierenden als notwendiger Bestandteil erkannt (u. a. stud., 2. Sem., P. 8; stud., 2 Sem., P. 5), „(...) weil wenn man sich nur alleine Gedanken macht, sich oft einfach selbst bestätigt und vielleicht nicht von alleine auf neue Gedankengänge kommt“ (stud., 3. Sem., P. 11). Es ist das Gespräch mit anderen, das es ermöglichen kann, neue Sichtweisen einzunehmen (u. a. stud., 4. Sem. I, P. 10, stud., 4. Sem. I, P. 20).

Die Arbeit mit Vignetten ermöglicht Orientierung: Die Auseinandersetzung mit der Thematik durch die Vignette sowie der Austausch mit Kommiliton*innen werden als „Hilfestellungen“ wahrgenommen, um sich „orientieren“ (stud., 2. Sem., P. 8) zu können, „falls man selbst einmal in eine ähnliche Situation kommt“ (stud., 2. Sem., P. 4): „Man hat sich dann schon mal Gedanken über so eine ähnliche Situation gemacht und wird nicht komplett ins ‚kalte Wasser‘ gestoßen“ (stud., 4. Sem. II, P. 11).

Die Arbeit mit phänomenologischen Vignetten in der Lehramtsausbildung scheint als Chance erkannt werden zu können, um zur Professionalisierung der Studierenden beizutragen, aber auch, um eine

Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Theorien in den Pädagogisch-praktischen Studien anzuregen. So könnte zukünftig nicht nur der Austausch mit Kommiliton*innen als Hilfestellung, als Orientierungshilfe wahrgenommen werden, sondern auch eine darauf aufbauende Beschäftigung mit Theorie.

Diskussion

Im Zentrum der abschließenden Diskussion steht eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern der Einsatz phänomenologischer Vignetten in Lehrveranstaltungen der Pädagogisch-praktischen Studien als ein möglicher Weg gedeutet werden kann, Transformationen im Lehramtsstudium – und dem damit einhergehenden Bedeutungsverlust Bildungswissenschaftlicher Grundlagen und der Forderung nach einer stärkeren Verknüpfung von Praxis und Theorie – zu begegnen. Die Ergebnisse der Evaluierung deuten darauf hin, dass es durch den Einsatz von Vignetten zu „einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis“ (BMBWF, 2024b) kommen könnte:

Vignetten werden von Studierenden aufgrund stilistischer Merkmale sowie möglicher persönlicher Betroffenheit – in Gestalt einer Erinnerung oder im Sinne einer zukünftig denkbaren Konfrontation mit einer ähnlichen Situation – als *praxisnah* aufgefasst und als Fundament erkannt, um durch das Lesen und den *Gedankenaustausch* mit Kommiliton*innen neue *Perspektiven auf (Un-)Vertrautes* einnehmen zu können. Die Auffassungen der Studierenden, dass es sich um eine *intensive Auseinandersetzung* handelt, die *irritieren* sowie *Orientierung ermöglichen* kann, lässt Potenziale erkennen:

Der Einsatz von phänomenologischen Vignetten kann als Impuls gesetzt werden, um ein *Infragestellen von gewohnten, (vermeintlich) selbstverständlichen Sichtweisen* (Agostini et al., 2023, S. 8) anzuregen. Dieser *erste Schritt*, der aus *nichtwissenden Nichtwissenden, wissende Nichtwissende* (Meyer-Drawe, 2015, S. 124) werden lässt, kann als *Lernweg* verstanden werden, der die Bedeutung von Theorie – die Bedeutung von Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, von wissenschaftlicher Qualifizierung (Casale, 2021, S. 222) – erfahrbar macht. Der Einsatz phänomenologischer Vignetten in den Pädagogisch-praktischen Studien scheint dann eine Verknüpfung von Praxis und Theorie zu ermöglichen und dem Bedeutungsverlust von Bildungswissen

schaftlichen Grundlagen im Lehramtsstudium entgegenzuwirken, wenn Studierende dazu angeregt werden, Theorie als Möglichkeit der Deutung zu erkennen – als Möglichkeit, *handlungsnahes Professionswissen* aufzubauen (Agostini et al., 2023, S. 43).

Literatur

- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (S. 55–62). StudienVerlag.
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumptsch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (2023). *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742662>
- Anderegg, N., Beuschlein, H., Papadopoulou, V. & Strauss, N. C. (2023). Lernen im pädagogischen Handeln. In E. Agostini, H. K. Peterlini, J. Donlic, V. Kumptsch, D. Lehner & I. Sandner (Hrsg.), *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 47–52). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742662>
- Benner, D. (2007). Bildung und Wissen. Die Antinomien der europäischen Wissenschaften und die Aufgaben wissenschaftlichen Lehrens und Lernens heute. In B. Henningsen (Hrsg.), *Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität* (S. 195–217). BWV.
- BMBWF (2024a, 10. Jänner). *10. Jänner 2024: Bundesregierung präsentiert Weiterentwicklung der Lehrer/innen-Bildung*. Bundesministerium für Bildung. Abgerufen am 04.01.2025, unter https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/2024_archiv/20240110.html
- BMBWF (2024b, 20. März). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung NEU: BM Polaschek setzt Reform um*. Bundesministerium für Bildung. Abgerufen am 07.01.2025, unter https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/2024_archiv/20240320.html
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In R. Casale, 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). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877>
- Hochschulgesetz (2005). *Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005, Fassung vom 26.06.2024*. Bundeskanzleramt der Republik Österreich. Abgerufen am 04.03.2025, unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20004626/HG%2c%20Fassung%20vom%2026.06.2024.pdf>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktual. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- Matschnigg-Peer, S. & Peer, T. (im Druck). Literarisches Lernen als miterfahrene Erfahrung: Ludwig, Liam und die Liebe. In C. Aspalter, M. Obermayr, A. von Spinn & L. Wöhrer (Hrsg.), *Kinderliteraturvermittlung*. LIT Verlag.

- Meyer-Drawe, K. (2015). Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 115–132). Löcker.
- Parlamentskorrespondenz (2024, 18. April). *Neukonzeption der Lehramtsstudien bringt einheitlich dreijähriges Bachelor- und zweijähriges Masterstudium*. Parlamentskorrespondenz, Nr. 381. Parlament Österreich. Abgerufen am 04.03.2025, unter https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2024/pk0381#XXVII_I_02504
- Peterlini, H. K. (2023). Wahrnehmung. Wahrnehmung des (Un-)Vertrauten. In E. Agostini, H. K. Peterlini, J. Donlic, V. Kumptsch, D. Lehner & I. Sandner (Hrsg.), *Die Vignette als Übung zur Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 15–20). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742662>
- Regierungsvorlage (2024). *2504 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XXVII. GP. Regierungsvorlage*. Parlament Österreich. Abgerufen am 04.03.2025, unter https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2504/fname_1618482.pdf
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. StudienVerlag.
- Zentrum Pädagogisch-praktische Studien (2024). *Leitfaden Pädagogisch-praktische Studien. Bachelorstudium Lehramt für die Primarstufe. Studienjahr 2024/25*. Pädagogische Hochschule Wien. Abgerufen am 04.03.2025, unter https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2024/10/Leitfaden-24_25-66fd86105cc8b.pdf

Peer, Tamara, Dr.in MA BEd,

<https://orcid.org/0009-0009-6552-9013>

Hochschullehrperson,

Zentrum für Pädagogisch-praktische Studien,

Pädagogische Hochschule Wien.

Arbeitsschwerpunkte:

Pädagogisch-praktische Studien, Primarstufenpädagogik,

phänomenologische Vignettenforschung,

Schul- und Unterrichtsforschung,

Differenzforschung.

tamara.peer@phwien.ac.at

Matschnigg-Peer, Sandra, Dr.in MA BEd,

<https://orcid.org/0009-0000-2957-3134>

Hochschullehrperson,

Institut Primarstufenausbildung,

Pädagogische Hochschule Wien.

Arbeitsschwerpunkte:

Diversität und Qualitätsentwicklung

im österreichischen Schulwesen,

Primarstufenpädagogik,

phänomenologische Vignettenforschung,

Schul- und Unterrichtsforschung.

sandra.matschnigg-peer@phwien.ac.at

Hanzlik, Sarah, BEd,
<https://orcid.org/0009-0002-8648-7392>
Hochschullehrperson,
Institut Professionalisierung im Bereich Elementar- und Primarbildung,
Pädagogische Hochschule Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogisch-praktische Studien, Primarstufenpädagogik,
phänomenologische Vignettenforschung,
Fortbildung Primarstufe, Elementarpädagogik.
sarah.hanzlik@phwien.ac.at

Krämer, Katharina, MA BA BEd,
<https://orcid.org/0009-0006-8399-2579>
Hochschullehrperson,
Institut Weiterbildung,
Pädagogische Hochschule Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogisch-praktische Studien,
phänomenologische Vignettenforschung,
Schul- und Unterrichtsforschung.
katharina.kraemer@phwien.ac.at

*Alexander Hoffelner
und Stefan Danner*

Pädagogische Improvisation und pädagogische Beziehung. Rekonstruktionen aus Studierendensicht

Abstract • Ziel des Beitrags ist es, zu klären, ob Pädagogische Improvisation der von Casale (2021) konstatierten Entpädagogisierung entgegenwirken kann. Dieses Konzept wurde in einer Lehrveranstaltung der Lehrer*innenbildung der Universität Wien in den Mittelpunkt gestellt. Die Analyse von 27 Lernjournalen von etwa 50 Teilnehmenden ergab, dass diese u. a. die Bedeutung von Schüler*innenorientierung, demokratischen Beziehungen und der Qualität von Beziehung reflektierten. Die Ergebnisse legen nahe, dass Pädagogische Improvisation ein möglicher Ansatz gegen Entpädagogisierung sein kann.

Schlagworte/Keywords • Pädagogische Improvisation, Entpädagogisierung, Pädagogische Beziehung, Lehrer*innenhandeln, Lehrer*innenbildung

Einleitung

Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen erweist sich als eine eigentümliche, da sie einerseits spezifisch, andererseits aber auch diffus ist (Oevermann, 1996/2016). Sie ist spezifisch im Hinblick auf den Zweck der Beziehung und das Lernen der Schüler*innen. Diffus bleibt sie, weil Lehrpersonen und Schüler*innen sich dennoch als ganze Personen gegenüberreten, unter anderem deshalb, weil die Schule Werte wie Respekt und Wertschätzung vermitteln soll, die immer die ganze Person betreffen (Giesecke, 2015).

Laut Rita Casale (2021) wird in der Ausbildung von Lehrer*innen zunehmend die pädagogische Beziehung vernachlässigt, was sie als Teil einer von ihr konstatierten Entpädagogisierung sieht. Sie führt dies auf die Standardisierung im internationalen Bildungsdiskurs und die Fokussierung auf kognitive Psychologie in sehr engen Curricula zurück. Casale fordert deshalb eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung in den Curricula. Gemäß dieser Forderung schlagen wir vor, Pädagogische Improvisation als Konzept in der Lehrer*innenbildung zu verankern. Wir argumentieren, dass Pädagogische Improvisation eine Möglichkeit bietet, die pädagogische Beziehung wieder stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Unter Pädagogischer Improvisation verstehen wir Interaktionen im Unterricht, die nicht vorab geplant werden oder aber von einem Plan abweichen. Aspekte wie Ungewissheit, Kontingenz, Responsivität und Unmittelbarkeit stehen hier im Mittelpunkt der Betrachtung pädagogischer Interaktionen. Wir gehen davon aus, dass diese Aspekte einen Großteil der pädagogischen Handlungen im Unterricht betreffen (Hoffelner, 2023b; Hoffelner & Danner, 2024).

