

Christina Schenz

LehrerInnenbildung und Grundschule

Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen
Standards und Fallbezug



Herbert Utz Verlag · München

Pädagogik

Band 21

Umschlaggestaltung: Matthias Hoffman unter Verwendung eines Bildes von
© Robert Neumann – Fotolia.com



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

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2012

ISBN 978-3-8316-4039-3

Printed in EC
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Inhaltsverzeichnis

1 Von der Schwierigkeit, den Chancen und den Möglichkeiten pädagogischer Professionalität in der öffentlichen (Grund)Schule	13
1.1 Von den Spannungsfeldern einer öffentlich-institutionalisierten (Grund)Schule... 15	
1.1.1 (Grund)Schule zwischen pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlichen Vorgaben	16
1.1.2 (Grund)Schule zwischen Autonomie und Bürokratie	17
1.1.3 (Grund)Schule zwischen Wissenschaft und Technokratie	19
1.2 Chancen einer öffentlich-institutionalisierten (Grund)Schule	19
1.3 Von der Notwendigkeit pädagogischer Professionalität in der (Grund)Schule	21
2 Grundlagen pädagogischer Professionalität	23
2.1 Ansprüche professionellen Handelns an die Lehrkräfte und die (Grund)Schule ...	28
2.2 Zum Stellenwert pädagogischer Professionalität in der LehrerInnenbildung	30
2.2.1 Zum Begriff „des Pädagogischen“ im professionellen Handeln	31
2.2.1.1 Abriss einer pädagogischen Theorie von Bildung und Erziehung	34
2.2.1.2 Ein praxeologischer Bezugsrahmen pädagogischen Handelns	35
2.2.2 Zusammenführung: Pädagogisches Handeln in praxeologischer Begründung ...	39
2.3 Zum Begründungszusammenhang von pädagogischem Handeln und Kompetenzen	42
2.3.1 „Vororte“ pädagogischer Professionalität	42
2.3.1.1 Aufgabenbereiche von Lehrkräften	43
2.3.1.2 Kernkompetenzen von Lehrkräften	44
2.3.2 Phasen der Kompetenzentwicklung	47
2.3.3 Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Standardisierung und Fall	49
2.3.4 Von den Grenzen der Standardisierbarkeit – und ihren Chancen	51
2.3.5 Zusammenführung: Kompetenzen als Voraussetzung pädagogischen Handelns	52
2.4 Zum Begriff der Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern	54
2.4.1 Makrosystemische Bedingungen pädagogischer Professionalität	55
2.4.2 Rahmenmodelle pädagogischer Professionalität	58
2.4.2.1 Der systemtheoretische Ansatz	58
2.4.2.2 Der strukturtheoretische Ansatz	59
2.4.2.3 Der interaktionistische Ansatz	60
2.4.2.4 Ein Arbeitsmodell zum „biographietheoretisch-konstruktivistischen“ Ansatz	62

2.4.2.4.1	Erstes Kernmerkmal: Routiniertes Handeln – von Fall zu Fall ...	64
2.4.2.4.2	Zweites Kernmerkmal: Reflexionsfähigkeit	65
2.4.2.4.3	Drittes Kernmerkmal: Die „radikale Perspektivierung des Wissens“ (Helsper/Kolbe)	66
2.4.2.4.4	Viertes Kernmerkmal: Bildung und Urteilskraft	67
2.4.2.4.5	Fünftes Kernmerkmal: Erfahrung und Deutung	68
2.4.3	Eine Zusammenführung von pädagogischem Denken, grundlegenden Kompetenzen und professionellem Handeln – und der Notwendigkeit eines neuen Denkmodells	70
3	Professionelles Handeln aus „profigraphischer“ Perspektive: Ein Arbeitsmodell	73
3.1	Reziprozität und Progressivität	74
3.2	Pädagogische Urteilskraft	76
3.3	Dimensionen des „Profigraphie-Modells“	80
3.3.1	Zeitliche Dimension	80
3.3.2	Systematisch-interaktionistische Dimension	81
3.3.3	Inhaltliche Dimension	81
3.3.4	Wertedimension	82
3.4	Schule als Bedingungsfeld profigraphischen Handelns	83
3.4.1	Gesellschaftliche Makrosysteme	84
3.4.2	Institutionell-organisatorische Mesosysteme	85
3.4.3	Mikrosoziale Rahmenbedingungen	86
3.4.4	Personale Dispositionen	87
3.5	Ein (Arbeits)Modell zur pädagogischen Profigraphie	88
3.6	Eine Zusammenführung der Kernmerkmale pädagogischer Profigraphie	91
4	Institutionale Handlungsfelder pädagogischer Professionalität	93
4.1	Eine kurze Geschichte der Schule	94
4.2	Begründungen zur Eigenständigkeit der Grundschule	101
4.3	Systematische Spannungsfelder der Grundschule	108
4.3.1	Erstes Spannungsfeld: Gesellschaft und Person	108
4.3.2	Zweites Spannungsfeld: Individuelle Begabung und gesellschaftliche (Ver)Wertung	110
4.3.3	Ein systematischer Überblick über die Spannungsfelder in der Grundschule	111
4.3.4	Zusammenfassung: Ansprüche an die Grundschule	114
4.4	Die spezifischen Aufgaben- und Handlungsfelder einer demokratisch-inklusiven Grundschule	114
4.4.1	Die Grundschule als sinnstiftender Lebens- und Lernraum	117

4.4.2 Die Grundschule im Verständnis einer demokratisch-inklusiven Gesellschaft ...	121
4.4.3 Die Grundschule als zukunftsweisender Ort	123
4.4.4 Die Grundschule als „erfolgreicher“ Erfahrungsraum	126
4.5 Kernkompetenzen einer Lehrkraft für eine demokratisch-inklusive Grundschule .	129
4.5.1 Lehrkräfte auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusiven Grundschule	130
4.5.2 Didaktische Elemente einer demokratisch-inklusiven Grundschule	133
4.5.3 Zusammenfassung: Professionelle Lehrkräfte auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusiven Grundschule	135
5 Gestaltungselemente einer demokratisch-inklusiven Schulkultur	137
5.1 Begründungslinien für eine demokratisch-inklusive Schule	138
5.2 Zur Notwendigkeit demokratischer Erziehung	139
5.3 Demokratische Erziehung und die Pädagogik der Vielfalt	141
5.3.1 Pädagogische Ziele einer demokratisch-inklusiven Grundschule	142
5.3.2 Vom gesellschaftlichen Umgang mit der Vielfalt menschlicher Begabungen	143
5.3.3 Der institutionelle Rahmen einer demokratisch-inklusiven Grundschule	144
5.4 Zur Notwendigkeit einer demokratisch-inklusiven Schule im Umgang mit Vielfalt	146
5.5 Entwicklungslinien der Schule im Umgang mit Vielfalt	148
5.5.1 Der Weg ist das Ziel: Die Inklusion und die Pädagogik der Vielfalt	149
5.5.2 Von der Exklusion zur Inklusion: Ein chronologischer Abriss	150
5.6 Spannungsfelder und Widerstände einer gemeinsamen (Grund)Schule	155
5.6.1 Der Umgang mit „spezifischen“ Bedürfnissen: Sonderpädagogik trifft Allgemeine Pädagogik	159
5.6.2 Gegenargument Nr. 1: Die bildungspolitische Fundierung	161
5.6.3 Gegenargument Nr. 2: Die Kosten der Integration bzw. Inklusion	162
5.6.4 Gegenargument Nr. 3: Die Förderung von leistungsstarken Kindern	162
5.6.5 Argumente gegen Gegenargumente	163
5.7 Gelingensfaktoren einer demokratisch-inklusiven Schule	164
5.7.1 Der strukturelle Rahmen einer demokratisch-inklusiven Grundschule im Umgang mit Vielfalt.....	165
5.7.2 Vom Klassenziel zum individuellen Etappenziel: Differenzierung als Königsdisziplin im Umgang mit Vielfalt	166
5.7.3 Von der Differenzierung zur Individualisierung	168
5.7.4 Vom Lernort zum Lernweg	170
5.7.5 Perspektivenwechsel – Das Selbstverständnis der Lehrkraft	173
5.7.6 Die Professionalität der Lehrkraft als Gelingensfaktor für Schulentwicklung	174

5.8	Anstelle einer Zusammenfassung: Von der Schwierigkeit, eine runde Sau durch ein eckiges Loch zu bringen – oder „Wie soll das in einer „normalen“ Schule gehen?	175
5.9	Der Qualitätszirkel demokratisch-inklusiver Schulentwicklung	179
5.9.1	Die qualitative Entwicklung einer Wertekultur für den Umgang mit Vielfalt	181
5.9.2	Die zirkuläre Entwicklung einer Schule als organisatorischer Prozess und in pädagogischer Begründung	186
5.9.3	Der Planungsrahmen einer demokratisch-inklusiven Schulentwicklung	187
5.9.4	Der Qualitätszirkel - Schritt für Schritt	189
5.9.4.1	Der erste Schritt: Den Prozess beginnen und Impulse initiieren	193
5.9.4.2	Der zweite Schritt: Entwickeln, Reflektieren und Konkretisieren	196
5.9.4.3	Der dritte Schritt: Die Umsetzung und Implementierung der Schwerpunkte (Umsetzungs- und Sicherungsphase)	197
5.9.4.4	Der vierte Schritt: Die Evaluierung und Sicherung der demokratisch-inklusiven Schulkultur – und: Zurück an den Start	198
5.10	Zusammenfassung	199
6	Pädagogische Professionalität und die LehrerInnenbildung	201
6.1	Gesucht: Superman und Powergirl?	203
6.2	Zur Notwendigkeit einer profigraphisch konstruierten LehrerInnenbildung	204
6.2.1	Wissenschaftlichkeit der LehrerInnenbildung	205
6.2.2	Berufsfeld- und Praxisbezug	205
6.2.3	Kontinuierliche Innovation	207
6.2.4	Kerncurriculum und Modularisierung	207
6.2.5	Institutionelle Verankerung und Qualitätsentwicklung	208
6.3	Neukonzeption der LehrerInnenbildung	209
6.3.1	Rahmung des Modells	209
6.3.1.1	Integration und Vernetzung	209
6.3.1.2	Übergänge und Anschlussfähigkeit	210
6.3.2	Die Strukturierung des Modells	211
6.3.3	Profigraphische Semester	212
6.3.3.1	Fachliche Kompetenzen	212
6.3.3.2	Überfachliche Kompetenzen	214
6.3.4	Handlungsbezogene Semester	217
6.3.4.1	Gemeinsame und differente Aufgaben der Schulstufen	217
6.3.4.2	Die Primarstufe	220
6.3.4.3	Die Sekundarstufe I	221

6.3.5 Schulpraktische Studien	222
6.3.6 Praxisbezogene Semester (Vorbereitungsdienst)	223
6.3.7 Praxisbezogene Weiterbildung	223
7 Rückblick und Vorblick	225
Abbildungsverzeichnis	229
Literaturverzeichnis	230
Bezugsquellenverzeichnis aus eigenen Vorarbeiten	249

1 Von der Schwierigkeit, den Chancen und den Möglichkeiten pädagogischer Professionalität in der öffentlichen (Grund)Schule

Unser Zeitalter wird geprägt von drastischen Umgestaltungen, welche die Gesamtheit der Lebensbereiche erfassen und uns zur Auseinandersetzung zwingen. Die Weltprobleme tangieren, passieren und transformieren unseren privaten Nahbereich, und gleichzeitig werden alle wesentlichen Probleme – vice versa – zu Weltproblemen.

Zu den Eigentümlichkeiten von Modernisierungsprozessen in der Gesellschaft gehört zweifellos ein zentraler Umstand: Wir sind zwar stets gehalten, neue Erfahrungen zu machen, indem wir der Gegenwart und den Gegenständen Aufmerksamkeit schenken (vgl. Hegel 1807/1975), die gesammelten Erfahrungen verlieren aber immer und zunehmend mehr an Bedeutung (vgl. Weingart 1976).

Der Gestaltwandel von Gesellschaft umfasst alle Lebensbereiche und ganz besonders den Bildungssektor. Eine sich verändernde Gesellschaft stellt neue Ansprüche an die Bildungsinstitutionen, sie reklamiert „unzeitgemäße“ Bildungsinhalte und fordert unter den Postulaten der Gegenwartsbewältigung und Zukunftspropädeutik eine adäquate Umformung und Neuzentrierung. Andererseits haben die Bildungsinstitutionen die Chance und die Pflicht, von der Basis her am gesellschaftlichen Wandel mitzuwirken und mitzugestalten. Die durch Globalisierungsprozesse ermöglichte Unbegrenztheit der Kommunikation und der durch Migration verursachte multikulturelle Charakter unserer Gesellschaft fokussieren ihren Bildungsanspruch auf den Bereich der Kommunikation und der interkulturellen Verständigung. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung gehören zur unverzichtbaren Ausstattung eines heranwachsenden Weltbürgers (Licata 2003, S. 10f).

Dem Bedürfnis einer pädagogischen Antwort auf die historisch völlig neue Lebenswelt entspricht die Institution Schule unter anderem mit dem Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts und der interkulturellen Bildung und Erziehung im Primarbereich.

Im Blick auf die LehrerInnenbildung kommt diesen Modernisierungsprozessen der Gesellschaft bzw. der verschiedenen Gesellschaften damit eine besondere Bedeutung zu. Die hohe Selbstverantwortlichkeit in der Gestaltung pluralistischer Lebensmöglichkeiten und -entwürfe und die Wandlungen in den Lebensformen, die im Rahmen gesellschaftlicher Ausdifferenzierungen entstanden sind, stellen den Einzelnen damit vor „neue“ Anforderungen, in denen ständestaatliche Gegebenheiten keine Rolle mehr spielen und Orientierungsleitlinien durch die prinzipielle Offenheit der vormals viel starreren sozialen Gefüge zunehmend verloren gehen.

Letztlich eröffnen die vielschichtigen weltweiten Verflechtungen und die virtuelle Aufhebung von Distanzen gänzlich neue Perspektiven und Handlungsfelder für den Einzelnen.

Diese, unter humanistischen Gesichtspunkten durchaus chancenreichen Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen, der sich in erweiterten Handlungsspielräumen und (im Wesentlichen) unabhängig von Stand und sozialer Zugehörigkeit damit seinen Platz in der Gesellschaft selbst suchen darf bzw. muss, konfrontieren den Menschen aber damit umso mehr mit der Frage, was er denn eigentlich sucht und wohin er gehen möchte: Die Verantwortung liegt mehr denn je beim Einzelnen selbst. Das ist auf der einen Seite ein nie dagewesener Grad an Freiheit in der Selbstgestaltungsmöglichkeit des eigenen Lebens, auf der anderen Seite auch ein nie dagewesener Auftrag an den Einzelnen, dies für sich zu verantworten bzw. auch verantworten zu müssen, weil korrigierende oder vorgebende Instanzen (wie ständestaatliche Gesetze oder kirchlich-moralische Vorgaben) in modernen Gesellschaften zurückgedrängt werden. Dieses Mehr an Gestaltungsfreiheit hat zu einer größeren Selbstverantwortlichkeit in der Lebensplanung geführt, die aber auch als „Gestaltungszwang“ und Überforderung erfahren werden kann.

Damit gilt es, diese neuen Bedürfnisse von Menschen auch in erziehungswissenschaftlichen Rahmen von Bildung und Erziehung sowie in deren institutionalisierten Formen, wie z.B. der Schule, zunehmend zu berücksichtigen.

Unter „Gesellschaft“ wird mit Luhmann in einem ganz allgemeinen Sinne ein jeweils umfassendes System menschlichen Zusammenlebens verstanden (vgl. Luhmann 1989b, S. 267). Über die weiteren einschränkenden Merkmale „besteht kein Einverständnis“ (Luhmann 1989b, S. 267). Obschon im Singular verwendet, schließt die der Arbeit zugrundeliegende Definition des Begriffs Gesellschaft damit verschiedene Gesellschaftsbilder mit ein, die nicht in einer einheitlichen, von allen sozialen Akteuren geteilten Wahrnehmung und Beurteilung der Gesellschaft bestehen, sondern sich eine vorherrschende Bewertungsgrundlage sozialer Realität aus einer Vielzahl individueller Gesellschaftsbilder herleiten. Obzwar die vorliegende Arbeit keine wissenschaftliche Analyse der verschiedenen Gesellschaftsbilder in Deutschland leisten kann, soll damit auf die Relevanz der Verschiedenartigkeit von Bewertungsgrundlagen hingewiesen werden, in denen (Grund)Schule zu agieren hat und in deren Spannungsfeldern sich Lehrkräfte bewähren müssen.

Im Anschluss daran führt die Verknüpfung von Gesellschaftsbild und soziologischer Theorie nicht nur zur Erörterung der Frage nach den wissenschaftlichen Bedingungen, die die Standpunkte und Interessen partikularer Gruppen widerspiegeln. Trotz notwendiger Selektion ausgewählter Aspekte und Fragestellungen im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung berührt die Thematik der Gesellschaft/ des Gesellschaftsbildes und der soziologischen Theorie mithin

auch das Phänomen der Überlagerung von Epistemologie und Ideologie (vgl. Wallerstein, Juma und Fox Keller 1996). Da der Begriff Ideologie, wie Lane ([1962] 1967) anschaulich illustriert, jedoch sehr weit gefasst werden kann und folglich von Autor zu Autor variiert, wird in der vorliegenden Arbeit auf Theodor W. Adornos Begriffsfassung rekurriert.

1.1 Von den Spannungsfeldern einer öffentlich-institutionalisierten (Grund)Schule

„Die bisherige Diskussion über das, was Erziehung in der Schule heute sein kann, hat in der Bundesrepublik zu Spekulationen und Unmut geführt.“ So stellte die Kultusministerin, Frau Löhmann, aus NRW in den 90er Jahren bereits resignierend fest: „Die Thesen der einen Seite sind von Thesen der anderen Seite abgelöst worden, ein gefährliches Spiel. Wir brauchen mehr als Thesen, wir brauchen Konzepte, die kommunikatives Handeln in der Schule ermöglichen, die Lehrer, Eltern, SchülerInnen und Administration ermutigen, sich in dem offenen Feld von Erziehung frei und unserer demokratischen Tradition entsprechend tolerant gemeinsam an die Arbeit zu machen. Dabei kommt es vor allem darauf an, die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern“.

In diesem Sinne könnte „pädagogisches Handeln“ als Terminus angenommen werden, der den epochalen Verlust fragloser Sicherheit im Erziehen anzeigt. Er verweist auf ein Nachdenken, das durch Modernisierungsprozesse im Zuge der Ausdifferenzierung spezifischer Rationalität möglich wird (vgl. Hörster 2010, S. 35).

Im Zuge der kulturellen Freisetzung aus traditionellen Lebensformen und der Pluralisierung von Selbst- und Weltbildern werden damit aber auch wesentliche Rahmenbedingungen tradierter pädagogischer Beziehungen verändert. Die Beschleunigung sozialer und kultureller Wandlungsprozesse und das immer schnellere Veralten von Wissensbeständen führt zur Infragestellung der pädagogischen Vorstellung, dass SchülerInnen in der Schule eine solide Grundlage für ihr zukünftiges Leben erhalten und dass das Kind bzw. der Jugendliche in dieser Hinsicht in absehbarer Zeit „erzogen“ und somit schulische Bildung „vollendet“ sei.

Nunmehr müsse man sich darauf umstellen, dass Lernen eine lebenslange Aufforderung bleibt, die Menschen in die Lage versetzt, sich mit eben diesen Veränderungen auseinander zu setzen und Neues hinzuzulernen bzw. Altes an moderne Gegebenheiten anzupassen (vgl. Prange, 1991).

Schule kann damit nicht ein Ort pädagogisch-naiver Träumereien sein, zu denen man sich auf einer einsamen und verlassenem Insel zurückziehen könnte. Auch wenn alle Erziehung auf die Selbstbestimmung des Individuums zielt, dürfen hierüber aber nicht die Bedingungen, welche sich aus der vorfindbaren

Wirklichkeit für den Einzelnen ergeben, vernachlässigt werden. Für den Menschen ist Individualität ohne Gesellschaft nicht denkbar. Wenn pädagogisches Denken und Handeln erfolgen soll, muss sich dieses mit der gegenwärtigen Gesellschaft kritisch auseinandersetzen, um das Erhaltenswerte und Veränderungsbedürftige im Sinne einer Weiterführung und Entwicklung von Gesellschaft herauszuarbeiten. Die Pädagogik ist verpflichtet, „das in der Tradition erreichte Niveau von Erkenntnissen, von Wissen und vollzogenem Werten nicht zu unterbieten“ (Heitger 1984, S. 42). Somit ist jedwede pädagogische Aktivität an Inhalte der Tradition als Teil der dem Menschen vorgegebenen Realität gebunden.

1.1.1 (Grund)Schule zwischen pädagogischen Ansprüchen und gesellschaftlichen Vorgaben

Eine schulische Institution hat damit nicht nur die pädagogische Aufgabe der Bildung, sondern muss auch gesellschaftlichen Ansprüchen genügen. Dieser Anspruch trifft besonders auf die Grundschule zu, die in ihrer Funktion als grundlegender Schule jene Themen aufnimmt, die Klafki in „materialer Bildung“ subsumierte (Klafki 1996) und in seiner kategorialen Bildungstheoretischen Didaktik im Wesentlichen die Aneignung und Verfügung über die kulturelle Welt verstand. „Aus diesem Grund hat sich der Staat, als Repräsentant der Gesellschaft, der Schule angenommen, um die an diese gestellten gesellschaftlichen Ansprüche in ihrer Realisierung zu garantieren. Sein Interesse war und ist, gesellschaftliche Formen zu sichern. Dies gilt ebenso zu Zeiten einer Monarchie wie zu Zeiten einer Demokratie. Mit der Aufhebung der Ständegesellschaft und ihrer durch Vererbung garantierten Ordnung ergab sich jedoch für das Bürgertum spätestens im Zeitalter der Industrialisierung das Problem einer systematischen, methodisch geordneten und leistungsgerecht vorgenommenen Neuverteilung der sozialen Ränge (vgl. Hintz 1984, S. 34). In dieser Zeit begann die bis heute weitergeführte Funktionalisierung der Schule zu den vom Staat verordneten Zwecken der Qualifikation, Selektion und Legitimation (Fend, zitiert in Heitger 1984, S. 36; vgl. Meyer 1994, S. 57ff). Aufgrund dieser erhält die Schule die Aufgabe zum Erhalt und der Fortführung demokratischer Strukturen und Bedingungen, über den Aufbau und Erhalt eines funktionsfähigen Bildungswesens (vgl. Heitger 1984, S. 36).

Der Schule sind hierdurch Aufgaben zugeordnet, die zunächst scheinbar nur den Interessen der Gesellschaft zukommen. Da eine Demokratie aber die Sicherung der autonomen und individuellen Ausgestaltung der Freiheit des Einzelnen institutionell garantieren soll (vgl. Honneth 2011, S. 35-40), muss sich Schule mit der individuellen Bedeutung für den einzelnen Menschen und somit der Relevanz des schulischen Handelns für ihre jeweilige Entwicklung kritisch auseinandersetzen. Hier hat die Grundschule im Besonderen eine sensible Aufgabe zu leisten: Eingespannt in gesellschaftliche Ansprüche muss sie als gemeinsame

Schule den Grenzgang zwischen institutionellen Möglichkeiten und Bedingungen und individueller Maßgabe leisten.

Diese Aufgabe hat sich insofern in den letzten Jahren noch verschärft, als seit etwa den 60er Jahren eine Tendenz besteht, die Schule mehr und mehr zum Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Ansprüche zu machen und ihre pädagogischen Aufgaben zu vernachlässigen. Im Vordergrund steht die Vermittlung erwünschter Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bestimmter Verhaltensmuster. Es wird Anpassung aber weniger schöpferisch-kreative oder kritische Mitgestaltung gefordert. „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden vordringlich nicht individuell-personbezogen erworben, sondern verzweckt-gesellschaftsbezogen vermittelt“. Der individuelle Eigenwert wird vernachlässigt, und kollektive Funktionswerte betont. Das Geschehen in der Schule ist damit weitgehend auf die Qualifizierungs-, Disziplinierungs- und Selektionsprozesse reduziert (vgl. Hintz 1984, S. 150f).

Das Vorhaben, Schule auch als Ort individueller Erziehung zu gestalten, scheint „Hindernis zur Entfaltung der Leistungsfunktion der Schule“ zu sein. Es wird zurückgedrängt ins „Irrationale und Idealistische“ (vgl. Maier 1971, S. 213). Man könnte positiv auch sagen, dass die momentan vorherrschende Art der Schulgestaltung gewährleisten soll, dass der Lernende am Ende seiner Schul- und Ausbildungszeit den gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenüberstehen soll, indem er zuvor für diese abgehärtet wird und gelernt hat, sich mit aller Kraft dafür einzusetzen, was andere von ihm verlangen. Durch den betonten Willen zur Sicherung und Fortentwicklung eines ökonomischen und kulturellen Bestandes der Gesellschaft wird die Schule als eine effektivitätsorientierte Leistungsschule durch die „Bildungsplanung“ überformt und dadurch in ihrer ökonomischen und kulturellen Leistung eigentlich gehemmt und unterdrückt. Die „Erziehung droht, zur Manipulation, Indoktrination und Disziplinierung zu pervertieren“ (Hintz 1984, S. 158).

1.1.2 (Grund)Schule zwischen Autonomie und Bürokratie

Nicht zu unterschätzen sind die Gefahren einer institutionellen Verselbständigungstendenz. Jede Institution, egal welcher Trägerschaft, ob Kirche, Staat oder irgendeiner anderen Macht sie gerade unterliegt, läuft bei einer Dominanz bürokratisch-administrativen Handelns Gefahr, ihre ursprünglichen Zwecke und Aufgaben zu verlieren. „Diese Verselbständigungstendenz kann die Entlastungsfunktion, welche den Institutionen sowohl für den unter ständigem Entscheidungs- und Handlungszwang stehenden Einzelmenschen als auch für das selbständig-geordnete und auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtete Zusammenleben von Menschengruppen zukommt, teilweise oder ganz in ihr Gegenteil verkehren.“

Für die Schule bedeutet dies, dass sie aufgrund ihrer Verfasstheit der Gefahr ausgesetzt ist, sich immer mehr zu einer verwalteten Schule zu entwickeln und zu einem bürokratischen Aktionsfeld zu werden, in dem die Verwaltungsorganisation ständig die pädagogischen Aufgaben überlagert und in dem die durch Institutionalisierung geschaffenen Entlastungsmöglichkeiten für lernwirksames, spontanes, kreatives und eigenverantwortliches Denken und Handeln nicht mehr zum Tragen kommen“ (Hintz 1984, S. 198f).

Die selbsttätige Bestimmungssuche könnte damit verdrängt werden durch einen regelhaften Gesetzesvollzug, indem die „erzieherische Verantwortung (...) durch risikolose Routine, die Individualität durch Normierung, die pädagogische Freiheit durch angeordneten Lehrstoff und vorgeordnete Lehrzielkataloge, die personorientierte Leistungswürdigung durch produktorientierte Leistungskontrolle, die Erzieherqualität des Lehrers durch die Bürokratenmentalität eines administrativ gelenkten Verwaltungsbeamten, das Lehrer-Schüler-Verhältnis durch hierarchistische Rollenfestschreibung, selbstgeführte Lernprozesse durch gleichschaltend-belehrenden Frontalunterricht“ (Hintz 1984, S. 199) ersetzt wird. Alles Handeln in der Schule würde damit einer vorwegentworfenen, relativ personen- und situationeninvarianten Ordnung unterworfen und bestimmt durch „Schulpflicht, Gliederung des Schulwesens, Festlegung der Schullaufbahnen der Schüler, Jahrgangsklassen, Stundenpläne, Fächerkanon, Lehrpläne und Lehrzielkataloge“ (Hintz 1984, S. 199).

Solange sich ein Unterricht in diesem Verständnis nur nach dem richten darf, was administrativ initiiert und vorgeschrieben wird, ist die Schule keine Einrichtung zur Ermöglichung eines selbsttätigen Handelns gemäß der eigenen Bestimmung eines Individuums. Erst wenn eine Verwaltung für das Sorge trägt, was für die jeweilige Bildung eines Individuums notwendig und sinnvoll ist, wird ein erziehender Unterricht realisierbar (vgl. Hülshoff 1977).

Um im Falle einer verselbständigten Instruktionstruktur die hierdurch verursachten Präformierungen und bürokratischen Bevormundungen wirksam abwehren zu können und somit pädagogisches Handeln in einer hierzu benötigten relativen Freiheit wieder zu ermöglichen, müssen Lehrende, Eltern und SchülerInnen in gemeinsamer Anstrengung versuchen, eine pädagogische Gegensteuerung einzuleiten. Wenn „sie die Institutionalisierungszwänge durch eine kontinuierlich- kritische Revision, Reduktion und Verbesserung des Organisationsgrades und der Verwaltungsform zugunsten von differenzierter und individualisierter Hilfe zur Selbstführung zu überwinden suchen, kann es ihnen gelingen, dem pädagogischen Auftrag der Schule zur Priorität zu verhelfen“ (Hintz 1984, S. 201).

1.1.3 (Grund)Schule zwischen Wissenschaft und Technokratie

Die technische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat zudem eine Art Wissenschaftsgläubigkeit bei den Menschen hervorgerufen. Für alles scheint es nur eine Frage der Zeit zu sein, wann es technisch machbar sein wird. So glaubt man auch heute immer wieder, dass Bildung und individuelle Entwicklung einer solchen Machbarkeit unterliegen könnten. Es müssten hierzu nur noch die richtigen Technologien entwickelt werden. Dies hat ebenso wie die zunehmende Dominanz bürokratisch-administrativen Handelns in der Schule und deren Verstaatlichung zu einer zunehmenden Funktionalisierung und Formalisierung des Erziehungswesens beigetragen. Eine Entwicklung eigener Persönlichkeitsstrukturen wird jedoch nur durch die eigenen Urteile vorangebracht. Autonomes Denken und Handeln kann nicht einem allgemeinen Gesetz im Sinne einer strikten Reglementierung aller möglichen Fälle unterliegen.

1.2 Chancen einer öffentlich-institutionalisierten (Grund)Schule

Bei allen Gefahren, denen die Institution Schule durch Verstaatlichung, Bürokratisierung und technologisches Machbarkeitsdenken ausgesetzt ist, darf ihr fürsorglicher Charakter nicht vernachlässigt werden. Alle Fremdbestimmung muss Selbstbestimmung ermöglichen. So gesehen kann auf eine Institutionalisierung der Schule nicht verzichtet werden. Niemand ist auf Dauer in der Lage, die Aufgabe seiner individuellen Bildung selber wahrzunehmen. Hierzu bedarf es unter den Menschen einer gegenseitigen fürsorglichen Hilfe. Da jedoch die möglichen Bildungswege so verschieden sind und das pädagogische Wissen so komplex geworden ist, kann diese Hilfe nicht von Laien allein getragen werden. Aus diesem Grund muss es eine institutionelle Einrichtung geben, an die man sich wenden kann und bei der Fachpersonal für pädagogische Fragen vorzufinden ist. Diese bedarf jedoch auch eines „gewissen Mechanismus“ (vgl. Kant 1803, A 25- A 26 sowie Kant 1969, S. 3), ohne den sie ihre Aufgaben nicht realisieren kann und sich womöglich in nicht endenden Diskussionen verstrickt, ohne je tätig werden zu können.

Die Aufgabe einer solchen Institution ist, den sich an sie wendenden Menschen ihre jeweilige Entwicklung zu ermöglichen. Ihr „Zweck“ ist somit die Hilfestellung zur Realisierung der autonomen Selbstgestaltung der Freiheit. Erst die Fürsorge der Schule eröffnet den Menschen ihren weiteren Weg in Selbstführung. Ohne fremde Hilfe würden die meisten in Abhängigkeit der familialen und anderen Sozialisationsbedingungen bleiben. Die Fremdbestimmung seitens einer Lehrkraft zielt auf die Befähigung der SchülerInnen zu dialogisch geführter Mitbestimmung. Das bedeutet, dass zunächst nicht hinterfragte und den SchülerInnen gegenüber unbegründete instrumentelle und pragmatische Kompetenzen

diesen so „vermittelt“ werden, dass sie hierdurch befähigt werden, eben diese hinterfragen bzw. den Sinn und Zweck anderer Lerninhalte für die gemeinsame gesellschaftliche Entwicklung erfragen zu können. Die Schule trägt vorausgreifend Sorge dafür, dass die SchülerInnen dazu befreit werden, selber Sorge übernehmen zu können. Sie löst nicht die Aufgaben der SchülerInnen, sondern hilft ihnen, sie selber finden und lösen zu können. Somit sind bestimmte organisatorische Gegebenheiten konkrete Bedingungen für das Statthaben von Dialog. „Unter dem Anspruch der fürsorglich anzubahnenden Selbsterziehung muss der Lehrer in seinem pädagogischen Handeln in erster Linie daran interessiert sein, das Fragen und Argumentieren in Gang zu bringen; denn das Erzieherische im schulischen Leben liegt nicht in den dargebotenen Inhalten oder in der Art und Weise ihrer curricularen Auswahl und Anordnung, sondern allein im Fragen und Begründen. Erzieherische Fürsorge zeigt sich darin, dass der Lehrer die Freisetzung des Schülers im und zum Fragen und Begründen vorantreiben will, ‘um damit die eigene individuelle Vernünftigkeit des sich-bildenden Menschen herauszufordern’ “ (Hintz 1984, S. 195f), durch die ein vernunftgeleitetes und verantwortliches Aneignen von Wissen sowie ein Urteilen und Handeln grundgelegt und begleitet werden.

Alle Widrigkeiten und Gefahren, denen das Schulwesen ausgesetzt ist, sind Ausdruck dessen, dass „Bildung in ihrer konkreten Gestalt ... immer auf geschichtlich-empirische Gegebenheiten angewiesen (ist): auf Sprache und Kultur, auf Wissenschaft und Technik, auf alles, was den Menschen in dieser historischen Gegebenheit trifft“ (Heitger 1984, S. 46). Ein Subjekt findet sich immer schon in raum-zeitlichen Gegebenheiten vor und kann nicht in einen geschichtsfreien Raum entfliehen. Somit sind die gesellschaftlichen Ansprüche der Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion an die Schule ein Charakteristikum für den momentanen raum-zeitlichen Rahmen individueller Bildung, dem man weder entsagen noch sich wehrlos fügen darf. Hier gilt für das pädagogische Denken und Handeln das regulative Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische (vgl. Benner 1995, S. 85ff). Das heißt, dass man sich zu allen Zeiten kritisch mit den historisch-gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen muss, um mögliche Bedingungen und Vorgehensweisen für die eigene Bestimmung herauszuarbeiten. Hierbei soll niemand in affirmativer Weise fremdbestimmt werden. Weder der Staat noch die Wirtschaft eines Landes oder die Kirche oder sonst irgendeine Macht dürfen das pädagogische Handlungsfeld allein für ihre eigenen Zwecke missbrauchen. Es gilt hier, das regulative Prinzip eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis (vgl. Benner 1991, S. 95ff), als einer Gesamtpraxis der Einzelpraxen von Politik, Pädagogik, Ethik, Arbeit, Religion und Kunst (vgl. Benner 1987, S. 25ff), zu beachten.

1.3 Von der Notwendigkeit pädagogischer Professionalität in der (Grund)Schule

In der von Benner angesprochenen Dialektik von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Bindung begründet sich auch die Fähigkeit zur Reflexivität über die eigene Urteilsbildung als notwendige und voraussetzungsreiche Grundlage pädagogisch-professionellen Handelns. Diese wird im vorliegenden Werk als zentrales Element pädagogischer Profigraphie später mehrmals noch in Erscheinung treten. In den „Antinomien pädagogischen Handelns“ (Helsper 2010, S. 16) kann und muss die professionelle Lehrkraft mit dieser Kraft eine herausragende Rolle einnehmen, um in den Spannungsfeldern als „Regulativ“ zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen, individuellen Möglichkeiten und kulturellen Voraussetzungen der SchülerInnen zu bestehen (siehe dazu besonders Kapitel 2).

Grundschule ist diesen Spannungsfeldern in besonderer Weise ausgesetzt. Sie bedarf als einzige gemeinsam geführte Schule im deutschen Schulsystem der Fähigkeit von professionell agierenden Lehrkräften, die den Gefahren der Beliebigkeit radikal-individualistischen Urteilens oder der starren Verhaftung an gesellschaftlich-politischen Vorgaben (wie z.B. dem Lehrplan oder wirtschaftlichen Notwendigkeiten in bestimmten Ausbildungsbereichen) nur dadurch entgegen können, indem sie sich pädagogisch fundieren und praxeologisch professionalisieren.

Im Prozess pädagogisch-professionellen Denkens und Handelns werden in der Reflexivität der individuellen Urteilsbegründungen und im Diskurs mit anderen die eigenen Werte bewusst gemacht und gleichzeitig für gesellschaftliche Entwicklungen reflektiert weiter entwickelt. Das muss nicht heißen, dass die Lehrkraft sich damit ausschließlich „gegen“ bestimmte Grundkompetenzen von SchülerInnen aus den Begründungen wirtschaftlicher Notwendigkeiten stemmt – aber sie hat die Möglichkeit, diese kritisch und im Sinne des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu betrachten und jeweils für ihren Unterricht zu begründen.

Diese Fähigkeit zu kritisch-individuellen Urteilsbegründungen kann aus unterschiedlichen Perspektiven zu einer Gewichtung und zu einer (neuen) Hierarchisierung nach Bedeutsamkeit führen (vgl. Henkenborg 1993, S. 110). In diesem Prozess findet zugleich eine „Selbstreflexion als hermeneutischer Prozess sozialer Perspektivenübernahme durch Sinn- und Motivverstehen“ (Reinhardt 1997, S. 47ff) statt und ist einerseits ein hilfreiches „Instrument“ in der Hand der Lehrkraft zu deren besserem Verständnis ihres eigenen Unterrichts und zugleich auch eine Möglichkeit, ihre Urteile und Bewertungen darin zu reflektieren. Andererseits wird durch die Einbeziehung der Diskussion mit anderen auch eine gemeinschaftliche Perspektive mit einbezogen und der Gefahr begegnet, dass in einer nur individualistischen Sichtweise der einzelne als alleiniger Akteur gesehen (und moralisch belastet) wird.

Pädagogik

- Band 25: Thomas Lischeid: **Mediensymbolik** · Studien zur Struktur und Funktion diskontinuierlicher Darstellungsformen am Beispiel der Infografik
2012 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-4139-0
- Band 24: Max Fuchs: **Die Macht der Symbole** · Ein Versuch über Kultur, Medien und Subjektivität
2011 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-4097-3
- Band 23: Burkhard Schäffer, Olaf Dörner (Hrsg.): **Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem**
2012 · 100 Seiten · ISBN 978-3-8316-4076-8
- Band 21: Christina Schenz: **LehrerInnenbildung und Grundschule** · Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Standards und Fallbezug
2012 · 250 Seiten · ISBN 978-3-8316-4039-3
- Band 20: Ursula Schimmer: **Die Didaktik des Schaufensters** · Das Modeschaufenster als kunstpädagogisches Problem mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen
2012 · 460 Seiten · ISBN 978-3-8316-4036-2
- Max Fuchs: **Kampf um Sinn** · Kulturmächte der Moderne im Widerstreit
2011 · 208 Seiten · ISBN 978-3-8316-4072-0
- Thomas Trautmann, Anne Sallee, Annika Buller (Hrsg.): **»Ich verstehe mehr als Bahnhof!« Szenen aus der Kindheit eines hoch begabten Mädchens**
2011 · 200 Seiten · ISBN 978-3-8316-4062-1
- Katja Koch: **Zweitspracherwerb am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich**
2012 · 238 Seiten · ISBN 978-3-8316-4061-4
- Elisabeth Christl: **Das eigene Tun begreifen** · Eine ganzheitliche Therapie für Schulkinder auf den Grundlagen Maria Montessoris
2011 · 252 Seiten · ISBN 978-3-8316-4058-4
- Hans-Jürgen Schindele: **Oskar Vogelhuber (1878 bis 1971) – Leben und Werk eines bayerischen Volksschulpädagogen und Lehrerbildners**
2011 · 280 Seiten · ISBN 978-3-8316-0972-7
- Susanne Toepell: **Lehrertrainings im deutschen Sprachraum** · Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe
2010 · 378 Seiten · ISBN 978-3-8316-0954-3
- Petra Melissa Schön: **Der Mensch auf dem Weg der Individuation** · in Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Seminars „Imagination und Malen“
2009 · 294 Seiten · ISBN 978-3-8316-0871-3
- Elke Irimia: **Probleme und Perspektiven der beruflichen Integration Blinder und hochgradig sehbehinderter Menschen**
2008 · 322 Seiten · ISBN 978-3-8316-0825-6
- Isabella Lang: **Erfolgsfaktoren und -hemmnisse beim Tele-Tutoring** · Eine Analyse virtueller Betreuung von Lernenden im Kontext hybrider Lehr-Lern-Arrangements
2007 · 192 Seiten · ISBN 978-3-8316-0682-5

- Tatjana Kapustin-Laufer: **Lebenswelten der Grundschul Kinder und ihre Vernetzung als pädagogische Chance** · Modellprojekt »Miteinander 2000 – Familien stärken« und Evaluationsstudie mit Grundschulklassen, Eltern, Lehrkräften und Kinderbetreuern in Sportvereinen
2006 · 406 Seiten · ISBN 978-3-8316-0556-9
- Peter Maderer: **Geragogische Gruppenarbeit in der sozialen Institution Altenheim** · Theoretische Grundlagen einer integrativen Geragogik unter Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses
2003 · 330 Seiten · ISBN 978-3-8316-0220-9
- Stephanie Wilde: **Secondary schools in eastern Germany: A study of teachers' perceptions in Brandenburg Gesamtschulen**
2003 · 260 Seiten · ISBN 978-3-8316-0199-8
- Martina Dittler: **Computervermittelte Kommunikation in netzbasierten Lernszenarien** · Eine empirische Studie über die Effekte unterschiedlicher Kommunikationsbedingungen auf Lernprozess, Lernerfolg und sozio-emotionale Aspekte bei der kooperativen Bearbeitung von computergestützten Lernfällen
2002 · 240 Seiten · ISBN 978-3-8316-0131-8
- Hadumoth Radegundis Scholpp: **Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse** · Eine Untersuchung zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im elementaren Bildungsbereich · 2., unveränderte Neuauflage
2007 · 568 Seiten · ISBN 978-3-8316-0077-9
- Birgit Eiglsperger: **Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess** · Eine Untersuchung zur Anwendung des 'Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes' beim Modellieren eines Selbstporträts
2000 · 322 Seiten · ISBN 978-3-89675-854-5
- Ute Wallisch-Langlotz: **Globale Bildung durch lokale, regionale, nationale und transnationale Erziehung: Der Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden im Hinblick auf die kulturelle Identität und die zunehmende** · Internationalisierung des Lebens in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere unter Berücksichtigung weltbürgerlicher Ideen und multikultureller Manifestationen für das interkulturelle Lernen heute
2000 · 290 Seiten · ISBN 978-3-89675-830-9
- Georg Emil Odermath: **Ökologie in der Moderne: Strategische Handlungsrationalität und soziale Kompetenz mittels systemischer Kooperation und Interferenz**
2000 · 202 Seiten · ISBN 978-3-89675-762-3
- Brigitte van den Daele: **Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen** · Antworten auf eine veränderte Kindheit von Grundschulern
2000 · 346 Seiten · ISBN 978-3-89675-726-5
- Nicolae Nistor: **Problemorientierte virtuelle Seminare** · Gestaltung und Evaluation des KOALAH-Seminars
2000 · 240 Seiten · ISBN 978-3-89675-683-1
- Elvira Preiwisch-Seibold: **Das Erlernen einer Programmiersprache im Wirtschaftsinformatikunterricht unter besonderer Berücksichtigung wissenspsychologischer Theorien, dargestellt am Beispiel der prozeduralen Sprache COBOL**
1999 · 220 Seiten · ISBN 978-3-89675-553-7

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de