



Leseprobe aus: Kratz/Schieren, Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik, ISBN 978-3-7799-2851-5

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2851-5>

Jochen Krautz, Jost Schieren

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 „narziss-tisch-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, anteilnehmenden, 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) Einführendes 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 einführend 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-