Fragestellung und Methodik

An der Universität Wien wurde im Wintersemester 2022/23, im Sommersemester 2023 und im Sommersemester 2024 im Masterstudium Lehramt (Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, 2 ECTS, 1 SStd.) jeweils eine Lehrveranstaltung zu diesem Thema angeboten, in der sich die Studierenden zunächst theoretisch mit dem Konzept der Pädagogischen Improvisation auseinandersetzten, praktische Erfahrungen durch theatrale Übungen aus dem Improvisationstheater sam

melten und diese unter dem theoretischen Gesichtspunkt der Improvisation als professionelles pädagogisches Handeln reflektieren sollten. Im Rahmen der Lehrveranstaltung führten die Studierenden innerhalb der Einheiten ein Lernjournal, aus dem sie am Ende eine schriftliche Dokumentation ihrer Erfahrungen erstellten. Die konkrete Angabe dazu lautete: „Fassen Sie auf Basis des Lerntagebuchs zusammen, was Sie aus dem Kurs mitgenommen haben.“ Im Kern ging es darum, Lernprozesse und -ergebnisse aus dem Kurs zu dokumentieren und abschließend der Lehrveranstaltungsleitung (Alexander Hoffelner) abzugeben. Bewertet wurde lediglich, ob die Ausführungen nachvollziehbar beschrieben wurden, nicht jedoch der konkrete Inhalt.

Von den insgesamt 50 Teilnehmenden aus drei Semestern gaben uns 27 Personen (54 %) die schriftliche Zustimmung, ihre Abgaben anonymisiert im Rahmen unserer Forschung analysieren zu dürfen. Wir analysierten diese zu zweit mit der Methode der Grounded Theory nach Charmaz (2014). Unser Ziel war es, die Frage zu beantworten, wie die Lernprozesse und -ergebnisse der Studierenden aus dem Kurs Hinweise darauf geben könnten, ob eine Lehrveranstaltung zur Pädagogischen Improvisation der von Casale (2021) konstatierten Entpädagogisierung entgegengewirkt könnte. Wir fokussierten unsere Analyse auf Datenausschnitte zur pädagogischen Beziehung.

Pädagogische Improvisation

Wenn Unterricht im Anschluss an Luhmann und Schorr (1982) als nicht-technologisierbare Interaktion von Lehrer*innen und Schüler*innen verstanden bzw. eine „technical rationality“ (Schön, 1983, S. 38) zurückgewiesen wird, dann kann es sinnvoll sein, das Konzept der Pädagogischen Improvisation (Hoffelner, 2023b; Hoffelner & Danner, 2024) heranzuziehen. Dieses fokussiert pädagogisches Handeln als eine Interaktion, die mit dem Phänomen der Ungewissheit (Paseka et al., 2018; Bonnet et al., 2021) einhergeht. Lehrer*innen können bspw. nicht wissen, was der von ihnen geplante Unterricht an Ergebnissen hervorbringt und wie sich Interaktionen konkret gestalten: „Der Lehrer kann zwar mit Hilfe einer durchdachten Anwendung methodisch-didaktischer Mittel ein definiertes Ziel verfolgen, er besitzt jedoch keine Gewissheit darüber, ob er sein Ziel tatsächlich erreicht“ (Tetens, 2013, S. 17).

Der Ansatz der Pädagogischen Improvisation thematisiert die Kontingenz der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Arbeitsfeld Schule und geht davon aus, dass die mit jeglichem pädagogischen Handeln verbundene Ungewissheit die Interaktionspartner*innen dazu veranlasst, während des Interaktionsprozesses spontan Entscheidungen zu treffen und darauf basierend neue Handlungen zu beginnen (Hoffelner, 2023a). Wie wir an anderer Stelle dargestellt haben, verstehen wir den dabei entstehenden Handlungsverlauf als kollaborativen Prozess, an dem sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen potenziell beteiligt sind (Hoffelner & Danner, 2024).

Nach der Wortherkunft von „Improvisation“ lässt sich diese – abgeleitet aus dem Lateinischen – als *improvisus* im Sinne von „unvorgeesehen“ übersetzen (Siegemund, 2003). Improvisierte Handlungen basieren also darauf, dass etwas im Vorfeld nicht vorhergesehen werden kann. Wenn wir davon ausgehen, dass Menschen nicht in die Zukunft sehen können, dann können wir davon ausgehen, dass jegliche menschliche Handlung Züge des Improvisatorischen aufweist. Diese Improvisationen basieren auf einem Repertoire an Handlungsoptionen, die uns im jeweiligen Moment zugänglich sind und eingesetzt werden können (Kurt, 2012). Hierbei ist anzunehmen, dass die Elemente des Handlungsrepertoires kreativ eingesetzt werden (Joas, 1996/2012), wir also nicht bestimmte Handlungen immer wieder eins zu eins umsetzen, sondern in der aktuellen Situation in einer spezifischen Konstellation auf eine Art und Weise hervorbringen, die immer auch ein neues oder originelles Moment beinhaltet.

Während die Jazzmusik und auch das Theater die Improvisation bereits als bedeutende Praxis erkannt und beforscht haben (Holdhus et al., 2016), scheint es in der Schulpädagogik noch Aufholbedarf zu geben. Methoden aus dem Improvisationstheater sind bereits vielfach im Hinblick auf schulisches Lernen konzipiert worden (Hoffelner, 2023b), und auch Konzepte zum Einsatz in der Ausbildung von Lehrpersonen liegen vor (z. B. Lutzker, 2007; Souto-Manning, 2011; Toivanen et al., 2011; Köhler, 2017; Barker, 2019; Köhler & Hoffelner, 2022; Lösel, 2022; Hess, 2024). Indes scheint es ein relativ neues Phänomen zu sein, pädagogisches Handeln selbst unter der Lupe der Improvisation zu betrachten (Hoffelner, 2023b). Einige Forschungen aus dem englischsprachigen Raum rund um Sawyer (z. B. 2011, 2019) sowie der norwegischen Forschungsgruppe „Improvisation in Teaching and Education“ (Ben-Horin, 2016; Holdhus et al., 2016; Aadland et al., 2017;

Mæland & Espeland, 2017) bilden hier eine Ausnahme. Im deutschsprachigen Raum ist die Forschungslandschaft mit einigen wenigen Arbeiten durchaus überschaubar, wenn es darum geht, Lehrer*innen handeln als Improvisieren zu betrachten (Danner, 2001; Bayer, 2022; Hoffelner, 2023a, 2023b, 2024; Hoffelner & Danner, 2024). Sorensen (2023) macht für diese Forschungslücke unter anderem die Sprache und Praxis des Improvisierens verantwortlich; sie passen seines Erachtens nur schwer mit den derzeit gängigen Diskursen zur Standardisierbarkeit und Messbarkeit von Bildung zusammen.

Analyseergebnisse: Aspekte der pädagogischen Beziehung

In den von uns untersuchten Texten der Studierenden zeigen sich zahlreiche Passagen, in denen explizit oder implizit die pädagogische Beziehung thematisiert wird. Wir haben diese anhand der Kategorien „Schüler*innenorientierung“, „demokratische Beziehung“ und „Qualität der Beziehung“ rekonstruiert.

Schüler*innenorientierung

An knapp zehn Stellen wird in den Reflexionen der Studierenden explizit auf das didaktische Prinzip der Schüler*innenorientierung Bezug genommen (WS22_03, 12–16; SS23_02, 20–23; SS23_04, 15, 37–38; SS23_05, 15; SS23_08, 13–15). Das zeigt sich in den folgenden wörtlichen Passagen aus den Texten der Studierenden: „Durch Methoden der Improvisation kann, im Sinne des Konstruktivismus, individuell auf die Schüler*innen eingegangen werden. Dadurch können auch Potentiale und Talente der Kinder besser erkannt werden.“ (SS23_02, 41–45) Improvisationsmethoden aus dem Theater werden hier als Möglichkeit verstanden, nicht nur zu individualisieren, sondern auch als diagnostisches Instrument verstanden, um *Potentiale und Talente der Kinder* erkennen zu können. Die Lehrperson hat damit ein Repertoire an Handlungsoptionen, das es ermöglicht, ihr Lernangebot individuell an den Schüler*innen auszurichten. Das wird von einer anderen studierenden Person mit dem bausteinartigen Planen verbunden: „Für die Zukunft nehme ich mir jedenfalls vor, Schulstunden offener und Baustein-artig zu planen, um mehr Orientierung an den Schüler*innen

zu ermöglichen.“ (SS23_05, 15–17) Die Stunden so aufzubauen, dass einzelne Teile der Planung erst im Moment zusammengeführt werden können – darauf verweist die Metapher vom Baustein –, ermöglicht mehr Orientierung an den Bedürfnissen, Vorwissen und Einstellungen der Schüler*innen. Schulstunden würden dadurch *offener* sein, was wiederum auf den erweiterten Spielraum im Unterricht verweist. Die grundsätzlich asymmetrische Beziehung von Lehrkraft und Schüler*innen (Forster-Heinzer & Oser, 2020) wird dadurch ein Stück weit symmetrischer gestaltet. Das verweist auch auf eine demokratisierende Tendenz, welche die Improvisation unterstützen kann (Hoffelner, 2024).

Das vorliegende Material lässt auch teilweise problematische Vorstellungen von Pädagogischer Improvisation und Schüler*innenorientierung ins Auge treten. „Gibt man Schüler*innen die Möglichkeit, ihre eigenen Zugänge und Denkschablonen anzuwenden, entsteht automatisch der so oft verlangte Lebensweltbezug großer Realitätsnähe.“ (SS24_12, 11–13) Die Umsetzung der Schüler*innenorientierung – so impliziert die zitierte Stelle – führe *automatisch* zu Lebensweltbezug und großer Realitätsnähe. Das der Schule so oft angekreidete Fehlen von Realität würde damit quasi von selbst verschwinden. Die Komplexität schulischer Interaktion wird damit auf einen recht banalen Kausalplan (Luhmann & Schorr, 1982) reduziert, dem noch dazu eine abwegige Verallgemeinerung zugrunde liegt. Es wird nicht mehr differenziert, unter welchen Umständen und Bedingungen Lebensweltbezug generiert werden kann. Alleine die Möglichkeit nämlich bedeutet nicht, dass Schüler*innen in dem Moment oder überhaupt gewillt sind oder schlichtweg selbst – aus welchen Gründen auch immer – in der Lage sind, diesen Bezug herzustellen. Automatisch kann dieser also nicht erfolgen, jedoch möglicherweise erleichtert werden. Die Tatsache aber, dass Schüler*innen *eigene Zugänge und Denkschablonen* anwenden (wenn es ihnen möglich erscheint), kann für die Lernenden eine persönliche Bedeutsamkeit im Hinblick auf den Inhalt entstehen lassen, die wiederum als für den Lernprozess notwendig betrachtet wird. Direkt im Anschluss an diese Textstellen wird auch konkret die Schüler*innenorientierung angesprochen: „Was einen persönlich nicht betrifft, erscheint einem kaum sinnvoll zu (er)lernen. Zentral ist die Entfaltung des Eigenen, die Auflösung von Abhängigkeitsverhältnissen und die Steigerung individueller und kollektiver Ambiguitätstoleranz, denn die Ungewissheit birgt so viel Potential für unerwartete Lern

prozesse.“ (SS24_12, 13–17) Auch hier zeigt sich die persönliche Bedeutung für die Lernenden als notwendige Voraussetzung eines guten Lernprozesses.

