

Manuela LIEBIG & Hans GÄNGLER

(Technische Universität Dresden)

Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/liebig_gaengler_bwpat34.pdf

seit 17.10.2018

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet.

**Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/liebig_gaengler_bwpat34.pdf

Anders als viele andere Studiengänge mit fehlendem oder unklarem Berufsprofil gehört die Ausbildung von Lehrkräften zu jenen Studiengängen mit klar formulierten Ausbildungszielen, welche u.a. in den Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der KMK festgeschrieben sind. Dennoch befindet sich die akademische Ausbildung von Lehrenden von je her im Spannungsfeld von Berufsqualifizierung einerseits und einer eher wissenschaftsorientierten Ausbildung auf der anderen Seite. Der vorliegende Beitrag möchte am Beispiel der Ausbildung von Lehrenden in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik aufzeigen, dass eine didaktische und methodische Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Konzepten der Ausbildung anderer pädagogischer Berufe, wie der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sinnvoll sein kann. Dabei spielt der Aspekt der Persönlichkeitsbildung als strukturierendes Konzept der Ausbildung eine zentrale Rolle.

Teacher training as personal development

Unlike many other courses of studies with a missing or uncertain occupational profile, teacher training is one of those courses with clearly worded training goals. Among others these goals are included in the standards for teacher training of the ‚KMK‘. Nevertheless, the academic education of teachers has always been in the field of tension between professional qualifications on the one hand and a more scientific orientated education on the other.

Using the example of teacher training in the occupational subject of social pedagogy, this article aims to show that a didactical and methodological orientation of teacher training to educational concepts of other pedagogical professions, such as the training of educators, can be useful. The aspect of personal development plays a central role as a texturing concept of education.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung

1 Lehrerinnen- und Lehrerbildung als bildungspolitische Dauerbaustelle

Die Kritik an der akademischen Ausbildung von Lehrenden scheint so alt zu sein wie die Ausbildung selbst. Mithin wird sie als „bildungspolitische Dauerbaustelle“ betrachtet (Walm/Wittek 2014, 5). Föderale Strukturen sowie sich wandelnde Vorstellungen von „guter Schule“ und „gutem Unterricht“ führen zu permanenten Reformbestrebungen mit unklarem Ausgang. Der Diskurs über die akademische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erreichte seinen letzten Höhepunkt dabei mit der flächendeckenden Modularisierung der Lehramtsstudiengänge (u.a. Pätzold 2012; Tramm 2012; Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009). Für die Ausbildung von Lehrenden für berufsbildende Schulen kommt hinzu, dass hier die grundständige akademische Ausbildung immer wieder zur Disposition gestellt wird (Faßhauer 2012; Bonz 1995), da Zweifel darüber bestehen, ob die umfangreichen Anforderungen, die sich vor allem aus einem doppelten Praxisbezug (Schule – Berufsfeld) ergeben, durch ein Studium überhaupt vermittelt werden können. Bonz (1995, 439) fragt, ob die Ausbildung von Lehrenden für berufliche Schulen gar ein unlösbares Problem sei.

Während die akademische Lehrerinnen – und Lehrerbildung im gewerblich-technischen Bereich mittlerweile auf großen Konsens stößt (Becker/Spöttl/Vollmer 2012), zeigt sich für die personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe teilweise ein anderes Bild. Vor allem der – kaum wahrnehmbare – Diskurs über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für sozialpädagogische Ausbildungen verharret noch immer bei der Frage, ob ein entsprechendes Lehramt überhaupt notwendig und sinnvoll sei (u.a. Rupprecht 2015; Ledig 2011). Kietz kritisierte diesen bis heute andauernden Umstand bereits 1966: „An keiner anderen Schulart gibt es ähnliche Zustände. Dort wird jeder Lehrer für seine Schulart und seine Unterrichtsfächer vorbereitet. Nur für die Lehrkräfte, die junge Menschen für einen so verantwortungsvollen Beruf [...] ausbilden, hält man das nicht für nötig“ (Kietz 1966, zit. nach v. Derschau 1976, 242). Derzeit gibt es nur sechs Hochschulstandorte, die eine grundständige Ausbildung für Lehrende in sozialpädagogischen Bildungsgängen anbieten: Bamberg, Dresden, Dortmund, Neubrandenburg/Rostock, Lüneburg und Tübingen (vgl. Gängler 2010). Die Studienplatzkapazitäten stehen dabei in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Bedarf an Lehrkräften in den Schulen.

