

Pädagogische Rundschau

4

Juli / August 2020

74. Jahrgang / 2020



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

*Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler
Birgit Ofenbach · Sabine Seichter · Takahiro Tashiro*

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau
PR@uni-landau.de, <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/paed-rundschau/>

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print), Jahresabonnement 94,95 € (Print), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Die Online-Ausgabe dieser Publikation ist Open Access verfügbar und im Rahmen der Creative Commons Lizenz CC-BY 4.0 wiederverwendbar. à <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,

Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,

August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Sabine Seichter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg,

Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan



ISSN 0030-9273 – ISSN-online 2365-8142
Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Fehlerstraße 8, 12161 Berlin
<http://www.peterlang.com>



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Prof. Dr. Dr. Rolf Arnold
TU Kaiserslautern
Erwin-Schrödinger Straße
67663 Kaiserslautern

Dr. Tillmann F. Kreuzer
Institut für Erziehungswissenschaft
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Dipl.-Päd. Dietmar Langer
Weimarstr.22
71679 Asperg

Dr. Thomas Rucker
Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Fabrikstr.8
CH-3012 Bern

Dr.Jos Schnurer
Immelmannstr.40
31137 Hildesheim

Prof.Dr. Ulrike Stadler-Altman
Fakultät für Bildungswissenschaften
Facoltà di Scienze della Formazione
Libera Università di Bolzano
Viale Ratisbona 16
I-39042 Bressanone – Brixen

Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki
Lichtenturmweg 52
33100 Paderborn

INHALT

BEITRÄGE UND BERICHTE

Rolf Arnold:
Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln 349

Gerhard Tulodziecki:
Künstliche Intelligenz und Didaktik 363

Ulrike Stadler-Altman:
Wissenschaftliche Poster evaluieren.
Konzeptionelle Überlegungen zu
einem Präsentationsformat in
Forschung und Lehre 379

Thomas Rucker:
Unterricht, Exemplarität und
Subjektivität 397

Tillmann F. Kreuzer:
Studierende können mit Hilfe
selbstreflexiver Prozesse zu
professionell Lehrenden werden 415

BUCHBESPRECHUNGEN

Dietmar Langer:
Lamore, Charles: Das Selbst in
seinem Verhältnis zu sich und zu
anderen 427

Jos Schnurer:
Stralla, Michael: Lehrpersonen als
Change Agents. Eine rekonstruktive
Studie zu Orientierungen von
Lehrerinnen und Lehrern in
extern induzierten schulischen
Innovationsprozessen 435

SELBSTANZEIGE

Rott, Karin Julia:
Medienkritikfähigkeit messbar machen.
Analyse medienbezogener Fähigkeiten
bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen 439

AUTORENSPIEGEL 443

RUNDSCHAU 445

NEUERSCHEINUNGEN 451

Rolf Arnold

Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln

*„Müset im Naturbetrachten
Immer eins wie Alles achten.
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen;
Denn was innen, das ist außen.
So ergreift ohne Säumnis
Heilig öffentlich Geheimnis!
Freuet Euch des wahren Scheins,
Euch des ernsten Spieles!
Kein Lebend'ges ist ein Eins,
immer ist's ein Vieles“.*
(J.W.Goethe)

Die Thematik ist alles andere als neu; sie scheint aber heute unabweisbarer „geklärt“ zu sein als zu früheren Zeiten: Seit den Arbeiten der biologischen Erkenntnistheorie¹ sowie den neueren Einsichten über die Funktionsweise der menschlichen Wahrnehmung bzw. der Entwicklung, Veränderung und Anpassung von subjektiven Deutungs- und Emotionsmustern ist der prinzipiell konservative Gestus der menschlichen Orientierung noch deutlicher als evolutionäre „Errungenschaft“, aber auch innere Begrenzung des Möglichen zutage getreten: *Wir sind in unserem Fühlen, Denken und Handeln stets darum bemüht, weitgehend so zu bleiben, wie wir sind und sehen die Welt nicht „so, wie sie ist, sondern wie wir sind“* (Talmud).

„Alt“ sind die Bemühungen der Philosophie, das sogenannte Vermittlungsproblem in den Griff zu bekommen. Damit ist die schier unauflösbare Verwobenheit zwischen Subjekt und Objekt in der

Wahrnehmung und im Sprachhandeln gemeint, die es schon stets eher unmöglich erscheinen ließ, die Objekte selbst in den Blick treten und ihren inneren Zusammenhang tatsächlich ans Licht kommen zu lassen – frei von den Einflüsterungen eigener Erfahrungen, biographischer Gewissheiten und der durch die Sprache gestifteten Formen des Plausiblen. Selbst die phänomenologische Anstrengung, sinnliche Evidenz aus der nüchternen Anschauung zu schöpfen, brachte bei genauerer Betrachtung nichts anderes zu Tage als „ein durch und durch vermitteltes Objekt“.² Das, was uns der Fall zu sein scheint, ist somit unauflöslich mit unseren jeweiligen mentalen Strukturbesonderheiten des beobachtenden und beurteilenden Subjekts, seinen biographischen Erfahrungen und historisch-gesellschaftlichen Inanspruchnahmen, seinen dadurch gestifteten Sehgewohnheiten sowie den Mustern seiner emotionalen Gewissheit und den Sprechroutinen seiner Lebenswelt verbunden; es verdankt sich keineswegs bloß einer nüchternen Prüfung. Deshalb kann man auch das,

„(...) was ein anderer wahrgenommen hat, nicht bestätigen und nicht widerlegen, nicht befragen und nicht beantworten. Es bleibt im Bewusstsein verschlossen und (...) für jedes andere Bewusstsein intransparent“³ –

so die ernüchternde Feststellung von Niklas Luhmann, mit der er die Vorstellungen jeglicher Unmittelbarkeit von Wahrnehmung, aber auch letztlich die ihrer Teilbarkeit in der Kommunikation verabschiedet, ohne die Tür zumindest einen Spalt weit offen zu halten. Solche Türöffnungen können nämlich mit der „Kunst der erschließenden Nachfrage“ oder eines gekonnten „Reframing“⁴ ermöglicht werden und der autopoietisch-solipsistischen Geschlossenheit kommunizierender Systeme etwas von ihrer abgrenzenden Schärfe nehmen. Wir können zwar einander nicht verstehen, aber gleichwohl erfolgreich dialogisieren und kooperieren sowie auch gemeinsam verändern, wenn wir nicht länger dem „Bestätigungsirrtum“⁵ erliegen, sondern vielmehr um dessen sinnstiftende Zähigkeit wissen und dieser z.B. durch einen bewussten „Gang in den Unterschied“, die Perfektionierung der „Formen des Zurückruderns“⁶ oder durch die gezielte Inszenierung von Kontexten eines „Stolperns“⁷ entgegenzuwirken vermögen. Wer stolpert, der stammelt, und dieses

„(...) stammelnde Erzählen vermag vorurteilsfrei die Einsicht in seine eigenen Möglichkeiten zu gewinnen und das meint, es vermag seine Bedingtheiten und Bedingungen freizulegen und zu entlarven und mit dem Bewusstsein von diesen, sich dennoch zu bejahen“.⁸

Es sind solche Verfremdungsanlässe – „Stolpersteine“ –, mit deren Hilfe wir die überlieferten banalen Routinen unserer kognitiv-emotionalen Geschlossenheit durchschauen und uns darin üben können, die angelehnten Türen weiter zu öffnen – nicht, um durch diese endlich zu ontologischen Gewissheiten zu gelangen, wohl aber zu anderen Möglichkeiten unseres „stammelnden Erzählens“ vorzustoßen – Möglichkeiten, die uns wirksame Leitbilder der Veränderung stiften können.

Wir sind Ptolemäer

In der Konsequenz bedeutet dies, dass die unmittelbaren Eindrücke und Beurteilungen, aus denen wir – bzw. besser: sich – unsere Handlungsbegründungen herleiten oder – oft rückblickend – permanent rationalisieren, mehr mit uns selbst, unseren Erfahrungen, Gewohnheiten und den Routinen unserer Identität und lebensweltlich-kulturellen Verwurzelung zu tun haben als mit einer Prüfung, Abwägung und konsensuellen Teilung dessen, was der Fall zu sein scheint, zumal

„(...) die während der Evolution wirksamen Selektionsmechanismen vermutlich nicht dazu angetan waren, kognitive Strukturen auszubilden, die für die Erfassung dessen optimiert sind, was hinter den Dingen möglicherweise sich verbirgt“.⁹

Die Wahrnehmung vermengt vielmehr kontinuierlich „selbsterzeugte Erregungsmuster“ mit den „von draußen“ kommenden Einwirkungen,¹⁰ entwickelt demnach keine Abbilder von Wirklichkeit, sondern in vielfacher Hinsicht ein Wiedererkennen. Deshalb können wir auch das Gegenüber letztlich nicht verstehen, sondern bloß verwechseln – welch ernüchternde Ausgangsbasis unseres Welt- und Selbstumgangs. Wir sollten deshalb begreifen, ahnte schon Friedrich Nietzsche, „dass bisher nur unsere Irrthümer uns einverleibt waren und dass alle unsere Bewusstheit sich auf Irrtümer bezieht!“¹¹ Mit diesen Irrtümern erlauben wir es uns, „von der eigenen Wirklichkeit überzeugt zu bleiben“,¹² wie Rüdiger Safranski in seiner Nietzsche-Biographie schreibt, um sodann kommentierend fortzufahren:

„Wir haben zwar ein kopernikanisches Weltbild – und heutzutage ein Einstein-Weltbild – was aber die Einverleibung betrifft, so sind wir immer noch Ptolemäer“¹³ -

ein Vorwurf, der hart trifft, der uns aber auch zu der erkenntnis- und beobachtertheoretischen Ausgangsfrage jeglicher substanzialen Selbstreflexion zu führen vermag, die da lautet: „In was erinnert mich der aktuelle Sachverhalt an mich?“ Der chilenische Neurobiologe und Vertreter einer biologischen Erkenntnistheorie Humberto Maturana hat diese von vielen als naturalistischen Kurzschluss erlebte Besonderheit der Wahrnehmung in seiner Theorie mit „unabweisbarer“ Evidenz beschrieben – weitgehend unbemerkt und resonanzlos bleibend nicht nur für die Art unseres wissenschaftlichen Erkennens, sondern auch für unsere Alltagskommunikation in Beziehungs-, Erziehungs- oder Führungsdialogen. Diese führen wir zu meist im Verfügbarkeitsmodus und mit fester Haftungsabsicht, da es uns leichter zu fallen scheint, die Ursachen im zufälligen Gegenüber zu entdecken, als diese in uns selbst aufzudecken, wie sich dies in folgendem Beispiel zumindest ahnungsweise als tastende Suchbewegung abzeichnet:

„Yvonne, eine attraktive Mitdreißigerin, berichtet über ihre beiden gescheiterten Ehen und das Zerbröseln ihrer derzeitigen Verbindung: Ich kann auch nicht wirklich verstehen, was mich da treibt. Sicherlich, meine beiden Ehemänner waren irgendwo rückblickend wirklich daneben, und ich bin froh, sie los zu sein, obgleich ich sie auch einmal liebte, was ich heute gar nicht mehr verstehen kann. Mein jetziger Mann ist ganz anders: Er ist spürbar committed, übernimmt Verantwortung für die Familie und ist ein sanfter und nachdenklicher Mann. Und doch passiert es mir immer wieder, dass ich ihn beschimpfe und ihn mit unsäglichen Anschuldigungen konfrontiere. Ich bin dann vollkommen in einer dominanten Bescheidwisserei und in der Du-Sprache, obgleich ich doch in

*meiner therapeutischen Praxis stets predige, genau dies zu unterlassen. In mir ist eine Tendenz, unreflektiert genau den Menschen zu schlagen, der mir nah ist, und ich fürchte, ich werde ihn irgendwann in die Flucht schlagen, nur um wieder – mit meinem ‚Siehst-du-ich-habe-es-doch-gewusst‘ - allein zu sein“.*¹⁴

Wie können wir auch in unserem sozialen Handeln zu einer kopernikanischen oder gar Einstein-Wende gelangen? Wie können wir darin besser werden, unsere eigenen Spuren in unseren Urteilen und Handlungsbegründungen zu identifizieren, um das Gegenüber mit seinen Motiven und Intentionen ungefilterter in Erscheinung treten zu lassen – so, wie es sich selbst meint, und nicht so, wie wir es befürchten? Welche Konsequenzen würden sich aus einer solchen kopernikanischen Wende des Umgangs für eine professionelle Begleitung in Erziehungs-, Beziehungs- oder Führungslagen ergeben?

„Un argumento para obligar“ (Maturana)

In der biologischen Erkenntnistheorie von Humberto Maturana wird das Subjekt letztlich zum „synaptischen Selbst“.¹⁵ Dies bedeutet, dass seine Bewegungen und Bewegtheiten als Ergebnis und Ausdruck seiner durch zerebrale Mechanismen konstituierten Möglichkeiten angesehen und verstanden werden müssen – so das „verpflichtende“ Argument Maturanas.¹⁶ Maturana markiert damit einen Paradigmenwechsel, hinter den man nur in unreflektierter Gewohnheit, nicht aber aus Vernunftgründen zurückweichen kann. In diesem Sinne „unterlief“ auch Jürgen Habermas die unversöhnliche Positionierung der Geisteswissenschaft gegen jegliche Naturalisierung des Geistes¹⁷

und wandte sich der Frage zu, „worin die richtige Weise einer solchen Naturalisierung bestehe“, wie Wolfgang Welsch diese Position charakterisierte.¹⁸ In der Tat. Jürgen Habermas relativiert in seinen Beiträgen zu den Herausforderungen und Möglichkeiten der Biowissenschaften die solipsistischen Konzepte zerebraler Reifung, indem er die Plastizität des Gehirns auch im Kontext des Kulturellen deutet. So besteht die naturwissenschaftlich erklärbare Logik des Zerebralen keineswegs in einem bloßen Vor-sich-hin-Reifen, sondern in einer kontinuierlichen Transformation im Kontext kultureller Überlieferungen und Gegebenheiten; das Gehirn braucht somit das Geistige, um seiner naturwissenschaftlichen Funktionslogik überhaupt folgen zu können. Es gehört – so Wolfgang Welsch in seiner zusammenfassenden Lesart – „schon in seinen naturwissenschaftlichen Aspekten zur Ordnung nicht bloß der Natur, sondern ebenso des Geistes. Der Dualismus besteht allenfalls vordergründig“.¹⁹ Und im Kern gilt: „Geist steckt an!“, wie Bauer dieses Zusammenwirken zwischen Geist und Natur in der kognitiv-emotionalen Reifung charakterisiert.²⁰

Wer die gebildete und selbstreflexive Persönlichkeit auch als Synaptisches Selbst konzipiert erliegt somit keineswegs automatisch „einer reduktionistischen Erklärung mentaler Phänomene“²¹ oder arbeitet „eine(r) normative(n) Konfiguration der Psyche“²² zu. Vielmehr erfahren in einer Verschränkungsperspektive auch die Hypothesen zur prägenden und letztlich auch determinierenden Kraft der frühen Erfahrungen eine neue – quasi naturwissenschaftliche – Empirie: *Die zutreffendere – kulturell-argumentativ durch Lektüre und Diskurs gestiftete Einsicht kann sich kaum in rigiden synaptischen Verschaltungen nachhaltig verankern, weshalb die Frage nach dem möglichen Umgang mit deren möglicher Plastizität*

von grundlegender Bedeutung für die Selbstreflexion sowie jegliche Persönlichkeits- und Haltungsbildung ist. Denn das emergierende Denken, Fühlen und Handeln des Menschen bewegen sich in einer früh eingespurten Gewissheitstrance, deren Kräfte stärker auf Kontinuität als auf Innovation oder gar Musterbrechung ausgerichtet sind. Menschen assimilieren lieber als dass sie akkomodieren, um mit Piaget zu sprechen.²³ Sie sehen, beurteilen und schlussfolgern bevorzugt in *den* Mustern und Formen, in denen sie gelernt haben, die Welt zu erklären und auszuhalten – eine innere Bewegung, deren Funktionsweise offensichtlich sämtliche Formen der menschlichen Erkenntnispraxis durchzieht, seien diese auf das „Erkennen“ des Gegenübers in Alltags- und Beziehungsdialogen oder gar auf das wissenschaftliche Erkennen bezogen.²⁴ Auch der Verfügbarkeitswahn, wie man ihn in mathematischen Modellen der empirischen Sozialforschung häufig antrifft,²⁵ hat mehr mit den latenten Ängsten, Kontrollbedürfnisse und Exaktheitsphantasien der Forscherinnen und Forscher gemein als mit ihrem Bestreben einer behutsamen, methodenkritischen und selbstreflexiven Aufhellung von Beobachtungs- und Wirkungszusammenhängen. Humberto Maturana schreibt dazu:

„Weil mir endgültig bewusst ist, dass sich mein unmittelbares Erleben nicht an den kollektiv aufgestellten Kriterien für Wahrnehmung und Täuschung, Realität und Schein orientiert, gebe ich gar nicht erst vor, meine Aussagen auf eine von mir unabhängige Existenz stützen zu können, sondern verankere sie nur in meinem eigenen Tun. (...) Da die wahre oder objektive Realität als Grundlage der Sinnggebung dienen soll, können wir erbittert über sie streiten. Insofern darf man niemals außer Acht lassen, dass alle Realitäten in

*erster Linie als Bereiche kohärenter Erfahrungen und Erklärungen gelebt werden. Allerdings müssen wir uns ebenso klar vor Augen führen, dass allein die Grundkohärenzen jeder einzelnen von ihnen darüber entscheiden, welche Aussagen darin gültig sind“.*²⁶

Die Konsequenzen dieser Kohärenzverbundenheit unseres Denkens, Beurteilens und Handelns sind radikal; sie markieren den schier unüberwindbaren Sumpf unserer eigenen Gewissheiten und Festlegungen in der je spezifischen biographischen Erfahrung und lebensweltlichen Einbettung. „Ich sehe dich nicht so, wie du bist, sondern wie ich bin – verzeih mir!“ – so lautet deshalb der Lösungssatz der fortgeschrittenen systemischen Therapien, die damit vom Wissen zum Nichtwissen und von der Bewertung zum Verstehen zurückrudern.²⁷ Für Maturana folgt das menschliche Erkennen jeweils der inneren Struktur des Beobachters, d.h. es ist *struktur determiniert*, nicht evidenzbasiert. Menschliches Erkennen, Kommunizieren und Kooperieren sind selbstorganisiert, d.h. in ihnen „(realisieren) sich Systeme als Produkte ihrer eigenen Organisation“²⁸ und nicht als so-und-nicht-anders gerechtfertigte Bezugnahmen auf Außenreize. Für ihn steht außer Frage,

*(...) dass struktur determinierte Systeme niemals außengeleitet sind – dass man sie zwar anstoßen, aber nicht festlegen kann“*²⁹

wobei, wie Helmut Willke zu sagen weiß,

*„das intervenierte System selbst die Kriterien vor(gibt), unter denen es bereit ist, sich beeindrucken zu lassen“.*³⁰

Wie dominant diese Inside-Out-Mechanismen tatsächlich unser Fühlen, Denken und Handeln bestimmen, wird in der Hirnforschung schon seit längerem deutlicher erkannt. Wenn es stimmt, dass

*„(...) auf jede Faser, die in die Großhirnrinde hineingeht oder sie verlässt, 10 Millionen interne Verbindungen kommen“,*³¹

dann ist die Schlussfolgerung, wir seien „neurobiologisch gesprochen, vor allem mit uns selbst beschäftigt“³² alles andere als übertrieben. Und doch reagieren wir zumeist ptolemäisch, indem wir das Außen bzw. unser jeweils aktuelles Gegenüber dafür verantwortlich machen, wie wir eine Situation deuten und empfinden – so als gäbe es stets eine nachweisbare lineare Ursache-Wirkungs-Logik zwischen dem, wie wir uns (z.B. in einer Beziehung) fühlen, und dem, was das Gegenüber tut. Der Bremer Hirnforscher spricht in diesem Zusammenhang von der „Illusion der falschen Ursachenzuschreibung“³³ und beschreibt, zu welcher subtiler Verdrehung der Wirkungszusammenhänge uns diese immer wieder verführt:

*„Zuvor sprachlose Gefühle der Furcht und Angst erhalten in dieser Welt eine bestimmte Deutung: Sie heften sich an bestimmte Geschehnisse, die im Zweifelsfall primär gar nichts mit ihnen zu tun haben. Sie entstammen zum Beispiel einer negativen Bindungserfahrung, dem Erleben von Hilflosigkeit und Einsamkeit des Säuglings und treten im Erwachsenenalter in Form von Trennungsangst gegenüber dem Partner auf“.*³⁴

Die Kernfrage jeglicher Veränderung ist deshalb die nach den Möglichkeiten eines selbstreflexiven Aufdeckens und der wirksamen Transformation der vertrauten, aber gleichwohl unbewussten Denk- und Seinsmuster des „untrainierten Geistes“, der unbeabsichtigt „darauf losplappert“.³⁵ Dieser bedient sich seiner eigenen Erfahrungen und Deutungsroutrinen, bisweilen auch seiner eigenen traumatisierten Gewissheiten – ein Sachverhalt, der in den psychologischen Forschungen der

letzten Jahrzehnte tief ausgelotet wurde. Dabei traten u.a. auch die subtilen psychologischen Mechanismen zutage, wie sie z.B. dem oben referierten Beispiel zugrunde liegen können, gleichwohl nicht „müssen“.

Nicht nur der andere ist „schwierig“, wir selbst auch

Folgt man dem „verpflichtenden Argument“ der (neuro)biologischen Erkenntnistheorie, so bleibt einem nichts anderes übrig als die Selbstveränderung von synaptischen Mustern anzuregen bzw. anzustupsen und zu unterstützen, da diese sich zu Metarepräsentationen verdichten, die uns mit Gewissheiten ausstatten, die wir dann im jeweils Aktuellen wiederentdecken bzw. rekonstellieren. Wir sehen dann das Aktuelle bzw. das Gegenüber entsprechend unserer eigenen, tief eingespurten Wahrnehmungsroutinen. Diesen subtilen Verwechslungs-Mechanismus zu kennen, seine Wirkungen in den Blick zu nehmen, zu relativieren und hinter sich zu lassen, gilt für die eigenen Muster, wie auch die der jeweiligen Gegenüber, mit denen wir in Beziehung stehen oder gar für deren gelingende Transformation wir in Bildungs- und Veränderungsprozessen Verantwortung übernommen haben. Eine solch selbstreflexive Bewegung muss weitgehend ohne Referenzpunkt auskommen, haben wir doch mit der Neutralisierung unseres gewachsenen Referenzpunktes bereits alle Hände voll zu tun. Der Reifungseffekt einer solchen inneren Bewegung ist ganz grundlegend: Wer nämlich tief durchspürt an den Punkt der Wittgensteinschen Verunsicherung gelangt ist, dass „dass es mir so scheint, nicht heißt, dass es so ist“,³⁶ der ist eher in der Lage, sich anderen Lesarten zuzuwenden und diese nicht nur auszuhalten, sondern – proaktiv – hinsichtlich

ihrer Gangbarkeit („Viabilität“) auf neuen Wegen zu erproben und so stolpernd und tastend zu einer resonanten Beziehung zu dem jeweiligen Gegenübersystem fortzuschreiten. Erst dadurch wird eine Bewegung von Ptolemäus zu Kopernikus oder gar Einstein möglich, wie dies auch der Hirnforscher Wolfgang Singer andeutet:

„Hier also haben wir ein weiteres Beispiel dafür – die moderne Physik hält weitere bereit –, dass naturwissenschaftliche Erklärungsmodelle mit subjektiven Erfahrungen und auf Intuition beruhenden Überzeugungen in krassem Widerspruch stehen können. Die Rezeptionsgeschichte der heliozentrischen Kosmologielehre und der Darwinschen Evolutionstheorie legen nahe, dass sich schließlich die naturwissenschaftlichen Beschreibungen gegen Überzeugungen durchsetzen, die auf unmittelbarer Wirklichkeitserschließung beruhen, und dass wir uns schließlich an die neuen Sichtweisen gewöhnen. Ob dies auch der Fall sein wird für Erkenntnisse, die unser Selbstverständnis noch nachhaltiger verändern als die vorangegangenen wissenschaftlichen Revolutionen, muss die Zukunft beantworten. Unaufschiebbar werden jedoch schon jetzt Überlegungen über die Beurteilung von Fehlverhalten, über unsere Zuschreibung von Schuld und unsere Begründungen von Strafe.“³⁷

In dem oben skizzierten Fall einer beginnenden Selbstreflexion („Ich kann auch nicht wirklich verstehen, was mich da treibt“) könnte eine solche Kopernikische Wende in den Schritten der Relativierung und Umdeutung schließlich auch zum Erkennen einer eigenen Spaltungsabwehr führen. Durch diesen aus der Traumaforschung bekannten Mechanismus der Subjektivierung wiederholen sich hinter dem Rücken der Akteure kontinuierlich frühe

Bindungsmuster in aktuellem Geschehen – ein Vorgang, der meist ptolemäisch zu-geordnet und in Du-Botschaften bzw. Vorwürfen verfestigt wird und dadurch den Zugang zu dem, was da eigentlich am Wirken ist, verbaut:

*„In einer Paarbeziehung in der Post-Idealisierungsphase können diese frühen (...) Bindungsmuster reaktiviert werden. Die Angst vor der drohenden Desintegration des Selbst kann nur (...) durch Spaltungsabwehr und Wendung der eigenen Aggression nach außen abgewendet werden. Das Umschlagen von liebevollen Gefühlen und Symbiosesehnsucht aus der primären Mutterbeziehung in Wut und Hass kann durch kleinste Irritationen ausgelöst werden, was die Paarbeziehung weiter destabilisiert und gleichzeitig hoffnungslos verkeilt – die Beziehung wird zur unkalkulierbaren Kampfzone“.*³⁸

Menschen, die in dieser Weise von den Fortwirkungen ihres frühen Bindungs-erlebens geprägt sind

*„(...) waren in ihrer Kindheit von emotional instabilen Eltern abhängig. Die primären Quellen von Sicherheit waren gleichzeitig die Quellen intensiver Angst. Gerade in ängstigenden Situationen ist das Sicherheitsbedürfnis besonders groß, sodass geängstigte Kinder eine ebenso intensive wie fragile Bindung an das ambivalent besetzte Objekt entwickeln und diese dann auf den Partner übertragen“.*³⁹

Wer solche Gewissheiten bereits zu Metarepräsentationen verhärtet in sich trägt, der hat es besonders schwer, den Weg der kopernikanischen Wende beim Ausstieg aus tief eingespurten Fühl-, Denk- und Handlungsmustern zu gehen, führt dieser ihn doch zunächst durch angstbesetzte Erfahrungen der inneren Instabilität

und Unsicherheit („Es könnte auch ganz anders sein!“). Die Tendenz, diesen inneren Weg zu meiden und lieber an den gewohnten – projektiven – Kausalattributionen im jeweiligen Außen festzuhalten, ist deshalb naheliegend. Zwar basieren die so erhältlichen Schlussfolgerungen auf der „Illusion der falschen Ursachenzuschreibung“,⁴⁰ doch liefern sie der Suche immerhin eine Orientierung, wenn auch eine falsche. Wer in solchen alten Bildern festhängt, handelt nach dem Grundsatz, dass es besser sei, eine falsche, statt gar keine Erklärung zu haben. Damit verharren sie innerlich in ptolemäischen Zeiten.

Im Beziehungsgeschehen kann man sich damit zwar dann von dieser „falschen Ursache“ im Außen lösen – eine Art Katharsis durch Placebos –, zahlt dafür aber den Preis der subtilen Fortwirkung der eigenen Spaltungsabwehr im weiteren Leben. Diese droht einen, immer und immer wieder in Situationen hinein zu führen, welche einen unzufrieden lassen, da man in ihnen weder ein klares Ja, noch ein klares Nein zu spüren vermag. Es bleibt bei einem „Jein“ als Lebensmuster, mit welchem man – nachdem dieses Muster alle Beziehungen, die man einging, zerspalten hat – schließlich alt werden und sterben lassen, ohne jemals zu klaren – integrierten – Verhältnissen tatsächlich vorgestoßen zu sein, obgleich man beständig von diesen träumte. „Was im Innen nicht ist, kann auch im Außen nicht sein!“ – lautet der Kommentar, mit dem die systemische Forschung und Theoriebildung solche bipolaren Routinen des Beziehungsalltags beschreibt, welche die durch diese stolpernden Akteure entweder in Hasslieben gefangen hält oder in Dreiecksbeziehungen treibt, in denen die Ja-Nein-Oszillation des Inneren in Idealisierungs- und Abwertungsgesten eines äußeren Dramas beständig wieder reinszeniert wird.

Der Weg der kopernikanischen Wende eröffnet demgegenüber die Möglichkeit

einer nicht länger stolpernden Bewegung, sondern einer bewusst „selbstein-schließenden“ Transformation. Dieser

Weg führt über 5 Stufen einer begleiteten Selbstbildung, die professionell begleitet und unterstützt werden will.

Die kopernikanische Treppe		
5	Transformation	Fragen: – Wie kannst Du das Neue (neue Denk- und Verhaltensweisen) in Dir stärken? – Was kann sich dadurch verändern?
4	Umdeuten	Fragen: – Möchtest Du zukünftig in anderer Weise das Erlebte deuten? – Welcher Umdeutungs(leit)satz wäre hilfreich?
3	Relativieren	Fragen: – Welche anderen – alternativen/ zusätzlichen Formen einer Verarbeitung wären denkbar? – Wie fühlen sich diese für Dich an?
2	Fokussieren	Fragen: – Welches Ursprungserleben kommt Dir in den Sinn? – Welche Erinnerungsfetzen, Sätze und Gefühle kommen in Dir auf?
1	Erkennen	Fragen: – Was treibt Dich? –Was ruft Dir das Geschehen über Dich selbst in Erinnerung?

Über die kopernikanische Treppe schreiten wir aus der ptolemäischen Welt der linearen Ursachenzuschreibung, der In-Haftungnahme des jeweils aktuellen Gegenübers und der „Illusion der falschen Ursachenzuschreibung“⁴¹ hinaus und bewegen uns – stolpernd – in die Welt der Wahrscheinlichkeit, Vielfalt und – neuen – Möglichkeit. Es könnte auch ganz anders sein – und ist es auch! Wer zur kopernikanischen Wende fortschreitet, erkennt mehr und mehr: Das aktuelle Gegenüber kann nichts dafür, dass man die konkrete Lage so erlebt, wie man sie erlebt, und die eigenen Gefühle und Ideen sind deshalb auch nicht so und nicht anders angemessen, zumutbar oder gar zutreffend, weil wir sie haben. Vielmehr sind ein Schuld(en)schnitt und eine Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln notwendig, um wirksam neue Entwicklungslinien aufbrechen zu lassen. Die Befreiung aus schier unlösbar erscheinenden Lagen und die Lösung

erstarrender Lebensgefühle sind dann nicht von einer Veränderung des Außen (neuer Partner, neue Umgebung, neue Arbeit etc.) zu erwarten, sondern vom Umgang mit der eigenen „Stolperung“.⁴² Wer bloß im Außen verändert, ohne seine gewachsenen Welt- und Selbstsichten wirksam zu transformieren, der verbleibt letztlich in einem Modus, der ihn mit schlafwandlerischer Sicherheit immer und immer wieder in die ach so vertrauten „Rekonstellierungen“ führt. Der Begriff der Rekonstellierung beschreibt dabei die subtilen Bestätigungsformen des Umdeutens gegebener Lagen, durch deren Wirkungen letztlich das unbewusst stets Befürchtete, Ersehnte und Abgespaltene immer wieder Gestalt gewinnen kann.

Das Plädoyer für eine Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln konfrontiert die Akteure zunächst mit zwei Ernüchterungen, bevor sie mit zwei Ermutigungen aufwartet, wie folgende Abbildung zeigt:

Ernüchterungen und Ermutigungen beim erfolgreichen Stolpern auf der kopernikanischen Treppe		
die beiden Ernüchterungen	1	Unsere Wahrnehmung bildet Gegenübersysteme nicht ab, sondern konstruiert diese nach den Maßgaben dessen, was wir kennen und auszuhalten gelernt haben. <i>Frage: „In was erinnert mich der aktuelle Sachverhalt an mich?“</i>
	2	Die Macht der unbewussten Denk- und Seinsmuster ist erdrückend, wenn „der untrainierte Geist vor sich hinplappert“. ⁴³ <i>Frage: „Wie kann ich vertraute Denk- und Wahrnehmungsmuster erkennen und wirksam suspendieren?“</i>
die beiden Ermutigungen	1	Wir können die gewachsenen Strukturbesonderheiten unserer Wahrnehmung, d.h. die kognitiv-emotionalen Metarepräsentationen und deren magnetische Wirkung auf die Ordnung der aktuellen Erfahrungsspäne, in Achtsamkeit, Fokussierung und Selbstreflexion, erkennen. <i>Auftrag: Zeichne ein Bild Deiner inneren Befürchtungen („Dämonen“)!</i>
	2	Durch gezieltes Umherstolpern im Unterschied („Es könnte auch ganz anders sein!“) kann die Wirkkraft des inneren Magneten mehr und mehr gemindert werden und Neues zum Ausdruck kommen. <i>Auftrag: Zeichne ein Bild Deiner idealen Formen des Umgangs mit Dir selbst und der Welt! Verbinde Dich wirksam mit diesem!</i>

Grundlinien einer Pädagogik der Schubumkehr

Seit einigen Jahren mehrten sich in der Bildungspraxis und Bildungstheorie die Impulse in Richtung einer *epistemologischen* Konzeption von Beziehung und Kooperation sowie von Führung und Organisation, wie u.a. die Arbeiten aus dem MIT in Boston zeigen: So verweist der Presence-Fokus von Peter Senge u.a. in ähnlicher Weise auf die beobachtertheoretische Selbstreflexion im Sinne einer angewandten Epistemologie,⁴⁴ wie auch die neueren Beiträge von Dirk Baecker.⁴⁵ Der zunächst unverständliche Begriff „Epistemologie“, der so viel bedeutet wie „Erkenntnistheorie“, erschwert zwar einerseits die Popularisierung dieser aktuellen Fokussierung, doch ermöglicht er andererseits eine Stolperung, die den programmatischen Gehalt des mit ihm angeregten Paradigmenwechsels in Erscheinung treten lässt: *Es geht dabei z.B. nicht länger um die Frage, wie z.B. Betriebe sind und „tatsächlich“ funktionieren, sondern darum, wie die*

verantwortlichen Akteure gewohnt sind, das Betriebliche zu deuten und zu denken und welche Möglichkeiten sie dadurch sehen oder übersehen. Die Rede ist sogar von einer „epistemologischen Kultur“, in der die Menschen lernen, sich vor dem Hintergrund der letztlich ungeklärten Frage „how do we know what we know“⁴⁶ in neuer Weise aufeinander zu beziehen und miteinander umzugehen. Eine solche epistemologische Haltung erleichtert nicht nur die Reflexion und Relativierung gewohnter Denk-, Seins- und Kooperationsmuster, es nimmt diese gewissermaßen zum Ausgangspunkt jeglicher Veränderung. Das Denken muss selbst disruptiv werden, um sich mit disruptiven Veränderungen überhaupt angemessen auseinandersetzen zu können und nicht im Neuen stets das Alte zu sehen bzw. die Zukunft mit den Mitteln der Vergangenheit erschließen zu wollen (und dadurch zu verpassen) – Versuche, die bereits zum Verschwinden ganzer Branchen geführt haben. In diesem Sinne ist auch bereits die Rede von „Disruptive Personality Types“⁴⁷ und von

einem „Disruptive Thinking“,⁴⁸ deren Bedeutung gerade in Zeiten beschleunigter Entwicklungen in Technologie, Wirtschaft und Gesellschaft zunehmend in das Zentrum der Debatte um deren zukunftsfähige Gestaltung dieser Kontexte rückt: „Disruptionen sind eine der Signaturen der Zukunft“ stellen die Kompetenzforscher John Erpenbeck und Volker Heyse fest und schreiben: „Kompetenzentwicklung ist der wahrscheinlich wichtigste Weg, diese Disruptionen zu bewältigen“.⁴⁹

An dieser Stelle wird das Begreifen dessen, wie wir begreifen zum Dreh- und Angelpunkt jeglicher Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Es genügt – so die sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen – nicht mehr länger, hoch qualifizierte Fachkräfte auszubilden und der Gesellschaft bereitzustellen. Deren Fachwissen ist nämlich häufig bereits in Teilen oder ganz veraltet, wenn sie ihre Ausbildungen abgeschlossen haben und ihnen ein erster Berufseinstieg gelungen ist. Der „flexible Mensch“⁵⁰ – gefordert und überfordert durch die beständigen Anpassungserwartungen der dynamisch sich wandelnden gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse – kann mit dieser Entwicklung kaum mehr Schritt halten, weshalb ein anderes Leitbild an dessen Stelle treten muss – ein Leitbild, das nicht irgendwelche Ideale von Selbstverwirklichung und Persönlichkeit beschwört, sondern nüchtern nach den Kompetenzen fragt, welche die Gestaltung einer zunehmend unsicheren Zukunft ermöglichen. Diese benötigen eine innere Verankerung bzw. Halt(er)ung und verpflichtet die verantwortlichen Akteure dazu, die Bildung und Kompetenzentwicklung der Menschen so zu gestalten, dass den Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft – und nicht nur einer bestimmten Gruppe – Rechnung getragen werden kann. Die Gebote der Gerechtigkeit und Chancengleichheit sind dafür ebenso unhintergehbare Maßstäbe des

Gelingens von Bildung, wie die Eröffnung beruflicher und persönlicher Optionen für die Zukunftsgestaltung und Lebensformung. Diesen Maßstäben sind auch Bildungstheorie und Didaktik verpflichtet, die deshalb – anders als das naturwissenschaftliche Objektivitätsideal – stets normativ gebunden beobachten, deuten, verstehen und vorschlagen. Sie prüfen und bewerten auch die Bildungsmöglichkeiten nicht allein bezüglich ihrer Übereinstimmung mit den Anforderungen von Arbeitsmarkt und Gesellschaft, sondern zugleich und in erster Linie nach Maßgabe der Förderung und Begleitung der Individuierung, d.h. Selbstwerdung. Ihr Leitbild ist der „reflexive Mensch“ (reflexible man).

„Dieser weiß um die selbsterfüllende Kraft seiner Gewohnheiten und der eigenen Traditions- sowie Routinenverhaftung. Er ist sich der Tatsache bewusst, dass diese ihn immer wieder dazu verführen, an seinen Gewissheiten festzuhalten und sich die Zukunft auf der Basis der eigenen Erfahrungen zu konstruieren, wodurch er dazu beiträgt, dass auch die Zukunft mehr oder weniger so wird, wie die Vergangenheit bereits gewesen ist. Der „reflexible man“ ist deshalb nicht bloß flexibel, sondern auch um Reflexion bemüht. Er weiß, dass er seine Welt bloß verändern kann, wenn es ihm gelingt, sich selbst zu verändern. Indem er lernt, die Gegebenheiten weniger rasch zu beurteilen, öffnet er sich auch dem Fremden, Unbekannten und vielleicht bereits Verworfenen gegenüber. Er vergleicht wertschätzend, wo er früher durch Beurteilungen Eindeutigkeiten herstellte. Dadurch schaffte er zumindest die Voraussetzungen dafür, dass sich ihm die Wirklichkeit in anderer Weise – als andere Wirklichkeit – zu zeigen vermag. Damit erreicht der „reflexible man“ eine Flexibilität eigener

Art. Diese verdankt sich seiner Eigendrehung, keiner bloßen Anpassung an vermeintlich oder tatsächlich Gegebenes. Und diese Eigendrehung ist Ausdruck der Lernfähigkeit, die er als Potenzial in sich trägt“.⁵¹

Sicherlich: Auch der reflexible Mensch benötigt Wissen, um sachgemäß prüfen, beurteilen und handeln zu können. Sein Wissen ist jedoch von anderer Substanz. Es integriert die sachgemäßen Zusammenhänge mit seinen eigenen Fähigkeiten, diese aufzugreifen und bei der Entwicklung eigener Stellungnahmen oder der Ingangsetzung eigener Lösungsversuche konstruktiv zu gebrauchen. Um diese Fähigkeiten zum – professionellen – Umgang mit Wissen und zu dessen Nutzung entwickeln zu können, bedarf es anderer Vorgaben als bloßer Lehrpläne oder Modulhandbücher (i.S. von Inhaltsaufstellungen), deren Themen sich einer überlieferten Strukturierung und Curricularisierung verdanken. Erforderlich ist vielmehr die Stärkung des methodischen und sozialen sowie emotionalen und reflexiven Vermögens des Lernenden *an* und *in* der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen. Dieser lernt dabei nicht nur „etwas“, sondern erweitert seine persönlichen Fähigkeiten

- zur Erschließung von Wissensquellen,
- zum Umgang mit Neuem,
- zum selbstverantwortlichen Handeln,
- zur Planung und Gestaltung eigener Lernprojekte
- sowie zur Veränderung vertrauter Sichtweisen und Routinen.

Dadurch wird das lernende Individuum mehr und mehr zu dem, was es bereits immer schon gewesen ist – teils, ohne dies zu wissen: Eigentümer oder Eigentümerin seines bzw. ihres Lernens – ein für die demokratische Gesellschaft, den

Arbeitsmarkt und die eigene Lebensgestaltung in den Life-long-learning-Gesellschaften nicht zu unterschätzender Vorgang der Rückübereignung. Wissen wandelt sich dadurch gleichzeitig von einem bloßen Besitz zu einer komplexen Fähigkeit, das eigene Denken und Handeln nicht länger an persönlichen, sondern an geteilten Gütekriterien zu orientieren.

Die englische Wortschöpfung „reflexible“ soll in diesem Zusammenhang verdeutlichen, worum es bei dieser kompetenzorientierten Wende im Kern geht: Es ist nicht bloß der „flexible Mensch“,⁵² sondern auch der „reflexive Mensch“, der hier Gestalt zu gewinnen scheint. Er muss in seiner Subjektivität letztlich zahlreiche Gegensätze gleichzeitig balancieren und situationsangemessen ausdrücken können: den Umgang mit den Anforderungen des Außen sowie die Stärkung der eigenen Kräfte im Innen, die Wahrung der Kontinuität sowie den Mut zu Neuem und die professionelle Distanz gegenüber der gestaltenden Nähe. Der reflexible Mensch verfügt in hohem Maße über Akkommodationskompetenzen, d.h. er ist in der Lage neuartige Probleme selbstorganisiert und sachgemäß erfolgreich zu bewältigen und dabei nicht in den einmal erlernten Sicht-, Beurteilungs- und Handlungsweisen stecken zu bleiben.

Haltung als Kompetenzkern

Der eigentliche Referenzpunkt beim Stolpern, Suchen, Prüfen, Beurteilen und Schlussfolgern ergibt sich dem reflexible Man aus einer festen ethischen Verwurzelung. Den Unverfügbarkeiten im Außen weiß er auf der Basis einer inneren Werthaltung zu begegnen, die seine unmittelbare Art, die Welt zu fühlen, auszuhalten und zu gestalten trägt. Diese sichert ihm gewissermaßen ein inneres Gegengewicht zu den beständigen Wandlungen im Außen. In diesem Sinne stimmt es, dass „Werte stark

(machen)“, wie ein von dem für Unterricht zuständigen Bayerischen Staatsministerium herausgegebenes Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer verspricht,⁵³ ohne allerdings mit erwiesenermaßen wirksamen Wertevermittlungskonzepten aufwarten zu können. Denn man kann zwar Werte lernen, so wie man die Zutaten zu einem Pudding lernen und hernach rekapitulieren und gar begründen kann, doch ist man in der Wertebildung mit einem solchen Vorgehen zu oberflächlich unterwegs, da es ja nicht darum geht, Werte zu kennen, sondern vielmehr darum, sich ihnen in der eigenen Lebenspraxis verpflichtet zu fühlen. Deshalb bleiben Belehrung und Intervention in der Wertebildung auch in aller Regel unwirksam, während allenfalls die Schaffung von Kontexten eines emotional durchspürten Erlebens die nachhaltige Tiefenverankerung von Werten als kognitive Introjekte ermöglichen können.

