

Inhalt

IN MEMORIAM

Andreas Wernet

Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlhaverschen Modell einer *entscheidungsorientierten Kasuistik* 3

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Anne Kirschner

Brauchen wir einen Draht zum Kaktus? – Eine Kritik der Resonanz als Erklärungsmetapher für das Pädagogische 11

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Anne Gräf

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?! 35

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Sascha Kabel

Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Verhältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik 60

WANDEL VON SCHULE

Karl-Heinz Dammer / Norbert R. Vetter

Das „Padagogy Wheel“ – die Neuerfindung des Rades für die Pädagogik 77

IN MEMORIAM

Andreas Wernet

Der Sache und den Studierenden verpflichtet. Anmerkungen zu dem Ohlhaverschen Modell einer *entscheidungsorientierten Kasuistik*

In der Debatte um die kasuistische LehrerInnenbildung, die die letzten 20 Jahre im deutschsprachigen Raum sehr lebhaft und produktiv, aber durchaus auch kontrovers geführt wird, hat Frank Ohlhaber mit seinem Modell einer *entscheidungsorientierten Kasuistik* einen paradigmatisch gewichtigen Beitrag vorgelegt, der die Diskussion um eine völlig neue Perspektive bereichert.¹ Um die Stoßrichtung dieses Vorschlags zu verstehen, ist es hilfreich, sich zunächst das zentrale Anliegen der pädagogischen Kasuistik vor Augen zu führen. Es besteht darin, dem Fallbezug in der universitären LehrerInnenbildung einen systematischen Stellenwert einzuräumen. Die Relevanz des Fallbezugs einer pädagogischen Ausbildung liegt auf der Hand. Sie beruht auf dem Prinzip der konkreten und exemplarischen Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme. Der systematische Stellenwert der pädagogischen Kasuistik weist darüber hinaus. Er besteht darin, eine Brücke zu schlagen zwischen *wissenschaftlichen* und *berufspraktischen* Ansprüchen der universitären Lehre, indem die Lehre *beiden* Ansprüchen gerecht wird. Denn einerseits kann sich dieser *Fallbezug* im Kontext der Etablierung qualitativer Forschungsmethoden als erkenntnis- und geltungsorientierter *Forschungsbezug* ausweisen; andererseits stellt er mit seiner Bezugnahme auf die exemplarische Konkretion der pädagogischen Praxis seinen *Praxisbezug* unter Beweis.

Auf der Grundlage dieser Gemeinsamkeit kasuistischer Ansätze lässt sich eine Kontroverse beobachten, die sich entlang der Frage der Gewichtung und Relationierung der Erkenntnis- und der Praxisansprüche der Lehre entspinnt. Sehr vereinfacht gesprochen sieht sich der praxisorientierte Ansatz der Herausbildung einer pädagogischen Handlungskompetenz verpflichtet und orientiert die universitäre Lehre an diesem Anspruch. Fragen der Geltung sind diesem Anspruch nachgeordnet. Der Geltungsanspruch ist hier im Extremfall bloßes Alibi. Umgekehrt sieht sich der erkenntnisorientierte Ansatz Geltungsfragen

1 Ich berufe mich im Folgenden auf die beiden Aufsätze: Ohlhaber, F. (2009): „Der Lehrer riskiert, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.“ – Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver Pädagogischer Kasuistik. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, S. 21-45; Ohlhaber, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn, 12. Jg., Heft 2, S. 279-303.

