



Christina Schwer  
Claudia Solzbacher  
(Hrsg.)

# Professionelle pädagogische Haltung

Historische, theoretische und empirische Zugänge  
zu einem viel strapazierten Begriff

Schwer / Solzbacher  
**Professionelle pädagogische Haltung**



Christina Schwer  
Claudia Solzbacher  
(Hrsg.)

# Professionelle pädagogische Haltung

Historische, theoretische und empirische  
Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2014.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Bildnachweis Coverillustration: Michaela Kruse-Heine, Osnabrück.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1967-1

# Inhaltsverzeichnis

*Christina Schwer & Claudia Solzbacher*

- 1 Einleitung der Herausgeberinnen .....7

## **I Dem Konstrukt „professionelle Haltung“ aus mehreren Perspektiven auf die Spur kommen**

*Monika Fiegert & Claudia Solzbacher*

- 2 „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“  
Das Konstrukt Lehrerhaltung aus  
historisch-systematischer Perspektive .....17

*Christina Schwer, Claudia Solzbacher & Birgit Behrensen*

- 3 Annäherung an das Konzept „Professionelle  
pädagogische Haltung“: Ausgewählte  
theoretische und empirische Zugänge .....47

*Julius Kuhl, Christina Schwer & Claudia Solzbacher*

- 4 Professionelle pädagogische Haltung:  
Persönlichkeitspsychologische Grundlagen .....79

*Julius Kuhl, Christina Schwer & Claudia Solzbacher*

- 5 Professionelle pädagogische Haltung:  
Versuch einer Definition des Begriffes  
und ausgewählte Konsequenzen für Haltung .....107

## **II Theoretische Diskurse und ihre Konsequenzen für die professionelle Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen**

*Birgit Behrensen*

- 6 Gerechtigkeit und die professionelle pädagogische  
Haltung von Lehrkräften .....123

*Carolin Kiso & Miriam Lotze*

- 7 Ressourcenorientierung als Grundhaltung?  
Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse  
für die Kooperation verschiedener Professionen .....137

*Miriam Lotze & Carolin Kiso*

- 8 Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln –  
Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen  
innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung,  
Inklusion und Begabungsförderung .....155

### **III Empirische Hinweise auf professionelle Haltungen: Sekundäranalysen zweier Studien zu individueller Förderung**

*Claudia Solzbacher, Christina Schwer & Birgit Behrensen*

- 9 Förderung durch Beziehungsorientierung .....171

*Christina Schwer & Birgit Behrensen*

- 10 Differenzierung und Homogenisierung –  
Zwei konträre Orientierungen?.....187

*Birgit Behrensen, Christina Schwer, Vanessa Friedberger & Carolin Kiso*

- 11 „Den Blick geschärft“: Einstellungen zu individueller  
Förderung von integrativ und nicht-integrativ  
arbeitenden Erzieherinnen .....199

### **IV Schlussbetrachtung und Ausblick**

*Christina Schwer & Claudia Solzbacher*

- 12 Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen  
Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte .....215

**Die Autorinnen und Autoren .....223**

## **1 Einleitung der Herausgeberinnen**

In den vergangenen Jahren befassten und befassen wir uns in der Forschungsstelle Begabungsförderung<sup>1</sup> verstärkt damit, wie Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren individuell bestmöglich gefördert werden können, auf welche Weise Inklusion in den Bildungseinrichtungen gelingen kann und wie Kinder lernen können, Selbstkompetenz aufzubauen. Damit die hierfür notwendigen Veränderungen überhaupt gelingen können, erscheint in zahlreichen Veröffentlichungen rund um diese Themen die potentiell „richtige“ Haltung der an Erziehung und Bildung beteiligten Akteure als ein ausschlaggebender Faktor. Eine professionelle Haltung sei eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend prägen und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse. Schlägt man pädagogische Fachzeitschriften für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte auf, so stolpert man regelmäßig über Gedanken dieser Art. Mit dem Bezug auf die professionelle pädagogische Haltung gelangt zunehmend wieder ein Begriff in die Diskussion, der eine Zeit lang eher selten verwendet wurde, nicht zuletzt, weil Haltung immer ein wenig unter Ideologieverdacht steht und damit nicht nur als ungeeignet, sondern sogar als verwerflich schien für professionelles Handeln.

---

<sup>1</sup> Die Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) besteht seit dem Jahr 2008 und wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung in den Bereichen Elementar- und Primarpädagogik und nähert sich diesen Fragen vor allem aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der Forschungsstelle sind Begabungsförderung & individuelle Förderung, Beziehung & Begabung, Selbstkompetenz & professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften sowie die Selbstkompetenzentwicklung von Kindern als Voraussetzung für Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Weitere Informationen sind zu finden unter [www.nifbe.de](http://www.nifbe.de).

So entstand in der Forschungsstelle Begabungsförderung die Frage, wie berechtigt diese neu aufflammende Betonung professioneller Haltung eigentlich sei, ob bestimmte Haltungen tatsächlich zu unterschiedlichen Konzepten und Arbeitsweisen in der Elementar- und Primarpädagogik führen, welche Haltungen dies sind und wie sie zustande kommen.