Die Kritik an der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sich v.a. auf eine zu starke Verwissenschaftlichung und damit einhergehend eine (vermutete) Praxisferne (Oelkers 2001). Diese Kritik lässt sich interessanterweise auch in Bezug auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern beobachten, welche ebenfalls permanenten Reformbestrebungen ausgesetzt ist (u.a. Gängler/Liebig 2017; Pätzold 2012; Blech/Wahle 2009). Es scheint daher

lohnenswert, den Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu weiten, da hier zwei pädagogische Ausbildungen, die zudem in einem engen Zusammenhang stehen, sehr ähnliche Diskussionsstränge aufweisen. Für beide Ausbildungen, gleichwohl sie an verschiedenen Ausbildungsorten angesiedelt sind, stellt sich die Frage, warum diese einer permanenten Kritik unterliegen. Während die Ausbildung von Erzieherinnen- und Erziehern durch einen länderübergreifenden, lernfeld- und kompetenzorientierten Lehrplan klar an der zukünftigen beruflichen Tätigkeit ausgerichtet ist, verstehen zahlreiche Akteurinnen und Akteure der hochschulischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung diese als rein wissenschaftliche Ausbildung (Oelkers 2001). Andererseits heißt es in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“: „Kennzeichnend für die berufliche Bildung sind einerseits eine ständige Bezugnahme auf den dynamischen Wandel in der Berufswelt sowie andererseits komplexe institutionelle und organisatorische Systeme. Zudem kommt dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung zu. Die Anforderungen an Lehrkräfte in diesem Bereich sind durch häufige und oft unvorhersehbare Veränderungen geprägt. Eine durchgängige Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl auf der Basis von Kenntnissen des Berufsfeldes und des Faches, Motiven und Einstellungen ist unabdingbar, auch zur Entwicklung der beruflichen Identität als Lehrkraft in berufsbildenden Schulen“ (KMK 2017, 5). Schon allein die Komplexität der beruflichen Aufgaben der Lehrkräfte ist eine Herausforderung, die in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Persönlichkeit als Ressource zurückgreift und insoweit biographisches Arbeiten und Identitätsentwicklung voraussetzt.

Der folgende Beitrag soll diese Auffassung argumentativ vertiefen, indem die Debatte in den weiteren Kontext der Ausbildung von Professionen insgesamt gerückt wird. Des Weiteren wird im Rahmen eines Erfahrungsberichts aus der Ausbildung von Lehrkräften eine Studienstruktur vorgestellt, die die Perspektiven einer wissenschaftlichen Qualifikation mit den Perspektiven einer Persönlichkeitsentwicklung von zukünftigen Professionellen in Zusammenhang bringt.

2 Wissenschaftliches Studium und Berufsvorbereitung

Im Diskurs über die Ausbildung von Lehrenden werden Wissenschaftlichkeit und Berufsorientierung häufig als zwei Pole dargestellt, die sich gegenseitig zu widersprechen scheinen. Dabei ist unserer Ansicht nach eine Integration beider Perspektiven nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll und notwendig. Untersuchungen von Schweizer Bildungsforschern zeigen, dass die Ausbildung von Lehrkräften dann besonders positive Effekte zeigt, wenn die Studierenden die Möglichkeit erhalten, ihre *persönlichen Lern- und Entwicklungsfortschritte*, die sich explizit auf das *Ausbildungsziel* beziehen müssen, selbst wahrzunehmen. Dafür ist es zunächst notwendig, dass die Ziele der Ausbildung für alle Beteiligten klar formuliert sind und von den Studierenden als erreichbar wahrgenommen werden. Für eine individuelle Einschätzung des Leistungsstandes ist ein *Betreuungsverhältnis* notwendig, das es den Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern erlaubt, diese Einschätzungen überhaupt vorzunehmen. „Der

Ort der Ausbildung muss sich als einer der Lehrerbildung identifizieren lassen“ (Oelkers 2001, 155). Dabei ist nicht nachvollziehbar, weshalb sich Universitäten dagegen sträuben, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als (wissenschaftlich fundierte) Berufsausbildung zu betrachten, wenn doch der wesentliche Handlungsrahmen des späteren Tätigkeitsfeldes, nicht zuletzt durch eine KMK-Rahmenvereinbarung, klar definiert ist. Der Bezugspunkt für den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden müssen die Tätigkeitsfelder resp. beruflichen Arbeitsaufgaben der zukünftigen Berufspraxis sein (Niethammer/Schweder 2018).

Um diese Problematik auch theoretisch präziser formulieren zu können, bietet sich der Rückgriff auf den Professionsbegriff von Luhmann an. Ursprünglich zunächst unspezifisch in einem Manuskript aus den 70er Jahren entwickelt (Luhmann 2017), hat Luhmann diesen später für Lehrkräfte respezifiziert (Luhmann 2002, 142ff.). Dabei arbeitet er heraus, dass bestmögliches Wissen nur eine Komponente des Begriffs Profession ist. „Entscheidend kommt hinzu, daß dieses Wissen nicht direkt, logisch, problemlos angewandt werden kann, sondern jede Anwendung mit dem Risiko des Scheiterns belastet ist. Das gilt für die Prototypen der Diskussion, für Ärzte und Juristen, aber, wie leicht zu sehen, auch für Pädagogen. Im Zentrum der Entwicklung von Professionen steht mithin die Distanz zwischen Idee und Praxis, die durch Wissen allein nicht überbrückt werden kann“ (ebd., 148.).

