

„Das Unterrichtsfach Pädagogik als hochschuldidaktischer Sonderfall?“

Ein resümierender Veranstaltungsbericht

von Marie-Luise Franzke

Am 29. Januar 2020 berichtete Herr Prof. Dr. Martin Heinrich im UFP¹-Kolloquium an der Universität Bielefeld über den möglichen „Sonderfall Pädagogikunterricht“ aus hochschuldidaktischer Perspektive. Konkret legte er den Fokus auf „Empirische Analysen zur Fachdisziplin, zum Fach und zur Disziplin“. Vor MA-Studierenden, Fachkolleg*innen und Lehrer*innen trug er seine Überlegungen aus ersten Forschungsergebnissen zusammen. Als Gesprächsgrundlage und Verstärkung seiner Erläuterungen diente ihm dabei sein 2016 im Schneider-Verlag erschienener Artikel mit dem Titel „Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? Empirische Analysen zur fachbezogenen Findung der Lehrerrolle von Studierenden des Unterrichtsfachs Pädagogik im Praxissemester“.

Vor Beginn eines konstruktiv gehaltenen Austauschs verwies Heinrich auf eine grundlegende Einordnung der obigen Thematik. Im Rahmen eines Projekts zur Reformierung der Lehrer*innenbildung (BiProfessional, Abteilung: Zentrum Forschendes Lernen in Praxisphasen) siedelte er seinen Themenkomplex an. Konkret ging es um forschendes Lernen im Praxissemester in Form der analytischen Rekonstruktion von Studierendenerfahrungen. Mittels eines Einzelfallbeispiels versuchte Heinrich für die obige Thematik zu sensibilisieren. Per Definition vom Kompetenzzentrum sei forschendes Lernen als fachdidaktisch empirisch-methodische Befähigung zu verstehen und damit sei für ihn eine Adaption der Fächer notwendig, um erstens überhaupt forschen zu können und da zweitens sonst keine Professionalisierung stattfinden könne. Er argumentierte mit Adornos Verständnis gütewissenschaftlicher Arbeit. Demnach ließe sich über vorangestellte Begriffsdefinitionen streiten, wenn man eine dialektische Perspektive in der obigen Debatte einnehmen würde. Es bleibe eine Frage der Perspektive, ob sich Begriffe nur über ihre Konstellation definieren ließen oder wie beispielsweise in den Naturwissenschaften über Definitionen. Heinrich hielt fest, dass dieses Dilemma nur die Fachkultur klären könne und verwies dabei auf einen Artikel zum 'Forschenden Lernen' von Sven Meinholz. Ersterer erläuterte weiterhin seine Begründung vom UFP als Sonderfall, indem er darauf Bezug nahm, dass es einen Sonderfall in den Forschungsmethoden und mit Blick auf die Unterrichtspraxis darstelle.

Mit dieser theoretischen Rahmung beendete Heinrich seine thematische Einordnung und widmete sich im Anschluss einem ausgiebigen Gesprächsaustausch mit Student*innen und Kolleg*innen. Die Diskussion eröffnete Dr. Dieter Kinkelbur mit seiner These, dass bei den Studierenden im Praxissemester keine wissenschaftliche Professionalisierung stattfinde, sondern sich eher eine 'Einschulung' ereigne, also eine ausschließliche Vorbereitung auf das Referendariat stattfinde, die Wissenschaftskritik verloren ginge und sich daher leider kein Forschungshabitus manifestieren könne. Die Studierenden widersprachen seiner These nicht, sondern schilderten in ihren Praxissemestererfahrungen ähnliche Eindrücke. Eine Studentin betonte dabei vor allem ihre wahrgenommene Ambivalenz zwischen der Rolle der Forschenden und der der Lehrenden. Sie nahm diese Doppelrolle, einerseits Forschungsprojekte durch-

¹UFP = Unterrichtsfach Pädagogik

zuführen und andererseits den eigenen Unterricht zu halten, als belastend wahr. Sie sah forschendes Lernen eher als zusätzliches 'Anhängsel' und weniger als Bereicherung bzw. Professionalisierung. Zwei weitere Studentinnen stimmten ihr zu. Sven Meinholz stellte sich grundsätzlich die Frage, wie Schule auf Studierende wirke. Er merkte an, dass die wissenschaftliche Distanzierung viel stärker erst im Referendariat zu spüren sei und er deshalb im Praxissemester unbedingt für einen stärkeren Wissenschaftsbezug plädiere.

Heinrich bemerkte, dass sich der Frage nach dem 'hochschuldidaktischen Sonderfall' noch nicht ausreichend angenommen worden sei und konkretisierte seine Fragen an einer beispielhaften Praxissemestererfahrung einer Studentin, die sich schwer mit der angemessenen Bewertung von SuS²-Beiträgen im UFP tat und die pädagogische Bewertungskultur als unüberwindbare Herausforderung wahrnahm. Die anwesenden Studierenden teilten dieses Spannungsfeld nicht, konnten ihren Eindruck allerdings durchaus nachvollziehen, sodass Heinrich das Präkonzept des Fallbeispiels ansprach und darauf verwies, wenn sich die Studentin selbst reflektiert hätte, wäre ihr bewusst geworden, dass ihr Selbstkonzept zu ihrem Eindruck enorm beitrüge. Allerdings blieb das Problem der Bewertungskultur im UFP ungeklärt, auch wenn Meinholz argumentierte, dass der Grat zwischen richtiger und falscher Aussage im UFP schmal sei und man wie in anderen Fächern einen Fokus setzen müsse, um über die Angemessenheit einer Leistung urteilen zu können. Grundsätzlich wurde hiermit weniger auf die Bewertungskultur im UFP angespielt, sondern es konnte die pädagogische Perspektive inklusive ihrer Konsequenzen reflektiert werden.

Heinrich bat zum obigen Problemaufwurf folgenden Lösungsversuch an: In der Bielefelder Hochschullehre gebe es für Lehrende Materialwerkstätten, in denen sie ihre Seminarvorstellungen referieren und modifizieren könnten. Da es nicht nur in den einzelnen Schulfächern unterschiedliche Handhabungen mit Lernen, Wissensvermittlung und Bewertung gebe, sondern sich dies auf die unterschiedlichen Universitätsfakultäten übertragen ließe und alles eine Frage der Perspektive sei, verteidigte er die '**multiparadigmatische Lehrer*innenbildung**' als möglichen Lösungsansatz, in der mit 'immanenter' und 'exmanenter' Kritik gearbeitet werde. Erstere beziehe sich darauf, Spannungsfelder und Problemherde mittels wissenschaftlicher Recherche aller Beteiligten zu erschließen und analytisch (in Form von Arbeit am Originaltext) eine Logik zu rekonstruieren, um dann eine rein theoretisch fundierte Lösung begründen zu können. Letztere Frage nach einem Weg (trotz unterschiedlicher Deutungsansätze), disziplinübergreifend in den Austausch zu treten. Berechtigte Einwände von Kursteilnehmer*innen und -leitung bezogen sich vor allem auf die Frage, mit welchem Ziel Heinrichs Lösungsvorschlag konzipiert sei. Letzterer verteidigte sich mit seinem Verständnis von Hochschullehre und Welt: Ihm sei es wichtig, dass Hochschullehrende genauso wie Lehrer*innen in der Schule dafür sensibilisiert werden müssten, dass viele unterschiedliche Weltansichten, Lernmodelle und Wirklichkeitstheorien täglich von Studierenden sowie SuS gelernt würden und die Lösung kein Rückzug in die Fakultätsperspektive sein dürfte, aus der heraus eventuell nur mit einem Blick auf Wirklichkeit geschaut würde. Es gebe im alltäglichen Hochschulkontext eine sichtliche Heterogenität. Demnach müsse dafür sensibilisiert und ein Verständnis erarbeitet werden, dass es unterschiedliche Perspektiven gebe, die größtenteils konträr seien und deshalb einer plausiblen Erklärung bedürfen, um Wissenschaftlichkeit überhaupt im multiparadigmatischen Student*innenalltag/SuS-Alltag legitimieren zu können.

Dazu wurden im weiteren Vortragsverlauf Strategien und Perspektiven mittels unterschiedlicher Fachzugänge vom Plenum konkretisiert: Kinkelbur kritisierte, dass es im UFP zwar zahlreiche Theorien und Modelle von Lernen, Identität, Bildung und Schule gebe, ein 'Nebeneinanderstellen' mehrerer Theorien in der Regel jedoch nicht statfinde, sodass es zur Eindimensionalität im Denken der SuS komme, weil ihnen unterschiedliche Modelle nicht zum konstruktiven Austausch gegenübergestellt würden. Damit

²SuS = Schülerinnen und Schüler

einhergehe der Verlust, für 'Kontroversität' zu bilden. Heinrich weichte einer Vertiefung aus und lenkte den Fokus mit der Frage „Hilft das der Studentin weiter, die den Umgang mit richtigen und falschen Antworten im UFP problematisierte“ auf mögliche Lösungshilfen seines Fallbeispiels: „Müsse es nicht um Begründungen statt Differenz gehen? Wie gehen die Naturwissenschaften mit 'Theorienpluralität' um?“ Eine Mathematikstudentin und ein Biologiestudent reflektierten, dass es damit in ihren Studienfächern keine Probleme gebe. Ein weiterer Student erläuterte, dass der Interpretationsspielraum bei der Bewertung grundsätzlich schwierig sei und man den SuS vermitteln müsse, ihre Thesen mit Argumenten zu verstärken. Heinrich behauptete, in den Naturwissenschaften werde selbstbewusst ein Axiom gesetzt und die normative Setzung sei die logische Beweisführung. Er argumentierte aus seiner pädagogisch-philosophischen Grundhaltung heraus, dass Natur konstruiert sei und sich die Wirklichkeitswahrnehmung verändere. Meinholz fügte hinzu, dass es der Beispielstudentin möglicherweise helfen könnte, ihre Urteilskompetenz und ihre Einstellung intersubjektiv verständlich zu machen, indem sie zwischen Sach- und Werturteil unterscheiden und einen Perspektivwechsel vollziehen müsse, um so mit den SuS ins Gespräch zu kommen. Kinkelbur merkte dazu an, dass Urteile differieren würden und deshalb ein Training zur Urteilsbildung notwendig sei.

Das Vortragsthema im Blick stellte Heinrich im weiteren Gesprächsverlauf konkrete Fragen: „Wozu soll der/die Deutschlehrer*in ausbilden? Was ist meine Aufgabe in der Pädagogik? Wie begründe ich mein Urteil? Was ist Bildung oder können SuS den Bildungsbegriff von Klafki und Humboldt begründen? Welche Kompetenz benötigen Hochschullehrende?“ Er spitzte seine These zu, dass sich daraus für die Lehrer*innenbildung die Konsequenz ergebe, in den Schulen Klassenlehrer*innen einzuführen, die als Bildungsberater*innen eine vermittelnde Perspektive bei den SuS fördern müssten, indem sie das 'Multiwissen' aller Fächer wieder zu bündeln versuchten. Einige Student*innen lehnten es ab, SuS multiparadigmatisch zu spezifizieren, begründeten dies aber nicht weiter. Kinkelbur bemerkte, zwischen 'relativem' und 'subjektivem' Wissen zu unterscheiden: Auf Fachebene müsse man verschiedene Positionen gegenüberstellen, auf die eine subjektive und danach eine intersubjektive Beurteilung folgen müsse.

„WIR SIND PÄDAGOG*INNEN IN PÄDAGOGISCHEN FAKULTÄTEN UND REDEN ÜBER PÄDAGOGIK.“

Nachdem eine Studentin und Meinholz die Frage stellten, inwiefern nun das UFP einen Sonderfall darstelle, deutete Heinrich das Trinitätsproblem im UFP an: Man sei als UFP-Lehrer*in Pädagoge/Pädagogin in einer pädagogischen Institution und behandle pädagogische Themen. Somit sei der Inhalt auch gleichzeitig der Gegenstand, d. h. die Vermittlung selbst sei Gegenstand im Unterricht. Hinzu komme die Problematik, den eigenen Bildungsanspruch ständig hinterfragen zu müssen. Damit stünden Inhalt (was vermittelt werde) und Methode (wie dies geschehe) in Korrelation und würden die Urteilsbildung und die Identität von UFP-Lehrer*innen schwierig gestalten. Die Meinungen unter den Studierenden hinsichtlich der Sonderfallbetrachtung waren unterschiedlich: Während einige Student*innen im UFP keinen Sonderfall sahen, merkte eine weitere Studentin an, dass die Betroffenheit im UFP schon hoch sei. Sie erläuterte ihren Eindruck allerdings nicht weiter, sodass Kinkelbur dafür argumentierte, das Fach auf gar keinen Fall als 'Sonderfall' zu sehen. Es bedürfe eines 'normalen' Stellenwerts, damit die UFP-Lehrer*innen auch als ausgebildete Fachspezialist*innen angesehen würden. Heinrich widerstrebe sichtlich, den Sonderfall zu verwerfen und verwies erneut darauf, dass die spezifische Bildungsidee von Pädagogiklehrer*innen und die Vermittlung durchaus ambivalent erschienen und der Sonderfall gegeben sei. Meinholz merkte an, dass eine aktive 'Betroffenheitsdistanzierung' bereits mit der Begriffsdefinition und Verwendung von „Erziehungswissenschaft“ oder „Pädagogik“ ersichtlich werde. Heinrich fügte an, dass in jeder Unterrichtshandlung auch eine Erziehungshandlung stecke. Theorien hätten normative Setzungen und die eigene pädagogische Betrachtung, was zur Folge habe, dass UFP-Lehrer*innen wegen ihrer Sozialisation in Bildungs- und Erziehungsfragen stärker pädagogisch normativ denken würden als andere Fachlehrer*innen. Lernen geschehe aber aus gegenseitigen Perspektiven. In der jeweiligen Situation positioniere sich ein Pädagogiklehrer/eine Pädagogiklehrerin immer

aus seiner/ihrer pädagogischen Perspektiven heraus. Meinholz fügte hinzu, dass es eine Frage der forschenden Grundhaltung sei und wie sich diese vermitteln bzw. verändern ließe.

Nachdem sich das Gespräch weitgreifend vertiefte, versuchte Heinrich einen Rückbezug zur Ausgangsfrage herzustellen und seinen Vortrag zu rahmen: Die Nachahmung und Hinterfragung der Pädagogiklehrer*innen sei ein weiteres Indiz für den Sonderfall. Eine Beschränktheit im UFP gehe nicht, weil der Gegenstand und die Vermittlung zusammengedacht werden müssten. Was Heinrich als ‚Sonderfall‘ bezeichnete, stilisierte Kinkelbur anders: Das UFP sei kein Sonderfall, sondern nur ‚spezifisch‘. So wurden die kontroversen Sichtweisen auf das Fach und seine Lehrer*innen zum Vortragenden konkret dargeboten. Was bis zum Schluss offen blieb, war die von Meinholz zum Ende gestellte Frage, was denn nun das ‚Multiparadigmatische‘ in der Lehrer*innenbildung eigentlich sei. Heinrich versuchte sich in der Beantwortung dieser Frage, auch wenn die Frage nach der Fachsonderstellung nicht eindeutig rekonstruiert wurde: ‚Ausdifferenzierung‘ und ‚Entdifferenzierung‘ bedürfen als Phänomene einer gezielten Bewusstmachung. Zudem müsse eine Trennung zwischen ‚immanenter‘ und ‚exmanenter‘ Kritik stattfinden. Grundsätzlich solle die multiparadigmatische Lehrer*innenbildung Beratungsangebote bereitstellen. Dabei könne u. a. Hypertextualität im Netz einen Beitrag leisten.

Die Frage nach dem „Sonderfall UFP“ konnte im Rahmen des Impulsvortrags weder falsifiziert noch verifiziert werden. An dieser Stelle lässt sich auf Heinrich verweisen: Es bleibt wohl eine Frage der Perspektiven. Der Lösungsansatz einer ‚multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung‘ könnte durchaus einen ersten Ansatzpunkt bieten, kontrovers diskutierbar bleibt, den Pädagogikunterricht als gedachten ‚Sonderfall‘ zu deklarieren. Da diese Perspektive gleichzeitig das UFP in eine Richtung steuert, den Legitimationsdruck des Faches zu verstärken.

Literaturverweise:

Heinrich, Martin et al. (2016): *Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? Empirische Analysen zur fachbezogenen Findung der Lehrerrolle von Studierenden des Unterrichtsfachs Pädagogik im Praxissemester*. In: Knöpfel, Eckehardt/Püttmann, Carsten (Hrsg.): *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Arbeiten zur Theorie und Praxis pädagogischer Bildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen*. Didactica Nova, 25. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 312-324.

Heinrich, Martin (2020): *Das Unterrichtsfach Pädagogik als hochschuldidaktischer Sonderfall? Empirische Analysen zur Fachdisziplin, zum Fach und zur Disziplin*. Impulsvortrag im UFP-Kolloquium am 29. Januar 2020 an der Universität Bielefeld (Präsentationsfolien).

Meinholz, Sven (2019): *Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven*. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. PraxisForschungLehrer*innenBildung, 1 (2), S. 62-66. URL: <https://doi.org/10.4119/pflb-1974>, entnommen am: 05.02.2020.

Wischer, Beate et al. (2019): *Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens*. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. PraxisForschungLehrer*innenBildung, 1 (2), S. 124-145. URL: <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>, entnommen am: 05.02.2020.