

Tomas Kasper
Ehrenhard Skiera
Gerald Grimm
(Hrsg.)

Lehrerbildung im europäischen Kontext

**Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen,
Ausbildungsprofile und Institutionen**

Kasper / Skiera / Grimm
Lehrerbildung im europäischen Kontext

Tomas Kasper
Ehrenhard Skiera
Gerald Grimm
(Hrsg.)

Lehrerbildung im europäischen Kontext

Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen,
Ausbildungsprofile und Institutionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

*Die vorliegende Publikation wurde mit Unterstützung
der Technischen Universität Liberec realisiert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe 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>.

2019.lg. © 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.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2347-0

Inhaltsverzeichnis

Ehrenhard Skiera, Tomáš Kasper, Gerald Grimm
Einleitung 9

1. Teil: Lehrerberuf als Profession

Zdeněk Helus
Der Lehrerberuf als eine Berufung 17

2. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Mittel- und Südeuropa

Wolfgang Brezinka
Österreichs Pflichtschullehrer und ihre Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche: 1774-1869 27

Gerald Grimm
Vom Präparandenkurs zur Lehrerbildungsanstalt: die Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich im Spannungsfeld von Handwerk/„Abrichtung“ und Verwissenschaftlichung/ Professionalisierung 1774-1869 44

Simonetta Polenghi
Lehrer-Ausbildung in den Habsburgischen Ländern Italiens (1786-1866) – pädagogische Vorbilder, politische Einflüsse, soziale Lage 59

Tomáš Kasper, Dana Kasperová
Der Weg zur Professionalisierung der Lehrerbildung in den böhmischen Ländern in der späten Aufklärungszeit 69

Magdaléna Šustová
V. A. Pařízek und seine Rolle bei der Lehrerausbildung im Rahmen der Normalschule in Prag 81

Edvard Protner
Über die Entwicklung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung in Slowenien 89

3. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Ungarn, in der Slowakei und in Transsylvanien (Siebenbürgen)

András Németh

Die Rolle des Philanthropismus am Anfang der
Institutionalisierung der ungarischen Volksschullehrerbildung 101

Blanka Kudláčová

Zu den Anfängen und der Entwicklung der beruflichen
Lehrerausbildung in der Slowakei bis 1918 113

Ana Victoria Sima

From Philanthropinism to Herbartianism, Pedagogical Concepts and
Methods in the Training of Teachers in Transylvania
during the Nineteenth Century 125

4. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in den deutschen Ländern und in der Schweizerischen Eidgenossenschaft

Gert Geißler

Zu den Anfängen moderner Lehrerausbildung in den deutschen Ländern 135

Rotraud Coriand

Didaktische Disziplinentwicklung im Kontext der
herbartianischen Leitidee der Pädagogischen Bildung 146

Esther Berner

Die Anfänge des Lehrerbildungsdiskurses in der Schweiz (Kanton Zürich)
im 18. Jahrhundert 155

Jürgen Oelkers

Hohe Erwartungen, wenig Erfahrungen, geringe Effekte –
Die Lehrerbildung in ihren Anfängen 166

5. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Nordeuropa

Ehrenhard Skiera

Uno Cygnaeus (1810-1888): der Architekt der finnischen Volksschule
und Lehrerbildung 181

6. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Südosteuropa

Albena Chavdarova

Die Etablierung der Lehrerbildung in Bulgarien im Kontext
des Herbartianismus (didaktische Aspekte) 193

Suzana Miovska-Spaseva

Teacher Education in the Period of the National Enlightenment
in Macedonia – Developmental Needs and open Issues of the
Mid-19th Century 203

Snježana Šušnjara

The Beginning of Regular Teacher Education in Bosnia and Herzegovina 211

Vučina Zorić

The Professional Development, Schooling and Specialization of
Primary School Teachers in Montenegro until the First World War 219

**7. Teil: Lehrerbildung zwischen der Wissenschaft
und den Reformanforderungen der Praxis**

Johanna Hopfner

Pädagogik auf ihrem Weg zur Wissenschaft –
einige exemplarisch herausgegriffene Stationen 229

Summary 241

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 243

Ehrenhard Skiera, Tomáš Kasper, Gerald Grimm

Einleitung: Lehrerbildung im europäischen Kontext – historisch-soziale Bedingungen, Wirkfaktoren, Forschungsfragen

Wenn wir heute von „Lehrerbildung“ sprechen, so scheint eine definitorische Bemühung kaum von Nöten. Denn es ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer neben ihrer fachlichen Qualifikation auch in pädagogischer Hinsicht auf ihre zukünftige Aufgabe ausreichend vorbereitet sein müssen. Doch spiegeln sich in den gegenwärtigen Institutionen noch immer die alten Kämpfe wider, deren Gründe zum Teil in der jahrhundertealten Trennung von höherer und niederer Bildung liegen. Nicht die sogenannte „höhere“, sondern erst die weitaus später sich entwickelnde „niedere“ oder Volksbildung führte zur Entwicklung einer Pädagogik als eine systematisch und differenziert entfaltete und schließlich in der Lehrerbildung institutionell verankerte didaktisch-methodische Reflexion. Erst ein historisch vertiefender Blick kann das Bewusstsein für die außerordentliche Komplexität des fraglichen Gegenstandes schärfen und auch ein Verständnis dafür anbahnen, mit welchen Größen bei jeglichen Reformen auf dem Gebiet der Bildung zu rechnen ist.

Lehrerbildung im Kräftespiel kirchlicher, gesellschaftlich-partikularer und gesamt-staatlicher Interessen

Entgegen einer naheliegenden Logik, dass nämlich ein Mensch zunächst elementar gebildet sein muss, bevor er eine höhere Bildung überhaupt anstreben kann, und dass dementsprechend zunächst für eine elementare Bildung gesorgt werden müsste, verlief die Entwicklung auf der institutionellen Ebene anders. Es entwickelte sich seit der Antike, später dann vor allem im Schoß der Kirche, ein nur einer kleinen gesellschaftlichen Elite vorbehaltenes „höheres“ Schulwesen, dessen lehrendes Personal sich zunächst aus sich selbst heraus rekrutierte, seit dem Mittelalter zunehmend durch Absolventen der Universitäten, und dessen Klientel entweder durch häuslichen Privatunterricht oder durch vorbereitende Einrichtungen der höheren Schule auf seinen Bildungsgang vorbereitet wurde. Das heißt: Elementarbildung war über Jahrhunderte kein Gegenstand öffentlicher Sorge. Noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein bestanden an vielen Gymnasien Vorschulen, durch die die starre – und bis heute nicht völlig überwundene – Grenze

von „niederer“ oder „Volksbildung“ und höherer Bildung zementiert war. Ihre Ausbildung erhielten die zukünftigen Lehrer der höheren Schulen an den Universitäten. Es handelte sich in erster Linie um eine wissenschaftlich-fachliche Vorbereitung, bei der pädagogische und didaktisch-methodische Fragen kaum eine Rolle spielten. Letztere kamen meist erst nach der universitären Ausbildung als praxisbegleitende Reflexion in den Blick.

Erst die Bildungsimpulse der Reformationszeit, später in Verbindung mit den wachsenden Ansprüchen einer sich entwickelnden modernen Ökonomie und Verwaltung, bahnten einer Entwicklung den Weg, die nach und nach zur Schaffung von Schulen für alle, das heißt zur Etablierung eines flächendeckenden Volks- bzw. Pflichtschulwesens führte. Erst mit diesen Impulsen – man könnte sagen: mit der Demokratisierung der Bildung – gerieten systematische Fragen nach dem Unterrichten als solchem und nach seinen Gelingensbedingungen verstärkt in den Fokus des Nachdenkens. Im 17. Jahrhundert erreichte dieses Denken mit Comenius eine systematische, in weiten Teilen noch heute beispielhafte Gestalt. Ihre Dringlichkeit und Notwendigkeit verdanken diese Fragen dem Umstand, dass eine breite Volksbildung sich anders denn als Elitebildung organisieren musste. Nicht jeder Familie oder jedem Kind konnte ein Hauslehrer zur Seite gestellt werden. Lehrerbildung als gezielte didaktisch-methodische Vorbereitung auf einen Beruf, der große Gruppen von Kindern erziehen und ihnen elementare Kenntnisse vermitteln sollte, war auf eine solche Reflexion dringend angewiesen. Lehrerbildung als grundständige und gezielte Berufsvorbereitung ist also eine Frucht der Bemühung, ein Bildungswesen auf den Weg zu bringen und zu etablieren, das dem ganzen „Volk“ zugänglich sein sollte – wobei mit „Volk“ hier noch lange Zeit nicht das ganze Staatsvolk, sondern eben nur das „niedere“ gemeint war, während die höheren Stände ihre Privilegien durch gesonderte Einrichtungen und Zugänge zum höheren Schulwesen zu sichern wussten. In der grundständigen Berufsbildung der Volksschullehrer hatten seit je pädagogische und didaktisch-methodische Fragen einen eigenen Stellenwert. Hinsichtlich ihrer Gewichtung gilt bis heute, dass sie in den Ausbildungsgängen der Primarschullehrer ein weitaus höheres Gewicht haben, als in jenen der Sekundarstufen (I und II). – Die Beiträge des vorliegenden Bandes beziehen sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Anfänge und die Geschichte der Volksschul- respektive Pflichtschullehrerbildung, wobei in geographischer Hinsicht schwerpunktmäßig Mittel- und Südosteuropa in den Blick genommen werden.

Zu den ursprünglich religiös motivierten Bildungsaspirationen der Reformation, nämlich allen Menschen den Zugang zur Heiligen Schrift zu ermöglichen und ein gottgefälliges Leben zu fördern, kamen bald staatliche Bemühungen und ökonomische Zwänge hinzu. Zur Erweiterung und Sicherung der Staatsgrenzen war die Bildung eines Staatsbürgers gefordert, der in sich den Staat in seinem jeweiligen Stand und an seinem Platz schützt und stützt. Loyalität musste gebildet werden,

die als geistige, allen Einzelnen zukommende Kraft die Kohäsion, die Integration im Inneren des Staates bewirkt. Bildung muss also auch – parallel und analog zu den territorialen Grenzen – als ein maßvoll zu erweiternder Raum des Wissens verstanden werden; maßvoll im Sinne einer Begrenzung auf das vermeintlich oder auch tatsächlich gesamtstaatlich Nützliche. Das Nützliche wurde dabei zunehmend auch in ökonomischen, administrativen und militärischen Kategorien definiert. Der gesellschaftlich und staatlich „nützliche“ Bürger musste mit allerlei und zunehmend umfangreicheren Kenntnissen ausgestattet werden. Die Religion konnte diese Aufgaben zum Teil zwar wahrnehmen, insofern sie in den Staat eingebunden war, die Obrigkeit meist stützte und sozial normierend sowie integrierend wirkte. Jedoch konnte sie diese Aufgabe nicht mehr alleine lösen, da es mit der Schaffung größerer Herrschaftsgebiete respektive mit der Entwicklung von Nationalstaaten verschiedene religiöse Gruppen zu integrieren galt und sich der Umfang des notwendigen Wissens erweiterte; zudem war die Religion eine übernationale Macht, die als solche nicht hinreichend auf politische Loyalität und ökonomische Macht ausgerichtet ist. Kirche und Staat mögen in vielfältiger Weise aufeinander bezogen und ineinander verflochten sein, gleichwohl dienen sie verschiedenen „Reichen“. Der Staat musste also das Geschäft der Bildung institutionell und curricular-normativ absichern.

