

Gerd-Bodo von Carlsburg, Martina Möller

## Lehrerbildung statt Lehrerausbildung

### **Zur Bedeutsamkeit der reflexiven Kompetenz und der biografischen Arbeit im Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften**

#### **Abstract**

Teacher Education versus Teacher Training

About the importance of a reflexive competency and biographical work in the process of professionalization of prospective teachers

Many efforts have been done to improve the quality of the education system. One aspect is to stress the empirical fundament and the orientation on natural scientific thinking. Thereby there is a risk to loose genuine pedagogical termini and traditions and to evoke the hope of being able to standardize teacher education and to “produce good teachers technologically”. But: Teachers and students are human beings and: Education requires relationship and teaching is a creative task, which takes advantage of the whole human being. The article will give a critical foreclose in the actual and historic discussion and the importance of taking care of the human being and the individual development in the process of education.

## ***Aktuelle Trends und Tendenzen***

Die Qualität des Bildungssystems – und damit insbesondere auch der Lehrerbildung – ist spätestens seit den OECD-Studien Thema der öffentlichen Diskussion. Zahlreiche Maßnahmen zur Qualitätssicherung wurden eingeleitet, neue Instrumente zum Qualitätsmanagement im Bildungsbereich strukturell verankert, 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet, das u.a. für die sekundären deutschen Bildungsinstitutionen Bildungsstandards entwickelt hat und regelmäßige nationale Ländervergleichsstudien durchführt.<sup>1</sup>

Somit wird versucht, gute Bildung und Lehrerprofessionalität stärker auf ein empirisches Fundament zu stellen und Bildung mit naturwissenschaftlichen Grundsätzen letztlich bestmöglich verfügbar zu machen. Dabei spielen der Kompetenzbegriff und die ‚Output-Orientierung‘ eine zentrale Rolle und ersetzen vielfach den Bildungsbegriff. Diese Tendenz kritisierte Rolf Arnold (2002) sehr nachdrücklich:

„Gerade die ‚einheimischen Begriffe‘ (Schleiermacher) der Pädagogik haben auch eine Kontinuitäts- und sachverstandsbündelnde Funktion, sie garantieren bis zu einem gewissen Grade, dass ‚das Rad nicht beständig neu erfunden‘ oder einmal bereits theoretisch aufgearbeitete Widersprüchlichkeiten übersehen oder verflacht angesprochen werden. Geschieht dies, wie man bei einzelnen Protagonisten der Kompetenzwende feststellen kann, handelt es sich bei den begrifflichen Neuschöpfungen um Ignoranzbegriffe (vgl. Arnold 1997), weil sie letztlich weniger begreifen als die verworfenen ‚einheimischen Begriffe‘, aber vieles übersehen oder simplifizieren. Bei den bisweilen angebotenen Lesarten von Kompetenzentwicklung handelt es sich m. E. um solche Ignoranzbegriffe, da sie bisweilen im Gestus der Entschiedenheit und Machbarkeit daherkommen und z. B. übersehen, dass pädagogische Professionalität substanziell vom Bewusstsein der ungesicherten Bildungswirkung sowie der ‚ungewollten Nebenwirkungen‘ gespeist wird, kompetenzentwickelnde Effekte somit gerade nicht erzeugt, sondern in entsprechenden didaktischen Arrangements lediglich ermöglicht werden können.“<sup>2</sup>

Im Kontext des Bologna-Prozesses erfolgte die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen und eine starke Modularisierung des Lehramtsstudiums. Neue Prüfungs-/Studienordnungen müssen diesbezüglich konzipiert werden, die engere Verzahnung zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung wird erstrebt.

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/about> (23.5.2015).

<sup>2</sup> Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49 (Juni). Bielefeld: Bertelsmann, S. S. 26-38, Zit. 27.  
[http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf) (23.5.2015); Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, G. u.a.: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, S. 253-307.

Dass die Umstellung auf besagte Strukturen durchaus Kritik erzeugen wird, war vorauszusehen. Von außen betrachtet, bestärkt dies – in Verbindung mit der Standardisierung von Bildung – die Vorstellung, sog. ‚gute‘ Lehrer ‚in Serie‘ produzieren zu können. Aber gerade dies wirkt kontraproduktiv zur Zielstellung, ‚gute‘ Lehrkräfte auszubilden, die nicht nur Modulprüfungen absolvieren, sondern auch mit Enthusiasmus und Ethos, mit Freude und Hingabe am Beruf, ihre künftige Aufgabe verantwortungsbewusst erfüllen, im Studium auch Seminare zur künftigen Praxisbewältigung besuchen, die nicht nur dem Modulzwang unterliegen, wie z.B. Veranstaltungen zu Bindungsstörungen (Familie und Gesellschaft, Angst und Aggression, Psychotherapie/-pathologie), AD[H]S, Familiengewalt (Wut, Hass), psychische Sicherheit..., die auch der Professionalisierung dienen. Eine in Deutschland ökonomisch so wertvolle und sich im Kontext des demografischen Wandels und der Migration verknappende Ressource ‚Lehrerbildung‘ zu sichern, heißt, sie bezugsnorm- und nicht ausschließlich modulatorientiert auszubilden.

Bereits im Jahr 2004 wurden „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft“ von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vereinbart. Anliegen hierbei war es, „Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung“<sup>3</sup> zu schaffen. Elf Kompetenzbereiche wurden hierin festgehalten, die den professionellen Lehrer ausmachen sollen. Lehrer werden als „*Fachleute für das Lehren und Lernen*“<sup>4</sup> definiert. Darüber hinaus wird das lebenslange (berufliche) Lernen als zentrale Aufgabe definiert (Kompetenz 10: *Lehrerinnen und Lehrer erfassen und denken ihren Beruf als stetige Lernaufgabe*). Als Orientierung haben diese Kompetenzbereiche sicherlich ihre Berechtigung, doch letztlich kommt es stets auf die authentische und essentielle Umsetzung selbiger durch die Lehrenden an – und auf die Qualität entsprechender Lehrer(fort-)bildungsangebote in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung.

Die Forderung nach Inklusion, die bereits in der Salamanca-Erklärung der UNESCO aus dem Jahr 1994 rechtlich verankert und von Deutschland 2009<sup>5</sup> ratifiziert wurde, kommt als wichtiges Moment der gegenwärtigen Lehrerprofessionalisierungsdebatte hinzu. Angehende Lehrer wurden/werden bislang nur

---

<sup>3</sup> KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014), S. 2.

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (23.5.2015).

<sup>4</sup> Ebd., S. 3.

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (23.5.2015).

<sup>5</sup> Vgl.

[http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (23.5.2015).

marginal an Universitäten und Hochschulen für einen inklusiven Schulbetrieb befähigt. So haben weniger als die Hälfte aller Universitäten und Hochschulen verpflichtende – zumindest hinreichende – Module bzw. Veranstaltungen zum Thema ‚Inklusion‘ im Lehrangebot.<sup>6</sup>

Die Umsetzung ‚inklusive Bildung‘ erfordert essentiell den kompetenten Umgang mit Diversität und die Grundeinstellung, dass Heterogenität eine Bereicherung für die Gemeinschaft darstellt. 2015 wurde der Inklusion in der „Gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz“ zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ noch einmal Nachdruck verliehen und allen Beteiligten als Entwicklungsauftrag übertragen.<sup>7</sup>

Inklusion beginnt aber in den Köpfen der Menschen, setzt eine bestimmte Haltung und Charakterbildung voraus, die sich in der situativen Auseinandersetzung nach und nach entfalten muss. Sie kann zwar par ordre du mufti oktroyiert werden, doch muss sie letztlich von jedem Einzelnen selbst gelebt werden. Und doch fühlen sich viele Lehrkräfte mit dem Auftrag erkennbar überfordert, haben auch Sorge, den besonderen Erfordernissen der ihnen anvertrauten inkludierten Kinder der Regelschule augenscheinlich nicht gerecht werden bzw. werden zu können, und zumeist sind sie auf die Arbeit in multiprofessionellen Teams an inklusiv arbeitenden Gemeinschaftsschulen nicht existent vorbereitet.

Es lässt sich vorab festhalten, dass der Grad an Komplexität und das Anforderungsprofil an den sogenannten ‚guten‘ Lehrer sicher nicht geringer, sondern eher herausfordernder wird, obgleich es auch in den Jahren zuvor durch zusätzliche Belastungen im Schulalltag durchaus nicht optimal um die Lehrergesundheit bestellt war. Udo Rauin mahnte bereits am 18.06.2012 in der Frankfurter Rundschau an, dass der Lehrberuf durch den Inklusionsauftrag und die Migrationsgesellschaft schwieriger als bisher werden wird.<sup>8</sup>

Verschiedene Studien<sup>9</sup> belegen, dass gerade der Lehrberuf eine Profession mit beachtlicher Belastung darstellt – und viele Lehrkräfte scheiden vorzeitig

---

<sup>6</sup> Vgl.

<http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/inklusion/Wie-werden-Studierende-auf-Inklusion-vorbereitet> (23.05.2015).

<sup>7</sup> HRK/KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 08.03.2015).

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (23.5.2015).

<sup>8</sup> Vgl. Frankfurter Rundschau (18.6.2012): Interview mit Rauin, U. zum Thema Lehrerbildung: „Wie Lehrer in Zukunft lernen sollen“. <http://www.fr-online.de/campus/lehrerbildung--wie-lehrer-in-zukunft-lernen-sollen-,4491992,16412214.html> (18.7.2015).

<sup>9</sup> Vgl. Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (2008). AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. 3. Auflage. Frankfurt/M. Pearson; vgl. DAK-Gesundheit & Unfallkasse

mit Burnout aus dem Lehrberuf aus, was befürchten lässt, dass auch unter jenen Lehrpersonen, die mit Verve ihren Dienst versehen, viele mit einem sich prekär entwickelnden gesundheitlichen Zustand sind.

Dieser hohen Anzahl gesundheitlich belasteter Lehrkräfte wird oftmals vereinfachend eine geringe Eignung für das Arbeitsfeld angelastet. Es wird zumal auf die Untersuchungen von Uwe Schaarschmidt oder Udo Rauin verwiesen, die in ihren Untersuchungen empirisch aufzeigen konnten, dass ein signifikanter Anteil Studierender bereits vor dem Einfließen in den Lehrberuf über wenig hilfreiche Muster des Umgangs mit Anforderungen und Belastungen verfügt, weil sie es u.a. im Studium nicht thematisiert bekommen haben,<sup>10</sup> und so gibt es u.a. infolge dieser Befunde das Bestreben, sog. ‚ungeeignete‘ Bewerber für den Lehrberuf möglichst frühzeitig zu identifizieren.<sup>11</sup> So wurden beispielsweise onlinebasierte Self-Assessments wie „Career Counselling for Teachers“ – CCT<sup>12</sup> oder „Fit für den Lehrerberuf“<sup>13</sup> entwickelt, in denen schon die Studienanwärter zur kritischen Reflexion betreffs persönlichen Eignung angeleitet werden sollen.

#### ***a. Bildung bedarf der Beziehung – aktuelle und historische Argumentationslinien***

Gegenüber diagnostischen Testverfahren im Vorfeld bestehen nach wie vor Bedenken, da es zwar Persönlichkeitsmerkmale gibt, die sich testdiagnostisch erfassen lassen, die sich als günstige Prognosen für den Lehrberuf identifizieren lassen, aber eben nicht als *berufstypisch* eingestuft werden können – zudem wird die Entwicklungsperspektive zu früh ausgeblendet. Auf der anderen Seite kristallisierte Bauer (2009) für die präventive und therapeutische Arbeit mit Lehrkräften vier Themenbereiche heraus, die in den psychodynamischen Gruppen immer wieder aufkamen:

---

NRW (Hrsg.): Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Köln: Carl Link.

<http://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/Sonderschriften/Lehrergesundheit.pdf> (18.7.2015).

<sup>10</sup> Vgl. Vortrag Rauin, U. (o.J.): Kann man die Eignung für den Lehrberuf prognostizieren? Daten aus Deutschland und internationale Trends. 7. Fachtagung der Gruppe der Lehrenden. Ruth Cohn Institute for TZI International, PowerPoint.  
<https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/dateien/rauin-heidelbeg-09.pdf> (18.7.2015)

<sup>11</sup> Vgl. KMK (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013).  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) (23.5.2015).

<sup>12</sup> Siehe: <http://www.cct-germany.de/> (19.7.2015)

<sup>13</sup> Siehe: <http://www.vbe.de/angebote/potsdamer-lehrerstudie/fit-fuer-den-lehrerberuf.html> (19.7.2015).

- „Fragen der inneren Einstellung seitens der Lehrkraft (Identität vs. Anpassung an die berufliche Rolle; zu viel vs. zu wenig Identifikation);
- Fragen der Beziehung zu Schüler/innen;
- Fragen, welche die Zusammenarbeit bzw. Konflikte mit Eltern betreffen;
- Fragen des Zusammenhalts im Lehrerkollegium bzw. hier vorhandene (überwiegend verdeckte) Spaltungen.“<sup>14</sup>

Im Kern sind es Themen, die die Beziehung zu anderen Menschen und sich selbst tangieren, d.h. eigene Identität betreffen. Die Beziehungsgestaltung wird von Bauer zum Ausgangs- und Ansatzpunkt für die therapeutische Arbeit an der Lehrergesundheit definiert.<sup>15</sup>

Die Bedeutsamkeit der Qualität von Beziehungen kann heute durch die moderne Neurobiologie wissenschaftlich belegt werden, spiegeln sich die Beziehungserfahrungen desgleichen auf der körperlichen Ebene wider:

„Beziehung und Beziehungsgestaltung haben aufgehört, rein psychologische Konstrukte zu sein, nachdem die moderne Neurobiologie nachweisen konnte, dass Beziehungserfahrungen im Körper des Menschen – bis hinab auf die Ebene der Genregulation – neurobiologische und medizinische Abläufe beeinflussen (Bauer 2004-2006). Beachtung, Anerkennung oder Zuwendung aktivieren die Motivationssysteme und beruhigen die Stressachse. Ausgrenzung, Demütigung, chronische soziale Konflikte oder Isolation dagegen deaktivieren die Motivationssysteme und aktivieren die Stressbiologie.“<sup>16</sup>

Obgleich es sicherlich Lehrveranstaltungen zu diesen Thematisierungen gibt, erreichen diese die Studierenden zuvörderst auf der intellektuellen Ebene. Für eine wirklich biografisch orientierte Arbeit fehlt oftmals die Zeit, Kontinuität und das Setting eines geschützten Raumes.

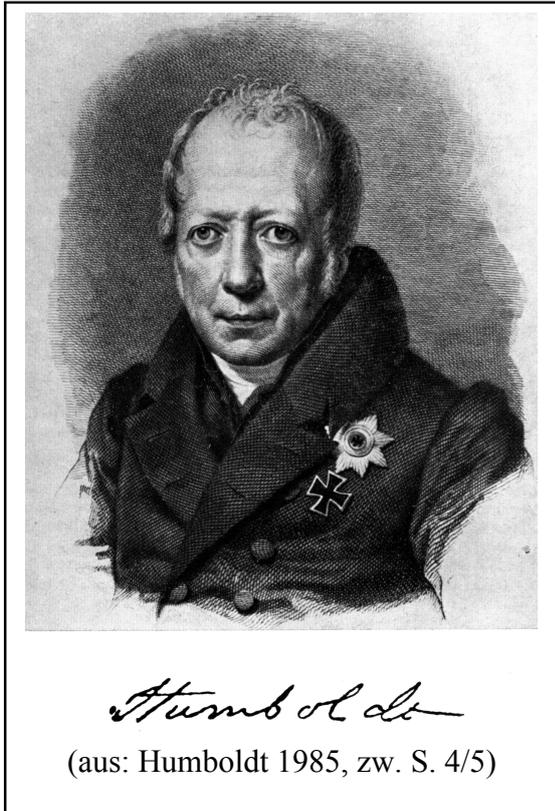
Die Strategien zu Lehrerbildung und Unterrichtsqualität unterliegen gegenwärtig in hohem Maße bildungspolitischen Steuerungsimpulsen und suggerieren, auf der empirischen Bildungsforschung zu basieren und die Qualität der Professionalisierung auf eine rationale Basis zu stellen. Dies spiegelt sich auch im Qualitätsmanagement der Hochschullandschaft und den jeweiligen Evaluationsmaßnahmen wider, die in erster Linie auf die Generierung von statistischem Datenmaterial ausgerichtet sind und mittels Onlinebefragungen stattfinden. Dem kann entgegen gehalten werden, dass somit auch Studierende die Veranstaltungen evaluieren, die im ungünstigsten Fall diese nicht oder nur als ‚vorübergehender‘ Gasthörer besucht haben.

---

<sup>14</sup> Bauer, J. (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. S. 253. PID 3/2009, 10. Jahrgang, S. 251-255. <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrgesundheit.pdf> (30.5.2015).

<sup>15</sup> Vgl. ebd., S. 253

<sup>16</sup> Bauer, J./Unterbrink, Th./Zimmermann, U.: Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Verbundprojekt „Lange Lehren“ des Universitätsklinikums Freiburg, Abteilung Psychosomatische Medizin, und der Technischen Universität Dresden. Selbstverlag der Technischen Universität Dresden. S. 4. [http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer\\_Bauer\\_Manual](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Manual) (31.07.2015).



Der empirischen Bildungsforschung kommt gegenwärtig eine besondere verdienstvolle Schlüsselstellung zu, aber die historisch-systematische Forschung ist zurzeit durchaus in ein Sinustal geraten. Dieser gegenwärtige modern-reflexive, empirisch-analytische bildungswissenschaftliche Zeitgeist birgt unter anderem die Problematik einer ‚Entkräftung‘ des Bildungsbegriffs in sich, und zweitens besteht die Gefahr, dass *Lehrerbildung* zur *Lehrerausbildung* degradiert wird, wie man bezugnehmend auf Bieris (2005) Reflexion „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ befürchten könnte, wo sehr dezidiert zwischen Ausbildung und Bildung allgemein differenziert wird.

„Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Aus-

bildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“<sup>17</sup>

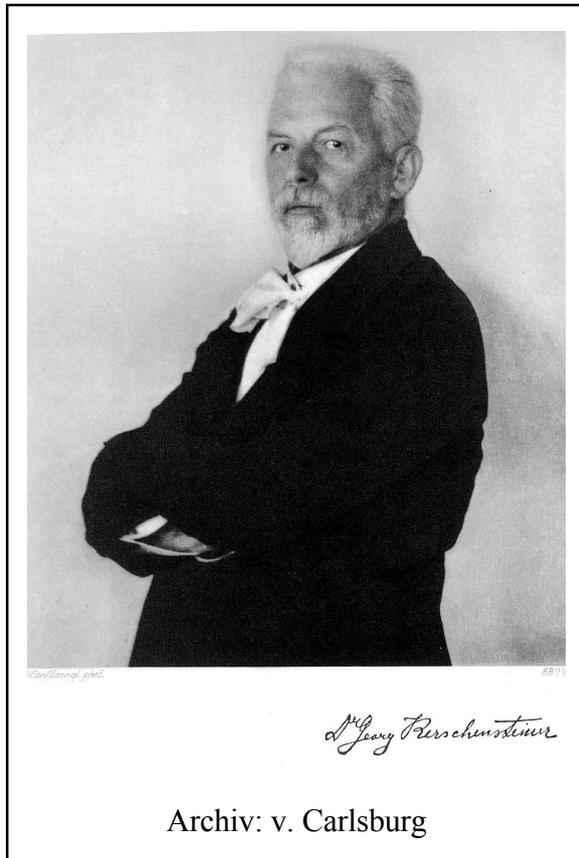
In diesem Zitat klingt essentiell das Humboldtsche Bildungsideal durch, die Stilisierung der Bildung als „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ und als den „wahren Zweck des Menschen“.<sup>18</sup> Wilhelm Frhr. v. Humboldt (1767-1835) definiert Bildung u.a. als *exemplarische Kraft* für ein autonomes und zukunftsorientiertes Denken und Handeln und entwickelt ein Denkmodell, das ebenso einem *dynamischen Gleichgewicht* geschuldet ist, wie bei R.C. Cohn und den integrativen Therapeuten, ohne dies explizit als solches in seiner 1793 verfassten „Theorie der Bildung des Menschen“ zu artikulieren.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Bieri, P. (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Peter Bieri an der Pädagogischen Hochschule Bern, 4. Nov., S. 1. [http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads\\_internet/publikationen/Birie\\_Gebildet\\_sein.pdf](http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf) (19.07.2015).

<sup>18</sup> Humboldt, Wilhelm v. (<sup>4</sup>1985): I. Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken? In: Humboldt, W. v.: *Bildung und Sprache*, besorgt von Menze, C. Paderborn: Schöningh, S. 5-18, Zit. S. 5.

<sup>19</sup> Humboldt, W. v. ([1793] <sup>3</sup>1980): *Theorie der Bildung des Menschen*. Bruchstück. In: Humboldt, W. v.: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke I*, hrsg. v. Flitner, A./Giel, K. Stuttgart, S. 234-240; Humboldt, W. v. ([1793] <sup>4</sup>1985): III. *Theorie der Bildung des Menschen* (Bruchstück). In: Humboldt, W. v.: *Bildung und Sprache*, bes. v. Menze, C. Paderborn: Schöningh, S. 25-28; Cohn, R.C. (1975/<sup>7</sup>1986/<sup>9</sup>1990): *Von der Psychoanalyse*

Für Georg Kerschensteiner (1854-1932) war es eine *Conditio sine qua non*, dass der (Volksschul-)Lehrer zwar der Wissenschaft bedarf, er aber in seiner Berufung keine forschende Wissenschaft benötige (Volksbildung), wichtig sei allein die Kunst des Unterrichtens (*Didactica/Mathetica*) und die Menschenführung, die „Seele des Erziehers“.



„Die Zauberkraft und Stärke des Lehrers hat ihre Wurzeln im eigenen Werterlebnis und in der Liebe und Ehrfurcht vor dem Zögling als Wertträger, und alle Lehrerbildung geht in die Irre, welche Wissenschaftler und Künstler erziehen will, selbst da, wo es sich um Lehrer der Wissenschaften oder um Lehrer der Künste oder gewerblichen Techniken an höheren Schulen handelt, geschweige denn da, wo es sich um Volksschulen dreht.“<sup>20</sup>

Kulminierenden Stellenwert maß er insbesondere der *inneren valorisierenden Einstellung* dem Kinde gegenüber bei, will heißen Empathie, Kongruenz, Selbstreflexion, Liebe zum Beruf und zum Kind, Lehrertugenden wie Gerechtigkeit, Flexibilität, Engagement, Geduld, Autorität sowie „Fröhlichkeit des Herzens, Heiterkeit des inneren Wesens“ bei, Fröhlichkeit als Ausdruck von Humor.<sup>21</sup> Diese lässt sich kaum operationa-

lisieren oder curricular vermitteln, ohne letztlich zu einer „Maske“ degradiert zu werden und einem Mangel an Authentizität preisgegeben zu sein.<sup>22</sup>

Friedrich Nietzsche (1844-1900) übte Ende des 19. Jahrhunderts heftige Kritik gegenüber einer Überbetonung des Historischen im Bildungsgang der Jugend und einer Wissensvermittlung, die die Vitalität des jungen Menschen reduziert und ihn mit unnötigem Ballast beschwert.

---

zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta; Cohn, R.C./Terfurth, Chr. (1993/<sup>3</sup>1997): *Lebendiges Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>20</sup> Kerschensteiner, G. ([1921] <sup>3</sup>1930): *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Leipzig/Berlin: B.G. Teubner, S. 108.

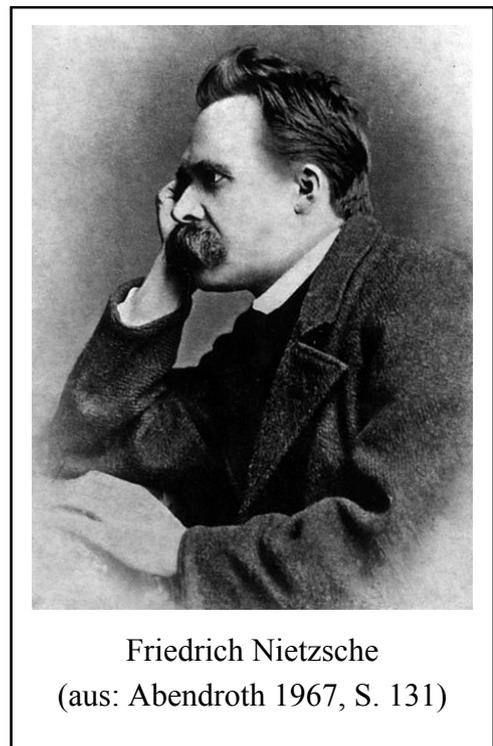
<sup>21</sup> Ebd., S. 89, vgl. S. 90-92; vgl. auch Carlsburg, G.-B. v./Heyder, S. (2005): *Der „gute“ Lehrer: Impressionen zur Lehrerpersönlichkeit als tragender Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung. – Eine Alltags-Studie*. In: Carlsburg, G.-B. v./Heitger, M. (Hrsg.): *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 153-170, insb. S. 157-163.

<sup>22</sup> Vgl. Gudjons, H./Reinert [von Carlsburg], G.-B. (Hrsg.) (1981): *Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit*. Königstein/Ts.: Scriptor.

„Der moderne Mensch schleppt zuletzt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum, die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln, wie es im Märchen heisst. Durch dieses Rumpeln verräth sich die eigenste Eigenschaft dieses modernen Menschen: der merkwürdige Gegensatz eines Inneren, dem kein Aeusseres, eines Aeusseren, dem kein Inneres entspricht, ein Gegensatz, den die alten Völker nicht kennen. Das Wissen, das im Uebermasse ohne Hunger, ja wider das Bedürfniss aufgenommen wird, wirkt jetzt nicht mehr als umgestaltendes, nach aussen treibendes Motiv und bleibt in einer gewissen chaotischen Innenwelt verborgen, die jener moderne Mensch mit seltsamem Stolze als die ihm eigenthümliche „Innerlichkeit“ bezeichnet. Man sagt dann wohl, dass man den Inhalt habe und dass es nur an der Form fehle; aber bei allem Lebendigen ist dies ein ganz ungehöriger Gegensatz. Unsere moderne Bildung ist eben deshalb nichts Lebendiges, weil sie ohne jenen Gegensatz sich gar nicht begreifen lässt, das heisst: sie ist gar keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, es bleibt in ihr bei dem Bildungs-Gedanken, bei dem Bildungs-Gefühl, es wird kein Bildungs-Entschluss daraus. Das dagegen, was wirklich Motiv ist und was als That sichtbar nach aussen tritt, bedeutet dann oft nicht viel mehr als eine gleichgültige Convention, eine klägliche Nachahmung oder selbst eine rohe Fratze.“<sup>23</sup>

F. Nietzsche beklagt, dass Wissen nur äußerlich bleibt, was der Klage gleichkommt, dass dem Individuum letztlich keine Bildung ermöglicht wird. Auf die heutige Zeit übertragen impliziert dies die Kritik Nietzsches an einer Anhäufung von Wissen ohne Lebensbezug, das auswendig gelernt wird und weder Belange der eigenen Lebenskunst, das Lebensgefühl ohnehin, der Generation berücksichtigt, noch wohnt diesem Ballast ein Handlungsimpuls oder motivationaler Anreiz inne.

Ebenso wie die moralische Entwicklung des Menschen nicht durch Zwang und direktive Belehrung nachhaltig gefördert werden kann, so wenig ist es mutmaßlich möglich, die Lehrerpersönlichkeit durch eine noch so ausgefeilte Standardisierung der Lehrerbildung langfristig wachsen zu lassen. *Vielmehr besteht die Gefahr eines iterativen Verlaufs, dass es zu äußeren Anpassungsprozessen und Instrumentalisierungen kommt, weil äußerer Druck und existenzielle Ängste in einem hochgradigen Abhängigkeitsverhältnis kaum eine produktive Persönlichkeitsbildung und berufsbiografische Entwicklung gestatten.* Über ‚Nebenwirkungen‘ einer sehr stark selektiv ausgerichteten Lehrerbildung, in der Bestnoten für eine realistische Chance der Übernahme in das Be-



<sup>23</sup> Nietzsche, F. (1874): Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben: § 4. Erste Veröff. 22/02/1874. <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/HL-4> (20.7.2015); Abb. aus: Abendroth, W. (1967): Arthur Schopenhauer, in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt. Reinbek: Rowohlt.

rufsfeld vonnöten sind, wird wenig reflektiert. Die Jagd nach besagten Bestnoten führt zu rein äußerlichen Anpassungsprozessen, begünstigt durch die Einstellungspolitik und die Tatsache, dass das Studium nicht polyvalent genug ausgerichtet ist, sondern verhältnismäßig exklusiv auf den Lehrberuf vorbereitet. An dieser Stelle kann auch auf die Forderung von Marian Heitger (2004) verwiesen werden, der einen fundierten Bildungsbegriff als Bollwerk gegen Vereinnahmungsversuche als erforderlich betrachtet.

„Ohne einen fundierten Begriff der Bildung verfällt die Pädagogik der Beliebigkeit möglicher Ziele und Zwecke. Sie gerät in den Sog gesellschaftlicher Bedürfnisse, in die Abhängigkeit partieller Interessen, verfällt dem unkritischen Zeitgeist. Bildung ist auf Moralität verwiesen. Moralität die auch für Bildung maßgebliche apriorische Bindung deutlich, macht deutlich, daß Bildung Gewissensbildung ist, daß ohne Erziehung von Bildung überhaupt nicht die Rede sein kann.“<sup>24</sup>

M. Heitger grenzt den Bildungsbegriff deutlich vom Wissensbegriff ab und verweist explizit auf die moralische Dimension von Bildung und die innere Haltung.

„Der Anspruch der Bildung wird verletzt, wenn die pädagogische Absicht auf ein bloßes Wissen reduziert wird; der Anspruch der Bildung wird ebenso mißachtet, wenn ihre Absicht sich auf eine Haltung allein bzw. heute auf emotionales Erleben reduziert. Wissen ohne Haltung mißachtet den Anspruch der Verantwortung. Haltung ohne Wissen verfällt der Hilflosigkeit und Ohnmacht.“<sup>25</sup>

Dieser Aspekt ist sicherlich gerade in der Lehrerbildung ein wichtiger Faktor, der in der aktuellen Diskussion nur noch sehr verkürzt auftaucht, z.B. bei der Berufswahlmotivation angehender Lehramtsstudierender. Zugleich betont Heitger, dass Bildung immer nur als ein „Sich-Bilden“ gedacht werden dürfe, ebenso wie ich „mein Menschsein nicht an andere abtreten“ könne.<sup>26</sup>

„Bildung bestimmt sich durch das Menschsein selbst. Deshalb kann sie auch nicht auf bestimmte Inhalte des Wissens oder bestimmte Weisen oder Formen des Verhaltens festgelegt werden.“<sup>27</sup>

### ***b. Zur Bedeutsamkeit des Kontaktes im Studium***

Der Bildungsprozess muss also am Subjekt ansetzen und entzieht sich somit der Standardisierung. Insofern müsste bei der heutigen Reform der Lehrerbildung eher von einer *Lehrerausbildung* gesprochen werden, denn von realitätsnaher beziehungsorientierter Lehrerbildung im Sinne von identitätsfördernder Menschenbildung und -bindung, die am jeweiligen Menschen ansetzen und Impulse zur Weiterentwicklung der inneren Haltung und eigenen Persönlichkeit generieren müsste, ist in der Umsetzung noch viel Defizitäres zu verzeichnen. Dieser

---

<sup>24</sup> Heitger, M. (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Schöningh, S. 178.

<sup>25</sup> Ebd., S. 176.

<sup>26</sup> Ebd., S. 21.

<sup>27</sup> Ebd.

Weg erfordert individuelle Studienzeiten und setzt vor allem Beziehung, d.h. die personale Begegnung, das personale Du voraus. Ohne persönlichen Bezug und ohne den Aufbau eines Berufsethos' verkümmert die Lehrerbildung von der ‚Berufung‘ (Menschenbildung) zum bloßen ‚Job‘ (Fachwissen).

Dass hierbei zum einen den persönlichen Kontaktstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden (Kongruenz, Offenheit, Empathie), zum anderen den Beziehungen der Studierenden untereinander (menschliche und pädagogische Bindungen) und nicht zu vergessen, den Kontakten der Studierenden mit den Educanden (pädagogisches Taktgefühl, Lehrer-Schüler-Interaktion) besondere Bedeutsamkeit zukommt, um sich extensiv mit den Inhalten und Aufgaben auseinanderzusetzen, belegen in der Praxis und Literatur zahlreiche Beispiele. Exemplarisch sei auf drei verwiesen, die jeweils unterschiedliche Problembereiche ansprechen, sich aber im Kern auf den Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden beziehen.

- So berichtet ein Grundschullehrer, dass er zu Studienzeiten wirklich nicht besonders organisiert oder engagiert studiert habe. Erst durch die direkte Ansprache seines Professors, ob ihm sein Studium wichtig sei und er eigentlich seine Zulassungsarbeit erfolgreich abschließen wolle, sei er „aufgewacht“. Doch letztlich sei er erst im Referendariat in den Beruf hineingewachsen, als er sich der Verantwortung im Kontakt mit den Kindern und Eltern bewusst geworden sei.
- Eine Studentin kommentiert ihr Fehlen in der Lehrveranstaltung damit, dass es doch egal sei, ob sie da sei oder nicht. Das würde sowieso keiner merken, und die Professoren würden sich nicht für die einzelnen Studierenden interessieren, sondern ihr „Programm abspulen“.
- Ein Student erklärt, dass er es eigentlich für überflüssig erachte, die Vorlesung seines Dozenten zu besuchen, da dieser seine Vorlesungsfolien online stelle. Zeit für Fragen während der Veranstaltung bestünde kaum, für ein oder zwei Fragen wolle er nicht zwei Stunden vertun. Jetzt, nachdem es zudem noch eine Aufzeichnung der Vorlesung geben würde, die ins Netz gestellt wird, könne er sich den Besuch der Vorlesung eigentlich sparen und seine Zeit besser nutzen.

Solange ein junger Mensch als Student/in mit Matrikelnummer in der Menge der Studierenden zu einer bloßen Kennziffer wird und letztlich austauschbar ist, weshalb sollte er/sie sich dann anders gegenüber den ihm später anvertrauten Kindern/Jugendlichen verhalten und sie nicht ebenso verdinglichen? – im positiven Fall durch Prozesse der *negativen Identifikation*, d.h. indem er selbst auf keinen Fall so werden und agieren möchte, wie seine Lehrer/innen. Vielfach geht es aus Sicht der Studierenden vordergründig im Studium um ein ‚Abhaken‘ von Scheinen/Leistungsanforderungen, und gelernt wird für die Prüfung, d.h. gearbeitet wird pro Veranstaltung zumeist einmalig intensiv für den Leistungsnachweis. Hierbei entsteht vielfach Leistungsdruck, manchmal sogar Prüfungsangst, aber selten eine wirklich *nachhaltige* Bildung.

Die Sinnhaftigkeit des Ganzen gerät aus dem Blick und vor allem, dass dem Studium eigentlich ein persönliches Ziel zugrunde liegen sollte. Im Erleben der Studierenden wird der Aspekt der Heteronomie deutlicher im Studium wahrge-

nommen als über ihre autonomen Bildungserfahrungen. Diese mögen vielleicht im günstigen Fall sogar stattfinden, werden aber selten bewusst internalisiert. Erst mit der bewussten Wahrnehmung könnten sie allerdings zu einem wertvollen Teil eigener berufsbiografischer Professionalisierung werden, und diese signifikanten Erfahrungen würden die Selbstwirksamkeit und -bildung nähren. Erst die Möglichkeit, sich dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu stellen, erste praktische Erfahrungen zu sammeln, hierbei auch herausgefordert zu werden, kann zu einer authentischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufswunsch und der eigenen Persönlichkeit führen. Dabei wäre es wichtig, den Studierenden einen authentischen Einblick in das gesamte Berufsfeld zu ermöglichen, was aber auch impliziert, dass die Praktikumsphasen kein Halbtagsjob sind, sondern die Studierenden frühzeitig wissen, dass auch Nachmittags- und Abendveranstaltungen (z.B. Elternabende, Schülertreffs, Schülertheater...) auf sie zukommen können. Auf der anderen Seite sollte vonseiten der Schule die Bereitschaft bestehen, den Studierenden einen realistischen Einblick in die Schulwirklichkeit zu geben und auch in das (kollegiale) Schulleben, spätestens im fünfmonatigem Praktikum.

Grundsätzlich ist die Relevanz von Praktika nicht zu unterschätzen, gestatten sie nicht nur die Überprüfung der Studien- und Berufswahl, sondern ermöglichen gerade die Selbsterfahrung und helfen, sofern sie gut gestaltet sind, die Verknüpfung von Theorie und Praxis leichter zu vollziehen. Ziel sollte sein, dass die Studierenden aus dem Praktikum heraus neue Motivation für die Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen und Impulse für die Praxisforschung mitnehmen.

Dabei sei noch einmal explizit auf Folgendes verwiesen:

- Die Kinder nehmen die angehenden Lehrer in die Pflicht, sie antworten als ganze Menschen und nicht nur aus Sicht der Schülerrolle. Sie fordern jene angehenden Lehrer/innen außerdem dazu auf, als Person Stellung zu beziehen. Ein Rückzug hinter die Fassade einer Lehrerrolle wird von Schüler/innen kaum toleriert.
- Verantwortung – Verbindlichkeit – Beziehung scheinen hierbei zentrale Sichtweisen zu sein, die mehr implizieren als nur Worte. Eine Lehrerbildung, die auf der Performanzebene auf Momente des menschlichen Daseins verzichtet, erzielt – so die These – keine nachhaltige Bildung, sondern nur die Anpassung an äußere Studienstrukturen.

Hinter dem antiquiert anmutenden klassischen Bildungsprozess steht ein Menschenbild, das vom Christentum ebenso wie der Aufklärung geprägt wurde.

Ganz in der christlichen Traditionslinie postuliert Jan Amos Comenius (1592-1670) als Überschrift über das Kap. VI der „Didactica magna“:

„Der Mensch muß, wenn er zum Menschen werden soll, gebildet werden.“<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Comenius, J.A. ([1657] 2014): Große Didaktik, VI. Kapitel, Überschrift. In: Arnhardt, G./Carlsburg, G.-B. v.: Jan Amos Comenius. Über sich und die Erneuerung von Wissenschaft, Erziehung und christlicher Lebensordnung. Bd. 2. Augsburg: Brigg, S. 381.

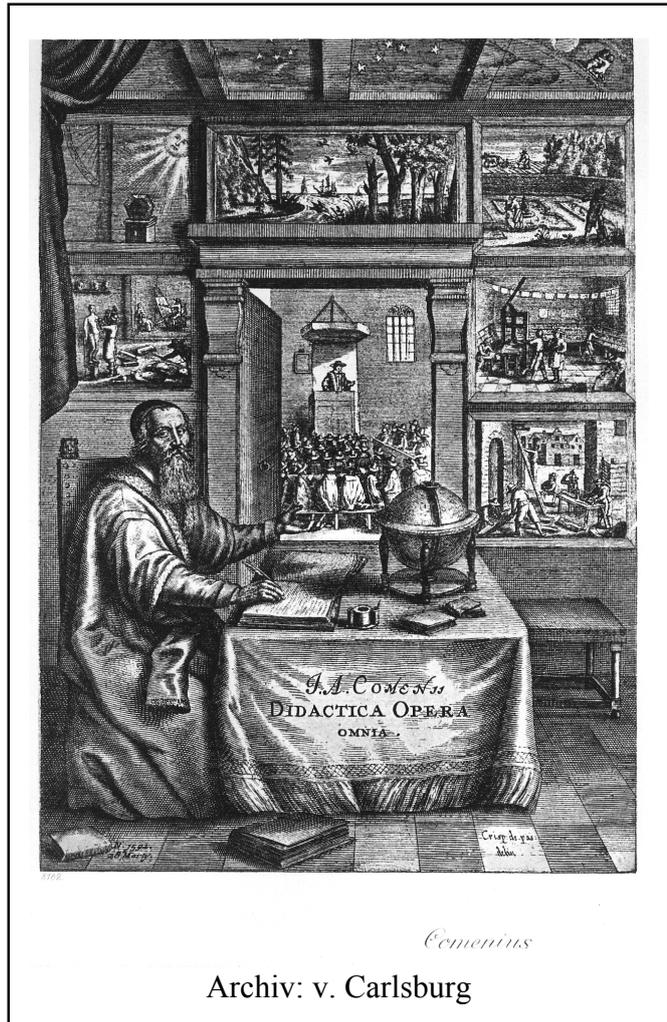
In seiner Vorlesung über „Praktische Pädagogik“, herausgegeben in Königsberg 1803 durch Friedrich Theodor Rink, erstmalig gehalten im Wintersemester 1776/77, angeordnet durch den preußischen Etats- und Justizminister Karl Abraham Frhr. von Zedlitz (1731-1793), auch zuständig für das Unterrichts- und Kirchenwesen, hat Immanuel Kant (1724-1804) intensiver über die ‚Erziehungskunst‘ reflektiert.

Der 7. Absatz beginnt mit der wohlbekannten Definition über Erziehung:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“<sup>29</sup>

Übereinstimmend mit Jean Pauls (1763-1825) Erziehungsvorstellungen in der „Levana oder Erziehlehre“ (1806)<sup>30</sup> im Hinblick auf die zukünftigen Generationen endet I. Kant seinen Absatz:

„Villich, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher thun wird zur Vervollkommenung der Menschheit; denn hinter der Education steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urtheilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte.“<sup>31</sup>



<sup>29</sup> Immanuel Kant über Pädagogik (1803), hrsg. von D. F.Th. Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius, S. 11; Kant, I. (<sup>2</sup>1982): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, besorgt von H. Groothoff unter Mitwirk. von E. Reimers. Paderborn: Schöningh, S. 11; Kant, I. (<sup>5</sup>1984): Über Pädagogik, hrsg. von H. Holstein. Bochum, S. 29.

<sup>30</sup> Jean Paul ([1806] <sup>2</sup>1894): , Erster Teil. Leben und Lehren Jean Pauls. Levana, 1. Abteilung (Levana oder Erziehlehre), bearb. von K. Fischer. Langensalza: Schulbuchhandlung F.G.L. Greßler.

<sup>31</sup> I. Kant (1803), ebd., S. 12; Kant (<sup>2</sup>1982), ebd., S. 11f. (korrig. Rechtschreibung); Kant (<sup>5</sup>1984), ebd., S. 30 (korrig. Rechtschreibung).

Dabei stellt sich die Frage, welchen Stellenwert im comenianischen Duktus Bildung innehat, und wie es möglich ist, dass ein anderer Mensch der Bildung eines lernenden Subjekts zuträglich ist.



Immanuel Kant

Stahlstich (um 1840) nach  
Schnorr v. Carolsfeld (1789)

(aus: Forschung & Lehre [1999], H. 2, S. 75)

Aus konstruktivistischer Perspektive erscheint der Mensch als autopoietisches System, d.h. als ein in sich geschlossenes, sich selbst erzeugendes System. Vor diesem Hintergrund können der andere Mensch und die Umwelt lediglich Impulse für die (neue) Selbstorganisation geben. Arnold spricht daher von der „Ermöglichungsdidaktik“<sup>32</sup>, die an den jeweiligen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern des lernenden Subjekts ansetzt. Bildung wird hierbei als eigenaktiver und selbstinnervierender Prozess verstanden. Dem pädagogisch kommunizierenden und intendierenden Edukator kommt dabei die Funktion zu, das Individuum bei und in

seinem individuellen Entwicklungs-/Lernprozess zu begleiten, ihm Anregungen und Rückmeldungen zu entrichten. Doch jeder Mensch ist je nach Grad seines Entwicklungsstandes für seinen spirallcurriculativen Bildungsprozess selbstverantwortlich. Kein anderer kann ihm die Motivation, Freude und Innovation als auch den Frust sowie Desillusionierung beim Bildungsprozess abnehmen, nur der zu Bildende selbst kann aus Informationen Wissen (re-)konstruieren und schließlich Bildung und Enkulturation als Fundament seiner sozialen Kompetenz erlangen. Dabei zeigt schon Platons bekanntes Höhlengleichnis<sup>33</sup>, dass Bildung durchaus auch schmerzliche Momente zu implizieren vermag, dass ‚Licht‘ zunächst und zuweilen unangenehm erlebt werden, dass Bildung auch Selbstdisziplin und -überwindung bedeuten kann und nicht immer nur mit einer erwar-

<sup>32</sup> Vgl. Arnold, R./Tutor, C.-G. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel Verlag; Arnold, R. (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifeung. BWP 2. [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6847](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6847) (18.07.2015).

<sup>33</sup> Vgl. Schleiermacher, F. (1985): Platons Werke. Neuausgabe der zweiten verbesserten Auflage (Berlin 1817-26) bzw. der ersten Auflage des dritten Theils (Berlin 1828). Berlin: Akademie Verlag. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/platons-werke-2430/1> (16.08.2015); Politeia. Siebentes Buch. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/politeia-4885/1> (27.07.2015).

tungs- und lustvollen Erfahrung gleichzusetzen ist. Das bestehende Weltbild sowie Selbsterleben werden erschüttert als auch irritiert, und der Bildungsprozess impliziert nicht immer Wertschätzung.

Als Prinzipien für eine essentielle Umsetzung der „Ermöglichungsdidaktik“ führt Ingeborg Schüßler folgendes Akrostichon an:<sup>34</sup>

<b>E</b>	igenverantwortung
<b>R</b>	ückkopplung
<b>M</b>	ultiple Perspektiven
<b>Ö</b>	ffnung des Lernprozesses
<b>G</b>	elassenheit/Authentizität
<b>L</b>	ebensweltbezug
<b>I</b>	rritationen
<b>C</b>	oaching
<b>H</b>	andlungsorientierung
<b>E</b>	motionalität
<b>N</b>	achhaltigkeit

Deutlich wird, dass der Einbezug von Emotionen erfolgt, und neben dem Freiraum zur Selbsttätigkeit und Autonomie spielen auch Feedback- und Rückkopplungsprozesse eine ganz zentrale Rolle. Um eine Performanz auf der Handlungsebene zu erlangen, ist der Lebens(welt-)bezug bedeutsam. Irritationen dienen aus konstruktivistischer Perspektive als Lernanregungen, die als Dissonanz-

erfahrung wirken und zu neuen Lernprozessen motivieren. Coaching impliziert die disseminative Begleitung und zielgerichtete Unterstützung.

Für die Implementation sind eine kritische Distanz der lehrenden Person als auch akribisch-exakte Beobachtungsgabe notwendig, die atmosphärisch adaptativ den Educandus reflektiert und sich ihrer eigenen ‚Brille‘ bewusst ist. Zudem muss die Bereitschaft bestehen, sich *kongruent* und *empathisch* auf die Lernenden als Subjekte (Subjektivation) einzulassen und sie als *personales Du* ernst zu nehmen. Hier stellt sich der Verweis auf Martin Buber (1876-1965), der in seinem 1923 erschienenen Werk „Ich und Du“ von der Bedeutsamkeit der (offenen) Ich-Du-Begegnung spricht.<sup>35</sup>

Bislang werden Lehrende durch hochschuldidaktische Veranstaltungen fortgebildet und zertifiziert, traditionelle Lehre um Formen des Blended-Learnings erweitert; Studien- und Prüfungsordnungen sowie Formate der kompetenzorientierten Prüfung sind in der ständigen (Weiter-)Entwicklung. Dies vermag durchaus die Gefahr in sich verbirgen, dass die Beziehungsebene verarmt – und zwar ein breites Social-Network entsteht, es an Momenten einer tiefgreifenden Ich-Du-Begegnung aber fehlt. Auf der anderen Seite kann die Studierendenkohorte als „digital natives“ bezeichnet werden. Beziehungen

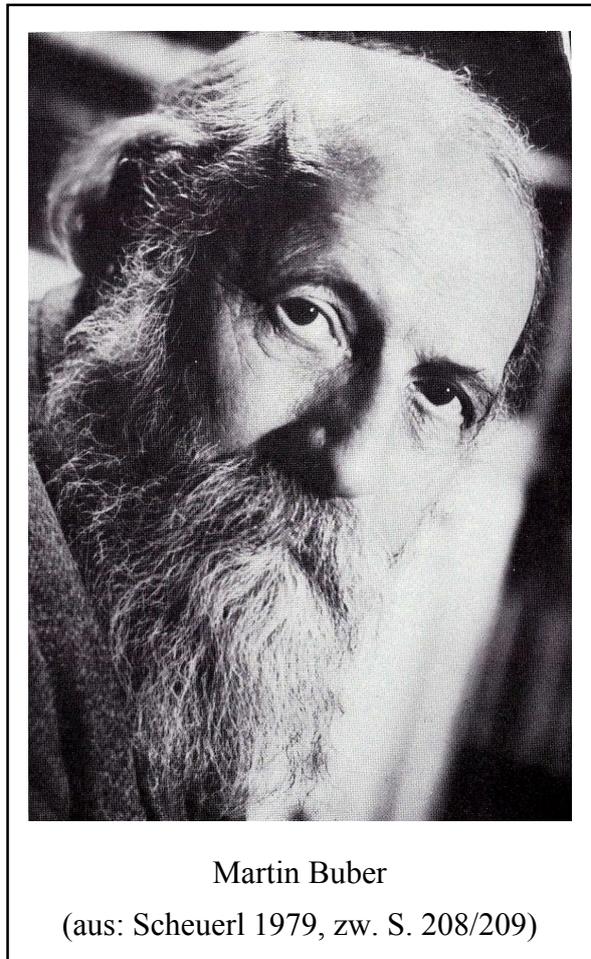
<sup>34</sup> Schüßler, I. (2014): Ermöglichungsdidaktik in der Hochschullehre – schwierig aber nicht unmöglich. Vortrag wbv Fachtagung, Bielefeld 30.10.2014. [https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Forum2\\_Erm%C3%B6glichungsdidaktik-in-der-Hochschullehre.pdf](https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Forum2_Erm%C3%B6glichungsdidaktik-in-der-Hochschullehre.pdf) (18.7.2015), Abb.: Anfangsbuchstaben im Original grün.

<sup>35</sup> Vgl. Buber, M. ([1923] 2008): Ich und Du. Stuttgart: Reclam; Scarbath, Horst (1979): Martin Buber (1878-1965). In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. II. München: C.H.Beck, S. 212-224.

werden heutzutage vorwiegend über soziale Netzwerke gepflegt, doch dem gegenüber steht die zunehmende Unverfrorenheit, sich im World-Wide-Web gegenseitig zu ‚dizzen‘ und zu mobben, die Anonymität und Schnelligkeit nutzend, die bis hin zu einer Beliebigkeit reicht.

Herman Nohl<sup>36</sup> (1879-1960) mahnte den „pädagogischen Bezug“ als Voraussetzung für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen an. Allein die Frage besteht, inwieweit sich diese Forderung nur auf das Kindes- und Jugendalter begrenzen lässt – vor allem vor dem Hintergrund der heutigen Studierendengruppe, die vielfach mit sogenannten ‚Helikopter-Eltern‘ aufwuchs. Diese sind bestrebt, ihr Kind vor allen möglichen eventuellen auftretenden Gefahren oder Fehlentscheidungen zu schützen. Es ist somit davon auszugehen, dass insbesondere diese Studierenden eine sehr enge, individuelle Betreuung erfahren haben, es womöglich bei ihnen nicht an Selbstbewusstsein, aber dennoch an Selbstständigkeit fehlt.<sup>37</sup> Durch das achtjährige Gymnasium (G-8) münden Studierende tendenziell noch früher in ein Studium ein. Das verkürzte Gymnasium bei relativ hoher Stofffülle reduziert vielfach die Möglichkeiten, sich in der Freizeit ‚auszuprobieren‘.

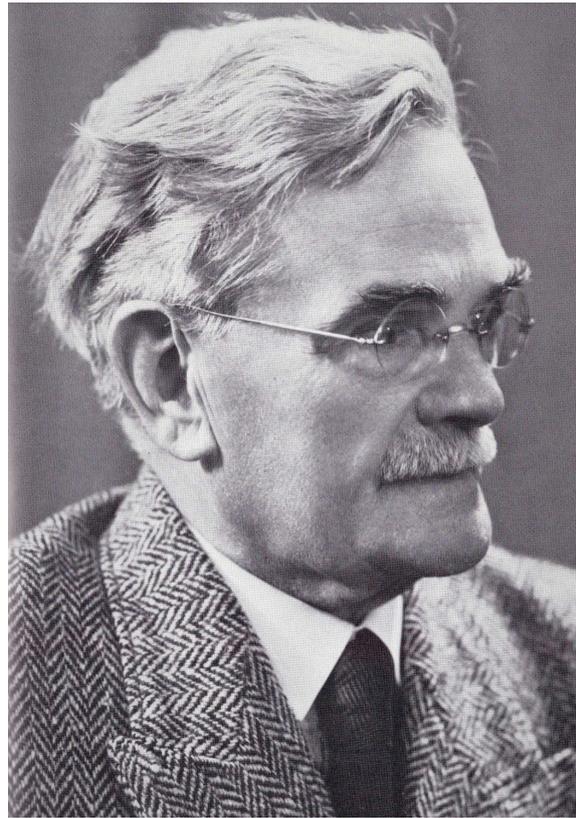
Der intensiven Unterstützung im Elternhaus steht eine Hochschulbildung gegenüber, die oftmals unpersönliche Strukturen suggeriert. Dabei bieten gerade Universitäten bzw. Hochschulen als Ort der tertiären Sozialisation die Chance einer Persönlichkeitsentwicklung und nicht nur Wissensvermittlung des jungen Menschen.



<sup>36</sup> Nohl, H. ([1933] <sup>3</sup>1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: G. Schulte-Bulmke. Geißler, G. (1979): Herman Nohl (1879-1960). In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. II. München: C.H.Beck, S. 225-240.

<sup>37</sup> Vgl. Scholz, Chr. (2014): Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt. Weinheim: Wiley-VCH (Hoboken, New Jersey: Verlagsgruppe John Wiley & Sons, Inc.), S. 43.

Es werden immer mehr Systeme zur Verwaltung der Studierenden etabliert, die – zumindest offiziell – die Arbeit der Studierenden und die der Lehrenden unterstützen und Prozessabläufe transparent und effektiv gestalten sollen. Inwieweit diese wirklich dazu beitragen, den Bildungsprozess der jungen Menschen zu unterstützen, darüber gibt es kontroverse Dispute ebenso wie bei Blended Learning-Formaten. Wie alle anderen Implemente der Lehr-Lern-Gestaltung sind auch diese nicht per se anderen Formaten überlegen, sondern müssen in ein Gesamtkonzept integriert und zum Lehrenden sowie der Lerngruppe konvenient sein. Fakt ist aber, dass sich die Zeiträume, in denen Lehrende direkt mit den Studierenden interagieren können, nicht vergrößern



Herman Nohl

(aus: Scheuerl 1979, zw. S. 240/241)

haben! Mit dem Auftrag und Bestreben, mehr Drittmittel einzuwerben, wird nicht nur die Forschungstätigkeit an den Instituten intensiviert, sondern auch die Hintergrundarbeit und aufgewendete Zeit, Anträge zu verfassen, Forschungsprojekte zu etablieren, Kooperationen zu anderen Einrichtungen auf- und auszubauen. Darüber hinaus werden vermehrt Verwaltungsarbeiten an die Institute im Sinne der autonomen Selbstverwaltung delegiert, aber es besteht die Gefahr, dass gerade an großen Lehrstühlen die Inhaber kaum mehr Zeit und Muße haben, sich intensiver mit Studierenden zu befassen und nicht nur Interesse für die Minorität vielversprechender junger Talente zeigen.

### ***c. Beziehungskompetenz als Schlüssel gelungener Lehrerprofessionalisierung***

Demgegenüber sollte bei aller Wertschätzung einer stärker empirisch basierten Lehrer(aus-)bildung die genuin pädagogische Traditionslinie nicht aus den Augen verloren werden, der Lehrerpersönlichkeit, die Beziehungsfähigkeit, dem „Pädagogischen Takt“ (Johann Friedrich Herbart [1776-1841]) und der damit implizierten Kontaktstärke durchaus mehr Bedeutsamkeit beigemessen werden.



Johann Friedrich Herbart  
Kupferstich v. K. Geyer nach C.H. Steffens  
(aus: Wagner 1903, Frontispiz)

Sensibilität, Wahrnehmung, das Gewahrwerden von Stimmungslagen (Navigationssystem), Gespür für Gruppendynamik, Interpretation und Bewertung sind schon seit Herbart eine *Conditio sine qua non* der beruflichen Praxis. „Pädagogischer Takt“, neben Denkkraft und Wissenschaft (Verstand und Herz) die drei Grundvoraussetzungen des Lehrberufs nach Herbart, bedeuten *pädagogische Urteilstkraft, Selbststeuerung*, die sinnvoll, d.h. angemessene Entscheidungen, bestimmte Haltungen gemäß der konkreten Situation legitimiert und nachvollziehbar macht.<sup>38</sup>

Auf das Technologiedefizit haben bereits Luhmann/Schorr<sup>39</sup> Ende der 70er Jahre verwiesen. Bildung ist nicht oder nur äußerst marginal, bruchstückhaft, technologisch innerverlierbar, sie muss affizierend wirken,

die sinnliche Wahrnehmung, Verstand, Herz, Ästhetik, Charakter, ja die inneren

<sup>38</sup> Vgl. Benner, D. (1986): 3.1. Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik, eingel. u. interpret. v. D. Benner. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 241-248; Herbart, J.F. (1976): Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Herbart, J.F.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik, ausgew., eingel. u. erläut. v. F. Hofmann u. Mitarb. v. B. Ebert. Berlin (Ost), S. 383-392; Herbart, J.F. (1986): 2.1. Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik, eingel. u. interpret. v. D. Benner. Stuttgart, S. 55-58; Benner, D. (1997): Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: Benner, D. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik, Bd. 2: Interpretationen, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-16; Wagner, E. (Hrsg.) (<sup>10</sup>1903): Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts. (Psychologie, Ethik und Pädagogik.). Reihe: Klassiker der Pädagogik, Bd. I, Langensalza: F.G.L. Greßler, Frontispiz.

<sup>39</sup> Vgl. Luhmann, N./Schorr, K.E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 25, H. 3, S. 345-365.

Kräfte der Lebenskunst intendieren, soll sie fruchtbringend wirken, was nicht zuletzt auf dem freien Willen (Autonomiegedanken) des Menschen beruht. Doch diese strukturierte Erkenntnis, gewachsen im Diskurs, in der Systematisierung und Rezeptivität sowie Transzendenz, soll keine ‚Lanze brechen‘ für eine irrationale und forschungsfeindliche Haltung, aber gleichwohl vor jeglicher Hybris bewahren.

Lehrkräfte sollten sehr wohl Forschungshintergrund aufweisen und ihren Unterricht nach historisch-systematischen, technologisch-veranschaulichenden als auch empirisch-analytischen Methoden je nach Wissensstand und Educandenspezies strukturieren. Doch setzt dies die Fähigkeit zur kritischen Distanz und auch Gelassenheit voraus. Eine gut ausgeprägte Beobachtungsgabe, Kenntnisse über verschiedene Formen der systematischen Betrachtung, Dokumentation und Interpretation sind unumgängliche Momente professionellen Lehrerhandelns in der menschlichen Interaktion.

Genauso bedeutsam erscheint aber auch die Fähigkeit, sich seiner selbst gewahr zu sein, Eigenanteile im Interaktionsgeschehen nachzuspüren und sich selbst ebenso kritisch wie feinfühlig zu analysieren. Hier bietet sich der Verweis auf die Psychohygiene an, aber auch auf psychoanalytische Zugänge zur pädagogischen Interaktion.<sup>40</sup> Supervision ist für viele andere soziale Berufsgruppen Bestandteil des professionellen Handelns, nicht so internalisiert bei Lehrkräften, in deren eigenem Ermessen die Nutzung regelmäßiger Supervisionsangebote liegt.

Dem gegenüber steht z.B. das Konzept des ‚professionellen Selbst‘ und der Arbeit am „beruflichen Selbst“ wie es Karl-Oswald Bauer bereits 1998 postuliert:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflusbereich übernimmt.“<sup>41</sup>

Obgleich K.-O. Bauer in diesem Kontext von „berufstypischen Werten“ spricht und der Konzeption eines beruflichen „Handlungsrepertoires“<sup>42</sup> das Wort redet,

---

<sup>40</sup> Vgl. Carlsburg, G.-B. von/Heyder, S. (2005): Aspekte der Psychohygiene im Schulalltag. Oder: Seelische Gesundheit lässt sich nicht beim Hausmeister deponieren! Über das „Innenleben“ von Lehrern und die Ambivalenzen von Persönlichkeitsfaktoren. In: Carlsburg, G.-B. von/Heitger, M. (Hrsg.): Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt: Peter Lang, S. 229-248.

<sup>41</sup> Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern, S. 346. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 44, H. 3, S. 343-359.

<sup>42</sup> Zum berufsintendierten ‚Handlungsrepertoire‘ zählen nach Bauer (2006) folgende Kompetenzen: „Ziele klären und Inhalte strukturieren“, „Soziale Strukturen bilden“, „Interaktionen steuern“, „Lernumgebung gestalten“ sowie „Hintergrundarbeit, Planen/Organisieren“.

wird präsent, dass er durchaus noch in der Traditionslinie gesehen werden kann, die die (autoritative) Lehrerpersönlichkeit als wesentliches Moment beruflicher Kompetenz und Eignung ansah, und doch meidet er den durchaus prismatischen Persönlichkeitsbegriff.

Nachhaltige Lehrerbildung muss die Person in den Fokus rücken und kann nicht auf den Einsatz bestimmter Techniken und Methoden reduziert werden. Dazu erfordert es einer diskursiven Lehrerbildung, die den Aufbau kritischen Urteils- und Reflexionsvermögens impliziert. Insbesondere der Förderung einer optimistischen Grundhaltung und der Selbstwirksamkeitserwartung kommt eine hohe Bedeutung zu, doch muss auch erkannt werden, dass die Grundhaltung früh im biografischen Erleben generiert wird. Bereits Erik Homburger Erikson (1902-1994) sprach in seinem Stufenmodellmodell zur psychosozialen Entwicklung davon, dass Kinder im Verlauf des ersten Lebensjahres entweder Urvertrauen oder Misstrauen entwickeln, je nachdem wie feinfühlig die Umwelt mit kindlichen Bedürfnissen umgeht.<sup>43</sup>

Bislang liegt der Fokus der Diskussion aber primär in der Fragestellung, wie es möglich scheint, bei Schüler/innen die ‚Selbstwirksamkeit im Unterricht‘ zu fördern.<sup>44</sup> Letztlich kommt es hierbei sehr stark auf die Lehrkörper an, sodass die Frage durchaus legitim erscheint, wie eine optimistische Grundhaltung und die Selbstwirksamkeit und die damit implizierten Bewältigungskompetenzen auch bei Lehramtsstudierenden aufrechterhalten bzw. ferner gestärkt werden kann. Hierzu gibt es bislang wenige empirische Studien<sup>45</sup> oder gar eine gezielte Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in allen Phasen der Lehrer(aus-)bildung.

Dabei gelingt es Lehrkräften, die über eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit(erwartung) verfügen, leichter erfolgreich zu unterrichten.<sup>46</sup> Insofern nimmt der Lehrende selbst eine Schlüsselstellung ein.

---

(Bauer, K.-O. (2006): Das professionelle Selbst (mit einem Exkurs über die glückliche Lehrkraft). In: Mergner, B./Schoof-Wetzig, D./Stiller, E. (Hrsg.): Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten. Bad Berka: ThILLM-Publikation. In: Forum Lehrerfortbildung, Heft 40, S. 15-25.

<sup>43</sup> Erikson, E.H. (1995): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

<sup>44</sup> Zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Schülern wurden hierzu entsprechende Fortbildungen konzipiert. (vgl. Jerusalem, M. u.a.: Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Endbericht [Januar 2007] zum Fortbildungsprojekt. Humboldt-Universität zu Berlin) Demgegenüber gibt es bislang nur wenige Untersuchungen und Konzepte zu Möglichkeiten der Förderung der Selbstwirksamkeit und einer optimistischen Grundhaltung bei Lehrkräften. [http://degede.de/fileadmin/public/Endbericht\\_07Feb07.pdf](http://degede.de/fileadmin/public/Endbericht_07Feb07.pdf) (31.08.2015).

<sup>45</sup> Vgl. Schwarzer, R./Warner, M.-L. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, S. 671. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 662-678.

<sup>46</sup> Vgl. Schwarzer, R./Schmitz, G.S. (1999): Lehrer-Selbstwirksamkeit. Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr), S. 1.

Die Metaanalyse „Visible learning – Lernen sichtbar machen“ des Neuseeländers John Hattie sorgte für öffentliches Interesse. Seitens der Presse wurde diese Studie schon als „Heiliger Gral“ hochstilisiert. In dieser Studie wurde – basierend auf 800 Metastudien und ca. 52.637 Einzelstudien – ein Ranking erstellt, welche Bedeutsamkeit (Effektstärke) verschiedene Einflussfaktoren auf das Lernen der Schüler/innen besitzen. Dabei sind folgende unterschiedliche Faktorengruppen herausgearbeitet worden: Schüler; Familie; Schule; Lehrer; Lehrpläne; Unterricht.<sup>47</sup>

Zu der bedeutsamsten (effektstärksten) Faktorengruppe zählt dabei der Lehrer. Hattie möchte – wie sein Titel „Visible Learning...“ schon besagt – Lernen/Lernprozesse erblick- und durchschaubar machen, d.h. die Lehrkraft soll den Lernprozess der Schüler/innen (oder auch Studenten/innen) bewusst wahrnehmen und aktiv begleiten können. So formuliert er sechs Wegweiser für eine exzellente Lehre, wobei zu oberst letztlich ein Verweis auf den Einfluss des Lehrers/der Lehrerin auf das Lerngeschehen steht.

- „1. Teachers are among the most powerful influences in learning.
2. Teachers need to be directive, influential, caring, and actively and passionately engaged in the process of teaching and learning. (...)“<sup>48</sup>

Zentral ist Hattie die bewusste Wahrnehmung von Lernprozessen durch die professionell agierende Lehrperson, was eine evaluierende Haltung der eigenen Aktivität zur Voraussetzung hat. Kritisch wäre anzumerken, dass sich die Hattie-Studie in erster Linie auf das kognitive Lernen konzentriert. Es geht um das „Outcome“ von Schulunterricht. Auch wird ausgeblendet, dass Schüler/innen im Unterricht eben oftmals nicht wirklich das Ziel verfolgen, etwas zu lernen, sondern Schule als Pflichtanstalt wahrgenommen wird. Motivation und Lernbereitschaft sind vielfach in der Schule erst einmal zu involvieren.

Ebenso wenig, wie es genügt, sich auf eine Persönlichkeit zu berufen, reicht es, Lehrerbildung einseitig auf ein technologisch zu erlernendes ‚Handwerkszeug‘ oder auf die reine Fachwissenschaftsvermittlung zu reduzieren.

Es sollte an dieser Stelle nochmals auf J.F. Herbart (1776-1841) verwiesen werden, welcher neben besagter Denkkraft (divergierendes und konkludierendes Denken) sowie Wissenschaft ebenfalls noch die *Praxiserfahrung* – siehe seine

---

[http://www.zpid.de/pub/tests/pt\\_1003tWirkLehr.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf) (31.07.2015).

<sup>47</sup> Vgl. Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. u.a. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277.

<sup>48</sup> Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/New York: Routledge, p. 22.

Königsberger Versuchsschule – als Voraussetzung für die Entwicklung des „Pädagogischen Takts“ für die Lehrerbildung einforderte.<sup>49</sup>

Die Auseinandersetzung mit sich selbst, seinen Stärken als auch Schwächen, erfordert nicht nur Mut, sondern auch Kraft und Frustrationstoleranz. Ein liebevoller Blick von außen kann hier ebenso notwendig sein, wie kritische Perspektivenerweiterung und neue Impulse für die Beobachtung und Reflexion. Die diskursive Lehrerbildung befördert somit im Idealfall nicht nur die reflexive Grundhaltung und den Rückbezug auf wissenschaftliche Grundlagen, sondern unterstützt den Selbstbildungsprozess und vermeidet jede Hybris zu großer Gewissheit. Im Sinne einer kritischen Erziehungswissenschaft ist eine dialektische Grundhaltung hierbei die Voraussetzung, um nicht selbst Gefahrenmomenten der instrumentellen Vereinnahmung ausgesetzt zu sein.

Hierbei ist zu bedenken, dass sich Menschen nicht im Gleichschritt entwickeln, produktive Persönlichkeitsbildung informelle wie formale Bildungsprozesse impliziert, Vorbilder als Orientierungs- und Gestaltungsimpuls fungieren können – und gerade junge Menschen in unterschiedlichem Maße der Begleitung und des Kontakts bedürfen, je nach Verfassung, Reifegrad und Lebenszusammenhang. Strukturen innerhalb der Studienlandschaft, die den Kontakt und die persönliche Auseinandersetzung favorisieren, sind gezielt zu initiieren. Längst ist bekannt, dass eine verlässliche Beziehung ein wesentlicher protektiver Faktor im Sinne der *Resilienz* ist.

J. Bauer (2007) spricht daher auch von dem „magische(n) Dreieck“ der Lehrgesundheit“, das die persönliche und berufliche Identität, eine bewusste Beziehungsarbeit und die Erschließung und Nutzung sozialer Unterstützung thematisiert.<sup>50</sup> Durch ein gezieltes Lehrer-Coaching-Programm, das Bauer u.a. ent-

---

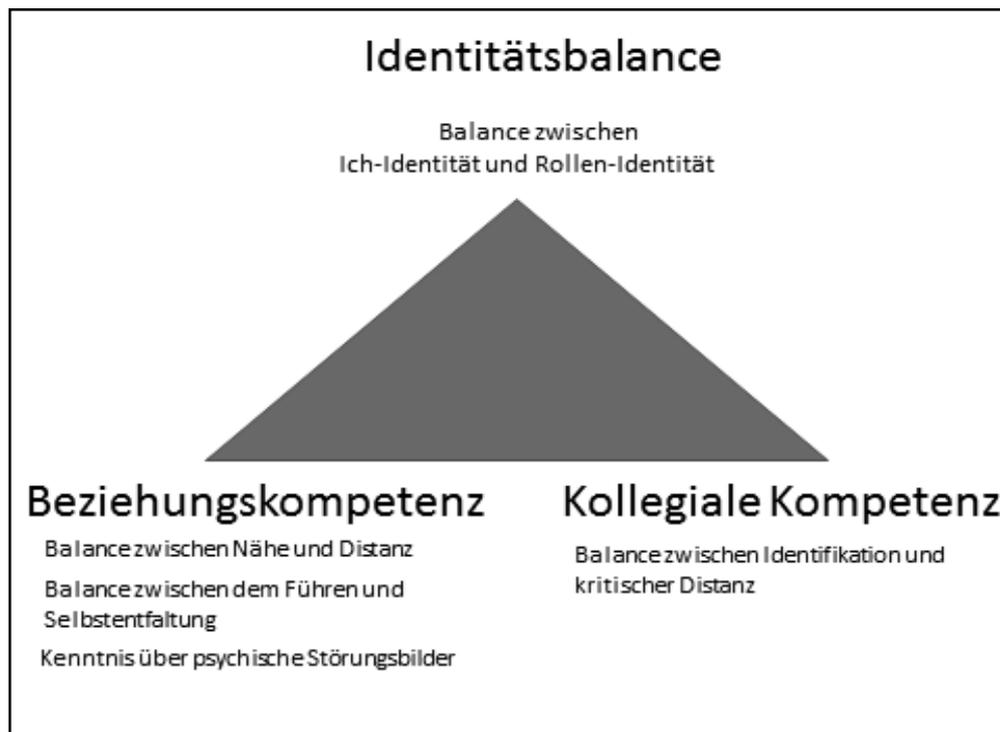
<sup>49</sup> Vgl. Benner, D. (1986): 3.1. Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik, eingel. u. interpret. v. D. Benner. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 241-248; Herbart, J.F. (<sup>3</sup>1984): Bd. I: Umriss pädagogischer Vorlesungen, hrsg. u. besorgt v. J. Esterhues. Paderborn: Schöningh; Herbart, J.F. (1976): Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Herbart, J.F.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik, ausgew., eingel. u. erläutert. v. F. Hofmann u. Mitarb. v. B. Ebert. Berlin, S. 383-392; Benner, D. (1997): Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802): Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: Benner, D. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik, Bd. 2: Interpretationen, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9-16; Herbart, J.F. (1964): Vorlesungen über Pädagogik, besorgt u. eingel. v. W. Schriewer. Heidelberg: Quelle&Meyer, S. 7-17; Herbart, J.F. (1986): 2.1. Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802). In: Herbart, J.F.: Systematische Pädagogik, eingel. u. interpret. v. D. Benner. Stuttgart, S. 55-58; Herbart, J.F. (<sup>3</sup>1984): Herbart I: Umriss pädagogischer Vorlesungen, besorgt v. J. Esterhues. Paderborn.

<sup>50</sup> Bauer, J. (2007): Das „magische Dreieck“ der Lehrgesundheit. In: Bauer, J./Unterbrink, Th./Zimmermann, U. (2008): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Verbundprojekt „Lange Lehren“ des Universitätsklinikums Freiburg, Abteilung Psychosomatische Medizin und der Technischen Universität Dresden. Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden, S. 20 u.

wickelt haben und das positiv evaluiert wurde, wird die Grundidee verfolgt, die die „Stärkung der Beziehungskompetenz“ einen Beitrag zur Gesundheitsprophylaxe zu leisten.<sup>51</sup>

Es liegt nahe, dass im Umgang mit Studierenden für die gesundheitliche Prophylaxe der *Beziehungsgestaltung* eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt – im Sinne der Vorbildfunktion wie auch der Motivation.

Dabei beziehen sich Bauer u.a. auf die AVEM-Muster der Schaarschmidt-Studie zum Erleben und Verhalten am Arbeitsplatz, wenn Schaarschmidt von dem Typ A – einem der Risikomuster – spricht, das sich durch hohes Engagement verbunden mit geringer Distanzierungsfähigkeit charakterisiert und vom Typ S – dem Schonungsmuster –, das sich u.a. in geringer Leistungsbereitschaft zeigt.<sup>52</sup>



---

[http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer\\_Bauer\\_Manual](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Manual) (31.07.2015).

<sup>51</sup> Bauer, J./Unterbrink, Th./Zimmermann, U. (2008): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Verbundprojekt „Lange Lehren“ des Universitätsklinikums Freiburg, Abteilung Psychosomatische Medizin und der Technischen Universität Dresden. Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden, S. 4. [http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer\\_Bauer\\_Manual](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Manual) (31.07.2015).

<sup>52</sup> Vgl. ebd. u. S. 6; Bauer, J. (2011): Gesundheitsschutz durch Stärkung der Beziehungskompetenz: Lehrer-Coachinggruppen. Hans Böckler Stiftung und GEW: „Präventive Maßnahmen des Arbeits- u. Gesundheitsschutz für Lehrkräfte zur Verhinderung und zum Abbau psychischer Belastungen“, Präsentation am 29. März 2011, Folie 34. [http://www.boeckler.de/pdf/v\\_2011\\_03\\_29\\_bauer.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/v_2011_03_29_bauer.pdf) (4.08.2015); Schaarschmidt, U. (2004): Halbtagsjobber. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lehrergesundheit – „Magische(s) Dreieck“ (modifizierte Grafik nach Bauer, vgl. 2008, S. 20; 2011, Folie 34, s. Fn. 51-53)

Diese unterschiedliche Ausgestaltung und Auffassung zum Lehrberuf trägt zu Spaltungsprozessen im Kollegium bei, die zu vermeiden sind.<sup>53</sup> Eine frühzeitige Unterstützung und bewusste Prophylaxe von Risikomustern erscheint daher im Interesse des gesamten Kollegiums.

Die Fähigkeiten, „Beziehungen zu gestalten“ und die „Wahrnehmung von Führung“ auszubalancieren, sind nach J. Bauer u.a. elementar für die Lehrergesundheit, aber auch für die Lehrerprofessionalität.<sup>54</sup>

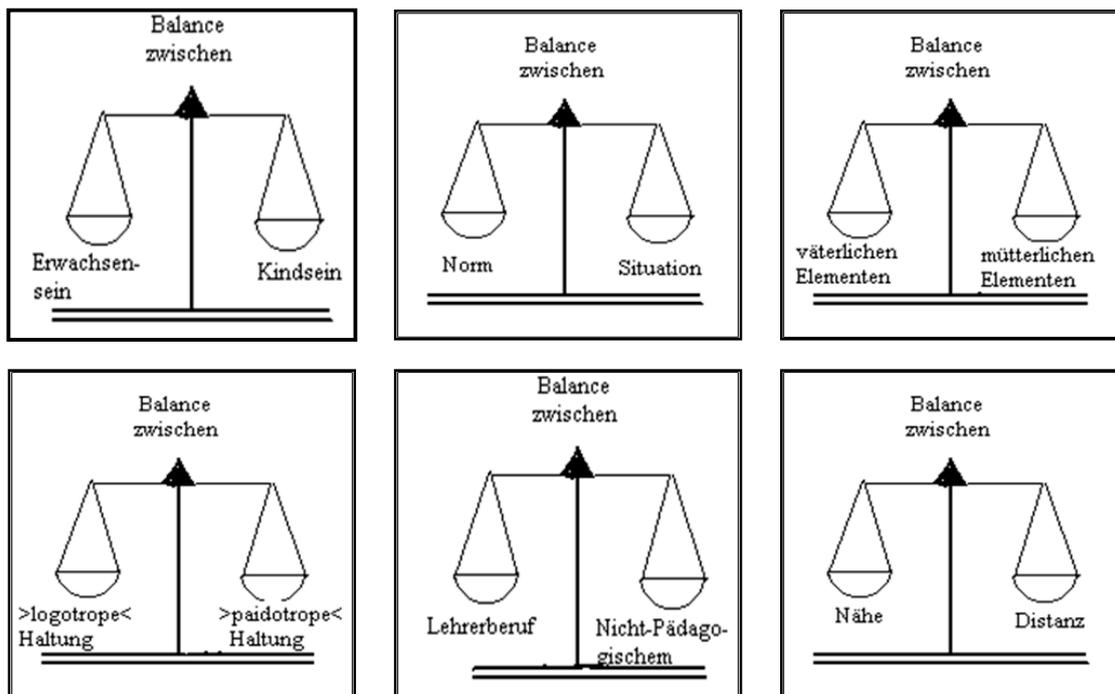
Der/die Lehrer/in lässt sich im Sinne der Auslegung des ‚pädagogischen Taktes‘ nach Horst Scarbarth als *Équilibriste* (Balancierkünstler/in) charakterisieren, d.h. als einen Menschen, der in der Lage ist, *situativ angemessen* zu interagieren (verbal und nonverbal [besonders Taktilkommunikation]), personenbezogen gerecht im Sinne des ‚personalen Du‘ zu entscheiden sowie zu handeln, zwischen Nähe und Distanz die richtige Handlungsmaxime zu entdecken.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. Bauer, J. (2011): Gesundheitsschutz durch Stärkung der Beziehungskompetenz: Lehrer-Coachinggruppen. Hans Böckler Stiftung und GEW: „Präventive Maßnahmen des Arbeits- u. Gesundheitsschutz für Lehrkräfte zur Verhinderung und zum Abbau psychischer Belastungen“, Präsentation am 29. März 2011.  
[http://www.boeckler.de/pdf/v\\_2011\\_03\\_29\\_bauer.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/v_2011_03_29_bauer.pdf) (04.08.2015).

<sup>54</sup> Vgl. Bauer, J./Unterbrink, Th./Zimmermann, U.: Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte - Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Verbundprojekt „Lange Lehren“ des Universitätsklinikums Freiburg, Abteilung Psychosomatische Medizin und der Technischen Universität Dresden. Selbstverlag der Technischen Universität Dresden, S. 4.  
[http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer\\_Bauer\\_Manual](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer_Bauer_Manual) (31.07.2015).

<sup>55</sup> Vgl. Scarbarth, H. (1992): Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen in Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, S. 15 des Kap. 1: Mein Traum vom guten Lehrer, S. 14-22.



Balancen im Lehrberuf (eigene Grafiken) (vgl. Scarbarth 1992, S. 15f., 17f., 19f., 20ff., 21f.)

Zu den Basiskompetenzen einer guten Lehrkraft gehört nach H. Scarbaths Auffassung primär die „Balance zwischen Erwachsensein und [gelebtem] Kindsein“<sup>56</sup>, d.h. einerseits ist es wichtig, seine eigene Kindheitsbiografie sowie Schulerfahrungen zu bewahren und zu reflektieren, sich die Offenheit, Wissensdrang und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (LLL) zu bewahren, andererseits obliegen diesem Menschenkind später als Erwachsenen, der eine pflichterfüllende Funktion in einem institutionellen Kontext übernommen hat, bestimmte Aufgaben und Verantwortlichkeiten. So würde es der Berufung und gesellschaftlich normativen Berufs-/Erwachsenenrolle widersprechen, wenn er in seiner Leitbild- und Wegweiserfunktion als Lehrkraft selbst unvorbereitet ist oder seine Lehrverpflichtungen vernachlässigen würde.

Daran lässt sich zugleich die zweite Balance anschließen, jene zwischen einer Entscheidung nach „Norm und Situation“<sup>57</sup>. Dabei sollte die Lehrkraft als Moderator zwischen einer normgerechten und situationsadäquaten Vorgehensweise stehen, Normen der Gesellschaft vermitteln, aber auch die Möglichkeit haben, in Abwägung subjektive Normen zu artikulieren. Es ist einerseits wichtig, Normen und Werte auch vorzuleben, andererseits aber auch mögliche Normkonflikte kritisch-konstruktiv zu analysieren im Hinblick auf humane flexible Entscheidungen.

Im Unterschied zu J. Bauer thematisiert H. Scarbarth geschlechtsstereotype Sicht- und Handlungsweisen, die aber nicht an ein biologisches Geschlecht gebunden sind. Vor dem Hintergrund eines tiefenpsychologischen Zugangs spricht

<sup>56</sup> Ebd., S. 15.

<sup>57</sup> Ebd., S. 17.

er drittens von einer „Balance von männlichen und weiblichen, mütterlichen und väterlichen Elementen“<sup>58</sup>, womit sich Fürsorge, Schutz, Identität, die unbedingte Liebe auf der einen und die Herausforderung, die Gerechtigkeit, Flexibilität und Distanz auf der anderen Seite verbindet. Um einem anderen Menschen ein guter Lehrer sein zu können, bedarf es der Androgynität in einer gesunden Balance.

Unter Rekurs auf eine der bekanntesten Darstellungen der Lehrertypologien, jener von Christian Caselmann<sup>59</sup>, sieht H. Scarbarth die Ausbalancierung eines „logotropen“ (Selbstverständnis im Sinne der Wissenschaft, Sachorientierung) und „paidotropen“ Habitus’ (Selbstverständnis im Sinne eines dem Educandus zugewandten Pädagogen, Kindorientierung) als wichtiges Moment professionellen Handelns an. Persönliche Anteilnahme an der Entwicklung einer anderen Person ist neben der Fachkompetenz und einer sachlichen Orientierung wichtig für die professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen.<sup>60</sup>

Zur Achtung des anderen Menschen als Person gehört die angemessene Ausbalancierung von „*Nähe und Distanz*“. Es ist wichtig, das biografisch bedingte Anderssein des Du anzuerkennen, sein Fremdsein, zugleich aber auch die Gleichheit und Verbundenheit wahrnehmen zu können und ein Gespür für Situationen zu entwickeln, in denen die Lehrkraft vermittelnd intervenieren muss. Zudem kommt es dann auf die Art und Weise des Eingriffs in die Autonomie des Anderen an, was entscheidend dafür ist, ob das Gegenüber diese ‚Einmischung‘ annehmen kann oder mit *Reaktanz* gegen seine Entscheidungsfreiheit reagiert („*Takt*“)<sup>61</sup>.

An dieser Stelle sei auch auf die Tatsache verwiesen, dass nach Ausschwitz eben die Vertreter/innen der nachfolgenden Generationen verständlicherweise ein gebrochenes Verhältnis zu den Termini Disziplin und ‚Führung‘ besitzen, auf der anderen Seite aber heutzutage eine junge Generation steht, die nach Halt und Orientierung sucht. Dies birgt durchaus die Gefahr, dass Lehrkräfte eine Führungsschwäche aufweisen, da sie diese mit ihrem pädagogischen Selbstverständnis, sozialem Ich und der bildungstheoretischen Forderung nach Selbstbestimmung und Mündigkeit nicht vereinbaren können – oder zu vereinbaren glauben. Anstelle einer verantwortlich und reflektiert gestalteten Disziplin, die sich allmählich immer stärker in eine Selbstdisziplin der lernenden Subjekte umwandelt, übernehmen frag-

---

<sup>58</sup> Ebd., S. 19.

<sup>59</sup> Vgl. Caselmann, Chr. (1949; <sup>4</sup>1970): Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Ernst Klett Verlag; Pfistner, H.-J. (1981): Typologische, eigenschaftliche faktorielle Konzeptionen der Lehrer-Persönlichkeit. In: Gudjons, H./Reinert [v. Carlsburg], G.-B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein i.T.: Scriptor Verlag, S. 43-54; Lemke, D. (1981): Der ungeklärte Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit, didaktischem Handeln und dem Lernerfolg der Schüler. In: Gudjons, H./Reinert [v. Carlsburg], G.-B. (Hrsg.), ebd., S. 32-42 (C. Caselmanns Lehrertypologie, S. 35ff.)

<sup>60</sup> Scarbarth, H., ebd., S. 20.

<sup>61</sup> Ebd., S. 21.

würdige Agitatoren eine Führungsrolle und ziehen junge Menschen in ihren Bann. Insofern wäre die Scala von H. Scarbarth durchaus um jene Balance zwischen *Selbstentfaltung und Führung* zu erweitern, wie es bei J. Bauer bereits anklingt.

Im Studium zeigt sich diese Problematik einerseits in den hohen Freiräumen im Sinne der Selbststudienanteile und der weggefallenen Präsenzpflcht in Lehrveranstaltungen, andererseits in der engen Reglementierung durch Schulpflicht und Unterrichtsgestaltung im Gymnasium. Gerade Studienanfängern wird ein hohes Maß an Selbstdisziplin zugemutet, die diese vielfach aber erst einmal wachsen lassen müssen.

Wie auch J. Bauer der Balance zwischen der Identifikation mit dem Lehrberuf und dem Privatleben im Sinne der „Work-Life-Balance“ eine wesentliche Rolle für den Erhalt der Lehrergesundheit beimisst, so verweist auch H. Scarbarth auf die Balance zwischen dem „Lehrerberuf“ und dem „nicht-pädagogischen Lebens- und Interessenkreis“. Die Lehrperson wäre gut beraten, sich ein Leben in der Freizeit aufzubauen, das nichts mit Schule oder ihrem Fachbereich zu tun hat. Hierdurch entstehen wichtige Ressourcen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen. Der außerschulische Lebens- und Interessenkreis stabilisiert den Erhalt und Aufbau einer ‚gesunden‘ Distanzierungsfähigkeit (*Salutogenese/Psychoedukation*).<sup>62</sup>

An dieser Stelle sollte auch auf die Zielfunktionen der Freizeit nach Horst Opaschowski verwiesen werden: „Rekreation“, „Kompensation“, „Eduktion“, „Kontemplation“, „Kommunikation“, „Integration“, „Partizipation“, „Enkulturation“. <sup>63</sup> Dies wäre auch ein Themenfeld, das es im Kontext der Ganztags- und Gemeinschaftsschuldebatte zu bedenken gilt – im Hinblick auf die heranwachsende Altersklasse wie auch die dort tätige Erwachsenenengeneration.

Obgleich sich die Überlegungen H. Scarbarths auf die „Träume vom guten Lehrer“ beziehen, lassen sie sich durchaus auch auf die Hochschullehre übertragen. Es stellt sich hier zum einen die Frage, wie die Studierenden selbst die Dozierenden in der Universität/Hochschule erleben, zum anderen, wie Studierende auf sie tangierende Balancen vorbereitet werden können.

Allein die Balance zwischen „Kind-“ und „Erwachsenensein“ verweist auf die Notwendigkeit einer diskursiven, an der individuellen Biografie orientierten Lehrerprofessionalisierung. Ansätze aus der Humanistischen Pädagogik/Psychologie können hier wertvolle Anregungen zur Lehrerprofessionalisierung bieten, stehen aber im Widerspruch zur Tendenz, alles mit Leistungsziffern zu belegen und zu benoten.

Letztlich bedarf ein an der individuellen Biografie ansetzender berufsbiografischer Professionalisierungsprozess entsprechender Zeit- und Sozialräume und keiner zusätzlichen Beschleunigung. Starre Curricula der Bachelor- und Master-

---

<sup>62</sup> Ebd.

<sup>63</sup> Opaschowski, H. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen: Leske +Budrich, S. 94.

studiengänge streben aber tendenziell dazu und unterstützen in erster Linie die bildungsökonomische Forderung eines früheren berufsqualifizierenden Abschlusses. Dies bleibt bedauerlicherweise nicht ohne Rückwirkung auf die psychosomatische Gesundheit vieler Studierender. Nicht zuletzt weisen Nachwuchswissenschaftler an Universitäten und Hochschulen vielfach selbst eine extrem hohe psychische Belastung auf, eine Tatsache, die bei dem Diskurs zur Qualitätssicherung in der Lehre meist von offizieller Seite eher ausgeblendet bleibt – zugleich aber hinlänglich bekannt sein dürfte.<sup>64</sup>

**d. Balance zwischen bildungswissenschaftlich-empirischer und humanistisch-pädagogisch ausgerichteter Lehrerprofessionalisierung**



Erich Fromm  
(aus: Funk 1999, S. 151)

Festhalten lässt sich, dass die Lehrkraft der Rolle als Experte für das Lehren und Lernen<sup>65</sup> nur gerecht werden kann, wenn es ihr gelingen sollte, die Beziehung zu den Schülern/innen im Sinne des ‚pädagogischen Takts‘ zu gestalten.<sup>66</sup> Dies zeigen sowohl aktuelle Befunde aus der empirischen Bildungsforschung, aber auch der neurobiologischen Forschung<sup>67</sup>, wie auch die Auseinandersetzung mit der Traditionsgeschichte erziehungswissenschaftlicher Reflexion.

Beziehung bedeutet in diesem Zusammenhang *wohlwollende, haltgebende Kontaktstruktur*, nicht etwa als sexuelle Beziehung zu verstehen, um vorab möglichen Irritationen entgegenzuwirken. Doch selbige Angst und Sorge spiegelt sich vielfach bei Lehrkräften wider, wodurch sie sich selbst und den ihnen anvertrauten He-

<sup>64</sup> Vgl. Spiegel Online: Dozenten verklagen Unis: Das Wissenschaftsprekariat wehrt sich. <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/universitaeten-nachwuchsforscher-wehren-sich-gegen-zeitvertraege-a-1013290.html> (19.01.2015).

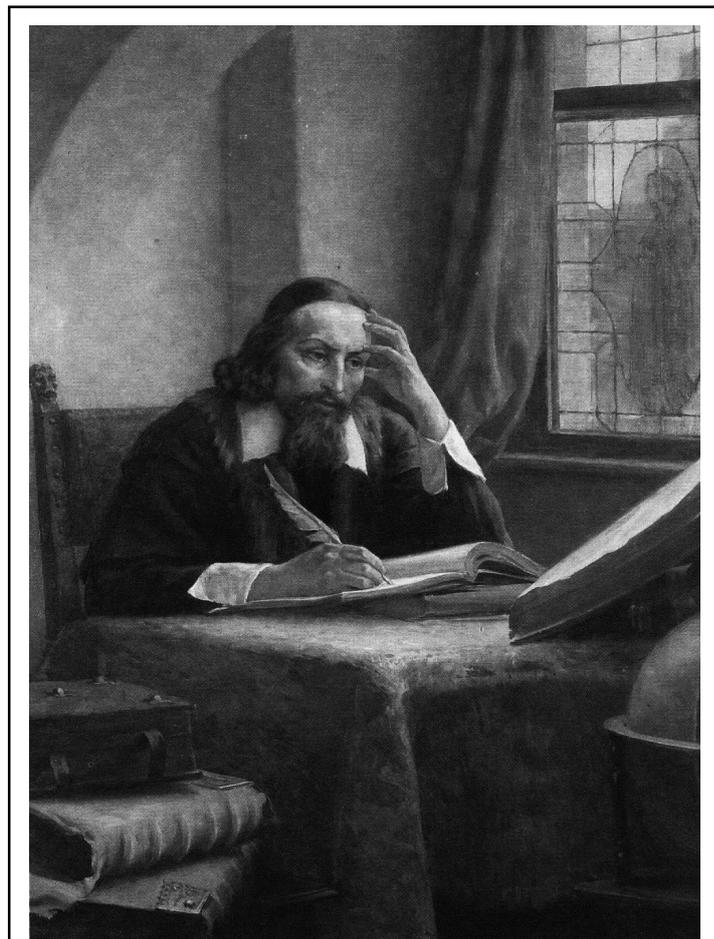
<sup>65</sup> Vgl. KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), S. 3. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (31.07.2015).

<sup>66</sup> Vgl. Bauer, J./Unterbrink, Th./Zimmermann, U. (2008), ebd., S. 28.

<sup>67</sup> Vgl. Bauer, J. (2002): Das Gedächtnis des Körpers – Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt am Main: Eichborn.

ranwachsenden zugleich auch positive Erfahrungsmöglichkeiten versagen – und die Möglichkeit, sich mit seinen Lehrern partiell zu identifizieren wird erschwert. Supervision und Beratung wären somit in *allen* Phasen der Lehrerbildung ein wesentlicher Faktor der Professionalisierung. Hierzu sind Schutzräume erforderlich, die eine offene Kommunikation gestatten, den Aufbau von Vertrauen ermöglichen und einen Ort bieten, in dem sich Menschen auch mit ihren Ängsten oder Schwächen auseinandersetzen können.

Es wäre durchaus angebracht, im heutigen Diskurs zur Lehrerprofessionalisierung die Grenzen der jeweiligen Zugänge kritisch zu hinterfragen und in die Überlegungen zu implementieren, und es wäre töricht, genuine Traditions- und Argumentationslinien der Bildungswissenschaft gegenüber der empirischen Bildungsforschung auszuspielen.



Jan Amos Comenius  
(aus: Rak/Strejček 1990, S. 4)

Noch apodiktischer charakterisiert es der Sozialphilosoph und Psychoanalytiker Erich Fromm (1900-1980), denn er etikettiert die Haltung, Lebendiges in erster Linie als Zahl oder Kategorie zu versachlichen, als nekrophile Neigung<sup>68</sup> und stellt diese seinem Biophilie-Konzept gegenüber, das auf dem lebendigen Wachstum/Lebenstrieb der Person und seiner Authentizität („So-Sein“) beruht.

„Die Biophilie ist die leidenschaftliche Liebe zum Leben und allem Lebendigen; sie ist der Wunsch, das Wachstum zu fördern, ob es sich nun um einen Menschen, eine Pflanze, eine Idee oder eine soziale Gruppe handelt.“<sup>69</sup>

Dabei kann dieser Wachstumsprozess kaum standardisiert gedacht werden,

<sup>68</sup> Vgl. Funk, R.: Gewalt verstehen – Ursprünge und Erscheinungsweisen von offener und verschwiegener Gewalt. In: Wehr, H./Carlsburg, G.-B. v. (2005): Gewalt beginnt im Kopf. Donauwörth: Auer Verlag, S. 41-62; Abb. aus: Funk, R. (1999): Erich Fromm – Liebe zum Leben. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

<sup>69</sup> Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek: Rowohlt, S. 411.

obgleich dies nicht der Bedeutsamkeit widersprechen soll, dass angehende Lehrkräfte sich während ihres Studiums bestimmte Kompetenzen aneignen und über *fundiertes Fachwissen* verfügen müssen.

Doch eine professionelle Begleitung dieses Prozesses meint mehr als die Rezeptivität von Fachwissen und Bewertung des Kompetenzerwerbs, sie braucht Zeit und Beratung und den empathisch-fördernden Blick auf das einzelne Individuum. Dies impliziert einen Leistungsbegriff, der sich nicht nur defizit-, sondern ressourcenorientiert definiert und vor allem befähigt, Entwicklungsmöglichkeiten aus professioneller Sicht bewusster zu erkennen und sinnlich-reiner empirisch wahrzunehmen, als es das Individuum selbst vermag.

Eine Lehrerbildung, der dies gelingt, begrenzt sich nicht auf einen Ausbildungsbegriff, sondern impliziert wahrhafte humanistische Menschenbildung im Sinne des Jan Amos Comenius! Erst auf einer derartigen Basis können Schulen vielleicht einmal zu dem werden, was Comenius sich erträumte: „Werkstätten der Menschlichkeit“<sup>70</sup>.



„Creatione die Adamo“ (um 1511/12) v. Michelangelo Buonarroti (1475-1564)  
Genesis Fresco (Sixtinische Kapelle) – Ausschnitt

[http://www.art-prints-on-demand.com/kunst/michelangelo\\_buonarroti/7390001\\_v1-1.jpg](http://www.art-prints-on-demand.com/kunst/michelangelo_buonarroti/7390001_v1-1.jpg)

<sup>70</sup> Comenius, J.A. ([1657] <sup>10</sup>2007): Große Didaktik, übers. u. hrsg. von A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 55. Abb. aus: Rak, Š./Strejček, A. (1990): Vivat Comenius. Uherský Brod: Muzeum J.A. Komenského v Uherském Brodě.

Über Comenius generiert sich letztlich noch der Verweis auf Michelangelos *Erschaffung des Adam*. Sein metaphorisches Denken im Sinne des Renaissance-humanismus' vor 500 Jahren illustriert dieses Werk und intendiert nachstehende eigene Interpretation: Der Mensch als Gottes Schöpfung, wirkt schlaff und energielos (symbolisierte Hand des Adam, Finger nach unten zeigend). Erst durch die Berührung mit dem energetischen Zeigefinger Gottes (nach oben gestreckt) wird ihm Leben und Kraft zur Veränderung und Gestaltung eingehaucht.

Übertragen auf die Lehrerbildung, wäre der Zeigefinger Gottes als Motivationsfaktor zu deuten, der letztlich für „Biophilie/Wohl-Sein“ (Fromm)<sup>71</sup> sowie Lebenskunst steht, zugleich aber auch den Antrieb symbolisiert, in der vom Humanismus geprägten ‚Werkstätte Universität/Hochschule‘ (vgl. Comenius) als Advance Organizer ‚segensreiches‘ Denken, Handeln und Verhalten zu entfachen. Lasst uns daher in dem jungen studentischen Nachwuchs ein hohes Ethos aufbauen – ohne dies mit blindem Idealismus zu verwechseln – und sie mit Lehr- und Lernverfahren zu versehen, die sie in die Lage versetzen, ihre ihnen später anvertrauten jungen Menschen zukunftsgerecht *zu bilden* und der Jugend zu zeigen, wie man gegenüber der uns übergebenen Erde Verantwortung für deren Fortbestand und Blüte übernimmt. Um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, ist ein wertorientiertes und selbstbestimmtes Lernen lernen die *Conditio sine qua non*.

Erschienen in:

Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg./ed.) (2016). Strategien der Lehrerbildung. Zur Steigerung von Lehrkompetenzen und Unterrichtsqualität / Strategies for Teacher Training. Concepts for Improving Skills and Quality of Teaching. Reihe: Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, hrsg. Von Gerd-Bodo von Carlsburg, Algirdas Gaižutis, Airi Liimets, Bd. 31, S. 43-72.

---

<sup>71</sup> Fromm, E. (1964a/GA II): Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen. In: Fromm, E. (1980/81): Gesamtausgabe [GA], 10 Bde., hrsg. v. R. Funk. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 159-268; vgl. Funk, R. (1999): Erich Fromm – Liebe zum Leben. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.