

Diese Buch behandelt in 21 Beiträgen unterschiedliche Aspekte des Themas „Pädagogisch Handeln“. Autoren sind:

Benikowski, Bernd
Bluhm, Lothar
Ewers, Hans-Heino
Herbst, Alexandra
Ißler, Roland
Krautz, Jochen
Kunze, Axel Bernd

Ludwig, Harald
Martial, Ingbert von
Meyer-Blanck, Michael
Mikhail, Thomas
Neuhaus, Stefan
Obermaier, Michael
Ode, Erik

Redecker, Anke
Regenbrecht, Thomas
Rekus, Jürgen
Wildfeuer, Armin
Wortmann, Elmar
Zillig, Werner
Zmas, Aristotelis

Prof. Dr. Harald Kuypers, geb. 1944; Studium von Englisch, Geschichte, Pädagogik und Philologie; Stud. Assessor am Gymnasium, Direktor der VHS Bonn, Beratertätigkeit in Industrie und Politik; Seminare Lehrerausbildung: seit 1975 Lehrbeauftragter, seit 2000 Honorar-Professor an der Uni Bonn; Veröffentlichungen im Bereich Erwachsenenbildung und Pädagogik.



ISBN 978-3-86269-258-3

ISSN 1869-9200 (Pädagogik in Europa in Geschichte und Zukunft)



Verlag für Kultur und Wissenschaft
(Culture and Science Publ.)

Pädagogik in Europa in Geschichte und Zukunft / Pedagogy in Europe: The Past and The Future 22

H. W. Kuypers (Hg.) Pädagogisch Handeln Festschrift für Prof. Dr. Ladenthin

Pädagogik in Europa in Geschichte und Zukunft / Pedagogy in Europe: The Past and The Future 22



Harald W. Kuypers (Hg.)

Pädagogisch Handeln



Festschrift für
Prof. Dr. Volker Ladenthin

Harald W. Kuypers (Hg.)

Pädagogisch Handeln

Pädagogik in Europa in Geschichte und Zukunft / Pedagogy in Europe: The Past and The Future

Band 22

- Band 1 Ralph Fischer: Homeschooling in der Bundesrepublik Deutschland – Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung
- Band 2 Volker Ladenthin: Homeschooling – Fragen und Antworten
Häusliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Schulpflicht und Elternrecht: Aufsätze und Interviews
- Band 3 Hanniel Strebel: Home Education – Verteidigung eines alternativen Bildungskonzepts und Lebensstils unter besonderer Berücksichtigung der Schweiz
- Band 4 Jan Hábl: Lessons in Humanity
- Band 5 Volker Ladenthin: Kulturschulen – Schulkulturen
- Band 6 John Warwick Montgomery: Homeschooling in America and in Europe: A Litmus Test of Democracy
- Band 7 George Melvyn Ella: The Practical Divinity of Universal Learning: John Durie's Educational Pansophism
- Band 8 Heiner Ehrbeck: Antisemitismus – Ausbeutung – Unterdrückung – Materialien und Konzeptionen
- Band 9 Jan Hábl: Teaching and Learning Through Story
- Band 10 Volker Ladenthin: Forschendes Lernen in der Bildungswissenschaft
- Band 11 V. Ladenthin / A. Nostadt / J. Krautz (Hg.): weniger ist weniger. G8 und die Kollateralschäden – Analysen und Materialien
- Band 12 Volker Ladenthin / Mario Leis (Hg.): Warum unsere Studenten so sind, wie sie sind
- Band 13 Axel Bernd Kunze: Bildung in der Demokratie
- Band 14 Richard Zaiser: Der Siegeszug der Kompetenzen
- Band 15 Volker Ladenthin (unter Mitarbeit von Jared Schmitt):
Wie man richtig studiert
- Band 16 Christopher Haep / Paulus Koci / Volker Ladenthin / Marie-Theres Pütz-Böckem (Hg.): Gegenwart und Zukunft des Internats
- Band 17 Volker Ladenthin / Harald W. Kuypers (Hg.): Religiöse Bildung ist interdisziplinär
- Band 18 Volker Ladenthin / Kamil Gizenski, Alexandra Herbst & Emma Seiltz (Hg.):
Das Internat im Schulsystem – Ein Lesebuch zum Informieren und Diskutieren
- Band 19 Margot Heike Melas-Geiger: Portrait des amerikanischen Homeschoolings – Eine Fallstudie
- Band 20 Wolfgang Baßler / Volker Ladenthin: Recht und Grenzen empirischer Methoden in Psychologie und Pädagogik
- Band 21 Christin Tellisch / Britta Ostermann:
Bildung, Pandemie, Herausforderungen: Hybridität als Lösung? Chancen und Herausforderungen für (inklusive) Erziehungs- und Bildungsprozesse
- Band 22 Harald W. Kuypers (Hg.): Pädagogisch Handeln.
Festschrift für Prof. Dr. Volker Ladenthin

Harald W. Kuypers (Hg.)

Pädagogisch Handeln

Festschrift für Prof. Dr. Volker Ladenthin

Verlag für Kultur und Wissenschaft
Culture and Science Publ.
Dr. Thomas Schirmmacher
Bonn 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>

© Copyright 2023 by
Verlag für Kultur und Wissenschaft Prof. Schirmmacher
UG (haftungsbeschränkt)
Amtsgericht Bonn HRB 20699 / Börsenverein 97356
Geschäftsführer: Prof. Dr. theol. Dr. phil. Thomas Schirmmacher
Friedrichstraße 38, D-53111 Bonn
Fax +49 / 228 / 9650389
www.vkwonline.com / info@vkwonline.com

ISSN 1869-9200

ISBN 978-3-86269-258-3

Covermotiv:

Hintergrund: "Chalkboard" © by jeferonix, flickr.com (CC BY-SA 2.0)
Briefmarke „Die fromme Helene“ zum 150. Geburtstag von Wilhelm Busch
(1832—1908). Deutsche Bundespost, Wikimedia (public domain)
Der Nürnberger Trichter auf einer Reklamemarke aus dem Jahr 1910.
Wikimedia (public domain)
Schulbuch: Physik-II-Spread. © by Dominik Wagner, flickr.com (CC BY 2.0)
Laubfrosch. pixabay (frei zu verwenden)

Printed in Germany

Umschlaggestaltung: HCB Verlagsservice Beese, Hamburg

Gesamtherstellung: CPI Books / www.cpi-print.de

Gesamtverzeichnis für den Buchhandel: www.vkwonline.com

Verlagsauslieferung über info@vkwonline.com oder Fax 0228 / 9650389

Privatkunden: in jeder Buchhandlung,
unter www.vkwonline.com oder www.amazon.de

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	7
1 Literatur als pädagogisches Mittel.....	11
1.1 Doktor Sperlings Rat. Bildungsanspruch und Vorbehalt in Georg Rollenhagens <i>Froschmeuseler</i> <i>Lothar Bluhm</i>	11
1.2 Zwischen Selbstfindung und Welterschließung. Grundlegende Intentionen von Kinder- und Jugendliteratur seit Beginn des 19. Jahrhunderts. <i>Hans-Heino Ewers</i>	27
1.3 Über die ästhetische Erziehung des Menschen durch Literatur <i>Stefan Neuhaus</i>	37
2 Theorieansätze.....	47
2.1 Freiheit und Bindung als Prinzipien pädagogischen Handelns in Konzepten der Reformpädagogik <i>Harald Ludwig</i>	47
2.2 Bildung in früher Kindheit. Kritische Anfragen an ein wohlklingendes Narrativ <i>Michael Obermaier, Rita Molzberger, Amelie Bernal Copano</i>	63
2.3 Urteilen und beurteilt werden. Ethische Annäherungen an Bildung und Soziale Arbeit <i>Anke Redecker</i>	73
2.4 System und Subjekt – Bildungstheorie und Konstruktivismus <i>Michael Meyer-Blanck</i>	87
2.5 Erziehender Unterricht – eine Herausforderung (nicht nur) für katholische Schulen <i>Thomas Regenbrecht</i>	97
2.6 Auf dem Weg zu einer realistischen Theorie sprachlichen Handelns <i>Werner Zillig</i>	105
2.7 Gestörte Kommunikation Eine bildungsethische Spurensuche in flüchtigen Zeiten <i>Axel Bernd Kunze</i>	119

2.8	Den Redner und durch ihn erziehen. Bildungsziel und pädagogisches Handeln im Rom der späten Republik und frühen Kaiserzeit <i>Alexandra Herbst</i>	131
2.9	Die Türschwelle als Bildungsort – Derrida und die Ethik des Gastgebers <i>Erik Ode</i>	149
2.10	Pädagogisches Handeln als Praxis. Abgrenzende Überlegungen im Anschluss an Aristoteles <i>Armin G. Wildfeuer</i>	161
3	Methoden in der pädagogischen Praxis	175
3.1	Ein sozialpädagogisches Fallbeispiel zur psychiatrischen Arbeit: Vulnerabilität und Sprachfähigkeit <i>Bernd Benikowski</i>	175
3.2	Mit Fallbeispielen pädagogisches Urteilen und Handeln lehren und lernen <i>Elmar Wortmann</i>	187
3.3	Unterricht mit Tablet – Bildung mit Brett vor dem Kopf? Von der Nichtdigitalisierbarkeit personaler Lehr-Lern-Dialoge <i>Jürgen Rekus</i>	205
3.4	Zum Stellenwert der Erziehung im digitalisierten Unterricht <i>Thomas Mikhail</i>	221
3.5	Pädagogisches Verstehen als reflektierende Urteilskraft Für eine integrative Kasuistik in der Lehrerbildung <i>Jochen Krautz</i>	229
3.6	Sexuelle Mediensozialisation und Erziehung <i>Ingbert von Martial</i>	239
3.7	Internationale Leistungsvergleichsstudien und bildungspolitisches Handeln <i>Aristotelis Zmas</i>	251
3.8	Handlungsbedarf! Zur Bedeutung der ästhetischen Bildung für den Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Fachs Französisch <i>Roland Ißler</i>	263
	Verzeichnis der Autoren	287

3.5 Pädagogisches Verstehen als reflektierende Urteilskraft

Für eine integrative Kasuistik in der Lehrerbildung

Jochen Krautz

In seiner „Allgemeinen Pädagogik“ umreißt Volker Ladenthin an etwas unerwarteter Stelle zentrale Momente pädagogischen Handelns. Er grenzt in einem methodenkritischen Kapitel eine „praktische Empirie“ von einer theoretischen ab. Die Erläuterung dieser praktischen Empirie als „Wirklichkeitswahrnehmung der Praxis“ weist dabei das pädagogische Verstehen als zentrales Moment pädagogischen Handelns aus: Es sei eine Form reflektierender Urteilskraft.¹

Ladenthins erläutert die hermeneutische Struktur dieses Verstehens als grundsätzliche Fähigkeit und Notwendigkeit sich „in den Schüler gedanklich hineinversetzen, um dann adäquat auf die geplanten Ziele hin handeln zu können.“ Das sei aber nicht als instrumentelle Fähigkeit zu verstehen, sondern

„im Verstehen korrelieren zwei Lebensentwürfe, um sich wechselseitig zu erläutern. Das Verstehen ist also nicht auf die Zurkenntnisnahme von Äußerungen beschränkt, sondern es versucht, die Totalität des anderen in der eigenen Totalität auszudrücken sowie die Totalität des Ichs zum Verstehen des anderen einzusetzen.“²

Der Verstehende³, hier also der Pädagoge, versuche einerseits den Sachgehalt der Äußerung zu verstehen, andererseits mitzuverstehen, was das Gegenüber in seinen Äußerungen und Handlungen „über sich selbst, seine Befindlichkeit und Lage, seine Erwartungen und Wünsche“ mitteilt.⁴ Dies erfordere wiederum vom Verstehenden die Beteiligung als Person vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und Geschichte. Daher könne es hierfür keine vorgegebenen Regeln geben, sondern der Lehrende müsse die jeweilige Handlungsnorm in der individuellen Situation selbst finden: „Er

¹ Vgl. Ladenthin, Volker: Allgemeine Pädagogik. Baden-Baden 2022, S. 54-56.

² Ebd., S. 55.

³ Hier und im Weiteren wird das generische Maskulinum verwendet.

⁴ Ebd.

muss sich zwar an die pädagogischen *Prinzipien* halten, kann von diesen aber keine Normen ohne Nebenentscheidungen ableiten.“⁵

Diese Beschreibung reflektierender Urteilskraft als situatives Verstehen von Sache und Person verweist zunächst darauf, dass diese nicht regelbasierte Handlungsform kunstanalog arbeitet.⁶ Doch soll hier nicht die Bestimmung dieser Handlungsform weiter verfolgt werden, sondern das pädagogische Verstehen als Zentrum pädagogischen Handelns und die daraus folgende Notwendigkeit, dieses als zu übende pädagogische Urteilskraft auch in die Lehrerbildung zu integrieren. Hierzu wird nach einigen einführenden Klärungen ein Vorschlag einschließlich eines Beispiels gemacht.

I Dimensionen pädagogischen Verstehens

1.1 Emporbildendes Verstehen

Auf die Bedeutung des pädagogischen Verstehens für die Lehrerbildung hat bereits Wolfgang Klafki in einer späten Schrift hingewiesen. Demnach sei pädagogisches Verstehen

„das nie abschließbare und selbstverständlich immer nur begrenzt einlösbare Bemühen von Lehrer/innen, die unterrichtliche und außerunterrichtliche Lebens- und Lernsituation der Kinder und Jugendlichen *von deren Seite aus* zu erfassen, sozusagen einen Perspektivenwechsel zur Seite des individuellen jungen Menschen hin zu vollziehen und zugleich die *objektiven* Bedingungen und Anforderungen im Bewusstsein zu behalten.“⁷

Klafki betont hier also, dass pädagogisches Verstehen immer beide Dimensionen von Erziehung und Unterricht berücksichtigen muss, nämlich die Person des Schülers und die Sache, um die es geht. Verstehen bedeutet demnach nicht ein entschuldigendes „Verständnis haben“, sondern die Perspektive der Lernenden auf die Sache und die Situation zu erfassen, um ihnen persönlich bei dieser Sache weiterzuhelfen.

⁵ Ebd., S. 56.

⁶ Vgl. Krautz, Jochen: Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. In: Pädagogische Korrespondenz 32 (2019) H. 59, S. 76-101.

⁷ Klafki, Wolfgang: Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In: Klafki, Wolfgang: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Hrsg. von Barbara Koch-Priewe. Weinheim/Basel 2002, S. 179.

Mit Hermann Nohl und Martin Buber erläutert Klafki, dass das pädagogische Verstehen sich sowohl auf die Gegenwart des Kindes oder Jugendlichen bezieht wie auf dessen mögliche Zukunft, auf sein gegenwärtiges Sein also wie auf sein mögliches Werden.⁸ Für diese spezifische hermeneutische Figur hat wiederum Eduard Spranger den treffenden Begriff des „emporbildenden Verstehens“ geprägt.⁹ Pädagogisches Verstehen ist demnach darauf gerichtet, den Schüler im Horizont seiner subjektiven Möglichkeiten und objektiven Aufgaben zu verstehen, und diese so zu vermitteln, dass er daran wachsen kann. Diese Horizonte sind dabei eben Bildungshorizonte, also die mündig und verantwortlich zu gestaltenden Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse.¹⁰ Der verstehende Pädagoge fasst also nicht allein das Kind ins Auge, sondern sieht zugleich über es hinaus, auf seine Aufgaben, die die Schule und das Leben stellen.¹¹ Pädagogisches Verstehen ist somit Verstehen auf einen normativen Horizont hin, eben das Selbstwerden in Verantwortung oder – mit Ladenthin – die „vernünftige(r) Selbsttätigkeit in sachangemessener und sittlicher Hinsicht unter der Perspektive des gelingenden Lebens“.¹²

1.2 Verstehen und Selbstverstehen

Nun weist auch Klafki darauf hin, dass pädagogisches Verstehen für den Lehrenden Momente der Selbstbildung enthält, denn er „erfährt durch die dialogische Struktur solchen Unterrichts selbst eine Bereicherung als individuelle Person, seines eigenen Selbstverständnisses und seiner Mitmenschlichkeit.“¹³ Dies bedingt die pädagogische Beziehung, die eben Schüler und Lehrer umfasst; die Lehrperson ist also Teil des Geschehens. Insofern muss sie sich auch in den hermeneutischen Prozess einbeziehen, um dem Schüler gerecht zu werden, denn „Verstehen und Selbstverstehen fördern und bedingen einander; im Maße, wie man sich erkennt, kann man andere begreifen, und wer etwas am anderen begriffen hat, kommt in sei-

⁸ Vgl. ebd., S. 179 f.

⁹ Eduard Spranger: *Psychologie des Jugendalters* (1924), 27. Aufl. Heidelberg 1963, S. 49.

¹⁰ Vgl. Krautz, Jochen (Hrsg.): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik Bd. 4. München 2017.

¹¹ Vgl. Krautz, Jochen: *Bilder von Bildung. Für eine Renaissance der Schule*. München 2022, S. 109.

¹² Ladenthin: *Allgemeine Pädagogik*, S. 42.

¹³ Klafki: *Pädagogisches Verstehen*, S. 183.

ner Selbsterkenntnis voran.¹⁴ Diese wachsende Selbsterkenntnis durch hermeneutische Verstehensbemühung ist somit selbst ein Bildungsprozess.¹⁵

Die Beteiligung des Verstehenden am zu Verstehenden ist dabei methodisch nicht hintergebar, wenn der Verstehensprozess gegenstandsadäquat verlaufen soll. Dies formuliert etwa auch die hermeneutische Kunstwissenschaft, wenn sie betont, dass die Ausschaltung des Subjekts aus dem Verstehen zu einer schlechten Objektivität führt, „weil sie durch Normierung oder Formalisierung des Verhaltens die Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen, Sehen, Erfahren und Anschauen ersetzen will.“¹⁶ Nicht das Heraushalten der eigenen Person aus der Aufgabe pädagogischen Verstehens führt also zu einem objektivierbaren Urteil, sondern deren Reflexion, ihrer Perspektive auf und Erfahrung in diesem Prozess.

Daher ist pädagogisches Verstehen eben nicht gleichzusetzen mit dem, was heute unter „Diagnose“ und dazugehöriger „Förderung“ firmiert: Hier wird im obigen Sinne das Verfahren formalisiert, indem diagnostische Kategorien auf den Schüler angewendet werden, die eben nicht aus der Situation und den beteiligten Person gewonnen sind:

„Die Operation des Verstehens hat mit den subsumtionslogischen Prozeduren der empirischen Sozialforschung, die glaubt, eine gehaltvolle Bestimmung ihres Gegenstandes dadurch erreichen zu können, daß sie ihn einem von außen herangetragenen Klassifikations- und Variablensystem unterwirft, nichts zu tun. Die Operation des Verstehens läßt sich nicht als eine fertige und äußerliche Methode von der Sache trennen. Sie kann nicht mechanisiert werden. Sie ist, wie SCHLEIERMACHER sagt, eine ‚Kunst‘.“¹⁷

¹⁴ Rattner, Josef: Ästhetische und tiefenpsychologische Erkenntnis. In: Rattner, Josef: Tiefenpsychologie, Psychotherapie und Kunst. Eine Synthese im Sinne der Lebenskunst. Jahrbuch für Verstehende Tiefenpsychologie und Kulturanalyse Bd. 23/24. Berlin 2003/2004, S. 135.

¹⁵ Vgl. Buck, Günther: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München 1981.

¹⁶ Oskar Bätschmann: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. 4. Aufl. Darmstadt 1992, S. 114.

¹⁷ Parmentier, Michael: Strukturanalyse und individuelles Sinnverstehen. Hermeneutische Ansätze für die Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schleiermacherschen Position. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 65 (1989) H. 2, S. 196.

Nicht „Diagnose und Förderung“ ist also das pädagogisch gedachte Begriffspaar, sondern „Verstehen und Helfen“ sind die „Aufgaben der Schule“, wie es individualpsychologische Pädagogik formuliert hat.¹⁸

2 Pädagogisches Verstehen lehren und lernen

Wiederum Wolfgang Klafki hat solches Verstehen als „vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung“ bezeichnet. Seine Vorschläge hierzu sind allerdings weniger überzeugend.¹⁹

Anschließend an obige Überlegungen müsste das Lehren und Lernen pädagogischen Verstehens ja als Selbst-Bildungsprozess für Studierende und Lehramtsanwärter verstanden werden, in dem die pädagogische Urteilskraft *geübt* wird. Denn, so erneut Ladenthin, „Urteilskraft besteht in der Fähigkeit eines einzelnen Menschen, allgemeine Sätze der Wissenschaft auf konkrete Fälle der Praxis zu beziehen“. Daher könne man Urteilskraft nicht als Regeln vermitteln, sondern Urteilskraft kann man „nur üben, etwa dadurch, dass er Beispiele für Regeln sucht oder aber Einzelfälle wissenschaftlich reflektiert.“²⁰

Es ist nicht neu, dass man diese Möglichkeit zur Vermittlung von Theorie und Praxis, von Allgemeinem und Einzelfall in der pädagogischen Kasuistik vermutet²¹, also „durch Vorführung und analytische Verdeutlichung von Handlungssituationen, die als Beispiele fungieren“, so Günther Buck.²² Denn „kasuistisches Wahrnehmen ist eine prädikative Mitwahrnehmung des Allgemeinen im Einzelfall“²³, hat also das Potenzial einer prinzipiengeleiteten Reflexion pädagogischen Handelns.²⁴

¹⁸ Simon, Alfons: Verstehen und Helfen. Die Aufgaben der Schule. 2. Aufl. München 1951; Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer. 3. Aufl. Stuttgart 2009. In der jüngeren (sonder-)pädagogischen Forschung wird der Diagnostik-Begriff ebenfalls problematisiert und etwa eine „verstehende Diagnostik“ entworfen (vgl. Baumann, Menno/Bolz, Tijs/Albers, Viviane: Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim 2021).

¹⁹ Vgl. Klafki: Pädagogisches Verstehen, S. 187-195.

²⁰ Ladenthin: Allgemeine Pädagogik, S. 63.

²¹ Vgl. etwa Binneberg, Karl: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) H. 6, S. 773-788; Wernet, Andreas: Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart 2006.

²² Buck: Hermeneutik und Bildung, S. 174.

²³ Binneberg: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik, S. 781.

²⁴ Hierin unterscheidet sie sich dann auch von verbreiteten Modellen „kollegialer Fallberatung“, die zwar einen methodischen Ablauf eines Fallgesprächs in der Praxis vorstellen, jedoch nicht ausweisen, vor welchem normativen Horizont eine pä-

Allerdings wären zwei Ansprüche an solche Modelle der Kasuistik in der Lehrerbildung zu formulieren: Zum einen müsste pädagogisches Handeln eben in jener von Ladenthin eingangs skizzierten realen praktischen Komplexität verstanden werden, also als Wechselspiel von Schülerperson, Lehrperson und Sache. Sie kann sich demnach nicht etwa auf psychologische Kategorien oder didaktische Fragen beschränken. Zum anderen verweist Buck darauf, dass hierzu letztlich schon eine gewisse Erfahrung in eben jener Praxis vorliegen müsse.²⁵ Dies umso mehr, wenn mit dem Verstehen einer pädagogischen Situation ein Selbstverstehen als Bildungsprozess einhergehen können soll. Das setzt ja gerade die Involviertheit des Verstehenden in den „Fall“ voraus.

3 Integrative Kasuistik als Praxisreflexion

Demgemäß soll hier ein Vorschlag entwickelt werden, der die Problemlagen aufgreift und zu integrieren versucht: Da pädagogische Kasuistik v.a. dann sinnvoll ist, wenn sie auf Erfahrungen aus der Schulpraxis der Studierenden zurückgreift, entstehen aus den um längere Praxisphasen veränderten Studiengängen neue Möglichkeiten;²⁶ auch unterrichten immer mehr Studierende auf Vertretungsstellen schon während des Studiums. Praxiserfahrungen sind so durchaus vorhanden und damit auch als „schwierig“ empfundene Situationen, die des pädagogischen Verstehens und Selbstverstehens bedürfen.

Zudem muss eine solche Kasuistik die Integration der verschiedenen Ebenen pädagogischen Handelns leisten. Eine deshalb hier als „integrativ“ bezeichnete Kasuistik müsste somit *pädagogische* und *psychologische*, aber auch *fachliche* und *fachdidaktische* Ebenen integrieren. Hinzu kommen *institutionelle* und *rechtliche* Rahmungen der Schule als Kontexte pädagogischen Handelns. Das ist wiederum meist nur in Kooperation unterschiedlicher Disziplinen in lehrerbildenden Studiengängen möglich.

4 Am Beispiel: Kunstpädagogische Kasuistik

Diese allgemeine Idee soll am Beispiel gezeigt werden. Es entstammt entsprechenden Lehrveranstaltungen zur „Kunstpädagogischen Kasuistik“,

dagogische Situation woraufhin verstanden werden soll. Ob also die Beratung ein Ergebnis ergibt, das pädagogischen Geltungsanspruch erheben kann, somit als angemessen und gut gelten kann, bleibt ungeklärt.

²⁵ Vgl. Buck: Hermeneutik und Bildung, S. 174.

²⁶ Vgl. etwa das „Praxissemester“ in NRW. Sinn und Unsinn solcher Reformen der Lehramtsstudiengänge werden hier ausdrücklich nicht näher erörtert.

die dem Titel und der Profession des Autors gemäß in der Fachdidaktik Kunst angesiedelt waren.²⁷

Als einführender Fall wurde jeweils ein Bericht aus der frühen Schulpraxis des Autors und Lehrenden selbst verwendet, dessen Ende offen blieb und damit zugleich Beispiel für Form und Umfang möglicher Fallschilderungen war. Er sei hier zunächst wiedergegeben:

Jana bricht in Tränen aus

In einem Kunstkurs der Jahrgangsstufe 13, Gymnasium, lautete das Thema der Unterrichtsreihe „Expressivität als Prinzip in der Malerei mit Schwerpunkt auf dem 20. Jahrhundert“. Hierzu wurden malerische Übungen zu Ausdrucksbegriffen gemacht, um zu erfahren, wie Farbe, Farbauftrag, Linien und Pinselspur den Ausdruck hervorbringen. Zugleich sollten malerische Hemmungen bei den Schülern abgebaut werden, indem grobe Pinsel und billiges Papier in großen Formaten verwendet wurde. Dazu wurde jeweils wenig Zeit gegeben, um die Schüler zu motivieren, schnell und intuitiv zu arbeiten. Parallel wurden anhand von Matthias Grünewalds „Isenheimer Altar“ grundlegende Prinzipien expressiver Malerei erarbeitet. In einer praktisch-rezeptiven Aufgabe setzten die Schüler Ausschnitte aus der Kreuzigungsszene in eigene Malereien um. Im Weiteren wurde der Expressionismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts behandelt.

Daraus ergab sich die Aufgabenstellung, Selbstportraits in gestischer Malweise auf großem Format zu malen. Dabei sollten die Möglichkeiten malerischen Ausdrucks mit den erarbeiteten Mitteln genutzt werden. Als Ausgangspunkt wählten einige Schüler Fotos von sich selbst, teilweise in passenden räumlichen Kontexten. Die meisten Schüler des Kurses kamen zu überdurchschnittlich guten Ergebnissen. Gerade einige sonst schwächere Schüler konnten sich mit der Themenstellung und der offenen Malweise identifizieren und entwickelten rege künstlerische Aktivität.

Jana war eine der besten Schülerinnen des Kurses. Sie erledigte ihre Arbeiten sehr gewissenhaft und zielstrebig, stach insbesondere in den theoretischen Anteilen des Unterrichts sowie in Klausuren durch differenzierte Beiträge hervor. Zugleich zögerte sie jedoch eher, wenn es um weniger kontrollierbare Situationen ging, sei es in bildnerischen Zusammenhängen oder in spontanen Äußerungen.

Für ihr Selbstbildnis wählte sie eine Fotovorlage, auf der sie in einer Ballettsituation zu sehen war. Ihr schwebte vor, diese in ausdrucksstarke, bewegte Malerei zu übersetzen. Jedoch blieb sie zu eng an der Vorlage, malte Formen eher aus und wählte nur zarte Farben. Mehrfache Gespräche und auch konkrete Hilfestellungen, in denen der Lehrer ihr malerische Möglichkeiten vormachte und auch in ihr Bild hineinmalte, halfen insgesamt nur wenig. Das Bild blieb unentschlossen und zeigte wenig ausdrucksstarke Qualität. Demzufolge bewertete es der Lehrer anhand der zuvor er-

²⁷ Bergische Universität Wuppertal, WS 2018/19 und WS 2020/21, jeweils mit Dr. Lutz Wittenberg, der spezifische pädagogische und psychologische Expertise der Individualpsychologie eingebracht hat.

arbeiteten Kriterien mit befriedigend (3), obwohl es allein vom Ergebnis her weniger gut war, würdigte aber dabei Janas Bemühen positiv.

Als der Lehrer in persönlichen Gesprächen die Noten mitteilte und begründete brach Jana plötzlich in Tränen aus. Sie reklamiert nicht etwa Ungerechtigkeit oder leugnet die Schwächen ihrer Arbeit. Doch ihrer Meinung nach habe der Lehrer sie im Arbeitsprozess nicht genügend unterstützt. Er hätte sie deutlich darauf hinweisen sollen, dass sie mit ihren Gestaltungsansätzen falsch lag. Wörtlich: „Sie hätten mir in den A... treten müssen und mich ganz neu anfangen lassen sollen!“

Nun war der Lehrer sehr unsicher, ob Jana sich zurecht beklagte, wie er reagieren und ob er Janas Note ändern sollte.

Die Erörterung dieser Fallschilderung im Seminar kann hier nicht vollständig nachgezeichnet werden, doch sollen unter Bezug auf die systematischen Hinweise in den ersten Abschnitten wesentliche Aspekte exemplarisch herausgearbeitet werden.

So wurden im ersten Schritt Problemlagen benannt, die die Studierenden identifizieren konnten. Deren kategoriale Zuordnung machte deutlich, dass hier nicht nur ein Problem der Schülerin vorlag, sondern dass sich fachliche und fachdidaktische Fragen stellten (Wie sinnvoll ist das expressive Malen eines Selbstportraits nach Fotovorlage? Widerspricht nicht der expressive Gestus dem Wunsch nach Portraitähnlichkeit?), psychologische Fragen nach Janas Persönlichkeit (Ist sie Perfektionistin? Hat sie Angst, Fehler zu machen?), aber auch nach der pädagogischen und persönlichen Reaktion des Lehrers (Hat er im Arbeitsprozess hinreichend interveniert? Warum ist er so verunsichert?) und schließlich auch schulrechtliche Fragen (Darf man die Note aus pädagogischen Gründen heraufsetzen?).

Zugleich wurde in den Äußerungen der Studierenden deutlich, dass und wie sie selbst als Verstehende wiederum in diese Situation involviert waren: So wurde die Mutmaßung, Jana sei eine „Streberin“, nach einiger Überlegung als abwertend verworfen. Dabei wurde deutlich, dass Studierende in identifizierender oder ablehnender Weise auf entsprechende eigene Schulerfahrungen zurückgriffen, also nun als Verstehende ihr Involviertsein selbstverstehend zu klären hatten. Gleiches galt für spontane Parteinahmen („Jana kann doch nichts dafür.“) und schnelle Urteile („Der Lehrer hat falsch gehandelt.“).

Das vertiefte Verstehen wurde dann mittels des gegliederten Durcharbeitens der Frageebenen angeleitet, was sich als methodisch sinnvolles Hilfsmittel erwies. Die genauere Abwägung des Zusammenhangs von fachlichen und fachdidaktischen Problematiken in der Aufgabenstellungen mit Janas Persönlichkeit und ihren Schwierigkeiten mit dieser spezifischen Malweise ergaben dann ein differenziertes Bild der Situation, die die päd-

gogische Frage berechtigt erscheinen ließ, ob der Lehrer nicht tatsächlich hätte anders intervenieren müssen, als das von ihm verursachte fachdidaktische Problem einmal entstanden war. So betrachtet erschien Janas Aussage weniger als schuldabwälzendes Beklagen, sondern als berechtigter Wunsch nach pädagogischer Hilfestellung.

Zugleich wurde dabei deutlich, dass der Lehrer womöglich zögerlich agierte, weil er eine ablehnende Reaktion der Schülerin im Arbeitsprozess und damit einen vermeintlichen Fehler seinerseits vermeiden wollte. Doch holte ihn dieses Zögern dann dennoch ein, was seine Unsicherheit erklären könnte. Die Unsicherheit bezüglich der Notengebung konnte mit einem Blick ins Schulgesetz geklärt werden, das die pädagogische Akzentuierung einer Note nicht nur zulässt, sondern sogar fordert.

Das Tentative der Auslegungsversuche machte insgesamt deutlich, dass zum noch genaueren Verständnis weitere Hintergründe und Kontexte genauer bekannt sein und befragt werden müssten. Diese Ausschnitthaftigkeit wurde seitens der Studierenden als defizitär empfunden, eröffnete damit aber zugleich den Blick für die Komplexität pädagogischen Handelns und bestärkte den Wunsch, diese genauer verstehen zu lernen. Zugleich wurden die prinzipiellen Grenzen einer Eindeutigkeit im Verstehen und pädagogischen Handeln deutlich.

Da das Beispiel aus der Praxis des Lehrenden stammte, konnte es abschließend insofern aufgelöst werden, als er sein tatsächliches Handeln schilderte: Nach einem Tag Nachdenken und Gesprächen mit Kollegen gestand er Jana offen zu, dass sie recht habe, dass er anders hätte eingreifen müssen. Dies habe Jana schlagartig beruhigt, die Note sei für sie kein mehr Thema gewesen.

Diese „Lösung“ wurde aufgrund der vorhergehenden Auslegung einerseits verständlich; andererseits erschien sie auch nicht als einzig mögliche und „richtige“. Denn es ist die richtige Antwort *dieser* Lehrperson in *dieser* Situation, weil eben hier zwei Lebensentwürfe in spezifischer Weise „korrelieren“, „um sich wechselseitig zu erläutern“, wie Ladenthin schreibt.²⁸ Und diese Korrelation ist einmalig, so nicht verallgemeinerbar als Regel, weil Schülerin wie Lehrer einmalige Personen sind.

Aber: Den Prozess des Verstehens als Versuch, „die Totalität des anderen in der eigenen Totalität auszudrücken sowie die Totalität des Ichs zum Verstehen des anderen einzusetzen“²⁹ ist verallgemeinerbar als methodischer Gang, der es eben verlangt, die ganze „Totalität des Ichs“ nicht nur einzusetzen, sondern zugleich in ihren Erfahrungen und ihrem Gewor-

²⁸ Ladenthin: Allgemeine Pädagogik, S. 55.

²⁹ Ebd.

densein zu reflektieren. Dabei wurde versucht, die Situation aus Janas Perspektive zu erfassen (Klafki), um zu ergründen, was in dem Falle „emporbildend“ (Spranger) wirken könne, nämlich die Bestätigung ihrer Wahrnehmung der Situation als Fehler lehrerseits, ohne deshalb ihren eigenen Anteil zu relativieren, um so ihre „Selbsttätigkeit in sachangemessener und sittlicher Hinsicht unter der Perspektive des gelingenden Lebens“ (Ladenthin) trotz des auch ihr bewussten Scheiterns an der malerischen Herausforderung zu fördern. Die pädagogische Norm der Sachgerechtigkeit wurde so mit der der Menschengerechtigkeit vermittelt. Und hierzu, so die vielleicht zentrale Lektion des Beispiels, ist das Selbstverstehen der Lehrperson in dem Falle entscheidend, um zu einem für Jana „emporbildenden Verstehen“ zu gelangen.

Im weiteren Verlauf des hier angedeuteten Seminars wurden methodische Grundlagen, pädagogische und individualpsychologische Theorie sowie fachdidaktische Kontexte hinzugezogen, um diese und weitere Fallschilderungen der Studierenden als Beispiel für verschiedene Grundfragen einzuordnen und von den Theorien aus die Fälle noch einmal anders und vertieft zu verstehen.

Ein so verstandenes Üben der reflektierenden pädagogischen Urteilskraft könnte einlösen, was Herbart in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik in für uns heute befremdlich klingenden Weise als Verstandes- und Herzensbildung durch Wissenschaft beschrieb:

„Es gibt also – das ist mein Schluss – es gibt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der *Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“³⁰

³⁰ Herbart, Johann Friedrich: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Herbart, Johann Friedrich: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 1. Stuttgart 1982, S. 127.