



Edwin Hübner
Leonhard Weiss (Hrsg.)

Personalität in Schule und Lehrerbildung

Perspektiven in Zeiten der
Ökonomisierung und Digitalisierung

Verlag Barbara Budrich



Personalität in Schule und Lehrerbildung

Edwin Hübner
Leonhard Weiss (Hrsg.)

Personalität in Schule und Lehrerbildung

Perspektiven in Zeiten der
Ökonomisierung und Digitalisierung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2093-4
eISBN 978-3-8474-1081-2

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Olga Schiefer, Dozentin im Fachbereich der Bildenden Kunst an der Freien Hochschule Stuttgart
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Edwin Hübner & Leonhard Weiss

„Personalität“ in der Pädagogik – eine einleitende Skizze7

Herausforderungen der Gegenwart

Edwin Hübner

Menschenbilder und ihre Konsequenzen für die Pädagogik:
Die Stellung der Lehrerpersönlichkeit im Wandel der Zeiten25

Thomas Damberger

Die Rolle der Lehrerpersönlichkeit angesichts der Möglichkeiten
digitaler Technik51

Jochen Krautz

Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und
Steuerung. Ein Essay71

Matthias Burchardt

Bildung oder Selbstregulation? Zur Anthropologie des
„selbstgesteuerten Lerner“99

Anthropologische Aspekte des Lehrerseins

Wolfgang Nieke

Lehrersein als Handwerk, Beruf oder Profession – Die Relevanz
der reflexiven Persönlichkeitsbildung 119

Peter Loebell

Bildung und Erkenntnis der Lehrerpersönlichkeit in der Waldorfpädagogik:
Zur Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Bildung 143

Bo Dahlin & Joakim Larsson

The teacher, as the Other, as the Self. The teacher/student relation
in a Romantic key 167

Leonhard Weiss

„... eine Autorität neben sich haben“. Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Autoritätsverständnis der Waldorfpädagogik..... 189

Aufgaben der Schule in der Gegenwart

Ingrid Classen-Bauer

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in einer sich verändernden Welt211

Tomáš Zdražil

Technik – Gesundheit – Pädagogik. Ein Versuch, die Waldorfschule vor dem Hintergrund des digitalen Zeitalters zu verstehen235

Jochen Krautz

Sozialität und Realität als Dimensionen von Personalität. Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Pädagogik und Didaktik.....257

Edeltraud Röbe

„Kleinen Kindern das bisschen Lesen und Schreiben beibringen“ Die Einführung in die Schriftkultur als kulturell-anthropologischer Handlungs- und Verantwortungsbereich der ersten Lehrperson.....285

Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung

Michael Toepell

Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen mathematischer Bildung.....325

Florian Theilmann

Sehen lernen. Goethes Naturanschauung als Form der Kontemplation.....351

Peter Lutzker

Gedanken zur Lehrerbildung in einer verunsicherten Zeit371

Die Autorinnen und Autoren.....401

„Personalität“ in der Pädagogik – eine einleitende Skizze

Edwin Hübner & Leonhard Weiss

Wieder einmal soll sich das Lernen dramatisch verändern, wieder einmal wird eine Revolution des Lernens ausgerufen – so jedenfalls die Botschaft eines Gastbeitrags des Literatur-Kognitionswissenschaftlers Fritz Breithaupt für die „ZEIT“ (2016). Er verspricht sich durch die erweiterten technischen Möglichkeiten der Datenerfassung und der schnellen Verarbeitung großer Datenmengen für die nächste Zukunft, dass jedes Kind vom Kindergarten an von „der Stimme des Computers [...] durchs Leben“ begleitet wird, der den zu „bewältigende[n] Stoff vollkommen auf den Einzelnen“ zuschneidet. „Die Mischung aus Algorithmen und computerisierter Spracherkennung“ ermögliche jedem Kind einen persönlichen Bildungsassistenten, der „individuelle Lern- und Motivationsmuster“ erkenne, weil er in den anfallenden großen Datenmengen durch Mustererkennung Vorlieben herausextrahieren, diese mit anderen Mustern vergleichen und so aus Millionen von weltweit bereits angefallenen „Lerndialogen“ die beste Antwort auf eine Frage des Kindes geben könne.

Breithaupt glaubt, dass durch neueste Computertechnologie das Grundprinzip der Individualerziehung, d.h. Schaffen „einer Situation, in der jeder Student gemäß seinen Fähigkeiten, seinen bisherigen Leistungen [...] angemessen herausgefordert wird“ (Breithaupt 2016), realisierbar sei. Breithaupts These gipfelt in dem Satz: „Selbst der beste Klassenlehrer, Sprachtutor oder Coach, gesegnet mit Empathie, pädagogischem Eros und Interesse an seinem Schüler, wird nicht so individuell fördern können wie der Computer“ (ebd.).

Die Zukunft soll „Individualerziehung“ bringen, also eine auf die individuelle Persönlichkeit des Menschen bezogene Erziehung. Doch kann dies mittels der von Breithaupt skizzierten Form der Erziehung tatsächlich gelingen? Steht hier wirklich die „individuelle“, also „unteilbare“, einmalige Persönlichkeit des Menschen im Mittelpunkt?

Ralf Lankau wies in einer kritischen Antwort auf Breithaupts Thesen darauf hin, dass die vollmundig versprochene Individualisierung der Bildung durch Computersysteme in Wirklichkeit „die systematische Entmündigung des Individuums durch manipulative (digitale) Ansprache nach (werbe-)psychologischen Parametern“ (Lankau 2016) fördert, das angeblich Individuelle also in sein Gegenteil umschlägt. Breithaupts Vorschläge hüllen die Schüler

in eine computergesteuerte „Filterblase“ ein, welche die lernenden jungen Menschen vereinzelt und darüber hinaus auch das zu Lernende isoliert. Das hat zur Folge, wie Lankau feststellt, dass „lauter kleine Solitäre herangezüchtet [werden], die nur mehr zufällige Schnittmengen an Wissen und Können mit anderen Menschen teilen.“ (ebd.).

Hier stehen sich grundverschiedene Auffassungen gegenüber. Aus Breithaupts Sicht braucht es Lehrerinnen und Lehrer höchstens noch als „Partner im Lerngeschäft, wie der Coach in der Supervision“ (Breithaupt 2016). Auf die individuelle Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers kommt es nicht mehr an. Das „Individuelle“ ist auf das Computersystem übergegangen. Algorithmen übernehmen das Persönliche der Lehrpersonen und die zum „Partner im Lerngeschäft“ gewordenen Pädagogen übernehmen die Überwachung der Mensch-Maschine-Interaktion, in die das lernende Kind eingebunden werden soll.

Die immer wieder erhobene Forderung der Eliminierung der Persönlichkeit der Lehrenden aus dem Lernen der Kinder zwingt danach zu fragen, welche Bedeutung das Erleben der Persönlichkeit des Pädagogen für den Lernprozess der Kinder hat und was mit dessen „Be-Seitigung“ aus dem pädagogischen Prozess verloren gehen würde.

Das ist die grundlegende Frage der vorliegenden Publikation.

„Personalität“ nicht „Persönlichkeit“

Im Bereich der Forschung zum Lehrerberuf lässt sich ein breites Spektrum an Ansätzen und Konzepten feststellen. So unterscheiden beispielsweise Herzmann/König (2016) „Persönlichkeitsansatz“, „Prozess-Produkt-Paradigma“, „Expertiseansatz“, „strukturtheoretischen“, „berufsbiographischen“, „kompetenztheoretischen“ und „praxistheoretischen“ Ansatz. Schon allein aufgrund seines Titels ist der vorliegende Band anscheinend im Kontext des zuerst genannten Forschungsansatzes zu verorten. Tatsächlich weisen viele der darin versammelten Texte auf die Bedeutung der *Lehrerpersönlichkeit* als zentralem Moment pädagogischer Prozesse hin. Trotzdem bestehen doch wesentliche Differenzen zwischen dem Anliegen des vorliegenden Bandes und dem Ansatz der bildungswissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung; Differenzen, welche nicht nur methodischer – anders als die meisten Arbeiten aus dem Bereich der Persönlichkeitsforschung, welche stark in der Tradition quantitativ-empirischer Forschung verankert sind (vgl. Tillmann 2014: 308), sind viele Aufsätze dieses Bandes weitgehend konzeptionell ausgerichtet –, sondern v.a. inhaltlicher Art sind. Auch aus diesem Grund findet sich im Titel der Begriff der „Personalität“ und nicht der der „Persönlichkeit“. Denn es geht im vorliegenden Band nicht primär um jenes „Ensemble relativ stabiler

Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr/Neuweg 2006: 183), das mit dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit“ bezeichnet werden kann, sondern vielmehr um die für jedes pädagogische Geschehen konstitutive Tatsache, dass dieses immer ein *personales* ist. Individuelle Menschen unterschiedlichen Alters treten in eine Beziehung sowohl zu sich selbst als auch zu den Inhalten, mit denen sie sich gemeinsam beschäftigen. Dass es sich dabei nur scheinbar um ein banales Faktum handelt, machen u.a. die Beiträge von Edwin Hübner, Thomas Damberger und Matthias Burchardt im vorliegenden Band deutlich. Gerade in einer Zeit immer stärkerer Prominenz technologischer Entwicklungen auch im Kontext bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Debatten, für welche die eingangs zitierte Position Fritz Breithaupts exemplarisch steht, erhält die personale Dimension pädagogischer (vgl. u.a. Krautz/Schieren 2013) und speziell schulischer Situationen und Prozesse (vgl. u.a. Weigand 2004) unseres Erachtens neue Aktualität und Brisanz. Diese Überzeugung liegt auch dem vorliegenden Sammelband zugrunde.

Herausforderungen der Gegenwart

Der alltägliche und allgegenwärtige Gebrauch moderner Technik, speziell elektronischer Medien, lässt uns leicht vergessen, dass sich die Entwicklung und Nutzung dieser Geräte nicht nur technologischen und ökonomischen Innovationen und Interessen verdankt, sondern immer auch auf Veränderungen des Menschenbildes beruht bzw. diese Veränderungen auch bewusst fördert. **Edwin Hübner** zitiert in seinem Beitrag in diesem Zusammenhang den Google-Chefentwickler Ray Kurzweil, der davon ausgeht, dass Suchmaschinen in Zukunft die Anfragen der Nutzer beantworten werden, „bevor sie als User überhaupt nachfragen“ (S. 37). Das dahinterstehende reduktionistische Menschenbild skizziert Hübner nicht nur im Blick auf aktuelle technologische Entwicklungen und wissenschaftliche Ansätze wie Spieltheorie, Behaviorismus und Kybernetik, sondern zieht auch Parallelen zu pädagogischen Konzepten, die bewusst – oder unbewusst – durch ein stark medien- bzw. technikzentriertes Lernverständnis, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit relativieren. Eine ganz andere Bedeutung kommt der Lehrerpersönlichkeit hingegen im Rahmen von Pädagogiken wie der Waldorfpädagogik zu, die – basierend auf einem Verständnis des Menschen als seelisch-geistigem Wesen – Erziehung als personales Geschehen begreifen. Letztlich, so Hübner abschließend, steht jeder Pädagoge vor der „zentrale[n] Frage der Zukunft“: „Mit welchem Bild des Menschen gestalte ich meinen Unterricht?“ (S. 46).

Die Entwicklung des technologischen Menschenbildes kulminiert im „Transhumanismus“, also der Erwartung bzw. Förderung einer zunehmenden

Verschmelzung von Mensch und Maschine, „von menschlicher und künstlicher Intelligenz zu etwas Größerem“ (S. 57); einem Ansatz, dem es letztlich, wie **Thomas Damberger** in seinem Beitrag schreibt, „nicht um eine Verbesserung des Menschen im Rahmen seiner bisherigen Möglichkeiten [geht], sondern um dessen Überwindung mithilfe neuer Technologien“ (S. 54). Erste Ansätze der damit angesprochenen Mensch-Maschine-Verbindung erleben wir gegenwärtig im Trend zum sogenannten „Selftracking“, also dem Verfolgen, Messen und Aufzeichnen von Körperdaten und Verhaltensweisen mittels technischer Geräte, die am oder temporär auch im Körper getragen werden können und die fortwährend Daten über das „Funktionieren“ unseres Körpers und damit scheinbar neue Möglichkeiten seiner Beherrschung eröffnen. Allerdings, so macht Damberger deutlich, „der sich in dieser Weise selbst erkennende Mensch erkennt im Grunde genommen nicht sich selbst, sondern nur das, was er zuvor schon als zum Selbst zugehörig bzw. als das Selbst Auszeichnende bestimmt hat. Alles Menschsein nimmt den Charakter einer messbaren und letztlich auch optimierbaren Rohmasse an. Alles, was nicht messbar ist, scheint nicht zu existieren“ (S. 64). Damit erweist sich Selftracking als Ausdruck eines reduktionistischen Weltbildes, das heute an vielen Orten der Gesellschaft auftritt und vor allem auch die Pädagogik vor neue Herausforderungen stellt. Denn, so Damberger, „Pädagogik hat, das wissen wir spätestens seit Kant, in Anwaltschaft des Kindes auf die Gesellschaft vorzubereiten“ (S. 65) und das verlangt, es zum Umgang mit moderner Technik zu befähigen. Zugleich hat Schule auch ein „Schutzraum“ zu sein, der „Schüler vor den Ansprüchen, die die Gesellschaft jenseits der Schule an sie stellt [bewahrt]“, ein Schutzraum, der seine Wirkung verliert, „wenn Selftracking im schulischen Kontext eingesetzt wird, um die eigenen erbrachten Leistungen und sogenannten. Leistungspotenziale besser zu erfassen und zu optimieren“ (S. 66). Gerade die Lehrerpersönlichkeit zeichnet sich nach Damberger daher dadurch aus, dass sie „in Zeiten neuer digitaler Technologien, die das Menschsein insgesamt in Frage stellen, [...] einerseits den Raum schafft und freizuhalten hilft, damit der Schüler sich selbst erfahren kann und – mindestens ebenso wichtig – den Schüler dabei unterstützt, den Blick auf das Unverfügbare zu richten“ (S. 67).

Machen die Beiträge von Hübner und Damberger vor allem auf die im Kontext technologischer Entwicklungen entstehenden pädagogischen Herausforderungen aufmerksam, weist **Jochen Krautz** besonders auf die durch den gesellschaftlich derzeit stark präsenten Ökonomismus hervorgerufenen Problematiken hin. In seinem mit „Zersetzung von Bildung“ betitelten Beitrag situiert Krautz seine bildungstheoretischen Ausführungen im Kontext menschenbildlicher Überlegungen, in deren Rahmen er u.a. auf die inzwischen mittels moralpsychologischer Untersuchungen nachgewiesenen Konsequenzen der gesellschaftlichen Prominenz des sogenannten „homo oeconomicus“-Konzepts hinweist: „Der Preis, den wir für das theoretische Modell des homo

oeconomicus zahlen, ist horrend: Er zerstört Sozialität und Moralität in der Wirklichkeit“ (S. 78). Krautz legt Wert auf die Feststellung, dass „der homo oeconomicus gar keine Theorie [ist], denn Theorien kennzeichnet das Bemühen, Wirklichkeit zu beschreiben. Er ist vielmehr ein Modell, nachdem Wirklichkeit *gestaltet* werden soll, erhebt also einen verdeckt normativen Anspruch: Der Mensch *ist* nicht so, sondern so soll er *werden*“ (ebd.). Brisant und letztlich gefährlich wird der normative Ansatz des ökonomischen Menschenbildes für Krautz besonders im Bildungsbereich, wo er ein, u.a. von Organisationen wie der OECD betriebenes, „kulturimperiales Projekt“ diagnostiziert, im Rahmen dessen ein „gezielte[r] Bruch mit nationalen kulturellen Traditionen [betrieben wird], um Menschen geistig und emotional bereit für die Ansprüche der globalisierten Ökonomie zu machen“ (S. 80). Mittels scheinbar neutraler, wissenschaftlicher Instrumente wie internationaler Vergleichsstudien (PISA u.a.) werden dabei normative Ansprüche realisiert, denn, so macht Krautz deutlich, aus „Informationen“ können „grundsätzlich keine normativen Entscheidungen und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden“ (S. 84). Die von Krautz unter dem Stichwort „Ökonomismus“ beschriebenen Entwicklungen führen zu einer dreifachen Gefährdung des Bildungswesens („Abbau von Wissen [...] Kulturelle Entwurzelung [...] Unmündigkeit und Steuerbarkeit“, S. 87ff.); das stellt schulische und universitäre Pädagogik vor eine dreifache Aufgabe: „Die Neugewichtung von Wissen und Können als Grundvoraussetzungen von Bildung [...] Die Neukontextualisierung von kultureller und historischer Tradierung und Verwurzelung sowie von sozialer Verbundenheit [...] Und schließlich die Wiedergewinnung der aufklärerischen, kritischen und gemeinwohlorientierten Dimension von Bildung als Grundlage der Demokratie“ (S. 91f.). Pädagogische Aufgabenfelder, die Ausdruck zweier großer Ansprüche sind, die auch mit den Begriffen „Ermöglichung von Welt-Bezug“ und „Persönlichkeitsbildung“ beschrieben werden können – und die in vielen der anschließenden Beiträge des vorliegenden Bandes auf unterschiedlichste Weise entfaltet und akzentuiert werden. Ähnlich wie im Beitrag von Edwin Hübner wird auch in dem Beitrag von **Matthias Burchardt** die Wissenschaft der Kybernetik als ein das 20. Jahrhundert prägendes Phänomen diskutiert und besonders im Blick auf anthropologische Grundlagen und Konsequenzen hin untersucht. Zentrales Element eines kybernetischen Modells ist immer das „Feedback-System“, das „es den Akteuren [ermöglicht], sich selbstregulierend den Standards (Soll-Werten) anzupassen, also zu ‚lernen‘“ (S. 107). Doch mit seinem bewusst alle (maschinellen ebenso wie sozialen) „Systeme“ erfassenden Analyseansatz schleift das kybernetische Modell, so Burchardt, „die Differenz Natur-Mensch-Maschine ein und setzt den Menschen damit einer ontologischen Indifferenz aus, in der er nur noch als informationsverarbeitendes System oder programmierbare Biomasse erscheint“ (S. 105). Zentrale Elemente menschlicher Seinsweise werden, wie Burchardt zeigt, in der kybernetischen Analyse nivelliert: „Schon