Aus dieser Perspektive erscheint es logisch, dass das Ausbildungswissen den Verwendungserwartungen der Studierenden nicht widersprechen darf, sondern für deren Handlungspraxis anschlussfähig sein muss. Dabei ist der Transfer des Ausbildungswissens stets eine individuelle Leistung, keine bloße „Verwertung“ der Ausbildungsinhalte in der Praxis (Oelkers 2001). Die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wiederum ist es, diese anspruchsvolle Transferleistung kontinuierlich zu begleiten. Der in zahlreichen Studien und Publikationen postulierte „Praxisschock“ verweist genau an diesem Punkt auf eine Schwachstelle der akademischen Ausbildung: die liberal-reformpädagogisch orientierten Ansätze, die die hochschulische Lehre prägen, halten einer (konservativen) Praxis nicht stand, die noch dazu ein hohes Maß an Pragmatik von den Berufsanfängerinnen und -anfängern verlangt. So fordert Tanner als Konsequenz der Ergebnisse seiner Längsschnittstudie, dass berufsbezogene Einstellungen bereits in der ersten Phase der Ausbildung gezielt reflektiert werden müssen, um so bereits in dieser Phase der Berufssozialisation zwischen gewünschter und real existierender Schulpraxis unterscheiden zu können (Tanner 1993).

Messner und Reusser (2000) betrachten die berufliche Entwicklung von Lehrkräften aus diesem Grund auch als lebenslangen Prozess. Dabei verstehen sie unter beruflicher Entwicklung „den Erwerb *berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten*, die Ausbildung von *pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen* als Grundlage der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit“ (ebd., 157; Hervorhebung d. A.). Daraus ergeben sich konkrete Aufträge für die Ausbildung: sollen z.B. Werthaltungen herausgebildet werden, müssen diese thematisiert und auch vorgelebt werden. Fraglich scheint, wie dies in einem weitgehend anonymisierten Studium mit häufig schlechter Dozenten-Studierenden-Relation gelingen kann.

Gleichwohl ein Studium allein nicht auf ein Arbeitsfeld vorbereiten kann, dessen berufliche Wirklichkeit sich durch gesellschaftliche und politische Veränderungen schnell ändert, muss es doch Ziel eines Lehramtsstudiums sein, eine „theoretisch fundierte handwerkliche Starthilfe“ zu leisten (Messner/Reusser 2000, 168). Wie eine solche „Starthilfe“ aussehen könnte, lässt sich einem weiteren Hinweis Luhmanns entnehmen: „Das ‚Wissen‘ der Professionen besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können – teils zur besseren Definition der Situation, teils zum Herausgreifen behandelbarer Aspekte. Bewährte Routinen geben eine Art Sicherheit, die jedoch auf Erfolge und Mißerfolge gefaßt sein muß. Und sie sind durch Wiederverwendbarkeit ausgezeichnet und bieten dadurch auch eine Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung“ (Luhmann 2002, 149).

Natürlich ist ein Studium mehr als das Einüben berufspraktischer Fähigkeiten. Letzteres kann u.E. von den Hochschulen auch nur in sehr beschränktem Umfang geleistet werden. Vielmehr geht es zunächst um ein (Nach-)Denken über Schule und Unterricht ohne Begrenzung durch die „Realität“ der Schulpraxis. Neuweg (2018, 187) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kultur der Distanz“, die in einem Studium etabliert werden kann und gleichzeitig dessen originäre Aufgabe ist. Die Verbindung zwischen der „Realität“ der Schulpraxis und der „Realität“ des Studiums ist dennoch herzustellen – und dies geht in erster Linie über die kognitive Aufklärung einer doppelten Differenz zwischen Person und Rolle der Studierenden. An der Hochschule sind sie in der Rolle der Lernenden, in den schulpraktischen Ausbildungsanteilen in der Rolle der Lehrkräfte. So sind sie einmal in der Rolle der Klienten (Lernenden), die von Fachleuten (Hochschullehrenden) betreut werden und andererseits in der Rolle der (angehenden) Professionellen, die selbst Prozesse der Personenänderung (Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern) hervorrufen sollen. Hierbei kommt es in erster Linie darauf an, dass die Studierenden erkennen, dass von „professionell Tätigen [...] persönlicher Einsatz erwartet [wird]. Gerade im Lehrberuf ist die eigene Person wichtiger als Methodik und Raffinement“ (Luhmann 2002, 150).

3 Persönlichkeitsbildung als integraler Bestandteil der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Der Aspekt der Persönlichkeitsbildung ist seit langem ein zentraler Diskussionspunkt im Diskurs über die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen und eine Antwort auf die Frage, welche Funktion eine Lehramtsausbildung u.a. ausüben muss (Faßhauer 2012; Becker et al. 2012). Diese Diskussion betrifft die Ausbildung von Lehrenden in gleichem Maße wie die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, wenngleich der Diskurs im Bereich der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung intensiver geführt wird. Für die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen muss Persönlichkeitsbildung dabei in doppelter Hinsicht betrachtet werden: Für die Studierenden geht es um eine Entwicklung von Lernenden zu Lehrenden und (sofern bereits eine Berufsausbildung vorliegt) von einem beruflichen Selbstverständnis zu einem anderen beruflichen Selbstverständnis. Vor allem der zweite Aspekt

erscheint für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung keinesfalls trivial und stellt für die Studierenden häufig eine enorme Herausforderung dar. Der Perspektivwechsel von der Erzieherin/vom Erzieher zur Lehrerin/zum Lehrer ist mit zum Teil großen inneren Widerständen verbunden. Dieses Phänomen wurde vor allem für die Ausbildung von Lehrenden für Gesundheits- und pflegeberufe bereits ausführlich beschrieben (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009).

