

Mit widersprüchlichen Ansprüchen umgehen

Im folgenden Text geht es um Widersprüche, die entstehen, wenn sich pädagogisch Handelnde auf ›Differenzkonstruktionen‹ einlassen, die in Handlungsanforderungen immanent sind, die von den Institutionen *Kindergarten* und *Schule* an Pädagog_innen gestellt werden. Diese Handlungsanforderungen werden auch als Selbstansprüche der Pädagog_innen sichtbar. Sämtliche Widersprüche spiegeln sich deshalb auch als ›innere Widersprüche‹ in den Subjektentwürfen.

Anhand des vorliegenden Materials können drei verschiedene Handlungsanforderungen an Pädagog_innen unterschieden werden, die in sich widersprüchlich sein können, aber auch untereinander zu Widersprüchen führen:

- I.) Zum einen lassen sich Widersprüche aufzeigen bezüglich der Handlungsanforderung sozial-vermittelnd zwischen Kindern bzw. Jugendlichen tätig zu werden (soziale Vermittlung).
- II.) Zum anderen ergeben sich Widersprüche durch die Handlungsanforderung der didaktischen Vermittlung von Fachinhalten (didaktische Vermittlung).
- III.) Weitere Widersprüche basieren auf institutionellen Strukturen wie Regeln (z. B. Aufsichtspflicht und Notengebung) und Ressourcen (z. B. Raum und Zeit). Hier besteht die Anforderung an Pädagog_innen, diese Strukturen selbst zu befolgen, als auch Kindern und Jugendlichen diese Strukturen zu vermitteln bzw. sie zu deren Einhaltung zu disziplinieren (Vermittlung institutioneller Strukturen).

Den folgenden Beispielen aus unserem empirischen Material ist gemein, dass die pädagogisch Handelnden sich in widersprüchlichen Situationen befinden, die ein Entscheidungsdilemma darstellen, ihnen zugleich Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen (professionell, persönlich, emotional etc.) aber *notwendig* abverlangen. Man könnte sogar sagen, dass Situationen widersprüchlicher Handlungsanforderungen genau jene sind, die entschieden werden *müssen*, weil es unmöglich ist, ihnen ›gleichzeitig‹ gerecht zu werden. [__1\)](#) Insofern unterscheiden sie sich von anderen pädagogischen Situationen

[__1\)](#) *Facing the Differences* greift hier ein Verständnis von pädagogischem Arbeiten als von »konstitutiven Antinomien« (Helsper 2002) geprägtes Arbeiten auf. In diesem Text werden diese etwa als eine schwer erträgliche, aber nicht zu lösende Situation sichtbar. Gerade dieses Moment der Nicht-Lösbarkeit der Situation ist charakteristisch für pädagogische Handlungen, da die Antinomien »lediglich reflexiv zu handhaben« sind und es Teil der Professionalität ist, in den Widersprüchen

bestehen zu können. (Ebd.: 75) Während strukturtheoretische Professionstheorien die Antinomien in den Strukturen des Handlungsfeldes verorten, öffnet *Facing the Differences* den Blick zusätzlich für Widersprüche zwischen strukturellen Vorgaben oder institutionellen Anforderungen und eigenen Ansprüchen. Weiters ermöglicht der theoretische Zugang des Projektes, der den Subjektbegriff kritisch befragt, auch einen Blick auf Widersprüche innerhalb des Selbst.

mit gleichzeitig bestehenden Handlungsoptionen, in denen es z. B. um ein ›Mehr oder Weniger‹ oder ein ›Nebeneinander bestehen‹ geht, d.h. in denen nicht im Sinne eines strikten ›Entweder-oder‹ entschieden werden muss.

Eine Entscheidung in Situationen widersprüchlicher Handlungsanforderungen bedeutet oft, dass Handlungsanforderungen der Institutionen *Schule* oder *Kindergarten* missachtet werden müssen. Denn die Widersprüche sind nicht auflösbar, die Situation ist nicht entscheidbar, wenn allen Handlungsanforderungen genüge getan werden soll. Da die Handlungsanforderungen nicht nur rein äußerliche sind, sondern als Ansprüche an das eigene professionelle Tun die Situation mitstrukturieren, hat pädagogisches Handeln auch mit Aushalten-Können von Widersprüchen *zwischen* und *in* Ansprüchen der sozialen Vermittlung, der didaktischen Vermittlung und der Vermittlung von institutionellen Strukturen zu tun. Die konkrete Situation, in der diese Widersprüche auftreten und eine Entscheidung getroffen werden muss, ist ebenso auszuhalten wie die Konsequenzen dieser Entscheidung – wie auch die Vermeidung einer Entscheidung und daraus resultierenden Folgen. Was ausgehalten werden muss, ist ein Handeln in Unsicherheit, ohne klare Vorgaben zu ›richtig‹ oder ›falsch‹. [__2\)](#)

Die folgenden Beispiele aus unserem Material veranschaulichen solche widersprüchliche Anforderungen und zeigen, wie Pädagog_innen damit umgehen. Es wird dabei deutlich, dass das Aushalten ein wesentlicher Aspekt pädagogischen Handelns ist. Die Widersprüche können in einer pädagogischen Situation vielfältig sein, sodass Situationen von verschiedenen Blickwinkeln aus betrachtet werden und auch den Anforderungskategorien mehrfach zugeordnet werden können.

Leo

Im ersten Beispiel aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* (vgl. EA Geschichte: *Leo*) arbeitet eine angehende Pädagogin mit einer Kindergartengruppe, in der ein Kind, das generell als ›schwierig‹ gilt, das Bildungsangebot in aggressiver Art und Weise stört. Dieses Verhalten leitet die Pädagogin aus der familiären Situation des Kindes ab, die sie gleichfalls als ›schwierig‹ ansieht. Nach ihrer Erfahrung kommt sie mit dem Kind in Eins-zu-Eins-Situationen, in denen sie sich mit ihm individuell auseinandersetzen kann, sehr gut zurecht. Deshalb geht die Pädagogin auch in der Gruppensituation zuerst ruhig auf das störende Kind ein. Da das Kind nicht darauf reagiert, separiert sie es etwas von den anderen. Das Kind ist weiterhin laut und unruhig, worauf sie die ›Nerven verliert‹, das Kind anschreit und durch die Versetzung in eine andere Kindergarten-Gruppe bestraft. Diese Maßnahme bedauerte die Pädagogin zwar zum Zeitpunkt des Geschehens, sie erachtet diese Handlung aber als notwendig.

[__2\)](#) Michael Wimmer geht davon aus, dass »die Unsicherheit für Pädagogen konstitutiv und durch kein Wissen auflösbar« ist. Ein »professionelles Selbstbewusstsein« würde sich dann dadurch auszeichnen, »nicht mehr auszuweichen, selbst antworten und urteilen zu müssen, und anzuerkennen, dass genau darin

die pädagogische Aufgabe besteht« (Wimmer 1996: 446). Dies deckt sich mit dem Ergebnis, dass es nicht um die Erfüllung von Ansprüchen gehen kann, sondern um einen professionellen Umgang mit und eine Positionierung zu diesen Ansprüchen, um Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Diese Situation ist von mehreren Widersprüchen gekennzeichnet (vgl. EA Analyseprotokoll: Leo):

Der erste Widerspruch betrifft die verschiedenen Anforderungen zwischen einer einzelnen Person und der Gruppe in sozialer und auch didaktischer Hinsicht: Die Pädagogin leitet ihre erste Reaktion aus dem Wissen über das Kind ab und bezieht daraus ihre Sicherheit für den Umgang mit dem Kind in dieser Situation. Indem sie auf das Kind trotz dessen Verhalten eingeht und die anderen von ihm aber weiterhin gestört werden, stellt sie zunächst in ihrer Aufmerksamkeit das einzelne Kind über die Gruppe, was der Pädagogin die Möglichkeit zu agieren eröffnet. Ihr Auftrag der sozialen und didaktischen Vermittlung besteht aber neben dem individuellen Eingehen auch darin, die unterschiedlichen Kinder zu einer Gruppe gleichwertiger ›kleiner Personen‹ mittels Regeln, Vereinbarungen und Verhaltensnormen zusammenzuführen (zuhören, ausreden lassen, warten etc., d.h. individuelle Bedürfnisse zu Gunsten der Gruppe zurückstellen).
__a) __3) Hier wird also ein innerer Widerspruch in der didaktischen und auch sozialen Vermittlung deutlich, individualisierend aber auch vereinheitlichend bzw. standardisierend tätig zu sein. __4)

Ein weiterer Widerspruch lässt sich zwischen didaktischer und sozialer Vermittlung feststellen. Das Eingehen auf alle sozialen Bedürfnisse der Kinder lässt sich hier für die Pädagogin schwer mit einer didaktischen Vermittlung verknüpfen. __b) Der Anspruch der sozialen Vermittlung wird letztendlich von der Pädagogin ausgeblendet. Sie bestraft das Kind und begibt sich damit in einen Widerspruch zwischen ihrer Handlung und ihrem Anspruch der sozialen Vermittlung. Diesen Widerspruch muss sie als pädagogisch Handelnde aushalten, um die Gruppe weiter betreuen zu können.

Schließlich findet sich in der Erzählung auch noch in einem anderen Sinn ein Widerspruch *zwischen*, aber auch *in* der didaktischen und sozialen Vermittlung: bei der Einstufung eines Kindes als ›anders‹. Es ist anzunehmen, dass in Bildungseinrichtungen und wohl auch gesamtgesellschaftlich davon ausgegangen wird, dass das Bescheid-Wissen über die Lebensumstände von Kindern die pädagogische Handlungsfähigkeit fördert und nicht hemmt. Solches Wissen kann eine Grundlage sein, auf der Pädagog_innen ihr Handeln aufbauen. In diesem Fall strukturiert aber Wissen über die besonderen Lebensumstände, welche das Kind als ›anders‹ auszeichnen, die Handlungsweise vor. Einige Handlungsoptionen, die gegenüber einem Kind zur Verfügung stünden, über dessen besondere Lebensumstände die Pädagogin nichts weiß, werden in diesem Fall durch das zusätzliche Wissen möglicherweise ausgeschlossen. So könnte das Kind nicht als ›anders‹, sondern als gleichberechtigter Teil der Kindergruppe behandelt werden.

