



Angela Gastager, Jean-Luc Patry (Hrsg.)

Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis

Leykam

Pädagogische
Hochschule
Steiermark



Angela Gastager, Jean-Luc Patry (Hrsg.)

Pädagogischer Takt:
Analysen zu Theorie und Praxis

REKTORAT DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE (HRSG.)

Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Band 11

Angela Gastager, Jean-Luc Patry (Hrsg.)

**Pädagogischer Takt:
Analysen zu Theorie und Praxis**

Leykam

Angela Gastager, Jean-Luc Patry (Hrsg.)
Pädagogischer Takt: Analysen zu Theorie und Praxis
Graz – Wien, 2018

© 2018 Leykam Buchverlagsgesellschaft m.b.H. Nfg. & Co KG, Graz – Wien

Alle Rechte vorbehalten!

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Titelfoto: Martin Grössler, Pädagogische Hochschule Steiermark,
martin.groessler@phst.at

Satz und Korrektorat: Mag. Elisabeth Klöckl-Stadler, www.zwiebelfisch.at

Gesamtherstellung: Leykam Buchverlag

ISBN 978-3-7011-0413-0

www.leykamverlag.at

Vorwort

Das Thema des Theorie-Praxis-Transfers beschäftigt uns schon seit vielen Jahren. Dabei ist uns aufgefallen, dass es dazu – und insbesondere zum zentralen Konstrukt dieses Transfers, dem pädagogischen Takt nach Johann Friedrich Herbart – kaum empirische Untersuchungen gibt. Aus dem Bedürfnis, dies zu ändern, entwickelten wir eine empirisch prüfbare Theorie des Takts, die wir im Rahmen des Projektes des österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF, Forschungsprojekt *Pedagogical Tact*, P 27191-G22) weiterentwickeln und punktuell prüfen konnten. Dieses Projekt wird von 2015 bis 2020 in Kooperation des Fachbereiches Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg und des Institutes für Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführt.

Die Beiträge des vorliegenden elften Bandes der Studienreihe der Pädagogischen Hochschule Steiermark greifen dieses Thema auf und berichten einerseits über Ergebnisse des Projektes, andererseits weisen sie über den Tellerrand des Projektes hinaus und greifen auch andere als den dem Projekt zugrunde liegenden sozialwissenschaftlichen Ansatz auf: die geisteswissenschaftlichen und die phänomenologischen Traditionen.

Wir bedanken uns sehr herzlich beim FWF für die Förderung und Unterstützung der Durchführung des Projektvorhabens. Des Weiteren danken wir sehr herzlich dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule Steiermark für die Finanzierung der Drucklegung. Schließlich ist es uns ein großes Anliegen, allen beteiligten Untersuchungspersonen zu danken, den Pädagoginnen und Pädagogen, für ihre Bereitschaft am Untersuchungsverfahren teilzunehmen und über ihre inneren Bilder und Vorstellungen zu praktischen Erfahrungen zu sprechen.

Dieser Band ist ein Zwischenstand, das theoretische wie auch praktische Analysieren zum pädagogischen Takt geht weiter.

Angela Gastager und Jean-Luc Patry

Graz – Salzburg, Sommer 2018

Inhaltsverzeichnis

Kapitel I: Der pädagogische Takt in Wissenschaft und Praxis <i>Angela Gastager und Jean-Luc Patry</i>	9
Teil A: Theoretische Analysen	
Kapitel II: Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme <i>Jean-Luc Patry</i>	17
Kapitel III: Pädagogischer Takt nach Herbart: Ein Dauerthema pädagogischer Theoriediskurse, ein Faktum im Prozess pädagogischer Professionalisierung, ein Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung <i>Dietrich Benner</i>	43
Kapitel IV: Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns <i>Sabine Seichter</i>	59
Kapitel V: Takt, Kairos und pädagogisches Handeln <i>Max van Manen</i>	69
Kapitel VI: Entwurf einer Theorie des Takts <i>Jean-Luc Patry</i>	101
Teil B: Empirische Methoden und Analysebeispiele	
Kapitel VII: Methodologie qualitativer empirischer Untersuchungen zu den subjektiven Theorien und zum pädagogischen Takt <i>Angela Gastager</i>	131
Kapitel VIII: Subjektive Theorien zum Theorie-Praxis-Verhältnis <i>Jean-Luc Patry und Viktoria Präauer</i>	155
Kapitel IX: Der pädagogische Takt bei Mentorinnen und Mentoren und ihren Lehramtsstudierenden: Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung <i>Angela Gastager, Anna Bock, Viktoria Präauer, Barbara Resch und Jean-Luc Patry</i> ...	175

Kapitel X: Pädagogischer Takt und Urteilskraft am Beispiel der Elementarpädagogik <i>Barbara Fageth</i>	196
---	-----

Teil C: Gesamtdiskussion

Kapitel XI: Der pädagogische Takt – ein zeitgemäßer Ansatz! <i>Angela Gastager und Jean-Luc Patry</i>	213
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	223

Kapitel I: Der pädagogische Takt in Wissenschaft und Praxis

Angela Gastager und Jean-Luc Patry

Wegen ihrer gesellschaftlichen Bedeutung wäre es unverantwortlich, Erziehung nicht zu optimieren. Dies bedeutet, das bestmögliche Wissen einzusetzen, über das die Menschen verfügen, um Erziehung so zu gestalten, dass diese den Anforderungen gewachsen ist: wissenschaftlich bewährte Theorien. Seit Beginn der wissenschaftlichen Erforschung der Erziehung ist die Nutzbarmachung des wissenschaftlichen Wissens für die praktische Erziehung ein zentrales Anliegen. Dies wird in der Antrittsvorlesung von Ernst Christian Trapp (1780/1977) genauso ersichtlich wie bei Johann Friedrich Herbart (1802/1964) und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1826/1957), jeder zeigte dies auf seine Art. Und alle erkannten, dass diese Nutzbarmachung keineswegs trivial ist. Dies hatte schon Kant in seinem Aufsatz „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1793/1964) angesprochen und dabei für die wissenschaftliche Grundlegung der erzieherischen Praxis plädiert.

Zur Bewältigung der Probleme bei der Verwendung wissenschaftlicher Theorien als Grundlage für praktische Entscheidungen hat Herbart (1802/1964) das Konstrukt „Takt“ mit den folgenden Worten in die pädagogische Diskussion eingeführt:

Nun schiebt sich aber bei jedem auch noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexemplen verfährt, – zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mitglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schleiermacher, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seinen Überzeugungen abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zutage legt. (Herbart, 1802/1964, S. 126; Kursives im Original)

Auch andere Autoren haben analoge Konzepte vorgestellt. Trapp (1780/1977) etwa schrieb in seinem „Versuch einer Pädagogik“, über ein bestimmtes Thema sei es „nicht nötig besonders zu reden, weil es damit in der Theorie und in Abstrakto keine Schwierigkeit hat, so groß auch immer die Schwierigkeiten in der Anwendung im besonderen Fall sind“ (S. 266f.); bei Schleiermacher (1826/1957, S. 55) findet sich das Konzept der Besonnenheit, wozu der Herausgeber als Fußnote 54 aus einer früheren Vorlesung zitiert:

Nur dann wird das, was die Pädagogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht (...). Der pädagogischen Theorie gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es ließen sich (...) Regeln aufstellen, die das Prinzip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfte. (ebd., S. 434)

Herbarts Konzept des pädagogischen Taks ist von diesen Ansätzen allerdings der einflussreichste und wurde seit seiner ersten Formulierung immer wieder aufgegriffen, konkretisiert und präzisiert. Der Anspruch war dabei jeweils einerseits ein wissenschaftlicher: der Versuch, das Problem der praktischen Nutzung wissenschaftlichen Wissens besser zu verstehen. Andererseits war der Anspruch praktisch: Es ging darum, die Praxis selber zu verbessern, d. h. den Praktikerinnen und Praktikern eine Handhabe für verbesserte Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage zu bieten.

Seit der Zeit der Gründerväter der Pädagogik hat sich die Theorie, von der Herbart sprach, massiv weiterentwickelt (zur Entwicklung seit 1910 etwa Horn, 2014) und insbesondere in mehrere wissenschaftstheoretische Orientierungen aufgespalten; genannt seien im Anschluss an Jank und Meyers (1991, Beilage) „Wissenschaftstheoretische Landkarte“ die hermeneutischen, die empirisch-analytischen, die dialektischen und die konstruktivistischen Wissenschaften, und man könnte noch die phänomenologischen Wissenschaften, die wertbezogene Pädagogik („Erziehungsphilosophie“ nach Brezinka, 1978), die Action Research in ihren verschiedenen Ausprägungen (Elliott, 1987) und andere als eigene Kategorien hinzufügen. Die Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Ansätze haben sich teilweise heftig befehdet (Konkurrenz), teilweise eine „friedliche Koexistenz“ (Horn, 2014, S. 23) praktiziert. Wir plädieren darüber hinaus für *Komplementarität* (Kornmeser & Schurz, 2014), die sich etwa in einem „kritischen Multiplizismus auf allen Ebenen“ (Patry, 2012, 2013) manifestieren kann. Kritischer Multiplizismus (Cook, 1985; Shadish, 1986) bedeutet die Verwendung mehrerer Ansätze auf kritischer, sprich theorieorientierter Basis. Bei *Komplementarität* wird unterstellt, dass die Konzepte Gemeinsamkeiten aufweisen. Wie diese gestaltet sind, mag von Fall zu Fall unterschiedlich sein, und die Gegensätze werden nicht verdeckt, sondern akzeptiert. Dabei wird eine theoretische Konzeptualisierung der Verbindung zwischen den inkompatiblen Konzepten angestrebt (Patry, 2008). Auf diese Weise können die verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse optimal genutzt werden, wie oben gefordert.

Dies bedeutet keineswegs, dass unterstellt würde, mit einem solchen allgemeinen Ansatz könne der Theorie-Praxis-Transfer vollständig aufgeklärt und das sogenannte „Theorie-Praxis-Problem“ gelöst werden. Im Gegenteil zeigt die entsprechende Analyse (Kapitel II in diesem Band), dass es unaufhebbare Differenzen zwischen Theorie und Praxis gibt. Mit dem in diesem Band vorgestellten Versuch kann es nur darum gehen, wissenschaftliche Theorien für die Praxis stärker nutzbar zu machen, als es bislang der Fall gewesen ist. Der Anspruch kann auch nicht sein, einen endgültigen Ansatz zu präsentieren, sondern

wir hoffen, mit dem vorliegenden Band zu weiteren Forschungen anzuregen, den Transfer zu verbessern, indem das bisherige und zukünftige wissenschaftliche Wissen so weit genutzt wird, wie es möglich ist, aber auch die Grenzen erkannt werden, die diesem Nutzen gesetzt sind.

Dieser Band versammelt Beiträge, in denen sowohl theoretisch als auch empirisch versucht wird, dieses alte, traditionsreiche Konstrukt des pädagogischen Takts modern zu analysieren. Ist es up to date, diesem Konstrukt des Takts in der Pädagogik nachzugehen? Es ist sehr wohl zeitgemäß, denn eine Antwort auf diese Frage von G. Anders aus den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts erweist sich im Heute als gültiger denn je. Er schrieb damals: Das Dilemma des modernen Menschen sei seine Antiquiertheit, nämlich „unsere Unfähigkeit, seelisch ‚up to date‘ zu sein, auf dem laufenden unserer Produktion zu bleiben, also in dem Verwandlungstempo, das wir unseren Produkten selbst mitteilen, auch selbst mitzulaufen und die in die (‘Gegenwart‘ genannte) Zukunft vorgeschosseren oder uns entlaufenen Geräte einzuholen“ (Anders, 1994, S. 15f.). Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrpersonen, Ausbildnerinnen und Ausbildner etc. stehen vor dem Anspruch, beim Erziehen, Unterrichten, Beraten, Betreuen, Mediieren, Coachen u. v. m. auf dem aktuellen Stand zu bleiben, ebenso stehen Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler vor dem Anspruch, im Erforschen sozialer Wirklichkeiten am aktuellen Puls der Zeit zu arbeiten. Den pädagogischen Takt im Denken, Fühlen und Agieren dabei zu berücksichtigen, bietet faszinierende Möglichkeiten.

In einem ersten Teil des Buches (Teil A) beschäftigen sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mit theoretischen Merkmalen des pädagogischen Takts. Zunächst erforscht *Jean-Luc Patry* im Kapitel II die Hindernisse und Probleme zum Theorie-Praxis-Transfer. Spannend ist es deswegen, weil neben dem Blickwinkel der Theorie auch jener der Praxis eingenommen wird und dabei unübliche Perspektiven angesprochen werden.

Dietrich Benner erklärt im darauffolgenden theoretischen Kapitel III sehr differenziert und in fundierter Weise die geisteswissenschaftliche Sichtweise von Herbart mit Initiativen zur Gründung pädagogischer Einrichtungen an der Universität Königsberg. Er geht darauf ein, dass Desiderata zur Umsetzung des pädagogischen Takts erforderlich sind, auch im Sinne von Gelingensbedingungen; schließlich werden in diesem Beitrag erziehungswissenschaftliche Forschungsnotwendigkeiten formuliert.

Es schließt sich eine weitere geisteswissenschaftlich orientierte Sichtweise einer Expertin zum pädagogischen Takt, jene von *Sabine Seichter* im Kapitel IV, an. Eine gewisse taktile Haltung gleichsam wie jene eines Künstlers und die Besonderheiten zur Interpersonalität des pädagogischen Takts werden demonstriert.

Im Kapitel V reflektiert *Max van Manen* aus phänomenologischer Perspektive, auch unter Verwendung von Anekdoten aus seinem Forschungsfundus, den pädagogischen Takt.

Der Takt und dabei u. a. das sogenannte Kairos-Phänomen mit seinen besonderen Facetten werden beschrieben und „metaphern-stark“ durchleuchtet.

Den Reigen der theoretischen Beiträge schließt *Jean-Luc Patry* im Kapitel VI durch seinen differenzierten, modernen und innovativen sozialwissenschaftlichen Entwurf einer Theorie des Takts als Diskussionsgrundlage für die weiteren Diskussionen ab.

Im zweiten Teil des Buches (Teil B) geht es um die empirische Erfassung des Takts. Dies beginnt mit der Methodologie qualitativer empirischer Untersuchungen zum pädagogischen Takt, die im Kapitel VII von *Angela Gastager* vorgestellt wird: methodische Verfahren zur Erfassung von Gedanken und Gedanken zu Gefühlen von Personen. Die beiden mittlerweile vielfach verwendeten Methoden, Dialog-Konsens-Verfahren zur Erfassung subjektiver Theorien und das Nachträgliche Laute Denken zur Untersuchung des pädagogischen Takts werden differenziert und kritisch vorgestellt.

Es folgen in den Kapiteln VIII, IX und X Präsentationen von Studien aus dem Forschungsprojekt *Pedagogical Tact (2015–2020)*, die eine Art Zwischenergebnis darstellen. Im Kapitel VIII wird von *Jean-Luc Patry* und *Viktoria Präauer* eine Studie der subjektiven Theorien zum Theorie-Praxis-Verhältnis unter Verwendung des Strukturlege-Verfahrens vorgestellt.

Das Kapitel IX von *Angela Gastager, Anna Bock, Viktoria Präauer, Barbara Resch* und *Jean-Luc Patry* beinhaltet eine Studie zum Vergleich von Mentorinnen und Mentoren (Expertinnen und Experten) mit ihren Lehramtsstudierenden (Neulingen) anhand Nachträglichem Lautem Denken. Untersucht wird ein Cluster von Merkmalen des pädagogischen Takts.

Barbara Fageth greift im Kapitel X in ihrer Untersuchung anhand von drei Fallanalysen mit Elementarpädagoginnen die Thematik der vorhandenen oder fehlenden Urteilskraft bezüglich des pädagogischen Takts auf.

In der Gesamtdiskussion (Teil C) des Kapitels XI plädieren *Angela Gastager* und *Jean-Luc Patry* für die Aktualität des pädagogischen Takts und für die Relevanz einer Theorie des Takts, die auf eine Vielzahl von Theorien zurückgreift, die nicht unbedingt im Hinblick auf den Takt konzipiert wurden. Schließlich wird auf die praktische Bedeutung der im Band vorgestellten Konzeption des Takts eingegangen.

Literatur

- Anders, G. (1994). *Die Antiquiertheit des Menschen 1. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. 7. Auflage, München: Beck.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Cook, T. D. (1985). Post-positivist critical multiplism. In R. L. Shotland & M. M. Mark (Hrsg.), *Social science and social policy* (S. 21–62). Beverly Hills, CA: Sage.
- Elliott, J. (1987). Teachers as researchers. In M. J. Dunkin (Hrsg.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (S. 162–164). Oxford: Pergamon.
- Herbart, J. F. (1802/1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften*. Erster Band: Kleinere Pädagogische Schriften (S. 121–131). Düsseldorf: Küpper.
- Horn, K.-P. (2014). Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) (S. 14–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. 5., völlig überarb. u. aktual. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kant, I. (1793). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden*, Band VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (S. 125–172). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964.
- Kornmesser, S., & Schurz, G. (Hrsg.) (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Patry, J.-L. (2008). Konkurrenz, Koexistenz, Komplementarität qualitativer und quantitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive des Kritischen Multiplizismus. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 133–150). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2012). Über die Methodenvielfalt hinaus: Kritischer Multiplizismus am Beispiel von VaKE. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 65–77). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2013). Beyond multiple methods: Critical multiplism on all levels. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7, 50–65.
- Schleiermacher, F. E. D. (1826/1957). *Pädagogische Schriften*. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi.
- Shadish, W. R., jr. (1986). Planned critical multiplism: Some elaborations. *Behavioral Assessment*, 8, 75–103.
- Trapp, E. C. (1780/1977). *Versuch einer Pädagogik, mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung „Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren“*, besorgt von Ulrich Herrmann. Unveränderter Nachdruck der ersten Ausgabe Berlin 1780. Paderborn: Schöningh, 1977.

Teil A: **Theoretische Analysen**

Kapitel II: Theorie-Praxis-Transfer: Hindernisse und Probleme

Jean-Luc Patry

Das Anliegen des vorliegenden Bandes ist es, aufbauend auf der bestehenden Literatur und eigenen Überlegungen Grundlagen im Hinblick darauf weiterzuentwickeln, wie Praktikerinnen und Praktiker wissenschaftliche Grundlage für ihre Praxis nützen können. Im Vordergrund steht dabei das konkrete Handeln in konkreten Situationen, wobei es primär um Erziehung gehen soll. Davon ausgenommen sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen sozialer (erzieherischer) Praxis, deren Bedeutung im vorliegenden Kontext keineswegs negiert werden soll, auf die aber nicht weiter eingegangen werden kann.

In den meisten Professionstheorien wird davon ausgegangen, dass systematisches (wissenschaftliches) Wissen zum Einsatz kommen sollte, dass ein Wertbezug zugunsten der Zielpersonen relevant ist, dass Professionelle in ihrer Berufsausübung eine wenn auch nicht unbeschränkte Autonomie im Sinne von Selbstkontrolle und Unabhängigkeit gegenüber Einschätzungen von außen zugestanden wird u. a. m. (Combe & Helsper, 1996, S. 9f.). Konkret werden mehrere (nach Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018b, S. 2, gegenüber abgeschottete) Ansätze unterschieden; genannt seien im Anschluss an Dietrich (2018, S. 280f.) und andere der kompetenztheoretische Ansatz (Baumert & Kunter, 2006), in dem die Handlungskompetenzen der Praktikerinnen und Praktiker im Vordergrund stehen, und der Wagnis-Charakter pädagogischen Handelns angesichts der Unwägbarkeiten pädagogischer Situationen (Kontingenz – s. auch die weiteren Aufsätze in Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018a). Darauf aufbauend wurden wiederholt Hindernisse und Probleme im Theorie-Praxis Transfer angesprochen (Wimmer, 1996). Gemeinsam sind diesen und anderen professionstheoretischen Ansätzen und den Aufstellungen von Hindernissen und Problemen, dass sie zwar das Handeln in einzelnen Situationen thematisieren, aber trotzdem relativ oberflächlich und allgemein bleiben und die Wirkmechanismen pädagogischen Handelns nicht differenziert empirisch analysieren. Genau dieses soll im vorliegenden Band angesprochen werden, wobei die Professionstheorien und deren Konsequenzen als eine Grundlage verwendet werden, aber die individuelle Praktikerin oder der individuelle Praktiker im Vordergrund stehen sollen und nicht die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns.

Das Ziel wissenschaftlicher Forschung ist die Formulierung und Prüfung von Theorien, für die der Anspruch erhoben werden kann, das beste verfügbare Wissenssystem über den jeweiligen Gegenstandsbereich zu sein (etwa im Sinne der „warranted assertibility“, Phillips & Burbules, 2000, S. 31, im Anschluss an Dewey, s. dazu unten; s. auch Astleitner, 2011, S. 49f.). Es wäre unverantwortlich, bei etwas so Wichtigem wie der Erziehung nicht

auf wissenschaftliche Theorien zurückzugreifen. Allerdings ist deren praktische Nutzung durch handelnde Personen in praktischen Situationen – auf welche Art auch immer – keineswegs trivial, vielmehr gibt es eine Reihe von Hindernissen und Problemen, die dies erschweren oder gar verhindern. Einige davon sollen im Weiteren diskutiert werden.

Wie noch zu zeigen sein wird, ergeben sich Schwierigkeiten, wenn von „Anwendung“ von Theorie in der Praxis gesprochen wird. Im vorliegenden Beitrag (und den darauf aufbauenden Beiträgen) wird deswegen der allgemeinere Begriff des Theorie-Praxis-*Transfers* bevorzugt. Von Lern-Transfer wird gesprochen, wenn die Lernerfahrungen, die in einer bestimmten Situation stattgefunden haben (Lernfeld oder „Source“, Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992), sich in erwarteter Hinsicht auf das Verhalten in bestimmten anderen Situationen außerhalb des Lernkontextes (Funktionsfeld oder „Target“, ebd.) auswirken. Dieses Konzept wird hier dahingehend erweitert, dass sich wissenschaftliche Theorien (Source) auf die Praxis (Target) auswirken. Der so gefasste Begriff des „Transfers“ ist deswegen geeignet, weil dadurch keine exakte oder gar deterministische Übertragung von der Theorie zur Praxis unterstellt wird. Vielmehr wird erstens die Art und Weise, wie Theorien für die Praxis nützlich sein können, offen gelassen. Zweitens wird keine Dichotomie unterstellt, wonach die Spielräume praktischen Handelns *entweder* vollständig durch wissenschaftliche Theorien eingeschränkt würden *oder* aber Theorien gar keine Rolle spielen könnten – vielmehr gilt es auszuloten, wie weit dieser Einfluss gehen kann und wo dessen Grenzen sind.

Zunächst sollen die zentralen Begriffe des Theorie-Praxis-Transfers bestimmt werden. So- dann wird ein Modell dieses Transfers dargestellt, auf dessen Grundlage die Hindernisse und Probleme des Theorie-Praxis-Transfers analysiert werden können. Darauf aufbauend werden die wichtigsten Hindernisse und Probleme identifiziert und präzisiert. Den Abschluss bildet eine Diskussion. In den weiteren Kapiteln dieses Bandes werden diese Hindernisse und Probleme im Hinblick auf die Formulierung einer Theorie des Theorie-Praxis-Transfers aufgegriffen (Kapitel VI); einzelne Hypothesen aus dieser Theorie werden dann im zweiten Teil empirisch untersucht.

1. Relevante Begriffe des Theorie-Praxis-Transfers

Zunächst gilt es, den Begriff „Theorie“ genauer zu fassen. Weil viele Forschungstraditionen mit teils ganz unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundlagen sich mit dem Theorie-Praxis-Transfer befasst haben – etwa Geisteswissenschaften (z. B. Weniger, 1953; Sayler, 1968; Muth, 1982; Böhm, 1995; u. v. a. m.), Phänomenologie (z. B. van Manen, 1991), kritischer Rationalismus (z. B. Patry, 1999), Konstruktivismus (z. B. Patry, 2016) –, soll hier eine möglichst weite Konzeption verwendet werden, die mit den verschiedenen wissenschaftstheoretischen Vorstellungen kompatibel ist. Unter einer wissenschaftlichen Theorie wird im Anschluss etwa an Weingartner (1971) oder Astleitner (2011, S. 21ff.) ein

Aussagensystem verstanden, das bis zu einem gewissen Grad *allgemein* ist und für das *mit guten Gründen Viabilität* (Bewährung) beansprucht wird, was u. a. mittels *Kommunikation* und *Kritik* sichergestellt wird. Diese Bestimmungsstücke seien kurz erläutert.

Mit *Aussagensystem* ist gemeint, dass Theorien letztlich als Sprache über den Gegenstands- bereich formuliert sind (Astleitner, 2011, S. 21). Dies kann z. B. auch eine mathematische oder logische Sprache sein. Wesentlich ist, dass diese Sprache die *Kommunikation* ermöglicht, d. h. die Aussagen können mit anderen Personen geteilt werden, wobei unterschiedliche Interpretationen der gleichen Aussagen durch unterschiedliche Personen nicht zu vermeiden sind, aber durch möglichst präzise Formulierungen minimiert werden sollen (s. auch das Kriterium der Verständlichkeit bei Bunge, zit. nach P. Patry, 2008, S. 107).

Viabilität ersetzt in der konstruktivistischen Perspektive den Begriff der Wahrheit (z. B. Glaserfeld, 1997). Eine Aussage oder auch ein Konzept o. Ä. wird dann als viabel bezeichnet, wenn sie/es in der jeweils relevanten Situation brauchbar ist. „Viabel“ bedeutet „gangbar“, „passend“, „brauchbar“, im übertragenen Sinn „überlebensfähig“ etc. (ebd., S. 43). „Begriffe, Theorien und kognitive Strukturen im allgemeinen sind viabel (...), solange sie die Zwecke erfüllen, denen sie dienen, solange sie uns mehr oder weniger zuverlässig zu dem verhelfen, was wir wollen.“ (Glaserfeld, 1987, S. 141) Das bedeutet u. a., dass eine Theorie für einen Zweck viabel sein kann, für einen anderen aber möglicherweise nicht (Patry, 2014a). Die Frage ist dann, wie die Viabilität geprüft wird. Für die wissenschaftliche Theoriebildung kann man mit Dewey (zit. nach Phillips & Burbules, 2000, S. 31) von „warranted assertibility“ – was ich mit „gerechtfertigte Behauptbarkeit“ übersetzen möchte – sprechen: In den Humanwissenschaften können Aussagen nicht bewiesen oder widerlegt, sondern nur mit mehr oder weniger guten Argumenten gestützt oder kritisiert werden, wobei von der entsprechenden Wissenschaftstheorie abhängt, was ein gutes Argument ist. In jedem Falle aber ist – zusätzlich zu anderen Kriterien – die kritische Rückmeldung von kundigen Peers ein wichtiges Argument. Diese Rückmeldung ist von Kommunikation abhängig.

Theorien sind bis zu einem gewissen Grad *allgemein*. Es gehört jedenfalls zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung, singuläre Aussagen zu machen, d. h. Aussagen, deren Viabilität nur für eine Situation, einen Zeitpunkt etc. beansprucht wird. Es gehört aber zum Wesen von theoretischen Aussagen, über diese eine Situation, diesen einen Zeitpunkt hinauszugehen. Im Gegensatz zur Annahme von Weingartner (1971, S. 63) bedeutet dies nicht, dass solche Aussagen bedingungslos universell zu sein brauchen (*alle* Situationen, *alle* Zeitpunkte etc.), sondern sie können auf bestimmte Bedingungen beschränkt werden. In ihrer statistischen Theorie der Generalisation haben Cronbach, Gleser, Nanda und Rajaratnam (1972) verschiedene sog. Facetten unterschieden, über die generalisiert werden kann, etwa Situationen, Zeitpunkte, aber auch Personen oder Verhaltensweisen. Eine Aussage kann allgemein im Hinblick einer Facette sein, aber singulär im Hinblick auf eine andere; so kann es allgemeine theoretische Aussagen geben, die nur für eine ein-

zelle Person gültig sind (sog. idiographische Aussagen, vgl. Groeben & Westmeyer, 1975, S. 115–119¹): Es wird dann Allgemeinheit beansprucht etwa für Situationen, Verhaltensweisen und Zeitpunkte. Ferner ist der Allgemeinheitsgrad von Aussagen auch bezüglich der einzelnen Facetten eingeschränkt; so gilt eine Aussage beispielsweise nicht für alle (denkbaren) Situationen, sondern nur für Situationen eines bestimmten Typs (z. B. soziale Situationen). Grundsätzlich wäre es angemessen, in wissenschaftlichen Publikationen jeweils anzugeben, für welche Facetten welcher Allgemeinheitsanspruch (welcher Geltungsbereich) gestellt wird; dies wird allerdings kaum je getan. Es sei erwähnt, dass im Hinblick auf das Sozialverhalten sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltag die Tendenz besteht, den Geltungsbereich zu überschätzen (Patry, 1991b) – dies zeigt, wie notwendig es ist, den vermuteten Geltungsbereich der zu transferierenden Theorie begründet anzugeben.

Im Hinblick auf den Theorie-Praxis-Transfer ist eine Generalisierbarkeit über die Zeitpunkte notwendig, weil ja die Situation, in der die Theorie schlagend werden soll, gegenüber der Untersuchungs- oder Argumentationssituation in der Zukunft liegt. Ferner kann man davon ausgehen, dass praktische Situationen sich von der Untersuchungssituation unterscheiden – zumal sie häufig contingent sind (Paseka et al., 2018a) – und die Transfer-Chancen größer sind, wenn die Aussagen in der praktischen Situation gültig sind (Patry, 1987).

Im Weiteren werden zwei Typen von Theorien unterschieden. Zum einen gibt es die Theorien, die *in die Praxis zu transferieren sind*; diese werden „Theorien₁“ genannt. Dem stehen Theorien gegenüber, die diesen Transfer *thematisieren*: „Theorien₂“². Theorien₂ sind also Aussagensysteme über den Theorie₁-Praxis-Transfer.

Im nächsten Abschnitt („Ein Modell des Theorie₁-Praxis-Transfers“) wird argumentiert, dass wissenschaftliche Theorien₁ in praktischen Situationen nur dann relevant werden können, wenn die handelnde Person sie in ihr System subjektiver Theorien₁ übernommen hat. Dieses letztere Konzept muss deshalb ebenfalls genauer bestimmt werden. Subjektive Theorien (in der Terminologie von Weniger, 1953: Theorien ersten und zweiten Grades; gemeint sind sowohl Theorien₁ als auch Theorien₂) sind Kognitionen, die auf die Selbst- und Weltsicht einer konkreten Person und insbesondere auf die eigenen Handlungen bezogen sind (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Sie können als Systeme von Aussagen interpretiert werden. Die Bezeichnung „Theorien“ ist deswegen gerechtfertigt, weil diese Kognitionen nach Groeben et al. (1988) für die Praktikerinnen und Praktiker

1 Davon zu unterscheiden sind die idiographischen Aussagen nach Windelband (1894), für die keine Generalisierung unterstellt wird (singuläre Aussagen).

2 Es ist auch schon vorgeschlagen worden, Theorien dieser Art als „Metatheorien“ zu bezeichnen (etwa Shoda & Mischel, 2006). Eine Metatheorie ist eine Theorie über Objekttheorien; Letztere sind Theorien über einen erziehungsrelevanten Gegenstandsbereich. Die Bezeichnung „Metatheorie“ für Theorien₂ ist deswegen unangemessen, weil deren Gegenstand nicht reine Theorien₁ sind, sondern der Umgang mit diesen in praktischen Situationen. Es ist dabei möglich, dass dieselbe Objekttheorie sowohl als Theorie₁ als auch als Theorie₂ dienen kann, und im zweiten Teil des vorliegenden Bandes gilt es, Hypothesen zu Theorien₂ empirisch zu prüfen, was für Metatheorien nicht möglich ist.