Die Forschungsstelle Begabungsförderung schien uns schon deshalb für ein solches Projekt prädestiniert, weil hier Pädagoginnen, Psychologinnen und Psychologen interdisziplinär zusammenarbeiten. So begannen wir unsere jeweiligen Vorstellungen zu diskutieren und näherten uns so der Frage an, was Haltung im Rahmen der aktuellen pädagogischen Fragestellungen bedeuten könnte: Ein professionelles Rückgrat, das mehr umfasst als eine Einstellung? Glaubenssätze oder Menschenbilder, die ein Leben lang tragen und in pädagogisch herausfordernden Situationen Stütze oder Halt geben können? Handelt es sich um grundlegende Vorstellungen vom Wesen des Menschen, die gerade in Bildungsprozessen das Handeln maßgeblich bestimmen? Ist Haltung ein Sammelbegriff für subjektive Theorien, ethische Postulate, Handlungsintentionen und -ziele etc., die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem beruflichen Handeln mental repräsentieren und die in ihrem alltäglichen pädagogischen Handeln zum Ausdruck kommen? Handelt es sich bei dieser neu aufflammenden Diskussion um die potentiell richtige professionelle Haltung um eine unberechtigte Forderung, die nur dazu dient, pädagogischen Fachkräften die Schuld zuzuweisen – nach dem Motto: Wenn das Kind versagt, lag es an der falschen Haltung der Pädagogen?

Oder ist das genaue Gegenteil der Fall: Ist die „richtige“ Haltung nicht eine unverzichtbare Ressource, d.h. ist es möglich, dass nur der, der eine professionelle Haltung hat, in der Lage ist, sich in einem pluralistischen Staat zwischen den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von Bildungspolitik zu emanzipieren und sich immer wieder professionell entscheiden zu können? Welche Fähigkeiten oder Kompetenzen müssten Pädagoginnen und Pädagogen dann haben, um professionell und authentisch, selbstbewusst und aktiv handeln zu können?

Bald wurde uns klar, dass es hier noch Forschungsbedarf grundlegenderer Art gibt. Wir hatten nicht erwartet, dass ein so zentrales Feld theoretisch und empirisch noch weitgehend unerforscht ist. Denn eines wurde im Laufe unserer Erkundungen deutlich: Es ist aus heutiger Sicht theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter Haltung überhaupt zu verstehen ist, wie man sie erwirbt, wie und ob sie veränderbar ist, obwohl Haltung in der erziehungswissenschaftlichen Literatur nahezu von Beginn an Postulat und daher auch Tradition ist. Noch weniger ist klar, ob und wie eine – wie auch immer zu fassende – Haltung lehrbar ist. Wie soll man sie in Aus- und Fort-

bildung integrieren? Oder ist sie vielmehr Voraussetzung und sollte daher für professionelles Agieren vor Berufs- oder gar Ausbildungseintritt getestet werden?

Es zeigt sich, dass *Haltung* in der Pädagogik bisher eher implizit mitgedacht, aber eben nie expliziert wurde. Wir befanden uns im Laufe unserer Suche nach Ansätzen und Theorien bald in einem Dickicht von Normen und Appellen, die es zunächst zu kategorisieren galt. Wo findet man Gemeinsamkeiten aktueller Bedeutungen des Begriffes *Haltung*? Es gab nur einen Weg: Sichten und Auswerten!

Die Frage blieb aber immer, ob angesichts der Gemengelage eine theoretische und empirisch-praxistaugliche sowie breit konsensfähige Fundierung des Terminus *professionelle pädagogische Haltung* entwickelt werden kann. Und nicht zuletzt: Kann man *professionelle pädagogische Haltung* grundsätzlich wichtig finden, aber praktisch (normativ) gefüllt als gefährliche Affirmation ablehnen oder kann man den Begriff aus solchen Dilemmata befreien und in halbwegs undogmatisches Fahrwasser retten?

Im vorliegenden Buch können wir nicht alle diese Fragen zu unserer gänzlichen Zufriedenheit beantworten, uns ihnen aber auf unterschiedlichen Wegen annähern. Wir haben zunächst versucht, dem Konstrukt *professionelle pädagogische Haltung* aus mehreren Perspektiven analytisch auf die Spur zu kommen. Es werden historische und vor allem aktuelle theoretische Zugänge aus der Pädagogik, der Philosophie und der Psychologie zum Konzept *Haltung* beschrieben und analysiert. Diese berücksichtigend wird der Versuch unternommen, diesem Konstrukt näher zu kommen in Anlehnung an eine Persönlichkeitstheorie, nämlich der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) von Julius Kuhl (2001), der die psychologische Abteilung unserer interdisziplinären nifbe-Forschungsstelle leitet und ein wichtiger Diskussionspartner für das gesamte Buch war. Damit, so meinen wir, erhalten wir eine Grundlage für eine sinnvolle Definition und können den Veränderungsmöglichkeiten von Haltungen näher kommen und sie ggf. einer Lehrbarkeit zuführen. Zudem werden aus professionellen Positionen von Fachkräften Schlussfolgerungen für eine Charakterisierung bzw. Explikation von „Haltung“ hergeleitet.<sup>2</sup>

Monika Fiegert und Claudia Solzbacher beschäftigen sich im ersten Kapitel mit dem Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. Sie stellen dar, dass vor allem eine „richtige“ Haltung quasi normativ vorzu-

---

<sup>2</sup> Es handelt sich zwar um einen Herausgeberband, aber die einzelnen Beiträge bauen inhaltlich aufeinander auf und es ist deshalb ratsam, das Buch wie eine Monografie zu lesen. Der Entschluss einen Herausgeberband zu machen, ist der Tatsache geschuldet, dass die Beiträge alle von einem festen Forscherteam der Universität Osnabrück und des nifbe verfasst wurden.

geben und damit Vorstellungen vom „guten Lehrer“ zu transportieren eine lange Geschichte in der Pädagogik, genauer in der Geschichte der Lehrerbildung, hat – immer begleitet von Debatten um die „richtigen“ (Aus-) Bildungsinhalte und um den „richtigen“ Umgang mit den Schülern. Auch die Gegenbewegungen werden beschrieben, mit denen versucht wurde, das häufig traditionsverhaftete und ideologisch aufgeladene *Ethos* durch andere Professionalisierungsvorstellungen zu ersetzen. Die Autorinnen machen deutlich, dass im Zusammenhang mit der Forderung nach der „richtigen“ Lehrerhaltung auch die Debatte um ein zugrunde liegendes „richtiges“ Menschenbild immer wieder aufflammt. Durchaus unterschiedlich wird auch die Frage beantwortet, ob persönliche Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten in der Persönlichkeit des Lehrers angelegt sind oder ob sie in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden können.

Christina Schwer, Claudia Solzbacher und Birgit Behrens analysieren ausgewählte theoretische und empirische Zugänge, um sich so dem Konstrukt der *professionellen Haltung* von pädagogischen Fachkräften zu nähern. Einbezogen werden philosophische, soziologische, psychologische und pädagogische Forschungen, etwa zu (beruflichen) Einstellungen und subjektiven berufsbezogenen Glaubenssätzen, Überzeugungen, Zielen und Intentionen und zu Lehrerkompetenzen. Die unterschiedlichen Forschungstraditionen und Fragestellungen und die divergierenden Fokussierungen, national wie international, beziehen neben dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen in der Regel immer auch zusätzlich Überzeugungen, Motivationen und selbstregulative Fähigkeiten von Lehrkräften als Komponenten professioneller Kompetenz mit ein und lassen vermuten, dass berufsbezogene Lernerfahrungen, psychologische Prozesse, nationale pädagogische Traditionen und die Kultur eines Landes für die Konstitution von Lehrer-Überzeugungen und Praktiken ausschlaggebend zu sein scheinen. Doch welche Konsequenzen kann man aus einer solchen Sondierung des Geländes ziehen: Was wirkt alles hinein in das Konstrukt Haltung?

Julius Kuhl, Christina Schwer und Claudia Solzbacher haben das Ziel, dem Konstrukt *professionelle Haltung* durch Einbeziehung der PSI-Theorie von Julius Kuhl auf die Spur zu kommen. Die PSI-Theorie erscheint geeignet, sowohl eine Grundlage für eine sinnvolle Definition zu liefern als auch den Veränderungsmöglichkeiten und der Lehrbarkeit von Haltungen näher zu kommen. Und sie ermöglicht eine Annäherung an die Zusammenhänge von Haltung und Verhalten bzw. Handeln. Die Anwendung einer Persönlichkeitstheorie auf das Phänomen Haltung birgt nach Überzeugung der Autoren ein sehr großes Potenzial für die Pädagogik, unter anderem für die Erklärbarkeit pädagogischer Alltagsprobleme. Das ist von großer Bedeutung, nicht zuletzt,

weil die Persönlichkeit und die professionelle Haltung von Lehrkräften das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Ein solches theoretisches Fundament ist wichtig, um zu prüfen, ob die großen Erwartungen, die man an professionelle Haltungen von Pädagogen und Pädagoginnen stellt, gerechtfertigt sind. Die Autoren versprechen sich von der Verbindung des pädagogischen Haltungsbegriffs mit einer funktionsanalytischen Persönlichkeitstheorie, wie sie die PSI-Theorie darstellt, die Lücke zwischen dem konkreten Verhalten und den subjektiven Inhalten zu schließen. Durch die Einbeziehung der PSI-Theorie wird erklärbar, warum Einstellungen und Überzeugungen nicht so einfach in Verhalten umgesetzt werden können. Denn solange der Begriff Haltung sich auf das beschränkt, was Lehrer denken und glauben sollen, und damit mentale Inhalte vorgibt statt auf Kompetenzen zu bauen, die für die Umsetzung relevant sind, bleibt man allzu leicht im Deklamatorischen und Normativen stecken.

Julius Kuhl, Christina Schwer und Claudia Solzbacher ziehen in einem nächsten Beitrag daraus Schlussfolgerungen für eine Definition von *Haltung* und machen einen Definitionsvorschlag. Sie beschreiben zudem beispielhaft, welche Schlussfolgerungen man aus der PSI-Theorie und der Definition für einige der bisher gestellten Fragen ziehen kann.

Daran anschließend setzt Birgit Behrens sich mit den Schwierigkeiten auseinander, vor denen Lehrkräfte stehen, wenn sie *gerecht* handeln wollen. Vor dem Hintergrund eines gerechten Zugangs zu Bildung gibt es aktuell spezifische Herausforderungen im Rahmen derer die jeweiligen *professionellen pädagogischen Haltungen* von Lehrkräften zum Tragen kommen (müssen). Dies wird anhand sehr unterschiedlicher Facetten beispielhaft erläutert.

In den dann folgenden Kapiteln werden einige ausgewählte aktuelle theoretische Diskurse beschrieben, in denen Anforderungen an pädagogische Haltungen eine zentrale Rolle spielen. Dabei wird eine Reihe von Postulaten genauer betrachtet, die größtenteils auch als gesellschaftlich, bildungspolitisch oder (erziehungs)wissenschaftlich erwünscht angesehen werden. Diese Beiträge verdeutlichen, welche Anforderungen an professionelle Haltungen gerade mit Blick auf diese speziellen Diskurse heute an Pädagogen und Pädagoginnen gestellt werden:

Carolin Kiso und Miriam Lotze fokussieren in ihrem Aufsatz die Forderung nach Ressourcenorientierung als pädagogische Grundhaltung, die sich in aktuellen praxisnahen und wissenschaftlichen Diskursen findet. Sie beschreiben ein Spektrum von Sichtweisen auf Ressourcenorientierung und zeigen auf, woran eine bestimmte Haltung im Zusammenhang mit dem Diskurs um Ressourcenorientierung festgemacht werden kann und welche Anforderungen an die Haltung von Fach- und Lehrkräften gestellt werden. Dieses Wissen um

die unterschiedlichen professionellen Haltungen und beruflichen Sozialisationen ist z.B. bedeutend, um sich Fragen wie der nach der Gestaltung kooperativen Unterrichtens in einem inklusiven Bildungssystem annähern zu können.

In einem weiteren Beitrag beschäftigen sich Miriam Lotze und Carolin Kiso mit den ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung, die zum Teil einen Paradigmenwechsel zur Folge haben. Wollen Fach- und Lehrkräfte den vielfach widersprüchlichen bildungspolitischen und gesetzlich verankerten Forderungen gerecht werden, so geraten sie nicht selten in Dilemmata, die sie austarieren und integrieren müssen auf der Grundlage etwa ihrer professionellen Kompetenzen und Haltungen. Die Autorinnen verdeutlichen, was dieses Austarieren der Erwartungen für die Bildung einer professionellen pädagogischen Haltung bedeutet.

Die in diesen Ausführungen sichtbar werdenden verschiedenartigen und teilweise sogar widersprüchlichen Anforderungen sind Erzieherinnen und Erziehern ebenso wie Lehrkräften zumeist bewusst. Sie stehen vor der Herausforderung, in der Praxis einen professionellen Modus zu finden, der dieser Verschiedenartigkeit und Widersprüchlichkeit gerecht wird. Der Frage, wie und ob Haltungen hier einen Einfluss haben könnten und wie Haltungen wiederum beeinflusst werden, wird sich daher im anschließenden Kapitel von empirischer Seite angenähert. Die Autorinnen greifen hierfür auf quantitative und qualitative Daten aus empirischen Studien der Forschungsstelle Begabungsförderung zu individueller Förderung in Kita und Schule zurück. Im Rahmen dieser Studien wurden Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte zu ihren Auffassungen sowie zu den Gelingens- und Mislingensbedingungen von individueller Förderung befragt. Die hier vorgenommenen Sekundäranalysen liefern Hinweise, wie und in welchen Kontexten Lehrkräfte über Haltung sprechen und welche Variationen dabei zu erkennen sind. Wir halten es für wichtig, in einem solchen Buch auch Positionen von Erzieherinnen und Lehrkräften zur Sprache zu bringen, da es noch nicht zufriedenstellend gelingt, deren Wissen und Erfahrungen zu rekonstruieren und zu analysieren, was Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte bezüglich ihrer beruflichen Alltagspraxis denken und wie sie ihr eigenes Handeln reflektieren und herleiten (Behrens et al. 2011; Solzbacher et al. 2012). Hier ergeben sich eine Reihe interessanter Hinweise auf die Bedeutung von Haltungen für pädagogische Prozesse. Deutlich wird zudem, wie vielfältig und kompliziert es ist, Haltungen und ihre Bedeutung für Lehren und Lernen zu erforschen. Die in diesem Kapitel beschriebenen kleinen Annäherungen legen die Notwendigkeit einer umfassenderen Untersuchung professioneller pädagogi-

scher Haltung nahe, da sichtbar wird, dass Haltung das Denken und die pädagogische Praxis zweifellos mit tangiert:

Claudia Solzbacher, Christina Schwer und Birgit Behrensen erörtern Hinweise darauf, wie sich die Meinungen, Einstellungen und Glaubenssätze einer Lehrkraft auf die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf ihr Selbstverständnis im pädagogischen Handeln auswirken. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage entstand eher zufällig. Bei der Auswertung von quantitativen Daten der Studie „Positionen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung“ fiel auf, dass es durchaus Unterschiede gibt zwischen Lehrkräften, die eher an der Beziehung orientiert sind, und Lehrkräften, die erheblich stärker an der Vermittlung von Sachinhalten orientiert sind. Diese Unterschiede werden in dem Beitrag genauer betrachtet. Dabei wird deutlich, dass „Beziehungsorientierung“ und „Sachorientierung“ als Konzepte zweier pädagogischer Haltungen ausgemacht werden können, die durchaus unterschiedliche Ansätze von Förderung nach sich ziehen.

Daran anschließend gehen Christina Schwer und Birgit Behrensen der Frage nach, welche Bedeutung eine auf Differenzierung im Vergleich zu einer auf Homogenisierung angelegten Orientierung für das berufliche Selbstverständnis hat. Ausgangspunkt dieser Überlegungen war ein Fragenkomplex aus der Studie zu individueller Förderung in der Grundschule, wann und unter welchen Umständen es aus Lehrersicht notwendig oder wünschenswert erscheint, individuelle Leistungen zu fördern und somit Differenzierungen in der Lerngruppe voran zu treiben. Ausgehend von der Konstruktion zweier unterscheidbarer Antworttypen zeichnen sie die Einflüsse nach, die die jeweilige Orientierung für individuelle Förderung hat.

Es folgt eine Analyse von Birgit Behrensen, Christina Schwer, Vanessa Friedberger und Carolin Kiso zu den pädagogischen Einstellungen in integrativen Kindertagesstätten im Vergleich zu nicht-integrativen Einrichtungen. Ausgehend von einer Sekundäranalyse des Materials aus der Studie zu individueller Förderung in Kindertagesstätten zeigen die Autorinnen wichtige Unterschiede auf. Dies gilt besonders für professionelle pädagogische Diagnostik, das Verständnis von Förderung in Gruppensettings und die Zusammenarbeit im Team sowie mit Eltern. Deutlich wird hier, wie eng Haltungen oder Einstellungen mit konkreten Arbeitserfahrungen und Arbeitsbedingungen zusammen hängen.

Abschließend beleuchten die Herausgeberinnen kurz einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte.

Christina Schwer und Claudia Solzbacher (Herausgeberinnen)

## Literatur

- Behrensen, B.; Sauerhering, M.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Solzbacher, C.; Behrensen, B.; Sauerhering, M.; Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden: Individuelle Förderung in der Grundschule. Köln: Carl Link.

**I**

**Dem Konstrukt „professionelle Haltung“ aus mehreren Perspektiven auf die Spur kommen**



*Monika Fiegert & Claudia Solzbacher*

## **2 „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive**

### **1 Problemaufriss**

In den aktuellen pädagogischen Diskursen kommt zunehmend wieder ein Begriff in die Diskussion, der jahrelang eher nicht verwendet wurde: der Begriff der *Haltung* – besser der der *professionellen Haltung*. In Debatten zur individuellen Förderung und zur Inklusion lesen wir beispielsweise sehr häufig, wie notwendig eine bestimmte Grundhaltung der Erzieherinnen und Erzieher<sup>1</sup>, sowie der Lehrer sei, um bestimmte Methoden „richtig“ und gewinnbringend für die Kinder einsetzen zu können. Der Begriff Haltung wird dabei allerdings nicht hinreichend beschrieben oder gar definiert und mit Inhalt gefüllt. Noch weniger wird erläutert, ob und wenn ja, wie denn eine solche Haltung lehrbar, d.h. in Aus- und Fortbildung zu integrieren ist. Eine bestimmte Lehrerhaltung zu favorisieren oder gar eine „richtige“ Haltung quasi normativ auch im Rahmen von Professionalisierung vorzugeben, hat eine lange Geschichte in der Pädagogik. Im Folgenden soll deutlich gemacht werden, dass und wie der *Haltung des Lehrers* in historischer Perspektive in der Diskussion um den „richtigen“, den „guten“, den „professionalisierten“ Lehrer eine große Bedeutung beigemessen wurde, und dass diese nahezu durchgängig eine große Rolle in der Geschichte der Lehrerbildung und der sie begleitenden Debatte um die richtigen (Aus-) Bildungsinhalte und um den richtigen Umgang mit dem Schüler gespielt hat.

---

<sup>1</sup> Wegen der besseren Lesbarkeit wird auf die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht. Gewählt wird das generische Maskulinum.

Dabei stehen die Autorinnen vor einer doppelten Herausforderung: Sie müssen für die Recherche zum einen schon eine bestimmte Vorstellung davon haben, was (heute) unter „Lehrerhaltung“ zu verstehen ist, wollen aber gleichzeitig auch offen an den historischen Diskurs herangehen, um so neue, verfeinerte oder ergänzende Hinweise zur Füllung des Begriffs Haltung zu bekommen. Was also verbirgt bzw. verbarg sich hinter diesem Begriff Haltung, der offensichtlich selten in der Geschichte explizit ausgesprochen aber implizit immer mit gedacht wurde, wenn es um den guten Lehrer, die Lehrerpersönlichkeit geht? Was erfährt man über die Lehrbarkeit von Haltungen, wo taucht der Begriff Haltung im Rahmen einer Professionalisierungsdebatte auf?

Im Folgenden soll im Anschluss an eine erste Annäherung an den Begriff der (professionellen pädagogischen) „Lehrerhaltung“ in einem zweiten Schritt die historisch-systematische Transformation dieses Begriffs verfolgt werden, weil die pädagogische Leitvorstellung einer guten/richtigen Lehrerhaltung keine statische ist, sondern nur im zeitgebundenen und theoriegeleiteten Kontext gesehen werden kann. Eine Schlussbemerkung rundet den Aufsatz ab.

## 2 Annäherung an den Begriff

Die historische Entwicklung von Schule als Ort des Unterrichtens, des Lehrens, Lernens und Erziehens wird begleitet von der grundsätzlichen Frage, welchen Einfluss Lehrer auf diese Prozesse haben. In der wissenschaftlichen Debatte um die Funktion der Lehrkraft für den Erfolg von Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen wird z.B. herauszufinden versucht, wovon die Wirksamkeit des Lernens im schulischen Kontext abhängt. Hier stehen sich unterschiedlichste Erklärungsmuster gegenüber, die z.B. „spontanes Interesse von Schülern“ oder die systematische Vermittlung „notwendigen Wissens und Könnens“, eine „anregende Lernumgebung“ oder „motivierende und begeisterte Lehrer“ und viele andere Indikatoren dafür verantwortlich machen. Die tatsächlichen Zusammenhänge sind gleichwohl nicht endgültig geklärt und werden – je nachdem, welche wissenschaftstheoretische oder auch ideologische Brille gerade aufgesetzt wird – unterschiedlich begründet. Die Frage nach dem Einfluss der Person der Lehrkraft auf die Lernenden, die Lernprozesse und -erfolge ist dabei die älteste und am meisten umstrittene.

Bleiben wir zunächst noch in der neueren Debatte: Hier wird 1992 z.B. von Hanisch die These aufgestellt, dass möglicherweise die „Mentalität“ des Lehrers größeren Einfluss auf das zwischenmenschliche Geschehen und damit auf Lernprozesse habe, als man es bisher für möglich gehalten hat (vgl. Hanisch 1992, 12). Vier Jahre später halten Weinert und Helmke fest „...,

daß der gute Lehrer deshalb so erfolgreich ist, weil er über eine besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens verfügt“ (hier handelt es sich um ein Teilergebnis aus ihrer SCHOLASTIK-Studie<sup>2</sup>). Es spreche Vieles gegen (Hervorhebung der Autorinnen) die traditionelle und gängige Auffassung, „daß der Lehrer mehr durch das (erzieht), was er ist, als durch das, was er weiß und tut“ (Weinert, Helmke 1996, 232). So gebe es zwar durchaus Persönlichkeitsmerkmale und Begabungen, die den Lehrkräften ihre pädagogische Wirksamkeit erleichterten, aber es seien doch wohl in erster Linie die Kompetenzen der Lehrkraft, die den größeren Einfluss auf Schülerlernen hätten und somit den Persönlichkeitsmerkmalen und der Haltung vorgeordnet seien.

Knapp zehn Jahre später zeigen die Ergebnisse der AERA-Studie<sup>3</sup> (vgl. Pädagogik 7-8/ 2005, 70-74), dass immerhin zwischen 4 % und 18 % der Varianz des Lernfortschrittes eines Schülers mit der Lehrperson und damit auch mit seiner Haltung bzw. Einstellung zum Schüler zu erklären sind, wobei in dieser Studie zwar die Haltung der Lehrkraft nicht explizit angesprochen, aber, wie immer, wenn es um beschriebene Persönlichkeitsmerkmale geht, unausgesprochen mitgedacht wird.

Die Hattie-Studie schließlich aus dem Jahr 2008<sup>4</sup>, in der der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie mittels Meta-Analyse einen erneuten Versuch unternimmt, eine Klärung der Frage zu liefern, welche Faktoren es denn nun konkret sind, die das schulische Lernen beeinflussen, zeigt ebenfalls, dass der Einfluss der Lehrkraft im Verhältnis zu den Determinanten Schule, Familie oder Lehrplan am größten ist (vgl. hierzu und zum Folgenden Terhart 2011 und Steffens, Höfer 2012). Hatties Analysen machen deutlich, wie groß die Bedeutung emotionaler Qualitäten, wir würden sagen, die „Beziehungssensibilität“ (vgl. Solzbacher, Schwer 2013) der Lehrpersonen ist. Hattie fordert in diesem Zusammenhang, dass sich Lehrende „für das Lehren und Lernen aktiv engagieren und dafür eine Leidenschaft entwickeln“ (Hattie 2013, 44) müssen. Hattie zufolge braucht ein leidenschaftliches Unterrichten „mehr als Fachwissen über den Stoff, gekonnte Unterrichtsgestaltung oder engagierte Lernende“ (ebd., 29), sondern neben der Liebe zum Stoff vor allem „... eine ethische, zugewandte Haltung“ (Hervorhebung der Autorinnen), die mit

---

<sup>2</sup> Die SCHOLASTIK-Studie (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) wurde von Weinert und Helmke in der Zeit von 1987-1993 durchgeführt.

<sup>3</sup> Die AERA-Studie (American Educational Research Association) wurde im Jahr 2003 durchgeführt.

<sup>4</sup> Zur Kritik, insbesondere am methodischen Design, der Hattie-Studie vgl. z.B. Terhart, In: Keiner (Hg.) 2011.

*dem Wunsch verbunden ist, anderen diesen Gefallen am Fach oder gar diese Liebe für das Fach, das man unterrichtet, nahe zu bringen“* (ebd.). Damit scheint aber die von Weinert und Helmke aus ihren Untersuchungsergebnissen 1996 gezogene Konsequenz, der zufolge *„die ‚gute Lehrkraft‘ ...deshalb erfolgreich (ist), weil sie über eine besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens verfügt“* (zitiert nach Grunder et al. 2011, 198), erweitert werden zu müssen. Nimmt man die Ergebnisse der Meta-Analyse Hatties ernst, so scheint ein Umdenken auch in der Lehrerausbildung vonnöten, wenn nunmehr festzustehen scheint, dass der Professionalisierungsprozess der Lehrkraft neben dem Erwerb der Kernkompetenzen Erziehen, Unterrichten, Beurteilen und Innovieren (vgl. Standards für die Lehrerbildung 2004) auch den Erwerb der richtigen, der professionellen *Haltung* einschließen muss.

Bereits dieser kurze Blick in die neuere Debatte macht deutlich, dass mit wechselnden gesellschaftlichen Ansprüchen, die sich immer auch in der Lehrerausbildung niedergeschlagen haben, der Haltung der Lehrkraft stets unterschiedliche Bedeutung beigemessen wurde und damit ist auch die Spannbreite der Erwartungen an die gewünschte Lehrerhaltung entsprechend groß.

Im Folgenden soll nun zunächst eine Annäherung an den Begriff der (pädagogischen) Haltung unternommen werden (ausführlichere weitere Annäherungen sowie eine Definition auf der Grundlage theoretisch-empirischer Erörterungen finden sich in den Beiträgen 3, 4 und 5 in diesem Band). Dass es kompliziert ist, sich dem Begriff anzunähern, hat verschiedene Ursachen: Zuerst einmal ist Haltung ein Abstraktum, d.h. man erhält nur sehr vage einen Eindruck davon, was darunter subsumiert wird. Offensichtlich dient dieses Abstraktum zudem, wie so oft auch hier, als Hilfsmittel. Es wird verwendet, weil man es für einen bestimmten Zweck benötigt. Die Bestandteile einer „Haltung“ – wie die vieler anderer Abstrakta – wechseln ständig: Sie sind von Kontext zu Kontext verschieden. Und schließlich ist Haltung (noch) kein wissenschaftlicher Begriff. Wissenschaftstheoretisch werden nur solche als wissenschaftliche Begriffe bezeichnet, die durch Definition bestimmbar sind (vgl. Haller 1971, 781). Alle drei Erläuterungen machen es notwendig, einen anderen Zugang für den Versuch der Erschließung des Begriffs zu wählen.

### 3 Annäherungsversuch: Pädagogische historische Lexika

Unter dem Stichwort „Schullehrer“<sup>5</sup> findet sich in der im Jahr 1828 von Johann Georg Krünitz herausgegebenen „oekonomischen Encyclopädie“ folgende Erläuterung, die eine erste Annäherung an den Begriff Haltung anbahnt:

„...Derjenige [Lehrer], bei dem die Sanftmuth mehr ein Verdienst des Temperaments, als eine erworbene Vollkommenheit ist, hat das schönste Talent zum Jugendbildner von der Natur empfangen. Man erwirbt sich diese Tugend durch strenge Aufmerksamkeit auf sein Inneres, durch Bewahrung seiner Triebe, durch häufiges Gespräch mit sich selbst, durch psychologisch richtige Schätzung der Fehler der Jugend und das fleißige Zurückversetzen in ihre Lage etc. [...]. Zu den andern Eigenschaften gehören Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters [...]. Um Ansehen bei der Jugend zu erhalten, muß der Charakter des Lehrers so seyn, daß er derselben Achtung abnöthiget. Diese Achtung bezieht sich entweder auf äußere oder auf innere Vorzüge [...]. Das Ansehen des Lehrers, des Erziehers wird nun noch durch innere Vollkommenheiten des Charakters befördert, welche von einem Manne, der den Charakter Andrer zu bilden unternimmt, unzertrennlich sind, wozu sich nun noch ächte Humanität gesellen muß...“ (Krünitz 1828, Band 149, 496ff.).

In diesem Enzyklopädie-Artikel, der zugleich als eine Art normative Vorgabe für Lehrer angesehen werden kann, wird zwar der Begriff Haltung nicht explizit verwandt, gleichwohl wird deutlich, welche Haltung vom Lehrer im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts erwartet wird. In der Diktion der Gegenwart werden vom Lehrer folgende Eigenschaften/Fähigkeiten/Persönlichkeitsmerkmale oder auch Kompetenzen eingefordert: Der Lehrer muss selbst-reflexiv sein („*strenge Aufmerksamkeit auf sein Inneres*“, „*häufiges Gespräch mit sich selbst*“), empathisch („*psychologisch richtige Schätzung der Fehler der Jugend und das fleißige Zurückversetzen in ihre Lage*“), charakterstark („*innere Vollkommenheiten des Charakters*“) und authentisch. Außerdem sollte er pädagogische Autorität ausstrahlen („*um Ansehen bei der*

<sup>5</sup> Wenn es im vorliegenden Text um Schullehrer und Schulen geht, so sind in dieser Betrachtung Gymnasiallehrer und Gymnasien ausgeklammert. Das hat seine Begründung darin, dass die Geschichte der Lehrer und ihrer Ausbildung eine zwei geteilte ist: Bereits die neuhumanistischen Gründungsväter des Gymnasiums hatten stets eher Geringschätzung für die Pädagogik übrig. Der von den Bildungsreformern vorgenommenen Ausgestaltung der gymnasialen Lehrerausbildung lag die Überzeugung zugrunde, dass ein guter Wissenschaftler auch ein guter Lehrer sei und damit Pädagogik (und damit vermutlich auch eine angemessene Lehrerhaltung) quasi überflüssig sei. Pädagogik und pädagogische Haltung wurden bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts in erster Linie im Kontext der Lehrerausbildung für Grund-/Haupt- und Real-schullehrer diskutiert, was sich auch in unterschiedlich großen Pädagogikanteilen dieser Lehramtsstudiengänge im Vergleich mit der gymnasialen Lehrerausbildung niederschlug. (hierzu Fiebert 2005; Bölling 1983; Jeismann 1975).

*Jugend zu erhalten, muß der Charakter des Lehrers so seyn, daß er derselben Achtung abnöthiget“). Diese Haltungen oder Merkmale können Krünitz zufolge sowohl erworben werden („eine erworbene Vollkommenheit“, „durch strenge Aufmerksamkeit auf sein Inneres, durch Bewahrung seiner Triebe, durch häufiges Gespräch mit sich selbst“) als auch angeboren sein („von der Natur empfangen“).*

Erkennbar werden in diesem Artikel auch die bereits angesprochenen beiden Seiten des Begriffs: Haltung ist zum einen ein normativer Begriff, er bezeichnet erwünschte Persönlichkeitsmerkmale, d.h. wie der Lehrer idealerweise sein sollte. Aber auch die deskriptive, besser: funktionale Seite des Begriffs klingt im Text an, dass nämlich die Haltung der Lehrkraft „irgendwie“ Einfluss auf die Entwicklung der Schüler hat („*Talent zum Jugendbildner*“).

In Münchs Universal-Lexikon aus dem Jahr 1840 findet sich vermutlich erstmals explizit die „Haltung des Lehrers“ als eigenständiger Begriff. Stärker als im vorangestellten Artikel wird hier davon ausgegangen, dass die je individuelle Haltung des Lehrers etwas bewirkt, nämlich dass sie direkten Einfluss darauf hat, ob Unterricht gelingt oder nicht:

„Das Eigenthümliche eines jeden Lehrers, was auf das Gelingen oder nicht Gelingen des Unterrichts einen Einfluß hat, wird gewöhnlich Haltung des Lehrers genannt [...]“ (Münch 1840, 593).

Münch zufolge ist zwischen einer äußeren (Körper-) und einer inneren (Geistes-) Haltung des Lehrers zu unterscheiden, allerdings bedingen beide einander:

„Diese Haltung hängt von vielen Stücken ab, als a.) von der Schwäche und Stärke des Körpers, b) von dem Wohlbefinden, c) von guter und schlechter Angewöhnung im Stehen [...] e) von dem Blicke sowie von der Gesamtbildung des Geistes und Leibes, von der Stärke der einzelnen Geistesvermögen und ihrem Verhältnisse zu einander, z.B. von der Kälte und Wärme des Herzens [...]. Ein fester und kräftiger Wille verbunden mit einer ruhigen Haltung und einem theilnehmenden Gemüthe bildet die Grundlage eine tüchtigen Schullehrers. Am allerwenigsten ertragen die Schüler eine hinaufgeschrobene und erkünstelte Haltung ihres Lehrers, übersehen dagegen leicht einzelne, eigenthümliche Fehler, wenn sie nur wahrnehmen, dass der Kern gut ist. Allein es kann nur in demjenigen Lehrer ein guter Kern seyn, wenn er seine Schüler wahrhaft liebt [...]“ (ebd.).

Neben den bereits bei Krünitz 1828 genannten Persönlichkeitsmerkmalen der Charakterstärke („*fester und kräftiger Wille*“), der Empathiefähigkeit („*einem theilnehmenden Gemüthe*“) und der Authentizität („*am allerwenigsten ertragen die Schüler eine hinaufgeschrobene und erkünstelte Haltung ihres*