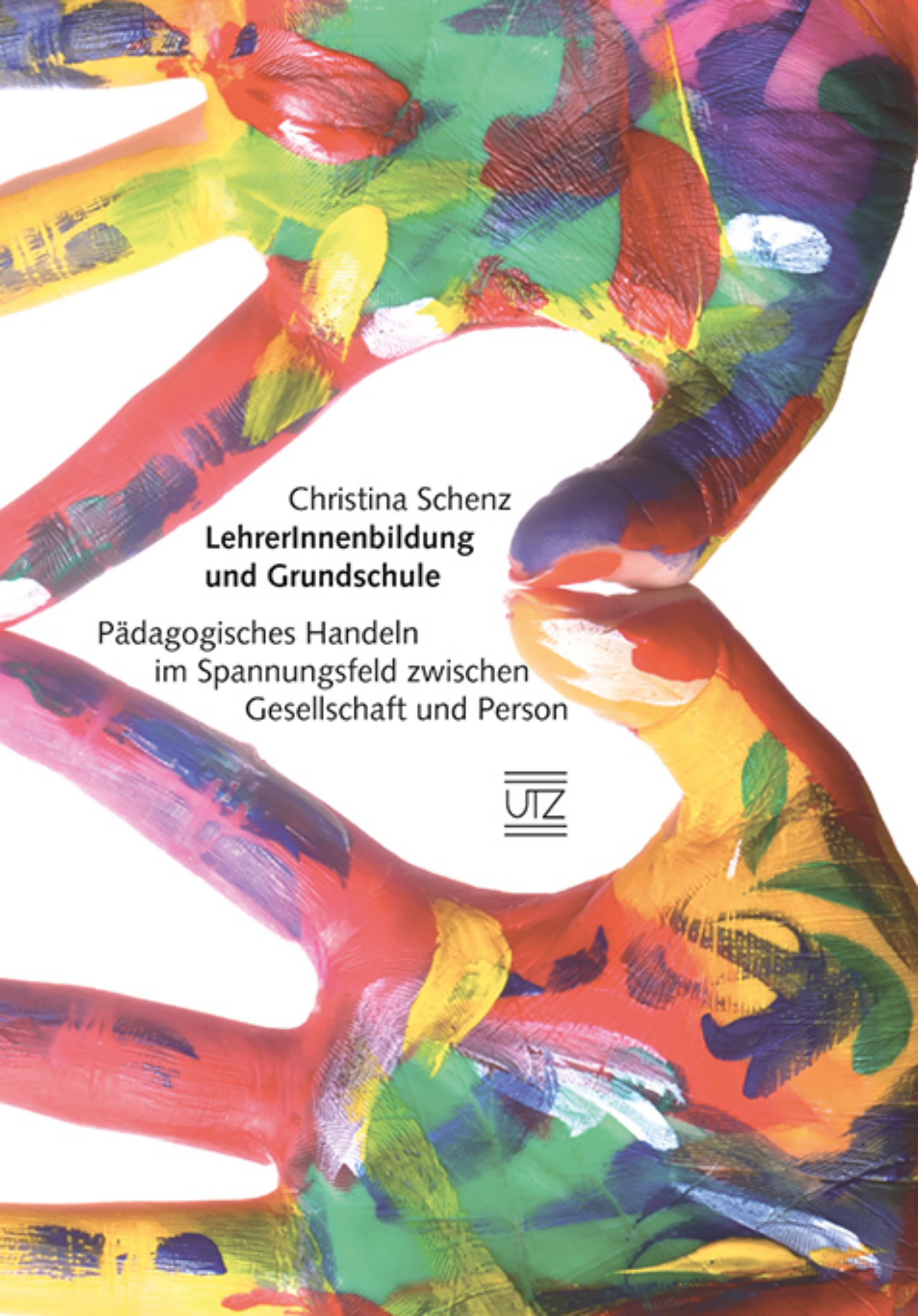

Christina Schenz

LehrerInnenbildung und Grundschule

Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person

UTZ

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

Zum vorliegenden Buch

Das vorliegende Werk stellt Abspaltungen meiner Arbeiten der letzten Jahre zu Themen in pädagogischer Professionalisierung, demokratisch-inklusiver Schulentwicklung und dem Umgang mit Heterogenität dar. Jene Werke, die dafür als Grundlage und Vorarbeit Pate standen, werden im Literaturverzeichnis nochmals extra ausgewiesen und zeigen die Schnittstellen meiner vorangegangenen Werke und des vorliegenden Buches explizit auf.

Trotzdem ist das Buch aber kein „Zusammenschnitt". Denn obwohl sich zwar inhaltliche Überschneidungen mit bereits erschienenen Werken zeigen werden, ergibt sich in der Zusammenschau der Themen wiederum ein neues Ganzes. Letztlich liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Werkes im Bemühen um eine „pragmatische Wende" theoretisch begonnener Vorarbeiten, also im Versuch, pädagogisch-systematische Ansprüche im Umgang mit Heterogenität in einen praxeologischen Begründungszusammenhang für Lehrkräfte zu stellen und am Modell einer demokratisch-inklusiven Schule aufzuzeigen.

Kurzum: Das Werk stellt das Bemühen dar, pädagogisches Handeln in seiner Komplexität als „pädagogisch professionell" zu begründen und im Sinne der Weiterentwicklung demokratisch-inklusiver Werthaltung darzustellen: Die zentralen Kernmerkmale sollen schließlich ein handlungsleitendes Modell pädagogischer Arbeit und LehrerInnenbildung erkennen lassen, das ich später die „Profigraphie pädagogischen Handelns" nennen werde.

Doch pädagogisches Handeln passiert nicht im „luftleeren Raum": Am Beispiel der Grundschule, die in ihrer Genese wohl als die öffentlichste und gemeinschaftlichste Form gesellschaftlich-institutionalisierter Bildung gelten darf, sollen diese Kernelemente pädagogischen Handelns und die Zieldimensionen demokratischer Erziehung besonders deutlich werden.

Wie keine andere Schule im deutschen Schulsystem tangiert sie nämlich alle Bereiche meiner theoretischen Vorarbeiten zur demokratisch-inklusiven Schule: Sie ist als einzige Schule eine gemeinsame Schule, wo heute (fast) alle Kinder einer Gesellschaft Zutritt haben und gemeinschaftliche Erfahrungen machen können, und sie ist im Anspruch einer grundlegenden Bildung auch jene Schule, die – unabhängig von sozialen und personalen Vorbedingungen – prinzipiell allen Kindern ähnliche Bildungschancen belässt und die Begabungen aller Kinder berücksichtigt. Damit ergeben sich in einem eine Vielzahl von Entwicklungschancen und Handlungsmöglichkeiten, die aber in pädagogischem Anspruch nur fassbar sind, wenn Lehrkräfte sich in diesen Spannungsfeldern auch professionell bewegen können.

Die Fokussierung auf die Grundschule begründet sich aber auch biographisch (vielmehr „profigraphisch") und mit dem damit erweiterten Adressatenkreis, an den sich dieses Werk nun vor allem richtet:

Denn durch meine Arbeiten am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau wurde der Schwerpunkt der Arbeit von allgemein pädagogischen Ansprüchen professionellen Handelns auf einen besonderen Aspekt institutionalisierter Bildung gelegt: Die Grundschule und ihre Lehrkräfte.

Dieses Buch ist deshalb besonders an alle Grundschullehrkräfte gerichtet, die sich auf den Weg machen wollen, sich über ihren pädagogischen Alltag aus einer, vielleicht nicht alltäglichen, Perspektive Gedanken zu machen, und sie sind herzlich eingeladen, mir Rückmeldungen darüber zu geben.

Selbstverständlich sind auch alle anderen interessierten Menschen eingeladen, sich auf der Grundlage dieses Buches Gedanken über die Voraussetzungen einer „pädagogischen Schule“ zu machen und meine Argumente einer dafür notwendigen Professionalität von Lehrkräften nachzuvollziehen oder auch zu diskutieren.

Dieses Werk versteht sich als ein Stein auf dem Weg zu einer kritisch-neuzeitlichen Grundschulpädagogik, die ihre pädagogische und gesellschaftliche Verantwortung (an)erkennt und sich gleichzeitig als lernend versteht – das Buch ist damit explizit nicht (nur) als Vorlage sondern als Grundlage gedacht: Für konstruktive Diskurse, für visionäre Weiterentwicklung und für professionelle Zusammenarbeit.

Danksagung

Das vorliegende Werk ist aber nicht nur im Sinne einer demokratischen Gesinnung in Bildung und Erziehung geschrieben, sondern ist – in einem nicht ganz ernst gemeinten Sinne – auch ein gutes Beispiel für den Wert pluralistischer Wertegemeinschaften: Dieses Buch hat viele (gedankliche) Väter und Mütter und die „Austragungszeit“ übersteigt (deshalb?) deutlich den Wunschtermin der literarischen Geburt. In stundenlangen Gesprächen haben mein Mann Axel und ich um klare Begriffe gerungen, theoretische Konstrukte abgeglichen und angepasst und um die treffendsten Argumente gewetteifert. Letztlich war die ganze engere und weitere Familie in die Genese des Werkes einbezogen und so hatten wir an vielen gemeinsamen Fest- und Feiertagen schon vorab einen fixen Programmpunkt.

Letztlich sind wir stolze Eltern und hoffen, man merkt es dem Werk auch an, dass das Buch ein Kind der inneren und gelebten Überzeugung ist.

Aus ganzem Herzen danke ich deshalb meiner Familie, allen voran meinem Mann Axel und meinem Sohn Daniel, für ihr Verständnis und ihre wertvolle Unterstützung; ihnen sei dieses Buch in tiefer Verbundenheit gewidmet. Axel hat neben inhaltlichen Diskussionen auch viel Zeit in die Erstkorrekturarbeit gelegt und damit geholfen, die einzelnen Kapitel in ihrer inneren Struktur sowie in ihrem Verbund zu stärken. Karin Weber hat mir wertvolle Rückmeldungen zu Inhalt und Verständnis gegeben und mir in freundschaftlich-wertschätzender, aber dennoch unnachgiebiger Weise aufgezeigt, wo ich mich in Gedanken „verstiegen“ habe und für andere unverständlich wurde. Ich hoffe, dieses Bemühen merkt man trotz ausführlicher theoretischer Grundlegung und detaillierten Begriffserklärungen an manchen Stellen. Ann-Kathrin Hess (Uni Passau) hat mir in der formalen Flurbereinigung große Dienste geleistet, beiden sei an dieser Stelle ebenso herzlich wie freundschaftlich gedankt.

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 verlassenen 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 zugedacht, 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 Institutionsstruktur 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 entgehen 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.

2 Grundlagen pädagogischer Professionalität

LehrerInnenbildung ist aktuell Gegenstand kontroverser Diskussionen. Diese werden als Fachexpertisen in Wissenschaft, in der Politik und in Schulen genauso geführt wie in öffentlichen Räumen als fachfreie Diskurse, in denen die Anforderungen und Kriterien an „gute“ Lehrkräfte und „gute“ Schulen scheinbar eindeutig bestimmt sind (siehe z.B. focus schule online 10/2010). Einen großen Stellenwert nimmt in solchen öffentlichen Diskussionen der Aspekt ein, was LehrerInnenbildung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft mit ihren spezifischen Problemlagen leisten kann und soll. An die Lehrkräfte wird dabei eine Fülle neuer und alter Anforderungen gestellt, wie beispielsweise:

Erziehungsaufgaben

Obwohl in Deutschland heute etwa 80% der Kinder noch bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen, lässt sich durch zunehmend offenere Familienkonzepte, wie z.B. Patchworkfamilien oder Ein-Eltern-Familien (vor allem in städtischen Lebensbereichen) und der Flexibilisierung von Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen (wie z.B. Telearbeit, Zeitarbeiten, usw.) auch eine Veränderung in Erziehungsmodellen mit zunehmend divergierenden oder unklaren Zielsetzungen beobachten (vgl. Bien 1990). Damit werden an Lehrkräfte zunehmend Erziehungsaufgaben herangetragen, die bei der Auflösung traditioneller Familienkonstellationen keinen Platz mehr finden und nun in der Schule aufgenommen werden (müssen). Werte und Vereinbarungen, die zuvor in der Familie sozialisierend und leitbildend gesetzt waren, erhalten in pluralistischen Gesellschaften mit ihren vielfältigen Lebenskonzepten und offeneren Familienkonstellationen einen völlig anderen Entwicklungs- und Begründungsrahmen (vgl. Oswald/ Krappmann 2006, S. 36).

Obzwar Lehrkräfte damit einerseits für einen gewissen kulturell-soziologischen Wertepluralismus sensibilisiert sind, sind sie gleichzeitig mit Rahmenlehrplänen[1] auch in der Pflicht, gewisse gesellschaftliche Werte durch den zunehmend fehlenden oder uneinheitlich werdenden familiären Sozialisationsrahmen vorzugeben. Die Vielfalt an Lebensentwürfen und Erziehungskonzepten mag nun begrüßt werden oder nicht, jedenfalls fordert sie im schulischen Alltag

[1] Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern fordert beispielsweise, dass Schulen nicht nur Wissen vermitteln sollen, sondern „auch das Herz und Charakter bilden“(1), ein weiteres Bildungsziel (2) wird in der „Ehrfurcht vor Gott“ gesetzt, und Kinder sollten im „Geiste der Demokratie“ (3) erzogen werden. Diese Rahmenbedingungen sind als gesellschaftliche Vereinbarungen für die Lehrkraft bindend und erwirken dadurch normative Vorgaben.

ihre Berücksichtigung und bedarf Kompetenzen der Lehrkraft im Umgang mit teilweise widersprüchlichen Werteverständnissen (wie z.B. sozioökonomisch, religiös oder ethisch-gesellschaftlich unterschiedliche Lebens- und Erziehungskonzeptionen).

Wissens- und Lernformate

Ebenso wie es in einer pluralistischen Gesellschaft immer schwieriger wird, gemeinsame Werte und soziale Regeln als gegeben vorauszusetzen, sondern diese aufgrund der vielfältigen Lebenskonzepte in einer Gemeinschaft jeweils vereinbaren zu müssen, erweitern sich Lern- und Wissensformate in einer Gesellschaft ständig. Wir leben zudem in einer Zeit, in der sich das Wissen der Menschheit sehr schnell verändert und weiterentwickelt. Was heute gilt, ist morgen überholt – die „Halbwertszeit" von Wissen überdauert meist nicht einmal die eigene Schulzeit. So wird beispielsweise jede Minute eine neue chemische Formel entwickelt, alle 3 Minuten ein neuer physikalischer Zusammenhang entdeckt und alle 5 Minuten eine neue medizinische Erkenntnis gewonnen (vgl. Bien 1990). Die Jahresabstände der Wissensverdoppelung haben sich enorm verkürzt: Während es um 1800 einhundert Jahre dauerte, bis sich das Wissen verdoppelt hatte, geschah dies im 20. Jahrhundert in Abständen von fünf Jahren und seit Anfang des 21. Jahrhunderts alle vier Jahre (vgl. Leszczensky et al, 2010).

Die rasche Entwicklung und Verbreitung von neuem Wissen aufgrund der Globalisierung, der Dynamik der Märkte und anderer gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen führt dazu, dass das einmal Gelernte schnell veraltet. Das, was an Schulen „auf Vorrat" für später gelernt wurde, macht teilweise nur noch einen relativ geringen Anteil aktuellen Wissens aus. Zu manchen Themen erwerben wir nach der Schule den weit größeren Teil von dem, was wir wissen müssen, als in der Schul- oder Ausbildungszeit. So stammen z.B. bei Menschen aus technischen oder medizinischen Berufen 80 % ihrer Qualifikation aus Weiterbildungen, die sie sich während ihres Berufs erworben haben (vgl. Leszczensky et al, 2010).

Es verändert sich im Laufe der Zeit – und in relativ kurzen Abschnitten – der Bedarf nach bestimmten Qualifikationen, gleichwohl es notwendig ist, sich ständig diesen neuen Herausforderungen zu stellen, will man nicht „dem alten Eisen angehören". Dazu bedarf es in diesem Sinne weniger der Vermittlung eines ganz bestimmten und zeitlosen Wissenskanons, sondern vielmehr der Fähigkeit, neue Fragen (immer aufs Neue) beantworten zu können. „Urteilskraft" könnte man im Zeitalter des Infotainments als pädagogischen Anspruch formulieren, bei dem Lehrkräfte nicht nur „klassische" Bildungsinhalte sichern, sondern auch Wege zu neuzeitlichen Formaten und für den Zugang zum lebenslangen Lernen öffnen müssen (vgl. Leszczensky et al, 2010).

Qualitätsansprüche

Mit dem Wandel der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und der damit einhergehenden Umstellung des auf der Ebene der Wissenschaft umrissenen LehrerInnenbildes „vom ‚ganzheitlich-erzieherisch' motivierten Volks-Erzieher (Volksschullehrerschaft)" (Oelkers 2009b, S. 15f) wurden neue Standards formuliert, die sich sowohl auf die Erweiterung und Umstellung des in der „Ausbildung" zu erwerbenden Wissens als Grundlage für die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen als auch auf die dafür notwendigen Kompetenzen bezogen.

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von wissenschaftlichem Wissen und Berufs- und Handlungswissen liegen jedoch höchst unterschiedliche Konzeptionen vor. Wird auf der einen Seite der allgemeinbildende Wert des Lehramtsstudiums betont, wo pädagogisches Handeln nicht gelernt, sondern nur als „Standpunkt in Betracht" (Giesecke 2007, S. 36) gezogen werden kann, werden auf der anderen Seite professionsbezogene Kompetenzen gefordert, die im Studium „erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Kenntnisse sowie methodische Fähigkeiten und berufsbezogene Kompetenzen vermitteln" (Lemmermöhle 2001, S. 326ff).

Schließlich stehen beide Ansätze in der Spannung zwischen der Logik professionellen Handelns und der Logik der Organisation. Der Einzelne ist nicht nur zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zur Etablierung einer funktionierenden Praxis aufgefordert, in der Erwartung, darin einen (bestimmten?) professionellen Habitus auszubilden (vgl. Oevermann 2008, S. 70f).

LehrerInnenbildung

Mindestens genauso problematisch wie die Klärung der konkreten Aufgaben der (angehenden) Lehrkräfte verhält es sich mit den dafür notwendigen inhaltlichen Grundlagen in der LehrerInnenbildung. Obwohl es doch eindeutig bestimmbar sein müsste, dass die LehrerInnenbildung im Hinblick auf das zukünftige pädagogische Handlungsfeld einen klar umrissenen Bezugs- und Zielrahmen – in der Regel die Schule – hat, auf den sich die angehenden Lehrkräfte in all ihren praktischen und theoretischen Vorbereitungen orientieren können. Ebenso einfach müsste es in diesem Zusammenhang auch zu bestimmen sein, welche Voraussetzungen und Kompetenzen bei einer Lehrkraft zugrundegelegt sein müssen, damit diese professionell agieren kann.

Doch weder die Frage der konkreten Aufgaben noch der dafür notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften ist einfach zu beantworten, denn zu vielfältig und dynamisch ist das pädagogische Handlungsfeld und zu komplex sind die Ansprüche an Unterricht und Erziehung, als man dies in einfachen „to-do"-Katalogen pädagogischer Zielsetzungen abbilden könnte.