

## **Jörg Schlömerkemper: Die Kompetenz des antinomischen Blicks<sup>1</sup>**

Wenn über wissenschaftliche Erkenntnisse oder über Ziele praktisch-pädagogischen Handelns geredet wird, dann wird deren „Qualität“ häufig daran gemessen, ob sie begrifflich eindeutig sind bzw. ob sie klare Handlungsanweisungen geben. Dies ist nicht nur in alltäglich-umgangssprachlicher Sicht zu beobachten, sondern auch im fachlich-wissenschaftlichen Diskurs. Solche Eindeutigkeit macht eine klare Sicht der Dinge möglich, aus der heraus mit Sicherheit gehandelt werden kann. Mir scheint, dass die derzeit übliche Form der Lehrerbildung sich an solchen Vorstellungen orientiert: Wissenschaftliche Disziplinen sollen ein „Wissen“ bereitstellen, das umfassend und sicher angeeignet werden kann und aus dem Perspektiven für „richtige“ Entscheidungen abgeleitet werden können. Angereichert um eigene „Erfahrungen“ sollen sie sich dann zu Handlungsroutinen verdichten. Hintergrund solcher Vorstellungen ist m.E. ein Professionsverständnis, nach dem die Herausbildung einer besonderen beruflichen Tätigkeit durch solche eindeutige Deutungs- und Handlungskompetenzen legitimiert werden muss. Wer Zweifel hat und Unsicherheit erkennen lässt, riskiert sein professionelles Renommee und gefährdet zugleich das seines Berufsstandes. Daran wird der Doppelcharakter der „Profession“ deutlich: Es geht um tatsächlich funktionale, besondere Kenntnisse und Fertigkeiten, aber diese sind zugleich mit einem gesellschaftlichen Statuserwerb verbunden, der immer wieder legitimiert werden muss. Dies macht es nicht einfach, die für den Beruf „wirklich“ erforderlichen Kompetenzen zu identifizieren und die eine von der anderen Funktion zu trennen (vgl. Schlömerkemper 2003). Dieser kurze Hinweis mag bereits jene antinomische Sichtweise andeuten, für die ich hier plädieren werde.

Solche eindeutigen, vermeintlich klaren Deutungen können sich allerdings theoretisch wie praktisch als unzureichend oder gar als problematisch erweisen. Die Klarheit kann täuschen, weil Aspekte theoretisch ausgeblendet (durch „Definitionen“ ausgegrenzt) werden oder im praktischen Handeln nicht in den Blick kommen, die durchaus – etwa im Sinne von „Risiken und Nebenwirkungen“ – eine Rolle spielen. Diese können eine eindeutig erscheinende theoretische Begrifflichkeit irritieren und/oder das eindeutig gemeinte Handeln stören. Sicher erwartete Wirkungen können ausbleiben oder gar ins Gegenteil umschlagen. „Plausible“ Deutungen sind häufig auf den ersten Blick faszinierend, beschränken sich aber in der Regel auf Teilaspekte eines Problems, sie können deshalb nur begrenzt zur Klärung und zur Lösung beitragen. Sie sind „einfach“, aber häufig „zu einfach“!

Auf der anderen Seite können sich Deutungen und Verhaltensweisen sicherlich im Diffusen verirren, wenn sie „alle möglichen“ Aspekte ins Spiel bringen, so dass vor lauter Wenn und Aber theoretische Deutungen unklar und Handlungsansätze unsicher werden. Das Verhalten kann dann für die Betroffenen nicht mehr nachvollziehbar sein. Und diese Möglichkeit scheint so sehr mit Angst besetzt zu sein, dass sie vermieden wird und immer wieder versucht wird, eine eindeutige Sicht doch noch durchzusetzen und durchzuhalten.

Ich möchte im Folgenden ausloten, ob und wie für theoretische Reflexionen und für praktisches Handeln zwischen diesen beiden jeweils nicht befriedigenden Alternativen ein produktiver Weg gefunden werden kann – ein Weg, auf dem man der Vielfältigkeit pädagogischer Prozesse besser gerecht wird und dennoch das Handeln zu größerer Verbindlichkeit gelangen kann. Ich möchte zunächst den „Blick“ für „antinomische“ Aspekte im Allgemeinen anregen und daraus Folgerungen für einen professionellen Umgang mit pädagogischen Situationen ableiten. Im Anschluss daran möchte ich erörtern, welche Kompetenzen im Sinne professionellen Handelns bei der Analyse und Bearbeitung antinomischer Situationen hilfreich sein können und wie diese erworben werden können. Folgerungen für strukturelle Rahmbedingungen und eine konsequente Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität sollen sich dem anschließen.

---

<sup>1</sup> In: Wilfried Plöger (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Schöningh, S. 281-308

## 1. Theoretische Klärung: Was sind „Antinomien“?

Mit wenigen Hinweisen möchte ich zunächst die theoretische Bedeutung von Antinomien eingrenzen und eine begriffliche Unterscheidung vorschlagen<sup>2</sup>. Dies bezieht sich zum einen auf eine thematische Abgrenzung von den verwandten Begriffen „Komplexität“ und „Antagonismen“, zum anderen lassen sich verschiedene Formen des Umgangs mit „Antinomien“ unterscheiden.

### 1.1 Dimensionen des „Widersprüchlichen“

Das Begriffsfeld des „Widersprüchlichen“ ist eher diffus. Manches Mal scheinen Begriffe wie „Dialektik“ oder „Widerspruch“ als eine Art Platzhalter verwendet zu werden, wenn ein Sachverhalt oder eine Situation unklar ist und nicht genauer geklärt werden kann. Es scheint mir hilfreich, wenigstens drei Varianten oder Dimensionen von Widersprüchlichkeit zu unterscheiden:

(1.) Als Abgrenzung mag es zunächst hilfreich sein, dann nicht von „Antinomien“ zu reden, wenn eine Sache lediglich „kompliziert“ ist, verschiedene Ebenen hat und wenn mehrere Faktoren ineinander spielen, die als solche identifiziert und bearbeitet werden können. Dies ist z.B. der Fall, wenn zur Lösung eines Problems mehrere Kompetenzen beitragen können, die man mehr oder weniger arbeitsteilig einbringen kann, oder wenn eine Aufgabe auf verschiedenen Ebenen bearbeitet werden muss. – Solche Situationen sind lediglich als „Komplexität“ zu verstehen.

(2.) Häufig werden widerstrebende Intentionen oder Funktionen als Widersprüche oder auch als „Antinomien“ bezeichnet, die im Grunde in einer offensichtlich rivalisierenden oder gar erklärten gegnerischen Beziehung zueinander stehen und z.B. divergierende Funktionen, Rollen, gesellschaftlich-soziale Interessen o.Ä. zur Geltung bringen wollen. Sie stehen im Widerstreit zueinander und wollen das jeweils andere mehr oder weniger konsequent einschränken oder gar bekämpfen. Als klassisches Beispiel sei der von Heinz-Joachim Heydorn (1970/1995) analysierte „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ genannt. Diese Art von „Widerspruch“ ist als „Antagonismus“, als „gegeneinander gerichteter Widerstreit“ zu verstehen.

(3.) Im eigentlichen Sinne möchte ich von „Antinomien“ nur dann reden, wenn in einer Situation verschiedene Perspektiven virulent sind, die von einer Person bzw. einer Gruppe als wichtig und tendenziell als gleichwertig bewertet werden, die aber nicht zugleich oder nicht in gleicher Intensität realisiert werden können. Üblicherweise geht eine solche „Spannung“ so aus, dass unter Handlungsdruck in der Regel nicht beides zugleich oder in gleicher Wertigkeit berücksichtigt werden kann und Prioritäten gesetzt werden müssen. Häufig lassen Erwartungen anderer, situative Zwänge oder das eigene Bedürfnis nach „identischem“ Verhalten es nicht zu, sich widersprüchlich darzustellen. Die Pole einer Antinomie werden dann in konkreten Situationen unterschiedlich wirksam: teils werden sie „dominant“, teils bleiben sie „rezessiv“. Aber bedeutsam sind sie gleichwohl und es kann mehr oder weniger deutlich zu einer Umkehr kommen: dass der vernachlässigte Pol sein Recht fordert und sich gegen den anderen durchsetzt.

Um die Differenz noch einmal deutlich zu machen: Gemeinsam ist Antagonismen und Antinomien, dass verschiedene Prinzipien im Widerstreit liegen und in mehr oder weniger gleicher Weise wirksam sein wollen. Different sind sie darin, dass sich im ersten Fall die unterschiedliche Bedeutsamkeit und Wirksamkeit der Pole aus strukturellen, funktionalen Differenzen zwischen Parteien ergibt, während sich im zweiten Fall der Widerstreit innerhalb einer Partei abspielt. Antagonismen werden notfalls mit Macht gelöst, Antinomien können virulent bleiben und ausbalanciert werden.

---

<sup>2</sup> Eine systematische Auseinandersetzung mit dem eher diffusen Begriffsfeld möchte ich noch ausarbeiten – ich möchte hier in dem begrenzten Rahmen nicht auf Vorarbeiten anderer Autoren eingehen.

## 1.2 Antinomische Situationen

Folgende Beispiele mögen verdeutlichen, wo in pädagogischen Handlungssituationen Spannungen zwischen Intentionen, Perspektiven u.Ä. auftreten können oder aus strukturellen Gründen eigentlich unvermeidlich sind:

- Die Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Institution im Widerspruch zwischen ihrer pädagogischen Funktion als Förderer und Helfer der Schülerinnen und Schüler und zum anderen der administrativen Funktion als Beurteilungs- und Selektionsinstanz. Diese Aufgaben schließen sich nicht aus (sie sind keine „Antagonismen“), aber es gilt eine Balance zu wahren und die Gewichtung zwischen dem einen und dem anderen zu variieren.
- Die Schülerinnen und Schüler können Schule und Unterricht durchaus mit Neugier und Interesse an der fachlich-sachlichen Kommunikation erleben, aber die schulisch-institutionellen Vorgaben und Zwänge lösen emotionale Distanz aus. Intrinsische Motive (der Lustgewinn im Prozess) liegen mit extrinsischen Anreizen (der Preisgewinn des Produkts/Zertifikats) im Widerstreit. Die „Sache“ des Lernens kann für den individuellen Bildungsprozess bedeutsam werden, aber weil diese Inhalte des Lernens immer zugleich als Medium der Selektion instrumentalisiert sind, wird (wie Hartmut von Hentig es 2004 formuliert hat) „aus Bildung Schulbildung“. Aber ohne institutionell verbindliche Herausforderungen kommt Bildung sicher bei vielen Kindern und Jugendliche nicht in Gang!
- Die Entwicklung einer Person vollzieht sich in einem Wechselspiel zwischen Integration und Individuation: Zum einen eignet sich eine heranwachsende Person eine Fülle jener Möglichkeiten an, die ihr die erlebte Lebenswelt anbietet – sie unterwirft sich sozusagen der vorgefundenen Kultur, sie taucht in sie ein, um in ihr „heimisch“ zu werden. Dabei wird sie durch eine wachsende soziale Anerkennung bestätigt. Zum anderen möchte das Individuum seine Selbständigkeit wahren und sich den einströmenden Einwirkungen entziehen. Da die Kultur vielfältige Angebote und Varianten anbietet, ist dies auch durchaus möglich. Eine antinomische Spannung liegt darin, dass Integration die individuelle Entfaltung einschränken kann, wie umgekehrt eine zu starke Vereinzelung den Anschluss an den sozialen Kontext beeinträchtigen kann.
- Eine andere Spannung kann sich in der konkreten Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten ergeben zwischen einem Bedürfnis nach Orientierung und nach Offenheit. Einmal ist es sinnvoller, mit offenem Ergebnis und in freier methodischer Gestaltung an eine Sache heranzugehen, ein andermal ist eine klare Strukturierung wichtiger. Beide Vorgehensweisen stellen jeweils das andere Prinzip in den Hintergrund, was zur Folge haben kann, dass eben dieses mehr oder weniger heftig vermisst wird.
- Auf emotionaler Ebene können Lehrende und Lernende sich eher distanziert oder näher begeben. Das eine kann mehr als das andere gewünscht sein, aber ein Übermaß des einen oder des anderen kann zum Verdruss führen.
- Ähnlich kann es sich zwischen dem Wunsch nach „Gegenwärtigkeit“, also unmittelbarer Erfüllung und Relevanz, zum einen und der Bedeutung für „Zukünftiges“ zum anderen verhalten. Auch hier kann das jeweils andere zu kurz kommen und entsprechende Enttäuschungen auslösen und Engagement beeinträchtigen.
- Schließlich sei als Beispiel auf den Begriff „Chancengleichheit“ verwiesen: Hier sind die im Grunde gleich wichtigen Prinzipien Gleichheit und Ungleichheit so miteinander verknüpft, dass das eine nur mit dem anderen zugleich akzeptiert werden kann: Gleichheit der Chancen verspricht Ungleichheit, aber Ungleichheit schränkt Gleichheit der Chancen ein.

## 1.3 Die Funktionalität von Antinomien

Neben den dominanten Bedeutungen des Lernens gibt es also in der Schule in vielerlei Hinsicht mit-schwingende, „resonante“ Wirkungen, die dem ersten Blick verborgen bleiben können. Sie werden häufig ausgeblendet, weil sie den offiziellen Zwecken nicht entsprechen oder weil sie etwas transparent machen könnten, was besser verborgen bleiben sollte.

Dass in der Schule neben den offiziellen „positiven“ Funktionen immer auch die „anderen“ Wirkungen eine Rolle spielen und dass diese vermutlich sogar die eigentlich wichtigen sind, wurde in den „68er Jahren“ im Anschluss an Bernfeld (1925) unter dem Konzept des „heimlichen Lehrplans“ auf den Begriff gebracht. Ähnlich zu verstehen war der Begriff der „funktionalen Erziehung“. Und in diesem Sinne wurde damals auch der Begriff „Sozialisation“ verstanden<sup>3</sup>. All dies soll für jene Prozesse sensibel machen, die sozusagen „unter der Hand“, unabhängig von intentionalen, bewussten Zielsetzungen pädagogischen Handelns die Heranwachsenden in Situationen bringen, in denen sie beeinflusst werden, ohne dass dies transparent wird oder gar reflektierend gestaltet werden könnte.

Demgegenüber ist es mir für die weiteren Überlegungen wichtig, an dem engeren Verständnis von „Sozialisation“ festzuhalten und damit jene Prozesse zu bezeichnen, die unbewusst die Entwicklung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen beeinflussen. Da ich den Begriff „funktionale Erziehung“ begriffslogisch unglücklich finde (weil etwas nicht zugleich „intentional“ wie „Erziehung“ und „funktional“ wie „Sozialisation“ sein kann), verwende ich den Begriff „Funktionalität“ für jene Dimension pädagogisch bedeutsamer Prozesse, die auf den ersten Blick nicht bewusst werden, aber hinter den manifesten, dominanten Erscheinungen gleichwohl latent, rezessiv mitschwingen und durchaus wirkmächtig sein können. Sie zu erkennen und der Reflexion und dann auch der Gestaltung (wieder) zugänglich zu machen, betrachte ich als eine wesentliche Aufgabe pädagogischer Professionalität.

Dabei sind solche latenten Wirkungen keineswegs immer oder in erster Linie als problematisch und negativ zu bewerten. So können z.B. Interaktionsformen zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen durchaus für deren Persönlichkeitsentwicklung förderlich sein, ohne dass dies von den Erwachsenen ausdrücklich intendiert ist. Wenn Respekt, Akzeptanz u.Ä. bei den Erwachsenen wie selbstverständlich habitualisiert sind, dann bedarf es keiner intentionalen Klärung und reflektierten Gestaltung des Verhaltens – es wirkt sozusagen „einfach so“. Aber natürlich sind solche positiven Wirkungen keineswegs selbstverständlich. Funktionalität kann natürlich in erheblichem Maße problematisch sein. Prinzipiell ist beides möglich. Wie es sich tatsächlich verhält, kann man erst erahnen, wenn man sich systematisch mit den latenten Wirkungen der jeweiligen Situation befasst. Wie man das machen kann, soll später erörtert werden.

## 1.4 Umgang mit Antinomien

Die als Beispiel benannten Aspekte haben in konkreten Situationen durchaus unterschiedliche Bedeutung, denn es ist ein wesentliches Merkmal von Antinomien, dass die jeweiligen Pole unterschiedlich gewichtet werden, dass diese Gewichte sich aus verschiedenen Gründen ändern können oder bewusst verändert werden. Im Folgenden sollen solche Möglichkeiten kurz benannt werden:

- Die Spannung zwischen den Polen einer Antinomie kann den Beteiligten gänzlich verborgen bleiben, weil sie eine andere Sicht der Dinge nicht zulassen mögen und sie „verdrängt“ haben. Internalisierte Normen (im Sinne des „Über-Ich“) können solche Vereinseitigungen unbewusst zur Folge haben. Gleichwohl mag das Verdrängte im Verhalten und verbalen Äußerungen zum Ausdruck kommen.
- Eindeutige Polarisierungen können auf bewussten Entscheidungen für Prioritäten beruhen. Wenn normative Vorgaben für verbindlich gehalten werden, können sie dem Denken und Handeln eindeutige Orientierungen geben, die nicht in Frage gestellt werden sollen.
- Solche Eindeutigkeiten können im sozialen Kontext einer Person entstehen bzw. in ihm verstärkt werden. Die sozial-emotionale Dynamik einer Gruppe kann Individuen so unter Druck setzen, dass

---

<sup>3</sup> Solche funktionalen Prozesse sind nach meiner Wahrnehmung heute kaum noch im Blickfeld theoretischer Reflexionen über Bedingungen des Aufwachsens (vgl. zur Übersicht Popp 2002 oder Grundmann 2006). Der Sozialisationsbegriff ist so sehr mit pädagogisch anspruchsvollen Zieldimensionen „aufgeladen“ worden, dass er seine einstmals kritisch gemeinte Bedeutung nahezu verloren hat. Wenn von „aktiver Realitätsverarbeitung“ die Rede ist (so bei Hurrelmann 2002) oder gar „Selbstsozialisation“ (Zinnecker 2000) für möglich und wünschenswert gehalten wird, dann umfasst „Sozialisation“ im Grunde eben das, was in der Pädagogik als Bildung angesprochen wird.

andere Orientierungen nicht zugelassen und gar nicht mehr erlebt werden. Dies kann in verschiedenen Kontexten durchaus verschiedene Ausprägungen haben.

- Eine Person kann ihre verschiedenen Bedürfnisse etc. in diffus erscheinender Weise wirksam werden lassen und sich so inkonsistent verhalten, dass es ihre Mitmenschen irritiert.
- Eine Person kann die Vielfalt ihrer Bedürfnisse und Wertsetzungen auch in deren Spannung bewusst erleben und damit reflektiert umgehen, indem sie z.B. das eine nach dem anderen in zeitlicher Priorität „zulässt“ und „abarbeitet“.
- Schließlich kann jemand so mit den Polen einer Antinomie umgehen, dass er/sie den Gegensatz in der Weise „aufhebt“, dass beides zu seinem Recht kommt. Dies kann dadurch gelingen, dass das eine mit dem anderen verbunden und/oder auf einer höheren Ebene in eine produktive Beziehung gebracht wird.<sup>4</sup>

## 1.5 Ein Beispiel

Um diese eher abstrakten Überlegungen etwas konkreter werden zu lassen, möchte ich sie an einem Beispiel erläutern. Es handelt sich um eine kleine Szene, die ich gern immer wieder verwende, wenn ich auf mögliche unterschiedliche Sichtweisen aufmerksam machen möchte. Ich habe sie in einer Schule erlebt, die durchaus als Vorbild für Reformen gelten kann. In einer 7. Klasse wurden die „Mondphasen“ behandelt. Die Lehrerin hatte mit einem Modell von Sonne, Erde und Mond hantiert und die SchülerInnen zu verschiedenen Vermutungen angeregt. Als das Unterrichtsgespräch stockte, sprach sie den Schüler „Nico“ an: „Komm, Nico, denk du auch mal was!“ Und Nico antwortete spontan: „Nee, ich kann nicht denken.“

Was passiert hier? Wie lässt sich die Szene deuten? (Dabei muss ich alle Anhänger einer „extensiven Sinnauslegung“ um Nachsicht bitten: Ich kann die vielen möglichen „Lesarten“, die sich hierzu entwickeln ließen, allenfalls andeuten.) Denkbar und auf den ersten Blick naheliegend erscheinen z.B. folgenden Deutungen:

- Die Lehrerin stigmatisiert den Schüler als jemanden, der bisher nicht „gedacht“ hat und überhaupt selten zu denken geneigt ist.
- Der Schüler hat ein negatives Selbstbild und bestätigt die Mutmaßung der Lehrerin.
- Denkbar wären aber auch folgende Deutungen:
- Die Lehrerin möchte den Schüler dazu anregen, sich den Bildungsmöglichkeiten der Schule nicht zu entziehen („Hier ist etwas Interessantes!“)
- Der Schüler verweigert dieses Angebot, weil er sich den Zwängen der Institution entziehen will („Ich will das Spiel, das hier von mir verlangt wird, nicht mitspielen.“)

Vielleicht hilft der weitere Verlauf, die Szene klarer zu verstehen: Die Lehrerin antwortet: „Doch, du kannst.“

Die Lehrerin scheint den Schüler ermutigen zu wollen, sie spürt vielleicht die latente Diskriminierung, die ihr herausgerutscht ist, und möchte dies korrigieren; zugleich bestärkt sie aber die Aufforderung, sich den Leistungs-Anforderungen nicht zu entziehen.

Und Nico? Er antwortet ihr schlicht: „Na gut, was soll ich denn denken?“

Jetzt scheint er mitzuspielen – aber wird er wirklich aktiv? Was wird er „denken“? Unterwirft er sich tatsächlich und überzeugt den Anforderungen? Oder macht er das Absurde der Situation erkennbar? Und ist ihm dies tatsächlich bewusst? Oder sehen wir das nur so?

