

schwerpunkt

»» Wie Praxis Wissen schafft – Ein Plädoyer

„Alle geistige Berührung gleicht der Berührung eines Zauberstabs. Alles kann zum Zauberwerkzeug werden.“
(Novalis)

Zwischen Praxis und Wissenschaft scheinen die Fronten meistens klar: Auf der einen Seite die Praktiker, auf der anderen Seite die Theoretiker. Die Praxis macht, die Wissenschaft untersucht und macht die Praxis auf der Basis ihrer Untersuchungsergebnisse besser. So die Theorie. Auf der Wissenschaftsseite finden sich zunehmend selten Praktiker, aber immer mehr Theoretiker, die über die Professionalisierung der Praxis nachdenken und forschen. Die Praxis als Untersuchungsgegenstand? Dabei fällt auf, dass auf der Wissenschaftsseite immer weniger ehemalige Praktiker zu finden sind, beziehungsweise sich eben immer mehr ausschließlich akademische Laufbahnen in Forschung und Lehre durchsetzen. Wie ist es um das Miteinander von Wissenschaft und Praxis bestellt, wenn vermittelnde Personen – die Macher unter den Forschern und die Forscherinnen unter den Macherinnen, zunehmend fehlen?

I. Wissen und Profession

Seit vielen Jahren mäandern die Begriffe Professionalität, Profession und Professionalisierung durch den erwachsenenpädagogischen Diskurs. Für die einen geht es dabei vor allem um eine akademische Verberuflichung der Erwachsenenbildung, für die

anderen geht es vor allem um die spezifischen pädagogischen Leistungsmerkmale in der beruflichen Praxis. Schlichtweg um die Frage: Was kann ein Pädagoge Besonderes? Was sind seine spezifischen Kompetenzen? Was unterscheidet ihn von anderen? Warum braucht es spezifische Kompetenzen, um ein guter Trainer, eine gute Erwachsenenbildnerin zu sein? Und schließlich welches sind die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenpädagogen? Also, was macht gute Praxis aus? Was macht Professionalität aus?



Dr. Gertrud Wolf

Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut, Frankfurt/Main
wolf@comenius.de
www.fernstudium-ekd.de



Für Hans Tietgens ist Professionalität eine „situative Kompetenz“, die sich darin zeigt, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“¹. Dieser Auffassung entspricht das traditionelle Ausbildungsverständnis: Erst muss man sich (wissenschaftliches) Wissen aneignen und dann wendet man es in Serie praktisch an. Wie bei der Frage nach der Henne und dem Ei bleibt aber auch hier ungeklärt, wie das Wissen eigentlich entstanden ist. Wie kommt das Wissen in die Wissenschaft? Und wie kommt es von dort wieder in die Praxis?

Versucht man hierauf Antworten zu finden, so stellt man schnell fest, dass sich genau hier auch die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis stellt.

Für den Soziologen Ulrich Oevermann ist die Praxis nicht bloß ein Anwendungsfeld für wissenschaftlich gewonnenes Wissen, sondern der Ausgangspunkt desselben. Professionalisiertes Handeln zeigt sich demnach nicht einfach in der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen, sondern vielmehr in der ständigen Erzeugung von neuem Wissen.

II. Die autonome Praxis

Zentral für Oevermanns Verständnis ist die Annahme, dass Pädagogik im Rahmen einer autonomen Praxis stattfindet. Diese Praxis ist dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht vorhersehbar, also auch nicht gänzlich planbar ist. Zwar strukturieren Pädagogen durch didaktische und methodische Planung den Seminarverlauf, in der Praxis muss dann aber fortwährend mehr oder weniger stark nachjustiert oder sogar ganz neu ausgerichtet werden. Luhmann hat dies das Technologiedefizit der Pädagogik genannt. Für Oevermann zeigt sich nun in der ständigen Bewältigung dieses Technologiedefizits gerade das professionalisierte Handeln der Praxis.

¹ Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 28–75.