Demokratische Beziehung

Eine studierende Person verweist darauf, dass die „Improvisationskompetenz“ es der Lehrkraft ermöglichen würde, dass Schüler*innen den Unterricht „mitgestalten“ könnten (WS22_23, 12–16). Demnach ist es nicht die Lehrperson alleine, die Unterricht gestaltet und umsetzt. Schüler*innen können durchaus, wenn wir nach dieser Aussage gehen, mitbestimmende Personen in diesem Prozess sein. Insofern enthält die Textstelle einen impliziten Hinweis auf das demokratische Potenzial in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Wenn sich Schüler*innen im Unterricht einbringen können sollen, dann ist das, was sie einbringen, vorab nicht antizipierbar. Insofern ist Improvisation nicht nur sinnvoll, sondern obligatorisch (Hoffelner, 2024; Hoffelner & Danner, 2024).

Eine andere Person schreibt:

„Was ich mir aus dem Kurs mitgenommen habe, beziehungsweise was mich besonders beschäftigt hat, ist die Frage nach der intrinsischen Motivation bei den SuS [Schülerinnen und Schülern, Anm. d. Autoren]. Sie sollen das lernen, was sie auch selbst interessiert. Dies führt notwendigerweise zu Improvisation, da die Lehrperson auf die Schülerinteressen reagieren muss und nicht alles im Vorhinein planen kann.“ (SS23_08, 3–7)

In dieser Äußerung dokumentiert sich der Respekt gegenüber den Lerninteressen und dem Wunsch nach Selbst- und Mitbestimmung der Schüler*innen. Indirekt kommt der folgende Gedanke zum Ausdruck: Die völlige Verplanung und minutiöse, vorab überlegte Taktung des Unterrichts könnte zu einer potenziellen Entmündigung der Lernenden führen (denn alle Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Unterrichts werden blockiert) und die Entstehung extrinsischer Motivation begünstigen, weil dann der Unterricht möglicherweise primär nach den Vorstellungen der Lehrperson verläuft.

Qualität der Beziehung

Inwiefern wird die Qualität der pädagogischen Beziehung mit der Pädagogischen Improvisation in Verbindung gebracht? Auch dazu finden sich konkrete Vorstellungen im Material der Studierenden, wenn

z. B. geschrieben wird: „Dennoch sollte auch sensibel darauf geachtet werden, dass niemand Dinge tun muss, mit denen er*sie sich unwohl fühlt.“ (SS23_05, 10–11) Hier drückt sich im Hinblick auf die Beziehung eine gewisse Sensibilität aus. Die am Unterricht Beteiligten sollen sich *nicht unwohl fühlen*. Über die doppelte Verneinung wird hier ausgedrückt, was für die studierende Person unerwünscht ist. Niemand soll etwas tun müssen, das negative Gefühle hervorruft. Das würde bedeuten, Schüler*innen mit Respekt und Wertschätzung zu begegnen und auch, ihre Grenzen zu respektieren, was wiederum die Beziehung als Ganzes in den Mittelpunkt rücken lässt (Giesecke, 2015). Es geht hierbei nun nicht mehr ausschließlich um den Lernprozess, sondern um das Wohlbefinden der handelnden Personen. Das sensible Darauf-Achten kann erst im Moment der Interaktion berücksichtigt werden. Es können zwar vorab Rahmenbedingungen geplant werden, die ein Wohlbefinden möglichst wahrscheinlich machen. Was aber im Unterricht passiert, hängt vom Befinden aller beteiligten Personen bzw. auch von Handlungen anderer Personen ab, die vorab nicht antizipiert werden können. Improvisation im Sinne der Sensibilität für Situationen und Personen trägt also zum Aufrechterhalten einer positiven Beziehung bei und erfordert auf Seiten der Handelnden Taktgefühl. Eine studierende Person verhandelt das ganz konkret am Beispiel einer Lehrerin, die sie selbst als Schülerin erlebt hat. Dazu schreibt sie:

„Wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke und mich an Lehrpersonen erinnere, die mir etwas für mein Leben mitgegeben haben, so waren es besonders die Lehrer*innen, die Raum für Fragen und alternative Unterrichtsverläufe gegeben haben, die mir dabei in den Sinn kommen. Ich erinnere mich zum Beispiel an meine Philosophielehrerin, die mir nicht nur viel über Philosophie, sondern so viel mehr über Feminismus und die Selbstbestimmung und Emanzipation der Frau beigebracht hat, da sie damals gemerkt hat, wie sehr wir dieses Wissen gebraucht haben und Interesse daran hatten. Auch wenn ihre Stunden ursprünglich anders geplant gewesen wären, hat sie diesen Themen so viel Raum gegeben und mich damit nachhaltig geprägt.“ (SS23_04, 27–35)

Wie es scheint, hat die Lehrveranstaltung zum Thema Improvisation bei der Studentin in zweierlei Hinsicht zur Wiedererinnerung beigegeben: zur Erinnerung an ein gutes Lehrerinnenvorbild und zur theoretischen Konzeptualisierung an den engen Zusammenhang zwischen didaktischer Improvisation auf der einen Seite und geglückter pädagogischer Beziehung auf der anderen Seite. Denn die Studentin schreibt:

„Am Beispiel dieser Lehrerin und im Zuge dieses Kurses ist mir damit wieder bewusst geworden, wie wichtig Flexibilität und die damit verbundene Improvisation von Seiten der Lehrperson ist, da nur so eine echte Orientierung an den Interessen der Schüler*innen möglich wird.“ (SS23_04, 35–38)

Die Analyse der Texte hat konkrete Hinweise darauf gegeben, dass Improvisation von knapp 10 der 27 hier beforschten Studierenden im Zusammenhang mit der Orientierung an Schüler*innen als Grundlage für professionelles pädagogisches Handeln betrachtet wird. Sie verweisen dabei auf das didaktische Prinzip, dass Lernen nachhaltiger bzw. überhaupt erst möglich ist, wenn es an das Wissen und die Erfahrung der Lernenden anknüpfen kann (vgl. Göhlich & Zirfas, 2007), und bringen dies mitunter auch in Verbindung zu einer von ihnen besprochenen qualitätsvollen Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*innen.

Fazit

Die von uns untersuchten Texte geben Hinweise darauf, dass Kurse zur Pädagogischen Improvisation der von Rita Casale (2021) konstatierten Entpädagogisierung entgegenwirken können. In zahlreichen rekonstruierten Textpassagen wird deutlich, dass die Studierenden Pädagogische Improvisation als Grundlage dafür sehen, Schüler*innenorientierung, Demokratisierung und qualitätsvolle Beziehungen zu Schüler*innen im schulischen Unterricht zu ermöglichen. Anders gesagt: In den betreffenden Textpassagen wird eine kritische Haltung gegenüber dem „Stundenhalten“ sichtbar, wie es Horst Rumpf (1996/2016, S. 477) folgendermaßen beschrieben hat:

„Das Widerspiel zwischen persönlich-subjektiven, an Zufälle und Sinnlichkeit gebundenen Handlungsentwürfen und den gesellschaftlich etablierten und als richtig und gültig vorgezeichneten Wahrheiten kann nicht mehr zustande kommen, wenn die Belehrungstechniken darauf abzielen, im Voraus feststehende und verbrieftete Erkenntnisse in die Köpfe der Menschen einzusenken.“

Diese Vorstellung, die auch als „Nürnberger Trichter“ oder „banking concept of education“ (Freire, 1970/2017) bezeichnet wird, kann als Gegenkonzept zu einem schüler*innenorientierten Unterricht verstanden werden.

Eine Limitation unserer Untersuchung stellt der Umstand dar, dass die untersuchten Texte benotete Kursleistungen waren. Es besteht also die Möglichkeit, dass die Texte im Sinne der sozialen Erwünschtheit verfasst worden sind. Dem Problem wurde im Vorfeld dadurch versucht zu begegnen, dass lediglich die Nachvollziehbarkeit der Abgabe, nicht jedoch der Inhalt, benotet wurde und die Studierenden laufend darauf hingewiesen wurden, dass von Seiten des Lehrveranstaltungsleiters durchaus ehrliche und auch kritische Abgaben erwünscht sind. Des Weiteren muss noch einmal festgehalten werden, dass der Fokus der Untersuchung diese Meinungen, Standpunkte und Gedanken der Studierenden, nicht aber ihr tatsächliches Handeln waren, das jedoch in den Fokus zukünftiger Forschung gerückt werden könnte.

Aufgrund der dargestellten Untersuchungsergebnisse erscheint es uns sinnvoll, den Gedanken weiterzuverfolgen, dass der Ansatz der Pädagogischen Improvisation als Mittel gegen die drohende Entpädagogisierung in der Lehrer*innenbildung gedeutet werden kann. Nick Sorensen sieht den improvisatorischen Ansatz – und damit wird die Verbindung zu Casale (2021) erneut deutlich – als einen Gegenpol zur neoliberal gesteuerten Mess- und Standardisierungstendenz; denn der Ansatz betont die Aspekte der Offenheit und Ungewissheit im Unterricht. Das damit einhergehende Risiko (Sorensen, 2017) scheint sich dann zu lohnen, wenn die Improvisation den Besonderheiten der pädagogischen Beziehung den gebührenden Raum verschafft.

Literatur

- Aadland, H., Espeland, M. & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4, 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1295835>
- Barker, L. M. (2019). Improvisational theatre in teacher learning about facilitating discussion: Exercising pedagogical presence. *Action in Teacher Education*, 41(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1535460>
- Bayer, H. (2022). Das pädagogische Konzept der kollaborativen Improvisation Oder: Gedanken eines alten Schulmeisters zum Thema Agilität und Bildung. In T. Stricker (Hrsg.), *Agilität in der Schulentwicklung. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 243–269). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38175-2_14
- Ben-Horin, O. (2016). Towards a professionalization of pedagogical improvisation in teacher education. *Cogent Education*, 3, 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1248186>

- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), 3–24. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1>
- 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/10.35468/5877-16>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.
- Danner, S. (2021). *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-012>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (R. R. Barr, Trans.; 50th anniversary ed.). Penguin Books. (Original work published 1970)
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Kohlhammer.
- Hess, K. (2024). Performativität und Improvisation in der Kunstlehrendenbildung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. Abgerufen am 11.03.2025, unter <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-improvisation-kunstlehrendenbildung>
- Hoffelner, A. (2023a). Pädagogische Improvisation. Vom Mangelverständnis zur Professionalisierung. In E. Christof, M. Holzmayer, J. Köhler & J. Reitingner (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf begleiten. Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule* (S. 76–90). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. (2023b). *Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktionen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffelner, A. (2024). Zum Verhältnis von Pädagogischer Improvisation und Demokratiepädagogik. Der Versuch einer Begründung auf Basis transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Mühlbauer, M. Adler, L. Feurstein & F. Jilek-Bergmaier (Hrsg.), *Transformation, Demokratie und Politische Bildung* (S. 87–100). StudienVerlag.
- Hoffelner, A., & Danner, S. (2024). Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 87–106. <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-07a>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Joas, H. (2012). *Die Kreativität des Handelns* (4. Aufl.). Suhrkamp. (Erstausgabe 1996)
- Köhler, J. (2017). *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung: Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. kopaed.
- Köhler, J. & Hoffelner, A. (2022). Macht.Theater.Angst: Ansätze theaterpädagogischer Erfahrungsräume zum Thema Macht. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *SCHULE. MACHT. ANGST: Denk- und Möglichkeitsräume tabuisierter Zusammenhänge in Schule und Hochschule* (S. 134–145). StudienVerlag. (Schulheft, 185)
- Kurt, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In U. Göttlich & R. Kurt (Hrsg.), *Kreativität und Improvisation* (S. 165–186). Springer Fachmedien.

- Lösel, G. (2022). Die Kunst, das Script zu zerreißen: Improvisationstheater in der Lehrer:innenbildung. In A. Hoffelner & J. Köhler (Hrsg.), *Theater. Pädagogik. Schule: Theaterpädagogik zwischen Theorie und Praxis* (S. 96–108). StudienVerlag. (Schulheft, 187)
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Suhrkamp.
- Lutzker, P. (2007). *The art of foreign language teaching: Improvisation and drama in teacher development and language learning*. Francke Verlag.
- Mæland, K. & Espeland, M. (2017). Teachers' Conceptions of Improvisation in Teaching: Inherent Human Quality or a Professional Teaching Skill? *Education Inquiry*, 8, 192–208.
- Oevermann, U. (2016). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl., S. 70–182). Suhrkamp. (Erstausgabe 1996)
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer Fachmedien.
- Rumpf, H. (2016). Abschied vom Stundenhalten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl., S. 472–500). Suhrkamp. (Erstausgabe 1996)
- Sawyer, R. K. (Hrsg.). (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2019). *The creative classroom. Innovative teaching for 21st-century learners*. Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Siegemund, A. (2003). Improvisation. In G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 137–139). Schibri Verlag.
- Sorensen, N. (2017). Improvisation and teacher expertise: implications for the professional development of outstanding teachers. *Professional Development in Education*, 43(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127854>
- Sorensen, N. (2023). *The improvising teacher: Reconceptualising pedagogy, expertise and professionalism*. Routledge.
- Souto-Manning, M. (2011). Playing with power and privilege: Theatre games in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 997–1007. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.005>
- Tetens, J. (2013). *Ungewissheit und Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule*. (Dissertation, Univ. Hamburg). Optimus-Verlag.
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>

Hoffelner, Alexander, Mag. Dr. BA BA,
<https://orcid.org/0009-0000-9760-5310>
Bildungswissenschaftler, Theaterpädagoge, Lehrer, HLMW 9, Universitätslektor,
Universität Wien,
Akademie der bildenden Künste.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogische Improvisation,
Theaterpädagogik, Politische Bildung.
alexander.hoffelner@univie.ac.at

Danner, Stefan, Prof. Dr.,
Diplom-Pädagoge, Erziehungswissenschaftler,
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogische Improvisation,
Bildungsphilosophie, Wissenschaftstheorie.
stefan.danner@htwk-leipzig.de

13

*Sabine Krause,
Neda Forghani-Arani,
Michelle Proyer
und Regina Studener-Kuras*

Von „Geheimwaffen“ und „Superheros“. Reflexionen zu pädagogischer Re-Qualifizierung international ausgebildeter Lehrpersonen

Abstract • In diesem Praxiserfahrungsbericht reflektieren die Autorinnen, die auch Lehrende in einem Re-Qualifizierungskurs für international ausgebildete Lehrpersonen mit Fluchterfahrung waren, Prozesse der Auswahl von Inhalten, Lehre und Zusammenarbeit. Über laufende Reflexionsrunden wird über das Kursgeschehen hinaus auch noch im Nachgang kritisch über die Bedeutung und Auswahl von pädagogischen Schwerpunktsetzungen für eine spezifische Gruppe nachgedacht. Daraus werden Notwendigkeiten gemeinsamer (Reflexions-)Praxis auch für die *reguläre* Lehrer*innenbildung abgeleitet.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Lehrpersonen mit Fluchterfahrung, Reflexion der Hochschullehre

Einleitend

Die Ausbildung von Lehrpersonen wird häufig als Einführung in bildungs- und fachwissenschaftliche Diskurse entworfen. Dabei wird selten, so die These dieser Reflexion, auf die pädagogischen Prozesse abgehoben, die sowohl in der Hochschullehre verborgen als auch Ziel der Ausbildung sind. Dieser Erfahrungsbericht schließt an die Lehrtätigkeit der Autorinnen im „Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrpersonen“ der Universität Wien an und bezieht sich auf die pädagogischen Anklänge in der Lehre sowie deren situierten Herausforderungen. Das Kursangebot bestand zwischen 2017 und 2023 mit insgesamt vier neunmonatigen Kursen, die in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Bildungswissenschaft, dem Zentrum für Lehrer*innenbildung und dem Postgraduate Center der Universität Wien durchgeführt wurden (weiterführende Details zur Kursorganisation Kremsner et al., 2020). Inhaltlich war die Re-Qualifizierungsmaßnahme (kritisch dazu Proyer et al., 2022) an den „Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (ABG) des Regelstudiums im Verbund Nord-Ost in Österreich angelehnt, wobei verhältnismäßig längere Praktika durchgeführt wurden.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Maßnahme (u. a. Kremsner et al., 2020) gehörte auch, dass sich das Team der Lehrenden regelmäßig zu Reflexionsrunden traf. Diese dienten einerseits der gemeinsamen organisatorischen Abstimmung zur Kursdurchführung, ab dem zweiten Kurs allerdings vorwiegend der situierten Analyse wissenschaftlichen Denkens der Lehrenden in Anlehnung an Haraways (1991) *situated knowledges*. Die Auffassung als „situierte Analysen“ und *situated knowledges* unterstreichen bis in die Gegenwart insbesondere, dass weder in der Lehre noch in der wissenschaftlichen Begleitung ein neutraler Standpunkt eingenommen wurde oder werden kann, vielmehr haben sie das Privileg von Partialität (Haraway, 1991) und sind von Parteilichkeit geleitet (Gramlich & Haas, 2019).

Die *situatedness* von Lehr-Lern-Arrangements und Forschungsprozessen betrifft auch, so unsere These, das Hervorbringen des Pädagogischen bzw. die Vermittlung pädagogischer Handlungstheorien. Dies war Gegenstand eines Reflexionsgesprächs im Kreis der Autorinnen im Dezember 2024, auf dessen Grundlage in diesem Beitrag der Frage nachgegangen wird, inwiefern Lehrpersonenbildung situativ pädagogisch gedacht werden kann/sollte. Das automatisch generierte Tran

skript wurde gemeinsam diskutiert, um zentrale Themen zu identifizieren, die nachfolgend dargestellt werden.

Das Pädagogische (in) der Ausbildung von Lehrpersonen

Das Studien- und Qualifikationsziel der Lehrer*innenbildung im Verbund Nord-Ost lautet (zum Zeitpunkt des Schreibens des Artikels, Januar 2025):

„Von Lehrerinnen und Lehrern wird ein umfassendes Verständnis ihres Bildungsauftrags erwartet, der [...] bis hin zur Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft reicht. [D]ie einzelne Lehrkraft [...] übernimmt als Mitglied einer Professional Community Verantwortung für die Bildung der nachfolgenden Generation.“ (Universität Wien, 2024a, S. 1)

Neben dieser gesellschaftspolitischen Aufgabenzuschreibung an künftige Lehrpersonen wird noch die „Kenntnis disziplinären Wissens, der Erwerb paradigmatischer Denkstile, die Beherrschung grundlegender Methoden sowie die Einführung in wissenschaftstheoretische und -historische Fragestellungen“ (ebd.) erwartet. Bemerkenswert ist, dass im Masterstudium zwar zwei Lehrveranstaltungen zum „Ausbau Sozialer und Personalener Kompetenzen und Reflexion von Praxis“ (Universität Wien, 2024b, S. 6) zu absolvieren sind, die *soziale* Dimension der pädagogischen Profession, insbesondere die notwendige Entwicklung eines Selbstverständnisses als professionelle und zugleich individuelle Person im Kontext unterschiedlicher Settings (Fendler, 2003), keine explizite Erwähnung im Curriculum findet. Damit bleibt Studierenden des Regelstudiums ebenso wie den Teilnehmer*innen im Zertifikatskurs zunächst nur die eigene Vorstellung einer pädagogischen Haltung bzw. pädagogischen Persona.

Das Pädagogische in der Arbeit im Zertifikatskurs war implizit, als „silent pedagogy“ der Lehrenden (in Anlehnung an die „silent familiarity“ bei Steinbock, 1995), vorhanden: So wurden Vorstellungen von Pädagogik (d. h. die „Klassiker“ Johann Friedrich Herbart oder Hans-Christoph Koller) als Lehrveranstaltungsliteratur studiert und diskutiert, deren handlungspraktische Dimension aber vor allem im pädagogischen Umgang der Beteiligten miteinander gelebt.

Die pädagogische „Reflexionskompetenz“, wie sie beispielsweise Koller (2020) als „Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit“ (S. 13)

ausgearbeitet hat, kam in der Lehre in zweifacher Bestimmung zum Ausdruck: auf der konzeptionellen Ebene als Konstrukt zur Verdeutlichung des „Pädagogischen“ – etwa im Kontrast zur didaktischen Dimension der Unterrichtstätigkeit – und auf der Handlungsebene als gelebte hochschulpädagogische Praxis der Zertifikatskurs-Lehrenden. Der Kern pädagogischer Handlungsfähigkeit besteht demnach aus einer Urteilskompetenz, d. h. der Fähigkeit, pädagogische Konzepte zu begründen, zu beurteilen und zu kritisieren, einer hermeneutischen Kompetenz, d. h. der Fähigkeit, das bildungswissenschaftlich Allgemeine deutend und verstehend auf je spezifische Situationen und Akteur*innen zu beziehen, und einer Zukunftskompetenz, d. h. der Fähigkeit, im Hinblick auf (noch) unbekannte Bedingungen, Adressat*innen, Voraussetzungen und Bedürfnisse weiterzudenken.

In der reflektierenden Rückschau im kollegialen Austausch über unsere gemeinsamen Erfahrungen gelingt es uns, eine gelebte pädagogische Haltung als eine Art ‚epistemology of practice‘ (Schön, 1983) der Lehrenden im Zertifikatskurs zu erkennen und zu benennen. Momente der kritischen Reflexion tradierter disziplinärer Wissensbestände, der normativen Hegemonie westlicher Episteme und der eigenen strukturellen Verwicklung in ethnozentrische epistemische Überheblichkeiten zeugen von der eigenen Einübung in (hochschul-)pädagogische Urteilskompetenz. Versuche und Vorgänge der situationsbedingten Anpassung und Umorientierung der inhaltlichen Ausgestaltung der „Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ und der Auflösung ‚typischer‘ Positionen in der universitären Lehre bei der Einführung von Lehrpersonen, die bereits Lehrpersonen sind, lassen uns unser Bemühen um situativ verstehendes hermeneutisches Handeln und unser Streben nach einem Weiterdenken des pädagogischen Bezugs auf die vermeintlich A/anderen – noch nicht vertrauten „geflüchteten Lehrpersonen“ – erkennen.

