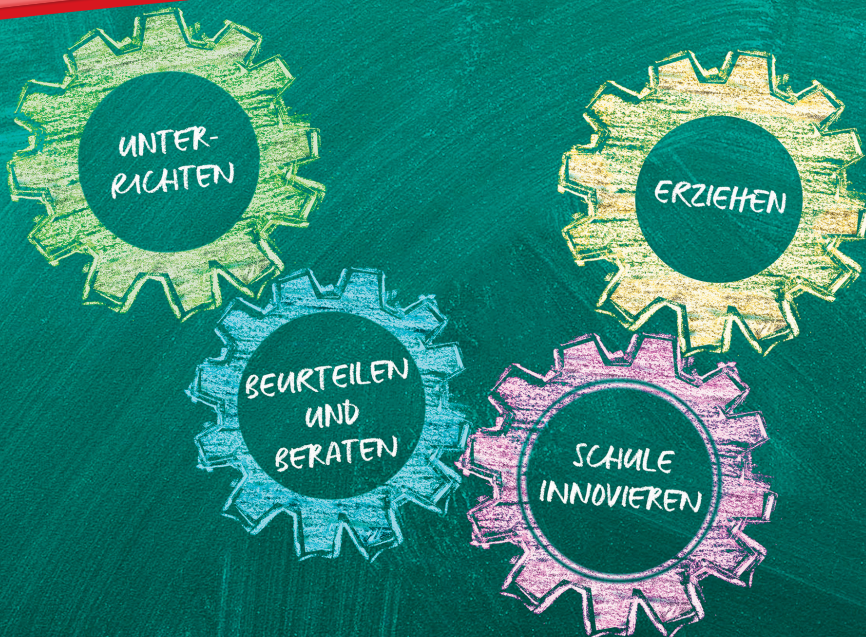


Ewald Kiel

Schulpädagogik. Normen – Theorien – Empirie



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

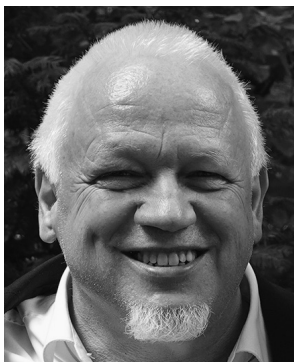
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Der Autor

Dr. Ewald Kiel ist Professor für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine und interkulturelle Didaktik, Inklusion, Mentor-Mentee-Beziehungen im Praktikum, Professionalisierung von Lehrkräften.

Ewald Kiel

**Schulpädagogik.
Normen – Theorie – Empirie**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2022.L. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Umschlagillustration: © Kay Fretwurst, Spreeau mit einer Abbildung von © geralt /pixabay.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5821

ISBN 978-3-8385-5821-9 **digital**

ISBN 978-3-8252-5821-4 **print**

Inhalt

Vorwort	9
1 Einführung	11
1.1 Warum Lehrerin oder Lehrer werden?	11
1.2 Was ist eine pädagogische Handlung?	13
1.3 Was kennzeichnet das Handeln von Lehrkräften an der Schule?	18
2 Was ist eine professionelle Lehrkraft? – normative und theoretische Positionen	23
2.1 Wie soll eine Lehrkraft sein?	25
2.1.1 Kompetenztheoretischer Ansatz	25
2.1.2 Strukturfunktionaler Ansatz	26
2.1.3 Die normative Position der Kultusministerkonferenz	27
2.1.4 Inklusion – eine Position zwischen Normativität, Theorie und empirischer Forschung?	29
2.2 Wie ist die gegenwärtige Arbeitssituation des Lehrerberufs?	36
2.3 Wie verläuft ein professionelles Lehrerberuf?	41
2.4 Wie gelingt es, im Lehrerberuf gesund zu bleiben?	43
3 Unterrichten	47
3.1 Was ist Lernen?	47
3.2 Was ist Didaktik?	49
3.3 Was ist Unterrichten?	61
3.4 Wie wird Unterricht aus Perspektive des Angebot-Nutzungsmodells gestaltet?	62
3.4.1 Der Kontext	63
3.4.2 Die Lehrkraft	82
3.4.3 Das Angebot	87
3.4.4 Die Nutzung	123
3.4.5 Die Wirkungen	135
3.4.6 Reflexion	136
3.5 Wie plant man Unterricht?	137
3.5.1 Unterricht planen anhand eines Systems an Leitfragen – von der Angebotserstellung zur Reflexion	138
3.5.2 Vom TARGET-Modell zum TARGETS-Modell	142
4 Erziehen	145
4.1 Was ist Erziehung?	145
4.2 Wie wird Erziehung aus der Perspektive eines Zumutungs-Response-Modells gestaltet?	148
4.2.1 Der Kontext	149
4.2.2 Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland	155
4.2.3 Paradigmatisch-historische Voraussetzungen	158
4.2.4 Kontinuitäten/Diskontinuitäten	164

4.2.5	Die Voraussetzungen der Lehrkraft	167
4.2.6	Die Gestaltung der Zumutung	169
4.2.7	Der Response der zu Erziehenden	173
4.2.8	Die Wirkungen von Erziehung	176
4.2.9	Reflexion und Pädagogischer Takt	180
4.3	Welche Bedeutung hat das Erziehungshandeln in der Schule?	183
4.4	Was ist Klassenführung als Erziehungshandeln in der Schule?	184
4.4.1	Führung	186
4.4.2	Präsenz zeigen	188
4.4.3	Die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern	190
4.4.4	Unterrichtsfluss	192
4.4.5	Empathie zeigen	193
4.4.6	Der Umgang mit Regeln	195
5	Beurteilen und Beraten	199
5.1	Was bedeuten Beurteilen und Bewerten in der Schule?	200
5.1.1	Der Kontext	202
5.1.2	Die Lehrkraft	214
5.1.3	Der Response	216
5.1.4	Beurteilungsdimensionen	217
5.1.5	Die Wirkungen	226
5.1.6	Welche Alternativen zur üblichen Beurteilungs- und Bewertungspraxis mit Zensuren gibt es?	230
5.1.7	Was müssen Lehrkräfte beim Beurteilen und Bewerten beachten?	234
5.2	Was ist professionelle Beratung in der Schule?	235
5.2.1	Der Kontext	238
5.2.2	Ratsuchende und Ratempfänger/innen	243
5.2.3	Lehrkräfte, Schulpsycholog/innen, Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen und Sonderpädagog/innen beraten	244
5.2.4	Die Maßnahmen	265
5.2.5	Die Wirkungen	266
6	Schule innovieren	269
6.1	Wie können Lehrkräfte individuell für ihre Profession lernen?	270
6.2	Warum sollte sich Schule als Institution verändern?	272
6.3	Welchen Einfluss hat der Kontext auf Schulentwicklung?	277
6.4	Welche Handlungsfelder hat ein Schulentwicklungsprozess?	288
6.5	Wie verläuft ein Schulentwicklungsprozess?	291
6.5.1	Einigung auf einen Entwicklungsprozess	297
6.5.2	Moderation auswählen	297
6.5.3	Analyse des IST-Zustands – Stärken-Schwächen-Analyse	298
6.5.4	Aushandlung des SOLL-Zustands – Zielbestimmung	302
6.6	Wie finden Prozesssteuerung und Controlling statt?	304
6.6.1	Die Steuergruppe	304
6.6.2	Die Schulleitung	305
6.7	Welche grundsätzlichen Gelingens- und Misslingensbedingungen gibt es?	311

Verzeichnisse315
Literaturverzeichnis315
Abbildungsverzeichnis337
Tabellenverzeichnis339
Sachregister340

Vorwort

Der vorliegenden Einführung in die Schulpädagogik liegt eine einfache Gliederung zu Grunde. Der zentrale Teil des Buches beruht auf der Einteilung der Kompetenzbereiche von Lehrkräften, wie sie die KMK-Konferenz in ihrer ersten Fassung 2004 festgelegt und in ihrer zweiten Fassung aus dem Jahre 2019 wieder weitgehend bestätigt hat. Nacheinander werden hier folgende Kompetenzbereiche vorgestellt, die aus der Perspektive der KMK normativ die Professionalität von Lehrkräften kennzeichnen:

- Unterrichten,
- Erziehen,
- Beurteilen und Beraten,
- Schule innovieren.