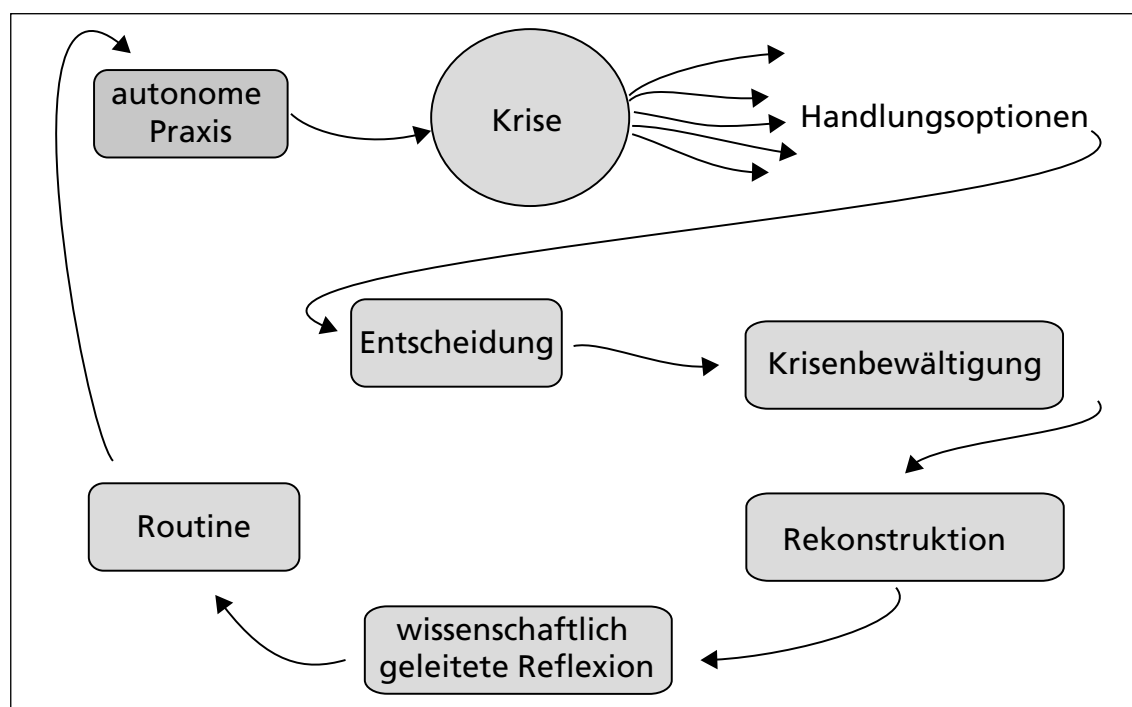
² Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 70–182.



Praktiker kennen das: Ein Seminar ist wunderbar geplant, perfekt strukturiert, methodisch vollkommen durchdacht, aber ständig durchkreuzen die Teilnehmer die Pläne des Kursleitenden. Sie stellen Fragen, die nicht vorhergesehen waren, verhalten sich anders als erwartet, lehnen eine Methode ab, lassen eine Diskussion ausufern oder bringen interessante neue Aspekte ein, an die man zuvor nicht gedacht hat, mal streiten sie sich mit einem Kursteilnehmer, mal kritisieren sie die Kursleiterin, mal sind sie kaum zu motivieren, mal wollen sie am liebsten die Führung übernehmen. Und wenn die Teilnehmer alle rundlaufen, dann schießt mit Sicherheit der Hausmeister quer und der schöne Yogaraum ist besetzt und in dem Ersatzraum funktioniert der Beamer nicht. Pädagogische Praxis ist stets zukunfts offen und dadurch gekennzeichnet, dass sie permanent und spontan Problemlösungen entwerfen muss, für die sich im Praxisvollzug ergebenden, nicht vollends prognostizierbaren Handlungsprobleme.² Für die Pädagogik ist also die Krise der Normalfall, auch Erwachsenenbildner sind Krisenbewältiger par excellence.

Für viele Pädagoginnen und Pädagogen ist aber genau das ein Problem, zum Beispiel wenn es darum geht, mit ‚schwierigen‘ Teilnehmenden oder Schülerinnen bzw. Schülern umzugehen. Das Problem entsteht jedoch erst dadurch, dass Krisen als Störfelder der pädagogischen Praxis angesehen werden und die Meinung weit verbreitet ist, dass Krisen am besten mit Routinen aufgelöst werden können. Orientiert man sich aber an dem Krisenmodell von Ulrich Oevermann, so konstituieren Krisen geradezu die pädagogische Praxis. Sie sind für Pädagoginnen und Pädagogen und Andragoginnen und Andragogen das, was das Leder für den Schuster ist.