3.1 Merkmale einer professionellen pädagogischen Persönlichkeit

„Persönlichkeitsbildung“ wird einerseits als zentrale Aufgabe der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte betrachtet. Andererseits ist bis heute nicht eindeutig geklärt, welche Aspekte diese Lehrer- resp. Erzieherpersönlichkeit konkret umfassen soll. „Lehrer/innen/persönlichkeit ist ein schillernder, bisweilen normativ überladener Begriff“ (Neuweg 2018, 103). Häufig wird das Ziel der Ausbildungen unter Begriffen wie „Identität“ oder „professionelle Haltung“ subsummiert. Diese vermögen es jedoch nicht, den Kern der Sache deutlicher zu beschreiben. Dies scheint für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen jedoch aus didaktischer Sicht problematisch, da die Beschwörung der Bedeutung von „Identität“ oder „Haltung“ nicht zwangsläufig dazu führt, Konzepte für die didaktische Umsetzung in der Ausbildung zu formulieren. Problematisch erscheint ebenso die (generelle) Unschärfe des Begriffs „Haltung“ im Kontext pädagogische Ausbildungen resp. Berufe. Der Begriff „Haltung“ wird weder ausreichend operationalisiert noch eindeutig definiert: „Haltung erscheint als ‚Containerbegriff‘, der unverbindlich und beliebig mit wechselnden Inhalten gefüllt wird“ (Fiebert/Solzbacher 2014, 25). Gerade aufgrund der fehlenden Schärfe des Begriffs ist auf der anderen Seite auch kein eindeutig einzugrenzender Forschungsstand rezipierbar, der eine Konkretisierung für die Ausbildung möglich machen könnte (Schwer et al. 2014).

Der Diskurs über die professionelle Haltung von Lehrkräften pendelt zwischen den Polen „Fachlichkeit“ und „Persönlichkeit“ und einer jeweiligen (Über-)Betonung eines der beiden Aspekte. So ist ein guter Lehrer resp. eine gute Lehrerin wahlweise eine Person, die über eine besondere Qualität an professionellem Wissen und Können verfügt oder eine Person, die besonders sensibel auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen kann. Lehrende wirken - je nach Position - folglich mehr durch das, was sie können oder durch das, was sie sind (Fiebert/Solzbacher 2014, 19). Aktuell wird von einem „*kompetenten Expertentum*“ gesprochen, das Wissen und Persönlichkeit gleichermaßen einschließt (ebd., 36).

Die Diskussion über eine professionelle Erzieherinnen- und Erzieherpersönlichkeit verharrt ebenso auf verhältnismäßig abstraktem Niveau. So beschreibt das von der Robert-Bosch-Stiftung herausgegebene „Qualifikationsprofil Frühkindliche Bildung“ (2011) Reflexion als zentrales Qualitätsmerkmal einer professionellen Haltung, für welche biografische wie inhaltliche Aspekte einbezogen werden müssen. Was das für Ausbildung bedeutet bzw. wie genau dies im Rahmen einer Ausbildung gelingen kann, wird jedoch nicht ausgeführt (Schwer et al. 2014).

Statt als normativ-idealistisches Konstrukt, wird die professionelle pädagogische Haltung heute vielfach als professionelle Kompetenz verstanden, eine Art „*innerer Kompass*“, der ein hohes Maß an *Wissen und Reflexivität* beinhaltet. Andere Definitionen verstehen „Lehrerinnenpersönlichkeit“ als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Neuweg 2018, 103). Auf die Bedeutung einer lernförderlichen Haltung der Lehrkraft wies zuletzt auch die Hattie-Studie hin (Hattie/Beywl 2013). Betrachtet man das Phänomen „Haltung“ aus didaktischer Sicht, ist das grundlegende Problem bei der Diskussion über die („richtige“) Lehrer- resp. Erzieherpersönlichkeit, dass bis heute nicht geklärt ist, ob die Merkmale dieser Persönlichkeit, die persönlichen Eigenschaften und Einstellungen (ausschließlich) biografisch determiniert sind oder ob diese im Rahmen von Ausbildung vermittelt werden können (Fiebert/Solzbacher 2014, 39).

So ist zu konstatieren, dass bis heute kein eindeutiger und überprüfbarer Kriterienkatalog vorliegt, der das Persönlichkeitsprofil für eine erfolgreiche Berufslaufbahn von Lehrpersonen beschreibt (Messner/Reusser 2000). Deutlich wird jedoch eine klare Rückbesinnung der Diskussion auf das pädagogische Handeln: „Persönlichkeit im Sinne eines Potenzials, einer Haltung rückte jedenfalls u.a. deshalb in den Hintergrund, weil Professionalität im Lehrer-/Erzieherberuf sich nicht daran zeigte, wie ein Erzieher ist, welche Haltung er hat, sondern wie er handelt“ (ebd., 36). Der Handlungsbezug wiederum stellt die pädagogischen Ausbildungen vor große Herausforderungen, da in einer pädagogischen Handlungssituation eine sehr große Breite an Wissen zum Tragen kommen kann. Professionelles Handeln erfordert Beobachtungs-, Beschreibungs-, Erklärungs- und Begründungswissen sowie Handlungswissen und nicht zuletzt (pädagogisches) Urteilsvermögen (Wildfeuer 2011, 1795).

3.2 Erziehung als Formung des Lebenslaufs

Wir schlagen in diesem unübersichtlichen Terrain vor, die Ausbildung von Lehrkräften weder einseitig von bestimmten Voraussetzungen – seien es Persönlichkeitseigenschaften, berufliche Vorerfahrungen oder Wissensbestände – zu betrachten, noch ausschließlich von einem Ziel – sei es eine bestimmte Haltung, seien es Kompetenzen – her zu definieren, sondern die Ausbildung als Teil des individuellen Lebenslaufs zu sehen. Dies hat zur Folge, dass die Relevanz der eigenen Person für den Lehrerberuf, von der Luhmann spricht, in besonderem Maße zum Tragen kommen kann.

Der Begriff des Lebenslaufs wird hier deshalb gewählt, weil dadurch sowohl Stabilität als auch Veränderbarkeit der Person („Persönlichkeitsbildung“) angesprochen werden können. „Ein Lebenslauf ist [...] eine Beschreibung, die während des Lebens angefertigt und bei Bedarf revidiert wird“ (Luhmann 1997, 18). Damit kann den Studierenden in doppelter Hinsicht Rechnung getragen werden: Zum einen geht es um die Anerkennung ihrer Individualität und der damit verbundenen mannigfaltigen (Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisations-)Erfahrungen, die für einen zukünftigen Beruf als Lehrkraft möglicherweise aktualisiert werden können, zum anderen aber auch um die Perspektive auf die Entwicklung dessen, was die Professionalität von Lehrkräften ausmacht: eben jene „ausreichend große Zahl komplexer Routi-

nen“, von denen Luhmann spricht (Luhmann 2002, 149). Die Entwicklung solcher Routinen wiederum könnte ein Bildungsziel einer universitären Lehrkräfteausbildung sein.

Daran anknüpfend lässt sich fragen, in welcher Form eine solche professionsbezogene Ausbildung an Hochschulen möglich wäre. Hier ist einerseits naheliegend, auf etwas zurückzugreifen, was an Hochschulen – als Teil des Erziehungssystems – selbstverständlich vorhanden ist: Interaktionen mit erzieherischen/bildungswirksamen Intentionen. Die Konsequenz wäre die Entwicklung von Lehrveranstaltungsformaten, in denen angehende Lehrkräfte diese Doppelperspektive einnehmen können: Lehrende und Lernende in Wechselseitigkeit und – mit entsprechenden reflexiven Mechanismen versehen – auch gleichzeitig sein zu können.

Wie man leicht sehen kann, gelingt dies nicht in hochstandardisierten Lehrformaten – wie etwa Vorlesungen oder Seminaren, in denen allwöchentlich aufs neue Referate abgespult werden –, sondern in Lehrveranstaltungen, die sowohl vom fachlichen, wie vom methodischen, vor allem aber von jeweils eigenen Person her Raum für Überraschungen bieten. Denn nur in der konkreten Erfahrung der „Distanz zwischen Idee und Praxis, die durch Wissen allein nicht überbrückt werden kann“ (Luhmann 2002, 149) lassen sich solche professionellen Routinen entwickeln und einüben.

3.3 Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

In der Diskussion über ein didaktisches Konzept für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, die an Fachschulen für Sozialpädagogik angesiedelt ist, werden die „Persönlichkeitsorientierung“ und die Bedeutung biografischer Lernprozesse ebenfalls umfangreich diskutiert. Obgleich kein konkreter Kriterienkatalog vorliegt, der die „ideale“ Erzieherinnenpersönlichkeit beschreibt, wird Persönlichkeitsbildung als zentrale Aufgabe der Ausbildung formuliert (BöfAE 2012). Dies kann als Ergebnis jahrelanger Diskussionen über die Reform der Erzieherinnenausbildung betrachtet werden (Rudolph 2012; Gruschka 1985; Fischer 1980). In den lernfeldstrukturierten Curricula der fachschulischen Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist das biografische Arbeiten mit den Auszubildenden in einem separaten Lernfeld verankert, spielt darüber hinaus jedoch auch in allen anderen Lernfeldern eine zentrale Rolle. Persönlichkeitsbildende Ausbildungsanteile sind somit curricular abgestützt. In Lernfeld 1 des länderübergreifenden Lehrplans Erzieherin/Erzieher wird als zentrale Aufgabe der Ausbildung formuliert:

„Erzieherinnen und Erzieher bilden, erziehen und betreuen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf der Grundlage einer reflektierten und ständig weiter zu entwickelnden beruflichen Identität und Professionalität. Sie entwickeln diese im kritischen Umgang mit eigenen und von außen an sie herangetragenen Erwartungen und Anforderungen an ihre Berufsrolle. Sie verfügen über die Fähigkeit und Bereitschaft, sich neuen beruflichen Anforderungen und Rollenerwartungen zu stellen und ihre eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.“ (BöfAE 2012, 23).

Die Beschreibung der Aufgaben der Ausbildung implizieren didaktische wie methodische Konsequenzen sowie ein Verständnis von Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung als

lebenslangem Prozess. Dieses Verständnis wird auch von Vertreterinnen der Lehrerbildung formuliert (u.a. Neuweg 2018; Messner/Reusser 2000). Die Aufgabe der Ausbildung besteht also darin, die Lernenden zu befähigen:

- „ihre Berufsmotivation vor dem Hintergrund der eigenen Biografie zu analysieren.
- Erwartungen und Anforderungen an die pädagogische Arbeit [...] wahrzunehmen, zu reflektieren und Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln zu ziehen.
- die Berufsrolle zu reflektieren und eigene Erwartungen und Anforderungen zu entwickeln.
- Sprache als Medium sozialpädagogischen Handelns wahrzunehmen und einzusetzen.
- Verantwortung und Initiative für die eigene Ausbildung zu übernehmen [...]. (BöfAE 2012, 23).

Um diese Ausbildungsziele einzulösen ist es notwendig, die Auszubildenden kontinuierlich zu begleiten. Dies geschieht u.a. durch von Auszubildenden und Lehrkräften gemeinsam erarbeiteten individuellen Ausbildungsplänen und Ausbildungsportfolios. Darüber hinaus enthält die Ausbildung einen hohen Anteil an Lernsequenzen, in welchen die Erarbeitung von fachlichen Kompetenzen mit Methoden der Biografiearbeit verknüpft werden. Außerdem hospitieren die Lehrkräfte die Auszubildenden während der Berufspraxisphasen und ermöglichen so ein individuelles und kompetenzorientiertes Feedback zum Entwicklungsstand der Auszubildenden.

In der Ausbildung erhalten die Lernenden genügend Raum, sich mit eigenen und fremden Erwartungen an die Berufsrolle auseinanderzusetzen, sich selbst zu positionieren und so auf Basis der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen ein Verständnis über die eigene Berufsrolle resp. berufliche Identität zu entwickeln.

Die dargestellten didaktischen und methodischen Überlegungen zur Biografiearbeit und zur Entwicklung einer Berufsrolle werden von uns auf die Ausbildung von Lehrenden für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik übertragen und im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis mit den Studierenden reflektiert. So erfahren sie selbst, welche intellektuelle und persönliche Herausforderung eine in hohem Maße auf biografisch-reflexive Lernprozesse angelegte Ausbildung darstellt.

4 Das Lehramtsstudium in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an der Technischen Universität Dresden

Im Unterschied zu manch anderen Standorten in der Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen liegt die Verantwortung für die Organisation des Studiums der Beruflichen Fachrichtungen an der Technischen Universität Dresden in den Händen der Professuren für die beruflichen Didaktiken. Dies verursachte in den vergangenen Jahren einerseits eine erhebliche Arbeitsbelastung durch die permanente Änderung der Studienstrukturen (vom Staatsexamen zum BA/MA-System und wieder zurück zum Staatsexamen) mit entsprechender Dauerreform der Studiendokumente (Studien- und Prüfungsordnungen). Andererseits bot sich dadurch auch die Möglichkeit - im Rahmen der durch die KMK-Standards vorgegebenen Spielräume -

zahlreiche Elemente einer stärkeren Handlungs- bzw. Berufsorientierung (mit Blick auf die Profession) ins Studium einzubauen.

Dies bedeutet, dass Lehrveranstaltungen aus der Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik vom ersten bis zum letzten Semester einen Rahmen für die Studierenden bilden, indem der Professionsbezug auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft das strukturierende und orientierende Merkmal darstellt (vgl. Tab. 1). Vervollständigt werden diese Lehrangebote durch entsprechende fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen entsprechend den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik (vgl. KMK 2017, 89f.).

Tabelle 1: Studienstruktur des Lehramtsstudiums der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an der TU Dresden

Semester	Lehrveranstaltung	Berufs-/Professionsbezug
1.	Einführung in die Sozialpädagogik (VL+Tut)	Gliederung entsprechend den (fachwissenschaftlichen) Modulen des Studiums inkl. eine Vorlesung zur Didaktik der Sozialpädagogik
1.	Arbeitsfelder und Adressat/innen der Sozialpädagogik (S)	Inhaltlich orientiert an den Tätigkeitsfeldern der von den zukünftigen Lehrkräften auszubildenden Berufsgruppen
2.	Berufsfeldanalyse (Exk+Tut)	Exkursion mit Berufsfeldanalyse der von den zukünftigen Lehrkräften auszubildenden Berufsgruppen
3.	Lebenslauf und berufliche Identität (S)	Reflexion der Berufswahlmotivation, biographisch gefärbte Vorstellungen von Lehrkräften, kommunikative Grundlagen des Lehrens, lebenslauforientierte Entwicklung von Professionalität
4.	Grundlagen der Didaktik der Sozialpädagogik (S+Tut)	Strukturen der beruflichen Bildung, didaktische Konzepte der beruflichen Bildung sowohl für allgemeinbildende wie berufsqualifizierende Bildungsgänge, Grundlagen der Unterrichtsplanung, methodische Gestaltung des Unterrichts
5.	Schulpraktische Übungen (Ü)	15 Stunden Unterrichtshospitation an berufsbildenden Schulen, 90 Minuten (von der Universität) begleiteter und evaluierter Unterricht
6.-7.	Didaktik der Sozialpädagogik - Vertiefung	Wechselnde Vertiefungsangebote: z.B. Lernfeldorientierte Didaktik, Classroom-Management, Konfliktmanagement, Unterrichtsmethoden etc.

8.	Schulpraktikum Block B	Auswertungskolloquium in Kleingruppen, kolle-giale Beratung, Poster-Präsentation
9.	Projektseminar	Wechselnde thematische Angebote im Hinblick auf Unterrichtsthemen der später zu unterrichtenden Bildungsgänge: z.B. Naturwissenschaftlich-tech-nische Bildung in Kindertageseinrichtungen, Berufsfeldanalyse Heilerziehungspflege, Sprach-förderung in Kindertageseinrichtungen etc.
10.	Staatsexamensprüfung	Mündliche Komplexprüfung: Verbindung von fachwissenschaftlichen und didaktischen Fragen in Form einer beruflichen Handlungssituation von Lehrerinnen und Lehrern

Insgesamt stellt dieses Curriculum eine intensive und sich wechselseitig bedingende Verbindung von berufs- und schulpraktischen Phasen und entsprechenden fachwissenschaftlichen und didaktischen Reflexionsanlässen dar. Für die Studierenden ergibt sich hieraus der Vorteil, dass Redundanzen im Studienverlauf erheblich minimiert werden und durch die inhaltliche Verknüpfung der Lehrveranstaltungen ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau erfolgen kann.

In den berufsfeldorientierten und schulbezogenen *Praxisphasen* wird eine intensive individuelle Begleitung mit hohem Reflexionsanteil verbunden. Die Praxiserfahrungen haben hier in erster Linie die Funktion, Reflexionsanlässe zu generieren, die in den später liegenden Lehrveranstaltungen wieder aufgegriffen werden können.

In den *persönlichkeitsbezogenen Veranstaltungen* werden studienbegleitend Reflexionsangebote zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses als Lehrkraft unterbreitet, indem eigene Erfahrungen (sowohl berufliche als auch schulische) themenzentriert bearbeitet werden. Dabei werden die Studierenden selbst und ihre Erfahrungen zum Gegenstand der Reflexion und damit eine Anerkennung der verschiedenen Persönlichkeiten gewährleistet.

Bei der *Gestaltung der Lernumgebung* wird auf selbstgesteuertes Lernen, die Entwicklung einer Fehler-, aber auch einer Leistungsbeurteilungskultur, sowie die wechselseitige soziale Unterstützung durch Kommilitoninnen und Kommilitonen Wert gelegt. Das wichtigste Ziel ist dabei die Entwicklung von Dialogfähigkeit auf der Basis von wechselseitigem Respekt und Vertrauen – sowohl unter den Studierenden als auch zwischen Studierenden und Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern.

5 Fazit

Das Herausbilden einer Lehrerpersönlichkeit gilt als Zielgröße der (akademischen) Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dieses Ziel kann jedoch nicht unabhängig von Ausbildungsinhalten erreicht werden. Die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern hat – an-

ders als Teile der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung – die große Bedeutung biografischer Lernprozesse anerkannt und curricular festgeschrieben. In unserer langjährigen Erfahrung in der Ausbildung von Lehrenden für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik und durch die zahlreichen Rückmeldungen der Studierenden in Lehrveranstaltungsevaluierungen und durch Portfolios zeigt sich unserer Meinung nach die Bedeutung einer konsistenten, durch ein hohes Maß an Verbindlichkeit gekennzeichneten und in ihren Zielen für die Studierenden nachvollziehbaren Ausbildung. Die offensichtliche Differenz der „Realität“ der Schulpraxis und der „Realität“ des Studiums muss innerhalb der Lehrveranstaltungen thematisiert und ernst genommen, Differenzenerfahrungen müssen reflexiv eingeholt und mithilfe verschiedener Theorien aufgearbeitet und gewissermaßen ‚fruchtbar‘ gemacht werden. Dabei sollen leitende Prinzipien deutlich werden, die es den Studierenden ermöglichen, sich in einer komplexen beruflichen Praxis zurechtzufinden. In den durch Hochschulmitarbeiterinnen und –mitarbeiter intensiv begleiteten Schulpraxisphasen sind die Studierenden dazu angehalten, einen offenen Blick auf Praxis einzunehmen. Als einen wesentlichen Aspekt des Studienganges betrachten wir dabei, dass die Elemente biografischen und reflexiven Lernens verbindlich curricular festgeschrieben und damit für alle Studierenden im Studienverlauf obligatorisch zu belegen sind. Wir halten diese Festschreibung durchaus für alle Lehramtsstudiengänge sinnvoll, die häufig zu wenig in den Mittelpunkt stellen, dass die Lehramtsausbildung vor allem auch eine pädagogische – und nicht nur eine fachwissenschaftliche – Ausbildung ist.

Literatur

Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hrsg.) (2012): Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bielefeld.

Blech, T./Wahle, M. (Hrsg.) (2009): Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand. Beiträge zur aktuellen Reformdebatte. Bochum, Freiburg i.Br.

Bonz, B. (1995): Die Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen - ein ungelöstes und unlösbares Problem? In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, 439-453.

Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten (BöfAE) (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher.

Derschau, D. (1976): Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen, Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Gersthofen.

Ertl-Schmuck, R./Fichtmüller, F. (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim, München.

Faßhauer, U. (2012): Zwischen Standardmodell und "Sondermaßnahmen" - Rekrutierungsstrategien in der Lehrerausbildung aus Sicht von Schulleitungen. In: Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 281-300.

- Fiegert, M./Solzbacher, C. (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, 18-45.
- Fischer, H. (1980): Identität in der Erzieherausbildung. Ansätze einer handlungsorientierten Ausbildungsdidaktik. Ostfildern.
- Gängler, H. (2010): Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Herkner, V./Pahl, J. (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 567-574.
- Gängler, H./Liebig, M. (2017): "... und täglich grüßt das Murmeltier" - Bildungsreformen in der Erzieherinnenausbildung. In: Karber, A. et al (Hrsg.): Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen. Opladen, Berlin, Toronto, 151-160.
- Gruschka, A. (1985): Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NRW. Wetzlar.
- Hattie, J./Beywl, W. (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren.
- KMK (2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017). Berlin, Bonn.
- Messner, H./Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2), 157-171. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13427/pdf/BZL_2000_2_157_171.pdf (02.07.2018).
- Ledig, M. (2011): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 12. Online: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_Nr_12_Ledig_Internet_PDF.pdf (02.07.2018).
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., 11-29.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2017): Systemtheorie der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Neuweg, G. H. (2018): Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung. Münster, New York.
- Niethammer, M./Schweder, M. (2018): Ansätze einer inklusiven Didaktik beruflicher Fachrichtungen. In: Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Stuttgart, 165–193.

Oelkers, J. (2001): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Zukunftsfragen der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 43. Weinheim, 151-164. Online:

https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7920/pdf/Oelkers_2001_Welche_Zukunft_hat_die_Lehrerbildung.pdf (02.07.2018).

Pätzold, G. (2012): Lehrerbildung für berufsbildende Schulen als herausfordernde Gestaltungsaufgabe. In: Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 11-33.

Robert Bosch Stiftung (2011) (Hrsg.): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart. Online:

https://www.bvkt.de/files/pik_qualifikationsprofile_1.pdf (02.07.2018).

Rudolph, B. (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel. Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 14. Online:

https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Rudolph.pdf (02.07.2018).

Rupprecht, B. (2015): Kompetenzorientierte Leistungsmessungen in der Erzieherausbildung des Freistaates Sachsen. Leipzig. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-175273> (25.02.2018).

Schwer, C./Solzbacher, C./Behrens, B. (2014): Annäherung an das Konzept "Professionelle pädagogische Haltung": Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, 47-77.

Tanner, H. (1993): Einstellungsveränderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Weinheim.

Tramm, T. (2012): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung am Beispiel der Hamburger Lehrerbildungsreform. In: Becker, M./Spöttl, G./Vollmer, T. (Hrsg.): Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bielefeld, 119-138.

Walm, M./Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main. Online:

https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf (09.03.2018).

Wildfeuer, A. G. (2011): Praxis. In: Kolmer, P./Wildfeuer, A. G. (Hrsg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 2. Freiburg i. Br., 1774-1804.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Berufsqualifizierung, Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsbildung, Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik*

Zitieren dieses Beitrages

Liebig, M./Gängler, H. (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/liebig_gaengler_bwpat34.pdf (17.10.2018).

Die AutorInnen



Dipl.-Berufspäd. MANUELA LIEBIG

Technische Universität Dresden
Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken

Weberplatz 5, 01217 Dresden

manuela.liebig@tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/>



Prof. Dr. rer. soc. habil. JOHANN GÄNGLER

Technische Universität Dresden/ Professur für Sozialpädagogik
einschl. ihrer Didaktik

Weberplatz 5, 01217 Dresden

hans.gaengler@mailbox.tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/die-professur/inhaber>