Die Situation ist vieldeutig, und aus den verschiedenen und sicher noch vermehrbaren Deutungen könnten unterschiedliche Folgerungen gezogen werden. Und alle Deutungen könnten wahrscheinlich mehr oder weniger Plausibilität für sich beanspruchen. Und schließlich kann sich alles dann doch ganz

---

<sup>4</sup> Als klassisches Beispiel sei an die Frage erinnert, die Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik gestellt und beantwortet hatte: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (vgl. auch Schlömerkemper 2006 b). Mehrere Beispiele für diesen Umgang mit Antinomien sind bei Schleiermacher in seiner Vorlesung über Pädagogik zu finden.

anders entwickeln, als es Theorie und Erfahrung voraussagen bzw. Wunsch und Entscheidungen wollen.

Ich vermute, dass der Lehrerin viele dieser hier nur angedeuteten Überlegungen sozusagen blitzartig durch den Kopf gegangen sind. Eine Analyse nach der Methode des „nachträglich lauten Denkens“ (s.u.) könnte dies wahrscheinlich bestätigen. Die Lehrerin würde sich vermutlich auf Erfahrungen berufen und ihr Verhalten als konsistent darzustellen versuchen. Sie dürfte sich aber durchaus unwohl gefühlt haben und dankbar gewesen sein, wenn ihr die Situation transparenter geworden wäre und sie Entscheidungsalternativen hätte durchdenken können.

Um das Antinomische dieser Situation zu verdeutlichen, möchte ich verschiedene mögliche Deutungen etwas systematischer zusammenstellen. Daran soll deutlich werden, dass in einer Antinomie unterschiedliche Deutungen je für sich Gültigkeit beanspruchen können, sich aber im logischen Sinne ausschließen und eigentlich nicht gleichzeitig gültig sein können. Solche Spannungen bestehen nun nicht nur – wie es oft dargestellt wird – zwischen Theorie und Praxis, sondern durchaus auch innerhalb theoretischer wie innerhalb praxisorientierter Deutungen. Die folgende Tabelle soll das andeuten und dabei zugleich deutlich machen, wie unproduktiv einseitige Analysen sein können:

Tabelle: Mögliche positive und negative Deutungen der Nico-Szene (s.o.):

Theorie – positiv: Schule vermittelt Bildung; möglichst an alle; Forderung und Förderung sind wichtige Aufgaben der Schule	Praxis – positiv: Es ist gelungen, den Schüler an seine Aufgabe zu erinnern und ihn zur Mitarbeit zu bewegen	Folge: Die Schule wird idealisiert; kritische Implikationen werden nicht wahrgenommen
Theorie – negativ: Schule ist Zwang; Subjektivität im Sinne von „Bildung“ kann sich nicht entfalten	Praxis – negativ: Die Lehrerin diskriminiert den Schüler; zwingt ihn in die Schülerrolle; Unterwerfung	Folge: Perspektiven einer Entwicklung „zum Guten“ kommen nicht in den Blick
Theorie idealisiert: Die Schule muss der Individualität jedes einzelnen gerecht werden	Praxis kritisiert: Die Schule kann sich nicht auf jeden Einzelnen einstellen	Folge: Die Praxis wird überfordert; sie weist „Feiertagspädagogik“ zurück
Theorie kritisiert: Die Institution Schule dient der Einschleifung bürgerlicher Tugenden; sie sollte abgeschafft werden	Praxis idealisiert: Die Schule ist wichtig für „Soziales Lernen“ und unverzichtbar für eine Erziehung zur Demokratie	Folge: Die Praxis fühlt sich in ihren Intentionen missverstanden und zu Unrecht kritisiert

Diese unterschiedlichen, hier nur beispielhaft genannten Deutungen sollen einen Eindruck davon geben, wie different die gleiche Situation wahrgenommen und beurteilt werden kann. Zugleich dürfte zu ahnen sein, wie schwierig es ist, sich auf dem Hintergrund so verschiedener Sichtweisen auf eine einheitliche, von verschiedenen oder gar allen Beteiligten geteilte Handlungsperspektive zu verständigen.

Und kann nun auf dem Hintergrund solcher Analysen die Interaktion zwischen der Lehrerin und dem Schüler Nico besser gedeutet werden? – Diese Frage ist insofern falsch gestellt, als es nicht darum gehen kann, auf dem Hintergrund theoretischer Einsichten in die „Antinomien pädagogischen Handelns“ und mit Hilfe entsprechender („hermeneutischer“) Verfahren eine solche konkrete Situation eindeutig zu interpretieren. Wir wissen ja nicht, welche Intentionen etc. die Lehrerin und der Schüler tatsächlich verfolgt haben. Denkbar und vermutlich hilfreich könnte es aber sein, in ein Gespräch über diese Szene (vgl. die unten folgenden Hinweise zu Methoden des Kompetenzerwerbs) etwa die folgenden Überlegungen einzubringen: Die Lehrerin ist Agentin einer Gesellschaft, die Kinder und Jugendliche mit guten Gründen der Schulpflicht unterwirft. Sie darf nicht dulden, dass Nico sich dem Unterrichtet-Werden und den damit verbundenen Anregungen zur Entfaltung seiner Persönlichkeit entzieht – auch wenn er es nur innerlich täte. Sie übt diesen Zwang offenbar nicht nur in fremdem Auftrag aus – sozusagen im Namen eines Dritten, der in der Szene gar nicht in Erscheinung tritt – sondern sie scheint sich selbst mit ihrer Aktion durchaus zu identifizieren: Ihre Aufforderung („Denk du auch mal was“) zielt – der Intention nach – auf eben jenen Zweck, der mit dem gesellschaftlichen Zwang auch verbunden ist: Sie will dem Schüler Gelegenheit geben, seine Fähigkeiten zu entwickeln,

sich mit einer Sache und einem Phänomen seiner Lebenswelt (hier: den Mondphasen) auseinander zu setzen. Zudem verlangt sie keineswegs ein schlicht rezeptives Lernen, kein nur nachvollziehendes Nach-Denken, sondern eine aktive Auseinandersetzung – eben ein eigenes „Denken“, sie will einen Bildungsprozess anregen.

Aber sie kann dies „gut Gemeinte“ eben nur im Kontext jener strukturellen Bedingungen tun, denen das Zwanghafte gleichwohl unabweislich anhaftet: Und zwar hängt es der guten Absicht nicht nur irgendwie an, sondern es bedroht diese substantiell: Nico macht deutlich, dass „Denken“ im institutionellen Kontext von Schule bzw. im Rollenspiel zwischen Lehrer und Schüler nur als Auftrag, als Nach-Denken möglich ist. Aber gleichwohl: Wir wissen ja gar nicht, welche Art von Denken die Lehrerin von Nico erwartet und es ist ja keineswegs ausgeschlossen, dass Nico zwar zunächst nur akzeptiert, seine „Rolle“ spielen zu müssen („was *soll* ich denn denken?“), dass er aber dann doch innerhalb dieses Rollenspiels zu eigenständiger Aktivität gelangt – eben zum „Denken“. Der institutionelle Zwang hat einen *Doppelcharakter*: Er grenzt ein *und* kann freisetzen. Aber ob dieses Freisetzen gelingt, bleibt immer fraglich.

Die Lehrerin versucht einen Balanceakt: Ihre Botschaft an Nico könnte man – sozusagen nach dem „Prinzip Hoffnung“ – so übersetzen: „Ich möchte dich dazu anhalten, die in der aktuellen Situation enthaltenen Möglichkeiten wahrzunehmen.“ Und Nico könnte darauf eingehen: „Ich weiß um die Zwänge der Situation, aber ich lasse mich dennoch darauf ein, sie produktiv zu nutzen.“

Dies ist nicht nur als Deutung (analytisch) höchst riskant, sondern auch in der beschriebenen Situation ein Balanceakt, der allenfalls gelingen kann, wenn die Beziehung zwischen den Beteiligten „stimmt“ – und ich hatte bei der Beobachtung dieser Szene durchaus den Eindruck, dass es hier der Fall war!

Die Lehrerin wird auf dem Hintergrund solcher Deutungen mit dem Schüler anders über die Situation reden können, sie wird in seinem Verhalten differente Beweggründe wahrnehmen und diese akzeptieren können. Und: Sie wird mit Nico (und ggf. den anderen Schülerinnen und Schülern) aushandeln können, wie die Beziehung in Zukunft gestaltet werden kann, welche Freiräume sie dem Schüler einräumen kann, welche Prioritäten (ggf. in welcher Rang- und Reihenfolge) gesetzt werden sollen und welche „Verbindlichkeiten“ für die Zukunft entwickelt werden können.

Dieses Beispiel aus der alltäglichen Praxis sollte deutlich machen, dass es zu einem vertieften Verständnis führen kann, wenn man sich mit dem Blick auf mögliche antinomische Strukturen und mit entsprechender Geduld auf eine Situation einlässt.

## 1.6 Antinomien und Theorie der Schule

Welchen Stellenwert haben solche Konzepte in schultheoretischen und allgemein-didaktischen Überlegungen? Wie und wo lassen sie sich zuordnen? – Mit der „*Antinomie pädagogischen Handelns*“ werden all jene Schwierigkeiten haben, die (s.o.) an eindeutigen Analysen und Handlungsanweisungen interessiert sind. Die Frage, ob und warum gegensätzliche Deutungen gleichzeitig möglich sind, was sie unterscheidet und was sie dennoch ihrem Wesen nach miteinander verbindet, passt nicht zu solchen Erwartungen. Aber die Tradition pädagogischen Denkens bietet durchaus Punkte, an denen man in dieser Hinsicht anknüpfen kann.

Wie man im pädagogischen Handeln mit solchen „Dualitäten“ umgehen sollte, hat Friedrich Schleiermacher (1768 bis 1834) in seinen Vorlesungen zur Pädagogik grundlegend entwickelt: Er arbeitet immer wieder Gegensätze heraus, zwischen denen sich eine sachgerechte Analyse pädagogischer Fragestellungen bewegen muss (z.B. zwischen dem Blick auf die Gegenwart bzw. die Zukunft der Zöglinge oder das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit). Schleiermacher löst solche „Dualitäten“ in Folgerungen auf, die beide Sichtweisen zu ihrem Recht kommen lassen: Die Pädagogik müsse so „konstruiert“ werden, dass sie „nicht fehlt“, wenn das eine, oder auch „nicht fehlt“, wenn das andere zutreffend ist. Es geht um die Fähigkeit, solche Antinomien theoretisch zu erkennen und begrifflich zu fassen, und um die entsprechende Bereitschaft, sie als Grundlage des Handelns zu respektieren und dann auch die Unsicherheiten auszuhalten, die daraus für pädagogisches Handeln folgen können.

Eine solche „Haltung“ hat Johann Friedrich Herbart (1776 bis 1831) mit der Forderung nach einem „pädagogischen Takt“ gemeint: Es ging ihm um eine doppelte Fähigkeit: sich in der Theorie kompe-

tent zu machen, aber dieses Wissen dann mit größter Sensibilität und Vorsicht in der Praxis anzuwenden. Erwerben könne man diese Fähigkeit nur im Handeln selbst, nicht allein im praktischen Tun. Den erforderlichen Takt könne man nur erwerben, wenn man „vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt“ hat. – Herbart hat diese Sicht als ein „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis gemeint. Man kann es aber auch als Anleitung für den Umgang mit Antinomien innerhalb der Theorie wie in der Praxis weiterdenken. Dadurch kann eine Haltung entstehen, die auf ein differenziertes und sich distanzierendes Verständnis des Handelns zielt, das weder die Zwänge und Anforderungen aus den Augen verliert, noch die Ziele und Visionen vergisst. Wenn dann im Sinne Schleiermachers auf mögliche „Dualitäten“ und Widersprüche geachtet und reagiert wird, kann – im glücklichen und gelingenden Fall – eine produktive Beziehung zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den unterschiedlichen Deutungen zustande kommen.

Solche Konzepte haben in der pädagogischen Tradition keine nachhaltigen Spuren hinterlassen. Sie sind sogar eher einseitig rezipiert worden – wie z.B. bei Herbart, dessen komplexe Gedanken zu einer verheerend formalen Stufentheorie verkürzt worden ist. Hinter solchen Vereinseitigungen stehen vermutlich vielfältige Motive: Eindeutige Konzepte erleichtert die „Assimilation“ konkreter Erfahrungen und Probleme (vgl. Plöger in diesem Band). Es erfordert eine viel größere „Anstrengung des Begriffs“, wenn (in Anlehnung an Piaget) im Sinne von „Akkommodation“ für eine zunächst nicht eindeutige Situation eine neue Deutung, ein vertieftes und erweitertes Verständnis oder gar ein neuer Begriff geschaffen werden muss. Die Zuversicht, dass eine solche Deutung dann intellektuell und emotional befriedigender sein wird, erfordert ein Maß an „Bedürfnisaufschub“, für das man erst einmal bereit sein muss.

Zum anderen dürfte es nicht von der Hand zu weisen sein, dass hinter dem Wunsch nach theoretisch-konzeptioneller Eindeutigkeit auch oder sicher häufig vor allem der (politisch motivierte) Wunsch stehen kann, andere in der antagonistischen Auseinandersetzung zielstrebig beeinflussen zu können und der nachwachsenden Generation jene „Gedankenkreise“ zu vermitteln, die eine „Integration“ in bestehende Verhältnisse und unter herrschende Deutungsmuster sicherstellen kann.

Wenn dagegen für ein Denken in „Antinomien“ plädiert wird, darf damit kein unverbindliches „Sowohl-als-auch“ gemeint sein. Es geht vielmehr um die Frage, ob sich hinter den auf den ersten Blick scheinbar eindeutigen Sichtweisen Strukturen und Prozesse verbergen können, die verständlich machen, warum Menschen sich anders verhalten, als es nach vordergründigen Deutungen zu erwarten wäre. Daran können in vermeintlich schwierigen Situationen Ansatzpunkte für ein Handeln zu finden sein, die wider Erwarten hilfreich oder gar erfolgreich sein könnten. Ein Bewusstsein für die prinzipielle Antinomie pädagogischen Handelns kann solche Situationen besser verständlich machen. Man kann offener – und „ehrlicher“ – über sie reden, weil andere Sichtweisen prinzipiell nicht als „falsch“ abgetan werden, sondern als Ausdruck möglicher Antinomien respektiert (oder gar gesucht) werden.

## 2. Hilfreiche Kompetenzen

Aber was bedeutet dies nun für die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern? In der Frage, was eigentlich unter „Kompetenzen“ zu verstehen ist, folge ich der von Weinert 2001 vorgeschlagenen weiten Definition: Es gehe um „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27 f.).

Ich verstehe dies so, dass mit dem „sowie“ der Blick auf eine zweite Dimension gerichtet wird. Kenntnisse und Fertigkeiten, die man kognitiv erwerben kann, sind das eine. Sie können zum Lernen angeboten, vielleicht sogar „vermittelt“ werden, und sie eignen sich für Prüfungen. Die andere Dimension – das Emotionale, das Wollen und das Soziale – muss hinzukommen, wenn Probleme – oder allgemeiner gesagt: zu bearbeitende Aufgaben – erfolgreich bewältigt werden sollen.

Wenn man einen so erweiterten Kompetenzbegriff zugrundelegt, dann ist nach meiner Sicht der Dinge in der Lehrerbildung noch erhebliche Entwicklungsarbeit zu leisten. Mir scheint, dass Zielsetzungen und Gütemaßstäbe immer noch eher eng gefasst sind – was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung sehr stark den Charakter und die Funkti-



on einer Statuspassage haben, in der Berechtigungen für den Übertritt in die nächste Stufe erworben werden müssen.

Dies lässt sich m.E. sehr sinnfällig an jenen „Rastern“ aufzeigen, die – so weit ich sehe – in der Lehrerbildung und vor allem bei der Prüfung von Anwärtern für ein Lehramt immer noch eine dominante Rolle spielen. Offenbar gilt es immer noch als Ausweis professioneller Kompetenz, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin möglichst genau im Voraus analysieren und planen kann, wie ein Lernprozess vom Einstieg bis zur Ergebnissicherung verlaufen wird und in welchem Wechselspiel zwischen Aktionen der Lehrenden und dem „erwarteten Schülerverhalten“ sich dies vollziehen soll. Man kann dies sicherlich als pragmatisch hilfreiche Formalisierung eines (letztlich auch juristisch überprüfbaren) Rituals bei Prüfungen verstehen. Aber werden derartige Verkürzungen und „Fest-Stellungen“ einem Prozess gerecht, der im Sinne von „Bildung“ deutlich offener sein sollte und in einem kommunikativen Wechselspiel zwischen Lehrenden und Lernenden bestehen sollte? Nicht in den Blick kommen dabei jene „Unsicherheiten“ des pädagogischen Handelns, die ich als unvermeidliche Antinomien interpretiere.

Die folgende Übersicht soll dagegen deutlich machen, dass die konkrete Gestalt einer Situation des Lehrens und Lernens aus vielfältigen Faktoren resultiert, die zum Teil in weit zurück liegender Zeit entstanden sind und/oder in die Zukunft der Beteiligten hineinreichen. Aus einem breiten Spektrum von Aspekten (die untereinander und in sich durchaus widersprüchlich sein können), werden jeweils nur bestimmte Merkmale bedeutsam. Welche dies sind, stellt sich letztlich erst in der aktuellen Situation (auch innerhalb einer „Stunde“) heraus. Der Bezug zu einer antinomischen Sichtweise liegt darin, dass die Planung von Lernprozessen davon ausgehen muss, dass Lehrende und Lernende sich nicht nur im Sinne eines Antagonismus (Lehrerrolle vs. Schülerrolle) gegenüberstehen, sondern dass die Erwartungen, mit denen sie sich begegnen, im Prinzip in sich voller antinomischer Spannungen sind. Die Kunst der Vorbereitung besteht also darin, dies zu antizipieren und sich darauf einzustellen, dass erst einmal ausgehandelt werden muss, welche Deutungen welche Rolle spielen sollen.

Tabelle: Prozessverlauf des Lehrens und Lernens:

Lernende ...	Lehrende ...
... sind unter verschiedenen sozialen, kulturellen Bedingungen aufgewachsen und von diesen beeinflusst,	... orientieren sich unterschiedlich an gesellschaftlichen, politischen Vorgaben, die selbst in vieler Hinsicht differieren,
... haben mehr oder weniger deutliche, sich noch entwickelnde Lebenskonzepte mit unterschiedlichen Perspektiven,	... haben verschiedene pädagogisch-didaktische Zielvorstellungen und fassen ihre professionellen Aufgaben unterschiedlich auf,
... richten an die „Schule“ unterschiedliche Erwartungen,	... möchten in der Schule Ziele erreichen bzw. anstreben, die sie unterschiedlich gewichten,
... haben mit Schule und ihren Anforderungen ihre eigenen, teils positiven, teils negativen Erfahrungen gemacht,	... halten Inhalte, Themen, Arbeitsformen, Anforderungen der Schule für unterschiedlich wichtig und verbinden damit verschiedene Erfahrungen,
... stehen zu Lehrenden allgemein und zu ihren aktuellen Lehrerinnen und Lehrern in unterschiedlichen Beziehungen,	... stehen zu SchülerInnen allgemein und zu den Schülerinnen und Schülern ihrer Lerngruppen in unterschiedlichen Beziehungen,
... sehen ihre eigene Lernentwicklung verschieden weit fortgeschritten und schätzen die weiteren Lernmöglichkeiten verschieden ein,	... sehen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernentwicklung verschieden weit fortgeschritten und schätzen die weiteren Möglichkeiten entsprechend ein,
... sind in der konkreten Situation mehr oder weniger bereit (disponiert), sich von bestimmten Reizen motivieren zu lassen.	... haben Vermutungen (Hoffnungen) über die aktuelle Dispositionen der Lernenden und deren Unterschiedlichkeit.
In einer aktuellen Situation des Lehrens und Lernens treffen Personen mit unterschiedlichen Perspektiven, Erfahrungen und Erwartungen etc. zusammen, sie deuten die Situation entsprechend unterschiedlich und versuchen, ihre jeweilige Sicht durchzusetzen und bestätigt zu bekommen	
... deuten das Lernangebot auf dem Hin-	... deuten das Verhalten der Lernenden auf

<b>Lernende ...</b>	<b>Lehrende ...</b>
tergrund ihrer subjektiven, differenten Dispositionen.	dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Erwartungen und Zielsetzungen.
Lehren und Lernen gehen aneinander vorbei, wenn die unterschiedlichen Deutungen nicht zueinander passen; Lehren und Lernen gelingen umso besser, je stärker die Deutungen und Erwartungen der Beteiligten transparent gemacht werden, wenn mögliche Varianten erkennbar sind und wenn die Beteiligten sich über Verbindlichkeiten verständigen können.	

Die Kunst der Gestaltung von Lernprozessen besteht also darin, die vielfältigen Faktoren, die Bildungsprozesse in unterschiedlicher Weise fördern oder beeinträchtigen können, transparent zu machen und die Situation mit den Beteiligten so zu arrangieren, dass die unterschiedlichen Intentionen mit den Möglichkeiten und auch mit den Zwängen vereinbart werden können.