Im Fahrwasser dieser Bestrebungen konnten sich dann auch Kräfte entfalten, die ein eigenes Interesse verfolgten, das gegen den Gesamtstaat gerichtet war. Sie können als kultur-nationale Bestrebungen beschrieben und verstanden werden, deren Ziel darin lag, im Schoß des Gesamtstaates – und im Schutz einer rhetorisch geübten Loyalität ihm gegenüber – durch die Entwicklung und Stärkung einer eigenen sprachlich-kulturellen Identität die Bildung einer eigenständigen politischen Nation vorzubereiten. Als Beispiele im thematischen Kontext des vorliegenden Bandes können Ungarn und Finnland genannt werden, Nationen, die erst relativ spät den Status souveräner Staaten erlangten: Finnland im Jahre 1917 – in der Ablösung von Russland; Ungarn als „halbsouveräner“ Staatsteil im Jahre 1867 mit dem österreichisch-ungarischen Ausgleich und schließlich als souveräner Staat in der Ablösung von bzw. mit dem Zerfall der Donau-Doppelmonarchie im Jahre 1918.

Neben den kirchlichen, staatlichen und ökonomischen Faktoren kann, wiederum nicht völlig isoliert von diesen, ein weiteres Kräftefeld ausgemacht werden. Seit der Renaissance und dem Humanismus mit ihrer „Entdeckung“ und Würdigung des einzelnen Menschen, danach perspektivisch von Comenius als Bildungsprogramm formuliert, in der Aufklärung und im Neuhumanismus schließlich auf einen modernen Begriff gebracht, gewinnt der Gedanke der „Selbstzwecklichkeit“ des Menschen eine deutliche Kontur. Bildung wird fortan meist auch als „allgemeine Menschenbildung“ gedacht, der unabhängig jeglicher externen, auf Äußeres bezogenen Nützlichkeit ein Wert zukommt. Es wäre eine eigene Aufga-

be, dieser Spur auf dem Feld der Lehrerbildung nachzugehen. Sie wäre wohl zu großen Teilen als eine Geschichte des Scheiterns zu entfalten, wie im Hinblick auf das Schicksal der Philosophie in der Lehrerbildung sowie in Hinsicht auf Versuche, den Lehramtsstudierenden einen gewissen Raum für freie Studien zu belassen an dieser Stelle nur angedeutet werden soll. Noch heute schwingt diese Idee mit, wenn darüber gestritten wird, ob es um Lehrerbildung oder um Lehrerausbildung geht.

Im Spiel der gesellschaftlichen Kräfte wurde die Schule und die Lehrerbildung also in den sich konsolidierenden Nationalstaaten zunehmend, wenn auch bis heute meist nicht gänzlich, dem Einflussbereich der Kirche entzogen und zugleich staatlicher Regulation unterworfen. Als entscheidende Initiativen auf dem Weg zu einer institutionell verankerten Lehrerbildung müssen dabei die einschlägigen gesetzlichen Regelungen angesehen werden, die im 18. und 19. Jahrhundert erlassen wurden. In der Habsburger Monarchie ist dies etwa die 1774 erlassene Allgemeine Schulordnung, welche die Form des Schulwesens insbesondere in den österreichischen und böhmischen Ländern grundlegend änderte. Kurz danach folgten weitere Regelungen, die das Schulwesen auch in anderen Teilen und Ländern der Monarchie umgestaltet haben. Diese Meilensteine bedeuteten einen Umbruch im Bereich der Bildung – Erziehung und Bildung wurden zur Staatsangelegenheit, der Staat ordnete an, gründete und kontrollierte die Einhaltung der Schulpflicht, bestimmte Bildungsinhalte, methodische Anleitungen für den Unterricht, und nicht zuletzt kontrollierte und stellte der Staat die Ausbildung der Lehrerschaft für die niederen bzw. elementaren Schulen sicher. Mit Recht können wir sagen, dass die sog. Theresianischen Schulgesetze eine vollkommen neue Bildungstradition in den Ländern der Habsburgermonarchie eingeleitet haben. In diesem Zusammenhang können wir die Frage stellen, wie die Einführung der Schulreformen, in einem geopolitisch so vielfältigen Staatenbund wie es die Habsburgermonarchie war, vonstattenging.

Die Rede vom „europäischen Kontext“ könnte darüber hinwegtäuschen, dass auf nationalstaatlicher, territorialer und regionaler Ebene die Entwicklungen zeitlich durchaus nicht parallel verliefen. Die Daten für die Einführung der Schulpflicht zeigen eine Streuung von mehreren Jahrhunderten. Und das Maß der Ungleichzeitigkeit in Bezug auf die Lehrerbildung kann beispielhaft mit dem Hinweis auf Finnland und Montenegro aufgezeigt werden. Während in diesen beiden Ländern das erste Seminar zur Ausbildung von Volks- oder Pflichtschullehrern im Jahre 1863 seine Tore öffnete, stand das seminaristische Ausbildungswesen zu diesem Zeitpunkt in den Ländern Mitteleuropas bereits in voller Blüte, und konnte auf eine über einhundertjährige Tradition zurückblicken.

Anfänge der Lehrerausbildung – systematische und konzeptionell-methodologische Ansätze

Die Autoren dieses Bandes haben sich vorgenommen, die Entwicklung der Lehrerausbildung für niedere Schulen in den Ländern der Habsburgermonarchie und in ausgewählten Ländern Südosteuropas zu untersuchen. Die Länder wurden in Hinsicht darauf ausgewählt, dass die wichtigsten Gebietsteile erfasst sind, die Ende des 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert, also während sich der moderne Lehrerberuf geformt hat, ein Bestandteil der Habsburgermonarchie waren. Weiters wurden vor allem deutsche Staaten, die im Konzept, in der Gestaltung und in der eigentlichen Umsetzung der Schulreformen in der Habsburgermonarchie eine wichtige Rolle spielten, hervorgehoben. Die angeführten Beispiele zeigen, welche Bedeutung und „Vorreiterrolle“ das philanthropische Konzept und die sog. Saganer Methode von J. I. Felbiger im Entstehungsprozess des modernen Schulwesens und der Lehrerausbildung für Volksschullehrer in Mittel- und Südosteuropa hatten. Zum Vergleich wurden auch Länder herangezogen, die zwar kein Bestandteil der Habsburgermonarchie waren, bei denen die Wege und Aufnahmevarianten der philanthropischen pädagogischen Tradition in geographisch und kulturell entfernteren Regionen außerhalb des mitteleuropäischen Raumes jedoch ebenfalls verfolgt werden können. In diesem Fall handelt es sich um das Beispiel der Lehrerausbildung in Kantonen der Schweizerischen Eidgenossenschaft oder um das Beispiel der finnischen Lehrerausbildung. Ein weiterer interessanter Aspekt des methodologischen Ansatzes ist der Vergleich mit ausgewählten Ländern Südosteuropas, in denen der Professionalisierungsprozess der Ausbildung der Lehrerschaft in der Zeitperiode der „unfreien Entwicklung“ im Osmanischen Reich vonstatten ging. Dort haben sich in einer relativ kurzen Zeit in der Ausbildung der Lehrerschaft sowohl Ansätze des pädagogischen Philanthropismus als auch Ergebnisse der Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik ausgewirkt. Zudem handelt es sich um Gebiete, in denen – vermittelt über die unmittelbar benachbarten Regionen – östliche Traditionen mit westlichen zusammenkamen.

Historisch-pädagogische Analyse der Ausbildung der Elementarschullehrer – konzeptuelle und methodologische Fragen

In einzelnen Beispielen und analysierten Fällen kommt zum Ausdruck, dass, wenn auch die jeweiligen Länder sich auf die Tradition des pädagogischen Philanthropismus bezogen haben und von Felbigers Bildungskonzepten und insbesondere von seinem Bildungsplan beeinflusst worden waren, diese fachlich und konzeptionell starken Vorbilder gleichwohl nicht einfach übernommen wurden. Es wurden insbesondere jene Aspekte hervorgehoben, die den eigenen Zielen am besten entsprachen. Dabei spielten sprachliche, kulturelle, religiöse, politische, später auch nationale sowie die bisherigen Bildungssysteme und Bildungstraditionen in den

jeweiligen Regionen eine entscheidende Rolle. Es kam also nicht zu einer unkritischen Übernahme der Vorbilder oder Konzepte, sondern zu einer konstruktiv-kreativen Adaption, und so zu einer anspruchsvollen, teils auch verwickelten und stets originellen Art des Aufbaus von Systemen und Modellen der Lehrerbildung. Dies kann als ein wichtiges Ergebnis der in diesem Band versammelten Beiträge herausgestellt werden.

Im Rahmen der Einführung der modernen Schul- und Bildungsreform in den europäischen Ländern war wesentlich, welche fachlichen Ausgangspunkte der Reform als wichtig oder zentral und welche als nebensächlich verstanden wurden. Weiters wollen wir auf die Frage antworten, mit welchen Mitteln die Reformakteure die jeweiligen Ausgangspunkte und Ziele umzusetzen gedachten, durch welche legislativen und administrativen Maßnahmen sie die Erreichung der Ziele unterstützen wollten, und welche Institutionen in diesem Zusammenhang entstanden sind. Wir beachten, welche Zentren und berufsständische Vereinigungen gegründet wurden, untersuchen ggf. den Charakter der Beziehungen zwischen deren Vertretern und den Verantwortlichen aus dem Politikbereich. All das kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die gesellschaftliche Ebene der Reformakteure und die bildungspolitische Ebene aufeinander bezogen und ggf. miteinander verbunden waren oder gar – wie in manchen Fällen – auch in einer Person zusammenkamen.

Die Autoren der Aufsätze standen vor der Aufgabe, gemeinsame Züge in dem von ihnen abgesteckten Korpus ausgewählter repräsentativer Texte oder Aussagen aus den Anfängen der Ausbildung der Elementarschullehrer zu analysieren. Ihr Ziel war, eine Regelmäßigkeit zu definieren, die sich in einem gewissen Maß als gemeinsam für die verfolgte Diskussion herausstellen würde. Und umgekehrt war es wichtig zu analysieren, in welchem Maß es sich um abweichende Entwicklungen handelt, worin die Unterschiede bei der Gestaltung bestehen, also welche Bedingungen, Diskursformen und institutionelle Gegebenheiten für die Diskussion in den verschiedenen Regionen kennzeichnend sind.

Die Autoren einzelner Aufsätze haben sich an den oben genannten methodologischen Fragen orientiert und sie als Grundlage akzeptiert, damit sowohl die Einführung der Reform in der Ausbildung der Elementarschullehrer im Rahmen der Habsburgermonarchie verglichen als auch ein Vergleich mit anderen ausgewählten europäischen Reformbeispielen vorgenommen werden konnte. Das Ergebnis dieser Analyse ist eine Studie, die in einzelnen Kapiteln jeweils einen geographisch-politisch abgegrenzten Raum untersucht. In ihrer Gesamtheit können die Beiträge als „multinational“ angesehen werden. Es stellt sich nämlich heraus, dass es sich nicht nur in europäisch-internationaler Sicht sondern auch bezogen auf die Länder der Habsburgermonarchie um kulturell, sozial und vor allem auch national sehr unterschiedliche Einheiten handelt.