In der kollegialen Wissens- und Praxiskritik wurde die Leerstelle des Curriculums in Bezug auf die Entwicklung eines Selbstverständnisses als professionelle und zugleich individuelle Person insbesondere in der Begegnung mit kontextspezifischen (Selbst- und Fremd-)Zuschreibungen deutlich. Es herrschte bei den Zertifikatskursteilnehmenden ein Gefühl der Zuständigkeit für eine besondere pädagogische Beziehung zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund – als Rollenvorbild und aufgrund der eigenen Migrationserfahrung. Diese Annahme galt es zu sehen, anzuerkennen, im gesamtschulischen Komplex zu veror-

ten (Bräu et al., 2013) und gleichzeitig in ihrer Fragwürdigkeit zu thematisieren:

„wie sie sich zuständig fühlen... Woran liegt das? Was ist das? Ist das eine Selbstzuschreibung von einer bestimmten Kompetenz?“ (Transkript, S. 1)

Ist das Lehramtsstudium bzw. die Schule vielleicht der Ort, an dem die eigenen Erfahrungen mit (curricularen und gesellschaftspolitischen) Erwartungen besonders hilfreich sein können? Mit Nohl sind Pädagog*innen als engagierte („leidenschaftliche“, Klika & Schubert, 2013, S. 35) Personen im Einsatz für die zu Erziehenden und haben u. a. die Aufgabe, gesellschaftliche Anforderungen und soziale Bezüge zu bewerten. Popkewitz (2013) hat zudem auf das „double I“ im Klassenzimmer hingewiesen, d. h. eine Lehrperson bringt immer gleichzeitig professionelle und individuell-herkunftsbestimmte Haltungen mit in die Klasse, wobei die jeweiligen Wissensbestände (Plural!) durchaus in Konflikt geraten können. Für die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses bedeutete dies, dass sie sowohl als Professionelle in der Klasse stehen, die laut Curriculum mit pädagogischer Urteilskompetenz, situativem Handlungsgeschick usw. ausgestattet sind, und zugleich durch ihre Migrationserfahrung eine Kompetenz mitbringen, die eine spezifische pädagogische Beziehung zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund ermöglicht.

So werden mit der Wiedereinbindung von Lehrpersonen mit Migrationserfahrung eine Reihe von Ängsten, aber auch Erwartungen verbunden. Sie sollen die Imbalance zwischen hoher Diversität hinsichtlich Sprache und Kultur unter Schüler*innen gegenüber hoher Homogenität im Lehrkörper „neutralisieren“. Die Hoffnungen der Lehrenden selbst, die sich häufig darauf fokussieren, (endlich) wieder als Lehrperson zu arbeiten, finden selten Berücksichtigung.

In dem komplexen und von erheblichen Hürden gekennzeichneten Wiedereinstieg sollen ganz nebenbei noch eine Reihe von Problemen „in Angriff genommen werden“, wie die nachfolgende an die Lehrpersonen adressierte Anrufung expliziert:

„abgesehen davon, dass ihr euer Fach plötzlich in einer anderen Sprache unterrichtet, (aufgrund eurer eigenen Herkunft) für die syrischen Kinder natürlich auf eine bestimmte Art und Weise da seid, aber eigentlich sollt ihr dann auch noch die *Superstars der Inklusion* werden und wir plötzlich wirklich alle gemeinsam und über alle Grenzen hinweg und bla bla bla...“ (Transkript, S. 2)

In der Erzählung werden die zu *re-qualifizierenden* Lehrpersonen also als Lösung des unlösbaren Inklusionsproblems antizipiert und die unerreichbaren Erwartungen an diese ausgesprochen. Es scheint so, als wäre eine Eingliederung dieser Gruppe erst dann in Ordnung, wenn sie über ihre pädagogische Anpassungsleistung sogar noch das schaffen, was bisher nicht ging. In einer weiteren Sequenz einer Begegnung mit einem der zahlreichen im österreichischen Schulsystem tätigen Alumnus wird das klar:

„[Ich] war an ein Schulstandort, wo es ‚einen Migrationshintergrund über dem Durchschnitt‘ in Wien gibt, und habe die naive Frage gestellt: ‚Wie tut ihr denn da eigentlich mit Kommunikation, Elternarbeit?‘ Dann kam die Antwort: ‚Ja, wir haben eine *Geheimwaffe*‘ und dann stand auf einmal XY da aus dem Kurs. Die Person bietet dieses und jenes an, um die Kinder mit Migrationshintergrund *irgendwie* zu begleiten, ja, also über Sportangebote, über Freizeitangebote. Also die Lösung ‚aller Migrationsprobleme‘ an dem Standort ist quasi eine Person, die drei Stunden in der Woche, ich weiß jetzt gar nicht mehr, was es genau war, anbietet, ja.“
(Transkript, S. 2)

Damit einhergehend stellte sich die Frage im Zertifikatskurs, wie Absolvent*innen auf diese überbordenden Erwartungshaltungen und die unlösbaren Aufgaben, die sie erwarten würden, vorbereitet werden sollten. Neben der hohen Fachkompetenz, die in einer neuen Sprache bewältigt werden musste, waren auch spezifische Themen des Themenkomplexes Diversität Teil der Auseinandersetzung. Des Weiteren wurde beispielsweise über die mediale Resonanz auf den Zertifikatskurs mit den Teilnehmenden über antizipierte strukturelle Diskriminierung gesprochen bzw. auf damit einhergehende Ängste reflektiert.

Das mit Nohl als „leidenschaftliche“ Haltung (Klika & Schubert, 2013, S. 35) zu bezeichnende Verhältnis lässt sich auch im Zusammenhang mit den Lehrenden des Zertifikatskurses, also den Lehrer*innenbildner*innen, wiederfinden. Für die Autorinnen stellte der Zertifikatskurs einen prägenden Einschnitt dar, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen, Lerninhalten und Lehrenden-Lernenden-Positionen. Annahmen im österreichischen Bildungssystem darüber, was Lehrer*innen wissen und können müssen, wurden in der Folge kontinuierlich diskutiert. Diese Reflexionen haben die hochschuldidaktische Praxis – auch über den Zertifikatskurs hinaus – nachhaltig beeinflusst.

Mit Blick auf „Geheimwaffen und Superstars“ (Transkript, S. 2) müssten wir selbstreflexiv unseren eigenen situierten Standpunkt und unser Privileg von Partialität (Haraway, 1991) bezeugen. Sahen wir uns vielleicht als Superheros unter den Hochschullehrenden, die sich der Professionalisierung einer „besonderen“ Lehrer*innen-Gruppe *annahmen*, derer sich sonst schlichtweg niemand anderes annahm? Der Raum für wissenschaftliche Reflexion der eigenen Lehrpraxis und schulischen Strukturen, für skeptisches Nachfragen und kritisches Hinterfragen eröffnete eine kontinuierliche und nicht nur anlassbezogene Reflexion und Schärfung, in Resonanz mit und bei den Lernenden (vgl. Koller, 2020). Dies zeigte Ansätze auf, die in der *regulären* Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht werden können – etwa im Sinne einer *community of pedagogy in higher education*.

Folgerungen für den wissenschaftlichen Diskurs

Innerhalb der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen wird ein Nach-Denken über das eigene Tun gefordert: „Insbesondere sind sie [die Lehrpersonen] in der Lage, auch die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen theoriegeleitet einzuordnen und zu reflektieren.“ (Universität Wien, 2024a, S. 2, 2024b, S. 2). Sowohl für die Entwicklung dieser ‚Reflexionspraxis‘ als auch für den wissenschaftlichen Diskurs ergeben sich aus unseren Betrachtungen zwei Forderungen: Erstens sollten statt einer individuellen Reflexion (der Schullehrpersonen, der Lehrenden und Forschenden an einer Universität) *gemeinsame* Praktiken der „Selbstthematization“ (Amann & Hirschauer, 1999) entwickelt werden, die sowohl Reflexion als auch irritierende Konfrontation und Dekonstruktionen fördern. Erst durch das Widerfahrnis der entgegnetretenden A/anderen werden grundlegende „habits-of-being“ und strukturelle Denkmuster erschüttert (Bellingham, 2022) und eine neue Perspektive ermöglicht. Kurz: Der Austausch mit anderen über die situierte pädagogische Praxis ermöglicht eine verschobene reflexive Haltung in der pädagogischen Praxis. Ein solcher Austausch miteinander verlangt Vertrauen und unvoreingenommene Offenheit der Teilnehmer*innen. Auch in unser Autorinnengruppe wird das immer wieder zum Thema, wobei sich „tastendes Fragen“ als Weg der Annäherung zeigt.

Am Beispiel der Inklusion zeigt Naraian (2022), dass insbesondere divergierende Einstellungen („ideological stances“, ebd., S. 15) zum

Pädagogischen die offene Zusammenarbeit erschweren und auch im Studium Erlerntes mitunter nicht zur Anwendung kommen kann. Die individuelle Reflexion allein wird aus diesem Dilemma nicht herausführen und auch das Bewusstmachen paradigmatischer Denkstile, wie im Studium einzuüben (s. o.), löst es nicht. Das zweite Ergebnis unserer Gespräche und deren Theoretisierung ist entsprechend, dass die Veränderung des individuellen Wissens eingeübt werden sollte. Eine Offenheit in der pädagogischen Haltung, die Schüler*innen bzw. Studierenden und Kolleg*innen den Status als gleichwertiges Subjekt zuspricht, führt zwar zum (vorübergehenden) Verlust der zugeschriebenen Position, wie er ggf. aus Sicht der Lehrperson interpretiert wird (Rovea, 2022). Der zeitlich begrenzte Verlust wird aber durch die veränderte anerkennende soziale Beziehung der Beteiligten aufgewogen, die in weiterer Folge paradoxerweise zu einer gestärkten pädagogischen Vertrauensbeziehung führen. Für den Aufbau von Praktiken des Pädagogischen, so die Schlussfolgerung, sind Praktiken des Nicht-Pädagog*innenseins elementar.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1999). Soziologie treiben. Für eine Kultur der Forschung. *Soziale Welt*, 50(4), 495–506.
- Bellingham, R. A. (2022). A diffractive and decolonising reading methodology for education research. *Australian Journal of Environmental Education*, 38(3–4), 375–387.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann Verlag.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Gramlich, N. & Haas, A. (2019). Situiertes Schreiben mit Haraway, Cixous und grauen Quellen. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 11(20-1), 39–52.
- Haraway, D. (1991). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In D. Haraway, *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 183–201). Routledge.
- Klika, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Beltz Juventa.
- Koller, H.-C. (2020). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Aufl.). W. Kohlhammer Verlag.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (Hrsg.). (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Naraian, S. (2022). Diffractively narrating teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1), 13–26.

- Popkewitz, T. S. (2013). The impracticality of practical knowledge and lived experience in educational research. *Nordic Studies in Education*, 33(2), 124–139.
- Proyer, M., Pellech, C., Obermayr, T., Kreamsner, G. & Schmölz, A. (2022). ‘First and foremost, we are teachers, not refugees’: Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration. *European Educational Research Journal*, 21(2), 278–292.
- Rovea, F. (2022). Teaching as altered knowledge: Rethinking the teaching practice with Michel de Certeau. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 55–69.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think Action*. Routledge.
- Steinbock, A. J. (1995). *Home and beyond: Generative phenomenology after Husserl*. Northwestern University Press.
- Universität Wien (2024a, Oktober). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Universität Wien. Abgerufen am 13.01.2025, unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf
- Universität Wien (2024b, August). *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Universität Wien. Abgerufen am 13.01.2025, unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf

Quelle

Transkript des Reflexionsgesprächs zu Re-Qualifizierungsmaßnahmen an der Universität Wien am 17.12.2024. Neda Forghani-Arani, Sabine Krause, Michelle Proyer und Regina Studener-Kuras. Transkript automatisch erstellt mit Libretto, 24 Seiten.

