

Einleitung

Martin Harant, Philipp Thomas und Uwe Küchler

Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – unser Sammelband wendet sich an Lehramtsstudierende, an Referendarinnen und Referendare, an Lehrerinnen und Lehrer sowie an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Autorinnen und Autoren möchten in die für das Lehramtsstudium relevanten Theoriebestände in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken einführen und diese dezidiert auf das Handlungsfeld Schule beziehen. Hinter den Beiträgen stehen folgende Überlegungen: Wie können wir angehende Lehrkräfte für das Theoretische gewinnen – wenn Studierende fragen: Wozu muss ich das alles wissen, ich will doch nur Lehrerin oder Lehrer werden? Wie können wir für unsere jeweilige Disziplin verdeutlichen, dass Lehrerprofessionalität auch den souveränen Umgang mit Theoriebeständen mit umfasst?

Die Autorinnen und Autoren des Bandes zeigen, wie über disziplinäre Diskurse hinweg die so entstehende theoriebasierte Mehrperspektivität auf Schule, Unterricht, Lehrberuf sowie Fachkultur die Urteilsbildung von Lehrkräften in den polyvalenten Handlungssettings des Unterrichts schärfen kann. Wir sehen dies als einen Schwerpunkt im Kontext einer zeitgemäßen Lehrerbildung.

Wenn von einer Verbesserung des Lehramtsstudiums die Rede ist, werden oft mehr schulpraktische Anteile gefordert, eine bessere Professionsorientierung und empirisch sichere Forschungsergebnisse zu Unterricht und Lehrerbildung. Und tatsächlich sind diese Bereiche essenziell für echte Fortschritte in der universitären Lehrerbildung. Wir möchten zeigen, dass über diese Weiterentwicklung ein anderer Bereich nicht in den Hintergrund geraten darf: die Auseinandersetzung mit Theorien im Lehramtsstudium, sowohl in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als auch in den Bildungswissenschaften.

Weshalb sind Theorien so wichtig, dass es sich lohnt, bei unseren Lehramtsstudierenden, bei Lehrkräften und auch in den Fachbereichen eigens für sie zu werben, für sie zu motivieren? Gilt für Theorien nicht das, was Immanuel Kant im Vorwort zur ersten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* über die Metaphysik sagt: Sie sei ein »Kampfpplatz dieser endlosen Streitigkeiten« (Akademie-Ausgabe, IV, S. 7)? Ist die Beschäfti-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45624>



gung mit Theorien nicht gerade deshalb müßig, weil wir mit ihnen nie an ein Ende gelangen? Wir denken nicht so. Vielmehr sehen wir mindestens drei Gründe, weshalb es nicht nur lohnt, sich im Lehramtsstudium mit Theorien zu beschäftigen, sondern weshalb dies unverzichtbar ist.

Erstens müssen wir davon ausgehen, dass in einer Zeit der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüche im Bildungsbereich das Bedürfnis nach theoretischer Reflexion stärker in den Vordergrund tritt. Unsere Gesellschaft braucht wieder die Diskussion über die Gesamtorientierung ihrer Bildungsziele und ebenso den fruchtbaren Streit innerhalb der Bildungswissenschaften und den Bezugswissenschaften der schulischen Fächer über die wichtigsten Ziele der jeweiligen Bereiche der Bildung und die besten Wege, um diese Ziele zu erreichen. Theoriediskurse sind der Ort dieser Selbstorientierung. Die Herausforderungen und der gesellschaftliche Umbruch sind groß – denken wir etwa an Heterogenität und fehlende Bildungsmobilität, an Bildungsgerechtigkeit und Internationalisierung, an Digitalisierung und immer schneller veraltendes Wissen. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorien nehmen solche grundlegenden Fragen auf und vermitteln sie mit den Kriterien und Standards ihrer eigenen fachlichen Traditionen.

Zweitens müssen Lehramtsstudierende in die Lage versetzt werden, mehrperspektivisch zu denken. Dies können sie in der Beschäftigung mit Theorien deshalb am besten lernen, weil gerade das theoretische Denken und jede einzelne Theorie stets in der Gefahr stehen, mit der Klarheit und Erklärungskraft einer bestimmten Sicht auf die Welt andere Perspektiven zu kolonialisieren und so Pluralität nicht zu fördern, sondern zu hemmen. Die einzelnen Beiträge des Bandes *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zeigen, was Theorien jeweils neu sichtbar machen – und was sie andererseits verschließen, wenn sie etwa einseitig oder totalisierend rezipiert werden. In der breiten Zusammenschau, die hier vorliegt, besteht so die Möglichkeit, nicht nur Mehrperspektivität zu lernen, sondern auch Inkommensurabilitäten zu sehen, etwa wenn die verschiedenen Theoriebildungen von Sciences und Humanities sich auf verschiedene Theorieverständnisse zurückführen lassen. Das *Verstehen des Verstehens* von Bildung, Lernen, Schule und Unterricht, es wird differenzierter und tiefer, wenn ein solcher immer auch theoriekritischer Umgang mit Theorien verfolgt wird. Mehrperspektivisches Denken muss immer wieder neu eingeübt werden, um Horizonte zu eröffnen und die theoretische Selbstabschließung eines bestimmten Ansatzes zu vermeiden. Ein pluralitätssensibler Theoriediskurs könnte zudem auch den Horizont für bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungsfragen erweitern. Entsprechend ist auch das Theorieverständnis der Autorinnen und Autoren nicht ein einheitliches. Vielmehr bedingen wissenschaftliche Traditionen, die Entwicklung

eines Fachs sowie auch der eigene Standpunkt in der Fachdisziplin, was man unter Theorie genau versteht und welche Aufgabe man für das Theoretische sieht. Hier wäre jeder Versuch einer Vorab-Definition von *Theorie* selbst schon wieder eine Position im Feld des Theoretischen. Mehrperspektivität und Pluralität scheint uns auch in Bezug auf den Begriff *Theorie* unverzichtbar.

Wie verwenden die Beiträge des Bandes jeweils den Begriff Theorie? Gibt es neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten? Dies lässt sich durch einen Blick in verschiedene Theorieverständnisse verdeutlichen. Die klassisch-neuzeitliche naturwissenschaftliche Vorstellung, in einer wahren Theorie gewissermaßen über die Wahrheit der Welt zu verfügen, wandelt sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts im Sinne einer Dynamisierung. Die Sätze wissenschaftlicher Theorien gelten nur noch als hypothetisch gewiss. Dennoch können neue Theorien fortgeschrittener sein als ihre Vorgängerinnen, sie können das Wissen erweitern und insofern auch als besser und wahrer gelten. Karl Popper vertritt hier das Kriterium der Falsifizierbarkeit, Thomas Kuhn den historischen Aspekt der Theorieentwicklung (König & Pulte, 1998, Sp. 1148-1151). Im vorliegenden Band findet sich auch dieses eher szientifische Theorieverständnis dort, wo Erklärungswissen geniert wird, etwa wenn Hascher et al. in ihrem Beitrag zu Motivationstheorien die Frage beleuchten, wodurch Menschen dazu bewegt werden, zu handeln. Teil dieses Theoriebegriffs ist es tatsächlich, immer bessere, leistungsfähigere und damit auch zutreffendere Theorien zu entwickeln. Die meisten anderen Beiträge betrachten zwar auch Theorieentwicklungen, und auch hier geht es um die jeweils bessere Theorie, doch diese Entwicklungen werden oft nicht als Annäherungen an wahre Strukturen der Welt verstanden. Meist geht es im Sinne Peter Zimas bei diesen nicht-szientifischen Theorien im Feld der Bildung um Konstrukte, die kulturell und durch Interessen bedingt sind und entsprechende Entwicklungen widerspiegeln. Im Fokus stehen Theorien als interessen geleitete Diskurse (Zima, 2017, S. 20), nicht ideologiefreie naturwissenschaftliche Theorien (ebd., S. 69-84).

Was steht in diesem nicht-szientifischen Theorieverständnis jeweils hinter den Entwicklungen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien und von welcher Art Fortschritt ist in den Beiträgen die Rede? Zwar geht es mitunter um allgemeine kulturelle Entwicklungen, aber insbesondere auch um Entwicklungen der Fachdisziplin. Nur beispielhaft seien Bader & Hermanns Beitrag zur Kunstpädagogik sowie Kollosches Beitrag zur Mathematikdidaktik genannt. Weniger sind dabei, einer weiteren Unterscheidung Peter Zimas folgend, *strukturelle* Weiterentwicklungen der Theorie im Sinne der Beschaffenheit des Aussagesystems (Stegmüller) oder der Falsifizierbarkeit (Popper) gemeint (ebd., S. 5-9). Eher schon erscheinen *funktionale* Aspekte für die Weiterentwicklung der jeweiligen Theorien wichtig, also etwa der

Richtungsstreit verschiedener Schulen in einer Disziplin, bei dem es im Sinne Bourdieus auch um Gestaltungsmöglichkeiten im wissenschaftlichen Feld geht (ebd., S. 9-12). Exemplarisch ließen sich hier Cramers Beitrag zu den Professionstheorien nennen, in dem unter anderem paradigmatische Grundlagen gängiger Professionstheorien thematisch werden oder Harants Beitrag zur Schultheorie, der den Widerstreit unterschiedlicher, interessen geleiteter Theorieperspektiven auf Schule in der wissenschaftlichen Diskursarena beleuchtet und ineinander spiegelt. Am häufigsten jedoch zeichnen die Beiträge des Bandes Entwicklungen nach, welche den *Objektbezug* der Theorien verdeutlichen (ebd., S. 12-19). Damit ist die heuristische Kraft von Theorien gemeint, also ihre Fähigkeit, etwas bisher Übersehenes sichtbar zu machen. Zugleich konstituieren die Theorien dabei immer auch ihren Gegenstand. Beispielhaft für diesen Zusammenhang sei auf Dittmer & Gebhards Beitrag zur Biologiedidaktik verwiesen oder auf Bogners Beitrag zur Feldtheorie beziehungsweise Porschs Beitrag zur Didaktischen Theorie. Nicht zuletzt in diesem Feld scheint vielen Autorinnen und Autoren der Sinn einer Beschäftigung mit Theorien im Lehramtsstudium besonders deutlich: Es geht darum, Studierenden die heuristische und gegenstandskonstituierende Kraft von Theorien bewusst zu machen und ihnen die Reflexion funktionaler, kultureller und interessen geleiteter Aspekte der Theorien im Feld der Bildung zu ermöglichen. Ziel ist hier ein souveräner und informierter Umgang mit Theorien des eigenen Fachs, beziehungsweise des jeweiligen bildungswissenschaftlichen Feldes. Verbessert werden soll sowohl die Wissenschaftlichkeit der Lehramtsausbildung als auch die Theorie-Praxis-Relation. Der reflexive Fokus auf die Praxis ist es, der ein an geisteswissenschaftlichen Denkbahnen orientiertes Theorieverständnis prägt, wie es für die Pädagogik unter anderem Erich Weniger unter dem Stichwort »Theorie der Praxis« (Weniger, 1952, S. 16) formuliert hat. Es ist kennzeichnend für dieses Theorieverständnis, den Gegensatz von Theorie und Praxis dergestalt dialektisch zu verflüssigen, dass Theorie und Praxis immer schon als vermittelt betrachtet werden: Jeglichem Praxisvollzug liege eine *Voreinstellung* zugrunde, »mit der er [der Praktiker] an das Tun [...] herangeht« (ebd., S. 11), so dass Praxis de facto »sich auflöst in ein sehr kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind« (ebd., S. 16). Weniger unterscheidet dabei Theorien ersten, zweiten und dritten Grades: Während eine Theorie ersten Grades »die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung« (ebd., S. 16) darstelle, werde eine Theorie zweiten Grades »auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden«. Weniger sieht sie gegeben in Form von »Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern« (ebd., S. 17). Die »*Theorie des Theoretikers*« (ebd., S.19), die der pädagogischen Ausbildung zugrunde liege, wird hingegen als

Theorie dritten Grades verstanden, »wobei aber die Zahlen nur die Entfernung von dem unmittelbar Gegebenen und nicht etwa eine Rangordnung anzeigen« (ebd., S. 19). Diese Theorie übernehme, so Weniger, in der Praxis die Funktion »als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewusste Vorbesinnung und bewusste nachträgliche Klärung« (ebd., S. 20). Weniger bemüht hier das von Herbart gezeichnete Bild eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters, der »die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians« habe, wenn er nur sich selbst erfahre (ebd., S. 11). Theorie dritten Grades wird hier entsprechend verstanden als Erweiterung und Relativierung der die Praxis leitenden Vorannahmen und zwar durch die systematisch evozierte Blickwendung. Im Zuge dieses geisteswissenschaftlichen Theorieverständnisses, so schließt Weniger unter Rückgriff auf Schleiermacher, werde die Dignität der Praxis nicht in Frage gestellt, »die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere« (Schleiermacher, zit. nach Weniger, 1952, S. 20).

Die von Weniger für das Feld des Pädagogischen vorgeschlagene Zusammenschau von Theorie und Praxis, die den Theoriebegriff nicht szientifisch engführt und von der (vorgängigen) Erfahrungswirklichkeit entkoppelt, trägt der Tatsache Rechnung, dass wir uns Studierende nicht als ein leeres, weißes Blatt vorstellen dürfen, wenn sie sich im Studium mit theoretischen Aspekten der Praxis in Bildung und Unterricht zu beschäftigen beginnen. In ihrem Beitrag zur Kunstpädagogik berichten Bader & Hermann beispielsweise von Arbeiten zu diesen subjektiven Theorien Studierender und ihrer Veränderung durch Studium und Schulpraxissemester. Die gedankliche Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Erörterungen zu Erziehung, Bildung, Didaktik, Motivation, Profession, Sozialisation, Medien, zur Schule und Schulentwicklung, zum Feld oder zur Sozialen Arbeit und so weiter, lassen sich in ihrem Bemühen, unterschiedliche Felder der Erziehungs- und Bildungspraxis zu beleuchten, letztlich allesamt als Theorien dritten Grades im Sinne Wenigers beschreiben, die im besten Fall bestehende Vorannahmen zum Bewusstsein zu erheben, zu klären und zu irritieren vermögen. Dasselbe gilt für die hier versammelten Beiträge aus der Fachdidaktik.

Als einen dritten Grund für die Beschäftigung mit Theorien möchten wir deren genuin heuristische Kraft nennen. Entsprechend fragen die Autorinnen und Autoren: Wo finden sich Beispiele für *Aha-Erlebnisse* oder für ein Verstehen größerer Zusammenhänge, die erst durch theoretische Durchdringung möglich werden? Was sehen wir in der Welt, in unserem Leben und als Phänomen ganz neu, wenn wir eine Theorie verstanden haben? Theorien machen sichtbar, sie öffnen Türen, sie lassen Lernende etwas verstehen. Mit der heuristischen Kraft der Theorien ist aber noch mehr gemeint. Stellen wir uns ein Lehrerkollegium vor. Worin besteht der Gewinn der vielen

verschiedenen Fächer (und ihrer Vertreterinnen und Vertreter), die im Lehrerzimmer zusammentreffen? Worin besteht der gegenseitige Gewinn für die Lehrkräfte und worin der Gewinn für die Schülerinnen und Schüler? Wie werden diese geprägt, wenn eine theoretisch gut ausgebildete Physikerin oder ein theoretisch gut ausgebildeter Politikwissenschaftler, die zudem souverän mit bildungswissenschaftlichen Theorien umzugehen wissen, ihre ganz eigenen Perspektiven über viele Jahre im Leben einer Schule entfalten? Sicher ist, dass die theoretische Sozialisation den Blick aller Lehrpersonen spezifisch ausformt und Denkhaltungen, Denkstile und die Frage, was überhaupt relevante Phänomene sind, bestimmen wird. Die heuristische Kraft von Theorien bildet und prägt Menschen.

Der Theorienband versammelt Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Bereichen Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, darunter viele von der Universität Tübingen, für deren produktive Zusammenarbeit in der Tübingen School of Education er zugleich ein Zeugnis ist.

Tübingen, im Sommersemester 2020

Die Herausgeber

König, G. & Pulte, H. (1998). Stichwort ‚Theorie‘. II. 20. Jh. (Wissenschaftstheorie). In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 10, Sp. 1146-1154). Darmstadt: WBG.

Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Julius Beltz.

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Stuttgart: UTB.