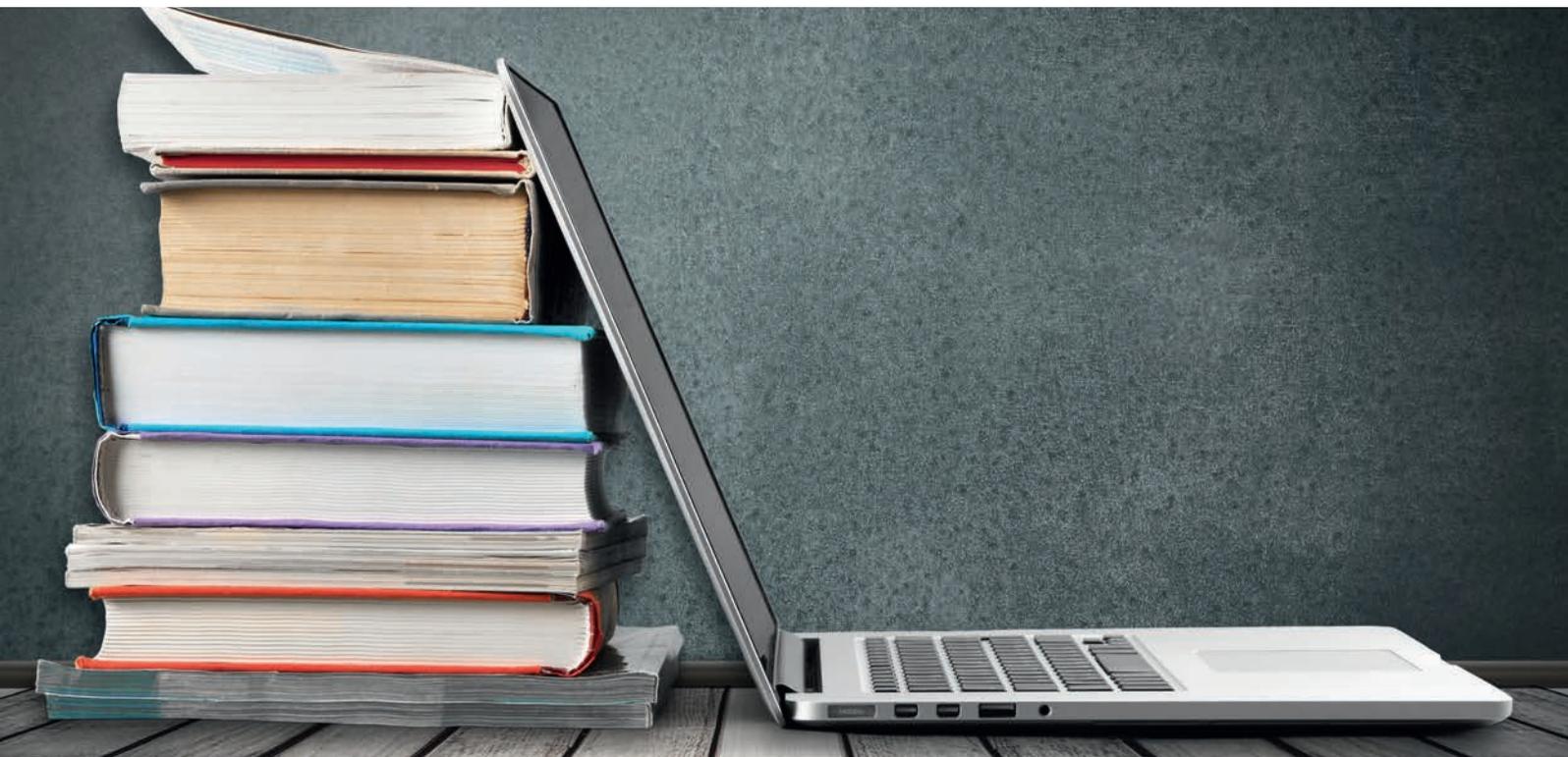


Pädagogische Handlungskompetenz entwickeln – Digitale Textlichkeit in ausgewählten Unterrichtsvorhaben



Tim Kersting/ Lara Nitsche/ Katharina Oestreicher/ Lara Tewes

„Entwerfen Sie vor dem Hintergrund ... konkrete pädagogische Handlungsoptionen für ...“ – Ein klassischer Operator des Pädagogikunterrichts und seine Umsetzung im Gewande digitaler Textlichkeit. Überlegungen zur Verknüpfung des fachlichen Lernens mit digitalen Medien sowie des digitalen Lernens in fachlichen Kontexten am Beispiel ausgewählter Unterrichtsvorhaben zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz.

1. Einleitung

Wer als Leser der Zeitschrift PädagogikUNTERRICHT das Editorial der letztjährigen Sommer-Ausgabe gelesen hat, hat darin erfahren, dass „die Corona-Krise [...] die Digitalisierung von Unterricht mit Wucht in den Fokus gerückt [hat].“¹ Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den damit einhergehenden Herausforderungen wurde in Aussicht gestellt und die thematischen Schwerpunktsetzungen der letzten Ausgaben legen den Schluss nahe, dass die Herausgeber:innen Wort

gehalten und sich etliche Beiträge der letzten Ausgaben mit der Frage auseinandergesetzt haben, was Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie den Pädagogikunterricht im Speziellen unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität auszeichnen sollte. Der nachfolgende Beitrag reiht sich bewusst in diese Entwicklung ein, profitiert von den vorangegangenen Texten und verschreibt sich dem Ziel einer weiteren fachdidaktischen Ausschärfung: Wenn das fachliche Lernen seine digitale Umsetzung erfahren und gleichzeitig das digitale Lernen in fachlichen Kontexten vollzogen werden soll – wie kann dies konkret mit Blick auf die fachlichen Ziele des Pädagogikunterrichts aussehen?²

Um zu möglichen Antworten auf diese Frage zu kommen, sind einige Vorentscheidungen im Sinne fachdidaktischer Schwerpunktsetzungen getroffen worden, auf Grund derer die nachfolgenden Ausführungen sowie die konkreten Beispiele ihrer unterrichtlichen Umsetzungen als Angebote begriffen werden sollen,

¹ Altenhoff, M. u.a.: Editorial. In: PädagogikUNTERRICHT 2-3/20, S. 2.

² Martin, A. u. Herzig, B.: Pädagogikunterricht und Digitalisierung: fachliches Lernen digital und digitales Lernen fachlich denken. In: PädagogikUNTERRICHT 1/21, S. 4-22.

die gemeinsamen Denkbewegungen geschuldet sind, welche wiederum nicht den Anspruch erheben, zum Abschluss gekommen zu sein, sondern als mögliche Reaktionen gelten können, um der o.g. Wucht durch gemeinsame Unterrichtsentwicklung zu begegnen.

Der Ausgangspunkt der ersten Vorentscheidung zur fachdidaktischen Ausgestaltung des nachfolgenden Beitrags liegt in der Wahrnehmung, dass sich die Perspektive auf die „Digitalisierung von Unterricht“ mit Blick auf den Pädagogikunterricht vornehmlich auf seine Inhalte bezieht: „Die Digitalisierung vergrößert nicht nur die technischen Optionen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Pädagogikunterricht. Sie verändert auch seine Inhalte.“³ So richtig diese Feststellung auch ist, lässt sich aber darüber hinausgehend fragen, wie sich die Lernprodukte, in denen die Lern- und Kompetenzzuwächse der Schüler:innen zum Ausdruck gebracht werden, im Modus der Digitalität verändern und was dies konkret etwa für die Anbahnung von Handlungskompetenzen im Pädagogikunterricht bedeutet? Mit der Fokussierung der pädagogischen Handlungskompetenz soll zudem im Sinne einer Ergänzung oder Erweiterung der Perspektive auf Ansätze reagiert werden, in denen der Einsatz digitaler Medien im Pädagogikunterricht in erster Linie hinsichtlich ihres Beitrags zur Medienkompetenzentwicklung der Lernenden, z.B. mit Blick auf das „4-K-Modell des Lernens“, erörtert wird.⁴ Im Gegensatz dazu soll die Perspektive gewendet werden: Welchen Beitrag können digitale Medien für den Erwerb fachlicher Kompetenzen im Pädagogikunterricht leisten?

Die zweite Vorentscheidung wiederum erfolgt aus der Aufgabe, die digitale Umsetzung des fachlichen Lernens mit der fachlichen Kontextualisierung des digitalen Lernens zu verbinden. An dieser Stelle erfolgt eine Anknüpfung an den thematischen Schwerpunkt der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift PädagogikUNTERRICHT: Die digitale Textkompetenz. Textarbeit hat auch im analogen Zeitalter eine besondere Herausforderung an den Pädagogikunterricht gestellt – nicht zuletzt verweisen wesentliche Anteile der Kompetenzerwartungen im Bereich der Methodenkompetenz des Kernlehrplans Erziehungswissenschaft auf die Arbeit mit Texten.⁵ Die diesem Beitrag vorausgehenden Texte von Philippe Wampfler/Axel Krommer zum „Lesen im digitalen

Zeitalter“ und Josef Leisen zum „Lesen im digitalen Unterricht“ verweisen jeweils auf eine Ausweitung des Textbegriffs im Zuge von Digitalisierung und Digitalität und orientieren sich damit ebenfalls wie Michael Kerres in seiner Mediendidaktik an einer Abkehr vom Konzept einer „digital literacy“ im Sinne einer neuen – digitalen – Kulturtechnik neben den Kulturtechniken von Lesen, Schreiben und Rechnen. Statt von einer zusätzlichen Kulturtechnik ist von einer Durchdringung auszugehen: „Die digitale Technik wird vielmehr dadurch bedeutsam, dass sie alle anderen Kulturtechniken maßgeblich durchdringt und prägt.“⁶ Es stellen sich in der Folge die Fragen: Was zeichnet digitale Textkompetenz vor diesem Hintergrund aus? Und: Wie lässt sich der Erwerb digitaler Textkompetenz im Pädagogikunterricht unterstützen bzw. die erworbene Handlungskompetenz der Schüler:innen im Modus digitaler Textlichkeit zum Ausdruck bringen?

Hier schließt sich die dritte Vorentscheidung an, die Wahl des konkreten Mediums, mittels dessen die Verknüpfung des Erwerbs von Handlungs- und digitaler Textkompetenz angesteuert werden und welches im Zuge der Ausführungen seine Rechtfertigung erfahren soll. Hier handelt es sich um die Anwendung „book creator“⁷, die die Möglichkeit zur Erstellung und zur Lektüre digitaler wie multimedialer E-Books eröffnet, die sowohl im Sinne eines digital aufbereiteten Lernmaterials verwendet werden, aber eben auch als Lernprodukt von Schüler:innen selbst gestaltet werden können. Diese App bietet einen niederschweligen Zugriff und vielfältige Möglichkeiten zur Kombination von Texten, Bildern, Audiodateien oder Videos und eröffnet hiermit neue Möglichkeiten für Lernprozesse, die auf Operatoren wie „Handlungsoptionen entwickeln“ oder „Konsequenzen ziehen“⁸ folgen und sich durch die Anwendung von Handlungskompetenz auszeichnen.



Tutorial: Hauke Pöler (Unterrichten.Digital) über book creator

Nun sollen diese Operatoren und deren Umsetzung anhand der App „book creator“ nicht im didaktisch luftleeren Raum verweilen, sondern eingebettet werden in konkrete Unterrichtsvorhaben. Hierzu werden drei Unterrichtsvorhaben aus den Inhaltsfeldern 3 und 4 vorgestellt:

- ▶ Safer surfen – Entwurf eigener pädagogisch begründeter Konzepte für die Safer Internet Week einer Schule im Sinne interaktionistischer Identitätskonzepte sowie der pädagogischen Perspektive.
- ▶ Die Schule als Ort der Identitätsbildung im Jugendalter in Zeiten der Genderdebatte – Welchen Beitrag kann Schule leisten, um die Identitätsbildung im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung aller Jugendlichen zu unterstützen?
- ▶ Sozialisation und Identität im Jugendalter – Inwiefern kann die Institution Schule in der Zeit der Corona-Pandemie positiv zur produktiven Realitätsverarbeitung im Jugendalter beitragen?

Diese Unterrichtsvorhaben sollen in groben Zügen hinsichtlich ihrer curricularen Rechtfertigung, ihrer fachdidaktischen Grundidee sowie ihrer jeweiligen Umsetzung vorgestellt werden. Die Unterrichtsvorhaben haben sich als fachdidaktische Zugriffe auszuweisen, bei denen die Vermittlung von Handlungskompetenzen leitend ist und zudem über eine entsprechende Aufgabensteuerung und Verwendung der App „book creator“ der Erwerb digitaler Textkompetenzen ermöglicht wird.

Der Darstellung der Unterrichtsvorhaben geht eine Verortung der jeweiligen Zugriffe in den bildungspolitischen wie bildungswissenschaftlichen Referenzen, eine Ausschärfung des Konzepts der pädagogischen Handlungskompetenz unter Bezugnahme auf curriculare Vorgaben und fachdidaktischen Perspektiven sowie die Darlegung des Verständnisses von digitaler Textkompetenz voraus.

2. Bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Referenzen

Die coronabedingten Schulschließungen im März 2020 trafen auf eine Bildungslandschaft in NRW, in der unter dem Begriff der Medienkompetenz Fragen nach den Auswirkungen des digitalen Transformationsprozesses auf Schule, Unterricht und Erziehung den maßgeblichen Platz im Diskurs rund um schulische Entwicklung und Innovation eingenommen hatten. Hiervon zeugen zum einen bildungspolitische

Referenzen, deren inhaltliche Ausgestaltungen sich jeweils um Antworten auf diese Fragen bemühen: Ausgehend von dem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ der KMK aus dem Jahr 2016, nach dem „perspektivisch Medienbildung integraler Bestandteil aller Unterrichtsfächer sein [wird]“, über die Veröffentlichung des Medienkompetenzrahmens NRW mit seiner Benennung von Kompetenzen, die Lernende für einen „sicheren, kreativen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien“⁹ erwerben sollen und der Aufforderung an die Schulen, den Erwerb dieser Kompetenzen durch schulische Medienkonzepte zu rahmen, erfolgt im Januar 2020 die Veröffentlichung des Orientierungsrahmens für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“. In Anknüpfung an den Medienkompetenzrahmen NRW erweitert der so genannte Orientierungsrahmen L die Kompetenzbereiche innerhalb der Handlungsfelder für Lehrkräfte unter dem Gesichtspunkte medienpädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und erhebt somit den Anspruch, Orientierung für professionelles Lehrer:innenhandeln in der digitalisierten Welt zu stiften.¹¹

Neben der Ebene der bildungspolitischen Normierung zeugt auch der bildungswissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre von umfassenden Auseinandersetzungen rund um die Frage der Auswirkungen von Digitalisierung und Digitalität auf den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Je nach zugrunde gelegtem Medienbegriff lassen sich unterschiedliche Akteure in diesem Diskurs identifizieren, die kontroverse Perspektiven auf eben jene Auswirkungen zulassen und hinsichtlich ihrer Einschätzungen zwischen Euphorie und Skepsis changieren, die Potenziale der „digitalen Bildungsrevolution“¹² betonen oder deren Risiken unter dem Begriff der De-Humanisierung unterstreichen¹³.

Mit Blick auf Umfang und Relevanz der digitalen Transformation für das Lernen in Schule und Unterricht hat die Perspektive des paradigmatischen digitalen Leitmedienwechsels einen Teil des bildungswissenschaftlichen Diskurses in besonderer Weise geprägt¹⁴. Vor dem Hintergrund dieser Perspektive bleiben

³ Wortmann, E.: „Ich will mehr Likes!“ – Identität und Bildung in sozialen Medien. In: PädagogikUNTERRICHT 1/21, S. 36.

⁴ Klein, M. u. Nagel, C.: Lernen im digitalen Zeitalter. Beispiele aus dem Pädagogikunterricht. In: PädagogikUNTERRICHT 4/20, S.4-14.

⁵ https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pa/KLP_GOST_Erziehungswissenschaft.pdf

⁶ Kerres, M.: Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christian (Hrsg.) Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Münster 2017, S. 85.

⁷ <https://bookcreator.com/>

⁸ <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-wbk/faecher/getfile.php?file=2298>

⁹ KMK-Strategie, in der Fassung von 2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf

¹⁰ Medienkompetenzrahmen NRW, S. 4. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf

¹¹ https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf

¹² Dräger, J. u. Müller-Eiselt, R.: Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. Stuttgart 2015.

¹³ Lankau, R.: Gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens – Digitalisierung als DeHumanisierung. http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/11/lankau_digitaldehuman.pdf
Hier heißt es schon 2015: „Im Kern ist es die Entscheidung zwischen Präsenzlehre im Klassen- bzw. Sozialverband auf der einen versus Vereinzelung und Zurichtung am Rechner auf der anderen Seite – mit allen Folgen für Gemeinschaft und Gesellschaft.“

¹⁴ Döbeli Honegger, Beat: Der digitale Leitmedienwechsel als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Seminar Heft 1/2017 „Medien in Schule und Lehrerbildung. 50. Seminartag in Leipzig“, S. 9-19.

Thesen, wonach trotz Digitalisierung das Lernen Lernen bleibe¹⁵, nicht ohne Widerspruch, „bleiben diese komplexen Zusammenhänge, die für das Verständnis der Kultur der Digitalität und der Veränderungen im Bereich des Lernens und Lehrens entscheidend sind, weitgehend unsichtbar.“¹⁶ Als Vertreter des Paradigmas eines digitalen Leitmedienwechsels beziehen sich Axel Krommer u.a. auf den Medienbegriff des kanadischen Medientheoretiker Marshall McLuhan sowie auf die Differenzierung zwischen der technischen Ebene der Digitalisierung einerseits und deren Auswirkungen auf die sozialen Praxen der Menschen andererseits – Letzteres fungiert in Bezugnahme auf den Kulturwissenschaftler Felix Stalder unter dem Begriff „Kultur der Digitalität.“ So heißt es bei Krommer: „Es geht darum, dass die gesamte Gesellschaft durch die Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) in eine neue Denk-Nährlösung, „a new medium to think and imagine differently“ (Manovich 2013) getaucht wird, in der auch solche Begriffe wie „Lernen“ und „Wissen“ neue Bedeutungen erhalten (vgl. hierzu z.B. Weinberger 2011).“¹⁷



Hieraus wiederum folgt eine Perspektive, die eine reduzierte Betrachtung von Digitalisierung und Digitalität im Kontext von Schule und Unterricht unter dem Gesichtspunkt des „Werkzeugs“ für Lehr-Lernprozesse, dessen Einsatz unter dem Kriterium des jeweiligen „Mehrwerts“ zu diskutieren sei, als unvollständig markiert. Dass stattdessen die umfangreichen gesellschaftlichen Auswirkungen dieses Pro-

zesses zum Ausgangspunkt der Reflexion gemacht werden, knüpft an ‚klassische‘ ebenso wie aktuelle Bemühungen um eine begriffliche Ausschärfung des Konzepts der Medienkompetenz an.

„Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten. Dies hat Folgen für das Lernen, denn das Sich-Zurechtfinden in den neuen und komplexen Medienwelten ist eine zusätzliche, auf bisherige Inhalte und Erfahrungen nicht rückführbare Anforderung. ‚Medien‘ – vom Buchdruck bis zum Internet – sind derart grundlegend und komplex, dass wir den nicht durch Traditionen ritualisierten Kommunikationsmodus medialer Vermittlung neu und zusätzlich lernen müssen“¹⁸, lässt sich in nahezu prophetischer Weise bei Dieter Baacke in den ausgehenden 1990er Jahren nachlesen. Fußend auf der Einschätzung Baackes erfährt diese dann unter anderem in der „Dagstuhl-Erklärung“ von 2016 ihre Aktualisierung: „Die digitale vernetzte Welt beeinflusst mit ihren Phänomenen, Artefakten, Systemen und Situationen die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und direkt oder indirekt den Unterricht. Um den Bildungsauftrag zu erfüllen und eine nachhaltige und strukturell verankerte Bildung für die digitale vernetzte Welt zu gewährleisten, müssen in der Schule daher die Erscheinungsformen der Digitalisierung unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.“¹⁹

Um dem Anspruch an diese verschiedenen Perspektiven gerecht werden zu können, haben Alexander Martin und Bardo Herzig in ihrem Beitrag in der letzten Ausgabe der Zeitschrift PädagogikUNTERRICHT die Unterscheidung zwischen Mediendidaktik und Medienpädagogik als zwei Perspektiven von Medienkompetenz vorgenommen.²⁰ Die Dimension der Mediendidaktik wird in diesem Zusammenhang mit der Formulierung „Fachliches Lernen digital“ verknüpft, lernrelevante Medienmerkmale wie Visualisierung oder Aktivierung werden z.B. unter Bezugnahme auf die Theorie des Multimedia Learning nach Richard E. Mayer identifiziert und die Einsatzmöglichkeiten und -potenziale allgemeindidaktisch erörtert. Demgegenüber wird die medienpädagogische Perspektive mit der Formulierung „Digitales Lernen fachlich“ erfasst und die Inhaltsfelder des Faches Erziehungswissenschaft hinsichtlich

ihrer Möglichkeiten zur Reflexion „im Kontext von Mediatisierung und Digitalisierung“ befragt. Ihren Ansatz, diese beiden Perspektiven zusammenzudenken, also das fachliche Lernen digital mit dem digitalen Lernen fachlich zu verknüpfen, nehmen Martin und Herzig als Anlass zu folgender Programmatik: „Wie alle Lehrkräfte sind auch Pädagogiklehrkräfte aufgefordert, digitale Medien funktional und lernförderlich einzusetzen und die Fachgegenstände für eine bildsame Auseinandersetzung mit medienbezogenen Fragen zu nutzen.“²¹

Wie in der Einleitung schon skizziert, ist der vorliegende Beitrag dieser Programmatik einerseits verpflichtet, konkretisiert und erweitert die Aufforderung aber noch um die Perspektive der Verknüpfung des Erwerbs pädagogischer Handlungs- mit digitaler Textkompetenz. Dieser fachspezifische Gesichtspunkt soll im Folgenden unter Bezugnahme auf curriculare Vorgaben und fachdidaktische Referenzen erläutert werden.

3. Pädagogische Handlungskompetenz – curriculare Vorgaben und fachdidaktische Perspektiven

Die fachdidaktischen Erörterungen rund um den Begriff der pädagogischen Perspektive als Konzept zur Ausschärfung des Propriums des Pädagogikunterrichts haben zu einem „Reload“ des pädagogischen Handelns als notwendiger Dimension des Fachunterrichts geführt.²² Orientiert sich der Pädagogikunterricht im Sinne einer fachdidaktischen Leitidee an einem pädagogischen Grundgedanken und vergewissert er sich damit seines allgemeinpädagogischen Kerns, so lässt sich der Gegenstand der Pädagogik trennscharf herauschälen: „Ihr Gegenstand ist der Mensch, soweit er sich mit der ihn umgebenden Welt handelnd auseinandersetzt.“²³ Oder anders ausgedrückt: „Pädagogik ist eine Handlungswissenschaft. Sie ist Theorie einer Praxis. Sie dient der Orientierung und Reflexion pädagogischen Handelns in der Praxis.“²⁴

Vor dem Hintergrund dieser Prämisse ist es wenig verwunderlich, dass der Befähigung der Schüler:innen

zum pädagogischen Handeln in verschiedenen fachdidaktischen Zugriffen hohe Wertschätzung und Bedeutung zuteil wird. Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem formulieren die Eigenlogik pädagogischen Handelns wie folgt: „Im pädagogischen Handeln wird ein bildsames Wesen in der Absicht zur Selbsttätigkeit aufgefordert, dass es in seinem Denken und Handeln selbstständig und mündig wird.“²⁵ In einem weiteren Schritt wird daraus die Aufgabe für den Pädagogikunterricht abgeleitet, der „emanzipiert [...]“, indem er Schülerinnen und Schüler durch deren Befähigung, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu reflektieren und – in Grundzügen – planend zu entwerfen, das Weiterlernen in Sachen Erziehung und Bildung [...] ermöglicht.“²⁶

Eine besondere Bedeutung wird der Befähigung zum pädagogischen Handeln in Klaus Beyerers Konzept eines Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts zugewiesen. Das Fach Pädagogik sei laut Beyer verpflichtet, „mit der Vermittlung paideutischer Handlungskompetenz eine – für die Gesellschaft allerdings unverzichtbare – Teilkompetenz sozialer Handlungsfähigkeit [zu] vermitteln.“²⁷ In dem in den 1980er Jahren von Klaus Beyer u.a. herausgegebenen Lehrwerk „Einführung in pädagogisches Denken und Handeln“ heißt es in Band 1 folglich: „Handeln setzt also Analyse-, Entscheidungs- und Planungsfähigkeiten voraus. [...] Im Pädagogikunterricht kann man darüber hinaus die Handlungskompetenz in Plan- bzw. Rollenspielen ausbilden, in denen Handeln [...] erprobt werden kann, sozusagen als Übung für den „Ernstfall“.“²⁸

Der Weiterentwicklung seines fachdidaktischen Ansatzes unter dem Begriff „Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik“ sind weitere Annäherungen an eine begriffliche Klärung der pädagogischen Handlungskompetenz und ihrer möglichen Umsetzung im Pädagogikunterricht zu entnehmen. Als erstes die Strukturmerkmale pädagogischen Handelns:

Strukturmerkmale pädagogischen Handelns

- die Person dessen, der zu fördern versucht (des Erziehers)

¹⁵ Zierer, K.: Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. (2. Auflage) Baltmannsweiler 2018. Hier heißt es: „Warum bleibt Lernen Lernen? Das Versprechen, dass eine Digitalisierung Lernen revolutioniere, verkennt die Tatsache, dass Lernen nicht denselben Fortschrittsmechanismen folgt. Vielmehr unterliegt es evolutionären Prozessen [...]“.

¹⁶ Krommer, A.: Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist. In: Magazin Sprache des Goethe Instituts (2018).

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Aus: Handbuch Medienkompetenz (Hrsg. Baacke, Kornblum u.a.), Bonn 1999, S. 31ff.

¹⁹ https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf

²⁰ Martin, A. u. Herzig, B.: Pädagogikunterricht und Digitalisierung: fachliches Lernen digital und digitales Lernen fachlich denken. In: PädagogikUNTERRICHT 1/2021, S. 4ff.

²¹ Ebd., S. 13.

²² Röken, G.: Pädagogikunterricht reloaded. In: PädagogikUNTERRICHT 2-3/09, S. 12-18. So heißt es bei Gesell/Heindrihof/Röken/Wortmann in einem weiteren Beitrag: „Der Titel von Gernod Röken's Aufsatz „Pädagogikunterricht reloaded“ soll schon darauf hinweisen, dass nicht gravierend Neues in die fachdidaktische Diskussion eingebracht wird, sondern dass es darum geht, z. T. vergessene oder zuletzt nicht hinreichend beachtete Aspekte zu reaktivieren.“

²³ Regenbrecht, A.: Pädagogische Wissenschaft und politisches Handeln. In: Ders.: Bildungstheorie und Schulstruktur. Münster 1986, S. 51. Zitiert nach: Gesell, M., Heindrihof, F., Röken, G., Wortmann, E.: Pädagogikunterricht als lernendes Fach. In: PädagogikUNTERRICHT 2-3/10, S. 55.

²⁴ Gesell, M., Heindrihof, F., Röken, G., Wortmann, E.: Pädagogikunterricht als lernendes Fach. In: PädagogikUNTERRICHT 2-3/10, S. 55.

²⁵ Benner, D. u. Brüggem, F.: Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem. In: Bolle, R. u. Schützenmeister, J. (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Baltmannsweiler 2014, S. 94.

²⁶ Ebd., S. 96.

²⁷ Bubenzer, K.: Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema. In: Dies., Rühle, M., Schützenmeister, J. (Hrsg.): Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Münster u.a. 2017, S. 18.

²⁸ Beyer, K., Knöpfel, E., Pfennings, A. (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Band I. Paderborn 1984, S. 7.

- die Person dessen, der gefördert werden soll (des Edukanden)
- die Richtung der intendierten Förderung (die Erziehungsziele)
- die Prinzipien, von denen sich der Erzieher bei seinem Förderungsversuch leiten lässt
- die vom Erzieher zum Zweck der Förderung eingesetzten Maßnahmen (traditionell: die Erziehungsmittel bzw. Erziehungsmethoden)²⁹

Dieses Strukturmodell setzt nach Beyer den Rahmen, in dem sich pädagogisches Handeln vollzieht, dem wiederum konstitutive Operationen zu eigen seien: „Pädagogische Handlungskompetenz kann einer Person nur zugesprochen werden, wenn diese prinzipiell zum kompetenten Vollzug von Operationen in der Lage ist, die zusammen die Tiefenstruktur des an der Oberfläche erkennbaren Handelns bilden.“³⁰ Diese Operationen werden von Beyer in einem Prozessmodell kompetenten pädagogischen Handelns in einen Zusammenhang gebracht:

Prozessmodell kompetenten pädagogischen Handelns

- a. Die Erfassung der Wirklichkeit aus pädagogischer Perspektive
- b. Die Analyse, Beurteilung und Bewertung der Wirklichkeit aus pädagogischer Perspektive
- c. Das Entwerfen pädagogischer Handlungsideen
- d. Die Ausarbeitung von Handlungsideen zu pädagogischen Handlungsstrategien
- e. Die Entscheidung für eine pädagogische Handlungsstrategie
- f. Der Entschluss zum Vollzug der getroffenen Entscheidung
- g. Der Vollzug der geplanten pädagogischen Handlung
- h. Die Evaluation des pädagogischen Handelns³¹

Nach Beyer vollziehen sich kompetent ausgeführte pädagogische Handlungen in der Abfolge dieses Prozessmodells, die Befähigung, diesen Prozess durchlaufen zu können, wiederum setzt den Erwerb von Kompetenzen voraus, die Beyer in einem „Kompetenz-Struktur-Modell“ zusammenfügt.

Neben der Bedeutung, die dem pädagogischen Handeln in der fachdidaktischen Diskussion zugewiesen wird, erfordert das Bestreben einer inhaltlichen Klärung des

Konzepts der Handlungskompetenz den Blick in den Kernlehrplan Erziehungswissenschaft. Im Zuge der Beschreibung der einzelnen Kompetenzbereiche wird Handlungskompetenz wie folgt erfasst:

„Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, erworbene Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen einzusetzen. Handlungskompetenz ist Grundlage pädagogischer Interaktionsfähigkeit und vorausschauender Mitwirkung und Mitgestaltung in pädagogischer Praxis. Pädagogische Handlungskompetenz wird in bewusst dafür zur Verfügung gestellten simulierten oder in realen Situationen innerhalb und außerhalb der Schule erworben, angewendet und weiterentwickelt.“³²

Setzt man die Handlungskompetenz in diesem Sinne ins Verhältnis zu den anderen Kompetenzbereichen, so setzt die Performanz pädagogischen Handelns pädagogische Sachkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Methoden sowie der pädagogischen Urteilsfähigkeit voraus. Des Weiteren setzt das pädagogische Handeln die Fähigkeit zur pädagogischen Interaktion voraus. Als Bedingung seiner Entwicklung wiederum werden „Situationen innerhalb und außerhalb“ der Schule benannt – zu verstehen als Anforderungssituationen, in denen ein bestimmtes pädagogisches Problem auftritt, das durch pädagogisches Handeln einer Lösung nähergebracht werden soll.

Ein Blick auf die übergeordneten Kompetenzerwartungen in diesem Kompetenzbereich, z. B. für die Qualifikationsphase im Grundkurs, eröffnet weitere Möglichkeiten zu seinem Verständnis:

„Die Schülerinnen und Schüler ■ entwickeln und erproben *Handlungsoptionen* auf der Grundlage verschiedener Theorien und Konzepte (HK1), ■ entwickeln ansatzweise *Handlungsoptionen* aus den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure (HK2), ■ erproben in der Regel simulativ verschiedene Formen pädagogischen Handelns und reflektieren diese hinsichtlich der zu erwartenden Folgen (HK3), ■ gestalten unterrichtliche Lernprozesse unter Berücksichtigung von erweiterten pädagogischen Theoriekenntnissen mit (HK4), ■ vertreten pädagogische *Handlungsoptionen* argumentativ (HK5).“³³

Im Zentrum steht also die theoriegeleitete Entwicklung von Handlungsoptionen, die sich durch Multiperspektivität, eine Orientierung an bestehenden Konzepten sowie einen pädagogischen Begründungszusammenhang ausweisen sollen. Letzteres setzt ein Verfügen über angemessene Kriterien pädagogischen Handelns voraus, vor dem Hintergrund der o.g. Ausführungen insbesondere mit Blick auf die besonderen Merkmale pädagogischer Interaktion. Verortet man den Begriff der Handlungsoptionen im Beyer'schen Prozessmodell, so geht es insbesondere um die Ausarbeitung pädagogischer Handlungsstrategien: „Bei ihrer Erarbeitung ist darauf zu achten, dass das Erziehungsziel unter den gegebenen Bedingungen mit einem gewissen Maß an Wahrscheinlichkeit erreichbar sein sollte, dass das in Aussicht genommene Mittel (die pädagogische Handlung) im Hinblick auf den angestrebten Zweck als erfolgsversprechend gelten kann und dass das angestrebte Ziel und das geplante Mittel von den eigenen pädagogischen Werten her vertretbar sind.“³⁴ D.h.: Die zu entwickelnden Handlungsoptionen haben sich zudem hinsichtlich der Auswahl ihrer Mittel als zielorientiert sowie ziel führend auszuweisen.

Begreift man die zu entwickelnden pädagogischen Handlungsoptionen zusammenfassend nun als Lernprodukte, die im Modus digitaler Texte zu „verfassen“ sind, so haben diese sich also dadurch auszuzeichnen, dass

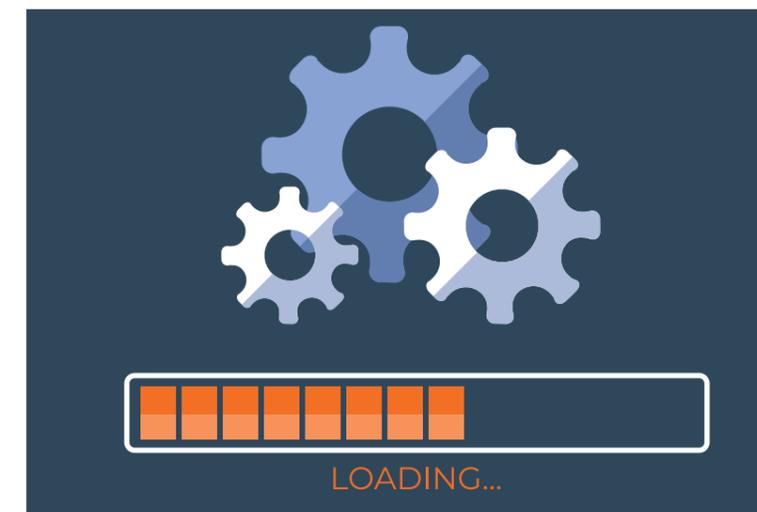
- ein pädagogisches Ziel im Sinne der Lösung einer pädagogischen Problemlage ausgewiesen wird
- theoriegeleitet Mittel ausgewählt oder entwickelt werden
- sich diese Mittel als Elemente pädagogischer Interaktion erkennen lassen
- die Mittel strategisch in ein Verhältnis zum Ziel gesetzt werden
- die Ziel-Mittel-Relation eine pädagogische Rechtfertigung erfährt.

Die Herausforderung bei der Aufgabensteuerung für ein konkretes Unterrichtsvorhaben besteht nun darin, die Schüler:innen in einen Lernkontext zu versetzen, in dem diese dazu angehalten sind, pädagogische Handlungsoptionen methodisch in dem so verstandenen Sinne zu entwickeln.

4. Zum Verständnis digitaler Textkompetenz

Axel Krommer und Philippe Wampfler schließen ihren auch in dieser Ausgabe veröffentlichten Text mit einem Plädoyer für die Vielfalt digitaler Textkulturen und rekurrieren in diesem Zusammenhang auf einen Vortrag des Literaturwissenschaftlers Gerhard Lauer – allerdings nicht im Sinne einer dem „Gutenberg-Zeitalter“ verpflichteten Fußnote, sondern per Link wird zur Aufzeichnung des Vortrags aus dem Jahr 2019 bei YouTube verwiesen.³⁵ Folgt man nun der Auf-

forderung zur Rezeption dieses Textes am Bildschirm, so ist Folgendes zu erfahren: Obgleich es um das Lesen als „Mutter des Lernens“ (Lauer) aus Sicht etlicher Protagonisten der Kulturkritik schlecht stünde – YouTube sich zum Leitmedium der Heranwachsenden entwickle und der Buchhandel über rückläufige Verkaufszahlen zu klagen habe –, befänden wir uns in einem „alexandrinischen Zeitalter“ mit neuen Lesewelten. „Mehr Menschen lesen, das ist überhaupt keine Frage“, schlussfolgert Lauer auf der Basis einer Vielzahl von empirischen Verweisen, um im Anschluss die Frage zu stellen, wo diese Leser denn nun seien? Innerhalb einer digitalen Umwelt, als dessen Teil eben auch das Buch anzusehen sei, lautet die Antwort – allerdings mit folgender Schwerpunktverschiebung: „Erst kommt das Digitale – und dann kommt das Buch!“ Diesem Verständnis nach hat das Buch seine Monopolstellung eingebüßt, Narration erfolgt im Modus digitaler Erzähltechniken und -möglichkeiten, z. B. in der Form digitaler Übersetzungen klassischer Werke im kommunikativen Modus eines twitter feeds. Haben diese Narrationen ein bestimmtes Maß an Popularität erworben, so werden sie auch als Buch veröffentlicht – als eine Form der Textlichkeit neben anderen.



An den von Lauer ausgewiesenen Beispielen kann die Gestaltungskraft der „Kultur der Digitalität“ veranschaulicht und nachvollzogen werden – und sie unterstreichen die Thesen Krommers und Wampflers zur Besonderheit digitaler Texte und der sich daraus abzuleitenden besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler:innen erwerben müssen, um kompetent mit ihnen umgehen zu können: „Gehen wir also davon aus, dass es sich bei digitalen Texten

²⁹ Beyer, K.: *Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Zehn zusammenhängende Studien. Baltmannsweiler 2012, S. 29.*

³⁰ *Ebd.*, S. 35.

³¹ *Ebd.*, S. 36.

³² *Ebd.*, S. 40.

³³ Vgl. KLP, S. 16.

³⁴ Beyer, K.: *Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik. Zehn zusammenhängende Studien. Baltmannsweiler 2012, S. 37f.*

³⁵ Krommer, A. u. Wampfler, P.: *Lesen im digitalen Zeitalter. In: Seminar 3/2019, S. 83. Gerhard Lauer: „Lesen digital“; „Was ist Digitalität?“ (28. und 29.6.2019) - YouTube*

um multiple, multimodale, interaktive und diskursive Texte handelt, dann kann in einem zweiten Schritt darüber nachgedacht werden, welche Fähigkeiten für einen kompetenten Umgang mit solchen Texten notwendig sind.“³⁶

Die beiden Autoren benennen sechs zentrale Fähigkeiten, die sie aus einem von Volker Frederking und Axel Krommer entwickelten Kompetenzmodell ableiten. Frederking und Krommer sprechen in diesem Zusammenhang von der digitalen Textkompetenz als „medienkulturelle Schlüsselkompetenz im digitalen Paradigmenwechsel.“³⁷

Für die Zwecke des vorliegenden Ansatzes, die Entwicklung von pädagogischen Handlungsoptionen im Modus digitaler Texte, sind insbesondere folgende Aspekte digitaler Textkompetenz von Bedeutung: Das rezeptive Erfassen und produktive Nutzen der Multimodalität eines Textes, Rezeption und Produktion der spezifischen Zeichenstruktur eines digitalen Textes, kompetenter rezeptiver und produktiver Umgang mit der Konnektivität eines digitalen Textes sowie rezeptives Erfassen und kompetentes produktives Gestalten aller mit der Intentionalität eines digitalen Textes verbundenen Herausforderungen.³⁸

Nun handelt es sich bei entwickelten pädagogischen Handlungsoptionen um bestimmte Textsorten – im weitesten Sinne kann man von (digitalen) Sachtexten sprechen.³⁹ Wampfler verweist in seinen Ausführungen zu digitalen Sachtexten darauf, dass „die digitale Publikation und Anreicherung [...] zu interaktiven Angeboten für Leserinnen und Leser [führt].“⁴⁰ Der Einsatz von Schrift-Bild-Kombinationen oder Video-Bild-Kombinationen sei von besonderem Wert, z. B. durch den Einsatz von Erklärvideos als einem multimodalen Text, des Weiteren Podcasts als „zusätzliche Verbreitungswege für Hörtexte“⁴¹. Besondere Wertigkeit besitzen digitale Sachtexte laut Wampfler durch ihre Unterstützung in der Ausbildung von Medienkompetenz: „Digitale Sachtexte vermitteln über ihre Form immer auch Regelwissen – nicht nur über das Verhältnis von Lesenden zur Welt, sondern auch zur Funktionsweise dieser Sachtextsorten.“⁴²

Damit lassen sich weitere Ansprüche an die Aufgabensteuerung – in Ergänzung zu den o.g. Aspekten im Hinblick auf die Anbahnung von Handlungskompetenz – benennen: Schüler:innen sind dazu aufgefordert,

ihre pädagogischen Handlungsempfehlungen als digitale Erzählungen zu konzipieren, in denen das Prinzip der Multimodalität durch Text-Bild-Video-Audio-Kombinationen zielführend eingesetzt wird, Bilder zur angemessenen Unterstützung der Aussagen verwendet werden oder das Prinzip der Konnektivität durch ein Verweisen auf theoretische Referenzen seine Umsetzung erfährt. In den nachfolgenden Unterrichtsvorhaben ist der Versuch unternommen worden, diesen Anforderungen an die Aufgabensteuerung zur Anbahnung von pädagogischer Handlungs- und digitaler Textkompetenz – konkret umgesetzt durch die Anwendung „book creator“ – gerecht zu werden.

5. Drei Unterrichtsvorhaben zur Verknüpfung pädagogischer Handlungskompetenz mit digitaler Textkompetenz

5.1 Safer surfen – Entwurf eigener pädagogisch begründeter Konzepte für die Safer Internet Week einer Schule im Sinne interaktionistischer Identitätskonzepte sowie der pädagogischen Perspektive.

Hinführung zum Thema	
1. UE	<i>Web 2.0 – (kein) Neuland für uns?</i> – Hinführung zum Thema auf Grundlage der schülereigenen Interneterfahrungen sowie der Präkonzepte zu Chancen und Risiken für die Identitätsentwicklung Jugendlicher im Umgang mit dem Web 2.0 zur Bestimmung der Lernausgangslage der Lernenden
2. UE	<i>Mit Sicherheit durchs Web 2.0</i> – Inhaltlich-zusammenfassende Erschließung des Ausgangsszenarios unter Berücksichtigung der Phase der Adoleszenz nach Erikson zur anschließenden Formulierung von subjektiven Theorien in Form von ersten Ideen für Handlungsoptionen mittels einer digitalen Kartenabfrage über Oncoo sowie der weiteren gemeinsamen Planung des Vorhabens
Theoretische Grundannahmen sowie Kriterienableitung	
3. UE	<i>Und welche Rolle spielst du?</i> – Kooperative Auseinandersetzung mit dem soziologischen Begriff der Rolle als Grundvoraussetzung für das Verständnis des Ansatzes von G. H. Mead mithilfe von Break-Out-Räumen zur Erweiterung der Sach- und Methodenkompetenz

³⁶ Ebd., S. 77.

³⁷ Frederking, V. u. Krommer, A.: *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus.*

³⁸ Vgl. Krommer, A. u. Wampfler P.: *Lesen im digitalen Zeitalter*, S. 77ff.

³⁹ Wampfler, P.: *Digitale Sachtexte – eine Typologie.* In: Brüggemann, J. (Hrsg.): *Bitte recht sachlich! Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 2/2019*, S. 154 – 165.

⁴⁰ Ebd., S. 157.

⁴¹ Ebd., S. 160.

⁴² Ebd., S. 163.

4. UE & 5. UE	<i>It's just Me, Myself and I</i> – Aspektgeleitete Erarbeitung des Mead'schen Verständnisses von Identitätsentwicklung mithilfe eines Lernvideos zum Vergleich mit dem Beitrag „Das Phänomen ‚Selfie‘ – Handlungsorientierung und Herausforderung der fotografischen Selbstinszenierung im Social Web“ zur Ableitung von Aufgaben für die Safer Internet Week
6. UE	<i>Identitätsförderung im Jugendalter – wie kann das gehen?</i> – Arbeitsteilige Erarbeitung der identitätsfördernden Fähigkeiten nach Krappmann mithilfe eines Gruppenpuzzles über Break-Out-Räume zur Erweiterung der Sachkompetenz
7. UE	<i>Pädagogische Handlungsoptionen</i> – Ableitung von Kriterien für die zu erstellenden Handlungsempfehlungen auf Basis von Mead und Krappmann mit dem Ziel der Erarbeitung eines Beurteilungsbogens zur späteren Anwendung auf die selbst erstellten Konzepte
8. UE	<i>Die pädagogische Perspektive</i> – Operationalisierung des Begriffs Mündigkeit sowie Sammlung weiterer Kriterien mit dem Ziel der Ergänzung des Beurteilungsbogens zur späteren Anwendung auf die selbst erstellten Handlungsoptionen
9. UE	<i>Was können bereits bestehende Konzepte?</i> – Überprüfung des selbst erstellten Beurteilungsbogens anhand des bereits bestehenden Projekts von Klicksafe für Jugendliche „Du bist, was du postest“ zur Erweiterung der Handlungs- und Urteilskompetenz
Entwurf und Beurteilung eigener Konzepte für die Safer Internet Week mit Hilfe der App „book creator“	
10. UE	<i>Das können wir besser!</i> – Erstellung eigener pädagogischer Konzepte für die Safer Internet Week an der eigenen Schule in Anlehnung an das bereits analysierte Projekt von Klicksafe und unter Berücksichtigung der Kriterien zur Erweiterung der Handlungskompetenz
11. UE	<i>Das Self im Web 2.0</i> – Beurteilung eigenständig erstellter Konzepte zur Safer Internet Week an der eigenen Schule unter Berücksichtigung ausgewählter Aspekte interaktionistischer Identitätskonzepte von Mead und Krappmann sowie der Kriterien Mündigkeit und Zielgruppenangemessenheit zur Erweiterung der Urteilskompetenz

⁴³ Wigger, L., Börner, N., Equit, C., Platzer, B.: *Erziehungswissenschaftliche Alternativen im Pädagogikunterricht.* In: Bolle, Rainer/ Schützenmeister, Jörn (Hrsg.): *Die pädagogische Perspektive*, S. 63.

⁴⁴ Vgl. Beyer, *Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik*, S. 53.

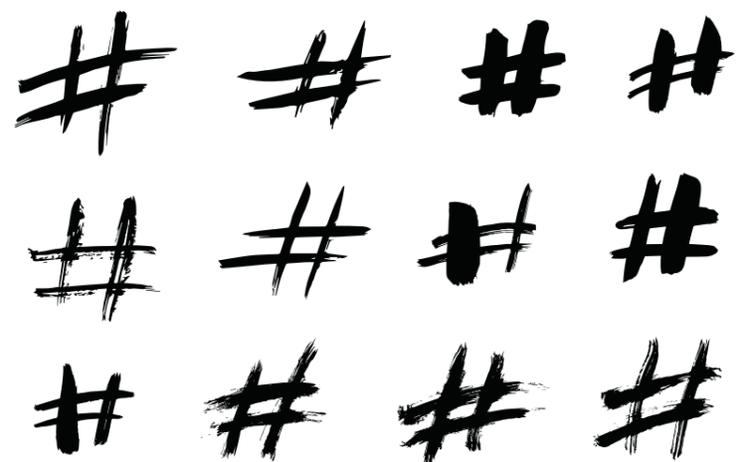
⁴⁵ Beyer, K.: *Die Behandlung der Identitätsthematik im Fach Pädagogik.* In: Knöpfel, E. u. Püttmann, C. (Hrsg.): *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Arbeiten zur Theorie und Praxis pädagogischer Bildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen.* Baltmannsweiler; S. 132.

12. UE	<i>Zeit zum Überprüfen</i> – Überarbeitung der Konzepte für die Safer Internet Week an der eigenen Schule sowie Festlegung auf einen Konzeptvorschlag zur Vorstellung beim Medienteam der Schule
--------	--

Der Schwerpunkt des Unterrichtsvorhabens liegt auf der Vertiefung der pädagogischen Urteils- und Handlungskompetenz. Diese wird angebahnt, indem die Lernenden das Entwerfen der Konzepte zur Safer Internet Week „als pädagogische Aufgabe [...] erkennen und gestützt auf erziehungswissenschaftliche Theorien Lösungsmöglichkeiten“⁴³ in Form von pädagogischen Handlungsempfehlungen finden, die es im Anschluss zu beurteilen gilt. Dieses projektartige Arbeiten zur Förderung der Identitätsentwicklung, verbunden mit dem konkreten Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler:innen – ihrer Schule – unterstützt den Aufbau der von Beyer geforderten erzieherischen Handlungskompetenz im Pädagogikunterricht.⁴⁴ Von großer Wichtigkeit ist dabei, dass dies aus pädagogischer Perspektive heraus geschieht, sodass die Schüler:innen ein „Fundament für ein verantwortliches pädagogisches Handeln gewinnen, das sich der Förderung der Persönlichkeits- und damit auch der Identitätsentwicklung anderer Personen verpflichtet“⁴⁵.

Im Sinne des Lehr-Lern-Modells Josef Leisens und des kompetenzorientierten Anspruchs, den Schüler:innen einen handelnden Umgang mit Wissen zu ermöglichen, ist der Lernprozess im vorliegenden Unterrichtsvorhaben nicht nur auf Ebene der einzelnen Stunden, sondern sequenzübergreifend von dessen „Herzstück“, hier in Form der Entwicklung und Beurteilung der eigenen Konzepte im Sinne pädagogischer Handlungsoptionen, ausgehend geplant.

Das Unterrichtsvorhaben lässt sich curricular in mehrfacher Hinsicht rechtfertigen: Es steht einerseits die „Erziehung durch Medien und Medienerziehung“ (Inhaltsfeld 3) im Mittelpunkt. Zeitgemäßer Pädagogikunterricht kann sich der wachsenden Bedeutung der Mediennutzung durch soziale Netzwerke wie Facebook, Twitter oder Instagram nicht verschließen und sollte die Herausforderungen und Chancen der Anwendungen des Web 2.0 einbeziehen. Andererseits werden die „Besonderheiten der Identitätsentwicklung im Jugendalter sowie deren pädagogische Förderung“ (Inhaltsfeld 4) berücksichtigt, sodass eine Verknüpfung der Inhaltsfelder drei und vier vorgenommen wird.



Der Kernlehrplan formuliert als Zieldimension die Herausbildung einer „reflektierten pädagogischen Kompetenz“ (KLP EW, S. 11). Diese semantische Leerstelle wird konkretisiert durch den Bezug zu Gernod Röken, der eine pädagogische Perspektivierung von Unterrichtsgegenständen anhand der vier pädagogischen Grundbegriffe Bildsamkeit, Mündigkeit, pädagogische Interaktion und pädagogische Transformation vorschlägt.⁴⁶ Im vorliegenden Unterrichtsvorhaben findet insbesondere die Mündigkeit Berücksichtigung. In Anlehnung an die Ausführungen zur Anbindung an den Kernlehrplan lässt sich festhalten, dass der Pädagogikunterricht hier eine Doppelfunktion übernimmt: Er thematisiert Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht nur, sondern stellt einen eben solchen auch für die Lerngruppe dar. Nimmt man diesen Umstand innerhalb der Planung des Unterrichts ernst, so hat dies weitreichende Konsequenzen für dessen Gestaltung. Ziel sei es, die Schüler:innen darauf vorzubereiten, ihr Leben und die Gesellschaft vernunftgeleitet auf Basis von Mündigkeit (mit) zu gestalten. Das bedeutet, dass der Pädagogikunterricht hier seiner spezifischen Aufgabe der Kompetenzförderung im Sinne einer Reflexion der Lebenswirklichkeit aus pädagogischer Praxis gerecht wird, indem „eine Wirklichkeit, in der erzieherisch gehandelt oder in der erzieherisches Handeln gefordert ist“⁴⁷, nahegelegt wird. Die Schüler:innen erleben sich als mitverantwortliches Gesellschaftsmitglied, welches die Beeinflussung von Erziehungsbedingungen zulässt, indem der Bezug zu ihrer eigenen Schule und der ihnen bekannten Safer Internet Week hergestellt wird.

⁴⁶ Vgl. Röken, Pädagogikunterricht reloaded, S. 103.

⁴⁷ Beyer, Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik, S. 121.

⁴⁸ Tillmann, A.: Identitätsarbeit in Sozialen Netzwerken. In: PädagogikUNTERRICHT 1/19, S. 6ff.

⁴⁹ <https://app.bookcreator.com/qr/BSBDp2dr0TVkWTVK/Aufgabenstellung%20Safer%20Internet%20Week>

⁵⁰ Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1975, S. 135ff.

⁵¹ Vgl. Tillmann, S. 12.

Das Unterrichtsvorhaben gliedert sich in drei Abschnitte, wobei in einem ersten Schritt zunächst die jeweiligen Lernausgangslagen der Lernenden erhoben werden und damit direkt an ihre Lebenswirklichkeit angeknüpft wird: Die Schüler:innen sind selbst aktiv am Web 2.0 und nutzen bestimmte Anwendungen für die Identitätsarbeit. Dies zeigt sich insbesondere in den Bereichen, in denen die Mediennutzung und -produktion ineinander übergehen, wie etwa in sozialen Netzwerken, die zahlreiche Möglichkeiten zur Selbstpositionierung, beispielweise durch Profilbilder, Fotos, Videos, Hashtags bieten.⁴⁸ Gleichzeitig befinden sich die Lernenden selbst in der Phase der Adoleszenz, deren Hauptentwicklungsaufgabe darin besteht, die eigene Identität zu festigen, sodass die Identitätsentwicklung als Unterrichtsgegenstand einen hohen Geltungsanspruch aufweist. Auf dieser Grundlage dienen die Präsentation und Analyse des **Ausgangsszenarios** als Lernkontext für die Gestaltung der Handlungsoptionen.

Ausgangsszenario und Aufgabenstellung UV 1⁴⁹:

In diesem Zusammenhang erfolgt die Aufgabensteuerung sowohl im Hinblick auf die Anbahnung von pädagogischer Handlungs- als auch der digitalen Textkompetenz. Letzteres wird durch eine Einführung in die App „book creator“ unterstützt.



Im darauffolgenden Abschnitt werden Grundannahmen Meads und Krappmanns zur Identität erarbeitet und als Kriterien nutzbar gemacht. Durch lebenslange Beschäftigung mit verschiedenen Rollenerwartungen und der Weiterentwicklung der Identität ist dem symbolischen Interaktionismus eine hohe Zukunftsbedeutung für die Schüler:innen beizumessen. Zudem kommt diesem eine exemplarische Bedeutung zu, wie sie Klafki für jeden Unterrichtsgegenstand fordert⁵⁰, da er beispielhaft für interaktionistische Identitätskonzepte steht, hierbei allerdings zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine pädagogische Herangehensweise aufweist. Die Aktivität in sozialen Netzwerken stellt einen Ausdruck permanenter individueller Passungs- und Identitätsarbeit dar⁵¹, sodass identitätsfördernde Fähigkeiten in Anbetracht der Herausforderungen alltäglicher Identitätsarbeit in sozialen Netzwerken nötig werden. Dabei werden die Theorien nicht als „isolierte Dateien“ abgespeichert, sondern in einem lebendigen, das eigene Denken anregenden Austausch mit subjektiven Theorien verglichen

und in Anbetracht der Transparenz, die durch das Veröffentlichende des Ausgangsszenarios geschaffen wurde, in pädagogische Erschließungsfragen für einen Beurteilungsbogen umgewandelt.

In der dritten Phase werden auf Grundlage der herausgearbeiteten identitätsfördernden bzw. -festigenden sowie der pädagogischen Kriterien eigene Konzepte für die Safer Internet Week an der eigenen Schule mit Hilfe von „book creator“ entwickelt, welche anschließend beurteilt werden. Bei der projektartigen digitalen Gruppenarbeit handelt es sich um eine schüleraktivierende Methode zur Gestaltung von Lernprozessen, die eine Arbeit der Lernenden an komplexen Gegenständen und für sie relevanten Fragestellungen ermöglicht. Es handelt sich um eine sinnhafte und dadurch sehr motivierende Methode. Der Bezug zur alltäglichen Umwelt der Lernenden, der eigenen Schule, hat einen positiven Effekt, da unmittelbar an ihre Lebenswelt angeknüpft wird und die Möglichkeit besteht, dass ihre theoretischen Überlegungen in die Praxis umgesetzt werden.

Denkbare Umsetzungsergebnisse zu den Handlungsoptionen als digitale Texte lassen sich hier einsehen⁵²:



5.2 Die Schule als Ort der Identitätsbildung im Jugendalter in Zeiten der Genderdebatte – Welchen Beitrag kann Schule leisten, um die Identitätsbildung im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung aller Jugendlichen unterstützen?

Übersicht über das Unterrichtsvorhaben

„Queer sein“ – was bedeutet das eigentlich? Eine erste Annäherung an die subjektiven Theorien der Schüler:innen durch selbstreflexive und biografische Zugänge zur Gender-Thematik sowie die Erarbeitung grundlegender Begrifflichkeiten	
1. UE	<p>„Gender“ – was bedeutet das für mich? Abfrage der subjektiven Vorstellungen der Lernenden zum Begriff „Gender“ in Form von persönlichen Assoziationen durch die Erstellung einer Wortwolke mit dem digitalen Tool <i>mentimeter</i> mit anschließender gemeinsamer Diskussion.</p> <p>Geschlecht: Dimensionen eines Begriffs – Erarbeitung der Abgrenzung zwischen den Begriffen Gender und Geschlecht sowie die Betrachtung der Mehrdimensionalität des Geschlechtsbegriffs durch seine biologische, soziale und identitäre Ebene zur Erstellung eines Glossars.</p>

⁵² <https://app.bookcreator.com/qr/Jq2VFC5UwEW48gsN/UV%20Safer%20Internet%20Week>

2. UE	<p><i>Doing gender?</i> – Selbstreflexive Befragung der eigenen Genderbiografie in Form eines digitalen Fragebogens bei <i>edkimo</i> mit anschließender Bewusstmachung der eigenen immanenten geschlechtstypischen Rollenzuschreibungen als Heranführung an die Problematik des <i>doing genders</i> mit anschließender Thematisierung der historischen Prägung von Rollenbildern und ihrer Wandelbarkeit mithilfe eines Onlineartikels.</p> <p>LGBTQIA* – Was bedeutet das? Einführung in die Vielfalt sexueller Orientierung mithilfe eines Lexikoneintrags zur Erweiterung des Glossars.</p>
Lebenswelten und -realitäten queerer Kinder und Jugendlicher – besonders herausfordernd? Untersuchung sowie vertiefende Auseinandersetzung mit speziellen Entwicklungsherausforderungen queerer Jugendlicher im Prozess ihrer Identitätsfindung unter besonderer Berücksichtigung von Homo- und Transphobie sowie des Coming-outs	
3. UE	<p>Besondere Entwicklungsaufgaben queerer Jugendlicher – Auseinandersetzung mit den Entwicklungsherausforderungen queerer Jugendlicher im Rahmen ihrer Identitätsbildung durch die erneute Sichtung der Hurrelmann'schen Maximen mit Herausstellung besonderer Entwicklungsherausforderungen im Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.</p>
4. UE	<p>„Ich würde Homosexualität als psychische Krankheit bezeichnen, als Störung in der Wahrnehmung.“ – Selbstreflexive Hinführung an die Thematik der Homophobie durch die Beantwortung eines „umgekehrten“ Fragebogens zur Bewusstmachung homophober gesellschaftlicher Haltungen mit anschließender Vertiefung mithilfe eines Videos.</p> <p>„Coming-out – und dann?“ – Betrachtung des Coming-out-Prozesses als besondere Belastung queerer Jugendlicher durch die Konfrontation mit Studienergebnissen des Deutschen Jugendinstituts.</p>
5. UE	<p>„Aufwachsen als Transgender-Kind“ – Kennenlernen vierer Transgender-Kinder bzw. Jugendlicher und ihrer Lebenssituation mithilfe einer Dokumentation und begleitender Aufgaben mit anschließender Reflexion.</p>

Wie kann Schule die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher unterstützen? Entwurf und anschließende kriteriengeleitete Beurteilung eigenständig erstellter Handlungsempfehlungen bei „book creator“ auf Grundlage ausgewählter Aspekte des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung nach Hurrelmann sowie des schulischen Entwicklungsziels „Genderkompetenz“ in Form von Programmvorschlägen für die Gestaltung des Wertetags an unserer Schule zur Erweiterung einer reflektierten pädagogischen Urteils- und Handlungskompetenz.

6. UE	Wie stellst du dir eine Schule vor, in welcher die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher gefördert wird? – Erhebung eines Spontanurteils in Form der subjektiven Theorien der Lernenden in Bezug auf eine gendersensible und identitätsstiftende Schulkultur in Form individueller Visualisierungen der Vorstellungen mit anschließender Präsentation und Diskussion.
7. UE	Schulen als ambivalenter Erfahrungsraum – Reflexion der besonderen Bedeutung der Sozialisationsinstanz Schule für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit anschließender Kontrastierung von Schule als Heteronormativität reproduzierende Institution und ihre Folgen. Ziele und Strategien gendersensibler Bildung – Erarbeitung von Kriterien gendersensibler Schulen unter besonderer Berücksichtigung der Genderkompetenz als fachübergreifendes mündigkeitsförderndes Entwicklungsziel von Schüler:innen.
8. UE & 9. UE	Wie kann Schule die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher fördern? Gruppenteilige Erstellung von Programmvorschlägen für den Wertetag unserer Schule unter Berücksichtigung der besonderen Entwicklungs Herausforderungen queerer Jugendlicher sowie der genderkompetenten Unterstützung dieser mithilfe eines Materialpools.
10. UE	Wie kann Schule die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher fördern? Präsentation der erstellten Programmvorschläge für den Wertetag unserer Schule im Rahmen der Vorstellung der jeweiligen E-Books. Wie kann Schule die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher fördern? Kriteriengeleitete Beurteilung der von den Schüler:innen entworfenen Programmvorschläge für die Gestaltung des Wertetags unserer Schule zur Erweiterung ihrer pädagogischen Urteilskompetenz im Sinne der Bildung eines Gesamturteils.

11. UE	Welches Projekt führen wir nun durch? Überarbeitung der erstellten Programmvorschläge mithilfe der Detailurteile der vorherigen Stunde sowie Festlegung auf ein Programm (unter Berücksichtigung der Möglichkeit der Kombination von inhaltlichen Bausteinen aus mehreren Projekten), welches der Kurs am nächsten Wertetag unserer Schule praktisch durchführen wird.
12. UE	Rückblick auf das Unterrichtsvorhaben, Bündelung, Klausurvorbereitung
13. UE	Lernerfolgskontrolle: Klausur

Dieses Unterrichtsvorhaben lässt sich in Anlehnung an den Kernlehrplan Erziehungswissenschaft für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen in das Inhaltsfeld 4 „Identität“ einordnen.⁵³ Sie lässt sich aber deutlich umfangreicher rechtfertigen:

In unserer Gesellschaft vollzieht sich in Bezug auf die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in den letzten Jahren zunehmend ein Wertewandel. Obgleich sich v.a. die Medienwelt immer offener bezüglich der Darstellung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt präsentiert⁵⁴ und queere⁵⁵ Persönlichkeiten und ihre Lebenswelten in diesem Bereich immer sichtbarer werden, zeigt sich ein Handlungsbedarf hinsichtlich der Situation queerer Jugendlicher an Schulen. Der Institution Schule als zentrale Bildungs-, Sozialisations- und Erziehungsinstanz, welche prägenden Einfluss auf die Entwicklung aller Schüler:innen ausübt und sich der Unterstützung der Persönlichkeitsentfaltung einer jeden Person (Schulgesetz NRW § 2) verpflichtet, kommt der Förderung der Gleichwertigkeit aller sexueller und geschlechtlicher Orientierungen und der Akzeptanz und Toleranz für ebendiese eine besondere Rolle zu. Das vorliegende Unterrichtsvorhaben möchte einen Beitrag zu dieser anspruchsvollen, aber bedeutsamen Aufgabe leisten.

Im Sinne des Lehr-Lernmodells Josef Leisens erfolgt die Planung des UVs ausgehend von seinem Herzstück, dem Entwurf eigener Handlungsoptionen zur Förderung der Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher. Ein sinnstiftendes Lernen anregend, reflektieren die Schüler:innen dabei ihre Erfahrungswelt und stehen damit selbst im Fokus des Unterrichtsgeschehens, wodurch u.a. Stillers Ansatz der Subjektorientierung

Berücksichtigung findet.⁵⁶ Die Intention des UVs bedingt die explizite Thematisierung der Lebenswelten queerer Menschen und damit notwendigerweise auch ihre Unsicherheiten auch aufgrund erschwerter gesellschaftlicher Bedingungen. Die direkte Betroffenheit der Lernenden kann Sinnstiftung, aber auch Verunsicherung und Vermeidung hervorrufen, wodurch ein sensibler Umgang unentbehrlich ist.⁵⁷ Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens werden die Lernenden deshalb auf die Sensibilität der Thematik hingewiesen und ein respektvoller Umgang eingefordert. Die Voraussetzung für ein Bewusstsein der Gleichwertigkeit der Geschlechter liegt zufolge Lehner in der Sprache als „Fundament jeder genderbewussten Haltung [...]“⁵⁸, wodurch im UV auf einen gendersensiblen Sprachgebrauch zu achten ist. Der Zugriff auf die Thematisierung gesellschaftlicher geschlechtstypischer Zuschreibungen erfolgt dem Prinzip des biografischen Lernens (Stiller) gemäß durch die selbstreflexive Befragung der eigenen „Geschlechterbiografie“, in dessen Rahmen die Lernenden u.a. reflektieren, inwiefern sie selbst geschlechtstypisch erzogen werden und in welchem Maße ihr eigenes Denken und Handeln durch geschlechterbezogene Erwartungen geprägt ist.

Damit ihr Wissen über die Identitätsentwicklung und die Lebenswelten queerer Jugendlicher nicht zu tragem Wissen degeneriert, werden die Lernenden in einen handelnden Umgang mit ebendiesem versetzt.⁵⁹ Eingebettet in einen authentischen Handlungsrahmen entwerfen die Lernenden anwendungsorientiert Lernprodukte in Form schulpädagogischer Programm vorschläge (pädagogische Handlungsoptionen) für die Gestaltung des Wertetags an ihrer Schule, welche sich im Anschluss der kriteriengeleiteten Bewertung der Mitschüler:innen unterziehen. Die Erarbeitung der Lernprodukte erfolgt im Sinne einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit selbstständig mithilfe eines

Materialpools. Dies kommt der Ansicht eines handlungsorientierten Pädagogikunterrichts nach, der durch den „aktiv tätigen, ganzheitlichen, entdeckenden und weitgehend selbstbestimmten Umgang mit dem Lerngegenstand“⁶⁰ gekennzeichnet ist.

Ausgangsszenario und Aufgabenstellung⁶¹

Laut Bernhard ist Aufgabe einer pädagogischen Bildung die Anbahnung eines kritischen Problembewusstseins gegenüber pädagogischen Prozessen, welche eine sich sukzessiv entwickelnde Urteilskompetenz voraussetzt.⁶² Dieses bedarf ein systematisches Vorgehen, will es die Problematik verhindern, dass die Urteilsfindung zu einem bloßen Austausch von Meinungen degradiert. Um diesen Ansprüchen zu genügen, wurde das Unterrichtsvorhaben am Modell der „Grammatik der Urteilsbildung“ von Sander und Röken ausgerichtet.⁶³ Zu Beginn des Urteilsbildungsprozesses steht ein pädagogischer Entscheidungsfall⁶⁴, der im vorliegenden UV durch die Ambivalenz der Institution Schule als Ort der Identitätsbildung einerseits und der Reproduktion heteronormativer Einstellungen andererseits, auch verbunden mit dem Auftreten von Homophobie und Diskriminierung, angebahnt wird. Aus dieser Kontrastierung generieren die Lernenden den pädagogischen Fall „Wie kann Schule die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher fördern?“. Der Entscheidungsfall eignet sich in besonderem Maße für den Urteilsbildungsprozess, da er eine praxisorientierte und die Lebenswelt der Lernenden unmittelbar tangierende Frage aufwirft. Die Lernenden entwickeln in einem zweiten Schritt ein Spontanurteil, indem sie ihre subjektiven Theorien und individuellen Vorstellungen einer gendersensiblen Schulkultur u.a. in Form von zeichnerischen Skizzierungen zum Aus-



⁵⁶ Stiller, E.: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Paderborn 1997, S. 31ff.

⁵⁷ Dorlöcher, H. u. Stiller, E.: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für die pädagogische Bildung. Braunschweig 2017, S. 58.

⁵⁸ Lehner, E.: Keine Haltung ohne Methode. Keine Methode ohne Haltung – Kommunikation, Haltung und Sprache im schulischen Kontext. In: Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz 2013, S. 43.

⁵⁹ Leisen, J.: Kompetenzorientiert unterrichten - Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem sprechenden Lehr-Lern-Modell. 2011, S. 6. <http://www.josef-leisen.de/downloads/kompetenzorientierung/01%20Kompetenzorientiert%20unterrichten%20-%20NiU%202011.pdf>

⁶⁰ Dorlöcher, H. u. Stiller, E.: Die handlungspropädeutische Ausrichtung des Pädagogikunterrichts. In: Beyer, K. (Hrsg.). Didactica Nova – Handlungspädagogischer Pädagogikunterricht. Baltmannsweiler 1997, S. 141.

⁶¹ <https://app.bookcreator.com/qr/13IUP5nTXkPu5M4y/Aufgabe%20Genderkompetenz>

⁶² Bernhard, A.: Pädagogische Bildung - Thesen zu ihrer Notwendigkeit in einer verkehrten Welt. In: Gutheil, G.: Perspektiven des Pädagogikunterrichts: Beiträge zur schulpolitischen, didaktischen und methodischen Zukunft des Fachs in einer sich wandelnden Schullandschaft. Baltmannsweiler 2004, S. 26 ff.

⁶³ Sander, W. u. Röken, G.: Wie lassen sich Wege aus der „Meinungsfalle“ finden? - Vorschläge zu einer strukturierten pädagogischen Urteilsbildung. In: PädagogikUNTERRICHT 2-3/2012, S. 18-25. Der Prozess der pädagogischen Urteilsbildung verläuft in diesem Modell ausgehend von einer spontanen, häufig emotional geprägten Meinung hin zu einem sachlich fundierten, kriteriengeleiteten, begründetem und reflektierten pädagogischen Urteil, wodurch die Qualität der Urteile im Laufe des Prozesses sukzessiv optimiert wird (vgl. ebd., S. 22)

⁶⁴ Die Grammatik der Urteilsbildung geht ursprünglicher Weise von einem strittigen pädagogischen Streitfall aus, der mit Ja oder Nein beantwortet werden kann: in diesem UV ist dies allerdings nicht möglich, da die Leitfrage komplexer ist und vielfältige Dimensionen einbezieht. Deshalb kann das Modell nicht vollständig übernommen werden, sondern wurde aufgrund der oben beschriebenen Aspekte zielführend modifiziert.

⁵³ Vgl. KLP, S. 17f.

⁵⁴ Beispielsweise erschienen auf Streaming-Portalen wie „Netflix“ in den letzten Jahren eine Vielzahl an Filmen und Serien queerer Inhalte; in den sozialen Netzwerken werden durch berühmte queere Persönlichkeiten wie Sam Smith oder Miley Cyrus Lebenswelten queerer Personen immer zugänglicher.

⁵⁵ Der Begriff ‚queer‘ stammt aus den USA, wo er lange Zeit als Schimpfwort insbesondere gegenüber schwulen Männern diente. Mittlerweile hat sich der Begriff jedoch als positive Selbstbezeichnung für Menschen etabliert, die ihre Identität als ‚außerhalb der gesellschaftlichen Norm‘ ansehen. Queer wird somit als Oberbegriff für Menschen genutzt, die sich nicht in die romantischen, sexuellen und/oder geschlechtlichen Normen der Gesellschaft einordnen.

druck bringen. Die Entwicklung pädagogischer Maßstäbe zur wertenden Prüfung der Programme erfolgt auf Grundlage des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung nach Hurrelmann sowie Kriterien gendersensibler Bildung in Form der Genderkompetenz, welche durch die Formulierung von Erschließungsfragen als Beurteilungsinstrumentarium operationalisiert und nutzbar gemacht werden.

Denkbare Umsetzungsergebnisse zu den Handlungsoptionen als digitale Texte in diesem Unterrichtsvorhaben lassen sich hier einsehen:⁶⁵



5.3 Sozialisation und Identität im Jugendalter – Inwiefern kann die Institution Schule in der Zeit der Corona-Pandemie positiv zur produktiven Realitätsverarbeitung im Jugendalter beitragen?

Übersicht über das Unterrichtsvorhaben

Sequenz	Thema der Unterrichtssequenz
1	Vom Kind zum Jugendlichen – Wie hängen Entwicklung und Sozialisation zusammen? – Das Reflektieren eigener Erfahrungen und das Sichten wissenschaftlicher Annahmen zur Begriffsklärung als Einführung in das Unterrichtsvorhaben.
2	Identitätsentwicklung im Jugendalter – auch in Zeiten von Corona möglich? – Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie der „Lebenstreppe“ zur Erschließung einer Leitfrage für das längerfristige Unterrichtsvorhaben sowie die Entwicklung subjektiver Handlungsmöglichkeiten mittels eines Padlets zur Anbahnung der Urteilskompetenz.
3	Identität versus Identitätsdiffusion – Inwieweit können Krisen entwicklungsfördernd sein?! – Der Rückgriff auf Annahmen zur Entwicklung im Jugendalter nach Erik H. Erikson als Fokussierung der Vielschichtigkeit des Identitätsbegriffs zur Erweiterung der Sachkompetenz.
4	Das Streben nach Autonomie und sozialer Verantwortlichkeit?! Inwiefern ist beides möglich? – Die Erschließung des sozialisationstheoretischen Modells der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann zur Erweiterung der Sachkompetenz.

5	Wie kann die Institution Schule dazu beitragen, Jugendliche bei der produktiven Realitätsverarbeitung in „Corona-Zeiten“ pädagogisch sinnvoll zu unterstützen? – Die Entwicklung von Handlungskonzepten zur Unterstützung Jugendlicher in ihrer Entwicklung in der App „book creator“ mithilfe der Kenntnisse zur Förderung von Identität nach Hurrelmann zur Erweiterung der Handlungskompetenz.
6	Eignen sich die entwickelten Handlungskonzepte, um Jugendliche in ihrer Entwicklung pädagogisch zu unterstützen und damit eine Balance aus Autonomie und sozialer Verantwortung zu „Corona-Zeiten herzustellen“? – Die Beurteilung der entwickelten Konzepte zur Unterstützung Jugendlicher mithilfe der Kenntnisse zu Hurrelmanns Grundannahmen zur Identitätsbildung sowie Kriterien der pädagogischen Perspektive zur Erweiterung der Urteilskompetenz.
UE 15	Inwiefern eignen sich unsere, vor dem Hintergrund der produktiven Realitätsverarbeitung Hurrelmanns, entwickelten Handlungsoptionen, um Jugendliche in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung auch zu „Corona-Zeiten“ pädagogisch zu unterstützen? – Kriteriengeleitete Diskussion und Beurteilung dieser selbstständig entwickelten Handlungskonzepte zur Erweiterung der Urteilskompetenz im Hinblick auf die Anbahnung eines reflektierten pädagogischen Gesamturteils.
UE 16	Was nehmen wir daraus mit? – Die Diskussion und Verbesserung weiterer Handlungskonzepte sowie deren abschließende Beurteilung und Festlegung auf einen Vorschlag im Sinne eines Gesamturteils zur Vertiefung der Sach- und Erweiterung der Urteilskompetenz.
UE 17	Was nehmen wir daraus mit? – Das Herausstellen der pädagogischen Perspektivierung im Hinblick auf das sozialisationstheoretische Modell Hurrelmanns sowie die abschließende Reflexion des Urteilsprozesses zur Erweiterung der Urteilskompetenz.
7	Klausurvorbereitung zur Vertiefung der Sachkompetenz und zur Erweiterung der Methodenkompetenz.

Das Unterrichtsvorhaben bezieht sich auf das Inhaltsfeld 4 „Identität“ des Kernlehrplans.⁶⁶ In der Auseinandersetzung mit diesem Inhaltsfeld werden „Besonderheiten der Identitätsentwicklung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sowie deren pädagogische Förderung“ herausgestellt. Dazu sollen zentrale Aspekte des sozialisationstheoretischen Modells der produktiven Realitätsverarbeitung nach Klaus Hurrelmann erarbeitet und erörtert werden.

Im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem Inhaltsfeld 4 ist eine rückgreifende und wiederholende Verknüpfung zum Inhaltsfeld 3 „Entwicklung, Sozialisation und Erziehung“ möglich und gewollt. Durch diese Verknüpfung kann das Potenzial der jeweiligen Inhaltfelder unter Einbezug differenzierter Perspektiven weiterführend ausgeschöpft werden, wobei die Auseinandersetzung mit der Interdependenz von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung im Fokus steht. Die Funktion dieser inhaltlichen Verknüpfung wird auch im Prozess der Urteilsbildung relevant, da die Handlungs- und Urteilskompetenz unter anderem dadurch angesteuert wird, dass diese Inhalte berücksichtigt und mit dem Wissen um die sozialisationstheoretische Perspektive erweitert ausgearbeitet werden.

Die Anlage des Unterrichtsvorhabens orientiert sich an einer Ausrichtung auf die Thematik der sechsten Sequenz: Diese legt den Fokus darauf, die Schüler:innen dahingehend aufzufordern, ihr bereits erworbenes Wissen (Sachkompetenz) aus pädagogischer Perspektive zu betrachten und zu bewerten. Die Planung des Unterrichtsvorhabens lässt sich daher sequenzübergreifend begreifen und bezieht sich auf das Lehr-Lern-Modell Josef Leisens. Somit lässt sich auf die kompetenzorientierte Zielvorstellung, den Schüler:innen und Schülern einen handelnden Umgang mit Wissen zu ermöglichen, verweisen.⁶⁷ Im Zentrum stehen konkrete, pädagogische Handlungsfelder und Erziehungsprozesse (die Unterstützung in der Identitätsentwicklung Jugendlicher im Kontext der Institution Schule). In diesem Zusammenhang wird die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in der Aktualität der Inhalte repräsentiert (Corona-Pandemie). Ausgehend von der erworbenen Sachkompetenz soll die so fokussierte Sequenz den handelnden Umgang mit Inhalten herausfordern und zu einer angebahnten, reflektierten, pädagogischen Urteils- und Handlungskompetenz führen.

Gleich zu Beginn des Unterrichtsvorhabens wird durch die Klärung der Begriffe „Entwicklung“ und

„Sozialisation“ die Verknüpfung der Inhaltsfelder 3 und 4 dargestellt, indem den Schüler:innen deutlich wird, inwiefern auf die Begriffe aufgebaut werden kann, um sich der „Identitätsentwicklung“ thematisch zu nähern. In der zweiten Sequenz beziehen die Schüler:innen Inhalte des Unterrichtsgeschehens auf ihre eigene Biografie. Sie definieren den Begriff „Jugendalter“ mittels eines Padlets, entwickeln ein Vorverständnis dahingehend, welche Besonderheiten und Aufgaben dieses Alter bereithält und verorten ihre Persönlichkeiten reflexiv in dieser Lebensphase. Ausgehend von dieser Verortung wird bereits der Problemaufriss der aktuellen Situation geschildert. Im Zusammenhang mit der Reflexion der aktuellen Befindlichkeiten im Kontext der Corona-Pandemie und der Überlegung, welcher Umgang mit der Situation in Bezug auf die Institution Schule pädagogisch sinnvoll sein kann, formulieren die Schüler:innen eine Leitfrage sowie Spontanurteile. Diese stellen kein Spontanurteil im Sinne eines Entscheidungsfalls, wie es in der Urteilsbildung nach Sander angelegt ist, dar, sondern zeigen vielmehr spontan entworfene Handlungsoptionen, die den Schüler:innen auf den ersten Blick als bedeutend und greifbar erscheinen. Diese Auseinandersetzung beruht auf der Fragestellung Klaus Beyers: „Ist die Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Personen in deren Interesse bedeutsam?“⁶⁸.

Die dritte Sequenz des Unterrichtsvorhabens stellt einen Rückgriff auf bereits erarbeitete Theorien dar. Im Besonderen wird in den Einheiten dieser Sequenzen Bezug auf das entwicklungspsychologische Modell des Psychoanalytikers Erik H. Erikson genommen. In seinem Phasenmodell betont er unter anderem die Entwicklung im Jugendalter, die mit Identitätsfindungsprozessen durch Identitätskrisen einhergehen. Während im ersten Halbjahr der Qualifikationsphase die Fokussierung vornehmlich auf der Lebensphase „Kindheit und Kindesalter“ lag, bietet sich der Rückgriff auf das Modell nun im Besonderen dazu an, den Fokus auf die fünfte Phase („Identität vs. Identitätsdiffusion“) zu legen und den Schüler:innen somit eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Begriff „Identität“ zu ermöglichen.

Die vierte Sequenz des Unterrichtsvorhabens stellt die Erweiterung der Sachkompetenz in Bezug auf das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung dar. In dieser Sequenz wird die Entwicklung im Jugendalter mithilfe des sozialisationstheoretischen Konzepts des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts nach Klaus

⁶⁵ <https://app.bookcreator.com/qr/Oss9DCzvbOC7-d6F/UV%20Genderkompetenz>

⁶⁶ Vgl. KLP EW (2014), S. 29.

⁶⁷ Leisen, J.: Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten. Ein Lehr-Lern-Modell für die Lehrerbildung und das Lehrercoaching. Norderstedt 2016, S. 1f.

⁶⁸ Beyer, K.: Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht II. Baltmannsweiler 1997, S. 236.

Hurrelmann betrachtet. Dabei steht die Analyse des Verständnisses von innerer und äußerer Realität in Bezug auf das gesellschaftliche Spannungsverhältnis (anhand des Fallbeispiels Elyas M Barek⁶⁹), die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Darstellung der „10 Thesen“ Hurrelmanns im Vordergrund. Die Auseinandersetzung mit dem Modell soll zur Selbstreflexion und zur Reflexion von Autonomie und sozialer Verantwortlichkeit und damit im Besonderen zum Ziel der zur Mündigkeit verpflichteten Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen und lässt sich daher im Sinne Klaus Beyers der Dimension der Handlungspropädeutik zuordnen.⁷⁰

In der fünften Sequenz wird die Funktion von Schule



zum Erreichen der Ziele und Bewältigen der Aufgaben im Jugendalter näher beleuchtet. Um schließlich, im Hinblick auf die Leitfrage des Unterrichtsvorhabens, pädagogische Handlungsoptionen zu entwerfen und diese als Handlungsempfehlungen bewerten zu können, ist das pädagogische Urteilsvermögen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dazu werden unter Rückgriff auf die aktuelle Pandemie-Situation und das Konzept der produktiven Realitätsverarbeitung nach Hurrelmann Kriterien entwickelt, denen die Handlungsmöglichkeiten und -empfehlungen zugrunde liegen sollen. An dieser Stelle lässt sich auf folgende Überlegung Dietrich Benners aufmerksam machen: „Pädagogische Reflexionen auf Erziehungs-

⁶⁹ Durt, M.: Hurrelmanns Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugendalter. In: Knöpfel, E. (Hrsg.): PROPÄDIX. Unterrichtsmaterialien für den Pädagogikunterricht. Band 8. Baltmannsweiler 2016, S. 10ff.

⁷⁰ Vgl. Beyer, K., 1997.

⁷¹ Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. (8. Auflage) Weinheim u.a. 2015, S. 124f.

⁷² <https://app.bookcreator.com/qr/3Sib3jbsufHuRAq/Aufgabenstellung%20Corona%20Jugendliche>

⁷³ Wende, Holger: Die normativ-handlungstheoretische Perspektive des Pädagogikunterrichts – unter dem Schwerpunkt der Vermittlung -. In: PädagogikUNTERRICHT, Heft 2-3/ 2018, S. 27.

⁷⁴ Ebd., S. 27.

⁷⁵ Ebd. S. 36.

⁷⁶ <https://app.bookcreator.com/qr/TVwvZKjdyIQAsBpQ/UV%20Corona%20Jugendliche>

und Bildungsziele stehen handlungstheoretisch grundsätzlich vor Begründungsproblemen. [...] Geltungsansprüche als Ergebnis pädagogischer Urteilsbildung, die Zusammenhänge zwischen Deskription und normativen/moralischen Aussagen herstellen, lassen sich danach niemals logisch, sondern nur argumentativ absichern (Normenproblem der Pädagogik).⁷¹

Ausgangsszenario und Aufgabenstellung⁷²

In der sechsten Sequenz werden schließlich konkrete Handlungsoptionen diskutiert und beurteilt. Diese Sequenz repräsentiert einen wichtigen Beitrag zum Pädagogikunterricht, da den Schüler:innen die Transferleistung im Hinblick auf die pädagogische Perspektivierung bewusst gemacht wird. An dieser Stelle lässt sich herausstellen, dass es nicht ausreichend, „[...] Pädagogikunterricht nur ‚heimlich‘ an einer pädagogischen Perspektive auszurichten. Es ist vielmehr erforderlich, eine pädagogische Perspektive explizit als Meta-Theorie von Pädagogik [...] einzuführen“⁷³. Somit wird ausdrücklich klar, welche Funktion das Erstellen und Bewerten von Handlungskonzepten hier einnimmt: Die entwickelten Handlungskonzepte werden mit dem gesamten Kurs abschließend kriteriengeleitet diskutiert und bewertet sowie verbessert und im Abgleich mit den anfangs aufgestellten Spontanurteilen in Form von Handlungsoptionen reflektiert, um ein abschließendes Urteil fällen zu können. Um die Partizipation vonseiten der Schüler:innen und einen produktiven Umgang mit den Lernprodukten zu ermöglichen, wird über das weitere Vorgehen in Bezug auf die erarbeiteten Handlungskonzepte gemeinsam im Kurs entschieden. Letztlich können die Schüler:innen somit, durch das wachsende, kritische Problembewusstsein pädagogischer Prozesse, sukzessive das Ziel einer reflektierten pädagogischen Kompetenz erreichen.⁷⁴ Somit knüpft die Anlage des Unterrichtsvorhabens an die Perspektive Holger Wendes an: „Im Laufe des Pädagogikunterrichts wird – im Sinne spiralförmiger Elaborierung – immer wieder auf die pädagogische Perspektive verwiesen.“⁷⁵

Denkbare Umsetzungsergebnisse zu den Handlungsoptionen als digitale Texte lassen sich hier einsehen:⁷⁶



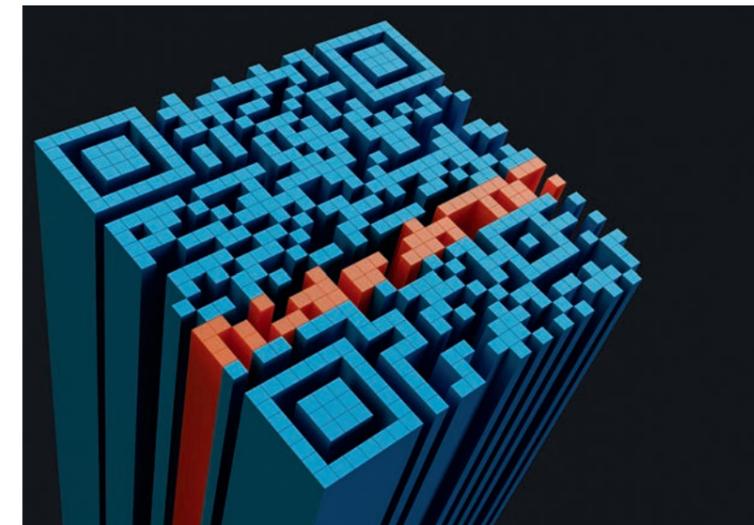
6. Reflexion und Ausblick

Der besonderen Herausforderung der Verknüpfung des fachlichen Lernens digital mit dem digitalen Lernen in fachlichen Kontexten besteht darin, digitale Medien in den besonderen Dienst des fachlichen Lernens zu rücken – ohne hierbei die Notwendigkeit zur Unterstützung der Medienkompetenz aus dem Blick zu verlieren. Die dargestellten Unterrichtsvorhaben sind aus der Intention heraus entstanden, pädagogische Bildung zu ermöglichen und den Unterricht daher aus der Zielperspektive der Anbahnung von Handlungskompetenz zu entwickeln, im Zuge dessen entsprechende Sach-, Methoden- und Urteilskompetenzen entwickelt werden und in kompetentes pädagogisches Handeln aufgehen sollen. Eine herausfordernde Anforderungssituation wird zum Anlass des Erwerbs pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten genommen, die sich wiederum in Lernprodukten zeigen sollen, welche in Form digitaler Texte gestaltet werden. Zufriedenstellende Lernprodukte ergeben sich also nur in der Folge der Entwicklung von pädagogischer Handlungs- und digitaler Textkompetenz. Die ausgewählte Anwendung ermöglicht die Verknüpfung der beiden Perspektiven sowie die darauf aufbauende Interaktion über und zwischen den jeweiligen Lernprodukten. Eine angemessene Aufgabenstellung fordert Lernende dazu auf, beide Ebenen zu bedenken und in ihrer Auseinandersetzung mit der pädagogischen Herausforderung zu bedenken.

Axel Krommer verweist in seinen Vorträgen und Texten zur Bildung unter den Bedingungen der Digitalität auf die Veränderung der „stopping points“: Wo beende ich eine Recherche legitimerweise? Konnte im Gutenberg-Zeitalter der Griff zum Lexikon diesen Punkt markieren, so hat sich das Rechercheverhalten sowie deren Möglichkeiten im Zeitalter der Digitalität vollends gewandelt. Anstelle des Lexikons ermöglicht die Lektüre eines Wikipedia-Artikels das Sich-verweisen-Lassen auf verschiedenste Teil- und Zusatzinformationen. „Wo stopping points gesetzt werden sollten, wird nicht mehr durch institutionalisierte Filtermechanismen bestimmt. Das verändert das Konzept des Wissens als System von stopping points fundamental und es verändert die Kompetenzen, die wir benötigen, um Wissen zu erwerben.“⁷⁷

Wenn man so will, stellt der vorliegende Text einen möglichen stopping point für die Leser:innen dar, der Text selbst eröffnet wiederum unterschied-

⁷⁷ <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/> (siehe Kapitel/Abschnitt ‚Digitalität‘)



liche stopping points und Lesarten: Steht das Interesse an Anwendungen im digital gestalteten Pädagogikunterricht im Vordergrund, so ist zu hoffen, dass mit den Einblicken in die Ergebnisse verschiedene Einsatzmöglichkeiten der App „book creator“ angedeutet werden können und sich daraus wiederum eigene Ideen zum Einsatz im Pädagogikunterricht im Sinne des fachlichen Lernens digital eröffnen. Ein besonderes Anliegen der Ausführungen besteht in der Nutzbarmachung digitaler Medien für spezielle Kompetenzbereiche des Pädagogikunterrichts. Hier bieten sich womöglich besondere Anknüpfungen an fachdidaktische Fragestellungen zur handlungsorientierten Anlage des Pädagogikunterrichts. Dass an dieser Stelle die Handlungskompetenz fokussiert wird, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch Möglichkeiten und Grenzen der Anbahnung anderer Kompetenzbereiche im Kontext der Digitalität – insbesondere der pädagogischen Urteilsbildung – spannende Reflexionsmöglichkeiten und ein breites Experimentierfeld bieten. Die Perspektive auf Digitalisierung und Digitalität verbleibt damit nicht mehr auf der reinen Ebene der Inhalte, im Zuge dessen entsprechende Phänomene kritisch mit Blick auf die Bildungs- oder Entwicklungsmöglichkeiten der Heranwachsenden diskutiert werden. Die jugendlichen Lebenswelten setzen Anchlüsse an digitale Kommunikationsmodi in Schule und Unterricht voraus – gerade der Pädagogikunterricht sollte hier seiner viel zitierten Doppelfunktion gerecht werden, Medienkompetenz fachspezifisch durchdringen und die Reflexion von Erziehung und Bildung unter den Bedingungen der Digitalität in Form und Inhalt ermöglichen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sowohl

das fachliche Lernen digital als auch das digitale Lernen in fachlichen Kontexten Methode benötigt, um fachliche wie medienbezogene Kompetenzen entwickeln zu können. Nach Dieter Baacke ist Medienkompetenz eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit. Vor dem Hintergrund der letzten Monate und in Zeiten des Wechsels von Präsenz- und Distanzunterrichts sowie dem damit einhergehenden digitalen Unterrichten ist dem mehr denn je zuzustimmen. In den dargestellten Unterrichtsvorhaben wird im Besonderen auf die Mediengestaltung eingegangen, indem die Schülerinnen eigene Medienprodukte für pädagogisches Handeln gestalten. In der Auswertung und Diskussion der Medienprodukte wird die kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Besonderheiten digitaler Texte stärker in den Blick zu nehmen sein, als dies in Teilen in den vorliegenden Ausführungen berücksichtigt wird. Womöglich wird dies als Anlass genommen, um weitere Perspektiven und Umsetzungsmöglichkeiten zu entwickeln, um digitale Textkompetenzen im Unterricht zu entwickeln.

Abschließend lässt sich festhalten, dass viele der in dem Beitrag entwickelten Ideen Ausdruck gemeinsamer Reflexion über zeitgemäßen Pädagogikunterricht unter den Bedingungen von Digitalität und Digitalisierung darstellen – Ideen, die nicht selten unter den besonderen Anforderungen des pandemiebedingten Distanzunterrichts ihren Ausgang genommen haben, die wiederum überdacht und hinsichtlich ihrer Umsetzung in Phasen des Unterrichtens in Präsenz reflektiert wurden, die vielfach von einer Neugier und Offenheit gegenüber technischen Möglichkeiten geprägt sind, die im Kern aber von der besonderen Bedeutung der pädagogischen Perspektivierung unserer Unterrichtsinhalte getragen werden – eine Überzeugung, die gerade aufgrund der Erfahrungen der letzten Monate noch verstärkt wurde.

Anmerkung:

Dieser Beitrag mit der Literaturliste kann auf der Internetseite des VdP (www.vdp.org) unter der Rubrik „Zeitschrift PU“ aufgerufen werden.

NEU AUFGELEGT!

Die pädagogische Perspektive

Bolle, Rainer; Schützenmeister, Jörn (Hrsg.)

DIDACTICA NOVA Band 22

3. unveränd. Aufl.

Erscheinungsdatum: 01.2021; Seitenzahl: 237; ISBN: 978-3-8340-1376-7
Schneider Verlag Hohengehren

JA, ich bestelle Die pädagogische Perspektive – 19.80 €
(zzgl. Versandkosten).

Wir liefern im Lastschriftverfahren. 20% Ermäßigung für Mitglieder.

Ich bin VdP-Mitglied

IBAN: _____ Name, Vorname: _____

Adresse: _____ Mailadresse: _____

Bestellungen: **Post:** VdP-Geschäftsstelle | Hubertusstr. 32 | 46485 Wesel, **Mail:** geschaeftsstelle@vdp.org