Wenn das zugrunde gelegte Gliederungsprinzip auch normativ ist, so werden die dargestellten Handlungsbereiche auf Basis theoretischer Erwägungen sowie quantitativer und qualitativer Forschung dargestellt. Dabei wird versucht, nicht im Sinne eines Handbuchs so viele Einzelbefunde wie möglich zusammenzuführen, sondern exemplarisch ‚große‘ Ideen, zentrale Ergebnisse empirischen Forschens oder auch verbreitete bzw. illustrative Handlungsmodelle darzustellen. Demzufolge haben Klassiker, klassische Befunde, synthetisierende Darstellungen wie Metareviews oder Metaanalysen eine besondere Bedeutung. Insgesamt bemüht sich die Darstellung deutlich zu machen, dass moderne Pädagogik bis heute in vielerlei Hinsicht aus dem Geist eines Teiles der Aufklärung entstanden ist. Deshalb gibt es immer wieder Bezüge zu Rousseau oder Kant – auch wenn über empirische Forschung gesprochen wird.

Gleichzeitig jedoch werden vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse klassische Ideen durchaus kritisch behandelt, dies gilt zum Beispiel für die Reformpädagogiken, die hier bewusst im Plural stehen und eher nicht als eine Einheit gesehen werden. Entsprechend erfolgt, für manche Leserinnen und Leser vielleicht enttäuschend, die Berücksichtigung einiger Klassiker nicht mehr in einer Intensität, wie dies etwa vor 20 Jahren noch der Fall gewesen wäre. Letzteres gilt zum Beispiel für die Didaktischen Modelle. In der heutigen Diskussion interessanter scheint mir in diesem Kontext zum Beispiel das Angebot-Nutzungsmodell, welches u. a. Helmke 2017 befürwortet, da es sich einerseits auf eine moderne empirische Lehr-Lernforschung bezieht, die es zu der Zeit der gerade genannten Didaktiken nicht so ausgeprägt wie heute gab. Andererseits erlaubt ein Modell dieses Typus verschiedene theoretische und empirische Ansätze zu integrieren. Dieses Vorgehen, von Normen ausgehend, moderne empirische Literatur zu nutzen, gleichzeitig meist theoretisch und häufig geisteswissenschaftlich orientierte Klassiker nicht zu vergessen und möglichst alle Aspekte miteinander zu verschränken, ist insgesamt eine Gratwanderung, die wahrscheinlich aus der Perspektive der Leser und Leserinnen mal mehr oder weniger gelingt. Eine Formulierung von Ewald Terhart aufgreifend und weiterführend, kann man sagen: Nicht nur allgemeine Didaktik und moderne empirische Lehr-Lernforschung, sondern auch geisteswissenschaftliche Pädagogik insgesamt und zumindest quantitativ arbeitende Bildungswissenschaft im Kontext Schule stehen sich als ‚fremde Schwestern‘ gegenüber (Terhart 2002). Eine weitere ‚fremde Schwester‘ ist die rekonstruktive Sozialforschung, die mit den oben genannten Bereichen ebenfalls fremdelt. Diese ‚fremden Schwestern‘ einander näher zu bringen

und die Gemeinsamkeit vieler Ideen aus unterschiedlichen Kontexten darzustellen, ist eines der Anliegen dieses Buches. Es versteht sich heute von selbst, dass nicht nur der deutschsprachige Bereich, sondern selbstverständlich die internationale Literatur in den Blick genommen wird. Dabei steht ‚international‘ vor allem für Literatur in englischer Sprache, die die lingua franca des Wissenschaftsbetriebs ist, ob man es mag oder nicht.

Den genannten vier Kompetenzbereichen vorweg gestellt ist eine professionstheoretische Einordnung des Lehrerberufs, welche die grundsätzliche Bedeutung des Berufs skizziert, ein allgemeines Verständnis von pädagogischem Handeln darlegt und dabei eine spezifische professionstheoretische Position einnimmt, die auf eine bestimmte Weise der Idee der Unsicherheit des pädagogischen Handelns verpflichtet ist. Letzteres repräsentiert so etwas wie basale Einstellungen und Haltungen des Autors, die einen Filter für die Wahrnehmung und Interpretation von Theorien und Forschungsbefunden darstellen.

1 Einführung

1.1 Warum Lehrerin oder Lehrer werden?

Warum können wir fernsehen? Warum funktioniert unsere Klospülung? Weshalb können wir googeln? Wie kommt es, dass wir in die Südsee fliegen können? Eine zentrale Voraussetzung in diesen Beispielen sind natürlich die Menschen, die die Fernseher, Klospülungen, Computeralgorithmen oder Flugzeuge konstruieren können. Warum können Sie das? Sie können das, weil sie zur Schule gegangen sind, weil sie dort lesen und schreiben gelernt haben, weil sie physikalische Kenntnisse erworben haben, weil sie dort gelernt haben, Experimente durchzuführen, zu recherchieren, zu konstruieren, miteinander rational zu interagieren, mit Emotionen oder Irritationen umzugehen, Normen zu verstehen, diese zu akzeptieren, zu etablieren und infrage zu stellen und vieles andere mehr ... All dies leistet die Institution Schule und die in ihr wirkenden Lehrerinnen und Lehrer. Sie befähigt nachwachsende Generationen nicht nur teilzuhaben an der Gesellschaft oder der Kultur, in der sie leben, sondern diese auch fundamental zu verändern – sei es zum Guten oder sei es zum Schlechten!

Der Cro-Magnon-Mensch vor ca. 40.000 Jahren hat im Prinzip dieselbe genetische Ausstattung wie wir gehabt. Sein Gehirn unterschied sich nicht von unserem. Liefere er heute etwa rasiert und angekleidet wie wir auf der Straße herum, optisch und anatomisch würden wir ihn nicht von uns unterscheiden können. Die Tatsache, dass wir heute ganz anders leben als der Cro-Magnon-Mensch, hat damit zu tun, dass unsere Spezies die Fähigkeit entwickelt hat, Wissen, Fertigkeiten und Werte organisiert an andere weitergeben zu können oder Umgebungen zu schaffen, in denen sich diese Elemente entwickeln können (vgl. u. a. Richter 2016; Uthmeier 2016; Chao et al. 2014).

Wie kommt es zu dieser Weitergabe? Der israelische Historiker Harari sieht in der Fähigkeit des Menschen sich in immer größeren Gruppen zusammenzuschließen, um gemeinsam ‚große‘ Ziele zu verwirklichen, eine zentrale evolutionäre Triebfeder der Menschheit. Dies ist die zentrale These, die seiner „Kurze[n] Geschichte der Menschheit“ (Harari 2013) zu Grunde liegt. Dabei ist Kooperation jenseits einer kleinen Gruppe von Jägern und Sammlern auf Lesen, Schreiben und Rechnen angewiesen. Die Erfindung von Schrift und Zahlensystemen spielt für die Entwicklung der Schule zu einer universalen Institution eine zentrale Rolle (Überblick in Adick 2008). Die Fähigkeit mit Schrift und Zahlen umzugehen, war eine Voraussetzung für die Verwaltung großer Einheiten (vgl. Haarmann 2017). Deshalb musste diese Fähigkeit organisiert vermittelt werden! Eine große Ansammlung von Menschen in einem Dorf oder in einer Stadt bedarf dieser Fähigkeiten etwa um Güter zu verteilen, Vorratshaltung zu gestalten, Infrastrukturen für Wohnen, Mobilität und Hygiene zu schaffen, kultische Handlungen für große Menschenmengen zu organisieren etc.

Dieser Bedingungs-zusammenhang – die Anhäufung von Menschen und der Wunsch und/oder die Notwendigkeit zu kooperieren – hat in der Entwicklung der Menschheit zu immer weiterer Organisation der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Werten in Institutionen geführt. Der Bogen spannt sich vom Lernen am Modell bei der Jagd oder bei der Herstellung von Faustkeilen und einfachen Werkzeugen über religiös-rituelle Kontexte wie Initiationsgruppen; zur Entstehung von Zahlenzeichen vor 30.000–25.000 Jahren auf Kerbhölzern (Detlefsen 1977),

erster schriftartiger Zeichen im Neolithikum um 6.500–5.500 vor Christus (Haarmann 2017), deren Gebrauch an andere Personen vermittelt werden musste; später bis zu staatlichen Kontexten, die die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Werten im großen Rahmen institutionalisierten, wie etwa schon die Schulen des pharaonischen Ägyptens, des antiken Roms oder die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im absolutistischen Preußen 1717 (Überblick zur Schulgeschichte in Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2005).

Heute in Deutschland, wie in vielen anderen Staaten, ist die Institution Schule mal mehr oder weniger einer demokratischen Zivilgesellschaft verpflichtet. Das heißt, Schule will nicht nur Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Überzeugungen tradieren, sondern die Menschen, die sie besuchen, auch in die Lage versetzen, sich von dem, was tradiert wird, zu emanzipieren. Natürlich haben aber auch Diktaturen ein großes Interesse an Schule als Institution, um die Mitglieder der Gesellschaft zu organisieren und auf etwas Gemeinsames zu verpflichten. Keine moderne Diktatur versäumt es, einen möglichst großen Einfluss auf die Institution Schule zu bekommen. Die Fähigkeit, sich von dem zu emanzipieren, was in der Schule gelehrt wird, spielt in diesen Kontexten jedoch keine Rolle.

Es gibt große Geister, die der Schule und ihrer besonderen Organisationsform durch Lehrkräfte kritisch gegenüberstehen und immer wieder anekdotisch angeführt werden. So gibt es etwa

- die Aussage des berühmten Physikers Werner Heisenberg (1901–1976) Bildung sei alles, was übrig bleibe, wenn man alles, was man in der Schule lernte, vergessen habe (Heisenberg 1973, 106);
- die Aussage der Reformpädagogin Maria Montessori (1870–1952) Schule sei jenes Exil, in dem der Erwachsene das Kind so lange hält, bis es imstande sei, in der Erwachsenenwelt zu leben, ohne zu stören (Montessori 1952, 8);
- oder den Schriftsteller Oscar Wilde (1854–1900), der sagt Erziehung (im Englischen schließt education Bildung häufig mit ein) sei eine wunderbare Sache, doch man müsse sich von Zeit zu Zeit besinnen, dass nichts, was von Wert ist, gelehrt werden kann (Wilde 2019, 45).

Diese Liste ließe sich beinahe beliebig und kulturübergreifend verlängern. Dennoch hätten der Physiker, die Medizinerin und Pädagogin und der satirische Schriftsteller ihre beachtlichen Leistungen nicht erbracht, wenn sie nicht zur Schule gegangen wären. So hat sich keiner von ihnen das Lesen, Schreiben oder Rechnen selbst beigebracht. Die Institution Schule und die in ihr wirkenden Lehrkräfte waren wichtig für die gerade genannten Personen, auch wenn sie es nicht wahrhaben wollten. Pädagoginnen und Pädagogen haben sie ganz im Sinne der Etymologie des Wortes ‚paidagogos‘ angeleitet. Denn das Wort ‚Pädagoge‘ bezeichnete ursprünglich den Sklaven, der in der griechisch-römischen Antike Schüler zum Hauslehrer geleitete (Dietrich 1998), die Knaben bei mangelndem Benehmen züchtigte und, vor allem im antiken Griechenland, vor sexuellen Avancen derjenigen, die der Knabenliebe huldigten, schützte (Platon 1923a, 16-17). Anders als im antiken Griechenland oder Rom streben wir heute danach, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur einer kleinen Elite zukommen zu lassen, sondern möglichst viele Menschen zu erreichen. Lehrerin oder Lehrer an der Institution Schule zu sein, ist vor diesem Hintergrund der wichtigste Beruf der Welt! In der amerikanischen Lehrerbildung pflegt man angehenden Lehrkräften gerne zu sagen, in ihrer Klasse sitze vielleicht die zukünftige Präsidentin oder der zukünftige Präsident der Vereinigten Staaten, die möglicherweise wichtige Dinge aus dem Unterricht in ihrem Regierungshandeln umsetzen. Das ist recht pathetisch, aber durchaus wahr! Die zukünftigen Bundeskanzlerinnen oder Bundeskanzler, die zukünftigen Nobelpreisträgerinnen oder Nobelpreisträger, die zukünftigen großen Geister, aber auch diejenigen, die Reparaturen an unserem Haus vornehmen, Fernseh-, Radioprogramme oder Spielplattformen

für Konsolen gestalten oder auch unseren Müll entsorgen, werden aller Wahrscheinlichkeit nach in der Schule gewesen sein, und Lehrkräfte werden Einfluss auf sie gehabt haben! Folgt man der Idee des großen Erziehungsphilosophen John Dewey, dann ist die Schule eine „embryonic society“, die einerseits auf die bestehende Gesellschaft und die Teilhabe an ihr vorbereitet, indem sie selbst diese Gesellschaft abbildet, und andererseits dazu befähigt, diese Gesellschaft zu verändern (Dewey 1899, 12). Das ist eine große Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer! Die Aufgabe wird dadurch größer, weil sie sich im Kontext einer sich verändernden Gesellschaft immer wieder wandelt!

1.2 Was ist eine pädagogische Handlung?

Unsere heutige Vorstellung von dem, was Lehrerinnen und Lehrer als diejenigen, die Schülerinnen und Schüler pädagogisch anleiten, leisten sollen, ist stark von Ideen eines kleinen Teiles der Aufklärung (ca. 1650–1800) geprägt. Zunächst sei eine kurze Definition pädagogischen Handelns gegeben, die skizzenhaft historisch kontextualisiert wird, um sie dann mehr und mehr für den Kontext Schule zu konkretisieren. Beginnen wir mit der Definition:

Pädagogisches Handeln beschäftigt sich zum Zwecke von Bildung und Erziehung

1. mit der Ermöglichung von Freiheit,
2. mit der Anerkennung von Zwang und
3. mit der Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang.

Alle drei Aspekte sind eng miteinander verknüpft und werden in der folgenden Darstellung künstlich zum Zwecke der Klarheit getrennt.

1. *Ermöglichung von Freiheit*

Die Idee, pädagogisches Handeln müsse Freiheit ermöglichen, ist eine zentrale Idee, die vom Zeitalter der Aufklärung (ca. 1650–1800) bis in die heutige Zeit verfolgt wird. In moderner Terminologie hat dieses Ermöglichen zwei Komponenten: Zum einen geht es darum, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, auf Basis von Rationalität autonom zu handeln. Andererseits sollen Erwachsene Kindern und Jugendlichen in der Interaktion Entscheidungsspielräume einräumen. Im Zeitalter der Aufklärung waren es neben einer Reihe anderer vor allem Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Immanuel Kant (1724–1804), welche die Befähigung zur Freiheit im Sinne autonom Handelns als zentrales Erziehungsziel bezeichnet haben. Kant folgt in seinen pädagogischen Überlegungen seinem Diktum aus dem berühmten Essay „Was ist Aufklärung?“. Es gehe, so der deutsche Philosoph, darum, dass Menschen sich aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit befreien (Kant 1784). Der Zusammenhang von Wissen und Wollen befähige auf eine rationale Weise zur Freiheit, zur bewussten Teilhabe an der Gesellschaft.

Rousseau, in seinem bis heute lesenswerten und nach wie vor einflussreichen Erziehungsroman „Emil“, beschreibt (1762/1971), wie ein Hauslehrer seinen Zögling Emil erzieht. Wichtiges Prinzip dabei ist, ihm einerseits Freiheit zu ermöglichen, etwa indem er verschiedene Entscheidungen treffen kann, was er spielen möchte, wohin er gehen möchte, welche Bücher er lesen möchte etc. Andererseits findet diese Freiheit innerhalb vom Erzieher bestimmter Grenzen statt, in einem wohl geordneten Rahmen. Will der Zögling etwa kaum bekleidet in den Garten laufen, wird er informiert und gewarnt vor den gesundheitlichen Folgen. Er darf

entgegen der Warnung in den Garten laufen, aber bevor er ernsthaft krank wird, holt man ihn doch wieder hinein. Für Rousseau spielt das sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen- de, im wahrsten Sinne des Wortes auf Entdeckung gehende Individuum eine herausragende Rolle. Lernen aus Erfahrung, aber auch ein Lernen durch dialogische Auseinandersetzung mit dem Erzieher, ist für ihn wichtiger als ein Lernen aus Büchern.

Jedoch ist der Erzieher bei Rousseau sehr mächtig, er soll alles voraussehen, planen und Rousseau sagt an einer Stelle selbst, dass es die Aufgabe des Erziehers sei „den Schein der Freiheit“ zu wahren (Rousseau 1971, 105). Die idealisierte Rezeption Rousseaus vernachlässigt diesen Aspekt häufig und betont besonders stark eine Metapher des Wachsenlassens. Die kritische Rezeption Rousseaus bezeichnet den Erzieher in Rousseaus Roman *Le roman de la Nouvelle-Éloïse* als „totalitär“ (Oelkers 2001a, 65).

Von diesen skizzenhaften und sicherlich unvollständigen Überlegungen her lässt sich leicht eine Linie zur heutigen Zeit ziehen: Der Familienpsychologe Klaus Schneewind (*1939) hätte Sympathien für Rousseau – zumindest in der Version seiner weniger kritischen Rezeption. Er nennt sein Erziehungsideal „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind 2018). Ihm geht es darum, Kindern und Jugendlichen in der Interaktion mit Erwachsenen Entscheidungsspielräume zu eröffnen, jedoch gleichzeitig deutlich zu machen, dass diese Spielräume sich innerhalb normativer Rahmen bewegen und nicht beliebig oder unbegrenzt sind. Der Erziehungswissenschaftler Marian Heitger (1927–2012) argumentiert, man könne in Bildungs- und Erziehungsprozessen über viele Dinge verhandeln, nur über eines nicht, dass die Ermöglichung von und der Umgang mit Autonomie die zentralen Aufgaben im Erziehungsprozess sind (Heitger, Böhm & Ladenthin 2004; vgl. auch Stojanov 2008). Ähnlich argumentiert der Psychoanalytiker Erich Fromm (1900–1980), der es als zentrale Aufgabe der Menschwerdung sieht, dass Menschen Freiheit produktiv für etwas Positives nutzen (Fromm 1993). Die Grenzen der Freiheit liegen für ihn unter anderem darin, diese bewusst in einem positiven Sinn produktiv für etwas zu nutzen. Gleichzeitig warnt er davor, dass lediglich eine Befreiung von Zwängen ohne ein produktives positives Ziel zu einer Unterwerfung unter normative Rahmen führen kann. Dies ist der Kern seiner Faschismustheorie (Fromm 1993).

Die Liste von alten Denkern und modernen Theoretikerinnen und Theoretikern, die in der einen oder anderen Form an Freiheitsideen der Aufklärung anknüpfen, die die Autonomie des Individuums als wichtiges Lebensziel und die Gewährung von Autonomie in der Interaktion der Erziehung hervorheben, lässt sich beinahe beliebig fortsetzen. Dabei haben sich einige extreme Formen des Propagierens von Autonomie in pädagogischen Kontexten entwickelt. In der sogenannten ‚Entschulungsdebatte‘ der 1970er Jahre wurde Schule als Institution, die Zwang auf die Schülerinnen und Schüler ausübt, grundsätzlich abgelehnt (Illich 1971). Die Antipädagogik, ebenfalls mit ihrem Höhepunkt in den siebziger Jahren, lehnte jede Einflussnahme von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche absolut ab (von Braunnühl 1988).

2. Die Anerkennung von Zwang

Als Antithese lässt sich anführen, dass sich die Bevorzugung des Zwangs als hervorragendes Element pädagogischen Handelns auch von der Antike über das Zeitalter der Aufklärung bis in die heutige Zeit verfolgen lässt. Dieser Topos lässt sich sehr schön mit einer misslungenen Formulierung illustrieren, die aus einer studentischen Klausur in den Erziehungswissenschaften an der LMU stammt. Dort heißt es „Erziehung ist, wenn man die Menschen so hinrichtet, wie man sie braucht“. Kürzer und wohl auch nicht zynischer kann man diese Art zu denken kaum ausdrücken. Allerdings ist der Wunsch, Menschen mittels Erziehung vielleicht nicht „hinzurichten“, aber doch zumindest ‚hinzubiegen‘, auch in der Aufklärung

durchaus vorhanden. Bei Kant, dessen Erziehungsziel die Befähigung zur Freiheit ist, gilt für den Beginn von Erziehung in der Schule:

„So schickt man z. E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen“ (Kant 1968, 442).

Kant würde dies als vernünftigen Zwang betrachten, wenn er später zur Freiheit führt. Wenn man jedoch die Idee der späteren Freiheit weglässt, wird Zwang zur bloßen Disziplinierung. Zwang in diesen Zusammenhängen hat sehr viel mit Macht, der Asymmetrie von Beziehungen und dem Ausüben von Strafe zu tun. Dabei kann die Macht nur ausgeübt werden, wenn Zöglinge Kontrolle unterworfen sind. In der klassischen Definition von Max Weber (1864–1920) wird Macht definiert als „[...] jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1985, 28). Diejenigen, die Macht unterworfen sind, zeigen Gehorsam! Dies ist nach Weber ein Verhalten „ohne Rücksicht auf die eigene Ansicht über den Wert oder Unwert des Befehls als solchen“. Eine der beeindruckendsten Untersuchungen dieser vielfältigen Zusammenhänge von Macht, Kontrolle, Strafen stammt von Foucault in seinem Werk „Überwachen und Strafen“, der dabei weit über pädagogische Kontexte hinausgeht und gleichzeitig vielfältige Diskussionen in der Erziehungswissenschaft angestoßen hat (vgl. Pongratz et al. 2004). Er hat in diesem Zusammenhang Überwachen und Strafen nicht nur als ein pädagogisches, sondern als ein gesellschaftliches Konzept kritisch dargestellt.

Zur Illustration seien kurz zwei Beispiele aus dem pädagogischen Kontext angeführt, von denen der letzte explizit Foucault (1926–1984) inspiriert hat:

1. Der Theologe und Pädagoge (zur damaligen Zeit keine unübliche Kombination) August Hermann Francke, der mit seinen Lebensdaten (1663–1727) durchaus noch in das Zeitalter der Aufklärung hinein gehört, hat die Franckeschen Stiftungen gegründet. Ursprünglich aus einer Armenschule hervorgegangen, stand später im Mittelpunkt das ‚Pädagogicum‘, eine Schule, die dann doch bevorzugt von Adligen und reichem Bürgertum besucht wurde. Der Unterricht fand wesentlich durch ältere Schüler statt, die dafür mit Wohnung, Heizmaterial und geringem Entgelt entlohnt wurden. Zur Beaufsichtigung der Schüler und Schülerinnen gibt Francke, ein pietistischer Protestant, folgende Anweisung (zit. nach Bilstein 2008):

„Die Kinder müssen allezeit unter sorgfältiger Inspektion gehalten werden, sei es in der Stube, auf dem Hof, im Speise- oder Bettsaal, beim Kleiderwechseln, bei der Reinigung oder wo es auch sein mag, und sind ohne Not auch nicht auf eine kurze Zeit allein zu lassen...“

Ist ein Präzeptor auf der Stube, hat er nicht nur zuzusehen, ob sie alle da seien, sondern auch, was sie machen, was sie lesen, was sie schreiben...

Denn die sorgfältige Inspektion ist der eigentliche nervus der Erziehung, daher niemand hierin nachlässig oder commode, sondern vielmehr durch die Gnade Gottes excitat (geweckt) und mühsam sein soll.“

Dass diejenigen, die im genannten Sinn nachlässig sind, auch bestraft werden müssen, liegt auf der Hand. Hier werden Kinder durchaus im Sinne des oben genannten Zitats so ‚hingerichtet‘, wie man sie braucht oder aus religiöser Sicht zu brauchen meint. Ziel ihrer Zeit im Pädagogicum war vielleicht die Rettung ihrer Seelen, aber der Weg zu ihrer Rettung hatte nichts mit dem Gewinnen von Autonomie zu tun und schon gar nicht mit einer möglichen Emanzipation von dem, was in der Schule gelehrt wird. So heißt es bei Franke in Hinblick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen noch dezidierter:

„Am meisten ist wohl daran gelegen, dass der natürliche Eigenwille gebrochen werde. Daher am allermeisten hierauf zu sehen. Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, dass er sie gelehrter mache, sieht zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut, aber nicht genug ist. Denn er vergisst das Beste, nämlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen.“ (Francke, 1964, 15)

Dies ist eine andere Seite der Aufklärung, eine Gängelung der Kinder und Jugendlichen, von denen man glaubte, man müsse sie aus ihrer „Wildheit“ führen, sie der Natur entreißen. Kant selbst wurde übrigens in einer Schule Franckes, dem Königsberger Collegium Fridericianum, unterrichtet und hat nach eigener Aussage dort sehr gelitten (vgl. Steinherr 2010, 53–54).

2. Etwas später als August Hermann Francke finden wir die Überlegungen von Jeremy Bentham (1748–1832), die sich am besten an einem von ihm propagierten Gebäudetyp illustrieren lassen. Bentham gilt als Begründer des Utilitarismus, einer Philosophie, die das Prinzip der Nützlichkeit für eine möglichst große Anzahl von Menschen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Bentham (2013) entwickelte die Idee des Panopticons, ein Bau, der ursprünglich als Gefängnis gedacht war. Das Panopticon war ein halbkreisförmiges Gebäude, in dessen Mitte eine Art Überwachungsturm stand. Vom Überwachungsturm konnte man in alle Räume des halbkreisförmigen Gebäudes hineinsehen, also sehen, was etwa die Gefangenen in ihren Zellen machen.

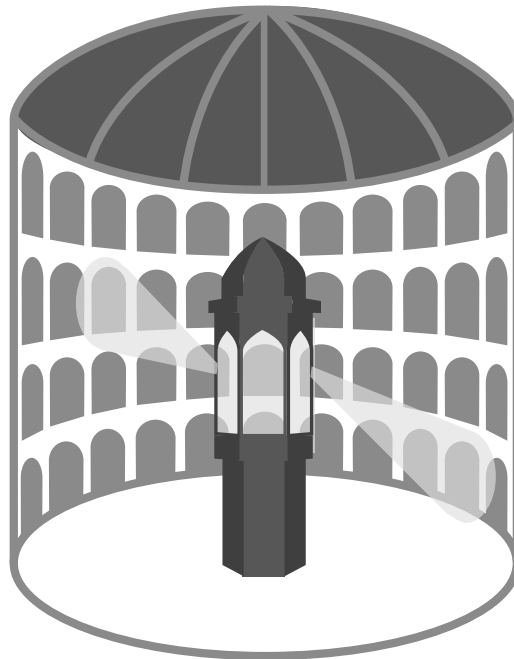


Abb. 1: Panopticon nach Bentham (2013)

Die Nützlichkeit dieser Konstruktion liegt für ihn auf der Hand. Die Wächter konnten immer kontrollieren, was die Personen in diesem halbkreisförmigen Gebäude taten. Diese Idee schien perfekt zu sein nicht nur für Gefängnisse, sondern auch für Fabriken, Kasernen und, man möchte fast sagen ‚natürlich‘, auch für das Unterrichten in Schulgebäuden.

Aus Überlegungen Franckes oder Benthams haben sich in der Aufklärung Ideen entwickelt, wie das Herstellen mechanischer Apparaturen, damit Kinder z. B. aufrecht sitzen, nicht die Beine übereinanderschlagen oder möglichst nicht masturbieren (vgl. Rutschky 1977). Wenige Jahre später münden solche Ideen in der sogenannten Kallipädie (der Erziehung zur Schönheit) von Daniel Gottlob Moritz Schreber (1808–1861). In dieser Kallipädie entwickelte Schreber, ein Orthopäde, einer Reihe von mechanischen Apparaten, um Kinder in ihrer Haltung, ihrem Benehmen und ihrem sexuellen Verlangen zu überwachen und zu begrenzen. Manches davon sieht wie ein Folterapparat aus (Schreber 1858). Der eben genannte französische Philosoph Michel Foucault sieht hierin das Modell moderner ‚Überwachungsgesellschaften‘. Er entwickelt hieran den Begriff des „Panoptismus“, der permanenten Überwachung – ein Begriff, der in der Ausformung Foucaults durchaus kritisiert wird (Foucault 2016), in der heutigen digitalisierten Welt jedoch eine unheimliche Aktualisierung erfährt: Cookies durchstöbern unseren Computer, um uns personalisierte Werbung anzubieten, bei der Nutzung von Googlemaps auf dem Handy muss man wissen, dass Google Bewegungsprofile von uns erstellt, WhatsApp durchforstet unsere E-Mails und SMS und verkauft unsere sowie die Adressen anderer, um uns ‚passgenaue‘ Werbung anzubieten; wenn man sich über einen VPN-Client einer Institution ins Internet einwählt, werden alle Anfragen und Recherchen gescrriptet, schaut man über das Internet Fernsehen oder streamt Filme, erhält man Sehempfehlungen auf Basis unserer Sehgewohnheiten, die irgendwo aufgezeichnet werden. Mehr Panopticon geht kaum.

Diese Idee des Überwachens und des Zwangs hat natürlich Konsequenzen für den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werten. Ließe man Kinder und Jugendliche Erfahrungen machen, über die sie zumindest teilweise selbst bestimmen können, besteht die Gefahr, dass sie einen eigenen Willen entwickeln, etwas lernen, was sie nicht lernen sollen, den Gehorsam vernachlässigen etc. Sicherer ist hier ein Lernen aus Büchern, ein repetierendes Lernen, ein Lernen, welches den Vorgaben eines religiösen oder weltlichen Kanons folgt. Ein solches Lernen kann leichter überwacht und korrigiert werden!

3. *Die Vermittlung von Freiheit und Zwang*

Es ist wiederum der Aufklärer Kant (1995), der erkennt, dass die beiden Pole Freiheit und Zwang in einer wichtigen Beziehung jenseits ihres Antipodendaseins sind. In seiner einflussreichen Vorlesung zur Pädagogik, die er pikanterweise nicht ganz freiwillig gehalten hat, betont er die Notwendigkeit zwischen Freiheit und Zwang zu vermitteln. Eine Erziehung, deren oberstes Ziel die Fähigkeit ist, frei und mündig zu entscheiden und handeln, bedarf zu Beginn des Zwangs (vgl. die Diskussion hierzu bei Steinherr 2012). Dies ist das große Paradoxon. Seine Leitfrage lautet: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1995, 711). Kant steht dabei ganz nah an Rousseau, dessen Werke er sehr geschätzt hat.

Von Kant lässt sich eine Linie bis zur modernen Familienpsychologie ziehen. Klaus Schneewind (2018) etwa, der sich theoretisch, empirisch und mit praktischen Erziehungsratgebern an Lehrkräfte und Eltern wendet, propagiert als den für unsere aufgeklärte demokratische Gesellschaft passenden Erziehungsbegriff das oben schon erwähnte Motto „Freiheit in Grenzen“. In diesem Begriff geht es darum, einerseits in einem wertschätzenden Kontext zur Autonomie zu erziehen, und gleichzeitig jedoch fordernd Grenzen zu setzen, die nicht überschritten werden dürfen. So gehört es z. B. nicht zum autonomen Handeln, eine Mitschülerin zu verprügeln, Schuleigentum zu zerstören oder sich an Mobbingaktionen zu beteiligen. Mit anderen Worten: Freiheit ist nicht unbegrenzt, sie findet immer innerhalb eines Werterahmens statt, der in Deutschland stark mit den Ideen der Teile der Aufklärung verknüpft ist, die die

Befähigung zur Freiheit als zentrales Ziel nennen. Damit liegt Schneewind ideengeschichtlich dicht bei Rousseau und Kant.

Diese Position der Vermittlung zwischen Freiheit und Zwang hat ebenfalls Konsequenzen für Konzepte des Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Werten. Lehrkräfte, Eltern oder andere Erziehende stellen nicht einfach frei, was und wie gelernt wird. Sie machen Vorgaben, gewähren gleichzeitig aber auch ein hohes Maß an Entscheidungsspielräumen. Gegebenenfalls wird mit den Lernern oder zu Erziehenden über das ‚Was‘ und ‚Wie‘ verhandelt! So nimmt neben dem eigene Erfahrungen machen zu dürfen auch das Dialogische eine prominente Stellung ein.

Aus den hier skizzenhaft dargestellten Überlegungen lassen sich zwei Begriffe von Freiheit identifizieren: Zum einen pädagogisches Handeln als *Befähigung zur Freiheit* im Sinne autonomen Handelns. Zum anderen *Freiheit als Entscheidungsspielräume*, die Kinder und Jugendliche haben oder die ihnen gewährt werden. Die Befähigung zur Freiheit kann in diesem Sinne als *Produkt* pädagogischen Handelns verstanden werden, während Freiheit als Gewährung von Entscheidungsspielräumen auf den *Prozess* pädagogischen Handelns verweist. Die folgenden sechs Leitfragen können helfen, das eigene Handeln in pädagogischen Kontexten in Hinblick auf die Doppelnatur des hier entwickelten Freiheitsbegriffs zu überprüfen:

1. Wie schaffe ich Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche sich zu autonomen Individuen entwickeln können?
2. Wie viel Freiheit kann ich Kindern und Jugendlichen gewähren?
3. Welche Grenzen muss ich Kindern und Jugendlichen setzen?
4. Was ist verhandelbar und was ist nicht verhandelbar?
5. Wie viel Überwachung dessen, was Kinder und Jugendliche tun, ist notwendig?
6. Wie können Bildung und Erziehung zur Entwicklung autonomer Individuen beitragen?

1.3 Was kennzeichnet das Handeln von Lehrkräften an der Schule?

Für das Handeln von Lehrkräften gilt selbstverständlich alles, was gerade über das pädagogische Handeln gesagt wurde. Man kann dieses Handeln jedoch auch aus der Sicht der Institution Schule noch einmal aus einer anderen engeren Perspektive charakterisieren. Diese Perspektive fragt nach der zentralen Interaktionsform von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Wenn wir diese auf ihren innersten Kern reduzieren, dann ist die zentrale Interaktionsform zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern:

1. das Initiieren von Aktivitäten im Sinne von Aufforderungen, Angeboten und Interventionen (z. B. Fragen an die Schülerinnen und Schüler richten, aufgabenorientierte Lernangebote, Unterrichtsgespräche, aber auch erzieherisches Maßregeln),
2. der Response der Educandi, die auf die Initiativen reagieren (z. B. richtiges Antworten, Kompetenzgewinn durch Annahme des Angebots, Veränderung des nicht regelkonformen Verhaltens, aber auch Verweigerung; die Entwicklung von Konzepten, die nicht den Absichten der Lehrkräfte entsprechen),
3. die Evaluation des Response durch eine Lehrkraft oder Erziehungsberechtigte (z. B. eine gute Note, eine dezidierte Beratung, ein Lob, eine Ermahnung).

Diesem Dreischritt liegt das im Angelsächsischen populäre *Initiation-Response-Feedback-* oder *Initiation-Response-Evaluation-Modell* zugrunde (häufig abgekürzt I-R-E, vgl. Überblick bei Li 2018). Dieses Modell wurde hier allerdings deutlich erweitert. Nicht nur Fragen dienen hier als Ausgangspunkt unterrichtlicher Interaktion, sondern auch Aufgaben als Lernangebote oder Erziehungshandeln beginnen Interaktionen. Lehrkräfte sind in dieser abgewandelten Form des Initiation-Response-Feedback-Modells diejenigen, die Rahmen festsetzen und Angebote gestalten. Auf Rahmen und Angebot reagieren die Schülerinnen und Schüler, sie verarbeiten beides, um dann häufig ein bewertendes Feedback auf ihren Response zu erhalten. Ausdrücklich sei angemerkt, dass das Modell, wenn es zu einem durch Lehrerfragen dominierten Unterricht führt, sich negativ auf Wissenserwerb und Lernmotivation auswirkt (Seidel, Rimmelme & Prenzel 2003).

Das Handeln gemäß der Folie dieses Modells ist im höchsten Maß unsicher. Wir wissen auch bei bestem Bemühen in der Vorbereitung nicht, ob ein Angebot oder eine Intervention erfolgreich sein wird, ob Kompetenzgewinne tatsächlich eintreten, ob es zu Verhaltensänderungen kommt. Ebenso wenig wissen wir, ob die von der Lehrkraft verbal oder nonverbal formulierte Evaluation die gewünschten Effekte hat, etwa Schülerinnen und Schüler zu motivieren oder durch eine Beratung Kompetenzgewinn zu ermöglichen. Der Dreischritt ist nicht determiniert, erst recht nicht, wenn man an 25–35 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse denkt. Die Unsicherheit dieses Dreischritts steigt, wenn man sich vor Augen führt, welche unterschiedlichen Einflüsse und Wissensbestände diesem Ablauf zu Grunde liegen. Das folgende Schaubild versucht dies zu verdeutlichen:

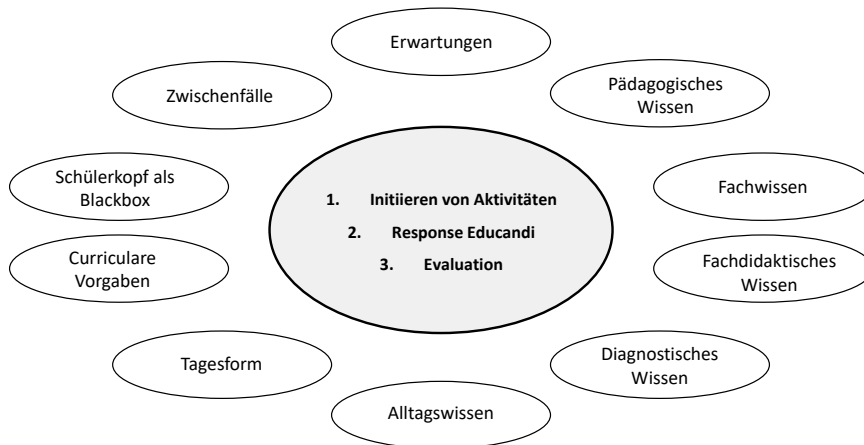


Abb. 2: Einflüsse auf das Initiieren von Aktivitäten, den Response und die Evaluation

Die Ellipsen verweisen ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf wichtige Wissensbereiche oder Aspekte des Handlungsgeschehens, die Einfluss auf den in der Mitte skizzierten Ablauf haben. Die Ellipse oben in der Mitte verweist auf die Schwierigkeiten eines sozialen Berufes innerhalb einer Institution. Lehrkräfte stehen in vielfältigen professionellen Beziehungen und sind damit mannigfaltigen unterschiedlichsten *Erwartungen* ausgesetzt (Schaubild in Anlehnung an Köck 2000, 52f.):

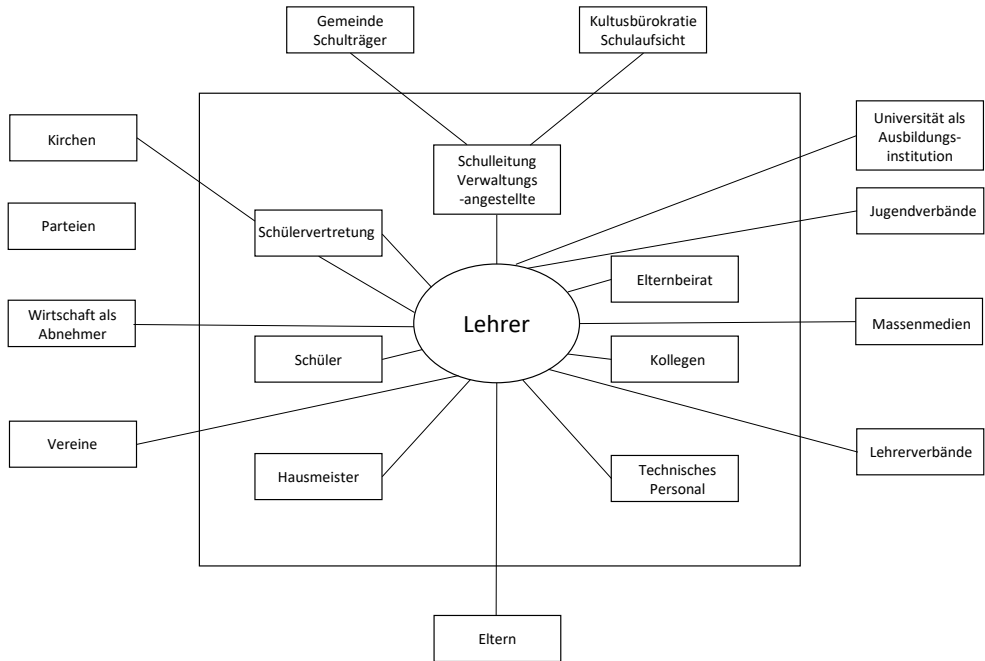


Abb. 3: Erwartungen an Lehrkräfte in Anlehnung an Köck (2004)

Eine Lehrkraft kann nicht all den hier dargestellten unterschiedlichen Erwartungen gleichzeitig genügen, so dass alle zufrieden sind. Einige Schülerinnen und Schüler wünschen sich Nähe, andere sich Distanz, der Hausmeister wünscht aus Gründen leichter Reinigung möglicherweise eine andere Tischordnung als die Lehrkraft, Eltern streben Schulabschlüsse für ihre Kinder an, die aus Sicht der Lehrkraft unerreichbar sind, Lehrkräfte wünschen sich Formen der Kollegialität, die möglicherweise nicht durch Verwaltungsvorschriften abgedeckt sind und von der Schulleitung missbilligt werden, die Wirtschaft als ‚Abnehmer‘ der Schülerinnen und Schüler wünscht sich andere Qualifikationen als die, die eine Lehrkraft im Unterricht entwickeln kann. Das ist, auch wenn es auf den ersten Blick nicht so erscheint, eine gute Botschaft: Wenn man nicht alle Erwartungen erfüllen kann, dann sollte man es auch gar nicht versuchen! Der Versuch, es allen recht zu machen, ist kein Gesundheit förderliches Verhalten. Gleichwohl gibt es selbstverständlich Erwartungen, die man erfüllen muss, etwa ein bestimmtes Stundendeputat unterrichten, eine Anzahl von Klausuren schreiben, Elternsprechstunden abhalten etc.

Die vier Ellipsen auf der rechten Seite repräsentieren unterschiedliche Wissensbereiche, mit denen sich der Dreischritt in der inneren großen Ellipse interpretieren lässt. In der Sprache der Kognitionspsychologie werden solche Bereiche als Wissensdomänen bezeichnet. Hier sind wissenschaftliche Wissensbereiche gemeint. In der Schule sind die Wissensdomänen die Fächer. Unglücklicherweise sind die Terminologie, aber auch die wissenschaftlichen Verfahren, mit denen diese Wissensdomänen das Handeln von Lehrkräften beschreiben und untersuchen, nicht identisch. Pädagogik, Fachdidaktik oder Fächer sprechen im wahrsten Sinne des Wortes häufig eine andere Sprache. Dies macht das Handeln von Lehrkräften, die sich auf diese Domänen berufen, nicht einfacher und führt bisweilen zu der Unterstellung, der Beruf von Lehrerinnen und Lehrern sei keine richtige Profession, weil die eindeutige Fachsprachlichkeit fehle (vgl. Kahlert

2018; Terhart 1999). Hinzu kommt das gut untersuchte Phänomen, dass Lehrkräfte häufig nicht wissenschaftliche Wissensbestände zur Lösung von Problemen heranziehen, sondern sich eher auf ihr Alltagswissen beziehen (Czerwenka 2002). Das birgt die Gefahr, den Vorwurf mangelnder Professionalität zu verstärken.

Die Ellipsen *Zwischenfälle*, die *Tagesform* und der *Schülerkopf als Blackbox* bezeichnen Aspekte der (Schul-)Realität, die ebenfalls Einfluss auf den beschriebenen Dreischritt haben. Eine Lehrkraft zum Beispiel hat eine schlechte Tagesform, wenn sie, aus was für Gründen auch immer, nur drei Stunden geschlafen hat. Die Aufmerksamkeit oder die Konzentrationsfähigkeit können eingeschränkt sein. Zwischenfälle, wie laute Bauarbeiten im Schulhof oder unerwartete Elternkontakte, können einen wohlgedachten Unterrichtsplan scheitern lassen.

Von zentraler Bedeutung ist auch, dass Lehrkräfte nicht in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hineinschauen können. Sie wissen nicht sicher, ob ein Angebot tatsächlich zu Kompetenzzuwachs wird, ob mit diesem Angebot bestimmte Emotionen verbunden sind, wie Angst oder Freude, ob ein Angebot zur gelungenen Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern im Sinne von Lernerfolgen führt etc. Lehrkräfte können zwar die Verarbeitung oder den Response der Schülerinnen und Schüler beobachten, diesen interpretieren, aber sie können niemals sicher sein, ob ihre Interpretation die richtige ist, denn sie haben immer nur ein begrenztes Wissen über die Menschen, die ihnen in der Klasse gegenüber sitzen, auch wenn sie sich noch so sehr bemühen. Es wird über die Kinder und Jugendlichen immer mehr nicht gewusst als gewusst (Kiel 2009), selten findet sich eine einfache Kausalität. Mit der Systemtheorie des großen Bielefelder Soziologen Luhmann (1927–1998) lässt sich dies wie folgt begründen:

Die Interaktion von Menschen, also auch die von Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern, ist immer eine Interaktion von *nichttrivialen* Maschinen (Luhmann 2002, 78). Bei *nichttrivialen* Maschinen, *psychischen Systemen* in der Sprache Luhmanns, gibt es keinen Determinismus zwischen Input und Output. Ein Input, etwa eine Ermahnung durch die Lehrkraft, kann zu unterschiedlichen Outputs (Veränderung des Verhaltens zum Positiven oder zum Negativen) führen wie etwa Einsicht, Gehorsam, Widerstand, Zorn ... Darüber hinaus findet Handeln in der Schule in der Öffentlichkeit statt. Diese Öffentlichkeit führt dazu, dass bestimmte Handlungen durchgeführt oder nicht durchgeführt werden – etwa das Nichtbesprechen von Unterrichtsinhalten, weil z. B. Auseinandersetzungen mit Eltern befürchtet werden – etwa beim Sexualkundeunterricht, der Besprechung islamkritischer Karikaturen, die Behandlung der nächsten Bürgermeisterwahl im Unterricht.

In einem anderen theoretischen Kontext als Luhmanns Systemtheorie kommt der Psychoanalytiker Helm Stierlin (1990) zu einem ähnlichen Ergebnis wie Luhmann. Er unterscheidet zwischen harten und weichen Realitätskonstruktionen.

Harte Realitätskonstruktionen beziehen sich auf:

- objektive Realität, die erfasst werden kann durch
- Sehen, Hören, Messen etc.

Wenn ich etwa die Breite eines Raumes bestimmen will, um zu schauen, ob mein großer Schrank dort hineinpasst, kann ich Schrank und Raum mit einem Meterstab oder einem Lasermessgerät ganz genau vermessen und feststellen, ob der Schrank hineinpasst. Eine solche Messung würde etwa einen Streit darüber, ob der Schrank hineinpasst oder nicht, sofort beenden können. Mit anderen Worten: Bei harten Realitätskonstruktionen stellt sich Konsens in der Regel problemlos ein. Weiche Realitätskonstruktionen beziehen sich auf

- weiche, psychosozial relevante Beziehungsrealität
- Erkennen, Verstehen, Bewerten, Mitteilen etc.
- Beeinflussen der eigenen wie fremden Antriebe, Annahmen, Absichten und Erwartungen.

Weiche Realitätskonstruktionen zeigen sich hochgradig abhängig von einem Konsens und sind dauernd durch Dissens gefährdet. Der Kontakt zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern ist eine weiche Realitätskonstruktion. Lehrkräfte versuchen ihre Gegenüber zu erkennen, zu verstehen, zu bewerten, ihnen etwas mitzuteilen, sie versuchen, sie zu beeinflussen. Sie haben jedoch keine absolute Macht darüber, ob ihnen das gelingt, ob sie z. B. richtig verstanden werden etc. Mit anderen Worten: Trotz aller Bemühungen können Lehrkräfte scheitern, sie erreichen bisweilen nicht, was sie beabsichtigt haben. Das hat neben dem oben erwähnten Mangel an Wissen u. a. damit zu tun, dass Lehrkräfte Fehleinschätzungen der Angemessenheit ihrer Handlungen haben, weil sie etwa unter Entscheidungszwängen stehen. Clark und Peterson (1986) gehen z. B. davon aus, dass Lehrkräfte an einem Vormittag in der Schule alle zwei Minuten wichtige Entscheidungen fällen müssen. Andere Ursachen liegen in der Multidimensionalität und Simultaneität der Ereignisse im Klassenzimmer (vgl. Doyle 1986). Das heißt, bei den vielen unterschiedlichen, aber gleichzeitigen Dingen, die im Klassenraum passieren, schätzen Lehrkräfte Kinder und Jugendliche falsch ein. Dabei ist die gemeinsame Historie, die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler miteinander haben, nicht immer hilfreich. In einer gemeinsamen Geschichte können sich Vorurteile bilden, die gegenüber möglichen positiven oder negativen Veränderungen der Schülerinnen und Schüler veränderungsresistent sind. Nicht zu vergessen ist das, was die Psychologie als Reaktanz bezeichnet. Das ist in diesem Fall eine motivationale Erregung von Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, die bedrohte Freiheit wieder herzustellen, weil sie die Einschränkung ihrer Freiheit durch Klassenregeln oder Anforderungen ablehnen (Dickenberger 1985). Es handelt sich um einen Widerstand zur Erlangung von Freiheit. Diese und viele andere Dinge mehr schränken die Berechenbarkeit von Handlungen ein.

Die grundsätzliche Unsicherheit des Handelns von Lehrkräften lässt sich nicht auflösen. Man kann sich im Sinne Goethes immer strebend bemühen, Unsicherheit zu reduzieren, und wird dennoch niemals Gewissheit erlangen. Anders als in Goethes Faustzitat „Wer immer strebend sich bemüht, Den können wir erlösen“ (Goethe 1981, 359) gibt es für Lehrkräfte keine Erlösung von der Unsicherheit.

Lehrerhandeln, so lässt sich zusammenfassen:

1. ist im Kern die Initiierung und Evaluation von Lernangeboten.
2. wird üblicherweise durch Erziehungshandeln begleitet.
3. ist nur begrenzt vorhersehbar, aufgrund der Interaktionsbeziehungen zwischen nicht-trivialen Maschinen, die zwischen Freiheit und Zwang changieren.
4. ist geprägt durch Multidimensionalität, Simultaneität, Unvorhersagbarkeit, Öffentlichkeit, Historizität.
5. ist immer mit Entscheidungszwängen verbunden.
6. ist immer ein Handeln, bei dem mehr *nicht* gewusst als gewusst wird.
7. ist mit dem Widerstand der Schülerinnen und Schüler verknüpft.
8. stützt sich in der Praxis nur sehr begrenzt auf in der Wissenschaft entwickelte Wissensbestände.
9. ist neben der Option gelingenden Handelns immer mit der Option des Scheiterns verknüpft.

Pädagogisches Handeln von Lehrkräften in der Schule ist gemäß der Kultusministerkonferenz durch die vier Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten* sowie *Schule Innovieren* gekennzeichnet.

Nach einer Einführung in den Professionalitätsbegriff im Kontext der Lehrerbildung werden diese Kompetenzbereiche systematisch dargestellt. Die Darstellung integriert einerseits normative, theoretische und empirische Befunde und versucht andererseits konkrete wissenschaftsbasierte Handlungsperspektiven im beruflichen Alltag aufzuzeigen. Vielfältige Grafiken und Tabellen, ein umfangreiches Literaturverzeichnis sowie ein Sachregister unterstützen den Verständnisprozess.

Das vorliegende Studienbuch will Orientierung bieten für Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen, für Dozierende in pädagogischen und fachdidaktischen Studienbereichen sowie für diejenigen, die in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung als Ausbilderin oder Ausbilder tätig sind.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt.
utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5821-4



9 783825 258214



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb.de