__3) Wolfgang Nieke (2011) macht darauf aufmerksam, dass die Größe der Schulklasse als »lästig« empfunden wird. Nach wie vor halte sich die Idealvorstellung der Eins-zu-Eins-Beziehung der Hauslehrer aus der pädagogischen Klassik. Daher rückt das Kollektiv als mögliche Ressource nicht in den Blick, sondern stellt sich (wie in der beschriebenen Situation) als Entweder-oder-Entscheidung zwischen Gruppe oder Kind dar. (Vgl. Nieke 2011: 52)

__4) Nach Eva Sturm sind Heterogenität und Homogenität Konstruktionen, die vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen von

Pädagog_innen vorgenommen werden. In den letzten Jahren wurde der Anspruch auf individuelle Förderung in Bildungsinstitutionen formuliert und deren Leitidee von homogenen Gruppen infrage gestellt. Der fortwährende institutionelle Umgang mit Heterogenität von Kindern und Jugendlichen, der sich gerade durch eine frühe Ausdifferenzierung des Schulwesens in Österreich auszeichnet, steht dadurch in einem widersprüchlichen Verhältnis zu der Aufforderung eines akzeptierten Umgangs mit heterogenen Voraussetzungen in Bildungssituationen. (Vgl. Sturm 2010: 142f.)

__a) So wurde im *Research Studio* folgende Analysebotschaft aus der Geschichte herausgearbeitet: »Wenn davon ausgegangen wird, dass Kinder aus sogenannten schwierigen Verhältnissen anders behandelt werden müssen und dürfen, indem sie von der Gruppe abgeändert werden [...], wird verhindert, dass sie als gleichwertiges Mitglied der Gruppe anerkannt werden.« (EA Analyseprotokoll: Leo)

__b) Dazu wurde in der Analysegruppe folgende Conclusio formuliert: »Wenn die genaue Umsetzung eines geplanten Programmpunktes oberstes Ziel ist, kann nicht-erwartetes Verhalten nur als Störung wahrgenommen werden. Fehlen andere Handlungsstrategien, ist Disziplinierung eine gängige Maßnahme gegenüber dem störenden Kind.« (EA Analyseprotokoll: Leo)

Letztendlich ist zu beobachten, dass hier dem Kind der Status des ›anderen‹ zugewiesen, jedoch dieser Status gleichzeitig nicht akzeptiert wird. Das Kind wird dennoch der Norm unterworfen bzw. wird versucht, es wieder zu einem ›normalen‹ Status zurückzuführen, was der Pädagogin aber nicht möglich ist. __5)

Das einsame Kind

In den *pädagogisch reflexiven Interviews* wurden pädagogische Situationen mit unzufriedenstellendem Ausgang beleuchtet. Widersprüchliche Anforderungen an Pädagog_innen zwischen Individual- und Gruppeninteressen werden darin mehrmals erwähnt. __6) Ein Beispiel, in dem diese Anforderung aus der Perspektive der sozialen Vermittlung tragend wird, findet sich in einer Erzählung über ein sehr junges Kindergartenkind (vgl. PRI Kategorisierung: *Schülerin 7*), das als »schwierig« beschrieben wird, weil es andere Kinder scheinbar »ohne Grund« schlägt und anschreit. Der Bub scheint generell weder alleine noch in einer Gruppe zu spielen, weshalb er oft alleine im Gruppenraum herumgeht. Manchmal weint er auch nach seiner Mutter. Die angehende Kindergartenpädagogin, die diese Situation beschreibt, erlebt das Kind in ihrem Praktikum als »einsam«. Die einzige soziale Situation des Kindes im Kindergarten, die ohne Eskalation endet, ist das Spiel bzw. die Interaktion des Kindes mit einer Pädagogin. Der Bub tut der Pädagogin leid, aber auch die anderen Kinder tun ihr leid, wenn sie von ihm im Spiel gestört, angeschrien und geschlagen werden.

Der Widerspruch in der Handlungsanforderung sozial vermittelnd tätig zu sein, der sich einerseits dadurch auszeichnet auf das einzelne Kind einzugehen und ihm soziale Interaktionen mit den anderen Kindern zu ermöglichen und andererseits die anderen Kinder zu schützen, bleibt für die angehende Pädagogin eine nicht zu lösende und emotional schwer erträgliche Situation.

__5) Das Problem der Andersheit des Anderen in der Pädagogik thematisiert u. a. Melanie Plößer. Die Pädagogik vertraue nach Plößer auf die Durchschaubarkeit des Anderen, müsse dadurch jedoch alles Undurchschaubare und die damit zusammenhängende Unentscheidbarkeit auf dieses Durchschaubare und Entscheidbare reduzieren, bzw. den ›Rest‹ übergehen oder negieren. Würden Pädagog_innen nämlich die_den andere_n ganz verstehen können und in ihrer_seiner Andersheit (an-)erkennen, so bräuchte es gegenüber dieser Person keine pädagogische Handlung mehr. »Pädagogik sieht sich infolgedessen mit dem Paradox konfrontiert, den Anderen anerkennen zu wollen und dabei die Andersheit des Anderen immer auch zu verfehlen.« (Plößer 2005: 75) Christoph Wulf hingegen plädiert im Rahmen einer interkulturellen Bildung (Wulf 2006) für die Anerkennung der Anderen als eine Bildungsherausforderung und bringt diese Herausforderung in einen Zusammenhang mit Globalisierungsdynamiken. In Anlehnung an Michael Wimmer fordert Wulf einen »kompetenten Umgang mit dem Anderen« (Wulf 2006: 37), der eine Untersuchung der Bedeutung des Anderen in Erziehung und Bildung bedeutet. Ähnlich wie

Plößer verweist auch Wulf auf die Reduktion und Verdrängung des Anderen, weist aber auch auf die normativen Setzungen innerhalb der Disziplin, die es seit Rousseau zu erfüllen gilt, wie etwa die Unhintergebarkeit des Anderen und die Anerkennung von Differenz und Alterität, zumal das Außen konstitutiv für das Eigene ist. Nach Wulf gilt es eben das Besondere der verschiedenen Kulturen zu stärken: »Kultur als ein Konglomerat tiefer Differenzen, als eine Pluralität von Zugehörigkeiten und Seinsweisen.« (ebd.: 41)

__6) In der gleichzeitig geforderten Orientierung an der Gruppe und an einzelnen Individuen zeigt sich, dass pädagogisch-professionelles Handeln in verschiedenen, nicht auflösbaren Spannungen bestehen muss. Dies schließt an die oben erwähnten professionstheoretischen Überlegungen an. Das Spannungsfeld, das sich aus einer gleichzeitig geforderten Orientierung an der Gruppe und an einzelnen Individuen ergibt, fasst Helsper als »Differenzierungsantinomie« zusammen, da es zugleich um eine »Gleichbehandlung aller Schüler [...] und der Notwendigkeit, zwischen Schülergruppen und einzelnen Schülern differenzieren zu müssen« geht. (Helsper 2002: 75–85)

Verletzung im Werkunterricht

Ein weiteres Interview handelt davon, dass eine Schülerin sich im Werkunterricht verletzt und ohnmächtig wird. Die Pädagogin bemerkt das nicht, weil sie in individuelle Betreuung vertieft ist und macht sich in der Folge schwere Vorwürfe. (Vgl. PRI Kategorisierung: *Studentin 1*)

Den Selbstvorwürfen scheint das Selbstverständnis der Pädagogin zugrunde zu liegen, alles zu jeder Zeit im Blick haben zu müssen. Damit entspricht sie dem Anspruch der Institution zur Einhaltung der institutionellen Regeln, wie etwa die gesetzmäßig vorgegebene Aufsichtspflicht für schulpflichtige Schüler_innen. Auf der anderen Seite gibt es aus didaktischer Perspektive den klaren Auftrag der Individualisierung im Unterricht. Für diesen bedarf es eines hohen Ausmaßes an Einzelbetreuung – gerade in den gestalterischen Fächern, wie dem Werkunterricht. Der Anspruch der didaktischen Vermittlung individualisiert zu arbeiten und der Anspruch der Einhaltung der institutionellen Strukturen, wodurch die Pädagogin alles im Blick haben muss, widersprechen sich; ein Widerspruch, der nicht auflösbar scheint und der die Pädagogin, die sich primär für die Erfüllung des didaktischen Anspruchs entscheidet, in eine belastende Situation bringt.

Verletzung im Bewegungsraum

In einem weiteren Interview wird ein ähnlicher Fall im Kindergarten geschildert: Eine Pädagogin bereitet den Bewegungsraum im Kindergarten für ihr Bildungsangebot vor und ist dabei gleichzeitig für zehn Kinder verantwortlich, die sich im Raum frei bewegen, weshalb sie die Kinder bittet einen Sitzkreis zu bilden. Die Kinder kommen der Aufforderung langsam nach, während ein Kind weiter im Raum herumläuft, was die Pädagogin toleriert. Als sich das Kind daraufhin verletzt und blutet, plagen die Pädagogin starke Schuldgefühle, weil sie nicht gesehen hat, dass das Kind mit dem Kopf gegen eine Bank stieß. Die Einhaltung ihres eigenen Anspruchs, auf alle Kinder aufzupassen, ist aus ihrer Sicht nicht gelungen. (Vgl. PRI Kategorisierung: *Schülerin 1*)

Auch in diesem Fall kollidiert die institutionelle Aufsichtspflicht bzw. die Vermittlung der Konsequenzen dieser institutionellen Strukturen mit den Anforderungen der didaktischen Vermittlung. Die Pädagogin muss alle Kinder gleichzeitig im Auge behalten und zudem ihr Bildungsangebot vorbereiten. Dieser Widerspruch zwischen didaktischer Vermittlung und Vermittlung der institutionellen Struktur ist für die Pädagogin nicht lösbar, wodurch es ihr letztendlich unmöglich ist, den Unfall zu verhindern.

In dieser Situation spielt jedoch auch die soziale Vermittlung eine Rolle: Die Pädagogin akzeptiert, dass ein Kind noch nicht bereit ist, sich in die Gruppe einzufügen und sich hinzusetzen. Durch diese Entscheidung kann sie auf das Kind jedoch nicht in dem Maße aufpassen, wie sie es könnte, wenn sie auch bei ihm auf die an die Gruppe gestellte Forderung bestanden hätte. Pädagog_innen müssen also mit dem in der Handlungsanforderung der sozialen Vermittlung inhärenten Widerspruch umgehen, Kinder und Jugendliche als Gruppen unter Gruppenregeln zu stellen und gleichzeitig deren individuellen Bedürfnissen nachzukommen.

Räumliche Trennung

Eine Pädagogin thematisiert im Interview die widersprüchlichen Anforderungen zwischen Einzel- und Gruppenbetreuung im Zusammenhang mit räumlichen Gegebenheiten:

Sie hält es für besser, wenn eine Kindergartengruppe mehrere räumlich getrennte Bereiche zur Verfügung hat – obwohl Pädagog_innen dann nicht die gesamte Gruppe im

Blick behalten könnten – weil sie sich so besser auf ein Kind allein konzentrieren können. (Vgl. PRI Kategorisierung: *Schülerin 6*)

Die widersprüchliche Anforderung zwischen der didaktischen bzw. sozialen Vermittlung – also sich als Pädagog_in auf ein einzelnes Kind zu konzentrieren – und der Anforderung der Einhaltung der institutionellen Regel der Aufsichtspflicht – also gleichzeitig das gesamte Gruppengeschehen im Blick zu behalten, bleibt hier trotz Priorisierung der didaktischen und sozialen Vermittlung als Spannungsfeld im pädagogischen Handeln weiterhin bestehen und wird nicht aufgelöst.

Der Käfig

Eine Erinnerungsgeschichte erzählt, wie eine Pädagogin ein Ballspiel beaufsichtigt, als es unter den spielenden Kindern zum Streit kommt. Sie versucht den Streit zu schlichten, wird jedoch seitens der Kinder vor die Entscheidung für eine der zwei Streitgruppen gestellt. Jene Kindergruppe, die sie schon aus ihrer Praxisgruppe kennt, verlangt, dass die Pädagogin sich loyal zu ihnen verhält, obwohl sie im Unrecht ist. Der andere Teil der Gruppe verlangt eine gerechte Entscheidung der Situation. (Vgl. EA Geschichte: *Der Käfig*)

Die widersprüchliche Anforderung, dass sie auf zwei Ebenen handeln muss, bringt die Pädagogin in eine Situation der Handlungsunfähigkeit: Als Kindergartenpädagogin ist sie konfrontiert mit der Anforderung gleichzeitig loyal wie auch gerecht zu sein. Der Widerspruch liegt in der inneren Spannung der sozialen Vermittlung. Die Pädagogin hat den Anspruch, den Anrufungen beider Gruppen gleichzeitig gerecht zu werden und damit der direkten institutionellen Handlungsanforderung einer fairen sozialen Vermittlung, wie auch dem Gebot auf Beziehungsebene loyal zu sein, zu entsprechen. __c) __7)

Nachzipf

Die Erinnerungsgeschichte *Nachzipf* ist ein Beispiel für einen Widerspruch zwischen eigenem professionellen Selbstverständnis und der Anforderung der Einhaltung der institutionellen Vorgaben. Sie handelt davon, dass eine Pädagogin eine Wiederholungsprüfung beaufsichtigen muss. Die Aufsichtssituation dieser entscheidenden Prüfungskonstellation mit all ihren Implikationen (wie etwa Autorität oder Gefürchtet-Werden) und möglichen Folgen (wie das Ausscheiden von Schüler_innen aus der Schule), ruft bei ihr jedes Jahr wieder Zweifel und Widerwillen hervor. Schließlich distanziert sie sich von den Zweifeln, um ihrer Funktion als Lehrerin nachzukommen. (Vgl. EA Geschichte: *Nachzipf*)

Es besteht bei ihr also ein Widerspruch zwischen Vorgaben an sie als Lehrerin die Einhaltung der institutionellen Strukturen zu kontrollieren, und ihren persönlichen Bedenken gegenüber diesen Strukturen, wie dem Benotungssystem der Schule und deren Folgen für die Schüler_innen. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Nachzipf*) Da die Pädagogin sich als eine Person sieht, die widersprüchliche Anforderungen aushalten muss und erfüllen will, für sie jedoch das Wertesystem der Schule und damit die Vermittlung institutioneller Strukturen vordergründig sind, entscheidet sie sich schlussendlich für ihre Lehrerinnenrolle und grenzt sich von ihren Zweifeln ab. __d)

__7) Selbstreflexion, die sich nicht in der Bespiegelung innerer psychischer Prozesse erschöpft, sondern sich auf die äußeren Verhältnisse und Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit bezieht, so argumentiert

Heinrich Dauber (2006), kann dazu beitragen »die Kluft zwischen eigenen Ansprüchen und realen Handlungsmöglichkeiten und damit die Hauptursache für berufliches Burn-Out zu verhindern« (ebd.: 31).

__c) Im Prozess der *kollektiven Erinnerungsarbeit* wurde für einen Umgang mit diesem Widerspruch ein Experimentieren mit den verschiedenen Handlungsoptionen in der Praxis sowie die Reflexion dieser Situation mit ihrem unauflösbarem Widerspruch vorgeschlagen (vgl. EA Analyseprotokoll: *Der Käfig*). Dabei kann es aber nicht darum gehen *die* Lösung zu finden, denn absolute Gerechtigkeit ist unmöglich; bei jedem Versuch dem Anspruch einer Gruppe gerecht zu werden, müssen Bedürfnisse anderer ausgeblendet und untergeordnet werden. (Vgl. Plößer 2005: 67–79)

__d) Die Analysegruppe im *Research Studio* formulierte ihre Analysebotschaft zu dieser Geschichte folgendermaßen: »Funktionieren in Prüfungssituationen der Institution Schule wird möglich, indem Pädagog_innen sich die Gefühle der Schüler_innen / Eltern nicht zu konkret vorstellen. Dadurch kann mit widersprüchlichen Ansprüchen an sich selbst (institutionelle Leistungsanforderungen umsetzen versus Eingehen auf das Individuum) umgegangen werden.« (EA Analyseprotokoll: *Nachzipf*)

Der hohe Anspruch

Ein weiterer Widerspruch, der die didaktische Vermittlung bzw. die Einhaltung der institutionellen Strukturen mit hohen persönlichen Erwartungen verbindet, kann in einem Interview mit einer BAKIP-Lehrenden (vgl. PRI Kategorisierung: *BAKIP Lehrende 1*) ausgemacht werden. Die Lehrerin artikuliert den didaktischen Anspruch, ausschließlich sehr gut ausgebildete Kindergartenpädagog_innen in die Berufspraxis zu entlassen. Dafür ist sie bereit, als Lehrerin viel zu investieren und die Schüler_innen in einem hohen Ausmaß zu fördern, zu beraten und zu unterstützen. Mit dieser Haltung gerät sie in Widerspruch zu einer Schüler_innen-Haltung des ›Durchlaviereus‹. Einer der Schüler_innen genügt es in der Wahrnehmung der Lehrerin, mit Minimalleistungen durch die Ausbildung zu kommen. Die Schülerin hat viele Fehlstunden, plagiiert die Ideen anderer Schüler_innen und zeigt trotz häufiger Unterstützungsangebote und Aufforderungen insgesamt zu wenig Eigenleistung und Engagement. Dies ist für die Lehrerin eine inakzeptable Haltung für angehende Kindergartenpädagog_innen. Sie vertritt den Anspruch, dass pädagogische Arbeit immer gerne und engagiert angegangen werden muss und erwartet diese Haltung bereits bei ihren Schüler_innen im Praxisunterricht. Nach vielen vergeblichen Beratungs- und Klärungsgesprächen mit der Schülerin zieht sie sich vollständig auf ihre Beurteilungsrolle und damit auf die Erfüllung einer Minimalanforderung in der didaktischen Vermittlung bzw. auf die Überprüfung der Einhaltung der institutionellen Strukturen zurück. Sie will in so einer Situation nicht mehr »Mensch sein«, also weiterhin Verständnis zeigen und eine fördernde Haltung einnehmen, sondern nur mehr »Lehrerin sein«. Dies bedeutet für sie, ausschließlich die Einhaltung ihrer eigenen und der institutionellen Vorgaben und Regeln einzufordern. Obwohl sie in ihrem eigenen pädagogisch-professionellen Selbstverständnis im Grunde keinen Unterschied zwischen Mensch-Sein und Lehrer_in-Sein machen will, entscheidet sie sich in Auseinandersetzung mit dieser Schülerin für den Rückzug auf eine distanzierte und übergeordnete Lehrer_innen-Rolle. Sie löst damit den inneren Widerspruch zwischen ihren persönlich hohen didaktischen Ansprüchen und den institutionellen Handlungsanforderungen der didaktischen Vermittlung zugunsten der institutionellen Vorgaben auf und überprüft des Weiteren nur mehr die Einhaltung der institutionellen Strukturen, etwa ob die eigenen Ressourcen und die der Schülerin im geforderten (Minimal-)Maß eingesetzt werden.

Verzeichnete Reflexionen über Widersprüche zwischen und in den Handlungsanforderungen

Im *Research Studio Sich Verzeichnen* wurden erinnerte Situationen, die die Autor_innen selber als Schüler_in oder Kindergartenkind erlebt hatten, verzeichnet. Ein Beispiel führt vor Augen, wie eine Pädagogin eine Situation, die sie vor vielen Jahren als Schülerin erlebt hat, jetzt für ihr pädagogisches Handeln reflektiert.

In der Karte und der Besprechung dieser Karte in der Gruppe (vgl. SV Zwischenergebnisposter Gruppe: *Widerspruch*) wird deutlich, dass die Zeichnerin den Anspruch hat, Entmutigung und Demütigung von Schüler_innen entgegenzuwirken und soziale wie auch ethnische Differenzen zu berücksichtigen. Schon als Schülerin, wo sie Zeugin einer solchen konkreten Situation war, empfand sie den Vorfall im Unterricht als ungerecht und irritierend, konnte damals aber nicht dagegen auftreten. Als Pädagogin ist sie heute in der Lage, die damaligen Gefühle und Unsicherheiten zu benennen und in ihr Handeln einfließen zu lassen; sie weiß aber auch um die Limitationen bei der tatsächlichen Umsetzung und Anwendung dieser sozialen Vermittlung. Der Anspruch der Pädagogin,



SV Karte mit zwei Seiten: als Edukand_in und als Edukatorin, Karte 5: 1, Ausschnitt

sozial diskriminierende Differenzen durch soziale Vermittlung in pädagogischen Situationen ausgleichen zu können, ist ein sehr hoher und kaum für das gesamte institutionelle Setting erfüllbar.

Hier kommt ein Widerspruch zwischen der Anforderung der sozialen Vermittlung und der Vermittlung der institutionellen Struktur zum Vorschein: die Pädagogik soll ‚ausgleichend wirken‘, gleichzeitig sind ihre Institutionen Orte sozialer Differenzierung. **__8)**

Im Kartenmaterial finden sich weitere Facetten des Spannungsverhältnisses zwischen und in den drei Handlungsanforderungen *soziale Vermittlung*, *didaktische Vermittlung* und *Vermittlung institutioneller Strukturen*, die auch gleichzeitig als Spannungen im Selbstverständnis des_der Verfasser_in der Karten gelesen werden können:



SV Karte: Differenzen und Widersprüche im pädagogischen Handeln, Karte 10, Ausschnitt 1

__8) Dass die Forderung nach Chancengleichheit eine für Pädagog_innen und das Bildungssystem eigentlich nicht zu erreichende ist, argumentiert etwa Elisabeth Sattler: »So kann es auch im hierarchisch strukturierten Bildungssystem Aufstieg nur dort geben, wo nicht alle aufsteigen können. Erfolge von Einzelnen sind und bleiben

damit an die Misserfolge anderer geknüpft.« (Sattler 2006: 61f.) Wenn Schule also den Auftrag hat zu differenzieren, so widerspricht dies klar dem Anspruch Chancengleichheit herzustellen, womit ambitionierte Versuche von Pädagog_innen nur punktuell und mit großen Spannungen verbunden, wirksam werden können (vgl. ebd.).



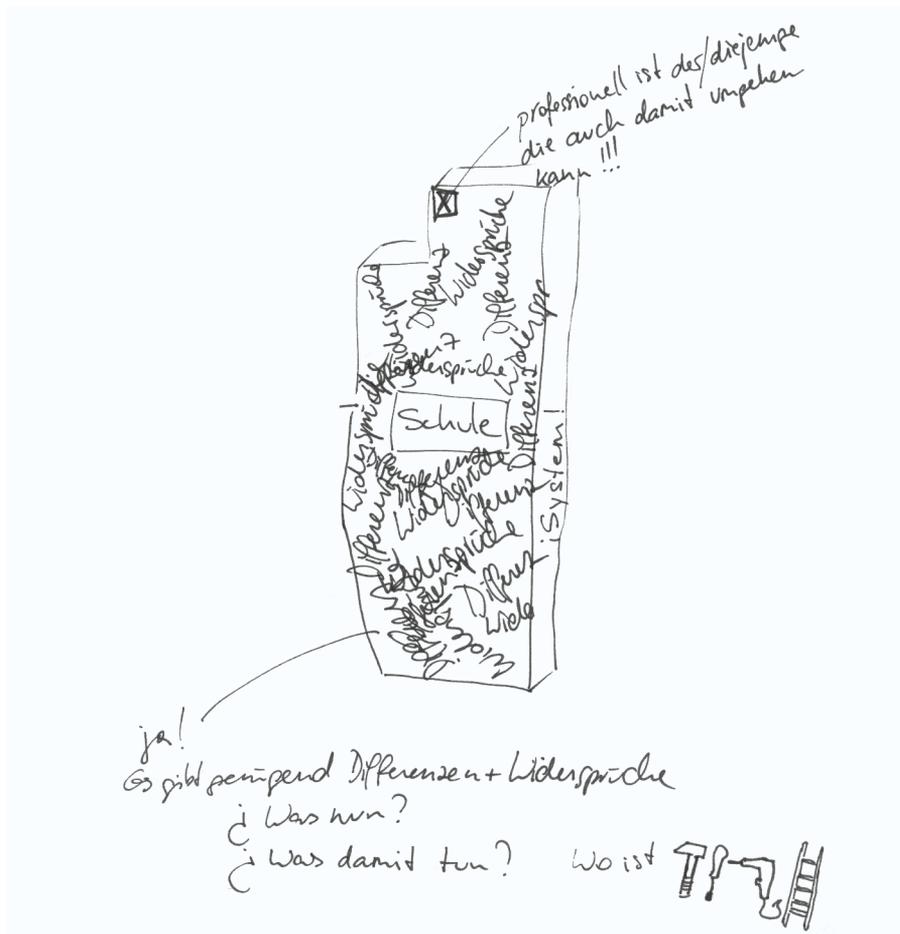
SV Karte: Differenzen und Widersprüche im pädagogischen Handeln, Karte 10, Ausschnitt 2

Zeit-, Wissens- und Personalressourcen, die institutionell vorgegeben sind, kollidieren mit dem didaktischen Anspruch der individuellen (Projekt-)Betreuung. Umgekehrt steht der didaktische Wunsch »Freiräume zu ermöglichen« der Vermittlung der institutionellen Struktur entgegen, die sich letztlich in der Vergabe von Noten äußert. Zudem stehen Pädagog_innen der didaktischen Anforderung gegenüber, das »allgemeine Thema« mit dem »Interesse« des »Individuums« in einen »Sack zu packen«, ein Anspruch der in sich widersprüchlich ist. Des Weiteren sollen Kinder durch die soziale Handlungsanforderung für das »Kollektiv unter Beachtung des Individuums« vorbereitet werden. Die didaktische und soziale Anforderung der »Entfaltung des Individuums« steht letztlich auch im Widerspruch zur institutionellen Struktur – in Bezug zur Unterrichtsform: »Selbstständigkeit vs. Frontalunterricht« – da beispielsweise Bildungsinstitutionen oftmals architektonisch auf »Frontalunterricht« ausgelegt sind.

Conclusio

Die empirischen Beispiele machen deutlich, wie unterschiedlich sich Widersprüche in pädagogischen Handlungssituationen zeigen. Sie verweisen aber auch darauf, dass der Umgang mit ihnen, das Ringen um eine Entscheidung oder um eine nachträgliche Interpretation des eigenen Handelns (als »richtig« oder »angemessen«) sowie der gesamten Situation eine Herausforderung für Pädagog_innen darstellt. Mit dem Begriff des »Aushaltens« als grundlegenden Aspekt pädagogischen Handelns schlagen wir vor, die unmögliche Auflösung der Widersprüche nicht den Pädagog_innen zu überantworten, sondern die Widersprüche in den Handlungsanforderungen zu verorten. Dann gilt es zu entscheiden, ob und inwiefern sie dort bearbeitbar sind. Die individuelle Aufgabe des »Aushaltens« allerdings bei gleichzeitiger Beibehaltung der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit sollte in der Ausbildung sowie in Fort- und Weiterbildung von Pädagog_innen als Teil des pädagogisch-professionellen Handelns zentral thematisiert und reflektiert werden. Weniger die Erfüllung von Ansprüchen, sondern viel mehr der Umgang damit im Sinne einer Selbstermächtigung sollte im Fokus pädagogischer Ausbildungen stehen. Das Ziel wäre es dann, dass Widersprüche und Differenzen weniger die Befindlichkeit und Handlungsmöglichkeiten der Pädagog_innen bestimmen, sondern umgekehrt, Pädagog_innen Widersprüche und Differenzen aktiver und reflektiert gestalten und auch verantworten können.

Oder bildhaft ausgedrückt:



SV Karte: *Wie kam ich heute hierher?* und Erwartungen an den weiteren Projektverlauf Karte 2, Ausschnitt

--- Literatur

- Dauber, Heinrich (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: Dauber, Heinrich / Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 11–40.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65–102.
- Nieke, Wolfgang (2011): Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein – eine bisher systematisch unterschätzte Kategorie im deutschen bildungstheoretischen Diskurs. In: Bilstein, Johannes / Earius, Jutta / Keiner, Edwin (Hrsg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS, 51–69.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein / Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Sattler, Elisabeth (2006): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogischer Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, 59–67.
- Sturm, Eva (2010): Differenzkonstruktionen im Kontext unterrichtlicher Praktiken. In: Schwohl, Joachim / Sturm, Tanja (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript Verlag, 141–158.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 404–447.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript.