



DIPLOMA

PRIVATE STAATLICH ANERKANNTE HOCHSCHULE
University of Applied Sciences

Haubner/Scheftschik/Hanstein

Pädagogik, Methodik, Didaktik I

Studienheft Nr. 117

2. Auflage 08/2021

Verfasser

Prof. Dr. phil. Dipl.-Päd. Nina Kölsch-Bunzen

Professorin an der Hochschule Esslingen, Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege

Überarbeitung/Neukonzeption

Prof. Dr. Angela Haubner (Dipl.-Sonderpädagogin)

Professorin für Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule

Dr. Axel Scheftschik (Diplom-Pädagoge)

Sektionsleiter Weiterbildung Hamburger Institut für Freizeit und Bildung
Gutachter für Fernlehrgänge

Umfassende Überarbeitung der 2. Auflage

Dr. Thomas Hanstein (Dipl.-Theologe)

Oberstudienrat im berufsbildenden Schulwesen, Fortbildungsreferent, Coach (DBVC)
Dozent an der DIPLOMA Hochschule

© By DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

DIPLOMA Hochschule

University of Applied Sciences

Am Hegeberg 2

37242 Bad Sooden-Allendorf

Tel. 05652/587770, Fax 05652/5877729

| <u>Inhaltsverzeichnis</u> | <u>Seite</u> |
|--|--------------|
| <i>Abbildungsverzeichnis</i> | 6 |
| <i>Tabellenverzeichnis</i> | 6 |
| <i>Glossar</i> | 7 |
| <i>Einführung</i> | 10 |
| 1 Begriffsklärungen – Pädagogik und Erziehungswissenschaft | 11 |
| 2 Geschichte der Pädagogik | 13 |
| 2.1 Aufklärung | 13 |
| 2.2 Deutsche Klassik | 14 |
| 2.3 Reformpädagogik und John Deweys Erbe | 15 |
| 2.4 Pädagogik im Nationalsozialismus | 18 |
| 2.5 Pädagogische Konzepte nach der „Stunde Null“ | 20 |
| 3 Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft | 24 |
| 3.1 Erziehungswissenschaft als empirische Verhaltenswissenschaft | 25 |
| 3.2 Lerntheorien | 28 |
| 3.3 Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin | 33 |
| 3.4 Geisteswissenschaftliche Pädagogik | 35 |
| 3.5 Kritische Erziehungswissenschaft | 37 |
| 3.6 Autokratischer versus demokratischer Erziehungsstil | 40 |
| 3.7 Forschungsmethodik der Kritischen Erziehungswissenschaft | 41 |
| 3.8 Empirische Sozial- und Bildungsforschung | 44 |
| 4 Erziehungswissenschaft auf der Basis einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie | 53 |
| 4.1 Konstruktivismus | 53 |
| 4.2 Systemtheorie | 59 |
| 4.3 Systemtheoretische Didaktik versus lern- und bildungstheoretische Didaktik | 66 |
| 4.4 Leistungen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie | 68 |
| 5 Konsequenzen für eine zeitgemäße Didaktik und Schulentwicklung | 70 |
| 5.1 Lehren und Lernen „vom anderen her“ | 70 |
| 5.2 Schul- und Unterrichtsentwicklung | 72 |
| 5.3 Profession und Professionalität | 75 |
| Lösungen der Übungsaufgaben LÖ | 81 |
| Literaturverzeichnis | 84 |
| Anhang: Fallbeispiele zur pädagogischen Praxis | 93 |

5 Konsequenzen für eine zeitgemäße Didaktik und Schulentwicklung

Nach dem Durcharbeiten dieser Lerneinheit können Sie

- wesentliche bildungstheoretische Hintergründe aus den vorausgegangenen Kapiteln auf die berufspädagogische Praxis übertragen,
- Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft aus praktischer Perspektive anwenden und deren Chancen und Grenzen beurteilen,
- Konsequenzen für eine zeitgemäße Didaktik und berufspraktische Arbeitsanleitung ziehen sowie
- wesentliche Aspekte der Unterrichts- und Schulentwicklung kennenlernen und reflektieren.

Ausgewählte Fallbeispiele zur pädagogischen Praxis (vgl. Anhang, ab S. 93) ergänzen dieses Kapitel.

5.1 Lehren und Lernen „vom anderen her“

So weit gespannt der historische Bogen bis hierher war, so konkret und kontextuell angemessen müssen am Ende, in der (berufs-)pädagogischen Praxis, jede Didaktik und Methodik sein. Dabei wurde gesehen, wie sehr unterschiedlich doch bereits definiert werden kann, was Didaktik eigentlich ist und welche Ziele sie im Hinblick auf Schule und Gesellschaft verfolgt.

Der deutsche Pädagoge Rolf Arnold gilt als Begründer der **Ermöglichungsdidaktik**. Dabei greift er die oben dargelegte konstruktivistische Lerntheorie mit *aktuellen hirnpсихologischen Erkenntnissen* auf und wendet die dort wesentliche *Vorrangigkeit der Beziehungsebene* für das aktive und selbstgesteuerte Lernen konkret an. Arnold plädiert für einen Weg „von der Vermittlungs- zur Ermöglichungsdidaktik“, da „sich didaktische Vermittlungssillusionen bis zum heutigen Tage erhalten“ hätten (Arnold, 2012, S. 33–34). An anderer Stelle (vgl. Arnold/Siebert, 2006) wird anstatt von Vermittlungsdidaktik auch von „Erzeugungsdidaktik“ gesprochen, weil diese suggeriere, dass Lehrende gleichsam „von außen“ Lernen anstiften könnten. Arnold und sein Kollege Horst Siebert stellen diese unterschiedlichen Ansätze – und Haltungen von Lehrkräften (vgl. dazu Kap. 7.2: „Teachers beliefs and berufliche Rollen“, Studienheft Pädagogik, Methodik und Didaktik II) – durch erkennbare Faktoren dar:

| Vermittlungs- bzw. „Erzeugungsdidaktik“ | Ermöglichungsdidaktik |
|---|---|
| <p>Linearität: Der Unterricht wird als lineares Geschehen begriffen. Die Verbindlichkeit linearer Verlaufspläne macht diesen Anspruch deutlich.</p> | <p>Zirkularität: Der Lehr- und Lernprozess wird als „<i>interpendentes Geschehen</i>“ verstanden. Die <i>Vorstrukturen der Lernenden</i> und die „Lernprojekte“ werden in einen Abgleich gebracht.</p> |
| <p>Führung: Der pädagogische Anspruch liegt im Führen einer Klasse/Lerngruppe hin zu den angezielten Ergebnissen. Der Verlaufsplan beginnt mit der „Motivation“ der Lernenden. Die Zielorientierung bemisst sich am Lehrplan und weniger an den Lernausgangslagen der Lernenden.</p> | <p>Selbsttätigkeit: Die pädagogische Haltung der Lehrenden geht davon aus, dass sich die <i>Lernenden nur selbst zum Lernen motivieren</i> können. Die Lehrenden können sie nicht „von außen“ her motivieren, sondern sie müssen <i>entdecken, was sie bewegt</i> und daran didaktisch ansetzen. Nur so ist Lernen hirngerecht und nachhaltig.</p> |
| <p>Inputsteuerung: Die Lehrenden sind für lernförderliche Inputs verantwortlich. An diesen bemisst sich auch die Qualität des Lehr-Lernprozesses.</p> | <p>Prozesssteuerung: Die <i>Lerngruppe ist ein System</i> (vgl. oben) mit eigenen Logiken. Die Qualität und der Erfolg des Unterrichts sind von diesem offenen Prozessgeschehen abhängig.</p> |

Pädagogik, Methodik und Didaktik I

| | |
|--|---|
| | Die <i>Rolle der Lehrenden</i> ändert sich zum Coach und Prozessbegleiter. |
| <p>Standardisierung: Die Klasse/Lerngruppe wird als Einheit mit gleichen/vergleichbaren Zielen angesehen. Folglich werden Aufgaben nach Standards gefertigt, die wiederum gut miteinander vergleichbar (bzw. voneinander abgrenzbar) sind. Das traditionelle Benotungssystem macht das Prinzip anschaulich.</p> | <p>Vielfalt: Der pädagogische Anspruch liegt in einer <i>differenzierten Didaktik und Methodik</i>. Wenn der Heterogenität einer Lerngruppe pädagogisch adäquat begegnet werden kann, werden die Ergebnisse besser, allerdings auch differenzierter. Diese Herausforderung liegt in einem ebenfalls ausdifferenzierten Bewertungssystem.</p> |
| <p>Wirkungssicherheit: Was Unterricht bewirken soll, planen Lehrende nach diesem Ansatz selbst. Der Abgleich erfolgt in der Logik des Vorher-Nachher. Dieser Zuwachs ist quantifizierbar und als Wert darstellbar.</p> | <p>Wirkungsoffenheit: Die Wirkungen des Lehr-Lernprozesses sind <i>nicht (alle) voraussehbar</i>. Der Anspruch einer letztgültigen Planungssicherheit würde den Prinzipien und der Eigenlogik des lernenden Systems widersprechen. Jeder <i>Lernprozess ist spezifisch</i> und muss auch als solcher begleitet werden.</p> |
| <p>Vermitteln: Vor diesem Anspruch wird klar, dass Lehrende die Aufgabe haben, „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zu vermitteln.</p> | <p>Aneignen: Nach diesem Ansatz können Lehrende „nur“ <i>anregende Signale/Inputs</i> setzen. Ihre Aufgabe besteht darin, „<i>anschlussfähige Aneignungsmöglichkeiten</i>“ zu arrangieren.</p> |

Tabelle 6: Faktoren der Vermittlungs- und Ermöglichungsdidaktik
Quelle: eigene Darstellung nach Arnold/Siebert, 2006, S. 44

Was – theoretisch – so einfach klingt, bedeutet nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Kunst, den je individuellen Lernausgangslagen der Lernenden gerecht zu werden. Dazu müssen sich Lehrende im Vorfeld v. a. Gedanken auf folgenden Ebenen machen:

- Welche *Selbstlernkompetenzen* bringen Lernende mit?
- Welche *lernbiographischen Prägungen* sind bekannt?
- Was „*bewegt*“ die Lernenden „von innen“ heraus?
- Welche *Möglichkeiten der Förderung* bestehen im System Schule?
- In welchen *Kontexten* soll Lernen und kann Förderung stattfinden?
- Welche *Lerntechniken* sind dazu nötig?

(vgl. Arnold, 2012, S. 40–41)

Wie unschwer zu erkennen ist, stehen diese Aspekte noch *vor* jeder Frage nach dem „Unterrichtsstoff“, dem zu „vermittelnden“ Inhalt. Hier zeigt sich ein **Paradigmenwechsel** der letzten Jahre innerhalb der Pädagogik. Arnold spricht an dieser Stelle vom „Lehren vom anderen her“ (ebd., S. 120) und von einer „HEOL-Welt“ (ebd., S. 122), die diese Auseinandersetzung kennzeichne:

Merke: Die Schulpädagogik ist von einem Wandel in der Lernkultur geprägt. Diese Veränderung zeigt sich daran, dass das handlungs- und erfahrungsorientierte Lernen bereits gut implementiert und praktisch angenommen ist. Ebenso der Grundsatz der Orientierung an der Individualität der Lernenden. Gleichzeitig hängen Theorie wie Praxis in Teilen noch den Prinzipien einer traditionellen Vermittlungsdidaktik an.

Deutlich wird am Ansatz der Ermöglichung auch, dass auch nach fast 500 Jahren der Anspruch an die Didaktik nicht geringer geworden ist. Der pädagogische Vordenker Johann Amos Comenius (vgl. Kap. 2) hatte in seiner „Didactica Magna“ Didaktik in diesen beiden Polen definiert: als *scientia*, worin sich all das Bemühen ausdrückt, „die Bedingungen des Lehrens und Lernens aufzuklären“ (ebd., S. 33) und als *ars*: eine Kunst. Diese Herausforderung ist mit einer *wachsenden Heterogenität* auf vielen Ebenen größer geworden. Sie stellt sich in jeder Klasse bzw. Lerngruppe täglich neu. Und sie bedeutet auch, dass Lehrende nie „am Ende“ ihrer pädagogischen Kunst sein werden – was für Einsteiger auch einen gewissen Trost darstellen mag.

Insofern ist den Vertretern der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik recht zu geben, dass eine „mechanistische Didaktik, die auf *Einheit, Inputsteuerung und Standardisierung* setzt“, den aktuellen *Ansprüchen einer heterogener werdenden Schule nicht nur nicht (mehr) gerecht werden kann*, sondern dass diese Form der Didaktik „immer schon unrealistisch war, da“ – mit Rekurs auf neuere Erkenntnisse der Kognitionsforschung – „Kopf und Herz mit diesen Außensteuerungen machen, was sie machen“ (ebd., S. 120). Doch der Weg von der „mechanistischen“ zur „Ermöglichungsdidaktik“ ist von etlichen Aspekten abhängig. Neben der angesprochenen Frage der Homogenität oder Heterogenität einer Lerngruppe und der Lernausgangslage der Lernenden sind zwei Aspekte wesentlich: Zum einen, inwiefern *Lehren und Lernen reflektiert* werden – als ein Auftrag der Schulentwicklung – und inwiefern die *Gelingensfaktoren guten Lehrens und Lernens* ebenso bei und von Lehrenden – sowohl selbstkritisch wie auch begleitet – in den Blick genommen werden. Diese Aspekte werden in den folgenden Kapiteln aufgegriffen.

5.2 Schul- und Unterrichtsentwicklung

Wichtig für Akteure, Begleiter und Berater der Schulentwicklung ist, dass diese neueren Ansätze nicht „in der Luft“ hängen, sondern eine Entwicklung haben. Dabei sind sie ebenso wenig linear wie der oben skizzierte Ansatz der Ermöglichungsdidaktik. In den zurückliegenden Jahrzehnten existieren mehrere didaktische Konzepte nebeneinander:

| | Bildungstheoretische Didaktik | Lehr-lern-theoretische Didaktik | Ermöglichungsdidaktik |
|------------|--------------------------------------|--|---|
| | = „Didaktik ersten Grades“ | = „Didaktik zweiten Grades“ | = „Didaktik dritten Grades“ |
| Ziel: | Vermitteln | Arrangieren | Ermöglichen |
| Leitfrage: | „Was soll gelernt werden?“ | „Wie sollen Lernende (was) lernen?“ | „Wie entstehen <i>Kompetenzen</i> bei den Lernenden?“ |
| Lernkultur | „typografisch“ | „multimedial“ | „plurale Selbststeuerung“ |

Tabelle 7: „Von der Didaktik ersten Grades zur Didaktik dritten Grades“

Quelle: eigene Darstellung nach Arnold, 2012, S. 113–115

Diese Ansätze sind aber nicht nur als theoretische Modelle zu verstehen, sondern auch im Aufbau einer Lerneinheit kann diese Struktur dienlich sein.

Beispiel:

Studierenden der Sozialen Arbeit muss zunächst einmal das Verhältnis zwischen der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe – im besten Fall an Beispielen verdeutlicht – aufgezeigt werden, bevor sie die Aufgabe bekommen, die Strukturelemente und Beziehungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Flösser, 1994) für die Einrichtung, in der sie tätig sind, zu reflektieren. Um das Wort von Rolf Arnold hier aufzunehmen: Ohne die „typografische Lernkultur“ mit ihren Zusammenhängen und Begriffen in der „Didaktik ersten Grades“ ist keine Ermöglichung zur „Lernkultur pluraler Selbststeuerung“ – in der pädagogischen Taxonomie der sogenannten Operatoren zum Transfer – möglich. Und wenn sie möglich wäre, dann wäre sie unter Umständen nicht zielführend – oder, wie an Beispielen aus dem Gesundheits- und Pflegebereich beliebig ergänzt werden könnte, wird sie schnell unprofessionell bis gefährlich.

Wichtig bleibt – hier schließt sich der Kreis zum Anfang dieses Studienheftes, wo diese Frage zunächst historisch aufgerissen worden ist –, dass sich die Frage nach dem *Zweck und Ziel von Schule* kontextuell jeweils neu stellt. Diese ist wiederum nicht getrennt vom praktischen pädagogischen Tun, berufspädagogisch dem Unterricht, zu beantworten. Diese Herangehensweise folgt zwei Prinzipien:

- **Schule ist eine gestaltete und eine gestaltbare Institution**
- **Unterrichtsentwicklung gehört zentral zur Schulentwicklung**

Nicht zuletzt mit dem durch die Corona-Pandemie eingetretenen Digitalisierungsschub an den deutschen Schulen wurde offensichtlich, dass *traditionelle Schultheorien an ihre Grenzen* gekommen sind: jene Ansätze, die „Schule angesichts vermeintlich feststehender struktureller Rahmenbedingungen (...) als historisch, politisch, sozial und kulturell gestaltete Institution“ (Blömeke/Herzig, 2009, S. 15) sehen. Die Krise hat vielfach belegt, dass die Steuerungsfunktion „von oben“, die dem Schulsystem inhärent ist, nur bedingt den vielfachen, v. a. aber sehr beschleunigten alltäglichen Herausforderungen gerecht werden konnte. Auf der Ebene des Online-Unterrichts zeigte sich dies an der *nicht mehr* – wie gewohnt und wie in der klassischen Schultheorie selbstverständlichen – möglichen Funktion von *Kontrolle und Disziplinierung* (vgl. Hanstein/Lanig, 2021). Insofern ist das an der Zeit, was Pädagogen schon seit Jahren fordern: die *Schule neu zu denken* (vgl. Hentig, 2003).

Dazu ist es zunächst wichtig die Frage zu beantworten, welche Aufgabe Schulentwicklung – vor dem Gedanken, dass Schule ein *gestaltetes und gestaltbares System* ist – überhaupt hat. Blömeke & Herzig haben dazu drei wesentliche Strömungen in den **neueren Schulentwicklungstheorien** differenziert:

1. *institutionelle* Schulentwicklung, die sich als *Organisationsentwicklung* versteht (nach Rolff, 1998)
2. *pädagogische* Schulentwicklung, welche die *Entwicklung der Schulkultur* anstrebt (nach Holtappels, 2003)
3. Schulentwicklung als *Implementationsforschung* (nach Altichter/Wiesinger, 2005)

(vgl. Blömeke/Herzig, 2009)

Insbesondere dem letztgenannten Strang wird in den nächsten Jahren die Aufgabe zukommen, die mit dem Online-Unterricht (vgl. Kap. „Grundlagen der Online-Didaktik, Studienheft Pädagogik, Methodik und Didaktik II) erprobten neuen schulpraktischen Konzepte zu evaluieren und schulische Innovationen zu begleiten und zu fördern.

Ebenso relevant ist die Frage – zum einen grundsätzlich, im Speziellen nach der Corona-Pandemie –, wie viel Entscheidungskompetenz die einzelnen Landesregierungen und Behörden den Schulen lassen. In den letzten Jahrzehnten ist die *Tendenz zur „operativ eigenständigen Schule“* (OES) – ein Konzept, das z. B. das Land Baden-Württemberg als dezentrale systemische Schulentwicklung an den beruflichen Schulen seit einem Jahrzehnt verfolgt – zu beobachten. Im Grunde sind darin auf organisatorischer und administrativer Ebene die Erkenntnisse der Systemtheorie (vgl. Kap. 4.2) berücksichtigt worden: Schule als *lernendes System* hält seine Autopoiesis aufrecht, steuert und reflektiert sich (also das Handeln der schulisch Beteiligten) selbst. Zusätzlich stehen externe Berater (z. B. Fachberater für Schulentwicklung) zur Verfügung. Sigrid Blömeke und Bardo Herzig stellen eine entscheidende Frage, die mit dem Einzug digitaler Lernformate sehr aktuell ist: „Wie statisch oder flexibel müssen schulische Strukturen, Inhalte und Arbeitsformen sein, um gleichzeitig gesellschaftliche Integration *und* gesellschaftlichen Fortschritt zu gewährleisten?“ (ebd., S. 28).

An der Visualisierung des „**Qualitätshauses**“, das beispielhaft in Baden-Württemberg als **Grundlage der Schulentwicklung** dient, lässt sich sehr anschaulich verdeutlichen, welchen *Stellenwert Unterricht* in der schulischen Qualitätsentwicklung und -sicherung hat: einen *sehr zentralen*.

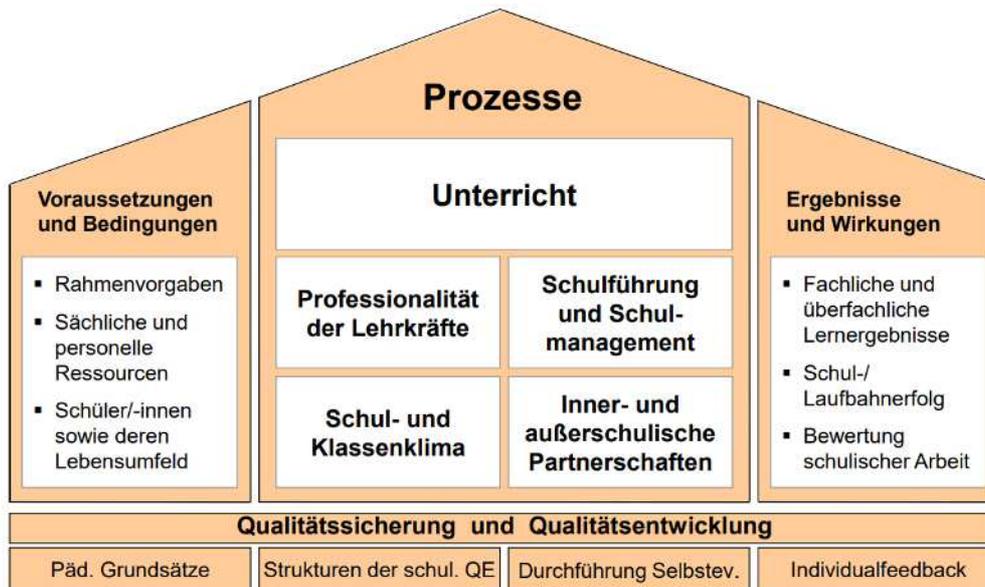


Abbildung 6: Das „Qualitätshaus“ der Schulentwicklung
Quelle: LIS, 2009, S. 11

Das bedeutet:

Wer von Schulentwicklung redet, muss vorrangig den Unterricht im Blick haben – und damit alles, was Unterricht als Lehr-Lernprozess bedingt. Bei der einzelnen Klasse bzw. Lerngruppe beginnend bedeutet das die *Arbeitsatmosphäre*, als den Umstand, wie gelernt werden kann. Dieser ist nicht unabhängig von der Atmosphäre, dem sozialen Klima und den Regeln der Schulgemeinschaft in der ganzen Schule. Der Zusammenhang zwischen *Schulführung* und *Effektivität der schulischen Abläufe* gilt als eindeutig (vgl. Scheerens/Bosker, 1997). Zur Unterrichtsentwicklung gehören ebenso auch *aktive Partnerschaften* zu schulischen und außerschulischen Institutionen dazu. Der Nutzen muss für den berufsbildenden Bereich nicht weiter beschrieben werden, sondern liegt auf der Hand. Allerdings sollte dieser Aspekt ebenso für alle allgemeinbildenden Schulen (z. B. „Berufsorientierung“ und durch diverse Projekte auf der Grundlage von „Bildungspartnerschaften“ mit Betrieben) gelten. Und – nicht zuletzt – steht und fällt der Unterricht mit der *Professionalität der Lehrkräfte*.

Beispiel: „Implementierung von Online-Unterricht“

(vgl. Kap. 5: „Grundlagen der Online-Didaktik“, Studienheft Pädagogik, Methodik und Didaktik II)

| Ebene | wichtige Aspekte für die Schulentwicklung |
|--|--|
| Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> – Klarheit über das pädagogische Konzept – Transparenz über das digitale Lernsystem – regelmäßiges Feedback von Lernenden – Reflexion der Einführung neuer Formate |
| Schulführung und Management | <ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer – Ausstattung mit Arbeitsmitteln/Dienstgeräten – ein „offenes Ohr“ bei Schwierigkeiten in der digitalen Aneignung und Integration – fragender Führungsstil, dienstleistende SL |
| Professionalität der Lehrkräfte | <ul style="list-style-type: none"> – personale Selbstkompetenz in der Aneignung neuer Lernformate (besonders im Umgang mit Stress) – kollegiale Unterstützung im Kollegium |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – eine gesunde Fehlerfreundlichkeit (mit sich selbst, den Lernenden und den Kolleg*innen) – sich Unterstützung (intern und extern) holen können |
| Schul- und Klassenklima | <ul style="list-style-type: none"> – klare und verlässliche Regeln (für alle) – Offenheit ggü. allen Themen, die „im Raum“ stehen – Störungen bekommen (wertfrei) den Vorrang – sachliche Zielorientierung (Harvard-Prinzip) |
| Schulpartnerschaften | <ul style="list-style-type: none"> – Schule erlebt sich (und zeigt sich) als offenes System – Schule nimmt Unterstützung an (z. B. Firmen mit IT-Spezialisten schicken zum IT-Support Mitarbeitende an die Schule) – Lehrende und schulische Führungskräfte sehen das Engagement von „außen“ als Bereicherung an (Prinzip der Dankbarkeit) – die durch die Schulpartnerschaften vermittelten Inhalte fließen in den Unterricht (in passenden Fachunterricht) ein |

Tabelle 8: Implementierung von Online-Unterricht
Quelle: eigene Darstellung

Merke: Schule als öffentliche Institution ist zum einen „von außen“ her gestaltet, zum anderen jedoch „von innen“ her gestaltbar. Diese Freiheit ist politisch auch so gewollt. Schulen genießen – mehr oder weniger, nach Bundesland und Schulart unterschiedlich – größere oder kleinere Freiheiten für ihre Schulentwicklung. Im Zentrum jeder schulischen Qualitätsentwicklung steht der Unterricht.

Gerade in Zeiten der Veränderung – wie beispielhaft der Einführung des Online-Unterrichts – muss sich Schule als System – konkret: Schulleitung und Kollegium – als „lernendes System“ bewähren. Was so einfach klingt, verlangt eine große Offenheit nach innen wie nach außen. Dazu gehört auch der Ausbau von Unterstützungssystemen für die Lehrkräfte (vgl. Hanstein, 2021).

Ein besonderes Augenmerk im Kontext Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt – wie oben bereits beim Thema Ermöglichungsdidaktik am Bsp. der Sozialen Arbeit angeschnitten – auf der Professionalität der Lehrkräfte. Insofern widmet sich das letzte Kapitel dieses Abschnitts diesem Thema.

5.3 Profession und Professionalität

Der pädagogische Lehrberuf steht unter speziellen Ansprüchen. Diese entsprechend seiner sogenannten „Lehrerrolle“ – soziologisch der sozialen Rolle, in die sich Lehrende im Unterricht sowie im System Schule begeben – zu verinnerlichen und zu reflektieren und diese dadurch in einer gesunden Distanz „von außen“ her wahrnehmen zu können, gehört zur Professionalität dieses Berufes. Nicht zuletzt John Hattie hat mit seinem Credo „Auf den Lehrer kommt es an!“ (vgl. Hattie, 2009) für Diskussionen in der Zukunft, aber auch für Verunsicherungen bei Lehrenden beigetragen. Zumindest aber hat er eine Debatte darüber ausgelöst, welche Faktoren die Lernwirksamkeit begünstigen und welche Rolle den Lehrenden dabei zukommt.

Bereits Jahre zuvor hatten auch deutsche Pädagogen den Zusammenhang zwischen neuen Didaktiken, veränderten Lernkulturen und einem Wandel hinsichtlich der Lehrendenrolle konstatiert (vgl. Gudjons,

2006). Diese Reflexionen hinsichtlich der Profession des bzw. der Lehrenden wurden durch eine *Reihe empirischer Studien* um die Jahrtausendwende begleitet, die diese *pädagogische Umbruchzeit* ebenfalls markieren. Seither finden sich in der pädagogischen Literatur Begriffe wie eine „alte Schule“ vs. „neue Schule“ bzw. – in dieser Gegenüberstellung – auch der Ruf nach „neuen Lehrern“. Pädagogen wissen, dass derartige Dualismen die Ungleichzeitigkeiten gesellschaftlicher Entwicklungen und pädagogischer Arbeiten nicht spiegeln. Allerdings wissen sie auch um die Kraft der Irritation, die in solchen stereotypen Vergleichen steckt. So können sie zumindest ein Auslöser für die individuelle und kollektive Reflexion der eigenen Profession und Professionalität sein.

| Die Profession der Lehrenden in der: | |
|---|--|
| „alten Schule“ | „neuen Schule“ |
| LuL setzen den Lehr- bzw. Bildungsplan um | LuL wirken (und sehen sich) als „Potenzialentfalter“ |
| LuL motivieren ihre SuS | LuL versuchen ihre SuS zu begeistern |
| LuL wirken als Instruktoren | LuL als Lernbegleiter leiten zur Selbstorganisation an |
| LuL lehren (hauptsächlich allein) | SuS lernen voneinander, mit Unterstützung der LuL |
| LuL suchen nach Defiziten | LuL sind „Schatzsucher“ |
| LuL (und Schule als Ganzes) wirken selektiv | LuL (und Schule als Ganzes) wirken inklusiv |
| LuL kontrollieren die SuS | LuL vertrauen den SuS |

Tabelle 9: „Alte Schule – neue Schule“

Quelle: eigene Darstellung nach Rasfeld/Spiegel, 2012, S. 27–29

Auch hier sollte die (hier unvollständig wiedergegebene) Gegenüberstellung nicht dazu einladen, im Entweder-oder zu denken. Diese Antipoden finden sich aber in den Kollegien, mit ihnen müssen nicht nur die Kolleginnen und Kollegen in Leitungsfunktion klarkommen, sondern vor allem die Lernenden. Und sie bieten eine „Folie“, um über die eigene Profession und Professionalität nachzudenken – und ihre Rollen und Aufgaben als Lehrkraft zu priorisieren.

„Profession“ meint zunächst – in der wörtlichen Übertragung – „Beruf“. Damit grenzt sich der Begriff auch vom landläufigen „Job“ ab (vgl. Studienheft „Kulturelle Identitäten“, Nr. 734, S. 67–68), ist damit etwas relativ Beständigeres und umfasst einen Bereich, der – mehr oder weniger – *standardisiert* ist. Im Begriff steckt zudem der „Profi“. Lehrende sind damit *Experten – Profis – auf ihrem Gebiet*.

Die Hochschullehrerin Robyn R. Jackson von der University of Maryland hat mit dem Satz „Any teacher can be a master teacher“ eine breite Debatte über die Profession der Lehrenden ausgelöst. Jackson macht vor allem den Grundsatz stark: „Lehrende handeln nach **Experten-Prinzipien**“. Während die Reflexion der eigenen Rollen als Lehrkraft unerschöpflich ist, kann nach diesem Ansatz die Orientierung an klaren *Prinzipien als Lehr-Lern-Experte/in* das professionelle berufliche Handeln stärken. Diese Grundsätze lauten, bezogen auf Lehrende:

1. Expert*innen *setzen an den Stellen an*, wo die Schüler*innen „stehen“.
2. Expert*innen haben eine *Vorstellung* vom pädagogischen Weg der Schüler*innen.
3. Expert*innen arbeiten *zielorientiert* und bringen die Schüler*innen ans Ziel.
4. Expert*innen *unterstützen* ihre Schüler*innen auf ihrem pädagogischen Weg.
5. Expert*innen setzen *Feedback* ein, um Lernprozesse und das eigene Wirken zu optimieren.
6. Expert*innen richten den *Fokus auf Qualität* anstatt auf Quantität.
7. Expert*innen *arbeiten nie härter* als die Schüler*innen.

(vgl. Jackson, 2009, S. 18)

Insbesondere der 7. Aspekt mag irritieren. Doch er nimmt konsequent das ernst, was oben hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens und zum konstruktivistischen Ansatz gesagt worden ist.

Allerdings richten sich diese Aspekte von Jackson vor allem auf die *Effizienz des Lernens* und die *Wirkung der Lehrenden* aus. Diese Punkte sind unbestritten wichtig. Zur Professionalität kommt aber noch eine sehr entscheidende Ebene hinzu, die deshalb an dieser Stelle ergänzt wird:

8. Expert*innen wissen um ihre *Möglichkeiten*, aber auch um ihre *Grenzen*.
9. Expert*innen reflektieren regelmäßig ihre *berufsspezifischen Antinomien*.

Professionelle Selbstsorge

In den allerwenigsten Berufen fällt so vieles zusammen, wie bei Lehrenden: Sie müssen permanent und dabei relativ *spontan Entscheidungen* treffen, die immer mit Menschen zu tun haben. Sie haben diese in der Regel *professionell zu begründen* – was Lehrende nicht selten in eine „Rechtfertigungsfalle“ bringt. Selten fallen *Fachwissen und Persönlichkeit* so eng zusammen und bedingen die Lernwirksamkeit mit. Der Lehrberuf baut auf *Vertrauen* auf, das erst einmal vorhanden sein muss – mehr und mehr Lernende kommen heute mit fragilen Bildungsbiografien an die Schulen, ihre *Vorerfahrungen und Vorurteile* sind entsprechend stark verankert. Hinzu kommen die *Ebene der Leitung und die des Kollegiums*. Besonders Lehrende, die – auf dem „zweiten Weg“ – an (Berufs-)Schulen kommen, tun sich mitunter schwer mit dem speziellen Verhältnis von *Hierarchie und Kollegialität* im deutschen Schulwesen. Und nicht zuletzt haben Lehrende immer auch die einschlägigen *Vorgaben der Behörden und ihrer Fächer* zu beachten und den eigenen Unterricht und ihr *pädagogisches und erzieherisches Handeln* danach auszurichten.

Merke: Auch bei der größten Professionalität bleibt die Profession von Lehrenden ein vielseitiger Balanceakt. Diesen immer wieder – gesund – auszubalancieren und mit bleibenden Widersprüchen leben – und gut arbeiten – zu können, gehört zentral mit zum professionellen Handeln und zur personalen Kompetenz von Lehrenden.

In der Pädagogischen Psychologie wird diese – erlernbare! – Fähigkeit **Ambiguitätstoleranz** genannt.

Beispiel:

Schüler Sebastian erzählt Ihnen, dass Ihre Kollegin Frau Maier bei Klassenarbeiten „immer aufrundet“. Hintergrund ist der Test bei Ihnen, in dem er bei einem rechnerischen Durchschnitt von 2,6 eine – 3 – von Ihnen erhalten hat. Sie schauen sich die Arbeit nochmals an und kommen zum selben Ergebnis: Die Arbeit ist in der Durchdringung für das Prädikat „gut“ zu oberflächlich. Gleichzeitig „nagt“ der Satz an Ihnen, wonach Ihre Kollegin (im selben Fach) es anders mache. Sie entscheiden sich dazu, Frau Maier bei passender Gelegenheit anzusprechen. Und stellen schnell fest, dass der Moment bei ihr nicht gepasst hat: Sie entgegnet Ihnen, leicht brüskiert, dass für die Notengebung immer noch sie verantwortlich sei, schon 12 Jahre Erfahrung habe und es sich „nicht bieten lassen“ müsse, dass Sie ihr – was sie gar nicht vorhatten – „sagen, wie Unterricht und Benotung geht“.

An diesem Beispiel wird deutlich, was Ambiguitätstoleranz bedeutet: Mit den *Mehrdeutigkeiten*, die in der Aussage des Schülers liegen und die sich nun auf die kollegiale Ebene (kommunikativ ungünstig) übertragen haben, *so umzugehen, dass sie das professionelle Handeln* und die **Lehrergesundheit nicht** – nachhaltig – *beeinträchtigen*.

Hier wird Konstruktivismus konkret: Jeder der Beteiligten wird für sich beanspruchen, dass sein Satz bzw. seine Wahrnehmung „richtig“ war. Gleichzeitig zeigt sich ein offenkundiger Widerspruch, der sich nicht auflösen lässt. Die Philosophie spricht hierbei von **Antinomien**: eine Unvereinbarkeit von in sich stimmigen Gegensätzen. Der deutsche Schulpädagoge Werner Helsper spricht von „*pädagogischen Antinomien*“, die den Lehrberuf prägen und die zu „*pädagogischen Paradoxien*“ oder gar – wenn nicht angemessen reflektiert und begleitet – zu „*Handlungsverstrickungen*“ bei den Lehrenden führen können (vgl. Helsper, 2016). Pädagogische Antinomien werden in eine „erste Ordnung“ und „zweite Ordnung“ kategorisiert:

Pädagogische Antinomien erster Ordnung

| | <i>Beispiel</i> |
|---|--|
| <p><i>Begründungsantinomie:</i> Permanenter Druck zur Rechtfertigung seiner – oft spontanen – Entscheidungen, und zwar auf mehreren/vielen Ebenen (Lernende, Eltern und Erziehungsberechtigte, duale Partner, Kolleg*innen, Schulleitung, Schulbehörde).</p> | <p>Während der Corona-Pandemie wurden Regularien für Prüfungen teilweise nur leicht verändert, sodass sich die inhaltlichen Ansprüche der Fächer kaum verändert haben. Gleichzeitig wurden Lehrende um schülerfreundliche Noten und um Verständnis für die Situation der Lernenden gebeten.</p> |
| <p><i>Praxisantinomie:</i> Spannung zwischen theoretischer Möglichkeit und praktischen Gegebenheiten der Umsetzung. Im Lehrendenalltag hängt diese Antinomie v. a. mit Zeitknappheit und/oder spontanen Veränderungen zusammen.</p> | <p>Kollege Mayer plant für diesen Freitag, die Projektphase abzuschließen. Schüler Lars hat sich nicht wie vereinbart krankgemeldet. Der Lehrer muss spontan umplanen. Das hat Folgen für den Verlauf der beiden Unterrichtsstunden und für die Rückmeldung an alle Gruppen.</p> |
| <p><i>Subsumptionsantinomie:</i> Schule kommt nicht ohne Orientierungsleistung aus. Dazu dienen Kategorien, die Lernende einordnen. So bewährt diese Schemata sein mögen, sie werden nicht immer dem Einzelfall gerecht. Eine gewisse Skepsis ggü. bewährten Einordnungen und auch Routinen ist daher Teil der Professionalität.</p> | <p>Schülerin Natascha erzählt bei der Schüleraufnahme, dass ihre Schwester bereits an der Schule gewesen sei. Kollegin Schwarz erzählt davon einem Kollegen. Herr Müller kann sich an die Schülerin erinnern, die in seinen Fächern aber keine guten Noten hatte. Was für Natascha bedeutet, dass sie mit diesem Vorurteil an der Schule startet.</p> |
| <p><i>Symmetrieantinomie:</i> Im Lehrerhandeln und im System Schule gibt es spezielle Formen der „Asymmetrie“. Im sozialen Miteinander ist es deshalb professionell, dass Lehrende ihren Vorsprung nicht „ausspielen“ und sich immer wieder zu den Lernenden und ihrer Sicht „herab“begeben.</p> | <p>Klassen gleicher Stufe unterscheiden sich auch bei demselben Thema, denselben Lehrenden und derselben aufgewendeten Zeit z. T. sehr voneinander. Auch, wenn die Regeln der Schulordnung für alle gelten, gibt es bestimmte Rechte der Lehrenden, die mit ihrer Rolle verbunden sind: Rederecht erteilen, ermahnen etc.</p> |
| <p><i>Ungewissheitsantinomie:</i> Was im Leben grundsätzlich gilt, spitzt sich in der Schule zu: dass nicht alles letztlich überprüfbar ist und ein Rest an Ungewissheit bleibt. Je weniger Gesprächskultur und Rückmeldungen es gibt, je höher ist die Ungewissheitsantinomie. Allerdings müssen Lehrende dies nicht zwingend erfassen, sie können sich ein gänzlich anderes Bild machen.</p> | <p>Herr Baur hat viel Zeit für die Vorbereitung der KA investiert. Als nach der Wiederholungsstunde keine Rückfragen mehr kommen, ist er sich sicher, dass das Thema „Physiologie der Atmung“ verstanden worden ist. Der engagierte Junglehrer bietet noch an, Fragen im Nachgang als E-Mail stellen zu können. Bis zum Wochenende kommt nichts. Am Mittwoch korrigiert er die KA: Durchschnitt 3,7. Herr Baur ist enttäuscht.</p> |
| <p><i>Vertrauensantinomie:</i> Beziehung ist die Grundlage allen Lernens, weil sich Lernende nur über den „Faktor Mensch“ auf Prozesse des Lehrens und Lernens einlassen. Vertrauen ist nie einseitig. Auch Lehrende müssen Schüler*innen ein Grundmaß an Vertrauen entgegenbringen, noch ohne zu wissen, ob sie es nutzen oder ausnutzen werden.</p> | <p>Frau Ulrich hat 33 Jahre Erfahrung als Lehrerin. „Ich sehe denen gleich an, wem ich vertrauen kann. In dem Job musst du vor allem misstrauisch sein“, rät sie dem Junglehrer Herrn Arnold. Ihre negativen Erfahrungen an vier Hauptschulen haben zu dieser Haltung geführt. Herr Arnold erkennt beim Hospitieren, inwiefern die Haltung der Kollegin Lernklima und Lernerfolg (aller) beeinflusst.</p> |

Tabelle 10: Pädagogische Antinomien erster Ordnung

Quelle: eigene Darstellung

Pädagogische Antinomien zweiter Ordnung

| | <i>Beispiel</i> |
|---|--|
| <p><i>Autonomieantinomie:</i> Schule ist (bzw. sollte sein) ein Ort der Demokratie und Demokratiebefähigung. Dazu ist v. a. Freiheit wichtig. Gleichzeitig erleben Lernende eine gewisse Fremdbestimmung durch das System.</p> | <p>Während der Corona-Pandemie wurden die AHA-Regeln zum selbstverständlichen Teil aller bzw. der meisten Lehrenden und Lernenden. In Einzelfällen gab es jedoch auch Weigerungen, mit Rekurs auf Freiheit als Grundrecht. Im politischen Diskurs des Faches Gemeinschaftskunde hat Frau Roth dieses</p> |

Pädagogik, Methodik und Didaktik I

| | |
|---|---|
| | Thema aufgegriffen. Hierbei musste sie aufpassen, ihre Schülerin Christina nicht zu „stigmatisieren“. |
| <i>Differenzierungsantinomie:</i> Der pädagogische Anspruch, allen Schüler*innen gerecht zu werden, findet seine Grenzen darin, dass Schule als Lernorganisation zur Homogenisierung tendiert. | Kollege Knoblauch kam, nach drei Jahren an einer Gemeinschaftsschule, zurück an seine Stammschule. Der ausgebildete Realschullehrer leidet seither unter der Klassengröße und findet (aus Zeitgründen) kaum Möglichkeiten, die Lernenden in homogenen Gruppen arbeiten zu lassen. |
| <i>Näheantinomie:</i> Das Verhältnis von Nähe und Distanz ist besonders in Klassen der Primar- und Sekundarstufe 1 wichtig. Aber auch für berufliche und gymnasiale Lernende kann die Nähe zum/r Lehrenden relevant sein; nicht nur aus lerntheoretischen Gründen, sondern v. a. in pädagogischer und soziopsychologischer Hinsicht. Lehrende müssen sich darüber bewusst sein – und dies im Einzelfall reflektieren –, dass das Verhältnis aus Näher und Distanz ein Balanceakt bleibt. | Schüler Nico möchte gern den Motorradführerschein erwerben. Als er sieht, dass Herr Fritz im Frühjahr mit einer alten BMW zur Schule kommt, ist er hin und weg. Seither ändert sich auch seine Mitarbeit im Unterricht. Es vergeht keine Stunde, an deren Ende Nico nicht zu Herrn Fritz nach vorne kommt und ihn nach der „nächsten Tour“ befragt. Nach den Ferien passt Nico seinen Biolehrer an den Stellplätzen ab. Er befragt ihn zur BMW, dann meint er: „Also, unter Bikern ... Kann ich Sie doch dutzen. oder?“ |
| <i>Organisationsantinomie:</i> Lehrende sind in Abläufe eingebunden und erleben sich zum Teil fremdbestimmt. Stundenpläne werden in der Regel v. a. nach organisatorischen Aspekten erstellt und nicht nach pädagogischen Erwägungen. So kann es vorkommen, dass Lehrende gern freier und kreativer wären, die Organisation dies aber nicht zulässt. | Frau Zapf unterrichtet ihren Oberkurs in Hygiene (aus organisatorischen Gründen) hauptsächlich in Einzelstunden. Deshalb kommt sie „eigentlich nie mit dem Stoff durch“, wie sie sagt. Sie überzieht auch oft die Pause und kommt dann zur nächsten Klasse zu spät. Wenn es „so richtig läuft“, müsse „nur weil es schon wieder klingelt“, der Unterricht beendet werden, klagt sie. |
| <i>Sachantinomie:</i> Der Bezug zur „Sache“, zum Inhalt, und der Bezug zu den Lernenden steht in einer grundsätzlichen Spannung. Dominiert das Erste, können Lernende „abgehängt“ werden, dominiert das Zweite, kann die Fokussierung auf den Inhalt bzw. das Vorankommen „versanden“. | Herr Flaschner war als junger Mann Flieger bei der Bundeswehr. Es gibt niemanden an der Schule, der das nicht wüsste. Über diese Vorerfahrung stellt der Lehrer den Bezug zu technischen und physikalischen Zusammenhängen auch gern – und fachlich gut – her. Wenn die Schüler*innen ihn jedoch auf die „richtige“ Episode aus seinem früheren Leben ansprechen, geht es in dieser Stunde um nichts anderes mehr. |

Tabelle 11: Pädagogische Antinomien zweiter Ordnung
Quelle: eigene Darstellung

Mit dieser Übersicht schließt sich der Kreis zum Beginn dieses Studienheftes: die Frage, was *Pädagogik* ist und wie sie sich versteht. Wie gesehen, handelt es sich um eine *konkrete* und – in vielem – *nicht immer widerspruchsfreie Handlungswissenschaft*. Zugleich schließt sich der Kreis zur Frage nach der pädagogischen Profession. Helsper definiert Professionen als Berufe, die „mit der *stellvertretenden Krisenlösung* für Personen betraut sind, wobei sich die *Krise auf zentrale Werte* bezieht: auf *Gesundheit, physische Integrität, Gerechtigkeit, Bildung* etc.“ (ebd., 2016, S. 107).

Diese Besonderheit im Kontext Schule, Soziales und Gesundheit legt auch nahe, wie wichtig es ist, diese – der „stellvertretenden Krise“ ausgesetzten – Bereiche nicht vollumfänglich auf sich zu beziehen, sich im Letzten *professionell* von ihnen *innerlich* distanzieren zu können. Was das professionelle Verhältnis aus *Nähe und Distanz* im Unterrichtsgeschehen und in der Klassenführung bedeutet, bedeutet es zentral in Kontexten der schul- und sozialpädagogischen Einzelbegleitung. Alle Bereiche, die zur *Prävention* der Lehrkräfte und des sozialpädagogischen Personals gehören, sind damit Fragen, die *fortwährend* in der Fort- und Weiterbildung von Lehrenden mitlaufen müssen. Der *Umgang mit Stress* beispielsweise wird in Zeiten der *schulischen Digitalisierung* immer wichtiger. So hat der Online-Unterricht mit seinen Konsequenzen das Modell der pädagogischen Antinomien auch neuartig gefordert. Die Antinomien sind komplexer geworden, folglich muss auch dieses Modell in die Hybridität hinein noch geweitet werden (vgl. Hanstein/Lanig, 2021).

Merke: Antinomien bestimmen das praktische pädagogische Handeln. Dieses Prinzip lässt sich nicht auflösen. Es muss anhand konkreter Situationen reflektiert werden. Das Ziel ist es, gegenüber den unauflösbaren Widersprüchen in eine innere Gelassenheit zu kommen.

Selbstsorge ist Teil der Professionalität von Lehrenden.

Übungsaufgaben zur Selbstkontrolle

SK

1. Erklären Sie den Unterschied zwischen der Vermittlungs- und Ermöglichungsdidaktik.
2. Was setzt die Ermöglichungsdidaktik voraus? Übertragen Sie dies auf ein frei gewähltes Beispiel.
3. Wann ist das pädagogische Handeln von Lehrenden professionell?
4. Was versteht man unter pädagogischen Antinomien? Wenden Sie eine Antinomie auf Ihr berufspädagogisches Handeln an und reflektieren Sie diese.