Krause, Sabine, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0003-3893-3984>
 Professorin für Erziehungswissenschaft
 mit dem Schwerpunkt Bildung und Globalisierung,
 Universität Freiburg, Schweiz.

Arbeitsschwerpunkte:
 Theorien und Theoriebildung der Bildung und Erziehung,
 Globalisierungen, kulturwissenschaftliche Einsätze
 in der Erziehungswissenschaft, Professionalisierung.
sabine.krause@unifr.ch

Forghani-Arani, Neda, Mag. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-0787-0549>
 Senior Lecturer,
 Zentrum für Lehrer*innenbildung,
 Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
 Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung,
 Professionalisierung,
 Pädagogischer Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt.
neda.forghani-arani@univie.ac.at

Proyer, Michelle, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-0100-7154>
 Professorin für Inklusive Pädagogik,
 Universität Luxembourg.

Arbeitsschwerpunkte:
 Inklusive Pädagogik und Lehrer*innenbildung,
 Nexus Kultur und Behinderung,
 Disability Studies, Refugee Studies.
michelle.proyer@uni.lu

Studener-Kuras, Regina, Mag. MA,
<https://orcid.org/0009-0009-8383-0694>
 Senior Scientist,

Institut für Bildungswissenschaft,
 Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik,
 Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkt:
 Perspektiven kindlicher Entwicklung
 im Kontext von Krise und Chance.
regina.studener@univie.ac.at

REZENSIONEN

Robert Pham Xuan

Rezension zu:

Straehler-Pohl, H. (2023).

Lehrer:innen im ‚Brennpunkt‘. Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags.

**Bielefeld: transcript Verlag. 326 Seiten,
ISBN 978-3-8376-6713-4**

Hauke Straehler-Pohl legt mit dem Buch „Lehrer:innen im ‚Brennpunkt‘“ einen 324 Seiten starken Einblick in die deutschen – oder besser Berliner – Integrierten Stadtteilschulen (ISS) vor, die im deutschen Strukturdschungel der mehrgliedrigen Sekundarschulen die einheitliche Schulform nach der Grundschule darstellen und damit die Zweige Haupt-, Real- und Gesamtschule vereinigen. Das Buch richtet sich an alle Leser*innen aus Praxis, Wissenschaft und darüber hinaus, die an den aktuellen (und vielleicht auch alten) Herausforderungen wie dem (teilweise dysfunktionalen) Umgang mit heterogenen Lerngruppen des deutschen – spezifischer hier des Berliner – Schulsystems interessiert sind.

Das Buch basiert auf der Idee, dass 27 Lehrer*innen aus sieben verschiedenen ISS auf 190 Seiten Raum für ihre individuellen Erfahrungen und Eindrücke bekommen und der Autor des Buches dazu Einordnungen, Besprechungen und Reflexionen vornimmt. Insgesamt gliedert sich das Buch dabei in drei große Kapitel: 1. „Lehrer:innen im ‚Brennpunkt‘“ (S. 19–74), 2. „Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags“ (S. 75–235) und 3. „Blick zurück in die Hauptschule“ (S. 237–302), wobei in den Kapiteln zwei und drei die wesentliche Textsorte die der Gesprächsprotokolle ist, welche aus Gruppeninterviews gewonnen wurden. Die konkrete diskursive Bearbeitung und Auseinandersetzung erfolgen weitgehend im ersten Kapitel. Der Autor weist gleich zu Beginn

seines Buches darauf hin, dass in diesem Buch die „wissenschaftliche Analyse“ (S. 12) in den Hintergrund tritt und es vielmehr darum geht, dem*der Leser*in zu ermöglichen, sich eine eigene Meinung zu den angesprochenen Themen wie Arbeitsbedingungen, Veränderungen und Herausforderungen im Schulalltag und den damit einhergehenden reichhaltigen Erfahrungen und Erlebnissen der Lehrer*innen an den ISS in Berlin zu bilden. Dabei begründet der Autor die Wahl von Gruppeninterviews als Erhebungsmethode mit dem methodologischen Argument, dass die gemeinsam befragten Lehrer*innen über einen „geteilten Erfahrungsraum“ (S. 15) verfügen.

Die Frage, die sich nun stellt, ist, worüber man sich hier eigentlich eine Meinung, einen Standpunkt, eine Interpretation bilden soll. Hierfür führt Straehler-Pohl in der Einleitung „Was will dieses Buch“ (S. 11–16) aus, dass es ihm im ersten Teil des Buches um eine Heuristik geht, die komplexen Erlebnisse der Lehrer*innen in ihrem schulischen Alltag – also im Alltag einer „Brennpunktschule“¹ – differenziert einzuordnen. Dieser Anspruch wird am Ende der Einleitung noch einmal mit einem Bourdieu-Zitat unterstrichen, nämlich dass es für die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Schulen in benachteiligten Lagen und all den Menschen, die dort in hochkomplexe Interaktionen und Beziehungen treten, von entscheidender Bedeutung ist: „Nicht bemitleiden, nicht auslachen, nicht verabscheuen, sondern verstehen!“ (S. 15). Die Zielsetzung einer reflektierten Auseinandersetzung wird dabei auf den ersten 74 Seiten des Buches durch Rahmungen, Einordnungen und Querverweise auf wissenschaftliche Arbeiten und Beiträge aus Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Soziologie und anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen unterstützt, die der Autor den Gesprächsausschnitten der interviewten Lehrer*innen gegenüberstellt. Ziel ist es, das Gesagte diskursiv an den gemachten Querverweisen reiben zu lassen. Neben der fast dialogisch anmutenden Einordnung und Kommentierung der Interviewausschnitte werden auch konkrete Begriffe wie „Brennpunkt“, „Förderschulen“, „Schulen im Bonus-Programm“ und „Hauptschulen“ sowie Fragen der Identifikation und Stigmatisierung mit diesen Begriffen und den damit verbundenen Phänomenen im Schulalltag thematisiert. Dabei werden auch vertiefte Einblicke in

¹ Der Begriff der Brennpunktschule wird hier als Zitat angeführt, da der Autor dieser Rezension eher mit dem Begriff der Schule in deprivierter Lage operiert (vgl. Bremm et al., 2016). Auch Straehler-Pohl führt in seinem Buch eine differenzierte Begriffsanalyse zum Wort „Brennpunktschule“ aus, siehe S. 19 wie auch S. 47 im Buch.

die jeweiligen Geschichten und Lebenswirklichkeiten der Interviewpartner*innen ermöglicht, was an einigen Stellen zum Erstaunen über ebenso präzise wie undifferenzierte Einschätzungen und Bewertungen der Pädagog*innen führt (oder anders gesagt: In diesem Buch werden besonders viele subjektive Einschätzungen präsentiert). Wer einen besonders detaillierten Eindruck von den beruflichen Erfahrungen einer Lehrerin an einer Berliner Hauptschule in den 2010er Jahren gewinnen möchte, findet im letzten Kapitel: „Tagebuch einer Lehrerin, die trotz aller Schwierigkeiten immer gern Lehrerin war, ob Sie es glauben oder nicht!!“ (S. 267–301) einen einfühlsamen Rückblick in die Vergangenheit (und vielleicht auch in die Gegenwart).

Gerade im Kontext der Einblicke in die Einschätzungen und Lebensrealitäten der Lehrer*innen profitiert das Buch davon, dass die jeweiligen Aussagen der Lehrer*innen nicht für sich stehen bleiben, sondern vom Autor in eine Form der kritischen Reflexion überführt werden. Wobei an dieser Stelle nicht der Eindruck erweckt werden soll, dass die Gegenüberstellungen einen Anspruch auf korrekte Einordnung erheben könnten, denn schließlich sind die Lehrer*innen im schulischen Feld teilweise mit Phänomenen konfrontiert, die selbst in wissenschaftlichen Kontexten nur unzureichend verstanden werden und teilweise Gegenstand kontroverser Diskussionen sind. Diese Gegenüberstellungen sind wichtig, weil sie die Verkürzungen unserer alltäglichen Ordnungen differenzieren und damit die Unterkomplexität allzu schneller Einordnungen bremsen und verständlicher machen (oder zu machen versuchen) – ein Ansatz, der in einer sich rasant entwickelnden Aufmerksamkeitsökonomie immer mehr verloren zu gehen scheint (vgl. Falkinger, 2007), und so ist es ein Verdienst des Buches, nicht in den Modus des Sensationalismus zu verfallen.

Darüber hinaus ist noch einmal der jeweilige Entstehungsort der Gruppeninterviews in den Blick zu nehmen. So kann Berlin als Hauptstadt Deutschlands sicherlich grundsätzlich mit vielen anderen Großstädten der Bundesrepublik verglichen werden, aber es ist davon auszugehen, dass gerade diese Großstädte (und hier vermehrt diejenigen, die in der alten Bundesrepublik liegen) mit hoher Wahrscheinlichkeit verstärkt mit den dynamischen Phänomenen und Herausforderungen einer superdiversen Gesellschaft umgehen müssen (vgl. Vertovec, 2024). In dieser Lesart sind die im Buch diskutierten Themen möglicherweise auch ein Zeichen dafür, dass die deutschen Schulsysteme und ihre jeweiligen Akteursgruppen seit Jahrzehnten nicht in der Lage sind, sich

so weiterzuentwickeln, dass sie dieser Superdiversität gerecht werden (oder um die Früchte tiefer zu hängen: auch nur ansatzweise systematisch eine effektive Antwort auf diese Dynamiken hätten). Ein Hinweis auf diese Interpretation sind die im Buch sehr häufig verhandelten Themen der Migration und der migrantisierten Schüler*innen, die in fast keiner Besprechung von „Brennpunktschulen“ (und das gilt bei weitem nicht nur für dieses Buch) fehlen dürfen.

Des weiteren verweist Straehler-Pohl im Buch auf das spannende und zugleich kritische Phänomen einer Heroisierung von Lehrer*innen, die im Diskurs um ihre Tätigkeit an Schulen in benachteiligten Lagen (bzw. marginalisiert gesprochen: „Brennpunktschulen“) häufig zu „Helden im Chaos“ (Wellgraf, 2018) gemacht werden, was im Umkehrschluss auf eine undisziplinierte und in weiten Teilen als gefährlich einzustufende Schüler*innenschaft hindeuten soll. Dazu wird auf den ersten 74 Seiten eine sehr gelungene Erörterung dieses Phänomens und seiner öffentlichen Wirkung gegeben und die Leser*innen können hierbei glaubhaft den Eindruck gewinnen, dass sich dieses Buch im Kern entschieden gegen das oben erwähnte Erzählmuster positioniert, das der Beruf der Lehrperson an Brennpunktschulen oft als Wunderberuf und zugleich als zu bemitleidende Profession stilisiert. Für den Titel des Buches gilt diese kritische Einordnung meines Erachtens eher weniger, denn hier hätte auch stehen können: „Lehrer:innen im Brennpunkt – über Herausforderungen, Bewältigungen und Entdramatisierungen“. Dies soll keinesfalls bedeuten, dass sich die interviewten Lehrer*innen nicht durchaus jeden Tag in besonderen Situationen befinden. Der Punkt, um den es hier geht, ist die Verfestigung von Bildern und Metaphern, die wir als Diskursteilnehmer*innen in diesen aufgeheizten Bildungsfragen mitgestalten und verantworten. Meiner kritischen Anmerkung steht jedoch gleichzeitig der vom Autor in der Einleitung gesetzte Maßstab gegenüber, dass sich die einführenden Worte des Buches daran messen lassen müssen, ob es gelingt, „eine gleichermaßen *kritisch-distanzierte* wie *nachvollziehende* Haltung zu den Lehrer:innen einzunehmen.“ (S. 14, Hervorhebung im Original) Inwiefern dies gelingt, müssen letztlich die Leser*innen entscheiden. Das Buch von Hauke Straehler-Pohl bietet eine facettenreiche und ebenso unterhaltsame Analyse der Geschichten, Rollen und Erlebnisse von Lehrer*innen in den herausfordernden Kontexten ihres beruflichen Alltags in Berlin. Besonders hervorzuheben ist der respektvolle Umgang mit den Stimmen der beteiligten Akteur*innen und die Ver

meidung von simplifizierenden Erklärungen zugunsten einer tiefgehenden und facettenreichen Auseinandersetzung. Das Buch regt zur kritischen Reflexion an und leistet einen Beitrag zur Diskussion über die Bedingungen und Möglichkeiten städtischer Schulen in benachteiligten (oder benachteiligenden) Lagen. Es ist eine bereichernde Lektüre für alle, die sich mit den komplexen Herausforderungen und Chancen des Lehrens und Lernens in heterogenen Sozialräumen auseinandersetzen wollen, insbesondere vor dem Hintergrund sich rasant entwickelnder Dynamiken wie der Heterogenität und Diversität der heutigen Schullandschaft bzw. unserer wachsenden Sensibilität dafür.