Krisen entstehen immer dann, wenn im Rahmen einer zukunfts offenen (also nicht vollends vorhersehbaren) Praxis eine Situation entsteht, die nicht durch eine Routine geschlossen werden kann. Zum Vergleich: Ein Flug mit einer modernen Maschine und einer professionellen Crew verläuft dann reibungslos, wenn es nicht zu Krisen kommt. Die Arbeitspraxis von Flugkapitänen und Bordpersonal ist nämlich hochgradig routiniert. Im Gegensatz zum Pädagogen ist der Pilot nach Möglichkeit ein reiner Routinearbeiter: Für ihn ist die Routine der Normalfall und die Ausbildung sieht vor, ihn auf die fortwährende Anwendung von Routinen vorzubereiten. Sollte es dennoch zu einer Krise kommen, schaut der Pilot in sein Handbuch und sucht nach einer passenden Checkliste. Auch für Notverfahren gibt es Checklisten, die standardmäßig vorgeben, was der Pilot zu tun hat. Er wird gerade nicht dafür ausgebildet, für Krisen eigene kreative Lösungen zu finden, deshalb ist seine Praxis auch nicht autonom. Krisen sind in der Luft- und Raumfahrt eine absolute Ausnahmesituation, deshalb eignen sie sich auch hervorragend als Filmmaterial, wie etwa



Krisenbewältigung im Vollzug der autonomen Praxis als Vermittlungsort von Praxis und Theorie

Apollo 13. Für Pädagogen allerdings kennzeichnet die Krisenbewältigung das Alltagsgeschäft. Bedauerlicherweise kommt dieser Unterschied aber nicht in allen pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen zum Tragen, das gilt für die allgemeine Pädagogik ebenso wie für die Erwachsenenpädagogik.

III. Krise als Normalfall

Krisen entstehen, wenn Routinen scheitern. In der Luftfahrt stürzen Flugzeuge in der Regel ab, wenn die Routinen gescheitert sind, in der Erwachsenenbildung beginnt die eigentliche Arbeit. Nach Oevermann bedeuten Krisen die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft. Die autonome pädagogische Praxis bietet in so einem Moment einen Spielraum von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten, die keine bewährten Routinen darstellen und deshalb nicht im Sinne einer ‚Richtig-Falsch‘-Kalkulation ausgewählt werden können. Hier zeigt sich nun die Kraft der professionalisierten Praxis, die dennoch – intuitiv – eine Entscheidung trifft, ohne dabei den Anspruch der Begründbarkeit für diese Entscheidung vollends aufzugeben, obwohl er zeitgleich nicht einzulösen ist. Praktiker kennen solche Situationen zuhauf und sie „erfinden“ ständig Lösungen für solche Krisen, ohne dass ihnen das vielleicht immer so bewusst ist. Hierin liegt aber ein immenses Innovationspotential der Praxis.

Professionalität und Wissenschaftlichkeit entstehen nach diesem Modell erst dann, wenn die eigentliche Krisenbewältigung schon abgeschlossen ist, nämlich in der nachgeordneten Rekonstruktion der Krise und ihrer Bewältigung sowie ihrer ebenso nachgeordneten Reflexion, aus der dann eine neue Routine hervorgehen kann: „denn die Krise bedeu-

tet die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft. Und diese Schließung wäre so lange keine, solange sie nicht als wirklich Neues, sich zukünftig Bewährendes emergierte, sondern stattdessen auf eine Dogmatisierung des schon gescheiterten Alten zurückfiel.“³ Krisenbewältigung ist damit der eigentliche Ausgangspunkt pädagogischer Innovationen.

Die nachstehende Abbildung zeigt, wie sich bei der Bewältigung von Krisen zwei Phasen unterscheiden lassen: In der primären Phase kommt es zur **aktiv-praktischen Entscheidung, zu einer Aktion**, die immer auch eine spontane, reflexartige, intuitiv von der Richtigkeit überzeugte Entschließung ist und der **Unausweichlichkeit des Sich-entscheiden-Müssens** folgt. In der sekundären Phase kommt es zur **Rekonstruktion** der spontanen ersten Entschließung und ihrer Überprüfung auf der Basis von Wissenschaft. Ein Beispiel hierfür liefern Fallbesprechungen in der Medizin oder auch der Rechtslehre.

Nach Oevermann kann wissenschaftliche Erkenntnis deshalb „immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerks vollbracht hat“ (ebd., S. 79). Wissenschaft kann dieses praktische Vollbringen nicht ersetzen, schon gar nicht kann es ihr vorauslaufen. Ihre Aufgabe ist es vielmehr, diese im praktischen Handlungsvollzug gefundenen Lösungsansätze zu rekonstruieren und auf ihre Geltungsansprüche hin zu überprüfen. Durch die theoretische Darlegung sorgt Wissenschaft dann zugleich für die Nachvollziehbarkeit, wodurch Transferpotenzial geschaffen wird.

³ Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 72.

Allenfalls kann Wissenschaft durch verschiedene Methoden Praxisituationen simulieren. Spiel, Gedankenexperiment oder Laborsimulation werden aber in den sozialbezogenen Wissenschaften immer ein Stück weit hinter dem zurückbleiben, was das echte Leben an Fallkonstellationen schafft. Es ist außerdem davon auszugehen, dass das Innovationspotential in einer authentischen Situation schon deshalb höher ist, weil das Gehirn in Stresssituationen zu anderen Reaktionsweisen in der Lage ist. Durch technische Simulation – etwa im Flugsimulator – lässt sich zwar gut authentischer Stress erzeugen, soziale Stresssituationen sind jedoch nicht in gleicher Weise zu simulieren. Insofern ist die Pädagogik in besonderer Weise auf die Innovationsfähigkeit im Praxisvollzug angewiesen.

IV. Die wissenschaftliche Selbsterzeugung

Durchforstet man nun die Lebensläufe von Lehrstuhlinhabern in der Erwachsenenbildung, so trifft man immer weniger auf Personen, die noch mit echten Praxiserfahrungen aufwarten können. Bestenfalls hat jemand am Ende seiner Dissertation mal als Trainer gejobbt. Dass jemand neben seiner akademischen Lehr- und Forschungstätigkeit noch ‚praktiziert‘, kommt quasi nicht vor. Immer häufiger rekrutiert sich die wissenschaftliche Elite der Erwachsenenbildung aus Personen ohne jede Praxiserfahrung. Der Umgang mit Studierenden ist kein Ersatz dafür. Überspitzt könnte man sagen: In der Wissenschaft mangelt es an Personen mit echtem Sachverstand über das, worüber sie dozieren. Das ist teilweise so, als würde in einer medizinischen Vorlesung jemand erklären, wie man eine Appendektomie vornimmt, der noch niemals einen entzündeten Blinddarm entfernt hat.

In anderen Wissenschaften ist es durchaus angesehen, wenn neben Forschung und Lehre noch praktiziert wird. Beispielsweise wären Luise Reddemanns oder Ulrich Sachsens bahnbrechende Arbeiten zum Selbstverletzenden Verhalten als ‚reine‘ Forschung ohne ihr gleichzeitiges authentisches Involviertsein in ihre Therapietätigkeit nicht denkbar. Gewiss ist es durch ihre klinische Verankerung für

Psychologen oder Mediziner leichter, Wissenschaft und Praxis so eng miteinander zu verbinden. Gleichwohl braucht es als Basis doch einen bestimmten Forschungshabitus, in welchem die Praxis schon jene Dignität besitzt, die sie als relevant für die Erzeugung (und nicht bloß für die Anwendung!) von wissenschaftlichem Wissen auszeichnet.



Es ist ein großer Unterschied, ob die Praxis als Feld für Forschungs- und Entwicklungszwecke angesehen wird oder umgekehrt die Wissenschaft als Verstehens- und Reflexionsinstrument für die Praxis. Letzteres gelingt nur, wenn man in die Praxis geht. ‚Vor Ort‘ ist ein Begriff aus der Bergmannssprache und kennzeichnet das Abbaugelände beziehungsweise den Teil der Strecke, an dem vorangetrieben wird. Arbeiten vor Ort bedeutet also, dass man fündig geworden ist oder bald fündig wird, aber auch, dass man sich die Finger schmutzig macht, zupacken muss, und nicht nur beobachtend daneben stehen kann. Das heißt, hier gelten auch andere Hierarchieregeln als in der Universität. Praxistätigkeit bedeutet ein hohes Maß von Verunsicherung durch das fortwährende Erleiden von Krisen, aber dadurch zugleich auch die fortwährende Erzeugung von neuem Wissen.

V. Die Unterschätzung der Praxis

Auf Seiten der Praxis sind die Barrieren gegenüber wissenschaftlichem Denken nicht geringer. Skepsis gegenüber einer formalisierten und sicher teilweise auch zu Recht als unverständlich oder überzogen empfundenen Wissenschaftssprache verhindern die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs. Erlebte oder befürchtete Arroganz Erfahrungen stehen der Kommunikation zwischen Praktikern und Wissenschaftlern zusätzlich im Weg. Das führt dazu, dass Praxis und Wissenschaft oft nur wie Parallelwelten nebeneinander her existieren. Hier und da gibt es vielleicht Kontaktstellen. So liest man in wissenschaftlichen Bewerbungen etwa, dass sich jemand durch gute Praxiskontakte auszeichnet, während in Praxisbewerbungen jemand herausstellt, dass er bei xy studiert oder zumindest an einem Forschungsprojekt teilgenommen hat.

Das führt nicht bloß dazu, dass der Austausch zwischen Praktikern und Theoretikern oberflächlich bleibt, sondern auch dazu, dass Praktiker ihre eigenen Leistungen unterschätzen. Auch der oft formulierte Vorwurf in Richtung der Theoretiker „Was wissen die schon von der Praxis?“ klingt mehr nach unterschwelliger Selbststigmatisierung als nach einer selbstbewussten Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.

Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich Praktiker ihrer eigenen – wissenschaftlichen – Stärken bewusst werden. Der Ansatz von Oevermann liefert hierfür eine gute Basis. Für ihn ist professionalisiertes Handeln selbst derjenige gesellschaftliche Ort, an dem die Vermittlung von Theorie und Praxis stattfindet. Diese Vermittlung findet NICHT innerhalb der Wissenschaft statt. Der Versuch, die Vermittlung von Theorie und Praxis im Feld der Wissenschaft anzusiedeln, führt zu einer Bevormundung durch die Wissenschaft und beschädigt die Autonomie der Praxis. Ohne diese Autonomie können Krisen nicht als Momente erlebt wer-

den, in denen sich die Zukunft öffnet und eine innovative Schließung ermöglicht wird. Damit ergibt sich ein bedeutsamer Unterschied zwischen professionalisiertem und bürokratischem Handeln, nämlich in der Differenz von Krisenbewältigung auf der einen Seite und routiniertem Handeln auf der anderen. Dort, wo Pädagogik routinemäßig und/oder bürokratisch abgehandelt werden soll, kann sie per definitionem also nicht mehr professionalisiert sein. Der Charme professionalisierten Handelns liegt einerseits in der Autonomie der Praxis und andererseits in der Aufgabe zur fortwährenden Krisenbewältigung, die zwar intuitiv, aber zugleich auch mit dem Anspruch der Begründbarkeit erfolgt, was die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung von Pädagogen begründet. Die Forderung nach pädagogischer Professionalität macht die Praxis also nicht eben leichter (im Sinne routinemäßiger Tätigkeit), dafür aber umso interessanter und wertvoller.

VI. Die Vermittlung von Praxis und Wissenschaft

Wenn Praxis durch ihre Fähigkeit, Krisen zu generieren und zu schließen hier eine Aufwertung erfährt, so bleibt doch noch zu klären, welche Aufgabe der Wissenschaft dabei zukommt. Was heißt Begründbarkeit? Was bedeutet Rekonstruktion und unter welchen wissenschaftlichen Bedingungen erfolgt sie? Erst dann kann deutlich werden, was Vermittlung von Theorie und Praxis wirklich bedeutet.

Während im Praxisvollzug noch die Frage nach der Verantwortung für die jeweilige Handlungsentscheidung eine große Rolle spielt, steht bei der Rekonstruktion die Problematisierung von Geltungsfragen im Vordergrund. Oevermann zufolge handelt es sich dabei um eine tendenziell von der Praxisverantwortung sich entfernende, geistig-intellektuell sich verselbständigende Bearbeitung von Geltungsansprüchen, die einem unvoreingenommenen Blick folgt und sich am Prinzip der Wertfreiheit orientiert. Professionalisierung des pädagogischen Handelns erfolgt demnach in der Vermittlung einer spontanen, verantwortungsvollen, charismatischen Praxishandlung und einer von der Verantwortung tendenziell gelösten, quasi wertfreien und neutralen theoretischen Reflexion derselben. Nur in dieser Kombination ist es übrigens vertretbar (und sinnvoll) für Wissenschaft Wertfreiheit einzuklagen.

Die rekonstruktive Phase der Krisenbewältigung gelingt nur dann, wenn sie sich hinreichend von der unmittelbaren Entschließung im autonomen Praxisvollzug lösen kann. Hierzu bedarf es einer weitgehenden Rationalisierung mit Hilfe von Theorie und wissenschaftlicher Methodik. Professionalisierung der Praxis kann also nur dann gelingen, wenn Praktiker auch das wissenschaftliche Handwerkszeug für die rekonstruktive Phase erworben haben. Eine Verselbstständigung der rekonstruktiven Phase ohne Bezug zu einer vorausgehenden aktiv-praktischen

Entscheidungsphase bedeutet hingegen langfristig eine Aufgabe der Innovationsverpflichtung und der Krisenbewältigung, damit einen Umschwung hin zu bürokratischem Routinehandeln und schließlich den Verlust von Wissenschaftlichkeit.

VII. Fazit

Im Praxisvollzug begegnen sich dann als vermittelbare Gegensätze eine moralischer Verantwortung verpflichtete Praxisentscheidung und eine von dieser Verantwortung tendenziell befreite wissenschaftliche Reflexion. Vermittlung von Theorie und Praxis ist Teil der Praxis, nicht der Theorie. Professionalisiertes Handeln bedeutet Krisenbewältigung im Vollzug einer autonomen Praxis, allerdings unter dem Anspruch, dass die Krisenbewältigung sich prinzipiell den Begründungsansprüchen wissenschaftlicher Rationalität stellt. Zu unterscheiden sind daher zwei Phasen: die primäre, aktiv-praktische Entscheidungsphase, die quasi auf dem Höhepunkt der Krise eine Lösung generiert und eine sekundäre Rekonstruktions- und Reflexionsphase. Praktiker haben immer Zugang zur ersten Phase und können ihr Handeln weitgehend selbst professionalisieren, indem sie sich das Handwerkszeug für die zweite Phase aneignen und Methoden entwickeln, damit die zweite Phase nicht zu kurz kommt. Formen der Supervision, der kollegialen Fallberatung, ein achtsamer und selbstkritischer Bezug zum eigenen Praxishandeln sind hierbei wichtige Bausteine, die weiterentwickelt und personell wie institutionell verankert werden müssen.

Wissenschaftler verfügen über Methoden und Theorien für die sekundäre Phase, haben jedoch nicht ohne Weiteres einen Zugang zur primären Phase. Dieser lässt sich nur sehr bedingt durch Beobachtung oder Simulation ersetzen.

Wenn neues Wissen in der Erwachsenenbildung tatsächlich im Wesentlichen im Praxisvollzug, nämlich durch die Generierung und Bewältigung von Krisen entsteht, dann verhindert die wissenschaftlich verbürgte Produktion von Praxisroutinen regelrecht Innovationen. Pädagogische Verfahren, Abläufe, Routinen sind so gesehen auch Entwicklungsstörungen. Den Praktikern kommt eine große Bedeutung für die Weiterentwicklung von Praxis und Wissenschaft zu. Zwischen Theorie und Praxis geht es nicht einfach um einen Brückenschlag, sondern um einen dynamischen Vermittlungsprozess! Der gesellschaftliche Ort, an dem diese Vermittlung stattfindet, ist das professionalisierte Handeln selbst. Krisenmomente der pädagogischen Praxis sind eben weniger ein Ballast des Arbeitsalltags, sondern markieren den Moment, in dem eine Vermittlung von Praxis und Theorie stattfindet und tragfähige Innovationen entstehen können. Im Praxisalltag gilt demnach das Wort von Friedrich Nietzsche: *„Alle Hindernisse und Schwierigkeiten sind Stufen, auf denen wir in die Höhe steigen.“* Auf geht's!