



Jochen Krautz | Jost Schieren (Hrsg.)

Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Jochen Krautz | Jost Schieren (Hrsg.)
Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik

Jochen Krautz | Jost Schieren (Hrsg.)

Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik

Beiträge zur Pädagogik der Person

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5113-1

Inhalt

Einleitung

Jochen Krautz, Jost Schieren

Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik.
Zur Einführung

7

Anthropologische Grundlagen

Thomas Fuchs

Interpersonalität – Grundlage der Entwicklung von Geist und Gehirn

29

Harald Schwaetzer

Wie es ist, ein Ich zu sein. Intellektueller Existenzialismus

45

Bernhard Schmalenbach

Gesten. Zur leiblichen Dimension pädagogischen
und heilpädagogischen Handelns

70

Empirische Zugänge

Rainer Dollase

Lehrer-Schüler Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit –
wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung
und Sozialverhalten?

85

Heiner Ullrich

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Bildungsprozesse
Heranwachsender. Empirische Befunde zur Klassen-
lehrerpädagogik an Waldorfschulen

95

Charlotte Heinritz

Biographische Aspekte der Lehrerpersönlichkeit

114

Pädagogische Konzeptionen, didaktische Folgerungen

Gabriele Weigand

Person und Schulentwicklung

128

<i>Jochen Krautz</i>	
Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik	143
<i>Volker Ladenthin</i>	
Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts	170
<i>Jost Schieren</i>	
Was sollen Lehrer können? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf	195
Pädagogische Praxis	
<i>Christof Wiechert</i>	
Zur Beziehungsfähigkeit im Erzieher- und Lehrerberuf	210
<i>Michael Felten</i>	
Unterricht – das unterschätzte emotionale Feld	220
<i>Alfred Burger</i>	
Der Lehrer als Erzieher: Zur Praxis individualpsychologischer Pädagogik	230
<i>Rainer Winkel</i>	
Was ist (k)ein guter Lehrer, (k)eine gute Lehrerin? Anthropologische und pädagogische Provokationen	248
<i>Arthur Brühlmeier</i>	
Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. Hinführung zum Thema	260
Die Autorinnen und Autoren	276

Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung

„Unser Geschlecht bildet sich wesentlich nur von Angesicht zu Angesicht,
nur von Herz zur Herz menschlich.“

(Pestalozzi, 1815/1977, S. 19)

Befragt man beliebige Zeitgenossen nach ihren Erinnerungen an die Schulzeit, so dominieren in aller Regel Berichte über Erlebnisse mit Lehrern und Mitschülern – sowohl positive wie negative. In der biografischen Verarbeitung sedimentieren aus den langen Schuljahren mit durchgehender Konstanz die personalen und interpersonalen Faktoren. Welche Schulform besucht, welcher Stundentakt vorgegeben, welche Methoden verwendet oder gar welche Standards erfüllt und Testverfahren absolviert wurden, spielt dagegen eine untergeordnete Rolle. Auch Lerninhalte werden in besonderer Weise dann erinnert, wenn sie mit dem Erlebnis von Personen verbunden sind (vgl. Heinritz in diesem Band).

Insofern ist es nur scheinbar unzeitgemäß, hier Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik zu bezeichnen, denn tatsächlich bilden sie wohl den Kern einer „paedagogia perennis“, die auch in Zeiten „von PISA und anderen Aufgeregtheiten des Moments“ Gültigkeit behält (Prange 2012, S. 166 mit Bezug auf Willmann 1917). Doch scheint es sinnvoll, gerade aufgrund der Zeiterscheinungen diese grundlegende Dimension der Pädagogik neu zu akzentuieren und im theoretischen wie praktischen Verständnis zu vertiefen.

Denn seit den PISA-Studien stehen praktische Pädagogik und Erziehungswissenschaft unter dem Druck, quantifizierbare Leistung zu erzeugen und messbar zu machen. Wie diese Leistung zustande kommt und welche Rolle die am pädagogischen Geschehen beteiligten Personen dabei spielen, bleibt jedoch weitgehend ausgeklammert. Die in einer „wissenschaftspolitischen Machterschleichung“ (Ruhloff 2007) zu Ansehen gekommene empirisch-quantifizierende Bildungsforschung kann die für die Pädagogik konstitutive Dimension des Interpersonalen systematisch nicht erfassen – be-

hauptet dies auch nicht. Doch: Aufgrund der gewachsenen Dominanz eines technologischen Bildungsverständnisses gerät dieser Kern pädagogischer Arbeit außer Acht – auch hier sowohl in pädagogischer Theorie wie schulischer Praxis (Gaus/Driescher 2011, S. 8). Gerade Praktiker empfinden einen unlösbaren Widerspruch zwischen verordneten technokratischen Reformen und ihrer anspruchsvollen Arbeit in der Begegnung mit konkreten jungen Persönlichkeiten, denen sie in größer werdenden Klassenverbänden zu Bildung verhelfen möchten (Felten 2010).

Auch die zu beobachtende Tendenz, Unterricht primär als Inszenierung von „Lernumgebungen“ zu verstehen, in denen Schüler vermeintlich „selbstgesteuert“ arbeiten, schwächt grundsätzlich den pädagogischen Bezug als Grundform von Lehren und Lernen. Auf der Grundlage eines mehr oder weniger radikal verstandenen Konstruktivismus erscheint der Mensch als „autopoietisches System“ ohne direkten Weltzugang, womit eine pädagogische Beziehung nicht mehr denkbar ist (Diesbergen 2000; Pongratz 2009). In der Folge reduziert sich Didaktik auf ein Methodenarsenal, das Techniken der Selbststeuerung bereitstellt. Lehrer gelten nun als „Moderator“ oder „Coach“, die in Selbstlernarchitekturen allenfalls Beratungsangebote machen (Müller 2009). Verschiedentlich wurde schon darauf aufmerksam gemacht, dass diese Art von „Selbststeuerung“ faktisch eine subtile Form der Fremdbestimmung ist: „Sie erzeugt blindes, sozialisatorisch aufgeprägtes und lediglich funktional wirksames *Selbstmanagement* ohne den Effekt einer Ermächtigung zu rationalem Entscheiden und Tun.“ (Hackl 2007, S. 75) Tatsächlich erweist sich die vermeintliche „Subjektorientierung“ als „subjektfeindlich“, weil der Lernende von den interpersonalen Bezügen abgeschnitten wird, die Bildung ausmachen: Lernen wird „narzistisch-selbstbezogen“, da der Versuch fehlt, „die kindliche Spontaneität in der pädagogischen Beziehung auf eine Spur zu setzen, auf eine Spur, die dem Kind dazu verhilft, diese seine komplexe und widersprüchliche Wirklichkeit in ihren Strukturen und Ordnungsmustern aufzuschließen, m.a.W. die Bedingungen für Bildung zu schaffen“ (Bernhard 2006, S. 206).

Eine ähnliche Tendenz unterstützt auch der forcierte Einsatz digitaler Unterrichtsmedien, die – wie historisch immer wieder den neuesten Technologien unterstellt (Hübner 2005) – die Lehrperson ersetzen können sollen.

Und schließlich gerät die Rede von „pädagogischer Beziehung“ oder gar „pädagogischer Liebe“ durch die Missbrauchsskandale der jüngeren Zeit unter Verdacht, gerade weil die Fälle an reformpädagogisch geprägten Schulen auftraten, die traditionell die Bedeutung des pädagogischen Bezugs hervorheben (Seichter 2012).

Notwendigkeit der Beziehung

Gleichwohl steht dem eine immer noch und immer wieder interpersonal verfasste pädagogische Praxis gegenüber, in der Beziehungen aufgebaut und gestaltet oder auch vernachlässigt werden und zufällig bleiben, in der Lehrer mit ihrer Persönlichkeit so oder so auf Schüler wirken, und Schüler sich zu Persönlichkeiten entwickeln.

Dieser personalen und interpersonalen Verfasstheit des Pädagogischen wird dabei durchaus auch in der Erziehungswissenschaft Rechnung getragen, wie etwa die Arbeiten Winfried Böhms und seiner Schüler zur Konzeptualisierung einer personalistischen Pädagogik zeigen (vgl. Weigand in diesem Band). Der Frage von pädagogischer Liebe (Seichter 2007) im Spannungsfeld von Nähe und Distanz (Dörr/Müller 2012) wird auch im jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskurs weiter nachgegangen, wobei hier wichtige Impulse gerade aus dem Bereich der Sozialpädagogik kommen (Colla 2006; Meyer/Tetzer/Rensch 2009; Drieschner/Gaus 2011), die möglicherweise noch unmittelbarer mit der Unhintergebarkeit der interpersonalen Begegnung konfrontiert ist. Professionstheoretisch gilt jedenfalls die personale Qualität eines grundsätzlich positiv zugewandten Bezugs zum Kind als Grundlage des Lehrerseins (Gaus/Driescher 2011, S. 7). Die tragende Bedeutung von Beziehung für das Lernen bestätigen auch Forschungen aus dem Kontext der Neurowissenschaften, die allerdings immer pädagogisch zu interpretieren sind. (Bauer 2007; Bauer 2012). Dass gerade in der pädagogischen Ratgeberliteratur die Formel vom „Lernen durch Beziehung“ verbreitet ist, verweist möglicherweise darauf, dass hier ein Desiderat zwar erkannt, aber doch zu wenig realisiert erscheint. Gerade auf der Ebene pädagogischer Praxis scheint zu wenig konkretisiert, wie genau eine pädagogische Beziehungsgestaltung aussieht, die weder als Verzärtelung oder Schonung einerseits missverstanden noch andererseits zum effektiven Erwerb von „Selbstwirksamkeit“ instrumentalisiert wird.

Daher kommt das Nachdenken über Persönlichkeit und Beziehung in ihrer Bedeutung für die Pädagogik nicht ohne eine bildungstheoretische Rahmung aus, die beidem ihren Ort in einem personal bezogenen wie interpersonal verankerten Bildungsprozess zuweist. Bildung wäre so verstanden dann die „gemeinsame Entwicklung von Menschen miteinander“, wozu „geschützte Räume“ nötig sind, „in denen je und je das rechte Maß zwischen Offenheit zur Welt und Rücksicht auf leiblich-seelisches-geistiges Werden in die Balance gebracht wird“ (Schwaetzer/Vollet 2012, S. 11).

Zur Aktualität des *locus classicus*

Um diese gemeinsame Entwicklung im bildenden Bezug von Selbst, Anderem und Welt genauer zu fassen, lohnt zunächst ein Blick auf den *locus*

classicus für unser Thema, Hermann Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs (Nohl 1966). Hier sind früh die wesentlichen Aspekte in ihrer antinomischen Struktur herausgearbeitet und so treffend formuliert worden, dass es einführend sinnvoll erscheint, diese zu rekapitulieren:

Nohl geht – wie auch hier anekdotisch eingeführt – davon aus, dass auch aus Sicht der Educanden Bildung und Erziehung immer als interpersonales Verhältnis erlebt werden: „Also auch vom Bildungserlebnis des Zöglings aus ist die Grundlage der Erziehung die Bildungsgemeinschaft zwischen dem Erzieher und Zögling mit seinem Bildungswillen.“ (Nohl 1966, S. 21) Die produktive Grundspannung liegt dabei „in jener schweren Ineinssetzung des missionarischen Kulturwillens mit dem persönlichen Ideal und der Spontaneität des Zöglings [...]. In dieser Spannung ruht alle Schwierigkeit des Erziehens“ (Nohl 1966, S. 25). Die Beziehung von Lehrer und Schüler in ihrer gemeinsamen Gerichtetheit auf die Objektivationen der Kultur ist somit sowohl asymmetrisch wie symmetrisch: Sie kann nicht gleichwertig sein im Vorsprung an Wissen, Können und Reife des Lehrers, damit es überhaupt etwas zu vermitteln gibt. Sie muss dabei aber von der Anerkennung prinzipiell gleicher Würde getragen sein, die den Willen des Educanden nicht bricht, sondern ihm ermöglicht, seinen eigenen Beitrag zum gemeinsamen Leben in Kultur, politischer Gemeinschaft und Wirtschaft zu leisten.

Daher kann der Lehrer nicht nur methodisch geschickter Lernfacilitator für die „selbstgesteuerte“ Aneignung von Wissen sein, sondern er steht eben als Person *für* diesen Kulturgegenstand ein: Er verkörpert ihn und eben jenen „Kulturwillen“ als Persönlichkeit. „Das ist der Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber bloßen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache.“ (Nohl 1966, S. 21) Denn die Sache ist personal vermittelt: „Im Erziehungsprozess geht die Gestaltung unseres Lebens nur vor sich, wo wir uns Personen hingeben, in denen uns solche Aufgaben lebendig entgegenkommen, und auch dann wird nicht die Idee in ihnen gemeint, sondern immer der Mensch und seine persönliche ideale Form, das fleischgewordene Wort, und wir entnehmen aus ihnen weniger die Sache als die persönliche Art ihrer Vertretung, Hingabe und Schwung, die Gewissenhaftigkeit und Treue der Arbeit, die Strenge gegen sich selbst, kurz die persönliche Kraft.“ (Nohl 1966, S. 21)

Daher ist die entscheidende Aufgabe des Lehrenden, eine Haltung gegenüber den Schülern zu entwickeln, die diese in der Sache herausfordert und im Lernen fördert, und dabei in einer offenen, teilnehmenden, emotional warmen Beziehung zu ihnen bleibt. Hierzu bedarf es eines Verständnisses sowohl der grundsätzlichen Erziehungssituation wie auch der Individualität des Schülers, das Eduard Spranger „emporbildendes Verstehen“ genannt hat (Spranger 1963, S. 49): Der Lehrende muss im Jetzt des Schülers sein mögliches Künftiges sehen, also seine Potenzialität wahrnehmen

und ihm dazu verhelfen, diese selbst zu gestalten: „Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziele, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als getrenntes, sondern als ein einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet.“ (Nohl 1966, S. 23) Einfühlerndes Verstehen bedeutet demnach nicht, den momentanen Stand des Kindes als in sich vollendet zu betrachten und Anforderungen an dieses etwa als „nicht kindgemäß“ abzuwehren, sondern „pädagogische Liebe“ meint „Einführung in das Kind und seine Anlagen [...] immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben“ (Nohl 1966, S. 23).

Diese komplexe Haltung, die heute gerne vereinfachend als „Fördern und Fordern“ in Methodentechnologie übersetzt wird, bedarf tatsächlich einer inneren Reife und Bildung der Lehrperson. Denn sie muss beständig zwischen Nähe und Distanz vermitteln, darf weder als „Kumpel“ sich anbieten noch als „Schulmeister“ Strenge vorschützen: „Dieses eigentümliche Gegeneinander und Ineinander von zwei Richtungen der Arbeit macht die pädagogische Haltung aus und gibt dem Erzieher eine eigentümliche Distanz zu seiner Sache wie zu seinem Zögling, deren feinsten Ausdruck sein pädagogischer Takt ist [...].“ Denn – so beobachtet Nohl genau – der Schüler will bei aller Bindung an den Erwachsenen letztlich selbst können: „Und auch der Zögling will bei aller Hingabe an seinen Lehrer im Grunde doch sich, will selber sein und selber machen [...], und so ist auch von seiner Seite in der Hingabe immer zugleich Distanz und Opposition, und das pädagogische Verhältnis strebt – das ist sein Schicksal und die Tragik des Lehrerseins – von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen, – ein Charakter der so keinem anderen menschlichen Bezüge eigen ist.“ (Nohl 1966, S. 24)

Dabei wäre diese alters- und entwicklungsbedingte Veränderung der Qualität des Bezugs missverstanden, wenn man annimmt, in der Pubertät würde sich diese Beziehung auflösen und Erwachsene verlören ihre Bedeutung. Allein die Form der Beziehung und auch das, was Jugendliche von Erwachsenen in dieser Beziehung erwarten, ändert sich und bedarf entsprechender neuer Haltungen seitens der Lehrer. Dass sich die Beziehung gerade nicht „auflöst“ machen solche Erinnerungen deutlich wie einführend geschildert: Die innere Verbindung zum Lehrer kann bis ins hohe Alter bestehen bleiben, wenn dieser längst nicht mehr ist. Die „Tragik des Lehrerseins“ (und vielleicht mancher Bestandteil des verbreiteten „Burn-Out“) besteht also allenfalls darin, dass Lehrerinnen und Lehrer meist von diesen oft tiefgreifenden und langfristigen Wirkungen, die sie entfaltet haben, nichts mehr erfahren – ein Problem, das gerade in den seltenen Momenten deutlich wird, wenn sie einmal solche Rückmeldungen erhalten.

Dass Nohl mit seinen Überlegungen zum pädagogischen Bezug ein im-

mer noch aktuelles Kernmoment von Pädagogik treffend herausgearbeitet hat, zeigen viele neuere Forschungen etwa aus Bindungstheorie, personaler Tiefenpsychologie, Kulturanthropologie, Evolutionsbiologie und Neurophysiologie, wie sie in diesem Band u.a. Thomas Fuchs erörtert. Die Neuigkeiten, die etwa die Hirnforschung über Lernen und Erziehung zu vermelden hat, bestätigen insofern tradiertes pädagogisches Wissen, wie es einfürend auch mit Pestalozzi formuliert ist: „Alles schulische Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen.“ (Bauer 2007, S. 14)

Die schon früh vorgebrachte Kritik an Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs wird hier als inzwischen allgemein anerkannt vorausgesetzt (Kluge 1972): So widerspricht die bei Nohl exklusiv anmutende Beziehung eines Lehrers zu einem Schüler selbstverständlich der schulischen Realität, in der der Lehrende eine solche Beziehung immer zu all seinen Schülerinnen und Schülern unterhalten und zugleich die Beziehung der Schüler untereinander anregen und in ihrer Ausgestaltung anleiten muss (Nohl hat dies später selbst entsprechend korrigiert; vgl. Colla 2006, S. 113). Insofern ist eine Schulklasse auch keine Addition von Einzelbeziehungen zwischen Schülern und Lehrer, sondern eine komplexe Beziehungsgemeinschaft, worin gerade ihr pädagogischer Wert liegt. Hierzu bedarf es nach Otto F. Bollnow insgesamt einer „pädagogischen Atmosphäre“, wobei er die „gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“ dezidiert beschreibt, die notwendig sind, „damit überhaupt so etwas wie Erziehung gelingen kann“ (Bollnow 2001, S. 11). Dazu gehören für den Erzieher, den Lehrer, das Vertrauen zum Kind, das Zutrauen in seine Fähigkeiten, die erzieherische Liebe, Geduld, Hoffnung sowie Heiterkeit, Humor und Güte. Mit diesen Beziehungsqualitäten ist demnach die Stimmung in einer ganzen Klasse zu gestalten.

Auch dürfte selbstverständlich sein, dass Nohls idealisch klingende Schilderung in der Praxis keineswegs frei von Widersprüchen und Misslingen ist. Solche Negativitätserfahrungen sind unvermeidbar Elemente menschlicher Beziehungen, stellen deren Bedeutung aber nicht in Frage, sondern unterstreichen diese in ihrer Bedeutung gerade noch. Allerdings muss solches Misslingen dem Lehrenden Anlass zur vertieften Verstehensbemühung, zur Selbstreflexion und zur Neu- und Andersgestaltung des pädagogischen Bezugs sein.

Obwohl also das interpersonale Verhältnisses sich in einer nicht linearen, kontingenten Form vollzieht, ist es gleichwohl vom Lehrenden intentional strukturiert, ohne damit vollständig als solches herstellbar zu sein (Lippitz/Woo 2008, S. 417). Die pädagogische Beziehung ist zwar notwendig asymmetrisch, aber eben nicht einseitig, wie gerade Negativitätserfahrungen deutlich machen: „Keine Belehrung ist einseitig“ (Lippitz/Woo 2008, S. 417); auch der Lehrende lernt in der Begegnung mit den Lernenden, das Verhältnis ist wechselseitig responsiv (Lippitz/Woo 2008, S. 417).

Beziehung als tragender Grund

Schließlich ist gegenüber Nohls eher dyadischer Fassung des pädagogischen Bezugs herauszustellen, dass die pädagogische Beziehung nicht wie eine Liebes- oder Freundschaftsbeziehung Selbstzweck ist, sondern sich auf ein drittes richtet, die Sache oder Welt. Diese Sache vertritt der Lehrende in der Beziehung: „Der Erzieher steht zwischen Sache und Zögling. Er macht diesem gegenüber den Anspruch eines Gehaltes geltend, den er vermittelt, den Anspruch, adäquat aufgefasst zu werden.“ (Spaemann 2001, S. 488)

Dabei darf aber „Beziehung“ wiederum nicht als Mittel zur Zielerreichung verstanden werden, sondern sie muss um der Würde der Person willen als bedingungslos gelten: Der Lehrer tritt nicht in Beziehung zum Schüler oder inszeniert beziehungsformig aussehende Formen von „classroom management“, um effizienter „Stoff vermitteln“ zu können. Eine solche Funktionalisierung von Beziehung, von wohlwollender Zuneigung wäre eine weitere Instrumentalisierung, diesmal auch der interpersonalen Dimension (Uhle 2011, S. 90 ff.). Vielmehr ist das pädagogische Beziehungsverhältnis ein Ausdruck des gemeinsamen In-der-Welt-Seins, der daraus resultierenden Aufgabenhaftigkeit des Lebens und der daraus für alle am Bildungsgeschehen Beteiligten erwachsenden Verantwortung gegenüber diesem Leben und der Welt (Braun 1983). Im Horizont dieser gemeinsamen Aufgabe nehmen Lehrende Lernende als Personen ernst und fordern und fördern sie so, dass sie diesen Aufgaben je individuell entsprechen können. Beziehung ist somit der Ermöglichungsgrund von personalem Dasein, die Lehrer wie Schüler tragende Grundlage gemeinsamen Lebens. Eine technologische Lehrhaltung, die sich aus dieser grundlegenden Beziehung zurückzieht, hebt somit die Grundlage des gemeinsamen „In-der-Welt-Seins“ auf, sie missachtet elementarste Ansprüche des jungen Menschen auf ein sinnbezogenes Lernen und das allgemeine Wohl, auf das sich dieses Lernen bezieht.

Die Form der pädagogischen Beziehung in der Schule kann also nicht auf Dauer dyadisch sein, sondern ist prinzipiell eine Triade: Die Beziehung von Lehrer und Schüler in ihrer gemeinsamen Beziehung zur Welt, zu deren Sachen und Aufgaben. Dieses klassische „pädagogische Dreieck“ (Krautz 2008) kennzeichnet daher nicht nur eine didaktische Struktur, sondern erwächst aus dem Selbst-, Mit- und Weltverhältnis von Lehrenden und Lernenden (vgl. Krautz in diesem Band). Es entspricht der anthropologischen Grundverfasstheit des Menschen, der sich gerade durch die Fähigkeit zu „geteilter Intentionalität“ auszeichnet (Tomasello 2006, S. 84 ff.), also der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf ein Drittes zu richten. Die pädagogische Triade, die didaktische Grundfigur entspricht genau solchen „Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit“ (Tomasello 2006, S. 127 f.), auf denen die Fähigkeiten zum Verstehen anderer, zu Empathie und Resonanz beruhen.

Insofern liegt auch der Missbrauch der pädagogischen Beziehung nicht allein in der „Missachtung der Grenze“ (Seichter 2012) innerhalb eines dyadischen Bezugs begründet, sondern systematisch gesehen in der Auflösung dieses genuin pädagogischen Verhältnisses, das immer auf ein gemeinsames Drittes gerichtet ist. Im Missbrauch richtet sich die „Aufmerksamkeit“ des Lehrenden als (im schlimmsten Falle geschlechtliches) Begehren nur noch auf den Schüler selbst, nicht mehr auf die gemeinsame Sache. Durch das Ausschalten des gemeinsamen Sach- und Weltbezugs wird aus dem pädagogischen Dreieck ein Linie der Macht: Der Lehrer *missbraucht* den Schüler, weil er ihn *gebraucht* als Mittel für eigene Zwecke, weil er ihn nicht mehr achtet als Zweck seiner selbst im gemeinsamen Bildungsprozess. Hier liegt auch die Problematik von aus bestimmten therapeutischen Bezügen hergeleiteten Empfehlungen begründet, der Lehrende möge sich in der Beziehung zum Schüler möglichst „echt“ verhalten und seine Befindlichkeiten ungebrochen an den Schüler mitteilen („Ich-Botschaften“). Denn persönliche Befindlichkeiten des Lehrers dürfen nicht Gegenstand des pädagogischen Verhältnisses sein, weil sie den Schüler auf den Lehrer und seine Befindlichkeit fixieren und so den Bezug auf die gemeinsame Sache stören oder aufheben. So sind etwa unerledigte Hausaufgaben nicht problematisch, weil der Lehrende dann persönlich gekränkt ist, was er dem Schüler entsprechend als „Ich-Botschaft“ mitteilen müsste, sondern weil dies die gemeinsame Aufgabe des Lehrens und Lernens behindert. Zwar kennt jeder Lehrende den Reflex persönlichen Betroffenseins, doch gilt es diesen gerade nicht auszuleben; vielmehr müssen gerade solche emotionalen Reflexe zum Gegenstand der professionellen Reflexion der eigenen Gefühlslage seitens des Lehrers werden, damit die Beziehung zum Schüler als tragender Grund nicht gestört wird.

Persönlichkeit und Persönlichkeitsbildung

Damit tritt notwendig die zweite titelgebende Kategorie in den Blick, die *Persönlichkeit*. Denn wenn personale Beziehung als Grundlage des Pädagogischen gilt, ist dies nur zwischen Personen mit je individuellen Persönlichkeiten denkbar (Gaus/Driescher 2011, S. 18). Unterricht ist dann ein Feld interpersonaler Bezüge, in dem Personen mit Personen verkehren, in dem erwachsene auf heranwachsende Persönlichkeiten treffen. Beide Seiten rücken hier in den Fokus: Die sich bildende und zu bildende Persönlichkeit des jungen Menschen, die trotz ihrer Entwicklungsaufgabe zu jedem Zeitpunkt schon Wert und Würde besitzt; und die Persönlichkeit des Lehrenden, die gebildet sein und sich im pädagogischen Bezug täglich weiter bilden muss, um diese Begegnung adäquat zu gestalten. Persönlichkeitsbildung ist demnach sowohl Ziel in Hinsicht auf die Schüler, wie sie Voraussetzung auf Lehrerseite ist. Damit rückt eine heikle Dimension von

schulischer Bildung wie Lehrerbildung in den Vordergrund: Denn Schule kann nur den Raum geben für und die Anlässe zur Persönlichkeitsbildung der Schüler bieten; sie kann und darf Persönlichkeit nicht festzulegen, herzustellen und den Erfolg gar noch zu „evaluieren“ suchen. Gabriele Weigand verweist in ihrem Beitrag daher auf den „Prozesscharakter“ der Person: Sie steht immer in der Spannung zwischen ihrem jetzigen Sein und ihrem potenziellen Werden, an der sie selbst gewissermaßen das „Autorenrecht“ hat. Und an dieses Recht ist ebenso untrennbar die Verantwortlichkeit hierfür gebunden.

Doch spielt eben jener Prozess der Persönlichkeitsbildung auch für die Lehrerbildung eine wichtige Rolle, wenn man davon ausgeht, dass auch hier Persönlichkeiten nicht „fertig“ sind, wenn sie ein Lehramtsstudium aufnehmen, so dass man etwa mittels Tests geeignete Persönlichkeiten herausfiltern könnte.

Das berührt eine schwierige Antinomie: Denn Studium ist als Bildung durch Wissenschaft zunächst einmal auf die reflexive und kritische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand angelegt. Hiervon können und sollen bildende Wirkungen ausgehen. Gleichwohl stellt sich für die Pädagogik als Wissenschaft von der Praxis die Frage, in welchem Verhältnis hierzu die auch notwendige Einübung von pädagogisch förderlichen Haltungen steht, ein notwendig auch affirmativer Vorgang, der insofern einer wissenschaftlich-kritischen Bildung zu widersprechen scheint. Daher muss Lehrerbildung unabdingbar auch Momente, die die Persönlichkeit der künftigen Lehrerinnen und Lehrer betreffen, immer reflektierbar und revidierbar halten: Die Entscheidung für oder gegen eine Haltung muss frei sein. Insofern erscheinen auch etwa aus der Gruppendynamik entlehnte psychologische Techniken problematisch, weil sie Situationen schaffen, in denen unter Gruppendruck Selbstaussetzungen provoziert werden, die als Erfahrungen nicht revidierbar sind.

Diese Frage wird in diesem Band in Modellen von Lehrerbildung aufgegriffen, die diese als Persönlichkeitsbildung in einer realen Gemeinschaft gestalten (vgl. Brühlmeier) oder versuchen, durch biografische Selbstreflexion Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten (vgl. Heinritz). Auch dürften Ansätze einer pädagogischen Hermeneutik hierfür wesentlich sein, denn jedes Bemühen um ein Verstehen von Schülern impliziert auch Dimensionen des Selbstverstehens (vgl. aus unterschiedlichen Perspektiven Schieren, Wiechert, Felten, Burger, Winkel): „Verstehen und Selbstverstehen fördern und bedingen einander; im Maße, wie man sich erkennt, kann man andere begreifen, und wer etwas am anderen begriffen hat, kommt in seiner Selbsterkenntnis voran.“ (Rattner 2003, S. 15)¹ Insofern ist pädago-

1 Es wirft in diesem Zusammenhang ein bezeichnendes Licht auf den Stand der an der Lehrerbildung beteiligten Lehr-Lern-Psychologie, dass solche genuin pädagogisch-hermeneutischen Ansätze pauschalisierend als „nicht wissenschaftlich“ bezeichnet

gisches Verstehen zu lehren und zu lernen eine wesentliche, womöglich aber immer noch „vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung“ (Klafki 2002), die großes Potenzial für eine reflexive Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden birgt.

„Beziehungsdidaktik“?

Summierend lässt sich bis hierin festhalten, dass Beziehung als Grundkategorie des pädagogischen Verhältnisses gelten kann, dass in seiner triadischen Form nicht nur zwei Personen umfasst, sondern als geteilte Intentionalität auf ein Drittes, die Sache gerichtet ist. Hierin hat die pädagogische Beziehung überhaupt ihre Begründung. Löst sich die triadische Struktur dauerhaft auf, geht das Pädagogische dieser Beziehung verloren und sie droht im schulischen Kontext ihre Grenze zu überschreiten.

Wird nun neuerdings insbesondere unter Bezug auf Kersten Reich (2006) verbreitet von „Beziehungsdidaktik“ gesprochen, so ist in unserem Zusammenhang zu fragen, welche Dimension von Beziehung hiermit gemeint sein soll: Ist die interpersonale pädagogische Beziehung gemeint und wieso wird sie dann der Didaktik zugeschlagen, oder ist die relationale Dimensionierung der unterrichtlichen Gegenstände gemeint (wie in diesem Band von Krautz vorgeschlagen)?

Reichs „konstruktivistische Didaktik“, die sich insbesondere in der zweiten Phase der Lehrerbildung derzeit hoher Popularität erfreut, verwischt hier die Kategorien: Die – pädagogisch und didaktisch alles andere als neue – Grundeinsicht, dass Menschen nicht Objekte von Instruktion sind, sondern Lernen und Bildung eine eigene Aktivität voraussetzen und gleichzeitig ermöglichen wollen, wird hier herangezogen, um interpersonale Beziehungen zum eigentlichen Gegenstand des Unterrichts zu machen.

werden, weil sie den Kriterien naturwissenschaftlicher Objektivierbarkeit nicht genügen (Stern in Felten/Stern 2012, S. 92). Die Erziehungswissenschaft hat in ihrer Methodenreflexion längst herausgearbeitet, dass pädagogische Hermeneutik genau solche Allgemeingültigkeit systematisch nicht erreichen kann und will, sondern in Vermeidung beliebiger Subjektivität und Befangenheit eine je situative Annäherung an Objektivität anstreben muss (Danner 1998, S. 54 f.). Dabei geht in jede Erkenntnis der Erkennende mit ein: Subjekt und Objekt stehen innerhalb der Erkenntnisrelation in einem Lebensbezug, denn Erkenntnis ist ein „totaler Akt der Gesamtperson“ (Danner 1998, S. 23).

Hierzu muss Subjektivität nicht ausgeschaltet, sondern „qualifiziert“ werden, so Bättschmann analog für die kunstwissenschaftliche Hermeneutik: „Durch Ausschaltung des Subjekts kommt man nicht zur Sache, sondern zu einer schlechten Objektivität. Schlecht, weil sie durch Normierung oder Formalisierung des Verhaltens die Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen, Sehen, Erfahren und Anschauen ersetzen will.“ (Bättschmann 2001, S. 114) Diese „Qualifizierung“ von Subjektivität bedeutet aber eben einen Persönlichkeitsbildungsprozess.

Reich baut hierzu einen Gegensatz von Inhalts- und Beziehungsorientierung auf und plädiert – nicht verwunderlich – für mehr Beziehung versus reiner Inhaltsbezogenheit (vgl. Reich 2006, S. 15 ff.). Die Figur des Professor Unrat wird als zwar überwunden heraufbeschworen, aber dennoch kennzeichnend „ein großes Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden“ das schulische Geschehen immer wieder (Reich 2006, S. 20). Dem Klassenunterricht (wie gängig als „Frontalunterricht“ missverstanden) wird unterstellt, hier lerne jeder „wie auf einer Insel für sich allein“ (Reich 2006, S. 19). Hiergegen wird nun Beziehung als Mittel einer menschenfreundlicheren Didaktik in Stellung gebracht. Fachliche Kompetenz gilt dagegen als weniger wichtig (Reich 2006, S. 22). Die gewünschte Interaktion von Lehrenden, Lernenden und dem Sachgegenstand soll nun vor allem durch entsprechende Methodik garantiert werden („gestaltete Lernumgebung“) (Reich 2006, S. 24). Der Lehrer tritt also aus der direkten Beziehung zurück und soll durch Methoden der Selbstorganisation „intrinsische“ Motivation erzeugen, ohne jedoch die Kontrolle über das Geschehen aufzugeben. Für die nun isoliert vom Gegenstand zu gestaltende „Beziehungsarbeit“ werden „systemische Methoden“ empfohlen (Reich 2006, S. 38 f.), also Techniken sozialpsychologischer Steuerung wie Feedback, Psychodrama, Reframing, Systemaufstellung u.a.m. (Reich 2006, S. 295 ff.).

In einer kategorialen Verunklarung wird also zunächst das pädagogische Grundverhältnis der Didaktik zugeschlagen. Der systematische Zusammenhang von Inhalts- und Beziehungsdimension wird derart gegeneinander ausgespielt, so dass der interpersonal und coexistenzial verankerte Grund von Bildung aufgetrennt wird in nun einzeln methodisch bearbeitbare Dimensionen: Aus pädagogisch zu verantwortender Beziehungsgestaltung wird „Beziehungsarbeit“, Lernen erscheint im konstruktivistischen Paradigma ohnehin als solipsistische Angelegenheit. Bildungstheoretisch fundierte Didaktik erscheint in dieser Perspektive als inhaltslastig und beziehungsarm. Formen des Klassenunterrichts, die in ihrer Komplexität der vielfältigen Beziehungsdimensionen gerade besonders das gemeinsame Denken und die Bezug- und Rücksichtnahme aufeinander fördern und fordern können, gelten als Selbstständigkeit verhindernd. Doch mit dem Hintersetzen der Inhalte und dem direkten Bearbeiten der Beziehungen mittels psychologischer Techniken drohen Erziehung und Bildung manipulativ zu werden: „Denn der Gegensatz von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung bricht erst dort auf, wo die Inhalte verschwinden, die uns miteinander verbinden.“ (Spaemann 2001, S. 258)

Statt also Denken, Argumentieren und Begründen im interpersonalen Dialog und zwischen den Schüler anzuleiten und dabei von Lehrerseite in die unabdingbar asymmetrische Beziehung den eigenen Expertisevorsprung so einzubringen, dass er das geistige und seelische Wachstum der Schüler fördert, soll der Schüler als autonomer „Konstrukteur seines Wissens“ vom Lehrer nur noch als „Moderator“ begleitet werden. Thomas Mikhail hat un-

ter Bezug auf Alfred Petzelt präzise herausgearbeitet, dass damit das pädagogische Grundverhältnis, so wie wir es auch hier verstanden haben, aufgelöst wird: Der gemeinsame Bezug auf eine Aufgabe, die das pädagogische Verhältnis konstituiert, geht verloren: „Wer der Schule ihren Aufgabencharakter, d.h. das Proprium des inhaltlichen Lehrens und Lernens nehmen und durch zwischenmenschliche Beziehungsarbeit ersetzen wollte, der würde damit zugleich deren Abschaffung vorbereiten.“ (Mikhail 2010, S. 188) Dies wird vom Konstruktivismus damit begründet, gemeinsame Sacherkenntnis sei ohnehin nicht mehr möglich. Wenn jedoch der Lehrer seine Schüler nicht mehr zum eigenständigen Prüfen von Geltung der verhandelten Sache anleitet, sondern die wechselseitigen Befindlichkeiten in den Vordergrund rückt, wirkt er manipulativ: Pädagogik verfällt dann in einen „voraufklärerischen Zustand“, denn die Fragen nach „wahr“ und „gut“ werden durch Sympathie oder Antipathie ersetzt: „Wer die Beziehung der Erziehung vorzieht, der öffnet der Manipulation und Indoktrination Tür und Tor.“ (Mikhail 2010, S. 190) Weil er die Sachen und Verhältnisse nicht mehr selbst auf Geltung zu prüfen lernt, wird der Schüler gleichzeitig den gegebenen Verhältnissen ausgeliefert, denen er sich anpassen muss, weil nach der These von K. Reich über Geltung gesellschaftliche Mehrheiten entscheiden (Mikhail 2010, S. 189). Insofern basiert die sogenannte „Beziehungsdidaktik“ gerade *nicht* auf einer „pädagogischen Beziehung im Sinne eines Aufgabenverhältnisses“ (Mikhail 2010, S. 188), sondern löst deren unvermeidliche Komplementarität, die gleichwohl unter „regulativer Symmetrie“ steht, auf: „Gleichheit“, so Mikhail treffend, „ist Ziel aller pädagogischen Bemühungen, jedoch nicht ihr Ausgangspunkt“ (Mikhail 2010, S. 188).

Tiefenpädagogik und ihre Antinomien

Die Klärung dieses entscheidenden Unterschieds zwischen Beziehung als Grundlage von Pädagogik und einem „Primat der Beziehung“ erscheint wesentlich, um das Anliegen dieses Bandes richtig einzuordnen: Die Betonung der Beziehung zielt demnach hier nicht auf das Herstellen von Schonräumen mit „Wohlfühlatmosphäre“, auf die Zurückdrängung der Inhaltsdimension oder auf die Implementierung gruppenspezifischer Psychotechniken in den Unterricht. Vielmehr zielen die Beiträge auf die bewusste und vom Lehrer zu verantwortende Gestaltung des aufgabenhaften Bezugs des Schülers zur Sache, indem der Lehrer sowohl die Persönlichkeit des Schülers genauer versteht als auch sein eigenes Gewordensein, das seine Wahrnehmung und seine Haltung in dieser Situation prägt (vgl. hierzu v.a. die Beiträge von Heinritz, Schieren, Wiechert, Felten, Burger). Ziel ist dabei immer, das Maß der Selbstständigkeit des Schülers durch bewusste Anleitung und auch emotionale Unterstützung, auf die Lernen angewiesen ist (Bauer

2012), zu vergrößern. Lernen wird also als Gestaltung der Selbst-, Mit- und Weltbezugs verstanden (vgl. Krautz in diesem Band), das auf Prüfung von Geltung durch den Schüler beruht (vgl. den Beitrag von Ladenthin).

Wenn dabei die „Achtung der Grenze“ (Seicher 2012) betont wird, so ist dies gerade in aktuellen Kontexten ihrer Missachtung richtig. Doch darf dies nicht daran hindern, das personale Verhältnis gerade dadurch achtsamer zu gestalten, dass das Verstehen der Schülerpersönlichkeit gefördert und gefordert wird. Die Grenze ist also zu achten, zugleich aber die Qualität der pädagogischen Beziehung zu vertiefen. In diesem Sinne ist es aufschlussreich von „Tiefenpädagogik“ im Gegensatz zu einer „Oberflächenpädagogik“ zu sprechen²: Das vertiefte Verstehen psychischer und seelischer Strukturen des Heranwachsenden und der inneren Beweggründe äußerlichen Verhaltens (z.B. Stören, Provozieren, Verweigerung), das sein Lernen behindert, vertieft Beziehung, ohne sie im Sinne psychischer Übergriffigkeit zu entgrenzen, weil sie auf die Sache bezogen bleibt. Ansätze zu einer solchen Tiefenpädagogik finden sich in diesem Band sowohl aus tiefenpsychologischer Tradition wie aus der Waldorfpädagogik, die in ihrem Ansatz immer auf ein spezifisches seelisches Verstehen zielt. Dieses vertiefte Verstehen setzt dabei jeweils eine Vertiefung des Selbstverstehens der Lehrerpersönlichkeit voraus.

Doch treten dabei auch unweigerlich die Antinomien vertiefter und längerer Beziehungsverhältnisse zutage (vgl. Schieren in diesem Band) sowie die aus unzureichender oder gescheiterter Beziehungsführung erwachsenden Problematiken: Seien es Formen zu enger Bindung von Schülern an Lehrpersonen, seien es Gesten des Unverständnis für individuelle Schwierigkeiten von Schüler, seien es Formen von Lehrerbildung, die personale und interpersonale Faktoren der Pädagogik quasi ausblenden oder auch überbetonen. Die Antinomie von Bindung und Selbstständigkeit arbeitet etwa der Beitrag von Heiner Ullrich empirisch heraus. Er zeigt, dass pädagogische Beziehungen problematisch werden können, wenn sie nicht hinreichend reflektiert und entwicklungsgemäß gestaltet werden.

Die Fokussierung auf den personalen und interpersonalen Kern des pädagogischen Geschehens will dabei auch keineswegs die Bedeutung gesellschaftlicher, institutioneller, ökonomischer und anderer Schule und Erziehung prägender Faktoren leugnen. Allerdings entfalten auch diese Faktoren zu wesentlichen Teilen ihre Wirkung übersetzt in die Beziehungen von Personen. So wirkt etwa das derzeit dominante ökonomistische Bildungsverständnis und seine kybernetischen Steuerungsideologien (Krautz 2007) nicht als abstrakter „Diskurs“ direkt auf Schüler ein, sondern verändert die

2 Den Hinweis auf diese von der frühen tiefenpsychologisch orientierten Pädagogik entwickelten Begrifflichkeit und ihr aktuelles Potenzial verdanken wir dem Kollegen Armin Bernhard, Universität Essen (unveröff. Manuskript eines Vortrag an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, 25.10.2012).

innere Haltung von Lehrern zu Schülern und Schülern zu Lehrern. Wenn etwa Standards und messbare Outputerwartungen Lehrer unter Druck setzen, die „Effizienz“ ihres Handelns unter (vermeintlichen) Wettbewerbsbedingungen zu beweisen, hat dies unmittelbare Folgen für die Einstellung, mit denen sie Schülern begegnen. Nervosität und Druck drohen auf beiden Seiten zu wachsen, Beziehungen verändern sich tendenziell zu Funktionsverhältnissen usw. Gerade aufgrund der Bedeutung der Beziehungsverhältnisse und der pädagogischen Haltungen von Lehrern werden diese in aktuellen Reformprozessen mit speziellen sozialpsychologischen Steuerungstechniken bearbeitet, um den funktionalistischen „Change“ jenseits rationaler Argumentation manipulativ durchzusetzen (Krautz 2013).

Doch liegt in der notwendig personalen „Übersetzung“ gesellschaftlicher Bedingungen in konkrete Pädagogik zugleich immer auch ein möglicher Freiraum begründet: Weil der Mensch als Person nicht gesellschaftlich determiniert ist, kann er diese Verhältnisse immer auch reflektieren und innerhalb der pädagogischen Beziehung bewusst und gezielt anders, eben personal gestalten. Gerade hier, in der konkreten Begegnung mit Schülern, liegt ein großes Potenzial an gestaltbarem Freiheitsraum. Und in das Nachdenken über die Verhältnisse der Zeit und die gemeinsamen Gestaltungsmöglichkeiten können auch die Schüler selbst und das Kollegium einbezogen werden. Dieser personale Gestaltungsraum dürfte auch dafür verantwortlich sein, dass auch Schulen gleicher Schulform, die unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten, eben nicht alle gleich sind, denn die darin tätigen Personen prägen die institutionellen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen je individuell und als Gemeinschaft. (Worin im Übrigen der Ansatz für tatsächliche „Schulentwicklung“ in realer „Autonomie“ als Selbstbestimmung der Schulgemeinschaft zu suchen sein könnte.)

Konzeption des Bandes

Das *Konzept dieses Bandes* umreißt also den ganzen Horizont der Problemlage, die nun skizziert wurde: So werden sowohl die Fragen der Lehrer-Schüler-Beziehung, wie mögliche Folgerungen für die Lehrerbildung behandelt. Es werden sowohl anthropologische, philosophische und pädagogische Grundlagen von Persönlichkeit und Beziehung in der Pädagogik erörtert wie pädagogische und didaktische Konzeptualisierungen vorgestellt und Einblicke in pädagogische Praxis gegeben, die die angesprochenen Dimensionen konkret machen und zugleich reflexiv einholen. Humanwissenschaftliche, philosophische, pädagogische und didaktische Theorie wird bewusst mit den Reflexionen pädagogische Praktiker kombiniert, die aus oft jahrzehntelanger Erfahrung die Relevanz der Fragestellung beleuchten und konkretisieren. Dies geschieht aufgrund der Überlegung, dass akademische Pädagogik und insbesondere akademische Lehrerbildung gut daran tut,

den Kontakt zur Praxis gezielt zu suchen und als ernsthaften Dialog mit den Praktikern zu betreiben. Dass daher die Beiträge aus den unterschiedlichen Feldern auch einen jeweils anderen Duktus aufweisen, ist so selbstverständlich wie notwendig. So wie theoretische Darlegungen einen eher diskursiven Charakter aufweisen, benötigen praxisbezogene Darstellungen eine eher narrative und konstatierende Form.

Eine weiterer konzeptueller Schwerpunkt des Bandes ist der Einbezug der Waldorfpädagogik, die als anthropologisch begründete und entwicklungsorientiert gestaltete Pädagogik die besondere Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und der Beziehungsdimension für den Bildungsprozess betont.³ Hier liegt eine beinahe hundertjährige pädagogische Praxis vor, deren Konzepte und Erfahrungen im akademischen Diskurs wenig präsent sind. Insofern bieten die im Band präsenten theoretischen, empirischen und praktischen Beiträge aus dem Kontext der Waldorfpädagogik bereichernde Impulse für die Fragestellung.

Struktur und Beiträge des Bandes

Die *Beiträge des Bandes* bauen diesen Überlegungen gemäß in vier Abteilungen aufeinander auf: Nach *anthropologischen Grundlagen* aus humanwissenschaftlicher, philosophischer und pädagogischer Sicht geben *empirische Zugänge* Hinweise auf Möglichkeiten und Realisationsproblemen der Dimensionen von Lehrerpersönlichkeit und Beziehungsgestaltung für schulisches Lehren und Lernen sowie für die Lehrerbildung. Daran schließen sich *pädagogische Konzeptionen und didaktische Folgerungen* an, die konzeptuelle Folgerungen aus den entwickelten Grundlagen zu ziehen versuchen, dabei aber sehr unterschiedliche Zugänge und Felder behandeln. Die Beiträge aus der *pädagogischen Praxis* sind dann nicht reine Erfahrungsberichte, sondern zeigen das Potenzial einer Praxis, die auf Grundlage eines im weiteren Sinne personalen Menschenbildes und entsprechender pädagogischer und psychologischer Theorie versucht, den pädagogischen Bezug reflexiv vertieft und verantwortlich zu gestalten.

Thomas Fuchs gibt in seinem einführenden Beitrag einen Überblick über die entwicklungspsychologische, neurophysiologische und evolutionsbiologische Forschung zu den Grundlagen menschlicher Interpersonalität. Diese humanwissenschaftlichen Befunde zeigen, dass der „pädagogische Bezug“ nicht allein eine spezifische Idee geisteswissenschaftlicher Pädagogik war, sondern anthropologisch konstituierend für menschliche Entwick-

3 Dieser Dialog von akademischer Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik sowie der Waldorfpädagogik entspricht einem Forschungsanliegen des Fachbereichs Bildungswissenschaft der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, an dem, auch die Ringvorlesung durchgeführt wurde, die dem vorliegenden Band zugrunde liegt.

lung ist: Aus der „sicheren Bindung“ der dyadischen Mutter-Kind-Beziehung entwickelt sich die nur dem Menschen eigene Fähigkeit zu gemeinsamer Aufmerksamkeit, zu geteilter Intentionalität, zu Einfühlung in Andere und intersubjektivem Verstehen. Diese Fähigkeit zu einer triadischen Beziehung bildet das Grundparadigma jeder Pädagogik: Im Lehren und Lernen sind die Beteiligten in einer „Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit“ (Tomasello 2006, S. 127) auf einen geteilten Weltausschnitt bezogen. Das Beziehungsverhältnis umfasst also Lehrer, Schüler und Sache oder Welt: Nichts anderes beschreibt die bekannte Grundfigur des „pädagogischen Dreiecks“. Lernen erweist sich damit eben nicht als Instruktionsverhältnis, sondern ist in seiner Konstitution wie in seinem Gelingen abhängig von geteilter Aufmerksamkeit und intersubjektiver Beziehungsgestaltung aller am Lernprozess Beteiligten. Daher, so Fuchs programmatisch, müsse Pädagogik die natürliche Tendenz der Kinder fördern, „in und durch Beziehungen zu lernen“.

Interpersonalität stellt zugleich die Frage nach dem „Ich“, also dem Subjekt dieser Beziehung. *Harald Schwaetzer* entfaltet die Frage „Wie es ist, ein Ich zu sein“ aus philosophischer Sicht, wobei er dem in der Postmoderne ausgerufenen „Tod des Subjekts“ (Lischewski 1998), der zugleich die Möglichkeit von personaler Beziehung in Frage stellt, mit einer historisch-systematischen Reflexion der Leistungen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit für ein Verständnis von Subjektivität begegnet. In Bezug auf Cusanus entwickelt er so eine nicht-konstruktivistisches, sondern perspektivisches Verständnis des erkennenden Wirklichkeitsbezugs: Erkenntnis enthält zwar subjektive Anteile, ist deshalb aber nicht ausschließlich subjektiv. Damit ist ein anderes, nicht-relativistisches Verständnis von Erkennendem und Wirklichkeit formuliert, das das Ich als aktives Subjekt des Erkenntnisprozesses charakterisiert, sein Erkennen aber zugleich als Bildungs- und Entwicklungsaufgabe sieht, um das Erkenntnisvermögen dem Gegenstand anzunähern. Bildung als Selbstbildung bedeutet dann, den Anteil der eigenen Subjektivität am Erkennen umzugestalten. Von dieser philosophischen Überlegung geht insofern eine unmittelbare Linie zu den Fragen pädagogischen Verstehens und Selbstverstehens, wie sie einleitend aufgerissen wurden.

Bernhard Schmalenbach geht aus heilpädagogischer Sicht auf die gestische Sprache als wichtiges nonverbales Moment der Kommunikation in pädagogischen Beziehungen ein. Gesten sind leiblich verankert und spiegeln daher den „ganzen Menschen“ in der Breite sozialer, kognitiver und kommunikativer Phänomene wider. Dabei spielt die Hand als „Organon des Geistes“ eine zentrale Rolle, ist Ausweis einer „embodied cognition“. Schmalenbach betont dabei zu Recht, dass auch in der gestischen Kommunikation Bedeutungen nicht einfach „übertragen“ werden, wie dies von älteren Kommunikationstheorien angenommen wird, sondern dass sie in zwischenleiblichen, dynamischen Situationen entstehen. Damit ist die gestisch-

kommunikative Dimension der pädagogischen Beziehung unmittelbarer Ausdruck der auch von Fuchs mit Merleau-Ponty betonten „Zwischenleiblichkeit“ als Basis der Intersubjektivität.

Rainer Dollase trägt empirische Befunde zur Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Lernerfolg und das Sozialverhalten zusammen, deren Bedeutung er mit Blick auf die Forschung als „herausragend“ zusammenfasst. Dabei knüpft Dollase an die schon dargelegten entwicklungspsychologischen bzw. evolutionstheoretischen Grundlagen des menschlichen Lernens in Beziehungen an und erörtert daher auch den bindungstheoretischen Vorlauf des schulischen Lernens, wobei auch er betont, dass Interpersonalität immer eingebunden ist in eine Wechselwirkung von Kultur, Natur, Gesellschaft und Individuum. Als besonders erfolgreich akzentuiert er den sogenannten „autoritativen Erziehungsstil“, dessen Charakteristik⁴ sich in wichtigen Belangen auf die mit Nohl dargelegte Form der pädagogischen Beziehung beziehen lässt. Die herausragende Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung spreche zudem deutlich gegen das schon zitierte, konstruktivistische Verständnis des Lehrers als „Moderator selbstgesteuerter Lernprozesse“. Die empirischen Befunde favorisierten eine andere Richtung: „Aktivierende und führende Lehrerverhaltensweisen sind wirksamer als die erleichternden, ‚facilitative‘ Formen.“ Selbstständigkeit des Schülers sei zwar das Ziel, der Weg dahin bedürfe jedoch der wohlwollenden, aber richtungsweisenden Führung und Anleitung.

Heiner Ullrichs empirische Studien untersuchen das besondere Verhältnis von Klassenlehrern an Waldorfschulen zu ihren Schülerinnen und Schülern. Dies ist für unser Thema von besonderem Interesse, da der Klassenlehrer an Waldorfschulen eine Klasse über acht Jahre leitet und die meisten Fächer unterrichtet, hier also ein intensiver pädagogischer Bezug möglich ist, der großes Potenziale birgt. Zugleich zeigen sich in Ullrichs Untersuchungen auch die angesprochenen Antinomien besonders deutlich, gerade weil die große Entwicklungspanne auch eine Veränderung in der Beziehungsgestaltung seitens des Lehrers bedürfen (vgl. hierzu auch Wiechert in diesem Band). Misslingt dies, ergeben sich auch pädagogisch problematische Beziehungskonstellationen. Insofern bieten Waldorfschulen Möglichkeiten der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, die „in ihrer Nähe und Intensität die Qualitäten pädagogischen Handelns im Unterricht an Regelschulen weit transzendieren“, wie Ulrich resümiert. Zugleich zeigt sich aber, dass der Grad der Realisation der anspruchsvollen Aufgabe sehr von der individuellen Persönlichkeit des Lehrers abhängt. Ihr Misslingen zieht dann auch erhebliche Probleme für die Schüler nach sich.

4 Der von D. Baumrind so bezeichnete „autoritative Erziehungsstil“ ist weder strafend noch autoritär. Autoritative verhalten sich im Kontrast zu gewährenlassenden Eltern fordernder gegenüber ihren Kindern und sind im Vergleich zu autoritär-einschränkenden Eltern emotional zugewandter. Vgl. Staub 1981, S. 149 ff.

Charlotte Heinritz‘ Überlegungen zu den biografischen Aspekten der Lehrerpersönlichkeit knüpfen insofern an diese Ergebnisse an, als sie die biografischen Erfahrungen des Lehrers thematisiert, die sein bewusstes oder unbewusstes Bild von Schule, Schülern, Lernen und somit sein Berufsverständnis prägen, denn: „Jeder Erzieher ist auch ein Erzeugener“. Biografische Faktoren erweisen sich zudem empirisch als entscheidend für die Berufszufriedenheit von Lehrern. Insofern erweist sich die biografische Selbstreflexion als entscheidend für die Lehrerausbildung. Hierzu stellt Heinritz verschiedene Möglichkeiten vor, die beitragen können, die Bedeutung der eigenen Biografie für das Lehrersein ins Bewusstsein zu heben und somit auch veränderbar zu machen. Heinritz verweist darauf, dass die Forderung nach einer biografischen Selbstreflexion von künftigen Lehrerinnen und Lehrern als Bestandteil der Lehrerbildung beinahe 200 Jahre alt ist – sie bedarf der Umsetzung.

Auf der Grundlage einer personalen Anthropologie entwirft dann *Gabriele Weigand* eine genuin pädagogisch begründete Theorie der Schule, die die Person als Ausgangs- und Zielpunkt von Pädagogik versteht. Die Person versteht Weigand als Prinzip und Prozess, da sie sowohl ist wie immer auch wird. Und sie ist konstitutiv relational verfasst, womit ihre pädagogischen Überlegungen direkt an die zuvor erörterten Positionen anschließen. Die Relationalität bezieht sich dabei auf das Selbst, die mitmenschlich-sozialen Bezüge, die sachliche und die ethische Dimension. Aufgrund dieser relationalen Bezüge steht die Person auch in der Verantwortung für deren Gestaltung. Derart gewinnt das Personprinzip konstitutive, kritisch-konstruktive und regulative Funktion für Bildung und Erziehung und eine Theorie und Praxis der Schule. Mit diesen in ihrer Tragweite noch kaum ausgeschöpften Überlegungen zur grundlegenden Bedeutung von Personalität und Relationalität für Schule schafft Weigand eine wichtige Basis für mögliche Konkretisierungen in der Praxis.

Jochen Krautz erörtert dann am Beispiel der Kunstpädagogik, welche didaktischen Folgerungen aus einer Orientierung an Personalität und Relationalität zu ziehen sein können und bezieht sich dabei auf ein relationales Lernverständnis, das er kunstdidaktisch konkretisiert. Krautz schließt dabei an Positionen personaler Pädagogik an und zieht die didaktischen Konsequenzen aus einem „Sein-in-Beziehung“, indem er für eine Didaktik der Gestaltung menschlicher Relationen argumentiert. Es zeichnen sich hier Konturen einer personalen Didaktik ab, die die Gestaltung der Relationen von Ich, Wir und Welt, also von Selbst-, Mit- und Weltbezug zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen macht.

Die Überlegungen von *Volker Ladenthin* zur Werterziehung im Unterricht gehen davon aus, dass es in Schule nicht nur um Wissen, sondern auch um den Wert des Wissens und die Haltung zum Gewussten geht. Vor dem Hintergrund der Gefahr, dass Werteeziehung zur Indoktrination in vorgegebene Werte missbraucht wird, plädiert er für eine Werterziehung, die be-

fähigt, begründet selbst werten zu können, die also auf die eigenständige und methodische Prüfung von Geltung durch die Schülerinnen und Schüler zielt: Sie müssen lernen, Werte zu begründen und zu reflektieren, um zu einem eigenen Werturteil kommen zu können. Unterricht als erziehender Unterricht stellt demnach die Frage nach der größeren Bedeutung von Fachinhalten und leitet an, dies anhand der Kriterien Zweckhaftigkeit, *Conditio Humana*, Sittlichkeit und Sinn zu entscheiden.

Jost Schieren nimmt seinen Ausgang von den spezifischen Lehrkompetenzen, die allgemein als Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz bestimmt werden. Er zeigt auf, wie diese Kompetenzen in der konkreten pädagogischen Arbeit notwendig flexibel gehandhabt werden müssen, da sie teilweise in ein antinomisches Verhältnis zueinander treten. Das unterrichtliche Handeln fordert daher von den Lehrenden einen bewusst reflektierten und kritisch abwägenden Umgang gerade auch in Bezug auf die eigenen vermeintlichen Stärken und Fähigkeiten. *Schieren* bezieht sich dabei in seinen Ausführungen dezidiert auf die Lehrerrolle in der Waldorfpädagogik.

Auch *Christoph Wiecherts* Darstellung nimmt auf die Waldorfpädagogik Bezug, sie basiert auf seiner jahrzehntelangen Tätigkeit als Waldorflehrer und verdeutlicht, wie grundlegend die pädagogische Beziehung in der Waldorfpädagogik verstanden wird. Er arbeitet auf der Basis des waldorfpädagogischen Entwicklungsbegriffes heraus, dass sich die pädagogische Beziehung je nach Lebensalter des Kindes und Jugendlichen modifiziert und daher immer wieder neue Herausforderungen an die Lehrenden stellt.

Michael Felten betont die emotionale Dimension des Unterrichts, um zu einem sowohl realistischen wie optimistischen Verständnis des Lernens zu kommen. Seine Überlegungen zu einer tiefenpsychologisch gestützten Pädagogik zielen dabei darauf, Schülern das „Glück des Könnens“ zu ermöglichen. In einer resonanten, um Verstehen bemühten pädagogischen Beziehungsgestaltung sollen Schüler so ermutigt werden, dass ihre Freude am Lernen wächst. Dazu muss der Lehrer nicht nur den einzelnen Schüler und die ganze Klassengemeinschaft im Auge haben, sondern zugleich die eigene Emotionen, also seine innere Haltung zu den Schülern. Verstehen und Selbstverstehen hängen für den Lehrer daher untrennbar zusammen, will er nicht gemäß einer biografisch geprägten Privatlogik handeln. Insofern plädiert Felten für eine Vertiefung des pädagogischen Bezugs und gegen eine Oberflächenpädagogik, die gewissen methodisch-didaktischen Modeerscheinungen folgt.

Wie Felten bezieht sich auch *Alfred Burger* auf die personale Tiefenpsychologie Alfred Adlers um zu zeigen, wie wesentlich eine vertiefte psychologische Verstehen des Schülers und seiner Schwierigkeiten ist, will Pädagogik nicht an der Oberfläche von methodischen Anweisungen bleiben. Dabei bezieht sich pädagogisches Handeln auf die regulative Idee eines anthropologisch angelegten wie zu entfaltenden Gemeinschaftsgefühls. Dies wird konkretisiert in einer genauen und ausführlichen Fallbeschrei-

bung, die deutlich macht, welches Potenzial eine so verstandene „Tiefenpädagogik“ hat, die sich um Verstehen und Helfen bemüht, um einen schon abgeschriebenen Jugendlichen zu gelingendem Lernen zu führen und letztlich eine Lebensperspektive zu öffnen.

Rainer Winkel verbindet die Erfahrungen als Gründungsdirektor einer Gesamtschule mit seiner jahrzehntelangen Lehr- und Forschungstätigkeit als Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Er zeigt in sehr konkreten und daher auch anwend- und handhabbaren Grundsätzen, welche Qualitäten von Lehrerinnen und Lehrern gefordert werden.

Arthur Brühlmeier schließlich resümiert, dass der Anspruch, Menschen ganzheitlich zu bilden (Brühlmeier 2007) solche Persönlichkeitsqualitäten auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer voraussetzt, weshalb Lehrerbildung notwendig auch als Persönlichkeitsbildung zu verstehen sei. Im Bewusstsein der mit der Forderung einer über Wissen und Fertigkeiten hinausgehenden Lehrerbildung einhergehenden Antinomien, stellt er gleichwohl ein praktiziertes Modell eines seminaristischen Bildungskonzepts vor, das versuchte, die vielfältigen Ansprüche zu vereinen. Sein mit Pestalozzi argumentierendes Plädoyer, dass Schulreformen „jene Grundsätze aus dem europäischen Humanismus beherzigen (sollten), welche Bildung nicht als Anhäufen von Wissen verstehen, sondern als das Entwickeln eines ganzheitlichen und lebendigen Bezugs des Schülers zur natürlichen und kulturellen Welt und zu sich selber“, summiert abschließend das Anliegen dieses Bandes: „Eine diesen Ideen entsprechende Schulwirklichkeit erfordert allerdings einen Lehrer, der sich nicht bloß als Organisator versteht, sondern der als Persönlichkeit einen ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrzunehmen bereit ist.“

Literatur

- Bätschmann, O. (2001): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. 5. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2012): Die Bedeutung der Beziehung für das schulische Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Herrmann, U./Schlüter, S. (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergewisserung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 274–279.
- Bernhard, A. (2006): Postmoderne Lebenswelt und Didaktik-Cocktail: Über das Driften im didaktischen Feld und die gründliche Entsorgung von Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2006: Neue Lernkulturen oder Infantilisierung? Frankfurt am Main: Lang, S. 193–209.
- Bollnow, O. F. (2001): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen: Die Blaue Eule.

- Braun, W. (1983): Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Brühlmeier, A. (2007): Menschen bilden. 27 Mosaiksteine. Baden-Dättwil: Baden-Verlag.
- Colla, H. E. (2006): Auf der Spurensuche: Liebe in der Sozialpädagogik. In: Heimgartner, A./Lauermann, K. (Hrsg.) (2006): Kultur in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Universitäts-Prof. Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt, Laibach und Wien: Mohorjeva, S. 98–122.
- Danner, H. (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 4. Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Diesbergen, C. (2000): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Auflage. Bern: Peter Lang.
- Drieschner, E./Gaus, D. (Hrsg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.) (2012) Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Felten, M. (2010): Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. 2. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Felten, M./Stern, E. (2012): Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin: Cornelsen.
- Gaus, D./Driescher, E. (2011): Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung? In: Gaus, D./Driescher, E. (Hrsg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7–26.
- Hackl, B. (2007): Abschied von der Vermittlung? Zeitgeistige Didaktiken als Konzepte sinnreduzierter Welterschließung. In: Hackl, B./Pechar, H. (Hrsg.) (2007): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für K. H. Gruber. Innsbruck und Wien: Studienverlag, S. 71–86.
- Hübner, E. (2005): Anthropologische Medienerziehung – Grundlagen und Gesichtspunkte. Dissertation. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Klafki, W. (2002): Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In: Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim und Basel: Beltz, S. 176–195.
- Kluge, N. (1972): Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Essen: Neue Deutsch Schule Verlagsgesellschaft.
- Krautz, J. (2006): Personale Bildkompetenz. Zur Phänomenologie des Vor-Bildes in der pädagogischen Situation. In: Pädagogische Rundschau 2, S. 167–176.
- Krautz, J. (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen und München: Diederichs.
- Krautz, J. (2008): Ein Bild von Bildung. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule 4, S. 276–284.
- Krautz, J. (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena.
- Krautz, J. (2013): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Sonderheft „Demokratie setzt aus“ der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik.
- Lischewski, A. (1996): „Tod des Subjekts“!? Zum Selbstverständnis Pädagogischer Anthropologie zwischen „Subjekt“ und „Postmoderne“. Würzburg: Ergon.
- Lippitz, W./Woo, J. G. (2008): Pädagogischer Bezug. Erzieherisches Verhältnis. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Hrsg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft