

## **Die pädagogischen Fünf**

### **Einsichten in (un)pädagogische Handlungen in der Primarstufe**

Metamorphosen sind im Unterricht bemerkbar. Der Lehrer verwandelt sich, er lehrt nicht mehr. Das Lehren verwandelt sich, es wird selbstbestimmt gelernt. Der Gegenstand des Unterrichts verwandelt sich, Methoden ergeben sich nicht mehr von der Sache aus, sondern werden selbst zum Gegenstand. Die pädagogische Autorität verwandelt sich, alle, Lehrer und Schüler, lernen gemeinsam. Welche pädagogischen Handlungen verschwinden in diesen Verwandlungen? Ich skizziere im Folgenden pädagogische Handlungen für den Unterricht in der Primarstufe unter dem Aspekt, dass der Lehrer wieder lehren möchte. Zuvor sind die erwähnten Metamorphosen und die darin enthaltenen unpädagogischen Handlungen genauer zu betrachten.

### **Die Verwandlung des Lehrers**

Der neue Lehrer interpretiert sich und seine Handlungen neu. Er gestaltet Lernräume, indem er sich Gedanken über alternative Zusammenstellungen von Tischen und Stühlen im Klassenraum macht. Die Anordnungen sollen einer möglichen Zusammenarbeit der Schüler beim selbständigen Lernen entgegenkommen. Der Lehrertisch verschwindet in einem beliebigen Eck, *frontal* darf er nicht mehr zu den Schülern gerichtet sein. Kästen werden in der Klasse verschoben, um Lerninseln für kleinere Gruppen zu schaffen. Kisten und Ordner werden zahlreich angeschafft und mit ebenso zahlreichen Lernmaterialien gefüllt. Es wird eine Lernumgebung konzipiert, in der das Lehren durch den Lehrer nicht mehr stattfinden soll. Das Raumkonzept signalisiert die intendierte Form des Lernens. Der Lehrer schafft sich selbst im eigen entworfenen Konzept ab.

Er trifft eine Auswahl an neuen Lernmaterialien und bedenkt dabei den höchstmöglichen Grad an Selbsttätigkeit der Schüler im Umgang damit. Die neuen Lernmaterialien werden nach der Möglichkeit der Individualisierung beim Lernen der Schüler ausgewählt.

Individualisierung ist in diesem Ansatz nur durch gestaltete Lernräume und entsprechende Materialien möglich. Diese weisen unterschiedlich schwierige Aufgabenstellungen mit

unterschiedlich möglichen Denkwegen auf, um einem individuellen Lernstand und Lerntempo zu entsprechen. Individualisierung scheint durch die lehrende Tätigkeit nicht erreichbar. Schirlbauer verweist hingegen dazu auf die Berücksichtigung der Individualität im Frontalunterricht: „Wie konnte man nur auf die Idee kommen, der FU individualisiere nicht, d.h. der Lehrermonolog sei nicht auf die Schüler als Individuen abgestimmt, die Lehrerargumente im Lehrer-Schüler-Gespräch seien nicht auf die einzelnen Schülerstatements bezogen, (...). Welcher Begriff von Individualität liegt hier zugrunde?“ (Schirlbauer 2001, S.81) Die Lernmaterialien ermöglichen also eine Individualisierung und ergänzen nun das Raumkonzept. Die Schüler sollen ohne den Lehrer im neuen Raumkonzept mit den neuen Materialien lernen können. Die Lernmaterialien erklären sich selbst und übernehmen durch Selbstkontrollen auch die Rückmeldefunktion des Lehrers. Die Lehrtätigkeit ist im Unterricht nicht mehr auffindbar, sie soll es auch gar nicht mehr sein. Das Vorbereiten dieser Lernmaterialien ersetzt diese pädagogische Handlung. Beginnt der Unterricht, also nun die Lernzeit, so nimmt sich der Lehrer zurück und vermeidet das Lehren, er möchte das Lernen unterstützen. Er wird zum Lernbegleiter, der eben nicht lehrt, sondern Lernprozesse begleitet, indem er Raum und Materialien bereitstellt. Wahrheit und Richtigkeit der Inhalte stellen sich weniger im Dialog von Lehrer und Schüler ein, sie müssen sich durch die selbständige Bearbeitung der Aufgabenstellungen ergeben und vom Kind konstruiert werden. Liessmann zu dieser unpädagogischen Entwicklung: „Dies gilt als die eigentliche Zukunft des Lehrers: Ein Partner und Begleiter, der nur noch zur Verfügung steht, selbst aber nichts mehr verfügt, weil er über nichts mehr verfügt.“ (Liessmann 2014, S.127)

In der selbstbestimmten Lernphase der Kinder ist er für das Management der Lerngruppe zuständig, d.h. er verweist auf soziale Interaktionen, welches Kind mit welchem Kind an welchem Material weiterarbeiten könnte, versucht Störungen aufzulösen, stellt weiteres Material zur Verfügung. In diesem Management muss er auch die Lernfortschritte dokumentieren. Diese Dokumentation basiert auf Beobachtungen der Schüler, aber auch und vor allem auf das Festhalten der Anzahl von Bearbeitungen des Lernmaterials. Lernen ohne Lehren entwirft im besonderen Fall den Schüler als dauerhaften Bearbeiter von vorgegebenen Materialien und den Lehrer als fast unbeteiligten Berichterstatter über Arbeitsfortschritte. Er versucht bearbeitetes Material jedes einzelnen Schülers statistisch festzuhalten. Vorgegebene Selbstkontrollen in den Materialien für die Schüler helfen die Wahrheit und Richtigkeit durch die Schüler selbst zu überprüfen. Der Lehrer als Vermittler der Welt, Repräsentant einer Kultur, die es zu vermitteln gilt, nimmt sich zurück. Der Schüler ist alleine mit den Inhalten, welche eine Welterschließung ermöglichen können und konstruiert sich ohne den Dialog mit

den Lehrern seine subjektive Welt. Das Wissen des Lehrers wird nicht gebraucht, es soll gar nicht mehr aufscheinen. Der Lehrer braucht sich für den Unterricht nicht mehr vorzubereiten, d.h. sich mit den Inhalten auseinandersetzen und Bedingungen für das Verstehen Lehren aus der Struktur der Sache heraus erkennen. Schirlbauer nimmt Bezug auf diese Verwandlung und beschreibt den neuen Lehrer der nicht lehrt: „Den Schülern gegenüber ist er grundsätzlich partnerschaftlich bis freundschaftlich gesinnt (...) gleichwohl ist er Fachmann für Kommunikation, Interaktion und sogenanntes Durchschauen. Inhaltlich weiß er auch nicht mehr als seine Schüler, falls doch, verbirgt er diesen Wissensvorsprung und organisiert spontane und selbstgesteuerte Gruppenlernprozesse. Als moderner Lehrer ist er umso besser, je automatischer diese Lernprozesse ablaufen, je weniger er selber dazu tut. Am Ende ist der beste Lehrer derjenige, welcher einen stummen Impuls setzt und weiter nicht zum Unterricht erscheint.“ (Schirlbauer 2001, S.71) Seine Vorbereitung endet mit der Gestaltung der Lernräume und der Bereitstellung von Lernstationen. Genau gesagt endet seine Handlung genau zu diesem Zeitpunkt, wo eine pädagogische Handlung bei einem Lehrer der lehren möchte, erst beginnt.

Die Ergebnisse der Lernfortschritte der Schüler bereitet der Lehrer für Feedbackgespräche mit Schülern und Eltern auf. Diese Dokumentation soll für sich selber sprechen bzw. kann der Schüler dem Lehrer und den Eltern gegenüber seine Fortschritte kommentieren. Der Schüler hat einerseits einen Lernbegleiter, dieser übernimmt aber keine Verantwortung für die Lernfortschritte, er begleitet ja nur. Der Schüler verantwortet seine Ergebnisse und trifft neue Vereinbarungen über die nächsten Lernphasen.

Der Lernbegleiter und seine gestaltete Lernumgebung sind zunächst unabhängig von äußeren Richtlinien, aber das Lernen muss in dieser Unabhängigkeit dann doch standardisiert überprüft werden. Der Lehrer wird zum Lernbegleiter im Vorbereiten auf diese Testverfahren. Die Ergebnisse dieser Testverfahren geben Auskunft, ob das selbstbestimmte Lernen entsprechend gut inszeniert wurde. Der Lehrer plant auf Grund dieser Ergebnisse die weitere Gestaltung von Lernumgebungen und Materialien.

Der Lehrer lehrt also nicht mehr. Der Lehrer ist aber durch seine Ausbildung ein Wissender. Ein Wissender in der Sache und in der Vermittlung der Sache. Warum darf er nicht mehr lehren? Schirlbauer erklärt das pädagogische Dilemma: „Jemandem zu zeigen und zu sagen (zu erklären z.B.), wie eine Sache sich verhält, gilt vermutlich als autoritär, inhuman, berücksichtigt v.a. nicht, daß es ja nur subjektive Sichtweisen gibt und keine Objektive.“ (Schirlbauer 2005, S.50)

## Die Verwandlung des Lehrens

Ich betrachte den Unterricht in der Primarstufe, frage somit auch was Unterricht in der Primarstufe leisten kann. Liessmann zeigt dazu drei Stadien des Unterrichts auf, die er aus einer Überlegung Humboldts ableitet: „Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht. Erforderlich ist also eine Schule, in der gelernt wird, was man zum Lernen braucht; dann eine Schule, in der, nachdem man gelernt hat, was man zum Lernen braucht, belehrt werden kann; und eine Schule, in der man, nachdem man belehrt worden ist, weiß, was und wie man auch weiterhin selbständig nicht nur lernen, sondern auch forschen kann.“ (Liessmann 2014, S.120) Weder Humboldt noch Liessmann denken in diesem Konzept von Elementarunterricht an Lernen lernen und Methodenkompetenz. Wenn im Elementarunterricht gelernt werden soll, was man zum Lernen braucht, wie es bei Liessmann heißt, so sind hier die Kulturtechniken gemeint. Kulturtechniken die dazu dienen sollen, sich weiteres Wissen anzueignen. Bildungsreformern und Bildungsrevolutionären ist das zu banal. Nur Kulturtechniken als Lehrer zu lehren und als Schüler zu lernen ist Schule von gestern. Niemand wird abstreiten, dass diese Kulturtechniken auch in der größten Bildungsrevolution erlernt werden sollen, aber eben anders. Vorstellbar ist das in solchen Konzepten als Nebenprodukt des Lernens, nicht als Gegenstand des Unterrichts. Primär sind offene Lernumgebungen zu schaffen, in denen von Schülern selbstbestimmt, unter Berücksichtigung von Ergebnissen der Hirnforschung, gelernt werden soll. Die Kulturtechniken werden sich schon einstellen. (Vgl. Precht 2015) Neue Methoden sollen helfen, selbständige Lernprozesse einzuleiten und weitere Methoden helfen die Ergebnisse dieser Lernprozesse zu sammeln und zu besprechen. Der Lehrer wird zum Methodenfachmann, der je nach individueller Lernsituation seiner Schüler die passende Methode wählt. Das Lernen lernen wird mit Methoden erlernt, als Folge können die Schüler frei, also in sogenannten Freiarbeitsphasen, lernen, was, wie und zu welchem Zeitpunkt sie wollen. Erlernen sie dabei, zufällig(?), die Kulturtechniken, so wird das wohlwollend zur Kenntnis genommen. Sie sollen aber hauptsächlich Methoden lernen, um Wissen selbständig zu erlernen. Das Lehren verwandelt sich. Die Methode wird zum Inhalt des Unterrichts. Methoden schaffen das Lehren ab, ermöglichen ohne Lehrer zu lernen. Der Inhalt wird zum Träger der Methode, dabei ist der Inhalt austauschbar. Petzelt hingegen ging noch von einer Methode im Unterricht aus, die streng an die Struktur, welche durch das Fach vorgegeben ist, gebunden ist. Eine verselbständigte Methode, unabhängig vom Inhalt, war nicht denkbar. (Vgl. Petzelt 1964). Gäbe es diese Supermethoden, mit denen selbständiges Erlernen aller Inhalte möglich wäre, so wäre die neue Lernkultur erreichbar. Aber wo sind diese Supermethoden, die es nur noch

zu erlernen gilt? Vielleicht organisiert in einem Basiskurs, bei dem der Schüler nach Durchlaufen dieses Lernen lernens befreit ist vom Lehren des Lehrers und seine Bildung selbstbestimmt managen kann? Bildung würde in so einem Fall allerdings nicht mehr im pädagogischen Feld: Inhalt (als Teil der Welt) – Lehrer (der den Inhalt vermittelt) – Schüler (der sich bildet) verstanden werden können. Es bleibt nur noch ein beliebiger Inhalt und der Schüler in seiner subjektiven Erschließung dieses Teils der Welt. Diese Supermethoden brauchen folglich auf die dem Gegenstand eigene Struktur, die eigentlich den Erkenntnisweg vorgibt, nicht eingehen. Aber Sprache wird doch anders als Mathematik und die wiederum anders als Bewegung und Sport und Musik usw. methodisch in einer eigenen Form gelehrt, da sie eben eine dem Fach eigene Struktur aufweist.

Gruschka zeigt zwei Negationen des Lehrens im pädagogischen Sinn, die eine begründet in der Lehr-Lern-Forschung und die andere in reformpädagogischen Modellen. In der Lehr-Lern-Forschung wird der sogenannte Output beim Schüler und die Verbesserung dieses Outputs untersucht. Dieser Output soll stark mit dem Input des Lehrers verglichen werden. Entsprechende Modelle, das bekannteste das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke, versuchen Lehren und Lernen zu abstrahieren und es für die Lehr-Lern-Forschung greifbar zu gestalten, d.h. endlich können Fragen aufgeworfen werden, die mit entsprechenden empirischen Untersuchungsmethoden die mögliche Diskrepanz zwischen Input und Output aufzeigen. In Folge bieten sich neue Möglichkeiten, auf Grund der empirischen Ergebnisse, die jeweiligen Stellschrauben anzuziehen, in der Hoffnung so die Output- und Inputbeziehung wieder zu verbessern. Ich denke das Lehren verwandelt sich in diesem Zugang zu Unterricht in zweifacher Sicht. Zum einen in der Praxis: Der Lehrer sieht sich nun als Angebotsersteller. Das Angebot kann er vorbereiten, lehren muss er es nicht mehr, die Schüler werden es nutzen oder nicht. Der Lehrer beobachtet die Nutzungsintensität und überlegt, wie er einzelne Stellschrauben in den weiteren Unterrichtsstunden verändern wird. Die Schüler sollen sich als Lerner verstehen, die den Lehrer möglichst nicht brauchen. Sie lernen Lernen und zeigen bei verschiedensten Angeboten, wie sie das gelernte Lernen nun auf Angebote anwenden. Zum anderen in der Theorie: Didaktik wird in diesem Zugang immer mehr vernachlässigt, die pädagogische Psychologie übernimmt die Führung und mit ihr auch die wissenschaftliche Zugangsweise, die eben einen eigenen Zugang zu pädagogischen Fragen hat. Dieser kommt aus der Psychologie und kann durchaus interessante Ergebnisse in den Diskurs einbringen, aber ist nur noch dieser Zugang zulässig? Bildungsphilosophische und Bildungssoziologische Fragen und Antwortversuche ergeben aber zusammen mit der pädagogischen Psychologie ein vielfältigeres Bild von Unterricht und Bildung.

Die Negation des Lehrens in reformpädagogischen Modellen wird für Gruschka in der Forderung nach selbstgesteuertem, selbstwirksamem und eigenaktivem Lernen erkennbar. Die Lerner agieren selbstgesteuert, die Lehrer bereiten ein Lernszenario vor, ziehen sich im Lernprozess zurück und moderieren vielleicht den Prozess. Die Rücknahme des Lehrens im Unterricht, um Lernen in den Vordergrund zu rücken, ist ein Postulat der Reformpädagogik, welches Gruschka aus der negativen Erziehung von Rousseau ableitet. Das Kind soll in der negativen Erziehung diese nicht erkennen, die Erziehung ist für das Kind als solche nicht bemerkbar. Rousseau lässt den Erzieher aber wissen, dass er auch in der negativen Erziehung der Herr in der Erziehung sei. Die Forderung nach mehr Lernen im Unterricht wird in neueren kompetenzorientierten Modellen übernommen. Gruschka verweist dabei auf Texte aus Hessen, in denen darauf hingewiesen wird, dass bisher Lehrer nur gelehrt hätten und nun endlich die Schüler lernen. (Vgl. Gruschka 2014). Die Lehrer haben also bisher nur gelehrt. Das klingt, als würden Lehrer nur für sich lehren, als könnte ein Lehren, das nicht auf Lernen gerichtet ist, einen Sinn ergeben. Im pädagogischen Feld Inhalt – Lehrer – Schüler zielt das Lehren eines Inhalts durch Lehrer auf ein Lernen durch Schüler ab. Reformpädagogische, kompetenzorientierte Modelle stellen einen merkwürdigen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen auf, indem sie ein Mehr an Lernen durch ein Weniger an Lehren gleichsetzen. Ein spannender, gut strukturierter Vortrag eines Lehrers kann jedoch bei den Schülern verschiedenste, in den Inhalt tief eindringende, Lernprozesse anregen, die ohne den Vortrag nur schwer in eigenaktiver Lerntätigkeit von Schülern hervorgebracht werden können. Die Lernzeit ist in reformpädagogischen, kompetenzorientierten Modellen zu erhöhen. Aktiv sollen die Schüler den ganzen Unterricht über sein. Gruschka zu diesen vordergründig aktiven Lernphasen: „Es handelt sich keineswegs um einen Unterricht, von dem jeder Beobachter und vor allem die Akteure selbst sagen würden, er sei schlecht oder gar misslungen. Im Gegenteil gilt dieser Unterricht wegen seiner aktivierenden Methodik und der Beteiligungsdichte als erfolgreich im Sinne der kompetenzorientierten Differenzierung.“ (Gruschka 2014, S.74) Eine Lernaktivität, die nur an der Zahl der abgearbeiteten Kompetenzaufgaben, an der gemessenen Zeit im Unterricht die für Gruppenarbeiten zur Verfügung stand und an der Anzahl von Präsentationen der Schüler nach ihrer Effizienz beurteilt wird, ist zu hinterfragen. Lernen bleibt doch immer ein Stück verborgen. Unverstandenes wird plötzlich doch verstanden, aber vielleicht nicht genau zu dem Zeitpunkt einer Präsentation oder Kompetenzüberprüfung. Vielleicht geschieht das Verstehen von Inhalten genau beim Zuhören eines Lehrers, vielleicht auch nicht. Vielleicht kommt einem Schüler ein erhellender Gedanke auf dem Weg von der

Schule nachhause. Wir wissen es nicht und werden es nie genau wissen, da Gedanken so schwer greifbar sind.

### **Die Verwandlung der pädagogischen Autorität**

„Pädagogische Autoritäten sind personale Autoritäten, die wiederum von der Autorität der Kultur getragen werden.“ (Reichenbach 2011, S.162) Reichenbach analysiert diese heikle Thematik, im Bewusstsein welche scheinbare Sprengkraft dahintersteckt. Autorität, was für ein furchtbares Wort im pädagogischen Zusammenhang. Wie soll man sich dem als Pädagoge positiv nähern? Folgt man Reichenbachs Studien zur pädagogischen Autorität (Vgl. Reichenbach 2011), so erkennt man eine Deutung dieses Begriffes die für das pädagogische Denken und Handeln bedeutsam erscheint und die einen positiven Zugang aus pädagogischer Sicht erlaubt. Pädagogische Autorität ist eben nicht mit negativ besetztem autoritärem Verhalten gleichzusetzen, bei dem die autoritäre Person ihre Position dem Kind gegenüber ausnützt, um das Kind zu beherrschen. Der Lehrer bezieht seine Autorität, so Reichenbach, aus dem Vermögen die Zukunft und den Weg zu dieser Zukunft skizzieren zu können. So einen Pädagogen, der diese Weitsicht hat, den möchte man als Schüler anerkennen. Er ist ein Wissender gegenüber den unwissenden Schülern. Schüler möchten diesen Pädagogen nicht nur anerkennen, sondern von ihm durch ihr Lernen mit der Zeit auch anerkannt werden. Wieso kann dieser Lehrer den Weg zur Zukunft skizzieren? Seine Autorität gewinnt der Lehrer bei seinen Schülern hauptsächlich durch seine Kenntnis in der Sache. Er kennt sich in der Sache aus, er kann den Schülern auch den Weg zeigen, wie sie zu Sachkundigen werden. Dieser Lehrer vermittelt den Schülern einen Teil der Kultur der Gesellschaft, er kennt sich in seinem Gebiet aus. Die Schüler werden somit mit für sie neuen Inhalten konfrontiert, durch diese vielleicht irritiert, vielleicht durch die Aufklärung im Unterricht auch ent(-)täuscht. Eine Wechselwirkung von Kultur und Schüler kann durch das Lehren beginnen. Der Lehrer hat diesen pädagogischen Zustand durch seine Sachautorität bewirkt. Er kennt sogar den Hintergrund des Inhaltes, weiß mehr als er in einzelnen Stunden vermittelt, deutet immer mögliche weitere Zusammenhänge an, die in Zukunft noch Bedeutung haben werden. Dieser Lehrer wird zum Träger der Kultur. Er ist, indem er sich um die Individualität seiner Schüler sorgt aber auch gleichzeitig ein Vertreter der Schüler gegenüber der Welt. Reichenbach zu dieser doppelten Verantwortung: „So übernehmen Eltern bzw. die an der Erziehung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Personen ein doppeltes und manchmal auch widersprüchliches Mandat: Vom Kind aus betrachtet sind sie Anwältinnen und Anwälte der Welt, von „der Welt aus“ betrachtet Anwältinnen bzw. Anwälte des Kindes.“

(Reichenbach 2011, S.205)

Diese pädagogische und für den Unterricht bedeutende Autorität scheint sich zu verwandeln. Für die Schule und das pädagogische Selbstverständnis der Lehrer sind, nach Reichenbach, Stabilität und Normalität notwendige Bedingungen. Ständige Destabilisierung der Schule durch permanente neue Forderungen nach Umsetzungen neuester reformpädagogischer(?) – kompetenzorientierter(?) Konzepte scheint die Schule qualitativ nicht weiter zu entwickeln. Der Lehrer findet sich und den Rest vom Lehren, der ihm noch geblieben ist, in diesen geforderten Umsetzungen kaum zu Recht. Was darf er noch, was soll er, was soll er nicht, was ist guter Unterricht ...? Reichenbach formuliert die Verwandlung der pädagogischen Autorität präzise: „Es scheint, dass die Schwächung der Aura bzw. der pädagogisch-kulturellen Autorität der Schule eine Verunsicherung, Beliebigkeit, aber auch Psychologisierung (Individualisierung) des Lehrerbildes mit sich bringt.“ (Reichenbach 2011, S.168)

Die Verwandlung oder gar der Verlust der pädagogischen Autorität ist aus der Perspektive des Lehrers durch das Postulat nach weniger Lehren gegeben. Lehrt er weniger und begleitet nun das eigenaktive Lernen ist er eben kein Wissender mehr. Er enthebt sich selber der pädagogischen Autorität und definiert sich als Lernbegleiter ohne, zumindest ohne im Unterricht merkbaren, weil zurückgenommenen, Wissensvorsprung in der Sache der Kultur. Der Lehrer möchte, darf (?) nicht mehr der Vermittler in der Sache sein, als Lernbegleiter begleitet er, er zeigt keinen Wissensvorsprung mehr, und kann nur noch eine Autorität als Begleiter und Moderator von Lernprozessen erreichen. Diese neue Autorität ist aber keine pädagogische mehr. Ich kann auch nicht sagen, was für eine Autorität diese neu zu erwerbende für Lehrer sein soll. Ist es eine Art classroom-management-Autorität? Eine Manager-Autorität vielleicht, die sich durch das Delegieren der Aufgaben an die Schüler auszeichnet.

Die Verwandlung oder gar der Verlust der pädagogischen Autorität ist aus der Perspektive der Schüler durch die Verwandlung des Lehrers und des Lehrens abzuleiten. Nimmt sich der Lehrer in seiner Lehrerrolle zurück und lehrt nicht mehr, kann er in der Wahrnehmung durch den Schüler keine pädagogische (Sach-) Autorität mehr darstellen. Warum auch, er hat ja keinen scheinbaren Wissensvorsprung, er begleitet ja nur noch die selbstbestimmten Lernprozesse. Als Begleiter mögen ihn die Schüler vielleicht, akzeptieren seinen Beitrag im Lernprozess, aber es ist eben eine andere Wahrnehmung. Lehren und Lernen soll sich in manchen neuen Forderungen an den Unterricht abwechseln, der Lehrer lernt ebenso wie die Schüler, die Schüler sollen auch lehren, alle lehren und alle lernen gemeinsam, die völlige



Auflösung eines durch pädagogische Autorität gekennzeichneten Unterrichtes. In einem Unterricht, in dem alle gemeinsam sich etwas beibringen, existieren keine pädagogischen Autoritäten, zumindest keine dauerhaften und eindeutig bestimmbar. In einer Situation lehrt ein Schüler oder präsentiert Ergebnisse einer Gruppenarbeit und übernimmt kurzfristig die Autorität, gibt sie aber im nächsten Moment ab und beliebig weiter. In diesem Rollenspiel ist hier und da auch der Lehrer mit der Autorität dran. Dauerhafte pädagogische Autoritäten können in diesem Modus nicht entstehen, sie sollen es auch gar nicht.

Ich untersuche in dieser Arbeit Verwandlungen im Unterricht der Primarstufe. In der Primarstufe im Speziellen, aber nicht nur dort, wird, so Reichenbach, Autorität im Sinne von Vertrauen jemandem zuerkannt. Durch das Vertrauen geben durch die Schüler, entsteht Verantwortung für den Lehrer. Er muss nun mit diesem Vertrauen sorgsam umgehen, es nicht missbrauchen. Im Umgang mit diesem Vertrauen ist pädagogisch zu handeln.

### **Die pädagogischen Fünf**

Wenn ich als Lehrender als pädagogische Autorität anerkannt werden möchte, so muss ich pädagogisch handeln, also lehren. Ich lehre als Lehrer, zeige Sachautorität, erziehe im Unterricht, gebe einen Einblick in die Zukunft, gewinne Vertrauen und werde anerkannt von den Schülern denen auch ich Anerkennung anbiete. Durch das Lehren bin ich Lehrer und kann zu einer pädagogischen Autorität für die Schüler werden. Lehrer sein, lehren und pädagogische Autorität bedingen sich. Pädagogisch notwendige Handlungen im Lehren sind aber immer unklarer im pädagogischen Feld aufzufinden. In der Unsicherheit des pädagogischen Alltags bieten sich zahlreiche Handlungsmöglichkeiten im breiten Spektrum der pädagogischen Konzepte an. Lehrer handeln im Unterricht, aber welche Handlungen sind legitim, welche sind adäquat zu den neuen Ansprüchen einer neuen Lernkultur? Was ist hingegen zu tun, wenn ich als Lehrender lehren und nicht nur als ein Lernbegleiter agieren möchte?

Pädagogische Handlungen sind, in meinem Verständnis, jene Formen von Handlungen, die eine pädagogische Autorität ermöglichen. Der Zeitpunkt der Übergabe der pädagogischen Autorität an den Schüler ist aber immer mitzudenken, dieser Zeitpunkt ist konstitutiv für den Erziehungsprozess. Benner beschreibt diesen Zeitpunkt im pädagogischen Handeln: „Erziehung setzt dort stets von neuem ein, wo der Heranwachsende der Aufforderung zur Selbsttätigkeit bedarf; Erziehung findet dort stets ihr Ende, wo die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in eine Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit übergeht.“ (Benner 1995, S.490) Benner verweist in seinen Überlegungen zu den Prinzipien pädagogischen Denkens und

Handelns auf die pädagogische Praxis, in der zur Selbsttätigkeit aufgefordert wird. Der Schüler muss mitwirken, um selbsttätig werden zu können, die Aufforderung reicht nicht. Im pädagogischen Handeln fordern wir, nach Benner, zur Selbsttätigkeit auf, und zwar zur Selbsttätigkeit in einer Sache, die der Schüler noch nicht kann. In einer Aufforderung, die daran anschließt, dass der Schüler die Sache noch nicht kann, ist die Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit als Ende des Erziehungsprozesses das pädagogische Ziel. Benner systematisiert zu dieser Thematik vier Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns.

*Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit*; der Mensch ist bildungsbedürftig und bildsam. *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*; es wird mit dem zweiten Prinzip die Aufgabe pädagogischen Handelns in der Praxis festgelegt. Diese Aufforderung muss aber an die Bildsamkeit anknüpfen, an die Möglichkeiten der Mitwirkung durch die Schüler. Die beiden weiteren Prinzipien *Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination* und *Konzentration aller Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit* zeigen die gesellschaftliche Dimension der pädagogischen Praxis auf und vervollständigen Benners systematischen Versuch mit den beiden ersten Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns unter dem Aspekt der Bestimmtheit des Menschen zur Freiheit. (Vgl. Benner 1995)

Ich skizziere fünf pädagogische Handlungen in der Primarstufe unter dem Aspekt, dass die Negation des Lehrens aufgehoben wird und eine positiv besetzte pädagogische Autorität möglich erscheint, die es im Sinne Benners an den Schüler zum richtigen Zeitpunkt abzugeben gilt. Die Bildsamkeit des Menschen und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, die ersten beiden Prinzipien Benners, sind maßgeblich für die fünf pädagogischen Handlungen.

### ***Erzählen***

Erzählen wahrnehmen als eine wichtige pädagogische Handlung in der Primarstufe. Der Lehrer erzählt etwas zu einer Sache. Er erzählt, um eine Erfahrung aufzuzeigen, eine Erfahrung die schon gemacht wurde, von jemand Anderem oder von sich selbst. Die Entwicklung der Kultur hat Andere oder ihn Erfahrungen machen lassen. Nun ist der Zeitpunkt als Träger dieser Kultur die Schüler daran teilhaben zu lassen. Diese erzählte Erfahrung nimmt Erfahrungen nicht vorweg, die Schüler werden sie trotzdem zu dieser Sache noch machen, aber sie zeigt was „im Leben“ zum Teil möglich ist, welche Erfahrungen andere bereits gemacht haben. Das Erzählen des Lehrers kann mich als Schüler berühren, mich faszinieren, mich inspirieren ähnliche Erfahrungen machen zu wollen oder mich davon abhalten, mich ent-täuschen, in mir Abscheu, Wut erzeugen, mich zum Nachdenken anregen,

mich Fragen stellen lassen usw. Das Erzählen des Lehrers kann auch das Erzählen des Schülers anregen. Es ist eine pädagogische Handlung durch die der Lehrer lehrt, die das Lernen wie selbstverständlich initiieren soll, wie jede pädagogische Handlung. Der Lehrer erzählt und gewinnt an Vertrauen der Schüler, er erzählt zum Zwecke des sorgsam Lehrens, wird ein Stück weit eine pädagogische Autorität.

### ***Zeigen***

Das Zeigen im Lehren kann den Gegenstand des Unterrichts eingrenzen. Wird er zuvor noch möglicherweise vage angedeutet, wird der Gegenstand nun klar ersichtlich. Dieser Gegenstand des Unterrichts kann ein Objekt sein z.B. eine Pflanze. Ich kann als Lehrer eine Lernhilfe z.B. ein Zwanzigerfeld zeigen, die wiederum als Hilfe dient, um Rechenoperationen zu zeigen, zu erklären und zu üben. Ich wähle diese Objekte, da ich als Lehrer einen fachlichen und didaktisch-methodischen Vorsprung gegenüber den Kindern habe. Kinder können diese Auswahl nicht begründet treffen. Ich kann als Lehrer Bedingungen für die Möglichkeit des Verstehens durch das Zeigen der Objekte schaffen. Ich kann eine Schreibe Bewegung oder eine sportmotorische Bewegung vorzeigen, um den Kindern das Lernen zu erleichtern. Ich zeige diese Bewegung, da ich sie bereits beherrsche, vielleicht nicht auf dem Niveau eines Meisters dieser Bewegung aber doch geübter als die Kinder. Ist ein Kind geübter als der Lehrer z.B. beim Spielen eines Musikinstrumentes, zeigt es eben das Kind. Der Gegenstand des Unterrichtes, die Bewegung, soll im Fokus des Unterrichts sein. Ich kann ebenso Bilder und Designobjekte zeigen, um ästhetische Wahrnehmungen zu ermöglichen usw. Ich kann als Lehrer das Zeigen als pädagogische Handlung einsetzen, wenn es im Lernfortschritt der Kinder durch die Struktur des Lerngegenstandes notwendig erscheint. Ich kann mit dem Zeigen eine didaktisch reduzierte Form eines Gegenstandes aufzeigen, um den Gegenstand als Lerngegenstand für die Kinder begreifbar zu gestalten. Dass der Lehrer zeigt, bedeutet nicht, dass der Unterricht lehrerzentriert ist, er ist gegenstandsorientiert und somit schülerorientiert.

### ***Erklären***

Das Erklären erscheint als eine „natürliche“ pädagogische Handlung des Lehrers. Der Lehrer hat einen Wissensvorsprung, er kann die Sache erklären. In anderen außerschulischen Handlungspraxen wird das Erklären des Wissenden nicht hinterfragt. Der Klavierlehrer erklärt, der Tennislehrer erklärt, gut, dass der Paragleitlehrer vorher erklärt usw. Das Erklären im schulischen Lernen als Lehrer zu vermeiden, da es möglicherweise als lehrerzentriert und

somit zu vermeiden gilt, erscheint im sogenannten Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen nicht ausreichend begründet zu sein. Das Kind soll in der neuen Lernkultur ohne das Erklären der Lehrer auskommen, aber warum? Der Lehrer wird durch sein Erklären dem Kind nicht entscheidende Erkenntnisse vorwegnehmen, er wird es durch sein Erklären genau dort hinführen versuchen. Verstehen muss das Kind selbst, das Erklären des Lehrers kann helfen. Wenn der Lehrer erklärt, versucht er den Lerngegenstand als Teil der Kultur dem Schüler näher zu bringen. Der Lerngegenstand ist schon Teil der Kultur, der Lehrer kann nur einen Teil der Kultur erklären, etwas Unbekanntes kann er nicht lehren. Didaktisch reduziert geht er beim Erklären auf die Individualität der Schüler ein, d.h. beim Erklären versucht er für die Schüler je nach Lernfortschritt Anknüpfungspunkte im Lerngegenstand herzustellen. Das Erklären des Lehrers kann ein bedeutendes, spannendes, erhellendes, und mit Freude erwartetes Element im Lernprozess des Schülers sein. Das wird nicht immer so sein und nicht bei jedem Lehrer, umso schöner, wenn es der Fall ist. Das Erklären des Lehrers bleibt eine pädagogische Handlung, wenn der Lehrer lehren darf.

### ***Rückmelden***

Schüler sind im Dialog mit dem Lehrer. Sie fragen, sie versuchen Lösungen für Aufgabenstellungen mitzuteilen, sie wiederholen Gelerntes usw., d.h. das Lehren ist durchdringt vom Dialog. In diesem Dialog korrigiert der Lehrer möglicherweise Aussagen der Schüler, bestätigt eine richtige Lösung, zeigt einen Denkfehler im Lösungsweg an, verweist auf unterschiedliche Ansichten usw. und führt im Dialog mit den Schülern zu Lernfortschritten. Diese Rückmeldungen sind ein wesentliches Element des Lehrens. Nur Lehrer können entsprechend der Individualität ihrer Schüler rückmelden. Software kann sich dieser Individualität der Schüler im Dialog nicht anpassen. Schüler üben eine Sache, um sich zu verbessern. Das Rückmelden der Lehrer erleichtert den Schülern das Üben in der Sache, es zeigt immer wieder den richtigen Weg auf. Das Üben der Schüler wird durch die Rückmeldungen der Lehrer zu einem Training im Dialog. Der Lehrer möchte, dass seine Schüler die Sache lernen und hat Respekt vor dem Schüler und seiner Leistung, d.h. er ist in seinen Rückmeldungen bedacht auf einen respektvollen Umgang mit seinen Schülern. Der Schüler kann sich in so einem Umgang mit ihm auf Rückmeldungen freuen. Der Dialog mit den Schülern und die notwendigen Rückmeldungen zeigen dem Lehrer wieweit die Sache im Unterricht verstanden wurde und wie die folgenden Unterrichtssequenzen didaktisch aufgrund der Struktur der Sache vorzubereiten sind.

## *Erziehen*

Erziehen im Unterricht ist eine pädagogisch sinnvolle Handlung. Einerseits ist auf Regeln im sozialen Miteinander zu achten, dies ermöglicht Schülern ein angenehmes Schulleben. Der Lehrer leitet das soziale Miteinander, fordert auf zum eigenverantwortlichen Umgang innerhalb eines Handlungsrahmens in der sozialen Gruppe. Etappenweise wird der Lehrer in der Primarstufe Erfolg haben und wieder Rückschläge erleben. Als pädagogische Autorität hat er das Vertrauen der Schüler, dass die Regeln allen zugutekommen. Vertrauen die Schüler dem Lehrer, so übernehmen sie manchmal soziale Regeln, ohne sie bis ins Detail zu verstehen. Mit der Zeit werden ihnen die Regeln durch die Erlebnisse des schulischen Alltags vertrauter und einsichtiger.

Andererseits ist eine Erziehung im Unterricht auch eine Erziehung zum Lernen. Die Schüler werden vertraut mit den Bedingungen für ein mögliches Lernen. Zuhören, Fragen stellen, Üben, Fehler ausbessern, eine Sache wiederholen und Einsicht gewinnen usw. sind Handlungen im Lernen. Diese Handlungen im Lernprozess der Schüler gilt es in der Primarstufe anzuleiten, um die Elementartechniken zu erlernen. Der Telos dieser Erziehung in der Primarstufe sind die ersten Schritte zum mündigen Mitglied einer Gesellschaft.

Fünf pädagogische Handlungen in der Primarstufe statt der unpädagogischen Handlungen, wie ich sie in den Metamorphosen des Unterrichts beschrieben habe. Fünf pädagogische Handlungen die ein Lehren, gar eine pädagogische Autorität, ermöglichen.

## **Literatur:**

Benner, D. (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim

Benner, D. (2012): Allgemeine Pädagogik. Weinheim

Gruschka, A. (2013): Unterrichten-eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen

Gruschka, A. (2014): Lehren. Stuttgart

Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien

Liessmann, K.P. (2014): Geisterstunde. Wien

Petzelt, A. (1964): Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg

Precht, R.D. (2015): Anna, die Schule und der liebe Gott. München

Reichenbach, R. (2011): Pädagogische Autorität. Stuttgart

Reichenbach, R. (2013): Für die Schule lernen wir. Seelze

Schirlbauer, A. (2001): Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien

Schirlbauer, A. (2005): Die Moralpredigt. Wien