das anthropologische Moment der Relationalität ist in der Feedbackstruktur nur sehr reduziert abgebildet. Es nimmt zwar die responsiven und reflexiven Strukturen des Mit- und Selbstverhältnisses auf, unterläuft aber in der technomorphem Engführung die Komplexität und den Eigensinn dieser Phänomene: Kommunikation ist nicht dasselbe wie ein Gespräch. Kybernetische Systemteile tauschen bestenfalls Signale aus, Menschen begegnen sich als Personen im Horizont von Sprache. [...] Tauschen sich [...] Personen beurteilend aus, stehen sie vor dem Problem der Rücksichtnahme, des Respekts und der Würde. Im Unterschied zu einem Signalsystem muss Sprache zudem interpretiert werden, sodass alle Beteiligten in hermeneutische Relationen und Operationen eintreten“ (S. 112). Trotz der problematischen Aspekte des kybernetischen Menschenverständnisses wurde es auch im pädagogischen Kontext „dankbar“ (S. 109) aufgenommen. Diese Entwicklung, analysiert Burchardt besonders im Blick auf den Ansatz des sogenannten „selbstgesteuerten Lernens“ kritisch: „Die rationalen und emotionalen Selbst- und Weltverhältnisse des ‚selbständigen Lerner‘ sind durch selbstoptimierende Feedbackschleifen geprägt, in denen Leistungsstand und Motivation in ihrem Ist-Wert erhoben und mittels Lernstrategien und Motivationstechniken dem Soll-Wert angeglichen werden“ (S. 111). Doch die „Freiheit des ‚selbständigen Lerner‘ ist eine funktional reduzierte Freiheit, sie fungiert als Instrument in einem Rahmen, zu dem sie sich nicht frei verhalten kann“ (S. 111). Ein in diesem kybernetischen Sinne verstandenes „selbständiges Lernen“ führt damit zu einer Beschränkung der menschlichen Freiheit und auch der personalen Dimension pädagogischer Prozesse, denn, indem „die Figur des ‚selbstgesteuerten Lerner‘ [...] auf Selbstregulation im Rahmen von pädagogischen Lernwelten [setzt]“ tritt der Lehrer bestenfalls noch als „Arrangeur, Moderator und Evaluator“ (S. 109) in Erscheinung, aber wohl kaum als Person. Burchardts Darstellung der Problematik eines sogenannten selbstgesteuerten Lernens ist im Rahmen des vorliegenden Bandes auch als eine, die Ansätze einer personalen Pädagogik konterkarierende, Skizze eines antihumanistischen Verständnisses von Pädagogik, bzw. als negative Hintergrundfolie zu Überlegungen über die pädagogische Relevanz von Personalität zu verstehen.

Personalität – Menschen im „Beziehungsraum“

Der Begriff „Personalität“ im Titel des Bandes soll nicht nur auf die Bedeutung des Personseins eines Lehrers hinweisen. Denn während wir mit dem Begriff „Persönlichkeit“, wie oben erwähnt, die individuellen Merkmale und Eigenschaften eines Menschen benennen, steht „Personalität“ für die spezielle Seinsweise einer „Person“, die sich grundlegend von jener aller „Dinge“ unterscheidet.

Trotz der offensichtlichen Plausibilität und intuitiven Überzeugungskraft einer Erklärung des Status von „Personen“ über den „Unterschied zwischen ‚etwas‘ und ‚jemand‘“ (Spaemann 1996) bleibt es eine philosophische Herausforderung, zu diskutieren und zu argumentieren, was wir eigentlich meinen, wenn wir von „Personen“ sprechen. Traditionell werden meist Begriffe wie „Rationalität“, „Selbstbewusstsein“ und „Freiheit“ als Kriterien des Personseins genannt. Begriffe, die ein Verständnis des Menschen als „Person“ offensichtlich in einen deutlichen Widerspruch zu Ansätzen und Möglichkeiten externer Steuerungen und Instrumentalisierungen von Menschen bringen, wie sie u.a. in den Beiträgen von Damberger, Krautz und Burchardt skizziert werden. Seit der berühmten von Boethius formulierten Definition einer „Person“ als „*naturae rationalis individua substantia*“ („unteilbare Substanz von vernunftbegabter Natur“) ist der Begriff der „Person“ in der europäischen Geistesgeschichte eng mit dem der „Individualität“ verbunden und die Individualität des Menschen damit zugleich in seiner Geistnatur begründet.

Ohne in die komplexe philosophische Diskussion des Begriffs „Person“ – und der Debatte darüber, ob das „Projekt der kriterialen Definition der Person und des Personenseins als ganzes in Frage [zu stellen ist]“ (Kannetzky/Tegtmeyer 2007: 8) – einzusteigen, soll an dieser Stelle ein anderer Aspekt des Personseins skizziert werden, welcher für viele der in diesem Band versammelten Beiträge von zentraler Bedeutung ist: Bekanntlich verweist der Begriff „Person“ auf die im antiken Theater getragene Maske und die durch diese hindurchtönende Stimme des Schauspielers. Doch bereits in der christlichen Patristik der Spätantike kam dem Person-Begriff eine entscheidend neue Dimension zu. Denker wie Basilius, Gregor von Nyssa, Gregor von Nazianz und Augustinus benutzten ihn zur Beschreibung der Seinsweise, der die Einheit der Trinität bildenden göttlichen „Personen“ und zur Betonung ihrer Gleichwertigkeit. Denn eine jede göttliche Person hat nach christlichem Verständnis „ihre Eigentümlichkeiten, die auf der Relation zu den beiden anderen Personen beruhen“, wobei der Ausdruck „Person“ auf die „Bedeutung realer Beziehungen zwischen den göttlichen Instanzen“ hinweist (vgl. Bräuer 2003). Vater, Sohn und Heiliger Geist sind daher theologisch gedacht nur als in Beziehung zueinanderstehend begreifbar. Insofern ist es auch nicht überraschend, dass gerade in einem Sammelband zu den „Strukturbegriffen der Religionspädagogik“ der Eintrag zur „Person“ diese vor allem als relationales Wesen beschreibt und betont: Das „spezifisch Personhafte des Menschen“ spreche sich in einer „dreifachen Beziehungskultur des Mit-Seins“ aus, „zur umgebenden Welt, zu den anderen Menschen und zu sich selbst“ (Bitter 2015: 44). Der christlichen Theologie ist der stark relationale, dialogische Charakter des Phänomens „Person“ gut bekannt, war doch religionsgeschichtlich „von Gott als Person [...] erstmals die Rede, als von drei göttlichen Personen die Rede war“, weswegen es Personalität „nur als eine Vielheit von Personen geben“ kann (vgl. Spaemann 1996: 49). Von entscheiden-

der anthropologischer – und, wie einige Beiträge des vorliegenden Bandes deutlich machen, von pädagogischer – Relevanz ist dies, weil damit, wie Robert Spaemann ausführt, die von Menschen einander entgegengebrachte Anerkennung als „Personen“ ein „Beziehungssystem [konstituiert], das jeder Person im Verhältnis zu allen anderen einen einmaligen Platz anweist“ und damit, „Menschen als Personen wahrzunehmen, heißt, diesen apriorischen Beziehungsraum wahrzunehmen, der durch Personalität konstituiert wird. Und nur zusammen mit diesem Beziehungsraum entdecken wir uns selbst als Personen“ (ebd.: 196).

Anthropologische Aspekte des Lehrerseins

Die pädagogischen Konsequenzen, Implikationen und Perspektiven des oben skizzierten, einen „Beziehungsraum“ begründenden Verständnisses von Personalität stehen im Mittelpunkt mehrerer Beiträge des vorliegenden Bandes, die besonders die Lehrer-Schüler-Beziehung als in diesem Sinne personales Geschehen interpretieren. Den entsprechenden Beiträgen gehen grundlegende Überlegungen zum Lehrerverständnis im aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskurs voraus.

Nachdem im professionstheoretischen Diskurs zur Lehrerprofessionalität und ihres bestmöglichen Kompetenzaufbaus lange Zeit der Fokus auf instrumentelle Kompetenzen gelegt wurde, um das Ideal einer Instruktionsstechnik zu erreichen, das grundsätzlich ganz ohne eine Lehrperson auskommen könnte, zeigt sich neuerdings eine Rückbesinnung auf die Lehrpersonalität, markiert durch Thematisierungen von Überzeugungen (beliefs systems) und Haltungen. Auch in quantifizierten Kausalmodellen zur Lehrerwirksamkeit zeigt sich ein großer Effekt solcher Faktorenkonstrukte. Das wird in dem Beitrag von **Wolfgang Nieke** unter dem Thema der darauf aufbauenden reflexiven Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung im Bereich der professionsbezogenen Kompetenzdimensionen erörtert und mit Vorschlägen für ein theoretisches Weiterdenken versehen. Dabei untersucht Nieke, ausgehend von der Diagnose einer bis heute bestehenden Koexistenz „verschiedene[r] Grundüberzeugungen vom Lehrersein“, u.a. das „Konzept der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz“ und dessen „Differenz zu den vorherlaufenden und teilweise bis heute weiter verwendeten Ansätzen einer Kompetenzbestimmung auf der Basis einer inhaltsleeren Dispositionsvorstellung“. Professionelle Handlungskompetenz hat nach Nieke „handlungsbezogen inhaltlich bestimmt“ zu sein (S. 122). Zu den zentralen Aspekten einer professionellen Lehrerkompetenz gehören neben der Vermittlung von Inhalten auch die Unterrichtssteuerung und die Fähigkeit, in Organisationen handeln zu können. Doch die damit angesprochenen „spezifischen professionellen päd-

agogischen Handlungskompetenzen“ beruhen, so führt Nieke aus, „auf einer Basis, die ihrerseits auf der allgemein vorauszusetzenden Kompetenz zu Kommunikation und Interaktion basiert. [...] Diese Basis kann bestimmt werden als professionelle Beziehungsgestaltung in Form einer basalen Kommunikations- und Interaktionskompetenz, die inhaltsunabhängig ist“ (S. 130). Lehrer stehen immer in Beziehungen und sind aufgefordert, in diesen Beziehungen zu handeln – wie es jeder Mensch aufgrund seiner „Personalität“ (siehe oben) ist; doch die pädagogische Kompetenz „unterscheidet sich durch einige unalltägliche Merkmale von der elementaren Kommunikations- und Interaktionskompetenz – etwa durch eine Wertschätzung bei gleichzeitiger professioneller affektiver Distanz, die aus psychohygienischen Gründen für Schüler und Lehrer gleichermaßen unumgänglich ist“ (S. 130f.). Die damit verbundenen Ansprüche einer professionellen Beziehungsfähigkeit verlangen offensichtlich ein hohes Maß an Reflexivität und führen damit zur Frage „wie [...] professionelle Reflexivität im Studium und in der Berufspraxis angeregt und unterstützt werden [kann]?“ (S. 137) – ebenfalls eine für die Konzeption des vorliegenden Bandes zentrale Frage, welcher besonders in den diesen Band abschließenden Beiträgen zur Lehrerbildung nachgegangen wird.

Auch die unmittelbar an den Beitrag von Wolfgang Nieke anschließenden Beiträge kreisen um die angesprochene Relevanz „professioneller Beziehungsgestaltung“ und damit verbundener entwickelter Reflexionsfähigkeit als zentraler pädagogischer Kompetenz. So weist etwa **Peter Loebell** gleich zu Beginn seines Beitrags nicht nur darauf hin, dass eine „professionelle Lehrperson“ ihre Tätigkeit „beständig selbst reflektieren“ muss, sondern auch darauf, dass ein Lehrer „eine der wichtigsten Bezugspersonen im Leben [s]einer Schülerinnen und Schüler“ ist (S. 143). Von zentraler Bedeutung für die Gestaltung einer positiven pädagogischen Beziehung ist, so Loebell, die Bereitschaft der Lehrperson, „ihren Schülerinnen und Schülern immer neu zu begegnen und bisher Unbekanntes an ihnen zu bemerken“ (S. 147). Die damit angesprochene „tastende oder fragende Haltung“ (S. 155) hat sich, so macht Loebell deutlich, auch im Blick auf den Lernprozess des Schülers zu manifestieren. Da Lernen nicht einfach eine Übertragung von Inhalten ist, stellt es die erste und entscheidende Herausforderung für den Lehrer dar, herauszufinden, „worin der Lerngegenstand für die lernende Person besteht“ (S. 146), damit aber ist zugleich die Aufforderung verbunden, sich mit der Persönlichkeit, der Individualität des Kindes auseinanderzusetzen und auch, „mit der Prozesshaftigkeit der kindlichen Individualität, die sich ihm niemals vollständig offenbaren wird“ zu rechnen (S. 155). Letztlich, so schließt Loebell seine lern- und bildungstheoretischen Überlegungen ab, sind „neben den professionellen Handlungsformen besonders zwei Elemente der Lehrerpersönlichkeit bedeutsam für den Lernerfolg und die Entwicklung von Schülerinnen und Schüler [...] das allgemeine Verständnis der Lehrpersonen von Lernvorgängen und ihr Selbstverständnis als Lernende“ (S. 161).

Die von Loebell betonte Bedeutung einer fragenden Grundhaltung des Lehrers begegnet uns auch im bildungsphilosophischen Beitrag von **Bo Dahlin** und **Joakim Larsson**. Mithilfe von Rückgriffen auf Überlegungen deutscher Romantiker aber auch von C.G. Jung und Rudolf Steiner skizzieren Dahlin und Larsson ein philosophisches Konzept dezentrierter Subjektivität, demzufolge zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikationsformen deutlich komplexer sind, als wir sie meist verstehen. Unter anderem kann ein Mensch in einem Anderen sich selbst erleben, da es in der intersubjektiven Beziehung zur temporären Aufhebung der Grenzen zwischen beiden kommen kann. In ihrem Beitrag gehen Dahlin und Larsson den pädagogischen Konsequenzen eines solchen Denkansatzes nach: „If [...] the teacher has engaged themselves in a personal and responsible way with the knowledge they are teaching, the student may have a deeply personal encounter with both the teacher and the knowledge. The teacher, in such cases, may indeed become ‘the Other as the Self’ for the student; a representative of the student’s own Self“ (S. 182). Voraussetzung dafür ist nach Dahlin und Larsson u.a. die Authentizität des Lehrers und seine Bereitschaft, sich auch die Fragen nach der Bedeutung des zu unterrichtenden Stoffes für sich selbst und für das eigene Weltverständnis zu stellen.

Eine spezielle und in der erziehungswissenschaftlichen Debatte oft kritisch reflektierte Fassung einer „professionellen Beziehungsgestaltung“ stellt das waldorfpädagogische Konzept pädagogischer Autorität dar, welches im Mittelpunkt des Beitrags von **Leonhard Weiss** steht. Im Zuge des Beitrags wird im Anschluss an einige grundlegende Bemerkungen zum Autoritätsbegriff besonders die entwicklungs-dynamische Struktur des waldorfpädagogischen Autoritätsverständnisses betont, gehört es doch zu den Charakteristika dieses Autoritätsverständnisses, das Autoritätsverhältnis als eine in *einer* speziellen Entwicklungsphase wesentliche Form der pädagogischen Beziehung anzusehen, da für Rudolf Steiner, wie Weiss hervorhebt, „ein Zusammenhang [besteht] zwischen der Entfaltung eines Autoritätsgefühls in der Kindheit und der Entwicklung menschlicher Freiheit“ (S. 195). Zur Begründung und Erläuterung dieses Zusammenhangs greift Weiss auf Ansätze der sogenannten „Theorie der Anerkennung“ zurück und betont besonders deren Einsicht in die Relevanz intersubjektiver Verhältnisse für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und die von G.W.F. Hegel hervorgehobene Bedeutung der Anerkennung, die ein Anerkennungsempfänger dem Anerkennungsgeber entgegenbringt: „Wirklich bedeutungsvoll ist [...] nur die von einem *für den Anerkannnten* wesentlichen Menschen zum Ausdruck gebrachte Anerkennung. Autoritäten sind in diesem Sinne *wesentliche* Menschen, die damit Kindern Möglichkeiten intensiver Anerkennungserlebnisse eröffnen“ (S. 201). Daher gehört es, so Weiss abschließend, „zu den zentralen Aufgaben pädagogischer Autoritäten, Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu geben, das sich auch zu Selbstsicherheit wandeln kann“ (S. 203).

Aufgaben der Schule in der Gegenwart

Ein Gefühl grundlegender Sicherheit als Basis von Selbstständigkeit und Freiheit zu vermitteln, ist gerade in unserer gegenwärtigen, sich stark und rasch verändernden Welt eine wichtige pädagogische Herausforderung, führen doch u.a. die zu Beginn des vorliegenden Buches in den Beiträgen von Edwin Hübner, Thomas Damberger und Jochen Krautz dargestellten gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu unterschiedlichen Formen der „Verunsicherung“, mit denen sich Bildungsinstitutionen auseinandersetzen haben.

Ingrid Classen-Bauer stellt besonders die mit den Schlagworten „neue Familienstrukturen“, „multikulturelle Gesellschaft“ und „Inklusion“ verbundenen sozialen Veränderungsprozesse und deren Auswirkungen auf die schulische Bildung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Dabei zeigt sie, dass Lehrer heute verstärkt im „Spannungsverhältnis zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen, die an das Bildungswesen gestellt werden und den Bedürfnissen des jeweiligen Kindes als Mittelpunkt des Erziehungsprozesses“ stehen und damit aufgefordert sind, „eine richtige Balance“ zwischen diesen beiden Polen zu finden (S. 217). Aufgabe des Lehrers ist es daher „dem sich entwickelnden Kind zu helfen, [den] eigenen biographischen Impuls zu finden“ aber auch dem Kind zu ermöglichen, soziale Kompetenzen zu erwerben. Gerade dies ist „eine Frage der Lehrerpersönlichkeit“ (S. 229), so Classen-Bauer, die deshalb dafür plädiert, bereits zu Beginn der Lehrerausbildung Studierende anzuregen, über Fragen der Persönlichkeitsbildung nachzudenken. Sie beschließt ihre Gedanken mit der Feststellung, „dass die menschliche Gesellschaft immer einem Wandel unterliegen wird, dass sich das Menschenbild verändert, dass es immer neue Herausforderungen geben wird, auf die man auch in der Pädagogik reagieren muss“ (S. 232). Classen-Bauer fragt dann, ob es nicht etwas gibt, das innerhalb dieser Veränderungen konstant bleibt, das für die Lehrer und Lehrerinnen gewissermaßen einen Kompass darstellt für die Richtung, in die sich Pädagogik weiterentwickeln muss. Ihre Antwort: „Das ist die Humanität – die Menschlichkeit.“ Bezug nehmend auf Albert Schweitzer, der Menschlichkeit als „das wahrhaft gütige Verhalten des Menschen zu seinem Nebenmenschen“ beschrieb, wies sie zuletzt darauf hin, dass diese Denkfigur weltweit in allen Kulturen zu finden ist.

Auch **Tomáš Zdražil** geht den an Pädagogik gestellten Herausforderungen vor dem Hintergrund einer Zeitdiagnose nach. Ausgehend von einigen Bemerkungen zur Entwicklung der modernen Naturwissenschaft und deren anthropologischen Bedeutung rekonstruiert Zdražil die Entstehung der Waldorfpädagogik vor rund hundert Jahren und die Grundanliegen der von Rudolf Steiner initiierten Pädagogik. Dabei ist sein besonderes Anliegen, auf die gesundheitsfördernden Elemente der Waldorfpädagogik hinzuweisen, da die oft übersehene Aufgabe einer schulischen Gesundheitsförderung, gerade im

Kontext moderner technologischer und damit verbundener sozialer Veränderungen, von immer größerer Bedeutung ist. Zdražil weist dabei u.a. auf den Zusammenhang zwischen „Multitasking“ und der Zunahme von „Auffälligkeiten auf dem Gebiet der Aufmerksamkeit, Selbstregulation, Impulsivität (Diagnose ADHS)“ (S. 242) hin. Stellt doch die Tatsache, dass ein Großteil der Betroffenen unter 19 Jahre alt ist, Pädagogik und Schule vor neue Aufgaben. Denn wenn „Zersplitterung, Atomisierung, Fragmentierung, Erosion der Aufmerksamkeit“ zunehmen und Menschen, wie Zdražil schreibt, immer weniger in der Lage sind, „Gefühle zu beruhigen, Gedanken zu sammeln, Aufmerksamkeit zu bündeln, Initiative zu entwickeln“ (ebd.), dann ist besonders die Institution Schule gefordert, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Waldorfpädagogik versucht dies laut Zdražil, indem sie sich um eine „Stärkung der Seelenkräfte des Kindes und Jugendlichen“ und um „die Förderung ihrer Gesundheit“ bemüht. Die Entwicklung des Epochenunterrichts, die Rhythmisierung des Unterrichts, die Förderung sinnesbasierten Lernens, die Etablierung stabiler Schüler-Lehrer-Beziehungen, diese und andere Grundelemente der Waldorfpädagogik skizziert Zdražil dabei als Versuch, „pädagogisch die Gesundheit der Schüler und Schülerinnen zu stärken“ (S. 253).

In welcher Form ein Klassenzimmer tatsächlich ein nach Robert Spaemann für Personalität konstitutiver „Beziehungsraum“ sein kann, zeigt der zweite Beitrag von **Jochen Krautz** in diesem Band. Er weist dort, besonders auf die entscheidende Tatsache hin, dass die Betonung von „Beziehung“ als grundlegender Struktur von Pädagogik nicht bedeuten kann, dass es in der Schule, „darum geht, sachfreie ‚Beziehungsarbeit‘ zu leisten“, da Unterricht „sich im sozialen Bezug auf eine gemeinsame Sache, einen Teil von Welt, der dem Schüler als Aufgabe entgegentritt“, vollzieht (S. 261). Nicht die Lehrer-Schüler-Beziehung selbst hat im Mittelpunkt des schulischen Geschehens zu stehen, sondern die in dieser Beziehung entstehende, „geteilte[n] Aufmerksamkeit“ gegenüber einer Sache. In dieser vollzieht sich menschliche Entwicklung, so Krautz, der in diesem Zusammenhang auf die Relevanz des heute oft als „Frontalunterricht“ verunglimpften Klassenunterrichts hinweist; einer Unterrichtsform, „die wohl höchste pädagogische und didaktische Anforderung an den Lehrerberuf“ darstellt (S. 268). Denn „selbstständiges Verstehen ist nur möglich, wenn ein Lehrender mit Schülern die gemeinsame Aufmerksamkeit auf ein Problem richtet, wobei er in der Vorbereitung die möglichen Denk- und Handlungswege der Schüler antizipiert haben muss, um in der Situation auf die konkreten Fragen und Schwierigkeiten reagieren zu können. [...] Verstehen anzuleiten beruht daher auf dem komplexen Geflecht von personaler Beziehung und didaktischem Können“ (S. 270). Konkrete didaktische Möglichkeiten einer darauf abzielenden Pädagogik stellt Krautz in seinem Beitrag exemplarisch am Kunstunterricht dar.

Jochen Krautz weist in seinem Beitrag unter anderem darauf hin, dass „kulturelle Regeln“ nicht „entdeckt“, sondern „tradiert“ werden, weswegen

die damit verbundene und die „menschliche Kulturleistung“ ermöglichende „intergenerationale Tradierung“ (S. 262) auch eine zentrale Aufgabe von Pädagogen darstellt. Wohl kaum ein Feld schulischer Bildungspraxis lässt dieses Faktum so deutlich werden, wie der von **Edeltraud Röbe** in ihrem Beitrag untersuchte Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Allerdings geht es, so macht Röbe im Zuge ihrer schulgeschichtlichen und bildungstheoretischen Analyse deutlich, beim Lesen- und Schreibenlernen nicht nur um die Vermittlung einer „bloße[n] Kulturtechnik“, sondern um eine „Einführung in die Schriftkultur“, welche „im Dienste der Personwerdung“ zu stehen (S. 295) und Kindern damit auch einen neuen „Verstehenshorizont“ (S. 297) zu eröffnen hat. Dies erfordert, so zeigt Röbe, eine Lehrperson, die sich nicht nur als „Moderator“ versteht, sondern sich etwa auch ihrer „Vorbildwirkung bewusst [ist] und [...] sorgsam den wertschätzenden Umgang mit jedem Kind [gestaltet], was eine vielschichtige, verbale und non-verbale Kommunikation und Kooperation mit allen herausfordert.“ Denn „indem Kinder andere für Aufgaben gewinnen, sich gemeinsam mit einer Sache auseinandersetzen und mit anderen darüber verständigen, lernen sie, einen Diskurs zu führen, eine Aufgabe zu strukturieren, Handlungsschritte abzusprechen und ihr Leistungshandeln gedanklich zu konstruieren“ (S. 316) – dies zu ermöglichen stellt eine für viele Kinder biografisch entscheidende Aufgabe erster Lehrpersonen dar.

Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung

Natürlich prägt auch die „Persönlichkeit“ – also im oben skizzierten Sinne, die Summe der individuellen Eigenschaften und Einstellungen eines Menschen – die Lehrertätigkeit. Eine personale pädagogische Beziehung ist immer ein Verhältnis konkreter „Persönlichkeiten“; dies hat – wie etwa der Beitrag von Classen-Bauer zeigt – nicht nur auf die Gestaltung *schulischer* Bildungsprozesse Einfluss zu nehmen, sondern stellt auch die *Lehrerbildung* vor Herausforderungen. Zwar hängt die Entwicklung angehender Lehrer definitiv „nur zu einem Teil von der Lehrerbildung ab“ (Hascher 2014: 547), aber dennoch stehen die in der Lehrerbildung aktiven Institutionen und Personen vor der Aufgabe, die pädagogische Bedeutung der „Lehrerpersönlichkeit“ zu berücksichtigen, gerade auch im Blick auf die im Beitrag von Wolfgang Nieke betonte Bedeutung eines „reflexiven Habitus“ (S. 137). Dies ist u.a. möglich durch eine entsprechende Auswahl der Kandidaten, durch bewusstes Fördern der „persönlichen Weiterentwicklung“ bei Studenten oder indem man die angehenden Lehrer dazu anregt, sich der eigenen persönlichen Stärken und Schwächen bewusst zu werden und das eigene pädagogische Handeln daran auszurichten (vgl. Mayr 2014: 209). Im vorliegenden Band widmen sich be-

sonders die Beiträge von Toepell, Theilmann und Lutzker den Fragen einer persönlichen Weiterentwicklung zukünftiger und bereits tätiger Lehrer. In ihren, waldorfpädagogische Ansätze aufnehmenden, Überlegungen zeigen sie dabei Perspektiven und Relevanz einer vielfältigen Persönlichkeitsbildung als Elemente der Lehrerbildung auf. Die damit einhergehende weitgehende Ausblendung anderer Aufgaben der Lehrerbildung, wie etwa der fachlichen und didaktischen Ausbildung, ist selbstverständlich nicht als Geringschätzung derselben zu verstehen, sondern allein der allgemeinen Ausrichtung des vorliegenden Bandes geschuldet.

Michael Toepell untersucht die Frage der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen mathematischer Bildung. Dabei ist ihm besonders wichtig, auf jene „Verunsicherungen“ einzugehen, die durch die Entwicklung mathematischen Denkens selbst hervorgerufen werden, weswegen er sich zunächst besonders der dem alltäglichen Denken und Vorstellen ja nicht immer einfach nachzuvollziehenden „Loslösung [der Mathematik] von der Anschauung“ (S. 326), welche vor allem durch die von David Hilbert entwickelte Axiomatik gelungen ist, widmet. Durch die „Befreiung des axiomatischen Gedankengebäude[s] von der empirischen Verankerung“ macht gerade die Mathematik den entscheidenden „Unterschied zwischen gegenständlicher und *gedanklicher Wirklichkeit*“ nicht nur sichtbar, sondern „erlebbar“ (S. 331). In der Geometrie drückt sich, so macht Toepell Rudolf Steiner zitierend deutlich, „ein Wissen [aus], das scheinbar von dem Menschen selbst erzeugt wird, das aber trotzdem eine von ihm ganz unabhängige Bedeutung hat“ (S. 334f.). Dieses Wissen zu erfahren und das dafür erforderliche Denken zu schulen kann gerade in der Lehrerbildung zum „*persönlichkeitsbildenden Erziehungsmittel*“ (S. 339) werden.

Ermöglicht Geometrie, wie Toepell formuliert, „ein ewiges, unvergängliches Wissen [...] frei von Sinnlichkeit“ zu erkennen (S. 339), steht die von J.W. von Goethe entwickelte Methode der Naturbetrachtung gerade für eine Hinwendung zur sinnlich wahrnehmbaren Wirklichkeit. **Florian Theilmann** skizziert in seinem Beitrag die von Goethe entwickelte wissenschaftliche Methodik als „dreistufigen Geneseprozess für anschauende Begriffe [...]: Auf die *Amplifikation* der eigenen Erfahrung durch intensive Auseinandersetzung folgt eine aktive *Fusion* der Teilaspekte im Bewusstsein des erkennenden Subjekts. Wenn Letztere dann nicht bei den äußeren Aspekten des Gegenstandes stehen bleibt, kann durch *Intuition* das jeweils generative Prinzip erkannt werden“ (S. 360). Die mit der goetheschen Erkenntnismethodik verbundenen Möglichkeiten einer „ästhetischen Selbstbildung“ (S. 365) stellen für Theilmann nicht nur grundlegende Alternativen zu den problematischen Formen einer gegenwärtig stark erlebbaren „Leistungsgesellschaft“ dar, sondern können, wie er exemplarisch anhand von Übungen zur Schattenlehre zeigt, gerade im Kontext der Lehrerbildung wertvoll sein, „wenn es gelingt, für die Lernenden die üblichen Erfahrungen mit Naturwissenschaft um au-

thentische Auseinandersetzungen mit Naturphänomenen zu erweitern“ und „das Erlebnis ermöglicht wird, dass eine ästhetisch-denkerische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu selbst verantwortbaren Einsichten und vertieftem Erleben führt“ (S. 361). Eine an Goethe geschulte „Selbstbildung“ kann zu einem „aneignende[n] Sich-Einlassen auf das eigene Umfeld“ verhelfen, welches gerade für Pädagogen von wesentlicher Bedeutung sein kann.

Sinnlichkeitsfreies mathematisches Denken, anschauend-begriffsbildende Naturbeobachtung – **Peter Lutzker** stellt in seinem, diesen Band abrundenden und abschließenden Beitrag noch eine dritte im Rahmen der Lehrerbildung bestehende Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung und damit der Entwicklung eines „reflexiven Habitus“ dar: das künstlerische Tun. Die Schulung von Wahrnehmungsfähigkeit und der Kraft zu verweilen, zu üben, zu vertiefen – es sind gerade im Kontext aktueller gesellschaftlicher und technologischer Veränderungen entscheidende Fähigkeiten, die in der künstlerischen Praxis entwickelt und gefördert werden können und die, wie Lutzker unter Verweis auf Maxine Greene betont, bei angehenden Lehrern nicht nur persönlichkeitsbildend wirken, sondern diese auch befähigen können, „anders als bisher zu unterrichten“ (S. 388). Damit kann Kunst in der Lehrerbildung als ein Weg verstanden werden, bei angehenden Pädagogen, „Entwicklungsprozesse zu öffnen, diese Prozesse anzustoßen und zu unterstützen“ (S. 396). Grundlage davon ist, so Lutzker, „ein Verständnis von Lehrerbildung, das in der Überzeugung gründet, dass gerade solche Prozesse für das gesamte Wirken eines Pädagogen entscheidend sind.“ (ebd.) – für das Wirken eines Pädagogen, der sich der Bedeutung der eigenen Persönlichkeit bewusst ist, der Pädagogik als personales Geschehen versteht und für den daher „Individualerziehung“ nicht Algorithmen, sondern Menschen verlangt und nicht zur Verinselung, sondern zur personalen Beziehung führt.

Dieser Band ist aus dem „Erziehungswissenschaftlichen Kolloquium“ hervorgegangen, das im Rahmen der „Freien Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik“ veranstaltet wird. Es vereint Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftler, die seit vielen Jahren gemeinsam pädagogische Fragen diskutieren, deren Ergebnisse in vielen Publikationen veröffentlicht sind.

Literatur

- Bitter, Gottfried (2015): Person. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hrsg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 43–49.
- Bräuer, Holm (2003): Person. In: Handwörterbuch Philosophie. Hrsg. v. Wulff D. Rehfus. Vandenhoeck & Ruprecht/UTB., online: http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwbpphilosophie_main%5Ben-

- try%5D=665&tx_gbwphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c9532668c90539b2d511cb078ca05a4c [Zugriff: 07.04.2017]
- Breithaupt, Fritz (2016): Ein Lehrer für mich allein. In: DIE ZEIT Nr. 5/2016, online: <http://www.zeit.de/2016/05/schule-computer-lernen-unterricht-digitalisierung> [Zugriff: 07.04.2017]
- Hascher, Tina: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, S. 542–571.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kannetzky, Frank/Tegmeyer, Henning (2007): Begriff der Person und Theorie der Personalität. In: Diess. (Hrsg.): Personalität. Studien zu einem Schlüsselbegriff der Philosophie. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 5–15.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lankau, Ralf (2016): Die Demaskierung des Digitalen durch ihre Propheten. Computer und Computerstimme als Erzieher? Eine Digitaleuphorie als Dystopie. In: Die ZEIT Nr. 5 vom 28. Januar 2016
- Mayr, Johannes/Neuweg, Georg, Hans (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Greiner, Ulrike/Heinrich, Martin (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien: Lit, S. 183–206.
- Mayr, Johannes (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, S. 189–215.
- Spaemann, Robert (1996): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tillmann, Jürgen (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, S. 308–316.
- Weigand, Gabriele (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Herausforderungen der Gegenwart

Menschenbilder und ihre Konsequenzen für die Pädagogik: Die Stellung der Lehrerpersönlichkeit im Wandel der Zeiten

Edwin Hübner

1 Der Lehrer als Geburtshelfer

„Da also die Seele unsterblich und oft wiedererstanden ist und was hier auf Erden und was im Hades ist, kurz alle Dinge geschaut hat, gibt es nichts, was ihr unbekannt wäre. Mithin ist es kein Wunder, wenn sie imstande ist, auch hinsichtlich der Tugend und anderer Dinge sich wiederzuerinnern an das, was sie ehemals ja doch wußte. Denn da die ganze Natur in innigem Zusammenhang steht und die Seele mit allem bekannt geworden ist, so hindert nichts, daß man, wenn man sich nur an eines wiedererinnert – was die Leute dann Lernen nennen – auch alles andere wieder auffindet, wenn man nur den Mut nicht verliert und die Mühe des Forschens nicht scheut. Denn das Suchen und Lernen ist eben durchweg Wiedererinnerung“ (Platon 2004: 39).

So begründet Sokrates (469–399 v.Chr.) seinem Gesprächspartner Menon, warum es möglich sei, einen noch unbekanntem Gegenstand wie die Tugend verstehen zu lernen, obwohl man ihn zunächst noch gar nicht kennt. Im weiteren Gespräch demonstrierte Sokrates diese Wiedererinnerung an einem Sklaven des Menon, den er dazu brachte, das geometrische Problem der Verdoppelung eines Quadrates zu verstehen.

Platon wies in diesem Dialog auf ein klares Menschenbild hin: Die menschliche Seele ist eine unsterbliche Wesenheit und voller Weisheit, die sie aus ihren vorigen Leben mitbringt. Lernen ist daher nichts anderes, als sich an das, was man bereits weiß, aber vergessen hat, wieder zu erinnern. Daraus folgt eine entsprechende pädagogische Vorgehensweise: Die sokratische Methode, die Sokrates selbst „Hebammenkunst“ (Mäeutik) nannte. Das zwischenmenschliche Gespräch soll dem Anderen helfen, die Dinge, die in ihm liegen, „zur Geburt“ zu bringen. Der Lehrer wird zum Geburtshelfer. In seiner unmittelbaren Begegnung mit dem Schüler soll dieser zur Wiedererinnerung geführt werden.

2 Die Relativierung des Lehrers durch Technik

Rund zwei Jahrtausende später beschrieb der Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius (1592–1670) in seiner „Großen Didaktik“, wie er das Schulwesen seiner Zeit zu reformieren gedachte. Seine neue Methode, die Didachografie, verglich er mit dem Buchdruck, der Typografie. In einer prägnanten Formulierung kommt dabei sein Menschenbild zum Ausdruck: „Das Papier sind die Schüler, deren Verstand mit den Buchstaben der Wissenschaften gezeichnet werden soll“ (Comenius 2000: 217). An anderer Stelle verglich er den kindlichen Geist mit einer leeren Flasche:

„Wenn aber einer in ein Gefäß mit enger Öffnung (dem sich der kindliche Geist vergleichen lässt) lieber mit Gewalt als tropfenweise etwas eingießen will, – wird er etwas ausrichten? Bestimmt fließt der größere Teil der Flüssigkeit daneben, und viel weniger kommt hinein, als dies bei aller Gemächlichkeit geschehen wäre“ (Comenius 2000: 103).¹

Comenius war der Auffassung, dass der Mensch nur einmal lebt und dass von der Art und Weise, wie er dieses Leben gestaltet, die ewige Seligkeit in Gott abhängt. Es ist daher verständlich, dass er im Gegensatz zu Sokrates den Menschen als ein leeres Blatt ansah, welches zu bedrucken ist, oder auch als leeres Gefäß, das zu befüllen ist. Lernen war für ihn ein Befüllen des Menschen. Die Metapher des Nürnberger Trichters, die in dieser Zeit aufkam, beschreibt diese Sichtweise.²

Das Bild des Trichters weist auf eine neue Sicht des Lernens hin: Mithilfe technischer Mittel soll die Schule verbessert werden. Diese Mittel waren bei Comenius vor allem die „lichtvoll“ geschriebenen „panmethodischen“ Schulbücher, die es ermöglichen sollen, dass „auch die mit Erfolg lehren können, welche die Natur nicht zu guten Lehrern gemacht hat“ (Comenius 2000: 216).

Mit Comenius beginnt im 17. Jahrhundert der Diskurs über den richtigen Einsatz von Medien im Unterricht und die damit einhergehende Relativierung der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, indem den Lehrmitteln die zentrale Rolle zugewiesen wird.

„Eins ist von besonders großer Bedeutung. Fehlt es, so kann die ganze [Schul-, EH]Maschine nutzlos werden, ist es vorhanden, so kann sie laufen: nämlich ein hinreichender Vorrat an ‚panmethodischen‘ Büchern. [...] Daher steht und fällt die ganze Sache mit der Beschaffung panmethodischer Bücher“ (Comenius 2000: 222).

-
- 1 In der Pampaedia vergleicht Comenius den Pädagogen mit einem Gärtner, der von dem Baum des wahren Wissens „Reislein auf die Setzlinge“ pflöpft (Comenius 1960: 21).
 - 2 Auf Georg Philipp Harsdörffer (1607–1658) geht die Metapher des Nürnberger Trichters zurück. Er schrieb 1647 das Buch „Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst/ohne Behuf der Lateinischen Sprache/in VI Stunden einzugießen.“

3 Religiöser Zweck der Pädagogik

Für Sokrates stand das lebendige, einander befragende Gespräch im Mittelpunkt. In der Art und Weise, wie er die Menschen befragte, wandte er ebenfalls eine Technik an. Diese lag jedoch innerhalb des lebendigen zwischenmenschlichen Gesprächsverlaufes. Bei Comenius materialisierte sich die Technik des Lehrens in die äußere Organisationsform der Schule, mit dem streng geregelten Einsatz der panmethodischen Schulbücher.

Sokrates wollte dem im Inneren des Menschen Liegenden zur Geburt verhelfen. Comenius richtete den Menschen von außen her auf ein religiöses Ziel aus. Sokrates hatte eine umfassende spirituelle Sicht auf den Menschen. Auch Comenius besaß einen weiten Blick auf den Menschen. Seine Pansophie war ein Mensch und Kosmos umfassendes Ideengebäude. Vom Weltganzen her, vom „Pan“ aus, schaute er auf seine Zeit und suchte nach Wegen, deren Verderbtheit zu überwinden. Comenius' Bestreben war es, den Menschen, der aus dem göttlichen Ganzen durch sein Individuellwerden herausgefallen war, wieder in diese Ganzheit einzufügen. Der Mensch sollte wieder zum Werkzeug der Gottheit werden (Comenius 1967: 76 u. 102).

Die Pädagogik des Comenius wird in eine umfassende religiöse Sicht auf die Welt eingebettet. Aus dieser Sicht ergaben sich feste Ziele, auf die alle Pädagogik hinarbeiten habe. Die Pädagogik war für Comenius ein zentrales Element, um die Welt zu verbessern:

„Ihr habt ja schon eingesehen, daß [...] Zion am besten an Babels Stelle erbaut werden kann, wenn die lebendigen Steine Gottes, die Kinder, frühzeitig gebrochen, behauen, geglättet und dem himmlischen Bau eingefügt werden. Wenn wir also wohlgeordnete und blühende Kirchen, Staats- und Hauswesen wollen, so müssen wir vor allem unsere Schulen zu Ordnung und Blüte bringen, daß sie zu wahren und lebendigen Werkstätten der Menschheit, zu Pflanzstädten der Kirchen, Staaten und Hauswesen werden“ (Comenius 2000: 18).

Comenius weist der Schule und deren pädagogischen Unterweisungen einen klaren Zweck zu: Die Schule soll die Menschen auf ein – durchaus auch auf das Diesseits orientiertes – religiöses Ziel hin erziehen; dazu war seine Lehrmethode, die von ihm erfundene „Schulmaschine“, die Didachografie, in deren Zentrum die panmethodischen Bücher stehen, gedacht.

4 Wirtschaftlicher Zweck der Pädagogik

In den Bestrebungen des Comenius zeigt sich ein Doppeltes: Die Zwecke, die er der Pädagogik setzt, sind vollständig in einem mittelalterlich-christlichen Denken verhaftet. Die Art und Weise, wie er seine Ziele erreichen will, ist allerdings hochmodern: Er will die schulischen Probleme mithilfe von Technik

lösen. Er erfindet eine „Schulmaschine“, er gestaltet eine neue Form von Schulbüchern. Seine Pansophie wird von den Zeitgenossen abgelehnt. Die Art und Weise jedoch, wie er seine Vorstellungen technisch umsetzen wollte, wird in säkularisierter Weise von seinen Zeitgenossen aufgegriffen und ist bis in das 21. Jahrhundert hinein wirksam geblieben.

Schaut man in die Gegenwart, so werden den Schulen keine religiösen Zwecke mehr gesetzt, sondern wirtschaftliche. So schrieb beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Peter Struck:

„Junge Menschen sind das wichtigste Zukunftskapital einer Gesellschaft, die arm an Bodenschätzen ist. Wer nicht bereit ist, in Schulen zu investieren, trägt nicht zur Zukunftssicherung des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Deutschland bei“ (Struck 1998: 99f.).

Zwischen Peter Struck und Johann Amos Comenius liegen rund 350 Jahre. Die Zwecke, die sie der Schule zuweisen, sind zwar verschieden, aber beide weisen der Erziehung einen Zweck zu. Die jungen Menschen werden von beiden als Rohstoff gesehen, über den zu verfügen ist, um ein Ziel zu erreichen. Sie sehen die Erziehung der Kinder als Mittel für den Zweck, die Gesellschaft in eine bestimmte Richtung zu bringen. Eine scheinbar moderne Denkfigur des 21. Jahrhunderts hat ihre Wurzel im 17. Jahrhundert.

Der einzige Unterschied: Der Reformversuch des Comenius und nach ihm alle großen Bildungsreformen der Vergangenheit wurden von einer kulturellen Leitidee impulsiert, hinter der ein ideelles Menschenbild stand. Bei den Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte dagegen fehlen kulturelle Bildungsideen. Es steht heute – wie der Philosoph und Politologe Julian Nida-Rümelin mit Recht bemerkt (Nida-Rümelin 2015: 31) – die „Employability“ im Vordergrund. Die Verwertbarkeit des Menschen im Wirtschaftsleben wurde zum Leitmotiv von Bildungsreformen. Das ist ein Symptom dafür, dass in der pädagogischen Diskussion das Nachdenken über den Menschen, der ja im Zentrum der Bildung steht, verloren gegangen ist. Die Gegenwart scheint kein Menschenbild mehr zu haben. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass mindestens von zwei Seiten her jeweils ein neues Menschenbild in der Kultur auftaucht. Das eine Bild hat ebenfalls seine Wurzeln im 17. Jahrhundert, das andere am Beginn des 20. Jahrhunderts.

5 Maschinelle Menschenbilder

René Descartes (1596–1650), ein Zeitgenosse des Comenius, glaubte, angeregt durch die technischen Erfindungen seiner Zeit, dass tierische und menschliche Körper nichts anderes als Maschinen seien. Das bewegende Prinzip der Körpermaschine war für ihn die Wärme. Im Herz lokalisierte er

den Ursprung aller Bewegungen. Allerdings war er noch der Auffassung, dass eine menschliche Körpermaschine ohne Seele weder sich selbst noch die umgebende Welt wahrnehmen könne. Erst wenn Gott eine Seele mit dem Körper verbinde, dann werde aus der Körpermaschine ein Mensch. Die im Kopf gelegene Zirbeldrüse sah Descartes als den Ort an, wo sich Seele und Körper begegnen.

In seinen Meditationen suchte Descartes nach einem sicheren und unbezweifelbaren Fundament aller Erkenntnis. Er fand es in seinem Denken: *cogito, ergo sum!* Der Leib hat in dieser Sichtweise keine Bedeutung. „Der radikale Erkenntniszweifel, der als einzige sichere Erkenntnis die Fähigkeit zum Zweifeln selber anerkennt, führt auf diesem Weg zu der Idee der vollkommenen Loslösung des Denkens vom materiellen Körper“ (Krüger 2004: 191).

Mit dieser Auffassung setzte Descartes geistesgeschichtlich gesehen den Ausgangspunkt für die fast 400 Jahre später auftretende Auffassung der Posthumanisten, dass der menschliche Geist als eine Art „Software“ auch ohne biologischen Körper existieren und für Ewigkeiten in Computern weiterleben könne (vergl. Krüger 2004: 197).

1747 veröffentlichte der französische Arzt Julien Offray de La Mettrie (1709–1751) sein Werk „L’homme machine“, in welchem er unumwunden die These vertrat, dass der Mensch eine Maschine sei.

„Ich täusche mich nicht: der menschliche Körper ist eine Uhr, aber eine gewaltige, die mit so viel Kunstfertigkeit und Geschicklichkeit konstruiert ist, daß sogar dann, wenn das Sekundenrad stillsteht, das Minutenrad sich weiterdreht und seinen Weg immer fortsetzt, so wie das Viertelstundenrad und andere sich weiter bewegen, wenn die ersteren, entweder verrostet oder durch irgendeine andere Ursache gestört, ihren Gang unterbrochen haben“ (La Mettrie 2001: 83).

Andere Zeitgenossen theoretisierten nicht, sondern bauten mithilfe von Uhrwerken künstliche Menschen. Die von Jacques de Vaucanson (1709–1782), den beiden Schweizern Pierre Jaquet-Droz (1721–1790) und Henri-Louis Jaquet-Droz (1752–1791) gebauten Tiere und Androiden, auch das schreibende „Automaton“ des Schweizer Uhrmachers Henri Maillardet (1745–1830) erregten damals ein sehr großes Aufsehen. Das theoretisch formulierte Menschenbild eines La Mettrie fand dadurch eine scheinbare Bestätigung. Die Popularität der Androiden hatte daher eine tiefgreifende Wirkung auf die Menschen. Denn die Automaten zeigten,

„wie ein Mensch funktionieren würde, wenn er eine Maschine wäre. Der Zugang ins Innere der Androiden war der Zugang ins Innere des Menschen, denn indem die Menschen ins Innere der Maschinen blickten, veränderte die Maschine das Innere ihrer Köpfe. Der Flötenspieler und der Trommler und die Tänzerin und sogar die Ente waren Weltbildfabriken“ (Schirmacher 2013: 119).

6 Evolution der Maschinen

Als Charles Darwin (1809–1882) sein Buch „Über die Entstehung der Arten“ 1859 veröffentlichte, in welchem er seine Evolutionstheorie vorstellte, bekam er kurze Zeit darauf eine Replik, in der seine Idee erweitert wurde (Butler 1863). Samuel Butler (1835–1902) folgerte aus Darwins Theorie der Entstehung der Arten, dass dann auch Maschinen eine ähnliche Evolution wie Lebewesen vollziehen könnten. Zwar seien die vorhandenen Maschinen noch recht primitiv, so wie einst die Einzeller, es sei aber doch prinzipiell denkbar, dass sie sich zu hochkomplexen Geräten entwickeln könnten, die dann über den Menschen hinauswüchsen.

Samuel Butler schrieb einige Jahre später den utopischen Roman „Erewhon“, in welchem er diese Idee literarisch sehr ausführlich darstellte (Butler 1928). Dieser Roman fand Anfang des 20. Jahrhunderts weite Verbreitung und wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Die Idee der maschinellen Evolution findet sich seitdem bis in die Gegenwart hinein als Motiv sowohl im Genre der Science-Fiction-Literatur als auch im wissenschaftlichen Diskurs (z.B. Moravec 1990; Minsky 1994; Kurzweil 1999; Kurzweil 2013; Vowinkel 2006).

7 Kybernetik – das Maschinenbild des Menschen wird Wissenschaft

Gedanken über Maschinen, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts noch im literarischen Milieu bewegt wurden, fanden ab dessen Mitte Eingang in die wissenschaftliche Diskussion. Der Zweite Weltkrieg war ein Beschleuniger für alle technischen Entwicklungen. Die Atombombe wäre ohne den Druck des Krieges nicht mit diesem riesigen Kraftaufwand und in dieser Geschwindigkeit entwickelt worden. Parallel zur Entwicklung der Bombe, sozusagen als Zwillingentwicklung, wurde mit derselben Eile an der Perfektionierung des Computers gearbeitet. Ohne ihn hätten die Berechnungen, die der Konstruktion von Atombomben zugrunde liegen, nicht durchgeführt werden können. Man brauchte für deren Bau schnelle Rechneranlagen.

Neben diesen beiden besonders sichtbaren Forschungsgebieten entstanden mehrere neue Wissenschaftsgebiete, die maßgebend die Entwicklung der Computertechnologie und deren Anwendungsgebiete beeinflussten: Kybernetik, Informationstheorie, Spieltheorie. Gerade in diesen Gebieten entwickelte sich das Bild vom Menschen als Maschine weiter.

Das schon in der Wattschen Dampfmaschine im Fliehkraftregler eingebaute Prinzip der Rückkoppelung wird zum wesentlichsten Element der Ky-