EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

WIRTSCHAFTS- UND
SOZIALWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT
Institut für Erziehungswissenschaft | Abteilung Schulpädagogik
Tübingen School of Education (TüSE)

Leistung oder Teilhabe?
Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern

Dr. Martin Drahmann
PD. Dr. Dr. Martin Harant
Prof. Dr. Colin Cramer
02.03.2018 | Tübinger Tagung Schulpädagogik

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Zusammenfassung

1. Pädagogische Freiheit geht mit pädagogischer Verantwortung einher

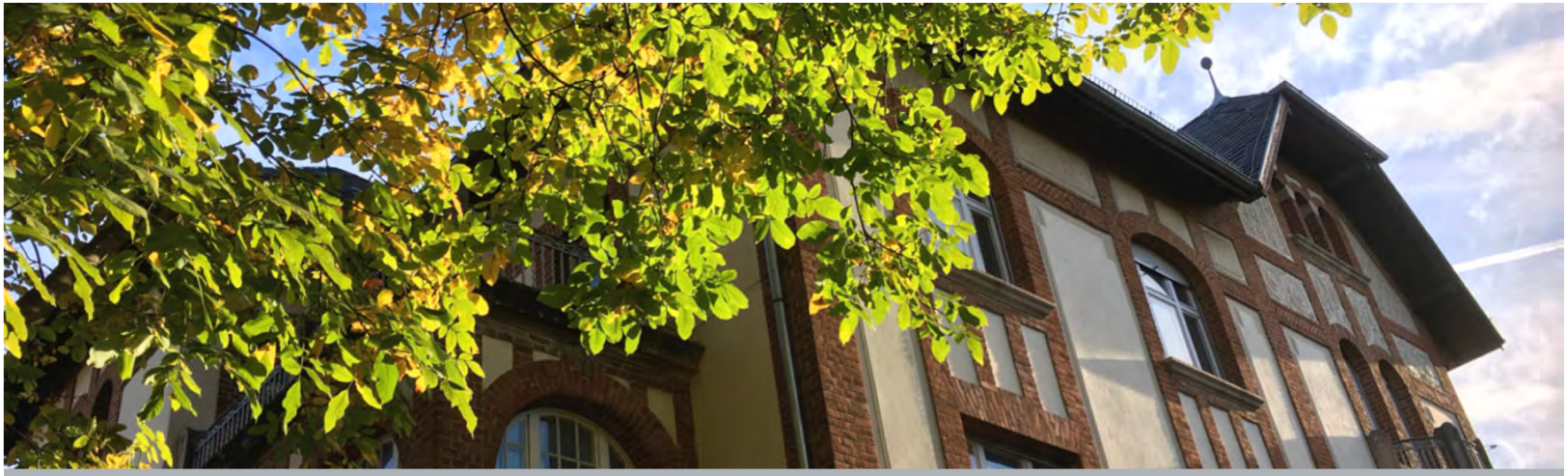
2. Leistung, Teilhabe und der Paradigmenwechsel zu ›learnification‹ im Kontext pädagogischer Freiheit

3. ›Leistung‹ und ›Teilhabe‹ in ›learnification‹ aus der Perspektive Habermas‘ Theorie kommunikativen Handelns

4. Zwischen zwei Polen: ›Berufsethos‹ im Kontext von ›learnification‹ und ›kommunikatives Handeln‹

5. Meta-Reflexivität und ›Berufsethos‹

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



1. Pädagogische Freiheit geht mit pädagogischer Verantwortung einher

Die pädagogische Freiheit

Normativer Rahmen:

„Die Unterrichts- und Erziehungstätigkeit verlangt vom Lehrer ein beständiges und persönliches Eingehen auf die Schüler in wechselnden Unterrichtssituationen und bei vielschichtigen Entwicklungsproblemen. Diese pädagogische Verantwortung setzt **pädagogische Freiheit** voraus, **innerhalb derer eigenverantwortliches selbstbestimmtes Handeln erst möglich wird**. Die pädagogische Freiheit soll dem Lehrer den notwendigen Freiraum sichern, den er braucht, um seine geistigen und seelischen Kräfte im Unterricht entfalten zu können.“
(Schulrecht NRW)

Was sind mögliche Pole der pädagogischen Freiheit?

Makroebene

Mesoebene

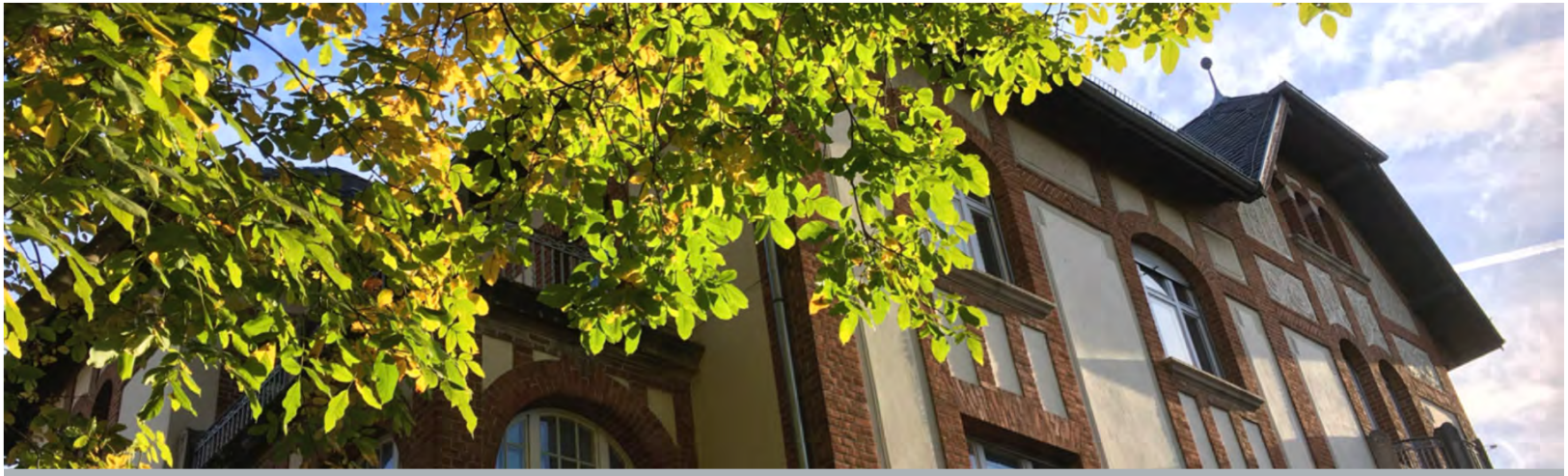
Mikroebene

Subjekt – Lernende – professionelles Selbst

Schule

Gesellschaft – Staat

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN



2. Leistung, Teilhabe und der Paradigmenwechsel zu ›learnification‹ im Kontext pädagogischer Freiheit

›learnification‹

- ›Effektivitäts‹-Diskurs und die ›learnification‹ der Bildung: die Transformation von Bildungssprache in Lernsprache (Biesta, 2010)
- Neue ›Lernsprache‹ (Biesta, 2010)
  - Lehrer: ›Lernbegleiter‹
  - Education: ›Bereitstellung von Lerngelegenheiten oder Lernerfahrungen‹
- Lerntechnikveränderungen in KI-basierten Lernumgebungen: algorithmisches Lernen
- Wie verändert sich der Fokus auf Leistung und Teilhabe durch diese Umstellung?

Algorithmisches Lernen

- Ein Algorithmus bezeichnet die systematische Angabe korrekter und endlicher Schritte einer Rechenvorschrift zur Lösung einer Aufgabenstellung.
  (Muhammad al'Khwarizmi (780-850): Bunz, 2014)

- Es geht nicht mehr lediglich um Regelbefolgung: Algorithmen sind performative Entitäten geworden: Gegebenheiten, die selektieren, evaluieren, transformieren und Daten produzieren.
  (Parisi, 2013; Bunz, 2014)

Scott Bolland on »Neuroscience, AI and the Future of Education« (TEDX Talk 2016):

»The Education System doesn‘t need to be reformed, it needs to be transformed«

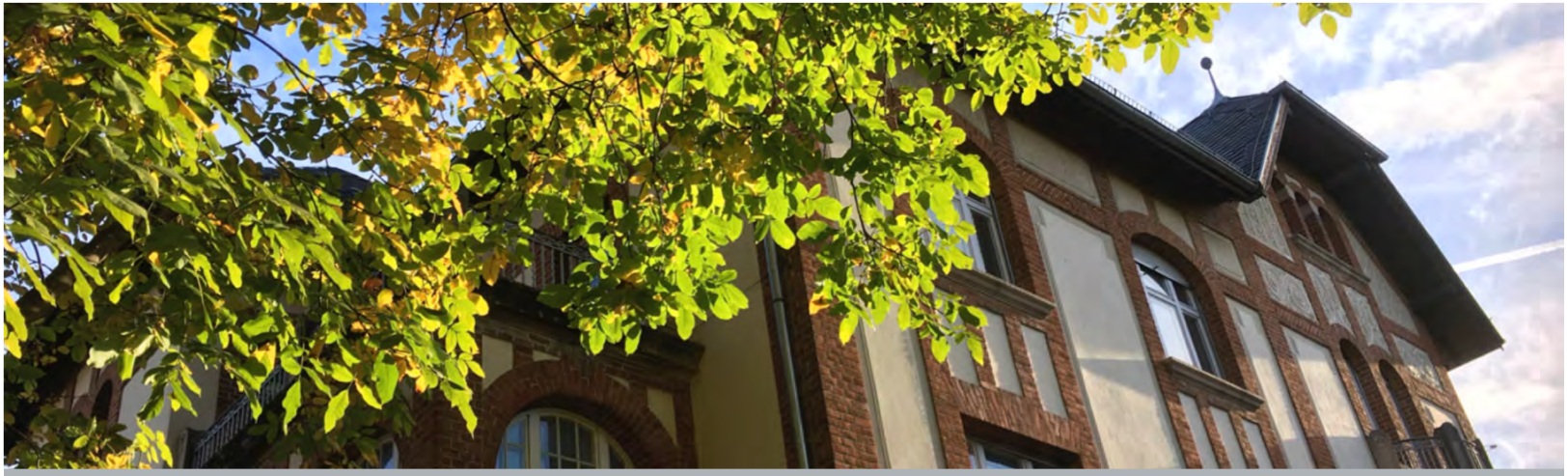
(Das Bildungssystem muss nicht reformiert werden, es muss transformiert werden)

Link: https://www.youtube.com/watch?v=_cYlvfS-knA

Transformation des Bildungssystems

- Leistung und Teilhabe im ›learnification‹-Diskurs:
  - Leistung als Effektivität der wechselseitigen Adaption von Auswendiglernen, generativem Lernen und integrativem Lernen.
  - Teilhabe als uneingeschränkter Zugang zu Lerngelegenheiten
- Aus welcher Perspektive ist ›learnification‹ ein reduktionistischer Ansatz und wie wäre entsprechend Leistung und Teilhabe anders zu bestimmen?

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



3. ›Leistung‹ und ›Teilhabe‹ in ›learnification‹ aus der Perspektive Habermas‘ Theorie kommunikativen Handelns

Learnification und kommunikatives Handeln (Habermas, 1995)

- Der Schwerpunkt auf ›Effektivität‹ als »*instrumenteller Wert*« (Biesta, 2010) ist reduktionistisch bezüglich anderer Geltungsansprüche bzw. Werte.
- Adaptivität als Leistung ist nicht kommunikatives Handeln und daher nicht intersubjektive Praxis im eigentlichen Sinne (es ist lediglich eine Objekt-Objekt-Beziehung).
- Uneingeschränkter Zugang zu Lernprogrammen (im Sinne des Auswendiglernens, generativen Lernens und integrativen Lernens) ist nicht hinreichend für Partizipation im umfassenden Sinne kommunikativen Handelns.

Praxis und kommunikatives Handeln (Habermas, 1995)

- Kommunikatives Handeln und gemeinsame Verständigung als *telos* (Ziel) der Sprache (Praxis kommunikativen Handelns)
  - Sprechakte und Geltungsansprüche bezüglich Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit
  - Einverständnis als Affirmation von Geltungsansprüchen oder Diskurs
  - Leistung besteht in der diskursiven Klärung von Geltungsansprüchen
  - Teilhabe besteht in der Partizipation an dieser diskursiven Klärung

Bildung: initiierter Perspektivwechsel

Kommunikatives Handeln (Habermas, 1995)
Sprechakte und Geltungsansprüche bezüglich Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit

Affirmation

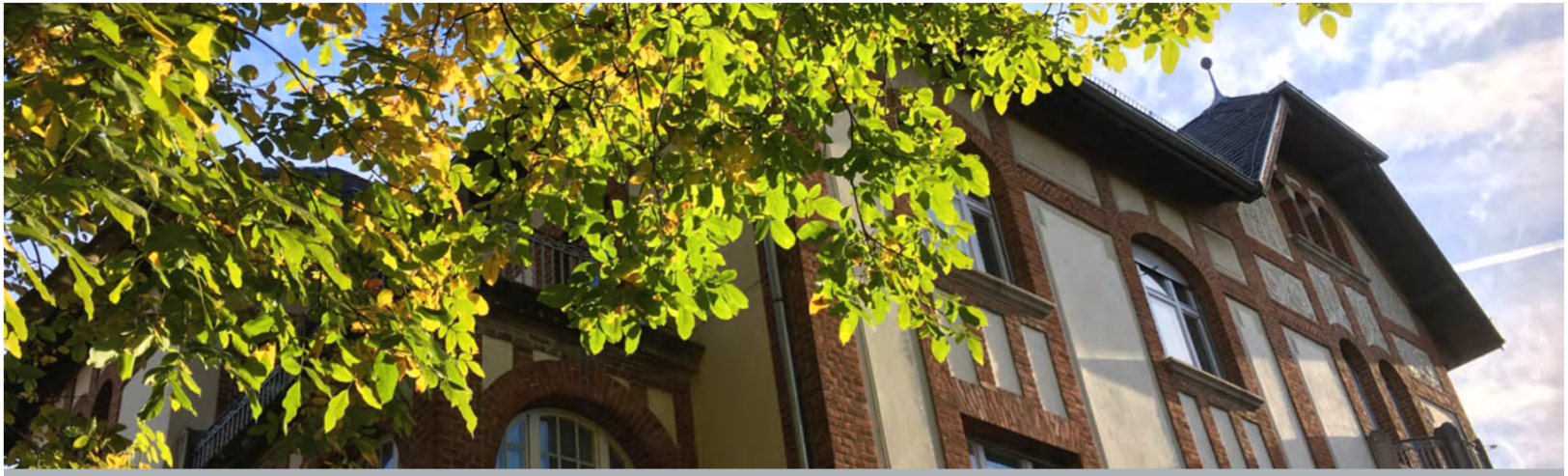
Diskurs

Bildung als initiierter Perspektivwechsel (periagogé)

Learnification und strategisches Handeln (Habermas, 1995)

- Habermas: *Strategisches* oder *instrumentelles* Handeln, das als *technisch* auf Effektivität abzielt, ist jenseits von Praxis, da es manipulativ ist (zweckrationales Handeln)
  - Im strategischen Bereich durch Sanktionen und Belohnungen
  - technisch (S-O oder O-O), nicht praktisch (S-S)
  - ›learnification‹ ist als technische Perspektive einseitig auf zweckrationales Handeln fokussiert und aus Bildungsperspektive problematisch

EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN



4. Zwischen zwei Polen: ›Berufsethos‹ im Kontext von ›learnification‹ und ›kommunikatives Handeln‹

Die generelle Bedeutung eines Berufsethos

- Lehrpersonen sollten die grundsätzliche Bedeutung eines Professionsethos verstehen und dahingehend vorbereitet werden.

  (Strike & Ternasky, 1993; Warnick & Silverman, 2011; Klaassen et al. 2016)

Warum?

- Bewusstwerdung von und Erhalt der Handlungsfähigkeit in moralisch inhärenten Situationen bzw. Methoden:

  Beispiele:
  - Einsatz moderner Technologien (z.B. Smartboard, KI)
  - Ermöglichung von Partizipation
  - Leistungsbeurteilung
  - Umgang zwischen ›learnification‹ und ›kommunikativen Handeln‹

    (Biesta, 2015; Sanger, 2012; Klaassen et al., 2016)

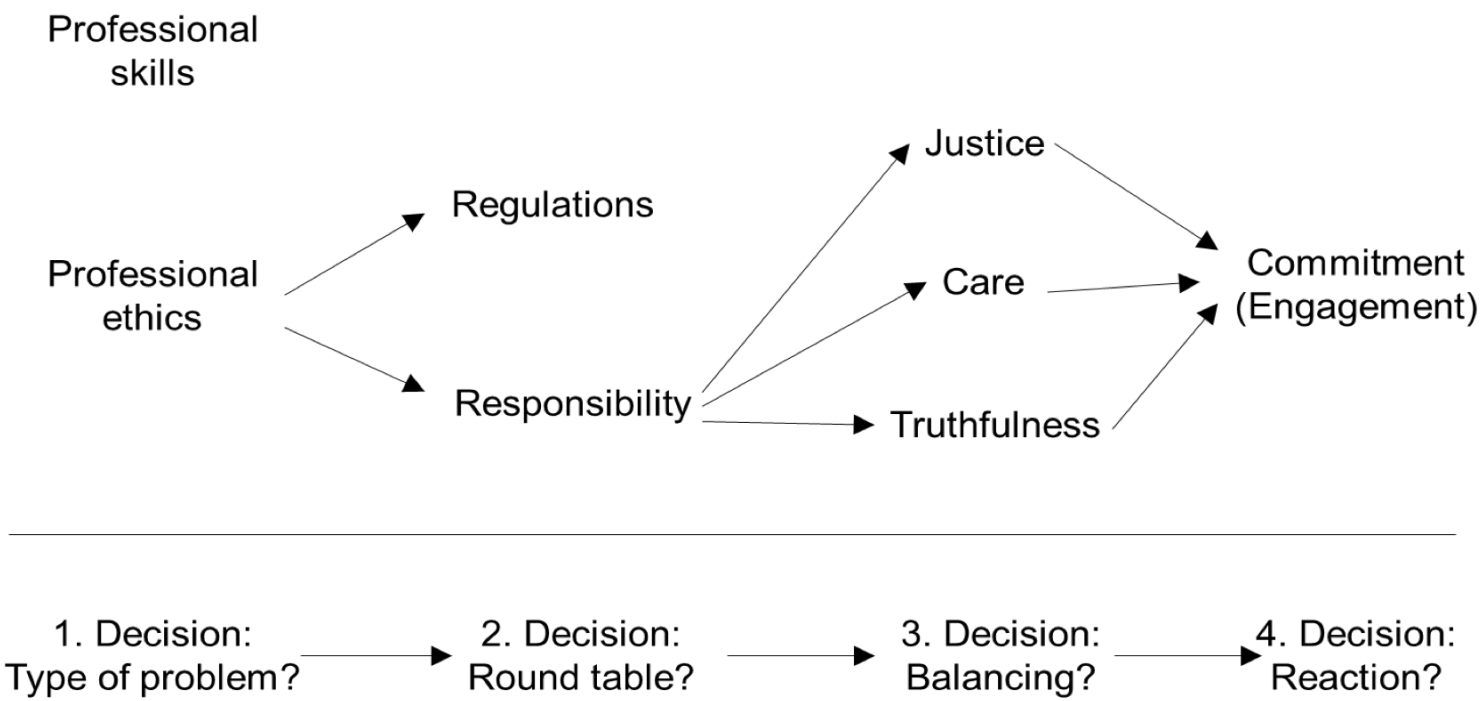
Perspektiven auf das Berufsethos

- Vielzahl an Perspektiven auf das Berufsethos von Lehrpersonen, um moralische Herausforderungen im professionellen Handeln zu begegnen.

  (Oser, 1994; Hansen, 2011; Campbell, 2008; Forster-Heinzer, 2015)

- Perspektiven
  - Caring approach (Noddings, 1992; Vogt, 2002)
  - **Realistic-discourse model** (Oser, 1998; Forster-Heinzer, 2015)
  - Value approach (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005; Harder, 2014)
  - Virtuous approach (Sockett, 1993; Carr, Arthur & Kristjánsson, 2017)
  - Cognitive ability approach (Kohlberg, 1981, 1984; Cummings et al., 2007)
  - Moral identity and sensibility (Tirri, 2008; Veugelers, 2010)
  - Systemic concept to classify social structures (Nucci & Powers, 2014; Heid, 2017)
  - Professional code orientation (von Hentig, 2003; Terhart, 2013)

Der realistische Diskurs

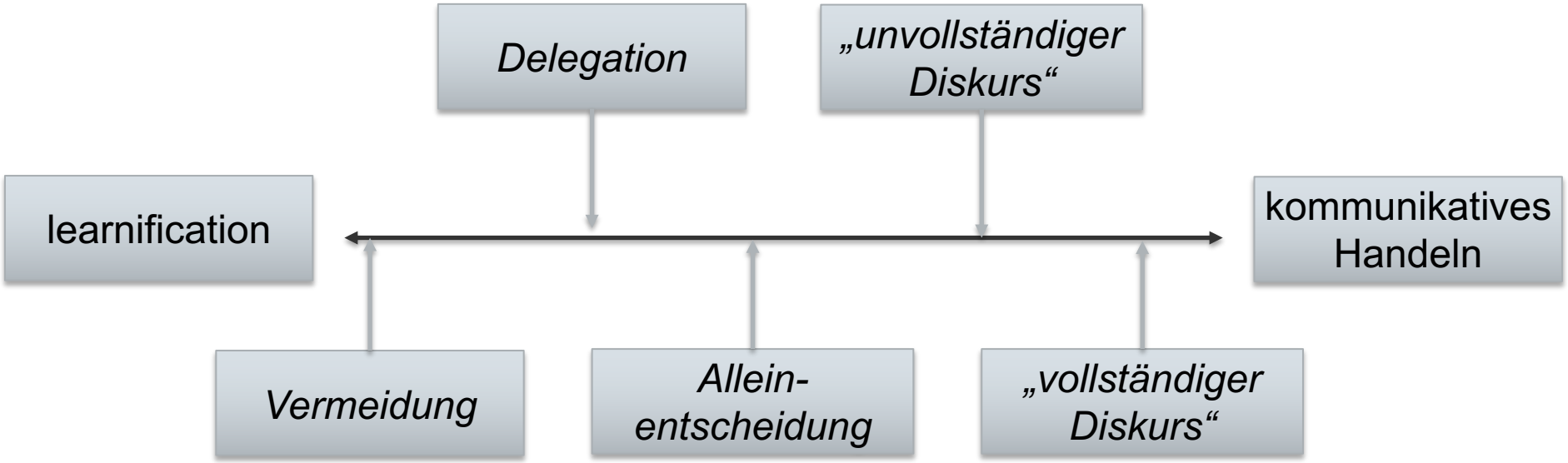


Vermeidung	*Delegation*	*Allein-entscheidung*	*„unvollständiger Diskurs“*	*„vollständiger Diskurs“*

(vgl. Oser, 1998)

Handlungsmöglichkeiten im Kontext Berufsethos

Die Lehrperson handelt unter Rekurs auf ihr professionelles Ethos zwischen den beiden Polen:



Ein professionelles Ethos im Zeitalter von ›learnification‹

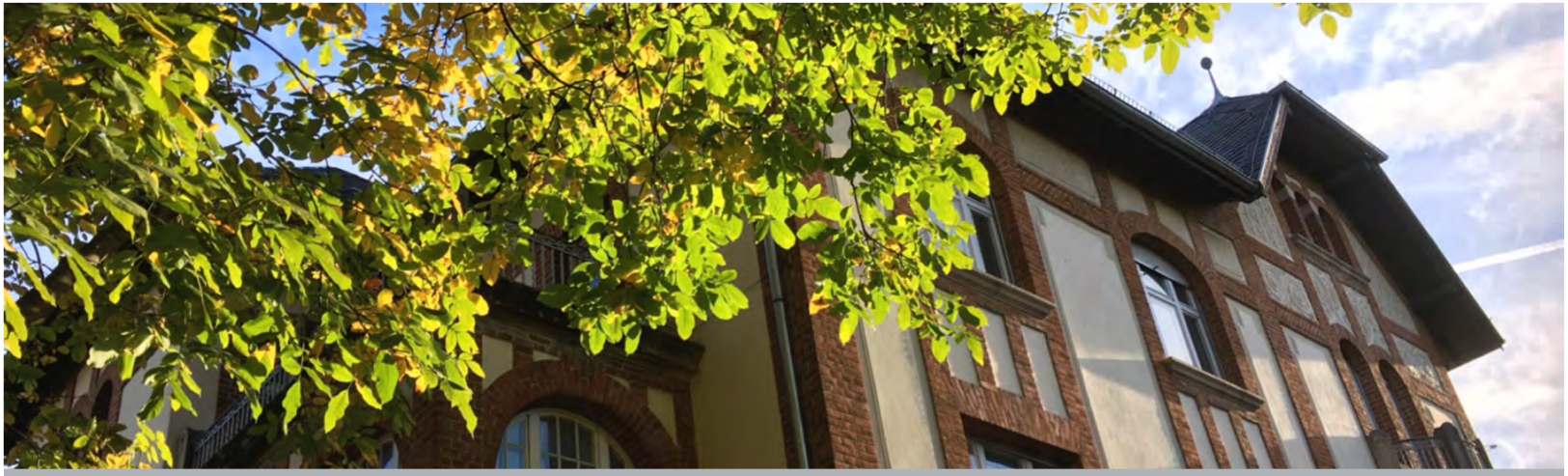
- Ein professionelles Lehrer*innenethos stellt eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Bildung dar

- Es erfährt insbesondere Bedeutung im Kontext ...
  - von moralisch inhärenten Entscheidungsprozessen.
  - der pädagogischen Freiheit.
  - von Entscheidungen zwischen den verschiedenen Enden von Entscheidungsmöglichkeiten im Raum der pädagogischen Freiheit.

→ Ein Lehrer*innenethos ist im Zeitalter von learnification im Rahmen der pädagogischen Freiheit von Bedeutung.

Wie können angehende Lehrpersonen hierauf vorbereitet werden?
Oder:
Wie kann die Lücke zwischen den Polen gefüllt werden?

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



5. Meta-Reflexivität und ›Berufsethos‹

Learnification und/oder kommunikatives Handeln: keine hinreichenden Merkmale von Professionalität

- Es gibt multiple Dimensionen, die eine professionelle Lehrperson charakterisieren können, z.B. Professionswissen, Motivation, Selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen, Reflexivität, lebenslanges Lernen...
- Es gibt multiple Disziplinen und Paradigmen, die in die Lehrerbildung involviert sind, z.B. zwei oder mehr Fächer und korrespondierende Fachdidaktiken, bildungswissenschaftliche Studienanteile und schulpraktische Anteile...
- Es gibt unterschiedliche Lernprozesse in der Lehrerbildung, die vom mechanischen Lernen von deklarativem Fachwissen (learnification) bis hin zur Nachbesprechung von Unterrichtsstunden in Praktika (kommunikatives Handeln in einer Mentoren-Mentee-Beziehung) reichen
- Multiple und komplexe Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerprofession implizieren den Bedarf nach einer multiplen und komplexen Professionalisierungsstrategie, die sowohl klar definiertes Wissen (Kerncurriculum) also auch die Ungewissheit des Pädagogischen Feldes selbst mit berücksichtigt

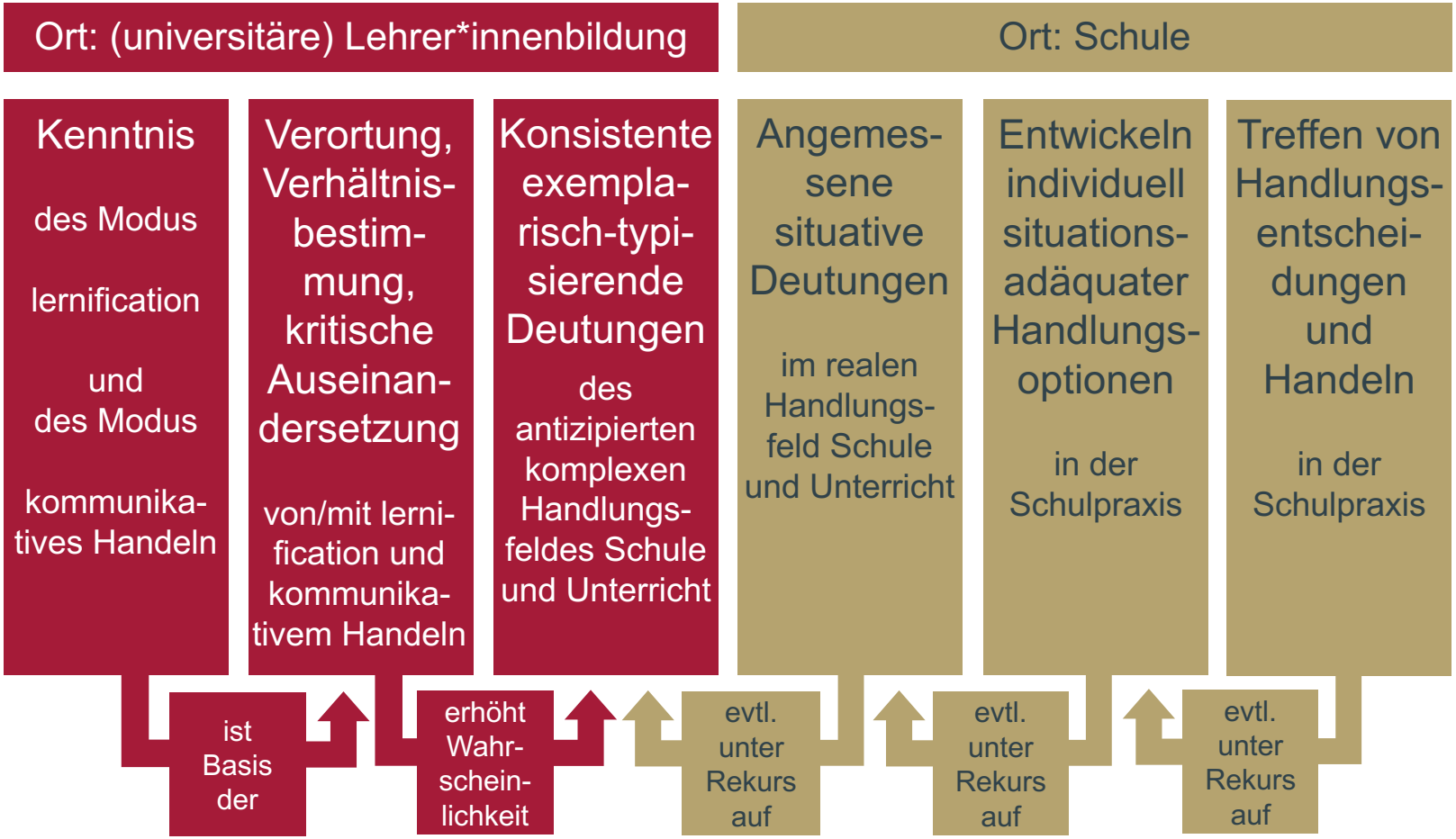
Auf dem Weg zu Meta-Reflexivität

- Als neuer Ansatz der Professionalisierung stellt Meta-Reflexivität eine mögliche Idee und Strategie dar, wie pädagogische Freiheit angebahnt werden kann
- Es scheint bedeutsam, Lehramtsstudierende in der Lehrerbildung zu befähigen, zwischen ›learnification‹ und ›kommunikativem Handeln‹ *sowie anderen theoretischen Konzepten* differenzieren zu können. Wenn sie die Grundlagen, Potenziale und Limitationen beider Ansätze durchdrungen haben, können sie potenziell ein Ethos entwickeln, das für soziale Trends und Herausforderungen in Schule und Unterricht sensibel ist, die nicht im Modus ›learnification‹ und nicht im Modus ›kommunikatives Handeln‹ alleine adäquat bewältigt werden können
- Nicht nur ›learnification‹ und ›kommunikatives Handeln‹ für sich alleine, sondern auch in ihrer Kombination sind nicht hinreichend, um erfolgreiches Handeln in Schule und Unterricht zu erklären

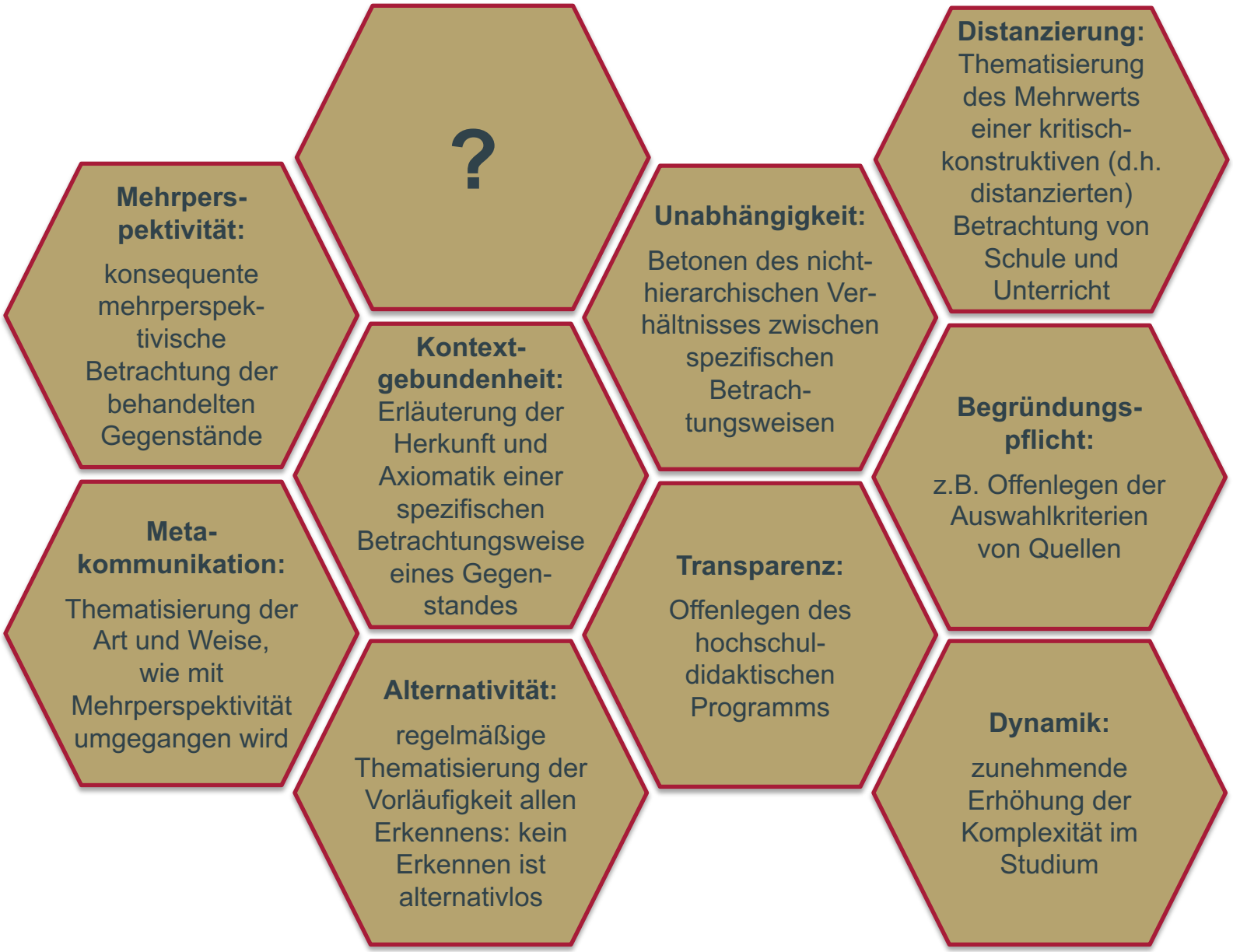
Meta-Reflexivität: ein Beispiel

Ein Lehrer führt in der Sekundarstufe II die Integralrechnung im Mathematikunterricht ein. Dabei betreibt er den Modus ›learnification‹ bis zur Perfektion (Visualisierungen, Einsatz von Apps auf Tablets, Simulationen, Videovignetten usw.). Trotz des in diesem Modus exzellent organisierten Unterrichts, stellen die Schülerinnen und Schüler die Frage, welchen Nutzen die Integralrechnung eigentlich habe. Der Lehrer – vorbereitet auf diese kritische Anfrage – wechselt nun in den Modus ›kommunikatives Handeln‹ und versucht den ›Sitz im Leben‹ der Integralrechnung verständigungsorientiert zu vermitteln: Man könne damit z.B. das Volumen eines Sektglases berechnen; für das Studium von Ingeneurdisziplinen sei sie wichtig und generell würde Mathematik das logischen Denken befördern. Die Schülerinnen und Schülern urteilen, die Beispiele würde für sie keinen konkreten Lebensweltbezug aufweisen, sie hätten angesichts der Hitze im Klassenzimmer vielmehr das Bedürfnis, ins Freibad zu gehen. Der Lehrer ist enttäuscht, weil offenbar weder der ›gute Unterricht‹ noch seine verständigungsorientierten Vermittlungsversuche zu einer Einsicht der Schülerinnen und Schüler geführt haben.

Professionalität als Meta-Reflexivität am Beispiel ›learnification‹ und ›kommunikatives Handeln‹



Skizze: Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung



„Wir stehen selbst enttäuscht und sehn
betroffen
den Vorhang zu und alle Fragen offen“

(Brecht)

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN

Vielen Dank!

Kontakt:

martin.drahmann@uni-tuebingen.de
martin.harant@uni-tuebingen.de
colin.cramer@uni-tuebingen.de

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Biesta, G. J. J. (2010). Good Education in an Age of Measurement. London u.a.: Routlegde.

Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry, 38*(4), 357-385.

Carr, D., Arthur, J., & Kristjánsson, K. n. (Eds.). (2017). *Varieties of virtue ethics* London: Palgrave Macmillan.

Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education, 36*(1), 67–78.

Dungeon, R. B., Cooke, A. R.,&Harper, C. A. (1893). A Code of Ethics for Teachers.*Journal of Education, 38*(4), 77-78.

Forster-Heinzer, S. (2015). *Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Rotterdam u.a.: Sense Publishers.

Habermas, J. (1995). Theorie des kommunikativen Handelns (2. Band: Zur Kritik der funktionalen Verkunft) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.),*Handbook of research on teaching*(Vol. 4, pp. 826-857). Washington DC: American Educational Research Association.

Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.

Heid, H. (2017) *Gerechtigkei*t. Forschungsgruppe Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (pp. 49-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken eine Übung in pädagogischer Vernunft* (Erw. Neuausg., 5. Aufl. ed.). Weinheim Basel: Beltz.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Vol. 1). San Francisco, Calif.: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Vol. 2). San Francisco, Calif.: Harper & Row.

Literatur

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* Berkeley: University of California Press.

Nucci, L., & Powers, D. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd edition) (121-139). New York, NY: Routledge.

Oser, F. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education, 20*(1), 57-127.

Tirri, K. (2008). *Educating moral sensibilities in urban schools*. Rotterdam [u.a.]: Sense Publ.

Tirri, K. (2010). Teacher Values Underlying Professional Ethics. In T. Lovat, R. Toomey,&N. Clement (Eds.),*International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing Elektronische Ressource* (pp. 153-161). Dordrecht: Springer Netherlands.

Overberg, B. H. (1797). Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster. Münster: Aschendorff.

Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York [u.a.]: Teachers College Press.

Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberfus: große Worte - kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule, 62*, 8-13.

Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3 ed., pp. 650-655). Amsterdam: Elsevier.

Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education, 14*(3), 251-264.

Willemse, T. M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 205-217.