Literatur

- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Falkinger, J. (2007). Attention economies. *Journal of Economic Theory*, 133(1), 266–294.
- Vertovec, S. (2024). *Superdiversität: Migration und soziale Komplexität*. Suhrkamp.
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle: zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. transcript.

Pham Xuan, Robert, Mag. PhD,
<https://orcid.org/0000-0002-2651-2907>
 Senior Scientist,
 Zentrum für Lernsystemgestaltung und -transformation,
 Universität für Weiterbildung Krems.
Robert.pham-xuan@donau-uni.ac.at

Ann-Kathrin Dittrich

Rezension zu:

**Gebauer, M. L., Grehl, M. M. & Lange, F. (2024).
Nonverbal kommunizieren: Körperausdruck in
Studium und Beruf erfolgreich einsetzen.
München: UVK Verlag. 129 Seiten,
ISBN 978-3-8252-6109-2**

Das Buch richtet sich an Studierende und Berufstätige, die ihren nonverbalen Ausdruck gezielt verbessern möchten. Ziel ist es, das Bewusstsein für den eigenen Körperausdruck zu schärfen und Strategien zu vermitteln, wie nonverbale Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten effektiver eingesetzt werden kann. Das Arbeits- und Übungsbuch verbindet theoretische Grundlagen mit einem umfangreichen Übungsteil und gliedert sich in zwei Hauptteile: einen theoretischen Überblick und einen praktischen Teil.

Der theoretische Teil des Buches umfasst fünf Kapitel und dient als Grundlage für das Verständnis nonverbaler Kommunikation. Die Autor*innen liefern eine Einführung in die Entwicklung und Funktionsweise von Körperausdruck und betonen dessen Bedeutung in zwischenmenschlichen Interaktionen. Die Autor*innen beginnen mit der Darstellung, wie der Körper bereits von Geburt an eine wichtige Rolle in der Kommunikation spielt. Nonverbale Signale wie Mimik, Gestik und Körperhaltung dienen dazu, Emotionen, Bedürfnisse und Beziehungen auszudrücken. Die Unmittelbarkeit und Intuition, mit der wir diese Signale wahrnehmen und interpretieren, stehen dabei im Vordergrund. Diese Prozesse sind jedoch immer subjektiv und kontextabhängig, da es keine festen Bedeutungen für nonverbale Ausdrucksformen gibt. Ein zentrales Konzept ist die Unterscheidung zwischen Körpersprache und Körperausdruck. Körpersprache ist die körperliche Ausdrucksbewegung, umfasst klar definierte, konventionalisierte Zeichen wie Nicken oder Kopfschütteln, die universell oder kulturabhängig verstanden werden können. Der Körperausdruck bezieht

sich auf die Darstellung von Stimmungen durch die Körpersprache. Dabei existieren keine festen Entsprechungen zwischen bestimmten Gesten und deren Bedeutung. Vielmehr hängt die Interpretation des Körperausdrucks von subjektiven Einschätzungen ab, die durch persönliche Erfahrungen und kulturelle Einflüsse geprägt werden (S. 7). Darüber hinaus werden im Buch Kommunikationsmodelle vorgestellt, die die Rolle des körperlichen Ausdrucks verdeutlichen. Die Axiome von Watzlawick, insbesondere „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 2007), unterstreichen die unvermeidliche Präsenz nonverbaler Signale in jeder zwischenmenschlichen Interaktion. Das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (2021) zeigt, dass nonverbale Signale vor allem in den Bereichen Selbstoffenbarung und Beziehungsaspekt von Bedeutung sind. Die Theorie der *Embodied Communication* erweitert die klassischen Sender*in-Empfänger*in-Modelle, indem sie Kommunikation als ganzheitlichen, simultanen Prozess beschreibt, in dem Körper, Emotionen und Sprache miteinander verwoben sind. Abschließend werden die Kategorien und Einflussfaktoren nonverbaler Kommunikation beleuchtet. Die Autor*innen gliedern nonverbale Ausdrucksformen in Mimik, Gestik, Kinesik (Körperhaltung und Bewegungsfluss) und Proxemik (Nähe und Distanz). Gleichzeitig betonen sie die Bedeutung von Kontextfaktoren wie der Kommunikationssituation, individuellen Eigenschaften oder kulturellen Hintergründen. Nonverbale Signale müssen immer im Gesamtkontext betrachtet werden, um Missverständnisse zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der theoretische Teil ein solides Fundament für das Verständnis nonverbaler Kommunikation legt. Besonders hervorzuheben ist die fundierte Entmystifizierung populärer Fehlannahmen wie der Mehrabian-Regel (S. 11f), die oft missverstanden wird. Sie besagt, dass nonverbale Signale (Körpersprache und Stimme) eine größere Rolle als der eigentliche Inhalt der Worte spielen – allerdings gilt dies nur, wenn das Gesagte und das Nonverbale im Widerspruch stehen. In einigen Bereichen bleibt die Darstellung jedoch oberflächlich und beschränkt sich auf Modelle, ohne diese kritisch zu hinterfragen oder in aktuelle wissenschaftliche Diskurse einzubetten. Themen wie interkulturelle Unterschiede oder die Herausforderungen nonverbaler Kommunikation in digitalen Kontexten werden nur am Rande oder gar nicht behandelt. Dennoch bietet der Abschnitt eine klare und gut strukturierte Grundlage für den anschließenden Praxisteil des Buches.

Der praktische Teil des Buches bildet das Herzstück des Werkes und setzt die theoretischen Grundlagen in konkrete Übungen um. Ziel ist es, die Leser*innen durch praktische Anleitungen dabei zu unterstützen, ihren Körperausdruck zu reflektieren, ein breiteres Repertoire an nonverbalen Ausdrucksformen zu entwickeln und ihre Präsenz in Kommunikationssituationen zu stärken. Das Kapitel ist in zehn thematische Bereiche unterteilt, die verschiedene Aspekte des Körpers und seiner Ausdrucksformen beleuchten. Es behandelt unter anderem Intention, Aufrichtung, Verwurzelung, Beweglichkeit, Durchlässigkeit, Gestik, Mimik, Blickkontakt sowie das Verhalten in Bezug auf Nähe und Distanz. Zur praktischen Anwendung und Vertiefung werden insgesamt 21 Übungen vorgestellt, die den Hauptthemen zugeordnet sind. Die Übungen sind systematisch aufgebaut und beginnen meist mit einer kurzen Einführung, die das Ziel der jeweiligen Übung verdeutlicht. Danach folgt die ausführliche Beschreibung der Übung. Anschließend besteht die Möglichkeit, Beobachtungen und Erkenntnisse direkt im Buch festzuhalten. Die Autor*innen heben während der Praxis die Bedeutung von Achtsamkeit und bewusster Selbstwahrnehmung hervor. Jede Übung ist praxisnah beschrieben und mit Anleitungen zur Reflexion kombiniert, sodass die Leser*innen Bewegungsabläufe nicht nur ausprobieren, sondern auch deren Wirkung auf sich selbst und andere reflektieren können. Der Praxisteil umfasst eine Vielzahl von Aspekten der nonverbalen Kommunikation wie Körperhaltung, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Beweglichkeit und Verhalten im Raum. Ein zentraler Fokus liegt auf der Aufrichtung und Präsenz, die als Grundlage für einen authentischen und selbstbewussten Ausdruck gesehen werden. Übungen wie der „Body-Scan“ oder „Roll down, roll up“ helfen, Verspannungen zu lösen und eine natürliche Körperhaltung zu finden. Achtsamkeit und die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers werden in diesem Bereich besonders betont. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Gestik und Beweglichkeit: Übungen wie „Shake yourself loose“ oder „Krakenarme“ fördern spielerisch die Dynamik und Flexibilität der Arme und Hände. Ziel ist es, die Gestik situationsgerecht und authentisch einzusetzen, um die Kommunikation lebendiger zu gestalten. Die Mimik und der Blickkontakt stehen ebenfalls im Mittelpunkt, da sie für die zwischenmenschliche Beziehung besonders wichtig sind. Mit Übungen wie der „Gesichtsmassage“ oder „Ciao Pokerface“ lernt die*der Leser*in, seine Gesichtsmuskulatur zu entspannen und bewusster einzusetzen. Der Blickkontakt wird mit Übungen

wie „Schau genau“ geschult und damit die Fähigkeit zur nonverbalen Kommunikation mit anderen Menschen gestärkt. Abgerundet wird der praktische Teil durch Übungen zum Verhalten im Raum. Hier wird der Raum als Medium der Kommunikation genutzt, z. B. durch Positionierungen, Bewegungen und die bewusste Gestaltung von Nähe und Distanz. Übungen wie „Tuch aufspannen“ und „Die Flamme“ zeigen, wie Raumdynamik zur Präsenz beitragen kann und welche Wirkung die eigene Positionierung auf andere hat.

Der Praxisteil überzeugt durch eine große Vielfalt an Übungen, die praxisnah und gut nachvollziehbar beschrieben werden. Besonders positiv ist die Kombination von körperlicher Aktivität und Reflexion, die nicht nur das Bewegungsrepertoire erweitert, sondern auch das Verständnis für die Wirkung der eigenen Körpersignale fördert. Einen innovativen Mehrwert stellen die bei einigen Übungen integrierten Audioanleitungen dar, die eine praktische Unterstützung bieten und die Übungen zusätzlich veranschaulichen. Zusätzlich werden bei einzelnen Übungen immer wieder Tipps für den Alltag gegeben.

Das Buch bietet eine umfassende und leicht verständliche Einführung in die nonverbale Kommunikation. Aufgrund der Mischung aus Theorie und Praxis gilt das Arbeitsbuch als ein guter Ratgeber für Studierende und Lehrende unterschiedlicher Fachrichtungen, die ihre nonverbale Kommunikation verbessern und üben möchten. Obwohl das Buch nicht explizit auf den schulischen Kontext eingeht, sind die vermittelten Inhalte für die Lehrer*innentätigkeit äußerst wertvoll. Die Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht es Lehrpersonen, ihre nonverbalen Ausdrucksformen gezielt zu reflektieren und zu optimieren. Damit leistet das Buch einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der kommunikativen Kompetenzen im Lehrer*innenberuf und bietet durch die praxisnahen Anleitungen Unterstützung, eigene Verhaltensweisen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Positiv hervorzuheben sind die klare Sprache und die strukturierte Darstellung der Inhalte. Kritisch anzumerken ist, dass das Buch kaum auf interkulturelle Aspekte eingeht. Gerade in einer globalisierten Welt, in der unterschiedliche kulturelle Hintergründe die Interpretation von Körperausdruck und Körpersprache stark beeinflussen, wäre dies ein großer Mehrwert gewesen. Auch Geschlechterlogiken und Machtkonstellationen bleiben weitgehend unberücksichtigt. Dabei spielen geschlechtsspezifische Erwartungen an Körpersprache und Körperausdruck in beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten eine

entscheidende Rolle. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Aspekten hätte das Buch insbesondere im Hinblick auf stereotype Zuschreibungen und asymmetrische Machtverhältnisse bereichert. Darüber hinaus bleibt die Anwendung auf spezifische Berufsfelder vage. Hier könnte das Buch durch mehr konkrete Beispiele an Tiefe gewinnen.

Literatur

Schulz von Thun, F. (2021). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek.
 Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Huber.

Dittrich, Ann-Kathrin, Mag.a PhD,
<https://orcid.org/0000-0003-2448-4209>
 Senior Scientist,
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
 Universität Innsbruck.
Ann-Kathrin.Dittrich@uibk.ac.at

AGENDA

(Stand 15.07.2025)

28.07. bis 01.08.2025 Erkner, Deutschland

**DGfE-Summer School zu qualitativen und
quantitativen Forschungsmethoden**

[https://www.dgfe.de/tagungen-workshops/
dgfe-summer-school](https://www.dgfe.de/tagungen-workshops/dgfe-summer-school)

01.09. bis 03.09.2025 Saarbrücken, Deutschland

**Perspektiven der Fachdidaktiken –
Schnittstellen, Übergänge, Vernetzungen.
Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik (Gfd)**

<https://gfd2025.de/start>

03.09. bis 05.09.2025 Wien, Österreich

**Rising Complexities in Education:
Opportunities and Inequalities. BSA Bourdieu Study Group's
Mid Term International Conference 2025**

<https://www.britsoc.co.uk/bourdieu25>

08.09. bis 10.09.2025 Landau, Deutschland

**Aktivismus als Gegenstand
der Historischen Bildungsforschung.
Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung**

[https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen
/Sek01_HBF/CfP_Sektionstagung2025_Aktivismus.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP_Sektionstagung2025_Aktivismus.pdf)

09.09. bis 12.09.2025 Belgrad, Serbien

**Charting the Way Forward:
Education, Research, Potentials and Perspectives. ECER 2025**

<https://eera-ecer.de/conferences/ecer-2025-belgrade>

10.09. bis 12.09.2025 Flensburg, Deutschland

**Erziehung in und durch Schule?!
Theoretische Klärungen und empirische Sondierungen.
Jahrestagung der Kommission Schulforschung und Didaktik**

[https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/
sektion-5-schulpaedagogik/kommission-schulforschung-
und-didaktik/naechste-veranstaltungen](https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/kommission-schulforschung-und-didaktik/naechste-veranstaltungen)

16.09. bis 18.09.2025 Feldkirch, Österreich

**Bildung ohne Grenzen denken.
Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum.
Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und
Pädagogik der Primarstufe**

<https://www.ph-vorarlberg.ac.at/dgfe-gft-2025>

17.09. bis 19.09.2025 Kassel, Deutschland

Pädagogische Beziehungen.

Jahrestagung der Kommission

Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

<https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/startseite/tagung-paedagogische-beziehungen>

17.09. bis 19.09.2025 Siegen, Deutschland

Scheitern.

Jahrestagung der Kommission

Bildungs- und Erziehungsphilosophie

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek02_AEW/BEP/2025_CfP_Scheitern_Jahrestagung_BEP.pdf

18.09. bis 19.09.2025 Nürnberg, Deutschland

Kommunikation und Medienpädagogik.

Theorien, Praktiken und Perspektiven.

Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik

<https://www.mpaed2025.fau.de/>

22.09. bis 24.09.2025 Heidelberg, Deutschland

Transitionen in Bildungsverläufen.

60. Tagung der Sektion Sonderpädagogik

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

<https://www.ph-heidelberg.de/dgfe-sopaed-hd/call-for-papers/>

29.09. bis 01.10.2025 Köln, Deutschland

Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit –

Widerstände bearbeiten. Zukünfte gestalten.

Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft Nachhaltigkeit

https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/AG_Nachhaltigkeit/2025_Call_AG_Nachhaltigkeit.pdf

08.11.2025 Luzern, Schweiz

Lernen im Praktikum –

unterschiedliche Perspektiven als Mehrwert?

<https://www.phlu.ch/transfertagung>

27.11. bis 28.11.2025 St. Gallen, Schweiz

„Wie viel Wissenschaft braucht

die Lehrpersonenfortbildung?“

Professionalisierung in der digitalen und KI-geprägten Welt

<https://www.phsg.ch/de/lehrpersonenfortbildung>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

03/2026 Von Anerkennung bis Zugehörigkeit.

Kinderrechte und Teilhabe in der Institution Schule

(Hrsg.: Caroline Bühler, caroline.buehler@phbern.ch, Ursula Fiechter, ursula.fiechter@phbern.ch, Simone Suter, simone.suter@phbern.ch)

Kinder und Jugendliche haben das Recht, am Gesellschaftsleben teilzunehmen, ihre Meinung zu äussern und gehört zu werden. Sie gelten als eigenständige Rechtssubjekte. So ist es in der UN-Kinderrechtskonvention festgehalten. Diese umfasst das Recht auf Beteiligung, das Recht auf Nichtdiskriminierung, das Recht auf Leben und Entwicklung sowie die Einhaltung der Kindesinteressen.

Daraus ergibt sich auch für Schulen nicht nur die Verpflichtung, die psychische und physische Integrität sowie die Autonomie junger Menschen zu achten und zu fördern, sondern auch ihre aktive Teilhabe am schulischen Alltag und an Bildungsprozessen zu ermöglichen. Kinderrechte sind in der Schule folglich nicht nur ein Lern- und Unterrichtsgegenstand, sondern sie betreffen die gesamte pädagogische Praxis und Schulkultur.

Partizipation in Schulen steht in einem wechselseitigen Verhältnis zu Inklusionsdebatten sowie Fragen der Chancengleichheit. So zeigen beispielsweise Forschungen aus intersektionaler Perspektive auf, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien oder mit Migrationsgeschichte überproportional häufig von exkludierenden Strukturen und Prozessen betroffen sind. Dies hat langfristige Auswirkungen auf ihre Teilhabemöglichkeiten. Im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen im Schulfeld gehört es für professionelles Handeln von Lehrpersonen dazu, Sensibilität für Differenzen zu entwickeln, diese kritisch zu analysieren sowie gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen.

Wir freuen uns über Beiträge, die sich kritisch mit theoretischen Konzepten, empirischen Studien, Praxisprojekten oder innovativen Ansätzen zu folgenden Fragen befassen:

- Wie gelingt es, Integrität und Partizipation – im Sinne einer authentischen Beteiligung – von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu stärken? Und damit verbunden: Wie können Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, sich selbstbestimmt für ihre eigenen Anliegen und die anderer einzusetzen?
- Welches Potenzial bieten kindzentrierte und partizipative Ansätze, insbesondere im Hinblick auf Prozesse politischer Beteiligung sowie auf die Analyse von Mechanismen schulischer Grenzziehungsprozesse und Exklusion?
- Welche Möglichkeiten haben Lehrpersonen in multiprofessionellen Teams in der Schule und in erweiterten sozialräumlichen Settings, um ihr Handeln in Bezug auf kinderrechtsbezogene Fragen analysieren sowie Anerkennung und Zugehörigkeit im Schulalltag fördern zu können?

Deadline für den offenen Call: 30. September 2025

Erscheinungstermin: September 2026

04/2026 Diversität und Chancengerechtigkeit

(Hrsg.: Kathrin Krammer, kathrin.krammer@phlu.ch, Anke Liegmann, anke.liegmann@uni-due.de)

Der chancengerechte Umgang mit Diversität bildet einen zentralen Grundpfeiler für ein inklusives Bildungssystem und eine Basis für eine zukunftsfähige demokratische Gesellschaft. Die Anforderungen an die

Schulen im Umgang mit Diversität betreffen die Lehrer*innenbildung in zweifacher Weise. Einerseits gilt es, angehende Lehrpersonen sowie Lehrpersonen in Fort- und Weiterbildung zu befähigen, Vielfalt anzuerkennen, diversitätssensible Handlungsoptionen zu erkennen sowie Kompetenzen aufzubauen, damit sie Schüler*innen und deren Lernprozesse unterstützen können. Andererseits sind Institutionen der Aus- und Weiterbildung gefordert, eine diversitätssensible Organisationskultur zu pflegen. Dabei sind sowohl inhaltliche wie strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen.

Ziel dieses Themenhefts ist es, innovative Konzepte, bewährte Praktiken sowie Herausforderungen und Spannungsfelder im Kontext von Diversität und Chancengerechtigkeit in der Lehrer*innenbildung sichtbar zu machen. Wir laden Autor*innen ein, Beiträge einzureichen, die aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive aufzeigen, wie Lehrpersonen für den Umgang mit Diversität und die Umsetzung der Chancengerechtigkeit wirksam qualifiziert werden und wie es Institutionen der Lehrer*innenbildung gelingt, die Diversität ihrer Hochschulangehörigen zu adressieren und zu fördern.

Deadline für den offenen Call: 31. Dezember 2025

Erscheinungstermin: Dezember 2026

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Theresia Pantzer

Zur Rolle der Pädagogik
in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen
journal für lehrerInnenbildung no. 2/2025

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Lehrer*innenbildung ohne Allgemeine und Historische Pädagogik. Ein großer Verlust?

02

Weshalb überhaupt ‚pädagogische Lehrer*innenbildung‘? Über eine nur scheinbar dreiste Frage

03

Pädagogik als Präventionswissen?

Lehrer*innenbildung im massenmedialen Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf

04

Querschnittsthemen als Aufgabe der Lehrkräftebildung.

Zu-Mutungen mit pädagogischem Potenzial

05

Lehrer*innenbildung, soziale Ungleichheiten und das Pädagogische

06

Anderen grundlegende Bewegungen zeigen.

Pädagog*innenbildung als Praxis (der Lehre) von Bildungsbewegungen?

07

Die disziplinär zerfaserten Bildungswissenschaften?

Das bildungswissenschaftliche Personal in der Lehrer*innenbildung

08

Ist die erziehungswissenschaftliche Lehre pädagogisch?

Analysen zur Praxis des Lehramtsstudiums

09

Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen.

Der Praxisbezug jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung

10

Zwischen Professionalisierungsverheißungen und Theoriefeindlichkeit.

Der neue Pragmatismus in der Lehrkräftebildung

11

Transformationen im Lehramtsstudium Primarstufe begegnen.

Einsatz von phänomenologischen Vignetten

12

Pädagogische Improvisation und pädagogische Beziehung.

Rekonstruktionen aus Studierendensicht

13

Von „Geheimwaffen“ und „Superheros“.

Reflexionen zu pädagogischer Re-Qualifizierung international ausgebildeter Lehrpersonen

REZENSIONEN

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS