



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## **„Der pädagogische Takt im Unterrichtsalltag“**

---

**Eine empirische Untersuchung zu Momenten des LehrerInnen-  
Agierens in schulischen Situationen**

Verfasserin:

Romana Puchegger Bakk.rer.nat

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Magisterstudium für das Lehramtsstudium UF Bewegung  
und Sport und UF Psychologie und Philosophie

Betreuerin: Dr. Neda Forghani-Arani

# Danksagung

Ich möchte mich hiermit bei allen Personen bedanken, die mich während meines ganzen Studiums bzw. in meinem gesamten Leben unterstützt haben.

Besonders bedanken möchte ich mich bei:

Meinem Freund Alan, der mir während meines Studiums und darüber hinaus in meinem Leben immer zur Seite stand mit Verständnis und Liebe.

Meinem Bruder Thomas, der seit meiner Geburt eine wichtige Rolle in meinem Leben spielt und zur jeder Zeit ein offenes Ohr für mich hat.

Meiner Freundin Isabella, die mit ihrem herzlichen Gemüt auch an wolkigen Tagen die Sonne aufscheinen lässt.

Meinen Eltern, die immer für mich da waren, wenn ich ihren Rat benötigte und stets unterstützend zur Seite stehen.

Meinen Freundinnen Petra und Julia, mit denen ich schöne Zeiten in meinem Studium verbracht habe und die mir Mut zu sprachen, wenn es nötig war.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei Dr. Neda Forghani- Arani, die mir während der Ausarbeitung der Diplomarbeit sehr herzlich und hilfreich zur Seite stand und mir eine neue Perspektive der Betrachtung der erlebten Erfahrungen eröffnete.

# Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort .....	5
2	Einleitung .....	7
2.1	Hinführung zum Thema .....	7
2.2	Konkretisierung der wissenschaftlichen Fragestellung .....	9
2.3	Gliederung der Arbeit.....	9
3	Theorie .....	10
3.1	Begriffserklärung.....	10
3.2	Historische Anmerkungen zum Begriff „Takt“ .....	11
3.3	Systementwurf einer ästhetischen Handlungstheorie .....	12
4	Das Theorie-Praxis- Perspektivenproblem.....	14
4.1	Theorie- Praxis- Modelle.....	15
4.1.1	Das Modell des praktischen Zirkels .....	15
4.1.2	Das Modell des hermeneutischen Zirkels.....	16
4.1.3	Das Modell neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie.....	16
4.1.4	Das Modell des pädagogischen Taktes.....	16
4.2	Zur Vervollständigung des Theorie-Praxis Modells .....	18
5	Der „Takt“ .....	22
5.1	Betrachtung der pädagogischen und didaktischen Seite des Taktes.....	25
5.1.1	Pädagogisch orientierte Äußerungsformen des Taktes.....	25
5.1.2	Didaktisch orientierte Äußerungsformen des pädagogischen Taktes.....	31
5.2	Der pädagogische Moment und dessen Bedeutung.....	37
5.3	Zusammenfassung der Erkennungsmerkmale des pädagogischen Taktes .....	39
6	Empirische Untersuchung .....	41
6.1	Methodisches Vorgehen .....	41
6.2	Datenerhebung.....	44
6.3	Datenanalyse .....	44
6.4	Abkürzungsverzeichnis der Textanalysen.....	45
6.5	Analyse, Interpretation und Theorieverknüpfung der Anekdoten.....	46
6.5.1	SS 09/ 1/ A .....	46
6.5.2	SS 09/ 2/ B.....	50
6.5.3	SS 09/ 3/ B.....	54
6.5.4	WS 09-10/ 1/ C.....	58

6.5.5	SS 10/ 1/ E.....	60
6.5.6	SS 10/ 2/ E.....	63
6.5.7	WS 10-11 / 1/ F .....	67
6.5.8	WS 10-11 / 2/ G.....	70
6.5.9	SS 11/ 1/ H .....	75
6.5.10	WS 11-12 / 1/ I.....	78
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	81
8	Literaturverzeichnis.....	88
9	Abbildungsverzeichnis .....	91
10	Anhang .....	92
	Eidesstattliche Erklärung.....	93
	Abstract .....	94
	Lebenslauf .....	96

# 1 Vorwort

Im Laufe meines Lebens haben mich mehr als 100 Lehrpersonen unterrichtet, die alle einen Eindruck hinterlassen haben. Als Lehrperson, sowie ich sie in naher Zukunft sein werde, trägt man Verantwortung über die zu Unterrichtenden. Man kann sich noch so gut für eine Unterrichtsstunde vorbereiten, trotzdem werden unerwartete Situationen eintreffen. Das Spektrum dieser unvorhersehbaren Ereignisse reicht dabei von einer mehr oder minder simplen Frage, bis hin zu einem für alle Beteiligten schwerwiegendem Ereignis. Meistens sind es diese Überraschungsmomente bzw. die Reaktionen darauf, die den Unterrichtenden in Erinnerung bleiben. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass nicht immer der Lehrstoff, der vermittelt wird, im Gedächtnis bleibt, aber Aussagen oder Handlungen der Lehrpersonen. Ich kann mich noch genau an eine Aussage meiner Volksschullehrerin erinnern, die meinte, dass zu viel Sport ungesund sei und ich besser mit dem Leistungssport aufhören solle. Ich war sehr gut in meiner Sportart und hatte Spaß daran, doch in ihrer Gegenwart hatte ich Schuldgefühle, weil ich Sport liebte. Das ist mittlerweile 18 Jahre her und ich kann mich noch genau an ihre Aussage und ihre Mimik erinnern. Die Werte spiegeln sich in den Taten der Menschen. Besonders Lehrpersonen sind in einer Vorbildfunktion und sollten bedacht darauf sein, dass sie auf die Unterrichtenden Einfluss nehmen. „Takt“ ist nichts was man aus Büchern lernen kann, doch hat man die Möglichkeit sich mit dem Thema auseinanderzusetzen um eine Grundlage für taktvolles Handeln zu schaffen. Genau dies geschieht in dieser vorliegenden Arbeit.

Das Thema dieser Diplomarbeit hat sehr viel praktischen Bezug, da das Datenmaterial aus erfahrenen Erlebnissen von Lehrpersonen besteht. Ich persönlich habe mich bei der intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial selbst gedanklich in die Position der Unterrichtenden hineinversetzt und aus meiner Perspektive weitergedacht, um eine Vorstellung von meinen Handlungsschritten zu erhalten. Es zeigte sich, dass ich niemals ident wie eine andere Lehrperson agiert hätte, es waren immer wieder Ähnlichkeiten erkennbar allerdings bestätigte sich das Bild, das jede Erfahrung und jede Handlung eines Menschen Unikate darstellen.

Das Arbeiten mit diesen Erfahrungen und das Auswerten der Daten haben die Richtung meines Denkens in einen erweiterten Zustand versetzt. Ich glaube durch die Beschäftigung mit diesem Thema und der Befassung mit den erlebten Erfahrungen besser für das Kommende vorbereitet zu sein als zuvor und eine Vorstellung davon zu haben was mich erwartet. Das ist

für mich der größte Profit dieser Diplomarbeit, nämlich etwas für das weitere Leben gelernt zu haben.

## 2 Einleitung

Im ersten Abschnitt des Problemaufrisses wird eine theoretische Einleitung zum bearbeiteten Thema hinführen um einen ersten Eindruck von der vorliegenden Arbeit zu erhalten. Anschließend wird eine wissenschaftliche Fragestellung konkretisiert um eine Vorstellung von der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung zu bekommen. Mit der Gliederung wird das erste Kapitel der Arbeit abgeschlossen.

### 2.1 Hinführung zum Thema

Lehrpersonen sind Menschen, wie jeder andere auch. Sie schlüpfen beim Unterrichten in eine Rolle und haben darin die Position einer leitenden Person. Doch Gefühle, Emotionen und automatische Reaktionen, sind etwas Selbstverständliches für Menschen. Jede Lehrperson kommt in unvorhergesehene Situationen, auch bei bester Vorbereitung auf den Unterricht. Doch da man Menschen lehrt ist nicht vorbestimmbar, wie sich der Unterricht entwickelt. Man kann die gleiche Planung in zwei Klassen durchführen, allerdings kann sich in diesen beiden Klassen der Unterricht sehr unterschiedlich entwickeln. Es geht darum, dass mit Menschen gearbeitet wird und dadurch ändern sich Situationen ständig und als Lehrperson ist es wichtig darauf reagieren zu können und Beurteilungen sowie Entscheidungen rasch treffen zu können. Dabei meint man nicht Entscheidungen bei der Notengebung, bei der, meist einem System gefolgt wird und die Zeit da ist, sich über die Beurteilung bewusst Gedanken zu machen. Gemeint sind, Momente des Agierens, die im Schulalltag auftreten und bewältigt werden müssen. Dabei ist keine Zeit des Grübelns oder des langen Nachdenkens vorhanden, die aktive Tat ist gefragt, ein Handeln, das der Situation entspricht. Vorzugsweise ist es natürlich ein wohldurchdachtes, dem Kinde wohlwollendes und gerechtes Handeln, das keinem schadet und ganz im Sinne des Schülers bzw. der Schülerin stattfindet. Allerdings, haben Lehrpersonen so wie jeder andere auch mit Gefühlen, Emotionen und einem Privatleben umzugehen. All das genannte beeinflusst die Handlungen. Das „Nicht- perfekt-sein“ des Menschen kann auch, wenn man in einer Position lehrt, nicht geleugnet werden. Jede unterrichtende Person in einer Schule hat ein Hintergrundwissen einer pädagogischen Ausbildung, im Idealfall zumindest eine wissenschaftlich- pädagogische Erstbildung. Doch die Frage die sich stellt ist, ob man gutes Unterrichten überhaupt lernen kann.

Fritz Redl (2007: 121) schreibt in seinem Artikel „Zur Kultur des pädagogischen Konfliktgesprächs“ über die essentielle Kompetenz der sogenannten „emotionale Intelligenz“, wie Empathie.

Laut Skarics (2007: 24) bedeutet Empathie, ein hineinversetzen in die Mitmenschen und ein verstehen der Handlungen durch das Mitfühlen.

„Empathie ist eine Gabe, die es ermöglicht, einen guten Draht zur Psyche anderer Menschen zu haben.“ (Skarics 2007: 24)

Weiters erwähnt Redl (2007: 122) das notwendige Gespür in Konfliktsituationen angemessen sinnvoll zu agieren und bezeichnet das als „pädagogischen Takt“.

Johann Friedrich Herbart (1984) meint, dass zweifellos die Entwicklung des sogenannten „Takts“ die Qualifikation des Erziehers ist, die darüber entscheidet ob jemand eine gute oder schlechte Lehrperson wird (Herbart 1984, zit.n. Fournès 2002: 15). Was Herbart unter dem „Takt“ versteht wird in den nächsten Kapiteln genau erläutert. Van Manen (1995: 79) stellt sich die Frage ob Takt, wenn dieser eine Tugend oder Qualität darstellt, lehrbar ist und was einen guten Erzieher bzw. einen guten Lehrer bzw. Lehrerin ausmacht. Diese Fragen stellt sich Max van Manen in seinem Buch „Tact of Teaching“ (2006). Eine Lehrperson hat alle Methoden und Techniken sowie sämtliche Literatur, die zum guten Unterrichten und Lehren beitragen, gelernt und trotzdem ist die Person eine „schlechte“ Lehrperson. Also was macht den Unterschied aus zwischen erfolgreichen und erfolglosen Lehrpersonen, wenn es nicht die Vorbildung ist? Vom taktvollen Handeln ist hier die Rede, allerdings bleibt taktvolles Handeln immer ein Zufall. Nur weil jemand einmal taktvoll handelt, heißt das nicht, dass die Person immer taktvoll handelt. Laut Lassons Definition: Zufall ist

„was ist, und was doch ebensowohl nicht sein könnte“ (1918: 6) .

Somit, ist es überhaupt sinnvoll sich dann damit zu beschäftigen bzw. von was hängt es nun ab ob man taktvoll handelt oder nicht? Diese auftretenden Fragen werden in der folgenden Arbeit aufgezeigt und bearbeitet.

## 2.2 Konkretisierung der wissenschaftlichen Fragestellung

Die leitende Forschungsfrage ist: Wie treffen Lehrer und Lehrerinnen in unterschiedlichen Situationen Entscheidungen, die zu taktvollen Handlungen führen? Da eine höchst komplexe und nicht endgültige Antwort zu erwarten ist, haben sich sogenannte Unterfragen entwickelt, die ein möglichst genaues Ergebnis der Forschungsarbeit unterstützen sollen. Diese wären: Wie lässt sich der pädagogische Takt angesichts der Theorie- Praxis- Problematik einordnen? Kann taktvolles Handeln gelernt werden, wenn ja inwieweit?

## 2.3 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit teilt sich in einen Theorieteil, der die Grundlage für die nachfolgende empirische Untersuchung darstellt. Der erste Teil der Diplomarbeit befasst sich mit der theoretischen Auseinandersetzung der wissenschaftlichen Fragestellungen, nämlich: Wie treffen Lehrer und Lehrerinnen in unterschiedlichen Situationen Entscheidungen, die zu taktvollen Handlungen führen? Die empirische Arbeit, die im zweiten Teil folgt, zeichnet sich durch Anekdoten von Unterrichtssituationen entnommen aus LehrerInnen- Interviews aus, die im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage untersucht, analysiert und interpretiert wird. Im zweiten Teil der Arbeit, im Abschnitt „Methode“ werden nähere Informationen über die Art und Weise der Untersuchung bekannt gegeben.

### 3 Theorie

Der folgende Theorieteil ist essentiell und dient als Grundlage für die Bearbeitung der Forschungsfrage im empirischen Teil.

#### 3.1 Begriffserklärung

Gleich zu Beginn ist zu klären, was unter LehrerInnen- Entscheidungen in dieser Arbeit gemeint ist. Darunter werden Momententscheidungen verstanden in nichtplanbaren Situationen. Unter dem Moment versteht man laut Österreichischem Wörterbuch (2003: 396) einen Augenblick. In dieser wissenschaftlichen Arbeit werden somit Augenblicke des Entscheidens bzw. Situationen in denen in weitererfolge taktvoll agiert wird, untersucht. Ein weiterer essentieller Begriff ist hierbei der pädagogische Takt. Die Definition im Österreichischen Wörterbuch (1998: 596), meint jemanden mit Takt also mit Feingefühl zu behandeln.

Am Ende des 18. Jahrhunderts kam der Begriff aus der feinen Gesellschaftskultur des Rokokos und wandelte sich von der ursprünglichen Bezeichnung, die ausschließlich in der Musik verwendet wurde, um als Bezeichnung des allgemeinen menschlichen Umgangs. Denn in der Musik war Takt ein Ordnungsprinzip, das auch in der Gesellschaft in Form von Rücksichtnahme und Harmonie verlangt wurde. Abgeleitet wird der Begriff Takt vom lateinischen „tangere“, was so viel wie „berühren“ heißt (vgl. van Manen 2006: 126). In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts führten Kritiken dazu, dass mit mehr Feingefühl taktiert wurde. Daraufhin breitete sich der Begriff Takt mit der Bedeutung Zurückhaltung und Feingefühl im Sprachgebrauch aus (Muth 1992: 238). Manche Synonyme von Takt sind nahe bei der Bedeutung wie gute Eltern oder Erzieher sein sollten. Taktvoll zu sein heißt sensibel, rücksichtsvoll, einfühlsam, unaufdringlich, achtsam, vernünftig, weise, lebenswürdig und sorgsam zu sein (vgl. van Manen 2006: 126). Takt ist eine Interaktion zwischen Menschen, es ist weniger eine Art von Wissen sondern es ist eine Reaktionsweise in der Praxis (ebd.: 127).

“In a sense, tact is less a form of knowledge than it is a way of acting. It is the sensitive practice of heedfulness” (ebd.: 127).

Der Begriff „Takt“ tritt in sehr vielen pädagogischen und didaktischen Büchern und Schriften auf, die von verschiedensten Autoren verfasst wurden, die den Begriff in nahezu inhaltlich gleicher Verwendung haben. Eine einheitliche Definition oder Beschreibung von diesem Begriff wird dabei jedoch nicht vollzogen. Elisabeth Blochmann hat sich in ihrer Zeit, nach dem zweiten Weltkrieg mit dem Begriff „pädagogischer Takt“ in zwei Aufsätzen beschäftigt (vgl. Muth 1962: 7). In der Nachkriegszeit haben die Erzieher, ohne zu wissen, den Sinn des taktvollen Handelns verstanden und es als notwendig erachtet mit Mitgefühl zu handeln. Blochmann geht davon aus, dass der pädagogische Takt an sich in der deutschen Erziehung, so gut wie keine Rolle spielt, wobei sie dabei die pädagogische Theorie anspricht. Denn in der Praxis wird das pädagogisch- taktvolle Handeln schon seit der Nachkriegszeit zumindest in Deutschland angewandt (ebd.: 7f.).

Schon damals wurde der Begriff „Nichtplanbarkeit“ in Bezug auf den Unterricht verwendet. Der Zusammenhang von den Begriffen „Nichtplanbarkeit“ und „pädagogischer Takt“ wird erst mit der Eröffnung der pädagogischen Dimension verstanden. Denn das pädagogisch-taktvolle Handeln bei unvorhersehbaren Situationen kann nicht geplant werden. Das nichtplanbare Schulleben lässt auch keine Absichtlichkeit der handelnden Lehrperson zu (ebd.: 12).

Der pädagogische Takt wird in zwei Gruppen unterschieden. Einmal in Form von erzieherischen Handelns, wobei keine Modifikation von Nöten ist, da das taktvolle Handeln nicht nur im Unterricht sondern generell im Umgang mit Menschen zum Einsatz kommen sollte. Der zweite Gebrauch liegt im didaktischen Handeln der erziehenden Person. Dabei meint man das Lehren der Lehrperson und das Aufnehmen des zu Lernenden für die Schüler und Schülerinnen. Die Herbartianer waren sich damals schon dem Unterschied von „Erziehungstakt“ und „Unterrichtstakt“ bewusst (Muth 1962: 13f.). Objektiv kann man jedoch keine klare Trennung zwischen erzieherischen und didaktischen Aspekten vollziehen, da jede didaktische Seite auch eine erzieherische Maßnahme setzt.

### 3.2 Historische Anmerkungen zum Begriff „Takt“

Über den Begriff „Takt“ haben außer Herbart und van Manen dessen Theorien genauer in der folgenden Arbeit behandelt wird, noch andere Personen Vorträge gehalten. Hans- Georg Gadamer spricht in der selben Zeit wie Herbart über den Takt, der Physiologe Hermann

Helmholtz bringt zwei Aspekte des Taktes hervor, nämlich einerseits die Interaktion zwischen Menschen und andererseits Takt als sozialwissenschaftliche Forschung (vgl. van Manen 2006: 130). Unter dem erstgenannten ist ein sensibles Verhalten in Situationen gemeint, welches nicht durch theoretisches Wissen angeeignet werden kann. Im Sinne von Forschung, ist der zweite Aspekt zu verstehen. Der Sozialforscher bzw. die Sozialforscherin arbeitet interpretierend, indem der Forscher bzw. die Forscherin anhand von Forschungen, wie Probanden in bestimmten Situationen reagieren, soziale Phänomene beschreiben. Helmholtz kommt zu dem Schluss, dass Takt nicht einfach durch Aneignung von Wissen praktiziert werden kann, aber dass Bildung und Entwicklung das taktvolle handeln begünstigt (ebd.: 130f.). Der Philosoph Schleiermacher schreibt ebenfalls über die wesentlichen Aspekte des taktvollen Handelns. Er beschäftigt sich mit dem Vergleich des Taktes mit dem des Tones, insofern, dass der Mensch, wenn er sensibel und flexibel ist, taktvoll handelt und dieser Mensch umgangssprachlich gesagt „den richtigen Ton im Umgang mit anderen trifft“ (ebd.: 131). Den richtigen Ton treffen, damit ist nicht nur gemeint die richtigen Vokabeln für die Artikulation zu verwenden sondern auch die Stimme und die Art und Weise, wie etwas gesagt oder getan wird, spielen mit ein (ebd.: 131).

### 3.3 Systementwurf einer ästhetischen Handlungstheorie

Der Übergang vom 18. Zum 19. Jahrhundert ist in der Pädagogik sehr stark von Rousseaus Emile (1762) geprägt. Die Unterscheidung der vier Theorie-Praxis- Modelle, nämlich des praktischen, hermeneutischen Zirkels, sowie das Modell neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie und dem pädagogischen Takt, wie es im nächsten Kapitel genau erläutert wird, wurde von ihrer Pädagogik beeinflusst, die schlussendlich in den pädagogischen Theorien von Herbart und Schleiermacher ihre Form bekamen. Die Erziehungspraxis war das Thema, dem es sich zu widmen galt, zwar noch unter der Ständegesellschaft des Absolutismus allerdings das Ziel anstrebend, eine Generation zu erziehen, welche über die Standesgrenzen hinweg eine freie, brüderliche Gesellschaft darstellt (Herbart 1997: 17). Die vier Theorie-Praxis-Modelle werden im folgendem Kapitel 4.1 näher erklärt, doch um einen Eindruck zu erhalten wird kurz zu jedem Modell eine Verbindung hergestellt. Der praktische Zirkel war nicht sinnvoll als Hauptanwendungsfeld, da dieser nur der Bestärkung von ständischer Erziehung unterstützen würde und vor allem wäre das Bewusstlose handeln nicht anzustreben. Der hermeneutische Zirkel, wäre ausschließlich zielführend, wenn die Aufgaben, Methoden und

Bedingungsbeziehungen mit Sicherheit in der Praxis durchführbar wären. Das Modell der technologischen Rationalität schied ebenfalls aus, da dieses mit den Wirkungszusammenhängen der Erziehung mit den gesellschaftlichen Mechanismen ständischer Erziehung verbunden war. Genau dieses Problem gab es damals zu überwinden, deshalb war auch dieses Modell nicht anwendbar. Die politische Situation spitzte sich zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert auf Grund der französischen Revolution zu. Einen Ausweg aus dieser misslichen Lage sollte das vierte Modell Herbarts, das Theorie- Praxis Modell, schaffen. Im neunten Brief Schillers skizziert er dieses von Herbarts Vorlesung 1802. Schiller schreibt in seinen 24. Brief seine Vorstellung der Problemlösung wie folgt:

„Durch die Kunst, durch ästhetische Erziehung, soll der Mensch über seinen gesellschaftlichen Zustand hinausgeführt werden und sich dem anzustrebenden moralischen Ideal annähern.“ (Herbart 1997: 19).

## 4 Das Theorie-Praxis- Perspektivenproblem

In Herbarts „Erster Vorlesung über Pädagogik“ (1802) will er darauf hinweisen bzw. darauf aufmerksam machen, dass die Pädagogik als Wissenschaft und als Praxis zwei unterschiedlich zu betrachtende Ergebnisse liefern. Inwieweit die Erziehungswissenschaften auf die tatsächliche Umsetzung in der Praxis Einfluss nimmt bzw. inwieweit die pädagogische Praxis die Erziehungswissenschaften beansprucht, ist die Frage, die Herbart zu bedenken gibt (vgl. Fournès 2002: 7).

„In diesem Zusammenhang geht er von der Annahme aus, daß die Wissenschaft der pädagogischen Praxis noch längst nicht identisch mit der Ausübung derselbigen ist“ (ebd.: 7).

Herbart geht davon aus, dass eine pädagogische Praxis nicht das Handeln der Pädagogen widerspiegelt, sondern besteht auf den Bezug des gekonnten Handelns, was wiederum einer Fertigkeit entspricht. Fournès (2002: 7) interpretiert Herbarts „Pädagogischen Schriften“ (1984) folgendermaßen:

„Der zunächst im Ideal gedachten pädagogischen Wissenschaften steht eine pädagogische Praxis als der Bereich des gekonnten Handelns gegenüber. Eine gekonnte Handlung setzt ausgebildete Fertigkeiten voraus, und deswegen spricht Herbart statt von pädagogischer Praxis auch von einer ‘Kunst der Erziehung’, die er als ‘eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen’, bestimmt.“ (ebd.: 7)

Herbart spricht das Problem der pädagogischen Handlungskompetenz an bzw. den Erwerb dieser. Da die Frage wie viel die Wissenschaft zur Praxis beitragen kann genauso wenig wie die Praxis zu Erkenntnissen in der Wissenschaft wird, geklärt ist, setzt sich Herbart (1802) in seiner ersten Vorlesung mit dem „Theorie- vs.- Praxis Problem“ und in weiterer Folge dessen Bedeutung auseinander. Herbart war nicht der einzige, der sich dem Theorie- Praxis-Verhältnis gewidmet hat. Ruhloff (2001: 32) beschreibt das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im praxeologischen Denken wie folgt:

„Innerhalb von Theorie und ihrer Konzepte formulieren pädagogische Maßgaben, was aufgrund bisheriger Einsichten, Erkenntnisse und deren Kritik für die Zukunft gelten sollte. Die Theorie entspricht aber damit kein ‘Du sollst’ aus und wird nicht ‘normativ’. Auch in ihren zukunftsgerichteten systematischen Aussagen sagt sie, was aus welchen Gründen und unter welchen einschränkenden Voraussetzungen zu berücksichtigen ist, wenn heute

pädagogisch zu handeln ist. Sie handelt aber weder selbst noch repräsentieren ihre Sätze stellvertretend zu aktualisierenden Handlungen.“(ebd.: 32).

Die Theorie schlägt somit vor was zukünftig für die Praxis gelten sollte, allerdings nicht als Gesetz oder Befehl. Somit ist die Theorie zum Gebrauch für die Umsetzung in die Praxis gedacht, als guter Vorschlag, mit der Hoffnung auf Nutzung. In dem folgenden Kapitel beginnt die theoretische Auseinandersetzung zu einer der Forschungsfragen, nämlich: Wie lässt sich der pädagogische Takt angesichts der Theorie- Praxis- Problematik einordnen?

## 4.1 Theorie- Praxis- Modelle

Herbart erörtert vier Theorie- Praxis- Modelle. Das „Modell des praktischen Zirkels“, das „Modell des hermeneutischen Zirkels“, das „Modell neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie“ sowie das „Modell des pädagogischen Taktes“, (Fournès 2002: 7) welches die größte Relevanz in dieser wissenschaftlichen Arbeit hat.

Um eine klare Abgrenzung der Modelle vornehmen zu können, werden alle vier Modelle beschrieben, wobei der Fokus am zuletzt erläuterten, nämlich am „Modell des pädagogischen Taktes“ liegt.

### 4.1.1 Das Modell des praktischen Zirkels

Den Begriff Praxis hat erstmals Aristoteles hervorgebracht. Darunter wird das Tun, der Lernprozess, der durch das Ausüben einer Tätigkeit entsteht, verstanden. Obwohl das Modell mit anderen Modellen bereits erweitert wurde, kann es jedoch nicht komplett überwunden werden, da bestimmte Fertigkeiten, nur durch die Handlung entstehen können, sowie das Gehen, das Sprechen, etc. Doch die Grenzen dieses Modells sind dann erreicht, sobald man von Weiterentwicklung spricht, wenn es um neue Erkenntnisse geht, die eine Reflexion benötigen (Herbart 1997: 11).

#### 4.1.2 Das Modell des hermeneutischen Zirkels

Herbart formuliert die „bloße Praxis“ als „eigentlich nur Schlendrian“ denn die ausschließliche Praxis lässt keine schnelle Methode zu die „vielleicht weit raschere und schönere Fortschritte“ mit sich bringen würde (Herbart 1986: 56, 243). In diesem Zirkel blickt man über die reine Praxis hinaus, man handelt und weiß warum man so und nicht anders handelt und führt das auf bisherige Erfahrungen zurück. Der Gesichtskreis öffnet sich ein Stück weiter, doch bleibt man in diesem befangen. In diesem Kreis ist es nun möglich sich weiter zu entwickeln, da eine Reflexion vorhanden ist. Fournès (2002: 10) beschreibt das Modell von Herbart folgendermaßen:

„Die Praxis im hermeneutischen Zirkel weiß hingegen um die vorgegebene Bestimmtheit ihrer Erfahrungen, jedoch ohne begründet durch neue Handlungen neue Erfahrungen hervorzubringen.“

#### 4.1.3 Das Modell neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie

Dieses Modell geht vom Ursache- Wirkungsprinzip aus, sodass menschliches Handeln vom praktischen und hermeneutischen Zirkel befreit wird, und eine Erweiterung des Gesichtskreises stattfinden kann und das nun zur vollen menschlichen Rationalität führt. Für die Naturwissenschaften ist dieses Modell, laut Herbart (1997: 12f.) gut geeignet, allerdings für die Ethik, Politik, Kunst und Religion, ist dieses nicht tauglich. Der Grund bzw. die Erklärung dafür schreibt Herbart in seiner ersten Vorlesung wie folgt:

„Denn die Regeln der Erziehungswissenschaften könnten nach dem Modell neuzeitlicher Wissenschaft erst erforscht werden, wenn die Erziehungskunst selber voll entwickelt vorgegeben wäre. Diese Voraussetzung ist jedoch nicht erfüllt und im Unterschied zum Bereich der Natur grundsätzlich unerfüllbar.“ (Herbart 1997: 12f.)

#### 4.1.4 Das Modell des pädagogischen Taktes

Unter dem sogenannten „pädagogischen Takt“ versteht man ein Glied zwischen Theorie und Praxis. Dieses Modell fasst die pädagogische Erfahrung und Praxis in keines der zuvor



Zur weiteren Erklärung des nun grafisch dargestellten Modells ein Zitat aus Fournès (2002: 12) „Johann Friedrich Herbarts Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens“:

„So soll der Pädagogische Takt zwar ‘gehorsamer Diener der Theorie’, dieser jedoch nicht ‘Regent der Praxis’ werden. Vielmehr soll das gebildete Gewissen pädagogischer Verantwortung Regent seiner Praxis sein. Die entscheidende Frage ist nun, ‘ wie’ ein solches Theorie-Praxis- Verhältnis bestimmt sein muß und ‘wie sich jener Takt... ausbilde?’“

Herbart hat seine Lehre nicht nur als neues wissenschaftliches Modell gesehen, sondern er hat diese Theorie- Praxis- Problematik auch praktisch- experimentell in einer Aus- und Fortbildungsinstitution für Lehrer und Lehrerinnen umgesetzt.

In Herbarts Takt kann man folgende Aspekte zusammenfassen (Muth 1992: 239):

- Der Takt ist ein Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis und schiebt sich somit dazwischen.
- Der Takt bezeichnet eine rasche Entscheidung bzw. Handlung in der Praxis, dabei spielt dieser auch in der Taktik eine bedeutende Rolle.
- Der Takt bzw. in weitere Folge die Handlung wird vom Gefühl beeinflusst.

van Manen (1995: 67) stellt Takt als keine theoretische Form des Wissens und auch nicht als vortheoretische soziale Praxis dar. Der Takt entzieht sich der Theorie- Praxis- Problematik indem er

„(..)statt dessen über eine eigene erkenntnistheoretische Struktur, die sich vor allem in einer bestimmten Art des Handelns äußert, und zwar als aktives intentionales Bewußtsein bedachtsamer zwischenmenschlicher Tätigkeit“ . (van Manen: 67).

## 4.2 Zur Vervollständigung des Theorie-Praxis Modells

In diesem Kapitel wird der Begriff Urteil eingeführt, der eine wesentliche Rolle im Übergang vom theoretisch angeeigneten Wissen zur tatsächlichen Handlung einnimmt.

Herbart (1997: 123) schreibt, dass ein Urteil nicht unbedingt zwangsweise durch den Willen entstehen muss, sondern stellt die Möglichkeit gegenüber einer Überprüfung des Urteils durch

den Willen. Das nennt Herbart „innere Freiheit“. Die Urteilskompetenz zeigt sich durch die zuvor gebildete Gesinnung, allerdings nur wenn sich bei einem unmittelbaren Handlungsantrieb nicht ein Ursachen- Wirkungsverhältnis aufzut, sondern zwischen Wille und Handlung eine Beurteilung einschleibt, worauf die Handlung folgt. Eine Ähnlichkeit ergibt sich in Bezug auf das taktvolle Handeln, denn die Idee der inneren Freiheit stellt eine willenlose Beurteilung dar und eine Beurteilung die sich noch schnell vor die Tat schiebt. Die Entscheidungen, die im Moment getroffen werden, bilden sich durch das Gefühl, durch das Aufnehmen und Empfinden in der Situation selbst, sowie durch die Beurteilung der Lage. Wie eine Situation jedoch empfunden wird, hängt sehr stark mit der Einstellung, mit dem theoretischen Wissen, mit Überlegungen und der Wissenschaft, welche angeeignet wurde zusammen. Denn durch diese Basis oder anders formuliert durch diese „Brille“ werden Situationen von Person zu Person anders aufgefasst, bewertet und empfunden wodurch auch Entscheidungen unterschiedlich getroffen werden. Herbart hält den Takt, also das Entscheiden in Momenten, für die wichtigste Qualifikation einer Lehrperson (vgl. Fournès 2002: 10). Das Problem, dass nämlich in Bezug auf Theorie und Praxis entsteht ist folgendes:

„Weder lässt sich pädagogische Theorie an der Praxis verifizieren, noch pädagogische Praxis durch Theorie legitimieren. Vermittlungsinstanz von Theorie und Praxis kann also weder die Theorie selbst noch die einzelne Praxis sein, sondern nur die Handlungskompetenz des pädagogisch Handelnden oder das gebildete Gewissen pädagogischer Verantwortlichkeit, welches Herbart mit dem Terminus ‘Takt’ umschreibt.“ (Fournès 2002: 16)

Die behandelnde Forschungsfrage: „Wie lässt sich der pädagogische Takt angesichts der Theorie- Praxis- Problematik einordnen?“, wird mit diesem Zitat beleuchtet. Man könnte daraus lesen, dass die Theorie und die Praxis essentielle unabdingbare Wissensquellen darstellen, die wesentliche Differenzen aufweisen, aber durch den Takt miteinander verbunden sind. Sie beeinflussen einander um schlussendlich gemeinsam das pädagogische Handeln zu vervollständigen. Daraus resultiert, dass theoretisches Wissen in der Praxis nur durch den Handelnden selbst beurteilt werden kann. Die Wissenschaft hat das Ziel die erarbeitete Theorie umsetzbar zu machen, sodass sie der Praxis dient. Paradoxer Weise kann allerdings die Bildung des Taktes selbst nur die Aufgabe der Praxis sein.

Da eine Situation nie einer anderen gleicht, gibt es auch keine Regeln nachdem taktvolles Verhalten sich richten könnte. Resultierend kann behauptet werden, dass die Praxis von dem Takt abhängig ist (van Manen 2006: 147).

„Takt ist nicht so sehr in Handlung umgesetztes Wissen, sondern vielmehr Wissen als Handlung, und insofern ist Takt immer personengebunden und situationsabhängig.“ (van Manen 1995: 61)

Durch Studien, die im Zuge der Wissenschaft in Bezug auf pädagogische Handlungskompetenzen, durchgeführt werden, kann nicht vorausgesetzt werden, dass davon etwas für die Praxis gelernt wird. Nur auf Grund eines Studiums kann noch nicht darauf geschlossen werden, dass diese Person als Lehrperson geeignet ist (vgl. Fournès 2002: 16).

Aristoteles schreibt in seiner Nikomanischen Ethik ebenfalls über dieses Paradoxon. Aristoteles trennt sehr genau zwischen Erfahrenen und den wissenden Künstlern. Zu den praxisorientierten zählen Handwerker. Diese lehren zwar nicht aber lernen aus eigener Erfahrung und befinden sich somit im praktischen Zirkel des Erfahrungslernens. Die Wissenden sind für die Theorie, also Philosophie und Wissenschaft bestimmt. Festzustellen ist, eine klare Kompetenzverteilung. Diese zwei Gruppen haben verschiedene Arbeitsbereiche, die Praktisch orientierten sind geschickt im Handeln und die Wissenschaftler haben das theoretische Wissen zu dem der Handelnden. Jedoch kann jede Gruppe nur das eben erwähnte und hat nicht die Kompetenz der anderen. Bei Aristoteles gibt es einen hierarchischen Aufbau, was bei Herbart nicht der Fall ist. Bei Aristoteles ist das Wissen, die Theorie mehr wert als der Bereich der Praxis. Die Arbeitenden, Produktiven haben einen geringeren Stellenwert. Der Grund ist, dass im praktischen Zirkel kein Lehren stattfinden kann und somit keine Weiterentwicklung. Im Gegensatz dazu ist bei Herbart eine Wechselwirkung, ein Durchdringen der eigenen Erfahrung und Wissenschaft notwendig um zum vierten Modell, nämlich zum pädagogischen Takt zu gelangen (Fournès 2002: 18ff.). Takt stellt eine essentielle Notwendigkeit dar um von der Theorie in die Praxis zu gelangen, sozusagen als nicht verzichtbarer Lückenfüller. Da Theorie und Praxis keine Verbindungsstellen aufweisen, ist der Takt die Verbindung der beiden. Dadurch, dass der pädagogische Takt von beiden Seiten geprägt wird, einerseits von der Theorie und andererseits von der Praxis, kann man den Bereich nicht als planlos bezeichnen obwohl taktisches Handeln der Nichtplanbarkeit entspricht (ebd.: 23). Es gibt nicht „das eine richtige Handeln“ in Situationen, da jede spezifische Lage anders ist und keine mit der anderen vergleichbar.

Dabei wurde die Forschungsfrage: „Kann taktvolles Handeln gelernt werden, wenn ja inwieweit?“, angesprochen. Die eigene Kombinationsfähigkeit vom Gelernten und vom Erfahrenen bildet das taktvolle Handeln (ebd.: 23). Aus diesem könnte man schließen, dass

das taktvolle lernen insofern gelernt werden kann, wenn man sich die Fähigkeit aneignet das theoretische Wissen mit den Erfahrungen zu verbinden und dieses reflektiert bzw. infolge in die Handlungsfähigkeit mit einfließen lässt. Da taktvolles Handeln jedoch keine Zeit für das bewusste Nachdenken übrig lässt, ist das eigentliche Aneignen des taktvollen Handelns fraglich (van Manen 1995: 70).

Hopmann und Riquarts (1995: 25) vergleichen die beiden Taktmodelle von Johann Friedrich Herbart und Max van Manen und stellen fest, dass van Manen Takt „primär am Verständnis für die Lernenden“ misst und „der Umgang mit anderen und das Gehör für den richtigen Ton“ Takt ausmacht. Herbarts Verständnis für Takt liegt in der „Fähigkeit der schnellen Beurteilung und Entscheidung was didaktisch angemessen wäre“ zuvor durch die Wissenschaft aufbereitet. Anders gesagt ist eine Grundvoraussetzung für van Manen das Gespür und nicht das Wissen und somit kann man auch unwissentlich taktvoll handeln, im Gegensatz zu Herbart in dessen Theorie „taktisches Wissen Bedingung der Möglichkeit von Takt war, didaktische Ahnungslosigkeit also immer taktlos wäre“. (Hopmann und Riquarts 1995: 26)

## 5 Der „Takt“

Dieser Abschnitt widmet sich der theoretischen Beleuchtung des Taktes.

Wenn man vom Takt generell spricht versteht man laut Österreichischen Wörterbuch (1998: 586) wie in der Einleitung schon erwähnt, ein sensibles, feinfühliges Verhalten. Wobei unter Sensibilität, laut Pfeifer (2002: 12) folgende positive Aspekte mit eingeschlossen sind, wie: Feinfühligkeit, intensives Empfinden, tiefes Wahrnehmen und Erleben, intuitive Wahrnehmung, nicht unberührt vom Leid anderer Menschen und empfänglich für das Übernatürliche. Takt ist ein Sinn dafür, im richtigen Moment, das richtige zu sagen oder zu machen, das Empathie voraussetzt.

Herbart gibt dem Takt die größte Bedeutung, wenn es darum geht ob man ein guter oder schlechter Erzieher bzw. Erzieherin wird. Denn je nachdem wie sich der „Takt“ ausbildet, ist man als Lehrperson gut oder schlecht. Volkmar Stoy hingegen meint, dass die Individualität darüber entscheidet, wenn beide Personen das theoretische zweckmäßige Wissen besitzen, wer der beiden im Moment taktvoll oder nicht taktvoll handelt (Muth 1962: 113f.). Das taktvolle Handeln in Situationen bleibt trotzdem immer ein Zufall, nur weil jemand einmal taktvoll handelt, heißt das nicht, dass die Person immer taktvoll handelt. Laut Lassons Definition: Zufall ist

„was ist, und was doch ebensowohl nicht sein könnte“ (1918: 6) .

Damit bringt Lasson (ebd.: 6) das Prinzip, wie taktvolles Handeln funktioniert, auf den Punkt. Denn eine unvorhersehbare Situation kann weder geplant noch willentlich gesteuert werden. Man muss sich auf den momentanen Augenblick einlassen können und der Einmaligkeit der Situation durch den Takt einen Sinn geben. Bevor eine Lehrperson in der Lage ist taktvoll zu handeln ist laut Muth (1962: 118) das theoretische Basiswissen nötig, nicht etwa, weil man in der Situation bewusst auf das zurückgreift, aber das Wissen selbst beeinflusst die Entscheidungen im Unterbewussten. Die Theorie, die man sich angeeignet und die Erfahrungen, die man als Person gemacht hat, sind Eindrücke die verinnerlicht werden und somit in Momententscheidungen den Ausschlag geben. Somit ist die Wissenschaft nicht wegzudenken, denn diese ist nötig um überhaupt in die Lage zu kommen taktvoll zu handeln (ebd.: 118).

Um nochmals auf den Zufall zurückzukommen, meint Ruhloff (1993: 38), dass Theorie und Praxis nicht durch Zufall ähnlich sind sondern sie

„(..)hängen in einem gemeinsamen, als transzendental zu bezeichnenden Grund oder Begründungsrahmen zusammen, aus dem sie auf je verschiedene Weise extemporieren, beispielsweise eben in Form wissenschaftlich- skeptischer Analysen einerseits, in Gestalt elenktisch- skeptischer Bildungspraxis andererseits.“ (ebd.: 38)

Unter transzendentalen Begründungsrahmen ist nicht ein Zusammenhang zwischen skeptischer Theorie und Praxis in Bezug auf das Wissen durch Erfahrung zu verstehen sondern durch die Erkenntnis, die mit menschlicher Vernunft gewonnen werden. (ebd.: 38)

Van Manen (2006: 137) schreibt über taktvolles Handeln, dass es im alltäglichen sozialen Leben eine Selbstverständlichkeit beansprucht. Der Takt wird erst bewusst wahrgenommen wenn dieser fehlt, vorausgesetzt man hat die notwendige Sensibilität dafür (van Manen 2006: 137). Dies ist auch auf die Schule umzulegen, denn wenn ein angenehmes Klassenklima herrscht und die SchülerInnen interessiert sind, werden die Situationen in denen taktvoll gehandelt wird nicht wahrgenommen, sie bleiben sozusagen „unsichtbar“ wie van Manen (1995: 64) es ausdrückt.

Man weiß im Schulalltag niemals zuvor was einen am Tag erwartet. Unerwartete Situation im Kontext Schule sind keine Ausnahme bzw. Unfälle auf Grund von Desorganisation oder Nichtvorbereitung, sondern sind ein Teil des Unterrichtens, des Lehrer- bzw. Lehrerinnenalltags (van Manen 2006: 144). Takt ist eine Art von praktischer normativer Intelligenz, die von den Gefühlen geleitet wird (vgl. Forghani-Arani & Phelan 2012). Beim taktvollen Handeln ist das achten auf das Gefühl bzw. auf die Stimmung in der Situation von Wichtigkeit. Die Gefühlswelt gibt schlussendlich die Entscheidung darüber, wie gehandelt wird (van Manen 2006: 146).

„Takt ist eine Form des Wissens, die ihrem Wesen nach normativ, persönlich, unmittelbar und intuitiv ist.“ (van Manen 1995: 63)

Es gibt keine theoretischen Modelle, die behaupten könnten, wie taktvoll gehandelt werden muss. Es ist nicht möglich Takt auf Techniken oder bestimmte Taktiken zu reduzieren. Es existieren viele Bücher und Ratgeber über das „gute und richtige Unterrichten“, allerdings bedeutet das Aneignen von solch einem Wissen an sich, nicht, dass man in einer Situation deshalb gefühlvoll und bedachtsam handelt, das den Takt in der Basis auszeichnet (van Manen 2002: 4).

„It's a knowledge that issues from the heart as well as from the head.“ (van Manen 2002: 6)

Dieses Zitat unterstützt die Aussage zuvor, da das theoretische Wissen vom Verstand nicht dasselbe wie das Wissen des Herzens, also des „Inneren“ ist. Das angelernte Wissen alleine ist getrennt vom Handeln, das vom Inneren gesteuert wird, zu betrachten. Van Manen (2002: 22) drückt das folgendermaßen aus:

„(..)pedagogical thoughtfulness and tact are not simply a set of external skills to be acquired in a workshop. A living knowledge of teaching is not just head stuff requiring intellectual work“ (van Manen 2002: 22)

Eine taktvoll handelnde Person hat die Sensibilität, Gedanken zu interpretieren, zu verstehen und zu fühlen sowie die Körpersprache zu deuten. Also ist eine taktvoll handelnde Person in der Lage das Gefühlsleben im Inneren der betreffenden Person zu spüren.

Goleman schreibt (2009: 19) über emotionale Intelligenz, die für taktvolles Handeln ebenfalls nötig ist, folgendes:

„Ganz allgemein handelt es sich um die Fähigkeit, Gefühle in uns und in anderen zu erkennen und zu lenken. Die grundlegende Definition beschreibt vier Hauptbereiche: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, Sozialbewusstsein und Beziehungsmanagement.“ (Goleman 2009: 19).

Thorndike (1920) sprach damals schon von „sozialer Intelligenz“, die ein Teil des Kompetenzspektrums einer jeden Person ist. Darunter ist laut Goleman (2009: 19) das soziale Handeln bzw. der kluge Umgang in menschlichen Beziehungen zu verstehen.

Trotzdem gibt es einen Unterschied zwischen dem Takt im Allgemeinen und dem pädagogischen Takt im Speziellen. Takt zwischen Erwachsenen ist, wenn man sich das Vokabular der Mathematik leiht, symmetrisch hingegen pädagogischer Takt asymmetrisch ist. Zwischen Erwachsenen wird taktvolles Handeln erwartet nicht aber bei Kindern, denen wird sozial- taktvolles Verhalten gelehrt. Unter Takt im Allgemeinen wird ein respektvolles, würdevolles, sensibles und subjektives Verhalten gegenüber anderen Menschen, egal welchen Alters sowie, dass man versucht offen für Neues und Anderes zu sein, verstanden. Diese Erwartungen sollte man nicht an Kinder stellen. Der pädagogische Takt birgt Verantwortung gegenüber den Kindern. Die Kinder sollen von den Eltern und Lehrern bzw. Lehrerinnen geschützt, unterstützt und gefördert werden. Die Symmetrie ist deshalb nicht gegeben, weil das eben genannte umgekehrt nicht der Fall ist. Die Kinder haben nicht die Verantwortung über die Erwachsenen (vgl. van Manen 2006: 127f.).

## 5.1 Betrachtung der pädagogischen und didaktischen Seite des Taktes

In diesem Kapitel scheinen die Äußerungsformen des pädagogischen Taktes von verschiedenen Betrachtungsweisen auf, wobei die Forschungsfrage: „Kann taktvolles Handeln gelernt werden, wenn ja inwieweit?“, behandelt wird.

### 5.1.1 Pädagogisch orientierte Äußerungsformen des Taktes

Taktvolles Handeln wird, unter anderem durch die Sprache vermittelt. Die Formulierungen sowie der Tonfall, die angewendet werden, sagen viel über die Art und Weise, wie eine Lehrperson unterrichtet aus. Die Artikulierung kann taktvoll, mit Gefühl und aus der Sicht des Schülers bzw. der Schülerin geäußert werden oder in Form eines hierarchischen Verhältnisses, das nicht dem Takt entspricht. Sobald der Lehrer bzw. die Lehrerin aus einer Ich- Befehlsform spricht, wie zum Beispiel: „Ich will, dass ihr das Buch auf Seite 100 aufschlägt! Öffnet eure Bücher!“, ist eine Distanz zwischen Lehrperson und Unterrichtenden vorhanden, die nicht zwangsmäßig von Nöten ist (van Manen 2006: 173f.). Wenn die Kinder beim Unterrichten persönliches Interesse daran haben, etwas vom Lehrstoff zu lernen, sind die Aufmerksamkeit, die Motivation und die Konzentration automatisch höher. Die Heranwachsenden haben mehr Eigeninteresse, wenn ihnen das Gefühl vermittelt wird, dass ihretwegen dieser Stoff behandelt wird und nicht weil es die Lehrperson möchte. Das kann mit einer taktvollen Sprache und dem richtigen Tonfall also im Gesamten betrachtet, mit einer angenehmen Atmosphäre getan werden (ebd.: 174).

Muth (1962: 27-37) schreibt schon 1962 über die Verbindlichkeit der Sprache, durch die man Respekt und Anerkennung ausdrücken kann. Dabei handelt es sich, laut Muth (1962: 28) um „[...]keine Äußerlichkeit mehr, weil sie ein kommunikatives Feld auch zwischen Erzieher und Kind stiftet—beginnt die taktvolle Haltung des Erziehers dem Kinde gegenüber und die Führung der Kinder zu taktvollem Handeln.“

Auch die Herbartianer waren sich über die Verbindlichkeit der Sprache, als Äußerung des Taktes, im Klaren. Volkmar Stoy hat dies folgendermaßen ausgedrückt:

„Wer jederzeit das rechte Wort, in jeder Zeit den rechten Inhalt seiner Rede, rechte Betonung, rechte Stärke, rechte Aufeinanderfolge in Rede und Benehmen darstellt, der gilt als Taktvoller.“ (Soldt 1935: 74).

Durch die Sprache kann viel Unehrlisches gesagt werden, doch durch einen Blick kommt die Wahrheit zum Vorschein. Durch Blickkontakt, also durch die Augen selbst, können Gefühle gezeigt werden. Ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin kann durch das taktvolle Handeln auf Grund von Blicken die Gefühlswelt der Kinder erkennen. Sie wissen wie es ihnen geht ohne danach zu fragen. Es gibt Menschen, die nicht gerne über ihr Inneres, über ihre Gedanken, Eindrücke, Ängste bzw. Gefühle sprechen, aber ihre Augen lügen nicht und können all das mitteilen (vgl. van Manen 2006: 180f.). Die Gestikulation der Menschen sagt ebenfalls sehr viel über sie aus. Taktgefühl zeigt sich durch das Erkennen des Befindens des Kindes und das entsprechende Reagieren darauf. Jugendliche in der Klasse darauf aufmerksam zu machen, dass sie nicht ordentlich sitzen, ist unangenehm für die betreffende Person und wahrscheinlich wird sich nach kurzer Verbesserung der Haltung die Ursprungshaltung wieder ergeben. Doch wenn man eine Person, die mit hängenden Schultern und gekrümmter Haltung am Sessel sitzt, für etwas lobt, wird sich auf Grund des psychischen Wohlbefindens eine physische Verbesserung der Körperhaltung einstellen (ebd.: 182f.).

Die Natürlichkeit des Handelns gibt der Lehrperson erst die Möglichkeit zum pädagogisch-taktvollen Handeln. Die Natürlichkeit des Handelns lässt sich dreifach bestimmen. Erstens, soll sich die unterrichtende Person selbst zurücknehmen um den Kindern den Raum zu geben mitzudenken. Zweitens, darf das Handeln nicht gewollt und zu dem noch auf eine bestimmte Wirkung abzielen. Drittens, soll die Lehrperson beim Unterrichten nicht künstlich vermitteln, da ansonsten eine Unglaubwürdigkeit entsteht (Muth 1962: 40).

„Der in seinem Tun ganz aufgehende Erzieher hat es nie nötig, auf ‘Wirkung’ auszugehen, und ihm verbietet es sich geradezu, sein Erziehersein bewußt und willentlich zu kultivieren und auf ‘Wirkung’ anzulegen, sobald die Sachverhalte in den Vordergrund treten, vor die es die jungen Menschen in der Schule zu führen gilt.“(Muth 1962: 42)

Muth (1992: 45) spricht von der Wichtigkeit der Glaubwürdigkeit von Lehrpersonen in immer neuen Situationen. Man ist selbst nicht in der Lage festzustellen ob man glaubwürdig ist oder nicht, nur das Gegenüber, also in der Schule die Schüler und Schülerinnen, haben das Recht das zu behaupten. Es ist ein Phänomen des Zwischenmenschlichen was sich in Situationen immer wieder neu ergibt. Man kann nicht im Vorhinein sagen, dass man in einer Situation, in

welche man jeden Tag unerwarteter Weise gerät glaubwürdig agiert, doch gerade das macht die Gegenreaktion bzw. die Wirkung auf das Gegenüber aus. Das Verhalten hängt nun auch mit den Einstellungen und dem eigenen Denken zusammen, nur wenn man diesen auch treu bleibt, kann man auf Situationen authentisch reagieren. Die Natürlichkeit der Lehrperson auf entstehende Situationen zu reagieren macht die Glaubwürdigkeit aus (vgl. Muth 1992: 49).

Das Lernen im Unterricht kann mit unterschiedlichen Methoden stattfinden. Die Prioritäten die die Lehrpersonen setzen sind unterschiedlich. Für manche ist es das Wichtigste den Kindern so viel Input wie nur möglich zu bieten, wobei dies meist mit Frontalunterricht umgesetzt wird. Andere wiederum haben sich vorgenommen den Kontakt zu den Unterrichtenden persönlicher zu gestalten und in Form von Diskussionen und Interaktionen dem Lehren mehr Energie einzuflößen. Durch das taktvolle Handeln, das der zweiten angesprochenen Methode entspricht, kann sich die Persönlichkeit des Heranwachsenden entfalten. Die Schüler und Schülerinnen sind aufgefordert kritisch zu denken und Dinge zu hinterfragen und diese Gedanken in die Diskussion einzubringen. Durch das Gespräch und aktive Mitarbeit wird der Lernstoff gefestigt und die Schüler und Schülerinnen lernen Kompetenzen, die sie im alltäglichen Leben brauchen können, wie eben kritisches Denken (van Manen 2006: 171 f.).

Psychische Verletzungen eines Kindes oder generell eines Menschen können verhindert werden, indem man die Individualität der Person wahrnimmt und berücksichtigt und nicht versucht die eigene Person in der anderen zu sehen (Muth 1992: 241). Pädagogisch-taktvolles Handeln hat aus der Perspektive des Kindes zu geschehen, denn Probleme der Kinder herunterzuspielen hat keinen Sinn, einfühlsames Verständnis und Unterstützung können emotionale Wunden heilen (van Manen 2006: 166).

Für die Kinder nur das Beste Wollen ist eines der Aufgaben des Taktes, allerdings heißt das nicht immer für das Kind etwas aktiv zu tun sondern dem Kind bzw. seinen Fähigkeiten zu vertrauen. An das Gute im Kind zu glauben und die Kompetenz zu besitzen den Möglichkeiten, die dem Kinde offen stehen, Vertrauen zu schenken, sind spezielle Aufgaben der Lehrperson (van Manen 2006: 167).

Takt, als Personifikation, ist aufgeschlossen und willig die Probleme der Kinder zu verstehen und die eigene Perspektive zu verlassen. Um Probleme oder missbilligendes Verhalten von Kindern verstehen zu können hat es keinen Sinn das Problem aus dem eigenen Blickwinkel zu beleuchten. Wenn ein Kind im dunklen Angst hat, zeigt es wenig Wirkung dem Kind zu

sagen, dass es keine Angst zu haben braucht. Die Angst des Kindes wird dadurch nicht verringert. Der Takt versetzt sich in die Lage des Kindes und probiert aus dieser Perspektive eine Lösung für das Problem zu finden. Denn das wesentliche ist das Erleben des Kindes und taktvolles Handeln besteht auch darin sich in eine andere Person hineinzusetzen und sie verstehen zu wollen und zu können (van Manen 2006: 152f.). Anschließend an das eben genannte Beispiel ist zu sagen, dass Takt etwas einstimmig Subjektives ist. Jeder Mensch wird in einer unerwarteten Situation anders reagieren, denn die Wahrnehmung der Situation ist subjektiv, sowie das Gefühl etwas rein Subjektives ist. Doch das Ziel bzw. taktvolles Handeln kann nur stattfinden, wenn man versucht in die Subjektivität des Gegenübers einzutauchen und erst dann versucht Lösungsansätze oder Erklärungen zu geben. Mit objektiven Tatsachen als Antwort kann kein taktvolles Handeln existieren (van Manen 2006: 155).

Kinder sind sehr leicht emotional verwundbar und eine der Aufgaben des taktvollen Handelns ist es, die Gefühle des Kindes zu beschützen (ebd.: 163f.). Wenn Schüler bzw. Schülerinnen eine Schwäche besitzen, die sie vor den anderen Mitschüler bzw. Mitschülerinnen nicht zeigen wollen, wäre taktvolles Handeln zwar zu sehen, dass die Person ein Problem hat, aber es sich nicht vor der Klasse anzusprechen oder sich anmerken zu lassen, sondern zu versuchen, dem betreffenden Kind Tipps zu geben, wie die Situation bewältigt werden kann. Dadurch kann, das was zu Beginn als Schwäche des Kindes gesehen wird in eine Stärke verwandelt werden, da das Kind sich weiterentwickeln kann und etwaige Ängste überwinden lernt. Manchmal entstehen tiefe emotionale Wunden, wenn ein Familienmitglied stirbt oder wenn sich die Eltern scheiden lassen und man einen Elternteil im Zuge dessen verliert. Das sind Erlebnisse die von keinem rückgängig gemacht werden können, und der Umgang mit diesen „inneren Verletzungen“ ist kein leichter (ebd.: 165). Ein Lehrer bzw. eine Lehrerin hat in der Schule den familiären Hintergrund des Kindes zu berücksichtigen, Ängste, die vor bestimmten Situationen auf Grund von früher erlebten Ereignissen entstehen, sind mit Takt zu behandeln. Das Feingefühl der Lehrperson um nicht mehr zu verletzen als schon passiert ist, ist gefragt. Kinder empfinden manchmal Geschehnisse, die objektiv gesehen Kleinigkeiten sind, subjektiv als unüberwindbare Hindernisse, die sie verletzen und von denen sie glauben, sie nicht bewältigen zu können (ebd.: 165).

Pädagogisches Verständnis, ist eine weitere Äußerungsform des pädagogischen Taktes. Das zeigt sich in Situationen, in denen man aufgefordert ist etwas für das Kind zu tun. Solche Situationen, die jeden Tag, wenn man mit Kindern arbeitet entstehen, nennt man

„pädagogische Momente“ (ebd.: 96). Das Gefühl zu haben aufgefordert zu werden etwas zu unternehmen, für das Kind da zu sein ist die tiefere Bedeutung des Erziehers, der Pädagogen und Eltern. Um pädagogisch taktvoll handeln zu können ist es wichtig die Fähigkeit zu besitzen einfühlsam zu sein. Das Hineinzusetzen in die Lage einer anderen Person bzw. die Mimik und Gestik, also das optisch wahrnehmbare Verhalten der Menschen, deuten zu können, ist Voraussetzung und unabdingbar um ein pädagogisches Verständnis entwickeln zu können. Dabei spricht van Manen (2006: 97) nicht nur von Empathie sondern er stellt Sympathie noch darüber. Sympathie im Sinne der Pädagogik meint, das Kind in einer fürsorglichen Art und Weise zu verstehen. Lehrer und Lehrerinnen, die diese Fähigkeit besitzen, werden von den Schülern und Schülerinnen als gerecht, hilfsbereit und offen für neues beschrieben. Auf Grund dessen können die Kinder Ratschläge und Vorschläge sowie das Führen der Lehrperson besser annehmen. Die Akzeptanz der Lehrperson ist somit gegeben, die Unterrichtenden mit dieser Begabung werden von den Kindern meist gemocht und geschätzt.

Van Manen (2006: 162) schreibt über das essentielle „Raum geben“ dem Kind gegenüber. Dabei wird ein Nichteinmischen der erziehenden Person und ein sich selbst entwickeln des Kindes verstanden. Pädagogisch- taktvolles Handeln soll die Kinder nicht alleine lassen und sie mit Situationen überfordern, doch das negative Gegenteil soll auch nicht stattfinden. Felten (2010: 40) schreibt, dass es wichtig ist heranwachsende junge Menschen mit schwierigen Situationen zu konfrontieren, sodass diese sich weiterentwickeln können und lernen Probleme zu lösen bzw. damit umzugehen. Wenn Kinder Situationen alleine bewältigen können, ist es wichtig ihnen die Gelegenheit zu geben, Dinge alleine mit sich selbst oder mit anderen auszumachen. Es dreht sich um das richtige Maß an Kommunikation, zu wenig Zeit um mit den Kindern sprechen zu können kann zu einer Überforderung des Kindes führen, doch wenn in einer Familie zu viel kommuniziert wird und die Eltern ständig neugierig auf die Träume, Gedanken und Gefühle ihres Kindes sind, hat das Kind keinen Platz sich zu entfalten. Somit ist die Dosierung der Aufmerksamkeit und das Kümmerns um das Kind von Wichtigkeit (van Manen 2006: 162).

Zurückhaltung ist ebenfalls eine Eigenschaft des Personifizierten Taktes. Nicht in jeder Situation ist es taktvoll aktiv zu handeln, manchmal ist es besser nicht zu handeln, wie van Manen (2006: 149) schreibt:

„Sometimes the best action is non-action.“ (van Manen 2006: 149).

Damit ist gemeint, dass manche Situationen mit einem bewussten Nichteingreifen taktvoller gelöst werden als mit aktiven Eingreifen. Das heißt nicht, dass Probleme nicht angesprochen werden sollen, doch wenn das Gegenüber nicht reden oder sich emotional nicht öffnen will, ist es besser sich zurückzunehmen. Unvorhergesehene Situationen passieren ständig im Unterricht bzw. weiter gefasst im Kontext Schule, doch der Takt selbst ist in jeder Situation selbstbewusst und dominant (vgl. van Manen 2006: 158f.) Ein taktvolles Handeln ohne vom eigenen Verhalten überzeugt zu sein ist kein taktvolles Handeln. Nicht geplante Situationen entstehen ständig und die Fähigkeit in einem Moment taktvoll zu handeln ist die Gabe zu improvisieren, pädagogisch, überzeugt von der eigenen Entscheidung, zu handeln ohne lang darüber nachzudenken (van Manen 2006: 160).

In manchen Situationen ist ein Anzeichen für taktvolles Handeln, die Momente der Stille. Wenn Unterrichtende sich an eine Lehrperson wenden weil sie ein Anliegen belastet kann es angebrachter sein zu schweigen und aufmerksam zu zuhören als Vorschläge und Tipps zu geben. Ein zurücknehmen der eigenen Person und mitfühlend sowie verständnisvoll aber dennoch ruhig taktvoll zu agieren, kann in speziellen Momenten das Richtige sein (van Manen 2006: 178).

Mensch sein bedeutet individual zu sein, einzigartig. In der Schule sollen jedoch alle Kinder den gleichen Kriterien entsprechen und in jedem Fach den Lehrplan erfüllen. Die Einzigartigkeit der Heranwachsenden wird durch nicht taktvolles Handeln nicht berücksichtigt, nicht erkannt, nicht gewollt. Das Spezielle im Kind zu entdecken, zu sehen, macht taktvolles Handeln aus. Eine gute Lehrperson verlangt nicht, dass alle Schüler und Schülerinnen gleich sind, sondern ist bereit und aufgeschlossen gegenüber Besonderem (van Manen 2006: 166f.).

Das taktvolle Handeln kann auch bedeuten jemanden zu berühren. Der körperliche Kontakt zu Kindern kann sich von der Physis auf die Psyche übertragen, zum Beispiel den Ausdruck den Rücken stärken, kann Verschiedenes bedeuten. Im Kontext Schule kann das heißen sich in einem Streit zwischen zwei Kindern, wo ein Kind das andere mit einem Lineal schlägt und das geschlagene Kind sich nicht wehrt, dazwischen zu gehen, das Kind, das mit dem Lineal zugeschlagen hat maßregeln und sich hinter das geschlagene Kind stellen sowie den Arm auf die Schulter von diesem legen, somit fühlt sich das Kind nicht nur psychisch, sondern auch physisch unterstützt und nicht mehr alleine und ausgeliefert (ebd.: 142f.).

Das Erzieherdasein kann nur verantwortungsvoll und korrekt durchgeführt werden, wenn die Distanz zwischen der Lehrperson und den zu Unterrichtenden gehalten wird, sobald diese durchsichtige Linie durchbrochen wird und man in die Privatsphäre des Anderen eintritt, kann kein pädagogischer Bezug vorhanden sein (vgl. Muth 1992: 241). Ein Mensch, der Takt besitzt, weiß in einer Situation das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu halten. Der taktvoll handelnde Mensch zeichnet sich durch eine moralische Intuition aus, mit der rasch eine Lage eingeschätzt, beurteilt und gehandelt wird, wobei er den Sinn dafür hat, was in der jeweiligen Situation das Richtige ist (van Manen 2006: 126).

Schüler und Schülerinnen können Verlangtes besser umsetzen, wenn man als Lehrperson mit gutem Beispiel voran geht. Zum Beispiel hat eine Lehrperson Schwierigkeiten beim Korrigieren von Aufsätzen weil die Handschriften einiger nicht zu entziffern ist. Anstatt die Schüler und Schülerinnen ständig darauf hinzuweisen versucht die Person, die eigene Handschrift leserlich zu gestalten und probiert als Vorbild zu handeln. Das Taktvolle handeln agiert in Form von beispielhaften Vorgehen (van Manen 2006: 185f.) und beeinflusst die Kinder subtil. Auch wenn man als Lehrer bzw. Lehrerin den Kindern nicht direkt vorschreibt was im Leben der richtige oder der falsche Weg ist, beeinflusst man die Kinder in ihrer Entwicklung. Wenn man Kinder emotional berühren kann durch Zuhören oder Verständnis, das ihnen entgegen gebracht wird, werden die Kinder durch das taktvolle Handeln der Lehrperson Dinge annehmen können und lernen (van Manen 2006: 157).

Diese Erkenntnisse der pädagogischen Seite des Taktes lässt darauf schließen, dass die Lehrperson auch ohne ein vorgefertigtes Regelwerk in der Lage ist in der Erziehung den angebrachten Schritt zu tun. Diese Äußerungsformen zeigen taktvolles Handeln, wobei das keiner Anleitung entspricht und taktvolles Handeln nicht direkt gelernt werden kann, aber alleine das Bedenken und Reflektieren der eben genannten Punkte können einen Zugang zum Takt bewirken.

### 5.1.2 Didaktisch orientierte Äußerungsformen des pädagogischen Taktes

Drei wesentliche Aspekte der Bestimmung des Taktes werden von Herbart erwähnt, nämlich, dass unter Takt ein Zwischenglied von Theorie und Praxis gemeint ist, dass es dabei um eine rasche Entscheidungsfällung geht und zuletzt aber deshalb nicht weniger bedeutend, dass Takt eine Handlungsweise ist, die vom Gefühl, vom Innersten der Person, abhängt (Muth 1992:

239). Auf Grund dieser drei Ausprägungen spricht Herbart von einer Nichtplanbarkeit (Muth 1962: 69). Man kann nicht im Vorhinein auf Situationen reagieren, die nicht entstehen. Erst wenn ein Plan nicht mehr konstruiert werden kann, sieht man sich in einer Situation, in der eine Reaktion der Lehrperson auf ein Agieren des Kindes notwendig ist (Forghani-Arani 2012). Das Gefühl, das die Lehrperson in diesem Moment hat, wirkt schlussendlich auf die Entscheidung mit ein, der Wille des Menschen hat nicht die Macht die Situation im Vorhinein abzuklären. Jede Situation, auch wenn sie von der Thematik her ähnlich sein kann, ist individuell und wird somit auch individuell behandelt (Muth 1962: 70ff.)

Der Takt in der Didaktik äußert sich in vier Formen, nämlich:

- 1) als Situationssicherheit
- 2) als dramaturgische Fähigkeit
- 3) als improvisatorische Gabe
- 4) im Wagnis freier Formen schulischen Handelns.

Auf diese vier Formen wird in den folgenden Absätzen näher eingegangen.

- 1) als Situationssicherheit

Die Lehrperson wird in der Schule mit vielen Situationen konfrontiert, die nicht vorhersehbar sind, sondern sich spontan ergeben. Für Herbart ist, wie oben schon beschrieben Takt unter anderem eine schnelle Beurteilung und Entscheidung der Lehrperson. Laut Muth (1992: 240) nennt man dies auch Situationssicherheit. Dabei geht es um die Nichtplanbarkeit des Taktes, wobei das absolut nicht mit Planlosigkeit gleichzusetzen ist. Bei der Nichtplanbarkeit spricht man von einem nicht- planen- Können, auf Grund des Unvorhersehbaren. Planlosigkeit hingegen, bezeichnet einen Zustand der die Möglichkeit miteinschließt einen Plan zu erstellen, diese allerdings nicht genutzt wird. Trotz dieser Nichtplanbarkeit, das ein didaktisches Faktum ist, hat die Lehrperson die Aufgabe des Vorbereitens. Genau durch diese Planung, die trotzdem vorgenommen wird, ist es überhaupt möglich, nichtplanbar zu handeln. Schorb (1958: 29) merkt eine grundsätzliche negative Besetzung des Begriffs, „Planlosigkeit“ an, die in Bezug auf Herbarts Planlosigkeit des Taktes nicht zu trifft. Jede Situation, ist einzigartig und nicht vorhersehbar und schließlich nicht planbar. Herbart schreibt von einem Eintreten des Taktes, weil die Theorie in diesem Bereich leer ist, auf Grund der Nichtvorhersehbarkeit. Dieser Takt wirkt positiv in die Praxis ein, obwohl die Theorie niemals in der Lage sein wird dieses vorzuplanen. Herbart vertritt die Meinung, dass die Lehrperson die Aufgabe hat mit dem Theorie- Praxis Verhältnis umzugehen bzw. das

Theorie- Praxis Problem zu lösen. Es ist nicht einfach aus einer Situation heraus, schnell zu entscheiden und zu beurteilen, wo eine noch so detaillierte Planung jeden Nutzen verliert (Fournès 2002: 23). Das taktvolle Handeln hängt zu einem großen Teil auch vom Gefühl der Lehrperson, von der Grundbefindlichkeit ab, wie gehandelt wird. Situationen können von der tatsächlichen, von der Ferne betrachteten, abgelaufenen Situation ähnlich sein, doch die Lehrperson kann darauf unterschiedlich reagieren, da immer ein aktives Gefühlsleben mit Einfluss nimmt. Das taktvolle Handeln, das mit Gefühl und Herz gemacht wird, kann nicht aus Büchern gelernt werden, das kommt vom Inneren des Menschen (Fournès 2002: 24). Takt entwickelt sich weiter durch Erfahrung. Die Grundlage um taktvolles Handeln gewährleisten zu können ist ein ständiges Lernen, auch der Lehrperson. Teilnehmen an pädagogischen und didaktischen Diskussionen, am geistigen Leben, ist Voraussetzung einer guten Lehrperson.

„Takt kann sich nur im Prozeß des Handelns einstellen. Auf diese Weise wird sich die Fähigkeit zu pädagogisch taktvollem Handeln durch die zunehmende Erfahrung eines Lehrers immer weiter erschließen. Aber zur wirklich reflektierten Erfahrung ist nur der in der Lage, der durch die Wissenschaft vorbereitet wurde, ‘und auf dem Weg’ bleibt.“ (Fournès 2002: 28).

Unter „auf dem Weg bleiben“ ist zu verstehen, wie oben angesprochen, das ständige Weiterbilden, das in der heutigen Zeit leben, gemeint.

Die unterrichtende Person hat die Aufgabe die Situation mit einer Sicherheit gegenüber zu stehen und darauf so zu reagieren, wie es für die Situation angebracht ist. Dabei soll die Lehrperson nicht die eigenen Einstellungen und Werte untergraben, denn diese haben sowieso Einfluss auf die entstehenden Gefühle in der Person selbst. Doch es ist darauf zu achten, dass die Kinder auch verstehen, welche Aussage die Lehrperson tätigt. Die unterrichtende Person soll bei der Reaktion auf die Situation keinem Ziel folgen, keine Methode planen, sondern offen sein für unterschiedliche Situationen die spontan entstehen können (Muth 1962: 74-77).

„Das Kind ist nicht mehr Objekt methodischer Überlegungen, auch nicht das nur zu hegende sich entwickelnde Subjekt, sondern wird in seinen Maßen und Grenzen zum Dialog-Partner, zum lebendigen Du.“ (Velthaus 1960: 347).

Ein absoluter Zusammenhang zwischen einer didaktischen Methode der Lehrperson und ihrer Wirkung auf das Lernen des Kindes existiert nicht. Genau hier, kommt der pädagogische Takt zum Einsatz, wenn unvorhersehbare Nebenwirkungen entstehen, was jederzeit passiert bzw. passieren kann. Buber spricht von einem taktvollem Handeln, nicht wenn es um Empathie

geht, weil dadurch die eigene Wirklichkeit untergeht sondern vom genauen Gegenteil (Muth 1962: 81). Darunter ist die absolute Anwesenheit der Lehrperson, nicht nur im physischen Sinne sondern auch im psychischen zu verstehen. Das „Dasein“ in der Wirklichkeit um auf etwas reagieren zu können schließt, seiner Meinung nach, das Einfühlen in die betreffende Person aus. Buber definiert Einfühlungsvermögen folgendermaßen:

„Einführung bedeutet, wenn irgend etwas, mit dem Gefühl in die dynamische Struktur eines Gegenstandes...zu schlüpfen und sie gleichsam von innen abzulaufen, die Formung und Bewegtheit des Gegenstandes mit den einzelnen Muskelempfindungen verstehend; sich hinweg und hinein zu ‘versetzen’.“ (Muth 1962: 81)

## 2) als dramaturgische Fähigkeit

Kerschensteiner (1952: 77f.; 83) bezeichnet den Umgang zwischen Lehrer bzw. Lehrerin und Kind in der Realität des Konstrukts Schule als das was Herbart unter schneller Beurteilung meint. Kerschensteiner nennt den Takt ein dramaturgisches Phänomen, insofern, da man als Lehrperson im Unterricht von tausenden Wahrnehmungen beeinflusst wird, die der Person an sich, gar nicht ins Bewusstsein treten. Die gute Planung des Unterrichts wird ebenfalls angesprochen. Denn, laut Kerschensteiner, kann man nur aus einer guten Vorbereitung, sicher in seinem Handeln wirken und nur dann ist es möglich variabel im Unterricht zu agieren und auf die Reaktionen der Schüler und Schülerinnen zu reagieren. Gerade das Abweichen der geplanten Stundenvorbereitung ohne an Lernerfolg bei den Kindern zu verlieren, zeichnet das didaktische Handeln aus. Hausmann (1959: 193 ff.) sieht die dramaturgische Fähigkeit der Lehrperson als Rolle in die die unterrichtende Person fällt, die dramatisch ist. In Augenblicklichkeiten einer Situation lässt sich noch nichts über das Folgende erahnen, somit gibt es Überraschungsmomente. Herbart spricht von einer dramaturgischen Fähigkeit als eine Äußerungsform des Taktes, wie folgt:

„Takt äußert sich aber auch als dramaturgische Fähigkeit des Lehrers. Allein schon der Handlungsablauf des unterrichtlichen Geschehens, in dem von der Seite des Lehrers her immer wieder der Takt als unwägbares Moment mitspielt, wenn ein Schüler aus der ‘Rolle’ fällt, ist dramatisch.“ (Muth 1992: 241)

Daraus resultiert, dass die unterrichtende Person, die im Stande dazu ist pädagogisch taktvoll zu handeln die Fähigkeit eines Dramaturgen besitzt, denn sie weiß was in einer Situation notwendig und was entbehrlich ist.

### 3) als improvisatorische Gabe

Zum pädagogischen Takt zählt die Gabe des Improvisierens, die laut van Manen (2006: 125) unabdingbar in Bezug auf das taktvolle handeln, wobei darunter ein sicheres, selbstbewusstes und schnelles handeln zu verstehen ist, das im passenden Moment geschieht, ist. Da in jeder Stunde die Möglichkeit besteht, dass der Plan durchkreuzt wird und unvorhersehbare Situationen entstehen, ist es von großer Bedeutung als unterrichtende Person improvisieren zu können und schnell neue Lösungen für Situationen zu finden. Die Improvisation soll dann eingesetzt werden, wenn sie von Nöten ist, was oft genug der Fall ist, allerdings nicht grundsätzlich als Ausrede für unvorbereiteten Unterricht dienen soll (Muth 1962: 88, 92). Fikenscher (1953: 68) warnt auch vor Improvisation, indem er sagt, dass auch geschickte Stehgreifredner nur ihre Arbeit gut machen, wenn sie genügend Redeübungen absolviert haben. Somit ist die Basis des Improvisierens trotzdem auf Wissen aufgebaut.

„Die Improvisation, die zu glücklichen Stunden führt, ist keine Improvisation ohne Gründung, und sie geht auch nicht ins Uferlose, weil der gute Lehrer auf der Grundlage seines durch die Theorie vorgebildeten pädagogischen und didaktischen Verständnisses und aus der Sicherheit einer tief meditierten immerwährenden Vorbereitung heraus improvisiert.“ (Muth 1962: 92).

Die Improvisation, die zu erfolgreichen Momenten führt, liegt auf der Grundlage der Theorie und deren pädagogischen Verständnis. Ein guter Unterricht wird im Vorhinein sehr genau durchstrukturiert und geplant, man überlegt sich auf jede erdenkliche Frage Antworten, nicht um starr dem Plan zu folgen, sondern um offen sein zu können für abwegige Fragen. Kretschmann und Hasse (1948: 10) schreiben von einer guten Lehrperson:

„Ich habe nie wieder einen Lehrer gefunden, der sich innerlich und äußerlich so intensiv vorbereitete, innerlich indem er sich jeden Morgen eine halbe Stunde vor Schulbeginn im Klassenraum sammelte, man könnte sagen ‘meditierte’, und äußerlich, indem er sich wortwörtlich auf jede der nur denkbaren Fragen, wie sie der Gesamtunterricht sprunghaft aufwirft, inhaltlich vorbereitete.“ (Kretschmann-Hasse 1948: 10)

Lehrpersonen, die sowohl im didaktischen als auch im pädagogischen Bereich kompetent sowie konsequent sind, sind nach Forschungsergebnissen die Erwartungen der Schüler und Schülerinnen an die Lehrer und Lehrerinnen (Apel 2002: 142).

Nicht geplante Situationen entstehen ständig und die Fähigkeit in einem Moment taktvoll zu handeln ist die Gabe zu improvisieren, pädagogisch, überzeugt von der eigenen Entscheidung, zu handeln ohne lang darüber nachzudenken (van Manen 2006: 160).

#### 4) im Wagnis freier Formen schulischen Handelns

Pädagogisches Handeln kann nur dann aktualisiert werden, wenn die Kinder im Unterrichtsablauf gleichauf mit der Lehrperson sind, das heißt, wenn sie unmittelbar am Denkprozess beteiligt und nicht immer einen Schritt hinterher sind. Natürlich kommt es sowieso, wie Münch berichtet (1954: 28), immer wieder zu Situationen, die unerwartet sind. Wie Münch schreibt (1954: 28), dass ein Kind im Unterricht den Aufsatz „Warum ich lieber altbackenes Brot esse“ mit dem Satz dass es lieber frisches Brot isst beendet. Wenn freies schulisches Handeln möglich sein soll, dann sollte man direkt bei der Sitzordnung beginnen, das Hintereinander sitzen, was keine Beweglichkeit zu lässt aufheben und die Sitzordnung anders gestalten (Muth 1962: 97).

Kinder entwickeln sich unterschiedlich schnell und bilden verschiedene Identitäten, die Aufgabe der Lehrperson liegt darin, die Kinder darin zu begleiten und sie von ihrem Entwicklungspunkt abzuholen und ihnen weiterzuhelfen (Muth 1962: 100). Im Gespräch zwischen Lehrperson und Kind geht es unmittelbar um den pädagogischen Takt, der ein großes Wagnis darstellt, da man im Vorhinein die Gesprächsbeiträge des Kindes nicht wissen kann und somit spontan und schnell darauf reagieren muss (Muth 1962: 102). Die schnelle Beurteilung einer Situation sowie das rasch angebrachte Handeln lassen sich nicht in ein Regelwerk pressen. Obwohl kein Unterricht die Kunst weitergeben kann, gibt es den Weg einer Ausbildung. Somit lässt sich zwar das pädagogisch- didaktische Handeln im Moment nicht exakt lernen, aber man kann sich in gewisser Weise darauf vorbereiten (Muth 1962: 104).

Um konkret auf eine der Forschungsfragen zurückzukommen, nämlich: „Kann taktvolles Handeln gelernt werden, wenn ja inwieweit?“, kann man aus den angesprochenen Formen des auftretenden Taktes, schließen, dass taktvolles Handeln bis zu einem bestimmten Punkt gelernt werden kann, doch ein tatsächliches Umsetzen und Anwenden in passenden Moment auf Grund der Einzigartigkeit und Einmaligkeit nicht anzueignen ist.

## 5.2 Der pädagogische Moment und dessen Bedeutung

In diesem Kapitel wird ganz konkret theoretisch auf die Bedeutung des pädagogischen Moments im Unterrichtsalltag, welcher eine wesentliche Rolle einnimmt, eingegangen.

Ein pädagogischer Moment zeichnet sich durch die ganz persönliche Reaktion, die eine fürsorgliche Aktion beinhaltet, in einer speziellen Situation aus. Wenn eine taktvolle Handlung getan wird, ist sie nicht direkt reflektiert, aber bedacht und achtsam (van Manen 2006: 109). Dieser eben genannte pädagogische Moment, ist keiner der nur von professionellen Pädagogen ausgeführt werden kann. Max van Manen (2006: 37f.) spricht von Pädagogen, dabei sind Menschen gemeint, die Kinder führen, in dem Sinne, dass sie, bildlich gesprochen, das Kind an die Hand nehmen und eine Zeitlang geleiten. Das können Eltern, Verwandte, Bekannte, Freunde oder Personen sein, die einem Schutz geben und sich um einen Sorgen. Unter pädagogischen Moment versteht man eine aktive Begegnung zwischen solch eben genannten Personen, anders formuliert ist eine pädagogische Situation eine pädagogische Handlung, die jeden Tag geschieht (ebd.: 40). Im täglichen Leben mit Kindern ist es oft notwendig schnell zu reagieren und zu handeln, nämlich im Moment. In Wirklichkeit existiert dabei keine Zeit zum bewussten Nachdenken und Abwiegen was getan werden soll, sondern man hat zu entscheiden und aktiv zu werden.

Die pädagogische Praxis liegt in pädagogischen Situationen. Max van Manen (2006: 40f.) bestärkt dies und geht noch weiter, indem er schreibt:

„We must give priority to the practical pedagogical situation because it is this pedagogical life, this living with children, that is a fundamental human fulfillment, a telos; and it is this pedagogical life that is the *raison d'être* of all talk about pedagogy.“

Van Manen (2006: 41) macht einen Unterschied zwischen zwei Arten des Praktizierens, nämlich einerseits existiert die Personengruppe, die aktive pädagogische Erfahrungen erleben, zu welchen die Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher etc. zählen und andererseits die Menschen, die über die pädagogischen Erfahrungen reflektierend sprechen und schreiben. Es gibt mehrere Ansätze zu dem „richtigen und wahren Erziehen und lehren“ von Kindern. Manche glauben, dass die theoretische Grundlage des Erziehers oder der Lehrperson am wichtigsten ist. Sie wissen welche Umgebung zum Lernen die beste für die Kinder ist, sie haben empirisches Wissen, wie Kinder am funktionalsten lernen. Andere denken, dass die Basis für Erziehung Normen, Regeln und Ziele das Wichtigste darstellen. Wieder andere sind

davon überzeugt, dass der Erfolg von pädagogischen Handlungen hauptsächlich von den Instruktionen und den Methoden sowie vom Prozess des Lehrens abhängig ist. Und schlussendlich gibt es den Ansatz, dass pädagogisches Handeln der Lehrperson von der Lebensphilosophie abhängt. Keiner dieser Perspektiven ist absolut falsch, all diese Ansätze sind im pädagogischen Handeln verankert (van Manen 2006: 40f.). In pädagogischen Momenten, können weder Fakten, noch Methoden und Philosophien vorschreiben was getan werden soll, welche Handlung die richtige und wahre darstellt. Solch Situationen sollten immer spezifisch betrachtet werden, da keine Situation der anderen gleicht. In anderen Worten beeinflusst der Kontext die pädagogischen Handlungen, welche mit Gefühl bzw. sensibel getan werden (van Manen 2006: 47).

Der Takt bringt neue Formen hervor, es ist nicht notwendig an einem Konzept fest zu haften sondern unerwartete Momente zu lassen zu können und zu agieren, das ist von Bedeutung. Auch eine Unterrichtseinheit, die anders als erwartet abläuft, kann eine gelungene Stunde sein (van Manen 2006: 188f.).

Taktvolles Handeln bedeutet eine Spur auf jedem Kind zurück zu lassen, anders formuliert Schüler und Schülerinnen werden durch den Takt beeinflusst, auch wenn dies dem Kind und auch der Lehrperson nicht im selben Moment bewusst ist. Erziehende Personen können den Charakter des Kindes in gewisser Weise ausbilden, sowie Werte vermitteln, indem diese selbst gelebt werden (van Manen 2006: 190f.). Durch taktvolles Verhalten können Ergebnisse entweder sofort sichtbar sein oder im Laufe der Entwicklung erkennbar werden.

Also kann man zusammenfassend aus dem theoretisch dargelegten von van Manen behaupten, dass Lehrer und Lehrerinnen Entscheidungen im Schulalltag sehr rasch treffen müssen, wobei nicht bewusst über etwaige Vor- und Nachteile der Handlungen nachgedacht wird, es sind Momententscheidungen. Diese Situationen sind als pädagogische Momente anzusehen, wenn sie in Verbindung mit Takt stehen, also gefühlvolle, beschützende und fürsorgliche Gründe, die Basis der Entscheidung und in weiterer Folge der Handlung darstellen. Das Nichtnachdenken im vorherigen Satz meint in diesem Fall, dass Takt bzw. die resultierende Handlung nicht auf rationalen, objektiven Gründe reflektiert wird sondern man könnte Takt als etwas nachdenklich gedankenloses, wie van Manen (1995: 70) es bezeichnet, nennen.

### 5.3 Zusammenfassung der Erkennungsmerkmale des pädagogischen Taktes

Max van Manen (2007: 169) fasst die Merkmale des pädagogischen Taktes in seinem Buch: „Researching lived experienced“ in Form von Fragen und Antworten, wie folgt zusammen:

Welche Aspekte hat taktvolles Handeln?

- Der Takt ist eine Selbstverständlichkeit im alltäglichen Leben.
- Taktvoll zu handeln ist „jemanden zu berühren“.
- Taktvolles Handeln kann nicht geplant werden.
- Der Takt wird beeinflusst durch Einsichtsvermögen
- Der Takt gibt die Regeln für die Praxis an.

Wie manifestiert sich der Takt in sich selbst?

- Der Takt zeigt sich selbst als aufgeschlossen gegenüber den Erfahrungen der Kinder.
- Der Takt zeigt sich selbst als einstimmig subjektiv.
- Der Takt zeigt sich selbst als subtil beeinflussbar.
- Der Takt zeigt sich selbst als zurückhaltend.
- Der Takt zeigt sich selbst als situational überzeugend.
- Der Takt zeigt sich selbst als improvisierte Begabung.

Was tut der pädagogische Takt?

- Der Takt bewahrt „den Raum“ des Kindes.
- Der Takt beschützt was verwundet werden kann.
- Der Takt verhindert Verletzungen oder Wunden.
- Der Takt heilt das Gebrochene.
- Der Takt bestärkt das Gute.
- Der Takt bestärkt Einzigartiges.
- Der Takt fördert Persönlichkeitswachstum und Lernen.

Wie erreicht der pädagogische Takt, das was er tut?

- Der Takt vermittelt durch die Sprache.
- Der Takt vermittelt durch Stille.

- Der Takt vermittelt durch Blicke und Augenkontakt.
- Der Takt vermittelt durch die Mimik.
- Der Takt vermittelt durch die Atmosphäre.
- Der Takt vermittelt durch Vorbildwirkung.

Was ist die Bedeutung vom taktvollen Unterrichten?

- Der Takt gibt neue Formen für unerwartete Situationen.
- Der Takt gibt Ereignissen eine Bedeutung.
- Das taktvolle Handeln lässt eine Spur auf dem Kind zurück.

In van Manens Buch „The tact of Teaching“ (2006) beschreibt er die eben genannten Merkmale vom taktvollen Handeln, die zuvor in der Arbeit erläutert wurden.

## 6 Empirische Untersuchung

In diesem Teil der Arbeit wird nun nachdem die Forschungsfrage: „Wie treffen Lehrer und Lehrerinnen in unterschiedlichen Situationen taktvolle Entscheidungen, die zu konkreten Handlungen führen?“, theoretisch behandelt wurde, mit der empirische Bearbeitung fortgesetzt. Im folgenden Kapitel wird die Herangehensweise bzw. die verwendete Methode der Auswertung näher beschrieben.

### 6.1 Methodisches Vorgehen

Die empirische Erforschung der Fragestellung erfolgt mit der Methodenbezeichnung „Researching Lived Experience“, welche von Max van Manen (2007) in der folgenden Art und Weise beschrieben wird. Van Manen bezeichnet die Methode als hermeneutische Phänomenologie

„ (...) because pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (children's realities and lifeworlds). Pedagogy requires a hermeneutic ability to make interpretative sense of the phenomena of the lifeworld in order to see the pedagogic significance of situations and relations of living with children. And pedagogy requires a way with language in order to allow the research process of textual reflection to contribute to one's pedagogic thoughtfulness and tact“ (van Manen 2007: 2).

Das Ziel ist es bei Lehrern und Lehrerinnen eine kritisch betrachtete, pädagogische Kompetenz zu beleuchten, nämlich das taktvolle Verhalten in pädagogischen Situationen. Die Methode ist so von van Manen phänomenologisch orientiert, in dem sie daran interessiert ist wie Menschen etwas selbst erleben. Die Methode sucht nach einem tiefen Verständnis der Natur in Bezug auf Erlebnisse, die man jeden Tag erlebt. Die Frage ist: Wie werden diese Erlebnisse oder Situationen erlebt?

Diese Methode unterscheidet sich von vielen anderen Forschungsmethoden, insofern, weil sie versucht eine aufschlussreiche Darstellung darüber zu geben, wie Menschen vorreflexiv die Welt erleben, ohne Klassifizierungen und Abstraktionen (van Manen 2007: 9). Die lebensweltlich phänomenologische Orientierung bietet nicht die Möglichkeit einer geltenden Theorie, mit welcher die Welt erklärt bzw. kontrolliert wird, aber es wird die Chance gegeben

im direkten Kontakt mit der Welt zu stehen. Diese Methode ist alt und neu zu gleich. Insofern neu, weil das moderne Denken und die Wissenschaft im Theoretischen und in der Technologie aufholt, sodass die Geisteswissenschaft mit einem Durchbruch beeindruckt. Alt, in dem Sinne, dass die Menschen über die Jahre Künstlerisches, Philosophisches und die poetische Sprache erfunden und durch die erlebten Experimente eine gemeinsame Basis gesucht haben, die sie verbindet. Max van Manen (2007: 21) formuliert es wie folgt:

„In other words, sound human science research of the kind advocated in this text, helps those who partake in it to produce action sensitive knowledge.“

Phänomenologie ist keine empirische analytische Forschung, denn es beschreibt keine aktuellen Zustände, es ist keine Wissenschaft bei der Fakten und Generalisierung eine Rolle spielen. Phänomenologisches Wissen ist zwar empirisch aber die Basis der Forschung liegt auf Erfahrungsberichten bzw. genauer gesagt aus erlebten Situationen, aber nicht induktiv empirisch abgeleitet (van Manen 2007: 22). Dabei ist klarzustellen, dass Phänomenologie nicht dazu zu gebrauchen ist zu prüfen oder etwas Bestimmtes zu zeigen oder zu verallgemeinern. Phänomenologie löst keine Probleme, es gibt kein absolutes Ergebnis.

„Researching Lived Experience“ kann laut van Manen (2007: 30f.) als dynamisches Zusammenspiel von sechs Forschungstätigkeiten gesehen werden, nämlich folgende:

- „(1) turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
- (2) investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
- (3) reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
- (4) describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
- (5) maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon;
- (6) balancing the research context by considering parts and whole.“ (van Manen 2007: 30)

Es ist immer ein Projekt von einer realen Person im Kontext eines speziellen, individuellen, sozialen Lebensumstandes, anhand dessen ein gewisser Aspekt der Existenz des Menschen erforscht wird. Die phänomenologische Beschreibung ist immer eine Interpretation. Die Forschung vom menschlichen Erleben wird niemals erschöpft genug sein, um die Möglichkeit auszulassen eine komplementäre oder ergänzende möglicherweise tiefer gehendere,

Interpretation zu erschaffen. „Researching Lived Experience“ ist eine Form von qualitativer Forschung, die außergewöhnlich anspruchsvoll zu praktizieren ist (ebd.: 33). Beim Arbeiten mit sozusagen geborgten Erlebnissen, ist Empathie von großer Bedeutung. Man hat dadurch die Möglichkeit ein besseres Verständnis für menschliche Erfahrungen zu bekommen.

Van Manen (2007: 179) beschreibt Hermeneutik als Theorie und Praxis der Interpretation. Er eröffnete die Idee von Hermeneutik als eine Theorie oder Technologie der Interpretation, besonders für heilige und klassische Texte. Hermeneutische Phänomenologie ist einerseits eine beschreibende also phänomenologische Methodologie, weil sie aufmerksam ist, in Bezug wie Dinge erscheinen bzw. sollen die Dinge für sich selbst sprechen; andererseits ist die interpretative also hermeneutische Methodologie, weil diese keine uninterpretierten Phänomene beansprucht (ebd.: 180).

In der vorliegenden Arbeit wird mit dieser eben erklärten Methode gearbeitet. Die empirischen Daten bestehen aus Lehrer-Interviews, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung durch Studierende für Forschungszwecke erhoben worden sind. Aus den Interviews mit Lehrern und Lehrerinnen werden Anekdoten von Situationen entnommen, in denen die Lehrperson auf die Situation reagieren und eine Entscheidung treffen muss. Die Interviews wurden in der englischen Sprache durchgeführt. Aus den durchgeführten Interviews werden erlebte Vignetten rekonstruiert, analysiert und interpretiert. Und dieses ist das hermeneutische Werkzeug mit dem lebensweltlich phänomenologisch gearbeitet wird (ebd.: 170). Lebensweltlich phänomenologisch deshalb, weil erlebte Situationen die Basis, oder anders formuliert das Material, mit dem gearbeitet wird, darstellen.

Die Forschungsfrage kann nicht endgültig beantwortet werden, da jedes Individuum anders handelt. Keine Situation ist mit der anderen direkt vergleichbar und dadurch können die Handlungsabläufe auch nicht generalisiert werden. Die Forschungsarbeit ist möglicherweise in einer abgewandelten Form mit den sogenannten „methodischen Notizen“ wie Altrichter und Posch (2007: 42f.) erläutern, zu beschreiben. Altrichter und Posch (2007: 42f.) sprechen dabei von einer wissenschaftstheoretischen Forschungsmethode, deren Grundlage Selbstbeobachtung initiiert. Wobei darunter verstanden wird, Erfahrungen zu sammeln, diese wiederum zu ordnen und für weitere eigene oder fremde Tätigkeiten zu verwenden. In dieser Arbeit geht man im Gegensatz dazu von fremden Erfahrungen aus, wobei das Ziel das selbe ist, nämlich die verschriftlichten Erfahrungen, also die Anekdoten, zu sammeln, zu ordnen und für die zukünftige unterrichtende Tätigkeit etwas zu lernen. Das Ergebnis soll ein besseres, tieferes Verständnis für taktvolles Handeln bringen.

## 6.2 Datenerhebung

Die für diese Diplomarbeit verwendeten empirischen Daten wurden im Rahmen des Proseminars der Studieneingangsphase der LehrerInnenbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien über einen Zeitraum von mehreren Semestern erhoben. Im Sommersemester der letzten drei Jahre, also von 2009- 2011, sowie im Wintersemester von 2009- 2011, wurden im Zuge des englischsprachigen Proseminars bei Dr. Neda Forghani- Arani LehrerInnen-Interviews durchgeführt. Diese LehrerInnen-Interviews wurden durch Proseminar-TeilnehmerInnen aufgenommen und in weiterer Folge transkribiert. Die Interviews waren offene konversative Gespräche mit der einleitenden Frage nach alltäglichen LehrerInnen-Erfahrungen und –Erlebnissen. Aus diesen insgesamt 30 erhobenen transkribierten Interviews wurden jene Vignetten entnommen und analysiert, die als repräsentative Takt- Anekdoten zu erkennen sind.

## 6.3 Datenanalyse

Das bestehende Datenmaterial wird nun in dieser Diplomarbeit herangezogen und in Hinblick auf pädagogischen Takt in schulischen Situationen untersucht. Im Zuge der Analyse wird versucht die gesammelten praktischen Erlebnisse und die Handlungen der Lehrperson zu ordnen um eine übersichtliche Darstellung von den Interview-Texten zu erhalten. Jedes Erlebnis ist ein Unikat und kann dadurch nicht direkt verglichen werden, allerdings kann trotzdem nach wiederkehrenden Themen gesucht werden. Die Bearbeitung wird in der deutschen Sprache stattfinden, wobei die Originaltexte der Interviews in Englisch abgehandelt worden sind. Aus diesen, wie oben angeführt, sechs Semestern werden jeweils 1-3 Anekdoten analysiert. Alle in den Interviews vorkommenden Namen wurden anonymisiert, bzw. werden Alias-Namen verwendet. Bei diesen kurzen Geschichten handelt es sich um Erlebnisse der Lehrer und Lehrerinnen im Kontext Schule, in dem Alltagsentscheidungen getroffen werden. Die Thematik bzw. die Fokussierung liegt am taktvollen Handeln, nach der auch die Anekdoten ausgesucht wurden. Somit wurden in dieser Arbeit nur jene Episoden aus den Interviews entnommen, die repräsentativ für taktvolles handeln stehen.

Die Datenanalyse erfolgt in vier Schritten. Zuerst wird eine kurze Zusammenfassung der Anekdote in eigenen Worten wiedergegeben um einen Ersteindruck der nachfolgenden

Episode zu erhalten. Als zweiter notwendiger Schritt kommt die erzählende Person selbst zu Wort, indem jener Teil des Interviews vorgelegt wird, der das Erlebnis erzählt. Danach werden das Datenmaterial, die erste Interpretation und die Themenbildung in Tabellenform dargestellt. Im vierten und letzten Schritt der Datenanalyse werden die abgeleiteten Themen mit den zuvor dargelegten Inhalten verbunden.

Altrichter und Posch (2007: 185f.) sprechen bei der Datenanalyse von einem Prozess, der mit dem Lesen und Bewusstmachen der Daten beginnt, mit einem filtern der Informationen auf das für die Forschungsfrage wesentliche fortsetzt, danach werden die erhobenen Daten strukturiert, Zusammenhänge aufgebaut und Interpretationen daraus geschlossen. Hinzuweisen ist darauf, dass alle Interpretationen Hypothesen, also Annahmen bleiben (ebd.: 187). Diese bieten zwar die Grundlage für weitere Erkenntnisse, können aber durch andere Hypothesen in Frage gestellt werden. Altrichter und Posch (2007: 188) schreiben darüber, dass Interpretationen mehr aussagen als das Datenmaterial selbst, indem auf andere Informationen zurückgegriffen wird, wie auf bereits bestehende Theorien. Bohl (2000: 33) merkt an, dass die unterrichtlichen Situationen nur innerhalb der gesellschaftlichen- und sozialen Rahmenbedingungen verstehbar sind, deshalb kann in der Forschungsarbeit die Situation nie ganz isoliert und als getrennte abgeschlossene Momentaufnahme betrachtet werden.

Die Darstellung des Datenmaterials in Form einer Tabelle ermöglicht es der analysierenden Person die Interpretationen direkt gegenüber der Aussagen der Interviewten zu stellen und bietet somit auch den LeserInnen die Chance die Schlussfolgerungen auf die herausgearbeiteten Themen verstehen zu können. Friebertshäuser und Prengel (2003: 562) schreiben, dass Tabellen die Aufgabe haben die Materialbasis offenzulegen und der Untersuchung eine Transparenz zu geben.

## 6.4 Abkürzungsverzeichnis der Textanalysen

In diesem Kapitel werden von jedem Semester ein bis drei Lehrer- bzw. Lehrerinnenerfahrungen geschildert, danach analysiert und anschließend anhand der Theorie beleuchtet. Nicht jede Anekdote wird von einer anderen Lehrperson erzählt, ob die Lehrperson eine andere ist oder die gleiche wie bei einer zuvor geschilderten Geschichte, ist an der Buchstabenkennzeichnung zu erkennen.

A-I	Lehrer/ Lehrerinnen
SS	Sommersemester
WS	Wintersemester
09	2009
10	2010
11	2011
../1-3	Anz. d. Anekdoten im jeweiligen Semester

## 6.5 Analyse, Interpretation und Theorieverknüpfung der Anekdoten

In diesem Kapitel werden die aus den Interviews entnommenen Episoden, wie oben in der Datenanalyse beschrieben, behandelt.

### 6.5.1 SS 09/ 1/ A

Die erste angeführte Anekdote wurde von einer Lehrperson, die Religion unterrichtet, geschildert. In dieser Geschichte stirbt ein 14-jähriges Mädchen aus der Klasse auf Grund einer Überdosis in Folge von Drogenkonsum. Sie hatte die letzten zwei Jahre keine Drogen genommen und hatte zwei Monate, bevor sie an der Überdosis starb, ein Baby geboren. Doch sie dürfte sich mit ihrem Exfreund getroffen und mit ihm gemeinsam wieder Drogen genommen haben. Die Lehrperson erzählt davon, dass die Schüler und Schülerinnen in der Klasse emotional sehr betroffen waren, sie weinten und hatten viele Fragen über den Tod und was nun mit dem erst kürzlich geborenen Baby geschieht. Die Lehrperson handelte, laut der eigenen Aussage instinktiv und mitfühlend.

“I think the saddest thing that ever happened to me at school was: I was class teacher of a third class in a commercial college and well, I came to school in the morning and the headmistress came to me and told me: ‘Go to your class immediately, something really terrible has happened.’ I should take care of my pupils, no matter where I should be now. I came to my class, and I can still remember how all the students were already at school and sat together in a bunch in the corner of the classroom. Many of them were crying. I needed some time to realize what was going on. Then I sat down beside them and asked what happened. And they told me, we had a girl in our class, she had been drug addicted, we knew that, and

she was clean. She had to do drug screenings regularly and she was clean. And two months before she had a baby but she still came to school...Third grade of commercial college... Well, and it seemed like she met her ex-boyfriend again. And they obviously took drugs together. They shot up, probably not thinking that she had been clean for two years and apparently she took the dose from the end of her drug career and she died of an overdose. And the whole class was so shocked – I will never forget that. In the first grade one theme of the curriculum is death and that's always so boring to teach because 14-year-olds aren't that interested in death. I can remember how difficult it was to teach it to them. And in this moment I sat together with them and they asked me: What is happening with her now? Where is she? Why did that happen? Why do we have to die? I spent about two hours in my class and we talked and we cried. We talked about death. We talked about life afterwards. We talked about those who passed away. We talked about what is going to happen to her baby. That was one of the most intense and most touching moments I experienced in my life as a teacher. Well, that is part of my profession as a religion teacher: I never know what's going on, I never know the mood of my students. And I always try to react as good as possible to the situation of the class. You can't learn that by, let's say, preparation. I think that's what a really good teacher needs to have and what distinguishes a really good teacher. You need to have ability to be able to react. That was what I needed in this situation. I think the best, well... I reacted instinctively and that's what I do mostly. And that's, well... I think it was good and that's quite normal, that the pupils could see, that it affected me, too, and I cried with them, just like they cried. And they recognized, and that's the most important, there is a guy, just a normal human being, and he's feeling the same way and I wasn't able to give responses to all of their questions.

And maybe it was an advantage that I was teaching for several years by then and this theme is part of my subject and you have made experiences with death in your family. But it's just not easy, you're right.”

In der folgenden Tabelle sollen die ermittelten Themen übersichtlich veranschaulicht werden, in dem die Themen an Hand von Transkriptionen und Interpretationen erläutert werden.

Transkription	Interpretation	Thema
(..):‘ Go to you class immediately, something really terrible has happened.’	Die Lehrperson wird ohne Vorinformation mit einem ungewissen Gefühl, weil etwas Schreckliches passiert ist, in die Klasse geschickt.	Nichtplanbarkeit, Flexibilität, Ungewissheit, Unsicherheit

“I should take care of my pupils, no matter where I should be now.”	Die Lehrperson hat die Aufgabe Verantwortung über die SchülerInnen zu übernehmen.	Verantwortung über die Klasse übernehmen
“Many of them were crying. I needed some time to realize what was going on.”	Die Situation ist mit viel Emotionen und Gefühlen verbunden.	Gefühle, Emotionen, Mensch sein
“(..)Well, and it seemed like she met her ex-boyfriend again. And they obviously took drugs together. They shot up, probably not thinking that she had been clean for two years and apparently she took the dose from the end of her drug career and she died of an overdose.”	Das Mädchen hatte sehr viele Probleme und konnte sich nur durch Drogenkonsum helfen.	Privates Leben wirkt sich auf Schule aus- keine klare Trennung, Drogenkonsum, Problembewältigung- Konfliktlösungsstrategien
“I spent about two hours in my class and we talked and we cried. We talked about death. We talked about life afterwards. We talked about those who passed away. We talked about what is going to happen to her baby.”	Die SchülerInnen sind betroffen und wollen über das Thema „Tod“ sprechen. Die Lehrperson fühlt sich im Trauerprozess inkludiert und zeigt Empathiegefühl indem sie ebenfalls weint.	Tod, Lebensfragen, Empathie, Lehrperson verlässt Rolle und fühlt sich als einer von Ihnen, Nähe- Distanz- Verhältnis (→ weint mit ihnen)
“That was one of the most intense and most touching moments I experienced in my life as a teacher.”	Die Lehrperson ist im Bewältigungsprozess involviert und fühlt sich als Person, als Mensch berührt.	gefühlsintensiver, berührender Moment
“Well, that is part of my profession as a religion teacher.”	Sieht sich vielleicht auch als Lebensberater, nicht nur als Lehrperson.	Für die SchülerInnen auch außerhalb des Lehrplanes da sein, sie unterstützen oder auch Verbindung herstellen zwischen dem Unterrichtsfach (Religion- Tod gehört auch oft zum Themenbereich des Religionsunterrichts) und Erfahrungen, Lebenswelt der SchülerInnen?
“I think the best, well... I reacted instinctively and that’s what I do mostly. And that’s, well... I think it was good and that’s quite normal, that the pupils could see, that it affected me, too, and I cried with them, just like they cried. And they recognized, and that’s the most important, there is a guy, just a	Die Lehrperson fühlt sich möglicherweise zum Lehren und Beraten geboren, da die Reaktion und das Handeln nicht gelernt sondern instinktiv geschieht. Die Lehrperson weint mit Ihnen aus Mitgefühl.	Instinktives Handeln in Krisensituationen, Zur Lehrperson geboren, Empathie, Mensch sein, Nähe- Distanz- Verhältnis, nicht Allwissend (kann nicht alle Fragen beantworten- und das ist kein Problem)

normal human being, and he's feeling the same way and I wasn't able to give responses to all of their questions."		
"And maybe it was an advantage that I was teaching for several years by then and this theme is part of my subject and you have made experiences with death in your family."	Hat sich mit dem Thema Tod schon näher beschäftigt einerseits weil es ein Themengebiet im Unterrichtsfach ist und andererseits aus privater Erfahrung.	Tod (Unterrichtsfach, Erfahrung in der Familie)

Für die unterrichtende Person, die schon einige Jahre als Lehrperson arbeitet war diese Situation eine derjenigen, die am meisten berührten.

Bei diesem Beispiel ist zu erkennen, dass Takt etwas Nichtplanbares ist. Die Lehrperson weiß erst über das Ereignis Bescheid, als sie in der Klasse steht. Die Person hat sich nicht darauf vorbereiten können, wie sie nun reagiert oder was sie sagen wird. Wobei absolut nicht zu behaupten wäre, dass die Lehrperson planlos erscheint, im Gegenteil, nämlich situationssicher. Muth (1992: 240) spricht von Situationssicherheit in Bezug auf taktvolles Handeln. Dabei hat die Lehrperson gar nicht die Möglichkeit sich auf die Situation vorzubereiten, allerdings ist sie im Stande dazu in einer unerwarteten Situation trotzdem die richtigen Worte zu finden. Wie Soldt formuliert:

„Wer jederzeit das rechte Wort, in jeder Zeit den rechten Inhalt seiner Rede, rechte Betonung, rechte Stärke, rechte Aufeinanderfolge in Rede und Benehmen darstellt, der gilt als Taktvoller.“ (Soldt 1935: 74).

In diesem Beispiel wird der Lehrer in eine Situation gebracht, mit der ein Umgang auf äußerst sensibler Ebene stattfinden sollte, da die Thematik sehr ernst und traurig ist. Der Tod ist etwas, was alle Menschen betrifft und über dieses Thema man meist erst nachdenkt, wenn man damit unmittelbar konfrontiert wird. Van Manen (2006: 146) schreibt, dass beim taktvollen Handeln die Atmosphäre in der Klasse, sowie die Stimmung zu berücksichtigen ist und dass die eigene Gefühlswelt schließlich die Entscheidung darüber gibt, wie gehandelt wird. In dieser Situation reagiert der Lehrer empathisch, denn er zeigt seine Gefühle und seine eigene Betroffenheit, um den Jugendlichen die eigene Menschlichkeit zu zeigen, wie er selbst sagt. In solch einer Situation ist es, wenn man pädagogisch taktvoll handelt, nicht von Bedeutung auf alle Fragen eine Antwort zu haben oder die Jugendlichen belehren zu wollen, sondern sie als Dialog-Partner ernst zu nehmen. Man hat sich keine Methode zurecht gelegt

wie man vorgeht und wie man den Unterricht leitet, da man zuvor keine Ahnung von dem hat, was einen erwartet. Velthaus (1960: 347) formuliert es, wie folgt:

„Das Kind ist nicht mehr Objekt methodischer Überlegungen, auch nicht das nur zu hegende sich entwickelnde Subjekt, sondern wird in seinen Maßen und Grenzen zum Dialog-Partner, zum lebendigen Du.“ (Velthaus 1960: 347).

Das Kind als eigenständige Person, mit eigenen Gefühlen und Emotionen wahrzunehmen und als lebendig und somit ständig veränderbares „Du“ zu erleben, ist von Bedeutung. Der Lehrer stellt sich, in diesem Beispiel, in keinem hierarchischen Verhältnis über die Kinder und beschwichtigt sie. Sondern er nimmt die Situation sehr ernst, bespricht die Vorfälle und nimmt Anteil am Vorgefallenen. Er zeigt sich als dazugehörig, als einer von ihnen, als Mensch, der mitfühlen kann und keine Scheu davor hat die eigenen Emotionen darzulegen. Van Manen (2006: 147) schreibt, dass die Basis des Taktes das gefühlvolle und bedachtsame Handeln ist. Es gibt keine Regeln nach denen in jeder Situation gehandelt werden kann, genau so wenig ist das Anwenden von einer bestimmten Taktik oder Technik anzustreben, da jede Situation anders ist und unvergleichbar.

### 6.5.2 SS 09/ 2/ B

Dieses Erlebnis ist von einer Lehrperson, die bereits seit 30 Jahren unterrichtet, erzählt worden. Sie berichtet von einem Bub, der sich im Laufe des Schuljahres verändert. Ein Bub, der grundsätzlich als sehr intelligent und sehr interessiert wahrgenommen wird verändert sich in seinem Verhalten, er kann sich nicht mehr konzentrieren und bekommt immer schlechtere Noten. Doch als die Lehrperson fragt ob etwas nicht stimmt, will der Bub nicht darüber reden und sagt es wäre alles in Ordnung. Doch eines Tages kommt der Bub doch zu der Lehrperson und möchte über die Probleme reden, die ihn belasten. Seine Eltern ließen sich scheiden und die Situation zu Hause hat sich sehr stark verändert. Er vermisst seinen Vater, der in eine andere Stadt gezogen ist und die Mutter hat auf Grund dessen, das sie nun wieder arbeiten gehen muss, keine Zeit mehr für ihn. Die Auswirkung ist in der Schule erkennbar, er kann sich nicht mehr konzentrieren und ist mit den Gedanken immer bei seinen Eltern. Die Lehrperson versucht dem Kind mit Einbezug der Mutter zu helfen. Im Laufe der Zeit reguliert sich das Verhalten des Buben in der Schule wieder.

“I remember a few years ago, he was a very good pupil, he was very intelligent and very interested in everything and suddenly his marks got worse and so of course as a teacher you ask yourself: What’s the matter with this boy? It was a boy aged twelve and when I asked him: ‘What’s wrong with you?’ He said: ‘Nothing. Everything is okay.’ And this went on some weeks and suddenly one day he came to me and asked me if he could talk to me. And I said: ‘Of course you can.’ I took him to a separate room and we started talking and suddenly he told me that his parents got divorced two months ago and he just can’t cope with it. He didn’t know, he wanted to be with his father and of course he stayed with his mother but he missed his father very much because his father went away, he went to another city and so he could see once a month and this was a great problem for him and so of course his mum had problems, too, getting used to this new situation and she had to go to work again and so of course there was no time for the children. He didn’t want to go to school anymore and well, when I talked to him and explained to him that his father and his mother loved him as they loved him before he told me that it wasn’t true because his father had another relationship again and there were two other children at the same age and the boy thought that the father liked these children more than him and so of course his head was at home and at his mother’s and father’s. And so he couldn’t concentrate on school. So what can you do? I just tried to help him and I always talked to him and I asked him if he had a problem he always could come and talk to me and of course I also asked his mother to come and together we tried to help him. It took a long time but some months later, step by step he could get more and more back to school. Well, and these problems of course well, they get more and more. We are more and more involved in these problems and of course also in the problem of teaching children who live alone with their mothers and of course every child needs a relationship also to a man which is very important not only for boys but also for girls.”

Die Anekdote wird nun in der nachfolgenden Tabelle bearbeitet um die wesentlichen Themen herauszufiltern.

<b>Transkription</b>	<b>Interpretation</b>	<b>Thema</b>
<p>“I remember a few years ago, he was a very good pupil, he was very intelligent and very interested in everything and suddenly his marks got worse and so of course as a teacher you ask yourself: What’s the matter with this boy?”</p>	<p>Die Lehrperson fühlt sich verantwortlich für diesen Jungen, nimmt Verhaltensänderungen wahr und möchte ihm helfen.</p>	<p>Veränderungen → kein starres System, da man mit Menschen arbeitet, Aufmerksamkeit auf das Verhalten gerichtet, Empathie (Lehrperson fühlt, dass etwas nicht in Ordnung ist)</p>

<p>“It was a boy aged twelve and when I asked him: ‘What’s wrong with you?’ Je said: ‘Nothing. Everything is okay.’ And this went on some weeks and suddenly one day he came to me and asked me if he could talk to me. And I said: ‘Of course you can.’ I took him to a separate room and we started talking and suddenly he told me that his parents got divorced two months ago and he just can’t cope with it. He didn’t know, he wanted to be with his father and of course he stayed with his mother but he missed his father very much because his father went away, he went to another city and so he could see once a month and this was a great problem for him and so of course his mum had problems, too, getting used to this new situation and she had to go to work again and so of course there was no time for the children.”</p>	<p>Die Lehrperson zeigt Interesse an der Verhaltensänderung des Buben und fragt ihn direkt was los sei um auch ihm zu zeigen, dass ihr eine Veränderung aufgefallen ist. Der Bub traut sich zu Beginn nicht sich an die Lehrperson zu wenden. Wahrscheinlich glaube er alleine seine Probleme bewältigen zu können. Als er merkt, dass dies nicht möglich ist öffnet er sich emotional der Lehrperson und erzählt seine privaten Sorgen und Ängste.</p> <p>Der Junge hat das Gefühl, dass die Lehrperson für ihn da ist und sich für ihn interessiert. Er vertraut seine persönlichen Probleme seiner Lehrperson an und erwartet sich möglicherweise Unterstützung. Vielleicht möchte er auch nur mit einer Person sprechen, der er Vertrauen schenkt.</p>	<p>Unterstützung, sieht jedes Kind in der Klasse → aufmerksam,</p> <p>Angst, Sorgen (von Seiten des Kindes)</p> <p>Vertrauen</p> <p>Privates zeigt sich in der Schule → keine Trennung möglich,</p> <p>Probleme des Kindes werden wahrgenommen,</p> <p>Lehrperson wird in Privatleben involviert,</p> <p>Lehrperson fungiert als BeraterIn,</p>
<p>“He didn’t want to go to school anymore and well, when I talked to him and explained to him that his father and his mother loved him as they loved him before he told me that it wasn’t true because his father had another relationship again and there were two other children at the same age and the boy thought that the father liked these children more than him and so of course his head was at home and at his mother’s and father’s. And so he couldn’t concentrate on school.”</p>	<p>Die Lehrperson hat die Absicht ihn zu trösten und die tragische Situation abzuschwächen. Der Junge hat Gegenargumente und Tatsachenberichte, die die tröstenden Worte der Lehrperson in Luft auflösen.</p> <p>Die Gründe für das Nichtkonzentrieren können sind verständlich.</p>	<p>Empathie, trösten</p> <p>Gefühle des Kindes: traurig, verletzt, fühlt sich verlassen, allein- und zurückgelassen, nicht mehr geliebt</p> <p>Verständnis für die Situation von Seiten der Lehrperson</p>
<p>“So what can you do? I just tried to help him and I always talked to him and I asked him if he had a problem he always</p>	<p>Die Lehrperson will ihm helfen und fühlt sich möglicherweise mit der Situation ein bisschen überfordert. Die Lehrperson</p>	<p>Überforderung, Hilfe leisten, Intervenieren,</p>

<p>could come and talk to me and of course I also asked his mother to come and together we tried to help him.”</p>	<p>bezieht die Mutter des Jungen in die Interventionsmaßnahmen mit ein, sodass auch seitens der Mutter Verständnis für die Gefühle und Ängste ihres Kindes hervorgeht.</p>	<p>Mutter mit einbeziehen-Privates und Schule verbindet sich, für das Kind da sein</p>
<p>“It took a long time but some months later, step by step he could get more and more back to school. Well, and these problems of course well, they get more and more. We are more and more involved in these problems and of course also in the problem of teaching children who live alone with their mothers and of course every child needs a relationship also to a man which is very important not only for boys but also for girls.”</p>	<p>Das Problem wird in einem Verarbeitungsprozess langsam bewältigt sodass wieder eine Konzentration auf die Schule stattfinden kann. Dieses private Problem, das sich auf die Schule auswirkt ist kein Einzelfall, da oft Kinder alleine mit ihrer Mutter wohnen und das männliche Vorbild fehlt.</p>	<p>Verständnis, Lehrperson wird in das Privatleben involviert, Lehrperson sorgt sich um SchülerInnen, Schule und Privates korrelieren immer mehr miteinander, Männer fehlen in der Erziehung der Kinder</p>

Bei diesem kurzen Ausschnitt ist ersichtlich, dass Takt nicht immer mit sofortigem Einschreiten auf sich aufmerksam macht. Bei diesem Beispiel war der erste Schritt, wie van Manen (2006: 149) schreibt: „Sometimes the best action is non- action.“

Das Kind will zu Beginn nicht über die eigenen Probleme sprechen. Er sagt es sei alles in Ordnung. Die Lehrperson drängt das Kind nicht dazu. Der Lehrperson ist aufgefallen, dass sich das Kind verändert hat, spricht das Kind darauf an, drängt es aber nicht weiter sich darüber zu äußern. Die lehrende Person nimmt sich zurück und lässt dem Kind Zeit, bis es so weit ist über die Veränderung zu reden. Eines Tages kommt das Kind tatsächlich zu der Unterrichtenden und will aus eigener Intention heraus seine Probleme mitteilen. Erst dann ist das Eingreifen und aktive handeln gefragt, denn das Kind möchte Hilfe und öffnet sich emotional. Die Lehrperson weiß in der Situation was notwendig und was entbehrlich ist, was wiederum die Fähigkeit eines Dramaturgen auszeichnet, so Hausmann (1959: 193ff.). In der Rolle der Lehrperson kommen immer wieder unvorhergesehene Situationen auf einen zu, dabei entsteht eine Spannung, die ein didaktisches und dramaturgisches Phänomen darstellt. Der Bub ist, als die Lehrperson die Veränderung im Verhalten bemerkt und ihn darauf anspricht, noch nicht bereit sich den familiären Entwicklungen zu stellen bzw. darüber zu reden. Die Reaktion der Lehrperson darauf ist dem Buben „Raum zu lassen“. Erst als der Bub

bereit für ein Gespräch ist greift sie aktiv in die schwierige Situation des Kindes ein und versucht zu helfen. Von „Raum geben“ spricht van Manen (2006: 162) worunter er ein sich selbst entwickeln des Kindes versteht. Man soll dem Heranwachsenden die Möglichkeit geben mit Situationen selbst zu Recht zu kommen, denn wenn es nicht klappt, kann man dem Kind noch immer unterstützend zur Seite stehen, doch überfürsorglich zu sein hilft dem heranwachsenden Menschen nicht weiter. In diesem angeführten Beispiel entscheidet das Kind, wann ihm geholfen werden soll, zu Beginn versucht er alleine mit der familiären Lage zu Recht zu kommen, doch als er bemerkt, dass er überfordert ist und nicht weiß wie er mit dem Problem umgehen soll, wendet er sich an eine Vertrauensperson, nämlich der Lehrperson zu. Van Manen (2006: 166) ist überzeugt davon, dass Lehrer und Lehrerinnen den familiären Hintergrund der Kinder zu berücksichtigen haben und auf Ängste von früher erlebten mit Takt reagieren sollten. Die Lehrperson hat die Aufgabe nicht mehr zu verletzen als bereits durch andere Personen geschehen ist und durch das pädagogisch taktvolle Handeln, also durch den Sinn einfühlsam und verständnisvoll zu agieren, emotionale Wunden zu heilen. In dieser Anekdote ist zu erkennen, dass Zuhören und Empathie von Nöten sind, um dem Kind das Gefühl zu geben verstanden zu werden. Das Problem sollte nicht als Nichtigkeit dargestellt werden sondern tatsächlich als das, wie es das Kind erlebt. Es hat keinen Sinn zu sagen, dass alles wieder gut wird oder so wie es war, wenn das nicht der Realität entspricht. Das Kind sollte zwar unterstützt und ihm sollte geholfen werden, allerdings sollten keine Versprechungen gegeben oder ungewisse Dinge für die Zukunft vorausgesagt werden. Für das Kind da zu sein, wenn es danach verlangt, ihm zuzuhören und offen für dessen Probleme zu sein, macht das taktvolle Handeln in dieser Situation aus. Muth (1992: 240) spricht von Situationssicherheit in Bezug auf taktvolles Handeln, wenn die Lehrperson sich nicht auf die Situation vorbereiten kann, trotzdem in der Lage ist, das Richtige zu tun ist.

### 6.5.3 SS 09/ 3/ B

Die Lehrperson, die wie im vorherigen Text schon 30 Jahre unterrichtet, hat in ihrer Klasse zwei hyperaktive Kinder. Mit einem der beiden ist der Umgang ausgesprochen schwer, da das Kind sehr starke Gemütsschwankungen hat, manchmal ist dieser Bub aggressiv und dann sucht er die Nähe und möchte neben der Lehrerin sitzen. Grundsätzlich ist er, laut der Lehrperson, sehr intelligent. Seine Eltern haben ein Restaurant und haben wenig Zeit für ihn, sodass er viel alleine ist und vor dem Fernseher oder Computer sitzt, um beschäftigt zu sein.

Die Lehrperson hatte bereits Gespräche mit den Eltern und hat ihnen geraten von außerhalb Hilfe in Anspruch zu nehmen, und zwar von einem Psychiater. Doch der Vater sieht das Problem seines Kindes nicht und wehrt sich. Der Kontakt zu den Eltern ist weiterhin da und sie haben eine Lösung gefunden, allerdings ist es im Unterricht selbst oft sehr schwer.

“Well, I have one child or no, not only one but two children in my class who suffer on a hyperactive syndrome. And the one especially I’m thinking of is actually a very intelligent boy. He knows what he wants but he just refuses school. From the moment he started school, he refused school. And the problem now is that he of course the first two years it was not so much a problem that he could come along with the subjects but now of course it is getting more difficult. So he has problems getting on. And so as soon he has to do things he doesn’t like to do he just refuses and doing any work. And of course I had discussions with his mother. I also sent her to psychiatrists but the problem is his father because he doesn’t see the problem with his boy. The mother cooperates and we try to find a way for both sides. It’s very difficult in class to work with him because he is very uneasy and of course sometimes he is aggressive to the other children. And especially when he has a very bad day he is very aggressive against me with words, mostly with words. He already said words not even adult people said to me. It is really a big problem. But now I think we have found a way getting on. If he has one day he doesn’t really want do work then I let him do. He sits there and looks at a book or just reads as long as he doesn’t disturb the other pupils it’s ok. But when he disturbs the other pupils with the teachings it’s getting more and more problematic. Well, what we do is that we talk of course a lot together and it is funny one moment he is very aggressive against me the other moment he comes and wants to sit with me, beside me and hold my hand. I think that he misses a lot of family interactions because his parents have a restaurant at home so there is not very much time for him. He has no brothers and sisters. So he is alone at home and sitting the most of the time in front of the TV or what he doesn’t say he is using the computer a lot but I think he is sitting in front of the TV most of the time. I wouldn’t say that he just is watching rubbish because sometimes he tells about very interesting things. He knows things that a girl/boy doesn’t know. And so it’s sometimes funny what he already knows. And he knows very well what he wants and what he doesn’t want.”

In der Tabelle werden die Themen dieser Anekdote durch Interpretation der Transkription ermittelt.

Transkription	Interpretation	Thema
<p>“Well, I have one child or no, not only one but two children in my class who suffer on a hyperactive syndrome. And the one especially I’m thinking of is actually a very intelligent boy.”</p>	<p>Hyperaktivität hat nichts mit der Intelligenz des Kindes zu tun.</p>	<p>Hyperaktivität, Anerkennung dem Kind gegenüber</p>
<p>“He knows what he wants but he just refuses school.”</p>	<p>Sie betont, dass er weiß was er will, worauf man auf eine gewisse Bewunderung für diese Eigenschaft schließen kann.</p>	<p>Bewunderung</p>
<p>“From the moment he started school, he refused school. And the problem now is that he of course the first two years it was not so much a problem that he could come along with the subjects but now of course it is getting more difficult. So he has problems getting on. And so as soon he has to do things he doesn’t like to do he just refuses and doing any work.”</p>	<p>Die Situation mit dem Jungen wird immer schwieriger, da der zu vermittelnde Lehrstoff anspruchsvoller wird und der Junge nun beginnen müsste mitzulernen. Die Lehrperson fühlt sich möglicherweise der Situation ausgeliefert, da sie ihm helfen will, er allerdings mit dieser Hilfe nichts anfangen kann. Sie bedauert den Entwicklungsvorgang.</p>	<p>Bedauern für die Situation, Schwierigkeit des Problemlösens, Hilflosigkeit</p>
<p>“And of course I had discussions with his mother. I also sent her to psychiatrists but the problem is his father because he doesn’t see the problem with his boy.”</p>	<p>Die Lehrperson setzt sich für den Jungen ein, es ist ihr wichtig ihm zu helfen und bindet die Familie mit ein. Der Vater hat vielleicht das Gefühl seinen Jungen zu schützen und will das Problem nicht sehen.</p>	<p>Hilfe und Unterstützung geben, Verbindung Schule- Familie, Vater Hindernis für Zusammenarbeit</p>
<p>“The mother cooperates and we try to find a way for both sides.”</p>	<p>Die Mutter hat möglicherweise mehr Kontakt zu Hause mit dem Jungen als der Vater, versteht daher das Problem besser und will kooperieren.</p>	<p>Hoffnung</p>
<p>“It’s very difficult in class to work with him because he is very uneasy and of course sometimes he is aggressive to the other children. And especially when he has a very bad day he is very aggressive against me with words, mostly with words. He already said words not even adult people said to me. It is really a big</p>	<p>Es ist sehr schwierig mit dem Jungen, gerade auch deshalb weil sie in mag. Sie fühlt sich verletzt, wenn er sie beschimpft.</p>	<p>Verletzt werden, Sympathie für Junge Überforderung</p>

problem.”		
“But now I think we have found a way getting on.”	Sie gibt den Jungen nicht auf sondern hat einen Weg gefunden, damit umzugehen.	Veränderung des Umgangs
“Well, what we do is that we talk of course a lot together and it is funny one moment he is very aggressive against me the other moment he comes and wants to sit with me, beside me and hold my hand.”	Der Junge trägt viele unterschiedliche Gefühle in sich, die manchmal beinahe gleichzeitig wahrgenommen werden, wodurch ein Gefühlschaos entsteht und die Handlungen dem entsprechend kontroverse sind.	Junge: ambivalente Gefühle, Lehrperson: aufmerksam, beobachtend
“I think that he misses a lot of family interactions because his parents have a restaurant at home so there is not very much time for him. He has no brothers and sisters. So he is alone at home and sitting the most of the time in front of the TV or what he doesn’t say he is using the computer a lot but I think he is sitting in front of the TV most of the time.”	Die Lehrperson sucht Gründe für sein Verhalten und findet diese im Familienleben des Kindes. Sie versteht den Jungen dadurch besser und fühlt mit ihm. Sie verurteilt den Jungen nicht für sein Verhalten. Sie verbindet das Verhalten nicht unmittelbar mit dem Menschen, sodass sie das Verhalten ablehnen aber den Jungen trotzdem mögen kann.	Familienleben- Schule sind unmittelbar verbunden, Empathie, Verständnis für sein Verhalten, Sieht den Menschen an sich
„I wouldn’t say that he just is watching rubbish because sometimes he tells about very interesting things. He knows things that a girl/boy doesn’t know. And so it’s sometimes funny what he already knows. And he knows very well what he wants and what he doesn’t want.”	Sie hebt die positiven Dinge seiner Person und seiner Situation hervor.	Sympathie für den Jungen, denkt positiv → Hoffnung

Die Lehrperson braucht gerade in diesem Fall die Fähigkeit taktvoll zu handeln, da bei diesem Buben keine Unterrichtseinheit wie die andere verläuft. Die Stimmung schlägt schnell um und die Lehrperson hat sofort zu reagieren. Die Gabe improvisieren zu können und für Situationen schnell Lösungen zu finden ist gefragt (Muth 1962: 88). Allerdings kann man sich in diesem bestimmten Fall insofern auf Unerwartetes einstellen, indem man sich als Lehrperson selbst über die Hyperaktivität bei Kindern informiert und das eigene Wissen in Bezug auf die Probleme, die das Kind hat, verbessert. Fikenscher (1953: 68) meint, dass es auch bei der Improvisation, wenn diese funktionell sein soll, an der Basis ansetzt und diese das Wissen

darstellt. Die Lehrperson hat bei diesem Kind gar keine andere Wahl als immer wieder zu improvisieren, da gerade dieser Bub jeden Tag neue Verhaltensweisen an den Tag legt. Das Verstehen, meint van Manen (2006: 97), ist von großer Bedeutung, denn das führt dazu, für das Kind nicht nur Empathie sondern Sympathie empfinden zu können. Das wiederum lässt die Lehrperson für die Kinder oft als gerecht, hilfsbereit und aufgeschlossen erscheinen. Von solchen Lehrern und Lehrerinnen können Kinder Ratschläge aber auch Aufforderungen besser annehmen. Die Akzeptanz der unterrichtenden Person ist somit gegeben, die gerade bei diesem Buben von Nöten ist. Taktvoll handeln heißt, sich um das Kind, das Probleme hat, zu kümmern, und zu versuchen dem Kind zu helfen, wobei die Handlung direkt nicht reflektiert, aber bedacht wird (van Manen 2006: 109). Die Lehrperson kontaktiert in diesem Fall die Eltern um diese ebenfalls in die Problemlösung mit einzubeziehen, um dem Kind auch zu Hause durch die Eltern Unterstützung zu geben. In diesem Beispiel entsteht zusätzlich ein Hindernis, da der Vater des Buben das Problem nicht wahr haben oder sich nicht damit beschäftigen möchte. Dieses Unverständnis verschärft die Situation, und die Lage für die Lehrperson wird schwieriger. In dieser Anekdote kommt noch hinzu, dass die Eltern, laut Lehrperson, wenig Zeit für das Kind haben, da sie ein Restaurant besitzen und somit der Bub oft alleine ist. Zu wenig Kommunikation mit dem Kind kann eine Überforderung darstellen. (van Manen 2006: 152f.). Laut Lehrperson fühlt er sich vernachlässigt, weil er zu wenig Aufmerksamkeit bekommt. Der familiäre Hintergrund des Kindes spielt in das Verhalten von diesem mit ein und sollte von der Lehrperson auch beachtet werden. Denn dadurch kann taktvolles Handeln ermöglicht werden, erst dann hat man die Möglichkeit sich in das Kind hineinzuversetzen und es zu verstehen (van Manen 2006: 152f.).

#### 6.5.4 WS 09-10/ 1/ C

Diese erzählte Geschichte dreht sich um eine Klasse, in der sieben Burschen gefüllte Wasserflaschen aus dem Fenster auf Kinder werfen. Die Lehrperson missbilligt dies und lädt die Eltern dieser Schüler zu einem Gespräch vor, da sie diese Handlung als sehr gefährlich einstuft. Allerdings kamen nicht alle Eltern der sieben Betroffenen, da diese die Handlung als nicht so tragisch betrachten um darüber mit der Lehrperson zu sprechen.

“I once realised that a class I was responsible for, where seven boys who were really naughty and they threw bottles of water out of the windows- at kids. And that means half a litre of water being thrown out of the window and this could have really hurt somebody really badly

if they had hit someone. I tried to talk to the parents, but not all of the seven parents came, they did not think that that crime or something was worth talking to teachers.”

<b>Transkription</b>	<b>Interpretation</b>	<b>Thema</b>
“I once realised that a class I was responsible for, where seven boys who were really naughty and they threw bottles of water out of the windows- at kids.”	Die Lehrperson ist möglicherweise fassungslos über diese unbedachte Handlung und fühlt sich für die Schüler und somit auch für ihre Handlung verantwortlich.	Gefahr (Gefährliche Situation, die Menschen physisch verletzen könnte.) Verantwortung
“And that means half a litre of water being thrown out of the window and this could have really hurt somebody really badly if they had hit someone.”	Die Lehrperson fühlt sich verantwortlich für ihre Schüler und ist bestürzt über solch eine böswillige Tat.	Verantwortung, Ängste, Enttäuschung
“I tried to talk to the parents, but not all of the seven parents came, they did not think that that crime or something was worth talking to teachers.”	Die Lehrperson fühlt sich allein gelassen und nicht unterstützt. Sie versteht nicht, wie die Eltern diese Handlung als nicht wichtig genug wahrnehmen können und nicht auf die Einladung der Lehrperson hin in der Schule erscheinen.	allein gelassen,  Hilflosigkeit,  Enttäuschung,  unterschiedliche Perspektiven,  Urteilskompetenz

In dieser Episode ist klar zu erkennen, dass die Situation von den Schülern, der Lehrperson und von den Eltern unterschiedlich eingeschätzt wird. Die Lehrperson ist die einzige Person, die das Verhalten als gefährlich und ernst wahrnimmt. Die Schüler haben wahrscheinlich gar nicht über die Folgen ihrer Handlung nachgedacht und die Eltern nehmen die Handlung ihrer Kinder wieder aus einer anderen Perspektive wahr. In dieser Situation könnte man von der Urteilskompetenz der Lehrperson sprechen. Herbart (1997: 123) schreibt zu dem Thema Urteilskompetenz über „innere Freiheit“, worunter zu verstehen ist, dass ein Urteil nicht unbedingt zwangsweise durch den Willen entstehen muss, sondern stellt die Möglichkeit gegenüber einer Überprüfung des Urteils durch den Willen. Ein Urteil über eine Situation abzugeben und zu handeln erfordert eine zuvor gebildete Gesinnung oder anders formuliert hängt dies von den inneren Einstellungen ab. Momententscheidungen hängen sehr stark vom Empfinden in der Situation selbst ab sowie von der Beurteilung der Lage, die wiederum mit den Werten, mit dem theoretischen Wissen, mit Überlegungen und der Wissenschaft, welche angeeignet wurde korrelieren. Durch diese beeinflussenden Faktoren werden Situationen von Person zu Person unterschiedlich wahrgenommen wodurch Urteile unterschiedlich ausfallen

können. Sowie in diesem Beispiel ersichtlich haben einige Eltern eine andere Wahrnehmung der Situation und sehen die Handlung ihrer Kinder als nicht so schwerwiegend an wie die Lehrperson, wodurch ein Gefühl der Enttäuschung und des allein gelassen Werdens in Bezug auf die Verantwortung entstehen kann. Die Lehrperson zeigt hierbei, dass sie die Fähigkeiten eines Dramaturgen besitzt, denn sie weiß was in der Situation notwendig ist (Hausmann 1959: 193 ff.). Die unterrichtende Person schätzt die Situation als äußerst gefährlich ein und setzt ihre Handlungsschritte dem entsprechend.

#### 6.5.5 SS 10/ 1/ E

In dem folgenden geschilderten Erlebnis geht es um einen Jungen der an Krebs leidet und schlussendlich daran stirbt. Die Klasse und die Lehrperson wussten von der Erkrankung und dem Krankenhausaufenthalt. Eines Montags wurde die Schule über den Tod des Schülers informiert. Er war am Wochenende gestorben. Die Lehrperson spricht mit den SchülerInnen über dieses tragische Ereignis. Die gesamte Klasse versucht den Tod in einer Art Abschiedszeremonie zu verarbeiten um an die gestorbene Person zu gedenken. Dieser Moment ist sehr traurig und emotional.

“We had a very nice boy in the 8<sup>th</sup> form just before the final exams, which died from cancer a few years ago, and this was very sad. This was a very emotional situation. I know this boy from little on and than a few years ago...leukemia is the right expression, I think? Yeah, and got more sick and more sick and more... and in St. Anna Kinderspital and then one Monday we had... the information. That he had died this weekend. This was very... very hard. Then life could not go on normally. You have to discuss this with the pupils and you have to tell about... and ...ah...Yeah it was, on Friday we had the news that is going very very sick and, it could go an end. So, on Monday, we expect that, each day, there would be the information ... So on Monday, it was already. This was very... very very sad. First of all they want to talk about him and they wanted to talk about the situation, about their own feelings and their own situation because it was one of them, it was one of them and so we made it's called a little commemoration about him; it's where we talk, we sing some songs and everyone talked about how he knew him and what was the funniest situation with him, so they took back about ... they remembered the situations, the fifth form, the sixth form and so .. I think this was very, very important.. to remember this in a special way. It was a very .. a very emotional situation, yeah. The children asked question like: ‘Why he? What has he done?’ so we have to talk

about this and deal with this things and problems. I told them that there is no answer. I don't, we don't have an answer. So, why he? What has he done? How can this happen to him? We don't have an answer. We know that life is not only the positive way, not filled out with the positive moments, so we have the sad moments. It is part of our life. And I suppose the children they learned about that more than when we talk theoretically about it. It was more emotional and .. yeah, more deep for them.”

Transkription	Interpretation	Thema
<p>“We had a very nice boy in the 8<sup>th</sup> form just before the final exams, which died from cancer a few years ago, and this was very sad. This was a very emotional situation.”</p>	<p>Die Lehrperson ist betroffen und berührt von diesem Erlebnis.</p>	<p>Gefühle, Emotionen, Vergänglichkeit, Krankheit, Tod</p>
<p>“I know this boy from little on and than a few years ago.. leukaemia is the right expression, I think? Yeah, and got more sick and more sick and more... and in St. Anna Kinderspital and then one Monday we had... the information. That he had died this weekend. This was very... very hard.”</p>	<p>Die Lehrperson sah den Jungen aufwachsen und hat somit eine bestimmte Beziehung zu ihm. Sie bekam den Krankheitsverlauf mit bis zum Tod und ist darüber traurig.</p>	<p>Beziehungen,  Traurigkeit,  Teilnahme am Krankheitsverlauf (langsamer Verlauf- man rechnet mit dem Tod und trotzdem trifft es unerwartet ein, weil man nicht weiß wann)  Tod  Menschlichkeit</p>
<p>“... So on Monday, it was already. This was very... very very sad. First of all they want to talk about him and they wanted to talk about the situation, about their own feelings and their own situation because it was one of them, it was one of them and so we made it's called a little commemoration about him; it's where we talk, we sing some songs and everyone talked about how he knew him and what was the funniest situation with him, so they took back about ... they remembered the situations, the fifth form, the</p>	<p>Die Lehrperson versucht den Tod eines Schülers zusammen mit den SchülerInnen der Klasse zu verarbeiten. Einen Weg des Umganges mit der Situation wird gesucht. Es wird eine Art Zeremonie für den Verstorbenen gegeben, in der sich an lustige Situationen mit ihm erinnert und gesungen wird. Die Lehrperson fühlt mit der Klasse mit und ist selbst vom Tod des Jungen betroffen.</p>	<p>Verarbeitungsprozess,  Umgang mit der Situation,  Abschied nehmen,  Menschlichkeit,  Trauer,  Erinnerungen,</p>

<p>sixth form and so .. I think this was very, very important.. to remember this in a special way. It was a very .. a very emotional situation, yeah. The children asked question like: 'Why he? What has he done?' so we have to talk about this and deal with this things and problems. I told them that there is no answer. I don't, we don't have an answer. So, why he? What has he done? How can this happen to him? We don't have an answer.</p>	<p>Die SchülerInnen beschäftigen sich nun intensiv mit dem Tod und weil sie damit unmittelbar konfrontiert werden. Sie haben viele Fragen und verstehen nicht warum er gestorben ist, welche Gründe es gäbe. Die Lehrperson ist für die SchülerInnen eine stützende Person, die ihnen hilft mit ihren Trauergefühlen umzugehen.</p>	<p>Konfrontation mit dem Tod, Fragen stellen, Lehrperson als Stütze für die SchülerInnen, Trauer, Herausforderung (in dieser Situation für die SchülerInnen da zu sein)</p>
<p>We know that life is not only the positive way, not filled out with the positive moments, so we have the sad moments. It is part of our life. And I suppose the children they learned about that more than when we talk theoretically about it. It was more emotional and .. yeah, more deep for them."</p>	<p>Die Lehrperson sieht solch traurige, emotionale Momente als Teil des Lebens an.  Die SchülerInnen entwickeln sich durch dieses Erlebnis weiter und lernen davon mehr als von jeder theoretischen Einheit in der Schule.</p>	<p>Menschlichkeit- Verletzbarkeit  Lernen aus Erfahrung, Weiterentwicklung</p>

Dieses Erlebnis ist eine sehr trauriges und emotionales. Wenn ein Mensch stirbt ist das nichts was als typisch Schulisches zu bezeichnen ist aber als etwas Menschliches. Die Schule ist kein Bereich, der vom restlichen Leben abgetrennt ist, der external zu betrachten ist. Als Lehrperson wird verlangt in eine Rolle zu schlüpfen und deren Aufgabe zu erfüllen, doch was passiert, wenn Situationen entstehen, auf die man nicht vorbereitet wird, deren Umgang man nicht im Studium lernt? Man hat als Mensch zu agieren, als Mensch der sensibel und feinfühlig ist, der intensives Empfinden und Erleben kann sowie berührt vom Leid der anderen Menschen ist. Das bezeichnet man auch als Takt (Pfeifer 2002: 12). Gerade in dieser Situation ist das Mitfühlen, das Richtige zu sagen und zu handeln etwas was Empathie voraussetzt. Vergänglichkeit, Krankheit, Tod sind Themen die jeden Menschen irgendwann in seinem Leben begegnen. Die Lehrperson ist in diesem Beispiel für sie SchülerInnen da. Sie unterstützt sie und leitet einen Verarbeitungsprozess ein. Die Handlung ist bedacht und achtsam was eine taktvolle Handlung auszeichnet, wobei sie deshalb nicht unbedingt

reflektiert sein muss (van Manen 2006: 109). Dieser pädagogische Moment ist durch die ganz persönliche Reaktion, die fürsorglich und mit Gefühl und Herz gemacht wird, gekennzeichnet. Dieses Handeln kommt vom Inneren des Menschen, das kann nicht aus Büchern gelernt werden. (ebd.: 109). Die Lehrperson steht in einer Beziehung zu den SchülerInnen, sie kennt den Jungen der starb schon seit er an die Schule gekommen ist und ist daher auch persönlich betroffen. Die Trauer und starken Emotionen sind in dieser Anekdote sehr stark erkennbar und nachvollziehbar. Die Lehrperson betont, während sie davon erzählt, immer wieder wie traurig und hart die Situation war, aus dem man schließen kann, dass es für sie selbst eine Herausforderung war damit umzugehen und vor allem den SchülerInnen in der Situation zu helfen und sie zu trösten. In solch einem Moment gibt es keine fixen Regeln, wie man sich richtig verhält, denn jeder Mensch geht anders mit Verlust und Trauer um, deshalb ist das einzig wahre, authentisch und mit Feingefühl unterstützend zu wirken, in welcher Form das geschieht ist abhängig von der jeweiligen Person bzw. von den Einstellungen und dem Denken der Person. Muth (1992: 49) spricht die Glaubwürdigkeit als eine Äußerungsform des Taktes an, denn nur wenn die Lehrperson natürlich auf entstehende Situationen reagiert, wird es auch ernstgenommen.

#### 6.5.6 SS 10/ 2/ E

Die folgende Anekdote handelt von einem Jungen, der in der achten Klasse an Krebs leidet. Die Lehrperson erfährt dies durch die MitschülerInnen des Jungen. Ihr fiel auf, dass dieser Bursche schon einige Male bei ihr im Unterricht gefehlt hatte und fragt die SchülerInnen ob sie wissen was mit Michael los sei. Einige Wochen nachdem sie über die Krebserkrankung aufgeklärt wurde traf sie den Jungen. Er war mitten in der Chemotherapie und verlor seine Haare. Sie fragte ihn wie es ihm gehe und er erzählte über seine Krankheit und dass es eine über 93 prozentige Chance gäbe zu überleben. Die Lehrperson gab ihm keine Ratschläge sondern hörte ihm aufmerksam zu, denn ihrer Meinung nach, wusste Michael selbst am besten was er für sich zu tun hatte. Durch diese Konfrontation mit dem Tod beschäftigte sich die Lehrperson selbst mit diesem Thema.

“In my recent eighth form, I've a pupil that also suffers from cancer and he has an operation, his chemo, but he himself, it's just fun .. funny to see such a positive feeling, just a positive outlook for future that he would survive, so I say, I think he will survive, yeah. So he told me,

last week it was, Yeah, the chance to survive is 93 percent, yeah, and he's so happy about that. I find it out, because I missed him in some lessons and so I told 'What is with Michael?' and people, other pupils, told me 'Yeah, he suffers from cancer.' I said 'Er, what?' 'Yeah, he has cancer, and he has chemotherapy and he's now in hospital,' and I was 'Okay- pu – yeah'. A few weeks later I saw him and he was in the middle of his chemotherapy so he had lost hair and we talked to each other; 'How is it?' and so, and he said 'Yes, I am so .. I will survive. Ninety-five percent I will survive'. So I hope he will and .. he also wants to do his final exam in Religion, so I hope he will. No, I'm sure he does. Good. I'm sure he does. It's very difficult. First of all, I hope that everything would be alright; everything would be okay for him. But it also confronts me, myself with, yeah, with these topics. Ah... Young people could also die and have a very abrupt end of their life and not only 80 and 90 year old people. It's just a very emotional feeling, if you know him from first form, yeah, Michael, I know him when he was a ten year old boy, when I was eighteen. And then you think, huh, okay that's hard and it's always the same question, why he? Why does he suffer from this, because he is such a lovely boy, I like him very much, so why he. I have no answer for myself, I can deal with it, with my emotional and aggressional feelings, hm, but I have no answer. I don't have any answer to, to answer him why he. I asked him everything, what happened, it was in hospital, which therapy, so that he could tell me, so that he could talk about it, he could just talk about what he's dealing with. I think it's the best, just to listen and let him talk. Not only, I give him any advice I think it's senseless. He knew what to do for himself.”

Transkription	Interpretation	Thema
<p>“In my recent eighth form, I've a pupil that also suffers from cancer and he has an operation, his chemo, but he himself, it's just fun .. funny to see such a positive feeling, just a positive outlook for future that he would survive, so I say, I think he will survive, yeah. So he told me, last week it was, Yeah, the chance to survive is 93 percent, yeah, and he's so happy about that.”</p>	<p>Die Lehrperson hat in ihrer Klasse einen Jungen, der an Krebs leidet. Doch die Situation ist mit vielen positiven Gefühlen verbunden, da der Schüler gute Chancen hat zu überleben und die Krankheit zu besiegen.</p>	<p>Krebs, Tod, positive Einstellung, Überleben</p>
<p>“I find it out, because I missed him in some lessons and so I told 'What is with Michael?' and people, other pupils, told me 'Yeah, he suffers from cancer.' I said 'Er, what?'</p>	<p>Die Lehrperson war auf Michaels Fehlen aufmerksam geworden und fragte ohne große Erwartungen in die Klasse warum er nicht anwesend ist. Als die</p>	<p>Aufmerksam in Bezug auf das Fehlen von Michael, Unerwartete Tatsachen, überrascht,</p>

<p>‘Yeah, he has cancer, and he has chemotherapy and he's now in hospital,’ and I was ‘Okay – yeah’.</p>	<p>SchülerInnen ihr mitteilten, dass er an Krebs leide und im Spital sei, war sie total überrascht von dieser unerwarteten Tatsache.</p>	<p>überwältigt, überfordert, Gefühle, Emotionen</p>
<p>“A few weeks later I saw him and he was in the middle of his chemotherapy so he had lost hair and we talked to each other; ‘How is it?’ and so, and he said ‘Yes, I am so .. I will survive. Ninety-five percent I will survive’. So I hope he will and .. he also wants to do his final exam in Religion, so I hope he will. No, I'm sure he does. Good. I'm sure he does. It's very difficult.”</p>	<p>Als sie den Jungen wieder sah fragte sie ihn wie es ihm gehe und er erzählte von seinem Zustand und dass er zu 95 % überleben wird. Der Überlebenswille des Jungen ist sehr stark und die Lehrperson glaubt ganz fest an ihn.</p>	<p>Positive Einstellung, Überlebenswille, Hoffnung, ernste Lebenslage, Sorge</p>
<p>“First of all, I hope that everything would be alright; everything would be okay for him. But it also confronts me, myself with, yeah, with these topics. Ah... Young people could also die and have a very abrupt end of their life and not only 80 and 90 year old people.”</p>	<p>Die Lehrperson hofft, dass er überlebt und wird gleichzeitig mit einem ernsten Thema des Lebens konfrontiert. Das Unerwartete ist nämlich nicht die Tatsache, dass wir alle einmal sterben, sondern, dass auch sehr junge Menschen schnell mit dem Tod sich auseinandersetzen müssen.</p>	<p>Glaube- Hoffnung, Konfrontation mit dem Tod, Ängste</p>
<p>“It's just a very emotional feeling, if you know him from first form, yeah, Michael I know him when he was a ten year old boy, when I was eighteen. And then you think, hu, okay that's hard and it's always the same question, why he?, why does he suffer from this, because he is such a lovely boy, I like him very much, so, why he. I have no answer for myself, I can deal with it, with my emotional and aggressional feelings, hm, but I have no answer.”</p>	<p>Die Lehrperson kennt Michael schon seit er in die erste Klasse kam, mit zehn Jahren. Sie mag ihn sehr gerne und empfindet Sympathie für ihn. Fragen tauchen auf, die nicht beantwortet werden können. Es sind Lebensfragen, die mit Emotionen und Gefühlen verbunden sind.</p>	<p>Beziehungen, Verbundenheit, Emotionen, Gefühle, offene Fragen, Hilflosigkeit, Empathie, Sympathie</p>

<p>“I asked him everything, what happened, it was in hospital, which therapy, so that he could tell me, so that he could talk about it, he could just talk about what he’s dealing with. I think it’s the best, just to listen and let him talk. Not only, I give him any advice I think it’s senseless. He knew what to do for himself.”</p>	<p>Die Lehrperson ist an den Gefühlen und Problemen von Michael interessiert und hört ihm aufmerksam zu. Man könnte es auch eine Art Gesprächstherapie nennen, indem sie aktiv zuhört und mitfühlt ohne Ratschläge zu geben. Sie ist überzeugt davon, dass er selbst besser Bescheid weiß, was zu tun ist, als sie.</p>	<p>aktiv Zuhören, mitfühlen, da sein, Interesse zeigen, schenkt Vertrauen</p>
---	---	---

In dieser sehr emotionalen Erfahrung spielt das Thema Tod eine wesentliche Rolle. Die Lehrperson wird von der Information, dass Michael an Krebs leidet total überrascht gleichzeitig überwältigt und überfordert. In dem Augenblick als sie nach Michael fragt ließ sich noch nichts über das Ausmaß der folgenden Situation erahnen, dabei spricht Muth (1992: 241) von Überraschungsmomenten. Sie wird damit konfrontiert, dass junge Menschen, die man niemals mit dem Lebensende in Verbindung bringen würde dem Näher stehen können als man glaubt. Die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Lehrperson kennt den Jungen schon sehr lange und kann ihn gut leiden. Die Lehrperson empfindet Sympathie im Sinne der Pädagogik für ihn. Laut van Manen (2006: 97) geht Sympathie über Empathie hinaus:

“In maintaining a sympathetic orientation to children we are infected by the same mood, the same feeling, so that an even closer relation is formed between ourselves and this child.”

Sie kann an dem gesundheitlichen Zustand von ihrem Schüler nichts ändern, wodurch eine gewisse Hilflosigkeit entsteht. Die einzige Möglichkeit ihrerseits ihm zu helfen besteht in dem taktvollen Handeln, also sensibel, einfühlsam und rücksichtsvoll (van Manen 2006: 126) mit ihm über seine Probleme zu sprechen und ihn erzählen zu lassen. Ihre Aufgabe sieht sie darin, ihm zuzuhören und empathisch an seiner Seite zu stehen, also laut Skarics (2007: 24) bedeutet das sich in den Mitmenschen hineinzusetzen, mit dem Vertrauen in seine Person. Eine Aufgabe des Taktes ist es sich um die Schüler zu sorgen und für sie da zu sein, allerdings heißt das nicht immer etwas aktiv für sie zu tun. Dem Gegenüber Vertrauen zu schenken ist ebenfalls eine spezielle Aufgabe der Lehrperson (van Manen 2006: 167).

In dieser Situation zeigt sich taktvolles Handeln durch ein Zurücknehmen der eigenen Person und dennoch mitfühlend und verständnisvoll ein Gespräch zu führen ohne Ratschläge zu geben. (van Manen 2006: 178). Die Lehrperson hält trotz des fürsorglichen Denkens eine bestimmte Distanz zu dem Jungen ein und lässt ihm seine Privatsphäre. Muth (1992: 241) schreibt davon, dass nur ein pädagogischer Bezug existieren kann, wenn die Distanz zwischen der Lehrperson und den Unterrichtenden eingehalten wird bzw. ist jene Handlung taktvoll, in der das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz gehalten wird.

### 6.5.7 WS 10-11 / 1/ F

In dieser Anekdote wird von einem Erlebnis erzählt, auf das man als Lehrperson nicht vorbereitet wird. Ein Mädchen fing plötzlich mitten in der Englischstunde an zu weinen. Nach der Stunde ging das Mädchen zur unterrichtenden Person und teilte dieser mit, dass sie nicht mehr nach Hause gehen wird. Da es eine Unterrichtsstunde am späteren Nachmittag war, war weder der Direktor noch irgendjemand anders mehr in der Schule anwesend. Unter diesen Bedingungen rief die Lehrperson das Kriseninterventionsteam an, um sich von diesem Hilfe zu holen. Diese Personen sind ausgebildet für solche Situationen. Die Lehrperson brachte das Mädchen an einen sicheren Ort und von dort wurde sie von dem Kriseninterventionsteam abgeholt. Die Mutter wurde verständigt, dass sie ihre Tochter nicht abholen darf. Als im Schulalltag alles wieder normal erschien kam das Mädchen wieder zu der Lehrperson und erzählte ihr von Selbstmordgedanken die sie hatte. Die Situation wurde sehr kompliziert. Als Lehrperson hat man eine Art von Beziehung zu den SchülerInnen, in der Schwierigkeiten erzählt werden können. Für solche eine Situation wird man als Lehrperson aber nicht ausgebildet und man muss selbst lernen wie man damit umgeht und wie man handelt.

“One of the last stories I can think of, is actually a sad story. In the middle of an English lesson a student started to cry, she’s sixteen, and we all didn’t know why. Basically, after the lesson she came to me and she said that she would never go back home again, because, she said she can’t tell me any reasons, but she will never go back home again and that I have to deal with it. And then you are in a difficult situation as a teacher. It was afternoon; you know the school was in the afternoon as well, so we couldn’t reach anybody, the headmaster or anybody else. So what happened in the end is, I called the so-called ‘Kriseninterventionsteam’, the crisis intervention team, and they told me to take the student to

a shelter, basically, and they will take it from there because they know what to do with her. So that's what I did! I took her to the shelter and there was a big panic, her mother was called and actually they told her that she can't pick her up at the moment, whatever. And the story continues, the student came back to school, all seemed very normal, then she became suicidal, then she told me this as well and it all became very complicated with police and so on. It's as weird as difficult situation, because if you are a teacher they kind of appreciate and like, they keep telling you their troubles, which is good, because you need some kind of relationship to be able to teach. However, you're confronted with stuff you're not trained for all the time, you're trained as a teacher, you're not trained as anything like a psychotherapist or anything like that. So, it's difficult, it's hard to know who to call first, but it keeps happening, so we learn and, yeah."

Transkription	Interpretation	Thema
<p>"In the middle of an English lesson a student started to cry, she's sixteen, and we all didn't know why. Basically, after the lesson she came to me and she said that she would never go back home again, because, she said she can't tell me any reasons, but she will never go back home again and that I have to deal with it."</p>	<p>Die Situation kommt ohne Vorwarnung oder Anzeichen auf die Lehrperson zu. Sie ist überrascht und ohne Vorbereitung in diese Situation geraten.</p>	<p>Unerwartet, Privates äußert sich in der Schule, Gefühle- Emotionen (Angst) Schülerin vertraut Lehrperson</p>
<p>"And then you are in a difficult situation as a teacher. It was afternoon; you know the school was in the afternoon as well, so we couldn't reach anybody, the headmaster or anybody else."</p>	<p>Die Lehrperson ist überfordert und will sich Hilfe holen, doch es ist keine Person, die unterstützen könnte anwesend.</p>	<p>Überforderung, auf sich alleine gestellt</p>
<p>"So what happened in the end is, I called the so-called 'Kriseninterventionstea', the crisis intervention team, and they told me to take the student to a shelter, basically, and they will take it from there because they know what to do with her. So that's what I did! I took her to the shelter and there was a big panic, her mother was called and actually they told her that she can't pick her up at the moment, whatever."</p>	<p>Die Lehrperson holt sich professionelle Hilfe von ausgebildeten Personen für solche Situationen. Die Lehrperson ist für das Mädchen da und schickt sie nicht nach Hause zurück. Sie kümmert sich um sie und nimmt ihr Problem ernst. Da die Lehrperson allerdings selbst mit der Situation überfordert ist organisiert sie Hilfe für das Mädchen.</p>	<p>holt sich professionelle Unterstützung, da sein- Verständnis, beschützt Mädchen (schickt sie nicht weg) Sorge, nimmt Schülerin bzw. ihre Lage ernst, will dem Mädchen helfen</p>

<p>“And the story continues, the student came back to school, all seemed very normal, then she became suicidal, then she told me this as well and it all became very complicated with police and so on.”</p>	<p>Das Mädchen wendet sich wieder an die Lehrperson, mit dem Thema Selbstmord. Die Schülerin vertraut der Lehrperson, sonst würde sie sich nicht immer wieder mit ihren Problemen an sie wenden.</p>	<p>großes Vertrauen von Seiten der Schülerin, Lehrperson kümmert sich um sie, Lehrperson braucht Unterstützung (Polizei..)</p>
<p>“It’s as weird as difficult situation, because if you are a teacher they kind of appreciate and like, they keep telling you their troubles, which is good, because you need some kind of relationship to be able to teach. However, you’re confronted with stuff you’re not trained for all the time, you’re trained as a teacher, you’re not trained as anything like a psychotherapist or anything like that. So, it’s difficult, it’s hard to know who to call first, but it keeps happening, so we learn and, yeah.”</p>	<p>Die Lehrperson spricht von einer bestimmten Beziehung zu den SchülerInnen, in der die unterrichtende Person die Probleme erzählt werden. Allerdings wird man mit Dingen konfrontiert, mit denen man überfordert ist, für die man nicht ausgebildet wurde. Doch aus solch Situationen lernt man und man entwickelt sich weiter.</p>	<p>Beziehung, Konfrontation mit Krisensituationen, nicht ausgebildet für solch Situationen → Überforderung, Lernen- Weiterentwicklung</p>

In dieser erlebten Erfahrung hat die Hilfeleistung der Lehrperson große Bedeutung. Eine Schülerin vertraut ihr ein Problem an und die Lehrperson ist für sie da, sie hilft ihr. Die Sorge um das Mädchen und den Schutz den die Lehrperson der Schülerin gibt, zeichnet pädagogisches Handeln aus (van Manen 2006: 38). Die unterrichtende Person kümmert sich um ihre Schülerin, weiß aber, dass sie dem Mädchen nicht alleine aus der Situation heraushelfen kann und besorgt professionell ausgebildete Personen, die ihr zu Seite stehen. Die Lehrperson nimmt die Lage des Mädchens ernst, und fühlt sich aufgefordert etwas für das Mädchen zu unternehmen, van Manen (2006: 96) nennt genau diesen Augenblick den „pädagogischen Moment“.

“Living the pedagogical moment is a total personal response or thoughtful action in a particular situation.” (ebd.: 109)

Somit spricht van Manen von dem „pädagogischen Moment“ wenn eine fürsorgliche Handlung in einer bestimmten Situation gelebt wird.

Die Schülerin dürfte sich bei der Lehrperson in Sicherheit fühlen und vertraut ihr, sonst würde sie sich mit ihren Problemen nicht an sie wenden. Gleichzeitig ist der Lehrperson bewusst, dass sie für solch Situationen nicht ausgebildet und damit überfordert ist, resultierend daraus wendet sie sich an Personen, die darauf vorbereitet und für solch Problemsituationen ausgebildet werden. An diesem Beispiel fällt die Gabe des Improvisierens und der dramaturgischen Fähigkeit auf. Bei solch überraschenden Momenten fällt die Lehrperson in die Rolle eines Dramaturgen (Hausmann 1959: 193 ff.). Die Lehrperson besitzt diese Fähigkeit wenn sie weiß, was in einer Situation notwendig und was entbehrlich ist, so wie in dieser Episode. Das notwendige improvisieren in dieser Situation zeichnet den Takt aus.

“Someone who shows tact seems to have the ability to act quickly, surely, confidently, and appropriately in a complex or delicate circumstances.” (van Manen 2006: 125)

#### 6.5.8 WS 10-11 / 2/ G

In dieser Anekdote erzählt die Lehrperson von einem Problem mit einem adoptierten Jungen. Der Bursche hatte viele Probleme mit seinen Eltern, was sich wiederum in der Schule widerspiegelte. Er schlug andere und nahm dann immer die Position des Opfers ein. Das war insofern ein Problem, da man nur jemandem helfen kann, der einsieht, dass sich etwas ändern muss. Die erzählende Lehrperson sah sich selbst in der Rolle der Beschützerin des Jungen. Sie war der Klassenvorstand der Klasse und fühlte sich für den Burschen verantwortlich. Es wurden regelmäßig Gespräche mit den Eltern, dem Schularzt und dem Stadtschulrat geführt. Die anderen MitschülerInnen litten, da dieser Junge die gesamte Aufmerksamkeit von den Lehrpersonen benötigte und dadurch der Rest der Klasse vernachlässigt wurde. Am Ende des Schuljahres beschimpfte er eine Lehrperson und die Konsequenz war, dass er für die letzte Schulwoche suspendiert wurde. Das war insofern eine Bestrafung für ihn, da er sehr sportinteressiert ist und in der letzten Schulwoche immer eine Sportwoche organisiert wird, wo Fußball, Basketball und noch vieles mehr gespielt werden darf. Von da an besserte sich sein Verhalten, weil er Konsequenzen für sein Verhalten spürte.

“One situation is now three years past. It is about a student of mine that was in my class in ‘erste Klasse’ and he had a lot of problems with his personality. He was an adopted child and there are a lot of problems with his parents. Many of the problems brought to classroom we’re caused by his attitude towards his parents and his parent’s attitude towards him. His self-

esteem really suffered and I think that he wanted to boost his self esteem by treating other's badly, making other smaller, being aggressive. He was bullying other's, hitting other's, giving other's bad name's but then always assuming the position of a victim. It was never him who started it. This was a problem because you can only help somebody who realizes that there is some sort of change possible on his part. And as long as he or she didn't realize that he is in a position to change, change is not possible. My role was to protect him from other teacher's because they said he is not teachable. He stands up during classes and shouts, leaves the school room during lesson but he was my student and I am responsible for my student. I try to give them as much support as they need and as they are able to take for themselves. It is sometimes not easy to help those people because they think they are the strongest and are lonely fighters who have to deal with their problems on their own. It was the first time that I was a 'Klassenvorstand' and I have never experienced. Before that I always went to the form teacher and was speaking to him/her but now I was in the situation that people came up to me and said 'look, we've got problems with your student what do we do'. We had regular meetings with the parents, either on my own or with other teacher's. We had regular meetings with our principal, the school doctor and the 'Stadtschulrat'. We were trying to adapt our behaviour towards the boy. Everybody had to change so that the situation changes. There were lots of talks with him in class rooms but also without him in class. All the other students suffered somehow because he took so much attention. The other's got neglected. There was no time to deal with the problems of the rest of the class because this one boy took so much of attention. Somehow I always had to manage to talk with this boy about meetings with the psychologist. This was hard. Somehow we managed this first year which was very difficult. At the end of the year there was a situation where he called a substitute teacher 'Leck mich am Arsch, du blöde Gurken' and you can't tolerate this because if you start tolerating this there is no border any longer. This was the reason why he was taken out of school for the last school-week which was really painful to him because he is a really good sport's-man because in the last school week we have a sport's week where you play basketball, soccer and so on. He organized dresses for everybody and I think this was something that changed his mind suddenly because he couldn't take part. This was something we could reflect in the following year. We said if you don't adjust and don't make sure that your behaviour is within reason this will happen again. It has not happened again yet and he is still in our school. He is much better now, greets very friendly on hall way and this is great to see that he managed this difficult period in his life."

Transkription	Interpretation	Thema
<p>“It is about a student of mine that was in my class in ‘erste Klasse’ and he had a lot of problems with his personality. He was an adopted child and there are a lot of problems with his parents. Many of the problems brought to classroom we’re caused by his attitude towards his parents and his parent’s attitude towards him.”</p>	<p>Der Lehrperson fällt das Verhalten des Jungen in der Schule auf und informiert sich über den Familienhintergrund des Burschen. Sie will an der Ursache der Probleme ansetzen und dem Jungen helfen.</p>	<p>Familiensituation äußert sich in der Schule, Verhaltensauffällig, Grund des Verhaltens nachgehen</p>
<p>“His self-esteem really suffered and I think that he wanted to boost his self esteem by treating other’s badly, making other smaller, being aggressive. He was bullying other’s, hitting other’s, giving other’s bad name’s but then always assuming the position of a victim. It was never him who started it. This was a problem because you can only help somebody who realizes that there is some sort of change possible on his part. And as long as he or she didn’t realize that he is in a position to change, change is not possible.”</p>	<p>Der Junge behandelt seine MitschülerInnen schlecht. Er weiß nicht wie er mit seiner Familiensituation umgehen soll, er ist überfordert und holt sich durch sein auffälliges Verhalten Aufmerksamkeit von den Lehrpersonen und auch von den Eltern. Da er von diesem Verhalten keinen Schaden trägt und er sich selbst immer als das Opfer darstellt, sieht er keinen Anlass sein Verhalten zu ändern.</p>	<p>Verletzt MitschülerInnen psychisch und physisch, fordert Aufmerksamkeit, von Seiten des Kindes: weiß keinen anderen Weg um Hilfe zu rufen</p>
<p>“My role was to protect him from other teacher’s because they said he is not teachable. He stands up during classes and shouts, leaves the school room during lesson but he was my student and I am responsible for my student. I try to give them as much support as they need and as they are able to take for themselves. It is sometimes not easy to help those people because they think they are the strongest and are lonely fighters who have to deal with their problems on their own.”</p>	<p>Die Lehrperson fühlt sich als Beschützerin des Jungen, sie will ihm helfen ohne ihn zu verurteilen. Sie fühlt sich verantwortlich und sieht ihre Aufgabe und Pflicht darin für ihn da zu sein, auch wenn alle gegen ihn sind. Sie möchte ihn verstehen, was allerdings sehr schwer ist, weil er glaubt all seine Probleme alleine lösen zu müssen.</p>	<p>Beschützt Schüler, verteidigt ihn, Verantwortung- Pflicht, Empathie, Schwierig Zugang zu dem Jungen zu erhalten→ er glaubt alles alleine bewältigen zu müssen→ Überforderung des Jungen</p>

<p>“It was the first time that I was a ‘Klassenvorstand’ and I have never experienced. Before that I always went to the form teacher and was speaking to him/her but now I was in the situation that people came up to me and said ‘look, we’ve got problems with your student what do we do’. We had regular meetings with the parents, either on my own or with other teacher’s. We had regular meetings with our principal, the school doctor and the ‘Stadtschulrat’.</p>	<p>Die Lehrperson war Klassenvorstand und war somit die Ansprechperson für alle übrigen unterrichtenden Lehrpersonen in dieser Klasse. Diese fragten sie um Rat. Die erzählende Person sorgte sich um den Jungen und führte Gespräche mit den Eltern, mit dem Schularzt und mit dem Stadtschulrat um von allen Seiten an dem Problem zu arbeiten und gemeinsam eine Lösung zu finden. Da jedes Kind eine Vorgeschichte hat, deren man sich als Lehrperson meist nicht bewusst ist, sollt man Kinder nicht gleich verurteilen sondern sich um sie kümmern und alles in Bewegung setzen um ihnen zu helfen.</p>	<p>Verantwortungsgefühl,  Ratschläge geben,  alles in Bewegung setzten um den Jungen zu helfen- Umgebung mit einbinden,  Problem als Lehrperson nicht alleine zu lösen versuchen</p>
<p>“We were trying to adapt our behaviour towards the boy. Everybody had to change so that the situation changes. There were lots of talks with him in class rooms but also without him in class. All the other students suffered somehow because he took so much attention. The other’s got neglected. There was no time to deal with the problems of the rest of the class because this one boy took so much of attention. Somehow I always had to manage to talk with this boy about meetings with the psychologist. This was hard. Somehow we managed this first year which was very difficult.”</p>	<p>Um das Verhalten des Jungen zu ändern, musste sich auch das Verhalten der Umgebung ihm gegenüber ändern. Es wurden dazu viele Gespräche mit ihm und der Klasse geführt, aber auch mit der Klasse alleine. Die anderen MitschülerInnen leiden unter der Situation und werden vernachlässigt, weil der Fokus auf den Jungen gerichtet ist. Die Lehrperson ist sehr bemüht um jeden Schüler und jede Schülerin. Sie möchte keinen verletzen oder bevorzugen, doch auf Grund der Schwere des Problems setzt sie Prioritäten und sieht dieses Problem als momentan schwerwiegendstes an, wodurch die Aufmerksamkeit und die Energie vorerst in diese Situation fließt.</p>	<p>Gespräche führen,  etwas für den Jungen tun,  SchülerInnen fühlen sich vernachlässigt,  Lehrperson setzt Prioritäten,  gibt sehr viel Kraft und Energie an die Situation ab,  kann nicht für alle da sein,  gibt alles was sie kann,  bemüht sich sehr um den Jungen</p>
<p>“At the end of the year there was a situation where he called a substitute teacher ‘Leck mich am Arsch, du blöde Gurken’ and you can’t tolerate this</p>	<p>Am Ende des Jahres entstand eine Situation, in der der Junge respektlos mit einer Lehrperson sprach, indem er sie derb beschimpfte. Diese Handlung</p>	<p>Verhalten nicht akzeptabel,  Konsequenzen notwendig,</p>

<p>because if you start tolerating this there is no border any longer. This was the reason why he was taken out of school for the last school-week which was really painful to him because he is a really good sport's-man because in the last school week we have a sport's week where you play basketball, soccer and so on. He organized dresses for everybody and I think this was something that changed his mind suddenly because he couldn't take part."</p>	<p>fürhte zu dem Resultat, dass er in der Abschlusswoche nicht dabei sein durfte. Die Lehrperson fühlte mit ihm mit, da sie wusste, dass diese Konsequenz sehr schmerzhaft für ihn war, weil er gerne Sport betreibt und bei der Organisation mitwirkte. Der Lehrperson tut es leid, dass er nicht dabei sein darf, aber gleichzeitig ist ihr bewusst, dass sein Verhalten nicht unbeachtet bleiben darf.</p>	<p>Lehrperson fühlt mit,  Durchgreifen notwendig,  versteh seinen Schmerz</p>
<p>"This was something we could reflect in the following year. We said if you don't adjust and don't make sure that your behaviour is within reason this will happen again. It has not happened again yet and he is still in our school. He is much better now, greets very friendly on hall way and this is great to see that he managed this difficult period in his life."</p>	<p>Man weiß nun, dass die letzte Schulwoche für den Jungen wichtig ist und kann dementsprechende Erziehungsmaßnahmen setzen. Die Lehrperson denkt positiv, da er sich besser benimmt und solch eine Beschimpfung nicht mehr vorgefallen ist. Sie sieht es als Erfolgserlebnis und empfindet es als sinnvolle Investition ihrer Energien.</p>	<p>Erziehungsmaßnahme,  Verhalten bessert sich,  Lehrperson ist zufrieden mit dem Ergebnis ihrer Mühen,  Erleichterung</p>

Kinder haben unterschiedliche Familiengeschichten, die sich in der Schule durch das Verhalten zeigen. Jeder Schüler, jede Schülerin hat unterschiedliche Erlebnisse zu verarbeiten, verschiedene Identitäten und entwickeln sich unterschiedlich. Laut Muth (1962: 100) liegt es in der Aufgabe der Lehrperson diese Individuen vom jeweiligen Entwicklungspunkt abzuholen und ihnen weiterzuhelfen. In dieser erzählten Erfahrung ist es essentiell auf die individuelle Situation des Jungen einzugehen. Da er adoptiert wurde, hat die Familie möglicherweise andere Probleme zu bewältigen als in anderen Familien. Das Verhalten des Jungen zeigt, dass er mit bestimmten Dingen nicht zurechtkommt. Die Lehrperson bemüht sich um den Jungen und führt viele Gespräche. Das Gespräch zwischen Lehrperson und Kind setzt pädagogischen Takt voraus, denn wie sich ein Gespräch entwickelt kann man niemals zuvor wissen, wodurch das Spontane reagieren der Lehrperson gefragt ist (Muth 1962: 102). Weiters fühlt sich die unterrichtende Person als beschützende Begleiterin des Jungen, als jemanden der sich für ihn einsetzt. Man könnte dieses Handeln auch als moralische Intuition bezeichnen. Van Manen (2006: 126) meint, dass den taktvollen

handelnden Menschen moralische Intuition auszeichnet, worunter ein rasches Beurteilen und Handeln zu verstehen ist, wobei der Sinn für das Richtige in dieser Situation vorhanden ist. Die erzählende Person steht trotz des nicht akzeptablen Verhalten des Jungen und seinem Handeln hinter ihm. Sie ist für ihn da und versucht ihm zu helfen. Das taktvolle handeln dieser Lehrperson ist durch das gefühlvolle und mitfühlende Handeln gekennzeichnet. Sogar als er für seine ausgesprochenen Beschimpfungen die Konsequenzen erhält, fühlt die Lehrperson mit ihm mit und versteht seinen Schmerz. Van Manen (2006: 146) bezeichnet solch ein Verhalten als Takt, eine Art von praktischer normativer Intelligenz. Auffällig ist der Aufwand den die Lehrperson betreibt um den Jungen zu helfen, sie setzt alle möglichen Mittel ein um ihn zu unterstützen.

### 6.5.9 SS 11/ 1/ H

In dieser Episode berichtet ein sehr junger Lehrer über seine Erfahrung im Unterricht. Er unterrichtete eine dritte Klasse. Einmal im Unterricht trug diese Lehrperson ein T- Shirt mit einem Motiv und ein Tuch, das um den Hals geschwungen war und in der Mitte des Oberkörpers hinunter hing, sodass Teile des Motives verdeckt waren. Ein Kind zog an dem Tuch um das Leibchen bzw. den Druck darauf sehen zu können. In diesem Moment waren der Lehrer, sowie die restlichen MitschülerInnen, total überrascht. Nachdem diese fragten, was er da gerade gemacht hat, wurde auch dem Jungen sein unbedachtes, distanzloses Verhalten klar. Die Situation war keine angespannte, weil kurz danach die gesamte Klasse lachte. Der Lehrer sprach danach mit der Klasse über die notwendig einzuhaltende Distanz, die zwischen Lehrperson und SchülerInnen herrschen sollte, um ihnen das Verhältnis verständlich zu machen.

“I have a 3<sup>rd</sup> year group, and in with 13 year-year-olds you get very varied kids in their development, there are girls that as if they were 16 and then there is boys that could be 9. So it's a very classed class and I stand there, I'm always, I never hide behind the teaching desk I'm always right in front of the kids and I usually wear a scarf. I was wearing a t-shirt with a motive on it and some, some I don't know, some words under it and the scarf was hanging in front of it and I was standing there in the first, in front of the first row. So that's the table and that's me and you're, you're a bit further away than the student actually was, yea, what she did was, or let's reverse it, you're me and the other way, she just pulled the scarf and looked at the motive. And I was completely taken aback and the kids were saying: 'Was hast du da

gerade gemacht?’ and I said: ‘Ja, genau! Was genau hast du da gerade gmacht?’ And then she realized ‘Oh my God what did I just do, that’s my teacher?’ And I said: ‘Imagine you did that to Frau Mag. Müller. I don’t know, I mean it’ like, ahm, her breasts that I mean it’s not my breasts but it’s the same area.’ And he went: ‘oh my God I’m so sorry.’ I’m not gonna be angry or anything but think about your distance. I mean the situation turned into complete laughter. He actually sent me an e-mail the evening saying: ‘Listen, I’m really sorry. I never touched teachers but I must have forgotten that you’re my teacher, because we all like you so much and I am sorry. That’s what I would do if I wanna see the motive on somebody’s t-shirt.’ And I, I didn’t, I never answered the e-mail, I actually talked to the whole class cause it was after the weekend and I said: ‘Listen, I’m really flattered that you kinda forget that I’m the teacher but you cannot forget that I’m the teacher. That’s not good.’

<b>Transkription</b>	<b>Interpretation</b>	<b>Thema</b>
“I have a 3 <sup>rd</sup> year group, and in with 13 year-year-olds you get very varied kids in their development, there are girls that as if they were 16 and then there is boys that could be 9.”	Die Lehrperson bemerkt die auffallend unterschiedliche Entwicklung der Kinder.	unterschiedliche Entwicklung
“(..)yea, what she did was, or let’s reverse it, you’re me and the other way, she just pulled the scarf and looked at the motive. And I was completely taken aback and the kids were saying: ‘Was hast du da gerade gemacht?’ and I said: ‘Ja, genau! Was genau hast du da gerade gmacht?’ And then she realized ‘Oh my God what did I just do, that’s my teacher?’	Ein Kind aus der Klasse wollte das Motiv auf dem T-Shirt des Lehrers sehen und zog an seinem Tuch. Die Lehrperson und auch die anderen MitschülerInnen waren total überrascht über diese Handlung. Dem Kind selbst wurde es erst im Nachhinein klar, was es gerade getan hatte, es war ihm unangenehm.	unerwartetes Verhalten, fehlende Distanz, betreffende Person darauf aufmerksam machen
“And I said: ‘Imagine you did that to Frau Mag. Müller. I don’t know, I mean it’ like, ahm, her breasts that I mean it’s not my breasts but it’s the same area.’	Die Lehrperson spricht das Thema „Geschlecht“ an.	Geschlecht
“I’m not gonna be angry or anything but think about your distance.”	Die Lehrperson spricht das Thema Distanz an und will darauf aufmerksam machen, dass das Einhalten eines Abstandes wichtig ist.	Aufmerksamkeit auf Distanz richten
“He actually sent me an e-mail the evening saying: ‘Listen, I’m really sorry. I never	Das Kind schämt sich und ihm ist seine Handlung unangenehm. Es entschuldigt	Entschuldigung, Kind ist Situation unangenehm

<p>touched teachers but I must have forgotten that you're my teacher, because we all like you so much and I am sorry. That's what I would do if I wanna see the motive on somebody's t-shirt.'</p>	<p>sich bei der Lehrperson per E-Mail, weil es einfacher ist etwas zu schreiben als jemanden von Angesicht zu Angesicht eine Entschuldigung auszusprechen.</p>	
<p>“And I, I didn't, I never answered the e-mail, I actually talked to the whole class cause it was after the weekend and I said: 'Listen, I'm really flattered that you kinda forget that I'm the teacher but you cannot forget that I'm the teacher. That's not good. ’</p>	<p>Die Lehrperson antwortet nicht per E-Mail, weil dies wiederum zu persönlich wäre, sondern spricht nochmal mit der gesamten Klasse über das Thema „Distanz“. Der Lehrer fühlt sich einerseits geschmeichelt, weil ihn die SchülerInnen sehr gerne mögen allerdings weiß er, dass das Verhältnis nicht freundschaftlich verstanden werden soll. Zu bedenken wäre: „Warum vergessen die SchülerInnen, dass er die Lehrperson ist?“</p>	<p>Abstand, thematisieren des Problems, Lehrer fühlt sich geschmeichelt</p>

In dieser Anekdote ist das Thema Distanz das wesentliche. Muth (1992: 241) schreibt, dass man um eine erzieherische Funktion einzunehmen die Distanz zwischen der Lehrperson und den Unterrichtenden einzuhalten hat, denn nur dann, kann verantwortungsvoll und korrekt gehandelt werden und ein pädagogischer Bezug vorhanden sein. Diese professionelle Distanz zeichnet die pädagogische Seite des Taktes aus.

In diesem Beispiel vergisst ein Kind die Distanz zu wahren, möglicherweise weil es das Verhältnis als sehr freundschaftlich erlebt. Es zieht das Tuch des Lehrers weg um das Motiv auf dem T- Shirt zu sehen, so wie es das bei den Freunden machen würde. Die betreffende Person denkt nicht darüber nach sondern handelt. Die Lehrperson erschreckt über diese Handlung, nimmt es ihm aber nicht böse sondern weist auf ein nicht angebrachtes Verhalten hin. In dieser Situation sieht man, dass die Natürlichkeit des Handelns (Muth 1962: 40) eine wesentliche Rolle spielt. Die betreffende Lehrperson verhält sich nicht künstlich streng oder autoritär sondern bleibt sich treu, indem sie das unangebrachte Verhalten zwar anspricht aber das Kind dabei nicht psychisch verletzt. Dies ist eine weitere Äußerungsform des pädagogischen Taktes, die sich in diesem Beispiel zeigt, nämlich die Aufgabe die Gefühle des Kindes zu beschützen (van Manen 2006: 163f.). Die Lehrperson möchte, dass die Distanz eingehalten wird und macht das den SchülerInnen auch klar. Er ist zwar einerseits

geschmeichelt von dem freundschaftlichen Zeichen andererseits ist ihm die Wichtigkeit des professionellen Abstandes theoretisch bewusst. Er möchte das betreffende Kind allerdings nicht vor der Klasse vorführen sondern handelt taktvoll, indem er rasch den Moment einschätzt, beurteilt und in dieser Situation einen Sinn dafür hat wie gehandelt werden soll, das wiederum den Takt ausmacht (van Manen 2006: 126). Die Handlung des Kindes im Unterricht ist unvorhersehbar und dadurch kann man sich auf solch eine Situation nicht vorbereiten oder vorplanen. Der Junglehrer beurteilt und entscheidet sich schnell und taktvoll, was auch laut Muth (1992: 240) als Situationssicherheit bezeichnet werden kann. Fournès (2002: 24) schreibt, dass das taktvolle Handeln nicht aus Büchern gelernt werden kann, da es vom Inneren des Menschen kommt. Auch van Manen (2002: 22) bestätigt diese Aussage indem er sagt:

„In other words, pedagogical thoughtfulness and tact are not simply a set of external skills to be acquired in a workshop. A living knowledge of teaching is not just head stuff requiring intellectual work.”

Eine weitere Äußerungsform des Taktes zeigt sich in dieser Episode, nämlich die der dramaturgischen Fähigkeit, wie Herbart meint:

„Takt äußert sich aber auch als dramaturgische Fähigkeit des Lehrers. Allein schon der Handlungsablauf des unterrichtlichen Geschehens, in dem von der Seite des Lehrers her immer wieder der Takt als unwägbares Moment mitspielt, wenn ein Schüler aus der ‘Rolle’ fällt, ist dramatisch.“ (Muth 1992: 241)

Die Lehrperson hat in dieser Anekdote die Fähigkeit eines Dramaturgen, da er spontan und angemessen auf den unerwarteten Moment reagiert.

#### 6.5.10WS 11-12 / 1/ I

Die Lehrperson erzählt von einem Jungen, der Legasthenie hat und somit Schwierigkeiten beim Schreiben vorweist. Die interviewte Lehrperson unterrichtete den Schüler in Biologie und ließ sich eine Methode einfallen, bei der der Junge nicht mit Buchstaben umgehen können muss. In Biologie ist es möglich das Wissen durch Zeichnungen auszudrücken, das für den Schüler von Vorteil war. Am Ende des Jahres hatte dieser Junge den besten Abschlusstest.

“I have a boy I think about a lot of time... the first year... and he was ‘dislexic’.. do you know? I don’t know in English... when you don’t know exactly which letters or which order...and it was very difficult for him... and so I am a biology teacher, so we don’t need to write a lot, so I work all the year with him to make a lot of drawing and to transfer all he know with a drawing and not a lot of sentences. And it was difficult for him! At the beginning of the year he had 3/20, he was very bad and at the end of the year, he had an exam and he had the best.”

Transkription	Interpretation	Thema
<p>“I have a boy I think about a lot of time... the first year... and he was ‘dislexic’ do you know? I don’t know in English... when you don’t know exactly which letters or which order... and it was very difficult for him... and so I am a biology teacher, so we don’t need to write a lot, so I work all the year with him to make a lot of drawing and to transfer all he know with a drawing and not a lot of sentences.”</p>	<p>Die Lehrperson erzählt von einem legasthenen Jungen, der Schwierigkeiten beim Schreiben hatte. Sie zeigt Mitgefühl und versteht, dass für ihn die schriftliche Wissensabfrage auch ein Problem darstellt. Sie lässt sich eine andere Methode des Abprüfens für ihn einfallen, sodass er die Chance erhält sich eine gute Note zu erarbeiten.</p>	<p>Legasthenie, Empathie, Verständnis, Unterstützung, Betrachtung des Individuums, Chancengleichheit durch individuelles unterrichten, gibt dem Kind Hoffnung</p>
<p>“And it was difficult for him! At the beginning of the year he had 3/20, he was very bad and at the end of the year, he had an exam and he had the best.”</p>	<p>Die Lehrperson ist stolz auf den Jungen, dass er sich verbessert hat. Sie vergönnt dem Jungen ein Erfolgserlebnis.</p>	<p>Methode zeigt Wirkung, Erfolg, Stolz auf Ergebnis</p>

Die Lehrperson sieht in diesem Fall das Problem des Jungen und hat Verständnis dafür. Pädagogisches Verständnis (van Manen 2006: 96) ist eine Äußerungsform des pädagogischen Taktes. Das zeigt sich in Situationen, in denen man aufgefordert ist sich in das Kind hineinzusetzen und etwas für das Kind zu tun. In diesem Beispiel besitzt der Junge nicht die Fähigkeit fehlerfrei zu schreiben sondern hat nach Aussagen der Lehrperson eine legasthene Schwäche. Laut Kopp-Duller (1995) wird Legasthenie wie folgt definiert:

„Ein legasthener Mensch, bei guter oder durchschnittlicher Intelligenz, nimmt seine Umwelt differenziert wahr, seine Aufmerksamkeit läßt, wenn er auf Symbole, wie Buchstaben oder Zahlen trifft, nach, da er sie durch seine differenzierten Teilleistungen anders empfindet als

nichtlegasthene Menschen, dadurch ergeben sich Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens oder Rechnens.” (vgl. Legasthenie/LRS/Dyskalkulie online)

Durch diese Schwäche ist er von vornherein bei schriftlichen Tests benachteiligt. Für ihn würde das keine Wissensabfrage bedeuten, da er sich wahrscheinlich nur auf die Formulierungen und auf die Rechtschreibung konzentrieren müsste, aber das Gelernte nicht in der richtigen Form wiedergegeben werden kann. Die Lehrperson schafft Chancengleichheit indem sie diesen Jungen als Individuum sieht und dessen Schwächen wahrnimmt und berücksichtigt. Wenn der Schüler sowie alle anderen behandelt werden würde, hätte er keine Gelegenheit sein Wissen zu zeigen, das wiederum zu psychischen Verletzungen des Kindes führen könnte. In diesem Moment ist das taktvolle handeln sichtbar, indem die Lehrperson eine Möglichkeit findet, den Jungen zu schützen und die Individualität wahrnimmt und berücksichtigt ohne den Versuch die eigene Person in der anderen zu sehen (Muth 1992: 241). Van Manen (2006: 166) schreibt, dass nur dann pädagogisch- taktvoll gehandelt werden kann, wenn man aus der Perspektive des Kindes die Situation betrachtet und das vorliegende Problem nicht herunterspielt und abschwächt. Denn nur wenn man sich in die Lage hineinversetzen kann, ist es möglich die Situation des Betreffenden zu verstehen und eine passende Lösung dafür zu finden (van Manen 2006: 152f.). Die Lehrperson vertraut den Fähigkeiten des Kindes (ebd.: 167) und gibt ihm die Möglichkeit sein Wissen zu zeigen. Denn wenn die Lehrperson keine andere Form für die Darstellung des Wissens angeboten hätte, wäre eine gute Note hoffnungslos für den Schüler. Die Lehrperson verlangt nicht von dem Jungen wie jeder andere zu sein sondern ist aufgeschlossen gegenüber Besonderem, was laut van Manen (2006: 166f.) eine gute Lehrperson ausmacht.

Muth (1962: 88, 92) schreibt, dass es wichtig ist bei unvorhersehbaren Situationen schnell neue Lösungen zu finden, also die Fähigkeit zu besitzen zu improvisieren. Genau dies wendet die unterrichtende Person an, denn sie lässt sich durch ihr Verständnis und ihr Mitgefühl eine sinnvolle Lösung einfallen um dem Kind ebenfalls die Möglichkeit eines Erfolges zu bieten.

Van Manen (2006: 125) betont, dass die Gabe des Improvisierens essentiell in Bezug auf taktvolles handeln ist. Die Improvisation, die zu erfolgreichen Momenten führt, liegt auf der Grundlage der Theorie und deren pädagogischen Verständnis. An diesem Beispiel sieht man, dass die Lehrperson, wie Muth (1962: 100) es befürwortet, das Kind auf seinem individuellen Entwicklungsstand abholt und ihn weiterbegleitet. Da sich Kinder unterschiedlich schnell entwickeln und verschiedene Identitäten ausbilden ist es notwendig darauf einzugehen.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wird zu folgender Forschungsfrage Stellung genommen: Wie treffen Lehrer und Lehrerinnen in unterschiedlichen Situationen Entscheidungen, die zu taktvollen Handlungen führen? Da dies eine höchst komplexe Fragestellung ist, entwickelten sich Unterfragen die die Forschungsarbeit unterstützen sollen. Diese wären: Wie lässt sich der pädagogische Takt angesichts der Theorie- Praxis- Problematik einordnen? Kann taktvolles Handeln gelernt werden, wenn ja inwieweit?

In dem ersten bzw. theoretischen Teil der Arbeit werden hauptsächlich die gebildeten Unterfragen beantwortet, da die Forschungsfrage selbst nur einschließlich des empirischen Teils bearbeitet werden kann. Um auch keine Fragestellung offen zu lassen, werden diese nun einzeln kurz aber prägnant beantwortet. Zur ersten Unterfrage: Wie lässt sich der pädagogische Takt angesichts der Theorie- Praxis- Problematik einordnen? Diese Arbeit zeigt, wie Johann Friedrich Herbart (1802) schon wusste, dass die Theorie- Praxis- Problematik wenn es um Takt geht keine Macht hat, da dies Momententscheidungen sind. Der Takt selbst kann nämlich weder von der Theorie noch von der Praxis gelenkt werden, er stellt ein Verbindungsglied dar. Van Manen (1995: 67) bestätigt dies und sagt ebenfalls, dass Takt sich der Theorie- Praxis- Problematik entzieht und

„(..)statt dessen über eine eigene erkenntnistheoretische Struktur, die sich vor allem in einer bestimmten Art des Handelns äußert, und zwar als aktives intentionales Bewußtsein bedachtsamer zwischenmenschlicher Tätigkeit“ (van Manen 1995: 67) äußert.

Die nächste Unterfrage lautet: Kann taktvolles Handeln gelernt werden, wenn ja inwieweit?

Takt ist nicht etwas was aus Büchern gelernt werden kann und wenn es notwendig ist automatisch angewendet wird. Nicht jede ausgebildete Lehrperson ist auch dafür geeignet. Fournès (2002: 16) bestätigt dies, indem sie meint, dass nur auf Grund eines Studiums nicht auf Qualifikationen geschlossen werden kann, die zwar für eine gute Lehrperson unabdingbar wären, aber nicht abgeprüft werden können. Taktvolles Handeln lässt keine Zeit zum bewussten Nachdenken, weil es Spontanität und Flexibilität erfordert, wobei wieder das Aneignen dieser Fähigkeit negiert wird (van Manen 1995: 70). Van Manen (2002: 22) drückt das folgender Maßen aus:

„(..)pedagogical thoughtfulness and tact are not simply a set of external skills to be acquired in a workshop. A living knowledge of teaching is not just head stuff requiring intellectual work.“

Es gibt genügend Literatur, die beschreibt wie ein guter Unterricht aussehen soll, doch selbst wenn man sich dieses Wissen theoretisch aneignet, heißt das nicht, dass es dann auch in der Praxis angewendet werden kann. Man kann Takt nicht auf Techniken, Taktiken oder theoretische Modelle reduzieren. Van Manen (2002: 6) drückt das wie folgt aus:

„It`s a knowledge that issues from the heart as well as from the head.“

Fournès (2002, S.24) bestätigt dies, indem sie Takt nicht als etwas durch Erfahrung weiter Entwickelndes und nicht aus Büchern Gelerntes darstellt, sondern als etwas, das vom Inneren des Menschen kommt. Eine Basis für taktvolles Handeln ist laut van Manen das Gespür, hingegen für Herbart das Wissen eine Grundvoraussetzung für die Anwendung von Takt darstellt (Hopmann und Riquarts 1995: 26).

Nach dem theoretischen Teil der Arbeit wurden die Daten interpretiert, analysiert und schlussendlich auch die Forschungsfrage: „Wie treffen Lehrer und Lehrerinnen in unterschiedlichen Situationen Entscheidungen, die zu taktvollen Handlungen führen?“, in Bezug auf die vorliegenden Daten ausgewertet.

Muth (1962: 70f.) schreibt von den individuellen Situationen, die auch wenn sie vom Inhalt her ähnlich sind individuell behandelt werden müssen. Van Manen (2006: 96) spricht ebenfalls von dieser angesprochenen Individualität der Momente. Er schiebt den Begriff des „pädagogischen Moments“ ein, worunter er Situationen meint, die jeden Tag wenn man mit Kindern arbeitet entstehen. Diese sind immer einzigartig und werden niemals gleich empfunden. Das pädagogische Handeln in solch eben angeführten Situationen implizieren Gefühl und da man in zwei unterschiedlichen Situationen nicht ident fühlt, wird auch nicht ident gehandelt. Aus diesem Wissen heraus werden nun die Anekdoten nicht direkt inhaltlich oder handlungsspezifisch miteinander verglichen sondern es werden Themencluster erstellt und die passenden Vignetten dazu kurz zusammengefasst dargestellt. Die immer wiederkehrenden Themen wären Empathie, Nichtplanbarkeit und Situationssicherheit, die dramaturgische Fähigkeit, die Gabe der Improvisation, die Natürlichkeit des Handelns in Bezug auf die Glaubwürdigkeit und zuletzt das Nähe- Distanz- Verhältnis zwischen Lehrperson und SchülerIn.

Bei all den ausgewählten Episoden ist das Einfühlungsvermögen, also Empathie die Grundvoraussetzung für das weitere Handeln und ist das essentielle Kennzeichen für den Takt. In jeder der angeführten Anekdoten wird gefühlvoll und verständnisvoll agiert. Diese Fähigkeit bildet somit das Unabdingbare der Analyse. Darauf aufgebaut haben sich nun die oben genannten Themengebiete, wobei in jeder Anekdote mindestens eines davon vorkommt.

Die ersten beiden zu nennenden wären die Nichtplanbarkeit und die Situationssicherheit. Die beiden Themencluster werden zusammengenommen, da ein Zusammenhang zwischen den beiden besteht. Denn wenn jemand in einer nichtplanbaren Situation taktvoll handelt, agiert diese Person laut Muth (1992: 240) situationssicher, weil sie trotz der momentan spontan entstandenen Situation weiß, was zu tun ist. Zu diesen zwei Themen, werden stellvertretend für alle Episoden zwei aus den vorliegenden herausgenommen, die vor allem durch das unmittelbare Entscheiden und Handeln im Moment ausgezeichnet sind. Fournès (2002: 23) schreibt in Bezug auf Takt über Situationen in denen jede Planung den Nutzen verliert, weil schnell entschieden und gehandelt werden muss. Die erste beispielhafte Vignette ist eine sehr emotionale und traurige und die zweite genau das Gegenteil. In der Anekdote SS 09/1/A stirbt ein Mädchen, das kürzlich ein Kind geboren hat, an einer Überdosis Drogen. Die Lehrperson weiß erst von diesem Vorfall als sie in die Klasse kommt und die SchülerInnen schluchzend das dramatische Ereignis schildern. Auf solch eine Situation ist es unmöglich sich vorzubereiten bzw. die Handlungsschritte zu planen. Die Lehrperson spricht mit den SchülerInnen über den Tod und hilft ihnen mit dem Verlust umzugehen. Obwohl diese unvorbereitet in die Situation hineintritt, weiß sie was in diesem Augenblick die richtige Vorgehensweise ist. Eine weitere Anekdote wäre die im SS 11/1/H, in der ein Junglehrer von einem Kind durch das Ziehen an seinem Tuch, weil der Junge das Motiv des T-Shirts sehen wollte, überrascht wird. Die Lehrperson wird gedanklich von einem Moment auf den anderen aus seinem Unterricht gerissen, da ein Junge die Distanz zwischen SchülerInnen und LehrerInnen vergisst. Ein typisches Exempel für Unplanbares. Der Junglehrer reagiert sofort und spricht das Thema Distanz in der Klasse an, ohne auf das Kind böse zu sein. Er übergeht die Handlung des Kindes nicht sondern stellt sie in den Fokus um diesen Moment aufzuklären und klarzustellen. Man merkt die Sicherheit und Selbstverständlichkeit in dem Handeln der Lehrperson.

Ein weiteres Thema wäre die dramaturgische Fähigkeit. Hausmann (1959: 193ff.) schreibt über die Fähigkeit eines Dramaturgen stets zu wissen was in einer Situation notwendig und was entbehrlich ist. Es werden drei Beispiele angeführt, die absichtlich inhaltlich sehr

unterschiedlich sind um zu verdeutlichen, dass in differenten Situationen die dramaturgische Fähigkeit zum Ausdruck kommt. In der Anekdote SS 09/2/B bemerkt die Lehrperson eine Verhaltensänderung eines Schülers und spricht ihn darauf an. Zu Beginn möchte er nicht über sein Problem sprechen und die unterrichtende Person akzeptiert das und lässt ihm „seinen Raum“. Doch nach einiger Zeit wendet er sich doch an die Lehrperson auf Grund der Überforderung des Gefühls von seinem Vater verlassen worden zu sein, da sich die Eltern scheiden haben lassen. Die Lehrperson unterstützt den Jungen emotional und bindet auch die Familie in die weiteren Vorgehensweisen mit ein. Eine weitere Episode die die Fähigkeit eines Dramaturgen verdeutlicht spiegelt sich in der im WS 09-10/1/C. Schüler werfen angefüllte Wasserflaschen aus dem Fenster. Die Lehrperson stoppt den Vorgang um andere SchülerInnen zu schützen, die möglicherweise von den Flaschen getroffen werden könnten. Auch wenn die Schüler und in weiterer Folge die informierten Eltern die Schwere und Tragweite der Handlungen anders wahrnehmen und dementsprechend anders beurteilen als die Lehrperson weiß diese, dass die Situation sehr gefährlich und das Eingreifen essentiell ist. Das letzte beispielhafte Erlebnis findet sich im WS 10-11/1/F. Dabei geht es um ein Mädchen, das mitten in der Englischstunde zu weinen beginnt und der Lehrperson sagt, dass sie nicht mehr nach Hause gehen wird bzw. in weiterer Folge Selbstmord begehen will. Die Lehrperson holt sich vom Kriseninterventionsteam Hilfe um dem Mädchen professionelle Unterstützung geben zu können. Wichtig ist auch, dass man als Lehrperson das Bewusstsein dafür hat, wann man zusätzlich andere Personen hinzuziehen muss um die Sicherheit der SchülerInnen zu gewährleisten. In dieser Situation wäre das alleinige Lösen des Problems nicht möglich, da es sich nicht um eine Kleinigkeit handelt sondern um ein Menschenleben. Die Lehrperson ist sich über den Ernst der Lage im Klaren und handelt der Situation entsprechend.

Das vierte Themencluster wäre die Gabe der Improvisation. Muth (1962: 88) meint, dass der Kern des Improvisierens im schnellen Lösungen finden liegt. Um funktionell improvisieren zu können erwähnt Fikenscher (1953: 68) das Wissen als Basis der Fähigkeit. Ein markantes Beispiel dafür, liefert die Anekdote im SS 09/3/B, in der eine Lehrperson über ein hyperaktives Kind, das das Unterrichten zu einer Herausforderung werden lässt, berichtet. Der Junge fällt durch sein Verhalten und seine Gemütsschwankungen auf. Manchmal wird er aggressiv gegenüber anderen MitschülerInnen und der unterrichtenden Person. Die erzählende Lehrperson führt sein Verhalten auf die geringe Aufmerksamkeit, die er zu Hause erhält zurück. Da seine Eltern ein Restaurant führen haben sie, laut Interviewten, sehr wenig Zeit für ihr Kind. In diesem Fall wird die Lehrperson ständig vor die Herausforderung gestellt zu

improvisieren, da das Kind sein Verhalten ständig ändert. Eine andere Episode wird in im WS 10-11/2/G erzählt. Dabei handelt es sich um einen adoptierten Jungen, der in der Schule durch sein Verhalten die gesamte Aufmerksamkeit der Lehrperson für sich beansprucht. Er beschimpft seine MitschülerInnen und spricht respektlos mit den Lehrpersonen. In diesem Fall führt der Klassenvorstand viele Gespräche mit dem Jungen, seinen Eltern und anderen Lehrpersonen. Alleine im Zwiegespräch von Lehrperson und Schüler ist es wichtig spontan reagieren zu können, da man nie weiß, in welche Richtung sich das Gespräch entwickelt. Die letzte Vignette, die dieses Thema sehr gut repräsentiert findet sich im WS 11-12/1/I. Ein Junge hat Legasthenie, was ihn in der Beantwortung von Testfragen einschränkt. Die Lehrperson möchte allerdings faire Bedingungen für ihn schaffen und improvisiert. Da es in Biologie auch möglich ist vieles durch Bilder darzustellen, vermittelt die Lehrperson auch im Unterricht nicht nur mit Worten sondern auch grafisch. Beim nächsten Test durfte der Junge die Testfragen auch zeichnerisch beantworten und erbrachte die beste Leistung innerhalb der Klasse. In diesem Beispiel ist das Improvisieren die Lösung für das Problem und gleichzeitig die Äußerungsform des Taktes.

Als weiteres Themencluster wird die Natürlichkeit, die in Bezug mit Glaubwürdigkeit steht, gebildet. Muth (1962: 40) schreibt, dass es nur möglich ist pädagogisch taktvoll zu handeln, wenn man natürlich handelt. Die Natürlichkeit des Handelns entscheidet auch darüber ob man glaubwürdig ist bzw. ernst genommen wird (1992: 49). Die Wichtigkeit der Glaubwürdigkeit spricht Muth (1992: 45) ebenfalls an. Die folgenden Erlebnisse sind von den Inhalten grundverschieden, wobei bei beiden das behandelnde Thema essentiell ist. In der Anekdote vom SS 10/1/E stirbt ein Junge an Krebs. Die Lehrperson hilft den SchülerInnen den Verlust zu verarbeiten und veranstaltet eine Abschiedszeremonie für den Jungen innerhalb der Klasse. Die Lehrperson ist selbst von dem Todesfall betroffen und fühlt mit den SchülerInnen. Sie verhält sich natürlich, indem sie zusammen mit den SchülerInnen von dem Jungen Abschied nimmt. Diese Natürlichkeit in Bezug auf die Anteilnahme lässt die Lehrperson für die SchülerInnen wahrscheinlich glaubwürdig erscheinen. Die andere Episode mit der Bezeichnung SS 11/1/H zeigt ebenfalls die Wichtigkeit des natürlichen Handelns auf. In der Anekdote, die schon kurz oben erwähnt wurde, zieht ein Schüler am Tuch eines Junglehrers um das Motiv am Leibchen sehen zu können. Die Lehrperson reagiert ganz natürlich überrascht aber in seiner Art und Weise, in dem Fall aufklärend und hinweisend aber nicht künstlich streng. Dieses Erlebnis ist weiters ein gutes Beispiel für das letzte gebildete Cluster, nämlich das Nähe- Distanz- Verhältnis. Muth (1992: 241) beschreibt die professionelle Distanz als etwas Essentielles, das zwischen Lehrperson und SchülerInnen vorhanden sein

muss, um verantwortungsvoll und korrekt pädagogisch handeln zu können. In dieser Anekdote ist der Lehrperson wichtig, dass die Kinder auch wissen, dass eine bestimmte Distanz von Nöten ist und klärt sie deshalb im Unterricht über dieses auf. Im zweiten Ereignis zu der Thematik erkrankt ein Junge an Krebs (SS 10/2/E). Die Lehrperson erfährt erst davon als sie die MitschülerInnen fragt ob Sie wissen warum dieser Junge auf einmal so viel in der Schule fehle. Erst dann wird sie über die Krebserkrankungen des Jungen aufgeklärt. Als die Lehrperson diesen, unerwarteter Weise trifft, fragt sie wie es ihm gehe und lässt ihn erzählen. Obwohl sie an seinem Leid teilnimmt, wahrt sie Distanz, in dem sie ihm keine Ratschläge erteilt sondern dem Jungen die Privatsphäre gibt nur das zu erzählen, was er möchte. Sie versteht das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz zu halten und die durchsichtige Linie nicht zu überschreiten.

Um auf die Forschungsfrage: „Wie treffen Lehrer und Lehrerinnen in unterschiedlichen Situationen Entscheidungen, die zu taktvollen Handlungen führen?“, zurückzukommen, könnte man behaupten, dass die Gefühlswelt schlussendlich die Oberhand bei taktvollen pädagogischen Entscheidungen und Handlungen behält. Das theoretische Basiswissen stellt Muth (1962: 118) sowie Herbart (Hopmann und Riquarts 1995: 26) als notwendig dar um taktvoll handeln zu können. Aus dieser wissenschaftlichen Arbeit kann man nicht schließen welche Rolle das theoretische Basiswissen und die Vorbildung bei den Entscheidungen und taktvollen Handlungen der Lehrpersonen spielt, bzw. wie und in welchem Ausmaß die Entscheidungen und daraus resultierenden Handlungen vom vorhandenen theoretisch angeeigneten Basiswissen beeinflusst werden. In den vorliegenden Anekdoten wird ersichtlich, dass jede Lehrperson individuell auf die jeweilige Situation reagiert und das kein Moment einem anderen gleicht. Das was die Momententscheidungen verbindet ist das taktvolle Handeln. Van Manen (2006: 146) spricht in dem Zusammenhang von praktischer normativer Intelligenz, die von Gefühlen geführt bzw. gelenkt wird. Das wahrnehmen der jeweiligen Stimmung in der Situation ist ein wesentlicher Punkt, der beim taktvollen Handeln immer mit einbezogen wird.

„Takt ist eine Form des Wissens, die ihrem Wesen nach normativ, persönlich, unmittelbar und intuitiv ist.“ (van Manen 1995: 63)

Dieses Zitat spiegelt mein persönliches Resümee der Arbeit wieder. Takt ist nichts Objektives. Es gibt in einer bestimmten Situation nicht den einen, richtigen Weg, der für alle der gleiche ist. Es hat mit der eigenen Person zu tun, wie man agiert und reagiert. Man könnte sagen, Takt stellt eine weise Entscheidung und eine resultierende authentische Handlung aus

dem Inneren des individuellen Menschen dar. Beim taktvollen Handeln ist nicht das Wissen das Ausschlaggebende sondern die Weisheit des Menschen kommt zum Vorschein. Wissen und Weisheit dürfen dabei nicht gleichgesetzt werden. Unter Wissen verstehe ich selbst ausschließlich die Theorie, doch die Weisheit zeigt sich in den Handlungen.

Mit der Methode „Researching Lived Experience“ von van Manen können Beispiele des taktvollen Handelns analysiert und interpretiert werden. Allerdings kann mit dieser Methode keine endgültige Antwort auf die Forschungsfrage gegeben werden, weil jede Erfahrung einzigartig und individuell zu betrachten ist. Die gebildeten Themencluster verbinden die Ergebnisse dieser Untersuchung miteinander, können jedoch nicht als statisches und unwiderlegbares Ergebnis geltend gemacht werden.

Zu sehen ist, dass LehrerInnen- Entscheidungen in dynamischen, flexiblen, nicht planbaren Momenten getroffen werden, wobei die Lehrpersonen dabei nicht bewusst auf theoretisches Wissen zurückgreifen. Durch diese Untersuchung wird ersichtlich wie oft im LehrerInnen-Alltag die spontane taktvolle Handlungsfähigkeit gefragt ist.

Abschließend ist reflektierend zu sagen, dass das taktvolle Handeln gerade im Umgang mit Menschen also vor allem in der Erziehung von Kindern eine essentielle Rolle spielt, die weder durch Bücher noch Seminare gelernt werden kann, sondern von der Persönlichkeit des einzelnen Menschen abhängig ist.

## 8 Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Apel, Hans- Jürgen (2002) : Herausforderung Schulklasse. Klassen führen- Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten (2000): Unterrichtsmethoden in der Realschule: eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden- Württemberg.(1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Felten, Michael (2010): Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule.1.Aufl.München: Gütersloher Verlagshaus.
- Fikenscher, Fritz (1953): Unterrichtskunst und Unterrichtserfolg. 2.Aufl.Bd.8. Ansbach: Prögel.
- Forghani-Arani, Neda (2012): In the Finite Province of Pedagogic Working. Teachers' acting and (t)acting in-between familiarity and strangeness. In: Projektteam NOESIS (Hg.): Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Graz: Leykam 153-177.
- Forghani-Arani, Neda & Phelan, Anne (2012): Teaching in Heterogeneous Classrooms; the play of reason and unreason. In: Pilch-Ortega, Angela/ Schröttner, Barbara (Hg.): Transnational Spaces and Regional Localization. Münster: Waxmann.
- Fournès, Angelika (Hg.) (2002): Johann Friedrich Herbarts Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens und Handelns. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Goleman, Daniel (2009): Über Emotionale Intelligenz. In: Giessen, Hans (Hg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim und Basel: Beltz.

- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Herbart, Johann Friedrich (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik : Pädagogischer Takt und das Theorie- Praxis- Problem. In: Benner, Dietrich (Hg.): Johann Friedrich Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert. Stuttgart: Klett-Cotta 1986.
- Herbart, Johann Friedrich (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik: Pädagogischer Takt und das Theorie- Praxis- Problem. In: Benner, Dietrich (Hg.): Johann Friedrich Systematische Pädagogik. Bd.2: Interpretationen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (1995): Didaktik and/or Curriculum. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 33, S. 9-40.
- Kerschensteiner, Georg (1952): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 5. Aufl. München: Oldenbourg.
- Kopp- Duller, Astrid (2005): Legasthenie/LRS/Dyskalkulie.URL: <http://www.vortrag.org/Vortragtext.pdf> (12.03.2012, 8:15).
- Kretschmann, Johannes & Haase, Otto (1948): Natürlicher Unterricht. 2.Aufl.Hannover: Schrödel.
- Lasson, Adolf (1918): Über den Zufall. Berlin: Reuther & Reichard.
- Münch, Paul- Georg (1954): So machts Freude. 2.Aufl. Berlin/Bonn: Dürr.
- Muth, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Muth, Jakob (1992): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen; eine pädagogische Anthologie. In: Sustek, Herbert und Birr- Chaarana Edith (Hg.): Schule als Leben. Prinzipien, Empfehlungen, Reflexionen; eine pädagogische Anthologie. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pfeifer, Samuel (2002): Der sensible Mensch. Leben zwischen Begabung und Verletzlichkeit. Wuppertal: Brockhaus.

- Redl, Fritz (2007): Zur Kultur des pädagogischen Konfliktgesprächs. In: Göppel, Rolf (Hg.): Lehrer, Schüler und Konflikte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.121-141.
- Ruhloff, Jörg (1990/92): Skepsis- auch eine pädagogische Praxis?. In: Fischer, Wolfgang; ders.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch- transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia 1993.
- Ruhloff, Jörg (1990): Widerstreitende statt harmonische Bildung. Grundsätze eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: Fischer, Wolfgang; ders.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch- transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia 1993.
- Skarics, Marianne (2007): Sensibel Kompetent. Zart besaitet und erfolgreich im Beruf. 1.Aufl. Wien: Ingrid Peternell- Eder.
- Soldt, Johannes (1935): Karl Volkmar Stoy und die Johann- Friedrichs-Schule zu Jena. Weimar: Böhlau .
- Van Manen, Max (2007): Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. London: The Althouse Press.
- Van Manen, Max (2006): The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. London: The Althouse Press.
- Van Manen, Max (2002): The tone of teaching. London: The Althouse Press.
- Van Manen, Max (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beih. 33, S. 61-79.
- Velthaus, Gerhard (1960): Wirklichkeitsnähe im Unterricht und ihre Verfehlung. In: Bildung und Erziehung, 13.Jahrg.

## 9 **Abbildungsverzeichnis**

Abb.1: Das Theorie- Praxis- Modell nach Herbart (Herbart 1997: 15)

## **10 Anhang**

Die gesammelten 30 englischsprachig erhobenen und transkribierten Interviews aus den Sommer- bzw. Wintersemestern der letzten drei Jahre, also von 2009- 2011, können jederzeit bei der Verfasserin sowie bei der Betreuerin eingesehen werden.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Romana Puchegger, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst habe. Alle verwendeten Quellen wurden im Literaturverzeichnis genannt. Erkenntnisse, welche wörtlich oder sinngemäß von anderen Autoren und Autorinnen übernommen wurden, sind bei diesen Stellen deutlich angegeben. Weiters bestätige ich, dass diese Arbeit weder an einem anderen Institut noch von anderen Personen vorgelegt wurde.

Flatz, im April 2012

Romana Puchegger

# Abstract

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit untersucht, wie Lehrpersonen ihre Entscheidungen im Unterrichtsalltag treffen. Es entstehen im System Schule ständig unerwartete Situationen, in denen im Moment entschieden und dementsprechend agiert wird. Bei dieser theoretischen und empirischen Auseinandersetzung wird auf die pädagogisch- taktvollen Handlungen von Lehrpersonen eingegangen. Der pädagogische Takt wird ins Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis eingeordnet und klar abgegrenzt.

Im theoretischen Teil (S.7-40) erfolgt eine Beleuchtung des „Taktes“ der die wesentliche Rolle in Momententscheidungen einnimmt. Johann Friedrich Herbart bringt den Begriff und die Bedeutung des Taktes als erster in die Pädagogik ein und stellt somit die Hauptbezugsquelle dar.

Der empirisch- analytische Teil der Arbeit (S.41- 87) bedient sich Max van Manens Forschungsmethode namens „Researching Lived Experience“. Dabei werden erlebte Anekdoten von Lehrpersonen interpretiert, analysiert und in Tabellenform ausgewertet. Nach dieser Bearbeitung der Episoden, werden die Ergebnisse mit der Literatur verbunden.

Es gibt keine endgültige Antwort auf die Forschungsfrage, allerdings können zwischen den Episoden Themen-Gemeinsamkeiten gefunden und schlussendlich als Themencluster zusammengefasst werden. Diese gebildeten Themencluster stellen die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Arbeit dar.

# Abstract

This study examines how teachers are making their decisions in their daily lessons. In school always unexpected situations, in which you have to decide and react in the moment, accrue. In this theoretical and empirical study the focus of this paper is on the pedagogical- tactful action of the teachers. The pedagogical tact is classified in the conflict between theory and praxis.

In the theoretical section (page 7- 40), the perception and the meaning of “tact” is the main theme. Johann Friedrich Herbart is the most important connection with the term, because he takes “tact” in the context of pedagogy.

The empirical-analytic section of the study (page 41-87) uses the method of Max van Manen named „Researching Lived Experience“. In this process experienced stories get interpreted, analysed and evaluated in tabulated form. After the transaction the results get associated with the theory.

In this examination the scientific question cannot be answered finally, but there could be found similar themes in this paper on which clusters of themes were built. These clusters of themes present the result of the scientific work.

# Lebenslauf

## Persönliche Daten:

Name: Romana Puchegger  
Geburtsdatum: 06.11.1987  
Geburtsort: Wien  
Familienstand: ledig  
Staatsangehörigkeit: Österreich

## Bildungsgang:

2007 – dato: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und UF Psychologie  
und Philosophie und Sport  
2006 – 2010: Bakkalaureatsstudium Sportwissenschaften  
1998 – 2006: Realgymnasium unter bes. Berücksichtigung der sportl. Leistung  
1994 – 1998: Volksschule in St.Lorenzen/NÖ

## Weitere Ausbildungen:

2007: Fernstudium zur Legasthietrainerin  
2003: Ausbildung zur Snowboardlehrer- Anwärtlerin  
2005: Ausbildung zur Snowboardbegleitlehrerin

## Berufstätigkeit:

2003 – 2008: Snowboardlehrerin in Mönichkirchen  
2003 – 2010: Schwimmllehrerin im Wiener Neustadt  
2007 – dato: Rückengymnastiktrainerin in Piesting  
2007 – 2011: Legasthenie- und Dyskalkulie-Kinder unterrichten  
2010 – dato: Fitnesstrainerin in Matzendorf  
2010 – dato: Bürokräft in einem Forsttechnischen Büro

## Zusatzqualifikationen:

Projektteilnahme: European Workshop of Health Promotion (HELLP) 2009 in Berlin