## 2.1 Kompetenz und Habitus

Für diese „Kunst der Gestaltung von Lernprozessen“ ist der erweiterte Kompetenzbegriff (nach Weinert, s.o.) bedeutsam, denn er macht darauf aufmerksam, dass es neben den kognitiv fundierten Kenntnissen und Fertigkeiten auch die emotionalen, volitionalen und sozialen Orientierungen wichtig sind. Ich bevorzuge dafür den Begriff der „Haltungen“ und meine damit die Bereitschaft und die Fähigkeit, mit den verfügbaren fachlichen Kompetenzen, also mit theoretischem Wissen, mit reflektierter Erfahrung etc. „konstruktiv und kooperativ“ umgehen zu können. In Hinblick auf professionelles pädagogisches Handeln lässt sich dies – wieder einmal – mit dem Konzept des „pädagogischen Takts“ nach Herbart fassen. Es geht darum, sich mit „Empathie“ auf die möglicherweise abweichende Sichtweise anderer einzulassen, sie als solche akzeptieren zu können und zu verstehen, wie es zu dieser Differenz kommt. Dabei ist der Blick nicht allein auf den anderen zu richten, sondern z.B. zu fragen, welchen Anteil das eigene Denken und Verhalten an dieser Differenz hat. Wichtig kann es auch sein, die eigene Sprache (die verbale und die körperliche) zu beobachten und auf Signale zu befragen, die bei den anderen abweichende (protestierende?) Deutungen ausgelöst haben könnten. Und nicht zuletzt geht es um Sensibilität für Emotionen, die durch das Verhalten und die Rede der anderen in einem selbst ausgelöst werden: Werde ich an Bedürfnisse erinnert, werden Emotionen aktualisiert, die ich bei mir selbst nicht (mehr) zulasse? Spricht das „Kind vor mir“ das „Kind in mir“ an (vgl. Brück 1978), nämlich jenes, das ich selbst einst gewesen bin? – All dies sind sicher anspruchsvolle Appelle, die nicht ganz einfach einzulösen sind. Aber wenn sie als „Haltung“ erworben werden, können sie das alltägliche Handeln erweitern und viele Dimensionen wahrnehmbar machen, die dem „ersten Blick“ verborgen bleiben. Ist so etwas „lernbar“?

## 2.2 Der forschende Habitus

In den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereichen der Lehrerbildung wird in jüngster Zeit ein Ansatz verfolgt, der zu einer stärkeren Wissenschafts- und Forschungsorientierung beitragen soll. Dafür wird der Begriff des „forschenden Lernens“ (vgl. jüngst Obolenski/Meyer 2006) verwendet. Die Studierenden sollen frühzeitig in schulpädagogisch relevante Forschung eingebunden werden, sie sollen die entsprechenden Konzepte und Methoden kennenlernen und Ergebnisse der Forschung rezipieren können. Unter der Frage nach den professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern kann es allerdings nicht hinreichend sein, wenn sich „forschendes Lernen“ im Wesentlichen auf die Berufsvorbereitung bezieht oder gar als ein Durchgangsstadium zum Statuserwerb (s.o.) verstanden wird, nach dessen erfolgreicher Absolvierung die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten wieder „vergessen“ werden. Aus forschendem Lernen sollte vielmehr ein dauerhaft verfügbarer „forschender Habitus“ werden, der auch im beruflichen Alltag relevant wird. Dazu sollen hier ein paar kurze Bemerkungen genügen (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 2006 a).

(1.) Ein Einwand gegen eine solche Erweiterung der professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern könnte sich auf den Doppelcharakter von Professionalisierung beziehen. Dieser wird sich prinzipiell nicht vermeiden lassen, denn jede Erweiterung oder Verbesserung spezieller Kompetenzen

wird tendenziell immer mit einer möglichen Distanzierung von der jeweiligen Klientel und damit auch mit dem Erwerb und der Legitimation von Privilegien verbunden sein. Aber in dem Maße, in dem pädagogisches Handeln auf (gelingende) Interaktion und Kommunikation angewiesen ist bzw. sich darin verwirklichen soll, muss professionelle Kompetenz in der Fähigkeit bestehen, situations- und personenbezogen zu analysieren, zu beraten und ggf. auch zu handeln. Dabei sollten nach dem hier dargelegten Verständnis von „Antinomien“ abweichende Sichtweisen, konträre Standpunkte und vermutliche resonante Nebenwirkungen ins Spiel gebracht werden (können). Kommunikationsprozesse sind so anzulegen, dass sie zur Reflexion auch und gerade antinomischer Bedeutungen anregen. In diesem Sinne wäre professionelle Kompetenz als die Fähigkeit zu verstehen und zu entwickeln, auf „Risiken und Nebenwirkungen“, aber auch auf mögliche Bedürfnisse, die den Beteiligten „eigentlich“ wichtig sind, aufmerksam machen zu können. Dazu ist nicht nur das Wissen um theoretische Konzepte wichtig, sondern darüber hinaus die Bereitschaft und die Kompetenz, die verschiedenen Sichtweisen mit „pädagogischem Takt“, also mit einer reflexiv-kommunikativen Haltung einbringen (und durchhalten) zu können. Das macht noch einmal deutlich, dass es bei pädagogischer Professionalität nicht nur um wissenschaftliches Wissen geht, sondern auch um wissenschaftlich fundiertes Können!

(2.) Unter dem Blick auf Antinomien wäre ein „nomothetisches“ Wissenschaftsverständnis – das für eindeutige Interpretationen sozusagen besonders „anfällig“ ist – zu eng. Solche Erwartungen sind als implizite, „alltägliche“ Vorstellungen noch weit verbreitet: Was nicht 1:1 als zutreffend erlebt wird und umgesetzt werden kann, führt zu Enttäuschungen. Dem gegenüber plädiere ich bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität für ein „offenes“ Verständnis von Wissenschaft, in dem unterschiedliche Sichtweisen nicht nur zugelassen, sondern geradezu gesucht werden. Dann kann Forschung zu einem Kommunikationsprozess beitragen, in dem sich Beteiligte über ihre Handlungssituation verständigen können. Diese Offenheit ist insbesondere für pädagogische Handlungssituationen wichtig, weil die spezifischen Bedingungen und Merkmale sich ständig wandeln und situative und subjektive Bedingungen eine große Rolle spielen. Wichtigstes Kriterium der „Gültigkeit“ ist deshalb nicht, ob Aussagen und Sichtweisen generalisierbar sind, sondern ob sie der jeweiligen Situation angemessen sind, ein vertieftes Verständnis anregen und eine Verständigung ermöglichen.

(3.) Dass ein forschender Habitus in der Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern nicht auf eine Statuspassage reduziert sein darf, dürfte weitgehend Zustimmung finden. Aber es wäre gut, auch institutionell und organisatorisch dafür zu sorgen, dass er zu einer dauerhaften Haltung wird. Deshalb scheint es nicht sinnvoll, das „Wissen“ und das „Können“ auf zwei Phasen aufzuteilen, also im Studium jene Kenntnisse zu vermitteln und zu prüfen, die „später“ angewendet werden sollen. Erfahrungen im forschenden Umgang mit Schule werden erst dann als persönlich und für die Berufsperspektive relevant erlebt, wenn sie in ihrer Bedeutung für pädagogisch-professionelles Handeln erfahren werden. Dies kann aber nicht allein in einer theoretisch-abstrakten Behandlung gelingen und auch nicht anhand von Situationen, die lediglich „symbolisch“ (als Video oder gar nur als Text) vermittelt sind. Praxis bleibt dabei Lernstoff und Übungsmaterial, zu dem bestenfalls eine virtuelle Beziehung entstehen kann. Methodengestützte Analysen und theorieorientierte Reflexionen werden um so mehr als bedeutsam erlebt werden, wenn die Studierenden in konkrete Handlungssituationen einbezogen sind, für die in den distanzierten Reflexionen erhellende Deutungen erarbeitet werden, die zu einem vertieften Verständnis führen und zu konkreten Perspektiven des möglichen Handelns führen können. Erst in einer solchen Mitverantwortlichkeit kann eine persönliche Betroffenheit entstehen, die eine wesentliche Voraussetzung für eine nachhaltige Wirkung solcher Reflexionen ist. Es geht also darum, dass die Studierenden auf der Grundlage ihrer theoretischen Kenntnisse und ihrer praxisbezogenen Erfahrungen eine Einstellung erwerben, die als eine grundlegende „Haltung“, als „Habitus“ bezeichnet werden kann. Dabei geht es nicht um die „Anwendung“ abstrakt erworbenen „Wissens“, sondern um die Bereitschaft, sich auf konkrete Situationen so intensiv einzulassen, dass sie in ihren antinomischen Strukturen verstanden werden können.

(4.) Ein solches Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer „Klientel“ entspricht jener Haltung, die Herbart als „pädagogischen Takt“ beschrieben hat (s.o.). Die geduldige Suche nach Antinomien steht dem auf den ersten Blick entgegen, weil viel Zeit erforderlich scheint. Das ist immer dann der Fall, wenn versucht wird, theoretische Hintergründe zu verstehen, aber aus solchen Reflexionsphasen

(deren Methoden später noch beschrieben werden sollen) gehen die Beteiligten mit einem „Mehr“ an Reflexivität heraus. Sie haben anspruchsvollere Deutungsmuster entwickelt und vor allem ein „taktvolles“ Grundverständnis eingeübt, was sie auf andere Situationen werden übertragen können. Es entsteht also eine reflexive und zugleich kontrollierte Haltung, die sich in einer Balance zwischen situativer Offenheit und prinzipieller Orientierung bewegt. (Man könnte auch von einer Balance zwischen Emotionalität und Rationalität, oder zwischen Sich-einlassen und Distanz-halten sprechen – und würde damit an Schillers Konzept der ästhetischen Wahrnehmung anknüpfen).

Zusammenfassend könnte man es so formulieren: Es geht dem forschenden Habitus weniger um Produkte oder Ergebnisse der Forschung, sondern um Fragen und Prozesse. Als Motto könnte gelten: Forschung ist Medium, nicht das Ziel! Es geht weniger um „instrumentelles Wissen“, sondern um ein „prozedurales Können“. Der forschende Habitus sucht nach Material für Reflexionen im Kollegium bzw. in der Profession. Es geht also nicht um wissenschaftliche Publikationen – jedenfalls nicht in erster Linie. Erst in einer zweiten und umfassenderen Ebene könnten Erfahrungen sozusagen gebündelt werden, um andere zu ähnlichen Reflexionen anzuregen bzw. sich in der Profession auszutauschen, aber das wäre nicht der primäre Zweck.

### 3. Methoden

Ein so anspruchsvolles Ziel ist nicht einfach zu verwirklichen. Gute Vorsätze werden am Ende nicht reichen. Es ist aber nicht ganz einfach, Verfahren zu benennen, mit denen antinomische Analysen sozusagen „sicher“ entwickelt werden können. Eine wichtige Voraussetzung dürfte die emotionale und volitionale Bereitschaft (im Sinne von Weinert, s.o.) sein, sich auf ein theoretisch und begrifflich „weites Feld“ zu begeben. Wer sich dem „Andererseits“ öffnet, wird zunächst verunsichert sein, weil gewohnte Betrachtungsweisen nicht mehr tragen und naheliegende „Assimilationen“ nicht mehr funktionieren. Es wird aber einen intellektuellen Genuss bereiten, wenn in der offenen Analysearbeit umfassendere Deutungen gefunden werden und „Akkomodation“ auf einem anspruchsvolleren Niveau gelingt. Und zur professionellen Befriedigung wird es beitragen, wenn auf der Grundlage antinomischer Deutungen das Handeln auf einem tieferen Verständnis fortgeführt werden kann. – In diesem Sinne sollen hier ein paar – in der Methode durchaus bescheiden klingende – Vorschläge folgen.

#### 3.1 „Vierzeiler“

Zum Einstieg in die gemeinsame Übung des antinomischen Blicks können „Vierzeiler“ dienen. Dabei werden Handlungssituationen von verschiedenen Betroffenen – aus ihrer je besonderen Sichtweise oder aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und/oder Intentionen – unterschiedlich erlebt und gedeutet. Es geht um Folgendes: Die Mitglieder einer Beratungs- oder Ausbildungsgruppe werden gebeten, sich an eine konkrete Situation zu erinnern, die sie in positiver oder negativer Weise als ungewöhnlich empfinden. Diese Situation sollen sie unter vier Gesichtspunkten kurz beschreiben:

- (1.) Wo ereignet sich etwas? (der institutionelle, situative Kontext)
- (2.) Wer ist beteiligt, welche Personen handeln? (Funktionen, Rollen der Personen)
- (3.) Was geschieht, was tun die Personen? (in möglichst konkreter Beschreibung)
- (4.) Wie empfinde ich selbst diese Situation? (auch Deutungen im Sinne von Betroffenheit, aber eher fragend, vorsichtig)

Diese „Vierzeiler“ werden anonym verfasst, sie sollen möglichst konkret und für andere gut nachvollziehbar sein, an die ästhetische Qualität werden keine Anforderungen gestellt (sie müssen keineswegs – wie manche meinen – gereimt sein). Damit nicht gleich erkennbar ist, wer welche Szene beschrieben hat, werden neutrale Bögen benutzt, die obige Erläuterung enthalten und Platz für den Text geben.

Diese „Vierzeiler“ werden dann eingesammelt und unter den Beteiligten verlost, so dass jeder einen fremden Text hat (wenn jemand seinen eigenen Text zieht, sollte neu verteilt werden). Jeder versucht nun, sich in die geschilderte Situation hineinzusetzen und vor allem die Aussage in der letzten Zeile zu verstehen und sich dann zu fragen: Habe ich so etwas auch schon erlebt, erlebe ich diese Situation ähnlich, könnte man sie auch anders empfinden? Irgendjemand trägt dann einen Vierzeiler vor und gibt dazu einen Kommentar.

In der Regel entwickeln sich daraus sehr angeregte und anregende Gespräche, in denen ...  
... man sich auf eine konkrete Situation beziehen kann,  
... niemand sich und seine Empfindungen offenbaren muss, sich aber gleichwohl auf die geschilderte Situation beziehen kann, als wenn es (auch) seine eigene wäre,  
... sich an die Schilderungen vielfältige Assoziationen anbinden können,  
... offen bleibt, wie intensiv man auf bestimmte Situationen eingehen möchte,  
... verschiedene Situationen miteinander in Verbindung gebracht werden können,  
... praktische Konsequenzen gezogen werden können, aber nicht gezogen werden müssen.

Im Grunde geht es bei der Besprechung von Vierzeilern um die Frage, ob sich für eine Situation verschiedene „Lesarten“ finden lassen. Dies kann natürlich in gleicher Weise auf konkrete Situationen bezogen werden, die sich im Handlungsfeld der Gesprächspartner (z.B. einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen) ereignet hat. Dies zielt nicht (wie in der „objektiven Hermeneutik“, wie sie von Ulrich Oevermann vorgeschlagen wurde) darauf, die eine „richtige“ Deutung herauszuarbeiten. Es sollen vielmehr verschiedenartige Interpretationen angeregt und zugelassen werden. Dabei ist es zunächst ganz wichtig, dass alle möglichen Lesarten formuliert und (schriftlich) gesammelt werden – auch wenn sie auf den ersten Blick als „unsinnig“ erscheinen mögen. Oftmals kommt man erst später darauf, dass sich in solch scheinbar unpassenden Aussagen latente Empfindungen ausdrücken, die sich erst mühsam ins Bewusstsein heben lassen. Es ist dann zu fragen, ob und auf welchem theoretischen Hintergrund (s.o.) verschiedene Lesarten zugleich als gültig oder zumindest als „gangbar“ („viabel“ im Sinne des Konstruktivismus; vgl. z.B. Lindemann 2006) verstanden werden können. Dazu kann ein spielerischer Umgang mit den erfundenen Lesarten hilfreich sein (z.B. verschiedene Sortierung herzustellen oder Aussagen dialogisch zusammenzustellen). Wenn dabei eine Interpretation entsteht, die verschiedene Lesarten theoretisch stringent oder zumindest plausibel integrieren kann, dann mag man dies doch als die „eine“ richtige Deutung verstehen. Es geht bei solchen Vierzeilern, die sich auch auf fiktive Situationen beziehen können, vor allem darum, sich sozusagen in einem „antinomischen Propädeutikum“ auf solche Sichtweisen einzulassen, den Blick für das Andererseits zu öffnen und theoretische Konzepte mit situativen Merkmalen in Beziehung bringen zu können.

### **3.2 Fallbesprechungen nach der „4-Stufen-Methode“**

Zu einer umfassenden Sicht auf Prozesse und Situationen gehört es, die Analyse nicht auf die kognitive, rationale Ebene zu begrenzen, sondern auch emotionale Beweggründe des Fühlens und Handelns zur Kenntnis zu nehmen und als bedeutsam zu akzeptieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Ebenen nicht übereinstimmen, wenn Emotion und Ratio in Spannung zueinander stehen. Aber Spannungen und Widersprüche kann es ebenso innerhalb der rational-kognitiven Deutungen und innerhalb des emotionalen Erlebens geben. Darauf zielen Analysen nach der „Vier-Stufen-Methode“ ab.

Während die Besprechung von Vierzeilern noch eher im Bereich des Unverbindlichen verbleibt, geht es bei Fallbesprechungen nach der „Vier-Stufen-Methode“ um konkrete Situationen, in denen die Beteiligten nach Orientierungen für die weitere Arbeit suchen. Dieses Verfahren ist – so weit ich weiß – nicht bewusst dafür entwickelt worden, Antinomien zu bearbeiten, aber mir ist bei seiner Verwendung immer wieder deutlich geworden, dass es gerade dadurch hilfreich ist, dass es unterschiedliche Sichtweisen eines Falles bewusst machen kann. Entwickelt worden ist diese Methode im psychiatrischen Kontext für die Besprechung problematischer Fälle, also von „Fällen“, mit denen PädagogInnen aus irgendwelchen Gründen nicht mehr „zurechtkommen“<sup>5</sup>. Unter Problemdruck wird die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern besonders groß sein, ich habe es aber auch immer wieder als sehr aufschlussreich und anregend erlebt, wenn über einen Schüler oder eine Schülerin gesprochen wurde, die gar nicht „auffällig“ geworden sind. Unter pädagogischer Sicht hat schließlich jedes Kind und jeder Jugendliche das Recht, als Individuum mit seinen besonderen Bedürfnissen etc. Aufmerksamkeit zu

---

<sup>5</sup> Dieses Verfahren ist m.W. in den 1970er Jahren von den Psychiatern Heigl und Heigl-Evers vorgeschlagen worden. Die ursprüngliche Quelle ist mir nicht mehr verfügbar. Kennengelernt habe ich die Methode bei Prof. Friedrich Specht, der über viele Jahre hinweg die IGS Göttingen-Geismar bei Fallbesprechungen beraten hat. Ich folge hier der Darstellung durch Brandt 1979.

finden und respektiert zu werden. Die Methode ist natürlich auch für Situationen (also z.B. für Interaktionen oder Gruppen) anwendbar. In diesem Sinne ist sie als Vertiefung der Besprechung von „Vierzeilern“ zu verstehen.

Insgesamt handelt es sich um fünf Schritte – die eigentliche Bearbeitung erfolgt in vier Stufen:

*Stufe 0: Falldarstellung:* Eine Person, die den „Fall“ besonders gut kennt bzw. von ihm betroffen ist, stellt die Person (bzw. die Situation ...) möglichst konkret, anschaulich und zurückhaltend mit Wertungen und Analysen dar. Andere können ggf. Informationen ergänzen. Wichtig ist dabei, dass möglichst nur Fakten berichtet werden und jegliche Deutungen zurückgestellt werden. Es ist Aufgabe der Moderatorin / des Moderators, darauf zu achten. In dieser Phase sollten alle nur zuhören, sich in den Fall hineindenken (und sich nicht durch Mitschreiben ablenken).

*Stufe 1: Wahrnehmungen:* Die „ZuhörerInnen“ stellen jetzt alle Einzelheiten, die ihnen aus der Falldarstellung in Erinnerung geblieben sind, zusammen. Dabei soll nur wiedergegeben werden, was vorher auch gesagt worden ist. Ergänzt werden dürfen allenfalls sachliche Details, die „vergessen“ worden sind (was aber schon ein Indikator für etwas sein kann, was „verdrängt“ worden ist). Es soll hier nichts hinzugefügt werden – vor allem keine Vermutungen o. Ä. Es ist für das weitere Gespräch hilfreich, wenn jemand die Fakten an eine Tafel oder auf eine Folie schreibt, wobei man sich ggf. ausdrücklich über die Formulierungen verständigen sollte. Dies dient nicht nur der eigenen Erinnerung, sondern soll später immer wieder dazu anregen, zu den „Fakten“ zurückzukehren und immer wieder zu fragen, ob noch etwas „vergessen“ wurde.

*Stufe 2: Gefühle:* Die Falldarstellung wird in der Regel bei den ZuhörerInnen emotionale Empfindungen ausgelöst haben. Diese werden jetzt artikuliert und zusammengetragen. Dies kann sich darauf beziehen ...

- ... welche Emotionen das beschriebene Kind bzw. der Jugendliche in einem angeregt hat,
- ... ob man mit dem Fall selbst zu tun hat und wie man sich dabei fühlt,
- ... wie man die Art der Darstellung erlebt hat (wobei bewertende Aussagen „tabu“ sind),
- ... wie man mit dem Fall emotional umgehen kann oder möchte (z.B. eher mit Sympathie oder Abwehr).

Wichtig ist dabei, dass alle emotionalen Regungen zugelassen werden, benannt werden dürfen und dass sie nicht kommentiert werden – weder von denen, die sie äußern, noch von den anderen. Auch diese Gefühle sollen in knappen Worten für alle sichtbar festgehalten werden.

*Stufe 3: Einfälle und Assoziationen:* Den ZuhörerInnen wird bei der Falldarstellung vieles durch den Kopf gehen, was auf den ersten Blick gar nicht mit dem Fall zu tun haben mag: Erinnerungen an die eigene Schulzeit, an vergleichbare Erfahrungen mit Kindern; Verbindungen zu Fällen in der Literatur, in Filmen oder anderen Bereichen. Auch Träume oder Phantasiebilder können wichtig sein. Auch hier ist jede Assoziation „richtig“, sie wird nicht diskutiert. Sie können und sollen die anderen dazu anregen, auch bisher nicht gedachte oder nicht bewusst gewordene Regungen zuzulassen.

*Stufe 4: Theoretische Analysen, Lösungsvorschläge:* Erst auf dieser Stufe wird nach theoretisch orientierten Erklärungen und dann auch nach Lösungen gesucht. Nach meinen Erfahrungen empfiehlt sich hier eine Unterteilung der Stufe: zunächst nach Deutungen zu fragen und dann Lösungen zu entwerfen. Dies soll möglichst in Bezug zu den vorhergehenden Stufen geschehen. Was vorher erarbeitet wurde, soll Baustein der Analyse werden. Dabei sind ggf. Vorschläge und Rückmeldung an diejenigen zu formulieren, die den Fall eingebracht haben.

Wichtig ist, dass genügend Zeit zur Verfügung steht: Unter 90 Minuten kommt kaum etwas Gescheites dabei heraus, es kann aber auch förderlich sein, ein Zeit-Limit zu setzen, damit eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre gefördert wird.

Wichtig ist dabei, dass die Stufenfolge strikt eingehalten wird und nicht auf spätere Stufen vorgegriffen wird. Dies fällt Lehrerinnen und Lehrern manchmal sehr schwer, weil sie es gewohnt sind, auch in Problemfällen rasch eine Lösung zur Hand haben zu müssen. Allerdings werden häufig Fälle vorgetragen, bei denen die bisherigen „Maßnahmen“ nicht erfolgreich waren – entsprechend größer ist dann die Bereitschaft, sich auf ein etwas längeres Verfahren einzulassen.

Wichtig ist es besonders in den Stufen 1 bis 3, dass jeder Beitrag kommentarlos als Ausdruck eines persönlichen Erlebens, einer subjektiven Wahrnehmung akzeptiert wird und dass insbesondere solche Deutungen benannt werden, die sich nicht auf den ersten Blick einstellen. Nur so können Deutungen

benannt werden, in denen sich antinomische Sichtweisen ausdrücken. Denn erst unter der Bedingung, dass eine Äußerung nicht gleich und ganz richtig sein muss, werden die Gedankenkreise so frei, dass auch das „zur Sprache“ kommt, was sonst hinter vereinseitigten Sichtweisen (s.o.) vergessen wird. Häufig regen Emotionen und Assoziationen der anderen dazu an, bei sich selbst solche Regungen als „auch denkbar“ wahrzunehmen und zuzulassen.

Bei der letzten Stufe ist es wichtig, dass der vorläufige, versuchsartige Charakter der Deutungen und vor allem der Lösungsvorschläge bewusst gehalten wird. Es sollten nach Möglichkeit unterschiedliche Ansatzpunkte benannt werden, ohne dass diejenigen, die demnächst handeln sollen, sich sogleich eindeutig festlegen. Häufig müssen Vorschläge ohnehin noch konkretisiert werden, in allen Fällen wird es gut sein, dem guten Rat zu folgen, dass man Entscheidungen noch einmal „überschlafen“ soll...

Wenn der Fall oder die Situation wirklich offen besprochen wird, dann wird es zu Deutungen kommen, in denen unterschiedliche Perspektiven in der Weise „aufgehoben“ sind, dass sie zu einem „ganzheitlichen“ Bild zusammengefügt werden und einen bewussteren Umgang mit der Situation bzw. den Personen möglich machen. Je mehr dabei den Beteiligten bewusst ist, dass eine auch in das „Andererseits“ vordringende Deutung hilfreich sein wird, desto mehr werden sie der Versuchung widerstehen, sich allzu rasch – aus den oben genannten Gründen – auf eine schnelle „Lösung“ festzulegen.

### **3.3 Das nachträgliche laute Denken**

Die Prinzipien, die solchen systematischen und ausführlichen Analysen zugrundeliegen, können natürlich auch kurzfristig auf konkrete Situationen bezogen werden. Hier kann das „nachträgliche laute Denken“ (nach einem Vorschlag von Angelika C. Wagner 1981) hilfreich sein. Es kann von einer Person allein durchgeführt werden (etwa im Rahmen einer üblichen „Nachbesinnung“), aber sicherlich ist es hilfreich, wenn man von einem Partner, der die Situation beobachtet hat, durch gezielte Fragen und vor allem durch „aktives Zuhören“ („Habe ich dich richtig verstanden ...?“) angeregt und herausgefordert wird. Man konzentriert sich auf einen kurzen Ausschnitt, etwa eine verzwickte Situation (eine unerwartete Pause, eine drohende Eskalation, eine respektlose Bemerkung o.Ä.) und versucht nachzuerleben, was einem in diesem Moment „durch den Kopf geschossen“ ist. Meist wird zuerst versucht, sein Verhalten zu rechtfertigen, aber je offener und geduldiger man die Situation noch einmal erlebt, desto mehr werden auch alternative und vor allem unterdrückte Reaktionen bewusst. Diese sind dann nicht als falsch zu deuten oder gar zu missbilligen, sondern in ihrer Beziehung zu den Intentionen und den dominanten Deutungen zu akzeptieren. Videoanalysen können solche Reflexionen stützen, sie scheinen mir aber nicht so wichtig wie die Bereitschaft, sich auf eine offene Analyse einzulassen.

### **3.4 Offener Umgang mit „Störungen“**

Nur verwiesen sei an dieser Stelle auf die von Ruth Cohn unter gruppensystemischer Perspektive entwickelte sog. „themenzentrierte Interaktion (TZI)“ (vgl. Cohn 1994). Dabei geht es darum, dass bei der inhaltlichen Arbeit in einer Gruppe die begleitenden oder unterschwelligeren Prozesse auf der Beziehungsebene im Blick bleiben. Sie sollen dann „Vorrang“ bekommen, wenn sie den inhaltlichen Arbeitsprozess der Gruppe beeinträchtigen können und/oder wenn ein Mitglied der Gruppe sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr an dieser Arbeit beteiligen kann oder sich intensiver einbringen möchte. Dabei ist in erster Linie an Störungen auf der Beziehungsebene gedacht, aber unter antinomischer Sicht scheint mir diese Vorrang-Regel auch und gerade dann wichtig, wenn Aspekte zur Sprache gebracht werden sollen, die in der inhaltlichen Arbeit zu kurz gekommen sein könnten oder gar als tabuisiert erscheinen. Wenn eine Gruppe sich darauf einlässt, kommt sie vielleicht zu einem Ergebnis, in dem das „Andererseits“ in einer komplexeren Lösung „aufgehoben“ wird.

### **3.5 Hermeneutische Datenanalyse**

Kurz erwähnen möchte ich an dieser Stelle eine Methode der empirischen Forschung, die sich für die Suche nach antinomischen Strukturmerkmalen anbietet. Sie könnte durchaus auch in Studien zur Evaluation pädagogischer Handlungssituationen verwendet werden. Es geht – kurz gesagt – um den Versuch, quantitativ erhobene bzw. kodierte Daten nicht (nur) in empirisch-analytischer Weise auszuwer-

ten, also nach eher eindeutigen „Erklärungen“ nomothetischer Art (s.o.) zu suchen, sondern zu fragen, ob sich neben oder unter den vorherrschenden, von der Mehrheit artikulierten Sichtweisen, Bewertungen etc. auch Deutungen finden lassen, die z.B. von Minderheiten, Randgruppen o.Ä. vertreten werden. Es ist dann Aufgabe einer theoretisch orientierten Interpretation, diese „leisen“, resonanten Deutungen mit den „lauten“, dominanten in Beziehung zu setzen und dies zu „verstehen“. Solche unerwarteten Deutungen können als abweichende „Lesarten“ verstanden werden, die ebenfalls auf ein „Andererseits“ aufmerksam machen können. Ich bezeichne diese Auswertung von empirisch-statistischen Daten unter „verstehender“ Perspektive als „Hermeneutische Datenanalyse“ (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 2005).

Diese methodischen Anregungen zum Umgang mit Antinomien sind so zu verstehen, dass der „antinomische Blick“ weniger durch dezidierte Verfahren der Analyse zu einem sicheren Ergebnis geführt werden kann, sondern dass es um eine „Haltung“ geht, die zunächst einmal für das Andererseits aufgeschlossen ist, sich dann im zweiten Schritt um ein Verständnis der aufscheinenden Dualitäten bemüht, um schließlich im dritten Schritt auf dieser Grundlage nach einem produktiven Umgang mit gegensätzlichen Erfahrungen, Deutungen, Intentionen etc. zu suchen. Über die Forderung nach einem solchen „antinomischen Habitus“ und einen entsprechendem „pädagogischen Takt“ hinaus sind hierzu keine weiteren Vorgaben denkbar. Welche Antinomien in einer konkreten Situation eine Rolle spielen, kann nur von den Beteiligten „vor Ort“ erarbeitet werden. Aber dies zu tun, sollte angesichts der Unsicherheiten pädagogischen Handelns eine wesentliche Dimension pädagogischer Professionalität sein bzw. werden. Und in einer weiten Fassung des Begriffs (im Sinne von Weinert; s.o.) gehört es zu jenen Kompetenzen, die pädagogisches Handeln effektiver werden lassen und dadurch zu mehr Befriedigung im Beruf beitragen können.

## **4. Bedingungen – Folgerungen**

Diese Zielsetzung erfordert einen institutionellen Kontext, in dem Raum und Zeit für entsprechend offene Arbeitsformen gegeben sind. Wichtiger aber dürfte noch die Bereitschaft der Beteiligten sein, sich jenseits eindeutiger Lösungen auf ein entschiedenes „Sowohl-als-auch“ einzulassen.

### **4.1 Die „lernende Schule“**

Dafür lassen sich in innovationstheoretischer Sicht drei Bedingungen benennen, die zur Gestaltung von Schule förderlich sind oder gar als Voraussetzung verstanden werden können (vgl. Schlömerkemper 1992; ich modifiziere diesen Ansatz hier leicht): Wenn Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern „die Schule gestalten“ wollen, dann ist dafür erstens „Transparenz“ erforderlich; nur durch intensive, regelmäßige und offene Kommunikation kann bewusst und verständlich werden, warum „die anderen“ so handeln, wie sie es tun. Dies aber ist zum Zweiten nur dann möglich und eigentlich auch nur sinnvoll, wenn es einen hinreichend großen Gestaltungsfreiraum gibt, der es möglich und sinnvoll erscheinen lässt, die „Schule neu (zu) denken“ (v. Hentig). Und schließlich muss zum Dritten bei all der „Rederei“ am Ende etwas herauskommen; es darf nicht in Beliebigkeit verbleiben, sondern es muss etwas entstehen, wofür ich den Begriff „Verbindlichkeit“ wähle.

Solche Bedingungen und Prozesse werden in der schulpädagogischen Diskussion unter der Formel der „lernenden Schule“ behandelt (vgl. z.B. Fullan 1999). Ich habe dabei oft den Eindruck, dass über mögliche und nach meinem Verständnis eher unvermeidliche Dissonanzen und Widersprüchlichkeiten allzu rasch hinweg gesehen wird. Wenn über Konflikte geredet und/oder für Konsens plädiert wird, dann zielt dies schnell auf eine Eindeutigkeit, die für „tiefere“ Antinomien keinen Blick hat und zu vermeiden versucht, dass sie bewusst werden und das gemeinsame Handeln irritieren könnten.

Ich gehe dagegen davon aus, dass das Wissen um Antinomien und der bewusste Umgang mit ihnen das eigene Handeln emotional entlasten können: Man würde sich bewusst machen, dass man in vielen Fällen sozusagen „immer etwas falsch“ macht, dass es kaum gelingen kann, allen Dimensionen widersprüchlicher Erwartungen und Erfordernisse zugleich gerecht zu werden. Wenn dann auf diesem Hintergrund und nach offener Diskussion Prioritäten gesetzt werden, ohne das Andererseits zu ignorieren, dann dürften die Kräfte auf ein so gefundenes Ziel hin besser gebündelt sein. Eine Schule wird so ge-



sehen dann zu einer „lernenden“, wenn sie den Habitus erwirbt, der für den Umgang mit den antinomischen Bedingungen pädagogischen Handelns in der Institution Schule hilfreich ist.

## 4.2 Das professionelle Selbstverständnis

Einen bedeutsamen Anstoß würde das Denken in Antinomien dann finden, wenn im beruflich-professionellen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern die Schülerinnen und Schüler und ihre Persönlichkeitsentwicklung stärker in den Blick kämen. Derzeit wird – zum Beispiel in vielen Beiträgen über Folgerungen nach PISA – immer wieder daran erinnert, dass das „Hauptgeschäft“ von Lehrerinnen und Lehrern und die zentrale Aufgabe von Schule im Unterricht bestehen. Daran spiegelt sich die schon am Anfang dieses Beitrags erwähnte Verkürzung wider, nach der von den beiden Dimensionen des Comenius – nämlich Didaktik *und* Mathetik – nur noch die Didaktik im Blick geblieben ist. Ich plädiere dafür, das Lernen stärker in den Mittelpunkt zu rücken – und zwar nicht nur in seiner kognitiven Dimension, sondern ebenso in den emotionalen und volitionalen Aspekten. Diese Öffnung würde es nahelegen, stärker über latente Wirkungen und unbewusste Bedürfnisse etc. nachzudenken und sie zu berücksichtigen. Konsequenterweise würde dies dann dazu führen, dass „die „Sache“ des Lehrers das Kind ist“ (vgl. Schlömerkemper 2003).

## 4.3 Lehrerbildung

Wenn es richtig ist und wichtig genommen werden soll, dass sich eine konstruktive Haltung zu Antinomien im Grunde nur dann entwickeln kann, wenn darauf zielende Reflexionen sich auf konkrete und mit Verantwortlichkeit verbundene Erfahrungen beziehen, dann sind daraus Folgerungen für die Lehrerbildung zu ziehen. Im Konzept der „Kooperativen Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfil)“ haben wir in Frankfurt die organisatorischen Voraussetzungen für eine solche Arbeit entworfen. Entscheidend ist dabei, dass „forschendes Lernen“ in der Berufsbiographie nicht auf eine Durchgangsphase beschränkt bleibt. In diesem Sinne sollen drei Gruppen miteinander an ihrer Professionalisierung arbeiten: Lehrende der Universität, Studierende sowie Lehrerinnen und Lehrer aus der Praxis. Dadurch können aus unterschiedlicher Position abweichende Sichtweisen eingebracht und „Lesarten“ entwickelt werden. Erste Erfahrungen zeigen, dass die Kooperation bei allen Beteiligten zu einer intensiveren Professionalisierung beitragen kann (vgl. Schlömerkemper 2003).

## 4.4 Lernen und Lehren ohne antinomische Funktionsmischung

Schließlich möchte ich kurz auf einen Vorschlag zur Neugestaltung des Lernens und Lehrens hinweisen, der eine grundlegende Antinomie pädagogischen Handelns entschärfen würde. Diese Vorschläge beruhen auf der Analyse, dass in der herkömmlichen Organisationsform von Unterricht die Prinzipien und Zielsetzungen heterogener und homogener Lernorganisation miteinander vermischt sind und sich wechselseitig in ihren Möglichkeiten behindern. In der derzeit dominanten „selektionsorientierten Lernorganisation“ ist die Spannung zwischen der faktischen Heterogenität und der gewünschten und in mancher Hinsicht auch sinnvollen Homogenität der Lerngruppen nicht gelöst und nicht lösbar. In didaktisch-methodischer Sicht stehen beide Formen der Lernorganisation in der Kritik: Für homogene Lerngruppen plädieren Lehrerinnen und Lehrer mit dem Argument, dass sie hier besser an die jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen können, aber kritisch wird eingewendet, dass die Schülerinnen und Schüler hier kaum dazu herausgefordert werden, sich über das einmal erreichte Leistungsniveau hinaus zu entwickeln. In heterogenen Lerngruppen können Lehrerinnen und Lehrer eher jene soziale Kompetenzen anregen, die in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind, sie können aber kaum an die individuellen Lernvoraussetzungen optimal anknüpfen (es sei denn, dass sie in der heterogenen Gruppe „differenzieren“, sie also im Grunde auflösen). Heterogenität und Homogenität können unter diesen Bedingungen offenbar die in sie gesetzten Erwartungen nicht optimal entfalten. Die intendierten Kriterien und Zielsetzungen können jeweils für sich Gültigkeit und Wirksamkeit beanspruchen, es müssen aber jeweils aus Sicht des anderen Prinzips Defizite beklagt werden. Dies führt dazu, dass weder das eine noch das andere konsequent praktiziert wird, weil es bei (selbst-)kritischer Betrachtung zu einem pädagogisch schlechten Gewissen führen würde.

Hier sollte also die Einsicht in eine antinomische Struktur dazu führen, dass die widerstreitenden Aspekte getrennt werden: In einem Teilbereich des Lernens sollte das eine und in einem anderen das andere Organisationsprinzip zum Tragen kommen. Ich schlage deshalb vor, eine „kompetenzorientierte Lernorganisation (KoLo)“ und eine „prozessorientierte Lernorganisation (PoLo)“ zu unterscheiden: in dem einen Bereich sollen die Schülerinnen und Schüler individualisiert im Rahmen von Kompetenzmodellen weitgehend selbstständig lernen, im anderen Bereich sollen sie in heterogenen Gruppen soziale Erfahrungen machen können. In dem einen geht es um den erfolgreichen und nachhaltigen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten (Kompetenzen), in dem anderen stehen die Prozesse im Vordergrund. Ich verspreche mir davon, dass die pädagogisch-professionellen Handlungsbedingungen durch diese organisatorische Trennung ein Stück weit vereinfacht werden, weil jeweils das eine oder das andere konsequent(er) im Vordergrund steht. Eine unproduktive Antinomie (zwischen Heterogenität und Homogenität) würde erheblich entschärft werden.

## 5. Schluss

Es geht also im Spektrum der für den Lehrberuf erforderlichen bzw. wünschenswerten Kompetenzen um eine Dimension, die erst dann in den Blick kommt, wenn man die häufig angesprochene „Unsicherheit“ pädagogischen Handelns nicht nur konstatiert oder beklagt, sondern konsequent zu klären versucht, warum es sich so verhält. Dazu können Konzepte des „antinomischen Blicks“ hilfreich sein, weil dieser die unterschiedlichen Deutungen akzeptiert und die sich darin ausdrückenden Bedürfnisse ernst nimmt. Der akzeptierende Umgang mit Antinomien kann weniger als andere Kompetenzen im Sinne von Wissen und Können kognitiv vermittelt werden (obwohl die Auseinandersetzung z.B. mit Schleiermacher sicherlich sehr anregend sein kann). Es geht vielmehr um eine Haltung, einen „Habitus“, der theoretisch fundiert sein muss, der aber vor allem im Prozess von Handeln und Reflexion zu entwickeln ist. So verstehe ich es, wenn als eine wesentliche Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern die „Reflexionsfähigkeit“ gefordert wird (vgl. z.B. Terhart 2002, Allemann-Ghionda/Terhart 2006). In dem Maße, wie Lehrerinnen und Lehrer von sich selbst und von ihren Kolleginnen und Kollegen erwarten, dass sie sich auf solche offenen Kommunikationsprozesse einlassen und bereit sind, nach latenten, resonanten Wirkungen zu fragen, wird es zur Selbstverständlichkeit werden, sich nicht länger mit scheinbar einfachen Deutungen zufrieden zu geben oder über die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns nur zu klagen. Erst wenn Antinomien transparent sind und man kommunikativ mit ihnen umgehen kann, können sie produktiv bearbeitet werden. Dann wird sich eine größere Gelassenheit im Umgang mit den Unsicherheiten pädagogischen Handelns einstellen und die Zufriedenheit im Beruf zunehmen.

### Literatur:

- Allemann-Ghionda/Terhart 2006*: Cristina Allemann-Ghionda, Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft
- Bernfeld 1925*: Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig (Frankfurt: Suhrkamp 1967 ff.)
- Brück 1978*: Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek: Rowohlt
- Cohn 1994*: Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fullan 1999*: Michael Fullan: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grundmann 2006*: Matthias Grundmann: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Stuttgart: UTB
- von Hentig 2004*: Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz, 5. Aufl.
- Heydorn 1970/1995*: Heinz Joachim Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Werke, Band 3. Vaduz: Topos

- Brandt 1979*: Horst Brandt: „Die Förderkonferenz“. In: Hans-Georg Herrlitz und Horst Schaub (Hg.): Die Praxis der Lerndiagnose und Lernförderung im Team-Kleingruppen-Modell. Göttingen: Um-druck, S. 158-173
- Hurrelmann 2002*: Klaus Hurrelmann: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammen-hang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz, 8., vollst. überarb. Auflage
- Lindemann 2006*: Holger Lindemann: Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Ernst Reinhardt
- Obolenski/Meyer 2006*: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2., aktualisierte Auflage
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 2000*: Abschlussbericht der von der Kultusminister-konferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim: Beltz
- Popp 2002*: Ulrike Popp: „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 6, S. 898-917
- Schleiermacher 1826*: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Hg. von Theodor Schulze und Erich We-niger, Band 1. Berlin: Ullstein 1966; Taschenbuch Ausgabe 1983
- Schlömerkemper 1992*: Jörg Schlömerkemper: Verbindlichkeit entwickeln. Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft, S. 23-36
- Schlömerkemper 1994*: Jörg Schlömerkemper: Schultheorie und Beratung. Mutmaßungen über erfolg-reiche Supervision in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 4, S. 506-514
- Schlömerkemper 2003*: Jörg Schlömerkemper: Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 1, S. 6-9
- Schlömerkemper 2003*: Jörg Schlömerkemper: Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitu-s“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfIL)“ an der Universi-tät Frankfurt a.M. In: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.185-197
- Schlömerkemper 2003*: Zwischen Statuserwerb und Professionalität. Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisie-rung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, S. 196-207
- Schlömerkemper 2005*: Fragen, Suchen, Finden. Konzepte, Prozesse und Beispiele pädagogischer For-schung. Ein Beitrag zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Als Manuskript gedruckt. <http://www.schloem-home.de/texte-fm-buch.pdf>
- Schlömerkemper 2006 a*: Jörg Schlömerkemper: Forschender Habitus im Lehrberuf. In: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Olden-burg, 2., aktualisierte Auflage, S. 187-198
- Schlömerkemper 2006 b*: Jörg Schlömerkemper: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 3, im Druck
- Terhart 2001*: Ewald Terhart: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, 4, S. 549-558
- Terhart 2002*: Ewald Terhart: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusminister-konferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
- Wagner 1981*: Angelika C. Wagner u.a.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek: Rowohlt
- Zinnecker 2000*: Jürgen Zinnecker: Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeit-schrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 2000, 3, S. 272-291

Angaben zur Person:

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt

a.M.;  
Anschrift (privat): Ludwig-Beck-Str. 9, D 37075 Göttingen;  
Email: jschloe@t-online.de