

Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann.

Historische und systematische Perspektiven

1

Martin Harant und Philipp Thomas

1. Zwei verschiedene Auffassungen von Theorie: wissenschaftlich und nicht-wissenschaftlich

Wenn es um Bildungsprozesse geht, werden Theorien oft verstanden als Hypothesen, die von einer Scientific Community aufgenommen, beurteilt und weiterentwickelt werden und die dabei helfen, Bildungsprozesse zu verbessern. Beispiele sind etwa Theorien zu einem bestimmten Aspekt des Classroom Managements (Erziehungswissenschaft) oder zu einem Aspekt des Fremdsprachenlernens (Fachdidaktik). Wenn das Ziel klar ist, geht es um den besten Weg zu diesem Ziel und hier um überprüfbare Hypothesen. Solche Theorien können wir *wissenschaftlich* nennen. Es lässt sich empirisch mehr oder weniger gut untersuchen, welches Konzept die jeweilige Unterrichtspraxis am besten steuert. Lehramtsstudierenden leuchtet oft ein, dass solche Theorien Praxisrelevanz haben.

Eine zweite Auffassung von Theorie kritisiert die erste. Wir können sie *nicht-wissenschaftlich* nennen. Es gibt verschiedene Spielarten nicht-wissenschaftlicher Theorien. Theorien, die unter diesen Sammelbegriff fallen, haben gemeinsam, dass sie mehr wollen, als die Praxis besser zu steuern. *Nicht-wissenschaftlich* darf nicht verstanden werden als *nicht-wissenschaftlich*. Vielmehr lautet hier die Kritik, wissenschaftliche Theorien seien zu eng, genauer: Ihr Verständnis von Wissenschaft und Bildung sei zu eng. Nicht-wissenschaftlich heißt dann: mehr als wissenschaftlich oder auch: nicht verengt auf die Steuerung von Praxis. Beispiele sind etwa bildungsphilosophische Konzepte, die kritisiert oder unterstützt, nicht aber empirisch überprüft werden können. Wenn Lehramtsstudierende solche Theorien lernen sollen, fragen sie oft nach dem Sinn: Wieso muss ich Theorien lernen, die nicht praxisrelevant zu sein scheinen, weil sie nicht überprüfbar die Unterrichtspraxis verbessern?

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45623>



Die Frage ist allerdings, was hier genau mit Praxis gemeint ist. Eine Theorie, die Pädagogik mit technischem Steuerungswissen identifiziert, so Apel, wäre keine Praxis, sondern Anleitung für eine »Dressurtechnologie« (Apel, 1973, S. 144). Eine Theorie der Praxis, so wird auch in modernspezifischen Kontexten angemahnt, setze nicht in erster Linie auf erfolgskontrolliertes bzw. manipulatives Handeln (wie etwa im Bereich der Produktion) sondern auf verständigungsorientierte Kommunikation interagierender Subjekte (Habermas, 1968a). Das Pädagogische, so Benner in diesem Zusammenhang, werde erst dann zur Praxis, wenn es nicht »Aufgaben und Zwecke verfolgen [soll], die unabhängig von jeder Reflexion über pädagogisches Handeln feststehen« (Benner, 1995, S. 149). Wenn das Pädagogische also zum Beispiel von ökonomischen Zwecken der Optimierung von Input-Output-Relationen, also von äußeren bzw. parapädagogischen Bestimmungen bestimmt, gedacht werde, ließe es sich nicht als genuine Praxis qualifizieren. In diesem Denken wird das Pädagogische hingegen dann zur Praxis, wenn die in dieser Praxis Interagierenden (das umgreift Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler) an ihrer eigenen Bestimmung selbsttätig mitwirken und sich zu an sie herangetragene Zwecke reflexiv verhalten können. Bildung, so Frost (2010, S. 312), »bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand«. Gegenüber Lehramtsstudierenden könnten nicht-scientifische Theorien also durch den Hinweis für sich werben, zur universitären Lehrerbildung gehörten nicht nur Theorien, die den besten Weg zu einem Ziel betreffen, welches von der Kultusbehörde oder der Wirtschaft vorgegeben wird. Sondern auch Konzepte, die den angehenden Lehrkräften etwa bei der kritischen Reflexion dieser Ziele helfen. Es geht nicht nur um die Perspektive innerhalb einer nicht weiter diskutierten Praxis, sondern auch um die Sicht von außen auf diese Praxis.

Ein Blick in die Geschichte zeigt: Szientifisch werden Theorien seit der Moderne verstanden (3.). Nicht-szientifisch ist das Verständnis von Theorie dagegen in der Antike und bei einigen neuzeitlichen Philosophien (2.) und im Rahmen von modernekritischen Strömungen, sei es in der kritischen Theorie (4.) oder in Strömungen, die Theorien wieder stärker als Teil der eigenen Identität und Bildung verstehen (5.).

2. Antike: Theorie als höchste Form menschlicher Existenz

Im Höhlengleichnis und in der Beschreibung der Bildung, welche die künftigen Philosophenkönige in *Platons* Staatsutopie durchlaufen, wird der steinige Weg zum Ziel eines letzten *theorein* beschrieben, welches die Idee des Guten schaut, jene Wahrheit des Ganzen, welche alles hervorbringt und gedeihen lässt. (*Politeia* VII, 514 ff).

1

Bis in die Gegenwart wirken zentrale Momente dieses Gleichnisses, wie die Vorstellung von Bildung als »Irritation«, als »Befreiung von Meinung und Täuschung« oder als »radikal-emanzipatorische Umwendung« (Kauder, 2001, S. 81) in Bildungstheorien fort. Auch die Idee, dass künftig Lehrende den mühsamen Aufstieg wagen müssen, um Überblick über das Wesen von Bildung zu erlangen, erscheint hier zugrundegelegt: So wird aus dem vormaligen *paidagogos*, »dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte« und seiner »sklavenhaften Verrichtung« (Böhm, 2006, S. 750), der theoretisch Gebildete, der »Schauende«, der als Lehrender selbsttätig die oben genannten Bildungsprozesse im erziehenden Unterricht zu initiieren vermag. Folgt man Platon, sind nur wenige dazu in der Lage. Dem höchsten Wissen teilhaftig zu werden, ist sehr voraussetzungsreich. Das *theorein* ist so anspruchsvoll, weil zunächst unsere ganze Welt durchschaut werden muss, denn das, was uns üblicherweise als Wahrheit gilt, ist nur Schein. Zudem bedarf es dann einer fast überfordernden Öffnung für das hinter dem Schein Liegende, für das eigentlich Wahre (Politeia VII, 537d). In der Neuzeit erfährt Platons Vorstellung, etwa bei *Rousseau*, *Kant*, *Humboldt* und *Schleiermacher* eine Universalisierung. So geht es fortan darum, »jeden Einzelnen so vielseitig wie nur möglich zu bilden, damit dann die Einzeltätigkeit in einer durch die Vielseitigkeit erweiterten Kommunikation und Interaktion ausgeübt und hierdurch in nicht mehr standesspezifische, sondern bürgerlich-öffentliche Tätigkeiten transformiert werden« kann (Benner, 1995, S. 155).

Bei Platon ist das *theorein* exklusiv, es hat den denkbar höchsten Wert und kann die Welt zum Guten verändern. Die theoretische Schau führt in die Einsicht der vorgegebenen, hierarchisch gedachten Ordnungszusammenhänge. Auch an dieser Stelle erfährt Platons Theoriebegriff dort, wo daran angeknüpft wird, eine modernespezifische Transformation: Sie betrifft die metaphysisch und hierarchisch gedachte Ordnungsstruktur des Seins und des Staates, die von Einzelnen erkannt wird und die die regierenden Tätigkeiten der *Polis*, in der jeder seine Bestimmung findet, leitet. Diese Ordnungsstruktur weicht der Vorstellung einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung unterschiedlicher menschlicher Praxisgestalten wie Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion, in der prinzipiell alle fortan bestimmend tätig werden können (ebd., 156ff.). Die Theorie der pädagogischen Praxis kann entsprechend nicht mehr darin bestehen, »die Heranwachsenden in Übereinstimmung mit Vorgegebenheiten zu bringen und eigene Urteilskompetenz nur dem zuzuerkennen, der sich zuvor in Übereinstimmung mit vorgegebenen Wissensbeständen, Normen und Konventionen gebracht hat« (ebd., S. 149). Auch dieser Theoriebegriff ist weiterhin aufgeladen mit der Vorstellung, einen verstehens- und handlungsorientierten Zugang zur menschlichen Gesamtpraxis zu ermöglichen und zu einer Wahrheit der

menschlichen Bestimmung durchzustoßen, nämlich an seiner eigenen Bestimmung, auch im Horizont der menschlichen Gesamtpraxis, selbsttätig mitzuwirken. Auch für *Aristoteles* ist Theorie die höchste Wissensform und Praxis: Die »Eupragia [...] ist das letzte Ziel des Menschen«, Theorie ist »eine höherrangige P[raxis]« (Bien, 1989, S. 1283). In der Theorie beschäftigen wir uns nicht technisch-manipulativ, sondern um seiner selbst willen mit dem Wirklichen: Wir zielen auf das Wissen um die Prinzipien und Ursachen der Dinge. Theorie steht für diesen Selbstzweckcharakter des höchsten Wissens, eines Wissens, das die Dinge in ihrem wahren Sein und nicht hinsichtlich ihres Nutzens erkennen möchte (Metaphysik I.2 982b27 f). Daher ist auch bezogen auf die Lebenspraxis das *bios theoretikos*, das dem höchsten Wissen gewidmete Leben, das wertvollste und dem aktiven oder genussorientierten vorzuziehen (Nikomachische Ethik X, 6-9).

Das deutsche Wort Schule stammt vom griechischen Wort *scholae* (σχολή) ab und bedeutet Muße oder auch *frei von Arbeit sein*. Das antik-aristotelische Verständnis von Theorie bildet sich so gesehen unmittelbar im Begriff der Schule ab, beeinflusst indirekt das Verständnis von Schule: Schule ist diesem Verständnis gemäß die pädagogische Provinz, die von der Lebensnotdurft, wie zum Beispiel der Arbeit auf dem Feld, freigehalten wird. Wer in die Schule geht, arbeitet nicht, und das heißt nach antiker Vorstellung, dass er mit seiner Tätigkeit keine Zwecke verfolgt, die außerhalb dieser Tätigkeit liegen (also Um-zu-Tätigkeiten), sondern etwas um seiner selbst willen tut: Er verschafft sich Einblick in das Wesen der Dinge, seine Praxis ist eine theoretische. Etwas pathetisch formuliert beispielsweise noch *Herbart*: »Schule – geben wir dem edlen Worte seine echte Bedeutung! – Schule heißt Muße« (Herbart, 1983, S. 131). Für Herbart widerspräche es dem Begriff der Schule und damit der Muße eines selbstbestimmten Wesens, Lernen nur als Mittel für solche Zwecke zu sehen, die andere bereits für dieses bestimmt haben, vor allem dann, wenn sie sich als willkürlich erweisen sollten. Diese antike Vorstellung von Bildung als selbstzweckhafter Praxis mit der Möglichkeit echter Erkenntnis stellt eine erste Bedeutung von nicht-scientifischen Theorien dar.

3. Moderne: Theorie für die Steuerung der Praxis

Wie groß der Epochenbruch hin zur Neuzeit war, dies lässt sich auch am Schicksal des Theoriebegriffs nachvollziehen. Ein Philosoph wie *Francis Bacon* konnte zusammen mit seinen Zeitgenossen die Theorien der griechischen Philosophen als eher hinderlich und sogar als »Professorenweisheit« bezeichnen (Bacon, 1990, S. 151).

1

Ihm ging es um die eigentliche, und das hieß jetzt naturwissenschaftliche, Erkenntnis der Welt. Die Menschen, so Bacon, neigen dazu, die Natur in den Grenzen ihrer eigenen Erkenntnismöglichkeiten wahrzunehmen. Diese sind durch philosophische Lehrmeinungen und Theorien eingeschränkt (ebd., S. 105), auch durch allgemeine menschliche Erkenntnisgrenzen, welche wirkliche Objektivität verhindern (ebd., S. 101). Nicht die zweckfreie Schau im Rahmen eines kontemplativen, eines theoretischen Lebens (das antike Ideal), sondern die Befragung der Natur durch naturwissenschaftliche Methoden mit Experiment, Formulierung von Naturgesetzen und dem Versuch der Falsifikation von Hypothesen führt zur wahren Erkenntnis der Welt (ebd., S. 207 ff, S. 241 ff). Kein Forscher kann wahre Erkenntnis allerdings im Alleingang erreichen. Theorie als Form des Wissens wird von Bacon einem Nutzen verpflichtet, dem Erklären und Beherrschen der Natur. Theorien (nun im Plural) werden in der Moderne zu Hypothesen über die Welt, die von einer Scientific Community weiterentwickelt werden. Theorien werden nützlich, sie bewähren sich im Gebrauch. Zweckfreiheit hat ihren Wert verloren. Hier entsteht der moderne szientifische Begriff von Theorie.

Die weitere Entwicklung des modernen Theoriebegriffs ist durch eine Erosion von Wahrheit und Gewissheit gekennzeichnet. Das moderne Wissen erfährt sich mehr und mehr als prinzipiell begrenzt. Theorien können die Wahrheit über die Welt nicht mehr fassen. Anders als bei Bacon erreicht der menschliche Verstand bei *Immanuel Kant* auch durch Experimente nicht mehr die Wahrheit über die Welt, so wie sie an sich ist. Denn es ist unmöglich, die Welt unabhängig von den Anschauungs- und Erkenntnisformen des menschlichen Erkenntnisapparats wahrzunehmen. Vielmehr konstituieren diese allen Menschen gemeinsamen Erkenntnisformen jenes mit, was erkannt wird, das Objekt. Dieses ist immer *Objekt für uns* (Erscheinung), nie die Wirklichkeit an sich (Kritik der reinen Vernunft, B 294-296, 303 f). Auch Theorie vermag die Erscheinung nicht in Richtung einer hinter ihr liegenden eigentlichen Wahrheit zu durchstoßen. Vielmehr ist Theorie jene Wissensform, welche die Gesetzmäßigkeiten formuliert, die zwischen den *Objekten für uns*, den Erscheinungen, herrschen (Kant, 1912, S. 275). Weil die Erscheinungen zwar durch unseren Erkenntnisapparat mit konstituiert sind, dieser aber allen Menschen gemeinsam ist, gilt die Theorie nicht nur subjektiv. Doch Wahrheit kann sie nur noch in diesem Sinne beanspruchen, eben als Wissen der Gesetzmäßigkeiten oder Prinzipien innerhalb der Erscheinungswelt.

Aber nicht nur in der Philosophie, auch in der *Naturwissenschaft* erodierte das Vertrauen, die letzte Wahrheit über die Welt erkennen zu können. Das zeitgenössische Verständnis ist hier durch eine umfassende Hypothesizität gekennzeichnet, welche sich nicht nur auf Naturgesetze, sondern auch auf empirische Erfahrungsdaten selbst

bezieht (Schiemann, 1997, S. 139 ff.) Wie sich dieser Wandel hin zur Hypothesizität naturwissenschaftlichen Wissens während eines Forscherlebens vollzog, ist am Beispiel des Physikers Hermann von Helmholtz untersucht worden (Schiemann, 1997). Für Helmholtz verlor die Kausalität schließlich ihren absoluten Geltungsanspruch (ebd., S. 371), auf eine theoretisch begründete Wahrheitsgarantie der Wissenschaft musste verzichtet werden (ebd., S. 372).

Der *Konstruktivismus*, der sich übrigens ausdrücklich auf Kants Vorarbeiten beruft (Geier, 2011), verabschiedet den Wahrheitsbegriff noch weiter und ersetzt ihn durch den Begriff der Viabilität (Köck, 2011). Davon ist auch die Theorie betroffen. Im Rahmen eines evolutionären Denkens, das biologische Wesen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sieht, gilt jenes Wissen als viabel, welches eine Herausforderung kreativ und bestmöglich bewältigen kann. Das viable Wissen ist jene Wirklichkeitskonstruktion oder Theorie über die Welt, welche sich in der jeweiligen Situation als adaptiv erweist (ebd., S. 383).

In der Moderne geht das Versprechen des *theorein* verloren, im Ganzen eines kontemplativen, der Theorie gewidmeten Lebens ein Wissen zu erlangen, welches über den normalen menschlichen *logos* hinausgeht und uns im Schauen mit dem eigentlichen Kern der Welt, mit dem Göttlichen verbindet. Doch weil in der Moderne die Theorie zunehmend dazu da ist, nützlich zu sein und Steuerungswissen für die Praxis zu generieren, besteht im Hinblick auf Theorien etwa auf Seiten der Studierenden die Forderung nach dem praktischen Nutzen der Theorien in diesem Sinne. Auch Form und Umfang der Theorien sind betroffen: Reichen nicht Theorien mittlerer Reichweite völlig aus, um Erklärungen und mögliche Interventionsimpulse zu generieren? Führen hier nicht gar solche Theorien weiter, die noch dazu in der Praxis selbst entstanden sind, etwa im Rahmen von Aktionsforschung? (Vgl. in diesem Zusammenhang die im angelsächsischen Raum geführte Debatte zwischen Hirst und Carr: s. Long 2008 sowie den Beitrag in diesem Band). Um eine gute Lehrkraft zu werden, muss man nach dieser Sicht der Dinge keine Theorien mit einer überhöht gedachten Reichweite nach antikem Vorbild kennen. Auch das Problem eines »bildungsphilosophischen ›Stratosphären Denkens« (Heimann, 1976, S. 146) neuzeitlicher Pädagogiken und Didaktiken, dem wenig Relevanz für die konkrete Berufsausübung attestiert und das als voraussetzungsreich und abstrakt wahrgenommen wird, wäre eingedämmt. Doch kann andererseits eine szientifische Theorie, die etwa im Rahmen unstrittiger Lernziele hilft, die Unterrichtspraxis zu verbessern, zugleich einen kritischen Blick von außen auf den Sinn und das eigentliche Ziel dieser Praxis werfen? Braucht Bildung lediglich Effektivitätssteigerung? Oder muss es auch um die Ausrichtung der Praxis an den richtigen, den guten Zielen gehen? Gemeint ist hier

auch das Offenhalten der Bestimmung menschlicher Praxis, um der heranwachsenden Generation die Möglichkeit zu eröffnen, ihre eigene Zukunft zu finden.

1

4. Modernekritik I: Theorien kritisch hinterfragen

In der marxistischen und später gesellschaftstheoretischen Tradition wurde nach den materiellen Bedingungen von Wissen und von Theorien gefragt: In wessen Interesse gilt etwas als wahr, zu welchem Nutzen werden bestimmte Theorien entwickelt? In der Tradition Nietzsches und Freuds entwickelten sich noch weitere kritische Nachfragen: Welche nicht eingestandenen oder verdrängten Triebe oder Absichten könnten die Impulse hinter Theorien oder ganzen Wahrheitsgebäuden sein, seien es Religionen, ethische Systeme oder Ideologien (König, 1998, Sp. 1137)? Im 20. Jahrhundert nahm die Frankfurter Schule diese Tradition auf und forderte, jede Theorie müsse sich selbst kritisch begleiten durch eine Reflexion ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen. Ein Beispiel wäre die kritische Frage, wieviel bildungsbürgerlicher und milieuspezifischer Hintergrund in den Theorien der intellektuellen Schicht einer Gesellschaft steckt.

Systematisch hat *Jürgen Habermas* in seinem Werk *Erkenntnis und Interesse* (1968a) diese Fragen untersucht. Habermas unterscheidet drei verschiedene Formen von Theorie und Erkenntnis, die eine Gesellschaft je nach den dahinterstehenden Interessen hervorbringen wird. *Erstens* die instrumentelle oder strategische Erkenntnis: Jede Gesellschaft muss etwa Wissen generieren, um die Natur zu beherrschen oder zu nutzen (ebd., S. 241), zum Beispiel wird der Einsatz chemischen Düngers oder neuer Pharmazeutika erforscht. Zu diesem Typ Wissen gehört die oben genannte Effektivitätssteigerung im Bildungsbereich vom Classroom Management bis zu Motivations- und Lerntheorien, welche durch szientifische Theorien ermöglicht wird. Hier gibt es das Interesse an der »Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns«, also ein »Erkenntnisinteresse an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse« (Habermas, 1968b, S. 157). *Zweitens* die hermeneutische, auf kulturelle Praxis gerichtete Erkenntnis, welche die eigene Kultur in ihren verschiedenen Zeugnissen aus Geschichte, Kunst oder gesellschaftlichen Debatten oder auch andere Kulturen erforscht, auslegt und versteht (ebd.). Hier geht es um ein »praktische[s] Erkenntnisinteresse« (ebd., S. 158), weil es der »Erhaltung und Erweiterung der Inter-subjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung« (ebd.) verpflichtet ist. Es ist in besonderer Weise praktisch, weil prinzipiell alle als Subjekte an diesen Verständigungsprozessen beteiligt werden und Einfluss darauf nehmen können, etwas

so oder anders in den Blick zu nehmen (Seel, 2009). *Drittens* und in unserem Kontext am interessantesten die kritische und emanzipative Erkenntnis (Habermas, 1968a, S. 244, 256, 261). Hier geht es darum, Theorien auf hinter ihnen stehende Interessen hin zu untersuchen, auf materiell-gesellschaftliche Bedingungen, kulturelle Implikationen oder auf bestimmte Zwecke, die wir mit ihnen verfolgen. Habermas ist vor allem daran gelegen, vermeintliche Sachzwänge als »ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse« herauszuarbeiten (Habermas, 1968b, S. 158). Als ein solcher vermeintlicher Sachzwang könnte sich beispielsweise eine Reduktion von Bildung auf Leistungssteigerung erweisen, die die prinzipielle Offenheit der Bestimmung menschlicher Praxis einengt. Hier wären im Bereich der Bildungswissenschaften solche Erziehungs- und Bildungstheoretiker zu nennen, die dieses emanzipatorische Anliegen aufgegriffen und auf die gesellschaftliche Wirklichkeit von Bildungsinstitutionen abgebildet haben (z. B. Blankertz, 1971 oder Mollenhauer, 1968). Lehramtsstudierende, denen wir immer wieder Gelegenheit geben, in dieser Weise sich selbst, ihr eigenes Denken sowie das ihnen gebotene Wissen, die von ihnen zu lernenden Theorien kritisch zu befragen, diese Lehramtsstudierenden erfahren menschliche Vernunft in ihrem emanzipativ-selbstzweckhaften Charakter. Und je deutlicher sie diese Erfahrung machen, desto eher werden sie szientifische Theorien im Dienste der Effektivitätssteigerung zwar als einen wichtigen Bereich, aber eben nicht als ausreichend verstehen. Eine Reduktion von Vernunft und Wahrheit auf Viabilität bzw. Anpassung wäre abgewendet, und pädagogische Praxis wäre mehr als der sozialtechnokratische Raum einer Steuerung durch Politik, Wissenschaft und Wirtschaft (Benner 1995). Der Streit darüber, was Kinder lernen sollten und zu welchem Zweck sie dies tun sollten, klassisch-philosophisch also die Auseinandersetzung über das Gute, sie ist keineswegs lästig, sondern kann im Gegenteil Freude machen. Die Praxis dieses Streits, die kommunikative Praxis, kann selbst eine Werbung für nicht-szientifische Theorien darstellen. Mit Habermas' Bestimmung der hermeneutisch-praktischen und insbesondere der kritisch-emanzipativen Erkenntnis ist eine weitere Bedeutung nicht-szientifischer Theorien gewonnen.

5. Modernekritik II: Theorien als Teil der eigenen Identität und Bildung

Das moderne Wissenschaftsideal möchte Erkenntnis und Person möglichst trennen, hier kommt es gerade nicht darauf an, was für ein Mensch man ist und was man privat für richtig hält, während man zum Beispiel als Forscherin oder Forscher zu möglichst objektivem Wissen beiträgt (Böhme, 1994, S. 19; Weber, 1968). In der

1

sokratischen Tradition der denkenden Sorge des Menschen für seinen Personkern, für die Seele, war es noch darum gegangen herauszufinden, was das Gute ist, um so seine Alltagspraxis auszurichten am Guten und auf diese Weise auch für seine Seele zu sorgen, für ihre Entwicklung in die richtige Richtung (Platon, Apologie, 30b). Und Aristoteles hatte in demselben Sinn geschrieben, wir sollten uns mit Ethik beschäftigen, nicht um besser über sie reden zu können, sondern um bessere Menschen zu werden (Nikomachische Ethik, B2, 1103b27-29). Verlängern wir diese antike philosophische Tradition einer »Persönlichkeitsentwicklung auf dem Wege des Wissens« (Böhme, 1994, S. 19), dann geht es uns gerade nicht um ein Wissen, das wir zwar überaus sinnvoll für verschiedene Erkenntnisinteressen und Zwecke verwenden können, das uns aber nicht weiter in unserem Kern verändert. Sondern dann wird es uns auf ein Wissen ankommen, das uns selbst weiterbringt, in dem, was unsere Identität ausmacht, in dem, wofür wir stehen. Solches Wissen und solche Theorien ließen sich in einem emphatischen Sinn als bildungsförmig bezeichnen und führen auch über die emanzipatorische Perspektive Habermas' hinaus, deren Universalisierungs- und Geltungsanspruch immer auf das Ganze des Gesellschaftlichen und auf eine universale Vernunft bezogen bleibt. Bildungsförmig wären vielmehr all jene Theorien, die uns als individuelle Personen nicht unverändert lassen und die, wenn wir sie uns zu eigen machen, mit darüber entscheiden, wer wir sind. *Sören Kierkegaard* forderte in diesem Sinn, dass philosophische Erkenntnis stets zur Entwicklung unseres Selbst dienen müsse (1957, S. 27 f.). Und *Georg Simmel* betonte, dass all unser Wissenserwerb nicht der Eigenlogik der sich rasant entwickelnden Wissensgebiete, sondern auch dem Entwicklungsgang unserer selbst als Individuen dienen müsse (2001). In ganz ähnlicher Weise fordert *Richard Rorty* eine bildende Philosophie, eine *edifying philosophy*, die Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht (1981). Wie bereits Habermas verabschiedet Rorty die Repräsentationslogik des antiken Wahrheitsbegriffs, der im pragmatischen Sinne eine kommunikative Verflüssigung erfährt: Weder Philosophie noch Wissenschaft im Sinne der modernen Science bilden *Wirklichkeit* ab, kommen der *Wahrheit* näher, vielmehr erweisen sie sich in unterschiedlichen Kontexten als adaptiv: »Science enables us to predict and control« (Rorty, 1999, S. 153), aber »should not be thought of as moving towards an accurate representation of the way the world is in itself« (Rorty, 1999, S. XVI). Über Habermas hinaus sieht Rorty einen Bildungswert in der Auseinandersetzung mit Autorinnen und Autoren jedoch gerade in ihren idiosynkratischen Momenten und damit in der Möglichkeit »to re-create ourselves, in whole or in part, in these people's image« (Rorty, 1989, S. 80). Wie genau können nicht-szientifische Theorien zu einem Teil der eigenen Identität und Bildung werden? Peter Zima weist in diesem Zusammenhang auf eine Besonder-

heit philosophischer und vieler sozialwissenschaftlicher Theorien hin. Diese greifen oft auf narrative Deutungsstrukturen zurück. Das wird dann zum Problem, wenn sie Monopolansprüche in der Deutungshoheit erheben und die je spezifische Konstruktion von Wirklichkeit monologisch setzen (Zima, 2017, S. 62). Anders als in den Naturwissenschaften zeigt sich bei philosophischen und sozialwissenschaftlichen Theorien jedoch weder eine integrierende Tendenz durch Paradigmenwechsel (ebd., S. 111) noch eine Beschränkung auf allgemeine Sätze im Sinne Poppers (ebd., S. 7). Statt der Entwicklung eines *strong consensus* drängt sich vielmehr die Ausbildung theoriespezifischer »Soziolekte« (ebd.) auf, die neben- und gegeneinander bestehen. Theoriespezifische begriffliche Zusammenhänge erschließen sich erst durch die spezifische Diskursstruktur der jeweiligen Theorien (ebd., S. 60). Sozialwissenschaftliche Theorien bleiben daher immer auch interessengeleitete *descriptions* (ebd., S. 51), deren »diskursive Tiefenstrukturen« (ebd., S. 56) erst im diskursübergreifenden Vergleich erhellt und ggf. kritisiert werden können. Philosophische und viele sozialwissenschaftliche Theorien schließen narrative Strukturen bzw. Soziolekte mit ein, deren universaler Geltungsanspruch fraglich bleibt, weil sich in ihnen der idiosynkratische Erfahrungshorizont von Subjekten ausspricht, der nicht reduzierbar ist. Für den wissenschaftlichen Diskurs ist es von daher wichtig, sie mit Gegenperspektiven zu kontrastieren, damit das Partikulare bzw. Besondere nicht – in ideologischer Manier – als das Ganze gesetzt wird. Gleichzeitig ist es aus bildender Perspektive heraus von zentraler Bedeutung, wenn in Theorien der idiosynkratische Erfahrungshorizont von Theoretikerinnen und Theoretikern nicht durch die anvisierte Allgemeinheit des Aussagehorizonts zum Verschwinden gebracht und neutralisiert wird, sondern sichtbar bleibt. Hier ist das Element der Identität angesprochen: Das Idiosynkratische bleibt auch sichtbar, weil den Theorien »Engagement, Kritik und Wertung eingeschrieben sind« (ebd., S. 36). Zima verweist hier beispielsweise auf Poppers Theorie des Kritischen Rationalismus, »dessen Falsifizierbarkeitspostulat von seiner ›offenen Gesellschaft‹ und seinem liberalen Kulturideal nicht zu trennen« (ebd.) sei. Entsprechend, so Zima, ließen sich neben liberalen auch konservative, ökologische, marxistische oder feministische Varianten semantisch-narrativer Strukturen in Theorien finden. Im sozialwissenschaftlichen Bereich könne, so fährt er fort, beispielsweise »eine feministische Theorie nicht auf eine kritisch-rationalistische oder eine marxistische reduziert werden, weil sie in dem Fall aufhört, eine feministische Theorie zu sein« (ebd., S. 116). Es sind gerade die Soziolekte, die »dem sprechenden Subjekt einerseits zur Verfügung stehen, [und] es andererseits zum Subjekt machen« (ebd., S. 52). Der tätigen Auseinandersetzung mit Soziolekten als nicht-scientifischen Theorien kommt dann ein bildendes Moment zu, wenn diese semantisch-narrativen Strukturen der

Soziolekte in uns auf Resonanz stoßen, wir uns an ihnen reiben und verändert aus der Begegnung mit ihnen hervorgehen, weil sie uns als Subjekte betreffen. Wir werden durch sie dazu ermutigt, unseren eigenen idiosynkratischen Erfahrungshorizont ernst zu nehmen und in unserer eigenen theoretisch-konzeptionellen Arbeit aus ihm zu schöpfen. Hier ist auch ein nicht zu reduzierender Eigensinn und eine Widerständigkeit angesprochen: Theorie in diesem Sinne kann bedeuten, dass ein Individuum oder eine Gruppe in Gestalt einer nicht-scientifischen Theorie die eigene Stimme erhebt und für die eigene Perspektive ein Recht einfordert. Beispiele sind auch die Theorien Michel Foucaults (1977) und Judith Butlers (1990), in welchen sie etwa die Perspektive der sexuellen Minderheit artikulieren oder, stellvertretend für den Postkolonialismus, die Analysen Achille Mbembes (2014), in welchen er die Perspektive der globalen Minderheit als eine Theorie formuliert, die unmittelbar mit Identität zusammenhängt. Nicht-scientifische Theorien können Teil der eigenen Identität und Bildung sein. Für die Lehrerbildung ist dieses persönlichkeitsbildende Moment in Auseinandersetzung mit Theorien deshalb von zentraler Bedeutung, weil wir auch als Lehrkräfte widerständige Subjekte bleiben, die sich nicht durch die vermeintliche Objektivität der im Unterricht behandelten Gegenstände oder durch klug inszenierte Lehr-Lern-Arrangements neutralisieren lassen. Schülerinnen und Schüler haben im bildenden Unterricht einen Anspruch darauf, dass die Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern als solche erfahrbar bleibt, nicht maskiert wird und ggf. Resonanz oder auch Widerstand bei ihnen hervorruft. In diesem Abschnitt konnte eine dritte Bedeutung nicht-scientifischer Theorien deutlich gemacht werden.

6. Fazit: scientifische und nicht-scientifische Theorien in der Lehrerbildung

Beschäftigung mit Theorien bedeutet im Bereich der Lehrerbildung zum einen, dass Studierende lernen, wie sie Kompetenzerwartungen bzw. Lernzielen des Bildungsplans im Hinblick auf eine adaptive Lernumgebung begegnen können: Hier erweisen sich erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorien über Lernen, Motivation oder über Classroom Management als sinnvoll, also Theorien, die auf erfolgsorientiertes Handeln zielen. Solche scientifischen Theorien sind Hypothesen, die von einer Scientific Community aufgenommen, beurteilt und weiterentwickelt werden und die dabei helfen, Bildungsprozesse besser zu steuern. Wo sie in der Lehrerbildung fehlen, da fehlt ein zentraler Aspekt des Professionsbezugs im Studium.

Beschäftigung mit Theorien bedeutet in der Lehrerbildung zum anderen, dass Studierende lernen, Bildung als gestaltbaren Bereich menschlicher Praxis zu reflektieren.

Drei Richtungen haben wir beispielhaft genannt: In der Tradition der Antike und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Auffassung von Bildung als selbstzweckhafter Praxis. In der Tradition der kritischen Theorie geht es in emanzipativer Absicht darum, die materiellen und gesellschaftlichen Bedingungen von und Interessen hinter bestimmten Theorien und Konzepten zu reflektieren und über Alternativen nachzudenken. Und in der Tradition der engen Verbindung zwischen eigener Theorie und eigener Identität geht es darum, sich in der Auseinandersetzung mit Theorien in dem, was einen als Lehrperson ausmacht, weiterzuentwickeln. Wo in der Lehrerbildung eine Beschäftigung mit solchen nicht-scientifischen Theorien fehlt, da fehlt die Möglichkeit, kritisch Gebrauch von seiner pädagogischen Freiheit zu machen und einen Standpunkt im Bereich der eigenen Profession zu entwickeln.

Literatur

- Apel, K.-O. (1973). Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der »Kritischen Theorie«. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Transformation der Philosophie. Bd. II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bacon, F. (1990). *Neues Organon. Teilband I*. Hamburg: Meiner.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2*. Weinheim: Juventa.
- Bien, G. (1989). Stichwort ‚Praxis, praktisch‘. *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7* (Sp. 1277-1287). Darmstadt: WBG.
- Blankertz, H. (1971). Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971: zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (S. 20 – 33). Wuppertal/Ratingen: Henn.
- Böhm, W. (2006). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750-782). Weinheim: Beltz.
- Böhme, G. (1994). *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen* (Sexualität und Wahrheit I). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86(3), 312-322.
- Geier, M. (2011). Eine Revolution der Denkart. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 31-45). Wiesbaden: VS.
- Habermas, J. (1968a). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1968b). Erkenntnis und Interesse. In *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146 -168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. H. Holstein (Hrsg.), 6. durchges. u. verbesserte Aufl., Bochum: Kamp (= Kamps pädagogische Taschenbücher. Bd. 23) (Erstausgabe 1806).
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In P. Heimann (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142-168). Stuttgart: Klett.

- Kant, I. (1912). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Kant's Werke. Akademie-Ausgabe Bd. VIII* (S. 273-313). Berlin: Reimer.
- Kierkegaard, S. (1957). Die Krankheit zum Tode. In *Gesammelte Werke. Bd. 24/25*. Düsseldorf: Diederichs.
- Köck, W.K. (2011). Von der Wahrheit zur Viabilität. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 377-396). Wiesbaden: VS.
- König, G. (1998). Stichwort ‚Theorie‘. I. Antike bis 19.Jh. *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10* (Sp. 1128-1146). Darmstadt: WBG.
- Long, F. (2008). Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 133-147.
- Mbembe, A. (2014). *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Platon (2000). *Der Staat*. Düsseldorf: Artemis.
- Rorty, R. (1981). *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rorty (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Schiemann, G. (1997). *Wahrheitsgewissheitsverlust. Hermann von Helmholtz' Mechanismus im Anbruch der Moderne. Eine Studie zum Übergang von klassischer zu moderner Naturphilosophie*. Darmstadt: WBG.
- Seel, M. (2009). *Theorien*. Frankfurt: Fischer.
- Simmel, G. (2001). Der Begriff und die Tragödie der Kultur. *Gesamtausgabe Bd. 12* (S. 194-223). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, M. (1968). Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In J. Winckelmann (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 489-540). Tübingen: Mohr. 3. Aufl.
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Stuttgart: UTB.