

DISKUSSION ZUM THEMA „MULTIPARADIGMATISCHE LEHRERBILDUNG“

DDS – Die Deutsche Schule
111. Jahrgang 2019, Heft 4, S. 456–465
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
© 2019 Waxmann

Jörg Schlömerkemper

Perspektiven der professionellen Kompetenz- Entwicklung

Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“
Lehrerbildung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag reagiert neben den Diskussionsbeiträgen von Nils Berkemeyer und Colin Cramer in dieser Ausgabe auf den Diskussionsbeitrag: Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? DDS – Die Deutsche Schule, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Professionalisierung, Paradigmen, Professionalität, Professionstheorie

Perspectives of Professional Competence Development

A Contribution to the Discussion about “Multi-Paradigmatic”
Teacher Training

Abstract

This article, besides the articles by Nils Berkemeyer and Colin Cramer in this issue, reacts to the contribution: Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatic Teacher Training. Productive Ways out of the Paradigm Dispute? DDS – Die Deutsche Schule, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>

Keywords: teacher training, professionalization, paradigms, professionalism, profession theory

Steckt die Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen in der Krise? – Dieser Eindruck drängt sich auf, wenn man aktuelle Diskussionen in den öffentlichen Medien und

auch in den fachwissenschaftlichen Publikationen verfolgt (vgl. z.B. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019; Daschner & Hanisch, 2019). Immer wieder und immer noch wird darum gerungen, welche Positionierungen sich behaupten oder gar in den Vordergrund drängen können und welche Universitäten entsprechende Zuwendungen für ihre Forschung erhalten. Dabei stehen insbesondere Positionierungen im Wettbewerb, die sich einerseits auf eher empirisch-quantitative Paradigmen beziehen und sich andererseits eher an qualitativ-konstruktivistischen Konzepten orientieren. In der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* wurde nun dafür plädiert, solche „monoparadigmatischen Vereinseitigungen“ zu überwinden und zu einer „multiparadigmatischen Lehrerbildung“ zu kommen (Heinrich et al., 2019).

Das wäre sicher ein wichtiger Schritt, aber vielleicht könnte oder sollte man das noch konsequenter angehen. Ich möchte dazu zunächst an ähnliche frühere Kontroversen erinnern und dann dafür plädieren, in der Aus- und der Fortbildung das eine oder andere „Tabu über dem Lehrberuf“ (vgl. Adorno, 1965) neu zu bedenken und zu einem professionellen „pädagogischen Takt“ (nach Herbart, 1802) beizutragen.

1. Die Tradition paradigmatischer Kontroversen

Es ist zweifellos zu begrüßen, dass unproduktive Streitereien und Abgrenzungen überwunden werden sollen. Statt sich aneinander abzureiben, generalisierende prinzipielle Postulate auszutauschen und sich wechselseitig mehr oder weniger verengende Deutungen vorzuhalten, ist es sinnvoll, nach Gemeinsamkeiten und möglichen Verbindungen oder wenigstens nach Ergänzungen zu suchen. Zweifel stellen sich jedoch ein, wenn man sich vorstellt, was es für Studierende bedeuten kann, die zu dem gewählten beruflichen Tätigkeitsfeld eine hilfreiche Beziehung erwerben wollen. Wenn sie sich mit wissenschaftstheoretischen Paradigmen auseinandersetzen sollen und dabei in den prinzipiellen Streit zwischen diesen einbezogen werden, geht es vielleicht letztlich doch darum, welches Konzept in der akademischen Welt eine Deutungshoheit behaupten kann.

Ähnliche, zum Teil lang anhaltende und immer wieder bestärkte Kontroversen haben die Zunft mehrfach beschäftigt. Die Folgenden seien exemplarisch in Erinnerung gerufen:

- In der Diskussion über „*Bildung*“ war es lange umstritten, ob diese vornehmlich oder gar ausschließlich als „*material*“ oder als „*formal*“ zu verstehen und entsprechend in Bildungsbemühungen zu gestalten sei: ob es um Inhalte im Sinne der kulturellen Überlieferung gehen müsse oder ob es wichtig(er) sei, Fähigkeiten zu erwerben, mit denen neue Inhalte erarbeitet bzw. Kenntnisse auf neue Aufgaben angewendet werden können. Dieser Streit hätte im Grunde schon geschlichtet werden können, als *Wolfgang Klafki* (1927–2016) mit dem Konzept der „*kategoria-*

len“ Bildung (2013/1957) deutlich gemacht hatte, dass beides als aufeinander angewiesen zu denken sei und dass Inhalte gerade auch in ihrer Bedeutung für den Bildungsprozess immer wieder erarbeitet werden müssten – und dass man dies können müsse.

- Ähnlich heftig wurde in der „Didaktik“ gestritten und geradezu gekämpft zwischen einer als „bildungstheoretisch“ und einer als „lerntheoretisch“ markierten Sicht, aus der Unterricht konzeptionell gedacht und methodisch geplant werden müsse (vgl. z. B. Blankertz, 2000/1969).¹ Im Nachhinein ist diese Abgrenzung in der Sache kaum noch verständlich, denn wie soll „Bildung“ vermittelt bzw. angeeignet werden, wenn man sich nicht z. B. über die Lernvoraussetzungen Gedanken macht und entsprechende Voraussetzungen schafft? Und umgekehrt ist ein Lernen ohne Inhalte zu Recht als „Stricken ohne Wolle“ karikiert worden.
- Wissenschafts- und erkenntnistheoretisch wurde lange ein Streit zwischen geisteswissenschaftlich-hermeneutisch und naturwissenschaftlich-empirisch orientierten Verfahren ausgefochten (vgl. Schlömerkemper, 2010). Im so genannten „Positivismusstreit“ wurden der jeweils anderen Position nicht nur Grenzen des Erkennens konstatiert, sondern – insbesondere im Kontext der „Studentenbewegung“ und der „Kritischen Theorie“ der 1960er-Jahre – affirmative Verstrickungen in die „herrschenden Verhältnisse“ vorgeworfen, während für die eigene Position eine „kritische“ Urteilskraft in Anspruch genommen wurde. Mit dem Instrument der „Ideologiekritik“ sollten verdrängte oder verheimlichte Instrumentalisierungen der Forschungskonzepte und -methoden aufgedeckt werden – wo es doch eigentlich nicht um die Methoden im technischen Sinne geht, sondern darum, ob die normativen (und politischen) Implikationen der jeweiligen Forschung in ihren latenten oder gewollten Implikationen kritisch reflektiert werden.
- In der theoretischen Reflexion über das „Erzieherische“ hat sich dieser Streit darin ausgedrückt, dass etwa seit 1960 der (an den Universitäten) etablierten „Pädagogik“ eine „Erziehungswissenschaft“ gegenübergestellt wurde. Damit sollte der Anspruch begründet werden, alternativ oder zumindest ergänzend zur philosophisch geprägten Tradition eine empirisch-quantitative, an den „Tatsachen“ orientierte Forschung zu etablieren. Als besonders wirksamer Proponent wird dazu häufig Heinrich Roth (1906–1983) mit seiner Göttinger Antrittsvorlesung von 1961 genannt. Mit der (1963 in der DDS publizierte) Forderung nach einer „empirischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“ habe er die nachfolgende „empirische Wende“ nachhaltig eingeleitet. Das entspricht nur zum Teil seinen Intentionen, was sich schon darin ausdrückt, dass er von einer „Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Herv. J.S.) gesprochen hat. Er wollte die traditionelle Pädagogik (die damals in Göttingen noch stark vertreten und hoch angesehen war) nicht überwinden, sondern durch empirische Methoden (die damals in den

1 Mir selbst wurde zu Beginn meiner lehramtsbezogenen Studienphase „wohlwollend“ eingeschärft, dass „hier“ (in der von mir besuchten Hochschule) „Klafki ein Säulenheiliger“ sei und wir tunlichst nicht daran rütteln sollten. Aus verschiedenen Studienseminaren wurde berichtet, dass dort die eine oder eben die andere Orientierung „herrsche“.

Sozialwissenschaften entwickelt wurden) ergänzen, damit philosophisch entworfene Konzepte einer möglichst strengen Prüfung unterzogen werden, bevor sie als Folgerungen aus pädagogischer Forschung in die Praxis eingeführt werden.

Diese Beispiele sollen deutlich machen, dass konzeptioneller Streit zwar prinzipielle Alternativen verdeutlicht, dass diese aber letztlich in klugen Kompromissen „aufgehoben“ wurden. Insofern kann wohl auch der aktuelle Streit um Paradigmen in der Lehrerbildung gelassen beobachtet und zuversichtlich begleitet werden.

