

Nittel, Dieter

Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten

Bildungsforschung (2021) 1, S. 1-16



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter: Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten - In: *Bildungsforschung (2021) 1, S. 1-16* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-225561 - DOI: 10.25656/01:22556

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-225561>

<https://doi.org/10.25656/01:22556>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Was Lehrer*innen *aller* Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten

Dieter Nittel

Fernuniversität Hagen/Goethe Universität Frankfurt am Main

Zusammenfassung

Auf Basis des empirischen Befundes, dass das berufliche Wir-Gefühl bei Lehrer*innen nicht sonderlich stark ausgeprägt ist, fragt der Autor nach der Bedingung für die Möglichkeit von Solidarität. Diese sei in der Lehrer*innenschaft nicht nur auf Grundlage gemeinsam geteilter Werte und normativer Haltungen zu erzielen. Vielmehr müsse das Wissen über strukturell ähnliche Praxismerkmale als zentraler Faktor von beruflicher Solidarität mehr Gewicht bekommen. Das Konzept „Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten“ bietet, so die Botschaft des Beitrags, die Chance, damit Lehrer*innen aller Schulformen sich in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner einigen und einen stärkeren Korpsgeist ausbilden können.

Ce que les enseignants de tous les types d'écoles ont en commun - et devraient en fait avoir en commun : les technologies pédagogiques et les activités de base

Résumé

Partant du constat empirique que le sentiment professionnel du "nous" n'est pas particulièrement fort chez les enseignants, l'auteur s'interroge sur les conditions de possibilité de la solidarité. Les enseignants ne peuvent y parvenir uniquement sur la base de valeurs et d'attitudes normatives partagées. Il faut plutôt accorder plus de poids à la connaissance de caractéristiques de pratique structurellement similaires en tant que facteur central de la solidarité professionnelle. Le concept de "technologies pédagogiques et activités de base" offre, selon le message de la contribution, la possibilité aux enseignants de tous les types d'écoles de s'accorder sur un plus petit dénominateur commun dans leur auto-description professionnelle et de développer un esprit de corps plus fort.

What teachers of all school types have in common – and should actually unite: pedagogical technologies and core activities?

Abstract

Based on empirical findings that teachers do not possess a great sense of unity, the author asks for the requirements for solidarity among them. Our results show that solidarity cannot

merely be obtained by focusing on shared values/beliefs and a normative attitude. Rather, teachers could generate a greater sense of cohesiveness by focusing on a central factor of professional solidarity, which is the knowledge of the common professional practice and its structural features. The concept of “pedagogical technologies and core activities” provides the chance for teachers of all school types to find common ground in their professional self-description and to generate a greater sense of unity.

1 Problemaufriss – der Beitrag im Überblick¹

Der vorliegende Text, der zwar eine theoretische Stoßrichtung verfolgt, in der Tradition der Grounded Theory aber dennoch mit empirischen Illustrationen arbeitet, knüpft an die von der DFG geförderte Studie ‚Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens‘ (PAELL) an (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt 2014). In dieser Erhebung wurden mehrere pädagogische Berufsgruppen (Erzieher*innen, Lehrer*innen mehrerer Schulformen, Erwachsenenpädagog*innen, Hochschullehrer*innen) auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht wie etwa die kollektiv geteilten Einstellungen zum lebenslangen Lernen oder die Anerkennung der eigenen und fremden Fachkultur. Ein zentrales Ergebnis lautete, dass pädagogische Berufsgruppen – im Unterschied zu anderen akademischen Berufsgruppen (wie etwa Mediziner*innen) – nicht nur zu einer starken gegenseitigen Distanz, sondern sogar zu wechselseitiger Fremdheit tendieren. Die auf den Elementarbereich bezogene zunächst wie ein Fauxpas wirkende Aussage eines Gymnasiallehrers, Erzieherinnen seien „Basteltanten“, stellt diesbezüglich keineswegs eine Ausnahme, sondern ein Symptom einer tiefer gehenden Problematik dar (vgl. Schütz 2019). Aber nicht nur außerschulischen Fachkräften in ihren Beziehungen zu Lehrer*innen, sondern auch dem Verhältnis von Lehrer*innen untereinander kann ein gewisser Mangel an Korpsgeist attestiert werden. Selbst in Teilen der Öffentlichkeit zirkuliert die simplifizierende Vorstellung, dass Lehrer*innen als „Einzelkämpfer*innen“ agierten und auf dem Gebiet der Kooperation eher unmotiviert seien. Der vorliegende Text sieht davon ab, im Medium der Forschung kollektiv geteilte Vorurteile zu reproduzieren. *Ausgehend von der empirisch bestätigten Diagnose einer nicht sonderlich ausgebildeten Solidarität zwischen den sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen im Allgemeinen und von Lehrkräften aller Schulformen im Besonderen, wirft dieser Text die grundsätzliche Frage nach den Bedingungen für die Möglichkeit von beruflicher Solidarität unter Lehrer*innen auf.* Dabei greifen wir Émile Durkheims Modell der Arbeitsteilung auf, um mit dessen Hilfe die objektiven Voraussetzungen für einen verbesserten Zusammenhalt in der Lehrerschaft zu sondieren (vgl. Bude 2019). Im weiteren Darstellungsverlauf wird die These vertreten, dass es im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften nicht nur um die Kultivierung pädagogischer Haltungen, Einstellungen und „guter“ Absichten gehen kann. Vielmehr wird die Wichtigkeit jener Aktivitäten im beruflichen Handeln betont, die von allen Lehrer*innengruppen – ohne dass ihnen dies bewusst ist – faktisch praktiziert werden. Nicht der kleinste gemeinsame Nenner im normativ gefärbten Wissens- und Orientierungssystem der Lehrer*innen („Haltungen“), sondern im tatsächlich realisierten beruflichen Alltagshandeln bildet, so die Annahme des Autors, den wich-

¹ Ich danke meiner Mitarbeiterin, Frau Caroline Berger, für wertvolle Hinweise und die Arbeit am Rohmanuskript. Befreundeten Lehrern (Gerhard Geib und Gerhard Hofmann) bin ich ebenfalls dankbar, weil sie wichtige Anmerkungen und Kritik formuliert haben.

tigsten Resonanzboden für die Stärkung des Wir-Gefühls in der Lehrer*innenschaft. Die in diesem Beitrag präsentierten Kernkategorien „pädagogische Technologien und Kernaktivitäten“ sind in enger Tuchfühlung mit empirischem Material entwickelt worden; bei der Darstellung des methodischen Hintergrunds können wir uns aus Platzgründen allerdings nur auf Andeutungen beschränken (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt 2014, S. 57–62).²

Was hat der/die Leser*in zu erwarten? Nachdem die Relevanz der Kategorie Arbeitsteilung für die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion geklärt ist, werden die pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten erläutert. Dies erfolgt unter Maßgabe der Überlegung, dass potenziell die Selbstbeschreibungen aller Lehrer*innen an dieses Konzept anschlussfähig sind. In einem nächsten Schritt wird einerseits die institutionelle Zuständigkeit der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten geklärt und andererseits eine denkbare Verifikationsbasis für das hier skizzierte Konzept angedeutet: nämlich der virtuelle Dialog von Vertreter*innen der Praxis unter Maßgabe des Abgleichs ihrer praktischen schulischen Erfahrungen mit den vorgeschlagenen abstrakten Kategorien. In einem letzten Abschnitt wird die Erfolgswahrscheinlichkeit der in diesem Text stark gemachten These – die Solidarität in der Lehrer*innenschaft könnte durch die Vergewisserung einer gemeinsamen Wissensbasis eine Stärkung erfahren – mit dem Hinweis auf die unterschiedlichen materiellen Entlohnungschancen relativiert. Doch diese Einschränkung stellt die in diesem Beitrag vertretene Forderung und die Notwendigkeit einer stärker vereinheitlichten Lehrer*innenausbildung nicht infrage.