In solchen Kontexten können Überlieferungen des ethischen Diskurses als „Möglichkeitsräume“⁵⁴ zwar eröffnet und erörtert werden, ihre Aneignung bzw. Anverwandlung jedoch bleibt ihrer Anschließbarkeit für den Lernenden vorbehalten. Und diese ist in hohem Maße von der Emotionalisierung des Werteerlebens abhängig, wie der deutsche Kompetenzforscher John Erpenbeck schreibt. Werte „überbrücken“ für ihn „fehlendes Wissen“ und

*„(...) ermöglichen ein Handeln unter Unsicherheit, die aus dem selbstorganisativen Charakter der Welt und ihrer Teilsysteme resultiert, worin Allgemeingültigkeit, Determinismus, Einfachheit und Einheitlichkeit verloren sind. Ohne Werte wären wir handlungsunfähig. (...) Ohne echte emotionale Labilisierung gibt es keinerlei Wertewandel“.*⁵⁵

Diese Hinweise sind auch für die Versuche einer Haltungsbildung von grundlegender Bedeutung, wie u.a. die Ansätze

der Contemplative Education an amerikanischen Hochschulen zeigen. Diese zielen auf die Stärkung einer spirituellen Orientierungsbasis ihrer Studierenden, indem sie sie z.B. früh mit den Fragen in Verbindung bringen

*„Who am I? What are my most deeply felt values? Do I have a mission or purpose in my life? Why am I in college? What kind of person do I want to become? What sort of world do I want to help create?“*⁵⁶

Neben diesem Ansetzen an persönlichen Sinnfragen ist auch eine lebendige Inszenierung entsprechender Transformationsangebote sinnvoll. Geht man nämlich davon aus, dass das moralische Bewusstsein des Menschen bereits sehr früh und in dichtem emotionalen Erleben angebahnt und verankert wird, so ist es z.B. für die Führungskräftefortbildung in Unternehmen naheliegend, nach didaktischen Möglichkeiten und Formen einer entsprechenden Labilisierung und einer authentisch-affektiven Lernatmosphäre zu suchen. Es geht demnach in entsprechenden Angeboten um emotionale Resonanz, wie wir ihr auch in der frühen Werteentwicklung ausgesetzt waren – zumal wir aus der biografischen Krisenforschung wissen, dass individuelle Umwertungen im fortgeschrittenen Lebensalter sich meist im Kontext tiefer „kritischer Lebensereignisse“⁵⁷ ereignen. Zwar kann es nun nicht Sinn und Zweck einer nachhaltigen Haltungsbildung sein, Menschen in tiefe Krisen zu stürzen, um aus den damit verbundenen Labilisierungen neue Werthaltungen entwickeln zu können, es bedarf aber gleichwohl einer gewissen Erschütterung; Unterschiedserfahrung und Ausweglosigkeit, wie sie u.a. in der Arbeit mit moralischen Dilemmata oder in der systemischen Aufstellungsarbeit realisiert werden.

Anmerkungen

- 1 vgl. Maturana, H.: *Biologie der Realität*. Frankfurt a. M. 1998.
- 2 Negt, O.: *Überlebensglück. Eine autobiographische Spurensuche*. 2. Auflage. Göttingen 2017, S. 35.
- 3 Luhmann, N.: *Was ist Kommunikation?* In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. 2. Auflage. Wiesbaden 2005, S. 116.
- 4 Arnold, R.: *Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung*. Heidelberg 2016, S.75f.
- 5 Hübl, P.: *Die aufgeregte Gesellschaft. Wie unsere Emotionen unsere Moral prägen und die Polarisierung verstärken*. Bielefeld 2019, S.19.
- 6 Arnold, R.: *Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung*. Heidelberg 2016, S. 146f.
- 7 Joisten, K.: *Aufbruch. Ein Weg in die Philosophie*. Berlin 2007.
- 8 ebd., S. 236.
- 9 Singer, W.: *Vom Gehirn zum Bewusstsein*. Frankfurt a.M. 2006, S. 12.
- 10 ebd., S. 44.
- 11 Nietzsche, F.: *Sämtliche Werke*. Bd.3. München 1980, S. 383.
- 12 Safranski, R.: *Nietzsche. Biographie seines Denkens*. München 2000, S. 244.
- 13 ebd.
- 14 Arnold, R.: *Wie man liebt, ohne (sich) zu verlieren. 29 Regeln für eine kluge Beziehungsgestaltung*. 2. Auflage. Heidelberg 2016, S. 102f.
- 15 vgl. LeDoux, J.: *Synaptic Self. How Our Brains Become Who We Are*. New York 2002.
- 16 vgl. Maturana, H.: *La Objectividad. Un Argumento para Obligar*. Santiago 1997.
- 17 vgl. Habermas, J.: *Rede anlässlich des ihm im Jahre 2004 verliehenen Koyoto-Preises*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 15.11.2004, S. 35.
- 18 Welsch, W.: *Wenn du wüsstest, was ich denke. Die Biowissenschaften und ihre Herausforderung: Wie Jürgen Habermas Geist und Natur versöhnt*. In: *Der Tagesspiegel* vom 17.6.2009 (<https://m.tagesspiegel.de/kultur/habermas-wenn-du-wuesstest-was-ich-denke/1538062.html>).
- 19 Ebd.
- 20 Bauer, J.: *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. München 2019, S. 82.
- 21 Singer, W.: *Vom Gehirn zum Bewusstsein*. Frankfurt a.M. 2006, S. 9.
- 22 Dörpinghaus, A.: *Mein Gehirn lernt, aber nicht ich*. In: *Forschung und Lehre*, 7/2019, S. 624.
- 23 vgl. Piaget, J.: *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart 1975.
- 24 vgl. Arnold, R.: *Ach, die Fakten! Wider den Aufstand des schwachen Denkens*. Heidelberg 2018, S. 84ff.
- 25 vgl. Rosa, H.: *Unverfügbarkeit*. 3. Auflage. Salzburg 2019.
- 26 Maturana, H.: *Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. München 2001, S. 29ff.
- 27 vgl. Arnold, R.: *Von der Evidenz der Konstruktion zur Konstruktion der Evidenz*. In: www.studienseminar.rlp/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/paedfundst/2012/AGL-02-2012.pdf (Aufruf am 14.8.2019).
- 28 Maturana, H.: *Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. München 2001, S. 18.
- 29 ebd., S. 19.
- 30 Willke, H.: *Strategien der Intervention in autonome Systeme*. In: Baecker, D. u.a. (Hrsg.): *Theorie als Passion*. Frankfurt a.M. 1987, S. 334.
- 31 Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg 2007, S. 54.
- 32 ebd.
- 33 Roth, G.: *Persönlichkeit, Entscheidung, Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern*. Stuttgart 2007, S. 280.
- 34 ebd.
- 35 Dispenza, J.: *Schöpfer der Wirklichkeit. Der Mensch und sein Gehirn*. 5. Auflage. Burgrain 2016, S. 73.
- 36 vgl. Wittgenstein, L.: *Über Gewissheit*. Frankfurt a.M. 2002.
- 37 Singer, W.: *Vom Gehirn zum Bewusstsein*. Frankfurt a.M. 2006, S. 57.
- 38 Peichel, J.: *Destruktive Paarbeziehungen: Das Trauma intimer Gewalt*. Stuttgart 2013, S. 154.
- 39 Kottje-Birnbacher, L. u.a.: *Imagination in der Psychotherapie*. Bern 2010, S. 796.
- 40 Roth, G.: *Persönlichkeit, Entscheidung, Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern*. Stuttgart 2007.
- 41 ebd.
- 42 Joisten, K.: *Aufbruch. Ein Weg in die*

- Philosophie. Berlin 2007.
- 43 Dispenza, J.: Schöpfer der Wirklichkeit. Der Mensch und sein Gehirn. 5. Auflage. Burgrain 2016, S. 73.
- 44 vgl. Senge, P. et al.: Presence. Human Purpose and the Field of Future. San Francisco 2008.
- 45 vgl. Baecker, D.: Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie. Frankfurt a.M. 2013.
- 46 Langemeyer, I./ Fischer, M./ Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Epistemic and Learning Cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln. Weinheim 2015, S. 19.
- 47 Snyder, B. (Ed.): Coping with Seven Disruptive Personality Types in the Classroom. White-Paper. Madison 2010. (www.northwestms.edu/library/Library/Web/magna_wp7.pdf)
- 48 von Mutius, B.: Disruptive Thinking. Das Denken, das der Zukunft gewachsen ist. Offenbach 2017.
- 49 Erpenbeck, J./ Heyse, V.: Einleitung: Kompetenz und Disruption. In: Ders./Ortmann, S. (Hrsg.): Kompetenzen voll entfaltet. Praxisberichte zum Kompetenzmanagement. Münster 2019, S. 33.
- 50 Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- 51 Arnold, R.: Entlehrt euch! Wege aus dem Vollständigkeitswahn. Bern 2017, S. 14ff.
- 52 Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998.
- 53 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur (Hrsg.): Werte machen Stark. Praxishandbuch. Augsburg 2008.
- 54 Bauer, J.: Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München 2019, S. 113ff.
- 55 Erpenbeck, J./ Sauter, E.: Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. Wiesbaden 2018, S. 134 und 145.
- 56 Astin, A.W./ Astin, H.S./ Lindholm, J.A.: Cultivating The Spirit. How College Can Enhance Student's Inner Lives. San Francisco 2011, S. 1.
- 57 Filipp, S.-H./ Aymanns, P.: Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart 2010.

Gerhard Tulodziecki

Künstliche Intelligenz und Didaktik

1 Einleitung

Galt es 1997 noch als spektakulär, dass ein Computer den Schachweltmeister Garri Kasparow besiegt hatte, ist man mittlerweile daran gewöhnt, dass über immer weitergehende Leistungsmöglichkeiten von Computern berichtet wird. So gibt es heute z.B. Diskussionen zu Robotern, die sich als Ersatz für Pflegepersonal anbieten, zu Social Bots, die Wahlen beeinflussen, zu Lehrsystemen, die sich automatisch an Voraussetzungen von Lernenden anpassen, zu Verkehrsnetzen, in denen sich autonome Fahrzeuge bewegen, sowie zu Robotern, die im Kampf gegen den Terrorismus eingesetzt werden. Insgesamt kommt es ständig zu neuen Anwendungen Künstlicher Intelligenz (im Folgenden kurz: KI). Dabei ergeben sich viele der neuen Anwendungsmöglichkeiten durch erhebliche Fortschritte beim so genannten Maschinellen Lernen (im Folgenden kurz: ML).

Vor diesem Hintergrund stellen sich vielfältige Fragen für Individuum und Gesellschaft: von der Frage, was der Einzelne sich selbst noch durch Lernen aneignen soll (wenn Informatiksysteme doch schon heute Manches und in Zukunft noch Vieles mehr besser können als der Mensch), bis zur Frage, wie und in welcher Gesellschaftsform in Zukunft am ehesten ein humanes Zusammenleben

der Menschen – angesichts der zunehmenden Möglichkeiten der Steuerung, Beeinflussung und Kontrolle – garantiert werden kann. Überlagert werden solche Fragen durch Überlegungen zum Bild vom Menschen, das für gegenwärtiges Handeln in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen leitend sein soll – von der Bildung bis zur Politik: Benötigen wir vor allem eine zeitgemäße Auslegung des – auf der Aufklärung und dem Neuhumanismus beruhenden – Bildes von einem reflexiv eingestellten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt? Oder sollten wir uns an einem – in seinen Möglichkeiten technologisch vielfältig erweiterten – Menschen im Sinne transhumanistischer Vorstellungen oder gar an einem neuen Geschöpf orientieren, bei dem menschliche und maschinelle Bestandteile im Sinne posthumanistischer Vorstellungen verschmolzen sind?

Im Kontext solcher Fragen geht es in diesem Beitrag um Überlegungen, was die KI-Entwicklungen für die Didaktik bedeuten und was gegebenenfalls zu bedenken und zu tun ist. Dabei soll eine breitere Sicht auf didaktische Fragen zum Tragen kommen als es bei vielen Arbeiten der Fall ist, die vor allem auf die Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen durch digitale Medien in einem engeren mediendidaktischen Sinne konzentriert sind. Zunächst aber wird ein Blick auf die KI selbst geworfen.

2 Künstliche Intelligenz (KI) als Forschungs­zweig der Informatik und als Technologie

2.1 Zum Begriff der künstlichen Intelligenz

Die Verwendung des KI-Begriffs geht auf den amerikanischen Informatiker John McCarthy zurück. Dieser benutzte ihn 1956 in einem Antrag für eine wissenschaftliche Konferenz, bei der unter anderem Programme für das Schach- und das Damenspiel vorgestellt wurden.¹ Seit dieser Zeit wird der Begriff in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet, wobei ihm hauptsächlich zwei Bedeutungen zukommen: Zum einen bezeichnet er das Teilgebiet der Informatik, in dem es um Entwicklungen und Forschungen geht, die auf eine Ausführung von Aufgaben durch einen Computer bzw. eine Maschine zielen, für die beim Menschen Intelligenz vorausgesetzt wird.² Zum anderen steht KI als Oberbegriff für alle Technologien, mit denen menschliche Denk- und Handlungsvollzüge nachgebildet werden sollen.³ Dabei ist KI nicht auf einen fest umrissenen Intelligenzbegriff – etwa im Sinne psychologischer Konzepte – festgelegt. Vielmehr können in die KI-Forschung alle Fähigkeiten einbezogen werden, bei denen auf Seiten des Menschen psychische oder psychomotorische Prozesse vorliegen.

Hinsichtlich der KI-Technologien lässt sich zwischen starker und schwacher KI unterscheiden.⁴ Starke KI meint Technologien, von denen letztlich erwartet wird, dass sie menschliche Fähigkeiten komplett maschinell nachbilden können – was bisher allerdings (noch) nicht gelungen ist, wenn auch einzelne Forscher glauben, dass dies langfristig möglich sein wird. Schwache KI bezieht sich demgegenüber auf Technologien, die auf die Nachbildung einzelner menschlicher Fähigkeiten

beschränkt bleiben und den Menschen als „Assistenten“ bei unterschiedlichen Aufgaben unterstützen sollen.

2.2 Anwendungsfelder von KI-Technologien

Die Anwendung von KI weist vielfältige Facetten auf. Entsprechende Darstellungen gehen von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus, ohne dass eine einheitliche oder umfassende Systematik vorliegt. Insofern kann es bei der folgenden Skizze nur darum gehen, wichtige Anwendungsfelder – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – anzusprechen und einen Überblick zu geben. Dabei ist zu beachten, dass die angesprochenen Anwendungsfelder nicht als trennscharfe Bereiche zu verstehen sind, sondern als miteinander verbundene Aufgabengebiete.

Ein erstes Anwendungsfeld von KI, das auch für ihre historische Entwicklung von großer Bedeutung ist, bezieht sich auf den Bereich der *Spiele*. Schon in den 1950er-Jahren gelang es dem Elektroingenieur Arthur Samuel, ein Computerprogramm für das Brettspiel „Dame“ zu schreiben. Damit konnte der Computer gegen einen menschlichen Spieler antreten, gegen den er allerdings zunächst verlor. Mit der Zeit wurde das Programm derart weiterentwickelt, dass der Computer auch gegen sich selbst zu spielen vermochte, sich dabei ständig verbesserte und schließlich ein so guter „Dame-Spieler“ war, dass ein Mensch nicht mehr gegen ihn gewinnen konnte.⁵ Ähnliche Entwicklungen ergaben sich beim Schachspiel. Für das noch komplexere Spiel Go wurde 2017 ein Programm entwickelt, das innerhalb von drei Tagen die Spielstärke eines Profis erreichte und dabei eine Programmversion übertraf, die ein Jahr zuvor den Ersten der Weltrangliste, Lee Sedol, besiegt hatte. Hierbei war es dem Programm – wegen der Fülle an Spielvarianten – nicht mehr

möglich, alle denkbaren Spielzüge durchzurechnen, es musste vielmehr auf der Grundlage von „Spielerfahrungen“ Entscheidungen treffen, die man in Analogie zu menschlichem Verhalten als „intuitiv“ bezeichnen kann.⁶ Weitere KI-Anwendungen im Bereich des *Spielens* bestehen unter anderem darin, dass in Computerspielen computergesteuerte „Mitspieler“ analog zu menschlichem Verhalten agieren.

Ein weiteres bedeutsames Anwendungsfeld der KI zielt auf den *Wissensbereich*. Auch hier sind die Leistungen von KI-Technologien beeindruckend. So trat beispielsweise das wissensbasierte System Watson 2011 in der Quizshow Jeopardy gegen frühere Champions an und entschied die Duelle für sich.⁷ Insgesamt liefern Suchmaschinen immer weitergehende Ergebnisse, z.B. bei Anfragen zu bestimmten Ereignissen, Sachverhalten oder Vorgehensmöglichkeiten in verschiedenen Wissensgebieten – von der Archäologie und Astrophysik bis zur Zellbiologie und Zoologie. Darüber hinaus ist es möglich, vorhandenes Wissen nicht nur *wiedergzugeben*, sondern auch maschinell *auszuwerten*, z.B. in der Form von Zusammenfassungen oder der Bündelung unter spezifischen Fragestellungen. So mag ein computerbasiertes System auf der Basis ihm zur Verfügung stehender Datenbestände z.B. die Frage nach den vier häufigsten Argumenten für oder gegen die Nutzung von Windkraft aus unterschiedlichen Perspektiven beantworten. Insgesamt lassen sich bei fortschreitender Entwicklung immer komplexere Fragen stellen – beispielsweise: Welches Krankenhaus sollte man wählen, wenn unter bestimmten gesundheitlichen Bedingungen eine Operation zu einem vorgegebenen Zeitpunkt notwendig ist und sehr gute Erfolgsaussichten und eine möglichst optimale Pflege bei vertretbaren Kosten garantiert sein sollen?

Auskünfte solcher Art werden zunehmend aufgrund von *Big Data-Analysen*

möglich. Diese sind von besonderer Bedeutung, wenn es nicht nur um die Aufbereitung vorhandenen Wissens, sondern auch um die Generierung *neuen Wissens* durch Rückgriff auf unterschiedliche Datenbestände und deren Verknüpfung geht.⁸ Hierbei kann es sich sowohl um praktisches Wissen als auch um grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse handeln. So ist es z.B. für die Planung der Polizeipräsenz in verschiedenen Stadtteilen bedeutsam zu wissen, unter welchen Bedingungen zu welchen Zeiten an welchen Orten die Wahrscheinlichkeit spezifischer Straftaten steigt. Von großer Wichtigkeit erscheint es auch, die Folgen technischer Entwicklungen für einzelne Menschen oder Gruppen sowie für Ökologie und Ökonomie zu bestimmen. Des Weiteren: Wenn in der Politikwissenschaft herausgefunden werden soll, wie Diskussionen zu politischen Fragen in sozialen Netzwerken in Abhängigkeit von Thema, Alter, Geschlecht, politischer Grundorientierung, Argumentationsniveau und anderen Persönlichkeitsmerkmalen verlaufen, können entsprechende Datenströme einer Analyse unterzogen werden.

Darüber hinaus stellt die Verbesserung von *Kommunikationsmöglichkeiten* zwischen Mensch und Maschine ein wichtiges Anwendungsfeld der KI dar. So ist es für den Austausch bedeutsam, dass die Kommunikation nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich sowie in unterschiedlichen Sprachen erfolgen kann. Entsprechende Entwicklungen hängen mit Fortschritten im Bereich der automatischen Spracherkennung und Sprachproduktion zusammen, die auch dazu führen, dass die Kommunikation nicht nur dem Motto „Mensch fragt, Computer antwortet“ folgt, sondern sich auch als mündlicher und schriftlicher Dialog zwischen Mensch und Maschine gestalten lässt.⁹ Dabei haben sich die entsprechenden Dialogsysteme gegenüber früheren Entwürfen deutlich verbessert,

z.B. gegenüber der Simulation eines psychotherapeutischen „Dialogs“ durch das von Joseph Weizenbaum 1966 entwickelte Programm „Eliza“. Des Weiteren ist es mittlerweile möglich, während eines Gesprächs zwischen zwei Personen unterschiedlicher Muttersprache mittels Smartphone sofort über eine automatische Übersetzung in der jeweils anderen Sprache zu verfügen.

Spracheingabe und Sprachausgabe vereinfachen zugleich die Nutzung von KI-Entwicklungen in dem ebenfalls bedeutsamen Anwendungsfeld der Verwendung so genannter *virtueller Assistenten*. So kann ein virtueller Assistent z.B. in mündlicher Form aufgefordert werden, präzise Antworten auf komplexe Fragen zu geben, Kontakte für Terminabstimmungen mit mehreren Personen aufzunehmen, im Bedarfsfall den Kauf von Nahrungsmitteln oder Kleidungsstücken einzuleiten, auf Zahlungsfristen zu achten, im Zusammenhang von *smart home*-Entwicklungen die Heizung zu regeln, mithilfe vorhandener Rollläden für eine wettergerechte Beschattung zu sorgen oder eine angemessene Bewässerung verschiedener Pflanzen im Garten zu gewährleisten.¹⁰ Demgemäß können virtuelle Assistenten auch Aufgaben an Roboter übertragen, z.B. an einen Pool- oder einen Mähroboter.

Mit der Konzeption und Realisierung *robotischer Prozesse* ist ein weiteres und besonders zukunftsträchtiges Anwendungsfeld der KI angesprochen. Dabei kann es sich um eine Verbindung von KI mit Sensorik und Aktorik handeln, z.B. bei der Gestaltung roboterbestückter Fertigungsstraßen in der Industrie, bei robotischen Mobilitätshilfen zum Ausgleich körperlicher Defizite oder beim Bau tierähnlicher oder humanoider Roboter für unterschiedliche Verwendungszwecke. Unter Umständen muss KI in Verbindung mit der Robotik auch in hochkomplexen Umgebungen funktionieren, z.B. beim

autonomen Fahren im Straßenverkehr. Robotische Prozesse spielen aber nicht nur eine Rolle, wenn sie im Zusammenhang mit spezifischen bzw. dafür gebauten Geräten in Erscheinung treten, sondern auch, wenn sie im Rahmen anderer Systeme ablaufen – etwa in der Form von Social Bots oder Chatbots in sozialen Netzwerken. Solche Bots sind unter anderem aktiv, um Nutzende in ihrem Kauf-, Umwelt- oder Essverhalten zu beeinflussen. Sie können auch als juristische Assistenten „agieren“ – wie z.B. der Legal-Bot „DoNotPay“, der hilft, bei einem Bußgeldbescheid einen auf den Einzelfall bezogenen und juristischen einwandfreien Widerspruch einzulegen, nachdem er vorher in einem Chat alle relevanten Informationen erfragt hat.¹¹

Beim Blick auf das Anwendungsfeld KI-gesteuerter Robotik wird offensichtlich, dass mit bzw. in entsprechenden Systemen auch *moralisch relevante* Entscheidungen getroffen werden müssen. So könnte ein autonomes Fahrzeug z.B. in die Situation kommen, bei einem nicht zu vermeidenden Unfall entweder sechs alte Menschen in einer Gruppe oder eine Mutter mit Kind in Lebensgefahr zu bringen.¹² Moralisch brisant ist auch die Frage, ob Kampfroboter für Verteidigungszwecke bzw. die Kriegsführung gebaut und eingesetzt werden dürfen. Entsprechende Diskussionen werden zum Teil von futuristischen Visionen einer neurotechnologischen Optimierung menschlicher Fähigkeiten oder der Entwicklung einer „Superintelligenz“ überlagert. Dabei kann die Perspektive entweder auf einen – in seinen Fähigkeiten vielfältig erweiterten – Menschen gerichtet sein oder auf ein neues Gebilde, bei dem das Gehirn des Menschen losgelöst von seinem sonstigen Körper in eine superintelligente „Maschine“ übergegangen ist. Die erste Denkrichtung kann als kennzeichnend für den so genannten Transhumanismus gelten und die zweite als charakteristisch für den

Posthumanismus.¹³ Visionen solcher Art werden unter anderem als *science fiction* in Filmen oder Romanen in utopischer oder dystopischer Weise ausgestaltet.¹⁴

Bei entsprechenden Visionen spielt zum Teil auch ein weiteres bedeutsames Anwendungsfeld der KI eine Rolle: die *Mustererkennung* mithilfe künstlicher neuronaler Netze (KNN). KNN dienen dazu, Vorgänge im menschlichen Gehirn mit seinen Neuronen und Synapsen zu simulieren.¹⁵ Die Mustererkennung mit einem KNN kann sich dabei sowohl auf akustisch oder optisch vermittelte Symbole wie Zahlen und Buchstaben oder Wörter beziehen als auch auf Bilder und Videos oder weitere Ausdrucksformen. Beispielsweise lassen sich KNN nutzen, um emotionale Regungen in menschlicher Mimik zu erfassen sowie die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter von Personen auf der Grundlage von Gesichtsanalysen einzuschätzen. Solche Mustererkennungen sind dann auch die Grundlage dafür, um bei humanoiden Robotern entsprechende Muster zu produzieren und z.B. menschliche Gefühle zu simulieren. Außerdem spielt die Mustererkennung mittels KNN unter anderem in der Medizin eine große Rolle, beispielsweise beim Erkennen von Krebszellen.

Ein bedeutender Vorzug von KNN gegenüber früheren Versuchen der Mustererkennung ergibt sich z.B. dadurch, dass es nicht mehr notwendig ist, viele unterschiedliche Muster zu speichern und mit dem jeweils einzuordnenden Muster abzugleichen. So war es vor der Verwendung von KNN für das „Erkennen“ einer handgeschriebenen Ziffer beispielsweise erforderlich, viele unterschiedliche Ziffernschreibweisen für den Abgleich bereitzuhalten. KNN lassen sich demgegenüber darauf trainieren, eine zu identifizierende Zahl „direkt zu erkennen“. Außerdem kann ein KNN „lernen“, komplexe Bilder, z.B. von einem Hund, so zu analysieren, dass es

einen anderen Hund „erkennt“, ohne dass vorher irgendwelche Merkmale von Hunden eingegeben werden müssen. Diese Eigenschaft von KNN ermöglicht es, auch hochkomplexe Sachverhalte zu erfassen, bei denen es praktisch unmöglich wäre, alle Merkmale vorher zu bestimmen.¹⁶

Die Mustererkennung stellt zugleich eine bedeutende Variante eines ebenfalls sehr zukunftssträchtigen Anwendungsfeldes der KI dar: des bereits angesprochenen *Maschinellen Lernens* (ML). Dieses ist im Laufe der Zeit für die KI-Forschung immer wichtiger geworden. Im Zusammenhang des ML spielt das so genannte tiefe Lernen (*Deep Learning*) eine zunehmend bedeutsame Rolle in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft.¹⁷ Hierbei sind zwischen der Eingabe- und Ausgabeschicht eines KNN viele verborgene Schichten mit künstlichen Neuronen angeordnet, wobei die Anzahl der Neuronen in die Milliarden gehen kann. Durch ML wird es unter anderem möglich, hochkomplexe „Wahrnehmungs- und Denkprozesse“ zu simulieren oder Bewegungsabläufe bei Robotern zu trainieren. In diesem Zusammenhang unterscheidet man noch zwischen einem überwachten Lernen (*supervised learning*) und einem unüberwachten Lernen (*unsupervised learning*).¹⁸ Beim überwachten Lernen sind die angestrebten Ergebnisse bekannt, z.B. als Klassifikation oder Bewegungsablauf, sodass sie als so genannte Labels für die zu generierenden Prozesse mitgegeben und „Lernprozesse“ solange fortgesetzt werden, bis zufriedenstellende Ergebnisse durch das jeweilige Informatiksystem erreicht sind. Bei unüberwachten Lernen werden dagegen nur Beispieldaten eingegeben, für die ein KNN Muster und Strukturen sucht und dann z.B. für die Text-, Bild- oder Musikproduktionen nutzt. So kann ein entsprechendes Informatiksystem z.B. „malen“ wie Rembrandt oder „komponieren“ wie Mozart.¹⁹

2.3 Problemlagen und Forschungsfelder im Bereich der künstlichen Intelligenz

Probleme ergeben sich für die KI-Entwicklung zurzeit – insbesondere beim ML – dadurch, dass KNN in der Regel sehr viele Vorlagen bzw. Beispiele zum „Lernen“ benötigen, um zu zufriedenstellenden Ergebnissen zu gelangen. Während beispielsweise Kinder aufgrund weniger Beobachtungen lernen, ein Tier in unterschiedlichen Kontexten zu identifizieren, brauchen Deep Learning-Systeme eine unvergleichlich höhere Zahl an Beispielen. Zudem hängt die Qualität der Lernergebnisse sehr stark von der Qualität der jeweiligen Beispiele ab. So musste der Chatbot Tay, der 2016 lernen sollte, in sozialen Netzen zu kommunizieren, bereits nach einem Tag zurückgerufen werden, weil er so viele rassistische Beiträge zum „Lernen“ genutzt hatte, dass er in kurzer Zeit selbst rassistisch (re-)agierte.²⁰ Allgemein gilt, dass ein Lernalgorithmus mit einer zunehmenden Anzahl von (guten) Trainingsbeispielen seine Modellbildung verbessern und die Fehlerhäufigkeit verringern kann. Insofern stößt ML an seine Grenzen, wenn nicht garantiert werden kann, dass für die Lernalgorithmen eine hinreichende Anzahl geeigneter Beispiele zur Verfügung steht.²¹

Außerdem treten beim ML Schwierigkeiten auf, wenn große und laufend anfallende Datenmengen in Echtzeit ausgewertet oder automatisch erzeugte Modellbildungen auf neue Situationen oder Kontexte übertragen werden sollen. Forschungsbedarf besteht weiterhin bei der Frage, wie bei Experten vorhandenes Wissen am besten in automatische Modellbildungen integriert und eine flexible Kollaboration zwischen Mensch und Maschine gesichert werden kann, so dass sowohl Menschen von Maschinen als auch Maschinen von Menschen lernen können. Probleme können auch dadurch entstehen, dass bei vielen Anwendungen eine vollständige Transparenz der Prozesse

wegen der hohen Komplexität von KNN kaum zu erreichen ist, sodass man sich gegebenenfalls mit Erklärungen zufriedengeben muss, bei denen versucht wird, wenigstens wesentliche Einflussfaktoren für Einzelentscheidungen auszuweisen. Darüber hinaus stellt die Anforderung, dass ethisch inakzeptable Ergebnisse verhindert werden, eine große Herausforderung dar. So wäre es beispielsweise bei einer automatischen Vorauswahl von Bewerbungen oder bei Kreditvergaben unzulässig, dass Geschlecht, Herkunft, Religion oder Alter in unzulässiger Form in die Entscheidungsfindung eingehen. Schließlich lassen Sicherheit und Robustheit des maschinell Gelernten in manchen Fällen noch zu wünschen übrig – als Garantie, dass einerseits keine Fehler passieren, z.B. bei der automatischen Erkennung von Verkehrsschildern beim autonomen Fahren, zugleich aber unwesentliche kleine Änderungen die Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen.

Für alle KI-Entwicklungen stellt die Vereinbarkeit von KI-Forschung und KI-Technologie mit unserem Menschen- und Gesellschaftsbild sowie mit unseren Rechts- und Wertvorstellungen eine unhintergehbare Anforderung dar. In diesem Sinne hat z.B. die Gesellschaft für Informatik ethische Leitlinien für die Arbeit ihrer Mitglieder formuliert, in denen das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Charta der Grundrechte der Europäischen Union als Orientierungspunkte für berufsethisches Handeln betont werden.²²

3 KI-Technologien im Kontext didaktischer Fragestellungen

3.1 Zur Didaktik als Lehre und Wissenschaft

Wenn didaktische Überlegungen auch bereits in der Antike zu finden sind,²³ kann von Didaktik im Sinne einer

systematischen Betrachtung des Lehrens und Lernens doch erst seit den Arbeiten von Ratke (1571-1663) und Comenius (1592-1670) gesprochen werden. Von dort ausgehend ist Didaktik in mannigfaltiger Weise konzipiert worden: unter anderem als Kunst des Lehrens, als Lehre vom erziehenden Unterricht, als Bildungslehre, als Programm zur Veränderung von Schule, als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans oder als Theorie des Unterrichts.²⁴ Ohne die vielfältigen Vorstellungen von Didaktik im Rahmen dieses Beitrags diskutieren zu können, gehe ich vor dem Hintergrund der didaktischen Diskussion im Folgenden von einem breiten Verständnis von Didaktik aus und verstehe sie als *Lehre und Wissenschaft vom Lernen und Lehren in ihren Wechselbeziehungen und deren Voraussetzungen sowie Bedingungen*. Damit geraten zum einen Lernvoraussetzungen, Lehrereigenschaften, bildungsbezogene Zielvorstellungen, Lernaktivitäten und Lehrhandlungen im Zusammenhang mit ihren Inhalten, medialen Unterstützungen und methodischen Strukturierungen sowie mit ihren Lernwirkungen in den Blick und zum anderen das soziale Gefüge von Lerngruppen sowie institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen.²⁵ Grundsätzlich könnte die Bedeutung der KI im Hinblick auf jede dieser Komponenten diskutiert werden. Das würde jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Deshalb soll im Folgenden eine Konzentration auf drei Dimensionen von Lernen und Lehren erfolgen, die im Zusammenhang mit KI-Entwicklungen insbesondere für schulische Lern-Lehr-Prozesse wichtig erscheinen: die Zieldimension und das damit verbundene Bild vom Menschen, die Inhaltsdimension und die Dimension des generellen Vorgehens beim Lernen und Lehren. Aufgrund von Interdependenzen zwischen den verschiedenen Komponenten von Lernen und Lehren werden sich dabei auch Bezüge zu weiteren

Dimensionen ergeben, ohne dass diese hier in detaillierter Weise diskutiert werden können.

3.2 Künstliche Intelligenz und Zielperspektiven für Lernen und Lehren sowie das damit verbundene Bild vom Menschen

Die Frage, welche Zielvorstellungen dem Unterricht bzw. dem Lehren und Lernen zugrunde liegen sollen, hat eine lange Tradition in der didaktischen Diskussion. Beispielsweise galten im 19. Jahrhundert die „Vielseitigkeit des Interesses“ und die „Charakterstärke der Sittlichkeit“, wie sie Johann Friedrich Herbart (1746-1841) in Übereinstimmung mit dem aufklärerischen und neuhumanistischen bzw. idealistischen Gedankengut seiner Zeit beschrieben hat, als wichtige Zielperspektiven für den Unterricht.²⁶ Seit Mitte des 20. Jahrhunderts haben insbesondere die Arbeiten von Wolfgang Klafki (1927-2016) die Diskussion um Zielvorstellungen für Unterricht beeinflusst. In diesen hat Klafki zunächst in einer historischen Rückschau vorherige Bildungstheorien als material oder formal gekennzeichnet und jeweils als einseitig charakterisiert.²⁷ Anschließend hat er versucht, eine Synthese unter dem Begriff der „Kategorialen Bildung“ zu formulieren. Diese soll zum einen das „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Welt für den Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt“ und zum anderen das „Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit – das ist der subjektive und formale Aspekt“ umfassen.²⁸ Aufgrund der Kritik an seinem Bildungsbegriff – unter anderem wegen zu großer Offenheit und Unklarheit bezüglich möglicher Konkretisierungen – hat Klafki unter Betonung der gesellschaftlichen Dimension von Bildung Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als Zielperspektiven benannt.²⁹ In zeitlicher Nähe dazu

sind von Wolfgang Schulz Kompetenz, Autonomie und Solidarität und von Lothar Klingberg Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung als Orientierungspunkte für Unterricht bzw. Lernen und Lehren propagiert worden.³⁰ Entsprechende Fähigkeiten sollen in Lern-Lehr-Prozessen erworben und dann auch im Handeln wirksam werden. Solche Überlegungen weiterführend, lässt sich (zunächst) feststellen, dass aus didaktischer Sicht die Befähigung und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln, gekoppelt mit einer reflexiven Einstellung, als bedeutsame Zielperspektiven für Unterricht bzw. Lernen und Lehren gelten können.³¹ Wie eingangs angedeutet, ist allerdings zu fragen, ob das – mit diesen Zielperspektiven verbundene – Bild vom Menschen angesichts der KI-Entwicklungen noch tragfähig ist.

3.2.1 Künstliche Intelligenz und das Menschenbild der Didaktik

Versucht man, das Menschenbild zu charakterisieren, das didaktischen Überlegungen in der Regel zugrunde liegt, so kann man davon ausgehen, dass als Leitgedanke ein reflexiv eingestelltes und gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt dominiert. Dabei wird angenommen, dass dieses bereit und in der Lage ist – auf der Basis einer rationalen Bezugnahme auf die Welt und unter Übernahme von Verantwortung – eigenständige Problemlösungen zu entwickeln, differenzierte Beurteilungen vorzunehmen, vernünftige Entscheidungen zu treffen und an der Entwicklung des eigenen Selbst zu arbeiten sowie an der Gestaltung der sozialen, gegenständlichen und naturbezogenen Umwelt mitzuwirken.³² Ein solches Menschenbild beruht – gegebenenfalls auch unter Thematisierung hinderlicher Bedingungen – auf der Idee eines mündigen (und mindestens

teilautonomen) Individuums sowie auf der Vorstellung, dass sich der Mensch im Laufe der Evolution zu einem Wesen entwickelt hat, das durch eine einzigartige Verbindung von Körper, Geist und Seele gekennzeichnet ist und über Bewusstsein und Freiheit verfügt.³³

Nach der zwischenzeitlichen Kritik an diesem Menschenbild durch poststrukturalistische oder internetbezogene Überlegungen und eine darauf antwortende Gegenkritik³⁴ entstehen mit Blick auf die KI erneut einzelne Fragen, z.B.: Muss Freiheit als menschliche Eigenschaft nicht schon deshalb neu bedacht werden, weil wir in unseren Entscheidungen immer stärker von Ergebnissen KI-gesteuerter Prozesse abhängig werden, wobei die Kriterien, die dabei zur Geltung kommen, zum Teil kaum noch nachvollziehbar sind? Sind Freiheit und Bewusstsein nicht bloße Illusionen, weil auch KI-Systeme den Anschein erwecken können, dass sie Freiheit und Bewusstsein haben, obwohl sie letztlich nur auf physikalisch beschreibbaren Prozessen beruhen – und im Umkehrschluss anzunehmen ist, dass sich auch die Phänomene des Bewusstseins und des Freiheitsempfindens vollständig durch neurophysiologische Vorgänge erklären lassen? Wäre es für die Zukunft angemessen, dem Leitgedanken eines – in seinen physischen und psychischen Möglichkeiten optimierten – transhumanen Menschen oder gar eines posthumanem Gebildes zu folgen, oder ist es letztlich doch angebracht, an einem Bild vom Menschen festzuhalten, bei dem sich dieser zwar technologischer Möglichkeiten bedienen kann, dabei aber nicht mit ihnen verschmilzt oder gar in ihnen aufgeht.

Ohne die weitreichende philosophische Auseinandersetzung zu solchen Fragen hier nachzeichnen zu können,³⁵ lässt sich doch festhalten: Bei allen möglichen Hindernissen bzw. Einschränkungen von Freiheit kann der Mensch grundsätzlich

potenzielle Abhängigkeiten von KI-Technologien erfassen und reflektieren sowie entscheiden, in welcher Weise und in welchem Maße er sie in Anspruch nimmt. Des Weiteren: Der Umkehrschluss von KI-gesteuerten Simulationen auf Fragen menschlichen Bewusstseins ist irreführend, weil beiden qualitativ unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen: zum einen physikalisch realisierte algorithmische Vorgänge und zum anderen Prozesse, die sich beim Menschen als Lebewesen im Laufe seiner Evolution in Millionen von Jahren herausgebildet haben. Außerdem: Die mögliche Annahme, dass Bewusstsein und Freiheit bloße Illusionen seien, ist mit folgendem wissenschaftsmethodischem Problem verbunden: Der Anspruch von Wissenschaft ist es, existierende Phänomene – hier die (mindestens) introspektive Erfahrung von Bewusstsein und Freiheit – erklären zu können. Der Hinweis auf korrelative Bezüge zwischen Denkprozessen und neurophysiologischen Prozessen stellt jedoch *keine* Erklärung für diese Phänomene dar, sondern führt mit der Behauptung, Bewusstsein und Freiheit seien eine bloße Illusion, nur zu einer Leugnung der Phänomene.³⁶ Und schließlich: Dem möglichen Postulat, zukünftige Bildungsprozesse sollten sich an trans- oder gar posthumanistischen Vorstellungen vom Menschen orientieren, liegt ein unzulässiger Übergang von einer empirischen Annahme zu einer normativen Forderung zugrunde. In diesem Zusammenhang ist erstens zu fragen, ob die empirische Entwicklung damit überhaupt realistisch eingeschätzt wird, und zweitens zu diskutieren, ob eine mögliche Entwicklung unter normativen Aspekten als wünschenswert gelten könnte.

Im Hinblick auf die (empirische) Annahme, dass sich die Entwicklung in Richtung trans- oder posthumanistischer Vorstellungen bewegt, geht unter anderen der Pionier der automatischen Spracherkennung,

Ray Kurzweil, davon aus, dass die künstliche Intelligenz der menschlichen Intelligenz in den 2040er-Jahren generell überlegen sein wird.³⁷ Anderen Schätzungen zufolge ist allerdings erst 2090 damit zu rechnen, dass die Künstliche Intelligenz ungefähr dem Niveau der menschlichen Intelligenz entspricht.³⁸ Gegenüber solchen Einschätzungen betont die Fraunhofer-Gesellschaft, wenn auch mehr mit Blick auf die nahe Zukunft: „[...] eine menschenähnliche ‘Künstliche Universalintelligenz’ oder gar eine ‘Künstliche Superintelligenz’, wie sie häufig in den Medien dargestellt und von einigen Forschern und Industrievertretern propagiert wird, spielt absehbar realistischerweise keine Rolle. [...] Die existierenden ML-Anwendungen sind mit großem Aufwand konstruiert und lediglich für enge Aufgaben trainiert und einsatzbereit.“³⁹ Letztlich bleibt die zukünftige Entwicklung aus empirischer Sicht unsicher.

Welcher Einschätzung zur (möglichen empirischen) Entwicklung man auch folgt – eine verantwortungsbewusste Didaktik ist verpflichtet, nicht nur nach möglichen Gegebenheiten, sondern ebenso nach dem Wünschenswerten zu fragen bzw. im normativen Sinne zu entscheiden, welches Menschenbild ihren konzeptionellen Überlegungen zugrunde gelegt werden soll. Bei dieser Blickrichtung tut sie meines Erachtens gut daran, den Leitgedanken eines reflexiv eingestellten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts nicht vorschnell aufzugeben, sondern ihn weiterhin als orientierende Kategorie beizubehalten – weil damit zum einen der Offenheit der zukünftigen Entwicklung Rechnung getragen wird und zum anderen Raum für sachgerechte und kreative Problemlösungen, rational begründete Beurteilungen, durchdachte Entscheidungen und sozial verantwortliche Gestaltungen entsteht. Falls man mit Blick auf die Zukunft einfach ein transhumanistisches oder

gar posthumanistisches Bild zugrunde legte, würde eine offene Auseinandersetzung mit dem für die Zukunft Wünschenswerten untergraben. Zugleich wären fatale Folgen für Fragen der Verantwortung bei KI-Entwicklungen zu befürchten, weil die Verantwortung dafür nicht dem Menschen, sondern (zwangsläufigen) technologischen Entwicklungen zugewiesen werden könnte. Allerdings sollte der Leitgedanke eines reflexiv eingestellten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts nicht als geschlossenes universalistisches oder idealistisches Konzept, sondern als offener Entwurf verstanden werden, der es notwendig macht, sich über das wünschenswerte Verhältnis von Mensch und Maschine im Diskurs zu verständigen und dieses in humaner Weise zu gestalten – bei aller Unbestimmtheit und Unsicherheit und allen möglichen ökonomischen Widerständen zum Trotz.

3.2.2 Künstliche Intelligenz und Zielperspektiven für Lernen und Lehren

Der Leitgedanke des – diskursiv auszulegenden – reflexiv eingestellten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts legt es nahe, die Zielperspektiven eines sachgerechten, eines selbstbestimmten, eines kreativen und eines sozial verantwortlichen Handelns im Aspekt von KI-Entwicklungen zu betrachten. Dazu lässt sich unter anderem feststellen:⁴⁰

- Mit KI-Technologien steigen die Möglichkeiten, vielfältige sowohl seriöse als auch irreführende oder falsche Informationen (*Fake News*) zu verbreiten – und dabei gezielt Personen oder Personengruppen anzusprechen, die dafür besonders empfänglich erscheinen. Insofern besteht einerseits zwar die Chance, das Handeln durch umfangreichere Informationen

abusichern, gleichzeitig aber auch die Gefahr, beim eigenen Handeln durch falsche Informationen irregeleitet zu werden. Umso wichtiger erscheint die Forderung, die Fähigkeit zu einer *sachgerechten Informationseinschätzung* und einem entsprechenden Handeln auszubilden.

- Aufgrund der KI-Technologien sind Versuche, das Verhalten von Personen oder Personengruppen zu kontrollieren und zu steuern, immer einfacher geworden. So kann z.B. durch Datenanalysen und entsprechende Rückmeldungen eine Beeinflussung im Sinne eines verbesserten Gesundheits- oder Umweltverhaltens (*Nudging*) oder eines bestimmten Kauf- oder Wahlverhaltens (*Persuasive Computing*) angestrebt werden. Ob eine entsprechende Steuerung nun einem guten oder fragwürdigen Zweck dienen mag, in jedem Fall beinhaltet sie die Gefahr zunehmender Fremdbestimmung. Auch deshalb erscheint es notwendig, die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* als wichtige Zielperspektive von Bildung zu betonen.
- Durch die Fülle von Informations- und Unterhaltungsangeboten und die Möglichkeit, diese auf der Basis von Datenanalysen immer stärker auf individuelle Interessen zuzuschneiden, werden unter Umständen rezeptive Haltungen nahegelegt, weil die Angebote vorwiegend verstärkend wirken und kaum zu eigenen Überlegungen bzw. Reflexionen im Sinne kognitiver Dissonanzen herausfordern. Insofern bleibt die Stärkung der eigenen *Kreativität* – auch um gegebenenfalls aus KI-basierten Umgebungen „ausbrechen“ zu können – ein wichtiges Ziel. Für eigene kreative Beiträge lassen sich entsprechende Umgebungen dann im positiven Sinne zur Inspiration und Verbreitung nutzen.

- Die KI-basierte Mediatisierung kann – auch im Kontext der Globalisierung – Nutzen- und Profitorientierung, Individualisierung und Narzissmus sowie die Relativierung von Werten begünstigen, wenn entsprechenden Tendenzen nicht die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit und Verantwortung entgegengestellt werden. In diesem Sinne erweist sich die Zielperspektive *sozial verantwortlichen Handelns* als wichtiges Korrektiv oder Regulativ gesellschaftlicher Entwicklungen. Soziale Verantwortung erhält zudem durch die Tatsache besondere Bedeutung, dass KI-Technologien die Möglichkeit schaffen, virtuelle Welten zu entwerfen, in denen ohne soziale Normen agiert werden kann. Zugleich bieten sie aber auch die Chance, Solidarität gegenüber Missständen zu erzeugen.

Die hier angeführten Überlegungen verweisen darauf, dass gerade auch in Zeiten von KI die didaktischen Zielperspektiven eines sachgerechten, eines selbstbestimmten, eines kreativen und eines sozial verantwortlichen Handelns eine große Bedeutung zukommt. Dabei sollte ein solches Handeln reflexive Prozesse umfassen, bei denen unter anderem Fragen des eigenen Menschseins und der Möglichkeiten, Begrenzungen und Gefährdungen des Menschseins generell einbezogen werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sowohl den Leitgedanken des reflexions- und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts als auch die genannten Zielperspektiven als normativ gesetzte Kategorien und *nicht* als eine empirische Beschreibung agierender Menschen aufzufassen. Die genannten Kategorien können und sollen didaktischem Handeln Orientierung geben, selbst wenn ihrer Umsetzung viele Hindernisse im Wege stehen und stets die jeweils gegebenen individuellen und sozialen Bedingungen Beachtung finden müssen. Umso mehr sollte

situationsgebundenes Handeln jeweils als (mindestens kleiner) Entwicklungsschritt in Richtung der Zielperspektiven geplant und wirksam werden.

3.2 Künstliche Intelligenz und Inhaltsfragen für Lernen und Lehren

Im Zusammenhang mit Zielüberlegungen stellt sich die Frage, welche Inhalte – insbesondere in der Schule – gelehrt und gelernt werden sollen. Dazu hat beispielsweise Klafki auf der Grundlage der Lehrplantheorie von Erich Weniger (1894-1961) die Auffassung vertreten, dass ein Lehrplaninhalt als Bildungsinhalt qualifiziert sein muss, was heißt, dass er „Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen“ sollte, die eine „Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken“.⁴¹ Als Bezugspunkte für unterrichtliche Inhalte kommen sowohl Fachwissenschaften als auch weitere kulturell bedeutsame Inhalte infrage, die für die Gegenwart oder Zukunft der Aufwachsenden wichtig sind. Da Klafki davon ausgeht, dass der bisherige – vor allem disziplinar orientierte – Kanon der Unterrichtsinhalte nicht hinreichend ist, um die Aufwachsenden auf dringliche Anforderungen in Gegenwart und Zukunft vorzubereiten, hält er eine (interdisziplinär orientierte) Auseinandersetzung mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ für notwendig. Als Friedensproblematik, die Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschritts, Entwicklungsländer und so genannte hochentwickelte Länder, Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und gesellschaftlich-ökonomische Machtpositionen, neue Technologien und ihre Möglichkeiten und Gefahren, Immigranten und die jeweilige einheimische

Bevölkerung eines Landes, Massenmedien und ihre Wirkungen u.ä.“⁴²

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen lässt sich konstatieren, dass das Thema „Künstliche Intelligenz“ erstens dem Anspruch genügt, dass sich an ihm die Entwicklung technischer Artefakte als allgemeines menschliches Bestreben im Sinne eines Bildungsgehaltes erschließen lässt, zweitens sowohl fachwissenschaftliche und kulturelle Bezugspunkte hat als auch bedeutsam für Gegenwart und Zukunft der Aufwachsenden ist und drittens als epochaltypische Schlüsselproblem gelten kann – wobei es zugleich vielfältige Bezüge zu anderen der von Klafki genannten Schlüsselthemen aufweist.

Demnach drängt sich „Künstliche Intelligenz“ aus didaktischer Sicht in gewisser Weise als Unterrichtsthema bzw. als Thema des Lernens und Lehrens auf, wobei es in vielen gesellschaftlich und individuell relevanten Handlungsfeldern eine zunehmende Rolle spielt, z.B. im Zusammenhang mit den Bereichen: Information und Meinungsbildung, Analyse und Simulation, Spiel und Unterhaltung, Dienstleistung und Lernen sowie Steuerung und Kontrolle.⁴³ Dabei vergrößern sich – wie die obigen Beispiele zur KI andeuten – die Möglichkeiten und Risiken in allen Handlungsfelder. So können unter anderem die immensen Möglichkeiten der Steuerung und Kontrolle zu Gefährdungen für die persönliche Entfaltung und Demokratie führen, insbesondere wenn die gegebenen Möglichkeiten zu Datenmissbrauch oder zur staatlichen Überwachung genutzt werden, z.B. mithilfe von Citizen Scores.⁴⁴

Unbeantwortet bleibt dabei allerdings die Frage, wie das Thema KI in Lehrplänen oder Richtlinien verankert werden sollte. Dafür könnten in Zukunft vier Möglichkeiten hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme geprüft werden: (1) KI ließe sich als übergreifendes Thema in unterschiedlichen Fächer bearbeiten, weil sich

bei vielen unterrichtsfachlichen Themen Bezüge zu KI-Entwicklungen ergeben. (2) KI könnte im Kontext eines verpflichtenden Unterrichtsfachs Informatik behandelt werden, weil dort am ehesten die wünschenswerte Fachkompetenz bei den Lehrenden vorliegt und KI einen Forschungszweig der Informatik darstellt. (3) Grundlegende Einsichten in KI-Technologien ließen sich im Zusammenhang einer verpflichtenden Medienbildung mit informatischen Anteilen vermitteln, weil erstens KI den Lernenden in der Regel nicht in ihrer „Urform“, sondern in ihren medialen Erscheinungsformen, z.B. bei der Nutzung des Smartphones, begegnet und damit ein Bezug zur Lebenswelt gegeben wäre, und zweitens, weil so nicht nur die informatische Sicht, sondern auch die gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung der KI am ehesten zur Geltung käme. (4) KI könnte in einen entsprechend zu konzipierenden Technik-Unterricht integriert werden, weil KI sich historisch in das allgemeine Bestreben des Menschen nach Unterstützung durch technische Hilfsmittel einordnen lässt, wobei ein solcher Technik-Unterricht allerdings auch ökonomische, kulturelle und weitere gesellschaftliche Dimensionen von Technik aufgreifen müsste.

Da bei entsprechende Lehrplanfragen vielfältige Aspekte zu berücksichtigen sind, würde es den Rahmen dieses Beitrags sprengen, die oben angedeuteten und weitere Vorzüge sowie bestehende Probleme der möglichen Lösungen in differenzierter Weise zu diskutieren. Hier kam es zunächst nur darauf an, den Blick für die allgemeinbildende Bedeutung des Themas und für unterschiedliche lehrplanbezogene Möglichkeiten zu öffnen.

3.3 Künstliche Intelligenz und Fragen des generellen Vorgehens beim Lernen und Lehren

Bei der Bearbeitung von Fragen des generellen Vorgehens bei Lern-Lehr-Prozessen

sollten aus didaktischer Sicht verschiedene Aspekte einbezogen werden. So haben beispielsweise Paul Heimann und Wolfgang Schulz schon in den 1960er-Jahren darauf hingewiesen, dass es für die Unterrichtsplanung darauf ankomme, bei der Methodik sowohl zugrunde zu legende Methodenkonzeptionen und Artikulations-schemata als auch Sozial-, Artikulations- und Urteilsformen in Interdependenz zu anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen sowie zu Intentionalität, Thematik und Medienwahl zu beachten.⁴⁵ Geht man weniger von einem strukturell orientierten Blick auf Unterricht und mehr von einer interaktions- und prozessorientierten Sichtweise auf Lernen und Lehren aus, so ist es bezüglich des unterrichtlichen Vorgehens wichtig, an jeweils vorhandene Lernvoraussetzungen anzuknüpfen und Lernaktivitäten durch geeignete Lehrhandlungen mit ihren inhaltlichen, medialen und sozialformbezogenen Komponenten sowie mit Blick auf reflektierte Zielvorstellungen anzuregen und zu unterstützen.⁴⁶ Dabei ist es auf der Grundlage der Zielperspektiven eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns beim unterrichtlichen Vorgehen wichtig, unter Beachtung der Bedürfnislage, des Wissens- und Erfahrungsstandes sowie des sozial-kognitiven Niveaus der Lernenden und mit Bezug auf deren Lebenssituation eine Auseinandersetzung mit Aufgaben bzw. Anforderungen zu initiieren und zu begleiten, die sowohl zu einer Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes als auch zu einer Förderung der intellektuellen und sozial-moralischen Entwicklung führt. Als Anforderungen eignen sich vor allem bedeutsame Erkundungsaufgaben, Probleme, Entscheidungsfälle sowie Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben:⁴⁷ Eine *Erkundungsaufgabe* kann z.B. darin bestehen, die Möglichkeiten und Grenzen der Bilderkennung mithilfe maschinellen Lernens anhand geeigneter

Software selbst zu erproben. Ein *Problem* ist beispielsweise gegeben, wenn auf der Grundlage unterschiedlicher Datensätze aus dem Gesundheitswesen und zur demographischen Bevölkerungsstruktur mithilfe einer Simulation von Big Data-Analysen herausgefunden werden soll, mit welcher Wahrscheinlichkeit in welchen Regionen mit bestimmten Krankheitsfällen zu rechnen ist. Ein *Entscheidungsfall* liegt unter anderem vor, wenn sich die Lernenden in die Situation einer Firma versetzen, in der entschieden werden muss, ob sie einen finanziell lukrativen Auftrag zum Bau von Kampfrobotern für Krisensituationen annehmen soll. Eine *Gestaltungsaufgabe* ergibt sich z.B., wenn Jugendliche eine einfache „Smart Home“-Anwendung mit entsprechenden Sensoren und Aktoren entwerfen und ausführen sollen. Eine *Beurteilungsaufgabe* besteht beispielsweise darin, dass die Lernenden eine Stellungnahme zu der Entscheidung der Ethik-Kommission des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur erarbeiten sollen, nach der es unzulässig wäre, beim autonomen Fahren potenzielle Verkehrsoffer nach persönlichen Merkmalen, z.B. nach Alter oder Geschlecht, zu bemessen.

Von entsprechenden Aufgaben ausgehend sollten Lern-Lehr-Prozesse durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein:⁴⁸ *Vereinbarung von Zielen* mit der Reflexion der Bedeutsamkeit von zu erarbeitenden Informationen und Lösungen, *Verständigung über das Vorgehen* mit einer Zusammenstellung zu bearbeitender Fragen zusammen mit den Lernenden, *Selbsttätige und kooperative Erarbeitung* wichtiger inhaltlicher Grundlagen, gegebenenfalls mit Anleitung durch die Lehrperson und/oder medialer Unterstützung, *Entwickeln von Lösungswegen und ihre Durchführung* mit entsprechenden Dokumentationen für eine Präsentation, *Vergleich unterschiedlicher Lösungswege*

und Lösungen sowie Systematisierung mit Diskussion und geeigneten Zusammenfassungen, *Anwendung der erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten* durch Auseinandersetzung mit weiteren Aufgaben bzw. Anforderungen, *Reflexion des Gelernten im Hinblick* auf Inhalte, Vorgehensweisen und mediale Formen sowie *Weiterführungen*.

Im Rahmen entsprechender Vorgehensweisen lassen sich digitale Medien – gegebenenfalls mit impliziter KI-Steuerung – in verschiedenen Funktionen verwenden. Solche Funktionen sind z.B.: Präsentation von Aufgabenstellungen, Instrument der Planung, Informationsquelle, Lernanregung bzw. Lernhilfe, Werkzeug für die Erschließung von Informationen, Werkzeug für die Be- und Verarbeitung von Daten, Gegenstand von Analysen, Bereitstellung von Materialien für die eigenständige Bearbeitung, Instrument der Kommunikation und Kooperation, Instrument der Speicherung und der Präsentation von Arbeitsergebnissen. Die Fülle möglicher Funktionen soll allerdings nicht suggerieren, dass in einer Unterrichtseinheit möglichst viele Funktionen von Medien übernommen werden müssten bzw. sollten. Im konkreten Fall muss über die Nutzung digitaler Medien – wie auch von Medien generell – im Zusammenhang von Zielen, Inhalten, Lernvoraussetzungen, angestrebten Lernaktivitäten und Lehrhandlungen sowie gewünschten Sozialformen und organisatorischem Aufwand entschieden werden.

Im Kontext wünschenswerter Merkmale von Lern-Lehr-Prozessen besteht auch die Möglichkeit, individuelle und soziale Formen des Lernens und Lehrens zu realisieren. Dabei bieten KI-Technologien die Chancen, für das Einzellernen die Lernwege von Schülerinnen und Schülern zu optimieren und individuelles Feedback beim Lernen zu geben. So lassen sich aus den Daten der Nutzenden von Lernplattformen

unter Umständen Muster ableiten, die Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen und Lernverhalten bzw. Lernerfolg aufzeigen und so Empfehlungen für individuelle Lernwege erlauben.⁴⁹

Im Zusammenhang mit Fragen des Lernens ist allerdings auch zu bedenken, dass die vielfältigen Möglichkeiten der KI (und insbesondere des ML) bei den Aufwachsenden unter Umständen die Frage nach der Sinnhaftigkeit des eigenen – und manchmal mit großen Anstrengungen und Mühen verbundenen – Lernens aufkommen lassen. Diese Frage liegt nicht zuletzt deshalb nahe, weil der Eindruck entstehen kann, dass alles „Wissen dieser Welt“ ohnehin auf Abruf bereitsteht und weil Informatiksysteme schon jetzt in vielen Bereichen bessere „kognitive“ Leistungen vollbringen als Menschen. Dem ist einerseits entgegenzuhalten, dass man etwas vom jeweiligen Thema verstehen muss, um die Informationsangebote überhaupt sinnvoll nutzen zu können, und dass man Informationsangebote umso besser einschätzen und gegebenenfalls auch davon profitieren kann, je mehr man selbst davon versteht. Andererseits ist zu betonen, dass die Tatsache, dass „jemand anderes“ bestimmte Leistungen besser vollbringt als man selbst, kein Grund sein sollte, die eigenen Leitungsmöglichkeiten – seien sie psychischer oder physischer Art – verkümmern zu lassen. Diese Überlegungen sind besonders wichtig, weil davon auszugehen ist, dass die Interaktion des Menschen mit Informatiksystemen in Zukunft eine noch größere Rolle als schon jetzt spielen wird – sei es in responsiven Formen (Mensch fragt und Maschine antwortet), sei es in transaktiven Formen (Mensch gibt Anweisungen und Maschine führt aus) oder in adaptiven Formen (Maschine versucht, auf der Grundlage von Datenanalysen unter Berücksichtigung von kognitiven, emotionalen oder wertbezogenen Voraussetzungen der Nutzenden

Angebote in verschiedenen Handlungsfeldern zu erzeugen und gezielt „an den Mann zu bringen“, gegebenenfalls auch zum Zwecke der Steuerung und Kontrolle).

Insgesamt ist zu hoffen, dass mit den oben skizzierten Vorgehensweisen eines erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientierten Vorgehens mit dem Ausgangspunkt bei Aufgaben, die für die Gegenwart und/oder Zukunft der Lernenden bedeutsam sind, die *Sinnhaftigkeit des eigenen Lernens* in hinreichende Weise vermittelt werden kann. Dabei weisen Erkundungs- und Problemlöseaufgaben eine besondere Affinität zu der Zielperspektive eines sachgerechten Handelns auf, während Entscheidungsaufgaben besonders mit einem selbstbestimmten Handeln, Gestaltungsaufgaben mit einem kreativen Handeln und Beurteilungsaufgaben mit einem sozial verantwortlichen Handeln verbunden sind. Demgemäß sollen entsprechende Vorgehensweisen auch beim Thema KI Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit als Voraussetzungen für das Erreichen der oben genannten Zielperspektiven – oder mindestens für eine Annäherung an diese – fördern.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Andreas Wichert (2000): Künstliche Intelligenz. <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/kuenstliche-intelligenz/6810> [Stand: 03.02.2020], ohne Seitenangabe (im Folgenden: o.S.)
- 2 Vgl. Fraunhofer-Gesellschaft (2018): Maschinelles Lernen. Eine Analyse zu Kompetenzen, Forschung und Anwendung. München: Fraunhofer-Gesellschaft, https://www.bigdata.fraunhofer.de/content/dam/bigdata/de/documents/Publicationen/Fraunhofer_Studie_ML_201809.pdf, [Stand: 03.02.2020], S. 8.
- 3 Vgl. t:n digital pioneers (2005-2019): Künstliche Intelligenz. <https://t3n.de/tag/>

- kuenstliche-intelligenz/ [Stand: 03.02.2019], o.S.
- 4 Vgl. t:n digital pioneers (2005-2019), a.a.O., o.S.
- 5 Vgl. Ulrich Eberl (2018): Was ist Künstliche Intelligenz – was kann sie leisten? <http://www.bpb.de/apuz/263678/was-ist-kuenstliche-intelligenz-was-kann-sie-leisten> [Stand: 03.02.2020], Abschnitt 2.
- 6 Vgl. Ulrich Eberl (2018), a.a.O., Abschnitt 2.
- 7 Vgl. Ulrich Eberl (2018), a.a.O., Abschnitt 2.
- 8 Vgl. Ralf Romeike (2017): Wie informatische Bildung hilft, die digitale Gesellschaft zu verstehen und mitzugestalten. In: Sabine Eder / Claudia Mikat / Angela Tillmann (Hg.): Software takes Command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für Medienpädagogik in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 109 f.
- 9 Vgl. Thomas Ramge (2018): Mensch fragt, Maschine antwortet. Wie Künstliche Intelligenz Wirtschaft, Arbeit und unser Leben verändert. <http://www.bpb.de/apuz/263680/mensch-fragt-maschine-antwortet-wie-kuenstliche-intelligenz-wirtschaft-arbeit-und-unser-leben-veraendert> [Stand: 03.02.2020] Abschnitt 1.
- 10 Vgl. Thomas Ramge (2018), a.a.O., Abschnitt 1.
- 11 Vgl. Thomas Ramge (2018), a.a.O., Abschnitt 2.
- 12 Vgl. Katrin Misselhorn (2018): Maschinenethik und „Artificial Morality“: Können und sollen Maschinen moralisch handeln? <https://www.bpb.de/apuz/263684/koennen-und-sollen-maschinen-moralisch-handeln> [Stand: 03.02.2018], Abschnitt 1.
- 13 Vgl. Silvia Woll (2013): Transhumanismus und Posthumanismus – Ein Überblick. Oder: Der schmale Grad zwischen Utopie und Dystopie. In: Journal of New Frontiers in Spatial Concepts In: KIT Scientific Publishing, 5 (2013), S. 43-48.
- 14 Vgl. Julian Nida-Rümelin / Natalie Weidenfeld (2018): Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. 4. Auflage. München: Piper, S. 15-22.
- 15 Vgl. Ulrich Eberl (2018), a.a.O., Abschnitt 2.
- 16 Vgl. Fraunhofer-Gesellschaft (2018), a.a.O., S. 8.
- 17 Vgl. Fraunhofer-Gesellschaft (2018), a.a.O., S. 11.
- 18 Vgl. Fraunhofer-Gesellschaft (2018), a.a.O., S. 10.
- 19 Vgl. Ulrich Eberl (2018), a.a.O., Abschnitt 4.

- 20 Vgl. Ulrich Eberl (2018), a.a.O., Abschnitt 4.
- 21 Vgl. hierzu und zu den im Folgenden genannten Schwierigkeiten und Anforderungen: Fraunhofer-Gesellschaft (2018), a.a.O., S. 28-31.
- 22 Vgl. GI-Gesellschaft für Informatik (2018): Die ethischen Leitlinien der Gesellschaft für Informatik e.V. Berlin/Bonn: GI.
- 23 Vgl. z.B. Albert Reble (1964): Geschichte der Pädagogik. 7. Auflage. Stuttgart: Klett, S. 22-25.
- 24 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Sigrid Blömeke (2017): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB, S. 265-271.
- 25 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Sigrid Blömeke (2017), a.a.O., S. 27.
- 26 Johann Friedrich Herbart (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hg. von Hermann Holstein (o.J.). Bochum: Kamp, S. 56-58.
- 27 Vgl. Wolfgang Klafki (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. Beltz, S. 27-38.
- 28 Vgl. Wolfgang Klafki (1963), a.a.O., S. 43.
- 29 Wolfgang Klafki (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 199.
- 30 Wolfgang Schulz (1981): Unterrichtsplanung. 3. Auflage. München: Urban & Schwarzenberg, Titelblatt. Und: Lothar Klingberg (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen, S. 70.
- 31 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Sigrid Blömeke (2017), a.a.O., S. 68-73.
- 32 Vgl. Gerhard Tulodziecki (2018): Medienbildung angesichts von Digitalisierung und Mediatisierung. In: Thomas Knaus / Olga Engel (Hg.): Spannungen und Potentiale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, S. 18.
- 33 Vgl. Erhard Wiersing (2015): Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung. Paderborn: Schöningh, S. 415-431.
- 34 Vgl. Bettina Hurrelmann (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normative Rahmenidee für *Medienkompetenz*. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa, S. 120. Und: Gerhard Tulodziecki (2018), a.a.O., S. 18-21.
- 35 Vgl. zu dieser Diskussion z.B.: Thomas Damberger (2017): Untergangspädagogik. In: MedienPädagogik, Heft 29. <https://www.medienpaed.com/article/view/433/490> [Stand 03.02.2020], S. 158-166; und: Julian Nida-Rümelin / Nathalie Weidenfeld, a.a.O., S. 43-70.
- 36 vgl. Erhard Wiersing (2015), a.a.O., S. 401.
- 37 Ray Kurzweil (2014): Menschheit 2.0. Die Singularität naht. 2. Auflage. Berlin: Lola Books, S.134 f.
- 38 Nick Bostrom (2014): Superintelligenz. Szenarien einer kommenden Revolution. Berlin: Suhrkamp, S. 37.
- 39 Fraunhofer-Gesellschaft, a.a.O., S. 8.
- 40 Vgl. Gerhard Tulodziecki (2018), a.a.O., S. 21-24.
- 41 Wolfgang Klafki (1963), a.a.O., S. 134.
- 42 Wolfgang Klafki (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht der kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Stefan Hopmann / Kurt Riquarts (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. 33. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“. Weinheim: Beltz, S. 95.
- 43 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Silke Grafe (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB, S. 201 f.
- 44 Vgl. Dirk Helbing / Bruno S.Frey / Gerd Gigerenzer / Ernst Hafen / Michael Hagner / Yvonne Hofstetter / Jeroen an den Hoven / Roberto v. Zicari / Andrej Zwitter (2015): Digitale Demokratie statt Datendiktatur. <https://www.spektrum.de/news/wie-algorithmen-und-big-data-unsere-zukunft-bestimmen/1375933> [Stand: 05.02.2020], o. S.
- 45 Vgl. Wolfgang Schulz (1969): Unterricht – Analyse und Planung. In: Paul Heimann / Gunter Otto / Wolfgang Schulz: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schrödel, S. 30-34.
- 46 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Sigrid Blömeke (2017), a.a.O., S. 27.
- 47 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Silke Grafe (2019), a.a.O., S. 116.
- 48 Vgl. Gerhard Tulodziecki / Bardo Herzig / Sigrid Blömeke (2017), a.a.O., S. 171.
- 49 Vgl. Markus Ebner / Martin Ebner (2018): Learning Analytics an Schulen – Hintergründe und Beispiele. In: medienimpulse-online. https://www.researchgate.net/publication/323858606_Learning_Analytics_an_Schulen_-_Hintergrund_und_Beispiele [Stand: 05.05.2020], S. 1.

Ulrike Stadler-Altmann

Wissenschaftliche Poster evaluieren

Konzeptionelle Überlegungen zu einem Präsentationsformat in Forschung und Lehre

1 Poster – Präsentations- & Lehrformat

Poster werden auf Tagungen als Präsentationsform¹ und als Lernanlass, Lernmedium sowie Prüfungsformat in der Lehre eingesetzt². Auf Tagungen hat sich das Format des Posterpreises etabliert, das insbesondere in der Nachwuchsförderung eingesetzt wird und als Preise werden zumeist Buchgutscheine und Publikationsmöglichkeiten ausgelobt, beispielsweise bei den Tagungen der DGfE, der EERA und der AERA³. In der Lehre werden Poster und Posterpräsentationen genutzt, um Studierende bzw. Schülerinnen und Schüler im Lehr-Lernsetting zu motivieren, ihre Lernleistung zu dokumentieren und zu überprüfen, ihr ‚Preis‘ ist eine gute Bewertung. Die Aufgaben eines Preiskomitees und einer Prüfungskommission sind dabei vergleichbar: sie evaluieren und bewerten ein Poster. Für diese Aufgabe finden sich allerdings nur Leitfäden zu Postergestaltung und Posterpräsentation, sowohl im Kontext der Wissenschaft als auch im Kontext der Hochschullehre, sowie in der Schule in enger Verknüpfung zur (fach-)didaktischen Methodendiskussion. Deshalb

wird in diesem Beitrag nach dem Überblick zum Stand der Forschung zu Effekten des Einsatzes von Postern und der Qualitätseinschätzung von Postern in Lehre und Forschung, ausgehend von einem universitären Lehrmodul zu Forschungsmethoden ein Instrument zur Evaluation von wissenschaftlichen Postern entwickelt und zur Diskussion gestellt. Abschließend werden die Einsatzmöglichkeiten dieses Instruments in Forschungskontexten, auf Tagungen und in der Lehre diskutiert.

2 Poster – Präsentation und Bewertung

Poster als Präsentationsmittel werden in Forschung und Lehre gleichermaßen eingesetzt. Bei Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) werden Poster sowohl als öffentlichkeitswirksames Mittel zur wissenschaftlichen Kommunikation als auch zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses genutzt. Dafür werden eigene Postersessions durchgeführt und seit 2008⁴ Posterpreise vergeben. Durch die Posterpreisverleihung im Rahmen der

Mitgliederversammlung der DGfE wird der Wissenschaftlerin bzw. dem Wissenschaftler die entsprechende Aufmerksamkeit der Fachkolleginnen und Fachkollegen zuteil. Auch einzelne Sektionen der DGfE vergeben auf ihren Sektionstagungen gelegentlich Posterpreise, so z.B. die Sektionen Erwachsenenbildung 2019 und Sonderpädagogik 2016.

Auf den internationalen Konferenzen der European Educational Research Association (ECER) und der American Educational Research Association (AERA) werden ebenfalls Posterpreise verliehen, die zumeist mit einem Buchpreis oder einer Publikationsmöglichkeit verknüpft sind, so dass ein gelungenes und ausgezeichnetes Poster für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler die Eintrittskarte in eine wissenschaftliche Publikationskarriere sein kann.

In der Hochschullehre werden Poster häufig genutzt, um Lehr-Lernprozess zu strukturieren⁵ und um Prüfungssituation einen Rahmen⁶ zu geben. Poster sind dabei sowohl Hilfsmittel für den zu Prüfenden als auch Anschauungsmaterial für die Prüfenden, da das Poster die Inhalte des Prüfungsstoffs bereitstellt und sich das Prüfungsgespräch anhand des Posters entwickeln kann. Poster und Posterpräsentation sind dann Bestandteile der Prüfungsleistung.

In beiden Fällen hängt von der Qualität des Posters und der Aufbereitung des erarbeiteten Wissens einiges ab. Umso verwunderlicher ist es daher, dass es als Beurteilungskriterien höchstens Richtlinien, Leitgedanken und Empfehlungen⁷ gibt. Was fehlt – und das ist erstaunlich angesichts der breiten, auch hochschulpolitisch geführten Diskussionen über Evaluation und Qualitätsstandards – sind theoretisch begründete und empirisch abgesicherte Kriterien zur Bewertung der Qualität von wissenschaftlichen Postern in Forschung und Lehre.

3 Poster in der Lehre und für die Forschung

Die Bedeutung von wissenschaftlichen Postern für Forschungspräsentation und Lehre ist in vielfachen Publikationen zum Einsatz und zum Effekt von Postern⁸ nachzulesen. Auffällig bleibt, dass es in diesen Zusammenhängen kaum empirische Studien zu wissenschaftlichen Postern, Posterpräsentationen und zur Posterqualität gibt. Bisher wurde das Poster weder als Kommunikations- oder Qualitätssicherungsinstrument ausgewertet, noch wurde die Posterpräsentation als Kommunikationsform der Wissenschaft analysiert. Demzufolge liegen auch keine Untersuchungen zu Bewertungskriterien von Postern, zur Postergestaltungen, zu Posterpräsentationen und zu Posterpreisen vor. Ausgehend davon und anknüpfend an die im Weiteren beschriebene Entwicklung eines Evaluationsinstruments für wissenschaftliche Poster (Abschnitt 4) werden im Folgenden die Einsatzmöglichkeiten und Forschungsperspektiven diskutiert.

3.1 Poster in der Lehre

Poster in der Lehre werden meist eingesetzt, um im Sinne einer Methodenvielfalt Lehr-Lernprozesse im Blick auf den Kompetenzerwerb abwechslungsreich zu gestalten. Der Nutzen der Methode und der Effekt der Postergestaltung ist bisher aber kaum untersucht worden. Inspiriert vom zunehmenden Einsatz von Postern auf wissenschaftlichen Tagungen hat Stewart Studierende und Dozierende hinsichtlich ihrer Einschätzungen zum Lernzuwachs durch Poster und Postersessions in einem universitären Lehr-Lernprozess befragt. Resümierend stellt sie fest:

Aus der Studie geht hervor, dass klassenbasierte Posterausstellungen es den angehenden Lehrkräften

gleichzeitig ermöglichen, das Wissen und die Fertigkeiten, die von erfolgreichen Lehrkräften verlangt werden, zu erwerben und zu üben, einschließlich der Präsentation der wichtigsten Informationen vor einem breiten Publikum in einem festgelegten Zeitraum, der Einbeziehung von Schülern als Co-Lehrer und der Entwicklung gemeinsamer Bewertungsstrategien.

Auch bieten nicht-traditionelle Aufgaben wie Posterausstellungen den Studenten die Möglichkeit, die Kultur akademischer Konferenzen in einer komfortablen, sicheren Umgebung zu üben. [...] Im Austausch der zugrundeliegenden Gedankengänge zeigt sich, dass die Reflexion vor, während und nach der Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde notwendig ist, um das Lernen der Studierenden zu optimieren. Und schließlich könnten klassenbasierte Posterausstellungen [...] eine einzigartige und unterhaltsame, aber dennoch pädagogisch wirksame Alternative zu den eher traditionellen und oft eintönigen Reflexionsstrategien bieten. Peer-Assessed Service-Learning-Poster-Messen ermöglichen insbesondere die Einbeziehung von Einzelpersonen und Gruppen, von schriftlichen und mündlichen sowie von praktischen und theoretischen Aspekten, wodurch die multimodale, soziale und gemeinschaftliche Natur des Lernens genutzt wird.⁹

Deutlich wird, dass hier die Methode des Posters im Sinne eines Lernplakats evaluiert und von den Teilnehmenden bewertet worden ist. Der Mehrwert dieser Methode liegt nicht nur in einer höheren Motivation der Studierenden, sondern auch im Kennenlernen eines Lehr-Lernprozesses, der einem Forschungsvorgang entspricht, sowie dem Kennenlernen typischer akademischer, wissenschaftlicher

Konferenzkultur in einem geschützten Rahmen. Diese Studie aus der Hochschullehre steht exemplarisch für andere und zeigt sowohl die Einsatzmöglichkeiten als auch die Effekte der *Methode* Poster. Auffällig ist in diesen Studien, dass auf das Poster, etwa hinsichtlich geforderter Inhalte und der Postergestaltung kaum oder nur sehr kursorisch eingegangen wird.

Im hochschuldidaktischen Kontext werden Poster also überwiegend als Lehr- und Lernmethode genutzt und in der Diskussion um Methodenvielfalt und -kompetenz häufig mit Mind Map-, Conceptual Map- und Plakat-Verfahren gleichgesetzt. Die Bedeutung der Postergestaltung für den Lehr-Lernprozess von Studierenden und die Ergebnispräsentation in Seminaren wird z.B. von Pauli und Buff¹⁰ diskutiert. Sie stellen das Potential der Methode Poster in den Vordergrund, erläutern aber zusätzlich die Bedeutung des Erstellens und Gestaltens eines wissenschaftlichen Posters für das selbstgesteuerte Lernen. Ihre Ausführungen werden durch das Beispiel einer Forschungswerkstatt verdeutlicht. Das Poster wird hier als Lernprodukt in Verbindung mit der Posterpräsentation als Ergebnis der studentischen Arbeit eingesetzt. Die Vorgaben zur Postergestaltung in diesem Lehr-Lernprozess orientieren sich an der studentischen Auseinandersetzung mit dem Thema. Dementsprechend weicht ihr Vorschlag zur Gestaltung eines Posters von den typischen Gestaltungsmerkmalen eines wissenschaftlichen Posters ab und die enge Verzahnung des Posters als Methode in der Lehre wird durch den Gestaltungsvorschlag sichtbar: die aus dem Seminar-kontext schlüssige Forderung ein Abstract des Projekts und eine Einleitung in den Kontext auf dem Poster zu platzieren, entspricht nicht den typischen Bausteinen eines wissenschaftlichen Posters.

Überlegungen zur Bewertung von Postern in hochschuldidaktischen

Lehr-Lernsettings orientieren sich an den thematischen Schwerpunkten der Lehrveranstaltungen, den Inhalten, die auf den Postern sichtbar werden, und der Posterpräsentation der Studierenden. Dabei wird häufig eine Posterpräsentation als Prüfungsformat genannt. Wie sich eine Bewertung, fußend auf einer Postererstellung und einer entsprechenden Präsentation, zusammensetzen kann, zeigt Waters¹¹ anhand einer Lehrveranstaltung zur Literaturrecherche und wissenschaftlichem Schreiben. Die Bewertung setzt sich dabei zu 20% aus Information Literacy/Language Literacy, sichtbar auf dem Poster und zu 80% aus der Präsentation des Posters zusammen. Als Kriterien, die anhand des Posters bewertet werden, dienen zum einen Suchstrategien und zum anderen Merkmale des wissenschaftlichen Schreibens.

Gehring diskutiert die Möglichkeiten einer Poster Session als Modulprüfungsform und betont die Kompetenzzuwächse der Studierenden in wissenschaftlicher, methodischer und kommunikativer Hinsicht¹². Erläutert wird der Aufbau der Prüfungsform mit den Anforderungen an die Postergestaltung und die Bewertungskriterien. Die Bewertungskriterien werden hier in vier Bereiche unterteilt und umfassen:

- Orientierung an der IMRaD Struktur (Introduction, Methods, Results and Discussion),
- Übernahme der Posterstruktur,
- Beschränkung der schriftlichen Anteile auf max. 800 Wörter und
- Integration graphischer Anteile.

Das Poster ist damit ein Teil der Prüfungsleistung, und die Qualität des Posters wird hier im Kontext des Prüfungsergebnisses sichtbar. Die Bewertungskriterien weisen zwar über den konkreten Prüfungszusammenhang hinaus, geben aber, da sie

allgemein formuliert sind, lediglich ein Raster vor, da sie nicht operationalisiert werden.

Wie Poster im Zusammenhang der Lehre zu evaluieren und zu bewerten sind wird im Kontext der Forschung zur Hochschuldidaktik selten diskutiert. In den bisher vorliegenden Publikationen zum Poster in der Hochschullehre liegt der Fokus auf dem Wissenserwerb, dem Verstehen und dem Anwenden von Wissen, sowie der Leistungsmessung in der Form der Posterpräsentation. Die Qualität der Poster selbst bleibt im Hintergrund.

3.2 Poster in der Forschung und Wissenschaftskommunikation

In der Wissenschaftskommunikation wird das Poster, bzw. der Einsatz von Poster überwiegend im Zusammenhang mit der Nachwuchsförderung und der Möglichkeit, auf Tagungen eine größere Anzahl von Forschungsideen und -projekten zu präsentieren als Vortragszeiten zur Verfügung stehen, diskutiert. Dabei finden sich überwiegend Hinweise zur Postergestaltung und Posterpräsentation in Ratgebern für die wissenschaftliche Praxis¹³ mit konkreten Tipps für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den unterschiedlichen Qualifikationsstufen. Entstanden sind diese ‚Tipps und Tricks‘ in der Wissenschaftskommunikation zunächst in den naturwissenschaftlichen Disziplinen¹⁴, die dann mit der Zunahme der wissenschaftlichen Tagungen auf nahezu alle Disziplinen übertragen wurden. Daran anknüpfend hat sich der Fokus der Forschung zu wissenschaftlichen Postern auf den Einsatz der Poster innerhalb der unterschiedlichen Qualifikationsstufen, als Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Kommunikation entwickelt. In der Vorbereitung dieser gelingenden und erfolgreichen Wissenschaftskommunikation finden sich nur vereinzelt Hinweise nach welchen Kriterien Poster auf den entsprechenden (Fach-)

Tagungen bewertet werden könnten, um anhand dieser dann Poster zu planen und zu gestalten. Lang kreiert dazu eine Checkliste und nennt Bewertungskriterien¹⁵ zum *Gesamteindruck* mit den Unteraspekten Struktur, Gliederung und Titel, zur *Argumentation* mit den Unteraspekten Leserführung, Ergebnisse und Power Positions, zur *grafischen Gestaltung* mit den Aspekten Größe, Tabellen, Abbildungen und Diagrammen, zu *Texten* mit den Unteraspekten Textsorten, Schriftgröße, Formate und Redundanzen, sowie zu *Details* mit den Aspekten Präzision, Statistik, Beschriftung, Querverweisen und Rechtschreibung. Zu jedem Unteraspekt ist eine Frage im Sinne einer Operationalisierung formuliert, allerdings bleibt unklar auf welcher theoretischen Grundlage die Auswahl der Kriterien sowie die Frageformulierung entstanden sind, so dass der Nutzen dieser Bewertungskriterien über den einer Checkliste nicht hinausgeht.

Forschung zum Einsatz des Posters und zu Effekten des Postereinsatzes, im Sinne eines Lern- und Kompetenzzuwachses in den unterschiedlichen Kontexten gibt es einige, wie Altinas et al. betonen. Selbst legen sie eine Studie vor, die das Poster als Lerninstrument und zur Steigerung der Motivation der Studierenden untersucht¹⁶. Das wissenschaftliche Poster selbst jedoch wird noch nicht in den Blick genommen, vielleicht weil angenommen wird, dass sich auf dem Poster der Lern- und Kompetenzzuwachs manifestiert und dies deshalb keiner gesonderten Untersuchung bedarf. Die Recherche in den einschlägigen Suchmaschinen ergibt nur Treffer, die Forschung in Form von Postern oder auf Postersessions, sowie Studien zum Poster als Methode präsentieren. Selbstverständlich werden auch Hinweise zu Posterpreise gefunden, aber über Forschung zur Qualität von Postern und die Kriterien zur Auswahl der Poster für Preise finden sich nicht bzw. sind sehr

allgemein und werden meist im Zusammenhang mit dem Auswahlverfahren beschrieben¹⁷. Diese eher überblicksartige Angabe von Kriterien für Posterpreise findet sich nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern scheint auch das übliche Vorgehen in anderen Disziplinen zu sein¹⁸.

Da in der Wissenschaftskommunikation und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher keine Instrumente zur Evaluation von Postern vorliegen, wird mit der im Folgenden beschriebenen Entwicklung eines Instruments ein Vorschlag für eine valide, objektive und reliable Prüfung der Qualität von Postern gemacht.

4 Entwicklung eines Evaluierungsinstrumentes

Ausgangspunkt für eine systematische Betrachtung der im Lehrmodul Forschungsmethoden entstandenen Poster waren zwei Überlegungen: Zum einen soll die Fülle der vorliegenden Poster gesichtet, die Qualität der Poster betrachtet und dadurch das Lehrmodul rückblickend an seinen Produkten gemessen werden. Es geht also um die Frage, ob die Lehrziele, wie sie in der Modulbeschreibung, dem Syllabus, genannt sind, auch erreicht werden. Zum anderen sollen Themen, Zugangsweisen und wissenschaftliche Qualität der Poster selbst systematisch erfasst und dadurch Kriterien entwickelt werden, die über den Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltung, studentischem Forschungsprojekt und Prüfung hinausgehen.

4.1 Kontext des Entwicklungsprozesses

Im Modul *Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich, Bewertung und Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschule* im Masterstudiengang Bildungswissenschaft der Freien Universität

Bozen (unibz) ist die Posterpräsentation als Prüfungssetting gewählt worden. Die Erstellung eines wissenschaftlichen Posters wird anhand eines kleinen, studentischen Forschungsprojekts (auch in Gruppen bis zu drei Personen) angeleitet. Das Prinzip des *Forschenden Lernens* als Teilhabeprozess an erziehungswissenschaftlicher Forschung ist die Grundlage des Moduls und strukturiert den studentischen Arbeitsprozess. Dabei werden im Modul die Bestimmungsmerkmale für den Prozess des *Forschenden Lernens* nach Huber¹⁹ umgesetzt. Letztendlich wird dadurch ein vollständiger Forschungsprozess durchlaufen und Forschung nachvollziehbar, sowie für Studierende verstehbar.

Die Aufgaben der Studierenden in diesem Modulansatz des *Forschenden Lernens* liegen im Sinne einer Aktivierung des noch trägen Wissens²⁰ in einem situativen Forschungskontext. Bezogen auf die Bestimmungsmerkmale des *Forschenden Lernens* wählen sich die Studierenden ein Thema selbstständig und entwickeln eine eigene Forschungsfrage in der Vorlesung *Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich*. Sie entwickeln eine selbstständige Forschungsstrategie, indem sie eine Untersuchungsmethode in der Vorlesung *Evaluationsprozesse und Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschule* auswählen. Im Seminar *Rahmenrichtlinien für Kindergarten und Schule zu den Kompetenzen: Bildungsziele, Portfolio, Bewertung und Beurteilung* werden die gewählten Forschungsideen in Bezug zur regionalen und nationalen Bildungslandschaft diskutiert und so u.a. das Risiko an Irrtümern und Umwegen und der spezifische Bezug zum pädagogischen, sowie beruflichen Feld im Forschungsprozess verdeutlicht. Konkrete Unterstützung in der Ausarbeitung ihrer Forschung erhalten die Studierenden im Seminar *Wissenschaftliches Schreiben und Vorbereitung auf die Masterarbeit*.

Dort werden grundlegende wissenschaftliche Recherche- und Schreibformen ermittelt und erprobt. Die Prüfung der studentischen Forschungsergebnisse erfolgt zum einen durch Beratungsangebote in den Vorlesungen und Seminaren, und zum anderen durch Präsentation und Diskussion in der Modulabschlussprüfung. Die Modulabschlussprüfung ist dafür als Posterpräsentation konzipiert und schließt mit dieser Form der wissenschaftlichen Aufbereitung und Darstellung des Forschungsprozesses sowie der Ergebnisse den Lehr-Lernprozess des *Forschenden Lernens* ab²¹.

Auf dem Poster der Studierenden muss sich der Forschungsprozess verdichten und dafür müssen die Studierenden, wie auf wissenschaftlichen Tagungen, das Poster entsprechend aufbauen und in der Posterpräsentation ihr Poster, d.h. ihre Forschung darstellen und verteidigen. Diese konsequente Orientierung an einem typischen Forschungsprozess im Lehrmodul ermöglicht es, das nachfolgend beschriebene Evaluationsinstrument auch für den wissenschaftlichen Forschungskontext auf Tagungen bzw. in einem Forschungsprojekt zu nutzen.

Letztendlich wird auf einem wissenschaftlichen Poster eine Forschung mit dem jeweils inhärenten Forschungsprozess abgebildet. Dabei besteht der Anspruch, dass das Poster an sich aussagekräftig ist, also nicht zwangsläufig einer zusätzlichen Erläuterung bedarf. Auf erziehungswissenschaftlichen Tagungen werden zwar regelmäßig moderierte Postersessions durchgeführt, um in diesem interaktiven Setting zwischen dem Forschenden und dem Fachpublikum einen Kontakt zu ermöglichen, aber die Poster bleiben üblicher Weise während der ganzen Tagung hängen, sind dadurch sichtbar und müssen deswegen ohne direkte Kommunikation verständlich, überzeugend und attraktiv sein.

4.2 Forschen lernen und Postergestaltung

In der Beschreibung des Moduls²² in dem das Evaluationsinstrument entwickelt wurde, werden zum einen spezifische Lernziele und zum anderen erwartete Lernergebnisse genannt, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen beachtet und mit Abschluss des Gesamtmoduls von den Studierenden erreicht werden sollen. Für die Evaluation der studentischen, wissenschaftlichen Poster wird die Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse als erster Ausgangspunkt für eine Operationalisierung gewählt. Entsprechend der Dublin Descriptors aus dem *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (Bologna Follow-Up Group 2005)* werden fünf Bereiche formuliert und spezifisch für das Modul ausdifferenziert:

Wissen und Verstehen

- Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften kennen
- Den gesetzlichen Rahmen der Arbeit in Kindergarten und Grundschule kennen
- Konzepte der Evaluation/Qualitätsfeststellung und Entwicklung von Kindergarten und Grundschule kennen
- Zusammenhänge zwischen pädagogischen Institutionen und gesellschaftlichen Kontexten durchschauen
- Lernkulturen von Kindergarten und Grundschule und ihre didaktischen Instrumente kennen
- Wissenschaftliches Schreiben beherrschen
- Ein komplexes empirisches Forschungsprojekt selbstständig entwickeln

Anwenden von Wissen und Verstehen

- Forschungsmethoden bei erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen verwenden

- Qualitätsstandards und Evaluationsmöglichkeiten auf die Konzeptionen von Kindergarten und Grundschule applizieren
- Planung und Artikulation der Arbeit in Kindergarten und Grundschule an Standards ausrichten
- Beobachtungs- und Bewertungsstrategien verwenden
- Praxisrelevante Fragestellungen zum pädagogischen Handeln in Kindergarten und Grundschule erarbeiten und selbstkritisch/kritisch reflektieren
- Hypothesen ausformulieren, eine Qualifikationsarbeit und andere Textformen schreiben
- Bei der Entwicklung eines Forschungsprojekts auf der Basis bisher erworbenen Wissens den Forschungsstand und die Vorgehensweise erarbeiten

Urteilen

- Einsatzmöglichkeiten und Bedeutung von Forschungsmethoden bewerten
- Konzepte zur Evaluation und Entwicklung von Kindergarten und Grundschule vergleichen und beurteilen
- Den Paradigmenwandel der Bildung biografisch und gesellschaftlich einschätzen
- Die eigene Arbeit und die Lernresultate der Kinder in Kindergarten und Grundschule einschätzen
- Die Notwendigkeit grundlegender Techniken für das wissenschaftliche Schreiben einsehen (vgl. z.B. Plagiatsvermeidung)
- Das Forschungsprojekt hinsichtlich seiner Wissenschaftlichkeit einschätzen

Kommunikation

- Forschungsergebnisse darstellen und präsentieren
- Ideen zur Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschulen zur Diskussion stellen

- Unterschiede zwischen den Bildungsereignissen in Kindergarten und Grundschule erkennen, verbalisieren und kommunizieren
- An Diskussionen in Planungs- und Mitbestimmungsgremien teilnehmen können
- Kleinere Textformen der Wissenschaftskommunikation zur Diskussion stellen
- Die ausgearbeiteten Forschungsprojekte anhand eines Exposés kommunizieren und zur Diskussion stellen

Lernstrategien

- Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden einsetzen und reflektieren
- Texte analysieren und Fallstudien erforschen können
- Unterstützungsangebote für Südtiroler Kindergärten und Schulen zu nutzen wissen
- Auf Genauigkeit und Korrektheit beim wissenschaftlichen Schreiben achten

Wird diese Unterteilung der aufgelisteten, erwarteten Lernergebnisse mit den Bereichen der Dublin Descriptors verglichen, dann zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung. Damit ist insgesamt ein anspruchsvolles Lehr-Lernprogramm definiert, und die Operationalisierung dieser Kriterien soll die Qualitätsüberprüfung des Moduls anhand der studentischen Produkte, der Poster, ermöglichen. Dabei messen sich die Qualität des Moduls und der entstandenen wissenschaftlichen Poster auch an dessen Attraktivität und der zugrundeliegenden Gestaltung. Deshalb wird dieser Aspekt, der der Visualisierung von erziehungswissenschaftlicher Forschung in den Lehrveranstaltungen thematisiert und anhand eines Arbeitsblattes, sowie

entsprechender Übungsmöglichkeiten für die Studierenden nachvollziehbar. Die Gestaltungshinweise beziehen sich dabei auf die Lesbarkeit des Posters, genauer gesagt auf die Verständlichkeit, die verwendete Schriftart und die Schriftgröße, auf den Einsatz und die Verwendung von Farben, auf die Organisation des Posters hinsichtlich Blickrichtungen und Informationsfluss, auf Formatvorgaben, sowie auf Inhaltsaspekte.

Die inhaltlichen Teile des Posters innerhalb dieser Lehreinheit sind auf die Modulprüfung bezogen und müssen deshalb auf dem Poster in folgenden Bausteinen sichtbar sein:

- Theorie – Forschungsstand
- Forschungsdesign – Methode + Sample
- Ergebnisse
- Diskussion – Implikationen für weitere Forschung (Theorie + Empirie) und für die pädagogische Praxis
- Reflexion des Forschungsprozesses
- Literaturangaben

Diese Bestandteile entsprechen einem typischen, erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess und sind gleichfalls auf Postern bei wissenschaftlichen Tagungen zu finden.

4.3 Poster bewerten und evaluieren

Anhand der erwarteten Lernergebnisse im Modul *Forschungsmethoden* und der oben genannten Hinweise zur Postergestaltung werden die studentischen Poster in der Modulprüfung bewertet. Dabei stellen die Studierenden in Teams von bis zu drei Personen ihr Forschungsprojekt vor und beantworten die Fragen der Prüfungskommission. Für diese Bewertungssituation genügen die genannten Unterlagen als Maßstab für

eine Notenvergabe, da die Notenfindung durch die Diskussion in der Prüfungskommission, die aus fünf bis sieben Lehrenden des Moduls besteht, validiert und objektiviert wird.

Für eine Evaluation der Poster im Sinne einer Qualitätsprüfung sind diese Grundlagen allerdings nicht ausreichend, da die Operationalisierung der Bewertungskriterien nicht nur in einem Gespräch, sondern auch unter den Maßgaben eines validierten, objektiven und reliablen Forschungsprozesses geschehen sollen. Deshalb werden in einem zweischrittigen

Verfahren ein Fragenkatalog entworfen, der als Analyseinstrument der Posterauswertung zugrunde gelegt werden kann. Im ersten Schritt werden basierend auf den im Syllabus formulierten erwarteten Lernergebnissen gemäß der Dublin Descriptors und dem Arbeitsblatt mit Hinweisen zur Postergestaltung Auswertungskriterien formuliert und in der Forschergruppe diskutiert (Tab. 1 und 2). In der Zusammensetzung der Forschergruppe wurde darauf geachtet, dass jede Lehrveranstaltung des beschriebenen Moduls mit mindestens einem Lehrenden vertreten ist.

Tabelle 1: Auswertungskriterien basierend auf dem Modulsyllabus

Erwartete Lernergebnisse aus dem Syllabus	Operationalisierung
Wissen und Verstehen	
Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften kennen	Theoriebezug: <ul style="list-style-type: none"> • Bezug zu wissenschaftlichem Kontext – Ja/Nein • Bezug zu themenrelevanter Forschungsliteratur • Bezug zum Kernthema (Theorie + Studien)
Den gesetzlichen Rahmen der Arbeit in Kindergarten und Grundschule kennen	Gesetzeslage / Curriculare Grundlagen
Konzepte der Evaluation/Qualitätsfeststellung und Entwicklung von Kindergarten und Grundschule kennen	–
Zusammenhänge zwischen pädagogischen Institutionen und gesellschaftlichen Kontexten durchschauen	Bezug zum Kontext <ul style="list-style-type: none"> • Kindergarten / Grundschule (z.B. Rahmenbedingungen, Teamsituationen) • Gesellschaftliche Trends • Südtiroler Umfeld (z.B. Zwergschule, Dorf/ Stadt, Sprachen)
Lernkulturen von Kindergarten und Grundschule und ihre didaktischen Instrumente kennen	–
Wissenschaftliches Schreiben beherrschen	Wissenschaftlicher Sprachstil
Ein komplexes empirisches Forschungsprojekt selbstständig entwickeln	Empirie (Quantitativ oder Qualitativ)
Anwenden von Wissen und Verstehen	
Forschungsmethoden bei erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen verwenden	Auswahl der Forschungsmethode: <ul style="list-style-type: none"> • Begründung der Methode • Zusammenhang mit Thema und Theorie • Operationalisierung
Qualitätsstandards und Evaluationsmöglichkeiten auf die Konzeptionen von Kindergarten und Grundschule applizieren	–

Planung und Artikulation der Arbeit in Kindergarten und Grundschule an Standards ausrichten	–
Beobachtungs- und Bewertungsstrategien verwenden	–
Praxisrelevante Fragestellungen zum pädagogischen Handeln in Kindergarten und Grundschule erarbeiten und selbstkritisch/kritisch reflektieren	Aktualität: <ul style="list-style-type: none"> • Berufsfeldbezug, direkt (Kindergarten; Grundschule; päd. Tätigkeit) oder indirekt (Lehramtsstudium; Weiterbildungen; Randthemen) • Themen, die aktuell in Südtirol diskutiert werden (Tageszeitungen; Mitteilungen der Schulämter etc.)
Hypothesen ausformulieren, eine Qualifikationsarbeit und andere Textformen schreiben	Hypothesen/Fragestellungen
Bei der Entwicklung eines Forschungsprojekts auf der Basis bisher erworbenen Wissens den Forschungsstand und die Vorgehensweise erarbeiten	Literaturverweise Bezug zu einschlägigen Studien
Urteilen	
Einsatzmöglichkeiten und Bedeutung von Forschungsmethoden bewerten	Auswahl der Forschungsmethode: <ul style="list-style-type: none"> • Reichweite der Methode
Konzepte zur Evaluation und Entwicklung von Kindergarten und Grundschule vergleichen und beurteilen	–
Den Paradigmenwandel der Bildung biografisch und gesellschaftlich einschätzen	–
Die eigene Arbeit und die Lernresultate der Kinder in Kindergarten und Grundschule einschätzen	Kritik an bzw. Reichweite der eigenen Studie
Die Notwendigkeit grundlegender Techniken für das wissenschaftliche Schreiben einsehen (vgl. z.B. Plagiatsvermeidung)	Korrekte Zitate, Literaturverweise im Text
Das Forschungsprojekt hinsichtlich seiner Wissenschaftlichkeit einschätzen	Generalisierbarkeit („explorative Studie“)
Kommunikation	
Forschungsergebnisse darstellen und präsentieren	Postergestaltung (siehe Tabelle 3)
Ideen zur Weiterentwicklung von Kindergarten und Grundschulen zur Diskussion stellen	Ausblick und Originalität
Unterschiede zwischen den Bildungsereignissen in Kindergarten und Grundschule erkennen, verbalisieren und kommunizieren	–
Am Diskussionen in Planungs- und Mitbestimmungsgremien teilnehmen können	–
Kleinere Textformen der Wissenschaftskommunikation zur Diskussion stellen	–
Die ausgearbeiteten Forschungsprojekte anhand eines Exposé kommunizieren und zur Diskussion stellen	–

Lernstrategien	
Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden einsetzen und reflektieren	Kritik zur gewählten Methode
Texte analysieren und Fallstudien erforschen können	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbereitung/Verwendung der Literatur • Argumentationslogik • Akkumulationsstrategien
Unterstützungsangebote für Südtiroler Kindergärten und Schulen zu nutzen wissen	–
Auf Genauigkeit und Korrektheit beim wissenschaftlichen Schreiben achten	Fehler im Text und im Literaturverzeichnis Verwendete Literatur (Internetquellen, Bücher, Artikel – nach 2010, vor 1990 –, Rahmenrichtlinien, Praxisratgeber)

Bei diesem Operationalisierungsschritt hat sich im Rahmen einer kursorisch-explorativen Materialsichtung gezeigt, dass nicht alle erwarteten Lernergebnisse auf dem Poster sichtbar sind bzw. sichtbar werden können. Gekennzeichnet sind diese Punkte mit einem „–“ in der Spalte der Operationalisierung. Diese Aspekte sind

im Prüfungsgespräch diskutiert worden. Für die Qualität der Poster und die Qualität des Gesamtmoduls, dessen Anspruch das Erlernen und Durchführen von erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden ist, sind diese Aspekte durch die Forschergruppe als nicht bzw. weniger relevant eingeschätzt worden.

Tabelle 2: Kriterien basierend auf den Gestaltungshinweisen für wissenschaftliche Poster

Hinweise zur Postergestaltung	Operationalisierung
Postergestaltung	
Lesbar	Einfache Text, keine schwierigen grammatischen Konstruktionen
Deutlich lesbar	Schriftgröße & Schriftart
Farbig	Farbauswahl
Gut organisiert	Anordnung der Textbausteine
Kurz und knapp	Pointierter Text & Textmenge
Posterinhalte bezogen auf die Modulabschlussprüfung	
Ihre Namen	Namen auf dem Poster
Theorie – Forschungsstand	Geforderte Kategorien deutlich sichtbar (Analyse der Inhalte, siehe Tabelle 3)
Forschungsdesign – Methode + Sample	
Ergebnisse	
Diskussion – Implikationen für weitere Forschung (Theorie + Empirie) und für die Praxis	
Reflexion des Forschungsprozesses	
Literaturangaben	

Die Operationalisierung dieser Gestaltungshinweise ist im Vergleich zur Operationalisierung der erwarteten Lernergebnisse überschaubarer, da diese Merkmale eines qualitativ hochwertigen

Posters sichtbar sind und keiner zusätzlichen Erläuterung bedürfen sollten.

Im zweiten Schritt sind aus diesen Operationalisierungsaspekten Items formuliert worden. Diese Übertragung der

Operationalisierung in konkrete Fragestellungen ist wiederum in der Forschergruppe diskutiert worden. Durch diese beiden Arbeitsschritte sind insgesamt 57 Items entstanden. Der Teil des Fragebogens, der anhand der Dublin Descriptors entwickelt wurde, ist mit 12 Items im Bereich Wissen und Verstehen, mit 13 Items im Bereich Anwenden von Wissen und Verstehen, mit sechs Items im Bereich Urteilen, mit fünf Items im Bereich Kommunizieren und mit acht Items im Bereich Lernstrategien umfangreicher ausgefallen, als der Teil, der sich auf die Postergestaltung bezieht. Dieser umfasst insgesamt nur 13 Items, wobei zwei Items auf Aspekte der Modulabschlussprüfung bezogen sind. Allein aus dieser quantitativen Verteilung, wird ersichtlich, dass den inhaltlichen sowie den Lernaspekten deutlich mehr Bedeutung in der Beurteilung der Poster eingeräumt wird. Die Qualitätseinschätzung orientiert sich also, wie bei einschlägigen Tagungen (siehe Abschnitt 3.2) an den Forschungsinhalten und den Erkenntnisgewinnen.

Damit liegt nun ein Analyse- und Bewertungsinstrument vor, mit dem die Poster des Moduls evaluiert werden können. In der gerade laufenden Pilotphase werden per Zufall aus jedem der inzwischen vier vorliegenden Jahrgänge fünf Poster ausgewählt. Diese 20 Poster werden von jedem Mitglied der Forschergruppe analysiert und anschließend durch die Berechnung der Interrater-Korrelation geprüft.

5 Kriterien für Poster und Posterpreise auf Tagungen

Wie erwähnt werden Poster nicht nur in der Hochschullehre, sondern auch auf Tagungen und Konferenzen genutzt um Forschungsprojekt pointiert vorzustellen. Dabei ist es den Veranstaltern meist ein Anliegen, interessante Projekte, die nicht

im Rahmen eines Vortragspanels vorgestellt werden können, ein breiteres, wissenschaftliches Publikum zu verschaffen.

5.1 DGfE – Kongresse

Auf den Kongressen der DGfE sind die sog. Postersessions aus dem konkreten Anliegen der Nachwuchsförderung entstanden und werden aber zunehmend auch von etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern genutzt. Diese Zielsetzung lässt sich auf der Homepage des DGfE Kongresses in Köln 2020 nachlesen²³. Hier wird explizit der Austausch mit und in der *scientific community* als Ziel des Postereinsatzes genannt. Dieser Austausch bzw. die Gespräche zwischen etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie dem wissenschaftlichen Nachwuchs kann dabei durchaus den Charakter eines Prüfungsgesprächs annehmen. Die Nervosität der „Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen“²⁴ ist dafür ein deutlicher Beleg und es wäre interessant diesen Eindruck durch eine Studie, z.B. eine Befragung und/oder eine Beobachtung zu überprüfen.

Einer Qualitätsprüfung werden die ausgewählten und dann ausgestellten Poster untereinander bei der Vergabe des Posterpreises unterzogen²⁵. Die Qualität des einzelnen Posters wird für den Kongress in einem längeren Verfahren geprüft, bevor die Poster präsentiert werden können. Anhand des Calls für Poster²⁶ wird ersichtlich, dass dem wissenschaftlichen Nachwuchs und noch nicht publizierten Forschungsarbeiten der Vorzug gegeben werden. Die formalen Anforderungen an das Poster sind ebenfalls im Call ersichtlich. Wie allerdings die Entscheidung für oder gegen eine Präsentation getroffen wird ist aus dem Call nicht explizit herauszulesen. Zu vermuten ist, dass das wissenschaftliche Komitee des Kongresses eine Auswahl trifft:

Die eingereichten Beiträge werden von den Gutachterinnen und Gutachtern nach den folgenden Kriterien bewertet: Innovation/Originalität (23%), Relevanz (18%), Kohärenz der Darstellung (18%), Angemessenheit der Methodik (18%), Gesamtqualität (23%)²⁷.

Dabei sind die hier genannten Kriterien mindestens so nachvollziehbar wie uneindeutig, d.h. es bleibt ein nicht zu kleiner Spielraum für die Bewertung und somit für die Annahme bzw. Ablehnung eines Posterbeitrags.

Zudem ergibt sich häufig aus den räumlichen Gegebenheiten für die Platzierung der Poster eine zusätzliche Limitation. Bei großen Tagungen und Konferenzen wie dem DGfE-Kongress ist zu vermuten, dass der zur Verfügungen stehende, meist knapp bemessene Platz eine strikte Posterauswahl vorgibt. Hingegen ist bei kleineren Tagungen durchaus zu erwarten, dass alle eingereichten Poster auch präsentiert werden können, wenn sie die gesetzten Standards der Verantwortlichen erfüllen.

Da auch schon im Call des hier als Beispiel angeführten Kongresses auf den zu vergebenden Preis hingewiesen wird, steht zu vermuten, dass eine zusätzliche, intensivere Prüfung der Poster bei der Vergabe des Preises erfolgt. Für genauere Information zum Posterpreis wird auf die Homepage des an der Preisvergabe beteiligten Verlags hingewiesen²⁸. Aus dieser Beschreibung lassen sich drei Qualitätsdimensionen eines wissenschaftlichen Posters feststellen: Theorie und Inhalt, Methode und Methodik sowie grafische und ästhetische Qualität. Für eine angemessene Erfassung der jeweiligen Posterqualität wird auf die „interdisziplinäre und hochschulübergreifend zusammengesetzte Jury“²⁹ verwiesen. Details zur Vergabe des Posterpreises und

der zugrundeliegenden Bewertungskriterien lassen sich nur implizit und rekonstruktiv durch die Betrachtung der auf der Verlagshomepage ebenfalls aufgelisteten Gewinnerposter der letzten Jahre, die zum Teil verlinkten sind erschließen.

5.2 EERA – European Conference of Educational Research (ECER)

Auf der ECER der jährlichen Konferenz der European Educational Research Association (EERA) werden zwei Posterpreise vergeben: der ERC Best Poster Award der Emerging Research Conference der europäischen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler und der ECER Best Poster Award der Hauptkonferenz. Zu beiden Modi der Preisvergabe werden nur ungefähre Angaben³⁰ mit wenigen Anhaltspunkten zur Bewertung der Poster gegeben.

Bewertungskriterien sind neben der Forschungsqualität und -originalität, die Bearbeitung einer sog. Forschungslücke, die Passung der grafischen Gestaltung zum Forschungsinhalt und die Attraktivität des Posterlayouts. Zusätzlich fließt die zehnminütige Präsentation in die Bewertung ein. Dadurch wird auch die Zielrichtung der Preisvergabe deutlich, hier soll der wissenschaftliche Nachwuchs gewürdigt und durch das Preisgeld, sowie durch die Möglichkeit einer kostenlosen Teilnahme bei der nächsten Konferenz unterstützt werden. Als zusätzliche Unterstützung und um die Forschungstätigkeiten der Teilnehmenden der ECR sichtbar zu machen wird seit 2019 zudem ein Popular Vote Poster Award³¹ vergeben. Neben dem Votum der Netzwerk Convenor und dem Senior Mentor der Emerging Researchers' Group ist hier das Votum der Tagungsteilnehmenden ausschlaggebend. Kriterien für deren Auswahl scheinen dabei überwiegend die Attraktivität des Posters und die Postergestaltung zu sein, also durchaus

subjektive Kriterien. Für den ECER Best Poster Award wird auf der Homepage der EERA das Vergabeprozeder³² erläutert, nicht aber die Vergabekriterien bzw. die Zusammensetzung des Preisgerichts.

Für beide Posterpreise können die Bewertungskriterien nur indirekt und retrospektiv, durch die Analyse der letztjährigen Gewinnerposter und durch die Ethical Guidelines der EERA erschlossen werden. Dabei ist die Einhaltung der ethischen Standards in Forschungsprozessen eine Selbstverständlichkeit, die aber durchaus auch auf den Postern, z.B. durch die grafische Aufbereitung der Forschungsdaten sichtbar wird.

Diese Rahmenbedingungen der Posterpreisvergabe lassen der jeweiligen Jury einen großen Spielraum, können aber bei der Planung und Gestaltung sowie bei einer objektiven Bewertung eines Posters wenig Hilfestellung geben. Zudem könnte kritisch nachgefragt werden inwieweit denn eine kriterienorientierte Vergleichbarkeit der Preisvergabe auf den verschiedenen Konferenzen mit wechselnden Jurymitgliedern gegeben ist.

5.3 AERA – Annual Meeting

Auf der weltweit größten Konferenz der Erziehungswissenschaft der AERA wird kein Posterpreis vergeben, der mit dem Posterpreis der ECER oder DGfE vergleichbar, also ein Preis auf der Ebene der wissenschaftlichen Gesamtgesellschaft ist. Die Posterpräsentationen und die Posterausstellungen finden in den zwölf Divisionen und 155 Special Interest Groups (SIGs) statt. Dabei verleiht nur eine Division und nur eine SIG tatsächlich jährlich einen Posterpreis im Rahmen der AERA Konferenz. Division J „Postsecondary Education“ vergibt einen *Outstanding Poster Award* nach Kriterien³³ und mittels eines Auswahlprozederes durch Juroren. Neben den in der Fachwissenschaft üblichen Kriterien für

qualitativ hochwertige Forschung, wird als zusätzlicher Bewertungspunkt „overall presentation“ genannt. Kriterien zur Postergestaltung selbst finden sich nicht, ebenso wenig wird die Zusammensetzung der Jury beschrieben. Auch hier lassen sich die Qualitätskriterien für ein erfolgreiches Poster nur indirekt erschließen. Die Special Interest Group 121 „Studying and Self-regulated Learning“ lobt ebenfalls einen Posterpreis aus, allerdings finden sich weder auf der zentralen Homepage der AERA, noch auf den Websites der Konferenzen dazu nähere Informationen.

Vermuten lässt sich daher, dass Poster in der amerikanischen Forschungslandschaft eine andere Rolle spielen als im europäischen, speziell auch im deutschen Kontext. Wird auf den Konferenzen der EERA und der DGfE in erster Linie der wissenschaftliche Nachwuchs durch Posterpreise geehrt und in der wissenschaftlichen Karriere unterstützt, so werden in der AERA andere Mechanismen, insbesondere andere Preise, z.B. Early Career Scholar Award, Outstanding Early Career Researcher Award und Graduate Student Research Award zur Nachwuchsförderung genutzt.

Da auf allen Websites der genannten wissenschaftlichen Organisationen, insbesondere auf den Seiten der ECER und der DGfE, der hohe wissenschaftliche Standard der gewürdigten Poster und die nachhaltige Förderung der jüngeren Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler hervorgehoben wird, ist es doch verwunderlich, dass es keine nachlesbaren und nachvollziehbaren Aussagen über die Beurteilungskriterien für Poster im Kontext der Preisverleihung, aber auch im Kontext der Auswahl der Poster für die Postersessions auf den Tagungen gibt. Auch auf den, bei der Programmauswahl beteiligten wissenschaftlichen Netzwerke finden sich dazu keine Informationen, die über die bei der

Einreichung wissenschaftlicher Abstracts üblichen Qualitätsstandards hinausgehen.

6 Evaluationsinstrument für wissenschaftliche Poster

Wird das aus einem Lehrkontext entstandene Evaluationsinstrument (siehe Abschnitt 4.2) mit den Vorgaben für wissenschaftliche Poster auf Tagungen und den geforderten Qualitätskriterien für Posterpreise verglichen, dann zeigt sich zweierlei: Zum einen bestimmt der jeweilige Kontext die Analyseperspektive und zum anderen finden sich immer wiederkehrende Anforderungen.

Damit das entwickelte Evaluationsinstrument über den eigentlichen Entwicklungskontext des oben beschriebenen Forschungsmethodenmoduls hinausweist, muss es entsprechend gekürzt werden. Damit werden spezifische Items, die sich z.B. auf die Modulprüfung beziehen, sowie Items, die sich eng auf das Lehrmodul und dessen spezifische Inhalte beziehen entfernt. Letztendlich bleibt dann ein Evaluationsbogen von 27 Items übrig, der übergreifend in der Hochschullehre, aber auch auf wissenschaftlichen Tagungen genutzt werden kann (Tab. 3). Dabei können die Erkenntnisse aus der aktuell laufenden Studie zu den Prüfungspostern aus dem genutzt werden.

Tabelle 3: Evaluationsbogen

Wissen und Verstehen
<ul style="list-style-type: none"> • Besteht ein Bezug zum thematisch-wissenschaftlichen Kontext? • Besteht ein Bezug zur forschungsmethodischen Literatur? • Ist das (erziehungswissenschaftliche) Kernthema herausgearbeitet? <ul style="list-style-type: none"> • in Bezug zu einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Theorien • in Bezug zu einschlägigen, erziehungswissenschaftlichen Studien • Welcher Schreibstil wird verwendet? • Welches Forschungsvorgehen liegt vor? • Welche Methode/n wird/werden verwendet?
Anwenden von Wissen und Verstehen
<ul style="list-style-type: none"> • Wird die Auswahl der Forschungsmethode begründet? <ul style="list-style-type: none"> • Wenn JA, wie wird die Auswahl der Forschungsmethode begründet? • Bestehen Zusammenhänge? <ul style="list-style-type: none"> • zwischen Thema/Titel und Forschungsfrage • zwischen Theorie und Forschungsfrage • zwischen Theorie und Hypothesen • Wie wurde operationalisiert? • Sind Fragestellung und Hypothesen genannt? <ul style="list-style-type: none"> • Fragestellung • Hypothesen • Sind Verweise auf dem Poster (im Postertext) zu finden? <ul style="list-style-type: none"> • Literatur • empirische Studien
Urteilen
<ul style="list-style-type: none"> • Wird die Reichweite der gewählten Forschungsmethode beachtet? • Werden die eigenen Forschungsergebnisse kritisch hinterfragt?

<ul style="list-style-type: none"> • Werden die grundlegenden Techniken des wissenschaftlichen Schreibens beachtet?
<ul style="list-style-type: none"> • Zitate
<ul style="list-style-type: none"> • Literaturverweise im Text
<ul style="list-style-type: none"> • Literaturverzeichnis
<ul style="list-style-type: none"> • Wird die Aussagekraft des eigenen Forschungsprojekts diskutiert?
Kommunikation
<ul style="list-style-type: none"> • Findet sich ein Ausblick?
<ul style="list-style-type: none"> • weitere empirische Forschung
<ul style="list-style-type: none"> • für weitere Theoriebildung
<ul style="list-style-type: none"> • für die pädagogische Praxis
<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilen Sie die Originalität des Posters
<ul style="list-style-type: none"> • hinsichtlich des Themas
<ul style="list-style-type: none"> • hinsichtlich des methodischen Zugangs
Lernstrategien
<ul style="list-style-type: none"> • Wird der Forschungsprozess kritisch reflektiert?
<ul style="list-style-type: none"> • Themenwahl
<ul style="list-style-type: none"> • Methodenwahl
<ul style="list-style-type: none"> • Passung Thema & Methode
<ul style="list-style-type: none"> • Wird einer Argumentationslogik gefolgt? (Textteile und Grafik)
<ul style="list-style-type: none"> • Fehler
<ul style="list-style-type: none"> • Orthografie
<ul style="list-style-type: none"> • Satzbau
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Literatur wurde verwendet?
<ul style="list-style-type: none"> • Literaturarten
<ul style="list-style-type: none"> • Aktualität der verwendeten Literatur: Literatur nach 2010
Postergestaltung
<ul style="list-style-type: none"> • Ist der Postertext verständlich?
<ul style="list-style-type: none"> • Wortwahl
<ul style="list-style-type: none"> • Satzkonstruktion
<ul style="list-style-type: none"> • Schrift (Lesbarkeit)
<ul style="list-style-type: none"> • Schriftart
<ul style="list-style-type: none"> • Schriftgröße
<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind Farben auf dem Poster eingesetzt?
<ul style="list-style-type: none"> • Farbauswahl
<ul style="list-style-type: none"> • Farbeinsatz
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Textanordnung findet sich auf dem Poster? (Bildmuster-, Spalten- oder Zeilenanordnung)
<ul style="list-style-type: none"> • Wie sind die Textbausteine angeordnet?
<ul style="list-style-type: none"> • Textmenge
<ul style="list-style-type: none"> • Wieviel Text findet sich auf dem Poster?
<ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Abbildungen bzw. grafisch Darstellungen?
<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist das Verhältnis Text – Grafik?

Zur besseren Übersicht und Nachvollziehbarkeit des Entwicklungsprozesses vom Syllabus des Lehrmoduls über die Evaluation der studentischen Poster bis hin zum

Evaluationsbogen sind die Zwischenüberschriften, die den Dublin Descriptors entsprechen, sowie der Abschnitt der Postergestaltung beibehalten worden.

Damit werden auch die wissenschaftlichen Qualitätsstandards der Validität, Reliabilität und Objektivität erfüllt.

Je nach Einsatz des Evaluationsbogens können dann die entsprechenden Antwortmöglichkeiten zu den Items festgelegt werden. Denkbar wäre eine einfache, dreigliedrige Antwortmöglichkeit mit den Ausprägungen „Ja, vorhanden“, „Nein, nicht vorhanden“ und „nicht ersichtlich“. Oder die Antwortmöglichkeiten werden differenziert auf die jeweilige Einsatzmöglichkeit angepasst, so wie das z.B. im vorliegenden Fragebogen für die Auswertung der studentischen Poster im Lehrmodul erfolgt ist.

Damit liegt nun ein Evaluationsbogen für wissenschaftliche Poster vor, der für entsprechende Studien in unterschiedlichen Wissenschaftskontexten, nicht nur in der Erziehungswissenschaft und als Instrument der Qualitätssicherung auf wissenschaftlichen Tagungen und in der Lehre eingesetzt werden kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Ruhl, K. (2011) (Hrsg.), *Das Poster in der Wissenschaft. Zum Stellenwert des Posters in der Nachwuchsförderung am Beispiel der Universität Koblenz-Landau*, Gießen: Johannes Hermann Verlag.
- 2 Vgl. Gehring, W. (2010), Die Postersession als Modulprüfungsform, in: M. Engelhardt & W. Gehring (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Neue Aspekte in Forschung und Lehre*. (S. 107-116) Oldenburg: bis-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- 3 <https://dgfe2020.uni-koeln.de/31226.html>; <https://eera-ecer.de/about-eera/awards/ecer-best-poster-award/>; <http://www.aera.net/About-AERA/Awards> in den einzelnen Divisions and SIGs (Spezial Interest Groups) [04/10/2019]
- 4 <https://budrich.de/posterpreis/> [04/10/2019]
- 5 Vgl. Pauli, Chr. & Buff, A. (2005): Postergestaltung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23 (3), 371-381.

- 6 Vgl. Gehring, a.a.O.
- 7 Vgl. Ascheron, C. (2019), *Wissenschaftliches Publizieren und Präsentieren. Ein Praxisleitfaden mit Hinweisen zur Promotion und zur Karriereplanung*, Heidelberg, Berlin: Springer; Lang, St. (2018), *Wissenschaftliche Poster. Vom Kongressabstract bis zur Postersession*, Hamburg: tredition GmbH;
- 8 Im Überblick siehe Altintas, N.N.; Suer, E. Selcuk Sari, E.; Sema Ulker; M. (2014) The Use of Poster Projects as a Motivational and Learning Tool in Managerial Accounting Courses, *Journal of Education for Business*, 89:4, 196-201, DOI: 10.1080/08832323.2013.840553
- 9 Stewart, T. (2008), Meta-reflective service learning poster fairs: purposive pedagogy for pre-service teacher, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 3, S. 96.
- 10 Pauli, Chr. & Buff, A. (2005): Postergestaltung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23 (3), 371-381.
- 11 Waters, N. (2015), A Poster Assignment Connects Information Literacy and Writing Skills, in: *Issues in Science and Technology Librarianship*. DOI: 10.5062/F4K935JV.
- 12 Gehring, W. a.a.O., S. 110.
- 13 z. B. Ascheron, C. (2019), *Wissenschaftliches Publizieren und Präsentieren. Ein Praxisleitfaden mit Hinweisen zur Promotion und zur Karriereplanung*, Heidelberg, Berlin: Springer.
- 14 z.B. Anon., (1978), Poster sessions offer many advantages, in: *Food Technology*, 32 (9), 66-67; Lyons, R.E., Fretz, T.A. & Johnson, R.T. (1985), Poster presentations: An update, *Hortscience*, 20 (1), 15-16; Harris, C. R. (1990), *Poster Presentation: The Key of Communication of Ideas*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Agricultural Education/American Vocational Association, Cincinnati, OH, December 6, 1990.
- 15 Lang, St. (2018), *Wissenschaftliche Poster. Vom Kongressabstract bis zur Postersession*, Hamburg: tredition GmbH, S. 56-58.
- 16 Altintas at al., a.a.O., S. 197).
- 17 Vgl. Budrich, B. (2010): (Meinungs-)Bildung in der Demokratie. Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis, in: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE* 21 (41), 175-178.
- 18 Vgl. Bargerstock, B. A. (2012), Engagement Scholarship Consortium Poster Awards.

- Overview of the poster awards, in: *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 16 (3), 89.
- 19 Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35), Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
 - Huber, L. (1970), Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip, *Neue Sammlung* 10(3): 227-244.<http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781678> [letzter Zugriff: 1. Juli 2016].
 - 20 Vgl. Renkl, A. (1996), Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, *Psych. Rundschau* 47 (2), 78-92.
 - 21 Detaillierte Beschreibung des hochschuldidaktischen Settings finden sich in: Stadler-Altmann, U.; Keiner, E.; Resinger, P. et al. (2018), Hybrid Spaces: Forschendes Lernen – Forschen lernen, in: Pilypaitytė, L.; Siller, St. (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 199-205.
 - 22 <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-primary-education/course-offering/> [30/03/2020].
 - 23 dgfe2020.uni-koeln.de/31226.html [30/03/2020]
 - 24 dgfe2020.uni-koeln.de/31226.html [30/03/2020]
 - 25 dgfe2020.uni-koeln.de/31226.html [30/03/2020]
 - 26 https://dgfe2020.uni-koeln.de/sites/dgfe2020/Call_for_Poster_DGfE_2020_Koeln.pdf [04/10/2019]
 - 27 dgfe2020.uni-koeln.de/31226.html [30/03/2020]
 - 28 <https://budrich.de/posterpreis/> [30/03/2020]
 - 29 <https://budrich.de/posterpreis/> [30/03/2020]
 - 30 eera-ecer.de/about-eera/promoting-emerging-researchers/erc-best-poster-awards/ [30/03/2020]
 - 31 eera-ecer.de/about-eera/promoting-emerging-researchers/erc-best-poster-awards/ [30/03/2020]
 - 32 eera-ecer.de/about-eera/awards/ecer-best-poster-award/ [30/03/2020]
 - 33 <http://www.aera.net/Division-J/Awards> [30/03/2020]

Thomas Rucker

Unterricht, Exemplarität und Subjektivität

Problemstellung

Als Theorie des Unterrichts überhaupt ist die Allgemeine Didaktik traditionell insbesondere mit zwei Grundproblemen befasst, nämlich einerseits zu klären, was Unterricht ‚ist‘, und andererseits darüber Auskunft zu geben, wie Unterricht sein soll, d.h. was unter *gutem* Unterricht verstanden werden kann. Es ist diese zweite Problemstellung, die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht. Diese Ausrichtung ist selbst wiederum im Kontext einer Entwicklung zu sehen, die aktuell sowohl national als auch international beobachtet werden kann, nämlich dass der Unterricht als ein Thema grundlagentheoretischer Überlegungen wiederentdeckt wird.¹ Einer Allgemeinen Didaktik, die zumindest auch als Reflexionsinstanz begriffen wird, kommt in diesem Zusammenhang u.a. die Aufgabe zu, das Problembewusstsein, das in der Tradition bereits erreicht worden ist, zu erinnern und dieses – auch immer wieder neu – als einen Anspruch zu formulieren, an dem sich aktuelle Beschreibungen von Unterricht zu bewähren haben.²

Eine Antwort auf die Frage, was unter gutem Unterricht zu verstehen ist, lautet, diesen als *exemplarisches Lehren und Lernen* zu begreifen. Was exemplarisches Lehren und Lernen bedeutet, wie dieses gerechtfertigt werden kann, welche

theoretischen und praktischen Implikationen eine solche Beschreibung von Unterricht mit sich führt – diese und andere Fragen sind in der Geschichte der Allgemeinen Didaktik insbesondere im Zeitraum zwischen 1950 und 1970 intensiv diskutiert worden.

In dieser Zeit sind auch die zentralen Texte verfasst worden, die das Problemniveau anzeigen, das berücksichtigt werden will, wenn wir uns heute mit dem Thema Exemplarität aus allgemeindidaktischer Perspektive befassen.³ Die Bezugnahme auf „das Exemplarische“ sollte, wie Josef Derbolav rückblickend schreibt, den „Bildungssinn des Unterrichtswissens“ in den Blick rücken und – damit verbunden – das „Anliegen eines ‚bildenden Unterrichts‘ zur Geltung bringen“ bzw. erst einmal in Erinnerung rufen.⁴ Exemplarischer Unterricht bedeutet dabei im Kern, *am Beispiel* und zugleich *verallgemeinerbar* zu lehren und zu lernen, was u.a. impliziert, die Fülle der Inhalte, die im Unterricht potentiell behandelt werden könnte, auf solche Inhalte zu reduzieren, an denen ein Wissen und Können erarbeitet, angeeignet und erprobt werden kann, das über die jeweiligen Inhalte hinausweist.

Das Interesse an den mit dem Begriff der Exemplarität bezeichneten didaktischen Problemstellungen ist seit den 1970er Jahren merklich zurückgegangen. Damit ist die Gefahr verbunden, hinter ein

schon einmal erreichtes Problembewusstsein in der Beschreibung von Unterricht zurückzufallen – eines Unterrichts jedenfalls, der darauf gerichtet ist, Schülern *Bildung* zu ermöglichen. Einer der zentralen Protagonisten der einstigen Debatte – Wolfgang Klafki – hatte deshalb bereits Anfang der 1980er Jahre dafür votiert, die abgebrochene Diskussion wieder aufzugreifen – jedoch ohne sichtbaren Erfolg, wie Klafki rund zwei Jahrzehnte später selbst anmerkt.⁵ Unlängst hat Klaus Zierer erneut einen entsprechenden Versuch unternommen und dabei mögliche Gründe eruiert, warum Exemplarität in der Allgemeinen Didaktik scheinbar in Vergessenheit geraten ist – gerade in neuerer Zeit. Als ein erster Grund wird die heute maßgebliche *Outputorientierung* im Bildungssystem genannt. Diese habe den Blick von Fragen der Inhaltsauswahl weitestgehend abgelenkt. Die Problemstellungen, die mit dem Begriff der Exemplarität bezeichnet werden, sind aber – primär jedenfalls – solche, die die Auswahl von Unterrichtsinhalten betreffen. Ein weiterer Grund könne, so Zierer, in der *Situation der Allgemeinen Didaktik* selbst gesehen werden, die in den letzten Jahrzehnten zunehmend in Konkurrenz zu einer empirischen Unterrichtsforschung psychologischer bzw. soziologischer Provenienz einerseits sowie zu florierenden Fachdidaktiken andererseits geraten ist, und dabei einen deutlichen Bedeutungsverlust erfahren hat.⁶ In der Tat spielen im Kontext der empirischen Unterrichtsforschung Fragen der Auswahl von Unterrichtsinhalten eine untergeordnete Rolle, so dass von dieser Seite kaum eine weitere Klärung der mit dem Begriff der Exemplarität bezeichneten Problemstellungen zu erwarten ist. Die Fachdidaktiken hingegen können das Prinzip des Exemplarischen in seiner allgemeinen Bedeutung für schulischen Unterricht nicht klären, sondern bestenfalls unter Voraussetzung dieses Prinzips

Unterricht in einem bestimmten Fach als exemplarisches Lehren und Lernen beschreiben.

Um zu begründen, warum sich die Allgemeine Didaktik auch heute noch dem Thema der Exemplarität widmen sollte, reicht es freilich nicht aus, darauf hinzuweisen, dass eine solche Thematisierung von anderer Seite nur unzureichend geleistet wird bzw. geleistet werden kann. Vielmehr muss deutlich gemacht werden, dass mit dem Begriff des Exemplarischen Problemstellungen bezeichnet werden, die bis heute nichts an Relevanz verloren haben, so dass gute Gründe dafür sprechen, überkommene Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens aufzugreifen und weiterzuentwickeln. In diesem Beitrag möchte ich einen entsprechenden Begründungsversuch zur Diskussion stellen.

In einem *ersten* Schritt beschreibe ich den Kontext, in dem Exemplarität aus allgemeindidaktischer Sicht m.E. diskutiert werden sollte. Hierzu nehme ich insbesondere auf einen neueren Vorschlag Gert Biestas Bezug, den Zweck von Unterricht in dreifacher Hinsicht zu bestimmen, nämlich als Qualifikation, Sozialisation und Subjektwerdung (1.). In einem *zweiten* Schritt erläutere ich den Grundgedanken exemplarischen Lehrens und Lernens und arbeite ich insbesondere die Funktion heraus, die dem Prinzip des Exemplarischen im Kontext eines Unterrichts mit Bildungsanspruch zukommt. Die These lautet, dass mit dem Begriff des Exemplarität die Form von Inhalten bezeichnet werden kann, die gegeben sein muss, wenn Unterricht dem Anspruch der Bildung Rechnung tragen soll, nämlich Heranwachsende für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen (2.). In einem *dritten* Schritt gehe ich schließlich der Frage nach der Kompatibilität zwischen Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens sowie dem Anspruch nach, Schüler in ihrer

Entwicklung als Subjekte zu unterstützen. Dabei verteidige ich zum einen Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens gegenüber dem Einwand, dass in einem entsprechenden Unterricht der Anspruch der Subjektwerdung nicht – jedenfalls nicht hinreichend – berücksichtigt werde. Zum anderen argumentiere ich dafür, dass überkommene Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens hin zu einer Beschreibung eines *erziehenden* Unterrichts weiterentwickelt werden sollten, in dem Heranwachsende nicht nur zu elementarem Wissen und Können geführt, sondern diese darüber hinaus zu eigenen Positionsbestimmungen veranlasst werden (3.).

1. Das dreifache Telos guten Unterrichts

Ist von einem Unterricht mit Bildungsanspruch die Rede, so steht damit nicht – jedenfalls nicht primär – die Frage im Mittelpunkt, was Unterricht ‚ist‘, sondern vielmehr die Frage, wie Unterricht sein soll, damit Bildung möglich wird. Auch ein in diesem Sinne normativer Entwurf kommt freilich nicht ohne einen Begriff von Unterricht aus. Wenn ich im Folgenden von *Unterricht* spreche, so meine ich damit eine spezifische Grundform pädagogischen Handelns, die stets von Bedeutung ist, wenn Menschen pädagogisch miteinander umgehen. *Schulunterricht* ist dabei nur *eine* Erscheinungsform von Unterricht neben anderen. Das Kriterium, anhand dessen Unterricht von alternativen Grundformen pädagogischen Handelns unterschieden werden kann, lautet, dass das Miteinanderumgehen von Erzieher und Zuerziehendem über ein ‚Drittes‘ vermittelt ist, das als Wissen und Können tradiert und angeeignet werden soll.⁷

Was ist unter *gutem* Unterricht zu verstehen? Hierbei handelt es sich um eine

Frage, die alles andere als leicht zu beantworten ist – dies jedenfalls dann, wenn man nicht der Versuchung erliegt, guten Unterricht vorschnell mit effektivem oder effizientem Unterricht gleichzusetzen.⁸ Die Schwierigkeiten beginnen schon damit, dass unklar ist, ob die Allgemeine Didaktik *als Wissenschaft* überhaupt dazu in der Lage ist, normative Entwürfe von Unterricht zu entwickeln, ohne dabei ihren Wissenschaftscharakter einzubüßen. Ich kann diese Frage hier nicht ausführlicher diskutieren⁹, gehe aber im Folgenden von der Annahme aus, dass es möglich ist, normative Problemstellungen, die mit Unterricht verbunden sind, mit wissenschaftlichem Anspruch zu bearbeiten, ohne sich dabei auf eine Beobachterposition zurückzuziehen bzw. zurückziehen zu müssen.¹⁰ Normative Entwürfe in diesem Sinne müssen bestimmten Erwartungen genügen, die es erlauben, sie von Beschreibungen zu unterscheiden, denen zu Recht ein moralisierendes Pathos vorgeworfen wird (Formulierung einer Problemstellung, Offenlegung der in Anspruch genommenen Voraussetzungen, Klärung der verwendeten Begriffe, argumentative Problematisierung von Alternativpositionen etc.).

Gert Biesta hat unlängst einen Vorschlag unterbreitet, was unter gutem Unterricht verstanden werden kann. Biesta votiert dafür, die eingewöhnte Prämisse aufzugeben (zumindest aber vorübergehend einzuklammern), dass Unterricht die Aufgabe besitze, *Lernen* zu initiieren und zu unterstützen. Der Vorschlag lautet, Unterricht und Lernen gleichsam zu entkoppeln, d.h. die scheinbar omniprésente Sprache des Lernens (‚Lerner‘, ‚Lernbegleiter‘, ‚Ort des Lernens‘ etc.) zurückzuweisen, und sich stattdessen um alternative Beschreibungen von Unterricht zu bemühen. Dass die Sprache des Lernens in diesem Zusammenhang nur scheinbar eine angemessene Sprache ist, zeigt allein schon

der Umstand, dass Unterricht es nicht einfach mit der Ermöglichung von Lernen zu tun hat, sondern vielmehr darauf gerichtet ist, dass Heranwachsende bestimmte Inhalte lernen, und zwar zu spezifischen Zwecken sowie unter der Führung durch einen Lehrer.¹¹ Eine Theorie des Unterrichts steht deshalb u.a. vor der Herausforderung, das Problem der *Aufgabe*, des *Inhalts* und der *Lehrer-Schüler-Beziehung* zu thematisieren. In diesem Zusammenhang spricht Biesta dem Problem der Aufgabe von Unterricht zu Recht eine herausragende Bedeutung zu. Wie wollte man etwa sinnvoll zu Fragen der Auswahl von Unterrichtsinhalten Stellung nehmen, ohne die Frage geklärt zu haben, wozu Unterricht eigentlich da ist?¹²

Der Vorschlag lautet, das Telos des Unterrichts als plural zu begreifen. Das bedeutet, dem Unterricht kommt nicht nur *eine* Aufgabe zu, sondern deren drei, die Biesta als Qualifikation (*qualification*), Sozialisation (*socialization*) und Subjektwerdung (*subjectification*) bezeichnet.¹³ Der Begriff der *Qualifikation* bezeichnet in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Heranwachsenden dabei zu helfen, sich das Wissen und Können anzueignen, das Voraussetzung dafür ist, um bestimmte Tätigkeiten in einer Gesellschaft ausüben zu können. Qualifikation in diesem Sinne ist gleichsam das Kerngeschäft von Unterricht. Doch kommt diesem darüber hinaus auch die Aufgabe der *Sozialisation* zu, worunter Biesta die Einführung der Heranwachsenden in die Werte und Normen versteht, die in einer Gesellschaft gelten. Damit ist freilich nicht gemeint, Sozialisation sei allein die Aufgabe von Unterricht. Die These lautet vielmehr, dass *auch* dem Unterricht die Aufgabe zukommt, Heranwachsende in eine gegebene gesellschaftliche Ordnung einzuführen. Im deutschen Sprachraum wird diese Aufgabe oftmals unter dem Namen ‚erziehender Unterricht‘ thematisiert. Als ‚erziehend‘ gilt dann

ein Unterricht, der über die Vermittlung und Aneignung tradierten Wissens und Könnens hinausgeht und dieses mit Werten und Normen in Verbindung bringt, die in einer Gesellschaft als maßgeblich angesehen werden. Dahinter steht die (richtige) Annahme, dass das Wissen und Können, das im Unterricht vermittelt und angeeignet werden soll, nicht notwendigerweise einen Bezug zur Lebensführung der Heranwachsenden aufweist. Allerdings wird in besagten Beschreibungen aus diesem Umstand der (falsche) Schluss gezogen, dass die Vermittlung und Aneignung tradierten Wissens und Könnens *allein* um eine Vermittlung und Aneignung tradierter Werte und Normen ergänzt werden müsste. Ein solcher Schluss ist deshalb problematisch, weil damit die Gefahr verbunden ist, dass eine dritte Aufgabe von Unterricht aus dem Blick gerät, nämlich dem Einzelnen die Möglichkeit zu eröffnen, das eigene Leben selbstbestimmt zu führen.¹⁴ Es ist vor allem diese Aufgabe, die in der Tradition der modernen Pädagogik seit jeher besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, und die Biesta als die Aufgabe der *Subjektwerdung* bezeichnet. In theoretischer Hinsicht stellt sich hier die Frage, wie ein Unterricht beschrieben werden kann, in dem Heranwachsende als Subjekte adressiert werden, die eine eigene und in diesem Sinne durch nichts ersetzbare Perspektive in die Welt hineinbringen.¹⁵

Biestas Vorschlag, die Aufgabe von Unterricht zu bestimmen, ist freilich nicht neu, wenn wir uns der Problemgeschichte versichern. Was Biesta die Aufgabe der Subjektwerdung nennt, steht in unverkennbarer Nähe zu dem, was in der Allgemeinen Didaktik als der Bildungsanspruch von Unterricht bekannt ist. In diesem Sinne macht z.B. Alfred Schäfer explizit darauf aufmerksam, dass die „Verfügung von Wissen“ noch nicht bedeutet, „dass man von Bildung sprechen könnte“¹⁶. Stattdessen sei zu berücksichtigen: „Erst

wenn das Verhältnis zum Gelernten ins Blickfeld rückt, lassen sich kategorial Übergänge vom Lernen zur Bildung vorstellen¹⁷. Vor diesem Hintergrund mag es durchaus irritieren, dass Biesta dem Bildungsbegriff kritisch gegenübersteht. Dies hat aus meiner Sicht insbesondere damit zu tun, dass Biesta Bildung als Entwicklung von rationaler Autonomie begreift – und damit übersieht, dass die Figur eines Sich-Verhaltens des Einzelnen zum Gelernten für unterschiedliche Ausdeutungen offen ist. Der Bildungsbegriff sei, so Biesta, mit einer spezifischen Auffassung darüber verbunden, was es bedeutet, ‚Mensch‘ zu sein, nämlich eine Person, die dazu bereit und fähig ist, ein Leben zu führen, das „ausschließlich auf rationalen Überzeugungen beruht“. Aufgrund dieses anthropologischen ‚Haltepunktes‘ werde die Offenheit, die für einen Unterricht mit Bildungsanspruch traditionell als charakteristisch angesehen wird, unmittelbar limitiert, indem „Bildung als ein Übergang – manche würden es auch eine Befreiung nennen – von einer an Tradition orientierten hin zu einer rationalen Lebensführung“ beschrieben wird. Indem hier eine spezifische Auffassung von einem gelingenden Leben als die allein ‚richtige‘ Auffassung vorausgesetzt werde, wird alternativen Entwürfen (z.B. eines an Tradition orientierten Lebens) „Ungerechtigkeit“ zuteil.¹⁸

Sollte diese Beschreibung zutreffen, so hätte dies weitreichende Konsequenzen etwa was die Differenz von Bildung und Sozialisation bzw. die Differenz zwischen einem Unterricht als Bildungs- und einem Unterricht als Sozialisationshilfe betrifft. Hat man nämlich erst einmal erkannt, dass es selbst eine Tradition ist, sich Traditionen gegenüber kritisch zu verhalten, so müsste es konsequenterweise als Sozialisation in eine bestimmte Form der Lebensführung begriffen werden, wenn Heranwachsende lernen, Traditionen auf den Prüfstand zu stellen. Pointiert formuliert: Ein an der

Ermöglichung von Bildung orientierter Unterricht ist „nur eine weitere Form von (moderner, westlicher) Sozialisation“¹⁹.

Ein Unterricht, der mit dem Anspruch der Subjektwerdung Ernst macht, d.h. den Einzelnen als Subjekt adressiert, verlangt danach, jegliche Bezugnahme auf eine spezifische Auffassung von einem gelingenden Leben zunächst einmal zu suspendieren. „Wir sollten nicht versuchen, vor dem Ereignis zu urteilen – wir sollten nicht versuchen, zu bestimmen, was Schüler und Kinder und Neuankömmlinge sein sollen, bevor sie ankommen. Wir sollten sie erst ankommen lassen und erst dann ein Urteil fällen“²⁰. Wie bereits angedeutet, halte ich es jedoch für zu kurz gegriffen, Beschreibungen von Unterricht, die bildungstheoretisch ausgerichtet sind, *in toto* zu unterstellen, der Einzelne würde darin auf eine rationale Lebensführung verpflichtet werden. Einen Unterricht mit Bildungsanspruch etwa als *Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen* zu beschreiben²¹, ist nicht gleichbedeutend damit, Heranwachsende auf diese Form der Lebensführung hin festzulegen. Gemeint ist damit zunächst einmal nur, dass Heranwachsende dazu aufgefordert werden, Geltungsansprüche nicht unbefragt zu akzeptieren, sondern sich hierzu in ein Verhältnis zu setzen (wozu dann konsequenterweise auch der Anspruch zu zählen wäre, eine rationale Lebensführung sei die allein ‚richtige‘ Form der Lebensführung). Der Ausgang dieses Sich-Verhaltens ist offen, und muss offen bleiben, soll der Einzelne als Subjekt adressiert werden. Biesta greift in diesem Zusammenhang zustimmend Benners Formulierung von der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ auf, um deutlich zu machen, was unter einem Unterricht zu verstehen ist, in dem „Individuen dazu veranlasst werden, als Subjekte zu ‚erscheinen‘“²². Doch ist damit kein grundlegender Unterschied zu dem benannt, was ich als Aufforderung zur

Prüfung von Geltungsansprüchen bezeichne. Beide Formulierungen rücken lediglich unterschiedliche Facetten dessen in den Blick, was unter einem Unterricht mit Bildungsanspruch zu verstehen ist. Im ersten Fall („Aufforderung zur Selbsttätigkeit“) wird betont, dass der Einzelne dazu veranlasst werden soll, eine *eigene Position* unter Berücksichtigung alternativer Positionen zu entwickeln. Im zweiten Fall („Aufforderung zur Prüfung von Geltungsansprüchen“) wird hervorgehoben, dass der Einzelne daraufhin angesprochen werden soll, sich unter *Berücksichtigung alternativer Positionen* selbst zu bestimmen.

Aus der Perspektive einer bildungstheoretisch orientierten Allgemeinen Didaktik kann deshalb festgehalten werden: Guter Unterricht bedeutet nicht einfach, Heranwachsende zu qualifizieren und diese in tradierte Wert- und Normsysteme einzuführen, sondern ist darüber hinaus auch und vor allem darauf gerichtet, Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, ihr Leben selbstbestimmt führen zu lernen. Ein Unterricht mit Bildungsanspruch geht in diesem Sinne nicht darin auf, dass Heranwachsende etwas lernen; sie sollen darüber hinaus auch die Möglichkeit erhalten, sich zu Gelerntem zu verhalten, und zwar *ohne* dass dieses Sich-Verhalten bereits vorab auf einen bestimmten Umgang mit dem Gelernten hin finalisiert ist. Damit ist wiederum nicht gemeint, dass Heranwachsende nicht in überkommene Werte und Normen eingeführt werden sollten. Im Gegenteil: Lehrer präsentieren und repräsentieren diese Werte und Normen, sie sollen dies aber nicht so tun, dass die damit verbundenen Geltungsansprüche *durchgesetzt* werden. Die Heranwachsenden sollen vielmehr zur *Prüfung* von Geltungsansprüchen aufgefordert werden, damit diese die Möglichkeit erhalten, *ihre* Perspektive ins Spiel zu bringen, um in der Auseinandersetzung mit tradierten Werten

und Normen eine *eigene* Werteorientierung entwickeln und diese schließlich auch intergenerationell beraten zu können.

2. Ort und Funktion des Exemplarischen

Die vorangegangenen Überlegungen könnten der Eindruck erwecken, dass es letztlich gleichgültig sei, welche *Unterrichtsinhalte* es sind, die vermittelt und angeeignet werden, solange nur sichergestellt ist, dass die Heranwachsenden die Möglichkeit haben, sich zu Gelerntem zu verhalten. Eine solche Schlussfolgerung konfliktiert mit einer These, die für Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens zentral ist, nämlich dass gerade nicht jeder Unterrichtsinhalt auch schon als *Bildungsinhalt* begriffen werden könne. Als Bildungsinhalte seien vielmehr nur solche Inhalte zu bezeichnen, die den Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung entsprechen und die darüber hinaus – und das ist hier entscheidend – dem Kriterium der Exemplarität genügen.²³

Die These, die ich im Folgenden erläutern und begründen möchte, lautet nicht nur, dass Exemplarität als ein Auswahlkriterium von Inhalten in die bislang entwickelte Beschreibung eines Unterrichts mit Bildungsanspruch integriert werden *kann*. Ich möchte vielmehr für die stärkere These argumentieren, dass eine solche Integration vorgenommen werden *muss*, und zwar deshalb, weil eine Freisetzung der Schüler für ein Leben in Selbstbestimmung nur unter der Voraussetzung sinnvoll beschrieben werden kann, dass die Inhalte, die im Unterricht vermittelt und angeeignet werden, dem Kriterium der Exemplarität entsprechen. Zugespitzt formuliert: Unterrichtsinhalte müssen dem Anspruch der Exemplarität genügen, da ansonsten die Freisetzung der Heranwachsenden für ein Leben in

Selbstbestimmung nicht plausibel gemacht werden kann.²⁴

Um diese These zu erläutern, ist ein Rückgriff auf die Theorie der kategorialen Bildung hilfreich, d.h. auf jene Bildungstheorie, die Wolfgang Klafki in den 1960er Jahren dazu veranlasst hat, potentiell bildenden Unterricht als exemplarisches Lehren und Lernen zu beschreiben. Hierbei wird man zunächst festhalten müssen, dass der Theorie der kategorialen Bildung im Fach aktuell keine „diskursstiftende Rolle“²⁵ zukommt. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Probleme, die in der Theorie der kategorialen Bildung behandelt werden, in bildungstheoretisch-didaktischer Hinsicht an Bedeutung verloren hätten. Vielmehr bin ich mit Dietrich Benner der Auffassung, dass Klafkis „didaktisch orientiertes Verständnis einer doppelten Erschließung“ von Mensch und Welt für die „Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik“ sowie für die „Weiterentwicklung der empirischen Bildungsforschung zu einer zumindest auch pädagogisch und erziehungswissenschaftlich argumentierenden Disziplin“ von „bleibender Bedeutung“ ist.²⁶

Ich werde an dieser Stelle keine ausführliche Rekonstruktion der Theorie der kategorialen Bildung vornehmen.²⁷ Stattdessen werde ich mich darauf beschränken, die Theorie der kategorialen Bildung mit der Theorie der funktionalen Bildung zu kontrastieren. Dies ist ausreichend, um die These zu verdeutlichen, dass mit dem Begriff des Exemplarität diejenige Form von Inhalten bezeichnet werden kann, die gegeben sein muss, wenn Unterricht dem Anspruch Rechnung tragen soll, Heranwachsende für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen.

Funktionale Bildungstheorie ist nach Klafki daran erkennbar, dass Bildung als ein Prozess der Entwicklung von Kräften beschrieben wird. Aufgabe von Unterricht ist es, diesen Prozess der

Kräfteentwicklung zu initiieren und zu unterstützen. Die Voraussetzung, auf der eine solche Beschreibung eines potentiell bildungsstiftenden Unterrichts beruht, lautet, dass es menschliche Kräfte gibt, die sich durch Übung an geeigneten Inhalten entwickeln und die anschließend an beliebigen Inhalten in Funktion treten können. Hat eine Person z.B. die Kraft der Phantasie erst einmal entwickelt, so die Annahme, dann ist diese Kraft nicht länger an bestimmte Inhalte gebunden, sondern kann in Bezug auf verschiedene Inhalte zum Einsatz gebracht werden. Unterricht wäre vor diesem Hintergrund in *dem* Sinne als emanzipativ zu begreifen, als die fortschreitende Entwicklung von Kräften Schüler sukzessive von unterrichtlicher Sorge freisetzt.

Folgt man Klafki, so ist die Theorie der funktionalen Bildung mit dem Problem konfrontiert, das Phänomen nicht erklären zu können, wie jemand, der in einem bestimmten Bereich z.B. eine ausgeprägte Urteilskraft erkennen lässt, in anderen Bereichen kaum zu angemessenen Urteilen über Sachverhalte in der Lage ist. Klafki interpretiert dies als einen Hinweis darauf, dass die unterstellten Kräfte auf der Seite des Heranwachsenden offenbar doch nicht in dem Maße von den Inhalten losgelöst werden können, wie dies im Rahmen funktionaler Bildungstheorie angenommen wird.²⁸

Klafkis *Theorie der kategorialen Bildung* offeriert eine alternative Beschreibung von Bildung und – damit verbunden – eines potentiell bildungsstiftenden Unterrichts. Die These lautet, dass es nicht die Entwicklung von Kräften ist, die eine Freisetzung der Schüler von unterrichtlicher Sorge ermöglicht, sondern ein in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten entwickeltes allgemeines Wissen und Können. Es sind diese *Kategorien*, die – in der Auseinandersetzung mit strukturanalogen Inhalten – den Eindruck erwecken,

es hätte sich eine Kraft auf der Seite der Heranwachsenden entwickelt. Tatsächlich aber handelt es sich um ein Wissen und Können, das aufgrund seines *allgemeinen* Charakters nicht auf den Inhalt beschränkt ist, der im Unterricht thematisiert wurde, und das gerade deshalb ein *emanzipatorisches* Potential besitzt: „Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst im Zögling nicht eine subjektive, ‚formale‘ Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte [...], sondern er *ist* – in einem übertragenen Sinne – selbst Kraft, insofern – und nur insofern – er ein Stück Wirklichkeit erschließt und zugänglich macht“²⁹.

Klafki bezeichnet das am Besonderen gewonnene Allgemeine als das *Elementare*, und das Besondere, an dem Allgemeines gewonnen wird, als das *Exemplarische*. Beide Begriffe stehen damit in einem irreduziblen Zusammenhang: „Das Pädagogisch-Elementare ist seinem Wesen nach immer ein Allgemeines. Aber nun muß doch sogleich die andere Seite der Sache in den Blick genommen werden: Das Allgemeine wird nur dort wirklich erfaßt, nur dort bildend wirksam, wo es dem Menschen, dem Kinde nicht als solches, nicht abstrakt dargeboten wird, sondern wo es sich als das Prinzip eines Besonderen erweist, wo es im eigenen geistigen Ringen um ein interessierendes Besonderes erfahren und erfaßt wird“³⁰. Die These lautet also: Das Allgemeine, sofern ihm eine selbst- und welterschließende Bedeutung zukommen soll, muss am Besonderen angeeignet, und die Relation von Besonderem und Allgemeinem muss in der Auseinandersetzung mit weiteren besonderen Inhalten in ihrer selbst- und welterschließenden Funktion einsichtig werden. Auf diese Weise können Schüler erkennen, dass z.B. eine am Besonderen gewonnene Einsicht nicht nur das Verstehen des jeweiligen besonderen Inhalts ermöglicht, sondern über

diesen hinausweist und einen mehr oder minder weitreichenden Ausschnitt von Welt zugänglich macht. Umgekehrt ist der besondere Unterrichtsinhalt gerade deshalb kein Selbstzweck – mag der jeweilige Inhalt auch Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für Schüler besitzen. Ein Inhalt muss dazu geeignet sein, dass Heranwachsende exemplarisch Allgemeines erschließen können, um als *Bildungsinhalt* zu gelten, da Schüler nur so lernen können, mit der Relation von Besonderem und Allgemeinem zu operieren.

Vor diesem Hintergrund votiert Klafki für eine unterrichtliche „Konzentration auf das exemplarisch zur Darstellung gelangende Elementare“³¹, ohne dabei jedoch der Frage hinreichend Aufmerksamkeit zu schenken, inwiefern eine solche Konzentration für einen Unterricht, der auf die Freisetzung der Schüler für ein Leben in Selbstbestimmung gerichtet ist, konstitutiv sein soll. Auch die Klafki-Forschung hat bislang kaum etwas dafür getan, die Ausrichtung des Unterrichts auf das ‚exemplarisch zur Darstellung gelangende Elementare‘ in ihrer Bedeutung für eine entsprechende Freisetzung der Heranwachsenden zu klären.

Es findet sich in den Arbeiten Klafkis eine bislang nur wenig besprochene Passage, die m.E. den Weg in die Richtung weist, in der eine entsprechende Verhältnisbestimmung vorgenommen werden kann: „Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...] wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse-, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [Exemplen] aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet [...]. Mit Hilfe solcher allgemeinen

Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen können jeweils mehr oder minder große Gruppen strukturgleicher oder ähnlich strukturierter Einzelphänomene und -probleme zugänglich bzw. lösbar werden⁴³². Wie ist das zu verstehen? In welcher Beziehung steht exemplarisches Lehren und Lernen zu dem Bildungsanspruch von Unterricht, Schüler für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen? Das Argument für eine entsprechende Rechtfertigung exemplarischen Lehrens und Lernens kann aus meiner Sicht wie folgt rekonstruiert werden:

1. Guter Unterricht verfolgt nicht allein die Aufgaben der Qualifikation und der Sozialisation, sondern ist darüber hinaus darauf bezogen, Schülern Bildung zu ermöglichen.
2. Ein Unterricht mit Bildungsanspruch ist auf die Freisetzung der Schüler für ein Leben in Selbstbestimmung gerichtet.
3. Eine selbstbestimmte Lebensführung schließt die Emanzipation der Schüler von der unterrichtlichen Sorge durch einen Lehrer mit ein.
4. Emanzipativ ist ein Lernen, in dem Schüler sich ‚weiterwirkendes‘ Wissen und Können aneignen, das es diesen ermöglicht, strukturähnliche Sachverhalte zu verstehen, ohne dabei auf die Hilfe durch einen Lehrer angewiesen zu sein.
5. Die Entwicklung solchen Wissens und Könnens setzt einen Unterricht voraus, in dem Inhalte thematisiert werden, anhand derer exemplarisch Allgemeines erarbeitet, angeeignet und erprobt werden kann.

Hieraus folgt: Unterricht mit Bildungsanspruch ist in inhaltlicher Hinsicht als exemplarisches Lehren und Lernen zu bestimmen.

Der entscheidende Gedanke lautet an dieser Stelle, dass von Selbstbestimmung

nur dann sinnvoll gesprochen werden kann, wenn Schüler – zumindest in einem bestimmten Bereich – auf Lehrer nicht länger angewiesen sind, und damit strenggenommen – jedenfalls in dem besagten Bereich – keine Schüler mehr sind. Inhalte, an denen allgemeines Wissen und Können vermittelt und angeeignet werden kann, haben ein emanzipatorisches Potential, insofern Schüler – im Falle einer erfolgreichen Aneignung – von unterrichtlicher Sorge freigesetzt werden. *Deshalb* ist ein Unterricht mit Bildungsanspruch in inhaltlicher Hinsicht als exemplarisches Lehren und Lernen zu bestimmen.

Die bisherigen Überlegungen dürfen nicht dahingehend missverstanden werden, als sei das Kriterium der Exemplarität den beiden Kriterien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung übergeordnet. Die drei Kriterien stehen vielmehr in einer nicht-hierarchischen Beziehung zueinander. Was ein Bildungsinhalt ist, kann niemals ‚für sich‘ bestimmt werden, sondern immer nur relational zu bestimmten Schülern sowie den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen diese gegenwärtig aufwachsen und voraussichtlich zukünftig ihr Leben führen werden. Zugespitzt formuliert: „Wer das Pädagogisch-Elementare finden will, muß den suchenden Blick zugleich auf die *Wirklichkeit*, auf die Inhalte, *und auf das Kind* richten“⁴³³. Mehr noch: Nicht weil ein Lehrer in Bezug auf einen Schüler einen Bildungsgehalt ermesst hat, kommt einem Inhalt der Status eines Bildungsinhalts zu. Letztlich entscheidet erst das Werturteil des Schülers darüber, ob es sich bei einem *potentiellen* auch um einen *tatsächlichen* Bildungsinhalt handelt, nämlich dann, wenn dieser dem jeweiligen Inhalt Lebensbedeutung zu- bzw. abspricht.⁴³⁴ Diese Einsicht findet sich in Klafkis Arbeiten nicht hinreichend expliziert, worauf Aloysius Regenbrecht bereits frühzeitig aufmerksam gemacht hat: „Solange Bildungsgehalte in den

Gegenständen aufgesucht und aufgefunden werden – wenn auch als Bedeutungsgehalt für die konkrete Individualität –, ist das Recht und die Notwendigkeit zu eigener Entscheidung aus der Ganzheit personaler Existenz nicht gesehen⁴³⁵. Ich möchte im Folgenden näher auf diesen Einwand Regenbrechts eingehen, der sich auch als ein Votum dafür interpretieren lässt, die Beschreibung eines Unterrichts mit Bildungsanspruch als exemplarischem Lehren und Lernen hin zu einer Beschreibung eines *erziehenden* Unterrichts mit Bildungsanspruch weiterzuentwickeln.

3. Exemplarität, Subjektivität und Moralität

Traditionelle Versuche, Unterricht als exemplarisches Lehren und Lernen zu bestimmen, sehen sich seit jeher einer Reihe von Einwänden ausgesetzt. Im Folgenden möchte ich auf einen Einwand eingehen, der noch einmal an den Anfang der Überlegungen zurückführt. Es stellt sich nämlich die Frage, ob und, falls ja, inwiefern eine Beschreibung von Unterricht als exemplarischem Lehren und Lernen tatsächlich kompatibel ist mit dem Anspruch der Subjektwerdung. Der Verdacht einer möglichen Inkompatibilität liegt darin begründet, dass im Falle exemplarischen Lehrens und Lernens – salopp formuliert – bereits feststeht, was am Ende des Unterrichts als Ergebnis herauskommen soll, nämlich ein bestimmtes elementares Wissen und Können. An dieser Stelle könnte man mit Biesta einwenden, „dass ein Unterricht, der auf die Subjektivität des Schülers abzielt, zuallererst riskant ist, denn das Ergebnis des Unterrichts ist unvorhersehbar“³⁶, und zwar gerade deshalb, weil dem Einzelnen die Möglichkeit eingeräumt wird, eine Sache anders in den Blick zu nehmen, als diese bislang beschrieben worden ist.³⁷

Dieser Einwand findet sich, wie bereits angedeutet, in ähnlicher Form schon in den 1960er Jahren von Regenbrecht formuliert. Dieser erkennt zwar an, dass exemplarischer Unterricht in methodischer Hinsicht als Aufforderung zur Selbsttätigkeit konzipiert wird. Zugleich kritisiert Regenbrecht, dass Aufforderung zur Selbsttätigkeit hier lediglich in einem basalen Sinne verstanden werde, womit dem Anspruch, den Einzelnen als Subjekt zu adressieren, *nicht* – zumindest aber nicht hinreichend – Rechnung getragen werde: „Gelassen wird ihm die Selbsttätigkeit des Erwerbs – das heißt dann Aktivität im Bildungsprozeß –, genommen ist ihm die Selbsttätigkeit der Entscheidung in der allererst seine Personalität sich zugleich bewährt und gestaltet“³⁸.

Was lässt sich einem solchen Einwand entgegen? Aus meiner Sicht kann in mindestens zweifacher Hinsicht hierauf reagiert werden.

Erstens: Exemplarischer Unterricht wird traditionell als genetisch-sokratischer Unterricht konzipiert.³⁹ Dieser Umstand findet in Regenbrechts Einwand keine Berücksichtigung. *Genetisch* heißt ein Unterricht, in dem Schüler dazu veranlasst werden, elementares Wissen und Können in ihrem sachlogischen Aufbau nachzuvollziehen bzw. nachentdecken. Dies schließt insbesondere mit ein, die Heranwachsenden in die Fragen einzuführen, auf die ein bestimmtes Wissen und Können Antworten bietet.⁴⁰ Diese Antworten wiederum sind entweder selbst Methoden, die Menschen entwickelt haben, um bestimmte Fragen zu beantworten, oder Ergebnisse des Einsatzes von Methoden. Hieraus folgt, dass es erforderlich ist, dem „immanent-methodischen Charakter“⁴¹ tradierten Wissens und Könnens Rechnung zu tragen, indem Schüler die Möglichkeit erhalten, den Weg, der zu einem bestimmten Wissen und Können führt, in vereinfachter Form selbst zu gehen. Ein Inhalt

wird nicht in fertiger Gestalt präsentiert, sondern die Heranwachsenden werden dazu aufgefordert, die Struktur des jeweiligen Sachverhalts entweder Schritt für Schritt nachzuvollziehen bzw. nachzuentdecken oder diese vom Ergebnis her rückschreitend zu erschließen.⁴²

Sokratischer Unterricht bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Unterricht als Aufforderung zur Prüfung sachlicher Geltungsansprüche begriffen wird. Eine solche Aufforderung ist für einen genetischen Unterricht nicht notwendigerweise charakteristisch. Dieser kann prinzipiell auch die Form der Unterweisung annehmen: Der sachlogische Aufbau einer Sache wird zwar schrittweise erschlossen, doch steht die Geltung der Sache nicht zur Debatte. Genetisch-sokratisches Lehren ist demgegenüber nicht nur darauf gerichtet, dass Schüler Schritt für Schritt den sachlogischen Aufbau eines Inhalts nachvollziehen bzw. nachentdecken, sondern bedeutet darüber hinaus auch, dass die Heranwachsenden – unter Berücksichtigung ihrer Individuallage – zur Prüfung der Geltungsansprüche aufgefordert werden, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Heranwachsende in diesem Sinne zum „Selberdenken“ aufzufordern und – damit verbunden – „zum selbständigen Finden von Erkenntnissen zu verhelfen“⁴³, bedeutet freilich etwas anderes als das, was der von Platon dargestellte Sokrates selbst tut, nämlich Fragen zu stellen, die fast immer schon die Antworten enthalten. Es ist deshalb nicht ohne Grund der Vorschlag gemacht worden, in Beschreibungen eines Unterrichts mit Bildungsanspruch von *neosokratischem* Unterricht zu sprechen, um deutlicher herauszustellen, dass es in diesem Zusammenhang um die Initiierung und Unterstützung einer Suchbewegung geht, deren Ergebnis in einem bestimmten Sinne offen ist.⁴⁴

Halten wir also fest: Exemplarischer Unterricht ist nicht auf die Durchsetzung

von Geltungsansprüchen gerichtet. Als genetisch-sokratischer Unterricht ist dieser vielmehr als eine Einladung an die Schüler zu verstehen, tradiertes Wissen und Können nur dann zu akzeptieren, wenn dieses sich in einer Prüfung tatsächlich als überzeugend erweist. Freilich: Wie die Formulierung vom ‚selbständigen Finden von Erkenntnissen‘ zeigt, wird in Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens von der Annahme ausgegangen, dass das jeweilige elementare Wissen und Können von den Schülern als gültig eingesehen werden kann. Das bedeutet aus meiner Sicht aber keineswegs, dass damit der Anspruch der Subjektwerdung unterlaufen werden würde. Im Gegenteil: Indem die Heranwachsenden zur Prüfung von Geltungsansprüchen veranlasst werden, werden sie als Subjekte angesprochen. Unterricht in diesem Sinne zielt *nicht* – wie der Einwand Regenbrechts nahelegt – auf eine nicht näher spezifizierte Aktivität, sondern auf eigene Urteilsbildung und damit eben nicht auf die unbefragte Aneignung vorgegebener Urteile. Insofern hält exemplarisches Lehren und Lernen prinzipiell die „Möglichkeit zum Widerspruch“ offen – dies freilich nicht „im Sinne beliebiger Subjektivismen“, sondern unter Berücksichtigung des „Geltungsanspruchs von Wahrheit und Wert“⁴⁵.

Zweitens: Der Einwand Regenbrechts lässt sich als ein Argument dafür interpretieren, dass Unterricht nur dann sinnvoll als ein Unterricht mit Bildungsanspruch beschrieben werden kann, wenn er zugleich als *erziehender* Unterricht entworfen wird. Hierunter verstehe ich einen Unterricht, in dem Schüler nicht nur zu elementarem Wissen und Können geführt, sondern diese darüber hinaus auch zu eigenen Werturteilen veranlasst werden, in denen angeeignetes Wissen und Können in seiner Bedeutung für das Leben und Zusammenleben eingeschätzt wird. Ein solcher Begriff von erziehendem Unterricht steht

in einer Tradition, die auf Johann Friedrich Herbart zurückgeht.⁴⁶ Zentral für diese Tradition ist die Einsicht, dass das Wissen und Können, das im Unterricht vermittelt und angeeignet werden soll, zunächst einmal indifferent ist hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung diesem Wissen und Können für ein gelingendes Leben und Zusammenleben zukommt. Erziehender Unterricht wird vor diesem Hintergrund nicht nur als eine Hinführung zu tradiertem Wissen und Können konzipiert, sondern darüber hinaus auch ein ‚Hineinziehen‘ der Heranwachsenden in Situationen, in denen sich diese vor die Aufgabe gestellt sehen, die Bedeutung des Gelernten für das Leben und Zusammenleben zu ermessen. In diesem Sinne wird es in einem erziehenden Unterricht nicht dem Zufall überlassen, ob Schüler die Bedeutung sachlicher Einsichten für die eigene Lebensführung bedenken. Umgekehrt sind die Werturteile, deren Entwicklung initiiert und unterstützt werden soll, über eine Aneignung von Wissen und Können vermittelt. Die Heranwachsenden sollen dazu befähigt werden, im Lichte sachlicher Einsichten Stellung zu nehmen.

Entscheidend ist an dieser Stelle die folgende Überlegung: Fragen des gelingenden Lebens und Zusammenleben sind in modernen Gesellschaften notorisch umstritten, so dass Heranwachsende hier keinen festen ‚Halt‘ an allgemein geteilten Überzeugungen finden können und damit gleichsam dazu gezwungen sind, eigene Positionen zu entwerfen. Reichenbach hat dies auf die These zugespielt, dass „nur Dilettanten frei sein können“⁴⁷. Das bedeutet, dass Menschen allein in *den* Angelegenheiten Subjekt sein können, in denen die Antworten auf Fragen nicht schon feststehen, sondern allererst noch gesucht und gefunden werden müssen. „Nur auf dem Boden der Imperfektibilität ist es Menschen möglich, sich als Subjekte zu behaupten“⁴⁸.

Indem im Kontext eines erziehenden Unterrichts Fragen des gelingenden Lebens und Zusammenlebens aufgeworfen werden, werden die Heranwachsenden in Situationen hineingezogen, in denen genau das möglich (aber auch erforderlich) ist, was Regenbrecht in Beschreibungen exemplarischen Unterrichts ausgeklammert sieht, nämlich die ‚Selbsttätigkeit der Entscheidung‘. Wenn Regenbrecht darauf hinweist, dass im Kontext exemplarischen Lehrens und Lernens die ‚Selbsttätigkeit der Entscheidung‘ außen vor bleibe, so macht er darauf aufmerksam, dass hier Fragen ausgeklammert werden, in denen das eigene Urteil der Heranwachsenden gefragt ist. In dieser Lesart ist Regenbrechts Einwand also gar nicht gegen exemplarisches Lehren und Lernen als solches gerichtet. Vielmehr wird deutlich gemacht, dass exemplarischer Unterricht konsequenterweise als erziehender Unterricht begriffen werden muss, soll dem Anspruch der Bildung Rechnung getragen werden.

Wie Heranwachsende sich im Lichte sachlicher Einsichten zu Fragen des Lebens und Zusammenlebens positionieren, muss offengehalten werden, wenn diese als Subjekte adressiert werden sollen. Eine solche Offenheit hat freilich zur Konsequenz, dass die Heranwachsenden uns mit ihren Entwürfen überraschen können, weil sie Vorzugsgesichtspunkte für sich selbst als maßgeblich bestimmen, die wir nicht erwartet und unter Umständen auch nicht erhofft haben. Es mag von daher durchaus so sein, wie Regenbrecht meint, dass es vor allem die Frage nach der Bedeutung sachlicher Einsichten für Fragen des Lebens und Zusammenlebens ist, durch die Heranwachsende als Subjekte adressiert werden können, denn in diesen Fragen treten sich Erzieher und Zu-Erziehende nicht mehr als Lehrer und Schüler gegenüber, sondern als *Menschen* die gleichermaßen auf der Suche nach

Orientierung eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens sind.⁴⁹

Doch auch an dieser Stelle wäre darauf aufmerksam zu machen, dass das Sich-Verhalten des Einzelnen zum Gelernten nicht unbegrenzt offen ist bzw. offen sein kann, wenn wir davon ausgehen, dass *jeder* Mensch einen Anspruch hat, eigene Werturteile zu entwerfen und diesen im Handeln zu entsprechen. Es ist von daher nicht weiter verwunderlich, wenn Biesta von einem Unterricht, der über die Qualifizierung und Sozialisierung der Heranwachsenden hinausgeht, nicht nur erwartet, dass Schüler dazu aufgefordert werden, „zu zeigen, wer sie sind und wo sie stehen“⁵⁰, sondern darüber hinaus die Frage nach überindividuellen Verbindlichkeiten im Miteinandergehen als eine zentrale Frage markiert, in deren intergenerationelle Beratung die Heranwachsenden eingeführt werden sollen. Die Frage, „ob das, was wir wünschen für unser Leben und das Zusammenleben mit anderen auch wünschenswert ist“⁵¹, spielt in Beschreibungen eines erziehenden Unterrichts, die der Herbartradition zuzurechnen sind, seit jeher eine zentrale Rolle. Entscheidend ist, dass es in diesem Zusammenhang nicht darum geht, Heranwachsende auf bestimmte Antworten hin festzulegen, die Menschen in der Geschichte auf diese Frage gefunden haben, sondern sie in die Suche nach dem Guten und Bösen selbst hineinzuziehen. Dies sieht Biesta offenbar ähnlich: „Die zentrale erzieherische Herausforderung“, so Biesta, „besteht nicht einfach nur darin, dem Kind oder dem Schüler mitzuteilen, welche ihrer Wünsche wünschenswert sind, sondern bedeutet vielmehr, dafür zu sorgen, dass diese Frage eine für das Leben des Kindes oder des Schülers bedeutsame Frage wird“⁵². Der Anspruch lautet also, die Frage nach einem gelingenden Leben und Zusammenleben *als Frage* zu tradieren, genauer als eine Frage, auf die

Menschen bis heute keine abschließende Antwort gefunden haben – was freilich nicht bedeutet, dass sie überhaupt keine Antworten gefunden hätten. Ein erziehender Unterricht mit Bildungsanspruch führt Heranwachsende in die Frage nach dem Zusammenhang von gelingendem Leben und Zusammenleben sowie in Versuche ihrer Beantwortung ein, und unterstützt sie dabei, eigene Antworten auf die Frage zu finden, zu leben und weiterzuentwickeln.

Es sollte damit deutlich geworden sein, dass sachliche und moralische Restriktionen den unterrichtlichen Anspruch der Subjektwerdung nicht unterminieren. Entscheidend ist, dass Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet wird, sich zu überkommenem Wissen und Können sowie zu tradierten Werten und Normen zu verhalten.

Fazit

Der in diesem Beitrag entwickelte Gedankengang kann in drei Thesen zusammengefasst werden:

1. Ein Unterricht mit Bildungsanspruch, genauer: ein *erziehender* Unterricht mit Bildungsanspruch geht über die Aufgaben der Qualifikation und der Sozialisation der nachwachsenden Generation hinaus, indem auch und vor allem die Aufgabe verfolgt wird, Schüler für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen. Das aber bedeutet, dass diese nicht nur etwas lernen, sondern auch lernen sollen, sich zu Gelerntem zu verhalten.
2. Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens können in die Theorie des erziehenden Unterrichts integriert werden, und müssen dies auch, soll eine plausible Antwort auf die Frage gegeben werden, welche Form Inhalte haben müssen, damit diese eine

die Heranwachsenden von unterrichtlicher Sorge emanzipierende Wirkung entfalten können.

3. Elementares Wissen und Können hat als solches allenfalls eine potentielle Bedeutung für die Lebensführung der Heranwachsenden. Damit dieses tatsächlich eine entsprechende Bedeutung erlangen kann, muss die Hinführung zu elementarem Wissen und Können mit einer Aufforderung zum Entwurf eigener Werturteile verbunden werden. Beschreibungen exemplarischen Lehrens und Lernens unterlaufen so gesehen den eigenen Anspruch, wenn Unterricht nicht zugleich als erziehender Unterricht konzipiert wird – nämlich einen Unterricht zur Darstellung zu bringen, der auf die Ermöglichung von Bildung gerichtet ist.

Anmerkungen

- 1 Zur deutschsprachigen Debatte vgl. etwa die Beiträge in Bohl, T./Koch-Priewe, B./Hanke, U./Zierer, K. (Hrsg.): *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik*. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2013. Die Frage, was Unterricht ‚ist‘, findet sich behandelt in Vlieghe, J./Zamojski, P.: *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer 2019. Die Frage, wie Unterricht sein soll, steht im Zentrum der Überlegungen bei Biesta, G.: *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge 2017.
- 2 Vgl. Rucker, Th.: *Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Eine wissenschaftstheoretische Grundlegung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017) 5, S. 618-635.
- 3 Vgl. Derbolav, J.: *Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1957; Scheuerl, H.: *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips*. Tübingen: Niemeyer 1958; Klafki, W.: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die*

Theorie der kategorialen Bildung. 4. durchgesehene und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz 1964; vgl. auch Gerner, B. (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963.

- 4 Derbolav, J.: *Das Exemplarische als didaktisches Prinzip*. In: Th. Ballauff/E. Meyer (Hrsg.): *Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett 1969, S. 5-8, hier: S. 5 und 8.
- 5 Vgl. Klafki, W.: *Exemplarisches Lehren und Lernen* (1983). In: W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2007, S. 141-161; Klafki, W.: *Exemplarisches Lehren und Lernen*. In: H. Ludwig/S.-I. Beutel/K. Kleinespel (Hrsg.): *Entwickeln – Forschen – Beraten. Reform für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz 2006, S. 104-121, hier: S. 105.
- 6 Vgl. Zierer, K.: *Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen* (2010). In: K. Zierer: *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 87-100, hier: S. 88f.
- 7 Vgl. Rucker, Th.: *Teaching and the Claim of Bildung. The View from General Didactics*. In: *Studies in Philosophy and Education* 29 (2020) 1, S. 51-69, hier: 54ff.
- 8 Vgl. Rothland, M.: *Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik*. In: *Die Deutsche Schule* 110 (2018) 4, S. 369-382, hier: S. 375ff.
- 9 Vgl. Rucker, Th.: *Bildungstheoretische Didaktik revisited? Über die Möglichkeiten und Grenzen einer bildungstheoretischen Neujustierung der Allgemeinen Didaktik*. In: *Bildung und Erziehung* 72 (2019) 1, S. 104-121, hier: S. 108ff.
- 10 Eine solche Beobachterposition ist z.B. für eine kritisch-skeptische Pädagogik kennzeichnend, in der keine normativen Entwürfe entwickelt, sondern bereits vorliegende Entwürfe auf ihre Voraussetzungen hin thematisiert werden (vgl. Ruhloff, J.: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer 1979).
- 11 Vgl. Biesta, G.: *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*. In: *European Journal of Education* 50 (2015) 1, S. 75-87, hier: S. 76.

- 12 Gemeint ist damit nicht, dass die Aufgabe von Unterricht endgültig geklärt sein müsste, ehe eine Klärung inhaltlicher oder auch methodischer Problemstellungen beginnen kann. Die Behauptung ist allein die, dass es zumindest einer rudimentären Klärung der Aufgabe von Unterricht bedarf, um inhaltliche bzw. methodische Fragen des Unterrichts sinnvoll formulieren und beantworten zu können.
- 13 Vgl. Biesta 2015, S. 77f.
- 14 Im dritten Abschnitt dieses Beitrags werde ich auf eine Beschreibung erziehenden Unterrichts zu sprechen kommen, die alle drei der hier genannten Aufgabenstellungen von Unterricht zu berücksichtigen sucht.
- 15 Im deutschsprachigen Kontext wird mit den Begriffen ‚Subjektivierung‘ oder ‚Subjektivati-on‘ in der Regel ein Prozess der Unterwerfung durch Macht bei gleichzeitiger Überschreitung zugeordneter Subjektpositionen begriffen. Der Machtcharakter der Subjektgenese wird von Biesta zwar nicht ausgeblendet (vgl. z.B. Biesta, G.: *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London und New York: Routledge 2006, S. 33ff.), steht aber nicht im Fokus seiner Überlegungen (zu möglichen Verhältnisbestimmungen von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivati-on‘ vgl. Rucker, Th.: *Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung, oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivati-on‘*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2014) 6, S. 908-925, hier: S. 915ff. sowie die Beiträge in Ricken, N./Casale, R./Thompson C. (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorierperspektiven*. Weinheim: Beltz 2019).
- 16 Schäfer, A.: *Bildung*. In: G. Opp/G. Theunissen (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 44-53, hier: S. 45.
- 17 Ebd., S. 47
- 18 Biesta, G.: *Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference*. In: *Studies in Philosophy of Education* 21 (2002) 4/5, S. 343-351, hier: S. 348 und 347.
- 19 Biesta, G.: *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (2009) 1, S. 33-46, hier: S. 41.
- 20 Biesta, G.: *The education-socialisation conundrum or ‚Who is afraid of education?‘*. In: *Utbildning & Demokrati* 16 (2007) 3, S. 25-36, hier: S. 33.
- 21 Vgl. Mikhail, Th: *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn: Schöningh 2016, S. 208; Rucker, Th.: *Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch*. In: *Pädagogische Rundschau* 72 (2018) 4, S. 465-484, hier: S. 474ff.
- 22 Biesta, G./P. Hannam: *The uninterrupted life is not worth living: On religious education and the public sphere*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 1 (2019) 2, S. 173-185, hier: S. 177
- 23 Vgl. Klafki, W.: *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* (1958). In: W. Klafki: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 1975, S. 126-153, hier: S. 134ff.
- 24 Die Formulierung ‚Freisetzung für ein Leben in Selbstbestimmung‘ soll zum Ausdruck bringen, dass ein Unterricht mit Bildungsanspruch darauf gerichtet ist, Schülern dabei zu helfen, ihr Leben selbstbestimmt führen zu lernen. Dies schließt u.a. mit ein, diese dabei zu unterstützen, *sachliche Einsichten* und *eigene Werturteile* zu entwickeln – und damit Voraussetzungen, die – bildungstheoretisch betrachtet – einer Lebensführung überhaupt erst den Charakter einer *selbstbestimmten* Lebensführung verleihen. *Freisetzung* bedeutet, dass Unterricht darauf bezogen ist, sich selbst überflüssig zu machen, d.h. Heranwachsende von der unterrichtlichen Sorge durch Lehrer zu emanzipieren. Doch bedeutet die Orientierung an der Emanzipation der Schüler in diesem Sinne nicht notwendigerweise eine Freisetzung für ein Leben in *Selbstbestimmung*, denn auch ein Unterricht, der nur auf die Einführung der Heranwachsenden in eine gegebene Ordnung gerichtet ist, ist letztendlich darauf bezogen, dass die besagte Einführung überflüssig wird. Kurzum: Schülern die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit zu ermöglichen, schließt zwingend die Emanzipation von unterrichtlicher Sorge mit ein, was umgekehrt *nicht* der Fall ist. Aus diesem Grund operiere ich mit der Formel ‚Freisetzung für ein Leben in Selbstbestimmung‘, um den Bildungsanspruch von Unterricht zu erfassen.
- 25 Gruschka, A.: *Über die unerledigte „Kategoriale Bildung“*. In: R. Laging/P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Ein

- Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung. Wiesbaden: Springer 2018, S. 49-60, hier: S. 51.
- 26 Benner, D.: Bildung und Kompetenz. Von der kategorialen Bildung zur Kompetenzorientierung unterrichtlichen Lehrens und Lernens? Überlegungen zur Bedeutung von Wolfgang Klafki Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und Bildungsforschung. In: K.-H. Braun/ F. Stübig/H. Stübig (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden: Springer 2018, S. 73-91, hier: S. 80.
- 27 Vgl. Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959). In: W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 1975, S. 25-45; vgl. Rucker, Th.: Das Problem der Bildungsinhalte. Bildungstheorien unter allgemeindidaktischer Kritik. In: W. Meseth u.a. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer 2019, S. 203-221.
- 28 Vgl. Klafki 1959/1975, S. 35f.
- 29 Ebd., S. 44.
- 30 Klafki, W.: Die Fruchtbarkeit des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule. In: Die Bayerische Schule 17 (1964) 25, S. 373-379, S. 375.
- 31 Klafki, W.: Das Problem der Didaktik. Methodologische und bildungstheoretische Voraussetzungen der Didaktik und die Struktur des didaktischen Feldes (1962). In: W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch ein kritisches Vorwort ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 1975, S. 83-125, hier: S. 120.
- 32 Klafki 1983/2007, S. 143f.
- 33 Klafki 1964, S. 376.
- 34 Die Differenz zwischen den Begriffen ‚Bildungsinhalt‘ und ‚Bildungsgehalt‘ korrespondiert mit der Differenz zwischen den Begriffen des Exemplarischen und des Elementaren, worauf Klafki explizit hinweist: „Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht [...]. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungsgehaltes. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsgehalt“ (Klafki 1958/1975, S. 134; vgl. Klafki 1962/1975, S. 121f.).
- 35 Regenbrecht, A. (1964): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule. In: Pädagogische Hochschule Dortmund (Hrsg.): Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Ratingen: Henn 1964, S. 275-292, hier: S. 288.
- 36 Biesta 2017, S. 20.
- 37 Biesta, G.: The Beautiful Risk of Education. London: Paradigm Publishers 2013, S. 4f., 18 und 93f.
- 38 Regenbrecht 1964, S. 288
- 39 Vgl. Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch (1968). Weinheim und Basel: Beltz. 1999; Berg, H.-C./Gerwig, M./Wildhirt S.: Lehrkunst-didaktik 2013. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2013, S. 11-31.
- 40 Derbolav, J.: Das Problem einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik (1966). In: J. Derbolav: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Wuppertal u.a.: Henn 1970, S. 49-63, hier: S. 61.
- 41 Klafki, W.: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik (1985). In: W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2007, S. 83-161, hier: S. 123.
- 42 Für einen Unterricht, der auf das Verstehen einer Sache gerichtet ist, ist es zentral, dass der jeweilige Inhalt in seiner methodischen Konstituiertheit vermittelt und angeeignet wird. Inhalte werden unter Einsatz spezifischer Zugriffe konstituiert und können letztlich nur dann adäquat verstanden werden, wenn dieser Umstand mitreflektiert wird (vgl. Benner, D.: Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Weinheim und Basel 2020, insbesondere S. 195ff.)
- 43 Klafki, W.: Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur (1999). In: H.C. Berg/U. Aeschlimann (Hrsg.): Die Werkdimension im Bildungsprozess: das Konzept der Lehrkunst-didaktik. Bern: Hep 2009, S. 103-120, hier: S. 115.
- 44 Vgl. ebd.

- 45 Blankertz, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. Schaller (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp 1979, S. 28-45, hier: S. 42.
- 46 Vgl. Rucker, Th.: Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019) 3, S. 647-663.
- 47 Reichenbach, R.: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann 2001, S. 357.
- 48 Ebd., S. 411.
- 49 Rucker, Th./Anhalt E.: Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück 2017, S. 13ff.
- 50 Biesta 2006, S. 29.
- 51 Biesta 2017, S. 16.
- 52 Ebd., S. 18.

Tillmann F. Kreuzer

Studierende können mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionell Lehrenden werden

„Weniger durch spezifisches Handeln als durch eine verstehende Haltung zeichnet sich die psychoanalytische Pädagogik aus.“¹

Der Begriff „Selbstreflexion“ fasst verschiedene Konstrukte zusammen, die im Zusammenhang mit einem Nachdenken über sich selbst stehen. Selbstreflexive Prozesse weisen auf eine vermittelnde Stellung zwischen der Persönlichkeit und ihr Handeln hin.

Selbstreflexion ist ein Phänomen, das in der Adoleszenz beginnt und in allen weiteren Entwicklungs- und Lebensphasen zu beobachten ist. Eine adäquate Selbstwahrnehmung ist die Grundlage für selbstreflexive Prozesse, die von den Ereignissen des Lebens geprägt werden. Es sind kognitive Prozesse die Auswirkungen auf die Emotionen, das Denken und das Handeln haben. Sie bilden die Basis zur Wahrnehmung und Bewertung von Gegenwart und Vergangenheit. Selbstreflexion steht oft im Zusammenhang mit krisenhaften Momenten im beruflichen oder privaten Leben. Sie beinhalten die Perspektiven der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft.

Studierende, die sich auf den Weg begeben, Pädagogen zu werden und das Ziel haben, einen gelingenden Lehr- und Lernprozess zu erreichen, werden spätestens bei den ersten Planungen von Unterricht oder bei der Gestaltung eines erzieherischen Settings mit der Frage konfrontiert,

wie sie den Schülern gerecht werden können, ohne dabei sich selbst, eines der Kinder oder Jugendlichen mit denen sie arbeiten, zu unter- oder zu überfordern. Angehende Lehrende werden vielleicht beginnen, sich Gedanken zu machen, wie inklusiv oder exklusiv sie ihren Unterricht gestalten können. Dabei werden sie sich höchst wahrscheinlich an die eigene Schulzeit zurück erinnern und wie sie selbst Unterricht erfahren haben. Sie werden sich an ihre Lehrkräfte erinnern und werden entscheiden, wie sie selbst handeln wollen. Wenn sie sich die Frage stellen, ob sie den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen durch ihre Planung, Materialbeschaffung und -produktion gerecht werden können, wird dem reflektierenden Studierenden auffallen, dass es sich um fachliche, didaktische und methodische Überlegungen handelt – nicht jedoch um Überlegungen, die bezogen sind auf den Beziehungsprozess zwischen sich selbst als Lehrende und dem einzelnen Schüler als Lernendem sowie den Schülern als Lernende.

Weiter kann davon ausgegangen werden, dass sich die Studierenden wenig mit ihrer Rolle als Lernende und noch weniger mit der Beziehung zu ihrem eigenen inneren Kind² beschäftigt haben oder mit ihren Studien- und Berufswahlmotivationen³. Doch gerade diese Überlegungen sind für ein professionell-pädagogisches Handeln in allen Beziehungen und pädagogischen

Feldern von unabdingbarer Bedeutung. Meines Erachtens können angehende Lehramtsanwärter dies nur durch Selbstreflexion ihres (pädagogischen) Handelns erfahren. Diese Erfahrungen sind notwendig, um langfristig einen gelingenden Lehr- und Lernprozess zu ermöglichen und um Lehrenden lebenslang Freude und Zufriedenheit an ihrer täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu erhalten.

1. Psychoanalytisches Wissen und Können führt zu psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zur professionellen Kompetenz befasst sich überwiegend mit dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen und Können der Studierenden, bzw. Referendare. Das pädagogisch-psychologische Wissen und Können rückt erst in jüngster Vergangenheit vermehrt in den Blickpunkt.

Die professionelle Kompetenz wird meist als ein mehrdimensionales Konstrukt erfasst. Professionelle Handlungsmerkmale setzen sich aus motivationalen Orientierungen, Möglichkeiten zur Selbstregulation, Einstellungen sowie Haltungen zusammen. Dies ist in der Studie „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern“ (COACTIV) von Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss und Neubrand beschrieben.⁴ Durch die Studie von Voss, Kunter, Seiz, Hoehne und Baumert (zum pädagogisch-psychologischen Wissen (PPK) konnte nachgewiesen werden, dass diejenigen Referendare, die „höhere Werte im PPK-Test erreichten,

[...] von weniger Unterrichtsunterbrechungen, einem besseren Monitoring der Lehrkraft und einer höheren konstruktiven Unterstützung ihrer Lernprozesse“⁵ berichteten. Die untersuchten Merkmale der PPK-Studie bezogen sich auf die drei Dimensionen Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung sowie konstruktive Unterstützung⁶.

Bezieht man die Forschungsergebnisse der COACTIV und PPK Studien auf das psychoanalytisch-pädagogisch Wissen und Können, ergibt sich zwingend die Schlussfolgerung: Durch die zu erwartenden positiven Beziehungs- und Verstehensprozesse zwischen den Beteiligten wird sich der Lernerfolg in den fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen aufgrund psychoanalytisch-pädagogischen Wissens und Könnens erhöhen, bzw. verbessern.

Büttner, Datler und Finger-Trescher⁷ berichten über die Bemühungen, psychoanalytisch-pädagogisches Können vermitteln zu wollen. Dabei greifen sie in ihren Ausführungen auf Thomas Aichhorns Schilderungen zurück, in denen dieser bereits frühe Überlegungen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung (WPV) zu den Kompetenzen in der psychoanalytischen Arbeit in nicht-therapeutischen Feldern beschreibt. Aichhorn geht dabei davon aus, dass Pädagogen eine therapeutische Ausbildung nicht anstreben, sondern in ihren pädagogischen Praxisfeldern bleiben wollen und lediglich ihre Kompetenzen mit psychoanalytischem Wissen und Können erweitern möchten⁸. Bei der Thematisierung von psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenz fallen besonders folgende Punkte auf:

- Die Gestaltung der Hochschullehre, die den Begriff der psychoanalytischen Haltung aufgreift,
- psychoanalytisches Nachdenken über pädagogische Situationen, das in der

pädagogischen Arbeit zum Tragen kommen soll⁹,

- die Unterstützung von Teilnehmern in Aus- und Weiterbildungsgängen, bei denen sie sich entsprechende Kompetenzen aneignen können¹⁰ und schließlich
- die Auseinandersetzung mit der Frage, was psychoanalytisch-pädagogische Professionalität und Können auszeichnet¹¹.

Setzt man bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Studium mit der Vermittlung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen an, rücken eigene Motivationen und Verstehens- sowie Beziehungsprozesse in den Vordergrund. Diese werden beispielsweise durch Fallverstehen und Selbstreflexion versteh-, erfahr- und erlernbar. Dazu kommt, dass die Beziehungen im schulischen Kontext zwischen Lehrenden und Lernenden asymmetrisch sind und zu einem gewissen Grad nur durch ein vorab geleistetes Vertrauen ermöglicht werden. Daran schließt sich die Forderung von Fabel-Lamla und Welter an, „Vertrauen als pädagogischen Grundbegriff“ aufzufassen. Es setzt erstens die „Annahme von Bildsamkeit und Soziabilität als [...] pädagogisch zentrale[s] Merkmal“ voraus, zweitens geht „generalisiertes Vertrauen“ als Grundidee von Pädagogik in die Idee der Bildung ein und wird somit in Form von „Institutionenvertrauen“ in den öffentlichen erziehungs- und Bildungsinstitutionen darstellbar. Drittens fungiert Vertrauen als „Gelenkstück zwischen Soziabilität und pädagogischem Handeln [...], das] die psychosoziale und emotionale Grundlage des Zustandekommens von Arbeitsbündnissen zwischen Professionellen und ihren Klienten“¹² darstellt.

Studierende haben wahrscheinlich in ihrer eigenen Geschichte erfahren, wie solch ein Vertrauen zum Misslingen oder Gelingen von Arbeitsbündnissen führen

kann. Einer der wichtigsten Gründe, um dies zu verstehen ist, sich bewusst zu werden, welche Motivationen zur Wahl des Lehramtsstudiums geführt haben.

2. Das Wissen um die eigenen Gründe und Motive ein erziehungswissenschaftliches Studium aufzunehmen, fördert einen gelingenden Beziehungsprozess und kann zur Zufriedenheit führen.

Zu Beginn des bildungswissenschaftlichen Studiums, wird die Frage nach den Motivationen der jungen Menschen, einen pädagogischen Beruf später ausüben zu wollen, selten thematisiert. Um die hohe Bedeutung des Wissens um die Gründe und Motive von jungen Lehramtsstudierenden zu belegen, stelle ich additiv im Folgenden kurz einige Studien vor:

In der Untersuchung „Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive“ von Marita Groß wurde die scheinbar simple Frage: „Warum Pädagogik studieren?“ gestellt.¹³ Die Antworten der Studierenden, dass das Lehramt ein

- anständiger Beruf sei,
- man ein lukratives Einkommen habe,
- dass es etwas mit Zukunft sei und man
- Menschen helfen wolle,

überraschen nicht.

Seeling¹⁴ hat die Motive für die Wahl des Studienfaches in ihren Untersuchungen analysiert. Dabei berücksichtigt sie die Unterschiede zwischen Studierenden an einer Fachhochschule, einer Universität mit dem Studienangebot Sozialpädagogik und einer Universität ohne dieses Angebot. (N= ca. 1940, jeweils Mittelwert von 1 = trifft zu bis 3 = trifft nicht zu):

Gründe	FH	Uni ohne Soz.Päd.	Uni mit Soz. Päd.
Wollte mit Menschen zu tun haben	2,85	2,83	2,78
Entsprach meiner Begabung	2,60	2,59	2,62
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten	2,59	2,48	2,23
Gute Beschäftigungsaussichten	1,52	1,47	1,39
Soziale Verhältnisse ändern	1,87	1,98	1,77
Fand keine bessere Alternative	1,39	1,39	1,33
Vorherige Erfahrungen im pädagogischen Bereich [vorhanden, T.K.]	2,11	1,91	2,11
Freiraum für persönliche Entwicklung	1,95	2,09	2,08
Interesse an Methoden/Theorien/ Erkenntnisse des Fachs	2,48	2,42	2,52
Kein Studienplatz im Wunschfach	1,11	1,25	1,22
Freunde/Bekannte studieren das selbe	1,42	1,39	1,35

Dabei hat sich deutlich gezeigt, dass die FH Studierenden einen höheren Motivationsquotienten aufweisen bei den Aussagen

- „wollte mit Menschen zu tun haben“,
- „entsprach meiner Begabung“,
- „Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten“,

jedoch einen niedrigeren Motivationsquotienten bei den Aussagen

- „kein Studienplatz im Wunschfach“,
- „Freiraum für persönliche Entwicklung“ und
- „Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten“.

Es bleibt anzumerken, dass eine Skala mit lediglich drei zur Auswahl stehenden Möglichkeiten ein sehr ungenaues Bild ergibt bei der Frage nach den Motiven zur Studienwahl. Ebenfalls sollte berücksichtigt werden, dass es sich um geschlossene Items gehandelt hat, sodass nur erwartete Antworten gegeben werden konnten.

Alle Untersuchungen haben nicht zwischen Gründen und Motivationen zur Studienwahl unterschieden oder eine Gewichtung der Gründe, bzw. Motive vorgenommen.

Für die genannten Studien kann gesagt werden, dass der Studiengang Pädagogik in der Wahrnehmung der Befragten inhaltlich breit gefächert ist und grundsätzlich eine Menschbezogenheit ausweist. Als Hauptaufgabenfelder werden genannt: Erziehen, verstehen, beraten, unterstützen, diagnostizieren, bilden und lehren.

Diese Merkmale des pädagogischen Studiengangs können allesamt durch die Ergänzung des Erwerbes psychoanalytisch-pädagogischen Wissens und Könnens vertiefend studiert werden und zur Aneignung einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung beitragen.

Die Studierenden benennen durchweg, dass ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit gefordert wird. Ebenso werden kognitive und emotionale Schlüsselkompetenzen, wie logisches Denken, Analysefähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Team- und Kooperationsbereitschaft sowie soziale und kommunikative Kompetenzen benötigt. Handlungsanforderungen wie planen, organisieren, verwalten und Managementaufgaben müssen bewältigt werden, was auch in Zusammenhang mit dem häufig genannten Ziel der „Selbstverantwortung“ der Lernenden stehen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die genannten intrinsischen Motive für die konkrete Studienfachwahl, wie auch das soziale Motiv der Anerkennung und die Einschätzung der eigenen Begabung „als eine Art Schlüsselmotiv für [die Wahl, T.K.] pädagogische[r] Berufe“¹⁵, zu betrachten sind, sowie extrinsische Motive wie Arbeitsplatzsicherheit, ein geregeltes Einkommen oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Eine Gewichtung der Motive wurde dabei bei den einzelnen Studien nicht eindeutig geklärt und die bisher vorliegenden Studien waren überwiegend quantitativ orientiert.

Um die subjektiven Begründungen im Feld der Studien- und Berufswahlmotivation mit zu berücksichtigen, erscheint es wichtig, den quantitativen Forschungsergebnissen biographisch angelegte Untersuchungen gegenüber zu stellen, um somit „weiße Flecken“ auf der wissenschaftlichen Landkarte zu füllen.

Schewpe¹⁶ stellt den Aspekt der individuellen Biographie von Studierenden in den Mittelpunkt, geht aber nur indirekt auf die Studien- und Berufswahlmotive ein. Sie betont in ihrer Untersuchung, unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Hochschulsozialisationsforschung, die Bedeutung von zwei Ebenen:

- Die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und
- den Auseinandersetzungsprozess zwischen den Probanden und ihrem Lerngegenstand.

Sie setzt bei der Fragestellung an, wie die Studieninhalte auf dem Hintergrund der jeweiligen Lebensgeschichte angeeignet, transformiert oder abgewiesen werden. Die zentrale Fragestellung zielt auf die Bedeutung der Biographie der Studierenden bei der Aneignung des Faches und bei der sich im Studium entwickelnden Fachlichkeit und Professionalität hin, die sie in

30 Lebensgeschichten mit Hilfe narrativer Interviews erhoben hat. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass bei den untersuchten Probanden eine unauflösliche Interdependenz zwischen den biographischen Lebenslinien und der Art des Studierens besteht. Sie versteht das Festhalten an der eigenen Biographie „auch als Schutz vor biographischer Verunsicherung oder Irritation“¹⁷. Dies würde laut der Autorin eine Entstehung der pädagogischen Professionalität verhindern und zu gefährlichen biographischen Verstrickungen mit dem Klientel führen. Dabei scheint ihr die Auseinandersetzung mit den Eigenanteilen wichtig: „Wenn die Produktivität der Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden aber auch in der Erfahrbarmachung des Eigenen liegt, wäre es vielleicht dadurch möglich, jenes Wissen zu generieren, das in der bisherigen Ausbildungsdebatte als auch in der Debatte um pädagogische Professionalität bisher eher eine vernachlässigte Größe spielte, nämlich das Wissen der Professionellen über sich selbst.“¹⁸

Hier kann erstens die Forderung danach begründet werden, dass innerhalb des Bewerbungsverfahrens zu einem erziehungswissenschaftlichen Studium Interviews mit den Bewerbern geführt werden, um die Motive für die Wahl eines pädagogischen Berufs herauszuarbeiten und zweitens die in der folgenden These formulierten Forderungen nach einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallarbeit zu begründen sind.

Es gilt zukünftig, präventiv den Blick auf die Bewusstmachung biographischer Komponenten bei der Studienfachwahl zu richten, da davon ausgegangen werden kann, dass bei Bewusstwerdung der eigenen Motivation es im weiteren Verlauf des Studiums und einer späteren Lehrtätigkeit nicht zu misslingenden Beziehungen kommen muss und negative Erlebensqualitäten vermieden werden können.

3. Brauchen Studierende (gruppen)psychoanalytisch-pädagogische geprägte Selbstreflexion um eine professionelle Lehrkraft zu werden?

Diese Frage wird von den meisten auf diesem Gebiet wissenschaftlich Forschenden mit „ja“ beantwortet, obwohl im Hochschulbereich Selbsterfahrung durch Selbstreflexion im Lehrangebot nur sehr marginal vertreten ist. Erst im Weiterbildungsangebot für berufstätige Pädagogen wird gruppenanalytische Selbsterfahrung angeboten¹⁹. Dort werden Fähigkeiten entwickelt, eigene Verstrickungen, die oftmals mit heftigen Abwehrmechanismen, bzw. Affekten wie Wut, Angst, Ohnmachts- und Inkompetenzgefühlen verbunden sind, thematisiert, erkannt und bearbeitet, sodass ein gelingender Umgang mit ihnen im Idealfall den Teilnehmern ermöglicht wird. Eigene Grenzen können erkannt und aushaltbar gemacht werden, in dem die Spannungen containt, verdaut und zurückgegeben werden.

Wenn beispielsweise Kinder und Jugendliche mit gescheiterten Erziehungs- und Bildungserfahrungen in sonderpädagogische Institutionen eintreten, kann in der Regel ein erheblicher Leidensdruck bei ihnen bestehen²⁰. Seit dem Jahr 2000 rücken wieder zunehmend Aspekte zur sonderpädagogischen Professionalität aufgrund der Integrations- und Inklusionsdebatte in den Blick der Psychoanalytischen Pädagogik²¹.

Besonders hohe Anforderungen werden dann an Sonderpädagogen gestellt, da die jungen Menschen sich in schwierigen Lebenssituationen befinden. In diesem Beziehungsgeflecht werden auch die Pädagogen „besonders intensiv mit beunruhigenden Gefühlen konfrontiert, die sie - unter psychodynamischem Gesichtspunkt

- abzuwehren versuchen“²². Dabei ist zu bedenken, dass das Verstehen von Beziehungsprozessen einer der zentralen Aspekte von Pädagogik ist und diesem Verstehen der Beziehungsprozesse muss in der Professionalisierungsdebatte besonders Berücksichtigung zuteilwerden.

Da dies sicherlich nicht nur im sonderpädagogischen Feld inzwischen der Fall ist, kann dies mit Bestimmtheit auch auf den Primarschulbereich übertragen werden. Hier herrscht eine ansonsten in der schulischen Landschaft nicht wieder anzutreffende heterogene Pluralität. Neben dem Erziehungs- und Bildungsauftrag müssen die Pädagoginnen in der Regel auch mit einem möglichen Scheitern der Entwicklung von Kindern umgehen lernen, welches das Beziehungsgeflecht belastet. Erschwert wird dies durch die Zunahme des gesellschaftlichen Leistungsdrucks, der einen Leidensdruck besonders bei jungen Lernern auslösen kann. Dieser konnte bis vor einigen Jahren in Baden-Württemberg am Ende des 3. und während des 4. Schuljahres aufgrund der Grundschulempfehlungen verortet werden. Dadurch, dass diese bindende Empfehlung nun nicht mehr existiert, wird die Problematik in die 5. und 6. Jahrgangsklasse der weiterführenden Schulen „verschoben“. Weswegen dieser Druck erneut eingeführt wurde, bleibt ein Rätsel des politischen Willens und ist sicherlich nicht am Wohl des Kindes orientiert.

Führt man diese Zunahme an Druck konsequent weiter, dann wird dieser zudem noch durch die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit verstärkt. Auf einen Umgang mit solch potenzierten Belastungen werden Pädagogen während ihres Studiums nicht und im Referendariat nur bedingt vorbereitet – dies gilt zumindest für die schulische Landschaft in Baden-Württemberg.

Da beziehungsreflexive Kompetenzen jedoch nicht allein über das bloße Aneignen

von Theorien über Beziehungen erworben werden können, benötigen Studierende, Referendare und junge Lehrkräfte einen begleitenden (gruppen)analytisch-pädagogischen Prozess, beispielsweise in Form einer „Work-Discussion-Group“²³.

Professionell Lehrende agieren in unproblematischen Situationen oft mit unausgesprochenem Handlungswissen. Erst in schwierigen Situationen wägen sie mehrere Handlungsstrategien bewusst gegeneinander ab. Dabei wird das Handeln nicht vom Nachdenken getrennt, sondern in einem interagierenden Prozess miteinander verbunden. Gelingt dies nicht, steigt der professionell Lehrende aus dem Handlungsprozess aus und denkt über sein eigenes Handeln nach. Dadurch entsteht Distanz, in der zugrundeliegendes Handlungswissen bewusst gemacht wird. Diese Fähigkeiten der Distanzierung und des Aussteigens aus dem Handlungsfluss muss ein angehender Professionist erst erwerben, was es durch strukturelle Bedingungen, wie beispielsweise Supervision zu unterstützen gilt.

Studierende der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg könnten dies anhand ihrer praktischen Tätigkeit während des „Im-Semester-Praktikums“ (ISP) durch die erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare erfahren. Dabei kann besonders Wert darauf gelegt werden, dass durch wechselseitige Interaktionsprozesse²⁴ die Studierenden sich und die Schüler, also beide als Lernende wahrnehmen. Bei den Studierenden kann dadurch

- ein tieferes Verständnis für pädagogische Beziehungsprozesse entstehen,
- die Fähigkeit zur kindzentrierten Beobachtung entfaltet werden,
- die eigene pädagogische Praxis reflektiert sowie
- ein adäquates Nähe-Distanz-Verhältnis entwickelt werden.

So können die jungen Menschen auf dem Weg zur Professionalität erlernen, die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren, ihre Beziehungen differenzierter wahrzunehmen und in gruppendynamischen Prozessen in Supervision eigene Grenzen erfahren und lernen, diese anzunehmen, bzw. auszuhalten. Dadurch kann Überforderung vorgebeugt werden.

An diese präventive Funktion der Selbstreflexion kann auch die Studie von Klusmann und Richter²⁵ über das „Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung“ anknüpfen. Ihre Forschung geht davon aus, dass sich vorwiegend „verschiedenste distale sowie proximale Indikatoren des professionellen Könnens und Wissens“ zu relevanten Lehrermerkmalen konzentrierten. Unterstützend kommt hinzu, dass inzwischen „auch motivationale und emotionale Merkmale, wie Enthusiasmus, Selbstwirksamkeitserwartungen und berufliche Selbstregulation, einen Effekt auf [...] das Erleben und Verhalten von Schülerinnen und Schülern haben“²⁶. Jedoch wurden die Auswirkungen von positiven wie negativen Erlebensqualitäten bisher empirisch kaum untersucht. Es konnte aber nachgewiesen werden, dass vor allem Unterrichtsstörungen den Lernerfolg in Klassen hemmen. Klusmann und Richter konnten für den Bereich Mathematik in ihrer Studie nachweisen, dass sich dies mit „emotionaler Erschöpfung der Lehrkräfte negativ mit der Testleistung der [Schüler]“²⁷ in einen Zusammenhang bringen lässt. Es ist davon auszugehen, dass sich negative Erlebensqualitäten wie Symptome des Burnouts: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung oder reduzierte Leistungsfähigkeit bei Lehrenden durch ein Angebot selbstreflexiver gruppendynamischer Prozesse einschränken ließen.

4. Möglichkeiten in der gegenwärtigen Hochschul(aus)bildung

Damit die theoretischen Hintergründe verstehbar gemacht werden können und das praktisch erfahrene Handlungswissen erklärbar wird, ist es erforderlich selbst-reflexive Prozesse den Studierenden anzubieten. Datler²⁸ hat dies in sogenannten „Konzeptualisierungsseminaren“ realisieren können, die als vorbereitende Fallseminare verstanden werden können.

Gerspach²⁹ sieht es als notwendig an, dass Projektideen als zentrales Modul für die Studierenden trotz Bologna-Prozess eingeführt und beibehalten werden. Weiter sieht er die Primärerfahrung in der unmittelbaren Begegnung mit dem Anderen als unverzichtbar an. Diese kann durch E-Learning ergänzt werden, da sich Sinn durch Sinnlichkeit begründet und nicht durch elektronische Medien zu ersetzen sind. Sinnlichkeit wird durch die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt erfahrbar gemacht. Diese Sinnlichkeit in der Objektbeziehung wird durch den das Subjekt und Objekt umgebenden Raum verdeutlicht, der dem Zusammenwirken der jeweiligen Beziehungserfahrungen unterliegt³⁰. Dadurch wird der Lernende berührt und kann triangulierende Prozesse möglicherweise annehmen. E-Learning kann diesen Prozess, der über mehrere Module hinweg gestaltet werden soll, unterstützend begleiten.

Heute werden Signale einführender Natur meist von Signalen, die bewusster und rationaler Art sind, übertönt. Doch die tiefensensible Form der Wahrnehmung, eine fassbare Sinnlichkeit spielt eine große Rolle, weil ihre Nähe zum Unbewussten eines ihrer Wesensmerkmale ist. Nach Gerspach können wir auf solche Vermittlungsformen, die das sinnliche Moment

in sich tragen, nicht verzichten, auch weil Lernen in einem Beziehungskontext geschieht. Dieser steht zumeist in Abhängigkeit von Emotionen wie Zuneigung oder Ablehnung.

Zwei entscheidende Lehrinhalte bestimmen nach Auffassung Gerspachs die Pädagogik³¹:

- Erstens findet die Entwicklung nicht im Einzelnen, sondern im potentiellen Raum, im Dialog, in der Interaktion statt. Nach Winnicott³² stellt der Raum die innere psychische Realität und die äußere Welt dar und dient der Entwicklung der Symbolisierungsfähigkeit. Diese Fähigkeit wird für den Selbstbildungsprozess benötigt.
- Zweitens unterliegt die Gruppenbildung immer dem Zufallsprinzip und setzt sich aus unterschiedlichen Subjekten mit je eigenen biographischen Reminiszenzen, aktuellen Bedürfnissen, Wünschen und Ängsten zusammen. Psychische Aktivitäten behindern oder fördern den gruppendynamischen Prozess, der von Konflikt- und Abwehrdynamik gekennzeichnet ist. Dies wiederum kann zu einer Familiarisierung des Beziehungsgeschehens werden. Es gilt nun diese Beziehungen und Prozesse zu erfassen und zu beleuchten. Dazu muss die Aufmerksamkeit auf die Gruppe und den eigenen Anteil am gemeinsamen Prozess gelenkt werden.
- Problematisch könnte die gestaltete Umwelt in der Schule möglicherweise dann werden, wenn vormittags der Raum mit negativen Erfahrungen, bspw. der Notenvergabe besetzt wird, sodass am Nachmittag die Ganztagesgeschulangebote in diesen Räumen durch destruktive Abwehrmechanismen belegt werden und nicht gelingend verlaufen.

Gerspach gelangt zu dem Fazit, dass „die innere Erfahrung, die es [das Individuum, T.K.] bei sich macht, [...] gleichzeitig das Instrument zur Empathie gegenüber dem Anderen“³³ ist. Psychoanalytische Pädagogik basiert auf Einfühlungs- und Verstehensbemühungen und nicht auf behavioristischer Konditionierungstechnologie. Sie schafft Verunsicherung, löst damit innere Widerstände aus, besonders dann, wenn zur Selbstreflexion aufgefordert wird. Die in der Folge entstehende Spannung gilt es zu erkennen und zu verbalisieren, vor allem aber auszuhalten. Dies ermöglicht eine persönliche Entwicklung, da die eigenen Abwehrmechanismen, beispielsweise der Scham und Kränkung, überwunden werden können. Daraus resultiert eine pädagogisch-professionelle Haltung. Oftmals scheitert eine Weiterentwicklung dieser professionellen Haltung daran, dass Menschen sich nicht „unmittelbar“ begegnen können und ihre Ängste zu groß sind.

5. Fazit: Wie können aus Studierenden der Bildungswissenschaft psychoanalytische Pädagogen werden?

Studierende, welche die psychoanalytisch-pädagogischen Angebote wahrnehmen, können zu psychoanalytischen Pädagogen werden:

- durch Wissen,
- durch Beobachten, Fallsupervision und Selbstreflexion,
- durch die Unterscheidung zwischen Ursachen und Motiven,
- durch die Vermischung von Übertragung und Gegenübertragung“,
- sich in diesem Prozess manifestierende Stimmungen, Impulse und

Phantasien, die sich auf die Verhaltensweisen auswirken,

- woraus sich szenische Verwicklungen ergeben, die es gilt zu trennen, obwohl es oftmals schwer ist zu unterscheiden, welche Anteile wem zuzuordnen sind.

Gerspach schließt sich der Grenzziehung Treschers³⁴ an, dass die Pädagogik sich auf der Realitätsebene bewegt und *mit* der Übertragung arbeitet, während die Psychoanalyse *an* der Übertragung arbeite. Studierende sollten also befähigt werden, die Analogie zwischen „dort und damals zu dem von hier und jetzt herzustellen“³⁵, das Beziehungssystem somit zu verstehen, sich verwickeln lassen und sich dessen bewusst sein oder zu werden. Sie sollten möglichst als Container fungieren können, um dann in der Lage zu sein, gelingende Entwicklungsprozesse von Kindern und sich selbst zu unterstützen. Die Wirksamkeit von Fortbildungsprogrammen, die auf Nachhaltigkeit angelegt sind, ist bewiesen – das Gleiche wird m. E. auch für die Entwicklung selbst-reflexiver Prozesse bei Lehrkräften und die damit in Verbindung stehende Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Verstehen gelten. Das Erlebte und Erfahrene wird dann umso eher in den Unterricht transferiert und es kann zu einem erfolgreicherem Lernen bei Schülern kommen.

Figdor³⁶ fordert dies für bereits ausgebildete Pädagogen. Dazu nennt er fünf Punkte:

1. Haltung,
2. Planung entwicklungsfördernder Erfahrungen,
3. Selbsterfahrung,
4. Supervision und
5. das Arbeitsbündnis.

Diese können in die „Standardausbildung“ integriert werden, so dass „die Chancen nicht so schlecht stehen“, dass aus Pädagogen psychoanalytische

Pädagogen werden. Die lebenslange Supervision für Lehrende müsste so verstanden werden, dass sie als ein Recht des Kindes anzusehen ist. Weiter führt Figdor aus, dass sie nicht auf die Analyse von Konfliktbeziehungen reduziert wird, sondern als Durcharbeitung von Übertragung- und Gegenübertragungsregungen in einem triadischen Raum genutzt wird. Die von ihm genannten Punkte könnten alle bereits während des Studiums implementiert werden, so dass bereits zu diesem frühen Zeitpunkt der Hochschul(aus)bildung präventiv und effektiv gelernt und gearbeitet werden könnte.

Ausgehend von der Annahme, dass Studierende mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionellen Lehrenden werden können, kann aufgrund der geführten Beweise festgehalten werden, dass durch psychoanalytisch-pädagogisches Wissen und Können gelingende Lehr- und Lernprozesse ermöglicht werden. Studierende, die bereit sind, sich selbstreflexiven Prozessen in gruppendynamischen Settings zur Fallarbeit zu öffnen, können davon ausgehen, dass sie weniger Unterrichtsstörungen aufgrund von Disziplinproblemen mit wenig motivierten Lernenden erwarten können. Weiter ist festzuhalten, dass sie durch frühzeitig implementierte Studien-, Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote einen höheren emotionalen Zugang zu sich selbst und zu ihren Schülern erfahren. Dies kann präventiv auf die Lehrkräfte wirken, so dass eine negative Erlebensqualität vom Raum Schule sowohl für Lehrende wie Lernende vermieden werden kann und ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, einen gelingenden Lehr- Lernprozess positiv zu erfahren. Im Anschluss kann davon ausgegangen werden, dass die Zufriedenheit mit dem täglichen schulischen Lebensalltag zunimmt.

Anmerkungen

- 1 Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch neuer Erziehung*. Berlin: Jüdischer Verlag, S. 42
- 2 Korczak, J. (1967): *Wie man ein Kind lieben soll*. 7. Aufl. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 156.
- 3 Kreuzer, T. (2019): *Warum junge Männer noch Primarschullehrer werden. Grundschullehrer – ein aussterbender Beruf?* In C. Rémon, R. Godel-Gaßner, R. Frick und T. F. Kreuzer (Hrsg.): *Der Faktor ‚Geschlecht‘ als Thema in Forschung und Lehre*. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Hohengehren: Schneider Verlag, 191-211.
- 4 Vgl. Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- 5 Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), S. 195)
- 6 vgl. Voss et al. 2014, S. 187
- 7 Büttner, Chr.; Datler, W. & Finger-Trescher, U. (2012). *Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik wird 20*. Oder: *Das Jahrbuch als des Nachdenkens über psychoanalytisch-pädagogisches Können*. In: W. Datler, U. Finger-Trescher & J. Gstach (Hg). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen - Anwenden*. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 9-34.
- 8 Aichhorn, T. (2004). Bericht über die psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung im Rahmen der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung bis 1938. In: *Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse*, 17 (34), 7-34.
- 9 Bittner, G. (2009). *Psychoanalyse an der Universität? Oder: Aschenputtel versus 'dogmatische Form' (S. Freud)*. In W. Datler, K. Steinhardt, & J. Gstach (Hrsg.). *Der pädagogische Fall und das Unbewusste* (S. 124 - 137). Gießen: Psychosozial.
- 10 Trescher, H.-G. (1993). *Postgraduale Weiterbildung in psychoanalytischer Pädagogik*. Konzepte und Erfahrungen mit einem

- dreijährigen Weiterbildungsgang. In H.-G. Trescher, C. Büttner, & W. Datler (Hrsg.). *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 5 (S. 14-28). Mainz: Günwald.; Figdor, H. (2002). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. In U. Finger-Trescher, H. Krebs, B. Müller, & J. Gstach (Hrsg.). *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (S.70-90). Gießen: Psychosozial.
- 11 Müller, B., Krebs, H., & Finger-Trescher, U. (2002). *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Impulse der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 9-26). Gießen: Psychosozial.
- 12 Fabel-Lamla, M., & Welter, N. (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (6), 769-771, S. 769
- 13 Groß, M. (2006). Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- 14 Seeling, C. (2004). FH oder UNI? Sozialpädagogische Qualifikationsprofile im Vergleich. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven* (109-130). Wiesbaden: Springer VS., S. 119
- 15 Grunert, C. & Seeling, C. (2003). Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001* (S. 39-58). Weinheim: Beltz, S. 45
- 16 Schweppe, C. (2001). Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von Sozialpädagoginnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. *np 2001*, H3, 271-286, S. 272
- 17 ebd., S. 282
- 18 ebd.
- 19 Turner, A. (2013). Infant Observation in der Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Wininger, M. & Datler, W. & Dörr, M. (Hrsg.). *Psychoanalytische Pädagogik und frühe Kindheit*. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 203 – 216
- 20 Kreuzer, T. (2018): „Er will mich provozieren und ich kann ihn nicht mehr ertragen!“ Erzieherische Verhältnisse unter fehlender Mentalisierungsfähigkeit, In S. Gingelmaier; S. Taubner; A. Ramberg (Hg), *Handbuch mentalisierungsbasierter Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 74-88.
- 21 Lindmeier, C. (2000). Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik*, 30 (3), 166-180.; Wininger, M. (2012). Zu den Anfängen des schwierigen Dialogs zwischen akademische Pädagogik, Heilpädagogik und Psychoanalyse – einige Überlegungen im Lichte rezeptionshistorischer Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1), 61-75.
- 22 Datler, W. (2000). Das verstehen von Beziehungsprozessen. Eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. In K. Bundschuh (Hrsg.). *Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 59-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71.
- 23 vgl. Turner 2013
- 24 Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. *Kultur-Analysen*, 1, 11–98.
- 25 Klusmann, U., & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202-223.
- 26 ebd., S. 202
- 27 ebd., S. 202, S. 217f.
- 28 Datler, W. (2004). Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und der Ort der Veränderung. Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „Work Paper Discussion“. In S. Kannevischer, K. Bundschuh (Hrsg.). *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform* (S. 116-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119f.
- 29 Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 101f.
- 30 Stern, D. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett., S. 142f.; Lüpke, H. von (2000). Neue Nachbarschaften – Neurobiologier im psychosozialen Kontext. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 23 (4/5), 69-76, S. 70.
- 31 Gerspach, M. (2012). Das heimliche Curriculum der psychoanalytischen Pädagogik. In W. Datler, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (S. 81-105). Gießen: Psychosozial, S. 89f.
- 32 Winnicott, D. (1965). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Stuttgart: Kohlhammer.

- 33 Warsitz, R.P. (2006). Selbstreflexion als Methode der Psychoanalyse. In H. Dauber, & R. Zwiebel (Hrsg.). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 65-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67f.
- 34 Trescher 1985, S. 84ff. in Gerspach 2012.
- 35 ebd., S. 92
- 36 Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen“? In W. Datler, U. Finger-Trescher, & J. Gstach (Hrsg.). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (S. 121-156). Gießen: Psychosozial, S. 151.

BUCHBESPRECHUNG

Larmore, Charles: *Das Selbst in seinem Verhältnis zu sich und zu anderen*. Frankfurt/M. (Klostermann Rote Reihe) 2017, 269 S., € 29,80.

Das zu besprechende Buch eines amerikanischen Philosophen enthält Aufsätze, die er in den letzten 20 Jahren *selber* auf Deutsch geschrieben hat. Allerdings hat er sie, wo es nötig erschien, revidiert und mit Querverweisen versehen. Ein Grundanliegen des Autors ist es, eine realistische Sichtweise auf die Welt einzunehmen. Dabei wird die Welt verstanden als alles, was der Fall ist.

Das Interessante des so entstandenen Bandes liegt nun in der These, dass auch die Gründe unseres Handelns in der Welt zu finden sind, und zwar in ihrer dritten Dimension der normativen Wirklichkeit, neben der Natur und unserem Geist. Das heißt, Wünsche und Überzeugungen sind selber keine Gründe, vielmehr weisen sie uns auf Gründe hin. Als „ob der Grund, einen Regenschirm zu tragen, in der Überzeugung, dass es regnet, zusammen mit dem Wunsch, trocken zu bleiben, bestünde“. Vielmehr „hängt dieser Grund davon ab, dass es tatsächlich regnet, ob man es erkennt oder nicht“ (185f). Allerdings können Wünsche und Überzeugungen auch aus dem Verfolgen von Gründen allererst entstehen. Mehr noch: „Das Beachten von Gründen liegt allen geistigen Operationen zugrunde“ (41).

Eine Überzeugung ist insofern kein mentales Ereignis, sondern eine Disposition, „uns ihrer unterstellten Wahrheit gemäß zu verhalten, und d.h. uns nach den Gründen zu richten, die aus ihrer Wahrheit folgen“ (33). Und für Wünsche gilt, dass „wir nichts wünschen können, ohne einen Grund zu sehen, es als wünschenswert

oder gut anzusehen“ (35). Wenn das Objekt eines Wunsches für uns reizvoll ist, dann deswegen, weil wir uns nach den Gründen richten, die ihn für uns anziehend machen.

Gründe bestehen also in der Bedeutung bestimmter Konstellationen in der Welt *für* unsere Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Sie sind jedoch „unabhängig, und zwar kausal unabhängig, von unseren Einstellungen ihnen gegenüber: Dass etwas für eine Handlung oder eine Überzeugung spricht und sie rechtfertigt, hängt nicht von unserer oder von irgendjemandes Meinung darüber ab“ (151), sondern eben von den tatsächlichen Gründen, die insofern *normativen* Charakter haben. Zudem will der Autor begreifbar machen, wie es in der *einen* Welt möglich ist, dass Naturvorgänge, unser Geist und normative Gründe in einer kausalen Struktur gedacht werden können, die alle drei umfasst. Das Problem zeigt sich wie folgt: „wenn wir Gründe deshalb akzeptieren, weil wir ihrer gewahr geworden sind“, dann heißt dies, dass „unser Akzeptieren vom tatsächlichen Vorliegen dieser Gründe kausal bestimmt ist“ (185).

Das Wesen der Gründe zieht sich durch das ganze Buch, welches acht Kapitel und einen Schlussteil umfasst. Inhaltlich beschäftigt der Autor sich mit Begriffen wie Subjektivität (Kap. I bis III und VI), Person und Anerkennung (Kap. III), Autonomie, was sie sein und nicht sein kann (Kap. I und IV) und Hermeneutik, insbesondere mit der Ethik des Lesens, dass wir nicht nur Personen, sondern auch dem Sinn eines Textes Verantwortung schulden (Kap. VII) und Reflexionen zu Gadammers Buch ‚Wahrheit und Methode‘ (Kap. VIII). Kapitel V widmet sich dem Zwang des besseren Arguments, worauf er im Schlussteil noch einmal zu sprechen kommt, wenn er sich die Frage stellt, wozu noch Philosophie? Die Antwort des Autors ist auch für Pädagogen von Bedeutung,

wenn sie ihr Handeln reflektieren und orientieren wollen. Wozu also noch Philosophie? Hier ist schon das Wort ‚noch‘ fehl am Platze, und nur sinnvoll, wenn man im Bann des Naturalismus (= Ismus der Naturwissenschaften) gefangen ist. Denn was „verdient mehr, zum Gegenstand der Reflexion zu werden, als die Grundprinzipien des Denkens und Handelns?“ (261). Prinzipien geben die wesentlichen, allgemeingültigen Gründe an, nach denen wir denken und handeln *sollten*, wenn uns etwas an der Wahrheit liegt. Philosophie ist zudem unentbehrlich, wenn wir Begriffe wie Vernunft, Subjektivität und Freiheit verstehen sowie Klarheit über das Wesen der Moral erreichen wollen. „Es kommt nicht darauf an, die Metaphysik zu überwinden, sondern vielmehr die richtige Metaphysik zu entwickeln“ (a.a.O.), denn jeder Philosoph, und insbesondere auch jeder Wissenschaftler, hat – eingestanden oder nicht – seine eigene Metaphysik.

Die Metaphysik des Autors besteht aus einer Trias, (a) der Ablehnung des Idealismus, (b) dem aristotelischen Prinzip und (c) einem Platonismus der Gründe. Damit will er kein anti-moderner Denker sein, auch kein reiner Eklektiker, der „mit einem bloßen Mischmasch aus antiken und modernen Themen und Einsichten aufwartet“ (18), sondern er versteht sich als einen „systematischen Philosophen, der eine umfassende Vision der menschlichen Situation entwickeln will“ (19). Jedoch sollen damit keine letztgültigen Ansichten entfaltet werden, denn die „Philosophie kann nie zur Ruhe kommen“ (21).

Zu (a): Der Autor lehnt den Idealismus in allen seinen Formen ab, soweit behauptet wird, dass „alles, was wir als wahr erkennen können, durch unser Erkenntnisvermögen bedingt sei“ (11). Mit Kant setzt er sich kritisch auseinander, vor allem mit der Frage, was Autonomie sein kann und was nicht (106–130). Wenn man darunter Selbstgesetzgebung versteht, sollte der

Begriff Autonomie aufgegeben werden, weil unsere Beziehung zu Gründen und Prinzipien anders gelagert ist, als es Kant mit seiner transzendentalen Wende annahm. Dagegen sind wir schon frei, insofern wir aus Gründen handeln können und nicht bloß von Ursachen determiniert sind. Autonom sind wir in Beziehung zu anderen Menschen und zu Gott, indem „wir für uns selbst denken und ohne Rücksicht auf Lohn und Drohung das Richtige tun“ können (17) – oder eben das Falsche.

Wir sind also in der Lage, *tatsächliche* Gründe erfassen zu können. Dabei bilden wir *Auffassungen* von Gründen, die aber nicht identisch sind mit den tatsächlichen Gründen, weil unsere Auffassungen wahr oder falsch sein können. Und in der Möglichkeit zu wahren oder falschen Auffassungen von Gründen zu kommen, liegt implizit auch die Möglichkeit der menschlichen Freiheit.

Auf Distanz zu Kant geht er auch bei der Frage nach dem Verhältnis von Können und Sollen. Denn Kants Ethik unterstellt immer schon bestimmte Fähigkeiten, vor allem den autonomen Willen im Sinne einer Selbstgesetzgebung. Wenn wir dagegen versuchen, „unsere Kinder dazu zu erziehen, sich richtig zu verhalten, dann gehen wir davon aus, dass sie noch nicht fähig sind, das zu tun, was sie ... tun sollten“ (177). Dies zeigt sich darin, dass ein „Teil dieses Lernprozesses in Zurechtweisungen der Art >Du hast nicht getan, was du tun solltest< besteht. ... Aber wir nehmen nicht an, dass sie diese Fähigkeit in irgendeinem >transzendentalen< Sinne schon besitzen. Es handelt sich um eine Freiheit, die nur durch Erfahrung, Abrichtung und Übung erlangt werden kann“ (a.a.O.). Damit vertritt der Autor die ‚praktische Auffassung‘ von Freiheit, also „aufgrund unserer Einschätzung der relevanten Gründe zu handeln, wie sehr diese Fähigkeit auch durch Erfahrung und Charakter bestimmt sein mag“ (179), wobei

diese Freiheit von „Natur her immer eine Sache des Mehr-oder-Weniger“ ist (174). Somit vertritt er einen Kompatibilismus, dass also Freiheit und kausale Bedingtheit vereinbar sind.

Erkennen hängt zwar auch von unserem Geist ab, wir sind nun mal immer dabei, jedoch auch von der wirklichen Welt, wobei sein Realismus ohne weiteres mit dem Fallibilismus vereinbar ist. Denn irren ist menschlich. Aber solange es keinen Grund zum Zweifeln gibt, „sind wir berechtigt zu glauben, dass wir die Dinge in ihrer Wirklichkeit erfasst haben“ (12). Damit wird jeglichem Konstruktivismus, in seiner erkenntnistheoretischen Variante z.B. von Roth wie auch in seiner diskurs-theoretischen etwa von Habermas, eine klare Absage erteilt, wenn sie als Anti-Realismus auftreten.

Insofern lässt sich sagen, dass ein rational-orientierter Diskurs zur Vernünftigkeit der Gründe nichts beitragen kann; er kann immer nur die Güte unserer Auffassungen von Gründen in Bezug auf konkrete Situationen *feststellen*, wenn seine Regeln beachtet werden. Die Entscheidung über die Vernünftigkeit der Gründe fällt aber nicht im Diskurs, sondern in der Dimension der Gründe und ist dort genau genommen immer schon gefallen. Nicht der Konsens begründet die Vernünftigkeit, sondern aufgrund der Vernünftigkeit der Gründe ist der Konsens gerechtfertigt. Man stimmt den Gründen zu, weil sie einleuchtend bzw. wahr sind, nicht umgekehrt. Die Entscheidung wird im Diskurs gesucht und bloß noch als Konsens verkündet. Denn es „kann nicht bedeuten, dass die Triftigkeit der Gründe in dieser Einigung selbst ... besteht. ... Nicht das eventuelle Geteilte sein, sondern die Teilbarkeit der ... Gründe ist das Zeichen ihrer Qualität“, was darauf hinweist, dass „die Gründe selbst eine Instanz bilden, der sich alle Gesprächspartner zu unterwerfen haben“ (151). Was er an Habermas lobenswert hervorhebt, ist

die Tatsache, dass Habermas „effektiv zu der Erkenntnis gekommen (ist), dass das Normative ein Teil der Wirklichkeit bildet“ (152). Dagegen hält er Habermas' nachmetaphysischen Überlegungen vor, insgeheim dessen Metaphysik zu verdecken, denn Begründbarkeit ist ebenfalls ein normativer Begriff, der fordert, wie wir vorgehen sollen. Vor allem kritisiert er die Konsens-theorie der Wahrheit (134), und dass moralische Urteile nur beanspruchen dürfen, „>richtig<, nicht aber auch wahr zu sein“ (133). Auch distanziert er sich von Habermas' Kernthema der Verständigung durch kommunikatives Handeln. Denn wie ist es zu verstehen, dass „wir uns von Gründen leiten lassen können? Auf diesen Fragenkomplex scheint mir Habermas keine stabile Antwort gegeben zu haben“ (132). Und dass moralische Urteile auch wahr sein können, davon ist in (c) noch die Rede.

Was nun die Affektion durch Gründe anbelangt, so spricht Habermas vom ‚zwanglosen Zwang des besseren Arguments‘. „Gründe sind insofern zwanglos, als sie nicht durch Gewalt, sondern durch Überzeugungskraft auf uns einwirken“ (S. 150). Dadurch üben sie allerdings doch einen besonderen Zwang aus. Nur weil wir durch Gründe affiziert werden können, sind wir mit Hilfe der Sprache „argumentfähige und sogar überhaupt vernünftige Wesen“ (a.a.O.).

Zu (b) Das aristotelische Prinzip besagt, dass jedes geistige Vermögen sich durch die *Tätigkeit* bestimmt, die als seine Ausübung gilt, und „diese Tätigkeit wiederum durch die Art von Gegenständen, auf die sie sich richtet“ (13), was schließlich zur Annahme einer realistischen Sicht führt.

Wie können aber Gründe, die normativen Charakter haben, als realistische Tatsachen vorkommen? Wie sich zeigen wird, bestehen Gründe in der normativen Beziehung des >Sprechens-für<, in der

Phänomene der natürlichen und der geistigen Welt zu unseren Denk- und Handlungsmöglichkeiten stehen. Gründe sind also wirklich in ihrer *relationalen Art*.

Zwar gibt es Gründe nur für Wesen, für die Möglichkeiten bestehen, etwas zu tun oder zu unterlassen. Von daher können auch „Hunde und Affen ... offenkundig aus Gründen handeln“ (38), sie können innerhalb bestimmter Grenzen Absichten und Wünsche verfolgen, und auch überlegen, welche Mittel zu wählen sind. Aber „Menschen allein sind imstande, eine unpersönliche Perspektive auf die Welt einzunehmen“ (39). Ob man bei Tieren von Handlungen sprechen kann oder nur von einem Verhalten, soll hier nicht ausdiskutiert werden, und was unpersönlich meint, darauf kommen wir in (c) zu sprechen. Für den Autor sind Hunde und Affen zwar Subjekte, aber keine Personen. Denn nur die Menschen sind dazu fähig, „ihr Selbst zu einem Gegenstand ihrer Sorge zu machen und darüber nachzudenken, ob ihre je besondere Weise, Gründe zu beurteilen und dadurch ihr Denken und Handeln zu steuern, zu bekräftigen oder zu revidieren sei. Letzteres ist es, was es heißt, nicht nur ein Subjekt, sondern auch *eine Person* zu sein“ (39). Damit sind die Bedingungen des Personseins (91–95) kurz zusammengefasst. Das große Reflexionsvermögen macht den Kern der Person und den Unterschied zu Tieren aus.

Der Standpunkt des Autors in der Personalismus-Debatte ist aus seinen Ausführungen nicht klar zu erkennen. Zwar übernimmt er Aspekte von Robert Spaemanns (1927–2018) totalen Personalismus, dass also alle Menschen Personen sind, aber er kritisiert ihn auch, weil Spaemann nicht zwischen Subjekt und Person unterscheidet (82). Personsein bedeutet nach Spaemann, dass „eine Person nicht seine Eigenschaften *ist*, sondern sie *hat*“ (81). Insofern ist eine Person *jemand*, während ein Ding *etwas* ist, und aus etwas

kann niemals jemand werden. Spaemann zieht daraus den Schluss, dass eine Person nur zugänglich sei im Akt der Anerkennung dessen, was sich der Zugänglichkeit definitiv entzieht (83). Für den Autor erscheint dieser Schluss rätselhaft. Vielmehr geht er davon aus, dass „(wir) im Normalfall sehen (), was er (= ein anderer Mensch, D.L.) will, und hören wir, was er denkt. Somit können wir ohne Schwierigkeiten wahrnehmen, dass jemand eine Person ist“ (84). Wenn man aber bedenkt, dass der Urheber des Wollens und des Denkens, also das Selbst bzw. die Person, nicht in seinen Ursachen zugänglich ist, verliert der Schluss von Spaemann seine Rätselhaftigkeit. Dagegen bleiben die Ursachen des Wollens und Denkens nach wie vor ein Rätsel.

Auf den klassischen Personalismus von Scheler geht der Autor nicht ein. Nach Scheler sind nicht alle Menschen immer schon Personen. Menschen *werden* Personen, wenn sie richtig *werten*. Dagegen vertritt der Autor einerseits den Standpunkt des ausnahmslosen Personalismus: „Nur insofern wir Personen sind, können wir moralische Wesen werden ... Daraus folgt aber nicht, dass wir erst zu Personen werden, wenn wir anderen gegenüber den moralischen Standpunkt einnehmen“ (95). Aber „wenn wir erst durch unsere Beziehungen zu anderen lernen, selbst eine Person zu werden“ (89), nimmt er andererseits die Sicht des klassischen Personalismus ein, nur dass er nicht auf Werte zurückgreift, sondern sagt: „Die Fähigkeit, den abstrakten Standpunkt eines vernünftigen Menschen einzunehmen, entwickeln wir im Versuch, uns unter den unterschiedlichen Perspektiven anderer zurechtzufinden, aber dass wir sie überhaupt entwickeln können – die anderen Tiere können es nicht –, liegt in uns als Individuen“ (89). Von daher können Tiere aus seiner Sicht auch Subjekte sein, aber niemals Personen. Dies kann jedoch

vom Standpunkt des kritischen Personalismus nicht überzeugen. Dort sind alle Menschen immer schon Subjekte, weil sie denken, glauben, fühlen, wollen und handeln können. Auch Kinder und Verbrecher sind Subjekte, aber keine Personen, weil eine Person die Ausübung ihrer geistigen Fähigkeiten auch verantworten kann und will. Denn auch ein Auftragskiller verfügt über Geist und die Erledigung seines unmoralischen Auftrages erfordert viel Verstand. Von daher sind Verstand und Vernunft zu unterscheiden. Letztere ist das Vermögen, sich nach Gründen zu richten, die man vor sich selber, vor anderen und vor der Natur verantworten kann.

Soweit es also Subjekte und Personen gibt, besitzt die Welt jedenfalls eine normative Dimension, Gründe entstehen aber „nicht durch unser Zutun, als ob wir die Urheber ihrer Autorität wären, sondern durch unser Dasein selbst. In diesem Sinne sind Gründe auch realistisch zu begreifen“ (16). Hier kommt der Einfluss Heideggers auf die Philosophie des Autors zum Ausdruck.

Zu (c): Der Platonismus der Gründe meint diese normative Dimension der Gründe. Gründe ähneln insofern Platons Ideen, nur dass Gründe keine Universalien oder Paradigmen darstellen. Zwar gibt es ohne Subjekte keine Gründe in der Welt, d.h. speziell auf Menschen bezogen: die Gründe sind schon >für uns<, aber nicht >von uns< gemacht. Gemacht sind von uns lediglich die Auffassungen von Gründen, die jedoch nicht identisch sind mit den tatsächlichen Gründen. Diese Dimension ist zwar im platonischen Sinne *unpersönlich*, aber Gründe wohnen nicht in einem platonischen Himmel, der über uns schwebt, sondern sie stehen in einer bestimmten *Beziehung* zu uns und zu physiologischen und psychologischen Tatsachen. Sie sind nicht diese Tatsachen, sie hängen aber von ihnen ab, sie sind *relationaler Natur* und in dieser Art auch ein Teil der Wirklichkeit (186).

Dieser Platonismus ist eng mit unseren alltäglichen Denk- und Handlungsweisen verbunden. Der Grund, ins Freibad zu gehen, ist nicht mit der „Hitze oder dem Wunsch, schwimmen zu gehen, und auch nicht mit der Kombination der beiden identisch, da er in dem Sachverhalt besteht, dass diese Umstände eine solche Handlung rechtfertigen oder ... dafür sprechen“ (16). Jedenfalls entstehen normative Unterschiede „nicht erst durch unser Zutun“. Gründe sind also „generell nicht mit unseren Vorstellungen von ihnen zu verwechseln. Es gibt dem zufolge keine schlechten Gründe, nur schlechte Auffassungen von Gründen“ (130).

Neu und interessant ist eine Konsequenz aus diesem Platonismus der Gründe, nämlich die Möglichkeit, „eine Form des moralischen Realismus zu vertreten. ... Moralische Urteile sind wahr oder falsch, je nachdem, ob sie den Gründen moralischer Natur, die für oder gegen die betreffenden Handlungen, Gefühle oder Charakterzüge sprechen, entsprechen oder nicht“ (18).

Soviel zur Metaphysik des Autors. Er vertritt somit vor allem zwei Hauptthesen: einmal, dass das ‚Sich-Richten nach Gründen‘ unsere *Selbstbeziehung* ausmacht, und nicht wie herkömmlich das ‚Sich-Erkennen‘, d.h., jeder Bezug auf Gründe entspricht einem Selbstbezug. Und dieser Selbstbezug ist – so die zweite These, die aus der ersten folgt – kein epistemischer, sondern ein pragmatischer Bezug. Die Orientierung in der Dimension der Gründe ist ein >praktisches Sichverhalten< zu anderen und zur Welt.

Wichtig für die Begründung dieser Thesen ist die Auffassung, dass die „postulierte Selbstbeziehung nicht schließlich zum Geisteszustand selbst gehören kann“ (36), also dass das „wesentliche Verhältnis zu uns selbst, das jeden von uns zu einem Subjekt macht, keine erkenntnisartige Beziehung, sondern eher praktischer oder

normativer Natur ist: Es besteht nämlich in der Beziehung des *Sich-Richtens nach Gründen*“ (14). Mehr noch: der Autor geht davon aus, dass Vernunft gerade das Vermögen ist, dessen Ausübung eben darin besteht, sich nach Gründen zu richten (43). Ohne Zweifel denken und handeln wir jedoch nicht immer vernünftig. Aber unvernünftig sein, heißt nicht, völlig ohne Vernunft zu sein, sondern „seine Vernunft schlecht ausüben, was wiederum heißt: falsch beurteilen, was es für Denk- und Handlungsgründe gibt“ (a.a.O.).

Dass der Buchtitel mit ‚Das Selbst‘ formuliert wurde, ist in der Postmoderne erstaunlich, da das Selbst ja in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts überzeugend dezentriert wurde, aber der Autor kann seine Wahl begründen, und zwar mit einer wahren Beurteilung seiner Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Denn das >Selbst< „lässt eindeutig erkennen, dass das Wesen der Subjektivität durch eine grundlegende Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet ist“ (25). Warum der Autor an der Subjektivität festhält, liegt daran, dass das Selbst zwar dezentriert wurde, aber wer hat denn die These vom theoretischen Tod des Subjekts aufgestellt? Es war die Subjektivität selbst, indem sie erkannte, dass sie *weltgebunden* ist und dabei in Strukturen zerfällt, aber dennoch auch auf Distanz zur Welt gehen kann. Der Betrachtende und der Betrachter sind eine *Einheit*, die *zugleich eine Zweiheit* ist. Beide sind Bestimmungen eines >wirklichen< Selbst. Diese Doppeldeutigkeit des Selbst ist und bleibt ein *>unvermeidbares Problem, allerdings ohne Lösung<*. Jedoch ermöglicht sie uns die Perspektiven der ersten und dritten Person einzunehmen, wobei das „Wissen, das wir über den Geist anderer Menschen oder aber auch über unseren eigenen Geist aus der drittpersonalen Perspektive gewinnen, auf Beobachtung und Schlussfolgerung beruht“ (65). Und unsere Fähigkeit, sich

„vollständig in der dritten Person – oder, wie man gewöhnlich sagt, >unpersönlich< – als einen Menschen unter anderen Menschen zu betrachten, ist in der Tat, was es uns im Unterschied zu solchen Tieren (wie z.B. Affen und Hunden, D.L.) ermöglicht, moralische Wesen zu sein“ (66).

Wird allerdings die *Weltgebundenheit* des Selbst wiederum *absolut* gesetzt, wie es zurzeit einige Hirnforscher tun, die Gehirn mit Geist gleichsetzen, weil sie das Selbst im Gehirn bislang (noch?) nicht finden konnten, so trifft man dadurch eine folgenreiche metaphysische Vorentscheidung und nimmt so einen strengen Naturalismus (= Ismus der Naturwissenschaften) ein. „Dieser herrschende Naturalismus ist jedoch ... kein naturwissenschaftliches Ergebnis, sondern eine philosophische Verallgemeinerung und daher selbst eine Metaphysik“ (260). Allerdings ist sie eine widersprüchliche Annahme. Denn ihre Vertreter sind gezwungen, Gründe naturalistisch zu erklären, was aber zum Scheitern verurteilt ist, weil „Gründe () einen irreduzibel normativen Charakter (haben)“ (a.a.O.). Sie fordern auf, etwas zu tun oder zu unterlassen, wenn man ihrer gewahr wird. Ob man dies schließlich auch realisiert, steht auf einem anderen Blatt, wo es um das Verhältnis der Motivation zur Vernünftigkeit und der Vernünftigkeit der Motivation geht.

Jedenfalls kann das herrschende naturalistische Weltbild nicht überzeugen. Allerdings ist dann „zu zeigen, wie das Sich-Richten nach Gründen und unsere damit zusammenhängende Freiheit, als Teil der einen Welt, die es gibt, dennoch ihren Platz in der kausalen Struktur der Natur haben“ (17f). Und damit kommen wir zum *zentralen* Problem des Buches, denn es fällt schwer, die „Art von kausaler Abhängigkeit, in der die Affektion durch Gründe besteht, genau zu verstehen“. Und es stellt sich die alles entscheidende Frage: „Wie können Gründe, die an sich

nichts Physisches oder Psychisches sind und daher keine Position in Raum und Zeit haben, auch Ursachen sein und auf den Geist einwirken?“ (153). Wie ist die kausale Wirkung, die Gründe ausüben, mit dem herkömmlichen Kausalbegriff vereinbar. Muss dieser eventuell erweitert werden? Zwar spielt dabei das bisher ungelöste Problem der *mentalen Verursachung* (also wie semantisch zugängliche Urteile zu naturalistischen Ursachen für Bewegungen des Körpers führen) keine Rolle mehr, dafür aber eben jenes der kausalen *Einwirkung auf die Mentalität*. Ersteres ist ja der Grund (hier im Sinne eines Motivs), im „naturalistischen Weltbild Zuflucht zu suchen“, weil dort Geist und Gehirn gleichgesetzt sind, und somit das Problem der mentalen Verursachung sich gar nicht mehr stellt. Jedoch kann „man sich auch bei weiterem Nachdenken darin nicht heimisch fühlen“ (153). Die Gründe hierfür, sind genannt worden. Obendrein stellt sich weiterhin das ungelöste Problem der *verursachten Mentalität*. Denn wie ein Urteil oder ein Gefühl aus rein biophysikalischen Faktoren zustande kommt, ist nach wie vor ein Rätsel. Wie also ein Subjektmodell möglich ist, das der Logik der empirischen Forschung und der Intentionalität und Reflexivität des Selbst zugleich genügt, ist nach wie vor das zentrale Grundproblem und steht auch im Buch zur Klärung an. Freilich ist es schwierig zu begreifen, wie Gründe auch Ursachen sein können. Dass es aber möglich zu sein scheint, und wie, darüber soll das Kapitel VI (Freiheit verstehen, aufzubrechen, wohin man will) informieren.

Zu den Ursachen einer Handlung gehören die Ereignisse und Zustände in der Welt, auf die man reagiert, sowie die Faktoren, die unser Vermögen, Gründe ausfindig zu machen, *kausal* bestimmt haben. Jedoch sind diese Faktoren „nur insoweit Ursachen“ der Handlung, als wir in den Ereignissen und Zuständen „Gründe

dafür sehen“ (182). Dies macht eine besondere Art der Beziehung zwischen Ursache und Wirkung bei Handlungen aus, weil unsere Freiheit einen „>qualitativen Unterschied< in der Kette von Ursache und Wirkung bildet“ (184). Ob und wie sich dieser qualitative Unterschied genau erklären und verstehen lässt, ist weiterhin eine offene Frage. „Dass Gründe uns bewegen können, so oder anders zu denken und zu handeln, ... sollte ... unbestreitbar sein – wie immer dieses Phänomen auch näher zu erklären ist“ (188).

Wenn z.B. ein Schüler sich gezwungen sieht, schnell in die Schule zu laufen, weil er spät dran ist, dann erkennt er diesen Grund zur Eile (er will ja nicht zu spät zum Unterricht kommen) vermittelt seiner Wahrnehmung der Zeit auf der Schuluhr und seiner Urteilskraft. Obwohl keiner bezweifeln kann, dass man denken und urteilen kann, ist das Urteilsvermögen aber nach wie vor ein Mysterium. Auch das Verhältnis von tatsächlichen Gründen und den Prinzipien der Vernunft, und vor allem die ontologische Existenz von Gründen, stehen zur weiteren Klärung an. Der Autor hat keine Argumente für die Annahme vorgelegt, dass Gründe tatsächlich existieren, und er kann – wie er selber sagt – auch keine dafür geben. Vielmehr appelliert er an die Vernunft. Jeder muss sich *selbst* entscheiden, ob er an diese Metaphysik glaubt, dass es tatsächliche Gründe in der Welt gibt. Jedoch richtet sich der Appell nicht an die subjektive Vernunft, sondern an die ‚objektive Vernunft‘, die an Hegels Weltgeist erinnert und von der schon Horkheimer in seiner Kritik der instrumentellen Vernunft sprach, jedoch glaubte er, dass sie nicht zu retten sei. Der Autor ist dagegen überzeugt, dass sie neu formuliert werden kann, wenn man den Selbstbezug als Sich-Richten nach Gründen auslegt und sich verabschiedet von der Idee, wenn schon nicht mehr Gott die Autorität

für alles Normative sei, so müsse es doch die subjektive Vernunft wenigstens sein.

Was schließlich das Verständnis *des Selbst* selber angeht, so bleibt es nach wie vor im Dunkeln. Denn dasjenige, das die Begriffe >Ich, Selbst, Subjekt, Person< als einheitsstiftendes Element der diversen Erfahrungen eines Menschen bezeichnen sollen, ist bislang eben nur in seinen Wirkungen zugänglich, also als Ausdruck von Denken, Glauben, Fühlen, Wollen und Handeln, nicht aber in seinen Ursachen fassbar, denn bislang ist jede völlige Naturalisierung des Geistes von Epikur bis Dennett, Riedl und Roth gescheitert. Hierzu einen weiteren Versuch zu starten, war auch nicht das Anliegen des Autors – ganz im Gegenteil. Mit der Abwendung von der subjektiven hin zur objektiven Vernunft, ist die Erklärung des Selbst sowieso hinfällig. Dies könnte man, ja muss man verkraften, aber die Gefahr dabei liegt darin, dass damit der Unterschied zwischen Verstand und Vernunft sowie auch das Verhältnis der Motivation zur Vernünftigkeit und der Vernünftigkeit der Motivation aus dem Blickfeld verschwinden.

Zwar bleiben viele Fragen offen, aber dennoch ist das Buch äußerst lesenswert, denn es ist dem Autor gelungen, die grundlegenden Beziehungen zu uns selbst, zu anderen handelnden und erkennenden Wesen und zur Welt in verständlicher Weise aufgrund einer realistischen Sicht zu erhellen.

Insgesamt gesehen, kann man von einem gelungenen Comeback *des Selbst*

sprechen. Es geht im Grunde um eine Renaissance des ‚Ich‘ in der Philosophie, jedoch nur in der Kleinschreibweise, zumal ‚ich‘ die Perspektive der ersten Person, aber auch die ‚unpersönliche‘ der dritten Person einnehmen kann. Damit wird eine Wiedergeburt des Subjekts als *potenzielle* Person möglich und Bildung kann als Personwerdung bzw. ‚sich bilden als Personwerden‘ begründet werden, denn ein „Subjekt oder eine Person zu sein, ist im Grunde ein Vermögen“ (100), das als *Anlage* in die Wiege gelegt worden ist, aber erworben werden muss, wobei Autonomie zwar nicht als Selbstgesetzgebung, aber als Selbstführung möglich ist (117–122).

Von daher ist das Buch auch für Pädagogen aufschlussreich, weil Bildung auf der Urrelation zwischen Mensch und Welt beruht. Und wenn Gründe in der Welt vorkommen, kann Bildung als *normativ fundierter* Selbstbezug des >Sich-Richtens nach Gründen< ausgelegt werden. Bildung kommt in dem Vermögen zum Ausdruck, gute Auffassungen von Gründen erzeugen und sich danach richten zu können und zu wollen. Ein >Sich-Richten nach Gründen< aufgrund einer wahren Beurteilung ist gerade jener Selbstbezug, der das Wesen einer Person ausmacht. Erziehung soll Beistand leisten, diesen Selbstbezug aufzubauen, aufrechtzuerhalten und bei Störungen wieder herstellen zu können.

Dietmar Langer

BUCHBESPRECHUNG

Stralla, Michael: Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen, Opladen / Berlin / Toronto (Budrich UniPress) 2019.

... Lehrer sein dagegen sehr...

Der abgewandelte Wilhelm Busch-Spruch drückt ja aus, dass die Profession „Pädagoge“ mit den Mitteln der Bildung und Erfahrung zu erreichen, gleichzeitig aber auch die berufliche Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer anstrengend, aufwändig und in besonderer Weise herausfordernd ist. In den neueren wissenschaftlichen Untersuchungen, wie z. B. in der Hattie-Studie (2009), wird deutlich, dass die ursprünglichen Auffassungen, dass man zum Lehrer geboren sein müsse, überholt sind und es beim Erziehungs- und Lehrverhalten darauf ankomme, dass die Lehrperson nicht Prophet, Alles- oder Besserwisser, sondern Motivator, Vermittler und Partner sein solle (vgl. dazu auch: *Jos Schnurer*, Lehrerbeschimpfung oder Lehrerlob?, 3.9.2007, <https://www.socialnet.de/materialien/53.php>). In diesem Zusammenhang wird auch vom „Agenten“ als Lehrer gesprochen.

Autor

Der Sozialwissenschaftler und Bildungsforscher von der Universität in Köln, *Michael Stralla*, hat 2016 seine Dissertation

„Lehrpersonen als Change Agents“ vorgelegt. Es ist die uralte, immer wieder neue, bedeutsame Frage, welche Bedeutung Theorie und Praxis im Lehrerverhalten und in der Lehrtätigkeit haben. In den Sozial-, Bildungs- und Erziehungswissenschaften wird postuliert, dass es zwischen den beiden sozialen Systemen – Wissenschaft und Praxis – keine wertenden oder gar hierarchisierten Unterscheidungen geben dürfe, und dass der Praktiker auch Theoretiker und der Theoretiker auch Praktiker sein müsse. Es ist keine sensationelle Erkenntnis, dass in der Wirklichkeit des theoretischen und praktischen erziehungswissenschaftlichen Handelns nicht selten Lücken klaffen. Wer als junge, in der Schule angekommene Lehrkraft kennt nicht den Spruch der etablierten Lehrkräfte: „Vergessen Sie erstmal, was Sie in der Hochschule gelernt haben. Die Praxis sieht anders aus!“. Die Unterschiede zwischen wissenschaftlich theoretischem und praktischem Wissen basieren auf der (angeblichen) „Differenz zwischen Handlungsentlastetheit als bestimmenden Kontext der Produktion von Wissen auf der einen ... und der Wirkung von Handlungszwängen ... der Praxis auf der anderen Seite“. Es sind die Bereiche und Zugangsformen in der Verwendungs- und Transferforschung, die sich mit den Diskrepanzen und Distanzen auseinandersetzen.

Aufbau und Inhalt

Neben der Einleitung und dem Ausblick gliedert der Autor seine Forschungsarbeit in sechs Kapitel: Er stellt den Bezugsrahmen zur Schulentwicklung und zum Innovationstransfer her; er informiert über das Projekt „Clever lernen“; er bringt mit der Funktionsvokabel „Change Agents“ die Merkmale ein, die für schulische Innovationsprozesse bedeutsam sind; er informiert über das methodische Vorgehen

seiner wissenschaftlichen Arbeit; und er berichtet über die empirischen Ergebnisse.

Nicht erst die ernüchternden Ergebnisse der nationalen und internationalen Bildungsvergleichs-Untersuchungen haben im deutschen Schulentwicklungsdiskurs den Ruf nach Veränderungen und zeitgemäßen Weiterentwicklungen des Bildungswesens geführt; interessanter und bezeichnenderweise weniger forciert und engagiert in den Bereichen der Bildungssystemforschung, und dafür intensiver zu Fragen der personellen und fachlichen Organisationsentwicklung. Mit dem eingängigen, aber gleichzeitig wenig aussagekräftigen Slogan, es käme beim individuellen Lernen weniger auf die Schulform an, sondern vielmehr auf den pädagogischen Geist, der in der konkreten Schule und insbesondere bei den Lehrerinnen und Lehrern herrsche, wird eher eine Augenwischerei betrieben. Denn: Alle relevanten Schulentwicklungsuntersuchungen zeigen deutlich auf, dass es Zusammenhänge zwischen Schulform, Motivation, Lernbereitschaft, Wohlbefinden und Lehrerengagement gibt. Was liegt also näher, den Blick auf die pädagogische Schulentwicklung zu richten. Es sind die Formen des schulischen Change Managements, die andocken an die traditionelle und gleichzeitig allgemeingültige Erkenntnis, dass Lernen Verhaltensänderung ist.

Wenn Schule nicht nur eine Vermittlungsanstalt für nutzbares und von der Gesellschaft erwartetes und verlangtes Wissen, sondern (vor allem) „humane Lebensschule“ sein soll, kommt dem Verhältnis der Lehrenden und Lernenden eine herausragende Bedeutung zu. Mit dem an der Kölner Universität im Rahmen der vom BMBF geförderten Interventionsstudie „Kompetenzförderung von Lehrkräften zur Diagnose und Förderung von Lernstrategien“ („Clever Lernen“)

durchgeführtem Forschungsprojekt wird besonders die Fähigkeit und Fertigkeit betont, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung und Praxis „selbstreguliert“ lernen und lehren, was bedeutet, „Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die ... Lernen fördern und erleichtern, und die ... auf andere Lebenssituationen übertragen werden können“. Diese Form der „Lebenslehre“ basiert auf der Annahme, dass institutionalisiertes Lernen, sowohl in der Schule als auch außerschulisch und in der Erwachsenenbildung, motivierende Bildungsanlässe und –Agenten benötigt. Dabei ist der Balanceakt zu beachten, dass Bildungskanon (*Thomas Kerstan*, Was unsere Kinder wissen müssen. Ein Kanon für das 21. Jahrhundert, 2018, www.socialnet.de/rezensionen/24449.php) und das Menschenrecht auf Bildung keine Gegensätze, sondern Komplexe sind.

Es ist bezeichnend, dass *Michael Stralla* bei seinen theoretischen und empirischen Arbeiten zu „Change Agents“ überwiegend auf den nord-amerikanischsprachigen Forschungsdiskurs zurückgreift. In der schulischen Innovations- und Motivationsbetrachtung wird die Bedeutung von „Teacher-Leadership“ nicht, wie nach wie vor weitgehend an deutschen Schulen, hierarchisch und funktionsverteilend organisiert, sondern motivatorisch und professionsbedingt. Die Forschungsergebnisse des Kölner Projektes „Clever Lernen“ sind deshalb für die Lehreraus-, -fortbildung und –praxis an deutschen Schulen von besonderem Interesse. Sie werden mit der erkenntnisleitenden Fragestellung des Forschungsvorhabens erkennbar: „Wie handeln die schulinternen Projektleitungen innerhalb ihrer Schule und welche Orientierungen ihrer berichteten Handlungspraxis können rekonstruiert werden?“.

Die ausführliche Dokumentation sowohl der Darstellung der methodischen Instrumentarien und Konzepte der Forschungsarbeit, als auch der Motivations-, Erfahrungs- und Ergebnis-Interviews ermöglichen den Autor eine exemplarische Typisierung von „Change Agents“: In den Typus A, den er als „veränderungsoffenorientiert“ bezeichnet, dem Typus B als „status-quo-orientiert“ klassifiziert, und dem „intermediären Typus“, der sich gewissermaßen mit einer „Sowohl-als-auch“-Einstellung outet.

Fazit

Die Forschungsarbeit lenkt den Blick in die Richtung „Veränderung“ - „Wandlung“ - „Perspektivenwechsel“ beim schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. „Change Agents“ können eine verantwortliche, demokratische und freiheitliche Professionalisierung von Lehrpersonen initiieren und etablieren, und zwar hin zur Bildung von selbständigen, selbstbewussten, demokratischen Identitäten. Das muss in der ersten Phase der Lehrerausbildung

an den Universitäten beginnen, in der zweiten Phase des Referendariats institutionalisiert und gefestigt, und in der dritten Praxis- und permanenten Fortbildungsphase selbstverständlich für jede Lehrerin und jeden Lehrer werden. Die vielfältigen Auseinandersetzungen und Reflexionen über Idealvorstellungen und Wirklichkeiten darüber, wie eine Lehrerin und ein Lehrer sein sollten, verdeutlichen die Notwendigkeit, sich gesellschaftlich mit der professionellen Funktion des Lehrerberufs auseinander zu setzen (siehe dazu auch: *Jos Schnurer*, *Mensch Lehrer!* Aus der Erinnerung geplaudert und sich umgeschaut. Eine Replik zum Weltlehrertag am 5. Oktober 2020, in: *Pädagogische Rundschau*, 6/2019, S. 653ff).

Zum Schluss der obligatorische Hinweis des Rezensenten an den Budrich-Verlag: Mehrere Literaturproduktionsstätten verzichten mittlerweile darauf, die Bücher in umweltschädliche und unnütze Plastikfolie einzuschweißen. Budrich-Unipress sollte diesem Beispiel folgen.

Jos Schnurer

SELBSTANZEIGE

Rott, Karin Julia:
Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen, Bielefeld (wbv), 2020, zugleich Dissertationsschrift an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Bildungspolitisch wird dem kompetenten Umgang mit Medien eine immer größere Bedeutung beigemessen, was u. a. dazu geführt hat, dass die Kultusministerkonferenz mit ihrem Beschluss zur *Bildung in der digitalen Welt* zur Verankerung von Medienkompetenz in allen Bildungsbereichen beitragen möchte. Obwohl der Schule in der Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken eine herausragende Rolle zugeschrieben wird, weisen Ergebnisse der Studie ICILS 2013 darauf hin, dass medienbezogene Kompetenzen bedeutsam von den kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie abhängen. Weitere Forschungsergebnisse zeigen ebenfalls, dass Kinder und Jugendliche grundlegende Medienkompetenz und angrenzende Kompetenzen vor allem in der Familie erwerben – und eben nicht in der Schule. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Schule bei weitem nicht allein für den Aufbau von Medienkompetenz bei Heranwachsenden verantwortlich ist. Der Erwerb von Medienkompetenz ist vielmehr ein Produkt aus Sozialisationsprozessen und Erziehung, an dessen Beginn die Familie und insbesondere die Eltern stehen. Um kommende Generationen auf die Herausforderungen unserer digitalen Gesellschaft vorzubereiten, spielen Eltern also eine Schlüsselrolle. Allerdings

wissen wir über deren medienbezogene Kompetenzen bislang nur wenig.

Bisherige Forschungsarbeiten nehmen vor allem eine Dimensionierung von Medienkompetenz in verschiedene Teilfacetten oder die pädagogische Vermittlung dieses Konstruktes in Bildungsinstitutionen in den Blick. Demzufolge existiert bisher ein Überangebot an theoretischen Dimensionierungen von Medienkompetenz, aber nur wenige empirische Referenzarbeiten oder Messinstrumente.

Aus diesen Gründen wird in dieser Forschungsarbeit die Zielgruppe der Eltern und deren Medienkritikfähigkeit in den Mittelpunkt gerückt, um daran anschließend zu untersuchen, inwiefern diese Fähigkeit mit deren medienerzieherischem Handeln zusammenhängt. Dabei ergeben sich drei inhaltliche Schwerpunkte:

1. Medienkritikfähigkeit muss zunächst für die Zielgruppe der Eltern definiert und operationalisiert werden, damit dieses latente Konstrukt erfassbar gemacht werden kann.
2. Die erarbeitete Operationalisierung muss anschließend in ein Testinstrument überführt werden, das testtheoretische Standards und Testgütekriterien erfüllt. Dazu muss das entwickelte Testinstrument auch im Rahmen einer Erhebung bei Eltern eingesetzt werden.
3. Mit den Ergebnissen der Erhebung lässt sich die Ausprägung von elterlicher Medienkritikfähigkeit bei der Stichprobe beschreiben, auch im Zusammenhang mit weiteren personenbezogenen Merkmalen sowie deren medienerzieherischem Handeln.

Medienkritikfähigkeit wird im Rahmen der Arbeit als Teil von Medienkompetenz verstanden, der kritische, analysierende, reflektierende und bewertende Fähigkeiten

beinhaltet, um Medien und deren Inhalte beurteilen und einschätzen zu können. Um das Konstrukt in messbare Indikatoren umzuwandeln, wurde auf informierende, unterhaltende, werbende und kommunikative Inhalte zurückgegriffen. Diese vier Kategorien der Medieninhalte wurden literaturgestützt in Teilfacetten ausdifferenziert, anhand derer sich Medienkritikfähigkeit als Kompetenz zu einem kritisch-bewussten sowie eigen- und sozialverantwortlichen Umgang mit Medieninhalten abbildet. Für jede Teilfacette wurde anhand testtheoretischer Grundlagen eine Aufgabe entwickelt.

Das so erstellte Erhebungsinstrument wurde im Rahmen einer Querschnitterhebung an 573 Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren eingesetzt und zunächst hinsichtlich dessen Testgüte untersucht. Aus testtheoretischer Sicht bewährte sich das Instrument als valide und reliabel, wodurch auch die inhaltliche Auswertung und Ergebnisinterpretation als belastbar angesehen werden können. Neben der Medienkritikfähigkeit wurden in der Erhebung ebenfalls einige soziodemographische Angaben der Eltern sowie drei Facetten von deren medienerzieherischen Handeln gegenüber einem Kind im Alter zwischen 10 und 15 Jahren erfasst.

Die Analyse der Daten zeigt, dass das Alter, der Bildungsstand und das Haushaltseinkommen der befragten Eltern Prädiktoren für deren Medienkritikfähigkeit darstellen.

Mit zunehmendem Alter haben Eltern eine höhere Medienkritikfähigkeit. Vor allem durch die Rezeption von Inhalten aus Massenmedien, wie z.B. in Nachrichtenbeiträgen und anderen journalistischen Medienformaten, findet u.a. eine öffentliche und kritische Auseinandersetzung mit Medien, deren Inhalten und Funktionen statt. Es ist daher plausibel, dass das Alter der Eltern einen positiven Einfluss auf deren Medienkritikfähigkeit hat, da ältere

Personen durchschnittlich auf mehr medienbezogene Erfahrungen zurückgreifen können. Dabei ist nur das Alter und nicht die Intensität der Mediennutzung von Bedeutung, was durch das Miterleben von mehr Medienskandalen sowie publizistischen Konflikten und deren öffentliche Aufarbeitung erklärt werden kann.

Da sowohl der Bildungsstand als auch das Haushaltseinkommen einen positiven Zusammenhang mit der Medienkritikfähigkeit der Eltern aufweisen, deutet sich darüber hinaus ein Zusammenhang mit dem sozialen Hintergrund der Eltern an. Ausgehend von Baackes (1996) These, dass Medienkompetenz eine medial gestützte Komponente der kommunikativen Kompetenz darstellt, die im Alltag milieuspezifisch zu Tage tritt, scheint auch der Einfluss des Milieus bzw. des sozialen Hintergrunds bei der Medienkritikfähigkeit als Facette von Medienkompetenz plausibel. Ein Einfluss des sozialen Hintergrunds zeigt sich ebenfalls in Auswertungen der Studie ICILS 2013, die auf einen Zusammenhang von den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen mit dem sozialen Hintergrund schließen lassen. Wenn der soziale Hintergrund zum einen die Medienkritikfähigkeit von Eltern und zum anderen medienbezogene Kompetenzen von Jugendlichen beeinflusst, legt das den Schluss nahe, dass sich Medienkompetenz bzw. medienbezogene Kompetenzen in Abhängigkeit des sozialen Hintergrunds bzw. Milieus ausbilden und durch Sozialisation weitergegeben werden. Wenn dies so wäre, müsste sich ebenfalls ein Zusammenhang dieser Kompetenzen mit dem medienerzieherischen Handeln – als intentionaler Anteil der Sozialisationshandlungen von Eltern – andeuten. Dies können die vorliegenden Daten zum medienerzieherischen Handeln der befragten Eltern ebenfalls bestätigen. In den Auswertungen zu den drei erfassten medienerzieherischen Handlungsweisen deuten zwei

von drei dieser Verhaltensweisen auf einen Zusammenhang mit den medienbezogenen Kompetenzen (Mediennutzung und Medienkritikfähigkeit) und/oder dem sozialen Hintergrund der Eltern hin.

Mit dieser Arbeit ist ein erster Schritt getan, um Medienkritikfähigkeit als essentielle Facette von Medienkompetenz bei Eltern zu erfassen und zu beleuchten. Zusätzlich wurde ein Instrument zur Erfassung dieser Kompetenzfacette bei Eltern entwickelt, das als Grundlage für die Entwicklung weiterer Testinstrumente für andere Zielgruppen dienen kann. Darüber hinaus konnten Einflussfaktoren auf die Ausprägung von Medienkritikfähigkeit und deren Teilfacetten bei Eltern identifiziert werden, die zum einen im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der Eltern- und Familienbildung behilflich sein können. Zum anderen geben die identifizierten Einflussfaktoren

auch Hinweise zur Genese von Medienkritikfähigkeit, wobei zu überprüfen bleibt, ob sich diese Zusammenhänge auch bei anderen Zielgruppen zeigen. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten auf einen signifikanten Einfluss des sozialen Hintergrunds bei der gemessenen Medienkritikfähigkeit von Eltern hin. Im Zusammenspiel mit weiteren Forschungsergebnissen lässt sich hier die Weitergabe von medienbezogenen Kompetenzen an die eigenen Kinder über einen medialen Habitus vermuten.

Karin Julia Rott
Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Erwachsenenbildung/
Weiterbildung
Münzgasse 11
72070 Tübingen
karin-julia.rott@uni-tuebingen.de

AUTORENSPIEGEL

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Arnold war von 1990 bis 2019 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Technischen Universität Kaiserslautern und ist dort heute als Seniorprofessor tätig. Nach mehrjähriger Führungsfunktion in einer internationalen Organisation leitete Arnold ab 1992 den Aufbau des heutigen „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) an der TU Kaiserslautern zu einer der größten akademischen Fernstudieneinrichtungen in Deutschland, dem er bis 2019 als Wissenschaftlicher Direktor vorstand. Arnold ist auch als systemischer Coach und Veränderungsforscher international unterwegs. Seine Schwerpunkte sind die Persönlichkeitsentwicklung von Lehr- und Führungskräften sowie die didaktische Organisationsberatung großer Bildungsprovider. Er verbindet seine Erkenntnisse und Anregungen des Emotionalen Konstruktivismus mit den hirneurophysiologischen Veränderungskonzepten von Joe Dispenza. In seiner eigenen Praxis als Begleiter in persönlichen und organisationalen Veränderungsprozessen setzt er auf Übung statt auf Intervention.

Kontaktadressen:

TU Kaiserslautern
Erwin-Schrödinger-Straße
67663 Kaiserslautern
arnold@sowi.uni-kl.de

Kreuzer, Tillmann, F., Dr. paed., Dipl.-Päd., Mag. Fachdidaktik Germanistik, analytischer und tiefenpsychologischer Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, geb. 1979, derzeit als Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sowie in freier Praxis in Freiburg tätig. Herausgeber der Kinder- und

Jugendlichenpsychotherapie (KJP) Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie.

Kontaktadressen:

Allgemeine Pädagogik/
philosophy of education
Institut für Erziehungswissenschaft
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
kreuzer@ph-ludwigsburg.de

PD Dr. phil. Thomas Rucker, geboren 1984, 2013 Promotion über „Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne“, 2020 Habilitation über „Der oblique Blick. Beiträge zur Grundlagenforschung der Allgemeinen Didaktik“, seit 2014 Dozent für Grundlagen der Erziehungswissenschaft an der Universität Bern, von 2016 bis 2017 Vertretungsprofessur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität der Bundeswehr München, 2018 Lehrstuhlvertretung für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Allgemeine Didaktik, Pädagogische Anthropologie und Ethik, Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft.

Kontaktadressen:

Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Fabrikstr. 8
CH-3012 Bern
thomas.rucker@edu.unibe.ch

Ulrike Stadler-Altman, ist seit 2015 Professorin (Ordinaria) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen am Campus Brixen. Zuvor war sie 2012-2015 Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung an der

Universität Koblenz-Landau und Professorin für Schulpädagogik an der FAU Erlangen-Nürnberg (2010-2012). Nach einem Lehramtsstudium für Gymnasien und der Promotion in Germanistik wurde sie mit einer Arbeit über das Schülerelbstkonzept an der FAU Erlangen-Nürnberg habilitiert.

Als Lehrstuhlinhaberin und Sprecherin des Forschungsclusters für Allgemeine Didaktik und Didaktik der Inklusion, konzentriert sie sich in ihrer Forschung auf Schul- und Unterrichtsentwicklung, Fragen der Lehrerprofessionalität, Wissenstransferprozesse, Selbstkonzeptentwicklung und Gender in der Erziehungswissenschaft. Sie ist ausgewiesene Expertin für die Gestaltung von Lernumgebungen im weitesten Sinne. Dabei gilt ihr besonderes Interesse den sozialen Praktiken im Raum und der empirischen Erfassung von Lehr-Lernprozessen. Sie ist Mitglied des Südtiroler Netzwerk lernen + raum (www.lernenundraum.it) und Gründungsmitglied der internationalen Forschungsgruppe DRAPES Design, Research and Practise in Educational Spaces.

Darüber hinaus leitet sie am Campus Brixen die EduSpace Lernwerkstatt, in der das Lernen des didaktischen Denkens, der Theorie-Praxis-Transfer und Elemente der Raumgestaltung im Mittelpunkt stehen (<https://www.unibz.it/en/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>).

Kontaktadressen:

Fakultät für Bildungswissenschaften –
Facoltà di Scienze della Formazione

Freie Universität Bozen –
Libera Università di Bolzano
Viale Ratisbona 16 – Regensburger Allee 16
I-39042 Bressanone – Brixen
Ulrike.StadlerAltmann@unibz.it

Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki ist emeritierter Universitätsprofessor an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Er verfügt über das Erste und Zweite Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie die Promotion zum Dr. phil. und die Habilitation für das Fach Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtswissenschaft. Nach mehrjähriger Tätigkeit am Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL), zuletzt als Direktor des Instituts für Medienverbund und Mediendidaktik, wechselte er auf die Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der damaligen Gesamthochschule und späteren Universität Paderborn. Er ist Ehrenmitglied der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Während seiner Dienstzeit war er Mitglied verschiedener Arbeitsgruppen zu Fragen der Bildungstechnologie, der Medienpädagogik und der Lehrerbildung auf Bundes- und Landesebene.

Kontaktadressen:

Lichtenturmweg 52
33100 Paderborn
tulo@mail.uni-paderborn.de

RUNDSCHAU

Tagungsbericht: Educational Research and the Limits of Critique Universität Tübingen 6.-9.Februar 2020

Bereits der provokative Titel der von Kai Wortmann (Tübingen) organisierten Veranstaltung "Educational Research and the Limits of Critique" kündigte an, dass das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Kritik in Frage gestellt werden sollte. Die kurze Eröffnung von Martin Harant (Tübingen) akzentuierte, dass Kritik im wissenschaftlichen Kontext mitunter darauf reduziert werde, „feindliche“ Standpunkte zu entwerten. Denn die kritische Positionierung von Forschenden komme oft einem Glaubensbekenntnis gleich, das die Zugehörigkeit zu einer kritischen „Stammesgemeinschaft“ sichere. Diese Art von „Tribalismus“ diene nicht nur der Abgrenzung, sondern führe auch zur Ausgrenzung von konträren Positionen, die für wissenschaftliche Debatten doch von höchster Bedeutung sind. In der Perspektive der Post-critical Pedagogy (PCP), wie sie von Hodgson, Vlieghe und Zamojski in ihrem Manifest (2017) entworfen werde, sieht Harant viel Potenzial für die Erziehungswissenschaft und insbesondere die Lehrkräftebildung, da sie zu einer offenen Wahrnehmung anrege und so dem „Tribalismus“ ein Ende setze.

Das „Manifesto for a Post-Critical Pedagogy“ (2017) von Hodgson, Vlieghe und Zamojski bildete den Ausgangspunkt und roten Faden für das Symposium (als EBook online verfügbar). Die zentralen Thesen ihrer Erklärung wurden von Joris Vlieghe (Löwen, Belgien) und Piotr Zamojski (Danzig, Polen) noch einmal

zusammengefasst und kontextualisiert. Anstoß für das Manifest brachte die geteilte Erfahrung der drei Autoren, die sie auf erziehungswissenschaftlichen Konferenzen irritierte: Alle Vortragenden versuchten im Namen der Kritik stets zu zeigen, wie falsch und schlecht die Welt eigentlich sei. Hieraus ergäbe sich eine hoffnungslose Grundhaltung, da es unzählige zu kritisierende Gegenstände gäbe. Doch diese Sicht auf die Welt schien ihnen insbesondere für Lehrkräfte hoch problematisch. Denn die fortwährende Kritik an der Welt führe direkt in einen Zynismus, der das Vermitteln von Inhalten erschwere.

Darüber hinaus impliziere die kritische Haltung, die die in der Welt herrschende Ungleichheit beseitigen möchte, dass es immer schon eine natürlich gegebene Ungleichheit zwischen den Lernenden geben würde, die durch Erziehung und Bildung beseitigt werden müsste. Vlieghe und Zamojski betonten demgegenüber, dass wenn wir von einer schon gegebenen Ungleichheit ausgehen, wir auch immer wieder in Verschiedenheit enden. Anstatt die Unterschiede zwischen Schülern zu betonen, sollten die Gemeinsamkeiten unterstrichen werden, so vor allem das geteilte Interesse an einem Gegenstand.

Lehrende bräuchten eine affirmative Perspektive auf die Welt. Sie müssten Hoffnung haben, da diese immer auf die Zukunft verweist. In ihrem Beitrag erklärten Vlieghe und Zamojski außerdem, dass sie sich auf Hannah Arendts Idee der „Liebe zur Welt“ beziehen. Diese Liebe zur Welt sehen sie auf drei Ebenen: als eine Art der Beziehungsbildung zu Anderen, als den Wunsch, der Welt etwas hinzufügen zu wollen und vor allem als die Begeisterung für die Sache. Sie schließen auch bewusst an Arendts harsche Trennung der pädagogischen und politischen Sphäre an: „When we love the world, we teach and educate. When we hate the world, we

do politics". Im Fortlauf der Tagung zeigte sich allerdings mehrfach, dass diese Sphärenrennung immer wieder in Frage gestellt werden kann und einen zentralen Kritikpunkt an dem Manifest ausmacht.

Stefano Oliverio (Neapel, Italien) fasste die PCP als neues erziehungswissenschaftliches Narrativ auf und betonte, dass dieses auf eine existentialistische Perspektive in der Erziehungswissenschaft verweise: Erziehung sei eine Existenzbedingung. Er zeichnete mit Bezug auf Biesta (2014) die Verschiebung von einer Experiment-fokussierten zu einer existentialistischen Erziehungswissenschaft nach. Hieran knüpft Oliverio mit Arcillas Konzept des „existential learning“ an, welches die Auffassung von Lernen als bloßes Problemlösen aufbrechen möchte. Dies wäre beispielsweise in Auseinandersetzung mit moderner Kunst möglich, da diese die Menschen in besonderer Weise auf ihr Dasein in der Welt aufmerksam mache.

Der Beitrag von Bianca Thoilliez (Madrid, Spanien) wählte das kunstvolle Medium des Theaterstücks, um weitere Facetten der Post-Critical Pedagogy zu reflektieren. Thoilliez übersetzte das Manifest kurz nach seinem Erscheinen ins Spanische und erklärte so auch ihre Zustimmung zu den Grundideen der PCP. Die Kurzgeschichte *Comfort* (2001) von Alice Munro wurde von Thoilliez in ein pädagogisches Theaterstück umgeschrieben und dann von einigen Teilnehmenden vorgetragen. In dem Stück geht es um einen Biologie-Lehrer, der sich trotz wiederholter Anfragen von Schülern*innen und deren Eltern weigert, die biblische Exodus-Erzählung in seinen Unterricht aufzunehmen. Die Erzählung stellt damit die Arendtsche Formel der Weitergabe der Welt an die nächsten Generationen in Frage – was passiert, wenn die nächste Generation diese Gabe nicht annimmt? – und wirft also zahlreiche Fragen in Bezug auf die Ausgestaltung von Curricula, der

Autorität der Lehrkraft sowie dem Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Schule auf. Mit dem besonderen Format des Theaterstücks wurde der Einsatz von Geschichten für pädagogische Settings veranschaulicht und gezeigt, wie diese eine tiefere Involviertheit mit einem Gegenstand ermöglichen. Thoilliez machte in dem rahmenden Vortrag durchaus kritisch darauf aufmerksam, dass die in der PCP vertretene Hoffnung auf die Zukunft nicht bedeute, dass diese besser werde.

Auch Iris Laner (Salzburg, Österreich) wählte einen kreativen Einstieg in ihren Beitrag. Sie zeigte den französischen Spielfilm *Tomboy* (2011), der sich um die Geschlechterzuordnung eines zehnjährigen Kindes dreht. Laner präsentierte das Konzept des Mitfühlens („feeling with“) als Grundlage für ein emotionales Verstehen, das im Kontrast zum intellektuellen Verständnis stehe. Filme bieten die Möglichkeit des Einfühlens und der Übernahme von sonst eher fremden Perspektiven. Laner interpretierte die PCP-Perspektive im Kontext des Films vornehmlich als eine affirmative Position auf Diversität und allgemeiner gesprochen als eine spezifische Einstellung gegenüber Denken und Theoriebildung.

Hans Schildermans (Wien, Österreich) befasste sich mit den kritischen Aufgaben der Universität in Anlehnung an eine PCP. Sein Beitrag legte diese als erziehungswissenschaftliche Methodologie aus, die eine andere Perspektive auf pädagogische Praktiken eröffne. PCP könne aber darüber hinaus auch als Erziehungs- und Bildungsphilosophie verstanden werden, in der bestimmte Auffassungen dessen vertreten werden, was Erziehung, Bildung und Lehren eigentlich sei. Die Post-Critical Pedagogy könne also auf zweierlei Ebenen als besondere Forschungspraxis in der Erziehungswissenschaft ergiebig werden.

Der Vortrag von Itay Snir (Tel Aviv, Israel) begann zunächst mit großer

Skepsis an der Post-Critical Pedagogy. Snir befürchte, dass diese die Verstrickungen von Erziehung und Politik übersehe. Weder könne Erziehung völlig getrennt bzw. autonom von Politik sein, noch könne sie völlig verknüpft und dementsprechend instrumentalisiert von Politik sein. Snir suche daher nach einer Position zwischen diesen beiden Extrempunkten und sieht Anregungen dafür bei Walter Benjamin. Benjamins Thesen zum Verhältnis von Politik und Kunst in „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ (1936) ließen sich auf das Feld der Erziehung und insbesondere auf die Schule übertragen. Die Schule würde beispielsweise nicht die Gesellschaft, sondern die Welt reproduzieren – zumindest, wenn sie sich auf die Vermittlung der Gegenstände konzentrierte. Ähnlich wie die Kunst würde die Schule die Welt greifbarer machen, indem sie die Welt in verschiedene Teile zerlege und so lehr- und lernbar mache.

Das Problem des Verhältnisses von Politik und Erziehung bleibt dabei aber ausgeklammert. Dieses Spannungsfeld wurde in den vielfältigen Diskussionen immer wieder aufgegriffen und problematisiert. Während die Verfasser des Manifests für eine post-kritische Pädagogik den zeitweiligen Rückzug von Lehrkräften aus der politischen Sphäre stark machten – um im Schutzraum des Klassenzimmers einen Gegenstand zu vermitteln, der dann später einen Unterschied in der Welt machen kann – kritisierten einige Teilnehmende diese Sichtweise, da sie die Gegenstände und die Zukunftsvision von Erziehung allzu offen lässt. Insbesondere das Prinzip „Erziehung um der Erziehung willen“ mache diese politisch instrumentalisierbar. Dennoch waren sich alle Diskutierenden immer wieder einig darin, dass die affirmative Grundhaltung und die Sachorientierung der Post-Critical Pedagogy nicht nur für Lehrkräfte an Schulen, sondern auch für Lehrende an Hochschulen bedeutsam sei.

Pia Rojahn M.A.
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstraße 20
42119 Wuppertal
rojahn@uni-wuppertal.de

Übersicht der Vorträge

Martin Harant (Tübingen): Welcome and Introduction

Joris Vlieghe (Löwen) & Piotr Zamojski (Danzig): Introduction to Post-critical Pedagogy

Joris Vlieghe (Löwen) & Piotr Zamojski (Danzig): On the Educational Practice of Teaching

Stefano Oliverio (Neapel): Post-Critical Pedagogy and an Existentialist Tone Recently Adopted in Educational Theory

Bianca Thoilliez (Madrid): Pedagogical Failures: When Your Love for the World Gets Rejected

Iris Laner (Tübingen): (Post-)Critical Perspectives on Gender: Feeling-With and Learning

Hans Schildermans (Wien): The Critical Tasks of the University: A Neo-Humboldtian Perspective

Itay Snir (Tel Aviv): Walter Benjamin in the Age of Post-critical Pedagogy

DGfE – Vorankündigung Kongress 2022

Die Absage des diesjährigen DGfE-Kongresses hat viele schmerzlich getroffen und doch war sie angesichts der Corona-Situation unausweichlich. Wir wollen nach vorn blicken und als lokales Organisationskomitee des nächsten Kongresses heute schon herzlich nach Bremen einladen. Der Kongress soll vom 13.03. bis 16.03.2022 stattfinden.

Die Freie und Hansestadt Bremen, Zentrum eines Stadtstaates und elftgrößte Stadt Deutschlands, ist touristisch durch

den mittelalterlichen Marktplatz mit Roland, anerkannt als UNESCO- Weltkulturerbe, und das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten bekannt geworden. Doch Bremen bietet mit einer spannenden Kunst- und Kulturszene noch weit mehr.

Mit ihren 50 Jahren ist die recht junge, mittelgroße Universität Bremen akademischer Mittelpunkt dieses Stadtstaates und nach wie vor geprägt von ihrem Gründungsgeist als Reformuniversität. Es lernen, lehren, forschen und arbeiten rund 23.000 Menschen auf einem internationalen Campus mit gut 100 Studiengängen verteilt auf 12 Fachbereiche.

Der Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen ist maßgeblich in die Lehrerbildung der Universität Bremen eingebunden und profiliert sich in Forschung und Lehre schwerpunktmäßig in den Feldern: Partizipation, Ungleichheit, Migration und Diversität als Bedingung von Bildung, Digitalisierung, Professionalisierung und Professionsentwicklung, Berufliche Bildung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung unter der Bedingung von Inklusion.

Der ausrichtende Fachbereich lädt herzlich ein!

Für das gesamte LOK Bremen:

Alisha Heinemann,
Yasemin Karakaşoğlu
und Nadine Rose

Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona

*Stellungnahme des Vorstands der Sektion
Schulpädagogik in der DGfE*

Mit den Maßnahmen zur Verhinderung der Ausbreitung des Corona-Virus wurde

Beschulung zu Hause notwendig. Zur Kennzeichnung dieses Notprogramms bürgert sich gerade der Begriff „homeschooling“ ein, der bislang negativ konnotiert für eine Praxis stand, mit der Eltern bewusst und aus eigenem Willen gegen die in Deutschland geltende staatliche Schulpflicht aufbegehren. Nun wird der Begriff positiv umgedeutet und steht gerade für das Gegenteil, nämlich eine von Staats wegen verordnete häusliche Beschulung. Angesichts des Kontaktverbots und zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Bildungsfunktion wird es nun als notwendig erklärt und für möglich gehalten, vermeintlich schulische Lernbedingungen im häuslichen Umfeld der Schüler herzustellen. Angesichts des Kontaktverbots erscheint es einfach nur notwendig, Kinder zu Hause zu beschulen und dafür diese selbst als auch die Eltern und Lehrkräfte in die Pflicht zu nehmen.

Der Vorstand der Sektion Schulpädagogik in der DGfE sieht es als seine Aufgabe an, auf die Herausforderungen aufmerksam zu machen, die mit dieser „Beschulung Zuhause“ verbunden sind. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass wir aus der Perspektive von Wissenschaftlern sprechen, die aufgrund der Beispiellosigkeit der gegenwärtigen Situation keine Handlungsempfehlungen im Sinne von Patentrezepten für die Bearbeitung der allfälligen Fragen haben können. Gleichwohl kommt es darauf an, zu diesem Zeitpunkt bereits Fragen und Problemfelder zu systematisieren und ggf. bildungspolitisch zu adressieren. Damit reagieren wir auch auf die Situation, dass die Beschulung Zuhause in der medialen Darstellung tendenziell positiv in den Blick genommen und mit Vorteilen verknüpft wird, welche die Krise mit konstruktivem Sinn aufladen. Die Herausforderungen, vor denen Bildungspolitiker, Schulleiter und Lehrkräfte sowie Eltern und Schüler derzeit in Bezug auf

die Fortsetzung des Schuljahres stehen, werden damit eher ausgeblendet oder zumindest verharmlost. Folgende Vorteile werden gesehen:

1. Die Annahme, dass sich die bislang zögerliche Umsetzung von Digitalisierung und E-Learning als eine Alternative zur schulischen Buchkultur darstellt.
2. Die Suggestion, Lernen werde durch schulische Heimarbeit deutlich individualisiert und flexibilisiert, die Schüler hätten nun mehr Möglichkeiten, sich zu selbstgewählten Zeiten und nach ihrem eigenen Tempo Wissen anzueignen.
3. Die Vorstellung, durch digitales Lernen würden neue, pluralere Zugänge zu Lerninhalten ermöglicht und somit Schüler auf unterschiedlichen Sinnesebenen erreicht.

Diese verheißungsvollen Erwartungszuschreibungen verharmlosen die derzeitigen Herausforderungen für das Bildungssystem und suggerieren stattdessen einfache Lösungen, die insbesondere die alltägliche pädagogische Kommunikation, die professionelle Lernunterstützung von Lehrkräften und die für das Lernen notwendigen Gruppenprozesse so ohne Weiteres ersetzbar erscheinen lassen. Daran erhebt der Vorstand der Sektion Schulpädagogik erhebliche Zweifel und möchte aus einer schulpädagogischen Perspektive zentrale Fragen und Problembereiche markieren, die es zu untersuchen gilt:

- Wie können Lehrkräfte ihrem Auftrag, weiter für das Lernen der Schüler zu sorgen, derzeit nachkommen? In welcher Weise setzen sie diesen um? Es ist davon auszugehen, dass es ein weites Spektrum gibt, das von einer Beschäftigung der Schüler über die Weiterarbeit am Curriculum bis hin zur Vorbereitung auf (Abschluss-) Prüfungen reicht.
- Welche Rolle kann dabei derzeit die Vorbereitung von anstehenden Klausuren und Prüfungen spielen? Wird das Schuljahr regelhaft fortgesetzt und werden Prüfungen abgelegt werden können? Wie gehen Lehrkräfte und Schüler mit dieser Ungewissheit um?
- Inwiefern sind schulische Leistungen und Abschlüsse als legitim anerkenbar, wenn sie nicht in bisher gewohnten Formaten abgelegt werden? Es wird angenommen, dass die Frage der Anerkennbarkeit von Prüfungsformen für alle Schulformen – auch für Ersatzschulen – relevant ist.
- Inwiefern ist „Beschulung Zuhause“ fähig, das schulische Lernen zu ersetzen? Wir gehen davon aus, dass ungleiche Bildungschancen noch in unabsehbarem Ausmaß erheblich verschärft werden. Schule kann ihrer sozialen Ausgleichsfunktion noch weniger nachkommen, stattdessen erfolgt eine Inanspruchnahme der Familie durch Schule, die im Sinne der Bemühungen um mehr Chancengleichheit gerade in den vergangenen Jahren zu überwinden versucht wurde, wie beispielsweise durch den Ausbau des Ganztags.
- In welcher Weise wird das Lernen Zuhause technisch unterstützt? Es wird angenommen, dass die Herausforderungen von der Frage des technischen Supports (Zugang zu geeigneten Endgeräten) über die Frage der Lernumgebung (Wohnverhältnisse) bis hin zu Fragen der Netzwerkkapazitäten (Stadt-Land-Unterschiede) für Familien sehr unterschiedlich sind.
- Mit welchen die schulische Anforderungen u.U. auch in den Hintergrund drängenden anderen existenziellen Fragen und Herausforderungen des

Zurechtkommens mit der derzeitigen Situation haben es Familien und Kinder/Jugendliche im Moment zu tun?

Um diese Fragen differenziert zu diskutieren, ist eine Situationsanalyse auf Basis ausreichender Daten notwendig. Schaut man sich an, was im Moment passiert, wird schnell deutlich, dass Bundesländer, Kommunen und Einzelschulen in dieser Notsituation höchst Unterschiedliches zur Unterstützung der Fortsetzung von Schule Zuhause in dieser Krise voranbringen: Wurden z.B. in Bremen die Kapazitäten von Lernplattformen (wie itslearning.com) ausgeweitet, so kommunizieren Lehrkräfte in

anderen Bundesländern mit ihren Schülern noch via Email und senden Aufgabenpakete zu. Es scheint uns nicht im Sinne des gesellschaftlichen Auftrags eines für alle zugänglichen und allgemeinbildenden öffentlichen Schulsystems, Verantwortung an Eltern und Lehrern bzw. die Kollegien der Einzelschulen zu delegieren und sie individualisierte Lösungen finden zu lassen, die im Endeffekt auf Kosten der Schüler gehen können.

Der Vorstand der Sektion Schulpädagogik

Merle Hummrich
m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

NEUERSCHEINUNGEN

Böhme, Gottfried: Der gesteuerte Mensch? Digitalpakt Bildung - eine Kritik, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2020.

Big Data greift nach der Schule, digitale Medien sollen den Schulalltag bestimmen. Doch die wenigsten erkennen: Es geht nicht um eine Ergänzung des Unterrichts, es geht um die Neudefinition dessen, was Schule heißt. Es geht um die Rolle, die in Zukunft Klassen, Lehrer und besonders Schüler in ihr spielen sollen. Schule soll durch eine »digitale Bildungsrevolution« umgekrempelt werden - und der Begriff »Revolution« ist ernst zu nehmen.

Die Schule ist eine sehr empfindliche Stellschraube unserer Gesellschaft. Wer an ihr dreht, der bewegt sehr viel mehr als nur Schüler. Schulen sind keineswegs nur Lernorte. Bildung ist der Kitt, der eine Gesellschaft noch am ehesten zusammenhalten kann. Und das sollen in Zukunft Algorithmen gewährleisten? Die Sorge ist berechtigt, dass solcher Umbau kulturrevolutionäre Ausmaße annehmen könnte.

Metzl, Janie: Der designte Mensch. Wie die Gentechnik Darwin überlistet, Hamburg (Edition Körber) 2019.

Erstmals in ihrer Geschichte besitzt die Menschheit das Handwerkszeug, um den eigenen Genpool zu verändern. Welche Möglichkeiten die Gentechnik bietet und welche Verantwortung daraus erwächst, diskutiert der amerikanische Autor und Technologie-Experte Jamie Metzl.

Metzl geht von zwei so simplen wie überzeugenden Annahmen aus: Wenn die

Menschheit eine Technologie entwickelt hat, hat sie sie bisher immer auch angewendet. Und wenn Eltern ihren Kindern Leid und Krankheit ersparen können, werden sie es tun. Gentechnik verspricht, all dies möglich zu machen. Und der Gedanke ist verlockend: Krebs ließe sich heilen, Erbkrankheiten verhindern, Seuchen abwenden und die Folgen des Alterns aufhalten. Doch auch die Schattenseiten liegen auf der Hand: von den noch unbekanntem Seiteneffekten genetischer Manipulation bis hin zur Gefahr biologischer Selektion. Jamie Metzl nimmt die Sache persönlich: Was will ich wann und wie für meine möglichen Kinder? Diese Überlegung begleitet das ganze Buch und packt uns bei den eigenen Wünschen und Erwartungen.

Weil die Gentechnik da ist und weil wir ihre Anwendung nicht mehr grundsätzlich verhindern können, müssen wir uns entscheiden, nach welchen Regeln wir zukünftig handeln wollen. Jamie Metzl liefert dafür eine gut verständliche, un-aufgeregte und zugleich unterhaltsame Grundlage.

Noltze, Holger: World Wide Wunderkammer. Ästhetische Erfahrung in der digitalen Revolution, Hamburg (Edition Körber) 2020.

So gerne sich Opernhäuser und Konzertsäle, Theater und Museen als Zauberorte des Analogen begreifen - auch an den Kulturinstitutionen geht die Digitalisierung nicht spurlos vorbei. Der Musikjournalist Holger Noltze analysiert die Schwächen des Betriebssystems und macht sich auf die Suche nach dem Mehrwert der Digitalisierung für die ästhetische Erfahrung der Zukunft.

Wir haben das Internet als Ort und Medium ästhetischer Erfahrung noch

nicht verstanden, davon ist Holger Noltze überzeugt.

Aus Überforderung, Bequemlichkeit und Naivität überlassen die Hüter der Hochkultur den selbst ernannten Web-Gurus das Feld. So geben sie ihre Kernkompetenzen der Kuratierung und qualitativen Unterscheidung preis. Und je länger die digitale Schockstarre anhält, desto geringer wird die Chance, mitzuentdecken, was wir zukünftig wo und wie zu lesen, sehen und hören bekommen. Holger Noltze analysiert, wie Streaming, ständige Verfügbarkeit, Verlinkung etc. die Inhalte und die Modi der ästhetischen Erfahrung verändern. Das Web bietet ungeheure Chancen, zu vertiefen und zu differenzieren. Um diese Möglichkeiten der Feinjustierung zu nutzen, um den Hunger auf Unbekanntes, auf Entdeckungen jenseits des Erwarteten und Erwartbaren zu wecken, müssen wir, so Noltze, lernen, Komplexität zu genießen. Und auf Seiten der Institutionen, aber auch der Rezipienten bereit sein, den Anspruch der Kunst auf Erweiterung des Horizonts auch auf die eigene Wahrnehmung zu übertragen.

Scharer, Matthias; in
Zusammenarbeit mit Michaela
Scharer: *Vielheit* couragiert
leben. Die politische Kraft der
Themenzentrierten Interaktion
[Ruth C. Cohn] heute. Mainz
(Grünwald) 2019.

Bei der Themenzentrierten Interaktion (TZI) handelt es sich um einen Ansatz aus der humanistischen Psychologie, der in den 1950er und 1960er Jahren von Ruth C. Cohn in den USA entwickelt wurde und seit Ende der 1960er Jahre auch in Europa Verbreitung gefunden hat, nicht zuletzt in pädagogischen Praxisfeldern. Die TZI ermöglicht es, soziale Situationen (z.B. in

Lern- oder Arbeitszusammenhängen) in einer Weise zu gestalten, die sowohl den beteiligten Menschen als auch der anstehenden Aufgabe die notwendige Beachtung zukommen lässt. Anliegen der TZI ist es, auf diesem Weg zu einer humanen Gestaltung unseres zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens beizutragen.

Seit mehreren Jahren ist nun Matthias Scharer (emeritierter Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Universität Innsbruck sowie Lehrbeauftragter der Ruth-Cohn-Institute for TCI international) gemeinsam mit seiner Frau Michaela Scharer damit beschäftigt, im Archiv der Humboldt-Universität in Berlin den umfangreichen Nachlass von Ruth C. Cohn zu sichten und zu systematisieren. Im Zusammenhang dieser Forschungsarbeiten ist das oben genannte Buch entstanden. Es ist ein sehr persönliches Buch, in dem immer wieder auch der Mensch Matthias Scharer sich zeigt und deutlich wird, wie sehr ihn die Sorge um unsere aktuelle gesellschaftliche und globale Situation umtreibt.

Vor diesem Hintergrund entwirft Matthias Scharer neue Perspektiven auf die TZI, die dazu beitragen können, die drängenden Herausforderungen unserer Zeit gemeinsam anzugehen. Dabei geht es insbesondere um die Frage, wie wir in interkulturellen und transreligiösen Lebenszusammenhängen einer ab- und ausgrenzenden „Angst vor dem Fremden“ begegnen und an einem humanen Zusammenleben mitwirken können. Die Vision einer Antwort lässt bereits der Titel des Buches erahnen: *Vielheit couragiert leben*. Der Begriff „*Vielheit*“ verweist auf philosophische und spirituelle Grundlagen der TZI. Menschliches Leben ist aufgehoben in der Gegensatzeinheit von Eigenständigkeit und Bezogenheit, was Ruth C. Cohn auch mit dem Gedanken der „Allverbundenheit“ zum Ausdruck bringt. Das Adjektiv „*couragiert*“ betont die politische

Dimension der TZI und macht deutlich, dass jeder Mensch darin zu stärken ist, mutig für menschliche Werte einzustehen. Entlang dieser beiden Grundlinien entwickelt Matthias Scharer in insgesamt zehn Kapiteln vielfältige und inspirierende Verbindungen zwischen der TZI und unserer aktuellen gesellschaftlichen Situation.

Das Buch entfaltet keine stringente Argumentationslogik, sondern ist eher gekennzeichnet durch ein kreisendes und assoziatives, teilweise auch voraussetzungsreiches Denken. Gerade dadurch lädt es aber auch zum selbständigen und diskursiven Weiterdenken ein. Bleibt zu hoffen, dass diese inspirierende Kraft des Buches in der pädagogischen Theorie und Praxis Wirkung entfalten kann.

Margit Ostertag

margit.ostertag@evhn.de

Siep, Ludwig: Technisierung der Natur - Historisierung der Moral. Ziele und Grenzen, Paderborn (Mentis) 2020.

Die Technisierung der Natur und des menschlichen Körpers droht außer Kontrolle zu geraten. Der Ethik muss es um Kriterien der Passung von Technik, Natur und Menschenwürde gehen. Ihre Methode ist eine historisch belehrte Vernunft. In der gegenwärtigen Phase der ökonomisch-technischen Entwicklung werden Natur und Mensch zunehmend zum Material der Perfektionierung. Spontaneität und Mannigfaltigkeit drohen zu verschwinden. Autonome Lebensführung wird technischen Imperativen der Leistungssteigerung unterworfen. In diesem Buch geht

es um Kriterien der Richtung und der Begrenzung technischer „Verbesserung“. Sie entstammen begrifflichen und historischen Überlegungen über eine erstrebenswerte („gute“) Welt und die Rechte des Menschen. Dazu gehört eine Natur des Gedeihens mannigfaltiger Lebensformen und eine Kultur der-Anerkennung von Menschenwürde und kultureller Vielfalt.

**Tulodziecki, Gerhard /
Herzig, Barde/ Grafe, Silke:
Medienbildung in Schule
und Unterricht. Grundlagen
und Beispiele, 2.Aufl., Bad
Heilbrunn (Klinkhardt) 2019.**

Medien bieten vielfältige Möglichkeiten der Information und des Lernens, der Unterhaltung und des Spiels, der Kommunikation und der Kooperation, der Analyse und der Simulation. Zugleich erweitern sich die Risiken einer missbräuchlichen Verwendung.

Die Bedeutung der Medien für Individuum und Gesellschaft hat zu neuen Kompetenzanforderungen geführt. Schule muss Kindern und Jugendlichen die Chance zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in einer von Medien mitgestalteten Welt eröffnen.

Die Autoren zeigen mit Bezug auf mediendidaktische und medienerzieherische Ansätze sowie unter Rückgriff auf Ergebnisse der Medienforschung, wie eine handlungs-, entwicklungs- und kompetenzorientierte Medienbildung gestaltet und in der Schule umgesetzt werden kann.