2. Zur Überwindung paradigmatischer Engführungen

Entscheidend dürfte im Streit um grundlegende Orientierungen in der Lehrerbildung sein, ob und wie es gelingt, pädagogische Prozesse und konkrete unterrichtliche Handlungssituationen *vertiefend zu durchdringen*, Bedingungen für das Gelingen bzw. Noch-nicht-Gelingen zu verstehen und Perspektiven für konstruktive, möglicherweise (noch) wirksamere Handlungsweisen zu entwickeln. Dafür sind allerdings wissenschaftstheoretische Positionierungen nur begrenzt hilfreich, wenn diese zunächst (nur?) für jene relevant und von Interesse sind, die sich akademisch-theoretisch damit auseinandersetzen, was sie in welcher Weise auch immer auf einer eher metatheoretischen Ebene tun (können/sollen). Damit klären sie lediglich die Basis für Erkenntnisse, die für das Praxisfeld relevant werden können, auf das sich ihre (akademische) Profession bezieht oder beziehen sollte. Ist das für eine praxisbezogene Reflexion bedeutsam?

Natürlich könnte es auch für Studierende der Lehramter intellektuell herausfordernd sein, auf dieser Metaebene zu denken und zu diskutieren. Hilfreich für die Entwicklung ihrer eigenen professionellen Kompetenzen kann dies jedoch erst dann werden, *wenn es für konkrete Fragen des pädagogischen Handelns erhellend wird*. In dieser Perspektive können dann auch Ansätze gesucht und wohl auch gefunden werden, mit denen die große thematische Differenz zwischen z.B. „systemorientierten“, sozusagen „auf’s Ganze“ gehenden Deutungen und fallbezogen-situativen Interpretationen bearbeitet oder gar überwunden werden kann. Wenn sich solche Konzepte offen und aufgeschlossen begegnen, wird bewusst werden, dass das eine ohne das andere eigentlich „gar nicht geht“. Wenn aus dem System-Blick Wirkungen bzw. Grenzen behauptet werden, dann müsste dies auch in der Betrachtung von Situationen, Personen und ihren Beziehungen zueinander und nicht zuletzt in ihrem Verhalten zu den „Zwängen“ des Systems erkennbar werden und ggfs. zu Folgerungen für den Umgang mit „den Verhältnissen“ führen. Ebenso werden die Besonderheiten eines Falles letztlich erst verständlich werden, wenn man nach möglichen oder mutmaßlichen Einflüssen „des Systems“ fragt.

Hilfreich wäre es nun aus meiner Sicht,² wenn solche Verbindungen zwischen systemischen und situativen Konzepten nicht erst in der Begegnung („*multi-paradigmatisch*“) gesucht und im glücklichen Fall gefunden werden müssen, sondern von vornherein als „generische“ (allgemein gültige) theoretische Dimensionen zur Verfügung stehen und vertraut werden. Dann könnten sich „die Pädagogik“ bzw. „die Erziehungswissenschaft(en)“ als Disziplinen präsentieren, die einen einigermaßen verbindlichen Konsens über ihre „einheimischen“ Begriffe gefunden haben. Damit so etwas wirksam wird, sind zwei Anforderungen zu erfüllen:

- Das System der Begriffe muss so *umfassend und zugleich vielfältig* sein, dass „alle“ Aspekte angesprochen sind bzw. einbezogen werden können, die für das Verständnis und die Bearbeitung pädagogischer Prozesse bedeutsam sein können. Zugleich sollte dieses System (im Sinne einer Albert Einstein zugesprochenen Sentenz) „so einfach wie möglich – aber nicht einfacher“ sein.
- In einem solchen System sollte es zugleich möglich sein, *divergente Deutungen* und kontroverse Debatten in einer *differenzierenden und zugleich integrierenden Sicht* „aufzuheben“: sie anzuerkennend zu bewahren, sie beseitigend zu überwinden oder sie auf einer höheren Ebene in ihrer inneren Verbundenheit zu verstehen.

Hilfreich dürfte dabei sein, zunächst in erkenntnistheoretischer Perspektive die Erwartung bzw. Forderung zu relativieren, dass wissenschaftliche Theorien und zumal pädagogische Erkenntnisse in eindeutiger Weise als „Wahrheit“ absolut gültig sein können oder gar sein müssen. Das mag in vielen Bereichen der „exakten“ Wissenschaften möglich sein, aber auch dort ist im Grunde nicht mehr zu erreichen als eine bis dahin nicht hinterfragte Übereinstimmung, die sich zudem in der Anwendung offenbar immer wieder bewährt. Das kann für Prozesse, in denen Wertvorstellungen, Intentionen, Erfahrungen, soziale Prägungen und vieles mehr eine Rolle spielen, allenfalls partiell und situativ der Fall sein. Hier können als Theorie formulierte Aussagen, also Verweise auf plausible Deutungen und auf bewährte Erprobungen, im Grunde nur als *Vorschläge und Anregungen* zur Deutung, zum Diskurs und ggfs. zur Entscheidung und zum Handeln verstanden werden. Das mag den einen als bedauerlich erscheinen; man kann und sollte es aber eher als Chance sehen, dass die komplexen Wirkungen in ihren vielfältigen Beziehungen besser verstanden werden können. Dass dann immer noch ein mehr oder weniger großer Bereich als „kontingent“ unverstanden bleiben wird, lässt dem professionellen Handeln im Sinne eines „pädagogischen Takts“ (s. u.) jenen Spielraum, der für erzieherische Interaktion erforderlich ist.

Eine solche Relativierung des Wahrheitsanspruchs kann auch das Denken und die Deutung öffnen für Abläufe und Wirkungen, die sich in eindeutigen Erklärungen

2 Ausführlicher ist dies entwickelt in: Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz Juventa (282 S.).

nicht abbilden können. Was zunächst als plausibel erscheint, kann sich bei genauerer und deutungs-offener Betrachtung als ganz anders erweisen – oder zumindest als *auch* ganz anders. Es wird dann ggfs. verständlich(er), warum etwas nicht so läuft, wie man es erwartet und erhofft hatte. Es kommen vielleicht Dinge ins Bewusstsein, deren Faktizität man bisher ausgeblendet hatte, die aber dennoch wirksam sind. Es kann auch deutlich(er) werden, welche Wünsche und Erwartungen neben den bisher bewussten und benannten das Denken und Handeln auch beeinflusst haben.

Hilfreich wäre dabei eine Klärung der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeit. Begriffe wie „Bildung“ oder „Erziehung“ werden oft deutlich voneinander abgegrenzt (manchmal wie „gut“ oder „böse“) oder synonym („Bildung und Erziehung“) verbunden, ohne verschiedene Stellenwerte zu benennen. Fatal und pädagogisch eigentlich kaum zu verantworten wird es dann, wenn Prozesse nicht in den Blick kommen oder gar ausgeblendet werden, die von den „einheimischen“ Begriffen der Pädagogik nicht erfasst werden, nämlich jene Einflüsse, denen die Heranwachsenden in der alltäglichen Lebenswelt – zumeist ohne pädagogisch-kritische Begleitung – ausgesetzt sind: Das sind nicht nur die „systemischen“, „großen“ Verhältnisse, sondern auch die familiären Interaktionen und die Organisationsformen des Lernens der Schule. Diese sind wegen ihre Nähe sogar besonders wirksam. Solche „funktionalen“ Einflüsse sollten zusammen mit den intentionalen Versuchen der Erziehung in einem umfassenden Verständnis der personalen und sozialen Entfaltung in ihrem Zusammen- bzw. Gegeneinander-Wirken gebündelt und diskutiert werden.

3. Drei Beispiele

Im Folgenden soll angedeutet werden, wie man in diesem Sinne mit Aufgaben, Konzepten oder Problemen der pädagogischen Praxis reflektierend umgehen könnte.

3.1 Ein „schwieriger“ Schüler

Als ein „Fall“ sei an einen Schüler gedacht, der in der Schule von den beteiligten oder betroffenen Lehrkräften als „schwierig“ erlebt wird und in einer kollegialen Fallbesprechung vorgestellt wird.³ Dabei könnte vermutet bzw. herausgearbeitet werden, ...

... dass in positiver Sicht sein emotionales Selbstwertgefühl gestärkt werden sollte, dass ihm aber ebenso deutlich gemacht werden muss, welche kognitiven Kompetenzen bzw. Leistungen von ihm verlangt werden;

3 Vgl. dazu ausführlicher die in *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung* (2017) auf S. 250 f. vorgestellte „Vier-Stufen-Methode“.

... dass er durch sein auffälliges Verhalten seine fachliche Überforderung zu kompensieren versucht und zugleich dadurch in der Gruppe Anerkennung findet.

Dann könnten z.B. folgende Fragen gestellt und bearbeitet werden:⁴

- Könnten Lernvoraussetzungen bzw. deren Grenzen als genetisch bedingt „gegeben“ sein?
- Sind emotionale und/oder kognitive Defizite in unbedachter Weise und in ungünstigen Konstellationen „geworden“?
- Welche Lernbedingungen sind in verschiedenen Bereichen in fördernder oder behindernder Weise „gestaltet“ worden?
- Werden Defizite bzw. Anforderungen angemessen „begriffen und benannt“?
- Was könnte in der Wahrnehmung des „Falles“ „verdrängt“ oder gar tabuisiert worden sein?
- Wie stark werden die in der Beratung vertretenen Zielvorstellungen und Leitkonzepte tatsächlich „gewünscht“?

Diese Liste ist sicherlich nicht vollständig; sie kann aber doch wohl erkennbar machen, in welchen Dimensionen in einer offenen Beratung Hinweise zu finden sein können, die mögliche „Lösungen“ erkennbar und entscheidbar machen.

3.2 Inklusion

Dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ausgegrenzt werden sollen, sondern einen Anspruch darauf haben, optimal gefördert zu werden, ist inzwischen zu einer weithin geteilten Auffassung geworden. Sie wird gleichwohl in der praktischen Umsetzung durchaus kontrovers diskutiert. Eine offene Diskussion wird z.B. herausarbeiten, ...

... dass in positiver Orientierung die Kenntnisse und Fertigkeiten betroffener Kinder so gut wie möglich gefördert werden sollen und dass sie aber auch dann soziale Anerkennung finden sollen, wenn die Leistungen am Ende dennoch defizitär bleiben;

... dass ein differenzierender Unterricht bei sehr großer Heterogenität eine didaktisch und methodisch besondere Herausforderung bedeutet und dass einige betroffene Kinder in der heterogenen Gruppe ihre Defizite im Vergleich deutlicher erleben können.

Hier könnten ähnliche Fragen wie im vorigen Beispiel bearbeitet werden:

- Welche Grenzen und Möglichkeiten können/müssen (wenigstens vorläufig) als „gegeben“ konstatiert werden?

4 Diese Fragen beziehen sich auf meine Unterscheidung von Ebenen der „Wahrheitlichkeit“ (vgl. Schlömerkemper, 2010, S. 30 ff.).

- In welchen Konstellationen sind die aktuellen psychischen Dispositionen so „*geworden*“, wie sie sich darstellen?
- Wie sind Möglichkeiten bzw. Grenzen der emotionalen und kognitiven Entwicklung „*gestaltet*“ gewesen?
- Werden Defizite bzw. Potenziale angemessen „*begriffen und benannt*“?
- Welche Probleme könnten in der Debatte und in der Wahrnehmung der Betroffenen „*verdrängt*“ sein?
- Welche Entwicklungen werden von den Betroffenen und Beteiligten mit welcher Intensität und Verbindlichkeit „*gewünscht*“?

3.3 Bildungsgerechtigkeit

Als bildungspolitischer Leitbegriff findet Bildungsgerechtigkeit weitgehende Zustimmung. Gemeint ist damit – knapp gefasst –, dass jedes Kind Anspruch darauf hat, so früh und so weit wie möglich jene psychischen Dispositionen erwerben zu können, mit denen es sich als Person entfalten und seinen Platz in der Gesellschaft finden kann. Es löst aber wenig Verwunderung aus, dass dies immer noch und immer wieder gefordert werden muss. Offenbar gibt es bei der Umsetzung bzw. Durchsetzung Probleme. Es liegt also nahe zu prüfen, welche Wahrhaftigkeiten mit diesem Postulat verbunden sind und ob gegenläufige Positionen eindeutiges Handeln behindern.

Es wäre u. a. Folgendes zu bedenken:

- Welche Voraussetzungen müssen (oder sollen?) als „*gegeben*“ betrachtet werden, wenn Möglichkeiten und Grenzen dieser Entfaltung „*realistisch*“ erkannt werden sollen?
- Welche (unbewussten, hingenommenen) Konstellationen können dazu geführt haben, dass die „*Bildung*“ eines Kindes so „*geworden*“ ist, wie sie aktuell wahrgenommen wird?
- Wie konsequent ist die Lebenswelt eines Kindes „*gestaltet*“ worden, um seine Bildung anzuregen und zu fördern bzw. was ist dabei mutmaßlich versäumt worden?
- Werden die erkennbare Bildung, erkennbare Stärken und vermutete Defizite angemessen „*begriffen und benannt*“?
- Werden mögliche Vorbehalte gegen eine konsequente Förderung aller Kinder „*verdrängt*“, und welche gesellschaftspolitischen Erwartungen können mit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit verbunden sein, ohne dass diese bekundet werden?
- Wie konsequent, in welcher Form und nach welchen Kriterien des Gelingens wird Gerechtigkeit bezogen auf Bildung „*gewünscht*“?

Dann könnte u.a. deutlich werden, ...

... dass in positiver Orientierung alle Kinder Zuwendung und Förderung erfahren sollen *und* dass ihre Leistungen dennoch konsequent zu vergleichen und zu zertifizieren sind;

... dass die Selektionsfunktion der Schule als legitim („gerecht“) verfestigt wird *und* dass dann einige Lernende ihren Vorrang auf die eigene Tüchtigkeit beziehen dürfen, während andere ihr „Versagen“ sich selbst zuschreiben müssen.

In ähnlicher Weise könnten weitere Themen wie Didaktik, Leistung, Selektion, Arbeitsbündnis, Nähe und Distanz, Erziehung zur Demokratie u.Ä. diskutiert werden.

4. „Pädagogischer Takt“

Letztlich geht es bei solchen vielschichtigen und in die Tiefe gehenden Analysen darum, eine vorsichtig sensible Haltung zu entwickeln, die dann zu gut durchdachten Entscheidungen und konsequenten Handlungen führen soll. Ein solcher professioneller Habitus kann nach einem Vorschlag von *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) als „*pädagogischer Takt*“ bezeichnet werden. Dabei ging es ihm um die doppelte Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der Theorie kompetent zu machen und dieses Wissen mit Sensibilität für die jeweiligen Besonderheiten einer Situation anzuwenden. Diesen Takt könne man nur erwerben, wenn man „vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt“ habe. Diese Sicht ist als ein „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis gemeint (vgl. Herbart, 1957/1802).

Man kann diese Orientierung auch weiterdenken als Anregung zu einer „*inter-paradigmatischen*“ oder „*meta-paradigmatischen*“ Sicht, in die alle (möglichst viele) Aspekte, Faktoren und Intentionen einbezogen und bedacht werden, die für das Aufwachsen und dessen pädagogische Begleitung bedeutsam sind. Davon zu wissen und den Umgang damit gelernt zu haben (also Wissen *und* Können), dürfte ein wichtiger Beitrag zur Entfaltung, Erweiterung und Festigung einer professionellen pädagogischen Kompetenz sein. Das wäre eine gute Basis für eine erfolgreiche und befriedigende pädagogische Berufstätigkeit – und nicht zuletzt ein Weg zur Überwindung des einen oder anderen „Tabus über dem Lehrberuf“.

Literatur und Internetquellen

- Adorno, T. W. (1965). Tabus über dem Lehrberuf. *Neue Sammlung*, 5 (6), 487–498.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blankertz, H. (2000/1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim: Juventa.
- Daschner, P., & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., Ackeren, I. van, Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), S. 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Herbart, J. F. (1957/1802). Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. In J. F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen. Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. Aphorismen zur Pädagogik* (Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften; Quellen zur Geschichte der Pädagogik) (S. 143–153). Paderborn: Schöningh.
- Klafki, W. (2013/1957). *Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Hrsg. und mit einer Einleitung versehen von C. Ritzki und H. Stübiger. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2 (6), 481–490. Außerdem 1963 veröffentlicht in *Die Deutsche Schule*, 55 (3), 109–119.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz Juventa.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Prof. für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main (seit 2008 im Ruhestand), 1989 bis 2007 Geschäftsführer der Redaktion der DDS.

Korrespondenzadresse: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen

E-Mail: jschloe@t-online.de