



Antinomien in der Dezentralität – Raum, Zeit und Mensch unter den Bedingungen des dezentralen Lehrens und Lernens

Thomas Hanstein und Andreas Ken Lanig

Zusammenfassung

Mit fortschreitender Digitalisierung und damit einhergehend Dezentralität verschiebt sich der Fokus auf das, was guten Unterricht bzw. gute Lehre ausmacht. Das „Haus des Lernens“ braucht nicht weniger als eine neue, zum einen passgenaue und zum anderen zugleich bewegliche „Architektur des Lernens“. Die Besonderheit der neuartigen Lernarchitektur besteht nicht nur darin, dass sie nicht nur für alle denkbaren und aktuell noch nicht denkbaren „Naturphänomene“ bestens vorbereitet ist, sondern dass diese Ereignisse weniger Unsicherheit als Motivation auslösen, sich mit den Koordinaten eines nachhaltigen Baus zu beschäftigen. Auf der Basis dieser Metapher geht der folgende Beitrag der Frage nach, wie Raum, Zeit und Mensch am besten auf die Bedingungen des dezentralen Lehrens und Lernens vorbereitet – und begleitet – werden können.

Keywords

Antinomien • Lehr- und Lernprozesse • Lehr- und Lernforschung • Digitalität • Hybrides Lernen • Kompetenzen von Lehrkräften

T. Hanstein (✉)

DIPLOMA Hochschule & Institut für Lehrerbildung, Friedrichshafen, Deutschland

E-Mail: thomas.hanstein@diploma.de

A. K. Lanig

DIPLOMA Hochschule, Bad Sooden-Allendorf, Deutschland

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2026

T. Hanstein (Hrsg.), *Bildungsprozesse in Fragilität und Vulnerabilität*,

Berufspädagogik & Bildungsmanagement 2,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-51368-9_14

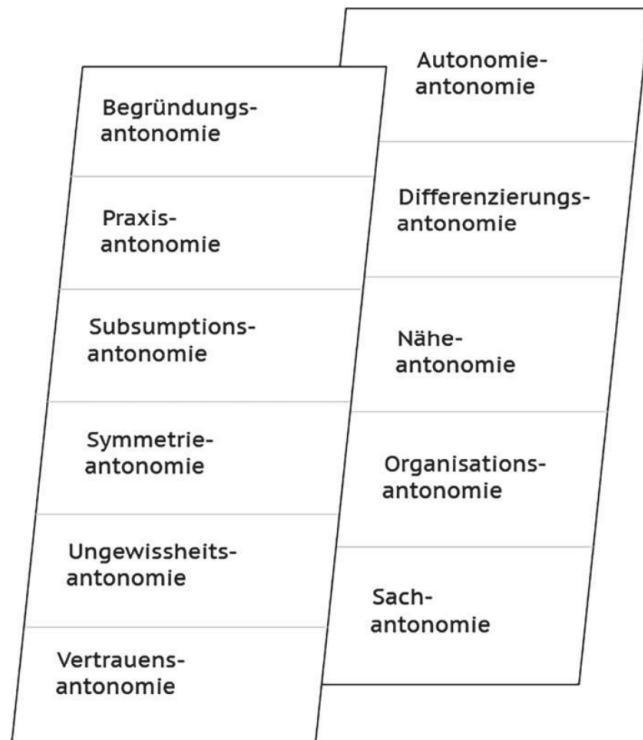
Ausgangslage, Problemaufriss und Untersuchungsfrage

Digitale und dezentrale Lehr-Lern-Arrangements verändern nicht nur äußerlich Orte und Zeiten des Unterrichts; sie refigurieren die Strukturbedingungen pädagogischen Handelns. Im Anschluss an den *Antinomien-Diskurs* (Helsper, 2016; Karsch, 2022) verstehen wir diese Strukturbedingungen als nicht aufhebbare Spannungen, die Professionalität nicht behindern, sondern ermöglichen – sofern sie reflexiv bearbeitet werden (Kärner et al., 2025, S. 4–6; Nohl, 2025, S. 4). Bereits an diesem Befund wird eine wesentliche Verschiebung des Schwerpunkts im Kontext Lehrer(aus)bildung deutlich: Dieser muss noch mehr auf der *inneren Arbeit mit Mustern und Haltungen* ansetzen (Hanstein, 2020; Hanstein, 2024), wenn eine gewisse Nachhaltigkeit für den Unterrichtsprozess erwirkt werden soll. Für digitalisierte Settings zeigt der jüngere Fachdiskurs, dass Antinomien verdichtet auftreten: Privatheit kollidiert mit Professionalität, Synchronität mit Asynchronität, institutionelle Organisation mit situativer Interaktion (Karsch, 2022, S. 281–282), wobei hier nur die wesentlichsten Aspekte genannt sind.

Wir knüpfen an die Systematisierung der pädagogischen Antinomien an, wie sie (im Anschluss an Helsper) für aktuelle Lehr- und Lernkontexte aufgearbeitet ist: erste Ordnung (Begründungs-, Praxis-, Subsumptions- Symmetrie-, Ungewissheits-, Vertrauensantinomie) und zweite Ordnung (Autonomie-, Differenzierungs-, Nähe-, Organisations-, Sachantinomie) (Hanstein, 2022, S. 3–4). Wir vertreten die Haltung, dass diese Spannungen nicht pathologisch sind – wenngleich, und darin zeigt sich ein zu lösendes Problem, sie erfahrungsgemäß immer aufs Neue zu Diskussionen in Lehrerzimmern führen – sondern ein konstitutives Fundament des Lehrerseins. Daher muss auf dieses *pädagogische Existenzial* nicht nur hingewiesen, sondern dieses konstruktiv angegangen und begleitet werden: Lehrpersonen lösen sie nicht, sie balancieren sie im Vollzug: Im digitalen Vollzug werden sie intensiviert, verschoben, teils invertiert – und verlangen daher Gestaltungswissen, nicht bloß technische Lösungen (Kärner et al., 2025, S. 4–6; Karsch, 2022, S. 281–282).

Vor diesem Hintergrund richtet sich unser Beitrag auf eine strukturtheoretische, für die pädagogische Praxis relevante Klärung: Wir behandeln Antinomien als Heuristik, welche Handlungsenergie generiert – statt dazu aufzurufen vermeintliche Widersprüche zu tilgen, werden sie sichtbar gemacht, qualifiziert (z. B. als Intensivierung, Verschiebung, Inversion) und in berufspädagogische und berufspraktische Routinen überführt (z. B. Übergangsrituale, Rhythmusdesign, partizipative Zentralität, doppeltes Outcome-Design). Damit verbinden wir Begriffsklärung, Gestaltungswissen und Handlungskompetenz (Abb. 1).

Abb. 1 Pädagogische Antinomien erster und zweiter Ordnung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Helsper, 2016



Mit dieser Untersuchungsfrage schließen wir an den Diskurs der pädagogischen Antinomien an: *Wie genau refigurieren sich zentrale pädagogische Antinomien – in der Spannung zwischen Nähe und Distanz, Organisation und Interaktion, Autonomie und Zwang, Sache und Person usw. – in dezentralen, digital gestützten Lernräumen, und welche professionellen Praktiken übersetzen diese Spannungen in Handlungsenergie für Lehrende und Lernende?* Aus dieser Leitfrage ergeben sich die analytischen Felder des Beitrags:

1. *Raum* (Privat/Öffentlich, Sichtbarkeit) und *Zeit* (Synchron/Asynchron, Übergänge)
2. *System/Mensch* (Hierarchie/Netzwerk, Loyalitäten) und
3. *Produkt* (Employability/epistemisch-personale Entwicklung).

Diese Felder führen in eine übergreifende professionelle Trias Rolle–Habitus–System, in der sich die Bearbeitung der Spannungen konkretisiert (Kowalski, 2020, S. 1–6; von Keudell, 2022, S. 61; Nohl, 2025, S. 4).

Begriff der pädagogischen Antinomien in der jüngeren Literatur

Im strukturtheoretischen Professionsdiskurs (im Anschluss an Helsper) werden pädagogische Antinomien als konstitutive, nicht aufhebbare Spannungen des Lehrhandelns verstanden. Professionalität bedeutet, diese Spannungen reflexiv zu bearbeiten, nicht zu „lösen“ zu wollen. In neueren Arbeiten wird das als Gelassenheit im Umgang mit der Gewissheit der Ungewissheit gefasst – die Spannung wird zum Gegenhalt professioneller Urteilskraft (Kärner et al., 2025, S. 4–6) oder auch als Ambiguitätstoleranz als Reaktion auf den durch die Digitalität entstehenden „Druck auf Organisationskulturen“ (Degel & Liebsch, 2025). Pädagogisches Handeln bleibt dabei interaktionsgebunden und situiert, auch wenn es technisch vermittelt wird (Nohl, 2025). Auch in diesem Befund besteht ein deutlicher *Auftrag in Richtung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften* und einer adäquaten Begleitung ihrer Kompetenz(weiter)entwicklung. Für digitale Settings wurde zudem aufgezeigt: Antinomien verdichten sich, weil Privatheit und Professionalität kollidieren, Synchronität und Asynchronität ineinandergreifen und Tool-Governance didaktische Entscheidungen präfiguriert (Karsch, 2022, S. 281–282). Als systematische Vorlage verwenden wir die in unserem Projekt bereits rekapitulierte Aufteilung in eine erste und zweite Ordnung (Hanstein, 2022).

Vier Leitantinomien zur Konturierung dezentraler Kontextbedingungen

In Fortschreibung dieser Linien schlagen wir hier vier Leitantinomien vor. Dieses Konzept ist – wie Antinomien auch – nicht abgeschlossen. Es verdankt sich zum einen der wissenschaftlich-theoretischen Annäherung wie zum anderen der pädagogisch-praktischen Beschäftigung. Neben der Ergänzung genannter Linien fußen die konzeptionellen Weiterführungen auf empirischen Untersuchungen an der Forschungsstelle für Designtheorie (Lanig) und an der Forschungsstelle für Berufsbildungsforschung (Hanstein).

(a) Nähe–Distanz (Beziehungsarbeit $\Leftrightarrow$ Grenzsetzung)

Beziehungsdidaktik ist grundlegende Bedingung gelingenden Unterrichts – und Risiko zugleich; Distanz schützt, kann aber in pädagogische „Kälte“ kippen. Professionelle Balance bedeutet, Zuwendung begrenzt und Machtasymmetrien reflektiert zu gestalten (Kowalski, 2020, S. 1–6; 12). In digitalen Umgebungen *verschiebt sich diese Balance*: Sichtbarkeit ist

technisch vermittelt (Kamera-On/Off), nonverbale „Zwischentöne“ fehlen häufiger; Privat und Unterrichtsraum überlagern sich.

(b) **Organisation–Interaktion (Regel/Struktur $\Leftrightarrow$ situative Kopräsenz).**

Institutionelle Regeln, Rollen und Abläufe rahmen Unterricht; zugleich entsteht pädagogische Qualität im situativen Vollzug. *Diese Spannung wird online neu justiert*, weil Plattform-Regeln, Rechte und Prozessvorgaben (Dokumentation, Logs) Interaktionsformen vorstrukturieren (von Keudell, 2022, S. 73). Professionelles Handeln muss daher organisationsförmig vorgegebene und situativ erforderliche Logiken gleichzeitig bedienen.

(c) **Autonomie–Zwang (Selbststeuerung $\Leftrightarrow$ institutionelle Vorgaben).**

Selbstgesteuertes Lernen ist normatives Ziel – und steht unter Vorgaben (Curriculum, Prüfungen). In dezentralen Settings *verlagert sich die Zeit- und Arbeitssteuerung* stärker auf Lernende (asynchrone Fenster), während Kontrollanforderungen (z. B. Präsenz-/Leistungsnachweise) bestehen bleiben (von Keudell, 2022, S. 85).

(d) **Sache–Person (Content/Leistungsprodukt $\Leftrightarrow$ personale Entwicklung).**

Bildung zielt auf fachliche Artefakte und personale Entwicklung. *Digitale Systeme skalieren die Sachebene* (Content-Streams, Abgabelogik), während Anerkennung und Resonanz auf reduzierten Kanälen stattfinden – der personale Anteil droht unsichtbar zu werden (Kowalski, 2020, S. 1–6). Professionell ist es, beide Zielschienen gleichwertig zu planen und auszuweisen (Nohl, 2025, S. 4).

Für die Analyse dezentraler Lehre verwenden wir eine Terminologie, die die Gestaltveränderungen klassischer Antinomien im Digitalen markiert:

1. *Intensivierung* – die Spannung tritt häufiger/stärker auf (z. B. Vertrauensbedarfe bei Kamera-Off).
2. *Inversion* – Rollen/Asymmetrien drehen sich partiell um (z. B. Technikvorsprung Lernender; Karsch, 2022, S. 281–282).
3. *Verschiebung* – Bezugspunkte verlagern sich (z. B. Zeitsteuerung vom Lehr- zum Lernsubjekt; von Keudell, 2022, S. 85).
4. *Externalisierung* – Bearbeitung wandert an Tools/Prozesse (z. B. Log-Evidenzen, Anwesenheitslisten im System; von Keudell, 2022, S. 73).
5. *Skalierung* – Reichweite/Persistenz verändern Qualität (z. B. Content-Verbreitung, dauerhafte Artefakte; Nohl, 2025, S. 4).
6. *Kontingenzsteigerung* – Störanfälligkeit/Unsicherheit wächst (z. B. Verbindungsabbrüche, Signalarmut nonverbaler Kommunikation; Kärner et al., 2025, S. 4–6).

7. *Hybridisierung* – Präsenz- und Online-Logiken mischen sich (gleichzeitig physisch getrennt und sozial ko-präsent; Karsch, 2022, S. 281–282).
8. *Transparenzparadox* – mehr Daten $\neq$ mehr pädagogische Gewissheit (z. B. Klickzahlen ohne Lernbedeutung; Kärner et al., 2025, S. 5–6).

Diese Begriffe untermauern die Theorie, sie präzisieren Beobachtungen für die nachfolgende Phänomenanalyse und leiten anschließend zu Gestaltungsentscheidungen über (z. B. Ritual, Regel, Rolle, Rhythmus).

Methodischer Zugang

Ausgewertet werden Lehrenden-Interviews- (LI-01 bis LI-11) und Studierenden-Interviews- (AM-XYZ) aus den Projektkontexten der beiden Autoren. Zitate erscheinen anonymisiert mit Zeit-/Seitenangabe und werden in den Phänomenabschnitten (Raum, Zeit, System/Mensch, Produkt) passend integriert. Die *empirische Analyse ist theoriegeleitet*, gestützt auf die in kap. 2 ausgewiesenen Referenzwerke (Kowalski, 2020; von Keudell, 2022; Karsch, 2022; Kärner et al., 2025; Nohl, 2025). Der methodische Zugriff zielt nicht auf die „Lösung“ antinomischer Spannungen, sondern auf deren produktive Bearbeitung: Antinomien werden sichtbar gemacht, begrifflich qualifiziert und in Gestaltungsentscheidungen überführt. So entsteht Handlungsenergie – als Übergangsarchitektur (Raum), Rhythmusdesign (Zeit), partizipative Zentralität (System/Mensch) und doppeltes Outcome-Design (Produkt) (Kowalski, 2020, S. 12; von Keudell, 2022, S. 61; 73; Karsch, 2022, S. 281–282; Kärner et al., 2025, S. 4–6).

Phänomenanalyse I: Raum/Zeit

In dezentralen Formaten erweist sich „Raum“ nicht als Container, sondern als Relation: ein Gefüge aus Sichtbarkeit, Adressierung und Öffentlichkeitsgrad, das in Unterricht bzw. Vorlesung hergestellt und balanciert werden muss (Nohl, 2025, S. 4). *Drei Gestaltveränderungen* prägen diese Herstellung: Erstens die Hybridisierung: Obwohl alle Teilnehmenden physisch getrennt sind, entstehen in derselben Sitzung mehrere Öffentlichkeiten – Breakouts erzeugen intime Resonanzräume, das Plenum fungiert als institutionell-öffentliche Bühne. Lehrende beobachten, dass „je nach Gruppengröße eine völlig andere Dynamik“ entsteht (LI-05, Min. 22) – die soziale Dichte und damit die Gesprächsordnung wechseln mit der Raumform. Zweitens die Inversion: Bei Kamera-Off gehen klassische

Blick-Asymmetrien verloren; die gewohnte Präsenzsteuerung über Mimik und Blickkontakt fällt weg. „Ohne Kamera eine anonyme Wand“ (LI-06, Min. 7) bringt diese Umkehr auf den Punkt: Aufmerksamkeit und Ansprechbarkeit müssen anders erzeugt werden, etwa über adressierende Signale, Chat-Echos oder Stimmeinsatz. „Ich mag Ihre Stimme und die Melodie Ihrer Stimme; auch wenn es im Raum mal unruhig wird, führen Sie damit bestimmt und zugleich gelassen“ (AM-9, Min. 27:53) verweist beispielhaft darauf, dass Lernende (nur) durch Teilaspekte der Körperlichkeit führen. Drittens die Verschiebung: Private Räume – Wohn-/Schlafzimmer – werden institutionell mitgenutzt; die Grenze zwischen Privatheit und Professionalität verschiebt sich sichtbar und bringt Schutz- und Rollenfragen hervor: „Schlafzimmer sichtbar, Zwischentöne fehlen“ (LI-03, Min. 12). Auch Lernende reagieren darauf: „Ich finde unser Ritual zu Beginn richtig gut, aber es ist mir lieber ohne Kamera“ (AM-9, Min. 21:34) oder „Ich mache die Kamera aus, sonst fühle ich mich beobachtet“ (AM-9, Min. 27:53) – Hinweise auf ein legitimes Schutzbedürfnis, das zeigt, dass Sichtbarkeit nicht erzwungen, sondern gestaltet werden muss (Karsch, 2022, S. 281–282; Kowalski, 2020, S. 1–6). Hinzu kommt der zeitliche Aspekt des Räumlichen: „Ich brauche Zeit, bevor ich sprechen kann“ (AM-4, Min. 20:34) verweist auf fehlende Schwellen zwischen Privatheit und institutioneller Öffentlichkeit – eine raumzeitliche Ko-Produktion von Rolle, Schutzraum und Partizipation. Und dies, obwohl im selben Setting geäußert wird: „Hier nimmt niemand auf, ich weiß, dass das hier keiner machen würde.“ (AM-9, Min. 27:53).

Aus dieser Lage folgt für die Praxis erstens die *Notwendigkeit bewusster Übergangsarchitekturen*. Eine Ankommensminute (60 s Stille oder ein kurzer Prompt) zu Beginn und eine Abschlussminute (knapper Rückblick, nächster Schritt) am Ende markieren die Schwelle zwischen privater und institutioneller Sphäre. Flankierend rahmt eine Rollenkarte zu Beginn (Ziel – Rolle – Regel) und am Ende (Ertrag – Frage – nächster Schritt) das gemeinsame Handeln. Solche Mikro-Rituale reduzieren Kontingenz und stützen die Balance von Nähe–Distanz, weil sie die Raumrelation sprachlich-symbolisch einschreiben, die im Digitalen nicht mehr durch Flur- und Türlogiken entsteht (Kowalski, 2020, S. 1–6; Karsch, 2022, S. 281–282). Zweitens braucht es einen Sichtbarkeitsleitfaden als Gegenmodell zur Kamera-Pflicht: Option ja – aber stets mit Äquivalenten. Wer die Kamera nicht aktiviert, zeigt Präsenz über Avatar und Chat-Signal („Ich bin anwesend/lesend.“) oder ein kurzes Audio-Echo. Ergänzend wirken Adressierungsrituale im Plenum (Name nennen, leichte Vorankündigung der nächsten Sprecherin/des nächsten Sprechers). So bleibt das Verhältnis Privat–Öffentlich austariert und die Inversion der Blickordnung wird pädagogisch aufgefangen, ohne in Zwang zu kippen (Karsch, 2022, S. 281–282; von Keudell, 2022, S. 61). Drittens ist

Raum-Skalierung als didaktisches Prinzip einzusetzen: Breakouts (2–4 Personen) dienen Beziehungs- und Resonanzarbeit, das Plenum bündelt Orientierung und Begründung. Wechselrituale – Ansage → Aufgabe → Rückkehrzeit → Kurz-Echo – doppeln die Kopplung von Organisation–Interaktion und machen somit die Hybridisierung produktiv, statt sie dem Zufall zu überlassen. Gerade weil „Zwischentöne fehlen“, werden formale Übergänge zum Ersatz für die wegfallenden leiblichen Marker (von Keudell, 2022, S. 73; Nohl, 2025, S. 4).

Im Ergebnis zeigt die Raum- und Zeitperspektive: *Dezentralität verstärkt die Antinomien Nähe–Distanz, Organisation–Interaktion und Privat–Öffentlich*, hebt sie aber nicht auf. Professionelle Gestaltung besteht darin, Raum herzustellen, statt ihn vorauszusetzen – durch Schwellen, Signale und Skalierungen, die Sichtbarkeit ermöglichen, Schutz respektieren und Adressierung klären. So wird der antinomische Charakter des Digitalen nicht kaschiert, sondern in Handlungsenergie überführt: Präsenz ohne Zwang, Öffentlichkeit ohne Entblößung, Struktur ohne Gesprächskälte (Kowalski, 2020, S. 1–6; 12; Karsch, 2022, S. 281–282; von Keudell, 2022, S. 61; 73; Nohl, 2025, S. 4).