2 Pädagogische Arbeitsteilung und das Verhältnis von organischer und mechanischer Solidarität³

Émile Durkheim (1858–1917) war nicht nur jener Wissenschaftler, der weltweit einen der ersten universitären Lehrstühle für Soziologie, sondern auch für Pädagogik innehatte. Im Gegen-

² Den Entdeckungszusammenhang der hier entwickelten Kernkategorien – pädagogische Technologien und Kernaktivitäten – bilden zum einen die Ergebnisse der PAELL Studie (Nittel, Schütz & Tippelt 2014) und zum anderen eine empirische Untersuchung über das pädagogische Handeln von Nichtpädagog*innen in Wirtschaftsunternehmen (Kipper 2014). In der DFG-Untersuchung sind circa 1600 Fragebögen und 27 Gruppendiskussionen ausgewertet worden. Auf der Grundlage dieser Erhebung und der hier zur Geltung kommenden beruflichen Selbstbeschreibungen sind die in diesem Beitrag dargelegten Subkategorien (Programme, Veranstaltungsformen usw. sowie Unterrichten, Beraten usw.) generiert und erstmalig beschrieben worden. In den Folgejahren haben in den Vorlesungen des BA-Studiengangs des Fachbereichs Erziehungswissenschaft Studierende regelmäßig Interviews über die pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien durchgeführt. Auf diese Weise sind weit über tausend Interviews zustande gekommen, die den Anwendungszusammenhang des hier skizzierten Ansatzes darstellen. Die hier zitierten Interviewausschnitte stammen aus diesem Korpus. Die Tragfähigkeit des hier skizzierten Modells ist aus einer grundlagentheoretischen Sicht ebenfalls unter Beweis gestellt (vgl. Nittel, Meyer & Kipper 2020) oder in Einzelanalysen unter Hinzuziehung von empirischem Material nachdrücklich belegt worden (vgl. Nittel & Meyer 2018). Mittlerweile liegen erste Texte vor, die den hier angedeuteten Ansatz auf weitere pädagogische Handlungsfelder ausweiten, etwa auf das Feld der Elementarpädagogik (vgl. Buschle & Nittel 2021).

³ Durkheim unterscheidet in seinem einschlägigen Werk („Über soziale Arbeitsteilung“) streng zwischen der Funktion und dem Zweck der Arbeitsteilung (vgl. Durkheim 2012, S. 95). Was die mechanische Solidarität angeht, so hält er diese Variante für weniger gegliederte, vormoderne Gesellschaften für einschlägig. Diese beruhen auf Tradition, gemeinsam geteilten Sitten, Anschauungen und Gefühlen. Demgegenüber ist die organische Solidarität für moderne Gesellschaften typisch; hier vollzieht sich die Sozialisation des Individuums durch vertragliche Bindungen und die gleichzeitige Inklusion in ganz unterschiedlichen Kontexten. Die von Durkheim gewählte Dif-

satz zur Soziologie dient sein Werk heute in der Pädagogik nur selten als Impulsgeber für empirische Forschung oder gar als Inspirationsquelle für Theorieentwicklung (vgl. Tippelt & Nittel 2013, 2016).

Die soziale Integration des Individuums in die Gesellschaft kann nach Durkheim auf zweierlei Arten erfolgen: Entweder orientiert man sich an Ähnlichkeiten („Gleich und Gleich gesellt sich gern“), also an mehr oder weniger verwandten oder homogenen Merkmalen, damit an der *mechanischen* Solidarität oder aber man betrachtet soziale Ordnung basierend auf der *organischen* Solidarität. In diesem Modus sind stark voneinander abweichende Sozialbeziehungen und Erwartungen vorherrschend, die für den Einzelnen ein kaum durchschaubares Netz aus filigranen Handlungsverknüpfungen bilden und letztlich doch eine Art anonymes Ganzes wechselseitiger Abhängigkeiten ergeben. Die bisher sowohl analytisch als auch empirisch kaum durchdrungene Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens (vgl. Tippelt & Nittel 2013, 2016) scheint primär im Modus der organischen Solidarität zu funktionieren. Die Lehrer*innen im Primarbereich geben ihre Schüler*innen am Ende der Grundschule an ihre Kolleg*innen in der Sekundarstufe I weiter und diese wiederum überweisen sie nach Verstreichen der vorgeschriebenen Schuljahre an die Lehrer*innen im Sekundarbereich II. Am Ende einer schulischen Karriere haben die heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder ein Kompetenz- und Wissensprofil ausgebildet, ohne dass die Sachwalter*innen der schulischen Sozialisation, geschweige denn die Betroffenen selbst, präzise sagen könnten, welchen Anteil die verschiedenen Lehrer*innengruppen jeweils am Zustandekommen der jeweiligen Bildungsformation haben. Organische Solidarität darf keinesfalls auf solche Formen der einschlägig bekannten Arbeitsteilung reduziert werden. Zu ihr zählen nämlich auch komplexere Kooperationsbeziehungen zwischen Erziehungs- und Bildungsorganisationen (vgl. Schleifenbaum & Walther 2015; Tippelt & Nittel 2016) oder auch der Vollzug von Statuspassagen (vgl. Nittel & Kilinc 2019). Die Anonymität der Arbeitsteilung und die Intransparenz der Lehr- und Lernprozesse macht für die pädagogisch Tätigen das Erkennen wechselseitiger oder einseitiger Abhängigkeiten außerordentlich schwer, weil die Identifikation der Verbundenheit jenseits des persönlichen Erfahrungsraums liegt: So werden Professor*innen an der Universität eher selten in Erwägung ziehen, dass die vor ihnen sitzenden Studierenden die alltagspraktische Kompetenz des Bindens von Schnürsenkeln eben nicht im Elternhaus, sondern im Kindergarten erlernt haben. Die naheliegende Lesart, dass die akademische Lehrtätigkeit eines Professors/einer Professorin – wie vermittelt auch immer – an die längst abgeschlossene Praxis von Erzieher*innen anknüpft, liegt allerdings außerhalb der pädagogischen Einbildungskraft (vgl. Kamper 1981).

Statt der Spur der organischen Solidarität zu folgen, ist das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags auf die Entdeckung von Phänomenen gerichtet, die Durkheim unter Bezug auf mechanische Solidarität diskutieren würde. Wir vertreten die Position, dass unterhalb der Oberflächenschicht hochgradig komplexer und anonymer Formen der organischen Solidarität – wie sie nun einmal für moderne Gesellschaften konstitutiv ist – noch eine andere Schicht existiert. Diese entspricht eher der Logik der mechanischen Solidarität, weil es hier um Konvergenzen und nicht um Differenzen geht. Obwohl die fachkulturellen Identitäten der verschiedenen Lehrer*innengruppen massive Differenzen aufweisen, obwohl die Denkweisen von Berufsschul-, Grundschul-, Realschul-, Hauptschul- und Gymnasiallehrer*innen extrem

ferenz entspricht auch der jeweils unterschiedlichen Funktion des Rechtswesens: Während die mechanische Solidarität auf Repressionsrecht setzt, ist die organische Solidarität auf dem kooperativen Recht gegründet (vgl. ebenda, S. 173–180).

voneinander abweichen, gehen wir von der Existenz von Gemeinsamkeiten und Konvergenzen aus. Letztlich zielt die Fragestellung dieses Beitrags darauf ab, Schnittmengen im Alltagshandeln von Lehrer*innen aller Schulformen ausfindig zu machen. Mit der Vermessung solcher Gemeinsamkeiten verschaffen wir den unterschiedlichen Lehrer*innengruppen nicht nur Gründe, überrascht zu reagieren. Im Idealfall liefern wir mit einem solchen Nachweis der Berufspraxis vielleicht sogar einen Anlass, darüber nachzudenken, ob die weiter oben erwähnte Distanz und Fremdheit zwischen den einzelnen Lehrer*innengruppen nicht vielleicht einer schulformübergreifenden Solidarität weichen müssten.

3 Pädagogische Technologien

Die gemeinsame Nutzung pädagogischer Technologien bildet gleichsam den ersten seidenen Faden, der alle Lehrer*innengruppen miteinander verbindet. Die Bedeutung dieses Begriffs im pädagogischen Sinnuniversum hat nichts mit seiner alltagsweltlichen Bedeutung zu tun. Wenn wir von „Technologie“ sprechen, so verwenden wir den Begriff auch nicht wie im Sinne von Luhmann und Schorr (1982), sondern angelehnt an die Tradition des Symbolischen Interaktionismus und die Theorie sozialer Welten (vgl. Strauss 1993). Fälschlicherweise wird die Kategorie heute fast deckungsgleich mit dem Wort „Technik“ verwendet.⁴ Im hier skizzierten Theorieansatz orientieren wir uns am antiken Ursprung des Wortes Technologie, also an einer vom praktischen Tun losgelösten „Philosophie“ vom Handwerk (vgl. Beckmann 1777). Dieses Verständnis schließt sehr wohl die körperlichen und sinnlichen Dimensionen des „Machens“ mit ein. Zugleich verweist der Begriff auf die Infrastruktur in ihrer Gesamtheit, die als Bedingung für die Möglichkeit von schulischer Bildung im Sinne einer sachlich überformten Zweck-Mittel-Relation (vgl. Ropohl 2009, S. 21 f.) der Arbeit von Lehrer*innen Arenen zu ihrer Entfaltung bietet. Konstitutiv für Technologie im Sinne einer Sozialtechnologie ist, dass sie von denen, die sie benutzen, einerseits mit der Erwartung eines festen Wirkungszusammenhangs verknüpft wird, wobei die Akteur*innen den hinter dem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehenden Algorithmus nie völlig durchschauen können. Diese fehlende Transparenz ist damit zu erklären, dass die Anwendung von Technologie zumeist der Sphäre der von Reflexionsleistungen befreiten Routinepraxis angehört. In pädagogischen Organisationen formen vier Technologien den infrastrukturellen Rahmen für das zielgerichteten Handeln der jeweiligen Fachkräfte, nämlich Programme, Veranstaltungsformen, Methoden und Medien.

Programme werden hier konsequent aus der wissenschaftlichen Beobachter*innenperspektive wahrgenommen und nicht aus der Teilnehmer*innenperspektive (Schüler*innen, Lehrer*innen, Bildungsverwaltung). Sie lassen sich folglich nicht auf Schulprogramme oder „Programmhefte“ reduzieren. Programme verkörpern unter dem Blickwinkel des Sachbezugs die Gesamtheit der institutionalisierten Angebotsstruktur einer pädagogischen Einrichtung, in diesem Fall einer Schule: Sie schließen sowohl den offiziellen Lehrplan der Schule auf der Vorderbühne als auch das Hidden Curriculum auf der schulischen Hinterbühne (Goffman 1994) ein. In zeitlicher Hinsicht nehmen Programme in Gestalt von institutionellen Ablauf- und Er-

⁴ Unter sozialer Technologie wird in der Soziologie etwas recht Triviales verstanden: nämlich durch soziologisches Wissen in Gang gesetzte gesellschaftliche Veränderungen. In diesem Beitrag werden soziale Technologien dagegen als methodisch kontrollierte und damit wiederholbare sowie korrekturfähige Verfahren definiert, die erstens mit sozialwissenschaftlichen und/oder pädagogischen Sprachspielen beschrieben und begründet werden und zweitens dazu dienen, didaktisch flankierte und durch organisationale Kontexte gerahmte Lern-, Veränderungs- und Erkenntnisprozesse überhaupt möglich zu machen oder diese zu initiieren.

wartungsmustern (vgl. Schütze 1981; Nittel 2017) – als mehr oder weniger durch die Organisation festgelegte Karrierefahrpläne – auf den Lebensverlauf Einfluss. Damit verknüpfen sie die Lebenszeit der Ziel- und Adressat*innengruppe mit der Zeitordnung der Organisation. Mit Blick auf das Schulsystem kann man grob zwischen dem institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der Grundsullaufbahn, der Haupt- und Realschule und der gymnasialen Karriere sowie weiteren Varianten (Förderschule, zweiter Bildungsweg) unterscheiden. Programme bedingen Entscheidungen über Entscheidungen, weil Programme präzise angeben, dass unter der Bedingung X nur die Entscheidung Y möglich ist: Schüler*innen bekommen erst dann ihr Abiturzeugnis ausgehändigt, wenn sämtliche Prüfungen absolviert sind, Noten können nur dann vergeben werden, wenn Schüler*innen minimal im Schuljahr nachweisbar anwesend waren. Eine Abweichung von diesen Regeln ist nur möglich, wenn neue und andere Entscheidungen getroffen werden. Programme sind zudem an bestimmte Lebensalter und Reifeprozesse gebunden und werden durch die Schul- und Kultusbürokratie in Abstimmung mit juristischen und legislativen Instanzen geplant, implementiert und – unter dem Eindruck negativer Erfahrungen – nach einer bestimmten Zeit Korrekturen unterworfen. Die Idee des institutionellen Ablauf- und Erwartungsmusters schuldet dem Umstand Rechnung, dass zwischen formalen Vorgaben, wie eine Schullaufbahn idealtypisch auszusehen hat einerseits und der faktischen Realisierung andererseits, gewisse Diskrepanzen bestehen. Grundlage solcher Programme sind die gesellschaftlichen, in der Regel auch juristisch kodifizierten Mandate, denen die Lehrkräfte und die schulischen Organisationen verpflichtet sind. Die diversen institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der Schullaufbahn legen zeitliche Horizonte fest, also den Einstieg, Übergänge und den Ausstieg (vgl. Nittel & Kilinc 2019), bestimmen Höhepunkt-ereignisse (Zeugnisvergabe), definieren die Rechte sowie die Pflichten der Schüler*innen und Lehrer*innen und bestimmen die soziale Rahmung aller weiteren Technologien.

Die unterhalb der Programmebene rangierende Technologie ist die *Arbeits- und Veranstaltungsform*. Durch diese wird der makrodidaktische Operationsmodus der jeweiligen Schulform mit dem mikrodidaktischen Bereich (Methoden und Medien) verbunden. Die schulischen Arbeits- und Veranstaltungsformen (Exkursionen, Frontalunterricht, Klassenfahrten, Projekttag, Vollversammlungen, Musikunterricht usw.) oder deren Kombination – die Verknüpfung von Frontalunterricht mit egalitären Unterrichtsformen – fungieren gleichsam als Taktgeber für den pädagogischen Alltag und die hier vorherrschende Zeitordnung. Diese Technologiegattung wird maßgeblich durch die Schulorganisation definiert. Sie ist organisationsgebunden und spiegelt den Alltag oder die Routinepraxis der pädagogischen Organisation wie auch ihr Selbstverständnis wider. Arbeits- und Veranstaltungsformen haben letztlich die Aufgabe, einen wichtigen Beitrag zur grobmaschigen Fokussierung der kollektiven Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu leisten, die Arbeitsteilung zwischen den unterschiedlichen Lehrer*innentypen (Fach-, Vertrauens- und Beratungslehrer*innen) zu bestimmen und im gleichen Maße – nicht zuletzt durch die räumliche Konditionierung – ganz bestimmte schulische Lehr- und Aneignungsprozesse zu ermöglichen, andere aber auch auszuschließen. Die Arbeits- und Veranstaltungsformen stellen soziale und zugleich ortsgebundene Settings dar, die einen starken Ritualcharakter haben, das Verhältnis von formaler und informeller Sphäre austarieren und damit die Beteiligungsformen der Lehrer*innen und Schüler*innen in einer nicht unerheblichen Weise festlegen.

Als *Methode* kann im schulischen Rahmen eine in der Regel schriftlich fixierte und mündlich tradierte Anleitung bestimmt werden, die sowohl die technische Operationalisierung als auch

die fachspezifisch-didaktische Begründung eines intentionalen Handlungsschemas der Wissens-, Fertigungs- und der Wertevermittlung enthält. Das Handwerkliche und das Programatische gehen hier eine Melange ein. Im Unterschied zu den Arbeits- und Veranstaltungsformen zeichnen sich bei Methoden mehr oder weniger intensive fachliche Diskurse und eine fortlaufende Weiterentwicklung ab. Sie setzen die situative Mobilisierung materieller und/oder sozialer Ressourcen voraus und lassen sich in Vermittlungs-, Durchführungs-, Delegations-, Recherche- und Evaluationsmethoden unterteilen. Ein Konsens zwischen unterschiedlichen Lehrer*innengruppen, was eine Methode ist, wird nur schwer zu erzielen sein, weil gerade hier – man denke an das Experiment – mit Blick auf die Veranstaltungsform auch gewisse Unschärfen in Rechnung zu stellen sind. Im Berufswissen mancher Lehrer*innen ist das erfahrungsgestützte Fixiert-Sein auf „richtige“ und „wirkungsvolle“ Methoden so stark ausgeprägt, dass mit ihrer Nutzung auch bestimmte Glaubenssätze verbunden sind. Das intuitive Verständnis, was eine Methode ist – Rollenspiel, Simulationsmethode, Planspiel, Einzel- oder Gruppenarbeit, Zukunftswerkstatt, Schüler*innenpräsentation usw. – liefert nur einen Arbeitskonsens, den es immer wieder zu erneuern gilt. Wie in vielen anderen Bereichen auch beruhen im schulischen Feld Methoden auf normativ konnotierten Maximen, die in enger Beziehung zu den Grundtypen der Didaktik stehen. Sie beziehen sich stark auf das soziale Miteinander und die kooperativen Dimensionen, also die Vermittlungsseite der Kommunikation. Arbeits- und Veranstaltungsformen markieren den invarianten Teil im schulischen Alltag – Methoden die varianten Elemente. Sie können in verschiedenster Art sowie Anzahl in Veranstaltungsformen vorkommen. Das erklärt auch den Umstand, dass die Wahl der Methode weniger im Zuständigkeitsbereich der Organisation als vielmehr in dem der Berufskultur und der handelnden pädagogischen Fachkraft liegt.

Die Technologie des *Mediums* markiert in den von uns untersuchten beruflichen Selbstbeschreibungen eine vermittelnde Instanz, die eine Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden und/oder Lerngegenständen herstellt bzw. ermöglicht. Ein Medium, die Tafel, der Beamer, das Lehrbuch, das Handout, die Präsentationskarten, Pinnwände, White-Boards, die Leinwand, der Videorekorder, das Flipchart, kann, muss aber kein Element in einer bestimmten Methode sein. Der Vielfalt der Medien in der Schullandschaft versucht man in der Literatur gerecht zu werden, indem zwischen visuellen, haptischen und auditiven Medien unterschieden wird. Was die Verwendung von Medien angeht, so steht in den Augen der meisten Lehrer*innen die Gegenstandsbezogenheit im Mittelpunkt: Es komme primär darauf an, ein bestimmtes pädagogisches Ziel, aber keinen sozialen Effekt um seiner selbst willen zu erzielen. Die strategische Bedeutung erlangt das Medium im praktischen Vollzug des pädagogischen Handelns auch dadurch, dass es unmittelbar in der pädagogischen Interaktion – im Arbeitsbündnis hier und jetzt – präsent ist und dieses mit entsprechendem Einfluss ausstattet. Ähnlich wie der Einsatz einer Methode unmittelbar an die Professionalität der Praktiker*innen gebunden ist, so ist auch die Nutzung eines Mediums an die pädagogische Könnerschaft, die Kompetenz zum situativ richtigen Handeln gekoppelt.

Die Programme setzen konditionelle Relevanzen für den Einsatz von Arbeits- und Veranstaltungsformen. Diese begrenzen und öffnen ihrerseits den Rahmen für die Nutzung von Methoden und diese wiederum bestimmen maßgeblich den Einsatz von Medien. Im Binnenbereich der einzelnen Technologien lassen sich zwar keine linearen Ursache-Wirkungs-Verkettungen beobachten, wohl aber legen die Lehrkräfte Ursache-Wirkungs-Wahrscheinlichkeiten zugrunde, die sie unter Maßgabe ihrer beruflichen Erfahrungen und im Austausch mit Kolleg*innen fortlaufend korrigieren und neu justieren. Während Programme und Veranstaltungen im

Zuständigkeitsbereich der Organisation liegen, können Methoden und Medien im Entscheidungsbereich der pädagogischen Berufskultur verortet werden.

4 Pädagogische Kernaktivitäten: Begleiten, Organisieren, Beraten, Unterrichten und Sanktionieren

Sind die soeben entfalteten Technologien auf einer eher abstrakten Ebene abgehandelt worden, wollen wir nun bei der Darlegung der Kernaktivitäten näher an die Erfahrungswelt der Lehrkräfte heranrücken. Zu diesem Zweck wird empirisches Material aus dem Fundus der Interviews von Studierenden mit pädagogischen Praktiker*innen aus nahezu allen Schulformen zu Rate gezogen.

Der Kategorie Kernaktivität⁵ liegt die Substantivierung von Verben, also *das* Begleiten, *das* Organisieren, *das* Beraten, *das* Unterrichten sowie *das* Sanktionieren zugrunde. Kernaktivitäten stehen für elementare pädagogische Praktiken, die von allen Lehrer*innengruppen in ihrem Alltag im Format eines einfachen Sprechaktes meist nebenbei und unflektiert ausgeführt werden. Mit dieser formalen Bestimmung ist die eindeutige Botschaft verbunden, dass die so entfalteten Kernaktivitäten oder situativen Praktiken konsequent von ihren Institutionalisierungsformen unterschieden werden müssen: Die *Begleitung* als aufwendige Maßnahme der Inklusion darf folglich nicht mit dem Begleiten als ad-hoc-Handlung verwechselt werden. Und auch zwischen der *Organisation* als soziale Einheit und dem punktuellen Organisieren gibt es gewaltige Unterschiede. Zwischen der *Beratung* als regelmäßiges Angebot und dem situativen Beraten zwischen Tür und Angel liegen ebenso Welten wie zwischen der Praktik des Unterrichts im Sinne des Vermittelns einer Information und dem Unterricht als Arbeits- und Veranstaltungform. Während die Sanktion der Schulleitung als offizieller, juristisch abgesicherter Schritt weitreichende Folgen haben kann, haben spontane Gesten des positiven oder negativen Sanktionierens im schulischen Alltag einen eher flüchtigen Charakter ohne langfristige Konsequenzen.

Die grundlegendste, von Außenstehenden nur schwer zu fassende Form des pädagogischen Handelns stellt die Praktik des *Begleitens* dar (vgl. Nittel & Meyer 2018). In dem folgenden Datenausschnitt äußert sich eine Lehrerin auf den Impuls der Interviewerin folgendermaßen:⁶

B: „Ja, ehm das ist etwas was vielleicht an der Schulform Oberstufengymnasium relativ kurz, ja wir unterrichtlich ja so organisiert sind, dass wir in der elften Klasse nur für ein Jahr die Chance haben, Schülerinnen und Schüler zu begleiten und tatsächlich ehm und maximal über einen Leistungskurs in der Oberstufe dann ‚Q-Phase‘ ehm die Chance haben Schülerin mehr als ein Jahr zu begleiten. Begleiten denke ich im Sinne tatsächlich wie das Wort auch angelegt ist, man steht im Grunde neben den Schülerinnen und Schülern und probiert sie mit dem was sie mitbringen ein Stück weit zu führen aber eben auch, darin los zu lassen, wenn sie eigenständig das bewerkstelligen können ehm wie so ein Geländer auch ein Stück weit sehe ich das

⁵ Auch dieser Begriff stammt aus dem Arsenal des Soziale-Welt-Ansatzes von Anselm Strauss (1978).

⁶ Die Daten entstammen aus dem in Fußnote 2 genannten Sample, das aus mehreren hundert Kurzinterviews mit Vertreter*innen aus unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen besteht (Erzieher*innen, Erwachsenenpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen, Hochschullehrer*innen u. a.).

oft, dass man, ich da bin und sie sich festhalten können, wenn es notwendig ist, aber auch loslassen, wenn sie eigene Schritte gehen wollen. Ja.“

Die Lehrerin unterscheidet in diesem Datenausschnitt zwischen einer sich auf einen längeren Zeitraum beziehenden Normalform von Begleitung einerseits und der von ihr erwähnten Ausnahmeform einer nur einjährigen Betreuung andererseits. Diese zeitlich begrenzte Variante werde durch eine Angebots- und Veranstaltungsform mit längerem Zeithorizont (Q-Phase) gestützt. Mit der Wendung „eine Chance haben“ bringt die Lehrerin ihre positive Erwartungshaltung gegenüber der Begleitung auf den Punkt. Diese sei von der widersprüchlichen Anforderung gekennzeichnet, einerseits die Schüler*innen zu führen bzw. zu lenken und andererseits der Tugend des Loslassen-Könnens zu folgen. Damit spricht die Lehrerin einen zentralen Punkt an, der auch in der Fachliteratur Erwähnung findet wie etwa in Theodor Litts „Führen oder ‚Wachsenlassen‘“ (1927). Die Kernaktivität des Begleitens setzt die Mobilisierung einer Art gleichschwebenden Aufmerksamkeit voraus und die Wahrung einer außeralltäglichen, wissenschaftsbasierten Diagnose- und Beobachtungsperspektive. Eine wesentliche Unterscheidung liegt beim Begleiten in der Unterscheidung der situationspezifischen oder biografischen Variante: Wird im ersten Fall ‚nur‘ die Pausenaufsicht geführt, steht im zweiten Fall beispielsweise die anspruchsvolle Übergangsgestaltung in Bildungskarriere an. Ähnlich verhält es sich mit der Interventionstiefe des Begleitens: Diese wechselt in der Praxis zwischen bloßem „Da-sein“ als scheinbar passive Dimension bis hin zur Akutintervention im Sinne aktiver Hilfe bei Notfällen.

Wenn man die Kernaktivität des *Unterrichtens* als Praktik ansieht, die sich stark von der Institution Unterricht unterscheidet, wird schnell ihre Omnipräsenz im Schulsystem deutlich. Obwohl wir in den Interviews das Unterrichten ausschließlich als Synonym für Informieren, Vermitteln, Lehren, Aufklären, Mitteilen und/oder Instruieren eingeführt haben, scheinen die meisten pädagogischen Praktiker*innen zwischen der Institutionalisierungsform Unterricht und der Kernaktivität keinen Unterschied zu sehen. Auch im hier zugrunde liegenden Material wird dies sichtbar:

B: „Sehr strenges Wort, ne? Also mir fällt spontan dazu immer frontal ein ehm weswegen für mich auch bei unterrichten die Form eine Rolle spielt ehm auch ehm Frontalunterricht rein von der Sozialform her auch aufzubrechen zu gucken was für Alternativen gibt es zu so einer Reihensetzung ehm und ja (...) unterrichten (..) es sollte Kerngeschäft unserer Tätigkeit an der Schule sein, wird aber oft dominiert auch von viel Verwaltung von organisatorischem Aufwand, den wir betreiben müssen und verliert manchmal für meine Begriffe so den eigentlichen, das eigentliche Kerngeschäft (..) ich würde eigentlich in unterrichten lieber sehen auch ehm dieses Stichwort begleiten also dass man tatsächlich auch bei den Schülern ist aber nicht ehm ausschließlich ihnen ansagt, Ansagen müssen auch sein. Das ist zumindest meine Verknüpfung immer mit Unterricht, dass es so was Strenges hat. Aber ehm letztlich ist es unterrichten aber auch eine Strenge man darf ja glaub ich nicht unterschätzen, dass es eine Hierarchie bleibt und das was wenig demokratisch in der Schule eigentlich auch ist immer ein Machtverhältnis ist das Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Schülern haben und steckt für mich immer Stück weit diesem Begriff Unterricht oder unterrichten drin [...].“

Die in dieser Interviewabschrift durch Klammern und Punkte markierten Pausen signalisieren die intensiven Planungsphasen in diesem Redebeitrag, was den reflektierten Charakter der

Rede unterstreicht: Die Sprecherin lässt die/den Zuhörende/n beim Anfertigen ihrer Gedanken unmittelbar Anteil nehmen. Sie schwankt dabei zwischen einer Erörterung der Institution Unterricht und dem Unterrichten als situative Praktik hin und her. Zunächst wird mit Bedauern darauf hingewiesen, dass die vielen bürokratischen Anforderungen kaum noch Zeit ließen, das Unterrichten unter Maßgabe eines professionellen Arbeitsbündnisses mit den Schüler*innen im Stile des pädagogischen Begleitens zu vollziehen. Dieses Argument wird dann im Laufe der Darstellung jedoch schließlich selbst relativiert, indem die Lehrerin die paradoxe Grundstruktur der Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung aufzeigt, unter den Bedingungen von Ungleichheit ein möglichst vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen.

Das Unterrichten ist, wenn man vom hier dargelegten Fall einmal absieht, eine Form der zielgerichteten und ritualisierten Kommunikation, und zwar unter der Bedingung von körperlicher Anwesenheit. Lehrer*innen versuchen, mit dieser Kernaktivität häufig auch soziale Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern und möglichst viele Wahrnehmungskanäle zu adressieren. Die erwartete oder erhoffte, aber faktisch nie vollständig realisierte Gleichzeitigkeit von Vermittlung (dem Lehren) und Aneignung (dem Lernen) erklärt das hohe Maß an Störanfälligkeit. Hinzu kommen dann noch die Vielfalt der Schüler*innen und die Unterschiede in den Aufmerksamkeitsleistungen. Unterrichten kann somit auch als eine nahezu überkomplexe Situation betrachtet werden, in der abwechselnd sowohl einzelne Schüler*innen als auch parallel die ganze Gruppe adressiert werden. Das Unterrichten dient primär dem Zweck, unter Maßgabe ungleich verteilter Macht Wissensdifferenzen auszugleichen oder zu überbrücken und einer bestimmten Zahl von Kommunikationsteilnehmenden in möglichst kurzer Zeit möglichst viele Kenntnisse beizubringen (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt 2014). Zugleich setzt die Praktik des Unterrichtens eine dreiwertige Relation voraus: den Wissensgegenstand, die Lehrkräfte und die Schüler*innen. Das Unterrichten kann dabei – ganz im Sinne der Einlassungen der Lehrer*innen in Bezug auf die Sozialform – ebenso belehrend wie dialogisch erfolgen. Diese stellt damit eine Handlungsform dar, in der es primär um die sachorientierte Weitergabe von Informationen geht (vgl. Meyer 2017).

Das *Organisieren* erscheint – so wie es auch der Position der zitierten Lehrerin entspricht – innerhalb der fünf pädagogischen Kernaktivitäten vordergründig weit entfernt vom klientelorientierten Handeln am und mit dem/der Schüler*in. Das Organisieren zielt immer auf die Gestaltung beruflicher Handlungsmuster und lässt sich dabei sowohl transitiv (beispielsweise die Planung des Schuljahres für das Kollegium) als auch reflexiv (im Begleichen einer Rechnung nach dem Besuch einer eigenen Weiterbildungsveranstaltung) differenzieren. Organisieren stellt eine grundsätzliche Bedingung für die Möglichkeit der fachbezogenen Arbeit mit Schüler*innen in allen Bereichen des Systems dar, wobei die hier interviewte Lehrerin zwischen dem Organisieren mit Blick auf den täglichen Stundenplan und längerfristigen Zeitabläufen unterscheidet:

B: „Das umfasst für mich mehrere Aspekte. Einmal wie meine eigene Arbeit organisiere zu Hause, welche Strukturen ich zeitlich schaffen kann, um meine Vorbereitungen eben durchführen zu können mit Blick auf meinen täglichen Stundenplan, auf meine privaten Verpflichtungen. An einem Oberstufengymnasium sind die Stundenpläne ja sehr zerrissen, das heißt ich muss sehr genau wissen, an welchem Tag ich wie viele Stunden zu Hause noch zur Verfügung habe um Nachbereitung, Vorbereitung zu unternehmen. Ich muss auch normalerweise eh mindestens vier bis sechs Wochen im Blick haben, um zu wissen wie vorhersehbare Unterrichtsausfälle auch in meine Planung einfließen. Schulveranstaltungen, Exkursionen, die ich

plane, die aber auch andere Kollegen und Kolleginnen planen, die eh meinen Unterricht betreffen könnten, Klausuren gehören da mit hinein. Ehm das ist so ein Part von Organisation, der also auch bis in mein Privatleben hineingeht, weil ja auch geklärt sein muss wann ist zu Haus am Schreibtisch auch Schluss. Ehm das gelingt nicht immer (lachen). Auch da die Organisation so zu legen, dass ich sagen wir mal abends um 22 Uhr sagen und jetzt ist Schluss. Das klappt oftmals auch mal mit unfairen gesehenen, was im Schulalltag passiert, nicht immer. Und zum anderen gehört Organisation für mich immer auch den eigentlichen Unterricht so zu organisieren, dass den Schülerinnen und Schülern möglichst ehm so mit einzubeziehen in meine Planung, dass Schülerinnen und Schüler den Anknüpfungspunkt zu ihrer Lebenswelt auch erkennen können.“

Die als fremdbestimmt dargestellten Zeitvorgaben der Schule als Organisation erzwingen, so die befragte Lehrerin, ihrerseits ein flexibles Organisieren der beruflichen und privaten Verpflichtungen. Ein zeitlicher Horizont von vier bis sechs Wochen werde immer eingerechnet, um auf mögliche Schwierigkeiten geschmeidig reagieren zu können. Die Anforderungsstruktur sei hoch und ausgesprochen komplex. Die Lehrerin beschreibt die Kernaktivität des Organisierens als ständiges Oszillieren zwischen Planen, Disponieren, Korrigieren und neuem Planen, Disponieren und Korrigieren. Zum Kerngeschäft des Organisierens gehöre es, Grenzen in der zeitlichen Vermischung von Beruf und Freizeit zu definieren und diese dann auch strikt einzuhalten.

Auf der Basis weiterer Daten lässt sich die Kernaktivität des Organisierens auch jeweils noch in Untergruppen differenzieren, und zwar in Managen (Verfügung über das Klassenbudget), Verwalten (Dokumentation von Noten), Arrangieren des konkreten Arbeitsplatzes (Ordnung schaffen auf dem Schreibtisch), Herrichten (Vorbereitung des Unterrichtsraums) sowie das Disponieren (Erstellen von Stundenplänen).

Die Kernaktivität des *Beratens* weist in der Regel eine stärker bildungsbiografische Interventionsstärke als das Organisieren auf (vgl. Gieseke & Nittel 2016). Im Rahmen dieser Kernaktivität begegnen sich mindestens zwei Personen unter Maßgabe eines konkret eingrenzbares Handlungsproblems, wobei die Problemdiagnose und die gedankenexperimentelle Bearbeitung des Anliegens von Ratsuchenden und dem/der Ratgeber*in gemeinsam geleistet wird. Die eigentliche Lösung des Problems obliegt dem Ratsuchenden. Auf den Impuls „Was fällt Ihnen ein oder was verstehen Sie unter dem Begriff Beraten?“ zeigt die von uns befragte Lehrerin folgende Reaktion:

B: „Das ist eine Aufgabe geworden, die zunehmend glaube ich mich betrifft ehm individualisierter auch zu gucken, was bringen Schülerinnen und Schüler gerade aus meinem Tutorium vielleicht auch an Fähigkeiten mit wie werden die wirksam in meinem Fach aber auch mit Blick auf andere Fächer gerade aus der Tätigkeit als Tutorium auch heraus zu gucken ehm der Stand der Leistung der eben abrufbar ist oder abprüfbar ist ehm wie ehm passt er auch zu den Möglichkeiten die unsere Schule anbietet, welche Alternativen ehm können wir auch zeigen und ehm wie ist aber auch die Erwartungshaltung des jeweiligen Schülers. Also was ehm was stellt er oder sie sich auch vor als mögliches Ergebnis seiner Laufbahn und wie kann man das auch bisschen zusammenbringen mit den Möglichkeiten der Schule [...].“

Die Haltung, dass das Beraten als Paradebeispiel einer vorwiegend individuell ausgerichteten Fallarbeit zu verstehen sei, kommt im vorliegenden Datenausschnitt ebenso zur Geltung wie

die Einschätzung, dass solche personenzentrierten Arbeitsformen das Ergebnis weitreichender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sind. Interessant ist die enge Kopplung der offenen Veranstaltungsform des Tutoriums und der Praktik des Beratens. Gleichzeitig wird deutlich, dass mit dem Beraten auch der Akt einer Annäherung zwischen den schülerspezifischen Fähigkeiten, Interessen und Zielen einerseits und den schulischen Leistungserwartungen andererseits verbunden sein kann.

Ganz generell ist zu sagen, dass die Kernaktivität des Beratens eng mit dem ‚Hebammenprinzip‘ in der Pädagogik (Mäeutik) korrespondiert, die/den Ratsuchende/n durch geschicktes Fragen auf die Spur zu bringen, was sie/er ohnehin – wenn auch nur intuitiv – weiß. Es handelt sich dabei um einen Prozess, um ein auf den Einzelfall abgestimmtes, ergebnisoffenes Verfahren.

Die letzte Variante im Katalog der Kernaktivitäten, das *Sanktionieren*, scheint auf den ersten Blick die größte berufsbiografische Interventionstiefe aufzuweisen. Wir gehen streng von der lexikalischen Bedeutung des Begriffs aus: Entgegen den berufsbiografischen Selbstbeschreibungen, die in der Regel ausschließlich Bestrafungen mit dieser Kernaktivität verbinden, ist damit sowohl das Missbilligen *als auch* das Billigen des Arbeits- und des Sozialverhaltens der Schüler*innen durch die Lehrer*innen gemeint. Die Formulierung von Lob und Tadel, die Betonung von Stärken und Schwächen, die positive oder negative Bewertung einer Reaktion gehören selbstverständlich auch in das Spektrum dieser Kernaktivität. Die Speicherung und Archivierung schulischer Leistungen – Dokumentation der Noten, Notizen über mündliche Beteiligungen etc. – bilden entweder die Grundlage für biografisch folgenreiche Entscheidungen der Organisation (Versetzung/Nichtversetzung) oder die Basis für die Zuweisung von Anerkennung innerhalb des Klassengefüges. Das Sanktionieren bildet, wie die Aussage unserer Lehrerin zeigt, eine grundlegende Maßnahme zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, und zwar nicht nur, was den offiziellen Lehr-Lern-Betrieb wie etwa die Ahndung von Fehlzeiten angeht, sondern auch zum Schutz des Gemeinschaftslebens in der Institution Schule:

B: „(Lachen) Muss dann sein ehm ehm grundsätzliche Regeln des Zusammenlebens in Schule auch nicht funktionieren also, wenn Schülerinnen und Schüler dauerhaft oder mehrfach auch Unterricht stören und damit auch die Leitungsfähigkeit oder Lernbereitschaft anderer Schülerinnen und Schüler gefährden, wenn sie sich selbst gefährden auch durch hohe Fehlzeiten ehm auch nicht mehr kontrollierbar ist wie ihr ehm wie ihre Verbindlichkeit gegenüber der Schule auch aussieht ehm und sind schon Mittel pädagogischer Maßnahmen auch Ordnungsmaßnahmen die zum Einsatz kommen, um auch eine Gemeinschaft auch zu erhalten also auch darüber zu klären, dass nicht jeder in einer öffentlichen Gemeinschaft auch tun und lassen kann was er will, sondern auch Regeln verpflichtet ist, die das gemeinsame Leben verbindlich machen sollen [...].“

Das Spektrum an positiven Varianten des Sanktionierens weist, so die Analyse weiterer Quellen, über die verschiedenen Schulformen einen recht unterschiedlichen Umfang auf (vgl. u. a. Grunder 2017; Richter 2018): Es kann beiläufig sein (Zunicken als Bestätigung des Gesagten) oder in aufwendige Rituale (Preisverleihung für herausragende schulische Leistungen) eingebettet werden; es kann bei den Schüler*innen große Emotionen freisetzen oder auch auf völlige Gleichgültigkeit stoßen. Eine ganz andere Rolle nimmt das missbilligende Sanktionieren ein. Negative Sanktionen wie der Eintrag in das Klassenbuch, das Einbestellen der Eltern oder schriftliche Verwarnungen werden nicht selten als Notlösung, als letztes Mittel und in einigen

beruflichen Selbstbeschreibungen sogar als Ausdruck der Hilflosigkeit gegenüber dem konkreten Verhalten der Schüler*innen erlebt. In den beruflichen Selbstbeschreibungen erfolgt die Darstellung des Sanktionierens eher beiläufig und wird, nachdem sie artikuliert worden ist, mit Erklärungen, Rechtfertigungen oder Normalisierungsstrategien versehen. Regelrecht ausweichend, ja tendenziell tabuisierend, wird auf das Sanktionieren, insbesondere was die negative Form dieses Evaluierens, Kontrollierens und Bestrafens angeht, in der pädagogischen Literatur reagiert (vgl. Frey 2010). Dabei will aus professionstheoretischer Sicht allerdings der Aspekt berücksichtigt werden, dass in den pädagogischen Lizenzen der Lehrer*innenschaft sehr wohl das Recht enthalten ist, Sanktionen auszusprechen.

Die Inhalte der von uns ausgewählten Textbeispiele einer erfahrenen Lehrerin sind – bis auf eine kleine Ausnahme – keineswegs auf eine ganz bestimmte Schulform bezogen, sondern könnten in veränderter Form leicht von Lehrer*innen aus beliebigen anderen Schulgattungen stammen. Dieser Umstand und der von uns vermutete große Wiedererkennungswert, den die eben zitierten Datenbeispiele bei Lehrer*innen auslösen, ersetzen selbstverständlich keineswegs weitere Untersuchungen.

5 Die Wechselbeziehung von Fachkultur und institutionellem Rahmen – vom Nutzen des Verstehens

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Behauptung lautet, dass sämtliche schulischen Lehrkräfte in unterschiedlicher Weise auf Technologien und Kernaktivitäten zurückgreifen und dabei je spezifische Erfahrungen sammeln. Der Autor verbindet damit die Hoffnung, dass das Wissen über die gemeinsame Nutzung der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten sich nicht nur in einem kollektiv geteilte Berufsbewusstsein verdichtet, sondern auch als Quelle von Solidarität dienen könnte. Dabei spielt auch die Hintergrundannahme eine Rolle, dass ein Teil der Technologien – vor allem die Programme und Veranstaltungsformen – durch schulorganisatorische Vorgaben auferlegt werden, während der Einsatz der allermeisten Methoden und Medien, aber auch die Ausbuchstabierung der Kernaktivitäten, eher im Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte liegen dürfte. Je tiefer wir in die Details der pädagogischen Praxis einzelner Lehrer*innengruppen eintauchen würden, umso deutlicher kämen die Differenzen in der Handhabung der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten zum Vorschein. So dürften beispielsweise Sanktionsstile und die Sanktionshäufigkeit mit großer Wahrscheinlichkeit stark von der jeweiligen Schulkultur, dem Einzugsbereich der Schüler*innen, deren Schicht- und Milieuzugehörigkeit, der Generationslagerung der Lehrer*innenschaft und von vielen anderen Faktoren – bis hin zu den Eigenheiten des nationalen Schulsystems – abhängig sein. Das hier skizzierte Modell attestiert also dem jeweiligen institutionellen Rahmen und dem sozialen Umfeld eine starke Prägekraft. Das stellt wiederum die Existenz und die kreative Nutzung individueller Spielräume und die Chance von Professionalität auch unter widrigen institutionellen Bedingungen keineswegs in Abrede. Halten wir fest: Das hier vorgeschlagene Begriffssystem ist abstrakt genug, um, wie am Beispiel der Begleitung gezeigt, sogar die Handlungs- und die Systemebene miteinander zu verbinden (vgl. Nittel & Meyer 2018); es ist aber auch anschaulich genug, sodass es auch ganz konkrete Phänomene zu fassen vermag und gegenüber den Praxiserfahrungen möglichst vieler Lehrer*innengruppen anschlussfähig erscheint.

Die Stichhaltigkeit der hier skizzierten Ausführung ist aus der Sicht des Autors weniger von aufwendigen statistischen Studien abhängig, mit denen in den unterschiedlichen Schulformen mittels Befragungen und Beobachtungen die empirische Belastbarkeit der Kategorien getestet

werden könnte. Als eine ebenso tragfähige Basis für die Richtigkeit und Angemessenheit des hier skizzierten Modells müssen auch die Reaktionen von praktisch tätigen Lehrkräften im Sinne einer kommunikativen Validierung in Betracht gezogen werden: Diese könnten sich in der Darstellung einschlägiger pädagogischer Technologien und Kernaktivitäten entweder wiedererkennen und die einzelnen Kategorien weiter konkretisieren oder diese als ganz und gar wirklichkeitsfremd von sich weisen. So gesehen kann der Abschnitt über die Kernaktivitäten auch als hypothetischer Dialog zwischen den Praktiker*innen und dem Autor betrachtet werden, der den Erstgenannten einen Rahmen für die Verifizierung oder die Falsifizierung der vorgeschlagenen Deutungen verschafft. Das exemplarisch entfaltete Verstehen beruflicher Selbstbeschreibungen von Lehrer*innen, das Ernstnehmen sprachlicher Ausdrucksformen erinnert uns an das Erbe der geisteswissenschaftlichen Tradition. Diese hat dem empathischen Verstehen im Modus einer gesteigerten Rollenübernahme seit jeher eine hohe Wertschätzung eingeräumt und darin eine Qualität gesehen, die wir heute mit dem Wort Professionalität verstehen.

6 Die materiellen Quellen beruflicher Identität und Solidarität

Ein beliebtes Vorurteil gegenüber Lehrer*innen stellt die Behauptung dar, die Akteur*innen hätten keine angemessene Sprache, für das, was sie faktisch tun. Sowohl das hier skizzierte als auch die von anderen Wissenschaftler*innen entwickelten Konzepte (vgl. Giesecke 2015; Prange & Strobel-Eisele 2006) liefern Kategorien, mit denen die Lehrkräfte in einem ersten Schritt sehr wohl die Gemeinsamkeiten in ihrer pädagogischen Praxis beschreiben könnten. In einem nächsten Schritt ließen sich in einem Prozess der beruflichen Selbstverständigung auch die Differenzen in den Kernaktivitäten genauer benennen. Aus der Gewissheit und der damit verbundenen Haltung, dass Lehrer*innen – gleichgültig, welcher Schulform sie angehören – strukturell betrachtet im Kern ähnliche Dinge tun und der gleichen Handlungsgrammatik folgen, leiten wir die Hoffnung der Stärkung des Korpsgeistes und damit der Mobilisierung von mechanischer Solidarität ab. Schwerer wiegt der Fall bei der organischen Solidarität: Die Zusammenschau aller institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster, also der Karrieremuster der Grund-, Haupt- und Realschule (bzw. die Varianten von Gesamtschulen), des Gymnasiums und der Berufsschule, stützt zwar den Kernbefund einer dem Schulsystem innewohnenden Arbeitsteilung zwischen den einzelnen Lehrer*innengruppen. Diese Arbeitsteilung ist momentan allerdings rein funktional ausgerichtet. Das bedeutet, dass die Akteur*innen in einem instrumentellen Zusammenhang der Formung von Bildungsbiografien und Identitätsformationen von Mitgliedern der nachwachsenden Generation stehen – ohne sich darüber in der Regel bewusst zu sein. Die grundlegende Erkenntnis lautet: Unter dem Fokus des gesellschaftlichen Auftrags der Schule sind alle Lehrer*innen unter Maßgabe der organischen Solidarität – ob sie wollen oder nicht – faktisch durch unsichtbare seidene Fäden verbunden, weil sie der jungen Generation jene Wissensinhalte und Fertigkeiten vermitteln, die notwendig sind, um den gesellschaftlichen Status quo zu erhalten und ihn gleichzeitig fortzuentwickeln. Dieses Mandat trägt dazu bei, dass die unterschiedlichen Lehrer*innengruppen ihren Anteil an der Formierung einer schulbiografischen Identität haben.

Die dichten Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulformen betreffen heute vor allem das rein organisationale Handeln und weniger die kollegiale bzw. fachliche Ebene. Auf das emotional gefärbte Zusammenhörigkeitsgefühl der dort tätigen Fachkräfte scheint diese Entwicklung in Richtung Netzwerke – anders als es die Theorie Durkheims erwarten lassen würde

– offenbar kaum auszustrahlen (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt 2014). Eine nachhaltige Entwicklung der Solidarität ist aus unserer Sicht weniger zu erwarten, wenn in den Einstellungsmustern der Lehrer*innenschaft ein Konsens allein über die normativen Grundlagen ihrer Arbeit erzielt werden könnte. Solidarität wächst vor allem auf der Grundlage der Gewissheit einer gemeinsamen Praxis. Je deutlicher im Nachdenken über die Alltagspraxis der diversen Lehrer*innengruppen ein gemeinsamer Kern aufscheint, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Wiedererkennungseffekte bei den Fachkräften auftreten und eine robuste berufliche Identität geformt werden kann. Mit beruflicher Identität ist in diesem Zusammenhang nicht nur Selbstbewusstsein oder das Mit-sich-selbst-im-Reinen-Gefühl gemeint, sondern auch Berufsstolz und Wertschätzung gegenüber der Berufsgruppe als ganzer. Vor einem übergroßen Optimismus muss jedoch gewarnt werden: So wird der Nachweis eines kleinsten gemeinsamen Nenners in der kollektiven Gestaltung des beruflichen Alltags von Lehrer*innen alleine wohl wenig bewirken. Nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen historischen Ursprünge der Lehrberufe, der Rang- und Reputationsunterschiede sowie aufgrund der Differenzen in den Mentalitätsstrukturen wird ein stärkeres Wir-Gefühl als das heute vorherrschende wohl erst dann zu erwarten sein, wenn die doch recht großen Differenzen in den materiellen Entschädigungschancen in der Lehrerschaft geändert werden. Sollte die simplifizierende Maxime „das Sein bestimmt das Bewusstsein“ überhaupt jemals einmal gegolten haben, dann wohl am ehesten auf der Ebene der Nivellierung von Entlohnungsdifferenzen: neben der kollektiv geteilten Gewissheit, im Wesentlichen die gleiche Arbeit zu verrichten, stellt die Angleichung der gravierenden Gehaltsunterschiede den wichtigsten Katalysator von beruflicher Verbundenheit dar.

Literaturverzeichnis

- Beckmann, J. (1777). *Anleitung zur Technologie, oder zur Kenntniß der Handwerke, Fabriken und Manufacturen*. Göttingen: Im Verlag der Witwe Vandenhoeck.
- Bude, H. (2019). *Solidarität: die Zukunft einer großen Idee*. München: Carl Hanser Verlag.
- Buschle, C. & Nittel, D. (2021). *Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis: Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien Der Elementarbereich als fragloser Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens*. (In Begutachtung).
- Durkheim, Emile (2012). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Frey, K. (Hrsg.). (2010). *Strafen – die unangenehme Pflicht*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Giesecke, H. (2015): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. (12. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Gieseke, W. & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Beltz.
- Grunder, H.-U. (Hrsg.). (2017). *Strafe und Disziplin in Familie und Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kamper, D. (1981): *Zur Geschichte der Einbildungskraft*. München: Hanser.
- Kipper, J. (2014). *Die lernende Organisation?* Berlin: epubli.
- Litt, T. (Hrsg.). (1927). *„Führen“ oder „Wachsenlassen“: eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: Teubner.

- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, N. (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2017). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Nittel, D. & Kilinc, M. (2019): (Status)Passagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge – Übergänge – Ausgänge. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 Jg., Heft 4, 367–382.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (5), 1063–1082. doi:10.1007/s11618-017-0797-4.
- Nittel, D., Meyer, N. & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (3), 382–401.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen*. Weinheim: Beltz.
- Ropohl, G. (2009). *Allgemeine Technologie*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Schleifenbaum, D. & Walther, V. (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schütz, J. (2019): Die Tanten-Metapher. In: *Neue Praxis* (4), 293–303.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufes. In: J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Nürnberg: Verl. d. Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: de Gruyter
- Tippelt, R. & Nittel, D. (2013). Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System lebenslangen Lernens. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 145–162.
- Tippelt, R. & Nittel, D. (2016). Das Theorem „Arbeitsteilung“ bei E. Durkheim als Inspiration für Analysen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens? In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 137–149). Wiesbaden: Springer VS.