



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Pädagogische Professionstheorien im
Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Verfasserin

Andrea Konrad

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 297
Pädagogik
Dr. Elisabeth Sattler

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
1.1. Einführung in den Problembereich.....	1
1.2. Fragestellung, These, Methode, Gliederung.....	4
1.3. Erste Annäherung an das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. 7	
1.3.1. Zur Entstehung der Disziplin Erziehungswissenschaft	10
1.3.2. Diskussion der zentralen Begriffe.....	15
2. EINFÜHRUNG IN PROFESSIONSTHEORIEN	20
2.1. Die strukturtheoretische Position.....	20
2.2. Die systemtheoretische Position.....	22
2.3. Interaktionistische Position.....	24
2.4. Machttheoretische Positionen.....	24
2.5. Biographietheoretische Strömungen.....	26
3. ANALYSE DER PROFESSIONSTHEORIEN IM FELD VON THEORIE UND PRAXIS.....	31
3.1. Lernhilfe statt Erziehung	31
3.1.1. Inhaltsanalyse.....	31
3.1.2. Argumentationsaufbau.....	36
3.1.3. Zur Verortung des Textes im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.....	45
3.2. Der Wert des Wissens.....	47
3.2.1. Inhaltanalyse	47
3.2.2. Argumentationsaufbau.....	62
3.2.3. Zur Verortung des Textes im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.....	65
3.3. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe	68
3.3.1. Inhaltsanalyse.....	68
3.3.2. Argumentationsaufbau.....	78
3.3.3. Zur Verortung des Textes im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.....	81
4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	84
LITERATURVERZEICHNIS.....	91

1. Einleitung

1.1. Einführung in den Problembereich

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Spannungsfeld zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Disziplin, da trotz umfangreicher Forschung¹ zum Thema der Differenzen zwischen Praxis und Theorie die Debatte darüber kein Ende findet². Bereits seit der Entstehung der Disziplin Erziehungswissenschaft sind solche Differenzen zwischen der Wissenschaft als Wissensproduzentin und der praktischen Pädagogik zu erkennen (vgl. Tenorth 1994, 20ff).³ Die Problematik, eine Annäherung von Theorie und Praxis zu erreichen, liegt vor allem in der Ansicht nach der Notwendigkeit einer theoretischen Reflexion des Erziehungsalltags und dessen Arbeitsweisen (vgl. Flitner 1997, 15ff). Es besteht der „integrale Anspruch, eine Theorie für die Praxis zu sein“ (Koring 1989, 26), doch der Versuch, den pädagogischen Alltag durch Wissen, Theorien und Methoden zu verbessern, führte zum Paradoxon einer emanzipationspädagogisch motivierten Bevormundung der Praxis (vgl. Oevermann 1983, 140f), was bedeutet, dass die Theorie eine der Praxis übergeordnete Rolle eingenommen hat⁴. Dass die Theorie-Praxis-Debatte kein Ende findet und die Theorie pädagogischen Handelns bis heute in der Erziehungswissenschaft ein unvollendetes Projekt geblieben ist (vgl. Koring 1989, 22), interpretiert Koring als „dauernde Thematisierung eines schwelenden Professionalisierungsproblems“ (ebd., 24). Er spricht damit die Thematik der Professionalisierung pädagogischen Handelns an. Es kann hier der Einwand erhoben werden, dass die pädagogische Praxis keine professionelle ist. Tatsächlich wird in diesem Kontext auch von Semiprofessionalität gesprochen, wobei die Diskrepanz zwischen klassischen Professionen⁵ und der Pädagogik darin verortet wird, dass

¹ Vgl. dazu u.a. Combe/Helsper (1996); Dewe/Ferchoff/Radke (1992); Hesper/Krüger/Rabe-Kleber (2000); Koring (1992, 1997); Luhmann/Schorr (1979); Meyer-Drawe (1984)

² Vgl. zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik Meyer-Drawe (1984)

³ Es gibt verschiedene Versuche, die Entstehung der Disziplin Pädagogik zu rekonstruieren; vgl. dazu zusammenfassend Rothland (2007); Koring (1989, 22ff); Blankertz (1982).

⁴ Vgl. zu dieser Annahme Tenorth (1999, 430)

⁵ Unter klassischen Professionen sind Jura, Medizin und Theologie zu verstehen (vgl. Flitner 1997, 15ff).

pädagogische Praxis im Vergleich zu Ärzten⁶ oder Juristen geringere Selbstbestimmungsmöglichkeiten hat (vgl. Koring 1997, 21). Die Professionalisierungsdiskussion, die aufgrund der Ausdifferenzierung verschiedener pädagogischer Felder entstand, versucht eine Vermittlungsposition in diesem Spannungsfeld einzunehmen. Dennoch ist die Theorie-Praxis-Problematik der Pädagogik bis heute zu keinem befriedigendem Ergebnis gekommen (vgl. Koring 1997, 24).

Es gibt zahlreiche und umfassende Abhandlungen zum Verhältnis von pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Theorie. Erich Weniger hielt 1929 einen Vortrag über „Theorie und Praxis in der Erziehung“, der bis zum heutigen Datum zu Diskussionen anregt⁷. Vieles von dem, was er damals kritisierte, scheint bis dato nichts von seiner Relevanz verloren zu haben. Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis ist ein Dauerthema der Disziplin (geblieben), das zwar ständig ins Visier genommen wird, sich aber dennoch keinem befriedigenden Ziel nähert bzw. sich sogar noch verschärft hat (vgl. Giesecke 2005, 97).

Oft wurde das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis diskutiert und im Zuge dessen versucht, ein verbindendes Glied zwischen Theorie und Praxis herauszuarbeiten⁸. Solch

⁶ Sofern nicht anders angegeben, verwende ich abwechselnd die weibliche und die männliche Form und spreche damit immer beide Geschlechter an.

⁷ Weniger setzte sich kritisch mit dem Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik auseinander und unterschied drei Theorien: die Theorie ersten und zweiten Grades, zwischen „weltanschaulichem Apriori“, das ein „ethisches Apriori“ miteinschließt und den Erfahrungen und Lebensregeln der Praktikerinnen, wobei das Verhältnis der beiden zueinander die „echte“ Theorie des Praktikers ausmacht. Von diesen beiden Theorietypen unterscheidet Weniger noch die Theorie dritten Grades, die Theorie des Theoretikers (vgl. Ponnath 1995, Kap. 2).

Ein aktueller Sammelband (Hoffmann/Gaus/Uhle 2005) versammelt Beiträge von Engelhardt, Gnaus, Giesecke, Haller, Hoffmann, Kirchhöfer, Mikat, Neumann, Neuner, Uhle und Wendt, welche die Ansätze Wenigers aufnehmen und mit der aktuellen Theorie-Praxis-Diskussion in Relation setzen.

⁸ Kant spricht in diesem Zusammenhang von einem Mittelglied, das zwischen Theorie und Praxis zu verorten ist. Es ist für ihn die Urteilskraft, die es ermöglicht, dass Menschen, die von allgemeinen Aspekten ausgehen, auf das Spezielle schließen können (vgl. Kant 1996, 127). Auch Herbart beschreibt ein Mittelglied zwischen Theorie und Praxis und nennt es den pädagogischen Takt, der sich bei jedem noch so guten Theoretiker erst in der Praxis entfaltet (vgl. Breinbauer 2000, 92f). Giesecke sieht keine Lösung im Theorie-Praxis-Spannungsfeld und bedient sich der Frage nach der

ein „Mittelstück“ könnte die Professionsstheorie sein (vgl. Koring, 1997, 23), doch es fehlen weitere Ausführungen, wie sich diese im Theorie-Praxis-Feld positionieren lässt. Es wird aber deutlich, dass die Frage im Raum steht, wie sich Theorie und Praxis zueinander beziehen und ob Professionstheorien innerhalb dieses Verhältnisses einen konkreten wie nachhaltigen Bezug herstellen können. Zur Thematik der Professionstheorie gibt es vor allem seit den 1980er Jahren umfangreiche Publikationen, da es zu diesem Zeitpunkt immer mehr zu einer Ausdifferenzierung verschiedener pädagogischer Felder kam und diese durch sogenannte Leittheorien verankert werden sollten (vgl. Helsper 2004, 303). So haben sich auch unterschiedliche theoretische Betrachtungsweisen herausgebildet, die durch spezialisierte Autoren vertreten werden. Während klassische professionstheoretische Positionen⁹ ergänzt werden durch biographische Zugänge, dominiert in aktuellen Diskussionen der handlungstheoretische Ansatz (vgl. Combe 2005, 7).

Dewe/Ferchoff/Radtke (1992) thematisieren die Unterschiedlichkeit zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen und die Versuche einer Erklärung, wie beide aufeinander wirken. Sie zeigen die dabei auftretenden Paradoxien auf und kommen zu dem Schluss, dass die einzige Möglichkeit, die Transformationsfrage¹⁰ zwischen den beiden Wissensformen zu deuten, die Aufgabe des zweistelligen Sender-Empfänger-Modells ist und eine Erweiterung zu einem dreistelligen Modell erfordert (vgl. Dewe/Ferchoff/Radtke 1992, 80). Diese Dreistelligkeit der Wissensformen verlangt das Erkennen einer dritten Wissensform, die Theorie und Praxis relativiert (vgl. ebd., 80).

Die näheren Ausführungen zur Vermittlungsproblematik zwischen Theorie und Praxis zeigen, dass in *der* Professionalität - die es im Singular durch die Ausdifferenzierung verschiedener pädagogischer Handlungsfelder eigentlich nicht geben kann - die Möglichkeit erkannt wird, das Verhältnis der beiden Instanzen neu zu überdenken. Dies

„Notwendigkeit eines 'Zwischenhandels'“ (Giesecke 2005, 104), einer Art Wissenschaft, die sich von der allgemeinen Erziehungswissenschaft deutlich absetzt.

⁹ Darunter werden systemtheoretische, strukturtheoretische, interaktionistische und machttheoretische Positionen verstanden.

¹⁰ Darunter wird die Frage nach der Umwandelbarkeit von theoretischem in praktisches Wissen verstanden; weitere Ausführungen zum Thema der Transformationsprozesse finden sich u.a. bei Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler (2005).

könnte geschehen, indem das Handlungswissen der Professionen als eigenständiges Wissen gesehen wird, welches dennoch im wissenschaftlichen und gleichzeitig im praktischen Wissen begründet ist (vgl. Dewe/Ferchoff/Radke 1992, 78ff). Die Theorie bietet allgemeine Vorkenntnisse an, die eine Basis für die Aneignung des Professionswissens darstellen. Obwohl der Profession das Potential zugesprochen wird, verbindend zwischen Theorie und Praxis wirken zu können, fehlt in der wissenschaftlichen Literatur das Aufzeigen, inwiefern sie sich theoretisch in diesem Spannungsfeld positionieren lässt, damit sie auch vermittelnd sein kann. Die vorliegende Arbeit wird exemplarisch anhand drei professionstheoretischer Texte diesen Positionsversuch unternehmen.

1.2. Fragestellung, These, Methode, Gliederung

Im Laufe meines Studiums der Pädagogik war ich ständig mit der Differenz zwischen Theorie und Praxis konfrontiert, sowohl in Lehrveranstaltungen als auch im privaten Bereich, wenn ich von Bekannten gefragt wurde, was ich mit meinem Wissen anfangen könnte. Manchmal fiel es mir nicht leicht, diese Fragen auch zufriedenstellend zu beantworten. Im Zuge meines Literaturstudiums für die Themensuche dieser Arbeit fand ich viele Texte zum spannungsreichen Verhältnis zwischen der pädagogischen Praxis und der wissenschaftlichen Disziplin. Gleichzeitig wurde ich auch im Bereich der Professionstheorie fündig und beschäftigte mich ausführlich mit den vielen verschiedenen Ansätzen, die zu diesem Thema publiziert wurden. Im Laufe der Auseinandersetzung mit der Literatur stellte sich für mich immer mehr die Frage, inwiefern Professionstheorien in das Theorie-Praxis-Spannungsfeld zu positionieren sind, ob sie, obwohl auch sie *Theorien* sind, vermittelnd zwischen der Wissenschaft als Wissensproduzentin und den pädagogischen Handlungen wirken können, oder ob sie auch „nur“ weitere theoretische Abhandlungen sind, die in dasselbe Spannungsfeld fallen wie jede andere wissenschaftliche Reflexion.

Aus diesen Fragen lässt sich auch mein Erkenntnisinteresse ableiten: dieses gilt exemplarisch dem Zusammenspiel von professionstheoretischen Ansätzen und dem Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zur pädagogischen Praxis (und umgekehrt). Anhand ausgewählter Texte soll in der vorliegenden Arbeit besonders darauf geachtet werden, welchen Ort Professionstheorien zwischen Theorie und Praxis

zugeschrieben bekommen. Davon ausgehend, dass die disziplinäre Wissensproduktion aufgrund ihrer theoretischen Aufarbeitung für die Praxis schwer annehmbar ist¹¹, ergibt sich die Frage, was den Unterschied professionstheoretischer Texte gegenüber anderen wissenschaftlichen Arbeiten ausmacht, der eine Entspannung im Verhältnis von Theorie und Praxis ermöglichen kann.

Ausgehend von der Frage nach den Positionen von Professionstheorien im Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, wird in dieser Arbeit folgender Fragestellung nachgegangen:

Wie lassen sich professionstheoretische Texte im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis positionieren?

Diese Forschungsfrage ist für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs von besonderem Interesse, da sie in das heikle Feld der Theorie-Praxis-Thematik in der Pädagogik eingebettet ist. Die Spannungen zwischen Theorie und Praxis sind ständig im Fokus der Wissenschaft und bleiben auch trotz variantenreicher Bemühungen ein Dauerthema der Disziplin, ein „brennendes und beklagendes Problem“ (Koring 1997, 24), das zu einem „eigenständigen Bereich der Fachdiskussion“ (ebd., 24) wurde und bis heute geblieben ist. Die Frage nach der Professionalisierung pädagogischer Berufe liefert bis dato „ausdifferenzierte und grundlagentheoretisch fundierte Konzepte der Professionalität“ (Helsper 2004, 304), wobei auch diese immer wieder in Zweifel gezogen und neu aufgerollt und diskutiert werden (vgl. z.B. Helsper 2004; Kade/Seiter 2004; Nittel 2004; Reh 2004; Combe 2005). Die vorliegende Arbeit schließt sich der aktuellen Diskussion über die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis an.

Die These dieser Arbeit ist, dass aufgrund professionstheoretischer Auseinandersetzungen keine Entspannung im Verhältnis von Theorie und Praxis erreicht werden kann, da solche Arbeiten aufgrund ihrer theoretischen Abhandlung wieder auf der Seite der Theorie zu verorten sind und somit kein „Mittelstück“ zwischen den beiden darstellen können. Anhand ausgewählter Texte von Hermann

¹¹ Diese Vermutung findet sich auch in der Literatur wieder, beispielsweise bei Koring (1997, Kap. 2) oder bei Giesecke (2005). Dieser spricht in dem Kontext vom „Misstrauen der Praxis“ und der „Überheblichkeit der Theorie“ (Giesecke 2005, 97).

Giesecke (1996), Michael Wimmer (1996) und Heinz-Elmar Tenorth (1999) positioniere ich drei professionstheoretische Arbeiten in der Theorie-Praxis-Debatte und interpretiere sie im Hinblick auf die Vermittelbarkeit zwischen theoretischem Wissen und alltäglicher Praxis. Meine methodische Vorgehensweise ist *hermeneutisch-kritisch*.

Die inhaltliche Gliederung der Arbeit ist folgende:

Der erste Teil führt in die Thematik ein, indem zuerst die Geschichte der Disziplin Erziehungswissenschaft beschrieben und anschließend Flitners Unterscheidung zwischen Tatsachenwissenschaften und Berufswissenschaften vorgestellt werden. Im Anschluss daran diskutiere ich die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung. Danach werden folgende professionstheoretische Richtungen vorgestellt: die strukturtheoretische Position, die Systemtheorie, interaktionistische Strömungen, machttheoretische Positionen und biographische Zugänge.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit analysiert drei professionstheoretische Texte im Theorie-Praxis-Spannungsfeld.

Das *erste Hauptkapitel* widmet sich dem Text von Hermann Giesecke (1996), der für ein Umdenken argumentiert und 'herkömmliche' Pädagoginnen als Lernhelferinnen betrachtet (vgl. Giesecke 1996, 394). Aufgrund der „Pluralisierung der Gesellschaft“ (ebd., 391) und der dadurch notwendigen „Individualisierung von Lebensläufen“ (ebd., 391) ist der Begriff der Erziehung für Giesecke nicht mehr haltbar. Vielmehr geht es darum, nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche und Erwachsene durch aufeinanderfolgende Lernprozesse zu begleiten.

Im *zweiten Hauptkapitel* wird der Text von Michael Wimmer (1996) analysiert, der die Einheit des Pädagogischen thematisiert. Er spricht sich dafür aus, dass es kein allgemeines Pädagogisches gibt und dass der Wert des Wissens neu überdacht werden muss.

Das *dritte Hauptkapitel* widmet sich dem Text von Heinz-Elmar Tenorth (1999), der am Beispiel des Lehrerberufs den Einfluss der Erziehungswissenschaft als „*Philosophie der Erziehung*“ (Tenorth 1999, 433) auf die Arbeit der Praktikerinnen diskutiert und im Kontext einer Begriffserklärung für Profession für seine Ausführungen drei Dimensionen pädagogischer Professionalität als Referenzbegriffe heranzieht. Auch hier finden sich wieder, wie auch im Text von Wimmer (1996), kritische Betrachtungen zum

Thema der Einheit des Berufs, das seit der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeit die professionstheoretischen Auseinandersetzungen dominiert¹².

Im dritten und letzten Schritt dieser Arbeit, einer Zusammenfassung und einem Ausblick, wird noch einmal die These aufgenommen und die Positionierung der Texte zusammengefasst, um aufzuzeigen, in welchen unterschiedlichen Bezügen Professionstheorie argumentiert wird. Schließlich werden die Ergebnisse mit der gestellten Forschungsfrage verglichen.

1.3. Erste Annäherung an das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis

Bevor die Spezifika des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Rahmen der Pädagogik erläutert werden, wird diese Frage und einige ihrer zentralen Implikationen auf einer allgemeinen Ebene diskutiert. Zunächst geht die Relation von Theorie und Praxis auf unterschiedliche Wissensformen zurück, die man in Anlehnung an Kromrey als wissenschaftliches Wissen einerseits und Alltagswissen andererseits grob gegenüberstellen kann. Beide Formen stehen in stetem Wechselverhältnis, wobei dieses beispielsweise bei Sozialwissenschaften stärkere *Konkurrenz* hervorruft als etwa bei den Naturwissenschaften. Das lässt sich daraus erklären, dass sie das „Erleben und Verhalten von Menschen“ (Kromrey 1998, 16) untersuchen und damit eine Dimension erforschen, in der alle Menschen bereits unmittelbare Erfahrung besitzen. Daher werden sozialwissenschaftliche Ergebnisse oft als banal abgetan, wenn sie „selbstverständliches“ Wissen produzieren, oder aber skeptisch betrachtet, wenn sie vorhandenes Alltagswissen hinterfragen. Im einen Fall können sie bestenfalls zur Legitimierung von Praxis beitragen, im anderen einen Ausweg weisen, wenn sich diese in der Krise befindet. Demgegenüber sind Naturwissenschaften weniger angreifbar, weil sie sich in ihren Zielen und Fragestellungen tendenziell den „Möglichkeiten alltäglicher Anschauung“ (ebd., 18) entziehen und damit „nicht in Konkurrenz zum bisher Erlebten treten“ (ebd.).

Mit dieser Differenzierung von Wissensformen treten Fragen zum *Stellenwert* des wissenschaftlichen Wissens zutage, etwa, ob dieses sich an dem unmittelbaren Nutzen

¹² Vgl. dazu auch die Ausführungen von Combe/Helsper (1996, 24ff)

für die gesellschaftliche Praxis auszurichten hätte. Allerdings wäre die ausschließliche Ausrichtung auf die Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens, also auf die vielfach eingeforderte Praxisrelevanz, zuweilen ebenso hinderlich wie hemmend (vgl. Flick 1995). Hinderlich wäre sie gerade in solchen Kontexten, in denen gesellschaftliche Praxis in eine Krise gerät und neue Auswege und Möglichkeiten des Handelns aufgezeigt werden müssten. Beispielsweise bringen große gesellschaftliche Transformationen wie zuletzt die intensiviert ökonomische Globalisierung sowie technische Entwicklungen in den Kommunikationstechnologien (z.B. Internet) oder in der Medizin (z.B. Genforschung), um nur einige Schlagwörter zu nennen, neue Bedingungen und Möglichkeiten von Praxis mit sich, deren Zusammenhänge und Komplexität gerade durch die Wissenschaft veranschaulicht werden können. Zugleich werden hier oftmals Realitäten geschaffen, für die es schlicht noch kein vorhandenes Archiv (vgl. Foucault 1981) an Praxiswissen gibt. Hemmend wäre die ausschließliche Praxisorientierung zudem, weil sie im Wesentlichen die Akzeptanz der gegebenen Verhältnisse voraussetzt und damit ausschließlich das zum Gegenstand der Forschung macht, was im Bereich des Realisierbaren – und nicht des Möglichen – liegt. Abgesehen davon würde sich ein solcher Zugang seiner Kritik- und Distanzierungsfähigkeit berauben.

Die Frage der Praxisorientierung lässt sich auch an den verschiedenen Formen des wissenschaftlichen Fragens ablesen. Giddens zufolge können wir dabei grob zwischen Tatsachenfragen und theoretischen Fragen unterscheiden (Giddens 1999). Tatsachenfragen wollen in erster Linie eine soziale Realität erfassen. Deshalb erfordern sie, ausreichend Informationen und Daten zum gefragten Phänomen zu sammeln, um es möglichst breit und umfassend darstellen zu können. Sie fragen also, *wie* etwas ist und wie es abläuft. Theoretische Fragen hingegen gehen einen Schritt weiter, indem sie fragen, was diese Phänomene *bedeuten*. Sie stellen das Erforschte auf eine höhere Abstraktionsstufe und damit in einen größeren Bedeutungszusammenhang, den es zu erklären und zu verstehen gilt.¹³ Durchaus können theoretische Fragen mit vergleichenden oder historischen¹⁴ Fragestellungen kombiniert werden, um die Präzision und Klarheit ihrer Aussage zu erhöhen und damit ihre Plausibilität und Erklärungskraft „anzureichern“.

¹³ Zum komplexen Verhältnis von Verstehen und Erklären vgl. Jean-Claude Kaufmann (1996).

¹⁴ Giddens spricht hier von „Entwicklungsfragen“ (Giddens 1999, 581).

Eine weitere wichtige Unterscheidung liegt in der Differenz zwischen wissenschaftlicher *Erfahrung* und Alltagserfahrung. Hier gibt es zunächst mehrere Ähnlichkeiten festzuhalten, insofern beide Formen von Erfahrung auf Beobachtungen bestehen und – implizit oder explizit – theoriegeleitet sind. Zudem funktionieren beide über diverse Kategorisierungen und zielen auf relevante Schlussfolgerungen aus den angestellten Beobachtungen, weshalb letztere nie bloßer Selbstzweck bleiben. Die Unterschiede der beiden Erfahrungsmodi liegen wesentlich in der methodischen Herangehensweise an diese Beobachtungen. Wissenschaftliches Beobachten geht systematischer vor, selektiver und kontrollierter. Es will das Beobachtete objektivierend beschreiben, um daraus generalisierbare Schlüsse zu ziehen, die wiederum den Status erklärender Aussagen beanspruchen. Alltägliches Beobachten hingegen zielt weniger auf systematisierbare Beschreibungen und Erklärungen, sondern stärker auf das unmittelbare und konkrete Handeln im vorliegenden Einzelfall. „Alltagserfahrung ist damit auf die individuelle Ansammlung von handlungsrelevantem Wissen ausgerichtet“ (Kromrey 1998, 21). Ähnliches gilt für die Theoriegeleitetheit beider Erfahrungsmodi: Im Alltag bleibt die je individuelle „Handlungstheorie“ meist implizit, in der Wissenschaft hingegen geht es gerade um das Explizit-machen von Aussagen, um Intersubjektivität und verallgemeinerbare Plausibilität.

All die hier genannten Implikationen des Verhältnisses von Theorie und Praxis stellen natürlich keine umfassende Bestandsaufnahme dar, sondern greifen lediglich einige zentrale Dimensionen und Unterscheidungen heraus. Sie bilden einen allgemeinen Hintergrund, vor dem die folgende Diskussion eingebettet werden kann. Dabei wird sich zeigen, dass viele der allgemeinen Charakteristika im Bereich der Pädagogik ihre spezifischen Ausformulierungen finden.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Entstehung der Erziehungswissenschaft als Disziplin, um die Geschichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis darzustellen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die anfangs scheinbare Einheit von Theorie und Praxis gelegt, die sich immer mehr auflöst und die es bei genauerer Betrachtung nie gegeben hat.

1.3.1. Zur Entstehung der Disziplin Erziehungswissenschaft

Im 18. Jahrhundert tauchte der Begriff Erziehungswissenschaft zum ersten Mal auf, er konnte sich allerdings trotz zahlreicher Diskussionen über pädagogisches Wissen nicht etablieren (vgl. Tenorth 1994, 17). Fragen zur Erziehung wurden in verschiedenen Disziplinen angesprochen: in der praktischen Philosophie, in der Theologie, im Zusammenhang mit dem Wissen der Lehrer und im bildungstheoretischen Diskurs (vgl. Tenorth 1994, 17). Die Notwendigkeit einer für diese Fragen eigenen Disziplin wurde nicht gesehen. So gab es zwar viele Auseinandersetzungen mit pädagogischen Themen, die jedoch in einem heterogenen Feld geführt wurden. Erst Ende des 19. Jahrhunderts rückte der Begriff Erziehungswissenschaft wieder ins Blickfeld der Aufmerksamkeit und erfuhr durch einen (Um-)Wandlungsprozess der herkömmlichen Ordnung eine neue Bedeutung. Durch die Weimarer Republik verloren jene Disziplinen, die sich bis dahin mit pädagogischen Fragen auseinander gesetzt hatten, an Bedeutung. So ging die gesellschaftliche Stellung der Theologie durch die „Abkoppelung von Erziehungs- und Konfessionsfragen“ (ebd., 20) verloren. Auch die Philosophie mit ihrem „Monopol der Bestimmung von pädagogischen Zielsetzungen und gesellschaftlichen Normvorstellungen“ (ebd., 21) und die empirische Reflexion erfuhren einen Bedeutungsverlust. Die Einbußen an Bedeutung der bis dato befassten Instanzen für pädagogische Fragen gingen Hand in Hand mit einem enormen Bedeutungszuwachs der Pädagogik. An Universitäten wurden Lehrstühle für Erziehungswissenschaft besetzt, was die Etablierung pädagogischen Wissens in Wissenschaftsinstitutionen zeigt. Gleichzeitig geht die Aufwertung dieses pädagogischen Wissens über die Grenzen seines bisherigen Feldes hinaus: Pädagogik beschäftigt sich nun nicht mehr ausschließlich mit Fragen zur Lehrprofession und zum öffentlichen Schulwesen, sondern sie setzt sich mit Fragen auseinander, die „nahezu alle Felder der Ordnung des Generationenverhältnisses“ (ebd., 21) betreffen.

Es geht nun um die Ausbildung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich zu einer „erziehungswissenschaftlichen Identität und einem Wissenssystem mit einem umfassenden und genuin pädagogischen Anspruch“ (ebd., 22) verändert. Auch die prozesshafte Pädagogisierung der Volksbildung ist in dieser Phase zu erkennen. So entwickelt sich die Erwachsenenbildung zu einer Richtung, in der eine zunehmende Differenzierung zwischen vorgegebenen und freien Formen der Volksbildung propagiert wird. Im Bereich der sozialen Arbeit wird durch eine Gesetzgebung der

Weimarer Republik die „Pädagogisierung gesellschaftlicher Aufgaben eingeleitet“ (ebd., 22), was zur Verselbstständigung der sozialen Arbeit beitragen sollte. Nach außen hin wird in der Weimarer Republik die Einheit zwischen Theorie und Praxis dargestellt, wobei bei genauerer Betrachtung aber deutlich wird, dass die auch damals schon aufgetretene Differenz zwischen Wissensproduzenten und Praktikern in den pädagogischen Feldern oft durch politische und gesellschaftliche Einheitszwänge überlagert wurden. Das Ergebnis des Umwandlungsprozesses im Zuge der Weimarer Republik war nicht die Einheit von Profession und Disziplin, sondern deren „wechselseitige Verselbstständigung“ (ebd., 23). In Auseinandersetzungen und Diskussionen, die Abgrenzungsproblematik betreffend, ging es dabei vor allem um drei Dimensionen: Das erste Problem, die Dimension des Sozialen, behandelt die Rollenverteilung zwischen Wissensproduzenten und Akteuren in pädagogischen Feldern. Zwar kann der Praktiker auf seine Erfahrungen im Handlungskontext zurückgreifen, er ist aber in Bezug auf sein theoretisches Wissen ein Laie. Die zweite Dimension, das methodologische Problem, betrifft das Geltungsproblem der Wissensformen. Hier geht es um die „Unterscheidung von Wissensformen und um die Durchsetzung von Kriterien zur Bewertung und Beurteilung von Wissen“ (ebd., 25). Das dritte Problem betrifft die Verwertung von Wissen, wobei das Forschungswissen und das Handlungswissen in Relation gesehen werden.

Vor diesem Hintergrund beschreibt Tenorth die Stellung, „den Primat (...) und die eigene Dignität“ (ebd., 25), mit der sich die Wissenschaft gegenüber der Praxis in den Vordergrund rückt. Er analysiert weiters: „Schön in den Programmsätzen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kann man erkennen, daß sie in Wahrheit in der Kritik und 'Revision' der pädagogischen Konzeptionen der pädagogischen Bewegung ihre zentrale Aufgabe sieht“ (ebd., 25). So lässt sich mit Tenorth also konkret unterscheiden zwischen der Disziplin Erziehungswissenschaft, die Wissen produziert und den Anspruch nach Geltung verfolgt, und der pädagogischen Praxis, die in einen Handlungskontext eingebettet ist (vgl. ebd., 26).

Wilhelm Flitner unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Formen von Wissenschaften, auf die nun näher eingegangen werden soll, um im Anschluss daran zu versuchen, die Erziehungswissenschaft einer der beiden zuschreiben zu können. Nach Flitner unterscheiden sich Berufswissenschaften von

Tatsachenwissenschaften (vgl. Flitner 1980 zit. n. Koring 1997, 90). Unter Berufswissenschaften werden jene Wissenschaften verstanden, die für die Ausbildung einer bestimmten Profession verantwortlich sind¹⁵. Innerhalb dieser Profession werden die Anliegen von Klienten direkt behandelt. Für alle anfallenden Fragen, also Fragen über Ausbildung, Wissensbedarf, Wissenstradierung oder Forschung, ist die jeweilige Disziplin zuständig (vgl. Flitner 1997, 15ff).

Die Tatsachenwissenschaften umfassen im Gegensatz zu den Berufswissenschaften jene Disziplinen, die ihr Wissen nicht an eine bestimmte Profession adressieren¹⁶. Das durch diese Wissenschaften produzierte Wissen steht allen interessierten Menschen offen, ist also nicht an spezifische Berufsgruppen oder Praxisfelder gerichtet. Somit zielen Tatsachenwissenschaften auf eine allgemeine Wissensform, die Relevanz hat nicht nur für Forschende und Studierende, sondern für die ganze Gesellschaft. Während also in den Berufswissenschaften wie etwa der Disziplin Medizin Studenten zu Ärzten ausgebildet und mit einem praktisch anwendbaren Wissenskapital ausgestattet werden, bleiben Tatsachenwissenschaften einer gesamtheitlichen Wissensvermittlung verhaftet, die nicht nach konkreten Berufen ausdifferenziert ist. So werden beispielsweise in den Politikwissenschaften noch nicht unmittelbar und zwingend Politiker herangebildet.

Die Disziplin Erziehungswissenschaft ist in diesem Zusammenhang eher den Tatsachenwissenschaften zuzuordnen, was auf eine Distanzierung zur pädagogischen Praxis hinweist. Um dennoch praxisorientiert zu bleiben, bemüht sich die Erziehungswissenschaft, die Grundstrukturen der Berufswissenschaften zu reflektieren, kann sie doch ihren dialogischen Ursprung nicht gänzlich ignorieren (vgl. ebd., 92). Das Nachdenken über diese Zusammenhänge führt zu einer „Hypothese von einem Professionalisierungsdefizit der Pädagogik“ (ebd., 92). Koring spricht davon, dass die pädagogische Praxis in Bezug auf ihre Aufgabe und Theorie unsicher sei und sich von der Erziehungswissenschaft als Wissensproduzentin Orientierung und Problemlösungen erwarte. Wissenschaftlerinnen versuchten schließlich, ihre Forschungen praxisrelevant zu gestalten, was wiederum den Anspruch an die Profession steigere. Umgekehrt, so Koring weiter, fühlten sich Praktikerinnen von wissenschaftlichen Innovationen nicht

¹⁵ Darunter sind Theologie, Jura oder Medizin zu verstehen.

¹⁶ Darunter sind Soziologie, Politikwissenschaft, Linguistik, Literaturwissenschaften, Biologie, Philosophie zu verstehen.

selten überrollt, was wiederum ihren Bedarf an professioneller Hilfe erneut erhöhe. „Damit ist der Zirkel geschlossen, bei dem eine verstärkte Bemühung um die Lösung des Theorie-Praxis-Problems paradoxerweise zu dessen Verschärfung führt“ (ebd., 92).

Die These von einem Professionalisierungsdefizit bestätigt auch die Überlegungen von Dietrich Benner, der von einem „Identitätsverlust der Pädagogik in Theorie und Praxis“ (Benner 1995, 283) spricht. In allen Annäherungen der Erziehungswissenschaft zu pädagogischen Handlungsfeldern gibt es Konflikte und ein gespanntes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Wenn sich die Disziplin all zu sehr auf die Forderungen der Praxis einließe und sie sich mehr für das Gelingen der pädagogischen Vorgehensweise interessieren würde als für die Wissensproduktion, ginge das auf Kosten der Erkenntnispotenziale der Wissenschaft. Auf der anderen Seite würde aber auch die pädagogische Praxis ihre Flexibilität und ihre Individualität einbüßen, wenn sie sich mehr der Wissenschaft annähert. Denn sobald ihr Interesse nach Wahrheitsfindung und theoretischer Begründbarkeit in den Vordergrund rückt, wird die eigentliche Absicht der Praxis verdrängt, die sich in der Regel an der Angemessenheit und Wirksamkeit pädagogischen Handelns im direkten Kontakt mit den Klienten orientiert.

„Wissenschaft muss theoretisch sein, wenn sie effektiv hinsichtlich der Wahrheitsfindung sein will“ (ebd., 86), und sie hat keine Möglichkeit festzulegen, welche Theorien in der Praxis Anwendung finden bzw. ob eine Theorie überhaupt für die Praxis relevant sein kann. Auch gibt es keine allgemeinen und universellen Regeln, mit denen ein Praxisfeld durch Wissen strukturiert werden könnte. Oft können die hohen Erwartungen, die die Forschung in ihre Theorien setzt, nicht erfüllt werden. Aus der Perspektive der Wissenschaft betrachtet verhält sich die pädagogische Praxis „in der Frage der Anwendung verblüffend, oft auch erschreckend autonom“ (ebd., 86).

Die Erziehungswissenschaft hat aufgrund der beschriebenen Differenzen zwischen Profession und Theorie auch Probleme mit ihrer eigenen Identität als wissenschaftliche Disziplin, sodass sie sich „ihrer selbst vergewissern muss“ (ebd., 86), indem sie sich als Wissenschaft thematisiert und über ihre Identität nachdenkt. Erziehungswissenschaft zu betreiben bedeutet nicht, eine Lösung für praktische Probleme zu finden, sondern sich theoretisch mit Fragen zu Erziehung und Bildung zu beschäftigen. Somit ist es auch nicht die Gestaltung pädagogischer Situationen, die die Wissenschaftler interessiert,

sondern die „distanzierte Analyse zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung aus einer – im Vergleich zu der pädagogischen Praxis – handlungs- und entscheidungsentlasteten, in gewissem Sinn auch nicht für die Praxis verantwortlichen Perspektive“ (Lüders 2000, 569).

Pädagogische Akteure beschäftigen sich im Gegensatz zu Erziehungswissenschaftlerinnen mit Fragen der praktischen Erziehung und Bildung. Für das pädagogische Handeln gibt es dabei allerdings die Schwierigkeit des Technologiedefizites (vgl. Koring 1997, 19), was bedeutet, dass es keine klaren Regeln oder Methoden gibt, die den Praktikern anleitend zur Verfügung stünden in der Bewältigung der Schwierigkeiten und Widersprüche innerhalb der pädagogischen Handlungsfelder. Um den Situationen gerecht zu werden, für die es keine genau festgelegte Methode oder Technik gibt, benötigen die Pädagoginnen ein „hohes Maß an Handlungsautonomie (...) und entsprechende Spielräume“ (ebd., 19)¹⁷.

Die vorangegangenen Ausführungen haben das angespannte Verhältnis zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theorie gezeigt. Korings Überlegungen zur langen „Tradition der Theorie-Praxis-Debatte“ (ebd., 24) gehen soweit, dass er von einem Professionalisierungsproblem der Pädagogik spricht, wobei er die Frage aufwirft, ob die Professionalisierung pädagogischen Handelns bis heute nicht gelungen ist und somit auch die Diskussion über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis nicht enden kann (vgl. ebd., 24).

Um den Professionsbegriff in der Pädagogik zu fundieren, entwickelten sich professionstheoretische Diskussionen, die in verschiedenste Richtungen gehen. Bevor hier die zentralen Leittheorien¹⁸ vorgestellt werden, gilt es allerdings, die zentralen

¹⁷ Damit diese Autonomie der Pädagogen nicht untragbare Ausmaße annimmt, besteht ein gesellschaftlicher Bedarf an Kontrolle und Sicherheit. Dies wird einerseits durch Disziplinierung und Domestizierung erreicht: Pädagogisches Handeln findet in regelgeleiteten und hierarchisch geordneten Institutionen statt, in denen es festgesetzte Vorschriften gibt. Andererseits erhalten Praktikerinnen durch professionelle Ausbildung eine fundierte Qualifizierung, die gleichsam strukturierende wie subjektivierende Effekte mit sich bringt (vgl. Koring 1997, 20).

¹⁸ Darunter sind systemtheoretische, strukturtheoretische, interaktionistische und machttheoretische Positionen zu verstehen (vgl. Helsper 2004, 303).

Begriffe des Diskurses zu erörtern. Es handelt sich dabei um die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung.

1.3.2. Diskussion der zentralen Begriffe

In der Diskussion um das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik tauchen immer wieder die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung auf, ohne jedoch homogen verwendet zu werden. Oft kommt es aufgrund des häufigen umgangssprachlichen Gebrauchs zu Vereinfachungen bzw. zu falschen Verwendungen (vgl. Weber/Wittpoth 2000-2002, 3). Tatsächlich sind die drei Begriffe aber sehr differenziert zu sehen, wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird.

Der Begriff Profession stammt aus dem angelsächsischen Sprachraum und war für die Beschreibung von Arbeitskräften in Gebrauch, die auf einem bestimmten Fachgebiet hochspezialisiert sind und ihre Arbeit selbstständig ausübten. Klassische Beispiele dafür sind Mediziner oder Juristen (vgl. ebd., 1). Eine Profession ist durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet: Sie zeichnet sich aus durch „wissenschaftlich fundiertes Wissen und Können, das als gesellschaftlich notwendiges und knappes Wissen wahrgenommen wird“ (ebd., 1). Solche Professionen erhalten staatliche Anerkennung und stehen unter kollegialer Kontrolle.

In Abgrenzung zum Begriff des Berufs ist die Profession damit beschäftigt, erlerntes Theoriewissen auf lebenspraktische schwierige Situationen individuell anzuwenden, um sich mit konkreten Problemen der Menschen auseinanderzusetzen. Dabei geht es um „leibliche, seelische, kognitive oder soziale Probleme, die den ganzen Menschen so in seiner Existenz betreffen, daß er sie nicht ohne Folgen übergehen kann (Koring 1997, 21). Im Gegensatz zum Berufsbegriff hat es beispielsweise der Automechaniker nicht mit der „leiblich-geistig-sozialen Existenz“ (ebd., 21) zu tun, sondern nur mit Dingen, die dem Menschen „äußerlich“ (ebd.) sind. Menschen, die professionell arbeiten, haben also ein wissenschaftlich fundiertes Wissen, das sie auf spezifische Problemsituationen anderer Menschen anwenden können. Dies geschieht nicht, wie im Fall des Automechanikers, technisch, sondern individuell auf die jeweilige Situation zugeschnitten. Dafür sind auch „Intuition und Fingerspitzengefühl“ (ebd., 22) notwendig. Die Profession hat eine eigene Handlungsstruktur, sie besteht aus einer „widersprüchlichen Einheit aus wissenschaftlicher und fallbezogener Kompetenz“

(ebd., 23). Ein allgemeines Kennzeichen des beruflichen Handelns von Professionen nennt man Professionalität, auf die nun näher eingegangen werden soll.

Unter dem Begriff Professionalität wird die Art und Weise verstanden, *wie* Arbeitshandeln verrichtet wird. Von professionellem Handeln kann dann gesprochen werden, wenn dieses „intentional gesteuert und zielgerichtet ist, wenn es systematisch geplant und wenn es reflektiert ist“ (Weber/Wittpoth 2000-2002, 2). Es wird also darüber nachgedacht, welche Ziele durch die Arbeitshandlung verfolgt werden, ob und wie diese Ziele erreicht werden und welche vorhergesehenen und unvorhergesehenen (Aus-)Wirkungen durch dieses Handeln hervorgerufen werden.

Um die betreffenden Tätigkeiten professionell ausführen zu können, ist eine spezialisierte Ausbildung notwendig, durch die sich die Akteure ein qualifiziertes Wissen und Können aneignen, um mit auftretenden Problemsituationen auf hohem Qualitätsniveau umgehen zu können. Professionalität erfordert also die Erfüllung spezifischer Charakteristika (vgl. ebd., 4): Zum Ersten weisen die handelnden Personen sowohl wissenschaftliches Wissen als auch analytisches Deutungswissen auf. Zweitens wird dieses Wissen durch eine Handlungskompetenz ergänzt, die den jeweiligen Situationen entsprechend angewendet werden kann. Diese Handlungskompetenz wird durch berufliche Erfahrung erlernt und durch ständige Weiterentwicklung verfeinert. Das dritte Merkmal von Professionalität bezieht sich auf die Anwendung des wissenschaftlichen Wissens und der angeeigneten Handlungskompetenz. „Empfänger“ sind Personen, die Hilfe im Umgang mit speziellen Problemen benötigen, die sie selbst nicht lösen können und bei denen sie Hilfe und Unterstützung bei außenstehenden Personen suchen. Ein letztes Charakteristikum besteht schließlich im „objektiven Bedarf“ (ebd., 4), der gegenüber Klienten erbracht wird, die im Sinne eines „gesellschaftlichen Mandats“ (ebd.) betreut werden. Es geht also nicht um einen privatwirtschaftlichen Charakter, sondern diese Dienstleistungen sind gesellschaftlich anerkannt.

Die pädagogische Praxis ist Koring zufolge eine Tätigkeit, die Professionalität erfordert, da die pädagogischen Handlungsfelder sehr komplex sind und die Praktiker auf Menschen treffen, deren Lebensweg sie durch ihr Einwirken entscheidend beeinflussen können (vgl. Koring 1997, 19). Die Professionellen sind mit ständig wechselnden

Situationen konfrontiert und müssen sich immer auf ihre Klienten, deren Motive, Themen und Ansprüche neu einstellen (vgl. ebd., 19). Pädagogen sind also laufend gefordert, der Individualität des Einzelnen in Gegenüberstellung mit allgemeinen gesellschaftlichen Vorgaben gerecht zu werden. Auch gibt es keine klaren Anleitungen, wie mit den verschiedenen Problemlagen umzugehen ist, weshalb deren Bearbeitung ein „hohes Maß an Handlungsautonomie“ (ebd., 19) erfordert. Diese soll aber nicht unbegrenzt sein und bedarf der Kontrolle, damit Willkür auszuschließen ist. Um die Sicherheit und Kontrollierbarkeit zu gewährleisten, haben sich zwei Strukturen herausgebildet, in denen pädagogisch gearbeitet wird: pädagogische Institutionen und pädagogische Professionen.

Pädagogische Institutionen gestalten und strukturieren Kontexte, die Stabilität und Sicherheit für die Praxis gewährleisten. Durch die Eingrenzung pädagogischer Tätigkeiten auf „sachlich-thematische, räumlich-zeitlich und soziale Bedingungen“ (ebd., 20) wird ein sicherer Rahmen für alle Beteiligten geschaffen. Das Personal dieser Institutionen sind „Mitglieder der pädagogischen Professionen“ (ebd., 20). Sie sind geschult und verfügen über ein hohes Maß an Autonomie und Macht, das nur schwer zu kontrollieren ist. Da sie aber eine wertvolle Tätigkeit ausführen, die das Leben der Menschen, mit denen sie arbeiten, stark beeinflussen kann, wird versucht, mittels Professionalisierung eine Art Kontrolle zu erreichen, die nachfolgend näher erklärt wird.

Die Entwicklung von einer ausgeübten Tätigkeit zur Profession nennt man Professionalisierung. So wird versucht, durch Qualitätsverbesserungen und Kontrolle Stabilität und Effizienz in den pädagogischen Handlungsfeldern zu erreichen. Dabei gibt es verschiedene Kriterien: (vgl. Koring 1997, 20f): Um pädagogisch arbeiten zu können, müssen bestimmte Qualifikationen erfüllt werden. Der Zugang zur pädagogischen Tätigkeit ist in dieser Hinsicht reglementiert. Um die Autonomie in einem sicheren Rahmen einzubetten, gibt es Aufsichtsorgane, die die Arbeit der Pädagogen kontrollieren. Die Ausbildung ist wissenschaftlich und bezieht sich gleichzeitig auf fallbezogene Elemente. Um neben der Aneignung von theoretischem Wissen auch betrieblich zu arbeiten, gibt es Praxisphasen, die ergänzend zu einer fundierten Ausbildung und zu Handlungskompetenz führen sollten.

Dass sich solche Ausbildungsformen nicht nur bei klassischen Professionen wie Ärzten oder Juristen zu finden, sondern entsprechende Tendenzen auch in der Pädagogik festzustellen sind, zeigt sich am Begriff der Praxisrelevanz. Dieser wurde im Zuge der Professionalisierungsdebatte der Pädagogik geprägt. Er umschreibt den Versuch, die wissenschaftliche Ausbildung für die Praxis tauglich zu gestalten. Dabei geht es nicht darum, dass die Disziplin als Wissensproduzentin Verantwortung für die pädagogische Praxis übernimmt, sondern dass die Erziehungswissenschaft anfallende Probleme und Aufgaben der Praxis aufgreift und sie wissenschaftlich bearbeitet (vgl. Lüders 2000, 584). Als Effekt kann sich zum einen eine Annäherung zu einzelnen Handlungsfeldern ergeben, zum anderen die Etablierung eines praxisrelevanten wissenschaftlichen Wissens. So verstehen sich vor allem Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft wie die Sozialpädagogik oder die Berufspädagogik als „handlungswissenschaftliche Disziplinen“ (ebd., 584). Dementsprechend kann man die Wissenschaft als eine Wissenschaft von und für die Praxis betrachten, als „handlungsanleitende Wissenschaft“ oder als „Theorie einer Praxis“ (ebd., 584f). In jedem Fall geht es darum, durch die Wissenschaft die pädagogische Praxis zu verbessern.

Allerdings tun sich in diesem Zusammenhang Probleme auf, die diese Sichtweise stark relativieren: Es geht um den Unterschied zwischen den beiden Wissensformen, also dem theoretischen und dem praktischen Wissen, denn nur durch das Erlernen der Theorie bildet sich noch nicht notgedrungen ein guter Praktiker heraus. Abgesehen davon gibt es in der Wissenschaft mittlerweile eine große, kaum mehr überschaubare Anzahl an Theorien, und es ist unmöglich von einer dieser Theorien zu behaupten, hier handle es sich um einen „homogenen und gesicherten Wissensbestand“ (ebd., 585). Außerdem ist anzunehmen, dass neben einer fundierten Ausbildung für die Praxis vor allem Engagement und Fingerspitzengefühl notwendig sind, um die Aufgaben auch erfolgreich bewältigen zu können.

Die Frage, welches Wissen und Können für pädagogisch Handelnde notwendig ist, beschäftigt Wissenschaftler gleichsam wie Praktiker. Wie bei der Begriffserklärung der Professionalisierung schon erwähnt, verbirgt sich dahinter ein geschichtlicher, dynamischer Prozess, eine Form der Bewegung. In den 1930er Jahren entwickelte sich dazu eine handlungstheoretische Richtung, die bis heute fortgeführt, erweitert und ständig diskutiert wird (vgl. Combe 2005, 7). Innerhalb dieser professionstheoretischen

Richtung haben sich unterschiedliche Theorielinien herausgebildet, die im folgenden Teil vorgestellt werden.

2. Einführung in Professionstheorien

Die aktuelle professionstheoretische Diskussion knüpft an die klassischen handlungstheoretischen Auseinandersetzungen von Parson, Hughes und Marshall¹⁹ an. In den 1980er und 1990er Jahren drängte sich die „theoretische Fundierung des Professionsbegriffs mit der Rezeption zentraler sozialwissenschaftlicher Leittheorien, der Auseinandersetzung mit Merkmalsansätzen und der strukturfunktionalistischen Professionstheorie von Parson in den Vordergrund“ (Helsper 2004, 303). Dabei sind vier Theorielinien zu finden: die strukturtheoretische Position, die Systemtheorie, interaktionistische Strömungen und machttheoretische Positionen. In den letzten Jahren wurden diese Positionen noch durch biographische Zugänge ergänzt (Kraul/Marotzki/Schweppe 2002). In den folgenden Kapiteln werden nun die verschiedenen Positionen vorgestellt, um die Breite der professionstheoretischen Diskussion darzustellen und um, im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, die ausgewählten professionstheoretischen Texte positionieren zu können.

2.1. Die *strukturtheoretische Position*

Der strukturtheoretische Ansatz, den Oevermann vertritt, beschäftigt sich mit der Einbettung des professionellen Handelns von Pädagogen in die Gesellschaft und schenkt dabei vor allem der Logik pädagogischen Handelns und den besonderen Voraussetzungen der Praxis besondere Aufmerksamkeit. Oevermann grenzt sich von den normativen Positionen und der Kriterienorientierung der Berufssoziologie ab. Dennoch ist in seinem Ansatz die Ausrichtung auf Kriterien in „impliziter Form auch im Rahmen dieser Theorie ein konturierendes Merkmal“ (Ophardt 2006, 11). Dieses Merkmal zeigt sich auf der einen Seite in der Auseinandersetzung und Unterscheidung zwischen „Professionalisierungsbedürftigkeit von Tätigkeiten und der faktischen Professionalisiertheit“ (Oevermann 1996, 135) und auf der anderen Seite in der

¹⁹ Parsons Auseinandersetzung betrifft die Struktur von Professionen in der Gesellschaft. Durch seine Arbeiten weist er auf Beeinträchtigungen hin, die professionellen Akteuren in ihrer Arbeit widerfahren, wie zum Beispiel keine rationale Urteilsfähigkeit in der Zusammenarbeit mit dem Klienten aufgrund der eigenen Involviertheit. Die Arbeiten Hughes beschäftigen sich mit Wandlungsprozessen von Professionen. Dieser Ansatz wird im deutschsprachigen Raum von Schütze weitergeführt. Marshall beschäftigte sich mit der Profession des Lehrberufs und führte die „Semi-Profession“ ein. Dazu weiterführend vgl. Combe/Helsper 1996, 9ff).

„Ableitung eines idealtypischen Modells professionalisierten Handelns“ (Ophardt 2006, 12).

In seiner Abhandlung leitet Oevermann zuerst das Modell „autonome Lebenspraxis“ (1996, 77) ab. Dieses ist geprägt durch den Widerspruch zwischen „generativen, Bedeutung erzeugenden Regeln“ (ebd., 76) und der „Fallstrukturgesetzlichkeit“ (ebd., 76), die alle Lebensplanung wie bestimmte Wünsche, Erwartungen oder Ziele zusammenfasst. Ein weiteres Kennzeichen dieser autonomen Lebenspraxis ist die Spannung zwischen „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (ebd., 77). Kennzeichen der Lebenspraxis ist die Notwendigkeit, Entscheidungen treffen zu müssen, wobei mehrere Möglichkeiten zur Wahl stehen und die Auswahl auch begründet werden muss. Hierfür stehen allerdings nicht immer bereits bewährte Routinen zur Verfügung, was eine Krise darstellen kann. Solch eine Krise stellt die Voraussetzung dafür dar, „dass eine Bewährungsdynamik für das Autonomiepotential der Lebenspraxis ausgelöst wird, da sich faktische Autonomie nur angesichts des Scheiterns von Routinen manifestieren kann“ (Ophardt 2006, 12). Die Auseinandersetzung mit Krisen ist auch notwendig für die „Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 1996, 75).

Auf dem Modell der autonomen Lebenspraxis aufbauend, definiert Oevermann professionalisiertes Handeln als „gesellschaftliche Strukturorte der systematischen Erzeugung des Neuen“ (ebd., 81ff). Professionen haben in modernen Gesellschaften, die um ihre eigene Autonomie kämpfen und gleichzeitig mehr Verantwortung übernehmen müssen, sehr große Bedeutung, da sie mehreren Ansprüchen gerecht werden: der Auseinandersetzung mit Krisen, dem Umgang mit Geltungsfragen und dem Hervorbringen des Neuen. In seiner Abhandlung argumentiert Oevermann, dass sich diese Handlungslogik in einer Art Vorläufermodell historisch bereits auf das charismatisch-religiöse Prophetentum zurückführen lässt. Professionelles Handeln leistet einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis und zur Wiederherstellung der Autonomie der Praxis, wobei diese nicht durch die Wissenschaft bevormundet werden soll. Dennoch darf die wissenschaftliche Rationalität nicht beiseite gedrängt werden, da die Praxis nur so auch eine wissenschaftlich begründete Problemlösung finden kann. Oevermann definiert aus diesem Kontext

professionalisiertes Handeln als „gesellschaftliche[n] Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingung der verwissenschaftlichten Rationalität“ (ebd., 80).

2.2. Die systemtheoretische Position

Stichweh (1996) spricht in seiner systemtheoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema, ähnlich wie Oevermann, von einer besonderen „Brisanz und Riskanz des professionellen Handelns“ (Combe/Helsper 1996, 13). Seine Abhandlung zeigt eine Analyse der modernen Gesellschaft, in der es möglich ist, heterogene, autopoietische Funktionssysteme durch ein „Brückenprinzip *Professionalität*“ (Stichweh 1996, 50) zu verbinden. Um seiner Leitfrage nachzugehen, nämlich welchen Stellenwert Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft einnehmen, stellt er die These auf, dass Professionen ein „Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europas zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne sind“ (ebd., 50). Professionen stellen im Kontext mit der Berufsidee, die in der europäischen frühen Neuzeit entstanden ist, einen besonderen Berufstypus dar. Sie kultivieren gezielt ihr Wissen und Ethos und führen es in die Form einer akademischen Lehrbarkeit über. Dies geschieht Hand in Hand mit der zeitgleich stattfindenden Ordnung des Wissens an Universitäten. Es sind die Professionen, die nun, anstatt der ständischen Ordnung, ein neues Prinzip gesellschaftlicher Differenzierung repräsentieren, welches sich gleich wie die Differenzierung der Wissensordnung an sachlichen Gesichtspunkten orientiert.

Durch die große Anzahl an Funktionssystemen und angesichts der neuen wissenschaftlichen Berufe ist es nach Stichweh notwendig, den Vergleichshorizont der Professionstheorie zu verändern. Neben dem Vergleich der Professionen untereinander ist es auch erforderlich, „Professionalität als Problemlösungsmuster mit anderen Problemlösungsmustern der modernen Gesellschaft zu vergleichen“ (ebd., 58). Statt Berufen sollen Funktionssysteme verglichen werden, um besser darzustellen, dass „Professionalisierung nur ein *bestimmtes* Lösungsmuster für *spezifische* Probleme in *einigen* Funktionssystemen ist“ (ebd., 57f).

Aufgrund der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen wird unterschieden in Leistungs- und Komplementärrollen, wobei allen Gesellschaftsmitgliedern die

Teilnahme am Systemprozess entweder über eine Leistungs- oder Komplementärrolle offen steht. Diese Rollen sind im jeweiligen Funktionssystem als Professionellen-Klienten-Verhältnis institutionalisiert, wobei die Leistungsrollen als Berufsrollen bzw. als bestimmte Professionen definiert sind. Diesen stehen Klienten gegenüber, die nicht als homogene Masse, sondern als individuelle Akteure auftreten (vgl. ebd., 59ff).

Die Professionen, die die Leistungsrollen kontrollieren, verwalten auch den Wissenskörper, welcher aber nicht ausreicht, um die Klientenproblematik erfolgreich bearbeiten zu können. Die Komplexität der Problemsituationen ist enorm und das verfügbare Wissen der Professionellen kann nicht problemlos angewendet werden. Diese Unsicherheit im Umgang mit den Klienten und deren Problemlagen ist ein Charakteristikum der professionellen Praxis, das wiederum mit zwei Kennzeichen von Professionen korrespondiert: Auf der einen Seite ist das Wissenssystem dogmatisiert, um die Handlungsfähigkeit durch eine Stabilität des Wissens erreichen zu können, auf der anderen Seite sind große Autonomiespielräume für die Erbringung der gewünschten Leistung der Professionen bedeutend (vgl. ebd., 61f).

Im Kontakt mit Leistungsrollen wird der Klient immer individualisiert, und er erhofft sich Unterstützung und Hilfe bei Problemen, die seine Existenz beeinflussen und die nicht alltäglich sind. Der Kontakt zwischen Professionellen und Klienten ist vertraut und von einer „interaktive[n] Dichte (...), was in den betreffenden Funktionssystemen zur Folge hat, daß die Interaktionsebene (als Prominenz von Professionellen/Klienten-Interaktionen) eine besondere Ausprägung erfährt“ (ebd., 62). Dabei erfährt der Begriff der Vermittlung eine besondere Bedeutung, der das mit Spannung und Risiko behaftete Verhältnis zwischen Professionellen und Klienten beschreibt. Hier betont Stichweh die Dreistelligkeit dieses Verhältnisses, also die „intermediäre Stellung des Professionellen zwischen einem zentralen Gut oder einer zentralen Sachthematik und der davon getrennten, defizitären Position des Klienten“ (Combe/Helsper, 1996, 13).

Zusammenfassend lässt sich Professionalisierung nach Stichweh verstehen als Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, in denen eine spezialisierte Berufsgruppe auf Interaktionsebene bei der Bearbeitung von individuellen Problemlagen von Klienten eingesetzt wird.

2.3. Interaktionistische Position

Interaktionistisch geprägte Ansätze sind mit der Forschungstradition der Chicagoer Schule verbunden und auf die Namen Everett Hughes, Anselm Strauss, Howard Becker und Eliot Freidson zurückzuführen. Im deutschsprachigen Raum wird diese Position durch Fritz Schütze (1996) repräsentiert. Im Vergleich zu den in den letzten Kapiteln vorgestellten strukturtheoretischen und systemtheoretischen Zugängen konzentriert sich die interaktionistische Forschung nicht auf die Abgrenzung zwischen Beruf und Profession, sondern auf ethnographische und mikrosoziologische Fragestellungen, also Phänomene der unmittelbaren und alltäglichen Lebenswelt.

Vor dem Hintergrund einer Definition des Professionsbegriffs zielt die interaktionistisch orientierte Betrachtung im Sinne der Tradition der Chicagoer Schule auf die Wandlungsprozesse von Professionen und den daraus resultierenden neu entstehenden Berufsgruppen sowie auf die Erschließung einzelner Arbeitssituationen und deren Anforderungen. So gelingt es ihr, bestimmte Aspekte zu betrachten, die in den system- und strukturtheoretischen Positionen wenig Beachtung finden. In diesem Kontext sind drei Schwerpunkte unterscheidbar (vgl. Ophardt 2006, 13ff): die Fokussierung strukturell bedingter Fragilität professionellen Handelns, die Fokussierung von Auswirkungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse auf die professionelle Handlungspraxis und, schließlich, die Fokussierung professioneller Handlungspraxis im Kontext von Organisationen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die interaktionistischen Ansätze der Professionstheorie, im deutschen Raum repräsentiert durch Fritz Schütze, der Rekonstruktion von interaktiven Prozessen große Aufmerksamkeit schenken. Hier ist es besonders die Professionellen-Klienten-Beziehung, die durch paradoxe Anforderungen und die daraus resultierenden Spannungen gekennzeichnet ist. Trotz vieler Versuche im professionellen Alltag, solche Widersprüche und Paradoxien auszubalancieren, können sie im Grunde nicht aufgehoben werden.

2.4. Machttheoretische Positionen

Machttheoretische Positionen hinterfragen Prozesse der Professionalisierung, die mit einer „Verschiebung von Machtbalancen“ (Helsper 2004, 304) einhergehen und damit

innerhalb der Professionen bestimmte Vorrechte markieren. Die mit den Namen Larson, Forsyth, Danisiewics, Abott, Daheim und Rabe-Klebeberg verbundenen machttheoretischen Abhandlungen thematisieren die „Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit“ (Combe/Helsper 1996, 11). Durch den Prozess der Ausdifferenzierung von Professionen kommt es zu einer Verschiebung von „Einfluss- und Definitionssphären innerhalb von Professionen“ (ebd., 11). Professionen, denen es gelingt, sich spezifische Zuständigkeitsbereiche im sozialen Bereich anzueignen und diese auch zu institutionalisieren, nehmen damit mächtige Positionen ein. Dabei geht es nicht nur um festgelegte Ausbildungen, fundierte Wissensaneignung und schließlich das Bekunden der Kompetenz durch das Tragen eines Titels, sondern auch um die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung der Berufsgruppe. Erst diese Zuerkennung von „Organisations- und Klientenautonomie“ sichert die „Definitionsmacht über soziale Problemlagen“ (ebd., 11). Da die Gesellschaft wegen fehlender Alternativen auf die Leistungen der Professionellen angewiesen ist, werden dieser Berufsgruppe auch viele Sonderrechte gewährt.

Den Blick auf die machttheoretische Perspektive gewandt, beschäftigt sich Daheim (1992) mit dem Problem der Wissensanwendung durch Praktiker. Er unterscheidet dabei zwischen einem „expertokratischen und einem sich neu entwickelnden demokratischen Praxisverständnis der Professionellen“ (Koring 1996, 324f). Mit dem expertokratischen Verständnis von Praxis wird die Bearbeitung der Problemlagen von Klienten angesprochen, die für diese alleine nicht bewältigbar sind. In dieser Situation ist der Klient auf den Professionellen als Experten angewiesen, wodurch ein spezifisches Abhängigkeitsverhältnis entsteht. Aufgrund des zunehmenden Bildungsstandards und der großen Breite an Beratungsangeboten findet nach Daheim ein Wandlungsprozess statt, in dem das expertokratische dem demokratischen Praxisverständnis weicht. Klienten lehnen es zunehmend ab, von Experten abhängig zu sein und erheben Kontrollansprüche gegenüber den professionellen Akteuren. Dies gestaltet sich aber schwierig, weil Kontrolle nicht über das Wissen gemessen werden kann, da nicht festlegbar ist, welches Wissen dem Professionellen zur Verfügung stehen muss, um dem Klienten in einer Problemsituation erfolgreich helfen zu können. Auch eine „Erfolgskontrolle“ ist nicht sinnvoll, da bei der Bearbeitung spezieller Probleme auch die Mitarbeit des Klienten notwendig ist und der Professionelle einen eventuellen

Misserfolg durch zu wenig Engagement seitens des Klienten begründen könnte. Vor diesem Hintergrund schlägt Daheim (1992, 32) vor, von einer „Demokratisierung der Expertise“ (Koring 1996, 326) zu sprechen, in der auch die Klienten Mitspracherecht und somit Kontrollchancen haben. Für ihn gilt aber dennoch, dass das aufgrund der Ausbildung und Erfahrung des Professionellen vorhandene Rationalitätsgefälle zwischen diesem und dem Klienten zwar verringert, aber nicht gänzlich überbrückt werden kann (vgl. Daheim 1996, 33).

2.5. Biographietheoretische Strömungen

Neben den bislang vorgestellten Zugängen zur Professionalisierungsdebatte gibt es auch biographietheoretische Positionen, da neben „gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Profession“ (Kraul/Marotzki/ Schweppe 2002, 9) auch die professionellen Akteure mit ihrer individuellen Biographie in den Vordergrund treten. Um professionell handeln zu können, braucht es, abgesehen von einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung, auch entsprechende Erfahrung, die aufgrund der biographischen Entwicklung gesammelt werden kann und die notwendig ist, um auftretende Widersprüche und Paradoxien ausbalancieren zu können. „Professionelles Handeln (...) erfordert also Biographizität“ (ebd., 9).

Die gängigen Professionalisierungstheorien richten ihren Blick vorwiegend auf die ausgewogene Balancierung von Widersprüchen in den Anforderungen und Aufgaben. Diesen Ausgleich in der täglichen Praxis stets aufs Neue herzustellen, stellt demnach eine der größten Herausforderungen für die Professionellen dar. Dazu ist es wichtig, die eigene Wahrnehmung so zu trainieren, um die eigenen Vorgehensweisen überprüfen und eventuell verändern zu können. Konsequente, kontinuierliche und systematische Reflexion macht somit einen elementaren Teil von Professionalität aus.

Die Zusammenführung der Biographieforschung mit dem professionstheoretischen Diskurs ist durchaus ertragreich (vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000; Kraul/Marotzki/Schweppe 2002), dennoch sind einige Aspekte weiter zu vertiefen. Dazu gehören folgende Forschungsfelder und Perspektiven (vgl. Fabel/Tiefel 2004, 15ff):

1. biographische Konstitutionsbedingungen von Professionalität

2. Professionalisierungsprozesse, Sinnquellen und Wissensformen
3. Einsozialisation in die Profession und Wandlungsprozesse der Identität
4. Wechselverhältnis von biographischer und professioneller Entwicklung
5. Antinomien und Ambivalenzen im professionellen Handlungsfeld
6. (biographische) Reflexivität
7. Profession und Biographie in spätmodernen Gesellschaften
8. Professionellen-Klienten-Beziehung und biographische Arbeit und
9. Fallarbeit und Supervision

Abgesehen von der theoretischen Auseinandersetzung über das Zusammenspiel zwischen Biographie und Profession hat seit den 1990er Jahren auch die empirische Forschung diese Thematik diskutiert. Die Studien beschäftigen sich mit den Professionellen, deren Berufsbiographien, deren Gestaltung von Arbeitsabläufen, deren Möglichkeiten, mit Anforderungen und Widersprüchen umzugehen und mit deren Beziehung zu den Klienten. Weiters gibt es Untersuchungen zum „zentralen Bereich der professionellen Reflexion, biographischen Selbstreflexion sowie Formen der Selbstvergewisserung“ (ebd., 21). Vor allem in pädagogischen Handlungsfeldern gibt es Studien, die den Versuch, die Biographieforschung und die professionstheoretischen Zugänge zusammenzuführen, untersuchen.²⁰

Die nun vorgestellten Theorien zeigen, wie umfangreich der professionstheoretische Diskurs ist und welche Bandbreite er hat. Mit Blick auf die vorliegende These dieser Arbeit zur Positionierung professionstheoretischer Texte im Spannungsfeld von Theorie und Praxis lassen sich diese dazu den jeweiligen Richtungen zuordnen, was eine erste Form der Verortung darstellt. Nachdem nun die unterschiedlichen Richtungen, in denen professionstheoretische Diskussionen stattfinden, dargestellt wurden, werden im Folgenden die Positionierungsversuche von drei ausgewählten Texten in der Theorie-Praxis-Debatte unternommen.

Der erste Autor, den ich heranziehe, Hermann Giesecke, sieht wenige Möglichkeiten, erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis einander anzunähern (vgl. Giesecke 2005, 99f). Er plädiert daher für ein Umdenken, das aus 'herkömmlichen' Pädagoginnen Lernhelferinnen macht (vgl. Giesecke 1996, 394). Giesecke setzt sich mit

²⁰ Vgl. zusammenfassend Fabel/Tiefel 2004, 21ff

der professionstheoretischen Problematik auseinander und kritisiert ein System, das von Pädagogen eine allumfassende Erziehung verlangt, was aus seiner Sicht nicht mehr möglich ist²¹. Im Hinblick auf die zu bearbeitende Forschungsfrage, inwiefern sich professionstheoretische Texte im Spannungsfeld von Theorie und Praxis verorten lassen, soll die Arbeit von Giesecke (1996) „Das 'Ende der Erziehung'. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung“ zeigen, dass das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik keine Lösung finden kann, wenn nicht die von ihm dargestellte Krise der pädagogischen Berufe wissenschaftlich, also professionstheoretisch aufgearbeitet wird. Durch seine Aufarbeitung entsteht die Idee der Lernhelferin anstelle der erziehenden Pädagogin, und er plädiert für einen „Paradigmenwechsel von Erziehung zu Lernhilfe“ (ebd., 403). Die vorliegende Arbeit versucht zu analysieren, ob Giesecke seinem Ansatz das Potential der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis zuspricht, wenn er die in der Praxis vorherrschende Krise thematisiert, die er unter anderem auch darin begründet sieht, dass es keine für die Praxis motivierenden, pädagogischen Leitmotive (mehr) gibt²².

Aus inhaltlich anderer Perspektive betrachtet der zweite Autor, Michael Wimmer, das Spannungsfeld zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis. In seiner Arbeit „Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens“ (1996) diskutiert der Autor die „Frage nach der Einheit des Pädagogischen“ (Wimmer 1996, 404) und argumentiert, dass es kein allgemeines Pädagogisches gibt, das sowohl Theorie als auch Praxis gemeinsam ist. Dadurch ergebe sich allerdings die Notwendigkeit, den Wert des Wissens neu zu überdenken. Wenn die Professionen damit beschäftigt sind, theoretisches Wissen für alltägliche Situationen zu übersetzen, es aber dafür keine konkreten Anleitungen und Vorgehensweisen gibt, „bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist“ (ebd., 425). Michael Wimmers Einsatz charakterisiert die Problematisierung des „Nicht-Wissens“ (ebd., 426), das oft als etwas Mangelhaftes gesehen wird, das notwendigerweise aufzuheben

²¹ Für Giesecke impliziert der Begriff der „Erziehung“ etwas Normatives, das aufgrund der Pluralisierung der Gesellschaft nicht mehr haltbar ist. Vielmehr geht es um das lebensbegleitende Lernen, das sich nicht nur über das Kindesalter erstreckt.

²² Giesecke vergleicht dies mit der Zeit der reformpädagogischen Bewegungen in den 1960er und 1970er Jahren, wo dazu motiviert wurde, sich von „traditionellen Erziehungsmächten [zu] emanzipieren und die Gesellschaft humaner ein[zu]richten“ (Giesecke 1996, 391).

wäre. Dabei allerdings würde verkannt, dass dieses Nicht-Wissen weder technologisierbar und noch fassbar, die Reflexion darüber aber sehr wohl entscheidend ist, da es den Wert des Wissens beeinflusst, „indem es ihm ebenfalls die Unbestimmtheit einschreibt“ (ebd., 428). Wimmer weist mit seiner Arbeit darauf hin, dass die Unsicherheit der pädagogischen Arbeit nicht durch Wissen aufgelöst, sondern nur durch die Reflexion der Praktikerinnen überbrückt werden kann. Er argumentiert dafür, die Suche nach Möglichkeiten eines Wissenstransfers aufzugeben zugunsten eines „Schritt[es] hin zu einem professionellen Selbstbewußtsein, das (...) sich den Unmöglichkeiten der pädagogischen Aufgabe stellen könnte“ (ebd., 446). So kann nur der Handelnde selbst diesen „unauflösbaren Knoten“ (ebd., 446) zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen auflösen.

Der dritte Autor, der zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wird, Heinz-Elmar Tenorth, diskutiert in seinem Text „Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe“ (1999) am Beispiel des Lehrerberufs den Einfluss der Erziehungswissenschaft als „*Philosophie der Erziehung*“ (ebd., 433) auf die praktische Arbeit. Er unterscheidet dabei zunächst systematisch drei pädagogische Wissensformen: Erziehungswissenschaft als *die reflektierte Reflexion der Praktiker*, Erziehungswissenschaft als *Philosophie der Erziehung* und Erziehungswissenschaft als *empirisch-experimentelle, beobachtend-beschreibende Disziplin* (vgl. ebd., 432f). Weiters zieht Tenorth für seine Ausführungen drei Dimensionen pädagogischer Professionalität als Referenzbegriffe heran: Status, Ethos und Kompetenz (vgl. ebd., 438). Im Versuch, die Problematik zwischen Theorie und Praxis aufzuzeigen, diskutiert er die drei Referenzbegriffe im Hinblick auf die Funktion, die die Erziehungswissenschaft als Disziplin für die Professionalisierung pädagogischer Berufe einnimmt. Seine Ausführungen werden durch den direkten Bezug zum Beispiel des Lehrerberufs sehr anschaulich. Wie im Text von Wimmer (1996) finden sich hier auch kritische Betrachtungen zum Thema der Einheit des Berufs, das seit der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeit die professionstheoretischen Auseinandersetzungen dominiert²³. Vor allem Tenorths Ausführungen zu den spezifischen Kompetenzen der Pädagoginnen sind für die vorliegende Forschungsfrage relevant. Der Autor zeigt auf, welche Kompetenzen von Handelnden erwartet werden und wie die Erziehungswissenschaft die „Probleme in der

²³ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Combe/Helsper (1996, 24ff).

Kompetenzdimension“ (ebd., 456) zu lösen versucht. Ähnlich wie Wimmer kommt Tenorth auch zu der Erkenntnis, dass Professionalität „in der Einsicht in die Unmöglichkeit und Unplanbarkeit eines kompetenten Berufsvollzugs“ (ebd., 457) besteht. Zwar bildet Wissen das Fundament der pädagogischen Arbeit, es ist aber nicht das Wissen selbst, sondern die Institution, „die den Berufsinhaber erzieht und handlungsfähig macht“ (ebd., 458). Für den Problembereich dieser Arbeit von besonderem Interesse ist der Schluss, den Tenorth aus seiner Diskussion zieht, da er eine klare und trennende Position zwischen Theorie und Praxis einnimmt. Das folgende Kapitel wendet sich den einzelnen Texten im Detail zu.

3. Analyse der Professionstheorien im Feld von Theorie und Praxis

Nach der inhaltlichen Einführung in die Thematik der Professionstheorien und der schemenhaften Darstellung des Spannungsfeldes zwischen Theorie und Praxis wird in den folgenden Abschnitten mit Hilfe drei ausgewählter Texte der Positionierungsversuch dieser professionstheoretischen Arbeiten in das Theorie-Praxis-Spannungsfeld unternommen, um der Frage nachzugehen, ob professionstheoretische Diskussionen das Potenzial haben, für Entspannung im Verhältnis von Theorie und Praxis sorgen zu können. Die Vorgehensweise bei der Bearbeitung ist für alle drei Texte dieselbe: Ich stelle zuerst eine Inhaltsanalyse voran, danach folgt eine Diskussion über den Argumentationsaufbau des jeweiligen Textes und im dritten Schritt findet sich die Positionierung der Arbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis.

3.1. *Lernhilfe statt Erziehung*

3.1.1. Inhaltsanalyse

Der Text von Hermann Giesecke (1996) ist aus zwei Gründen im Kontext der pädagogischen Professionalisierungsfrage erwähnenswert: Erstens zeigt er eine Krise der Pädagogik auf. Zweitens liefert er einen Vorschlag, der aus dieser Krise herausführen könnte. Die Krise der Pädagogik begründet Giesecke zu Beginn seiner Ausführungen damit, dass sich pädagogische Berufe und auch die Disziplin Erziehungswissenschaft mit zwei gesellschaftlichen Entwicklungen nicht genügend auseinandersetzen: die „politische und normative Pluralisierung der Gesellschaft und die (...) Individualisierung von Lebensläufen“ (ebd., 391). Eine Erziehung zur Individualisierung sei aber nicht möglich, da sich immer wieder gesellschaftliche Standards und Ansprüche finden, die es zu erfüllen gibt und die in einem vorgegebenen Rahmen bloß unterschiedliche Möglichkeiten zulassen, damit umzugehen. Auch impliziert der Begriff Erziehung normative Ansprüche, die in der heutigen Zeit keinesfalls mehr haltbar sind. Würde die Schule, so Giesecke, auch weiterhin an dem Erziehungsbegriff festhalten, wäre dies bloß noch eine willkürliche Auswahl aus „tatsächlichen Verhaltensstandards und ihrer moralischen Begründung“ (ebd., 391).

Deshalb scheint keine einheitliche Erziehung (mehr) möglich, da Schülerinnen und Lehrer in ihrer Subjektivität aufeinandertreffen.

Allein, Giesecke deutet durch das „Ende der Erziehung“ nicht das „Ende der pädagogischen Einwirkung oder gar das Ende der pädagogischen Berufe“ (ebd., 392) an. Vielmehr ist es zu einer Bedeutungsverschiebung der pädagogischen Praxis gekommen, die sich zunehmend mit Themen der gesellschaftlichen Pluralisierung und der daraus resultierenden Individualisierung auseinandersetzen muss. So gewinnen pädagogische Handlungen gegenwärtig, im Gegensatz zu „Zeiten kollektiver Geschlossenheit“ (ebd., 392), einen Bedeutungszuwachs. Auch die Sozialisationsorte wurden durch die zunehmende Pluralisierung verändert: Es ist heute nicht mehr möglich, ausgehend von nur einem Ort, beispielsweise der Familie oder Schule, auf ein Kind einzuwirken. Die unterschiedlichen sozialen Orte, mit denen Kinder konfrontiert werden, beeinflussen diese auch durch ihre jeweils eigenen Voraussetzungen und Anforderungen. Daher liegt es heute, als Effekt der Individualisierung, wesentlich an den Kindern selbst, mit zunehmendem Alter auch immer mehr Verantwortung für ihre Sozialisation zu übernehmen. Die Kunst besteht nun in der richtigen Balance zwischen der eigenen Subjektivität und den pluralistischen Einflüssen von außen. Giesecke, demzufolge der Begriff der Erziehung immer schon etwas Ganzheitliches impliziert, argumentiert, dass es diese Ganzheitlichkeit heute nicht mehr geben kann – stattdessen nur mehr die Möglichkeit, partiell auf die Kinder einzuwirken, jeweils in Anlehnung an den sozialen Ort. Zwar ist eine theoretische Idee vom „Gesamtprozess der Sozialisation“ (ebd., 393) notwendig für die Begründung pädagogischen Handelns, praktisch ist dieser Prozess aber nicht (mehr) umsetzbar. Vor diesem Hintergrund plädiert Giesecke für ein Umdenken: „Das pädagogische Bewusstsein muß also einen Paradigmenwechsel vollziehen, um Professionalität fundieren zu können“ (ebd., 393). Damit versteht er den „Wandel von der Erziehung zur Lernhilfe“ (ebd., 394) und argumentiert diese Idee in zehn Schritten.

1. Im Laufe des Lebens gibt es, so Giesecke, immer etwas zu lernen, und es sind vor allem die Kinder, denen in dieser Hinsicht „Erziehungsbedürftigkeit“ (ebd., 394) zugeschrieben wird. Diese Anschauung impliziert aber nach Giesecke die Annahme, dass das Kind zum Erwachsenen „gemacht“ werden muss. In der Entfaltung eines Individuums bleibt allerdings offen, ob „eine 'gelungene Sozialisation'- was immer das heißen mag“ (ebd., 394) durch äußere Eindrücke oder durch „Erziehung“, also direkte pädagogische Einflüsse, erfolgt. Giesecke

argumentiert vor diesem Hintergrund, den Begriff der Erziehung durch den Begriff des Lernens zu ersetzen, so dass die lernende Person als „Subjekt seines Lebens“ (ebd., 394) anerkannt wird und die vermittelten Inhalte offen bleiben.

2. Das Lernen hört nicht mit dem Kindesalter auf, sondern erstreckt sich im Sinne einer „unendliche[n] Kette von Lernprozessen“ (ebd., 394) bis zum Lebensende. Zuerst findet es im Familienkreis statt, mit zunehmendem Alter aber treffen Kinder auf professionelle Pädagoginnen, beispielsweise beim Eintritt in die Schule. Die Ausführungen Gieseckes beziehen sich ausschließlich auf professionelles pädagogisches Handeln, wobei es in der heutigen Zeit, in der eine einheitliche Anschauung des pädagogischen Berufs obsolet geworden ist, darum geht, einen „*partikularen* Zugang zum Menschen“ (ebd., 395) zu finden. Zwar ist es nach Giesecke notwendig, den Menschen immer als Ganzes zu sehen und zu denken, handeln aber könne man nur „aus einer begrenzten Sicht heraus“ (ebd., 395).
3. Folgt man dieser Argumentationslinie, so ergibt sich daraus, dass professionelle Pädagogen nun nicht mehr als Erzieher sondern als *Lernhelfer* zu verstehen sind. Sie verfügen über ein spezialisiertes Wissen und Können und sind in der Lage, nach einem konkreten Plan und zielgerichtet zu arbeiten. Ein weiteres Merkmal, das den „Kern 'pädagogischen Handelns'“ (ebd., 395) ausmacht, ist die Fähigkeit der Lernhelfer, eine „produktive Lerngemeinschaft“ (ebd., 395) einzugehen. Diese betrifft nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern ist, aufgrund des Fortschritts der Pädagogisierung, eine „lebenslange Notwendigkeit“ (ebd., 395) geworden. Um als Lernhelferin wirksam werden zu können, sind zwei Kompetenzen erforderlich: Einerseits ist es die kulturelle Kompetenz, die einen Bezug zu einer Sache darstellt. Andererseits bedarf es einer kommunikativen Kompetenz, die mittels pädagogischer Praxis dazu beiträgt, Lernende in ihren Bemühungen zu fördern, sie zu unterstützen und gegebenenfalls auch zu ermutigen.
4. Da sich auch therapeutische Berufe als Lernhelfer begreifen, ist es notwendig, pädagogische Lernhelfer davon abzugrenzen. Pädagogische Einwirkungen finden in dem Rahmen statt, in dem Lernprozesse rational erklärt werden können, wo sie argumentiert, kommuniziert und bewusst wahrgenommen werden. Wird diese Grenze überschritten, sind pädagogische Akteure nicht mehr die geeigneten Ansprechpersonen. Lernprozesse, die durch Lernhelferinnen

begleitet werden, implizieren auf Seiten des Kindes zwar ein wesentliches Maß an Autonomie und Selbstbestimmung, bedeuten aber keinesfalls grenzenlose Willensfreiheit. Auch wenn dem Kind einige Teile des Lernens freigestellt werden, ist es unumgänglich, sich soweit zu bilden, um „eigenständig, selbstverantwortlich (...) leben zu können“ (ebd., 395) und für den eigenen Lebensunterhalt sorgen zu können. Auch in der heutigen Zeit, unabhängig von Pluralisierung und Individualisierung, ist es daher immer noch notwendig, zu lernen, sich gesellschaftlichen Vorgaben anzupassen.

5. Abgesehen von der Lernhilfe haben Pädagoginnen noch andere Aufgaben zu erfüllen, die von ihnen weitere Kompetenzen verlangen. Dabei handelt es sich um administrative Fähigkeiten, die am Beispiel des Lehrerberufs deutlich werden. Dabei geht es vor allem darum, von allgemeinen Vorgaben auf das Individuelle schließen zu können. Eine weitere Kompetenz, die pädagogische Akteure benötigen, ist es, ökonomisch zu handeln, um beispielsweise auch mit geringen Mitteln planmäßig verfahren zu können. Oft kommt auch noch ein politischer Aspekt hinzu, vor allem wenn es darum geht, in Institutionen durch die eigene Position eine Situation zu schaffen, die es ermöglicht, erfolgreich zu arbeiten. Die meisten pädagogischen Handlungsfelder sind „gesellschaftlich verortet in Form von *Institutionen*“ (ebd., 397), die jeweils bestimmten Haltungen und Erwartungen mit sich bringen. Es gibt dort „rechtliche Rahmenbedingungen (...) sowie Erwartungen des Trägers“ (ebd., 397), die es einzuhalten bzw. zu erfüllen gibt. Auch im außerschulischen Bereich sind solche rechtlichen Rahmenbedingungen zu befolgen, sonst würde aus dem Lernhelfer ein unprofessioneller Akteur, der „naiv und sachlich undifferenziert (...) *gegen* die Regeln seiner Profession“ (ebd., 398) handelt.
6. Vor diesem Hintergrund argumentiert Giesecke, dass es „'reine' pädagogische Situationen“ (ebd., 398) auch aus noch einem anderen Grund nicht geben kann: Wenn es darum geht, Lernhilfe zu geben, also Lernen zu ermöglichen, dann ist es notwendig, aus der Perspektive des pädagogischen Handelns „die Menschen und deren sozialen Kontext (...) *partikular* [zu] sehen“ (ebd., 398). Der Autor erklärt diesen Gedanken folgendermaßen: Es ist nicht möglich, sich ständig mit einer Lernaufgabe zu beschäftigen, da die Lernenden auch Zeit benötigen, um eigenen, anderen Interessen nachzugehen. Aus dieser Überlegung ergibt sich, dass es so etwas wie reine pädagogische Handlungsfelder nicht geben kann,

sondern nur Situationen, in denen die Möglichkeit besteht, pädagogisch wirksam zu werden. Somit stellt pädagogisches Handeln lediglich eine „Intervention in einen vorgegebenen Lebenszusammenhang [dar], der dadurch nicht konstituiert werden kann“ (ebd., 398). Deshalb ist es auch eine Aufgabe der Pädagogin, neben konzentrierten Lernsituationen auch Voraussetzungen für ein ungezwungenes Beisammensein zu schaffen.

7. Pädagogische Handlungen beziehen sich immer auf andere Personen und stellen deswegen eine Form des sozialen Handelns dar. Andere Personen haben Einfluss auf die pädagogischen Handlungen und reagieren entsprechend: sie können unterstützend oder konkurrierend wirken, was wiederum durch den Einsatz von Macht oder durch bloße Verständigung, die Ziele oder den Lernprozess betreffend, beeinflusst wird. Im Falle der Schule und des Unterrichts wäre es in diesem Zusammenhang wünschenswert, wenn nicht die Notengebung als Druckmittel, sondern die Kommunikation über den Erfolg des Lernens im Vordergrund stünde. Hier konstatiert Giesecke, dass der Begriff „Praxisbezug“ bloß eine „Leerformel ist, die der Rechtfertigung bestimmter Ansichten, Projekte, Ausbildungskonzepte bzw. der Abwehr bestimmter intellektueller Ansprüche dienen soll“ (ebd., 399). Soziales Handeln ist sehr komplex, und es gibt keine Möglichkeit es zu lehren, da es aus „irrationalen Momenten [besteht], aus denen wiederum Ungewißheiten über Ablauf und Ergebnis resultieren“ (ebd., 399). Handeln erwirkt für Giesecke nur einen „Standpunkt, von dem aus das professionelle Wissen zweckgerichtet mobilisiert wird“ (ebd., 399).
8. Neben verschiedenen Komponenten wie Diagnose der Situation, Antizipation, Ergebnisprüfung und Korrektur des Lernprozesses ist es vor allem die Zielsetzung, die nach Giesecke besonderes Augenmerk bedarf, da sie einen „besonders problematischen Punkt des pädagogischen Selbstverständnisses berührt“ (ebd., 400). Ziele können nur selten zur Gänze erreicht werden, es sei denn, sie werden zu eng gesteckt. Hier ist auch eine Diskrepanz zu erkennen: Werden Ziele so eng gefasst, dass sie allzu leicht erfüllbar sind, dann werden sie sinnlos; werden sie hingegen weiter gefasst, dann verschwimmen die Grenzen und es kommt zu einer Verunsicherung des pädagogischen Handelns, da nicht klar ist, welche dieser Handlungen nun auch tatsächlich ans Ziel führt. Der Spielraum, der bleibt, ist nicht bestimmbar.

9. Jene Strukturen, Prozesse und Elemente, welche die Wissenschaft auszeichnen, stehen den Pädagoginnen in der Praxis nur begrenzt zur Verfügung. Diese sind daher auf ihre eigenen „*Interpretationsleistungen* von höchst ungewisser Genauigkeit“ (ebd., 401) angewiesen. Der vorhin beschriebene Spielraum wird in großem Maß von den Partnern beeinflusst, erst durch eine gute Zusammenarbeit gestalten sich pädagogische Handlungen als „erfolgreich“.
10. Die Zusammenarbeit mit den Partnern betrifft auch die Lernhilfe. Hier geht es darum, professionelle Beziehungen aufzubauen, die partikular und nur auf den Berufszweck begrenzt sind. Professionelle Distanz ermöglicht respektvolle zwischenmenschliche Umgangsformen und erlaubt zudem, die Lernbeziehung problemlos wieder zu verlassen. Der Lernprozess findet über Erfahrungen statt, vor allem wenn diese auch kommuniziert werden. Wichtig und „konstitutiv für die professionelle pädagogische Beziehung“ (ebd., 402) ist es dabei, alle Erfahrungen gleichwertig zu behandeln. Erst aufgrund unterschiedlicher Erfahrungshorizonte ist es möglich, dass Menschen untereinander und voneinander lernen.

Giesecke beendet seinen Text mit einer kurzen Zusammenfassung, in der er noch einmal auf den notwendige Paradigmenwechsel von Erziehung zu Lernhilfe hinweist, auch wenn es seiner Ansicht nach aufgrund der älteren Generation von Pädagoginnen schwierig scheint, dass diese Idee in nächster Zeit umsetzbar ist (vgl. ebd., 403).

3.1.2. Argumentationsaufbau

Gieseckes Text setzt sich mit der immer wieder diskutierten Erziehungsfrage auseinander. Er versteht unter Erziehung das Einwirken von professionellen Pädagogen und nicht die erzieherische Tätigkeit innerhalb der Familie. Den Unterschied zwischen professionellen pädagogischen Beziehungen und der Erziehung im familiären Umfeld macht er daran fest, dass er die Familie als eine basale Lebensgemeinschaft bezeichnet, die keine professionalisierbare pädagogische Institution darstellt. Vieles spricht dabei dagegen, am traditionellen Erziehungsbegriff länger festzuhalten, den Giesecke als zu normativ und allumfassend beschreibt. Dennoch ist es nicht in seinem Sinn, gänzlich vom pädagogischen Gedanken abzukommen, sondern er plädiert für einen Paradigmenwechsel, bei dem nicht mehr der Erziehungsbegriff im Vordergrund steht, sondern auf den Lernenden im Sinne einer Lernhilfe professionell eingegangen wird.

In seinem Text konstatiert er eine Krise der Pädagogik und zeigt auf, dass diese im Zuge der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft entstanden ist, in der es keine allgemeine Erziehungskultur mehr gibt. Seine unausgesprochene Prämisse ist, dass es einmal *eine* Form der Erziehung gab, in „Zeiten kollektiver Geschlossenheit“ (ebd., 392), in der das Kind in der Schule auf einen Lehrer mit einem „einheitlichen Erziehungswillen“ (ebd., 392) getroffen ist. Hier stellt sich zunächst die Frage, ob es nicht sehr vereinfacht ist, von der damaligen Einheit eines Erziehungsgedanken zu sprechen. Auch was Giesecke unter „richtiger“ Erziehung versteht, bleibt offen bzw. wird nur oberflächlich behandelt. Die konstatierte Krise besteht letztlich in der Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis eines Pädagogen und den gegebenen Möglichkeiten zur Erziehung. Nur wenn diese Krise erkannt wird, ist es möglich, eine pädagogische Professionalität zu entwickeln. Gleiches gilt für die Partikularität pädagogischer Einwirkungen, derzufolge es keinen erzieherischen Einheitsgedanken (mehr) gibt und auch keine „reinen“ pädagogischen Handlungssituationen“ (ebd., 397). Hier findet sich ein direkter Zusammenhang zwischen Professionalität und Partikularität: Giesecke plädiert dafür, die Aufgaben, die an den „Lernhelfer“ gestellt werden, zu begrenzen, da es nicht möglich ist, professionell zu sein und gleichzeitig „ganzheitlich“ zu arbeiten.

Es geht in der Argumentation um ein begrenztes Lernen, das sich an einer Sache orientiert und eine professionelle Beziehung unter Menschen voraussetzt. Diese professionelle Beziehung ist gekennzeichnet durch gegenseitigen Respekt, Freundlichkeit, Humor, Charme, Aufmerksamkeit und Höflichkeit. Daraus heraustretende „angenehme menschliche Töne“ (ebd., 402) sind erst durch die professionelle Distanz gewährleistet und ermöglichen eine pädagogische Beziehung, die ein erfolgreiches Arbeiten zulässt. Während im privaten Umfeld, beispielsweise in der Familie, ganzheitliche Erziehung über alltägliche Kompetenzen stattfindet, sollte in der Schule von dem Anspruch der Ganzheitlichkeit abgesehen werden. Dies ist jedoch insofern problematisch, als in pädagogischen Situationen immer noch Menschen aufeinandertreffen und es schwer möglich ist, als Lernhelferin den Lernenden ausschließlich Lernangebote bereitzustellen, ohne dabei sozialisierend zu wirken. Giesecke wendet sich mit seiner Argumentation gegen viele reformpädagogische Arbeiten, die die Notwendigkeit nach Ganzheitlichkeit fordern, insofern aufgrund von Spezialisierungen immer mehr Experten auftreten und dadurch etwa in der Schule kein

umfassendes Schulleben mit pädagogischen Prägungen mehr möglich wird. Wenn Giesecke jedoch die Partikularisierung als Voraussetzung für pädagogische Professionalität sieht, stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, „nur“ zu unterrichten bzw. sich ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen zu konzentrieren, ohne dabei sozialisierend wirksam zu werden.

Gieseckes Arbeit befasst sich mit dem Verständnis von Erziehung, das sich an normativen Ansprüchen orientiert und in der heutigen Zeit aufgrund der Pluralisierung der Gesellschaft und der Individualisierung nicht mehr haltbar ist. Zwar betont er, dass darunter nicht das Ende der pädagogischen Einwirkung zu verstehen ist, sondern dass sich deren Notwendigkeit im Vergleich zu „früheren Zeiten kollektiver Geschlossenheit“ (ebd., 392) sogar noch zusätzlich verstärkt hätte. Der Autor stellt somit kollektive und individualisierende Erziehungsansprüche gegenüber, wobei es heute keinen „einheitlichen Erziehungswillen“ (ebd., 392) mehr gäbe, stattdessen Kinder und Lehrerinnen in ihrer Subjektivität aufeinandertreffen und sich situationsabhängig aufeinander einstellen müssen, um produktiv arbeiten zu können. Aber: Gab es denn je so eine Zeit kollektiver Geschlossenheit? Haben sich Schülerinnen und Lehrer nicht immer schon auf je subjektive Weise begegnet und mussten sich deswegen mit je unterschiedlichen Anforderungen auseinandersetzen, und eine produktive Beziehung aufzubauen? In den Ausführungen Gieseckes liest es sich so, als hätte es bis vor kurzem allgemein gültige, kollektive Erwartungen und Ansprüche der Erziehung gegeben, die erst in letzter Zeit nicht mehr dem tatsächlichen Bild der Realität entsprechen.

Der Kontext von Gieseckes Problematisierung liegt in der Annahme, dass es lange Zeit einen kollektiven Erziehungsanspruch gab, dessen allumfassende Erziehung im Sinne pädagogischer Ganzheitlichkeit heute aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsorte nicht mehr sinnvoll bzw. möglich ist. Zwar bleibt es wichtig, die „Ganzheitlichkeit einer gelungenen Sozialisation zu *denken*, aber *einwirken* können sie (die Pädagogen, Anm.) nur noch partiell, nach den Möglichkeiten ihres jeweiligen sozialen Ortes“ (ebd., 393). Giesecke zufolge steht also außer Frage, dass wir „sehr wohl eine Vorstellung vom Gesamtprozess der Sozialisation brauchen, um unsere pädagogischen Interventionen präzisieren und begründen zu können, aber kein Pädagoge kann diesen Prozess im Ganzen mehr in den Griff nehmen und verantworten“ (ebd., 393). Als Konsequenz,

gleichsam als Ausweg aus der pädagogischen Krise plädiert der Autor dafür, Erzieher fortan als Lernhelfer zu verstehen. Diese sind sich ihrer partiellen Aufgabe bewusst, stellen aber bloß „Lehrende“ dar, die nicht mehr den ganzen Menschen und seine Sozialisation im Blick haben. Erst wenn vom ganzheitlichen Begriff der Erziehung abgesehen wird, könne erkannt werden, worin das „Eigentümliche des pädagogischen Handelns“ (ebd., 393) besteht, und nur so könne sich schließlich pädagogische Professionalität entwickeln. Letztere erfordert zwei Kompetenzen: die kulturelle Kompetenz, also der Bezug zur „Sache“, und die kommunikative Kompetenz, der pädagogische Bezug. Werden diese Kompetenzen erfüllt, ist die Pädagogin gerüstet, um ihrer Aufgabe als Lernhelferin entsprechen zu können. Zusätzliche Fähigkeiten wie administrative Kompetenzen sowie ökonomisches und politisches Handeln ergänzen noch den Umfang der Anforderungen, die an die Lernhelfer gestellt werden. Da es „keine 'reinen' pädagogischen Handlungssituationen“ (ebd., 397) gibt, ist es Voraussetzung für den „Erfolg“ der Praxis, die „rechtlichen Rahmenbedingungen“ (ebd., 397) des Handlungsfeldes und die „Erwartungen des Trägers“ (ebd., 397) zu kennen.

Der Erfolg pädagogischen Handelns ist bei Giesecke also von mehreren Faktoren abhängig: Grundsätzlich ist es unumgänglich, die Pluralisierung der Gesellschaft ebenso wie die daraus erwachsene Individualisierung zu akzeptieren. Weiters ist der Erziehungsgedanke mit seiner Ganzheitlichkeit in der heutigen Zeit nicht mehr haltbar, und es wird notwendig, die Partikularität pädagogischer Handlungen zu bekennen. Daraus ergibt sich ein Paradigmenwechsel von der Erziehung zur Lernhilfe, in dem sich Pädagoginnen auf die individuellen Lernprozesse der Kinder einstellen können, ohne ständig eine gelingende Sozialisation im Auge behalten zu müssen. Schließlich sind es die Kinder selbst, die ihre Persönlichkeit in Wechselwirkung zu äußeren Einflüssen entfalten. Entscheidend dabei ist das Lernen durch soziales Handeln, also durch Interaktion mit anderen Menschen. Letztere können „das pädagogische Handeln unterstützen, aber auch abwehren“ (ebd., 399). Wie eine entsprechende „Unterstützung des pädagogischen Handelns“ (ebd., 399) in der Praxis erreicht werden kann, diskutiert Giesecke im letzten Abschnitt. So kann man in „manchen pädagogischen Feldern Druckmittel einsetzen (zum Beispiel Zensuren in der Schule), in anderen (zum Beispiel im außerschulischen Bereich) ist man weitgehend auf *Verständigung* über die Ziele und Verfahren eines Lernprozesses angewiesen, aber auch in der Schule wäre

Verständigung die befriedigendere und solidere Basis für den Erfolg des Lernprozesses“ (ebd., 399).

Durch seine Ausführungen zeigt Giesecke auf, dass der immer wieder in diversen Ausbildungsgängen diskutierte Bezug zur Praxis bloß eine Leerformel bleibt, „die der Rechtfertigung bestimmter Ansichten, Projekte, Ausbildungskonzepte bzw. der Abwehr bestimmter intellektueller Ansprüche dienen soll“ (ebd., 399). Denn es reiche nicht aus, sich im Sinne einer Zweckrationalität Ziele zu setzen, die dann mit Hilfe geeigneter Methoden umgesetzt werden sollten. Daher wird das, was viele Lehrgänge vermitteln, der „tatsächlichen Komplexität“ (ebd., 399) der pädagogischen Praxis auch nicht annähernd gerecht.

Allenfalls problematisch bleibt die Beschreibung dessen, was als pädagogisches Handeln gilt und - in Abgrenzung zu therapeutischen Berufen - was nicht. Breinbauer (2002) beschreibt in diesem Zusammenhang den Nachteil handlungstheoretischer Positionen, was somit auch auf Gieseckes Ansatz zutrifft, indem sie sagt, „daß der Frage, was denn mit guten Gründen 'pädagogisch' genannt werden darf, und ob wirklich auf der Ebene des Handelns pädagogische von nicht-pädagogischen Handlungen unterschieden werden können, solcherart nicht wirklich zu entkommen ist“ (Breinbauer 2002, 84f). Es findet sich bei Giesecke also nur eine zweckdienliche und pragmatische Festlegung pädagogischen Handelns. Tiefgründigere und in diesem Zusammenhang durchaus komplexere Fragen wie beispielsweise die Verträglichkeit von Bildung und institutionalisiertem, pädagogischem Handeln finden dabei keine Beachtung.

Gieseckes Ansatz und seine Idee des Lernhelfers spiegeln sich in ähnlicher Form auch bei anderen Autoren wieder, von denen nun einige exemplarisch vorgestellt werden. Dadurch zeigt sich, dass sich Giesecke durchaus im Trend bewegt, wenn er für einen Paradigmenwechsel zur *Lernbegleitung* plädiert.

Es gibt einige Autoren, die eine ähnliche Sicht auf die Professionalisierungsfrage haben, wie Giesecke. Bernhard Koring, der sich ausführlich mit dem Thema der pädagogischen Professionalisierung und deren Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Debatte beschäftigt hat²⁴, betrachtet die Struktur professionellen Handelns und die Vermittlung

²⁴ Vgl. dazu Koring (1989), (1990), (1996) oder (1997)

zwischen Theorie und Praxis aus folgender Perspektive: Ausgehend davon, dass Professionelle auf ein spezialisiertes theoretisches Wissen zurückgreifen, können sie auf individuelle Problemsituationen von Menschen eingehen und bei deren Bearbeitung behilflich sein. „Jeder der (...) professionell tätig ist, versteht sich als jemand, der wissenschaftlich gesichertes Wissen auf konkrete Probleme des Lebens anwendet“ (Koring 1997, 22). Allerdings stellt dieses wissenschaftliche Wissen bloß eine Basis dar, eine Grundlage, die aber keine konkreten Antworten für individuelle Problemsituationen beinhaltet. Hier sind nach Koring Intuition und Fingerspitzengefühl notwendig (ebd., 22). „Ein einführender, hermeneutischer Zugang ist ebenso erforderlich wie die wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit“ (ebd., 22f). Durch die Theorie können professionelle Akteure auf ein „Potential an geprüftem Wissen und erprobten Methoden“ (ebd., 23) zurückgreifen, was die „Rationalität des Handelns“ (ebd., 23) steigert. Demnach verlangt eine Profession zwei Kompetenzen: die wissenschaftliche und die fallbezogene Kompetenz, die gemeinsam eine nicht immer leicht vereinbare Einheit bilden. Diese Position ist durchaus mit der Gieseckes vergleichbar, der von einer kulturellen und einer kommunikativen Kompetenz spricht.

Koring argumentiert, ähnlich wie Giesecke, weiter: In professionellen Handlungen geht es um Individuen, deren Inkompetenzen, bestimmte Aufgaben oder Situationen betreffend, mit Hilfe von Pädagoginnen beseitigt werden sollten. Die Pädagoginnen haben es somit mit *„entwicklungsbedingten oder biographisch entstandenen Defiziten an Wissen, Können und Lernfähigkeit ihrer KlientInnen zu tun. (...) Demnach sind PädagogInnen für die Initiierung, Betreuung und Beurteilung von gezielten Lernprozessen zuständig. Sie helfen also beim Lernen“* (ebd., 22). Hier lehnt sich Koring direkt an Giesecke an und zeigt auf, dass die pädagogische Professionalität verbessert werden könne, wenn sich Pädagogen nicht mehr als Erzieher sondern, nach Giesecke, als Lernhelfer sehen würden. Er begründet dies auch durch eine These Gieseckes - die Notwendigkeit, die Partikularität der pädagogischen Aufgaben zu erkennen. Nach Koring ist es ein wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung, die Begrenztheit der eigenen Aufgabe zu sehen, wobei es möglicherweise erst diese Begrenztheit selbst ist, die die Entstehung von Professionalität zulässt. Hier ist zu erkennen, dass die Pädagogik nicht auf den ganzen Menschen wirken kann, sondern nur auf jene Bereiche, die spezifische Lernprozesse erfordern. Auch Koring positioniert wie Giesecke seinen Ansatz handlungstheoretisch, wenn er sagt, dass die „Umsetzung

komplexen Wissens in fallbezogenes, praktisches Deuten und Handeln (...) die zentrale Aufgabe der Professionen“ (ebd., 24) wäre und dass Professionswissenschaften auf die „Tradierung, die Theoriekomponente (Forschung) und auf Grundsatzprobleme (Reflexion) der praktischen Professionen“ (ebd., 24) spezialisiert wären. Trotz dieser klaren Überlegungen fehlt bis heute die wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Professionen im Vergleich zu klassischen Professionen wie Juristen oder Ärzte. Ausgehend davon, dass professionstheoretische Arbeiten verbindend zwischen Theorie und Praxis wirken können, stellt Koring an dieser Stelle die Frage, ob die Theorie-Praxis-Debatte vielleicht gerade deswegen nicht zur Ruhe kommen kann, weil die Professionalisierung pädagogischer Berufe bis heute nicht zufriedenstellend gelungen ist (vgl. ebd., 24).

Auch Arno Combe beschäftigt sich mit der Professionalisierung pädagogischer Berufe. In seinem Eröffnungsreferat zur ÖFEB-Tagung 2003 in Wien weist er darauf hin, dass sich die pädagogischen Handlungsfelder ausgebreitet haben und dass daher die Schule heute kein Prototyp mehr ist für Pädagogik, sondern neben anderen Feldern wie Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik auch nur ein „spezifischer Anwendungsfall für pädagogische Professionalität“ (Combe 2003, 12). Pädagogik ist „zu einer Art Lernbegleitung geworden“ (ebd., 12) und pädagogische Tätigkeiten sind „Lernhilfen in Erfahrungskrisen des Lebenslaufs“ (ebd., 13). Hier ist eine deutliche Übereinstimmung zu der Position Gieseckes erkennbar. Für Combe hat dies drei bedeutende Auswirkungen:

Erstens betrifft der Begriff Erfahrungskrise alle Lebensalter und nicht bloß Kinder, die erzogen werden müssen. Es geht darum, Menschen von Kindheit an bis ins hohe Alter immer wieder in Problemsituationen zu begleiten und pädagogisch auf sie einzuwirken. Jede Zeitspanne der menschlichen Entwicklung bringt ständig etwas Ungewisses und somit auch immer etwas Krisenhaftes mit sich. Die Menschheit ist ständig damit konfrontiert, Neues lernen zu müssen, aber „nicht alle 'Krisen der Routine' können (...) mit eigenen Bordinstrumenten bewältigt werden“ (ebd., 13).

Die zweite Implikation betrifft das pädagogische Handeln, dessen Bedeutung im Sinne von „Initiierung, Begleitung und Förderung von Lernprozessen“ (ebd., 13) tendenziell zunimmt. Combe ist der Ansicht, dass Pädagogen immer mehr zu Experten werden, die auf das Lernen in menschlichen Biographien spezialisiert sind. Diese Art der Lernhilfe ist durchaus paradox, da es hier vor allem darum geht, so zu helfen, dass der Lernende

es aus eigenem Antrieb heraus schafft, mit seiner Krise umzugehen. In diesem Sinn ist unter Lernhilfe eine Hilfe zu verstehen, die „zum Lernen aus eigener Kraft befreit“ (Loch 2006, 81).

Die dritte Auswirkung betrifft die Dynamik, die aus so einer Art der Krisenverarbeitung hervorgeht. Combe hält die Vorstellung einer Dyade in pädagogischen Beziehungen für obsolet und betont, dass „pädagogische Verhältnisse (...) auf komplexe Weise triangulär strukturiert“ (ebd., 13) sind. Hier geht es also um das Problem, das es zu bewältigen gibt. Dabei stehen Pädagoginnen hilfreich zur Seite, indem sie Entwicklungsräume herstellen. Die pädagogische Arbeit bekommt so eine aktive und gestaltende Seite. Gleichzeitig gibt es auch die passive Seite, da die Pädagogen den „zugemuteten Status eines für Entwicklungsaufgaben verwendeten Objekts ohne viel Abwehr ertragen“ (ebd., 13).

Combe geht in seiner Argumentation weiter und formuliert Veränderungs- und Professionalisierungstendenzen, die sich aufgrund des Wandels der Pädagogik zur Lebensbegleitung ergeben. Seine These ist, dass es immer mehr zu allgemeinen Bedingungen kommt, durch die der Erfolg pädagogischer Arbeit gemessen werden kann. Dies liegt in der Tendenz begründet, Zuständigkeiten immer genauer zu kennzeichnen, um vom „Image eines Gesamtmischwarenladens“ (ebd., 13) wegzukommen. Denn wer für alles zuständig ist, kann über keine spezifischen Kompetenzen verfügen. Ähnlich wie Giesecke zeigt Combe in seiner Argumentation auf, dass Ganzheitlichkeit in der Pädagogik nicht mehr gefragt ist, ohne jedoch die Partikularisierung der pädagogischen Aufgaben vorauszusetzen. Auch betont er, dass Pädagoginnen umfangreiche Kompetenzen aufweisen müssen, wie etwa Organisationsbewusstsein, insofern bloßes Unterrichten in der Schule nicht mehr ausreichend ist. Ebenso dazu gehören Qualitätssicherung und die Formulierung von Standards zur Entwicklung der Professionalität. Dies reicht von der Personalauswahl bis hin zu unterschiedlichen Verfahren der Kontrolle und Selbstkontrolle. Schließlich bedarf es geeigneter Methoden, um einen Zugang zu Klienten zu finden. .

All diese Punkte sollen dazu beitragen, „Willkür, Monozentrismus, Inkompetenz, Geheimniskrämerei und Larmoyanz auszuschließen“ (ebd., 14). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Combe mit Giesecke an einem Strang zieht, wenn er ein „systemisches Panorama der Professionstheorie“ (ebd., 14) erschließt, bei dem es darum geht, dass

Pädagoginnen Menschen mit Problemlagen und sogenannten Erfahrungskrisen unterstützend zur Seite stehen und sie ein Stück auf dem Weg durch die Krise begleiten.

Auch Lenzen (1997) spricht davon, dass die Arbeit von Pädagogen längst über eine erzieherische Tätigkeit hinausgeht und den Rahmen der bloßen Wissensvermittlung sprengt. Seit das „pädagogische Establishment auch in Sektoren wie Pflege, Beratung, Prävention, Diagnose und Therapie, Rehabilitation, Integration fungiert, ist sie (die Pädagogik, Anm.) zu einer Art Lebensbegleitung geworden, deren leitendes Charakteristikum ein kuratives ist“ (Lenzen 1997, 246).

Loch, der sich mit der biographischen Erziehungstheorie auseinandersetzt, argumentiert, dass der Erziehungsbegriff nicht mehr nur mit Fragen der gesellschaftlichen Interessen und Verpflichtungen einhergeht, sondern in der Hinsicht zu relativieren sei, welchen Einfluss Erziehung auf den biographischen Bildungsprozess von Menschen hat. So kann Erziehung nur gelingen, wenn man „das Individuum sowohl im Horizont seiner Lebenswelt als auch im Horizont seines Lebenslaufs betrachtet“ (Loch 2006, 78). In Lernkrisen steht den betroffenen Menschen eine Lernhilfe zur Verfügung, die Loch im Kontext mit Kindern und Jugendlichen als Erziehung begreift, mit Bezug auf Erwachsene und Greise in Anlehnung an Freud hingegen als „Nacherziehung“ bezeichnet (vgl. ebd., 80). Unabhängig vom Alter der Lernenden ist es der Lernerfolg, der sich aufgrund der Lernhilfe einstellen sollte.

Im Vergleich zu Giesecke konkretisiert Loch die Anforderungen an die Lernhilfe und beschreibt ihr Ziel damit, „den Lernenden zur Selbständigkeit beim Lernen und Handeln zu verhelfen“ (ebd., 80). Dadurch wird zugleich Erziehung von Nicht-Erziehung unterscheidbar. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung ist für jeden Menschen individuell zu sehen, weshalb Loch Erziehung als „*Lernhilfe zur Mündigkeit*“ (ebd., 80) versteht. Für ihn sind gute Erzieher jene, die sich bemühen „die Zuerziehenden nicht mit ihren Lernaufgaben allein zu lassen, sondern [sich] diesen mit Rücksicht auf die sich zeigenden Lernfähigkeiten in verständlicher Form zu stellen sowie die Lernfähigkeiten durch gezielte Lernhilfen zu aktivieren und zu entwickeln, wodurch (...) Lernerfolge möglich werden, die die so Erzogenen selbstständig werden lassen“ (ebd., 81). Das ist das zentrale Ziel der Lernhilfe.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass von verschiedenen Seiten der Frage nachgegangen wird, ob der Erziehungsbegriff in der heutigen Zeit noch haltbar ist und ob ein Paradigmenwechsel zur Lernhilfe oder Lernbegleitung dem Zeitgeist nicht eher entsprechen würde. Giesecke, Koring, Combe, Lenzen und Loch ziehen gemeinsam an einem Strang, wenn sie aufzeigen, dass ein Umdenken pädagogischen Handelns aufgrund der Pluralisierung der Gesellschaft angebracht ist. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage dieser Arbeit, nämlich wie sich professionstheoretische Texte im Spannungsfeld von Theorie und Praxis positionieren lassen, kann am Beispiel des Textes von Giesecke Folgendes festgehalten werden: Der handlungstheoretische Ansatz von Giesecke über den Paradigmenwechsel von Erziehung zur Lernhilfe beinhaltet eine Idee, die praktisch durchaus umsetzbar scheint und die vor allem aufzeigt, dass Ganzheitlichkeit als Anspruch an pädagogisches Arbeiten nicht mehr haltbar ist. Unmittelbare Wissensvermittlung ist wichtiger als übertriebene Sozialisierungsaufgaben. Pädagogisches Handeln ist also da möglich, wo die berufsbedingten Grenzen erkannt werden. Davon ausgehend, dass professionstheoretische Arbeiten vermittelnd in der Theorie-Praxis-Debatte wirken können, zeigt der Text von Giesecke klar auf, dass die Darstellung der Krise der Pädagogik und die Argumentation pro Lernhilfe und contra pädagogische Ganzheitlichkeit für die Praxis notwendig erscheinen, um ein Umdenken des obsoleten Erziehungsbegriffs bewirken zu können. Gleichzeitig können Praktiker insofern entlastet werden, als aus theoretischer Sicht aufgearbeitet wird, wie umfangreich, komplex und paradox pädagogisches Handeln oft ist, vor allem wenn es den teils widersprüchlichen Erwartungen und Ansprüchen der Gesellschaft entsprechen soll.

3.1.3. Zur Verortung des Textes im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Nachdem nun sowohl Inhalt als auch der Argumentationsaufbau von Gieseckes „Das Ende der Erziehung“ erarbeitet wurden, soll der Text in der Theorie-Praxis-Debatte positioniert werden. Grundsätzlich schafft jede Arbeit, die sich mit der Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln beschäftigt, neue Perspektiven und stellt somit auch einen neuen Bezug zu Theorie und Praxis dar. Im konkreten Fall bedeutet dies nun, im Hinblick auf die zu erarbeitende Forschungsfrage, nämlich inwiefern sich

professionstheoretische Texte in das Spannungsfeld von Theorie und Praxis verorten lassen, die Positionen, die Giesecke den beiden Instanzen zuschreibt, zu analysieren.

Giesecke beginnt seine Arbeit damit, eine Krise aufzuzeigen, in der sich die Pädagogik heute befindet. Für ihn scheint es wichtig zu sein, diese konstatierte Krise theoretisch zu erarbeiten und zu diskutieren und hier schreibt er der Theorie auch große Relevanz zu. Denn nur wenn man diese Krise erkennt, indem man die ihr zugrundeliegenden gesellschaftlichen Veränderungen diskutiert und die bestehende Pluralisierung und Individualisierung als solche auch sieht, kann ein Umdenken in der Praxis geschehen. Solch ein Umdenken ist für Giesecke essentiell, da er aufgrund der aufgezeigten Krise dafür plädiert, nicht mehr am Erziehungsbegriff festzuhalten sondern vielmehr die Partikularität der pädagogischen Aufgaben zu sehen und fortan von Lernhilfe zu sprechen. Die Lösungskompetenz der Theorie, die sich aus diesen Darstellungen Gieseckes herauslesen lässt, hat eine beachtliche Größe, da der Text auf einen Paradigmenwechsel verweist, der die Praxis nachhaltig beeinflussen könnte. Partikularität ist ein Schlüsselwort in Gieseckes Text, der verdeutlicht, dass die Frage nach Ganzheitlichkeit im pädagogischen Alltag obsolet geworden ist und gerade das Erkennen der eigenen Grenzen für Pädagoginnen notwendig ist, um erfolgreich zu arbeiten. Zwar sollte der „Mensch als Ganzes“ immer im pädagogischen Blickfeld bleiben, aber konkrete Handlungen können nur mehr auf spezifische Situationen und Aufgaben ausgerichtet sein. Es ist in dieser Hinsicht die Leistung der Theorie, fachliches Wissen zur Verfügung zu stellen, auf das schließlich in den jeweiligen Handlungssituationen zurückgegriffen werden kann. Allerdings können wissenschaftliche Befunde nicht immer hilfreich für die Praxis sein, in vielen Fällen sind Pädagogen auf ihre eigenen Interpretationen angewiesen. An dieser Stelle schwächt Giesecke die Bedeutung der Theorie ab, wenn er einräumt, dass pädagogisches Handeln sehr komplex ist und es keine Möglichkeit gibt, dieses entsprechend zu vermitteln. So ist es die eigene Erfahrung, die es den Pädagoginnen erlaubt, den Alltag zufriedenstellend zu bewältigen. Auch dass Giesecke den proklamierten Praxisbezug von Lehrgängen als „Leerformel“ beschreibt, lässt erkennen, dass er der Theorie hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz eine eher schwache Position zuschreibt. Zwar kann in Lehrgängen viel theoretisches Wissen vermittelt werden, dieses genügt aber nicht, um die Komplexität des pädagogischen Alltags ausreichend zu erfassen.

Der handlungstheoretische Text Gieseckes lässt sich der Strukturtheorie zuordnen, da auch er sich mit dem Verhältnis von pädagogischem Alltag und gesellschaftlichen Gegebenheiten auseinandersetzt und sich mit der Logik pädagogischer Praxis beschäftigt. Auch die Anforderungen der Praxis werden eingehend diskutiert. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, die untersucht, welche Vermittlungsposition professionstheoretische Texte im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis einnehmen können, lässt sich hier nun festhalten, dass Giesecke der Theorie großes Potenzial zuschreibt, um gesellschaftliche Verhältnisse aufzuarbeiten und deren Auswirkungen auf die pädagogische Praxis aufzuzeigen. In der Argumentation für einen Paradigmenwechsel von Erziehung zu Lernhilfe ist die theoretische Auseinandersetzung die notwendige Basis und stellt eine wissenschaftliche Fundierung dieser Idee zur Verfügung. Von diesem Standpunkt aus betrachtet lässt sich sagen, dass der Text aufgrund der großen Relevanz weder konkret der Theorie noch der Praxis zugeschrieben werden kann, da Giesecke sowohl für die Wichtigkeit der Theorie argumentiert als auch dafür, dass Wissenschaft die Komplexität der Praxis nicht im vollen Ausmaß erfassen kann. Insofern sind die Grenzen der Theorie klar gesteckt – beide Seiten, Theorie und Praxis, konstituieren ein wechselseitiges Verhältnis, in dem die eine Seite nicht unabhängig von der anderen ist. Ohne Theorie gäbe es keine Reflexion, und ohne Praxis hätte Theorie keine Relevanz. Hier scheint es wegen der Trennung der beiden Seiten in der Betrachtung Gieseckes nicht so, als könnte dieser professionstheoretische Text zur Entspannung zwischen Theorie und Praxis beitragen.

Im Folgenden soll der Text von Michael Wimmer vorgestellt und dabei gezeigt werden, dass Wimmer, der sich mit dem Wert des Wissens auseinandersetzt, im Vergleich zu Giesecke eine andere Positionierung zwischen Theorie und Praxis einnimmt.

3.2. *Der Wert des Wissens*

3.2.1. Inhaltsanalyse

Die Arbeit von Wimmer (1996) stützt sich darauf, dass es eine „Vorstellung einer allgemeinen pädagogischen Professionalität“ (Wimmer 1996, 404) gibt, und dass diese durch die Erziehungswissenschaft zunehmend problematisiert wird. Fragt man bei Pädagoginnen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern nach, was das Professionelle ihrer

Arbeit sei, gehen die Ansichten in so verschiedene Richtungen, dass das allgemein Pädagogische, das für alle Handlungsfelder gleich sein sollte, immer anders gesehen wird (vgl. ebd., 404). Auch die Erziehungswissenschaft diskutiert die Frage nach der Einheit des Pädagogischen, ohne dafür eine Lösung zu finden. Nach Wimmer sind die Differenzen zwischen Theorie und Praxis sehr groß. Die Frage, die sich stellt ist, ob die Erziehungswissenschaft die Einheit des Pädagogischen insoweit problematisieren und diskutieren kann, dass sie auch Antworten auf Probleme in der Praxis liefern kann, oder ob von der Praxis solche Antworten überhaupt noch erwartet werden (vgl. ebd., 405). Wimmer analysiert die Thematik in sechs Schritten, um ein Stück weit zur Klärung des Problems beitragen zu können, ohne aber den Anspruch auf eine Lösung zu verfolgen.

Im ersten Schritt diskutiert er die aktuelle Situation der Theorie-Praxis-Diskrepanz der Pädagogik. Themen der Disziplin Erziehungswissenschaft wie die „Neudefinition des Vernunftprinzips oder (...) das Scheitern des 'Projekts Moderne'“ (ebd., 407) lassen keinen Bezug zu Themen der Erziehungspraxis erkennen, die sich beispielsweise mit Fragen zu interkultureller Erziehung oder Sexualpädagogik beschäftigen. Die Erziehungswissenschaft scheint sich von der Erziehungspraxis entfernt und sich als „*Wissenschaft*, also als ein spezifischer Reflexionstyp, (...) vom Anspruch, eine Theorie von der Praxis für die Praxis zu sein, gelöst“ (ebd., 497) zu haben. Dies hat laut Wimmer Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaftlern und Praktikern zur Folge. Aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Praxisfelder werden auch die Anforderungen an Pädagoginnen immer diffiziler²⁵, wobei sich zusätzlich Druck von außen zeigt, da die Praktikerinnen auch über eine entsprechende Persönlichkeit verfügen müssen, um erfolgreich arbeiten zu können. Auch ihre Haltungen und ihr Habitus stellen eine „entscheidende Größe im Bildungsprozeß“ (ebd., 408) dar. In diesem Zusammenhang gibt es immer wieder Bedenken, dass es keine Professionalität der Pädagogik geben kann. Unabhängig, ob die Ursache dafür in der Pädagogik selbst oder durch gesellschaftliche Erwartungen gesehen wird, gibt es unterschiedliche Vorschläge, mit der Krise, die durch die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht, umzugehen. So kann man beispielsweise auf „distanzierende Reflexion“ (ebd., 408) setzen, um der Gefahr, die „Differenz (zwischen Theorie und Praxis, Anm.) zu

²⁵ Dies zeigt sich an sich ständig verändernden Qualifikationsanforderungen, an der Verschiebung von Sach- Fach- und Handlungswissen hin zu Schlüsselqualifikationen und Interaktionskompetenzen (vgl. Wimmer 1996, 407f).

verwischen und so normativen Tendenzen in der Theorie nachzugeben“ (ebd., 409), ausweichen zu können. Oder aber man versucht die Erziehungswissenschaft den Berufswissenschaften anzunähern, um „Theorie und Praxis zu professionalisieren“ (ebd., 409). Dies geschieht unter anderem durch die Überarbeitung des „professionstheoretisch neu zu konturierenden Bildungsbegriffs“ (ebd., 409), auf den im zweiten Schritt näher eingegangen wird.

Das zweite Kapitel von Wimmers Text beschäftigt sich mit der Einheit des Pädagogischen und deren Funktion für die Professionen. In Anlehnung an Koring und Oevermann²⁶ beschreibt Wimmer, dass pädagogische Professionen „ihre Identität durch eine Idee [bekommen], die sie in ein kommunikatives Geschehen umwandeln“ (Wimmer 1996, 409), wobei diese Idee und der Umwandlungsprozess immer wieder problematische Kernpunkte darstellen. Hier zeigt sich wieder das bereits bekannte Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik, wobei Theorie und Praxis nicht mehr einander entgegengestellt werden, sondern ihr Verhältnis als „Transformationsbeziehung oder Übersetzungsproblem zwischen verschiedenen Diskurstypen faßbar wird“ (ebd., 410). Bevor sich Wimmer mit der Transformationsproblematik auseinandersetzt, geht er näher auf die Funktion einer einheitlichen Idee zur Identitätsstiftung ein. Denn aufgrund der unterschiedlich ausgeprägten pädagogischen Handlungsfelder soll die Differenziertheit in einer einheitlichen Bildungsidee etwas Gemeinsames finden. Fraglich ist allerdings, ob in der heutigen Zeit aufgrund der Vielfalt an Tätigkeitsfeldern von bloß *einer* Bildungsidee gesprochen werden kann. Schon die Annahme, dass es einmal eine Einheit des Pädagogischen gab, ist in Frage zu stellen²⁷. So wird, ausgehend davon, dass diese Einheit verloren ging, die Spannung zwischen Theorie und Praxis als Verlust des Allgemeinen gesehen, wobei das „angeblich Verlorene durch diese Differenz erst konstituiert wird“ (ebd., 411). Erziehung als gesellschaftliche Praxis ist eingebettet in die „Differenz einer vollzogenen Handlungs- und Verhaltensweise und [in] den Diskurs darüber, der sie allererst *als* Erziehung konstituiert und damit von

²⁶ Vgl. dazu Koring (1990) und Oevermann (1983).

²⁷ Schon in der Zeit, in der die wissenschaftliche Pädagogik den Diskurs dominierte, gab es keine einheitliche Bildungsidee (vgl. Tenorth 1994; Wimmer 1996, 420f). Die Trennung von Theorie und Praxis ist „nicht eine Errungenschaft der Entwicklung, die erst nach der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingesetzt hat“ (Wimmer 1996, 411). Geht man also davon aus, dass es diese Einheit nicht gegeben hat, kann man auch die Spaltung zwischen Theorie und Praxis nicht aus der Perspektive betrachten, als hätte sich die wissenschaftliche Pädagogik von der Praxis entfernt (vgl. ebd.).

bloßer Sozialisation differenziert“ (ebd., 411f). Vor dieser Unterscheidung zwischen Erziehung und Nicht-Erziehung gab es *das* Pädagogische noch nicht. Somit ist und war das Pädagogische keine Einheit, sondern es ist ein „Diskurs, der sich immer schon zwischen die (praktischen wie auch theoretischen) Vorstellungen und die Kette der realen Ereignisse geschoben hat und so den 'Erziehung' genannten Sinn der von ihm strukturierten Realität erst konstituiert“ (ebd., 412). Es ist nicht der Bildungsbegriff an sich, der als problematisch anzusehen ist, sondern die Aufgabe, die sich ihm stellt. Das Wirken als „Klammer zwischen Theorie und Praxis“ (ebd., 413), deren Funktion darin besteht, das Pädagogische als Einheit darzustellen, ist eine Illusion. Demnach wäre das Fortführen der Suche nach dem Allgemeinen und der Einheit der Pädagogik ein Verkennen der aktuellen Problemsituation. Auf diese geht Wimmer im dritten Schritt seiner Ausführungen näher ein.

In Anlehnung an Benner, der von einem Identitätsverlust der Pädagogik in Theorie und Praxis spricht (vgl. Benner 1995, 283), erklärt Wimmer, dass es mehrere Gründe dafür gibt, dass diejenigen, die versuchen, ein Allgemeines der Pädagogik zu definieren, das Geltung sowohl in den Praxisfeldern als auch im theoretischen Diskurs beansprucht, Gefahr laufen, nicht ernst genommen zu werden. Erklärend für eben diesen Identitätsverlust können zwei Entwicklungen sein, die sich auf praktischer Seite wie auch auf theoretischer Seite zeigen. Abgesehen davon, dass die nach der Bildungsreformdiskussion angestrebten Erwartungen in der Praxis nicht erfüllt werden konnten, kommt nun zu der immerwährenden Reflexion über diesen Sachverhalt noch eine „radikale Desillusionierung hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe und Theorien selbst“ (ebd., 415) hinzu. Diese waren allerdings für die Pädagogik die Grundlage für die Argumentation, „richtiger und legitimer Adressat“ (ebd., 415) zu sein, der im Stande ist, sich gesellschaftlich und auch politisch zu behaupten. Betrachtet man so die Situation, entsteht von Seiten der Praktikerinnen immer wieder die Forderung an die Theorie, die durch die Desillusionierung der Theorien verlorene politische und gesellschaftliche Legitimation wieder herzustellen. Diese Forderung basiert auf dem Versäumnis der Theorie, als Wissensproduzentin Zielbestimmungen, Handlungsanweisungen, Methoden und Techniken für die Praxis beizusteuern (vgl. ebd., 415).

Der bereits beschriebene Identitätsverlust zeigt sich also in zwei Schüben. Der erste Schub betrifft die große Anzahl an unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern. Jeder dieser pädagogischen Berufe hat seine „eigentümlichen Problemlagen, Aufgaben, Ansprüche und Bedingungen“ (ebd., 415), woraus sich eine breite Palette an Angeboten erstreckt, die sich in alle Lebensbereiche ausdehnen. Das große Angebot geht mittlerweile weit über die traditionellen pädagogischen Handlungsfelder²⁸ hinaus – beispielsweise werden durch die Freizeitpädagogik Lücken im Tagesablauf zu füllen versucht. Oft können solche Angebote nicht mehr als pädagogische identifiziert werden. All diese Erscheinungen deuten auf eine „Entgrenzung des Pädagogischen“ (ebd., 416) hin, wobei die Menschen ständig pädagogisch begleitet werden, ohne sich dessen bewusst zu sein. Durch diese Entgrenzung und „Universalisierung des Pädagogischen“ (ebd., 416) scheint die pädagogische Arbeit nicht mehr spezifisch zu sein, sondern sich auf alle Menschen und Situationen auszubreiten. Wimmer greift hier auf die Arbeit von Winkler zurück, der argumentiert, dass der ohnehin schmale Grad zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik mehr und mehr verschwimmt und oft kaum mehr fassbar ist (vgl. Winkler 1992, 140 zit. n. Wimmer 417). Das Pädagogische wird alltäglich und konvertiert zum Habitus. Diese Normalität des Pädagogischen bringt aber eine „Krise des professionellen Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses“ (Wimmer 1996, 419) der Pädagogik mit sich, die auch nicht durch eine „allgemeine Theorie des Pädagogischen“ (ebd.) lösbar wird, „denn die Einheit der identitätsstiftenden Idee ist selbst zerfallen“ (ebd.).

Der erste Schub des Identitätsverlustes betrifft, so Wimmer, den praktischen Bereich der Pädagogik. Der zweite Schub bezieht sich auf die Theorie der Pädagogik, denn die Universalisierung beeinflusst auch die Disziplin Erziehungswissenschaft, da „Grundbegriffe in Erosion übergegangen sind und klassische Differenzierungen, Oppositionsbeziehungen und Abgrenzungen sich tendenziell auflösen“ (Wimmer 1996, 419). Die Entgrenzung des praktischen Bereiches der Pädagogik geht Hand in Hand mit einer zunehmenden Zahl an verschiedenen Theorie- und Erklärungsansätzen, die sich auch in ihren Grundlagen unterscheiden. Hier zeigt sich eine „paradoxe Doppelbewegung“ (ebd., 419): Auf der einen Seite erfährt *die* Pädagogik einen Referenzverlust, da sie sich von „lebensweltlichen Sozialmilieus entkoppelt“ (ebd., 419)

²⁸ Darunter sind vor allem die Schulpädagogik, Sozialpädagogik und die Erwachsenenbildung zu verstehen (vgl. Wimmer 1996, 415).

und an Legitimität einbüßt. Auf der anderen Seite kommt es zur Universalisierung des Pädagogischen, weil viele gesellschaftliche Bereiche mit einem pädagogischen Habitus konfrontiert sind. Diese Doppelbewegung hat in der disziplinären Auseinandersetzung unterschiedliche und widersprüchliche Positionen hervorgebracht, wodurch auch die Frage nach der Einheit des Pädagogischen wieder entfacht ist. Ob diese von der Teildisziplin, der Allgemeinen Pädagogik in irgendeiner befriedigenden Weise beantwortet werden kann, scheint aber unglaublich, vor allem dahingehend, als es mehrere „Anwartschaften auf den Titel *der* Allgemeinen Pädagogik“ (ebd., 420) gibt, die sich jeweils durch eigene, sich von den anderen unterscheidende Grundgedanken auszeichnen. Schon die Frage nach einem allgemein Pädagogischen verleitet zu dem Gedanken, dass es darauf nur eine einzige richtige Antwort gibt. Tatsächlich aber ist die Pluralität an pädagogischen Theorien und Konzepten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs „als Problem akzeptiert und (...) zum Normalfall erhoben“ (ebd., 421).

So scheint sich also die Definition der Einheit des Pädagogischen nahezu unmöglich zu gestalten, und der „eigentlich pädagogische Gehalt der professionellen Praxis“ (ebd., 422) kann nicht mehr aus einem allgemeinen Bildungsbegriff abgeleitet werden. Das Nicht-Vorliegen einer gemeinsamen pädagogischen Struktur für die Praxis, die sich auf alle Berufsfelder erstreckt, führt zu einer Verunsicherung der Praktikerinnen, da sie nicht auf *einen* „Begriff des Pädagogischen“ (ebd., 422) zurückgreifen können. Aus diesem Grund werden immer mehr Versuche unternommen, die Aufgaben, die sich Pädagogen in der Praxis stellen, zu untersuchen, um Grenzen der Zuständigkeiten abzustecken und das „Spezifische pädagogischer Professionalität handlungstheoretisch zu bestimmen“ (ebd., 422). Darauf geht Wimmer im vierten Abschnitt seines Textes genauer ein.

Hier nimmt Wimmer auf Gieseckes Ansatz „Pädagogik als Beruf“ (1987) Bezug, der für das Erkennen der Partikularität in der pädagogischen Aufgabe plädiert, die sich nicht mehr auf den Menschen im Allgemeinen bezieht sondern nur mehr auf den Menschen als Lernenden. So werden nach Giesecke Pädagogen zu Lernhelfer. Wimmer geht auch näher auf die von Giesecke erarbeiteten Grundformen professionellen pädagogischen Handelns ein: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren (vgl. Giesecke 1987, 69ff). Die Frage, die für Wimmer bei diesen Grundformen professionellen Handelns jedoch offen bleibt, bezieht sich auf das Spezifische der

Pädagogik. Für ihn ist nichts spezifisch Pädagogisches in diesen Grundformen vorhanden, das erlauben würde, pädagogische Situationen als solche überhaupt zu erkennen. Wimmer bezeichnet in diesem Zusammenhang Gieseckes Ausführungen als zirkuläre Argumentation, die keine „Offenlegung der Kriterien zur Bestimmung der Grundformen pädagogischen Handelns [gewähren], weder des spezifisch Pädagogischen der Professionen noch des spezifisch Professionellen des pädagogischen Handelns“ (ebd., 423).

Was aber müssen nun Praktikerinnen wissen, um professionell handeln zu können? Wenn in Anlehnung an Giesecke Lernen zum Problem geworden ist und pädagogische Lernhelfer notwendig sind, um die Menschen durch professionelle Lernhilfe in schwierigen Lebenslagen zu begleiten, sind bestimmte Kompetenzen notwendig, die Pädagogen als Experten von Laien unterscheidbar machen und die es erlauben, pädagogisch professionell zu handeln. Voraussetzung dafür ist das Erkennen solcher Lernprobleme. Erst darauf aufbauend können zielgerichtet Lösungen gefunden werden (vgl. ebd., 423). Wimmer erwähnt in diesem Zusammenhang auch Koring, der die Position Gieseckes aufgreift und ergänzt, indem er aufzeigt, was professionelle Pädagoginnen lernen und können müssen, nämlich pädagogisches Deuten und Handeln (vgl. Koring 1992, 61). So können Situationen anfangs als pädagogische „erfaßt, gedeutet und verstanden, das heißt als Lernsituation interpretiert werden, um pädagogisch als handlungsrelevant bedeutsam zu werden“ (Wimmer 1996, 423). Hier schließt sich Wimmer Koring an und beschreibt den Unterschied zwischen pädagogisch professionell Handelnden und Laien, wobei bei Pädagoginnen das spezifische Wissen über das Alltagswissen weit hinaus geht. Durch dieses Wissen, in Kombination mit der entsprechenden Interpretation der Wahrnehmungen und Beschreibungen, wird „Wirklichkeit als pädagogisch belangvolle also erst generiert“ (ebd., 424). Kurz: Handlungen werden dann pädagogisch, wenn sie auf eine pädagogische Situation entsprechend antworten.

Bezugnehmend auf die nach Koring notwendige Kompetenz des Deutens und Handelns zeigt Wimmer auf, dass es nicht das Wissen selbst ist, das entsprechend einer Situation verwendet wird. Das Wissen ermöglicht die Handlung insofern, als es bereits vor jeder Handlung die Situation entsprechend deutet und formiert. Deuten und Handeln finden also „immer schon in einem durch das Wissen homogenisierten Raum statt“ (ebd., 424).

Fragt man nun nach dem spezifisch Pädagogischen des professionellen Handelns, kann man dieses weder im Wissen über das Lernen oder in Grundformen pädagogischen Handelns noch in der Anwendung des Wissens selbst finden. Denn, das „eigentlich Pädagogische entzieht sich (...) dem Wissen“ (ebd., 425). Bezugnehmend auf Oevermann, der die Aufgabe von Professionen darin sieht, theoretisches Wissen auf alltägliche Situationen zu übersetzen (vgl. Oevermann 1983, 141f), argumentiert Wimmer weiter, dass es für eine solche Übersetzung keine Regeln gibt, die allgemein gültig wären. So „bleibt ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist“ (Wimmer 1996, 425). Eben dieser Rest macht den „Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität“ (ebd., 425) aus, was allerdings im professionstheoretischen Diskurs oft übersehen wird. Die Aufgabe der Profession ist demnach folgende: Es geht darum, eine Beziehung zwischen dem theoretischen Wissen und der jeweiligen individuellen Problemsituation herzustellen, die für sich einzigartig ist und dem „Wissen Widerstand bietet als etwas ihm Fremdes, vor ihm Verschlussenes und insofern Absolutes“ (ebd., 425). Wimmer rückt das Nicht-Wissen ins „Zentrum des Pädagogischen“ (ebd., 425). Pädagogisch professionell zu handeln bedeutet für ihn demnach, die „Kluft“ (ebd.) zwischen dem Nicht-Wissen und dem Wissen durch gezielte Handlungen zu überwinden.

Hier zeigt sich ein besonderer Aspekt der pädagogischen Professionalität: die antinomische und paradoxe Grundstruktur des Pädagogischen, die nach Wimmer vor allem auf der Ebene pädagogischer Interaktion erkennbar wird. So soll durch Erziehung ein Ziel erreicht werden, das nur durch den Lernenden selbst hervorgebracht werden kann. Solange diese paradoxe Grundstruktur als etwas betrachtet wird, das durch Wissen aufzuheben ist, geht die Suche nach der „technischen Beherrschbarkeit“ (ebd., 426) der Pädagogik weiter, wobei verkannt würde, dass dies einer Auflösung des Pädagogischen gleichkäme. Denn die Suche nach „Eindeutigkeiten, Klarheiten und Sicherheiten“ (ebd., 426) gestaltet sich umso schwieriger, wenn gerade deren Fehlen das Besondere der Pädagogik ausmacht. Wenn also, in Anlehnung an Oevermann, die Aufgabe pädagogischer Professionen darin besteht, abstraktes Wissen auf lebensweltliche Situationen zu übersetzen (vgl. Oevermann 1983, 141f) sowie auf individuelle Problemsituationen umzulegen, so erfolgt die Anwendung des Wissens nicht technisch-instrumentell, sondern individuell. Wimmer spricht in diesem

Zusammenhang von zwei Kompetenzen, die das „Zusammenspiel von aktuellem Problem und abstraktem Theoriewissen verlange“ (Wimmer 1996, 427): eine wissenschaftliche und eine fallbezogene Kompetenz. Er versteht darunter die „Klugheit in der Wissensanwendung und seiner Umsetzung in fallbezogenes Handeln“ (ebd.), worin er aber eine widersprüchliche Einheit sieht.

Dass pädagogische Arbeit nicht technologisierbar ist und somit niemals auf feststehende Regeln im Umgang mit Konflikten oder Problemsituationen zurückgegriffen werden kann, ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als gegeben anerkannt.²⁹ Dennoch besteht das Risiko, durch die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis, also zwischen Wissen und Handeln, eine Lösung des Problems finden zu wollen. Das Nicht-Wissen als Noch-Nicht-Wissen zu betrachten, als wäre es ein „aufzuhebender Mangel“ (Wimmer 1996, 426), hält die „Illusion der technischen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen durch das Wissen“ (ebd.) aufrecht. Die Erwartungen an das Wissen werden aber aufgrund der jeweiligen „Undurchschaubarkeit, Unentscheidbarkeit, Unbestimmtheit und Unverfügbarkeit“ (ebd., 427) einer pädagogischen Situation enttäuscht, was als Konsequenz entweder das Verlangen nach „noch konkreterem praxisbezogenen Professionswissen“ (ebd.) oder den „Rückzug auf intuitive, alltagsorientierte Deutungs- und Handlungsmuster“ (ebd.) mit sich bringt. Als Folgen gäbe es also entweder die Forderung nach Wissensverbesserung oder aber eine Rückwärtsbewegung vom Fachwissen zum alltäglichen Hausverstand. Dass dabei der Unterschied zwischen Experten und Laien verschwimmt, geht Hand in Hand mit dieser Entwicklung, wobei zwar ähnliche Inhalte bearbeitet werden, aber das Nicht-Wissen nicht entsprechend mitgedacht wird und als solches auch nicht erkannt wird³⁰.

²⁹ Vgl. zum Technologiedefizit in der Pädagogik Luhmann/Schorr (1979).

³⁰ Dies zeigt sich beispielsweise am Konzept der alternativen Professionalisierung, das einerseits professionelles Wissen für die Bearbeitung von pädagogischen Problemsituationen verlangt, andererseits aber diesen pädagogischen Problemsituationen zuerkennt, dass sie individuell und somit nicht standardisierbar oder technologisierbar sind. Aufgrund der Forderung nach professionell-fachlichen Handlungsressourcen werden solche Problemsituationen also als lenkbar angesehen. Gleichzeitig offenbaren solche Situationen aber nur offenes und quasi-experimentelles Handeln, das sich vom Handeln des Laien nur schwer abgrenzen lässt (vgl. Wimmer 1996, 428).

Die Lösung für die „Schere zwischen der Illusion eines unmittelbar handlungsleitenden Fachwissens und der wissensenttäuschten Rückkehr zum sogenannten gesunden Menschenverstand des Alltags“ (ebd., 428) sieht Wimmer nur in der Reflexion und Aufarbeitung der Relation zwischen Wissen und Nicht-Wissen. Es geht darum, die Bedeutung des Wissens in Bezug auf professionelles Handeln zu hinterfragen, und zwar aus der Perspektive, in der dem Wissen keine Steuerbarkeit des Handelns zugeschrieben wird und das Wissen kein technisches Mittel darstellt. Wimmer unterscheidet hier klar zwischen „irrelevantem“ Wissen und Nicht-Wissen (vgl. ebd., 427). Irrelevantes, vernachlässigbares Wissen treibt den Kreislauf zwischen Wissen und Handeln nicht an und ist somit nichts wert. Ausgehend davon, dass das „Wissen das Handeln formiert (...) [und] durch Handlungen ausgeführt, das heißt nach außen geführt wird“ (ebd., 427), ist irrelevantes Wissen jenes, das nicht in dieses Schema investieren kann. Demgegenüber hat das Nicht-Wissen einen „systematischen und strukturellen Wert“ (ebd.), der auch den „Wert des 'relevanten' Wissens verändert, indem er ihm ebenfalls die Unbestimmtheit einschreibt“ (ebd.). Deshalb geht es nach Wimmer darum, den Unterschied zwischen dem irrelevanten und dem Nicht-Wissen zu reflektieren, da das Verkennen dieser Differenz auch den Wert des Wissen verkennt (vgl. ebd., 427).

Den fünften Abschnitt seiner Arbeit widmet der Autor Überlegungen zur paradoxen Handlungsstruktur pädagogischer Professionalität. Im Anschluss an den Wert des irreduziblen Nicht-Wissens stellt Wimmer noch einmal klar, dass es erforderlich ist, die Relation zwischen Wissen und Handeln zu verstehen und diese nicht im Zusammenhang von Anwendung, Umwandlung und Übersetzung zu denken. Denn diese Begriffe tragen zur Vorstellung einer Anwendungstechnologie bei, in dessen Handlungsverständnis „Imperative vom Wissen erwartet und die Verantwortung für das Handeln an das Wissen delegiert“ (ebd., 429) werden. Aus dieser Perspektive wäre die Handelnde bloß „Ausführungsorgan des vorschriftlichen Wissens“ (ebd., 429). Auch sind Praktiker in der heutigen Zeit immer größerem Zeit- und Erfolgsdruck ausgesetzt (vgl. ebd.), und es scheint, als gäben klare Regeln und Vorgaben Sicherheit und Kontrolle. Durch das Handlungswissen wären demnach praktische Entscheidungen vorstrukturiert und wissenschaftlich legitimiert, was für die Praktikerinnen weniger Verantwortung bedeuten würde. In diesem Sinne handelt es sich dabei um Dienstanweisungen, die befolgt werden, ohne über die Sachlage nachdenken oder sie beurteilen zu müssen.

Wimmer zeigt an dieser Stelle die letzte Konsequenz auf, zu der dieses Handlungsverständnis führen könnte, nämlich die „totalitäre Utopie eines restlos homogenen, kontinuierlichen, transparenten und geschlossenen Wissensraumes, in dem potentiell alle Unbestimmtheiten und alles Nicht-Wissen in Wissen aufhebbar wäre“ (ebd., 429). Zentral dabei wäre ein Subjekt, das seine Autonomie verliert, sobald es sich an die Anweisungen des Wissens hielte. Sich mit dem Wissen zu identifizieren hieße, die „reale Ohnmacht des Subjekts“ (ebd., 429) zu verschleiern. In dieser „imaginäre[n] Allmachtsphantasie“ (ebd.) würde allerdings die Relation von Wissen und Nicht-Wissen verkannt. Dementsprechend entzaubert wird die Utopie, wenn Personen in ihrem Verhalten unbestimmbar bleiben. Hier zeigt sich die Grenze, „die im Wissen nur als Nicht-Wissen erscheinen kann“ (ebd., 430). Die Unberechenbarkeit und Undurchschaubarkeit des Anderen lassen sich nicht durch ein Wissen fassen, das den Begriff des Anderen gar nicht enthält.

Für professionelle Pädagogen geht es dagegen gerade darum, das Unbestimmbare des Anderen und die Offenheit der Situation als Nicht-Wissen wahrzunehmen und gleichzeitig die vorhandene Lücke zwischen Denken und Handeln als solche anzuerkennen, ohne sie schließen zu wollen. Im Vergleich zum Laien, der oft wähnt, über ein Wissen zu verfügen, ist es für Praktikerinnen in ihrer pädagogischen Arbeit umso wichtiger, über das Nicht-Wissen Bescheid zu wissen und zu erkennen, dass es Faktoren gibt, die man nicht weiß und auch nicht wissen kann. Das Erkennen, dass es sich beim Wissen auch tatsächlich „um Wissen handelt und nicht um die Dinge selbst“ (ebd., 431), erfordert ein reflektiertes Bewusstsein des Wissens. „Man muss durch das Wissen mit seinen Illusionen und durch das Verstehen mit seinem subtilen Imperialismus hindurchgegangen sein, um den Anderen in seiner Singularität und absoluten Andersheit entdecken zu können“ (ebd.). Das Wissen um das Wissen bedeutet eine skeptische Auseinandersetzung mit der „vorgeblichen Sicherheit des Wissens“ (ebd., 431). Keineswegs heißt es, nichts zu wissen. Ganz im Gegenteil, um Nicht-Wissen anerkennen zu können, ist eine „gründliche Ausbildung und intensive Auseinandersetzung mit dem Professionswissen“ (ebd., 431) erforderlich. Nach wie vor stellt daher das Professionswissen die theoretische Grundlage für Praktiker dar, es ist weder überflüssig noch ersetzbar. Durch die Reflexion über Wissen, Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können verändert sich jedoch seine Funktion.

Wimmer bezeichnet das wissende Nicht-Wissen als Kern der pädagogischen Professionalität (vgl. ebd., 431). Hier zeigt sich zugleich die Paradoxie pädagogischen Handelns: Das Professionswissen ist als theoretische Grundlage unabkömmlich, gleichzeitig kann das Nicht-Wissen nicht ersetzt werden. Es bleibt eine offene Problemsituation bestehen, in der das Mitwirken des Anderen einen unbestimmbaren und unsicheren Faktor darstellt. Der Wert des Professionswissen wird durch das Erkennen des Nicht-Wissens verändert, da es „mit seiner ontologischen Referenz auch seinen dogmatischen Charakter verliert“ (ebd., 432). Auch Intersubjektivität muss unter diesen Gesichtspunkten neu gedacht werden. Dabei geht es nicht mehr darum, getrennte Positionen unmittelbar und unbedingt zu verbinden, sondern als getrennt wahrzunehmen und, im besten Falle einander anzunähern. Wenn aber ein Nicht-Wissen immer vorhanden bleibt, dann impliziert pädagogische Praxis immer Momente des Handelns, „ohne wissen zu können“ (ebd., 432). Gerade das Nicht-Wissen macht somit die Spezifität pädagogischer Praxis aus und hält sie von unmittelbaren „Imperativen des Wissens“ (ebd., 429) fern.

An dieser Stelle fragt Wimmer, ob es aufgrund der aufgezeigten Paradoxie professionelles Handeln eigentlich geben kann und der Beruf des Pädagogen überhaupt möglich ist. Wenn es eine Einheit von Theorie und Praxis nicht geben kann, dann bleiben alle Versuche, eine solche zu schaffen, bloße Wunschvorstellungen, die das Besondere der pädagogischen Arbeit verkennen, welches gerade in der „Prozessierung dieser Differenz“ (ebd., 433) liegt. Ausständig bleibt in diesem Zusammenhang noch eine geeignete Reflexionsform für die Differenz zwischen Theorie und Praxis. Ausgehend davon, dass es wegen des Nicht-Wissens ein „Technologiedefizit“ (ebd., 433) gibt, sollte pädagogisches Handeln nach Wimmer als „Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation“ (ebd.) verstanden, jedoch nicht als „Anwendungstechnik“ (ebd.) gesehen werden. In dieser freien Interpretation wird das Nicht-Wissen als solches anerkannt und als ein wesentlicher Aspekt in der Zusammenarbeit zwischen professionellen Pädagogen und Klienten gesehen, der gerade nicht übergangen oder durch Wissen abgedeckt werden kann. So gibt es etwa Erfahrungen, die nicht planbar sind, da sie sich aus keinem Wissen antizipieren lassen. Ebenso ist der jeweils Andere gekennzeichnet durch eine Einzigartigkeit, die in der Theorie nicht zu fassen ist. „Die Diskontinuität zwischen Wissen und Handeln ist nicht

in einer kohärenten Theorie aufhebbar oder durch Wissen vermittelbar“ (ebd., 434). Die Singularität eines Falls und die Einzigartigkeit der anderen Person können niemals zur Gänze erfasst und noch weniger vorhergesehen werden. Dennoch bedarf es eines theoretischen Wissens, um Problemsituationen als solche erkennen und diagnostizieren zu können. Professionelles Theoriewissen ist unerlässlich und bildet die Grundlage jeder freien Interpretation.

Vor dem Hintergrund, dass die Diskontinuität zwischen Theorie und Praxis nicht durch Wissen vermittelbar ist, fragt Wimmer, was Vermittlung bedeuten kann (vgl. ebd., 435). Im Gegensatz zum Theoriewissen, das gelernt werden kann, verschließt sich die „Kunst der Interpretation (...) aber weitgehend curricularer Lehre, da sie nicht im einfachen Wissenstransfer aufgeht“ (ebd., 435). So ist die Theorie immer die Basis der Interpretation, das Wissen muss allerdings auch ausklammerbar sein, damit „jeder Fall eine Revision des Wissens darstellt“ (ebd.). Entsprechend dem Nicht-Wissen auf der Ebene des Theoriewissens macht auf der Interaktionsebene die Beziehung zum Anderen den professionellen Kern aus. Diese nicht steuerbare Beziehung wurde in der pädagogischen Reflexion oft vergessen und erst seit kurzer Zeit in die Diskussion mit aufgenommen. Damit eine Annäherung zwischen Theorie und Praxis erreicht werden kann, wäre nach Wimmer ein „heterologisches Denken“ (ebd., 437) notwendig, das der „Verschiedenheit (...) der Diskurse gerecht werden kann“ (ebd.). Es wäre erforderlich, eine Diskursart zu finden, die die Offenheit zwischen Wissen und Handeln anerkennt, die „gegen das Unbestimmbare, Paradoxe, Unentscheidbare nicht identifizierend verfährt“ (ebd., 437) und die nicht versucht, eine Lösung für die Theorie-Praxis-Debatte zu finden, indem die Differenz zwischen den beiden geschlossen wird. Wimmer schlägt als Bezugspunkt dieser Diskursart die Bildungstheorie vor, die sich wertfrei mit den Grundlagen von Theorie und Praxis auseinandersetzt. Dennoch bleiben „die Fiktionen der Handlungsebene und die Illusionen der Reflexionsebene“ (ebd., 438) unvermeidlich. Im sechsten und letzten Abschnitt seiner Arbeit diskutiert Wimmer diese Fiktionen und Illusionen vor dem Hintergrund der „postmodernen“ Desillusionierung.

Handlungsfiktionen mögen für die Praxis generell unumgänglich sein, um mit immer größer werdendem Druck und steigender Erwartungshaltung dennoch handlungsfähig zu bleiben. Sie widersprechen jedoch der Besonderheit pädagogischen Handelns, wenn die „Diskontinuität der Erfahrung in [ein] kohärentes Wissenssystem aufgelöst wird, das

durch *jede* Erfahrung nur noch bestätigt werden kann“ (ebd., 439). Es würde das Spezifische der Pädagogik verfehlen, wenn die pädagogischen Akteure ihre eigenen Interpretationsleistungen vergessen. Das Wissen würde zum Mythos und Handelnde „*glauben* dann an ihr Wissen, statt es *als* Wissen zu *wissen*, was nichts anderes heißt, als daß dieses Wissen in seiner eigenen Mächtigkeit (...) selbst eine bestimmte Handlungsweise ist, ohne sich als solche noch wissen zu können“ (ebd., 439). Das Glauben an dieses Wissen geht Hand in Hand mit dem Vergessen seiner Grenzen. Professionswissen versucht, Unvollständigkeiten zu schließen und hat somit eher eine mythische als eine kritisch-reflexive Aufgabe, wenn es damit beschäftigt ist, „Lücken, Instabilitäten und Brüche in immer dichterem semantischen Netzen“ (ebd., 439) zu beheben.

Pädagogisch Handelnde müssen in der Lage sein, auftretende Ereignisse und Problemsituationen in einen „symbolischen Bezugsrahmen“ (ebd., 439) einzubetten und gleichzeitig ein reales Ergebnis aufgrund ihrer Interpretationsleistung zu erzielen, das wiederum in diesen Bezugsrahmen integrierbar ist. Die Wissenschaft ist zwar in der Lage, theoretisches Grundlagenwissen bereitzustellen, es ist aber keinesfalls für professionelle Akteure möglich, sich auf dieses Wissen zu beziehen, als wäre es das „Abbild der Wirklichkeit“ (ebd., 440). Es kann auch nicht anleitend in dem Sinn sein, dass es stets den Praktikerinnen zeigt, wie zu handeln sei oder dass durch das Wissen immer klar wäre, was zu tun ist. Wimmer spricht in diesem Kontext von der „*Befreiung vom Handlungszwang*“ (ebd., 440f), der durch das Wissen möglich werden soll. Dies gilt vor allem in unsicheren Problemlagen, die Unentscheidbarkeit mit sich bringen. Es sollte die „*Freiheit des Handelns*“ (ebd., 441) anerkannt werden, wobei gehandelt wird, ohne immer auf ein spezifisches Wissen zurückgreifen zu können.

Das Ziel pädagogischen Handelns ist es nicht, zielstrebig einen definierten Plan zu verfolgen oder einen bestimmten Zweck zu erfüllen, sondern es besteht darin, „daß es seinen Träger selbst verändert“ (ebd., 441). Pädagogisch Handelnde sind stets konfrontiert mit der Individualität und Einzigartigkeit des Anderen, was wiederum Einfluss nimmt auf die gegenseitige Beziehung und Interaktion. Dabei geht es nicht darum, durch gezieltes Einwirken eine gewollte, geplante, gesteuerte oder kontrollierte Veränderung des Anderen zu bewirken. Pädagogisches Handeln ist vielmehr ein intersubjektives Handeln, „in dem der Handelnde selbst keine Konstante ist und sich

seiner Identität sicher sein kann, weil er in der Verantwortung steht, (...) ohne vorher wissen zu können“ (ebd., 441f).

Die Frage, die Wimmer stellt, ist jene nach der Handlungskompetenz, wenn der Handelnde aufgrund des bereits Aufgezeigten nicht mehr auf Sicherheiten zurückgreifen kann, da sich diese als illusionär herausgestellt haben. So können pädagogische Akteure nicht wie ein Programm funktionieren, das kontrollierbar ist, sondern müssen „aus diesem heraustreten, sich davon distanzieren“ (ebd., 442) und die Einzigartigkeit der jeweiligen Situation erkennen. Wäre dies nicht möglich, wären sie gar nicht im Stande, zu handeln. Aus dieser Perspektive ist eine Neubestimmung des Begriffs der Handlungskompetenz notwendig. Es ist nicht möglich, die „Beziehung zum Unvorhersehbaren, Unbestimmbaren, Unentscheidbaren, zum Anderen selbst“ (ebd., 442) zu erlernen, gerade „weil sie sich der Planbarkeit entzieht und die Unvorbereitetheit selbst zu ihren wesentlichen Merkmalen gehört“ (ebd., 422). Allerdings ist es möglich, sich bewusst vorzubereiten auf pädagogische Situationen, in denen entsprechender Handlungsbedarf besteht, ohne planbar zu sein. Es ist notwendig, die „Verstellung durch *vermeintliches* Wissen“ (ebd., 442) aufzulösen und ein „anderes Verhältnis zum Wissen“ (ebd.) einzunehmen. Praktikerinnen sollten demnach im Stande sein, Illusionen zu durchschauen und anzuerkennen, dass es keine Geschlossenheit im Sinne einer „immateriellen, idealen oder symbolischen Ordnung“ (ebd., 442) gibt. Nicht-Wissen sollte nicht als Mangel, sondern als das erkannt werden, was das Besondere der Pädagogik ausmacht: ein Nicht-Wissen-Können.

Das Auflösen von Illusionen bedeutet nach Wimmer keinesfalls das Ende der Erziehung. Der Zerfall des Allgemeinen ist eher als Gewinn denn als Verlust zu sehen: „Eine Interpretation des Pädagogischen ging zugrunde, doch da sie als *Wahrheit* galt, glauben einige, die Pädagogik selbst sei dahin“ (ebd., 444). Wenn man allerdings die Chance sieht, die sich hinter diesen Betrachtungen verbirgt, wäre ein neuer Diskurs möglich, der der Pädagogik zugesteht, sich an die „Vergessenheit ihrer eigenen Aufgabe zu erinnern“ (ebd., 444). Durch das Aufdecken der Illusionen ist es nun notwendig, „die Einsicht in ihre Unhaltbarkeit aushalten zu müssen“ (ebd., 444). Der Unterschied, der Pädagoginnen von Nicht-Pädagoginnen trennt, liegt im Wissen, dass es ein Nicht-Wissen gibt und dass durch dieses „wissende Nichtwissen der Andere allererst einen

Ort finden kann, der nicht immer schon im voraus vom Wissen besetzt, für offene Lern- und Bildungsprozesse aber die erste Voraussetzung ist“ (ebd., 445).

Die Auflösung der Illusionen stellt kein Ende der Diskussion über Theorie und Praxis dar, vielmehr setzt sie beide in ein neues Verhältnis. „Wissen und Handeln bilden (...) keine Opposition, sondern sie sind beide *in sich* und *gegeneinander* different“ (ebd., 445). Durch diese Einsicht ist es möglich, das Widersprüchliche der pädagogischen Arbeit als etwas Spezifisches der Pädagogik anzusehen. Im Erkennen der Grenzen pädagogischer Praxis und der fehlenden Technologie liegt die Chance, Situationen und Menschen in ihrer Einzigartigkeit zu sehen, wobei die Pädagogik eben in dieser Unverfügbarkeit ihre Besonderheit erlangt. Dabei kann ein „professionelles Selbstbewußtsein“ (ebd., 446) hervorgehen, „das es nicht mehr nötig hätte, Zuflucht bei der Autorität einer identitätsstiftenden Idee zu suchen“ (ebd.). Es gilt, in der Praxis stets den „unauflösbaren Knoten“ (ebd., 446) professionellen pädagogischen Handelns zu lösen, denn dieses ist „alles zugleich und in einem; es ist *unmöglich*, *Aufhebung der Unmöglichkeit* im Wissen und, will es gelingen, *Scheitern der Aufhebung* am Anderen“ (ebd., 447).

3.2.2. Argumentationsaufbau

Der Text von Wimmer ist von großer Bedeutung für jene Arbeiten, die sich mit den Grundformen pädagogischen Handelns auseinandersetzen³¹. Legt man diese Grundformen auf die Ausbildung von Pädagoginnen um, offenbart sich allerdings oft ein Denkfehler, den Wimmer anhand von Gieseckes' Text „Pädagogik als Beruf“ (1997) aufzeigt. Es bleibt für ihn unbeantwortet, was an Gieseckes Grundformen pädagogischen Handelns das „spezifisch Pädagogische“ (Wimmer 1996, 423) sein sollte. Auch ist unklar, „wie man sie (...) in Situationen überhaupt identifizieren kann und wie sie dazu dienen können, das Pädagogische zu bestimmen, wo das Wissen um das Pädagogische vorausgesetzt werden muß, um eine Grundform pädagogischen Handelns überhaupt erkennen zu können“ (ebd., 423). Aus dieser Perspektive betrachtet würde sich pädagogisches Handeln bloß auf Lernen und Lernangebote beschränken. Durch diese „zirkuläre Argumentation“ (ebd., 423) bleiben aber jene Kriterien, die

³¹ Wimmer verweist hier auf Gieseckes Grundformen pädagogischen Handelns: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren (vgl. Giesecke 1996, 400).

notwendig sind, um die Grundformen pädagogischen Handelns zu bestimmen, verborgen.

Gieseckes Idee der Lernhelferin, die auf eine Veränderung eines bestimmten und durch Lernen beeinflussbaren Teils der Persönlichkeit zielt, impliziert ein konkretes und spezifisches Wissen, das die Lernhelferin von Nicht-Expertinnen unterscheidet. Dazu gehört neben der Identifikation einer Problemsituation als Lernproblem auch das Aufzeigen entsprechender Lösungen. Professionelle Pädagogen müssen also Situationen richtig deuten und anschließend angemessene und adäquate Handlungsmöglichkeiten ableiten (vgl. Koring 1992, 59). Hier erkennt Wimmer eine schwierige Aufgabe. Die Fähigkeit, Situationen als pädagogische zu erkennen, setzt voraus, Problemsituationen so zu interpretieren, dass sie überhaupt handlungsrelevant werden können (vgl. Wimmer 1996, 423). Im Zentrum steht die professionelle Deutung einer Situation. Diese kann aber „im Lichte unterschiedlicher Theorien vielfältig sein (nicht beliebig!)“ (Breinbauer 2002, 87). Die Kompetenz eines professionellen Pädagogen liegt darin, diese unterschiedlichen Theorien zu kennen und eine Übersicht über mögliche Deutungen zu haben. Schließlich muss er sich für eine Deutung entscheiden und sodann die richtige Maßnahme ergreifen, die zur Lösung des Problems führen kann. Hier ist wieder das Grundproblem der Pädagogik erkennbar: Ein „verlässliches Wissen über die einzig zutreffende Interpretation ist ebensowenig verfügbar wie Regeln, die das Wagnis des Interpretierens oder Irrrens reduzieren könnten“ (ebd., 87).

Grundlegend für die Arbeit professioneller Pädagoginnen ist also ein spezifisches Wissen, welches das Alltagswissen übersteigt. „Wirklichkeit wird als pädagogisch belangvolle erst konstituiert durch Wissen, (...) Wahrnehmungen und Beschreibungen“ (ebd., 87). Erst durch präzise und professionelle Beschreibungen werden Handlungen als pädagogische identifiziert. Insofern ist das Besondere pädagogischen Handelns nicht einzig auf ein spezifisches Wissen zurückzuführen, ebenso wenig wie eine Klassifizierung in definierte Grundformen pädagogischen Handelns angebracht wäre. Denn „Handeln wird pädagogisches Handeln erst nach Maßgabe einer Beschreibung als Antwort auf eine Situation“ (ebd., 88).

Nach Breinbauer kann man pädagogische Professionalität erst jenen Personen zusprechen, die die Problematik, die hinter pädagogischem Handeln liegt, zuerst als

solche erkennen und dann entsprechend reflektieren und kommunizieren (vgl. Breinbauer 2002, 88). Diese Reflexion sollte schließlich zu einem Bewusstwerden über jene Bereiche pädagogischen Handelns führen, die nicht erlernbar sind. So können illusorischen Vorstellungen vermieden werden, da bekannt und anerkannt ist, dass aus „grundsätzlichen Gründen [ein] Nicht-Wissen bleibt“ (ebd., 88).

Der Text von Wimmer unterscheidet sich in der Frage nach der Einheit des Pädagogischen grundlegend von solchen Arbeiten, die dabei einer „Bestimmung des Theorie und Praxis übergreifenden Allgemeinen“ (Wimmer 1996, 404f) nachgehen. Wimmer's Intention ist es nicht, das Allgemeine der Pädagogik zu benennen, sondern aufzuzeigen, dass es ein solches nicht geben kann und jedes Denken in diese Richtung die Hingabe einer Illusion bedeutet. Die „Frage nach der Einheit des Pädagogischen ist irreführend, wenn damit unterstellt ist, daß es darauf auch nur eine richtige oder gar wahre Antwort geben könnte“ (ebd., 420). Entscheidend im Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität ist vielmehr die Frage nach dem Stellenwert von Wissen und Nicht-Wissen. Denn solange dieses nicht entsprechend reflektiert wird, bleibt die Gefahr bestehen, Nicht-Wissen als etwas Defizitäres zu betrachten, als Mangel, der behoben werden muss. Die fatale Folge wäre eine „Auflösung des Pädagogischen selbst (...), indem aus der Pädagogik eine technologische Anwendungswissenschaft gemacht würde“ (ebd., 426).

So argumentiert Wimmer mit Koring, dass „Intuition und Fingerspitzengefühl“ (Koring 1992, 24) notwendig sind, um das erlernte Theoriewissen auf individuelle Problemsituationen anzuwenden. Entsprechend umfangreich sind auch die erforderlichen Kompetenzen von Pädagoginnen: Die wissenschaftliche Kompetenz liegt im theoretischen Wissen begründet, auf das in den konkreten Situationen zurückgegriffen wird. Gleichzeitig sind fallbezogene Kompetenzen notwendig, um in den jeweiligen Situationen entsprechend und angemessen handeln zu können. Diese Kombination aus praktischem Fall und theoretischem Wissen bleibt eine „widersprüchliche Einheit von wissenschaftlicher und fallbezogener Kompetenz“ (Wimmer 1996, 427), mit der Pädagoginnen in ihrer Arbeit ständig konfrontiert sind.

Bei der Frage nach der Handlungskompetenz macht Wimmer darauf aufmerksam, dass es notwendig ist, den Begriff neu zu überdenken und jene Vorstellung zu hinterfragen, wonach der Andere durch die Einwirkung von Pädagogen leichter handhabbar werden

sollte. So ist die Handlungskompetenz kein „*vermeintliches* Wissen“ (ebd., 442), das professionell Handelnde beherrschen. Vielmehr ist es erforderlich, dass die Praktiker im Stande sind, „situativ die größte Illusion zu durchbrechen, (...) nämlich daß es eine letzte, immaterielle ideale oder symbolische Ordnung gibt, die den Sinn und die Konsistenz der Erfahrung garantierte“ (ebd., 442).

Neben den erforderlichen Kompetenzen für pädagogische Akteure sind es vor allem Wimmers Ausführungen zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, die in Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage von besonderem Interesse sind. So ist ein „heterologisches Denken“ (ebd., 437) notwendig, um sich einem Verständnis für pädagogisches Handeln annähern zu können. Auch ist es wichtig, die Lücke zwischen Theorie und Praxis bewusst offenzuhalten und eine Diskursebene zu finden, die der Sache gerecht werden kann. Als zentralen Bezugspunkt dieses Diskurses führt Wimmer die Bildungstheorie an, die „die fundamentalen Vorgegebenheiten in Theorie und Praxis hinterfragt, ohne selbst im Besitz der Wahrheit zu sein“ (ebd., 437).

Wimmers Ausführungen zeigen auf, dass es in der Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht darum geht, erforderliche Kompetenzen oder Grundformen pädagogischen Handelns festzumachen, sondern den Wert des Wissens und des Nicht-Wissens neu zu überdenken. Eine Annäherung von Theorie und Praxis kann nicht erreicht werden, wenn man versucht, die Lücke zwischen beiden mit Wissen zu schließen. Vielmehr geht es darum, eben diese Lücke als solche zu belassen und die Annäherung als eigenen Diskurs zu konstituieren, in dessen Mitte die Bildungstheorie als Vermittlerin stehen könnte. Schließlich liegt es aber an den Handelnden selbst, eine Balance zwischen theoretischem und praktischem Wissen zu finden und sich selbst immer wieder einer eigenen Reflexion zu stellen, um vorliegende Illusionen aufzudecken.

3.2.3. Zur Verortung des Textes im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

In seinem Text stellt Wimmer voran, dass die viel diskutierte Frage nach der Einheit des Pädagogischen, also einem der Theorie und Praxis Gemeinsamen, zu keiner Lösung gekommen ist. Hier lässt sich bereits eine erste Vermutung zur Verortung Wimmers Ansatzes in das Theorie-Praxis-Spannungsfeld formulieren, da er gleich zu Beginn in

Frage stellt, ob die Theorie überhaupt in der Lage ist, auf Probleme in der Praxis entsprechend antworten zu können. Es scheint, als würde der Autor der Theorie ein begrenztes Potenzial zuschreiben, um zu einem besseren Verhältnis zwischen den beiden beitragen zu können. Dies zeigt sich auch in seiner Ansicht, die Erziehungswissenschaft habe sich von der pädagogischen Realität entfernt. Dennoch bietet die theoretische Auseinandersetzung die Möglichkeit der Reflexion des pädagogischen Alltags. In dieser Funktion sieht Wimmer ein großes Potenzial der Wissenschaft. Auch seine Vorstellung, eine einheitliche Bildungstheorie könne einen gemeinsamen Bezug von Theorie und Praxis ermöglichen, zeigt die große Relevanz, die Wimmer der Theorie zuschreibt. Allerdings räumt er ein, dass die Problematik darin liegt, dass es in Anbetracht der Vielzahl an pädagogischen Arbeitsfeldern nicht möglich ist, von nur einer Bildungstheorie zu sprechen. Durch die große Anzahl an Handlungsfeldern sind die Grenzen zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik nicht mehr klar ersichtlich, und selbst die theoretische Aufarbeitung solcher Problemlagen kann diese neue Unübersichtlichkeit nicht beheben. An dieser Stelle schwächt Wimmer die Lösungskompetenz der Theorie sehr ab. Dies zeigt er mitunter daran, dass durch die Zunahme an unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern zwar entsprechende Theorien entstanden sind, diese jedoch aufgrund ihrer Pluralität keine klärenden Effekte für die Praxis mit sich bringt. Denn Praktikerinnen, die sich nicht auf einen einheitlichen Begriff des Pädagogischen verlassen können, fühlen sich laut Wimmer verunsichert. Dies wiederum rege die Theorie dazu an, Aufgaben zu spezifizieren und deren Rahmenbedingungen zu begrenzen. Damit bleibt die Theorie unentbehrlich, wenn es darum geht, wissenschaftliches Wissen zu generieren, das Praxis erklärt und womöglich auch anleitet. Dennoch – die Deutung und Interpretation einer Problemsituation kann erst im Zuge des Handelns entstehen. Wimmer beschreibt in diesem Zusammenhang das sogenannte Nicht-Wissen, das in der Theorie nicht erfasst werden kann, gleichsam aber den Kern pädagogischer Praxis ausmacht. Somit sind es die Praktiker selbst, die im Alltag die Lücke zwischen Wissen und Nicht-Wissen überbrücken. Hier wird die Bedeutung der Theorie in großem Maße abgeschwächt, da Wimmer davon ausgeht, dass Theorie niemals *ganzes* Wissen zur Verfügung stellen kann, sondern dass der Umgang von Problemsituationen im pädagogischen Alltag nur in der Praxis selbst erlernt werden kann. An dieser Stelle zieht Wimmer, ähnlich wie Giesecke, eine klare Trennlinie zwischen dem, was Theorie und Praxis jeweils leisten können. Wimmer spricht diesbezüglich von zwei Kompetenzen – einer

wissenschaftlichen, also theoretischen Kompetenz und einer fallbezogenen, also praktischen Kompetenz. Beide sind für ihn von gleicher Wichtigkeit in der Auseinandersetzung mit pädagogischer Professionalität. Dagegen stellt handlungsanleitendes Wissen für Wimmer eine Illusion dar: Seines Erachtens greifen Pädagoginnen in der Praxis vorwiegend auf ihre Alltagserfahrungen und ihren Hausverstand zurück – fast so, als würde die Theorie die Praxis in dieser Hinsicht im Stich lassen. Theoretisches Wissen, so Wimmer weiter, kann daher gar kein technisches Mittel sein, das die pädagogische Praxis würde steuern können. Es geht vielmehr darum, von Seiten der Praxis gar nicht erst solche Anforderungen zu stellen, sondern die vorrangige Bedeutung der Theorie in der Reflexion des Verhältnisses von Wissen und Nicht-Wissen zu erkennen. Im pädagogischen Alltag bleibt immer etwas Unbestimmbares bestehen, das durch Wissen nicht erfasst werden kann. Wimmer zeigt dabei die Grenzen der Theorie auf, ohne die professionelles Handeln zwar nicht auskommen würde, da sie das wissenschaftliche Fundament dazu bildet, die aber nicht im Stande ist, das Nicht-Wissen zu ersetzen. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass Wimmer Theorie und Praxis als getrennte Positionen ansieht, die dennoch in gegenseitigem Wechselverhältnis zueinander stehen. Theorie kann dazu beitragen, im Nicht-Wissen das Besondere der Pädagogik zu erkennen. In der Praxis wiederum gilt es dann, dieses Nicht-Wissen durch das Zurückgreifen auf Erfahrungen zu überbrücken. Während Wimmer der Theorie das Potenzial zuspricht, wissenschaftliche Reflexionen über den Wert des Wissens für die Praxis zur Verfügung zu stellen und in einem eigenen Diskurs der Bildungstheorie ihr auch eine Vermittlungsposition zuschreibt, gilt es für die Praxis jeden Tag aufs Neue, den unauflösbaren Knoten pädagogischer Arbeit doch zu lösen.

Zusammenfassend und mit Blick auf die Forschungsfrage kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Wimmer Theorie und Praxis getrennt voneinander positioniert. Was die Vermittlung zwischen beiden Positionen betrifft, sieht Wimmer auf theoretischer Seite die Möglichkeit, durch einen eigenen Diskurs einwirken zu können. Die Lösungskompetenz, die er der Theorie dabei zuschreibt, ist – so sie ihrer Grenzen eingedenk bleibt - groß.

Nach den Ausführungen zu Wimmers Verständnis über den Wert des Wissens im Rahmen pädagogischer Professionalität widmet sich das folgende Kapitel der Rolle der

Erziehungswissenschaft als Beitrag zur Professionalisierung pädagogischer Berufe, so wie sie von Tenorth konzeptionalisiert wird. Hinsichtlich der Verortung professionstheoretischer Arbeiten wird auch der Text von Tenorth eine eigene Position im Spannungsfeld von Theorie und Praxis einnehmen.

3.3. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe

3.3.1. Inhaltsanalyse

Ausgehend von der Annahme, dass die Erziehungswissenschaft eine Wissenschaft auch für die pädagogische Praxis ist und demzufolge einen erheblichen Beitrag zur Professionalisierung pädagogischer Berufe leistet, erklärt Tenorth einleitend, dass beides, „die Zuschreibung als Berufswissenschaft und die Unterstellung der Zentralität der Erziehungswissenschaft für die Professionalisierung pädagogischer Berufe, ziemlich gewagte Unterstellungen sind“ (Tenorth 1999, 430). Zwar sind diese Unterstellungen historisch begründet, dennoch bleiben sie falsifikationsanfällig. Tenorth erklärt dies anhand der Vielzahl an pädagogischen Berufen, wobei etwa dem Beruf des Lehrers tendenziell der Status eines „Fachmanns“ zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Denn hier steht vielmehr ein wissenschaftliches Fach im Vordergrund als die erziehungswissenschaftliche Disziplin. Das zeigt auch ein Blick auf die geschichtliche Entwicklung: Bereits im 19. Jahrhundert wurde die Erziehungswissenschaft schon nicht zu den so genannten Schulwissenschaften gerechnet. Der Lehrerberuf bediente sich weniger erziehungswissenschaftlichem, vielmehr didaktischem und fachlich-wissenschaftlichem Wissen. Erziehungswissenschaft war nicht die „zentrale Disziplin der Definition beruflicher Kompetenz“ (ebd., 431). Es ist also die historisch gewachsene Beziehung zwischen der pädagogischen Arbeit und der Disziplin Erziehungswissenschaft, die Tenorth als problematisch betrachtet. Sie entfaltet einen Zusammenhang, der „offener ist] als es der Begriff der 'Berufswissenschaft' unterstellt, und problematischer, als es in der Annahme der 'Professionalisierung' durch Erziehungswissenschaft ausgedrückt wird“ (ebd., 431). Am Beispiel der Sozialpädagogik zeigt Tenorth auf, dass bis heute strittig ist, ob Sozialarbeit ein pädagogischer Beruf ist, für den die Erziehungswissenschaft „die zentrale Referenzdisziplin“ (ebd., 431) darstellt oder nicht. Fakt ist, dass sich die

Sozialpädagogik auch anderer Disziplinen bedient³², selbst die Lehrerschaft greift beispielsweise auf spezifische Fachwissenschaften wie die Psychologie zurück.

Tenorth zeigt durch die Darstellung den Einfluss anderer Disziplinen auf pädagogische Berufe auf, weshalb diese ihre „professionelle Identität“ (ebd., 432) nicht ausschließlich über die Erziehungswissenschaft beziehen. Dies sollte in der Diskussion stets mitgedacht werden. Bevor er sich jenen Dimensionen widmet, die geklärt werden müssen, um „überhaupt eine Relationierung von Profession und Disziplin [zu] erlauben“ (ebd., 432), führt Tenorth die unterschiedlichen Formen pädagogischen Wissens aus. Er charakterisiert die Erziehungswissenschaft zum einen als *reflektierte Reflexion der Praktiker*, worunter das Handlungswissen der Pädagogen zu verstehen ist, das sich im Zuge der beruflichen Praxis entfaltet. Zum anderen differenziert er zwischen der Erziehungswissenschaft als *Philosophie der Erziehung*, die sich auf berühmte Theoretiker wie Herbart, Schleiermacher oder Nohl bezieht, und der Erziehungswissenschaft als *empirisch-experimenteller, beobachtend-beschreibender Disziplin* (vgl. ebd., 432f). Freilich sind diese Wissensformen nicht scharf von einander abgrenzbar und es finden sich teils fließende Übergänge und Mischformen.³³

Aus geschichtlicher Perspektive ist eine solche Unterscheidung durchaus legitim, da beispielsweise im 19. Jahrhundert Arbeiten der Gymnasialpädagogik im Hinblick auf „geltungsdifferente Ansprüche“ (ebd., 434) unterschieden und so entweder der Praxis oder der Theorie zugeordnet wurden. In die aktuelle Betrachtung der pädagogischen Wissensformen fließt gleichzeitig auch eine Bewertung über „Sinn und Nutzen des jeweiligen Wissens“ (ebd., 434) mit ein. So steht seit Herbart die „reflektierte Reflexion der Praktiker bei Erziehungsphilosophen kontinuierlich unter dem Verdacht des 'Schlendrians'“ (ebd., 434). Die philosophische Theorie ist kontinuierlich mit der „'Reinigung' und 'Klärung' des Wissens“ (ebd., 435) beschäftigt und beansprucht die „Stelle der moralischen Instanz“ (ebd.). Auf der anderen Seite der Erziehungsphilosophie stehen reflektierende Praktiker, die sich gegen diese „Abqualifizierungen durch die Philosophie“ (ebd.) durchaus zur Wehr setzen. Hier

³² Hier nennt Tenorth beispielsweise die Erziehungsberatung (vgl. Tenorth 1999, 431).

³³ Tenorth zeigt dies am Beispiel von Wolfgang Klafki, der theoretisch arbeitet, wenn er die Dialektik erklärt, der wie ein reflektierter Praktiker verfährt, wenn er entsprechend publiziert und der empirisch arbeitet, indem er über innere Differenzierungen schreibt (vgl. Tenorth 1999, 433).

greift Tenorth auf Diesterweg und Dittes zurück, die wenig Wert auf die Theorie der Erziehung legen, da diese nichts zur beruflichen Qualifikation beitragen würde (vgl. Tenorth 1999, 435). Vielmehr gehen sie davon aus, dass der Theoretiker bloß über etwas spricht, während der Praktiker bereits handelt. Abgesehen von solchen unterschiedlichen Ansichten und Urteilen über den Sinn der Wissensformen, ist es stets notwendig, diese zu reflektieren, da man nur so über die „kognitiven, theoretischen und disziplinaren Instanzen der Professionalisierung der pädagogischen Berufe“ (ebd., 436) lernen kann.

Neben der Differenzierung in verschiedene pädagogische Wissensformen ist für Tenorth eine weitere Unterscheidung notwendig, damit er die „Berufsgeschichte der Lehrer im Begriff der Professionalisierung fassen und im Kriterium der Professionalität diskutieren kann“ (ebd., 436). Diese Unterscheidung betrifft die verschiedenen Dimensionen pädagogischer Professionalität. Davon ausgehend, dass der Begriff der Profession umstritten ist, betrachtet Tenorth die „Angemessenheit der Rede von Professionalisierung und Professionalität für den Lehrerberuf kontrovers“ (ebd., 436). Die Abwertung des Lehrerberufs im Sinne der Verberuflichung scheint Tenorth viel zu sehr in Relation mit klassischen akademischen Berufen gedacht zu werden. Er fragt sich also, ob die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung für den Lehrerberuf überhaupt zutreffend sind. Tenorth stellt klar, dass sich zwar auch in diesem Beruf „spezifische Muster der Verberuflichung von spezifischer Arbeit“ (ebd., 437) finden lassen, es aber dennoch zulässig ist, einen Zusammenhang zwischen Lehrerberuf und Professionsforschung zu sehen: „Von Profession und Professionalisierung kann man dann sprechen, wenn Berufe nach Status und Prozess über Konstruktionsleistungen der Berufsinhaber, der Profession, und über das in dieser Konstruktion erzeugte Wissen – von der Berufsaufgabe und vom Berufsvollzug und seinen Kriterien – her bestimmbar sind“ (ebd., 437). Da sowohl das eine, die Konstruktionsleistungen, als auch das andere, ein aufgabenspezifisches Wissen, zugegen sind, ist ein direkter Zusammenhang zwischen Profession und pädagogischer Praxis durchaus angebracht.³⁴

Um pädagogische Professionalität am Beispiel des Lehrerberufs zu diskutieren, differenziert Tenorth drei Dimensionen. Es handelt sich um die Kategorien Status,

³⁴ Tenorth verweist in diesem Kontext auf weiterführende Literatur, in der er die professionelle Konstruktionsleistung des Lehrerberufs eingehend thematisiert: Tenorth (1996).

Ethos und Kompetenz. Ihnen voran stellt der Autor seine Definition von Professionalität. Demnach kann man dann von Professionalität sprechen, „wenn handelnd und reflexiv (zumindest) die Dimensionen von Status, Ethos und Kompetenz zur Relation, vielleicht sogar in einen einheitlich-strukturierten Zusammenhang gebracht werden, nach Kriterien geordnet, die es erlauben, auch über die Steigerbarkeit der thematisierten Leistungen zu sprechen“ (ebd., 439). Im Folgenden widme ich mich den drei Kategorien – Status, Ethos, Kompetenz – im Detail.

Die Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe hinterlässt für Tenorth eine Skepsis, die die Logik pädagogischer Berufe betrifft. Von der Erziehungswissenschaft thematisiert, lässt sich diese in unterschiedlichen Feldern finden: „als Kritik des pädagogischen Professionalismus und in der Skepsis gegen den Professionsbegriff, als Frage nach der Einheit und dem Zusammenhang pädagogischer Arbeit angesichts der Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe, als Thematisierung der gesellschaftlichen Stellung“ (ebd., 440).

Tenorth bezieht sich auf Aloys Fischer, der sich in den 1920er Jahren mit den unterschiedlichen Formen pädagogischer Arbeit auseinandersetzte. Fischer differenzierte pädagogische Arbeit im Sinne familiärer, elterlicher Erziehung, im Sinne professioneller Erziehung durch entsprechend ausgebildete Praktiker sowie im Sinne einer allgemeinen Form durch die ältere und reife Generation. Seine Überlegungen zur professionellen Erziehung richten sich an den Lehrberuf, wobei er diese Form der Ausdifferenzierung als bedrohlich betrachtet. Er grenzt die familiäre Erziehung scharf von der Erziehung durch Professionalisten ab und warnt davor, dass die „Selbsttäuschung der Gesellschaft über ihre pädagogischen Pflichten und [ihre] Pflichterfüllung“ (Fischer 1921, 9 zit.n. Tenorth 1999, 440f) provoziert wird und das „Bewusstsein der Gesamtaufgabe“ (ebd., 441) verloren geht. Er sieht etwas Negatives im „fatalen Professionalismus“ (Tenorth 1999, 441) und stellt diesen der „unveränderlichen Aufgabe echter Erzieher“ (Fischer 1921, 43 zit.n. Tenorth 1999, 441) gegenüber. Die Ausführungen Fischers interpretiert Tenorth als Wunsch, eine Entwicklung rückgängig zu machen, selbst wenn die Ausdifferenzierung zum professionellen Lehrer bereits ein „historisch-gesellschaftliches Faktum“ (Tenorth 1999, 440) geworden ist. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen in eine solche Richtung nehmen eine „eigentümlich rückwärtsgewandte und zugleich unhistorische Position

ein“ (ebd., 441). Aus der Perspektive der Praktiker blieb hingegen immer die pädagogische Arbeit im Vordergrund und es wurde stets Wert auf die Differenzierung zwischen dieser und der elterlichen Erziehung gelegt. Auch die Aufgaben wurden „nie zugunsten der Rückkehr in undifferenzierte Erziehungswelten ignoriert“ (ebd., 441).

Für Tenorth ist es Voraussetzung, den Unterschied zwischen professioneller und laienhafter Erziehung zu kennen, um ein Verständnis für die Struktur pädagogischer Arbeit entwickeln zu können. Da dies sowohl historisch wie funktional notwendig ist, geht er auf das Jahr 1794 zurück und führt als eines der ersten wegweisenden Schriftstücke das „Allgemeine Landrecht“ an, mit dem die Erziehung des Bürgers eindeutig im familiären Feld positioniert wurde. Zwar wurden Erziehungsaufgaben sehr wohl auch an die Volksschule gestellt, aber darin ließ sich schon damals bloß die „kompensatorische Leistung des Staates“ (ebd., 442) erkennen, was wiederum – bis heute – eine „Inkompetenzzuschreibung gegenüber Hausvätern aus[drückt], die ihren Pflichten zu Erziehung und Unterricht nicht entsprechen können“ (ebd.). Richtet man die Aufmerksamkeit auf den Lehrberuf, so zeigen sich hier die unterschiedlichen Klassen des Bildungswesens deutlich. Die bildungsfähigen Bürger können durch Lehrer gebildet werden, das erziehungsbedürftige Volk hingegen hat Belehrungen durch Pädagogen notwendig. So findet sich die Profession im höheren Bildungswesen, wo sie „lehrt und lebt (...) in Übereinstimmung mit ihrem Publikum“ (ebd., 442). Im niederen Schulwesen hingegen „erzieht und arbeitet [sie] (...) aus dem Misstrauen gegen ihre Klientel“ (ebd.). Die Einmischung in die familiäre Erziehung rechtfertigt die Profession damit, im Wohl des Kindes zu handeln, was allerdings, besonders in den Unterschichten, bis hin zu Zwangserziehung führen konnte.

Vor diesem Hintergrund übt Tenorth Kritik an den Ausführungen Fischers, dessen „Hypostatisierung des Erziehungsgedankens gegen die Ursprungsintention und -funktion öffentlichen Unterrichts“ (ebd., 442) auch die allgemeine geisteswissenschaftliche Auffassung von Erziehung um die 1920er Jahre widerspiegelt, die durch „Gemeinschaftsfixiertheit und Gesellschaftsferne“ (ebd., 443) gekennzeichnet war. Fischers Überlegungen waren, Tenorth zufolge, nicht universell anerkannt, was aus einer bereits aus dem 19. Jahrhundert stammenden Betrachtung über Erziehung und Bildung hervorgeht, in der zwischen der universellen und bildenden Funktion der Schule und der belehrenden Erziehung im Sinne der „politischen

Funktionalisierung“ (ebd., 443) unterschieden wird. An Fischers Kritik der Ausdifferenzierung professioneller Erziehtätigkeit zeigt sich, dass die Erziehungswissenschaft so lange nicht als Berufswissenschaft betrachtet werden kann, solange die Realität der pädagogischen Berufe allein schon aufgrund ihrer „kategorialen Instrumente“ (ebd., 443) ignoriert wird.

Anschließend befasst sich Tenorth mit der historisch-problematischen Frage nach der Einheit des Berufs. Zwar beschäftigt sich die theoretische Erziehungswissenschaft ausführlich mit dieser Thematik, zumal ihr zugetraut wird, die „Einheit in der Differenz“ (ebd., 444) zu zeigen. Dennoch werden diese Befunde von den Praktikern nicht angenommen. Da gibt es Versuche einer „typologisierenden Argumentation“ (ebd., 444), die zur Lösung des Problems beitragen sollen. Dabei finden sich beispielsweise Beschreibungen der pädagogischen Arbeit nach dem Konzept des Helfers, oder es wird eine Einheit durch die Zusammenfassung pädagogischer Berufe zu einer Form sozialen Handelns aufzuzeigen versucht. Ebenso sind konkrete Erwartungen und Ansprüche an den Handlungsvollzug ausgehend vom Verständnis der Berufsaufgabe oder vom Adressaten finden.

Historisch betrachtet ging es nicht darum, bestimmte Kompetenzen zu formulieren. Auch wurde die Einheit des Berufs nicht in bestimmten Fähigkeiten oder Methoden gesucht. Entscheidend war vielmehr das Ethos (vgl. ebd., 444). Hier bezieht sich Tenorth wieder auf Fischer, der zwar deutliche Unterschiede in den Altersstufen und im Niveau der verschiedenen Tätigkeitsgebiete sieht, aber dennoch eine sichtbare Einheit im Sinne der „Einigung von Person, Weltbild und Arbeitsauffassung“ erkennt (Fischer 1926, 62 zit.n. Tenorth 1999, 444f). Dies zeigt sich im Zusammenwirken von angeborenem und erworbenem didaktischem und pädagogischem Können, das den Lehrer als „vollendete Kunstform des Erziehtums“ (ebd., 444) zum „verantwortlichen praktischen Gewissen der Höhenbewegung seines Volkes“ (ebd.) macht.

Fischers Ausführungen interpretiert Tenorth als Brücke zur „Gewissensmetaphorik“ (Tenorth 1999, 444) der Herbartianer, die den Begriff der „Verantwortung“ ins Zentrum der pädagogischen Arbeit stellen. In Referenz an Dieter Lenzens Worte, die dieser einst an Pädagogen, Lehrer und Sozialarbeiter gerichtet hat, und mit denen er an ihre Pflicht erinnert, die Einschränkung von Leben durch Bildung zu verhindern (vgl. Lenz 1997, 22 zit.n. Tenorth 1999, 445), argumentiert Tenorth, dass die „pädagogische

Verantwortung damit endlich die Ebene der Einheit erreicht, die sie schon immer suchte, das 'Leben' insgesamt“ (Tenorth 1999, 445). Es ist anzunehmen, dass sich Historiker aufgrund dieser Ansichten plagen, Gedanken zur Einheit des pädagogischen Berufs in die Professionstheorie einzugliedern. Sieht man Tenorths Ausführungen aber als Überlegungen zum Berufsvollzug und dessen erforderlichen Kompetenzen, dann müsste man neben der Einheit auch die Dimension des Wissens stärker hinterfragen. Aus diesem Grund wurde die Einheitsfrage in der empirischen Erziehungswissenschaft hauptsächlich „von der Analyse von Handlungsfiguren aus entwickelt“ (ebd., 445). Durch solche Arbeiten wird versucht, den „wirklichen Berufsvollzug“ (ebd., 446) aufzuklären.

Aus der Perspektive der Praktiker stellt sich die Frage nach der Einheit „nur in typischer Zuspitzung“ (ebd., 446). Hier geht es nicht um Themen wie Kompetenzen oder Wissen, sondern um die Hierarchie innerhalb des Berufs. Deshalb steht der Vergleich der Lehrerschaft untereinander, sowohl innerhalb gleicher Lehrergruppen³⁵ als auch zwischen Lehrern mit unterschiedlicher Ausbildung,³⁶ im Vordergrund. Die Reflexion der eigenen Lage gestaltet sich in vielen Aspekten ähnlich: Es geht um Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung, Bezahlung und des akademischen Status (vgl. ebd., 446). All diese Dimensionen werden von der Erziehungswissenschaft abgewertet, schon der Gedanke an Bezahlung wird als „Versündigung an der Aufgabe“ (ebd., 446) gesehen. An dieser Stelle wird wieder Fischer zitiert: „Nicht der Beruf, sondern ein ihm durchaus nachfolgendes soziologisches Gebilde, der Stand, wird zu[m] Maßstab der Dinge erhoben“ (Fischer 1926, 59 zit. n. Tenorth 1999, 446). Dem allerdings entgegnet Tenorth mit dem Hinweis, dass bereits in der Konstitutionsphase des Berufs auch die entsprechende Entlohnung für die Pädagogen vorgesehen war (vgl. Tenorth 1999, 446).

Die Frage nach der Einheit des pädagogischen Berufs taucht regelmäßig in bildungspolitischen Diskussionen auf und wird wiederkehrend von der Lehrerschaft eingefordert. Solche Einheitserwartungen prägen „sowohl Status wie Praxis

³⁵ Darunter sind beispielsweise Volksschullehrer, Hauptschullehrer oder Rektoren zu verstehen (vgl. Tenorth 1999, 446).

³⁶ Dabei spricht Tenorth von Elementarlehrern oder Oberlehrern. Er merkt in diesem Zusammenhang auch an, dass diese Hierarchie zwischen allen pädagogischen Berufen besteht, „wenn die Ausbildung an Fachhochschulen droht“ (Tenorth 1999, 446).

entscheidend“ (ebd., 447). Zusammenfassend fragt Tenorth, ob die Erziehungswissenschaft vor diesem Hintergrund als Berufswissenschaft gesehen werden kann. Er kommt dabei zum Ergebnis, dass es „kein Kontinuum (...) zwischen der Berufsrealität und den Berufsbildern der Erziehungsphilosophie einerseits, der empirischen Erziehungswissenschaft und der praxisbezogenen Reflexion andererseits“ (ebd., 447) gibt. Sie ist eine „eigentümliche Form von 'Berufswissenschaft', die in der Ausdifferenzierung professioneller Praxis konstant einen Makel erkennt, den es zu heilen gibt“ (ebd.). Schon die Tatsache, dass für geleistete Arbeit eine entsprechende Bezahlung gefordert wird, weicht von den „wirklich gerechtfertigten Ansprüchen und Aufgaben des Berufs“ (ebd.) ab.

Bei der Diskussion um das berufliche Ethos geht es nicht darum, einen „Tugendkatalog für die Normierung des professionellen Handelns“ (ebd., 448) zu erstellen, sondern die zentralen Werte der pädagogischen Arbeit zu hinterfragen. Der in der Erziehungswissenschaft oft verwendete Begriff des „Dienstes“ findet seine allgemein gültige Form im „Dienst am Menschen“. Auch andere Zuschreibungen funktionieren ähnlich: Pädagogen wird etwas Überirdisches zugeschrieben, Metaphern der Verantwortung, des anwaltlichen Handelns oder der „Mission“ erinnern häufig an den religiösen Ursprung der Pädagogik (vgl. ebd., 448f). Vorbilder werden herangezogen und mit ihren Anschauungen zu Leitfiguren konstruiert. All das zeigt, dass die Pädagogik großteils hohe Erwartungen an ein allfälliges Berufsethos knüpft.

Wie, so fragt Tenorth, wird mit diesen Zuschreibungen umgegangen? Zunächst zitiert der Autor Salzmann, der davon spricht, dass die Suche nach Ursachen für Fehler und Untugenden der Schüler „beim Erzieher ansetze, [und] nicht die Ursachenzuschreibung (...) generalisiert wird“ (Tenorth 1999, 450). So ist Salzmann mitverantwortlich, dass dem Berufsethos neben der missionarischen Aufgabe häufig noch ein weiterer Aspekt zugeschrieben wird, nämlich die Weinerlichkeit „angesichts von Scheitern und fehlender Anerkennung“ (ebd., 450). Bis heute finden sich, so Tenorth, solche Anschauungen in der Lehrerschaft, die sich oft beklagt, dass ihre Aufgaben nicht in der ihr gebührenden Bedeutsamkeit anerkannt werden (vgl. ebd., 450).

Für Tenorth ist es die „Realisierung als zentral geltender Werte“ (ebd., 452), was die Profession für politisch-gesellschaftliche Instrumentalisierung anfällig macht. Dadurch

erklärt sich auch, dass es notwendig ist, ein „so starkes Geschütz wie den Mythos Kind“ (ebd., 453) aufrecht zu erhalten, um sich vor zu großem politischen Einfluss schützen zu können und die fehlende gesellschaftliche Anerkennung ein Stück weit zu kompensieren. Neben dem Berufsethos sind in dieser Frage auch die Berufsanforderungen zu thematisieren. Deshalb kommt Tenorth im letzten Teil seiner Arbeit auf die professionellen Kompetenzen zu sprechen.

Tenorth beschreibt die Kompetenz, die professionell arbeitende Pädagogen ausmacht, als „Kern ihrer Arbeit“ (ebd., 452). Denn es sind diese spezifischen Kompetenzen, die die Arbeit von Pädagogen von der Erziehung durch Laien abgrenzt. Sie zeigen sich in unterschiedlichen Dimensionen und Facetten und werden gelegentlich im „kodierten Wissen der Profession kürzelhaft verdichtet“ (ebd., 453). In diesem Zusammenhang verweist Tenorth beispielsweise auf die Enzyklopädie Schmid, der ganz allgemein von der Geduld als des Erziehers notwendiger Kompetenz spricht (vgl. Schmid 1860, 602 zit. n. Tenorth 1999, 453). Trotz der Vereinfachung zeigt sich, dass nicht bloß operative, sondern auch mentale und körperliche Voraussetzungen gegeben sein müssen. Der Begriff der pädagogischen Kompetenz ist also ein „mehrdimensionales Konstrukt“ (Tenorth 1999, 454), das aus „mental, physischen, sittlichen und sozialen Dimensionen der Kompetenz“ (ebd.) besteht und innerhalb der Profession genau so interessant ist, wie die Frage nach der operativen Dimension oder der intellektuellen Fähigkeiten. Tenorth zufolge ist der „gute, kompetente Lehrer (...) ein wahres Wunderwerk [ist], gleich ob geboren oder erst später gebildet“ (ebd., 454f).

Aus Sicht der professionellen Reflexion stehen „methodisch-didaktische und auf Interaktion zielende Fähigkeiten“ (ebd., 454) im Mittelpunkt des Interesses. Hier geht es um Regeln, Beispiele und Konzepte, die ihre Aufmerksamkeit auf die Komplexität des Berufs legen. Die Profession ist so konzipiert, dass sie es schaffen sollte, den Erwartungen und Anforderungen des Berufsalltags auch gerecht zu werden. Zusätzlich bekommen die Pädagogen durch Lehrerseminare die Kompetenz vermittelt, ihre Fähigkeiten auch entsprechend einsetzen zu können. Im „reformpädagogischen Überschwang im ausgehenden 19. Jahrhunderts“ (ebd., 455) und aus einer professionspolitischen Absicht heraus gaben die Pädagogen ihr altbewährtes Handwerk auf, um die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung voranzutreiben. Doch

trotz aller Versuche ist in der Diskussion um die erforderlichen Kompetenzen von Pädagogen bis heute keine Klärung erzielt worden.

Die Erziehungsphilosophie nimmt zu dieser Thematik eine andere Perspektive ein, indem sie die Schwierigkeit der pädagogischen Arbeit darin verortet, dass das Gegenüber nie in vollem Ausmaß erkannt werden kann und der Pädagoge auf die Mitarbeit des Anderen angewiesen ist, um erfolgreich arbeiten zu können. Die Frage nach der Technologie von pädagogischen Handlungen steht folglich im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Hier finden sich allerdings starke Unterschiede in der Betrachtung zwischen der empirischen Erziehungswissenschaft und der Erziehungsphilosophie. Auf der einen Seite werden „als Maximum des technologisch Erlaubten paradoxe Verhaltensregeln angeboten“ (ebd., 456), auf der anderen Seite finden sich Ratschläge zur Diagnostik, die zwar zur Bildung der Pädagogen beitragen, in die Handlung selbst aber nicht eingreifen sollen.³⁷ Die Erziehungsphilosophie thematisiert die Individualität des Anderen und spricht sich gegen das Erteilen von Ratschlägen und die Entwicklung von konkreten Anleitungen aus, denn sie hält dies, „gegen alle Erfahrung der Praxis, schlicht für unmöglich“ (ebd., 457). Für sie ist die pädagogische Arbeit eine Form der Kunst, die nicht gelehrt werden kann. „Professionalität besteht dann, so paradox es klingt, in der Einsicht in die Unmöglichkeit und Unplanbarkeit eines kompetenten Berufsvollzugs, oder besser: Kompetenz erweist sich in der Alltäglichkeit schlichter Zuwendung und Präsenz“ (ebd., 457f).

Dennoch ist es das Wissen, das vermittelt und genutzt wird, und auch durch die Institution selbst wird der Handelnde ausgebildet. Ungeklärt bleibt indes, ob eine solche Ausbildung als „Element eines Professionalisierungsprozesses“ (ebd., 458f) beschrieben werden kann, da sie zwar auf den Berufsalltag vorbereitet, die dafür notwendigen Grundlagen an Wissen allerdings nicht in einem solchen Ausmaß wissenschaftlich zu nennen sind, wie es die Professionstheorie vorsieht. Von einer Berufswissenschaft kann man Tenorth zufolge nur dann sprechen, wenn auch Fachdidaktik, politische Bildung oder Psychologie in die Erziehungswissenschaft miteinbezogen würden (vgl. ebd., 459). Daher bleibt auch heute die Frage nach den notwendigen Kompetenzen für pädagogische Arbeit nach wie vor offen.

³⁷ Dies ist beispielsweise bei der Beobachtung der Fall.

Abschließend fasst Tenorth in seiner Arbeit die dargelegten Überlegungen noch einmal zusammen, um seine am Beginn des Textes genannte Skepsis zu untermauern. So war es in einem ersten Schritt notwendig, die Disziplin nach Wissensformen zu unterscheiden und klare Grenzen zwischen diesen zu ziehen. Tenorth legte drei Dimensionen fest, anhand derer Sinn und Nutzen der Wissensformen diskutiert wurden. Daraus ergab sich der Befund, dass die Erziehungsphilosophie zwar philosophisch argumentiert, aber dennoch eine Zuschreibung als Berufswissenschaft erfährt. Es ist aber nicht die Erziehungswissenschaft als Disziplin, die den Beruf konstituiert, sondern dies geschieht erst „im Wissen und der Reflexion der Berufsangehörigen selbst“ (ebd., 461). Die Professionsreflexion zeigt selbst „interne Fraktionierungen“ (ebd.), zum einen im Sinne einer sogenannten Reformfraktion, die „Standards der Professionalisierung abweist und als Kunst ästhetisiert“ (ebd.), zum anderen durch eine Fraktion, die sich auf das Handwerk selbst und den Berufsalltag konzentriert. Manchmal lassen sich Bündnisse zwischen Reformfraktion und Erziehungsphilosophie finden, ebenso wie zwischen Professionsreflexion und empirischer Erziehungswissenschaft. Aus kritischer Perspektive gegenüber der Erziehungsphilosophie kommt Tenorth zu dem Schluss, dass es die „Logik und Erfindungskraft der Profession selbst ist, die einen Alltag wie selbstverständlich zu bewältigen hilft, der theoretisch primär als Problem beschrieben wird. So wird die Professionalisierung der Erziehungs-Wissenschaft selbst noch durch die Profession ermöglicht, weil sie den Beobachtern zeigt, welche Qualität der Schlendrian hat, den der Philosoph nicht einmal betrachten will. Zur Rache überlässt die Profession der Philosophie Utopie und Ethos des Berufs, damit sie beschäftigt ist und den Alltag der pädagogischen Arbeit nicht stört“ (ebd., 461).

3.3.2. Argumentationsaufbau

Der Text von Heinz-Elmar Tenorth setzt sich differenziert mit der Frage auseinander, welche Rolle die Erziehungswissenschaft bei der Professionalisierung pädagogischer Berufe spielt. Gleich zu Beginn seiner Arbeit positioniert sich der Autor skeptisch gegenüber der Auffassung, die Erziehungswissenschaft könne den Berufswissenschaften zugeordnet werden. Provokativ formuliert er, dass „beide, die Zuschreibung als Berufswissenschaft und die Unterstellung der Zentralität der Erziehungswissenschaft für die Professionalisierung pädagogischer Berufe, ziemlich gewagte Unterstellungen sind“ (ebd., 430). Zwar scheint ihm die Verbindung zwischen

der Erziehungswissenschaft und den Berufswissenschaften historisch erklärbar, er weist aber in seinem Text ausdrücklich darauf hin, dass diese Relation neu zu überdenken ist.

Um seine Arbeit entsprechend zu strukturieren und einen Vergleich zwischen der Erziehungswissenschaft als Theorie und der pädagogischen Praxis anstellen zu können, definiert Tenorth gleich zu Beginn drei Formen pädagogischen Wissens, zu denen anschließend Überlegungen hinsichtlich ihres Beitrags zur Professionalisierung folgen. Diese klare Unterteilung der Erziehungswissenschaft als reflektierte Reflexion der Praktiker zum einen, als Erziehungsphilosophie zum zweiten und als empirisch-experimentelle Disziplin zum dritten schafft eine deutliche Strukturierung des Textes und ermöglicht es, der Fragestellung nachzugehen, ob die Erziehungswissenschaft als theoretische Wissensproduzentin den Berufswissenschaften zugeschrieben werden kann.

Um eine noch klarere Systematisierung zu erzielen, unterscheidet Tenorth drei weitere Dimensionen, die für ihn Referenzbereiche für pädagogische Professionalität darstellen. Diese Dimensionen sind Status, Ethos und Kompetenz. Um seine eingangs erwähnte Skepsis zu untermauern, diskutiert Tenorth anhand dieser Strukturierung die Positionen der drei Wissensformen. Die erste Dimension, der Status, schafft die Möglichkeit, Kritik an Fischers Ausführungen zur professionellen Erziehtätigkeit zu üben. Es liegt auf der Hand, dass sich die Theorien zur Pädagogik als Profession seit den 1920er Jahren verändert und weiterentwickelt haben. Durch die Auseinandersetzung mit historischen Arbeiten lässt sich zeigen, dass die Zuschreibung der Erziehungswissenschaft zu den Berufswissenschaften aus einer Zeit stammt, in der die „Ausdifferenzierung professioneller Erziehtätigkeit (...) als bedrohlich wahrgenommen wird“ (ebd., 449). Hier steht vor allem die Erfüllung der pädagogischen Pflichten im Vordergrund und der Blick auf die Gesamtaufgabe geht verloren. Im Zuge dieser Kritik an Fischer analysiert Tenorth Gründe, warum die Erziehungswissenschaft keine Berufswissenschaft sein kann. Er kommt zum Schluss, dass sie „die Realität und Funktion des Berufs schon wegen ihrer kategorialen Instrumente gar nicht angemessen zu erkennen“ vermag (ebd., 443). Damit sind die unterschiedlichen Funktionen der Schule angesprochen, wobei zwischen einer kulturellen Funktion und einer politischen Funktion zu unterscheiden ist.

Nicht nur die Ausdifferenzierung der pädagogischen Arbeit stellt für Tenorth ein Problem dar, sondern auch die Binnendifferenzierung und die daran angeknüpfte Frage nach der Einheit des Berufs, die bis heute im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine zentrale Stelle einnimmt. Aus der Perspektive der Praktikerinnen findet sich eine anders gelagerte Einheitsproblematik. Dabei handelt es sich um hierarchische Probleme, beispielsweise innerhalb einer Lehrergruppe. Auch hier bleiben Forderungen der Lehrer nach der Herstellung einer Einheit bis heute unerfüllt (vgl. ebd., 446). Zusammenfassend bestärkt Tenorth seine Annahme, dass von einer Berufswissenschaft nicht gesprochen werden kann, solange man dabei die Erziehungswissenschaft im Auge hat, denn nach einer ausführlichen Analyse lässt sich „zugespitzt sagen, dass es gar kein Kontinuum (...) zwischen der Berufsrealität und den Berufsbildern der Erziehungsphilosophie“ (ebd., 447) gibt. Aus diesem Grund ist auch die Kritik des Professionalismus ein zentrales Thema der Erziehungswissenschaft.

Neben dem Status beschäftigt sich Tenorth auch mit dem Ethos, um dem Sinn der pädagogischen Arbeit und ihren Anforderungen wie Ansprüchen nachzugehen. Während in der Erziehungsphilosophie über Tugendkataloge und mit „Metaphern der Verantwortung und der stellvertretenden Wahrnehmung von Verantwortung (...) [und] über die Metapher des 'anwaltlichen Handelns'“ (ebd., 449) gesprochen wird, geht es für die Praktikerinnen darum, mit dieser Überforderung an Zuschreibungen umzugehen. Überleitend zur Kategorie analysiert der Autor die Fähigkeiten, die Pädagogen haben sollten, um entsprechende Leistungen zu bringen. Schließlich impliziert Sollen auch Können. Aus Sicht der Pädagoginnen sind nach Tenorth neben mentalen, physischen, sittlichen und sozialen Kompetenzen besonders „methodisch-didaktische und auf Interaktion zielende Fähigkeiten“ (ebd., 455) notwendig, um den Berufsalltag bewältigen zu können. Diese werden „verdichtet in einfachen Regeln, Schemata oder rezepthaften Ordnungskonzepten, konzentriert auf die zentralen Schwierigkeiten des Berufs“ (ebd., 455). Hier hält Tenorth fest, dass die Profession „einige Meisterschaft darin entwickelt [hat], die Anforderungen des Berufsalltags zu bewältigen“ (ebd., 455). Des weiteren greifen die Praktiker auf Lehrerseminare zurück, durch die sie ihre Arbeit auch theoretisch fundieren.

Anders geht laut Tenorth die Erziehungswissenschaft mit der Kompetenzfrage um. Sie zeigt ein Paradoxon der pädagogischen Arbeit auf und erklärt, dass es nicht möglich

sein kann, aufgrund der Individualität und der Unplanbarkeit der pädagogischen Arbeit Rezepte für die Praxis zu entwickeln. Demnach ist die Praxis ein „Geschäft der Kunst“ (ebd. 457), das nicht lehrbar ist. Zwar wird theoretisches Wissen vermittelt und von den Handelnden auch genutzt, die „Kompetenz erweist sich in der Alltäglichkeit [aber] in schlichter Zuwendung und Präsenz“ (ebd., 458). An dieser Stelle argumentiert Tenorth gegen die Erziehungswissenschaft, insofern es aus Sicht der Erziehungsphilosophie unmöglich sei, Ratschläge zu erteilen oder Rezepte zu entwickeln, was jedoch „gegen alle Erfahrung der Praxis“ (ebd., 457) spreche. Auch gibt es von Seiten der Erziehungswissenschaft keine Technologie, auf die Pädagogen zurückgreifen können, die aber „wie die Profession weiß, selbstverständlich alltäglich praktiziert wird“ (ebd., 458). An solchen Aussagen ist erkennbar, dass Tenorth solche erziehungsphilosophischen Betrachtungen nicht teilen kann, weil sie seiner Ansicht nach dem Alltag pädagogischer Arbeit nicht gerecht werden.

3.3.3. Zur Verortung des Textes im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Tenorth stellt in seiner Arbeit das Verhältnis zwischen der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft und der pädagogischen Praxis in Frage. Dieses Verhältnis ist historisch gewachsen und sollte daher, so der Autor, gründlich neu überdacht werden. Bereits in der Einleitung seines Textes positioniert sich Tenorth klar innerhalb des Spannungsfeldes zwischen Theorie und Praxis: Seiner Ansicht nach nimmt die Wissenschaft eine allzu zentrale Stellung ein, was dazu führt, dass die Praxis bevormundet wird. Aus Sicht der Praktikerinnen bedeutet dies, dass Wissenschaft stets damit beschäftigt ist, bestehendes Wissen zu reflektieren und neues Wissen zu generieren, währenddessen in der Praxis bereits gehandelt wird. In seiner Argumentation schreibt Tenorth weder der Theorie noch der Praxis eine von vornherein wichtigere Position zu, vielmehr versucht er zunächst, die unterschiedlichen Vorstellungen und Ansichten beider Instanzen unabhängig voneinander zu erörtern. So zeigt sich etwa allein in der Frage der Einheit des Berufs, dass es zwischen Theoretikern und Praktikern abweichende Anschauungen gibt. Wissenschaftlerinnen sind zwar ständig mit dieser Thematik beschäftigt, doch finden die Ergebnisse ihrer Arbeit in der Praxis nur wenig Akzeptanz. In der Praxis wird die Frage nach der Einheit des Berufs anders aufgefasst, denn hier steht eher die Hierarchie des Berufs im Vordergrund. Tenorth kommt daher zum Schluss, dass die Zuschreibung der Erziehungswissenschaft

als Berufswissenschaft nicht haltbar ist, da es wenig Gemeinsamkeiten zwischen Theorie und Praxis gibt. Diesbezüglich stellt er in Frage, ob es sinnvoll ist, sich weiterhin mit der Einheit des Berufs zu befassen, was wiederum erkennen lässt, dass er an dieser Stelle der Theorie wenig Lösungskompetenz zuschreibt.

Auch die Frage nach den notwendigen Kompetenzen zeigt für Tenorth die unterschiedlichen Auffassungen von Theorie und Praxis. Für Theoretiker ist es besonders wichtig, sich durch spezifisches Wissen von Laien abzugrenzen. Dieses zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass das konkrete Individuum, dem Praktiker in seiner Arbeit gegenüberstehend, immer eine unbestimmbare Konstante bleibt. In Bezug auf diese jeweils neue Erfahrung des Anderen ist es nicht möglich, spezifische Methoden zu entwickeln, auf die generell zurückgegriffen werden könnte. Anders gesagt: Für Wissenschaftler ist pädagogische Arbeit nicht lehrbar! Für Praktiker hingegen sind, im Vergleich zu Theoretikern, andere Kompetenzen für den Berufsvollzug notwendig: Interaktion, Methodik und Didaktik. Durch diese vergleichende Gegenüberstellung zeigt Tenorth, dass seine These bezüglich einer „überschätzten“ Theorie und einer „unterschätzten“ Praxis durchaus Plausibilität beansprucht. Konsequenterweise schreibt er auch der Praxis mehr Problemlösungskompetenz zu: Wo Praktiker in ihrem Berufsalltag mit Situationen oft ganz selbstverständlich umgehen, können Theoretiker nicht anders als schweigen. Daher ist es umso notwendiger, die Beziehung zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis neu zu überdenken. Denn aus Sicht der Praktikerinnen sind für ihre Arbeit andere Kompetenzen notwendig, als jene, die von der Theorie erwogen werden. Auch Tenorth selbst ist der Ansicht, dass Erfahrungen in der Praxis für den Berufsvollzug notwendiger sind als die theoretische Fundierung der Arbeit. Dies zeigt sich umgekehrt auch darin, dass die Theorie sich sogar davon distanziert, Anleitungen oder Methoden für die pädagogische Praxis zur Verfügung zu stellen, da diese aufgrund der Individualität des Anderen und der daraus resultierenden Unbestimmbarkeit nicht haltbar wären. Dennoch, so analysiert Tenorth, gestaltet sich pädagogische Arbeit anders: Jene Technologien, die laut Wissenschaft eben nicht zur Verfügung stehen könnten, werden in der täglich Praxis immer schon vollzogen. Auch an dieser Stelle schwächt Tenorth die Position und Relevanz der Theorie in Bezug zur Praxis ab.

Was bedeutet das nun für die Fragestellung dieser Diplomarbeit? Tenorth beschäftigt sich mit dem Thema der Professionalisierung von pädagogischer Arbeit und provoziert mit seiner Ablehnung hinsichtlich der Zuschreibung der Erziehungswissenschaft zu den Berufswissenschaften. Seine Argumentation führt konsequent aus, dass eine solche Zuschreibung nicht mehr haltbar ist. So heißt es: „Allenfalls als Kritik der Verberuflichung würde ich die (Erziehungsphilosophie, Anm.) gelten lassen“ (ebd., 469), denn professionalisiert würde der Beruf erst durch die Praktikerinnen selbst. Tenorth positioniert sich eher auf Seiten der Praxis, wenn er aufzeigt, dass der Alltag der pädagogischen Arbeit mit einer Selbstverständlichkeit bewältigt wird, die die Erziehungswissenschaft für unmöglich hält. Für die Vermittelbarkeit von Theorie und Praxis durch die Professionstheorie bedeutet dies, dass Tenorth eher für eine Trennung der Positionen plädiert und es auch gar nicht den Anschein hat, als würde er die Notwendigkeit einer Vermittlung sehen. Eher trifft das Gegenteil zu: Tenorth verteidigt implizit eine klare Trennung zwischen Theorie und Praxis, damit die Praktikerinnen ihre Arbeit tun können, ohne konkrete Interventionen von Seiten der Erziehungswissenschaft.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Seit der Konstitution der pädagogischen Arbeit steht die Frage im Raum, wie sich die erziehungswissenschaftliche Theorie und die pädagogische Praxis zueinander verhalten. Bis heute ist dabei die Theorie-Praxis-Problematik nicht befriedigend gelöst. Bereits in den 1930er Jahren entwickelte sich eine handlungstheoretische Richtung, die sich mit der Frage nach dem Wissen und Können von Pädagoginnen auseinandergesetzt hat. Seit damals entwickelten sich zahlreiche professionstheoretische Richtungen, die fortwährend diskutiert und erweitert wurden. In der vorliegenden Arbeit wurde eingangs das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis skizziert, wobei es aufzuzeigen galt, dass es, historisch betrachtet, niemals eine Einheit der beiden Pole gegeben hat. Weiters wurde dargestellt, dass eine Zuschreibung der Pädagogik zu Flitners „Tatsachenwissenschaften“ zwar proklamiert wird, sich diese aber auch nicht so klar von den Berufswissenschaften abgrenzen lassen. Die Verbundenheit zu beiden Wissenschaftsformen spiegelt sich auch in der Zerrissenheit zwischen Theorie und Praxis wieder, was nach Koring nicht zu einer Lösung, sondern zur Verschärfung des Theorie-Praxis-Verhältnisses geführt hat (vgl. Koring 1997, 92).

Durch die Ausdifferenzierung verschiedener pädagogischer Felder und Berufe entwickelten sich Theorielinien, die sich mit der Frage der Professionalisierung auseinandergesetzt haben. Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an professionstheoretischen Richtungen und Arbeiten, wobei die wichtigsten davon strukturtheoretische, systemtheoretische und machttheoretische Positionen sowie interaktionistische Strömungen sind (vgl. Helsper 2004, 303). Ergänzt wurden diese Richtungen in den letzten Jahren vor allem durch biographietheoretische Ansätze. All diesen professionstheoretischen Zugängen ist gemeinsam, dass ihnen im Zusammenhang mit dem angespannten Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik das Potential zur Vermittlung zugeschrieben wird, indem sie ein „Bindeglied“ (Koring 1997, 23) darstellen sollten. Es bleibt allerdings weitgehend offen, wie diese Vermittlung konkret aussehen könnte und wie sich die Professionstheorien dabei positionieren. Hier setzte das Interesse dieser Arbeit an: Anhand ausgewählter Texte sollte, so das erkenntnistheoretische Ziel, exemplarisch gezeigt werden, wie sich Professionstheorien in dem Theorie-Praxis-Spannungsfeld positionieren lassen.

Der erste Text stammte von Hermann Giesecke, der ein Umdenken im Sinne eines Paradigmenwechsels von Erziehung zur Lernhilfe fordert. Erziehung impliziert für ihn etwas Normatives, das der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft sowie Individualisierung von Lebensläufen nicht länger entspricht. Aufgrund der Krise der Pädagogik, entstanden infolge dieser zunehmenden Pluralisierung, ist ein Festhalten an dem Glauben an eine allgemeine Erziehungskultur nicht mehr länger möglich. Stattdessen macht Giesecke einen direkten Zusammenhang zwischen Professionalität und Partikularität aus, demnach es nicht mehr Ziel sein könne, professionell zu sein und gleichzeitig ganzheitlich zu arbeiten. Durch Lernbegleitung besteht dagegen die Möglichkeit für Lernhelfer, sich individuell auf das Kind einzustellen, da sie nicht mehr mit dessen Gesamtsozialisation beauftragt sind. Der Praxisbezug, den Ausbildungsgänge immer wieder proklamieren, stellt für Giesecke allerdings eine Leerformel dar, die nur dafür gut ist, der Zweckrationalität zu dienen und intellektuelle Ansprüche abzuwehren.

Immer wieder greifen zahlreiche Autoren die Position Gieseckes auf und setzen sich in ähnlicher Perspektive mit der Theorie-Praxis-Thematik auseinander. So ist es beispielsweise Koring, der beschreibt, was die zentralen Aufgaben einer Profession sind und welchen Beitrag die Professionswissenschaften dazu leisten können (vgl. Koring 1997, 24). Dennoch, so räumt er ein, ist bis heute eine wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Professionen ausständig, die dem Vergleich mit den klassischen Professionen standhalten würde. Möglicherweise lässt sich die Theorie-Praxis-Diskussion nicht beschließen, weil es noch immer keine gelungene Professionalisierung pädagogischer Berufe gibt. Neben Koring sprechen sich auch Combe, Lenzen und Loch für eine Lernbegleitung aus, da auch sie davon überzeugt sind, dass ein ganzheitlicher Erziehungsbegriff nicht länger haltbar ist.

Der zweite Text, der für einen Positionierungsversuch im Theorie-Praxis-Feld herangezogen wurde, ist jener von Michael Wimmer zur Einheit des Pädagogischen. Wimmer vertritt die Ansicht, dass die Frage nach der Einheit nicht aus der Intention heraus gestellt werden soll, ein der Theorie und Praxis Übergreifendes, also Allgemeines zu benennen. Ganz im Gegenteil: Wimmer zeigt auf, dass es ein solches Allgemeines nicht geben kann, zum einen, da es die Erwartung impliziert, dass es konkrete Antworten gäbe, und zum anderen, weil es bedeutet, sich einer Illusion

hinzugeben. Wimmer warnt an dieser Stelle explizit davor, sich der Illusion einer Einheit hinzugeben und damit die Differenz, die zwischen Theorie und Praxis besteht, als etwas Defizitäres anzusehen. Gerade dieses Erkennen, wonach es sich dabei nicht um einen zu behebenden Mangel handelt, macht für ihn den Kern pädagogischer Praxis aus. Denn dabei muss sich jeder Handelnde eingestehen, dass es etwas gibt, das er *nicht* wissen kann. Es bleibt ein Rest, ein Nicht-Wissen, übrig, das es jedoch nicht aufzuheben gilt, sondern das das eigentlich Spezifische der pädagogischen Arbeit ausmacht. Wimmer zeigt mitunter einen Denkfehler auf, den er an den Arbeiten von Giesecke und Koring festmacht. So spricht er sich gegen pädagogische „Grundformen“ aus, da dabei nicht erkennbar sei, worin das spezifisch Pädagogische liege. Außerdem wäre das Wissen um das Pädagogische überhaupt erst die Voraussetzung, um solche pädagogischen Grundformen erkennen zu können.

Wimmer schließt sich Koring darin an, dass Intuition und Fingerspitzengefühl notwendig sind, um theoretisches Wissen auch in der Praxis anzuwenden. Dieser Gedanke impliziert zwei für die pädagogische Arbeit notwendige Kompetenzen: eine wissenschaftliche Kompetenz und eine fallbezogene Kompetenz, um individuell, je nach entsprechender Problemlage, handeln zu können. Beide Kompetenzen sind erforderlich, stehen aber gleichzeitig in Widerspruch zueinander. Das Wahrnehmen dieses Widerspruchs und das Erkennen, dass das Nicht-Wissen nicht unbedingt etwas Pathologisches sein muss, ist für Wimmer die Grundlage, durch die eine Annäherung zwischen Theorie und Praxis erreicht werden kann. Auch wenn die Lücke zwischen beiden nicht zwingend geschlossen werden kann, ergibt sich dennoch die Chance einer Annäherung. Die Bildungstheorie könnte dabei helfen, einen angemessenen Diskurs zu entfalten und zu vermitteln. Schließlich aber hält Wimmer fest, dass es immer noch die Handelnden selbst sind, die durch ihre Reflexion das Verhältnis von Theorie und Praxis ausbalancieren müssen.

Der dritte Text stammte von Heinz-Elmar Tenorth, der den Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe analysiert. Allem voran kritisiert der Autor die Zuschreibung der Erziehungswissenschaft zu den Berufswissenschaften und artikuliert damit eine grundlegende Skepsis. Tenorth führt zwei Unterscheidungen ein, die sich einerseits auf pädagogische Wissensformen und andererseits auf Referenzbegriffe für eine Professionalisierung beziehen. Er

argumentiert historisch-systematisch und schreibt die Verbindung der Erziehungswissenschaft mit den Berufswissenschaften jener Zeit zu, in der die Ausdifferenzierung professioneller Erzieher Tätigkeit als Bedrohung empfunden wurde. Abgesehen davon behandelt Tenorth auch die Frage nach der Einheit des Pädagogischen, die sich je nach Wissensform unterschiedlich gestaltet.

Neben der Kategorie des Status setzt sich Tenorth auch mit dem Ethos des Berufs auseinander sowie mit den unterschiedlichen Anforderungen, die die pädagogische Arbeit mit sich bringt. Viele Ansprüche sind im Berufsalltag nicht umsetzbar, weshalb Praktikerinnen lernen müssen, mit der daraus tendenziell erwachsenden Überforderung umzugehen. Dies führt Tenorth zur Frage nach den Kompetenzen, die pädagogische Akteure erfüllen müssen. Neben mentalen, physischen oder sozialen Kompetenzen stellen vor allem methodisch-didaktische Fähigkeiten die Basis für einen erfolgreichen Berufsalltag dar. Hier distanziert sich der Autor von der Erziehungsphilosophie, die argumentiert, dass pädagogische Arbeit in dem Sinne nicht lehrbar sei, als dass sie durch das Paradoxon der Individualität und Unplanbarkeit geprägt ist. Dem hält Tenorth dagegen, dass die Praxis ihren Alltag mit einer Selbstverständlichkeit bewältigt, die ihr von der Theorie niemals zugetraut würde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich alle drei vorgestellten Texte ausführlich mit der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis beschäftigen. Giesecke versucht anhand der Krise der Pädagogik aufzuzeigen, dass ein Paradigmenwechsel von Erziehung zu Lernhilfe für die pädagogische Praxis notwendig ist. Den Kern pädagogischen Handelns sieht er in der Fähigkeit, produktive Lerngemeinschaften zu gründen. Nicht zuletzt sein Vorschlag der Lernhilfe könnte einen Ausweg aus der Krise darstellen.

Aus anderer Perspektive betrachtet Wimmer die Professionalisierungsfrage der Pädagogik, wenn er darauf hinweist, dass es das Nicht-Wissen ist, das den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität ausmacht. Nur wer den Stellenwert dieses Nicht-Wissens erkennt, kann die Kluft zwischen Wissen und Nicht-Wissen durch entsprechendes Handeln überbrücken. Wimmers Konzept für die Vermittelbarkeit zwischen Theorie und Praxis wäre die Entfaltung eines Diskurses, in der die Bildungstheorie im Zentrum stehen könnte.

Gegen eine Zuschreibung der Erziehungswissenschaft zu den Berufswissenschaften spricht sich Tenorth in seiner Arbeit aus, und er unterstellt dabei der Erziehungsphilosophie, die Realität pädagogischer Berufe zu verkennen. In einem Punkt sind sich alle drei Autoren auf jeden Fall einig: Es sind immer die Handelnden selbst, die eine Balance zwischen der Theorie und der Praxis herstellen müssen. Dies erfordert Einfühlungsvermögen gleichsam wie fachliche Grundkenntnisse. Unabhängig davon, wie man die entsprechenden Kompetenzen formuliert, gestaltet sich der Berufsalltag so, dass Probleme weitgehend durch Erfahrung, Intuition und Routine gelöst werden. Natürlich sind auch das nichts anderes als Kompetenzen, allerdings solche, die nur in und durch Praxis zu erlernen sind, nicht durch theoretisches Wissen. Dies ist durchaus ein Befund, der für die Theorie – gerade in Hinblick auf die Paradoxien und Antinomien, welche die pädagogische Praxis aus erziehungswissenschaftlicher Sicht begleiten – nicht immer nachvollziehbar sein mag.

An dieser Stelle können die spezifischen Charakteristika des Spannungsverhältnisses zwischen Theorie und Praxis, so wie sie sich in den Professionstheorien des pädagogischen Diskurses entfalten, wieder in die eingangs angesprochenen, allgemeinen Ambivalenzen innerhalb der Sozialwissenschaften eingebettet werden. Das stete Wechselverhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen, die methodischen Differenzen zwischen wissenschaftlicher Erfahrung und Alltagserfahrung, die komplexe und niemals kontextunabhängige Frage zur Praxisrelevanz wissenschaftlicher Erkenntnis, schließlich auch die unterschiedlichen Motivationen und Zielsetzungen theoretischer Fragestellungen – all diese Dimensionen zeigen, dass Theorie und Praxis in einem konstitutiven Bezug zueinander stehen. Bezugnehmen und Bezuggeben sind dabei zwei nicht immer leicht zu unterscheidende Momente einer Bewegung, sodass es oft unklar bleibt, was „davor“ war und was „danach“: die Theorie oder die Praxis? Ohne Praxis hätte Theorie keinen Gegenstand, ohne Theorie hingegen fehlt der Praxis eine wichtige Quelle der Reflexion.

Abschließend lässt sich daher sagen, dass professionstheoretische Überlegungen unerlässlich sind, um die äußeren gesellschaftlichen Einflüsse sowohl auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin als auch auf die pädagogische Praxis aufzudecken und zu analysieren. Hier besteht nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die

Notwendigkeit, Ambivalenzen und Paradoxien aufzuzeigen sowie Möglichkeiten und Gefahren zu diskutieren. Dennoch – die Professionstheorie bleibt in erster Linie eine Theorie! Als solche setzt sie sich aus wissenschaftlicher Perspektive mit den Themen der Praxis auseinander. Theorien können per definitionem nicht zur Praxis werden, dies wäre ein Widerspruch in sich. Was sie allerdings tun können ist, das Verhältnis zu ihrem Anderen, der Praxis, stets neu zu verhandeln. So können professionstheoretische Texte neue Bezüge zwischen Theorie und Praxis herstellen und Entspannung in ihr Verhältnis einbringen, insofern sie einzelne Positionen getrennt betrachten und aufzeigen, dass Fragen nach der Einheit bzw. den Gemeinsamkeiten von Wissenschaft und Praxis aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen nicht entsprechend beantwortet werden können. Doch gerade diese scheinbare Trennung von Theorie und Praxis könnte schließlich auch wieder zu einem entspannteren Verhältnis führen. Durch professionstheoretische Arbeiten werden die Ansichten der einzelnen Positionen diskutiert, und schon alleine das Wissen darüber, dass eine Annäherung nicht immer gewünscht und meines Erachtens auch gar nicht erreicht werden kann, birgt die Möglichkeit in sich, eine positive Auswirkung auf das angespannte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu erreichen.

Bezugnehmend auf die Fragestellung dieser Arbeit, inwiefern professionstheoretische Texte im Spannungsfeld von Theorie und Praxis verortet werden können, hat sich aufgrund der Analyse gezeigt, dass eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis kein explizites Ziel der Autoren ist. Vielmehr plädieren sie dafür, beide Positionen getrennt zu betrachten, um einen neuen Blick und neue Perspektiven für die teils allzu bekannten Probleme zu eröffnen. Dies wiederum könnte einen neuen Bezug herstellen und somit die Relation zwischen Theorie und Praxis verändern. So gesehen kann professionstheoretischen Arbeiten eine – zumindest indirekt – vermittelnde Funktion zugesprochen werden.

Die Fragen, die sich daraus ergeben, sind sowohl praktischer wie theoretischer Natur. Kann etwa Gieseckes Begriff der Lernhilfe in einer solchen Weise umgesetzt werden, dass pädagogisches Handeln eine kontextspezifische Professionalisierung erfährt? Welche Dimensionen von Lernhilfe kommen in welchen Situationen zum Tragen? Und wie lassen sich diese fallbezogenen Kompetenzen vermitteln, ohne gleich wieder in die konventionellen Formen einer praxisfernen Erziehungslehre zu verfallen? Ähnlich sind

die Herausforderungen, die Wimmers Ausführungen nach sich ziehen: Welcher *Kultur* der Praxis bedarf es, um das unumgängliche Nicht-Wissen als konstitutives Moment ebendieser Praxis anzuerkennen? Und in welcher Form, mit welchen Argumentationen und Positionen, müssten bildungstheoretische Diskussionen geführt werden, damit deren Fürsprecher in der Lage eine reflexive Haltung einnehmen können, ohne dabei als praxisfremd aufzutreten? An diese Ambivalenz knüpft sich schließlich auch die Skepsis, die Tenorth einbringt: Wie kann man theoretisch zu einer Professionalisierung beitragen, wenn die Praxis immer schon einen Schritt voraus zu sein scheint? Wenn aber die Praxis nicht sich selbst überlassen werden sollte, dann muss nach Möglichkeiten einer theoretischen Fundierung gefragt werden, die *aus der Praxis heraus* entwickelt werden können.

An dieser Stelle kommt die in dieser Arbeit behandelte Frage an ihr Ende. Sie hat mithilfe der angeführten Autoren das Verhältnis von Theorie und Praxis aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert, hat Probleme aufgezeigt ebenso wie Gefahren, nichtsdestotrotz aber auch auf Chancen und Möglichkeiten hingewiesen. Hier aber ist nun der Punkt erreicht, an dem weitere Forschungsarbeiten ansetzen müssten: Seien dies empirische Untersuchungen zum Potential der Lernhilfe in konkreten Lernsituationen, seien es umfangreiche Kulturstudien im Bereich pädagogischer Wissensvermittlung, oder seien es kritische Analysen von Bildungs- und Erziehungsdiskursen. All diese Arbeiten können konstruktiv dazu beitragen, das Verhältnis von Theorie und Praxis weiter zu erhellen.

Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 119- 142.

Benner, Dietrich (1995): Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Band 1, Dresden: Klett-Verlag für Wissen und Bildung, 283-300.

Blankertz, Herwig (1982): Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Breinbauer, Ines Maria (2000): Einführung in die allgemeine Pädagogik. 3. Auflage, Wien: WUV-Univ.-Verlag.

Breinbauer, Ines Maria (2002): Muss denn der Lehrer gebildet sein? In: Brinek, Gertrude/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Lob der Schule. WUV Universitätsverlag: Wien, 79-92.

Brezinka, Wolfgang (Hrsg.) (1955): Erziehung als Beruf. Bericht über die internationale Werktagung 1954 in Salzburg. Wien: Österreichischer Verlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Combe, Arno (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: Kowarsch, Alfred/Pollheimer, Kluas (Hrsg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Verlag Brüder Hollinek: Purkersdorf, 7-16.

Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. In: dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-48.

Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machththeoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchoff, Wilfried/Radke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 21-35.

Dewe, Bernd/Ferchoff, Wilfried/Radke, Frank, Olaf (1992): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 7-20.

Dewe, Bernd/Ferchoff, Wilfried/Radke, Frank, Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 70-91.

Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (2004): Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-40.
Flitner, Wilhelm (1997): Allgemeine Pädagogik. 15. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung – Aktualität, Geschichte, Kennzeichen. In: ders. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek b. Hamburg, 9-25.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Giddens, Anthony (1999): Forschungsmethoden. In: ders. (Hrsg.): Soziologie. Wien, 580-593.

Giesecke, Hermann (1996): Das 'Ende der Erziehung'. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 391-403.

Giesecke, Hermann (2005): Lob des Zwischenhandels 2. In: Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 97-105.

Giesecke, Hermann (2003): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 8. Auflage, Weinheim: Juventa Verlag.

Helsper, Werner (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang, Heft 3, 303-308.

Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1, online unter www.uni-magdeburg.de/iew/zlbs/zeitschrift/hefte/heft1/1-1.html [Stand 12.02.2008].

Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrsg.) (2005): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Kade, Wolfgang/Seiter, Jochen (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 326-341.

Kant, Immanuel (1996): Werkausgabe Band IX. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 11. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth: Auer Verlag.

Koring, Bernhard (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koring, Bernhard (1990): Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Denkanstöße für Studienanfänger. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koring, Bernhard (1992): Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende (anhand der Bereiche Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Kraul, Margret/ Marotzki, Winfried/ Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-15.

Kromrey, Helmut (1998): Vorbemerkungen zur Situation empirischer Sozialwissenschaft / Grundpositionen der Erfahrungswissenschaft. In: ders. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung. Berlin, 5. Auflage, 13-33.

Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. In: Erziehungswissenschaft. 8. Jahrgang, Heft 15, 5-22.

Loch, Werner (2006): Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 72-89.

Lüders, Christian (2000): Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft, ein Grundkurs. Hamburg: Rowohlt, 568-591.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift der Pädagogik, Heft 25, 345-365.

Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 60. Jahrgang, Heft 3, 249-259.

Nittel, Dieter (2004): Die Veralltäglichung pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3, 342 – 357.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182.

Oevermann, Ulrich (1983): Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt am Main: Scriptor-Verlag, 113-155.

Ophardt, Dietmut (2006): Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess. Dissertation, Freie Universität Berlin.

Ponnath, Rainer (1995): Pädagogik als praktische Wissenschaft? Zur Möglichkeit wissenschaftlicher Orientierung pädagogischen Handelns im Anschluss an M.J. Langevelds Theorie der Erziehungssituation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 358-372.

Rothland, Martin (2007): Disziplingeschichte „vor Ort“. Vom Sinn und Nutzen einer mikrohistorischen Rekonstruktion universitärer Erziehungswissenschaft. In: bildungsforschung, 4. Jahrgang, Heft 1, online unter <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/disziplingeschichte/> [Stand 15.04.2008].

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 183-275.

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 49-69.

Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz einer Autonomisierungsprozesses. In: A. Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehrern und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Festgabe für Martin Peter Roeder. Weinheim (Basel), 285-288 (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 429-461.

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München: Juventa Verlag, 17-28.

Weber, Karl/Wittpoth, Jürgen (2000-2002): Thesen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung, Universität Bern. Koordinationsstelle für Weiterbildung NDS Weiterbildungsmanagement, online unter <http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUJ:www.kwb.unibe.ch/wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t> [Stand 24.1.2008].

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 404-447.

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik und knüpft an die von vielen Seiten diskutierte Theorie-Praxis-Problematik an. Die Frage der pädagogischen Professionalisierung, die bereits seit den 1930er Jahren in handlungstheoretischen Richtungen und entsprechenden Professionstheorien diskutiert wird, setzt sich kritisch mit dem Wissen und Können von Pädagoginnen auseinander. Dabei tritt häufig der Anspruch zutage, professionstheoretische Arbeiten könnten für Entspannung im Verhältnis von Theorie und Praxis sorgen. Die Arbeit geht deshalb von folgender Fragestellung aus: Wie lassen sich professionstheoretische Texte im Spannungsfeld von Theorie und Praxis positionieren? Dazu werden in den Hauptkapiteln drei ausgewählte Texte von Giesecke (1996), Wimmer (1996) und Tenorth (1999) herangezogen und im Hinblick auf deren Positionierung im Feld von Theorie und Praxis interpretiert. Zuvor werden das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis einleitend erörtert und die verschiedenen professionstheoretischen Richtungen vorgestellt. Abschließend soll ein zusammenfassender Ausblick mögliche Forschungsfragen aufzeigen, die sich im Anschluss an diese Arbeit ergeben. So wird dargestellt, dass eine Entspannung im Verhältnis von Theorie und Praxis nicht unbedingt durch eine Annäherung oder durch die Suche nach Gemeinsamkeiten erreicht werden kann. Vielmehr geht aus den analysierten professionstheoretischen Texten deutlich hervor, dass die Positionen von Theorie und Praxis klar voneinander zu trennen sind. Gerade an dieser Stelle liegt aber auch die Chance, zu erkennen, dass Theorie und Praxis trotz aller Spannungen immer in einem konstitutiven Bezug zueinander stehen und dass Professionstheorien dazu beitragen können, das Verhältnis der beiden Pole neu zu überdenken.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Andrea Konrad
Adresse	Hödlgasse 1A/2/0.5, 1230 Wien

Geburtsdatum	27.02.1977
Geburtsort	Wien
Familienstand	verheiratet, 2 Kinder
Staatsbürgerschaft	Österreich

Bildungsweg

1983 – 1987	Volksschule Unterolberndorf
1987 – 1995	AHS, BG und BRG Franklinstraße 21, 1210 Wien
06/1995	Matura

seit 10/1995	Studium der Medizin an der Universität Wien
--------------	---

seit 03/2003	Studium der Pädagogik an der Universität Wien mit Schwerpunkten Aus- und Weiterbildung und Psychoanalytische Pädagogik
--------------	--

Berufliche Tätigkeiten

08/1995 – 09/1995	Gesundheitszentrum Wien Nord (<i>Wien</i>)
-------------------	--

02/1996 – 09/1998	in Summe 7 Monate Ferialarbeit im Hanusch- krankenhaus (<i>Wien</i>)
-------------------	---

10/1998 - 03/1999	Firma Netway (<i>Wien</i>)
-------------------	------------------------------

seit 04/1999	Firma Paylife Bank GesmbH (<i>Wien</i>)
--------------	---

seit 07/2007	Korrektorat bei Firma x-late (<i>Wien</i>)
--------------	--

05/2008 – 11/2008	Praktikum im Haus der Frauen – Erholungs- und Bildungszentrum (<i>St. Johann/Herberstein</i>)
-------------------	--