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Anne Kirschner

Brauchen wir einen Draht zum Kaktus? – Eine Kritik der Resonanz als Erklärungsmetapher für das Pädagogische

2016 erschien das Buch *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Die Autoren, Hartmut Rosa und Wolfgang Endres, legen hier in Interviewform einen ihrer Ansicht nach „neuen“ Ansatz vor (vgl. Rosa/Endres 2016, S. 7), der dem vorherrschenden Kompetenzparadigma eine alternative Sichtweise auf das Lehren und Lernen gegenüberstellt. Dabei wird der diesbezüglich zentrale Begriff der „Anverwandlung“ (von Welt) dem der Kompetenzorientierung zugeordneten Begriff der „Aneignung“ gegenübergestellt (vgl. ebd.). Wenig später wurde dieser soziologische Ansatz mit weiteren Publikationen in pädagogische Kontexte als „eine neue Perspektive auf Bildung“ (Beljan 2019) bzw. Quelle „neuer Denkmuster“ in Schule und Unterricht (Endres 2020) überführt. Im Wesentlichen geht es dabei um Ansätze zur Verbesserung des Lernklimas auf Grundlage des (sinnlichen) Erlebens und Erfahrens von Welt (nicht aber um die Erkenntnis ihrer objektiven Beschaffenheit). Diese Perspektive wird insbesondere von Beljan (2019) in die Tradition pädagogischer Reflexion über Bildung integriert. Die fortgeführte Rezeption sowie der damit verbundene Anspruch eine neue Form von Pädagogik hervorzubringen sowie die diesbezüglich eingesetzte *Resonanzmetaphorik* motivieren den vorliegenden Text zu einem genaue(re)n Hinsehen.

Das Determinativkompositum *Resonanzpädagogik* unterstellt zunächst, dass der relevante Wortstamm „Pädagogik“ durch den Ausdruck „Resonanz“ inhaltlich spezifiziert wird. Während die sprachliche Alternative „Resonanz und Pädagogik“ einen Zusammenhang realisieren würde, innerhalb dessen die Eigenständigkeit beider Konjunkte bewahrt bleibt, wird in der Komposition die zweite Einheit („Pädagogik“) durch die erste („Resonanz“) semantisch näher bestimmt. Diese geläufige Form der Wortbildung ist konstitutiv für die Bezeichnung vieler Subdisziplinen der Pädagogik. Entsprechend konkretisieren Determinantien wie *Sozial-*, *Heil-*, *Schul-*, *Sonder-*, *Erwachsenen-* usw. das Determinatum „Pädagogik“ je nach Adressaten, Institutionen oder Handlungsfeldern. Anders der Ausdruck „Resonanz“, der weder auf einen in der außersprachlichen Wirklichkeit vorfindlichen Adressatenkreis noch auf eine Institution oder ein konkretes Handlungsfeld rekurriert. Vielmehr scheinen die alltagssprachlichen Verwendungsweisen von Resonanz im Sinne von „Interesse“, „Echo“, „Wahrnehmung“ bis „Würdigung“ den pädagogischen Bezugs-

punkt zu verunklären. Der ursprünglich aus der Akustik stammende Begriff kommt in seiner strengen physikalischen Definition, als das Mitschwingen eines Systems bei der Einwirkung von periodisch veränderten Kräften, hingegen lediglich in der akustischen Wahrnehmungsforschung zur Anwendung (vgl. Hildebrandt 2019, S. 916). Er dient aber schon lange und in unterschiedlichen Gebieten auch als Erklärungs*metapher* für physiologische und psychologische Vorgänge (vgl. ebd.).

Im Anschluss an Rosas soziologische Studie *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016) wird diese Metapher sowohl von vielen Glücks- und Erfolgsratgebern aus dem Bereich der Lebenshilfe¹ als auch von unterschiedlichen pädagogischen Subdisziplinen² als Begriff (!) aufgenommen. Die Rezeption der Resonanz im Kontext von Bildung und Erziehung vollzieht sich dabei überwiegend in der Frage, inwiefern sich dieses (metaphorisierte) physikalische Phänomen in die pädagogische Praxis übertragen lässt. In einer entsprechenden Kritik der Resonanz als „ressourcenfixierte Lebenstechnik“ macht Beljan (2018, S. 434) auf die analytischen Unschärfen sowie lediglich vagen und tastenden Vorschläge Rosas aufmerksam (vgl. ebd., S. 439), er lässt sich aber nicht auf eine grundsätzliche Kritik der Resonanzpädagogik samt ihrer metaphorischen Darstellung ein. Dies wird zum Teil in dem etwas später veröffentlichten Dialog zwischen Beljan und Winkler eingeholt. Winkler macht dabei v.a. auf die Gefahr der reflexionslosen Aneignung nicht-einheimischer Begriffe aus pädagogikfernen Disziplinen (vgl. Beljan/Winkler 2019, S. 19) sowie auf das Fehlen von Missklang und Nicht-Übereinstimmung als Wesensmerkmal von Bildung aufmerksam (vgl. ebd., S. 61). Darüber hinaus stellt er den Charakter der „metaphorischen Illustration“ zwar als Charakteristikum der Resonanzpädagogik heraus, lässt sich aber ebenfalls nicht auf eine diesbezüglich kritische Analyse des Metaphorischen in der Pädagogik ein.

Der vorliegende Beitrag greift diesen blinden Fleck in der pädagogischen Adaption der Resonanz auf, setzt sich mit den Fragen auseinander, ob die Resonanzmetaphorik geeignet ist, das aktuelle pädagogische Feld „neu“ zu organisieren bzw. zu charakterisieren und, damit zusammenhängend, welche Funktionen und zeitdiagnostischen Implikationen mit den eingesetzten Metaphorisationen und damit zusammenhängenden Romantisierungen verbunden sind. (I) Diesbezüglich werden zunächst die Grundzüge der Resonanzpädagogik von Rosa/Endres (2016) skizziert und vor dem Hintergrund verwandter phänomenologischer Perspektiven³ in der Pädagogik als Grundlage „neuer

1 Einen knappen Überblick gibt Beljan (2018).

2 Pädagogische Rezeptionen von Rosas Resonanztheorie finden sich u. a. in der Musikpädagogik (Mahlert 2020), Heilpädagogik (Klein 2018) und Erwachsenenbildung (Wienberg/Beißner/Redmer 2022).

3 Beljan orientiert sich in seiner bildungsphilosophischen Reflexion der Resonanz ebenfalls erkennbar an phänomenologischen Denkfiguren, nutzt diese jedoch eher als methodische denn gegenständliche Heuristik (vgl. Beljan/Winkler 2019, S. 65f.).

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Anne Gräf

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Eine neue Einheit von Forschung und Lehre für eine evidenzbasierte Lehrpraxis?!

Der vorliegende Beitrag wirft einen kritisch-analytischen Blick auf die Reformen, welche durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) angestoßen wurden und nicht nur die universitäre Lehrer*innenbildung im engeren Sinne betreffen, sondern auch die Universität als Ganze – insbesondere als Ort der Forschung. Ein besonderer Fokus wird dabei auf dem Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften¹ liegen. Die Kohärenz zwischen diesen drei Bereichen der Lehrer*innenbildung zu fördern, bildet einen wesentlichen Schwerpunkt innerhalb der QLB, der jedoch nicht isoliert zu verstehen ist, sondern vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie des Spannungsverhältnisses von Wissenschafts- und Professionsorientierung.²

Für den Beitrag wurden Publikationen aus QLB-Projekten untersucht, die sich schwerpunktmäßig mit der Förderung der Kohärenz zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften beschäftigen. Insbesondere die Projekte der Standorte Bremen, Freiburg, Hamburg, Kassel, Kiel, Potsdam und Wuppertal haben einen derartigen Schwerpunkt gewählt und Ende 2019 die interuniversitäre Arbeitsgruppe „Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung“ gegründet (vgl. Hellmann 05.12.2019, Newsletter des BMBF). Einen Einblick in die QLB-Projektarbeit der Standorte geben verschiedene, teilweise aus Tagungen oder Workshops hervorgegangene Sammelbände (Brouër et al. 2018, Glowinski et al. 2018, Hellmann et al. 2019, Meier et al. 2018a), Beiträge aus vom BMBF herausgegebenen Publikationen der Programmbegleitung sowie Zeitschriftenbeiträge (z. B. Hellmann et al. 2021).

Für die Untersuchung werden vorrangig die vier Sammelbände sowie der letztgenannte Beitrag herangezogen. Das primäre Interesse gilt der in den QLB-

- 1 Mit Bildungswissenschaften ist in der QLB der berufsfeldspezifische und fachunabhängige Studienanteil des Lehramtsstudiums gemeint, zu welchem vorrangig Erziehungswissenschaft, (Pädagogische) Psychologie und Soziologie beitragen (vgl. z. B. Terhart 2012, S. 28f.)
- 2 Den Entstehungshintergrund des Beitrags bildet die persönliche Anstellung in dem Wuppertaler QLB-Projekt KoLbi. Auf Grundlage einer Abwandlung der Dialektik von Bildung und Herrschaft bei Heydorn könnte man sagen, es handelt sich bei diesem Text um ein Resultat der Dialektik von Wissenschaft und Herrschaft: „Die Selbstbestimmung gewinnt sich über die Unterwerfung. Die Dialektik dauert an; die Instrumentalisierung dauert und der Versuch, das Instrument gegen die Hersteller zu richten.“ (Heydorn 2004a, S. 12)

Projekten praktizierten Forschung in theoretischer und empirischer Hinsicht.³ Es wird versucht, das vorliegende Verständnis von Theorie- bzw. Begriffsarbeit und empirischer Forschung aus den Publikationen zu rekonstruieren. Mit Blick auf die empirische Forschung wird dabei ein besonderes Augenmerk auf ihrem Verhältnis zur Berichterstattung über praktische Reformmaßnahmen im Sinne von Rechenschaftsablegung liegen. Da die Maßnahmen – wie sich herausstellen wird – häufig im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung stehen, rückt darüber hinaus das Verhältnis von Lehre und Forschung in den Fokus. Zunächst wird jedoch ein Blick in die „Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes“ (BLV) vom 12. April 2013 als die Grundlage der Projektstätigkeiten geworfen.

I

Über die QLB als einem gemeinsamen Programm des Bundes und der Länder werden gegenwärtig mit bis zu 500 Millionen Euro über alle Bundesländer verteilt etwa 90 Einzel- und Verbundprojekte mit Förderlaufzeiten ab 2015 gefördert. In der Bund-Länder-Vereinbarung werden im Hinblick auf die Programmziele sechs „Handlungsfelder“ genannt, zu denen insbesondere die „Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen“, die „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“, die „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“ sowie die „Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften“ gehören (vgl. BLV 2013, S. 2). Aus diesen Handlungsfeldern geht bereits die allgemeine Stoßrichtung der Praxis- und Professionsorientierung hervor. Mit Blick auf die Förderung der Kohärenz der drei Studienbereiche sind die folgenden Förderkriterien von Relevanz. Mit Programmmitteln sollen Projekte gefördert werden, die insbesondere

- „a) die Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen,
- b) die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen, um eine kohärente Lehrerausbildung über alle Phasen hinweg zu ermöglichen,
- c) das vielfach bestehende Spannungsverhältnis von fachakademischer Ausbildung einerseits und spezifischen professionsorientierten Angeboten für die Lehrerausbildung andererseits auflösen,

3 Beleuchtet wird daher mehr das Verhältnis von Lehrer*innenbildung, Universität, Wissenschaft und Forschung als bestimmte Reformtrends wie Praxis-, Professions- und Kompetenzorientierung wie z. B. im Sinne des Modells professioneller (Handlungs-)Kompetenzen (Baumert/Kunter 2006).

AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Sascha Kabel

Bildungstheoretischer Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Hand-, Einführungs- und Studienbücher. Reflexionen zum Verhältnis von Schulpädagogik, Grundschulpädagogik und Allgemeine Didaktik

I

Anlass für den in diesem Beitrag vorzunehmenden Vergleich schulpädagogischer und grundschulpädagogischer Einführungs-, Hand- und Studienbücher waren Irritationen im Rahmen meiner Lehrtätigkeit in schulpädagogischen und grundschulpädagogischen Seminaren. In parallellaufenden Lehrveranstaltungen zur Thematik „Schule und Unterricht“ bezogen auf Sekundarschulen einerseits und auf Grundschule andererseits, fielen mir Unterschiede in Handbuch- und Einführungstexten zu Fragen der Didaktik auf, denen ich einmal genauer nachspüren wollte. Konkret stolperte ich über Günther Schorchs Überlegungen zum „Umgang mit Heterogenität als pädagogischer Herausforderung“ in seinem „Studienbuch Grundschule“ (Schorch 2007, S. 177ff.). Nicht nur war mir das dort vorgestellte Modell der „didaktischen Entfaltung“ (s.u.) zuvor unbekannt, auch erschien mir die programmatische Anlage des Textes auffällig. Prüfen wollte ich daher, ob und wenn ja, welche Differenzen der Theoretisierung unterrichtlicher Vermittlung sich in schulpädagogischen und grundschulpädagogischen Einführungs- und Grundlagenwerken bestimmen lassen.

Neben meinem Interesse lassen sich auch disziplinäre Motive für dieses Vorhaben anführen, denn wohl nicht erst seit Terharts 2005 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienenem Essay zur Lage der Allgemeinen Didaktik kann dieser „schulpädagogische Teilbereich“ (Rothland 2021, S. 119) als in einer Krise stehend bezeichnet werden. Nach Terhart führen ungeklärte Verhältnisse zu Unterrichtsforschung und Unterrichtspsychologie sowie Theoriestagnation zu einem massiven Bedeutungsschwund der Subdisziplin. Einen Grund dafür sieht er auch in ihrer Saturiertheit durch ihren festen Platz in der Lehrerbildung:

„Womöglich erschweren sogar die institutionelle Absicherung in der Lehrerbildung und die damit verbundene Kristallisation eines ehemals lebendigen theoretischen Zusammenhangs zu immer wieder ‚durchgenommenem‘ Lehr- und Prüfungsstoff eine selbstkritische Sichtweise; vielleicht wird gerade dadurch

innovatives Potenzial blockiert. So drängt sich der Verdacht auf, dass die Allgemeine Didaktik womöglich am eigenen institutionellen Erfolg inhaltlich erstickt ist.“ (Terhart 2005, S. 1)

Gruschka (2009, S. 94) sieht ebenfalls eigene Versäumnisse der Disziplin und eine Verdrängungsgefahr durch psychologisch orientierte Lehr-Lernforschung, er plädiert für den Wandel Allgemeiner Didaktik zu einer forschenden Disziplin unter Beibehaltung einer spezifisch pädagogischen Perspektive.

Davon, dass die Allgemeine Didaktik im Laufe der letzten 15 Jahre wieder eine zentrale Rolle eingenommen und/oder den von Gruschka angemahnten Wandel vollzogen hätte, kann wohl keine Rede sein; die Verdrängungsgefahr durch psychologische Lehr-Lernforschung ist zudem keine Möglichkeit mehr, sondern längst Wirklichkeit geworden (vgl. Hünig/Pollmanns/Kabel 2019; Hartong 2018).

In der Grundschulpädagogik dagegen ist eine Orientierung an nomothetischer Forschung verbreitet. Als junger akademischer Disziplin mit ihren Wurzeln in praxisnaher Lehrerbildung attestiert Einsiedler (2015, S. 302) der Grundschulpädagogik einen großen „Nachholbedarf an methodisch gut abgesicherter Forschung“, um eine „evidenzbasierte Grundschulpädagogik“ in Theorie und Praxis werden zu können (ebd., S. 303). Eine bewusste Abstoßung von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik sieht Einsiedler dabei als notwendig, um

„anstelle der dort üblichen normativen Unterrichts- und Prinzipienlehre (mit Konzentration auf Didaktik) an einer breiter ausgelegten empirisch fundierten Theoriebildung über kognitive, soziale, emotionale und personale Entwicklungen, die beim Schulanfang und in den ersten Grundschuljahren eine besondere Rolle spielen“ (ebd., S. 56),

ansetzen zu können und auch dadurch eine Eigenständigkeit der Disziplin zu gewinnen. Der Bedeutungsschwund Allgemeiner Didaktik erscheint hier als Emanzipationsfigur. Zu fragen ist, was dies für das Denken über unterrichtliche Vermittlung bedeutet.

Mit dem Vorhaben, sich als schulpädagogisch und sich als spezifisch grundschulpädagogisch ausweisende Literatur zu vergleichen, wirft man, wie gesehen, auch Fragen des Verhältnisses von Schulpädagogik und Grundschulpädagogik auf. Könnte einerseits eine Verkürzungsgefahr gesehen werden, wenn man Schulpädagogik als Pädagogik der „Schule minus Grundschule“ verstehen würde, so würde die Differenzeinebnung andererseits Gefahr laufen, die wie Schorch (2007, S. 9) sagt, „(relative) Eigenständigkeit“ der Grundschulpädagogik und -didaktik zu negieren. Er bestimmt das Verhältnis der Disziplinen wie folgt:

„Versteht man Schulpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, bezogen auf den Erfahrungsraum Schule, kann man Grundschulpädagogik zunächst als eine Schulpädagogik bezeichnen, die auf den Erfahrungsraum ‚Grundschule‘ begrenzt ist. Insofern stellt Grundschulpädagogik selbst wieder eine ‚Bereichsdisziplin‘ der Schulpädagogik dar, die Entstehung, Funktion und

WANDEL VON SCHULE

Karl-Heinz Dammer / Norbert R. Vetter

Das „Padagogy Wheel“ – die Neuerfindung des Rades für die Pädagogik

Eine der fundamentalen Antinomien der daran nicht armen modernen Pädagogik besteht darin, dass sie einerseits vom Technologiedefizit geschlagen ist, oder, positiver formuliert, ohne ein Bekenntnis zur Offenheit von Erziehungsprozessen nicht auskommt, andererseits aber als säkulare Heilslehre dafür zuständig erklärt wurde, eine künftig bessere Gesellschaft hervorzubringen und daher permanent mit dementsprechenden Erwartungen konfrontiert ist. Dies gilt nicht erst seit der Aufklärung, in der die Philanthropen die Schaffung eines „neuen Menschen“ durch die Erziehung in Aussicht stellten (Herrmann 1991, S. 135) – bereits Comenius versprach sich von seiner *Großen Didaktik* nichts weniger „als das Heil der gesamten Menschheit“ (Comenius 1993, S. 4) und musste damit den Beweis antreten, wie der Weg zum Heil sicher geebnet werden könne. Er tat dies mit zwei Metaphern, die die Unfehlbarkeit seiner Didaktik belegen sollten: Das Uhrwerk und die Buchdruckmaschine.

Das Geheimnis des Uhrwerks bestehe, so Comenius, in der

„Kraft der richtigen Anordnung aller zusammenwirkenden Teile, [...] deren jedes seine vorgeschriebene Aufgabe hat und auf diese Aufgabe gerichtete Mittel und zu diesen Mitteln gehörige Verhaltensweisen. [...] So wickelt sich alles mit größerer Genauigkeit ab als in einem lebendigen, von eigenem Geist geleiteten Körper.“ (ebd., S. 74)

Auf den Unterricht übertragen bedeutete das für ihn:

„Die Kunst des Lehrens erfordert also nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Können wir die richtig treffen, so ist es nicht schwerer, eine beliebig große Schülerzahl alles zu lehren, als mit Hilfe der Werkzeuge, über welche die Buchdruckerkunst verfügt, täglich tausend Bogen mit zierlicher Schrift zu bedecken. [...] Alles wird ebenso leicht und bequem gehen wie die Uhr, wenn sie von ihrem Gewicht richtig reguliert wird. [...] Laßt uns also im Namen des Höchsten versuchen, einen Typus (conformatio) von Schulen zu begründen, der einer kunstreich angefertigten, mit vielfacher Pracht gezierten Uhr genau entspricht“ (ebd., S. 74f.).

Sowohl bei dem Uhrwerk als auch beim Buchdruck handelt es sich um epochale Erfindungen, die den Lauf der Zivilisation veränderten. Noch vor dem Aufstieg des mechanistischen Weltbilds nach Galilei und Descartes war das Uhrwerk bereits zur Metapher für die innere Rationalität des Kosmos geworden, dem unter dieser Voraussetzung „Regelmäßigkeit, Gewißheit, Berechenbarkeit der

Bewegungsabläufe“ unterstellt werden konnten (Sutter 1988, S. 12). Dass es ohne den Buchdruck keine Reformation und keine Aufklärung gegeben hätte, bedarf keines weiteren Nachweises.

Die Pointe der von Comenius gewählten Metaphern ist also, mit dem Verweis auf eine gut funktionierende Mechanik die Offenheit des Lernprozesses zu übergehen bzw. zu suggerieren, die damit gegebene Unsicherheit ließe sich so überwinden. Das didaktische Kernproblem, die Vermittlung, verschwindet damit aber im Bermudadreieck zwischen Lehrer, Lerner und Gegenstand und mündet in eine technisch induzierte Phantasie mechanischen Gelingens.

Da die Behauptung, Geschichte wiederhole sich nicht, für die Pädagogik nicht gilt, verwundert es kaum, dass die neuste medientechnische Revolution, die Digitalisierung, ähnliche Phantasien neuer Lernmöglichkeiten samt Erfolgsversprechen hervorbringt. Wie weit sie gehen und inwieweit sie erfüllt werden, soll im Folgenden am Beispiel des „Padagogy Wheels“ und des SAMR-Modells untersucht werden.

I

Bei dem „Padagogy Wheel“ (PW) handelt es sich um die graphische Darstellung unterschiedlichster Lernziele und Vermittlungssituationen, denen jeweils Apps zugeordnet werden, die für die Planung und Gestaltung von Lernprozessen nützlich sein sollen. „Padagogy“ ist folglich als Kofferwort zu verstehen, das sich aus „(I-)Pad“ und „(Ped-)agogy“ zusammensetzt. Die Pädagogik bleibt damit als zentraler Bedeutungsträger präsent und scheint nur durch die digitalen Lernquellen ergänzt zu werden. Warum für die Darstellung die Form eines Rades gewählt wurde, sei am Schluss erörtert, zunächst gilt es, die auf den ersten Blick überladen wirkende Grafik zu beschreiben.

Es kursieren zahlreiche Varianten und Übersetzungen des „Padagogy Wheel“ im Netz, bei denen Struktur und Farbgebung stets gleichbleiben, unterschiedlich sind nur, je nach Erscheinungsdatum, die Menge der im äußeren Zirkel abgebildeten Apps sowie die am Rand des Rades gegebenen Informationen. Bei dem hier ausgewählten Beispiel handelt es sich um die deutsche Übersetzung einer neueren Version des Rades, das 2012 von dem Australier Allan Carrington entwickelt wurde.

Im Zentrum der Grafik befindet sich ein QR-Code, verbunden mit der Aufforderung, an dieser Stelle mit der Erschließung des Rades zu beginnen. Der Code bildet in seinem Kreis gleichsam die Achse des Rades und führt zu der Website „designingoutcomes.com“, die nähere Informationen zum PW enthält. Die Bedeutung des QR-Codes sticht nicht nur durch seine Platzierung, sondern auch durch den weißen Hintergrund ins Auge, der sich gegen die anderen, farbigen Flächen klar abhebt.