

Erziehungs- und Bildungstheorie in der Lehrerbildung. Problematisierende Überlegungen zu handlungswirksamen Potentialen

| 2

Martin Viehhauser

1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz lotet Potentiale von Erziehungs- und Bildungstheorien in der Lehrerbildung aus. Dass Bildung und Erziehung integrale Themenfelder eines bildungswissenschaftlichen Curriculums der Lehrerbildung darstellen, scheint unbestritten. Im Papier der deutschen Konferenz der Kultusminister zu den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung beispielsweise – Bildungswissenschaften werden hier definiert als »die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen« (KMK, 2014, S. 2) – werden diese Bereiche explizit als curriculare Schwerpunkte gesetzt. Die inhaltlichen Festlegungen werden im KMK-Papier zwar nicht bestimmt, eine theoretische Orientierung auf Erziehung und Bildung wird aber als Standard für angehende Lehrpersonen ausgegeben. Dies mit gutem Grund: Neuere empirische Erkenntnisse zum Beitrag bildungswissenschaftlichen Wissens in der Entwicklung professioneller Kompetenz legen etwa nahe, dass diese Studienteile einen auch messbaren Ertrag generieren, insbesondere was Orientierungswissen in der Phase des Berufseinstiegs anbelangt (Kunter et al., 2017).

Die Frage, welche Potentiale die theoretische Durchdringung von Erziehung und Bildung in der Lehrerbildung entfalten kann, ist freilich vom berufsausbildenden Charakter der Lehrerbildung abhängig, die handlungswirksame professionelle Kompetenzen des Lehrpersonals anstrebt. Zur professionellen Qualität des beruflichen Handelns tragen Orientierungswissen oder das Wissen um Sinnhorizonte des Berufs bei – das eigene Handeln zu reflektieren, die Bedingungen des Handelns zu hinter-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45586>



fragen oder Entscheidungen zu argumentieren, sind in diesem Sinne handlungswirksam, auch wenn es zunächst bedeuten mag, innezuhalten und nicht zu handeln. Um die Potentiale diskutieren zu können, ist ein *realistisches* Bild des pädagogischen Handelns in institutionellen Kontexten hilfreich (Korthagen & Kessels, 1999). Auf das Berufsfeld bezogen, impliziert dies, dass die spezifischen Kontextbedingungen das Handeln mitstrukturieren, etwa die Kontexte der in den Bildungsplänen festgelegten Normen, der institutionellen Strukturen, der Kultur einer konkreten Schulorganisation, pädagogischer Diskurse und andere mehr. Lenkt man den Fokus auf die Ausbildungssituation, verdeutlicht ein *realistisches* Bild, dass die Theorien zu Erziehung und Bildung Aspekte der breiter angelegten bildungswissenschaftlichen Ausbildung bilden, die wiederum neben anderen Ausbildungsteilen besteht, vor allem Fachwissenschaft, Fachdidaktik und berufspraktische Ausbildung. Die zeitlichen Kapazitäten sind begrenzt, was thematische oder problembezogene Fokussierungen erforderlich macht. Zugleich sind strukturelle Transformationen im Zuge von Akademisierung, Harmonisierung und Umstellung der Lehrerbildung von Input- zu Outputsteuerung (beispielsweise via Standards) auch für die Diskussion von Erziehungs- und Bildungstheorien relevant.

Die Fragestellung nach dem Wert von Erziehungs- und Bildungstheorien in der Lehrerbildung ergibt damit ein komplexes Bild. Zum einen ist die Frage nach den Wissensgrundlagen des professionellen Handelns relevant. Zum anderen benötigt ein *realistisches* Bild ein Verständnis von den Strukturen der Lehrerbildung und ihren evolutiven Prozessen. Der Aufsatz wird auf diesen beiden Ebenen einige problematisierende Überlegungen anstellen.

Da das Augenmerk der Lehrerbildung auf der Entwicklung von handlungswirksamen professionellen Kompetenzen liegt, sind auch die theoretischen Annäherungen an Erziehung und Bildung, so die Überlegung, unter dieser Prämisse zu verwirklichen. Wie kann aber eine theoretische Orientierung zu einer guten Qualität des Unterrichts führen? Die Überlegungen zielen in die Richtung, dass Erziehungs- und Bildungstheorien in der Ausbildung anhand von berufsfeldbezogenen Themen und Problemen relevant werden. Dazu gehört beispielsweise, dass mittels Theorievermittlung die Normen des Berufsfeldes sichtbar und Erfahrungen strukturierbar werden oder dass die eigene professionelle Tätigkeit in der Institution Schule, etwa was Entwicklungsinteressen der Kinder und Jugendlichen anbelangt, sinnhaft erschließbar wird. Theoretisches Wissen sollte so eine Möglichkeit eröffnen, das Handeln zu *ordnen* (Aebli, 1994).

2. Eingeschränkte Rationalität im Berufsfeld

Unterrichten ist eine Tätigkeit, in der fortwährend Entscheidungen getroffen werden: Wie werden Schülerinnen und Schüler mit einem neuen Thema konfrontiert? Welche Aufgaben sollen bearbeitet werden? Welches Setting wird dafür geschaffen und welche Unterstützung benötigt eine jeweilige Schülerin, ein jeweiliger Schüler? Auch wenn solche Aspekte zu einem gewissen Grad planbar sind, weisen Unterrichtssituationen häufig eine Form von Unmittelbarkeit auf, in der innerhalb von Sekundenbruchteilen Entscheidungen getroffen werden und agiles Handeln erforderlich ist. Das Handeln der Lehrperson aktualisiert dabei immer Wissen, etwa fachwissenschaftliche Überlegungen kombiniert mit Fachdidaktik, aber es spielen auch Gefühle, persönliche Erfahrungen, Werte, Rollenverständnisse, Bedürfnisse und Routinen eine Rolle (Korthagen & Kessels, 1999; vgl. auch Tardif, Lessard & Lahaye, 1991).

Unterrichtsverläufe sind nur begrenzt planbar. Es fehlen oft entscheidende Informationen (beispielsweise zu den Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern) und die Effekte des pädagogischen Handelns können allenfalls als Wahrscheinlichkeiten vorweggenommen werden. Dies trifft auch auf erziehungs- und bildungsrelevante Handlungssituationen im Unterricht zu, die gesellschaftliche Werte und die langfristigen Entwicklungsinteressen des Kindes betreffen: Bei aktiven Störungen des Unterrichts, beim Verstoß gegen eine gemeinsam erstellte Regel oder in einer Situation, in der eine Schülerin oder ein Schüler für eine Lernaufgabe motiviert werden muss. Oft ist hier nicht die Zeit vorhanden, sich durch rationale Theoriereflexion abzusichern, die das Handeln regulieren könnte. Professionelle Handlungskompetenz muss also nicht nur in den planenden und reflexiven Denkformen, sondern auch in den situativ schnell abrufbaren Entscheidungsheuristiken verankert sein.

2.1 Robuste Heuristiken im professionellen Handeln

Verhaltensökonomische Theorien zur eingeschränkten Rationalität beschreiben Problemlösemechanismen, die aufgrund von etablierten mentalen Konzepten (*beliefs*) und situativen Rahmungen (*frames*), wie sie von institutionellen Settings mit ihren typischen Zwängen, tagesaktuellen Herausforderungen und diskursiv generierten Meinungsbildern geprägt werden, die rationale Optimierung in der Entscheidungsfindung einschränken. Diese Theorien erklären, nach welchen Prinzipien Entscheidungen unter Ungewissheit zustande kommen. Die Theorie der eingeschränkten

Rationalität (*bounded rationality*) geht auf den Ökonomen Herbert A. Simon zurück, der sich die Erkenntnisse der Psychologie zunutze macht und im mikroökonomischen Handeln meist intuitive Entscheidungen entdeckt (Simon, 1959). *Rational-Choice*-Theorien gehen demgegenüber von einem Modell des Menschen aus, der Entscheidungen nach rationalen Abwägungen, basierend auf einer Fülle von Informationen und mit Blick auf den maximierten Nutzen gemäß seiner eigenen Interessen fällt. Genau dies, erkennt Simon, trifft aber kaum auf reale Entscheidungssituation zu: Informationen, welche eine Grundlage für eine Entscheidungsfindung bilden könnten, sind oft nicht verfügbar und Einschränkungen wie Zeitdruck führen dazu, dass Entscheidungen nur begrenzt rational getroffen werden.

In der Weiterführung von Simons Ansatz beschreiben Amos Tversky und Daniel Kahnemann (1974) robuste Heuristiken und arbeiten insbesondere die Fehleranfälligkeiten des Entscheidens heraus. Darunter sind unbewusste Daumenregeln gemeint, die Ähnlichkeiten, Ankereffekte oder verfügbare Deutungsmuster fruchtbar machen. Robuste Heuristiken, so Tversky und Kahnemann, ermöglichen schnelles Handeln, führen aber auch zu einer verzerrten Wahrnehmung von Handlungsalternativen. Es kommen nicht-rationale Urteile zustande und es sind meist solche Urteile, die den unbewusst gewählten Entscheidungen zugrunde liegen (Tversky & Kahnemann, 1974).

In Situationen mit Handlungsdruck werden Heuristiken als robuste Problemlösemechanismen eingesetzt und immer wieder neu justiert. Diese sind, wenn Handlungsdruck unerwartet auftritt, oft unbewusst, schnell einsetzbar, simplifizierend und dennoch effektiv (Gigerenzer & Selten, 2001). In solchen Situationen – und diese charakterisieren auch den Schulkontext – entscheiden und handeln wir eher Schritt für Schritt als nach einem Plan, basierend auf Risikoabwägungen und konkreten Absichten (Norman, 2016). Um die Fehleranfälligkeit dieser Heuristiken zu minimieren, ist ein professionelles Selbst von Lehrpersonen gefragt, das nicht nur auf der bewusst reflektierenden, sondern auch auf der verhaltensbezogenen Ebene des Handelns, also der Ebene der unbewussten Entscheidungs- und Handlungsprozesse, an den Entwicklungsinteressen des Kindes ausgerichtet ist; dies wären erlernte Fähigkeiten, die gegenüber *Trial-and-Error*-Verfahren eine robuste Heuristik im Sinne eines Arbeitsmodus generieren, die adaptiv anwendbar ist (Norman 2016; Gigerenzer & Selten, 2001).

2.2 Berufsethos und intuitive Intelligenz

Erziehungs- und Bildungstheorien müssten unter Berücksichtigung der eingeschränkten Rationalität dazu beitragen, solche Heuristiken aufzubauen, die in der Lehrerbildung in multiplen Lern- und Erfahrungsprozessen entwickelt werden. Ziel und zugleich Ausdruck einer solchen Professionalität könnte mit dem Begriff Berufsethos gefasst werden, das solche handlungswirksame Prozessmodi beinhaltet, und zwar als eine Form von – wie Roland Reichenbach (2018, S. 202) es formuliert – »innere[r] Haltung und [...] situative[r] Klugheit, die weder rechtlich noch aufgrund anderer äußerer Einflüsse (etwa sozialen Drucks) längerfristig sichergestellt werden können«. Hierbei handelt es sich um ein implizites Wissen, das nicht einfach Zufall ist, das heißt das *intelligent* ist, und das zugleich eine professionelle Werthaltung transportiert. Dass es sich beim Berufsethos nicht (nur) um eine bewusste und rationale Wissensformation handelt, verdeutlicht die Relationalität von Theorie und Praxis in pädagogischen Zusammenhängen: Praxis bleibt immer überdeterminiert, so dass eine einfache Deduktion theoretischer Modelle und die Wirkungen der Interventionen nicht kontrollierbar sind. Wissen kann also unpräzise sein und dennoch zu präzisiertem Verhalten führen (Norman, 2016).

Praxis ist immer wandelbar und kann in der Ausbildung, deren Modelle häufig von den Problemen im *terrain* abstrahiert sind, nicht vorweggenommen werden. Hinzu kommt eine Reihe von Dissonanzen im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis. Hermann J. Forneck (2015) nennt etwa folgende: dass die partikuläre Wirklichkeit nicht einfach einer allgemeinen Regel zuzuordnen ist, dass Theorien durch die ihr eigenen Abstrahierungen die Wirklichkeit nie vollständig erfassen können, dass die Eigensinnigkeiten von Menschen in pädagogischen Situationen die Möglichkeiten theoriebasierter Planung einschränken oder dass die pädagogische Vermittlungsleistung der Lehrperson immer wieder aufs Neue individuelle Ansprüche des Kindes mit gesellschaftlichen Normansprüchen kombinieren muss. All dies verunmöglicht eine ungebrochene Anwendung von Wissen in der Praxis. Forneck verwirft vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an Pierre Bourdieus Praxistheorie die Idee des unmittelbaren Verstehens der Praxis als Illusion. Gleichzeitig sei Professionalisierung von Lehrpersonen im Rahmen einer akademisierten Ausbildung auf wissenschaftliche Theorien angewiesen. Diese müssten aber professionsrelevant sein und in einem, wie Forneck (2015, S. 353) schreibt, »doppelten Bezug [...] von Theorie und Praxis« aktualisiert werden im Sinne einer gegenseitigen Durchdringung von berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsbereichen. Das hieße,

Theorien im Rahmen der praktischen Ausbildung zu erproben und Praxis immer wieder theoretisch reflexiv zu durchdringen.

Was das Berufsethos anbelangt, ist also in der Hauptsache etwas anderes gefragt als eine epistemische *Proficiency* in wissenschaftlichen Theorien: erforderlich ist eine *situative Klugheit*, die durch Kombination von Theoriewissen, Erfahrungswissen (z. B. zu wissen *what works*) und den situativen Strukturen mit den jeweilig verfügbaren Informationen ein Verhalten basierend auch auf unbewusst fundierter Urteilsbildung ermöglicht (Norman, 2016). Zugleich ist eine *innere Haltung* erforderlich, welche sich etwa in der pädagogischen Identifikation mit Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer langfristigen Entwicklungsinteressen niederschlagen.

3. Relevanzen von Erziehungs- und Bildungstheorien in der Lehrerbildung

Der *doppelte Bezug von Theorie und Praxis* (Forneck) erfasst auch die Frage nach Erziehungs- und Bildungstheorien im Rahmen der Lehrerbildung. Mit Blick auf die eingeschränkte Rationalität des Handelns steht die Vermittlung von Themenstellungen im Vordergrund, deren theoretische Durchdringung Ankerpunkte in den Entscheidungsheuristiken ermöglichen sollen (Oelkers, 2004). Diese Durchdringung sollte ein nicht zufälliges Verhalten selbst in unerwarteten Handlungssituationen mit unsicherem Ausgang ermöglichen; es geht hierbei um professionell-handlungswirksame Kompetenzen, nicht um Input-Standards (Krattenmacher et al., 2010).

