

## I. Zur Kritik instrumenteller Vernunft in der Lehrkräftebildung



# Kompetenzorientierung als Königsweg der universitären Lehrerbildung?

*Karl-Heinz Dammer*

Der vorliegende Beitrag bewegt sich zwischen der Makroebene der „Instrumentellen Vernunft“ im Sinne Horkheimers, die als Deutungsrahmen für die Kritik des Wirksamkeitsansatzes in der Professionalisierungsforschung theoretisch leitend ist, und der Mikroebene der Wirksamkeitsforschung selbst. Im Zentrum steht das dieser Forschung übergeordnete Problem der Fragmentierung des Lehramtsstudiums, das aus meiner Sicht sowohl durch die Struktur des Studiums nach Bologna-Prinzipien als auch durch das dem gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs zugrunde liegende Kompetenzkonzept hervorgerufen wird.

Einleitend werde ich auf die Geschichte dieses Diskurses eingehen, der nicht erst mit der PISA-Studie einsetzte, sondern bis in die Jahre der Bildungsreform um 1970 zurückreicht. Der Hauptteil des Beitrags befasst sich mit der fragmentierenden Wirkung des Kompetenzkonzepts und des modularisierten Studiums; deutlich wird dabei, dass es sich hier um einen weiteren, allerdings wenig tauglichen Versuch handelt, altbekannte systematische Probleme der Pädagogik zu lösen. Abschließend will ich einen vergleichsweise konservativen Ausblick auf eine mögliche Alternative für die Konzeption des Lehramtsstudiums geben.

## *I. Anmerkungen zur Vorgeschichte der aktuellen Professionalisierungsdebatte*

Wer in den 1950er- und 1960er-Jahren ein Lehramtsstudium aufnahm, tat dies unter Erwartungen an seinen Beruf, die etwa so formuliert wurden: „Der echte Erzieher [...] besitzt ein ursprüngliches Organ für die Bahnen, in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht. [...] er wird immer den Drang empfinden, eine Jüngerschaft um sich zu versammeln, gleichsam eine Sekte im Dienst der Menschenveredlung“.<sup>1</sup> Dieses Beispiel von Spranger ist nur eines von mehreren möglichen aus dem Repertoire der

---

1 Eduard Spranger, *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1958.

geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die bis zur Bildungsreform Ende der 1960er-Jahre die Deutungshoheit in der deutschen Erziehungswissenschaft innehatte.

Sprangers Beschworung des „echten“, oder, wie er es an anderer Stelle nennt, „geborenen“ Erziehers hat bei allem Pathos durchaus einen wahren Kern, nämlich die Einsicht, dass die erfolgreiche Ausübung dieses Berufs bestimmte Wesens- und Einstellungsmerkmale erfordert, die durch den Professionalisierungsprozess allein nicht hervorgebracht werden können – eine Einsicht, auf der auch heute noch der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerbildung fußt. Auf der anderen Seite impliziert das von zwölf Jahren Nationalsozialismus unbeeindruckte idealistische Pathos allerdings, dass das Essentielle des Lehrberufs nicht lern- und damit auch nicht lehrbar ist.

Natürlich gab es auch zu Sprangers Zeiten bereits eine wissenschaftlich begründete Lehrerbildung, um die sich nicht zuletzt die geisteswissenschaftliche Pädagogik verdient gemacht hat, sie trat aber nicht mit dem Anspruch auf, auf diesem Wege gleichsam zielgerichtet „echte“ Lehrer heranzubilden zu können.

Dies änderte sich mit der Bildungsreform der 1970er-Jahre, die eine Neuorientierung der Lehrerbildung mit sich brachte. Die Reform stand im Zeichen zweier Schlüsselbegriffe, nämlich der „Integration“ (vorher getrennter Schulformen und damit auch Lehrpläne) und der „Verwissenschaftlichung“ als sachliche Grundlage der Integration: Die Lehrpläne aller Schulformen sollten von einer wissenschaftlichen Basis aus konzipiert werden, um die Durchlässigkeit der Bildungsgänge bzw. damals noch relativ strikt getrennter Schulformen zu ermöglichen und damit längerfristig für eine Demokratisierung des Bildungssystems zu sorgen.

Diese beiden Schlüsselbegriffe waren auch maßgeblich für die Lehrerbildung. War vorher die Lehrerbildung der Grund- und Volksschullehrkräfte an die Pädagogischen Hochschulen und damit an die Pädagogik als Kunstlehre, aber nicht als Wissenschaft gebunden, so sollte ab der Reform jeglicher Lehramtsstudiengang auf einem wissenschaftlich fundierten Hochschulstudium beruhen. Als deutliches institutionelles Signal dieser Neuorientierung wurden in der Folge, außer in Baden-Württemberg, die Pädagogischen Hochschulen abgeschafft bzw. in die Universitäten integriert.

Diese Entwicklung kann in zweierlei Hinsicht als Fortschritt gewertet werden; zum einen, weil damit das akademische Prestige des Berufs aufgewertet wurde, zum anderen, weil die Verwissenschaftlichung sich nicht mehr nur auf die Unterrichtsfächer bezog, für die sie, zumindest im gym-

nasialen Lehramt, von jeher galt, sondern sich nun auch auf den professionellen Kern der Lehrertätigkeit erstreckte und ein relativ umfangreiches Begleitstudium zur Vermittlung pädagogischen, didaktischen und psychologischen Wissens erforderte.

Mit der Reform verband sich nicht nur der Glaube an eine wissenschaftlich fundierte Lehrbarkeit des Berufs, sondern darüber hinaus auch die Hoffnung, dass auf diese Weise Lehrkräfte mit fortschrittlich-aufgeklärter Gesinnung in die Schulen strömen würden, um künftigen Generationen von Jugendlichen zu dem zu verhelfen, was die zentrale Zielsetzung der Reform war, nämlich Mündigkeit. Dieses gleichermaßen pädagogische wie politische Ansinnen wurde theoretisch bestärkt zum einen durch Heinrich Roths theoretische und empirische Fundamentalbegründung der Reform, die zweibändige *Pädagogische Anthropologie*, die explizit auf Mündigkeit als höchste Erziehungsnorm abhob, zum anderen durch den schmalen Band mit Interviews und Vorträgen Adornos zu pädagogischen Themen, der mit seinem Titel *Erziehung zur Mündigkeit* zu einem bis heute gängigen Schlagwort wurde, ungeachtet der Tatsache, dass man in einem zielgerichteten Sinne gar nicht zur Mündigkeit erziehen kann.

Die Reform hinterließ freilich auch offene Fragen, wie z. B. die, inwiefern Wissenschaft nicht nur notwendig, sondern auch hinreichend für die professionelle Qualifikation ist, denn die Vermittlungsfähigkeit und für die Erziehungsaufgabe notwendige Charaktermerkmale wurden davon nicht erfasst. Ebenso offen blieb, welches Wissenschaftsverständnis der Lehrerbildungsreform zugrunde gelegt werden sollte. Während der Reform gab es zumindest zwei konkurrierende Paradigmen, nämlich die empirische und die kritische Erziehungswissenschaft. Erstere orientierte sich, knapp gesagt, an Instrumenteller Vernunft im Sinne empirischer Messbarkeit und der Objektivierung pädagogischer Prozesse mit dem Ziel der Optimierung von Erziehung und Unterricht, ohne dabei einen normativen Anspruch zu erheben. Die kritische Erziehungswissenschaft hatte demgegenüber eine kritische Perspektive auf die gesellschaftliche Funktion von Schule und Erziehung und verband diese mit dem klaren normativen Anspruch der Mündigkeit.

Während die Kritische Erziehungswissenschaft in der Folgezeit aus verschiedenen Gründen an Bedeutung verlor (u. a. auch, weil sie empirische Forschung vernachlässigte), gewann die empirische Erziehungswissenschaft an Boden, da sie Reformen zu evaluieren erlaubte und damit auch politisches Steuerungswissen bereitstellte, unabhängig davon, wie relevant ihre Ergebnisse letztlich für die schulische Praxis waren.

Eine zweite für unseren Zusammenhang wesentliche Entwicklung nach der Reform war die Abkehr von der (politisch nicht konsensfähigen) äußeren Strukturreform (Abschaffung des gegliederten Systems) und die daraus sich ergebende Konzentration auf die „innere Reform“ der Einzelschulen. In der Folge wurden Unterricht und Lehrerhandeln als entscheidende Faktoren einer Verbesserung der Schule in den Vordergrund gerückt und damit in gewisser Weise die Strukturprobleme subjektiviert, denn nun hing der Erfolg von Reformen in erster Linie von der Professionalität der Lehrkräfte ab. Die Konsequenz daraus war eine enorme Zunahme der empirischen Forschung zu „gutem Unterricht“ und zur Lehrerprofessionalisierung.

## *II. Kompetenzorientierte Professionalisierung: Szientifische Bearbeitung alter Probleme*

### II.1 Kompetenzorientierung als Ei des Kolumbus

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass der Boden für die Lehrerbildungsoffensive längst bereit war, als 2001 die erste PISA-Studie erschien, die aber das entscheidende Ereignis für die weitere Entwicklung war. Diese Entwicklung knüpfte dabei in doppelter Weise an das Vorangegangene an. Zum einen an die Logik der inneren Reform: Wenn die deutschen PISA-Ergebnisse enttäuschend waren, so musste dies an schlechtem Unterricht und damit an mangelnder Qualifikation der Lehrkräfte liegen. Die PISA-Daten als solche gaben zwar keinerlei Hinweis auf die Ursachen des relativ schlechten Abschneidens, sie waren aber Anlass genug u. a. für eine Professionalisierungsoffensive. Zum anderen knüpfte PISA an die Logik der empirischen Erziehungswissenschaft an, denn die Krise der Lehrerbildung wurde als eine Krise fehlender Daten interpretiert.<sup>2</sup> Hinzu kam als dritte treibende Kraft die seit den 1990er-Jahren zunehmend populär werdende Identifizierung des Bildungs- mit dem Wirtschaftsstandort Deutschland, was ebenfalls den Druck auf Schulen und Lehrerbildung erhöhte.

Ab jetzt orientierte sich das Verständnis von Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung klar an der empirischen Bildungsforschung mit „Kompetenz“ als zentraler Kategorie sowohl für die theoretische Modellierung als

---

2 Vgl. Sabina Larcher/ Jürgen Oelkers, zit. nach Sigrid Blömeke, *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Dies. et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, 67.

auch als zentrale Orientierungsgröße für die Ausbildung, deren Ziel nun „professionelle Handlungskompetenz“ war.

Diese Neuorientierung hatte in den Augen ihrer Vertreter mehrere Vorteile:

- Kompetenzen sind an Handeln gebunden und versprechen damit die Fähigkeit zur qualifizierten Gestaltung der Unterrichtspraxis.
- Kompetenzen bieten die Möglichkeit, Anforderungen in verschiedenen Bereichen des Lehrerhandelns genau zu beschreiben.
- Kompetenzen sind sowohl lern- als auch steigerbar und liefern damit eine konkrete Grundlage für ein Curriculum der Lehrerbildung und der Bewertung ihrer Erfolge.
- Vor allem erlaubt das Kompetenzkonzept, so zumindest sehen es dessen Vertreterinnen und Vertreter, die objektive Messung des Professionalitätsgrads, unabhängig von den Vorlieben bestimmter Ausbilder. So lässt sich im Endeffekt die ganze Berufsbiographie empirisch evaluieren.
- Auf diese Weise kann schließlich die bislang stets nur unterstellte Wirksamkeit der Lehrerbildung wissenschaftlich überprüft werden.

Angesichts dieser Vorteile erscheint die Kompetenzorientierung gleichsam als das Ei des Kolumbus, also die überraschende Lösung eines kaum lösbar erscheinenden Problems, hier einer zielgerichteten und überprüfaren Professionalisierung von Lehrkräften. Bei Lichte betrachtet hat die Anekdote, die den Einfallsreichtum und die Tatkraft von Kolumbus zum Ausdruck bringen soll, allerdings einen entscheidenden Nebeneffekt, der schnell übersehen wird: Das Ei wird bei der Lösung des Problems zerstört, was im übertragenen Sinne auch für die Kompetenzorientierung gilt, wie ich im Folgenden zu zeigen versuche.

## II.2 Lehrerbildung als Kompetenzpatchwork

Den Erwartungen an die Kompetenzorientierung stehen zwei grundsätzliche Probleme gegenüber, nämlich zum einen die Grenzen der Messbarkeit menschlicher Fähigkeiten, zumal wenn sie in einem so komplexen Zusammenspiel wie bei der Tätigkeit von Lehrkräften auftreten, und zum anderen die mit der Kompetenzorientierung einhergehende, tendenziell beliebig weit gehende Fragmentierung dieser Fähigkeiten, die nicht nur die Komplexität des Handelns, sondern auch die Lehramtsstudierenden als Bildungsobjekte aus dem Auge verliert.

Auf die methodischen und theoretischen Probleme der Messung und den daraus abgeleiteten Objektivitätsanspruch will ich hier nicht ausführlicher eingehen, hingewiesen sei nur auf das Grundproblem, dass der Begriff „Kompetenz“ kein Phänomen bezeichnet, sondern ein theoretisches Konzept, mit dem nicht beobachtbare Fähigkeiten benannt werden sollen. Die Empirie kann dabei jedoch nur auf die wie auch immer realisierte Performanz (durch Tests, Unterrichtsbeobachtung, Selbstauskünfte etc.) zurückgreifen; diese aber wiederum erlaubt keinen sicheren Rückschluss auf das Vorhandensein genau und nur dieser getesteten Kompetenz. Das, was als Kompetenz gemessen wird, ist daher stets nur das Ergebnis eines mathematischen bzw. statistischen Abstraktionsprozesses, also ein erst durch die Methode produziertes Artefakt, nicht die reale Fähigkeit der untersuchten Person.

Mir geht es hier im Wesentlichen um den zweiten Aspekt, nämlich die Fragmentierung, die bereits in der Weinert zugeschriebenen Kompetenzdefinition erkennbar wird,<sup>3</sup> die nicht nur der PISA-Studie zugrunde liegt, sondern auch in der Professionalisierungsdebatte<sup>4</sup> eine zentrale Rolle spielt. Die Fragmentierung zeigt sich in dieser Definition auf zweierlei Art.

Weinert definiert Kompetenzen als „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“. Dies ist einerseits eine sinnvolle Einschränkung, da Kompetenzen immer auf abgrenzbare Handlungsbereiche bezogen sein müssen; von einer allgemeinen Handlungs- oder Problemlösekompetenz zu sprechen, wäre Unsinn. Andererseits handelt es sich dabei stets um isolierte Kompetenzen, deren praktischer Geltungsbereich in der Definition unbestimmt bleibt: Wie weit oder eng sind sie zu fassen, welches Anspruchsniveau ist damit verbunden, zu welcher Art von Lösung befähigt die jeweilige Kompetenz? Wie ist diese Lösung zu bewerten bzw. wie kann man ihren Erfolg überprüfen und kausal verlässlich auf eben diese Kompetenz zurückführen? Je weiter man Kompetenzen differenziert und untergliedert, desto weiter geht deren Fragmentierung und desto mehr Fragen wirft sie auf.

Die andere Dimension der Fragmentierung wird im zweiten Teil der Definition deutlich, denn Weinert ergänzt hier die primäre Bestimmung

---

3 Vgl. Franz Emanuel Weinert, *Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel 2001, 27f.

4 Vgl. u. a. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

der Kompetenz als kognitive Fähigkeit durch weitere Attribute, nämlich die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft, die Kompetenzen auch anzuwenden und dies obendrein verantwortungsvoll und mit Erfolg. Die Kompetenz wird hier in sich fragmentiert in unterschiedliche psychische Bereiche, die über die Kognition hinausgehen und den Menschen als ganzen zu erfassen und ihn zugleich zu zergliedern versuchen. Offensichtlich müssen alle genannten Faktoren an der Kompetenz mitwirken, sonst existiert sie per definitionem nicht. Was folgt daraus?

- Das Zusammenspiel der genannten Faktoren müsste theoretisch beschreibbar und empirisch überprüfbar sein, was kaum denkbar ist.
- Wer, aus welchen Gründen auch immer, nicht motiviert oder willens ist, von seiner Kompetenz Gebrauch zu machen, kann nicht als kompetent gelten.
- Wer es in einer bestimmten Situation für verantwortungsvoller hält, auf den Einsatz seiner Kompetenz zu verzichten, ist ebenfalls inkompetent – oder, wenn man verantwortungsvolles Handeln in sich als kompetenzbasiert bezeichnen will, geraten hier Kompetenzen in Widerspruch zueinander.
- Wer erkennt, dass es in bestimmten Handlungssituationen keine eindeutig richtige Problemlösung gibt (wofür ebenfalls einiges an Urteilskraft und damit auch wiederum Kompetenz zu unterstellen ist), muss ebenfalls als inkompetent gelten.

Angesichts dieser aus der Definition sich ergebenden Schlüsse scheint der Begriff wenig geeignet für eine theoretische Beschreibung professioneller Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften zu sein, denn erstens ist die Erziehung ein antinomisches Handlungsfeld, in dem es kaum eindeutig richtige Problemlösungen gibt. Nach der auf linearem Handeln und kausalen Wirkungsannahmen beruhenden Logik der Weinert'schen Definition kann sich Kompetenz also hier eigentlich gar nicht manifestieren, es sei denn, man ignorierte die Antinomien bzw. ihre Relevanz für die Praxis, sähe also beispielsweise kein Problem darin, Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten zu fördern und sie zugleich auf der Basis einer gleichen Leistungsnorm zu bewerten.

Zweitens ist fraglich, inwieweit im pädagogischen Handeln die für Problemlösungen notwendigen Kompetenzen klar voneinander isolierbar sind. Eher ist davon auszugehen, dass hier häufig verschiedene Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus ineinandergreifen müssen, wenn eine Handlung erfolgreich sein soll. Wenn dem so ist: Wie wirken dann die Kompetenzen

zusammen? Muss man eine Art synthetisierender Metakompetenz annehmen?

Bemerkenswerterweise haben gerade Vertreter des empiristischen Paradigmas in der Professionsforschung auf die Notwendigkeit der „Choreographie“ oder der „Orchestrierung“ von Unterricht hingewiesen.<sup>5</sup> Waldenfels hat aus phänomenologischer Perspektive dafür den Begriff „Findigkeit“ geprägt, womit er die Integration kognitiven, emotionalen und leiblichen Wissens meint, die in konkreten Handlungssituationen situativ angemessene und professionell begründete Entscheidungen ermöglicht.<sup>6</sup> Eine solche „Findigkeit“ ist nicht einfach nur die Addition fragmentierter Kompetenzen, sondern eine Syntheseleistung auf höherer Ebene, die, um es zunächst so vage zu formulieren, etwas mit Bildung zu tun hat.

Schließlich ist noch ein dritter Faktor zu nennen, der Zweifel an der Tauglichkeit des Kompetenzkonzepts (zumindest in dieser Form) für die Lehrerprofessionalisierung aufkommen lässt, nämlich der, wie ich es zugespitzt nennen möchte, „Problemlösungsfetischismus“. Auf Probleme, für die es keine eindeutige Lösung gibt, wurde bereits hingewiesen, hinzu kommt, dass die Lösung eines Problems auch nicht immer allein von der Kompetenz des oder der Handelnden abhängt, sondern auch von äußeren Faktoren. Schreibt man sie allein den Kompetenzen des Individuums zu, so erklärt man es zum ausschließlichen Verantwortlichen für das Ge- oder Misslingen einer Lösung und ignoriert strukturelle Gründe, die dazu beigetragen haben können. Die Mutmaßung, dass diese Subjektivierung struktureller Probleme von der Kompetenzorientierung gewollt ist, wäre sicherlich kühn, die Gefahr der Personalisierung ist aber unübersehbar in der Logik dieses Kompetenzbegriffs angelegt und, nebenbei bemerkt, auch in historischen Dokumenten zur Professionalität von Lehrkräften häufiger zu finden.

Grundsätzlich ist hier natürlich auch zu fragen, wer überhaupt aus welchen Gründen darüber befindet, was als Problem gilt und an welchen Kriterien die richtige Lösung festgemacht wird. Ist die quantitativ-empirische Forschung der einzige Rahmen, in dem diese Fragen geklärt werden, so droht auch die Lehrerbildung unter das Gesetz zu fallen, das der amerika-

---

5 Vgl. Fritz Oser/Franz J. Baeriswyl, *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*, in: Virginia Richardson (Hg.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington 2001, 1031–1065.

6 Vgl. Anja Kraus, *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer/innen/bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer/innen/bildung*, Münster 2015.

nische Psychologe und Soziologe D. T. Campbell wie folgt formuliert hat: „Je mehr ein quantitativer Indikator für soziale Entscheidungen herangezogen wird, desto stärker ist der korrumpierende Druck auf ihn und desto stärker verzerrt und korrumpiert er die sozialen Prozesse, die er eigentlich beobachten soll“.<sup>7</sup>

### II.3 Lehrerbildung als Modulpatchwork

Der Fragmentierung durch Kompetenzen auf der subjektiven Seite entspricht die Modularisierung des Studiums auf der objektiv-institutionellen Seite. Beide lassen weder Kohärenz noch Kontinuität in der Professionalisierung aufkommen. Inhaltlich verschärft wird dies durch die diversen Problemlösungsansinnen, die gesellschaftlich an die Schule herangetragen werden und die sich curricular meist in sog. Querschnittsaufgaben niederschlagen; genannt seien hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Inklusion, BNE, Gesundheit, Digitalisierung/ Medienbildung oder Deutsch als Zweitsprache. All dies wird in der Ausbildung dann zusätzlich zum fach- und bildungswissenschaftlichen Studium in Form von Modulen auf die Professionalisierungsfestplatte geladen, unabhängig davon, ob die dafür ausgelobten ECTS für den Erwerb von genügend Wissen, Urteilskraft und didaktischen Kompetenzen ausreichen, um die jeweiligen Probleme in der Schule produktiv bearbeiten zu können.

Geht man davon aus, dass es ursprünglich einer der Hauptzwecke der Strukturierung des Studiums in Bachelor und Master war, über Ersteren möglichst rasch die „Employability“ der Absolventinnen und Absolventen herzustellen, während der Master dem vertieften Studium mit wissenschaftlichen Ansprüchen dienen sollte, so kann man sich erstens bezogen auf das Lehramt grundsätzlich fragen, welchen Sinn diese Unterteilung hier hat, wenn Einigkeit darüber besteht, dass ein Lehramtsstudium nur auf Master-niveau abgeschlossen werden kann. Zweitens ist unter dieser Prämisse die Behauptung absurd, das Bachelor-Studium zweier Unterrichtsfächer und eines von Hochschule zu Hochschule unterschiedlichen Mix‘ von bildungswissenschaftlichen Anteilen qualifiziere beruflich zu irgendetwas.

Diese Absurdität wurde, so scheint es mir, dadurch aufgelöst, dass man die berufliche Zweckorientierung des Bachelors auf den gesamten Studi-

---

7 Zitiert nach: Steffen Mau, *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*, Frankfurt am Main 2017, 215.

engang inklusive Master übertragen und die „Employability“ mit dem Begriff „professionsorientiertes Studium“ geadelt hat, wofür es ja auch vorderhand gute Gründe gibt: Wurde nicht von jeher die hinlängliche Berufsvorbereitung der Lehrkräfte angemahnt bzw. ihr Mangel beklagt? Steckt nicht Generationen von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern der „Praxischock“ in den Knochen? Und fordern nicht auch heutige Lehramtsstudierende stets einen starken Praxisbezug ihres Studiums?

Hier wäre es angebracht, an den Zweck einer Hochschule zu erinnern, was ich weiter unten tun werde. Zunächst sei aber erläutert, warum ich ein modularisiertes Studium als ungeeignet für die Professionalisierung von Lehrkräften halte, nämlich weil es den Prozesscharakter und die Komplexität wissenschaftlicher Bildung negiert. Vielmehr wird der Schein erweckt, dass allein mit der Addition von Modulen in verschiedenen Fächern professionell relevante Fähigkeiten hinlänglich vermittelt würden. Aus der Addition von Modulen oder aus dem bloßen Beschwören ihrer „Verzahnung“ oder „Vernetzung“ erwächst aber noch keine kompetente Lehrkraft, sondern erst aus der subjektiven Integration des Vermittelten in deren eigenem Bildungsprozess.

Man kann gegen diese Kritik einwenden, dass das Lehramtsstudium früher mit seinen bezogen auf die Professionalitätsentwicklung kaum strukturierten Angeboten nicht minder fragmentiert war. Diese Kritik ist nicht unberechtigt, sie übergeht aber den grundsätzlichen Unterschied zwischen den früheren Lehrangeboten und den heutigen Modulen. Die Lehrangebote waren in keine kleinschrittig abzuarbeitende Modul-Struktur eingebunden, sondern nur formal unterteilt in Grund- und Hauptstudium (manchmal nicht einmal das) und ggf. je nach Fach mehr oder minder grob bestimmten Inhaltsbereichen zugeordnet. Wie die künftigen Lehrerinnen und Lehrer diese Heterogenität für sich nutzten, war nicht festgelegt. Negativ könnte man sagen, sie wurden damit allein gelassen, positiv, dass sie die Freiheit hatten, ihren Bildungsweg selbst zu bestimmen. Ihnen wurde zugestanden und zugemutet, dass die Entwicklung wissenschaftlichen Denkens und die Verarbeitung wissenschaftlich fundierten Fachwissens Zeit braucht, weswegen sie auch erst mit dem Ende des Studiums verbindlich Zeugnis darüber ablegen mussten, wie fruchtbar sie ihre Freiheit genutzt hatten.

Von dieser Freiheit bleibt im modularisierten Studium nur wenig übrig, der Verlust wird aber mit der Illusion honoriert, dass bereits aus jedem abgearbeiteten Modul ein bestimmter Prozentsatz mehr an Qualifikation erwachse, der für die Abschlussnote zählt. Insofern gelten die Absolventinnen und Absolventen eines Moduls bereits im Verlauf des Studiums als in

den jeweiligen Teilbereichen vollständig qualifiziert, da endgültig geprüft. Daher legen sie nach erfolgreicher Addition der Module auch kein Examen mehr ab, sondern müssen nur noch eine Masterarbeit schreiben. Wie man allerdings angehenden Lehrkräften beibringen will, bei der Planung, Diagnose und Beurteilung des Lernens prozessorientiert zu denken, wenn man sie gleichzeitig systematisch daran hindert, ihren eigenen Lernprozess als solchen überhaupt wahrzunehmen, geschweige denn zu gestalten, bleibt dabei eine offene Frage.

Ziehen wir eine kurze Zwischenbilanz: Das Kernproblem der gegenwärtig dominanten Lehrkräfteprofessionalisierung liegt in seiner Fragmentierung, zur subjektiven Seite hin in Form von Kompetenzen, auf der objektiven Seite durch die Modularisierung des Studiums. Der Erwerb von Professionalität wird damit nicht als ein kontinuierlicher Bildungsprozess konzipiert, der auf die Erkenntnis von Zusammenhängen, deren Beurteilung und eine Reflexion der institutionellen Lehrtätigkeit im Spannungsfeld divergierender gesellschaftlicher Interessen und normativer Ansprüche zielt, sondern als eine Art Baukasten zur Aneignung operationaler Fähigkeiten, die die Bewältigung professioneller Probleme versprechen und hinsichtlich ihres Erfolgs vermeintlich objektiv überprüft werden können. Das Studium wird damit zur gezielten Berufsvorbereitung im Sinne der „Employability“; seine Wissenschaftlichkeit hingegen besteht weitgehend in der Ausrichtung an empirischen Messverfahren.

Historisch und systematisch betrachtet erscheint dieser Professionalisierungsansatz als der problematische Versuch, einmal mehr konstitutive Probleme der Pädagogik zu bearbeiten. Zwei dieser Probleme seien im Folgenden etwas näher beleuchtet, nämlich das vom Technologiedefizit geschlagene Theorie-Praxis-Verhältnis und die Frage der normativen Orientierung von Erziehung und Bildung.

#### II.4 Ungelöste systematische Probleme der Pädagogik

Das Theorie-Praxis-Verhältnis, das zwangsläufig auch im kompetenzorientierten Ansatz virulent wird, gehört zu den ältesten und häufig diskutierten Problemen der Pädagogik. Einerseits handelt es sich bei Theorie und Praxis um zwei unabhängige Sphären mit eigener Logik, deren eine nicht die Probleme der anderen bearbeiten kann. Andererseits ist Pädagogik letztlich immer auf Praxis verwiesen, die aber ohne Theorie unbegründet bliebe,

was sie sich nicht leisten kann, wenn sie mit professionellem Anspruch auftreten will.

Es gibt zwei paradigmatische klassische Ansätze zum Umgang mit diesem Problem, einen subjektiv und einen objektiv orientierten. Für den erstgenannten steht Herbart, dem die (Privat-)Unterrichtspraxis seiner Zeit als „Schlendrian“ erschien, der aber einsah, dass die von ihm entworfene Unterrichtstheorie, so systematisch sie auch vom Anspruch her angelegt sein mochte, nicht in der Lage war, für alle Probleme der Praxis eine passende Antwort zu liefern. Die Vermittlung von Theorie und Praxis delegierte Herbart an die Lehrkraft in Form des „pädagogischen Takts“. Was genau man sich darunter vorzustellen hat und wie man solchen Takt erwirbt, sagt Herbart indes nicht. Die wesentliche Leistung seiner Begriffsbildung besteht also darin, die Lehrkraft als verantwortliche Instanz für die Vermittlung bestimmt zu haben.

Im Gegensatz zu Herbart geht Schleiermacher das Theorie-Praxis-Verhältnis von seiner objektiven Seite an, nämlich als ein gesellschaftlich eingebettetes Verhältnis. Erziehung gilt ihm als eine historisch gewachsene, von der älteren Generation als ganzer ausgeübte Praxis, die von jeher ohne Theorie auskam und ihre eigene, historisch gewachsene „Dignität“ hat, welche die Theorie ihr nicht nehmen kann. Die Theorie kann nur dafür sorgen, dass die Praxis eine bewusstere wird und damit, so Schleiermachers Hoffnung, zielgerichteter den Fortschritt der bürgerlich-liberalen Gesellschaft vorantreiben kann. Auch damit wird das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis nicht aufgelöst, sondern an die historische Entwicklung der Gesellschaft geknüpft, denn Schleiermacher spekuliert darauf, dass der gesellschaftliche Fortschritt zu einem zunehmend aufgeklärten Verhältnis zwischen den beiden Polen führen werde.

Beide Ansätze bleiben notwendig vage, weil sie das Technologiedefizit der Pädagogik ebenso wenig aus der Welt schaffen können wie eine, und sei es auch noch so umfassende, Kompetenzorientierung. Insofern wird Erziehung, wie auch Schleiermacher festhielt, immer eine Kunst bleiben, die darin besteht, situations- und adressatenadäquat mit normativ begründeten Zielvorstellungen handeln zu können und sich, so möchte ich hinzufügen, dabei stets der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen diese Kunst ausgeübt wird, bewusst zu sein.

Bezieht man diese beiden historischen Modelle auf den gegenwärtigen Diskurs über Lehrerbildung, so ist offensichtlich, dass er sich in Herbarts Spuren bewegt, mit allerdings einem wesentlichen Unterschied: Es wird der Anspruch erhoben, das bei Herbart nicht ohne Grund unbestimmt

gebliebene Professionsideal des „pädagogischen Takts“ nun durch ein überprüfbares Kompetenzpatchwork inhaltlich eindeutigen, zielgerichtet anstuern und empirisch überprüfen zu können.

Das zweite für uns relevante Grundproblem der Pädagogik bezieht sich auf die Orientierung und Institutionalisierung des Lehramtsstudiums, das, wie angedeutet, mit seiner Ausrichtung auf „Employability“ im Spannungsverhältnis zu einem subjektorientierten Bildungsprozess steht. Erstmals systematisch formuliert wurde dieses Problem von Rousseau, der seinen fiktiven Erzieher vor die Wahl stellte, entweder einen Menschen (also ein Individuum mit allen ihm innewohnenden Potenzialen) oder einen gesellschaftlich funktionstüchtigen Bürger zu erziehen, beides zugleich, so Rousseau, sei unmöglich.<sup>8</sup>

Dieses kategorische Entweder-Oder ist nicht als praktische Forderung zu verstehen, als die sie nicht einzulösen wäre, sondern als gesellschaftstheoretischer Hinweis auf einen Grundwiderspruch der bürgerlichen Gesellschaft, einerseits konstitutiv auf Freiheit zu beruhen und damit auch auf dem Recht des Individuums, seine Potenziale zu entfalten, andererseits aber zugleich die Unterordnung individueller Interessen unter gesellschaftliche Brauchbarkeit im Rahmen gegebener Strukturen zu fordern. Der Widerspruch bleibt bis auf Weiteres bestehen und damit auch die Gefahr, dass man ihn zu der einen oder anderen Seite hin aufzulösen versucht, im Falle der Kompetenzorientierung geschieht dies einseitig zugunsten der Brauchbarkeit, der wörtlichen Übersetzung von „Employability“.

Natürlich ist aus Professionalisierungsperspektive gegen „Employability“ insoweit nichts einzuwenden, als es objektiv gut begründete Kompetenzen gibt, die eine Lehrkraft beherrschen muss, um brauchbar für ihren Beruf zu sein. Problematisch wird es erst dann, wenn sich die Professionalität in dieser funktionalistischen Orientierung erschöpft und die Antinomien sowie die gesellschaftliche Eingebundenheit ihres Handlungsfeldes ausblendet. Die Professionalisierung bedarf also sowohl einer Theorie für die Praxis als auch einer Theorie der Praxis; ohne letztere bleibt erstere blind, die letztere allein macht aber noch nicht handlungsfähig. Wie könnte eine Lehrerbildung in der ersten Phase aussehen, die dieser Anforderung gerecht wird?

---

8 Vgl. Jean-Jaques Rousseau, *Emil oder über die Erziehung*, Paderborn 1971, 12.

### III. Alternativen zu einer funktionalistischen Verkürzung des Lehramtsstudiums

Mit Bezug auf den kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz erscheinen mir drei Aspekte wesentlich, nämlich dessen Verhältnis zur Theorie, zum Wissen und zu den Subjekten. Ich gehe dabei von der Prämisse aus, dass die universitäre Phase der Lehrerbildung sich primär durch ihren Wissenschaftsbezug auszeichnet, also die theoretisch basierte Gewinnung von Erkenntnissen, aus dem simplen Grund, weil darin die Funktion einer Hochschule besteht.

Die damit sachlich und institutionell gesetzte Trennung von Theorie und Praxis ist kein Manko der Hochschule, sondern ein Gewinn an Rationalität und Verstehensmöglichkeiten durch Freiräume, die die Praxis nicht bieten kann. Die Bedeutung solcher Freiräume mag vielen Studierenden zu Beginn ihres Studiums noch nicht klar sein, sie werden aber spätestens dann merken, dass sie ihn hätten nutzen sollen, wenn sie die absorbierende Kraft der Praxis zu spüren bekommen, die, zumal in der Berufseingangsphase, kaum noch Zeit für Reflexion und Distanzierung lässt. Insofern kann Theorie, ganz praktisch gesprochen, durchaus gesundheitsförderlich sein, denn die Beschäftigung mit ihr reduziert die seelische Energie, die man in der Konfrontation mit undurchschauten Widersprüchen und heterogenen, in ihrer Legitimität kaum noch überprüften Anforderungen der Praxis verausgabt. Die vorherige Reflexion solcher Anforderungen ändert natürlich nichts daran, dass man sich ihnen stellen muss, sie erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, dass man sich nicht physisch und psychisch von ihnen absorbieren lässt und vielleicht ab und zu noch die Frage nach dem „cui bono?“ stellt, also danach, wer von dem, was man tut, profitiert.

Was das Wissen betrifft, so ist offensichtlich, dass es in der kompetenzorientierten Professionalitätsforschung nach seiner Nützlichkeit beurteilt wird. Mir geht es hier nicht um die Frage, ob das von der Kompetenzorientierung favorisierte „prozedurale Wissen“ nützlicher ist als das sog. „träge“, sondern grundsätzlich um die Perspektive auf Nützlichkeit: nützlich für Problemlösungen oder nützlich für das Subjekt? Hier neige ich dazu, Rousseau zu folgen, der in dem mit „Was nützt das“ überschriebenen Abschnitt seines *Émile* diese Frage aus der Perspektive des Zöglings formuliert wissen will,<sup>9</sup> also welches Wissen nützt dem Lernenden, um sich als Individuum zu entfalten? Auf unseren Fall bezogen bedeutet dies: Welchen

---

9 Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Emil oder über die Erziehung*, Paderborn 1971, 172ff.

Nutzen hat das Wissen für Lehramtsstudierende, sei es, um kompetent zu handeln, sei es aber auch, um ein fachliches Problem besser zu verstehen, Lehrerhandeln zu analysieren und beurteilen, institutionelle Logiken zu durchschauen oder pädagogische Urteile zu fällen. Wenn schulische Erziehung, mit Gruschka gesprochen, „verstehen lehren“ bedeutet, so muss das Verstehen zunächst gelernt werden und dafür bedarf es mehr und anderen Wissens als bloß des prozeduralen.

Bezieht man die Ausführungen zur Theorie und zum Wissen auf die Lehramtsstudierenden, so wäre zu fordern, dass man die negative Schüleranthropologie („die wollen ja eh nichts lernen und müssen eng an die Leine genommen werden“) nicht ins Studium verlängert, sondern den Studierenden Bildsamkeit und ein Bildungsbedürfnis unterstellt, das sich umso eher entfalten lässt, je differenzierter das Angebot und die Anregungen zur Reflexion darüber wie auch über die Bedeutung des Angebots für den eigenen Bildungsprozess sind. Dies gilt gleichermaßen für das prozedurale wie für das deklarative Wissen. Nur so besteht die Chance, dass diejenigen, von denen wir erwarten, dass sie künftige Generationen zur Mündigkeit führen, selbst mündig werden. In diesem Sinne könnte man in Anlehnung an Hentigs bekannte Aufsatzsammlung formulieren: „Die Menschen stärken, indem man mit ihnen die Sachen klärt“.

Dies setzt voraus, dass die Lehrerbildung sich auf die Offenheit des Bildungsprozesses einlässt, statt der Illusion zu erliegen, Professionalisierung könne dadurch erreicht werden, dass man die Studierenden fragmentiert mit Problemlösungstools versorgt. Ich halte, gerade in diesem Bereich, nichts von der polemischen Entgegensetzung von Bildung und Ausbildung, die von Kritikern der Kompetenzorientierung gern herangezogen wird. Worum es geht, ist, Freiräume zu schaffen, damit die unabweisbar notwendige Ausbildung als ein integraler Bestandteil des Bildungsprozesses verarbeitet werden kann, und Bildung in ihrem doppelten Spannungsverhältnis erfahrbar wird. Erstens als Spannungsverhältnis zwischen einerseits der Integration fachlichen und pädagogischen Wissens in eine kontinuierliche Entwicklung des eigenen Bewusstseins und andererseits der Diskontinuität in der Erfahrung von Ambivalenzen und Antinomien; zweitens als ein subjektiver Prozess, der sich im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Emanzipation und Anpassung bewegt und als solcher reflektiert werden muss. Unter dieser Voraussetzung könnte eine Professionalisierung entstehen, bei der man nicht mehr auf weihevollen Beschwörungen eines „echten Erziehers“ angewiesen ist und zugleich begründet darauf bauen kann, dass

künftige Lehrkräfte mehr sind als handwerklich informierte Instruktionsbeamte, die Probleme lösen, ohne Fragen zu stellen.

*Literatur*

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, Sigrid: *Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*, in: Dies. et al. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2004, 59–91.
- Kraus, Anja: *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer/innen/bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer/innen/bildung*, Münster 2015.
- Mau, Steffen: *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*, Frankfurt am Main 2017.
- Oser, Fritz/Baeriswyl, Franz J.: *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*, in: Virginia Richardson (Hg.): *Handbook of Research on Teaching*, Washington 2001, 1031–1065.
- Rousseau, Jean-Jaques: *Emil oder über die Erziehung*, Paderborn 1971.
- Spranger, Eduard: *Der geborene Erzieher*, Heidelberg 1958.
- Weinert, Franz Emanuel: *Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel 2001, 17–31.