Phänomenanalyse II: System/Mensch

Die Systemperspektive macht sichtbar, wie *dezentral organisierte Kollegien* – häufig Mischungen aus Honorar- und Vollzeitkräften – eine *operative Flexibilität* erzeugen, die unter Marktbedingungen (Kurszahlen, Nachfrage, Akkreditierungstakte) von hohem Wert ist, zugleich aber Zuständigkeiten und Zugehörigkeiten ausdünn. Lehrpersonen sind häufig mehrfach institutionell eingebunden, wechseln zwischen Programmen und Trägern und müssen ihre professionelle Orientierung zwischen pädagogischer Begründung (Freiheit von Forschung und Lehre, personale Entwicklung) und ökonomischer Steuerbarkeit (Planbarkeit, Effizienz, Sichtbarkeit von Outputs) fortlaufend neu justieren (von Keudell, 2022, S. 61; 73; 85; Nohl, 2025, S. 4). In dieser Konstellation werden zwei Leitantinomien systemisch zugespitzt: Organisation–Interaktion und Autonomie–Zwang – nicht mehr nur im Unterricht, sondern in der Governance selbst.

Theoretisch ist dies anschlussfähig an eine struktur- und machttheoretische Lesart von Organisation: formale Abläufe, Rollen- und Rechteordnungen rahmen Interaktionen, ohne sie zu ersetzen (von Keudell, 2022, S. 73). Digitalität verstärkt diesen Rahmen, weil Plattformen Prozesse standardisieren und Transparenz herstellen (Termine, Logs, Prüfpfade), zugleich aber Beziehungsarbeit und kollegiale Aushandlung in den Hintergrund drängen können (Karsch, 2022, S. 281–282). Genau diese Spannung verdichten die Interviews. Eine Lehrperson

fasst die Mehrfachzugehörigkeit als Loyalitätsproblem: „Ich bin an drei Schulen – Loyalität ist schwierig“ (LI-04, Min. 17). Eine andere markiert die funktionale Zentralisierung: „Entscheidungen kommen top-down – effizienter, aber weniger gemeinschaftlich“ (LI-05, Min. 29). Die paradoxe Doppelstruktur von demokratischem Bildungsauftrag und hierarchischem Vollzug wird offen benannt: „Wir lehren Demokratie, aber leben Hierarchie“ (LI-06, Min. 22). Und dort, wo kollegiale Resonanzräume fehlen, kippt die Standardisierung in Signalarmut: „Wir sehen uns nur auf dem Bildschirm“ (LI-02, Min. 18); „Zeit für kollegiales Coaching fehlt“ (LI-09, Min. 12). Aus Lernendensicht erscheinen Zuständigkeiten diffus, Ansprechbarkeiten wechselnd (AM-3, Min. 9:40; AM-4, Min. 19) – ein Wahrnehmungsbefund, der die systemische Antinomie Organisation–Interaktion bis in die Adressierbarkeit der Institution verlängert.

Diese empirischen Hinweise lassen sich als *digitale/organisationale Refigurationen* präzisieren. Erstens Skalierung: Plattformlogiken ermöglichen Reichweiten- und Prozessskalierung (mehr Gruppen, parallele Kurse, standardisierte Workflows). Gewinn ist Verlässlichkeit und Dokumentierbarkeit; Preis kann eine Verdünnung der Sinnstiftung sein, wenn Interaktionsarbeit notgedrungen delegiert oder formatiert wird (Karsch, 2022, S. 281–282; Nohl, 2025, S. 4). Zweitens funktionale Zentralisierung: Um Skalierung steuerbar zu halten, verlagern Institutionen Entscheidungen nach oben (Tool-Set, Policies, Prüfpfade) – eine Inversion demokratischer Routinen zugunsten von Steuerbarkeit (von Keudell, 2022, S. 73). Das Interviewzitat (LI-05) markiert diese Spannung als Effizienzgewinn und Partizipationsverlust zugleich. Drittens Loyalitätsbrüche: Mehrfachauftrag und Statusheterogenität (Honorar/VZ) partialisieren Zugehörigkeit; „Die Angestellten haben andere Maßstäbe als wir Freien“ (LI-07, Min. 14) beschreibt nicht bloß Differenz, sondern Reibung in der Qualitätskultur. In professionstheoretischer Perspektive ist dies kein Defekt, sondern Ausdruck einer unaufhebbaren Kopplung von Profession und Markt: Pädagogisches Handeln folgt Begründung (Person- und Wissensorientierung), während Marktlogiken Effizienz und Skalierung einfordern – beides muss reflexiv gekoppelt, nicht hierarchisiert werden (Nohl, 2025, S. 4).

Vor diesem Hintergrund gewinnt auch die Antinomie Autonomie–Zwang eine organisationale Dimension. In dezentralen Settings verschieben sich Entscheidungslasten nach unten: *Lehrende und Teams übernehmen mehr Selbststeuerung* (Zeit, Methode, Mikro-Policy), bleiben aber bindenden Vorgaben unterworfen (Curricula, Akkreditierung, Evidenzpflichten). Kärner et al., (2025, S. 4–6) fassen solche Konstellationen als berufstypische antinomische Anforderungen – sie gehören zum Normalfall professioneller Arbeit. Die Interviewlage bestätigt dies: Wo Resonanzräume fehlen (LI-02, LI-09), zentralisierte Entscheidungen nicht

begründet werden (LI-05) oder Zugehörigkeit fragmentiert ist (LI-04, LI-07), steigt das Risiko, dass Selbstverantwortung überdehnt und Interaktion durch Organisation überformt wird. Gleichzeitig zeigen die Lernendenzitate (AM-3/AM-4), dass diese Systemspannungen bis in die Lernpraxis reichen: Orientierung wird prekär, wenn Adressierbarkeit und Verantwortungslinien nicht klar sind.

Zusammengeführt legt die Systemanalyse nahe, Dezentralität als Verdichtung der Antinomien Organisation–Interaktion, Autonomie–Zwang und – als erweiterte Linse – Profession $\Leftrightarrow$ Markt zu lesen. *Skalierung, Zentralisierung und Loyalitätsbrüche* sind dabei keine Abweichungen, sondern *Regelphänomene* verteilter Organisationen. Ihr professioneller Umgang entscheidet darüber, ob Standardisierung Sinn entleert oder Sinn sichert, ob Hierarchie Partizipation entkräftet oder mit ihr verschaltet wird. In diesem Sinn rahmen die Theoriebezüge (von Keudell, 2022; Karsch, 2022; Kärner et al., 2025; Nohl, 2025) die Interviewbefunde nicht nur, sie erklären ihre Gleichzeitigkeit: Demokratie lehren und Hierarchie leben (LI-06) ist dabei jedoch keine Inkonsistenz, sondern die *paradoxe Normalität dezentraler Bildungsorganisation* – eine Normalität, die Professionalität nicht verhindert, sondern herausfordert und konstituiert.

Phänomenanalyse III: Produkt (Ergebnisse/Kompetenzen).

Im dezentralen Setting rückt das „Produkt“ von Bildung in ein spannungsreiches Doppellicht: Einerseits steht die *Employability-Performanz* mit klar sichtbaren Artefakten, Fristen und Kennzahlen; andererseits die epistemische Entwicklung als forschend-reflexiver Prozess, der Zeit, Resonanz und Begründungsarbeit braucht. Dieses Spannungsfeld wird in den Interviews mit bemerkenswerter Schärfe benannt: „Wir müssen liefern – und trotzdem forschen lassen“ (LI-05, Min. 29). Damit ist der Kern markiert: Programm- und Akkreditierungslogiken verlangen verlässliche Nachweise und standardisierte Outputs, während wissenschaftsorientiertes Lernen gerade in seiner Suchbewegung Wert gewinnt. Theoretisch lässt sich das als berufstypische antinomische Anforderung fassen (Kärner et al., 2025, S. 4–6): Die Spannung ist nicht aufzuheben, sondern professionell zu balancieren.

Digitalität refiguriert dieses Spannungsfeld in mehrfacher Hinsicht. Erstens skaliert sie die Sachebene: Plattformen standardisieren Workflows, machen Abgaben, Zeitstempel und Sichtbarkeiten persistenter und vergleichbarer (Karsch, 2022, S. 281–282). Diese Skalierung spielt der *Employability-Logik* zu, weil Produkte zählbar werden. Zweitens entsteht das Transparenzparadox: Mehr Log-Daten bedeuten nicht automatisch mehr Lernbedeutung – Aktivitätsmetriken können Scheingenauigkeit erzeugen, wenn sie didaktisch nicht gerahmt sind (Kärner et al., 2025, S. 5–6). Drittens verschiebt sich die Steuerung: Lernende übernehmen mehr Zeit- und Prozessverantwortung, wodurch Epistemik an Eigenzeiten gebunden wird,

die aber mit den Taktvorgaben der Programme kollidieren können (von Keudell, 2022, S. 85; Nohl, 2025, S. 4). Genau hier setzen die Studierendenstimmen an: „Ich entscheide selbst, wann ich an den Foren arbeite“ (AM-2, Min. 13:10) – ein Gewinn an Autonomie, der jedoch, wie AM-3 formuliert, ambivalent bleibt: „Um 23 Uhr noch arbeiten ist Fluch und Segen“ (Min. 18:05). Flexibilität erhöht Output-Chancen, kann aber epistemische Tiefe unter Zeitdruck setzen.

Auf der institutionellen Seite drängt die Vergleichbarkeit von Wegen in den Vordergrund. LI-04 bringt das Dilemma auf den Punkt: „Alle Wege sollen gleich gelten, aber nicht alles ist vergleichbar“ (Min. 17). Hinter dieser Beobachtung steht eine Governance-Frage (von Keudell, 2022, S. 61; 73): Wie lässt sich epistemische Arbeit – Begründen, Problematisieren, Rekonstruieren – so sichtbar machen, dass sie neben performativen Artefakten gleichwertig anerkannt wird, ohne sie in indirekte Proxys (Klicks, Bearbeitungszeit, Anzahl Posts) zu verengen? Aus professionstheoretischer Sicht (Nohl, 2025, S. 4) ist entscheidend, Epistemik nicht als „weiches Beiwerk“, sondern als eigenständige Produktdimension zu rahmen. Denn genau hier entsteht die spezifische Qualität akademischer Bildung: wissensbezogene Urteils- und Begründungskompetenz, nicht nur performative Fertigkeit.

Die Lehrenden beschreiben zugleich, wie die Marktlogik (Planbarkeit, Effizienz, Sichtbarkeit) die Zeit für Epistemik unter Druck setzt. Wo „Zeit für kollegiales Coaching fehlt“ (LI-09, Min. 12) und „Entscheidungen top-down“ getroffen werden (LI-05, Min. 29), rutscht die Programmpraxis in eine Output-Priorisierung, die epistemische Entwicklungsarbeit unterbelichtet. Aus Lernendensicht schlägt sich das in diffusen Zuständigkeiten und wechselnden Ansprechbarkeiten nieder (AM-3, Min. 9:40; AM-4, Min. 19) – Bedingungen, unter denen sich forschend-reflexive Prozesse schwer verankern lassen. Diese empirische Lage stützt eine strukturtheoretische Deutung: Professionelle Praxis vollzieht sich zwischen Begründung und Praxisvollzug; Digitalität macht die Praxisnachweise sehr sichtbar und die Begründungsarbeit nur dann, wenn sie explizit gemacht wird (Karsch, 2022, S. 281–282; von Keudell, 2022, S. 73).

Zentral ist daher nicht die Illusion einer Auflösung, sondern die klar benannte Gleichzeitigkeit: Employability verlangt Produkte, die funktional anschlussfähig sind; Epistemik verlangt sichtbare Argumentation und reflexive Prozessspuren. Die Interviews machen deutlich, dass Lehrende diese Gleichzeitigkeit wollen („liefern und forschen lassen“, LI-05), Lernende deren Ambivalenz erleben (AM-2/AM-3), und die Organisation sie formatieren möchte (LI-04). Aus dieser Triangulation folgt keine Praxisrezepte-Liste, sondern eine theoretisch gerahmte Setzung: *Epistemik* ist kein Nebenprodukt, sondern zweite Produktlinie – *gleichrangig* zur Employability-Performanz. Wird sie nicht konstitutiv gedacht, füllt das Transparenzparadox die Lücke mit Zählbarkeiten; wird sie konstitutiv gedacht, braucht

sie sichtbare Formen der Begründung (Kurz-Reflexion, Forschungsfrage, Thesen-/Argumentationsspuren) – nicht als Add-on, sondern als kernigen Bestandteil dessen, was „Produkt“ in der dezentralen Lehre bedeuten soll.

Professionelle Trias: Rolle – Habitus – System

Auf der Basis der bisher ausgeführten Zusammenhänge bieten wir die Trias aus Rolle, Habitus und System als *epistemologisches Reflexionsmodell* an: Die **Trias** bildet eine Meta-Heuristik professionellen Handelns in dezentralen Settings (Abb. 2).

- *Rolle* bezeichnet die bewusste Selbstpositionierung der Lehrperson im institutionellen Rahmen (Auftrag, Funktion, Verantwortungen).

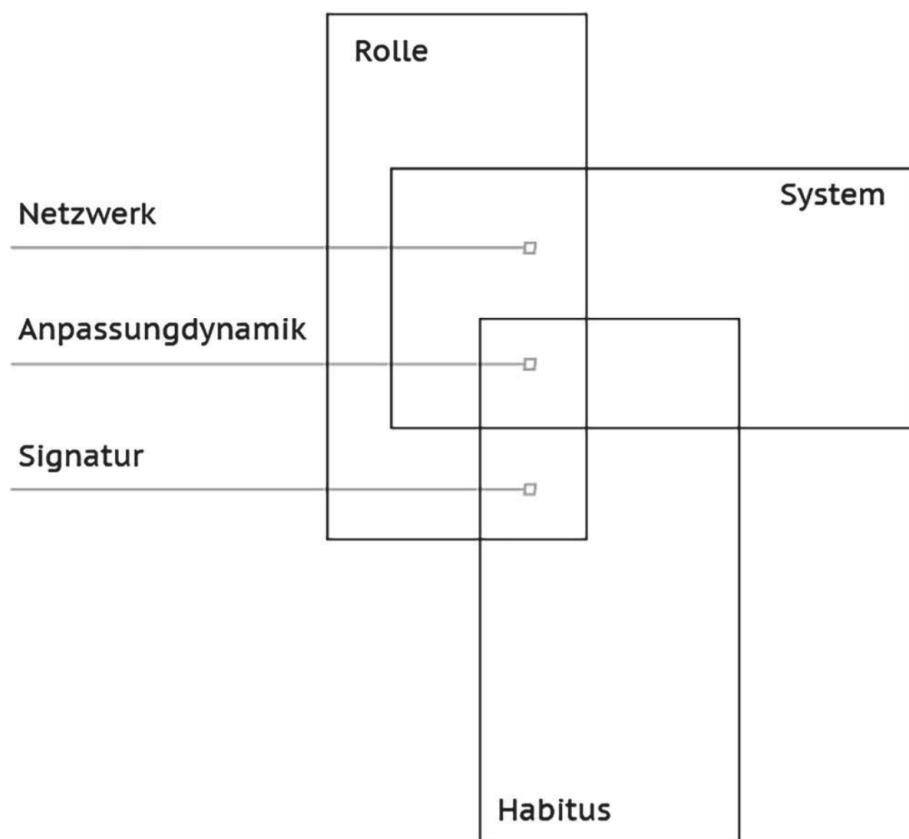


Abb. 2 Trias: Rolle – Habitus – System. Eigene Darstellung

- *Habitus* verweist auf die verkörperte professionelle Haltung – wissenschaftlich, praktisch, ästhetisch – die sich in Interaktionen zeigt und durch Praxis fortlaufend geformt wird (Kowalski, 2020, S. 1–6; 12).
- *System* steht für die organisatorische und politische Ordnung (Regeln, Policies, Markt- und Akkreditierungslogiken), in dieser finden Lehren und Lernen statt (von Keudell, 2022, S. 61; 73).

Die **Schnittmengen** präzisieren antinomische Spannungen:

- *Rolle × Habitus*: Spielräume der professionellen Freiheit vs. formale Zielvorgaben – Balance zwischen persönlicher Signatur und curricularem Auftrag.
- *Habitus × System*: Selbststabilisierung professioneller Routinen vs. Anpassungsdruck an organisatorische und marktliche Dynamiken (Nohl, 2025, S. 4).
- *System × Rolle*: Netzwerk (kollegiale Resonanz, Aushandlung) vs. Hierarchie (Entscheidungs- und Qualitätssteuerung) – eine konflikthaltige, aber produktive Kopplung (von Keudell, 2022, S. 73).

Die Trias macht eine *querlaufende Antinomie* sichtbar: Professionelles Handeln braucht Verlässlichkeit (Stabilität von Routinen, Erwartungen, Qualitätsstandards) und gleichzeitig Agilität (Anpassung an ungewisse Zukunftsanforderungen, Tools, Markimpulse). Diese Spannung ist konstitutiv, nicht defizitär (Kärner et al., 2025, S. 4–6). Zugleich treffen Netzwerk-Logiken (Partizipation, Peer-Resonanz) auf hierarchische Logiken (Funktionalität, Haftung, Policy). In dezentralen Arrangements *verstärkt Digitalität diese Doppelspannung*: Skalierung begünstigt Zentralisierung, Signalarmut verlangt mehr kollegiale Abstimmung – beides zugleich (Karsch, 2022, S. 281–282).

Ableitung für die Praxis

Reflexive Rollenarbeit durch Rollenklärung zu Beginn jeder Sitzung (3 Sätze: *Worum geht es? Welche Rolle nehme ich/nehmen wir ein? Welche Regel gilt heute?*) und Abschlusskarte (Ertrag, offene Frage, nächster Schritt). So wird die Schnittmenge Rolle × Habitus explizit bearbeitet.

Entscheidungswege (wer entscheidet was, warum, wann) und Resonanzräume (asynchrones Kolleg-Feedback vor Inkraftsetzung) verbinden Hierarchie mit Netzwerk – Stabilität und Agilität (Kärner et al., 2025, S. 5–6; von Keudell, 2022, S. 73).

Instrumentenset

- a. *Übergangsarchitekturen* (Raum $\times$ Rolle).
 - Ankommens-/Abschlussminute (Fokus $\rightarrow$ Ertrag/Nächster Schritt).
 - Rollen- & Abschlusskarte (3 Sätze: Ziel–Rolle–Regel / Ertrag–Frage–Schritt).
 - Sichtbarkeitsleitfaden: Kamera-Opt-in mit Äquivalenten (Avatar, Chat-Signal, Kurz-Audio).
 - *Begründung*: Balanciert Nähe–Distanz und Privat–Öffentlich unter digitalen Bedingungen (Kowalski, 2020, S. 1–6; 12; Karsch, 2022, S. 281–282).
- b. *Rhythmusdesign* (Zeit $\times$ Interaktion).
 - Wochen-Cadence: fixes Synchronfenster + definierte asynchrone Arbeitsfenster.
 - Mikro-Pausen & Schwellen: sichtbare On/Off-Marker im Kursraum.
 - Meilensteine mit Zwischen-Echos (48-h-Peer/Lehr-Feedback).
 - *Begründung*: Hält Organisation–Interaktion im Doppelvollzug zusammen; stärkt Zeitkompetenz (von Keudell, 2022, S. 73; Kärner et al., 2025, S. 4–6).
- c. *Partizipative Zentralität* (System $\times$ Mensch).
 - Entscheidungsprotokolle (wer/warum/wann) + Resonanzfenster (asynchrones Kolleg-Feedback vor Inkraftsetzung).
 - Zwei-Kanal-Steuerung: verbindliche Standards und definierte Gestaltungsräume.
 - Rollen-/Statusklärung (Matrix, Onboarding-Ritual, Eskalationspfade).
 - *Begründung*: Verbindet Effizienz/Haftung mit kollegialer Aushandlung (von Keudell, 2022, S. 73; Nohl, 2025, S. 4).
- d. *Doppeltes Outcome-Design* (Produkt $\times$ Person).
 - A: Employability-Performanz (Prototyp, Pitch, Portfolio) und B: epistemisch-personale Entwicklung (Frage, Begründung, Reflexion) getrennt ausweisen.
 - Äquivalenzkriterien ex ante für unterschiedliche Prüfpfade (synch/asynch; solo/team). *Begründung*: Verhindert Sache-Bias und macht Entwicklung prüfbar (Nohl, 2025, S. 4; von Keudell, 2022, S. 61; 73; Karsch, 2022, S. 281–282).

Fazit: Antinomien als Ressource

Dezentralität refiguriert pädagogische Antinomien – sie macht die klassischen Spannungen von Nähe–Distanz, Organisation–Interaktion, Autonomie–Zwang und Sache–Person sichtbarer und damit bearbeitbar. Professionalität heißt nicht, diese *Widersprüche* zu „lösen“, sondern sie *reflexiv zu gestalten*: als Übergänge zwischen Privatheit und institutioneller Öffentlichkeit (Raum), als Rhythmen zwischen synchronen und asynchronen Zeiten (Zeit), als Governance zwischen Netzwerk und Hierarchie (System/Mensch) und als doppeltes Outcome-Design zwischen Employability und epistemisch-personaler Entwicklung (Produkt).

- Die vier Phänomene (Raum, Zeit, System/Mensch, Produkt) bilden ein praxistaugliches Raster, um digitale Refigurationen (Intensivierung, Inversion, Verschiebung, Externalisierung, Skalierung, Kontingenzsteigerung, Hybridisierung, Transparenzparadox) präzise zu benennen.
- Die professionelle Trias (Rolle – Habitus – System) bündelt die Spannungen zu einem Kompass: *Selbststabilisierung* $\Leftrightarrow$ *Dynamik* und *Netzwerk* $\Leftrightarrow$ *Hierarchie* werden gleichzeitig gedacht und in Handlungsenergie übersetzt.
- Das Instrumentenset – Übergangsarchitekturen, Rhythmusdesign, partizipative Zentralität und doppeltes Outcome-Design (mit Prozess-Evidenzen und Äquivalenzkriterien) – erlaubt die tragfähige Bearbeitung der Spannungen im Alltag von Lehrenden und Lernenden.

Damit versteht sich Dezentralität keineswegs als Defizitverwaltung, sondern vielmehr als Professionalisierungschance: Antinomien liefern den Gehalt für begründete Entscheidungen – und genau darin liegt ihr Mehrwert.

In diesem Sinne bestätigt die Studie eine strukturtheoretische Lesart: Antinomien sind *konstitutive Bedingungen pädagogischer Professionalität* – in digitalen Kontexten werden sie sichtbarer und damit bearbeitbarer. Sie fordert aber zugleich zu einer Schwerpunktverschiebung in der Lehrer(aus)bildung sowie im Onboarding und der methodisch-didaktischen Schulung von Hochschullehrenden: Hier gilt es, die Irritationen, welche durch Antinomien erzeugt werden, nicht nur (passiv) auszuhalten, sondern (aktiv) in eine adäquate Handlung zu überführen. Diese Kompetenzarbeit ist wichtiger denn je, wenngleich in den offiziellen Vorgaben der KMK noch zu wenig beachtet. Auf dieses Desiderat will die vorliegende Studie zusätzlich hinweisen.

Die hier vorgeschlagene Agenda verbindet konzeptuelle Präzision (Antinomien als Heuristik) mit prüfbareren Interventionen. Damit wird dezentraler

Unterricht nicht „ent-paradoxiert“, sondern professionell eingerichtet: Spannungen dürfen bestehen bleiben – sie werden sichtbar, begründet und gestaltbar gehalten (Kowalski, 2020, S. 1–6; Karsch, 2022, S. 281–282; von Keudell, 2022, S. 61; 73; 85; Kärner et al., 2025, S. 4–6; Nohl, 2025, S. 4).

Die vorliegende Studie bringt eine weitere Spannung zum Vorschein: Die hergebrachte Aufteilung in *erste und zweite Ordnung* gibt sich als *überholt* zu erkennen. Dafür sehen wir vor allem die folgenden beiden Gründe ausschlaggebend:

1. Im onlinegestützten und hybrid stattfindenden Lehr- und Lernkontext stehen sich Antinomien, die in der bisherigen Struktur in eine erste und zweite Ordnung eingeteilt waren, *komplementär und wechselseitig* gegenüber.
2. Die hinter der klassischen Aufteilung stehende lineare Denklogik verhält sich *antinomisch zum Prinzip der virtuellen und hybriden Dezentralität*.

Anstatt hier eine „dritte Ordnung“ vorzuschlagen, was zunächst konsequent erscheinen könnte, verweisen unsere Forschungsergebnisse vielmehr in die *Perspektive einer antinomischen Verdichtung* (Abb. 3). So ließen sich die obengenannten speziellen Phänomene der Antinomie im Virtuellen auch ebenso unter beide bisherigen Ordnungen eingruppieren. Beispielsweise bedarf die Zusammenführung im Online-Seminar einer speziellen Subsumptionskompetenz (erste Ordnung), die mit Kompetenzen auf den Ebenen der Organisations- und Näheantinomie (zweite Ordnung) zusammenspielen. Zur weiteren Bearbeitung der Forschungsfrage nach speziellen Antinomien in online- und hybriden Lernräumen schlagen wir daher *in die Tiefe gerichtete Verdichtungsfragen* vor.

Drei Beispiele, die in unseren aktuellen Forschungsprojekten fortgeschrieben werden, sollen dies zum Abschluss verdeutlichen:

- Eine spezielle Antinomie in der Dezentralität ist die *Raumantinomie*. Ein Klassenzimmer ist nicht nur einmalig einzurichten und dann nur noch pfleglich zu behandeln, sondern es wird stets neu geschaffen. Dieser Umstand benötigt eine angemessene Ritualisierung, die die Phänomene der Subsumptions-, Organisations- und Näheantinomie ausgleichen kann. Bei der Vorbereitung und Weiterentwicklung von Unterricht drängt sich folglich die Frage auf: Welche Potenziale sind im erkennbaren antinomischen Spannungsverhältnis virulent, die der Unterrichtsentwicklung und der Kompetenzentwicklung (der Lehrenden, aber auch der Lernenden) zuträglich sind? In diese Richtung weitergedacht, kann sich als Ressource zeigen: Je mehr die Lehrenden von einer ggf. noch bestehenden Fixierung auf Phänomene der Begründungs-

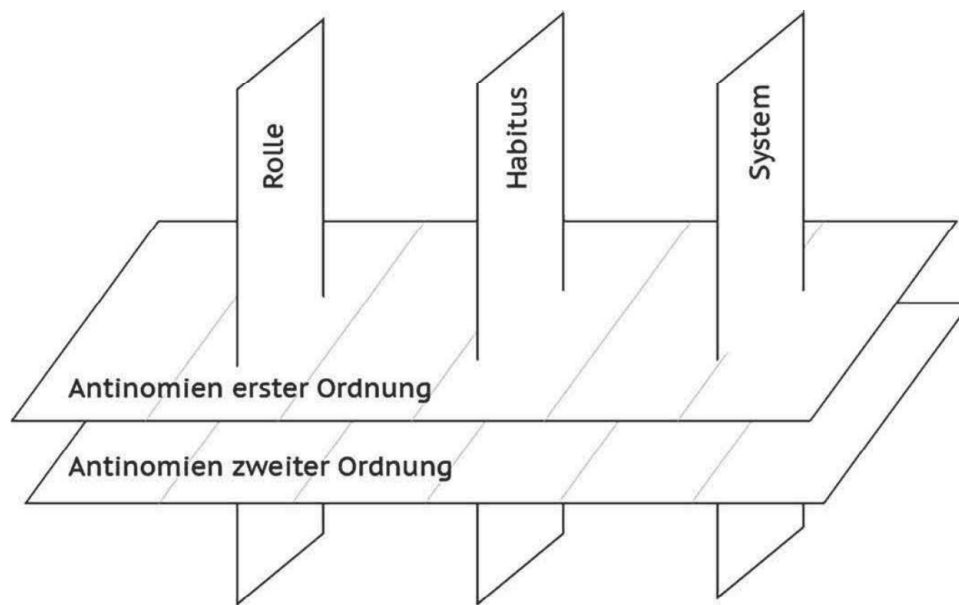


Abb. 3 Die professionelle Trias aus Rolle, Habitus und System als Verdichtung der pädagogischen Antinomien. Eigene Darstellung

- Ungewissheits-, Symmetrie- oder Organisationsantinomie ablassen (können), je stärker erfolgt die Fokussierung auf Felder, welche die Selbstständigkeit der Lernenden stärken (Autonomie-, Differenzierungs- oder auch Näheantinomie).
- Eine weitere spezielle Antinomie in dezentralen Lernräumen ist die *Isolationsantinomie*. Diese ist mit der raum-zeitlichen Ebene verbunden, weist aber anthropologisch über diese hinaus. Umso wichtiger hat sich die Fokussierung auf Phänomene der Vertrauens- und Näheantinomie (erste und zweite Ordnung) herausgestellt. In Momenten der Unsicherheitsantinomie (erste Ordnung) unbewusst stattfindende Blicke und Gesten zum Sitznachbarn oder in die Runde, welche eine Orientierung geben sollen, fallen (zumindest in dieser menschlich erlernten Art und Weise) im virtuellen Raum weg bzw. müssen mit technischen Mitteln (z. B. persönliche Chatfunktionen) kompensiert werden. Hier bieten sich Narrationen an, die üblicherweise als systematische Technik auf Lehrpersonen beschränkt sind: Die biografische Einbettung von fachlichen und persönlichen Entwicklungsprozessen wirkt der Isolation entgegen, weil die Kraft der Geschichten und Bilder Verbindungen als Lerngemeinschaft zwischen Peers und Lehrpersonen schafft. Die nicht ganzheitlich zu erfüllende Kompensationsleistung (Gestik und Mimik bleiben weitestgehend unbeachtet) setzt weitere antinomische Phänomene frei. Um aus dieser antinomischen Spirale austreten zu können, raten wir zu einer Verstärkung agiler Prozesse mit übertragbaren Freiheiten an die Lernenden. Dieses Vorgehen setzt nicht nur

Phänomene der Autonomieantinomie herab, sondern es unterstützt eine Lernkultur, die Fehler als Helfer begreift und die Freiheitsgrade der Aneignung und des sozialen Lernens ermöglichen will, anstatt Inhalte zu vermitteln.

- Als Lehrkraft gilt es, eine Vielzahl beruflicher Rollen “unter einen Hut” zu bringen. Diese Aufgabe ist im onlinegestützten Lehr- und Lernkontext überbordend geworden. Die *Rollenantinomie* steht insbesondere mit der Symmetrieantinomie und Ungewissheitsantinomie (erste Ordnung) sowie mit der Organisationsantinomie (zweite Ordnung) in einem systemischen Zusammenhang. Die empfundene Mehrbelastung durch die Dichte und Beschleunigung im virtuellen Prozess darf nicht als Last bei den Lehrenden bleiben – dies würde die beiden zuvor genannten Antinomien der Isolation sowie des Raumes verstärken und gleichzeitig, die für Lernprozesse wichtige Resonanz verringern. Insofern kann die Rollenantinomie dazu motivieren, Rollen (und Aufgaben) abzugeben und Lernende darin zu bestärken, im Lernprozess eigenständig Verantwortung zu übernehmen. Unser Credo, seit 15 Jahren in der Schulung virtueller Dozierender erprobt, lautet daher: keinen online-Unterricht ohne Gruppenarbeit, keine rezeptive ohne eine aktive Phase. (Hanstein & Lanig, 2020a, 2020b).

Auf diese Weise kann die „Antinomie-Brille“ zu einem *ressourcengeleiteten Blick* führen, der immer aufs Neue aufkommende antinomische Phänomene mit einer *professionellen Ambiguitätstoleranz* begegnet, und damit Lernenden ein wichtiges pädagogisches Modell bietet.

Ausblick: Antinomietoleranz als Grundkompetenz von Lehrkräften

„Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar.“ (KMK, 2022, S. 3) Mit dieser Intention begründet das im Jahr 2022 überarbeitete einschlägige Papier der Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung“ die Notwendigkeit verlässlicher Eckpunkte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in allen Bundesländern. Grundlage dieser verbindlichen Qualitätskennzeichen sind die Ausführungen über das Berufsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin:

1. Expertinnen und Experten des Lehrens und Lernens zu sein, die

2. einen Erziehungsauftrag besitzen und professionell ausführen,
3. sich ihrer Beurteilungs- und Beratungsaufgabe bewusst sind,
4. dazu ihre eigenen Kompetenzen ständig weiterentwickeln und
5. Teil und Träger der Schul- und Unterrichtsentwicklung sind.

Auf dieser einheitlichen Basis wurden die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren formuliert und mit elf Kompetenzen konkretisiert, welche die Qualität der Ausbildung und Tätigkeit als Lehrkraft sicherstellen sollen. Beispielhaft heißt es dort: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (Kompetenz 5; ebd., S. 10), „... finden alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (Kompetenz 6; ebd., S. 10), „... sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein.“ (Kompetenz 9; ebd., S. 14) oder „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.“ (Ebd.)

Um diesem differenzierten Rollenprofil gerecht zu werden, setzt die Kultusministerkonferenz auf verschiedene bildungswissenschaftliche Ansätze und auf eine praktische Kompetenzentwicklung, beispielsweise „die Analyse und Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen“ (ebd., S. 6). Dies soll unter Zugrundelegung theoretischer Konzepte erfolgen. *An dieser Stelle enden wir mit zwei Thesen:*

1. Die *Fortschreibung von Modellen*, die die Biographiearbeit nicht nur als (wichtigen) Rekurs auf die eigenen Schulerfahrungen verstehen, sondern als verstetigte und ritualisierte Reflexionsleistung, ergibt sich damit als Desiderat und Aufgabe für die bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Zukunft.
2. Unseres Erachtens ist die berufsspezifische *Antinomietoleranz*, welche Lehrende auf den oben aufgezeigten Ebenen benötigen, als Ressource für die Weiterentwicklung der personalen Kompetenzen als Lehrkraft bislang zu wenig berücksichtigt. Um als Ressource aber aufscheinen zu können, müssen antinomische Phänomene aus ihrer Problemwahrnehmung befreit werden.

Literatur

- Degel, A., & Liebsch, K. (Hrsg.). (2025). *Digitalität und Ambiguität. Organisationskulturen der Sozialen Arbeit unter Druck*. Basel: Beltz Juventa.
- Hanstein, T., & Lanig, A. K. (2020a). *Digital lehren. Das Homeschooling-Methodenbuch*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, T., & Lanig, A. K. (2020b). *Spirituelle Kompetenz in digitalen Lern- und Arbeitswelten. Erfolgreich studieren und arbeiten mit Spirituellem Selbstmanagement 4.0*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, T. (2022). *Antinomien in digitalisierten Lernarrangements*. Lehren und Lernen mit (und in) Widersprüchlichkeiten. merz | medien + erziehung, Zeitschrift für Medienerziehung, 2/2022, online-exklusiv, S. 1–8.
- Hanstein, T. (2024). Coaching von Direkt- und Seiteneinsteigern in der Schule. *Coaching Magazin*, 2(2024), 25–30.
- Hanstein, T. (2020). Innere Arbeit am eigenen Selbst. *Coaching Magazin*, 4(2020), 54–58.
- Helsper, W. (2016). *Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln*. In: Dick, Michael/ Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB, S. 50–62.
- Kärner, T., Peker, H., Maué, E., & Goller, M. (2025). *Antinomische Spannungsfelder als berufstypische Anforderungen im Lehrberuf*. Operationalisierung und psychometrische Validierung eines Fragebogens: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01341-z> Zugriffsam30.10.2025)
- Karsch, P. (2022). *Schule und digitale Kommunikationskultur. Antinomien des Lehrerinnenhandelns zwischen Privatheit und Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- von Keudell, A. (2022). *Sexualisierte Gewalt an allgemeinbildenden Schulen: Eine struktur- und machtheoretische Analyse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40165-8>.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz. (Hrsg.). (2022). Standards für die Lehrerbildung. In: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen: 15. okt. 2025.
- Nohl, A. M. (2025). *Pädagogisches Handeln in professionalisierten Interaktionen – Zur Kritik der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung*. Zeitschrift für Bildungsforschung: Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00486-5>.

Prof. Dr. Thomas Hanstein ist stellvertretender Schulleiter im berufsbildenden Schulwesen, wissenschaftlicher Leiter am Institut für Lehrerbildung und Berufsbildungsforschung (ILBF) und Studiengangsleiter des weiterbildenden Masterstudiums Berufspädagogik (M.A.) an der DIPLOMA Hochschule. Zusätzlich ist er als Business-, Team- und Lehrcoach tätig, u. a. als Lehrbeauftragter im Studiengang „Coaching und Führung“ an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.