Denn Professionalität meint unter anderem eine Fundierung des pädagogischen Handelns anhand von theoriegeleitetem Wissen auf der Basis einer ethischen Haltung – Wissen schafft so eine wesentliche Voraussetzung für das professionelle Tun von Lehrpersonen, sei es in Bezug auf deklarativem, prozeduralem oder strategischem (Handlungs-) Wissen (Düggeli et al., 2009). In Anlehnung an Lee Shulman (1987) lassen sich mindestens vier Wissensquellen für das handlungswirksame Unterrichten identifizieren: Fachwissen, Fachdidaktik inklusive curricularem Wissen, pädagogisches Wissen und implizites, praktisches Wissen. Der Bereich des pädagogischen Wissens betrifft nach Shulman das Verständnis von Prozessen von Erziehung, Unterricht und Lernen in der Schule (Shulman, 1987, S. 10):

- » Perhaps the most enduring and powerful scholarly influences on teachers are those that enrich their images of the possible: their visions of what constitutes good

education, or what a well-educated youngster might look like if provided with appropriate opportunities and stimulation.«

Auf diese Orientierung stiftende Weise können Erziehungs- und Bildungstheorien zur Entwicklung professioneller Handlungswirksamkeit beitragen. Sie stehen im Rahmen der Lehrerbildung also unter dem Zeichen der sinnstiftenden gegenseitigen Durchdringung von theoretischem Ausbildungswissen und praktischem Berufswissen (Schön, 1991). Erziehungs- und Bildungstheorien tragen zu einer Wissensbasis bei, die es Lehrkräften erlaubt, Elemente einer komplexen Situation schnell zu erfassen, zu analysieren und fundierte Entscheidungen zu treffen (Kunter et al., 2017).

3.1 Bildungswissenschaftliches Wissen: Erziehungs- und Bildungstheorien für die Entwicklung professioneller Kompetenzen

In Deutschland hat das Forschungs-Verbundprojekt *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenzen (BilWiss)* basierend auf empirischen Erkenntnissen das bildungswissenschaftliche Wissen als Facette der professionellen Kompetenz beschreiben und deren handlungswirksame Relevanz im Beruf aufzeigen können (Kunter et al., 2017). Erziehung und Bildung sind dabei Themen des breiter angelegten bildungswissenschaftlichen Curriculums, wie es im *BilWiss*-Projekt in der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) beforscht wurde.

Die Ausbildung in den theoretischen Grundlagen wird im Projekt als Konstruktion professionellen Wissens beschrieben, das »die Lehrkräfte für die tatsächliche Unterrichtssituation benötigen«, das heißt für das »professionelle Agieren« (Kunter et al., 2017, S. 41). *BilWiss* fragt auch nach dem erreichten bildungswissenschaftlichen Wissen nach Ende des Studiums sowie nach deren Bedeutung für den Berufseinstieg und die berufliche Praxis. Die empirischen Erkenntnisse wecken das Interesse, weil nicht nur standortübergreifende gemeinsame bildungswissenschaftliche Themen identifiziert werden, sondern auch die berufswissenschaftliche Komponente von professioneller Handlungskompetenz beschrieben wird, zumindest in der Phase des Berufseinstiegs. Diese Erkenntnisse weisen auf eine generelle Bedeutsamkeit bildungswissenschaftlichen Wissens im Sinne eines Orientierungswissens für das praktische Handeln hin (Kunter et al., 2017). Zwischen Wissen und selbstberichteter Unterrichtsqualität wird ein Zusammenhang erkannt. Des Weiteren fungiert das Wissen als Puffer, der die erlebte Beanspruchung reduziert, und es ermöglicht eine Steigerung des berufli-

chen Wohlbefindens, indem problematische Berufssituationen reflektiert werden können. Welche Erziehungs- und Bildungsthemen sollen in der Lehrerbildung aber behandelt werden? Die folgenden Annäherungen erörtern Relevanzen von Bildungstheorien einerseits und von Erziehungstheorien andererseits. Das Spannungsfeld dieser Annäherung betrifft die normativen Setzungen durch Standards, die tatsächlichen Thematisierungen und auch Überlegungen dazu, was potentiell sinnvoll wäre.

3.2 Bildung

Was Sinn und Zweck der Schule als eine gesellschaftliche Institution anbelangt, ist *Bildung* sicherlich eines der zentralen Stichworte, das ihre Legitimität darlegen kann. Kinder lernen in der Schule zu lesen, zu schreiben, zu rechnen, zu argumentieren und Sachverhalte zu beschreiben, und dies alles sind Facetten der schulischen Bildung, die sich Kinder im Laufe ihrer Schulkarriere aneignen. Dies deutet bereits an, dass Bildung im schulischen Kontext mit Selbstbefähigung und gesellschaftlicher Teilhabe zu tun hat: Im Rahmen der Schulöffentlichkeit etabliert Schule Möglichkeitsräume für Subjektivierungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. Bildung ist also *befreiend* und sie ist der Modus, in dem Freiheit kultiviert wird (Düggeli et al., 2009). Einerseits kann dies in dem Sinne aufgefasst werden, dass die Schule über die Einführung in Kulturtechniken zu Eigenständigkeit befähigt, andererseits im Sinne, dass sie Horizonte öffnet und eine Auseinandersetzung im kollektiven Rahmen der Klasse beziehungsweise der Schulöffentlichkeit kultiviert, die im begrenzten Erfahrungsraum der Familie nicht denkbar sind.

Solche Facetten von Bildung in der Lehrerbildung theoretisch zu ergründen, kann für die berufliche Tätigkeit sinnstiftend wie auch orientierend sein. Hinzu kommt, dass der Lehrberuf ein Amt darstellt und dass das professionelle Agieren in diesem Rahmen eine normative Basis hat, die etwa anhand von Lehrplänen oder Lehrmitteln das Handeln einschränkt. Bildung ist dabei ein wirksames Thema für die normative Navigation des professionellen Handelns, das in der Lehrerbildung aufzugreifen sinnvoll erscheint.

Im Lehrplan 21 etwa, das ist der aktuelle Lehrplan für die Deutschschweiz, wird Bildung als »ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen« (D-EDK 2014, S. 1) betrachtet. Der Aspekt der Subjektivierung kommt darin so zum Ausdruck, dass Bildung »dem Einzelnen [ermöglicht], seine Potentiale

in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln« (D-EDK 2014, S. 1). Was hier in allgemeinen Worten dargestellt wird, zeigt sich ähnlich auch in anderen Lehrplänen, etwa dem 2016 veröffentlichten Bildungsplan von Baden-Württemberg: Hier wird festgehalten, dass schulische Bildung die »Zukunftschancen hinsichtlich Status, Einkommen, Gesundheit, Lebenszufriedenheit und möglicherweise auch Glück wesentlich (mit-)bestimmen« (Pant, o. D.), was innerhalb von fachübergreifenden Fähigkeitsbereichen (z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt) konkretisiert wird und die sich ähnlich auch im Schweizerischen Pendant finden.

Mit diesen Leitplanken sind zwei miteinander verquickte Funktionen von Bildung im schulischen Kontext benannt, die theoretisch einmal in Richtung Bildung als Modus der Subjektivierung und ein weiteres Mal in Richtung Bildung als Vehikel sozialer Gerechtigkeit und der Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe akzentuiert werden können. Die normative Basis bildet im institutionellen Rahmen den Wert einer humanistischen, freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, wobei in den genannten Lehr- beziehungsweise Bildungsplänen auch auf christliche Grundwerte verwiesen wird.

Mit Blick auf diese Funktionen eröffnet eine bildungstheoretische Orientierung angehenden Lehrpersonen in der Lehrerbildung die Möglichkeit, den Sinnhorizont der Schule als Institution zu erfassen, sich selbst dazu zu positionieren und damit dem eigenen professionellen Wirken eine übergeordnete Orientierung zu geben. Eine Bildungstheorie schafft somit die Grundlage einer pädagogischen Vision im beruflichen Engagement (Düggeli et al., 2009). Diese Vision wird von zwei Seiten genährt: zum einen aus Sicht des Entwicklungsinteresses des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen und zum anderen aus Sicht der gesellschaftlichen Einbettung was das Streben nach Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabe anbelangt. Die gesellschaftliche Rahmung des Bildungsauftrags der Schule erfordert dabei auch eine Auseinandersetzung mit den fortwährenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen wie Globalisierung und Wissensgesellschaft.

3.3 Erziehung

Dass die Schule neben dem Bildungsauftrag auch eine *Erziehungsaufgabe* wahrnimmt, wird beispielsweise in den KMK-Standards für Lehrpersonen explizit festge-

halten (zu Standards der Lehrerbildung vgl. auch die US-amerikanischen *Professional Standards* des *National Council for Accreditation of Teacher Education*, NCATE 2008, oder den Vorschlag von Oser 1997); auch solche Standards bilden eine normative Basis, die zwar Streitbar ist, aber eine theoretische Auseinandersetzung erfordert.

Im erziehungsrelevanten Kompetenzbereich des KMK-Papiers haben Studierende der Lehrerbildung folgende Kompetenzen während ihrer Ausbildung zu entwickeln (KMK, 2014, S. 9 f.):

- ▶ »Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) [...] und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.«
- ▶ »Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.«
- ▶ »Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.«

Das KMK-Papier definiert Standards als Output-Kompetenzen. Die Inhalte, anhand derer die Kompetenzen entwickelt werden, werden nicht vorbestimmt. Dieser Prozess benötigt aber Inhalte – was sind also Theorietemen für eine Kompetenzentwicklung im Bereich Erziehung? Eine Überblicksstudie von Krattenmacher et al. (2010) ermöglicht einen Blick auf tatsächlich unterrichtete Themenbereiche in 24 Lehrerbildungs-Studiengängen in der deutschsprachigen Schweiz (Primar- und Sekundarstufe I). Für diese einphasig strukturierte Lehrerbildung zeigt sich, dass in der Ausbildung die Bereiche *Soziologie der Erziehung* und *Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule* Schwerpunkte bilden. Diese Bereiche zählen hinter dem Bereich *Unterrichtsorientierung* (darunter werden Themen wie Umgang mit Schülerinnen und Schülern gelehrt) zu den in bildungswissenschaftlichen und allgemein-didaktischen Ausbildungsbereichen am meisten unterrichteten. Ferner werden noch Themen der *Philosophie der Erziehung* und *Geschichte der Pädagogik und der Erziehungssysteme* gelehrt. In *Soziologie der Erziehung*, die in 38 Prozent der analysierten bildungswissenschaftlichen Modulen angesprochen wird, werden insbesondere Themen zu Heterogenität behandelt, des Weiteren auch Themen zu den sozialen Bedingungen von Erziehung. Der Themenbereich *Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorie der Schule*, der in 33 Prozent der analysierten Modulen auftaucht, wird

2

anhand von Unterkategorien zur Rolle der Lehrperson oder Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin beziehungsweise Schüler behandelt, deutlich weniger oft anhand der Auseinandersetzung mit Ziel und Funktion der Erziehung, darin eingeschlossen auch Fragen von institutioneller Erziehung und Normierung, was einen Kernbereich erziehungstheoretischer Reflexion betreffen würde.

Dieser empirische Blick erfasst die Situation in der aktuellen Lehrerbildung aus einer Bottom-up-Perspektive. Welche Themen wären aber potentiell sinnvoll? In einer Delphi-Studie im Rahmen des *BilWiss*-Projekts haben Kunina-Habenicht et al. (2012) eine Top-down-Untersuchungsanlage kreiert, die anhand von Expertenbefragungen auch solche Themenbereiche festmachen kann. Hierbei konnten bezüglich der Inhalte 104 bildungswissenschaftliche Themen identifiziert werden (2012). Dort wird Erziehung explizit zwar nur im Schwerpunktbereich *Bildungstheorie* und zwar an zweiter Stelle genannt: *Anthropologische & philosophische Grundfragen von Erziehung und Bildung*; die KMK-Standards tauchen aber über den Bereich *Bildungstheorien* hinausgehend in den Schwerpunktbereichen *Heterogenität und soziale Konflikte*, *Unterricht* oder *Sozialisationsprozesse* auf.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage ist – ähnlich wie dies in Bezug auf die Diskussion des Bildungsbegriffs auch gilt – pragmatisch festzustellen, dass die begrenzten Zeitfenster für erziehungstheoretische Fragen im Zuge der Ausbildung starke Fokussierungen erfordern. Unter dem Eindruck der empirischen Erkenntnisse könnten diese Fokussierungen in zwei Richtungen fruchtbar gemacht werden.

Einerseits geht es darum, für angehende Lehrpersonen ein Verständnis herauszuarbeiten, dass schulische Erziehung etwas anderes bedeutet als Erziehung in der Familie. Hier können erziehungstheoretische Reflexionen in Richtung einer Theorie der Schule fruchtbar gemacht werden, um ein Verständnis über die Erziehung durch institutionelle Normen zu entwickeln. Schule erzieht in diesem Sinn durch die Strukturen und Ordnungen des schulischen Wissens (Curriculum, Fächergliederungen, Stundenpläne usw.), also durch eine Kanonisierung des Wissens zu einer, wie Jürgen Diederich und Heinz-Elmar Tenorth es nennen, »Teilhabe an Kultur« (1997, S. 88 ff.). Die *Grammatik des Schullebens*, wie es bei David Tyack und William Tobin (1994) heißt, erzeugt durch Regeln und Strukturen, welche das pädagogische Handeln ermöglichen und zugleich begrenzen, eine eigene gesellschaftliche Sphäre, die zu gesellschaftlicher Integration erzieht. Lehrpersonen gestalten innerhalb des Kontextes ihres Schulstandorts diese Kultur wesentlich aus. Zugleich beschränken die über Jahrzehn-

te etablierten Muster die Handlungsspielräume und führen zu einer habitualisierten Rationalität des beruflichen Tuns (z. B. Unterrichten, Bewerten und Beurteilen, Beziehungen gestalten usw.).

Andererseits kann vor dem Hintergrund der empirischen Analysen zu erziehungstheoretischen Themen in der Lehrerbildung ein Schwerpunkt in Richtung erziehungsphilosophische Reflexion entwickelt werden. Entscheidungen im erzieherischen Handeln, das im Unterricht ja genauso vorkommt wie das Lehren, etwa wenn Gerechtigkeitsfragen tangiert werden, brücksichtigen in einem professionellen Sinn spezifische Fragen. Was heißt Verantwortung, was ist Gerechtigkeit, inwiefern kann Autonomie als regulative Idee gelten? Überhaupt: Was legitimiert Erziehung im Kontext der öffentlichen Institution Schule? Was sind entwicklungsgerechte und zugleich demokratische, partizipative Formen erzieherischer Kommunikation, welche die Asymmetrien in pädagogischen Beziehungen reflektiert? Fragen wie diese weisen eine lange Tradition in der Erziehungsphilosophie auf; tangiert werden dabei stets ethische Fragen, die aktuell bei Roland Reichenbach (2018) eine erhellende Darstellung gefunden haben. Was diese Ebene erziehungstheoretischer Reflexion anbelangt, scheinen entsprechend der Zielstufe spezifische Ausgestaltungen in der Lehrerbildung sinnvoll.

4. Institutionelle Kontexte: Akademisierung der Lehrerbildung

In der curricularen Gestaltung der Lehrerbildung ist das Zusammenspiel von fachbezogenem und überfachlichem Wissen relevant. Zugleich muss eine gegenseitige Befruchtung von wissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischem Berufswissen sichergestellt werden können. Bei all dem ist von einem Prozess der Akademisierung auszugehen, der die Lehrerbildung weiterhin zunehmend prägt und der Auswirkungen auf die ausbildungsrelevanten Wissenstaxonomien – akademisches Wissen gewinnt an Wert – und die Steuerungsdynamik von einzelnen Hochschulorganisationen unter dem Eindruck nationaler und transnationaler Harmonisierung und Mobilitätssteigerung hat (Lehmann, 2016).

Die bildungswissenschaftlichen Schwerpunkte stehen dabei vor hohen normativen Erwartungen, wie sie von den erwähnten KMK-Standards formuliert werden, was etwa mit Blick auf die gymnasiale Ausbildung in Deutschland – basierend auf Studierendenbefragungen – zu folgender Kritik führt (Kunina-Habenicht et al., 2012): (1) die KMK-Standards werden an Studienstandorten nicht alle abgedeckt, der Be-

rufsfeldbezug fehlt und die Qualität von Lehrveranstaltungen ist mangelhaft, (2) das Ineinandergreifen von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen ist von Standort zu Standort sehr unterschiedlich und (3) die hohe Freiheit bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen verhindert einen kumulativen Kompetenzerwerb. Die Herausforderungen für die Frage nach berufspraktisch anknüpfbaren Erziehungs- und Bildungstheorien sind also beträchtlich, zumal Zeitressourcen knapp sind: Im Schweizer Kontext werden etwa im Mittel nur circa 15 Prozent des Gesamtstudienumfangs für explizit erziehungs- beziehungsweise bildungswissenschaftliche Themen verwendet (Krattenmacher et al., 2010).

4.1 Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung

Wie Caroline Villiger (2015) festhält, ist das Theorie-Praxis-Problem ein *Dauerbrenner* in berufspraktisch ausgerichteten Studiengängen. Dabei seien zum einen integrative Thesen leitend, die davon ausgehen, dass Wissen und Können zusammentreffen, und zum anderen Differenzthesen, welche die jeweiligen Eigenlogiken des Theoretischen und Praktischen postulieren und die dem akademischen Theoriewissen vor allem die Aufgabe der distanzierenden Reflexion zuweisen (Villiger, 2015).

In Berücksichtigung des Wissens um die Grenzen rationalen Entscheidens entwickeln beide Modelle auf ihre Art Relevanz für die Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung. Die Integrationsthese scheint interessant, da theoretisches Wissen in Form von *situativer Klugheit* auf intuitive Weise intelligent werden müsste. Dies scheint für situierte Entscheidungsmomente relevant zu sein. Professionalität müsste aber auch bedeuten, anhand von Theorieressourcen systematisch Abstand von Praxiserfahrungen zu nehmen. In der Lehrerbildung wird dies in unterschiedlichen Gefäßen angestrebt, in denen eine Integration von wissenschaftlicher und praktischer Aus- und auch Weiterbildung stattfindet (Villiger, 2015); darunter zählen etwa Portfolios, Mentoringprogramme, videobasierte Praxisanalysen, Begleitung des Berufseinstiegs und so weiter.

Im Spannungsfeld von Theorie und Praxis eröffnen vor diesem Hintergrund Erziehungs- und Bildungstheorien in vier Dimensionen handlungswirksame Potentiale (Kunina-Habenicht, 2012, in Anlehnung an Aebli, 1994): (1) begriffliche Ordnung des Feldes und des professionellen Handelns, (2) Vorbereitung und Anleitung praktischen Tuns, (3) gemeinsame Berufssprache und (4) Anschluss an wissenschaftlichen Diskurs sichern.

4.2 Hochschulförmige Lehrerbildung: Institutionelle Rahmenbedingungen für erziehungs- und bildungstheoretische Ausbildung

Die Tertiärisierung der Lehrerbildung hat ihrerseits Rahmenbedingungen für die Möglichkeiten von Erziehungs- und Bildungstheorien im Spannungsfeld von Theorie und Praxis geschaffen. Tertiärisierung meint eine Hochschulförmigkeit der Lehrerbildung, die in den letzten Jahren zu einer Transformation von vormalig seminaristischen Ausbildungen (wie etwa in der Schweiz oder in Österreich) hin zu akademisierten Formaten geführt hat. Dies hat eine Reihe von Entwicklungen zur Folge. An Pädagogischen Hochschulen haben die neuen akademischen Strukturen weitgehend theoretisch orientierte Studiengänge etabliert mit Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Dozierenden, die ein zunehmend akademisches Wissen zu vermitteln haben (Criblez, 2016).

Pädagogische Hochschulen entwickeln eigene, vor allem anwendungsorientierte Forschungsprofile zum Zweck der Weiterentwicklung pädagogischer Berufsfelder. Die Modularisierung der Ausbildung wiederum führt so zwar zu einer Flexibilisierung der Ausbildung mit berufsfeldbezogenen Schwerpunktsetzungen in den berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsteilen, wo die Orientierung an Themen die Zusammenführung von unterschiedlichen Fachrichtungen und auch von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung erleichtert (Oelkers, 2004). Die Kompetenzorientierung der Lehrerbildung impliziert zugleich aber auch eine Umstellung auf Output und bewirkt eine Standardisierung der Ausbildung, die auch zum Zweck der Harmonisierung der Lehrerbildungs-Systeme sowie der Förderung von Mobilität von Studierenden zunimmt. Dies sind einige Facetten, die verdeutlichen, dass das Theoriewissen prinzipiell aufgewertet wird, auch was Erziehung und Bildung anbelangt, auch wenn Zeitressourcen dafür begrenzt sind.

5. Fazit

Der Aufsatz versuchte darzustellen, dass der Wert von Theoriewissen in der Lehrerbildung am komplexen Zusammenspiel von Wissen und Handeln hängt. Die Frage nach Erziehungs- und Bildungstheorien im Rahmen der Lehrerbildung wirft vor diesem Hintergrund Fragen einerseits nach den Wissensformationen des pädagogischen Handelns und andererseits nach den strukturellen Bedingungen und Gegebenheiten auf. Beide Aspekte sind Bedingungen des Entscheidens im beruflichen Handeln. Die Bedeutung der berufswissenschaftlichen Ausbildung liegt dabei insbesondere darin,

eine berufsethische Haltung kombiniert mit einer *situativen Klugheit* (R. Reichenbach) zu erreichen. Erziehungs- und Bildungstheorien können Ressourcen darstellen, die einen übergeordneten Sinnzusammenhang ermöglichen und die eine Auseinandersetzung mit der Frage erlauben, welchen Zweck Schule als gesellschaftliche Institution zu erfüllen hat. Die theoretische Erschließung eines solchen Sinnhorizontes sollte auch zur späteren beruflichen Zufriedenheit von angehenden Lehrpersonen beitragen können.

Zur Frage, wie theoretisches Wissen zu Bildung und Erziehung verwendet und fruchtbar gemacht wird, sind aber auch weitere Forschungen nötig. Hierbei müsste sich zeigen, inwiefern im Handeln und subjektiven Erleben Erziehungs- und Bildungstheorien Orientierung geben und Sinn stiften und welche anderen handlungswirksamen Facetten Erziehungs- und Bildungstheorien eröffnen. Die Frage wäre, wie sich in unmittelbaren Handlungssituationen eine intuitive Professionalität und ein verinnerlichter Qualitätszyklus des Handelns entwickelt und wie dies in die Ausbildungsstrukturen verankert werden kann.

Eine Herausforderung für die theoretische Ausbildung in den Bereichen Erziehung und Bildung dürfte dabei in der Balance liegen, die in der hochschulförmigen Lehrerbildung zwischen offener Auseinandersetzung und lehrbuchartiger Standardisierung gefunden werden muss. Die Vorzeichen dieser Ausbalancierung sind die Fragen der zeitlichen Ressourcen im Curriculum der Lehrerbildung wie auch die Entwicklung forschungsbasierter Lehre im Zuge der Akademisierung der Ausbildung.

Literatur

Aebli, H. (1994). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse* (2., veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Criblez, L. (2016). Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In L. Criblez, L. Lehmann, & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 289–321). Zürich: Chronos.

D-EDK = Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: D-EDK.

Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Düggeli, A., Forneck, H. J., Künzli David, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H., & Metz, P. (2009). Teil I: Orientierungsrahmen. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner, & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (mit Einzelbeiträgen von Andrea Bertschi-Kaufmann, Hermann J. Forneck, Andreas Gruschka, Titus Guldemann, Pia Hirt Monico, Peter Labudde, Helmut Messner, Frieda Vogt-Baumann, Michael Zutavern, S. 15–110). Bern: hep verlag.

Forneck, H. J. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 345–355.

- Gigerenzer, G., & Selten, R. (2001). Rethinking Rationality. In G. Gigerenzer & R. Selten (Hrsg.), *Bounded Rationality. The Adaptive Toolbox* (S. 1-12). Cambridge (MA), London: The MIT Press.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F., & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumsanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 59-86.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649-682.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, L. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Tertiarisierungs- und Akademisierungsprozess. In L. Criblez, L. Lehmann, & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 249-267). Zürich: Chronos.
- NCATE = National Council for Accreditation of Teacher Education. (Hrsg.). (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Norman, D. (2016). *The Design of Everyday Things. Psychologie und Design der alltäglichen Dinge* (überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Verlag Franz Vahlen.
- Oelkers, J. (2004). *Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung*. Abgerufen von <https://www.edudoc.ch/static/xd/2004/63.pdf>.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (unter Mitarbeit von Michael Zutavern, Roland Reichenbach, Jean-Luc Patry, Richard Klaghofer, Wolfgang Althof, Heinz Rothbucher und Bernd Kesten). Opladen: Leske + Budrich.
- Pant, H. A. (o.D.). *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Abgerufen von <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Farnham: Ashgate.
- Simon, H. A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *American Economic Association*, 49(3), 253-283.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tversky, A., & Kahnemann, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli, S. 9-17). Münster, New York: Waxmann.