

**Peter Vogel**

## **Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag - oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium?**

Im Folgenden geht es nicht um eine Diskussion der wissenschaftstheoretischen Hintergründe der seit jeher prekären Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft, sondern um den Versuch, das wehverbreitete Unbehagen bzw. die Frustration von Studierenden der Erziehungswissenschaft (ob im Lehramt oder im Diplom) gegenüber Inhalten und Zielen ihres Studiums zu analysieren. Die Ausgangsvermutung ist dabei, daß eine bestimmte Theorie-Praxis-Konfiguration, auf deren Basis Studierende das Lehrangebot und das Studium insgesamt deuten und bewerten, in der je subjektiven und auch der kollektiven Wahrnehmung Differenzenerfahrungen erzeugt, die jedoch nicht zu einer Revision des Deutungsmusters führen, sondern es verstärken: Der Charme derartiger Deutungsmuster besteht darin, daß sie gleichsam selbstverständlich, vorreflexiv und in hohem Maße erfahrungsresistent sind.

### **1. Das Problem**

Studierende der Pädagogik/Erziehungswissenschaft (die Begriffe werden bis auf weiteres synonym gebraucht) unterscheiden sich von Studierenden anderer Fächer dadurch, daß sie im Studium i. d. R. auf Studienordnungen und Studienpläne mit einer geringen Regelungsdichte treffen. Zwar muß man Leistungsnachweise erbringen, aber die Vielfalt der Inhalte und Themen, mit deren Hilfe man Leistungen nachweisen kann, ist groß. Studierende der Pädagogik gehen davon aus, daß sie auch im Grundstudium die Möglichkeit haben, Seminar-, Referats- und Prüfungsthemen nach ihrem Interesse zu wählen, und sie versuchen auch, diesen Anspruch mit großer Selbstverständlichkeit durchzusetzen. Das wird hier nur erwähnt, weil es gegenüber den meisten anderen Studiengängen eher die Ausnahme ist: Kein Mathematikstudent könnte auch nur erwägen, die Veranstaltung „Analysis III“ auszulassen, weil sie ihn nicht interessiert.

Die Wahl der Studierenden ist geprägt von der Erwartung, daß das Studium der Erziehungswissenschaft - sowohl für zukünftige Diplompädagogen/innen als auch Lehrer/innen - dazu dient, daß man die Kenntnisse, Urteilsregeln, Entscheidungskriterien, Verfahrensweisen usw. vermittelt bekommt, die man für den späteren Beruf braucht. Die Generalerwartung ist also -hier wie auch im übrigen Text gelegentlich-etwas überpointiert: Alles, was ich für die berufliche Praxis brauche, lerne ich im Studium; und: Alles, Was im Studium an Theorien angeboten bzw. verlangt wird, muß auch berufsrelevant sein.

So weit die Durchschnittserwartung der Studierenden; diese Erwartung wird durch das Lehrangebot in hohem Maße und offensichtlich systematisch enttäuscht. Die Klage über die Praxisferne der pädagogischen Studien ist Kern der studentischen Selbst- und Situationsdefinition, wenn Studierende sich über das Studium äußern - bei anderen Studierenden, bei Lehrenden, bei Außenstehenden, bei Befragungen. Verzweifelt suchen Studierende in einem Lehrangebot, das von erkennbar praxisfernen Themen strotzt („Pestalozzis Pädagogik“, „Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung“, „Der Positivismusstreit in der Erziehungswissenschaft“) nach den wenigen Themen, die Praxisrelevanz versprechen („Der Abenteuerspielplatz“, „Fallstudien zur Jugendhilfe“, „Leben mit Kindern“).

Auf der anderen Seite sind auch manche Hochschullehrer verzweifelt: Studierende ignorieren konsequent die Theorien, die die Hochschullehrer für unbedingt wichtig halten; zwischen Veranstaltungen im Grund- und Hauptstudium sind keine Niveauunterschiede hinsichtlich des Wissens der studentischen Klientel festzustellen; der Unterschied zwischen Erst- und Zehntsemestern scheint primär in der größeren Lebenserfahrung und einer gewissen Zunahme der persönlichen Reife der letzteren zu bestehen, aber nicht primär in einem immensen Wissenszuwachs.

Will man diesen Dauerkonflikt lösen, um aus dem Grabenkrieg der einfachen Schuldzuweisungen auszubrechen („Die Professoren pflegen eben ihre Lieblingstheorien und kümmern sich nicht um die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden“ - „Die Studierenden werden immer theoriefeindlicher“), muß man seinen sachlichen Kern verstehen.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegung ist die Reflexion einer Studentin (hier aus einem längeren Gespräch zusammengefaßt). Christiane L. ist 26 Jahre alt, verheiratet, hat eine dreijährige Tochter und war bereits vor ihrem Studium und während ihres Studiums in der kirchlichen Jugendarbeit tätig und kann mit einer gewissen Sicherheit mit einer Beschäftigung wenigstens auf Teilzeitbasis - in diesem Bereich nach Abschluß ihres Studiums rechnen. Sie steht kurz vor dem Examen im Diplomstudiengang Pädagogik.

*„Ich bin jetzt im 10. Semester, habe alle Scheine gemacht und trotz Kind verhältnismäßig ordentlich studiert und eine ganze Menge pädagogisches Theoriewissen erworben. Die Frage ist nur, wofür ich dieses Wissen brauche. Um mein Kind zu erziehen, hat mir die Erziehungswissenschaft nicht geholfen; dazu genügte das, was ich über Kindererziehung wußte oder von Angehörigen oder Bekannten erfahren und in Büchern und Zeitschriften gelesen habe. Das ist insofern völlig normal, als die meisten Mütter Kinder bekommen und großziehen, ohne ein pädagogisches Studium absolviert zu haben. Für meinen pädagogischen Alltag als Mutter brauche ich also offensichtlich keine Erziehungswissenschaft.“*

*Brauche ich sie für meinen Beruf. Ich war auch schon vor Beginn meines Studiums ohne irgendeine pädagogische Vorbildung ganz erfolgreich und habe mir die wichtigen Sachen selbst beigebracht, bei anderen abgucken oder eben durch Erfahrung gelernt. Die Praxisprobleme, die ich damals hatte oder heute noch habe. Sind im Studium ohnehin nicht vorgekommen (z. B.: wie ich eine Andacht mit Kindern vorbereite, wie ich mit aggressiven Jugendlichen umgehe, wie ich eine Freizeit organisiere, wie ich mich beim Presbyterium einschleime, um Mittel und Räume lockerzumachen, wie ich an Gelder aus Programmen der Landeskirche komme usw.). Meine Gesprächstherapieausbildung (natürlich außerhalb der Uni) hat mir viel geholfen, auch die Weiterbildungsangebote des Verbandes und zweimal Teamsupervision.*

*Es sieht also so aus, als wäre wissenschaftliches Wissen nur (oder auf jeden Fall weitgehend) für Probleme der Wissenschaft gut, aber nicht für Probleme \*der Praxis. Ich brauche das wissenschaftliche Wissen nur, um ein wissenschaftliches Examen zu bestehen, damit ich hinterher als 'Diplompädagogin' eine Stelle bekomme.“*

Die Frage ist nun: Hat die Kommilitonin recht oder hat sie etwas nicht richtig verstanden?

## **2. Formen pädagogischen Wissens**

In den Überlegungen der Studentin werden verschiedene Arten pädagogischen Wissens angesprochen, die auch in der Wissenschaft unterschieden werden: Pädagogisches Alltagswissen, das z. B. Eltern brauchen, um ihre Kinder zu erziehen; pädagogisches Professionswissen, das der Praktiker im Beruf braucht, um kompetent handeln zu können und das erziehungswissenschaftliche Wissen, das in Wissenschaft und Forschung an der Universität erzeugt und verwaltet wird. Der Begriff „Wissen“ wird jeweils in einem komplexen Sinn verstanden: Einzelkenntnisse, Theoriezusammenhänge, Urteilsregeln, Wahrheitskriterien, Handlungsabläufe etc.

Will man steckbriefartig die unterschiedlichen Wissensformen charakterisieren, so ergibt sich folgendes Bild:

### Pädagogisches Alltagswissen

- dient zur Bewältigung alltäglicher pädagogischer Probleme, wie sie im Alltag von Nicht-Fachleuten vorkommen;
- ist unsystematisch und oft zusammenhanglos, manchmal allerdings versetzt mit Begriffen oder Theoremen aus dem Bereich der Wissenschaft, insofern sie (meist über die Medien) Teil des Alltagswissens geworden sind (Beispiel: Begriffe wie „Verdrängung“, „Projektion“ oder „Überkompensation“ stammen ursprünglich aus einer komplexen wissenschaftlichen Theorie, sind inzwischen aber in die Alltagswelt „diffundiert“; jeder kann sie verstehen, ohne den ursprünglichen wissenschaftlichen Kontext kennen zu müssen);
- hat als Wahrheitskriterium seine Bewährung in der Praxis, nicht eine theoriegestützte „objektive“ Wahrheit: Es stört den Vater nicht, bei der Erziehung seiner Kinder abwechselnd auf Handlungsregeln zurückzugreifen, die sich diametral widersprechen, solange er den Eindruck hat, daß er damit erfolgreich ist;
- besteht aus einer Mischung von empirischen und normativen Anteilen, also Erfahrungswissen und Überzeugungen hinsichtlich Zielen, Normen und Entscheidungskriterien;
- gibt Sicherheit für pädagogische Alltagshandlungen (d. h. der oder die Handelnde müssen bei einem auftretenden Problem nicht lange überlegen, sondern können sich auf dieses Wissen beziehen);
- wird nicht durch systematische Lehrgänge, Kurse etc. erworben, sondern durch Sozialisation, alltägliche Interaktion und allgemein zugängliche Medien;

- hat seine Grenzen dann, wenn es nicht mehr ausreicht, um Probleme zu lösen; in diesem Fall wird das Wissen von pädagogischen Professionen in Anspruch genommen (z. B. in einer Erziehungsberatungsstelle).

### Pädagogisches Professionswissen

- beschreibt das Wissen, das notwendig und hinreichend ist, um in einem pädagogischen Beruf kompetent zu arbeiten und hat vor allem die Aufgabe, Handlungssicherheit auch in schwierigen beruflichen Problemlagen zu ermöglichen;
- enthält Bestände von Einzelwissen (wissenschaftlich abgesicherte Informationen über das Handlungsfeld; Wissen über Zusammenhänge im Handlungsfeld); Regelwissen (Wissen über die angemessenen und üblichen Strategien zur Bewältigung von Problemen im beruflichen Handlungsfeld); Urteilsfähigkeit (Fähigkeit, Probleme richtig einzuschätzen aufgrund von professionellen Relevanzkriterien);
- enthält sowohl kognitive wie normative Anteile, die durch ihre Lösungskapazität für berufliche Problemsituationen miteinander verbunden und entsprechend „sortiert“ sind (Bsp.: Ein kompetenter Lehrer hat ein komplexes „Treatment“; einen Ablauf von Entscheidungen und Aktionen im Kopf und ist insofern handlungsfähig, wenn es darum geht, die angemessenen Maßnahmen gegenüber einem Schüler einzuleiten, der mehrfach unentschuldig dem Unterricht ferngeblieben ist. Dabei ist für ihn unerheblich, daß das Treatment bei näherer Betrachtung auf einer ganzen Reihe von der Wissenschaft problematisierbarer empirischer Annahmen und normativer Vorgaben - noch dazu aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen - beruht, solange es dem Konsens über das professionell übliche und anerkannte Verfahren entspricht);
- wird einerseits erworben durch eine wissenschaftliche Ausbildung und andererseits durch das Erlernen der berufsüblichen Routinen, Deutungsmuster, Handlungsschemata durch die Arbeit im Beruf (oft durch eine Einführungsphase wie das Referendariat);
- hat als typisches Begründungsmuster die Berufung auf wissenschaftlich begründete und erfahrungsgesättigte professionelle Standards;
- hat seine Grenzen in der Zuständigkeit anderer Professionen und deren Wissensbeständen; der professionelle Pädagoge muß wissen, wann die Grenzen seiner beruflichen Kompetenz erreicht sind und der Therapeut oder Jurist zuständig ist.

### Erziehungswissenschaftliches Wissen

- beruht auf der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien, nicht auf praktischen Erfahrungen
- wird erworben durch wissenschaftliches Studium und Teilnahme an Forschung (etwa auch durch Qualifikationsarbeiten)
- ist auf interne Konsistenz und Widerspruchsfreiheit im Bereich einer Wissenschaftsdisziplin angewiesen (systematischer Zusammenhang der Wissensbestände);
- ist geordnet gemäß den Theoriekontexten, die es erzeugt
- trennt penibel und rigide empirische und normative Anteile, die mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Verfahren bearbeitet werden; normative Probleme sind Gegenstand von Theoriebildung, ohne daß am Ende eine gleichsam „wissenschaftlich bewiesene“ praktische Empfehlung stehen könnte;
- folgt den wissenschaftsinternen Kriterien von „Wahrheit“, ungeachtet praktischer Verwertungsmöglichkeiten;
- hat als typisches Begründungsmuster die Berufung auf methodisch abgesicherte wissenschaftliche Strategien der Wissensproduktion;
- hat einerseits einen höheren Gewißheitsgrad als die anderen Wissensformen, weil es in höherem Maße intersubjektiven Prüfverfahren ausgesetzt worden ist; andererseits ist es insofern unsicherer, als wissenschaftliches Wissen grundsätzlich vorläufiges Wissen ist, das durch den Erkenntnisfortschritt mit Hilfe von wissenschaftlichen Verfahren jederzeit revidiert werden kann.

### 3. Diskussion

Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Wissensformen scheint zunächst geeignet, die Erwartung, daß im wissenschaftlichen Studium alles das gelehrt wird, was man in der beruflichen Praxis wissen und können muß, also die Erwartung der Identität von wissenschaftlichem Wissen und Professionswissen, nicht nur als unrealistische Wunschvorstellung, sondern als Wunsch nach etwas strukturell Unmöglichem zurückzuweisen: Die Funktionen, die Systematik, die Begründungstypik und die Geltungskriterien von wissenschaftlichem und Professionswissen sind zu unterschiedlich.

Von einer Identität dieser Wissensformen kann auf jeden Fall nicht die Rede sein; bevor ihr Verhältnis weiter diskutiert wird, ist jedoch die Frage zu klären, wie es zu dieser Erwartung - nicht nur auf Seiten der Studierenden - kommen kann.

Die Ursachen dafür dürften in der Geschichte der Erziehungswissenschaft selbst liegen. Seit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein pädagogisches Establishment von pädagogisch ambitionierten Theologen, Philosophen und Lehrern entstand, die das Modethema „Fortschritt der Menschengattung durch Erziehung“ aufgriffen und zu ihrem Zentral- und Dauerthema machten, ist die Pädagogik bis hin zur gegenwärtigen Erziehungswissenschaft belastet mit dem selbstgesetzten Anspruch, Prozesse von Erziehung und Bildung nicht nur zu beobachten und zu erklären, sondern auch gültig zu normieren und das Handeln der pädagogischen Professionen zu steuern. Im 19. Jahrhundert entstand ein differenzierter pädagogischer Wissenskorpus im Umkreis und für die Bedürfnisse der Seminare, die Volksschullehrer ausbildeten; pädagogisches Wissen war gleichsam definitorisch bestimmt als das Wissen der Lehrprofession. Bei der endgültigen Verwissenschaftlichung der Pädagogik in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts ist diese Konfiguration in zwei unterschiedlichen Ausformungen als Erblast beim Eintritt ins Wissenschaftssystem beibehalten worden. An den Universitäten etablierte sich eine hermeneutisch-pragmatische Pädagogik, die den Anspruch von wissenschaftlicher Theoriebildung „aus der Praxis für die Praxis“ bekräftigte, an den neu gegründeten Pädagogischen Akademien wurde die Vorstellung von der „Pädagogik als Berufswissenschaft des Lehrers“ weiter gepflegt, wobei diese Deutung die Diskussion um die Gestalt der Lehrerbildung bis heute beeinflusst. Bis heute leidet die Erziehungswissenschaft insgesamt darunter, daß ihre „disziplinäre Identität“ gebrochen ist durch die Erwartungen an eine „normale“ forschende Universitätsdisziplin einerseits und die Erwartungen an eine sinnstiftende, das Handeln der pädagogischen Berufe verbindlich steuernde Professionsethik.

Insofern kann man den Studierenden keinen Vorwurf machen, was ihre Erwartungen an das Studium betrifft: Diese Erwartungen entstammen einem Selbstverständnis der Disziplin, das einmal maßgeblich war und zum Teil noch heute von manchen Hochschullehrern vertreten wird, die, wie die Mehrzahl der Studierenden, einen wesentlichen Schritt der Modernisierung der Erziehungswissenschaft nicht nachvollzogen haben und unverdrossen weiter an dem Projekt arbeiten, eine Wissenschaftsdisziplin mit den Charakteristika einer Professionsethik zu modellieren.

Doch wie ist das Verhältnis von pädagogischem Professionswissen und erziehungswissenschaftlichem Wissen näher zu bestimmen-sofern man die unterschiedlichen Typiken für plausibel hält-, wenn sie schon nicht identisch sind? Gäbe es im pädagogischen Professionswissen keinerlei wissenschaftliche Anteile, wäre es seiner Struktur nach eine zunftmäßig regulierte und auf Dauer gestellte Form pädagogischen Alltagswissens. Moderne pädagogische Berufe sind aber gekennzeichnet durch die Einbeziehung und Anwendung von Bestandteilen wissenschaftlichen Wissens - in der Ausbildungspraxis auf unterschiedlichem Niveau in der Ausbildung z. B. an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Die Funktion eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiums für eine spätere pädagogische Berufstätigkeit ist es, die professionellen Standards, Beurteilungsschemata, Relevanzkriterien als nicht-selbstverständliche beurteilen und diskutieren zu können, vereinfacht ausgedrückt: eine Folie herzustellen, auf der Professionswissen bewertet und weiter entwickelt werden kann. Nur am Rande sei bemerkt, daß diese Leistung von wissenschaftlichem Wissen es ist, die im System pädagogischer Berufe gegenüber Erzieherinnen und Fachhochschul-Sozialpädagogen die Differenz hinsichtlich Kompetenz, Status und schließlich auch Bezahlung legitimiert.

#### 4. Lösungsvorschläge

Was folgt aus dem bisher Gesagten für eine sachangemessene Einschätzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums?

##### Differenzen deutlich machen

Lehrende und Studierende müssen sich klarmachen, was Leistung und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Wissens und pädagogischen Professionswissens sind und die Differenzen deutlich machen. Studierende müssen lernen, die doppelte Paradoxie nicht nur zu akzeptieren, sondern zu nutzen, daß ihre Praxis im Studium nicht die der pädagogischen Berufe, sondern die Praxis der Wissenschaft ist, und daß sie sich intensiv auf wissenschaftliches Wissen einlassen müssen, wenn sie kompetent in einem pädagogischen

Beruf arbeiten wollen, dessen Handeln dann nach ganz anderen Regeln bestimmt wird. Es ist fahrlässig oder unehrlich, wenn einzelne Lehrende an der Universität vorspiegeln, man könne berufliches Handeln an der Universität lernen, genauso wie es mindestens ein Selbstmißverständnis ist, wenn manche Praktiker behaupten, anspruchsvolles professionelles Handeln wäre auf wissenschaftliches Wissen nicht angewiesen.

##### Zusammenhänge bestimmen

Erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogisches Professionswissen stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern haben Berührungspunkte, Schnittmengen und Familienähnlichkeiten, deren Umfang oder Grad man genau bestimmen muß. Am Beispiel: Ohne professionsethische Normvorstellungen ist berufliches pädagogisches Handeln nicht vorstellbar, und insofern sind sie zentrale Bestandteile pädagogischen Professionswissens. Sie sind auch zentrale Bestandteile erziehungswissenschaftlichen Wissens, aber nicht als zu erzeugender Bestand von Haltungen beim zukünftigen Praktiker, sondern als Gegenstand kritischer wissenschaftlicher Analyse ihres normativen Gehalts, der zugrundeliegenden Menschenbildannahmen und ihrer gesellschaftlichen Funktion. Oder: Es spricht nichts dagegen, wenn Studierende sich im Studium Kompetenzen im Bereich von „Therapie“-Formen aneignen; allerdings ist das nicht die Hauptaufgabe des Studiums. Hingegen können sie nur an der Universität lernen, die Qualität von derartigen Ansätzen kritisch zu analysieren und zu beurteilen, um sich dann in der beruflichen Praxis kompetent orientieren zu können.

##### Wissenschaftliche Mindestanforderungen im Studium festlegen

Die Vorstellung, daß es für das Grundstudium der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge so etwas wie ein verbindliches Kerncurriculum geben solle, das den Mindestbestand an erziehungswissenschaftlichen Theorien, Wissensbeständen und Problemdefinitionen enthält, über das jede(r) Studierende unabhängig sowohl von dem angestrebten pädagogischen Handlungsfeld als auch von der persönlichen Interessenstruktur beim Eintritt ins Hauptstudium verfügen sollte, gilt bei vielen Lehrenden in der Erziehungswissenschaft immer noch als extrem unliberal und vor allem unpädagogisch (während nach meiner Erfahrung Studierende eher wohlwollend reagieren und Lehrende anderer Wissenschaftsdisziplinen überhaupt nicht verstehen, worin das Problem eigentlich besteht). Wir würden uns nicht damit abfinden, daß ein Arzt in seinem Studium nichts oder nur Marginales über den Blutkreislauf gelernt hat, weil er sich mehr für den Knochenbau, Infektionskrankheiten und alternative Heilmethoden interessiert hat; dann sollten wir uns auch nicht damit abfinden, daß ein Diplompädagoge nichts oder nur Marginales über Sozialisationstheorie, pädagogische Kommunikation oder die gesellschaftliche Funktion von pädagogischen Institutionen weiß, weil er sich mehr für Abenteuerspielplätze, Maria Montessori und Antipädagogik interessiert hat.

*Vogel, Peter, Prof. Dr., Hochschullehrer im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Biologie an der Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund*

*Text entnommen aus: Der pädagogische Blick, 7(1999), S. 34-40*