Gleichwohl orientierten sich Bildungsreformen und Reformen der Lehrerausbildung in ihren Anfängen gegen Ende des 18. Jahrhunderts nicht an einem „nationalen Schlüssel“. Ihr Ziel war eine Reform der modernen Gesellschaft in einem aufklärerisch-rationalistischen Sinn des Begriffs Volksbildung, und zwar ohne besondere Rücksicht auf den nationalen Aspekt der Bevölkerung, die das jeweilige Gebiet bewohnte. Im Vordergrund einzelner untersuchter Reformbeispiele steht am Ende des 18. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Problematik der Erziehung und Ausbildung der Lehrer als moderne Staatsbürger, die ehrenvolle und fromme, zudem aber auch aufgeklärte, also für die Bedürfnisse und Funktion des aufsteigenden modernen Staats nützliche Menschen sein sollten. Das Wohl des Staates sollte also primär in der Moralität der Untertanen und nicht in „äußeren Formen“, also in Gesetzen und deren Repressionsmitteln bei Nichtbefolgung, verankert sein. Das Ziel der Volksbildung war das Ausmerzen der Armut, Bettellei oder des damals so stark verbreiteten Almosenwesens und vor allem die Förderung der Staatsreform in Form einer Erziehung von nützlichen und aufgeklärten Bürgern. Das Motiv der Nützlichkeit der Erziehung wurde als dem Wohl der Einzelpersonen und dem Wohl des Staates gemeinsam angesehen, und es wurde zum Ideal der aufklärerischen Reformen. Die Erziehung und Bildung (dies gilt auch für die Ausbildung der Lehrer für niedere Schulen) wurden am Ende des 18. Jahrhunderts allgemein als Mittel der Gesellschafts- und Staatsreform betrachtet. Das nationale Element war zu dieser Zeit – anders als im 19. Jahrhundert – in ihrem Rahmen von keiner zentralen Bedeutung, obwohl die aufkommende Diskussion über Nationen als sprachlich und kulturell eigenständige Gruppen (weniger als Gruppen, die anhand eines politischen Willens ihrer Mitglieder vereint wurden) beginnt, und – unterschiedlich in einzelnen Gebieten – mit der Frage und der Bedeutung der Elementarbildung verbunden wurde. Bezogen auf die Anfänge der Lehrerbildung spielten nationale Fragen anfangs ebenfalls keine zentrale Rolle. Dagegen ist die Multiethnizität und kulturelle Vielfalt einzelner Gebiete augenfällig, was die Frage nach sich zieht, wie damit auf dem Gebiet der Bildungsreformen umgegangen wurde.

*Systematische Analyse der Ausbildung der Elementarschullehrer –
konzeptionelle Fragen*

Wenn wir die Problematik der Ausbildung der Lehrerschaft für Elementarschulen untersuchen, wollen wir neben der historischen Analyse auch spezifische Gegebenheiten des Lehrerberufes analysieren, falls – und insofern – wir über einen Beruf oder eine Professionalisierung der Lehrerausbildung in den Anfängen, also am Ende des 18. Jahrhunderts, überhaupt sprechen können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass wir die Merkmale der Professionalisierung dieses Berufes definieren. Hier können wir das Modell von Kurtz (2004) zur Hilfe nehmen. Nach Kurtz prägen die „Profession“ – den Beruf – folgende Merkmale:

1. Vertreter eines Berufs verfügen über fundiertes Spezialwissen, das aufgrund einer lange andauernden Ausbildung erworben und durch ein Prüfungssystem und Erteilung eines Abschlusszeugnisses oder einer „Lizenz“ legitimiert wird; 2. die Professionellen schließen sich in Berufsverbänden zusammen, halten sich an eine Berufsethik und fühlen sich an sie gebunden. Ihre Arbeit ist in gewisser Hinsicht ein öffentlicher Dienst, der an der Verbesserung des öffentlichen Wohls orientiert ist und in diesem Sinne auch ausgeübt wird. Die Professionellen werden als Fachleute wahrgenommen und in Bezug auf die „Klienten“ handeln sie verantwortungsbewusst; 3. den Professionellen wird von der Gesellschaft in einem gewissen Maße ein exklusives Handlungskompetenzmonopol zugeschrieben und eine große Anerkennung gewährt.¹

Mit Hinblick auf die Typologie von Kurtz können wir eines der oben genannten Merkmale – die Frage der Abgrenzung und des Prozesses des Erlangens des beruflichen Spezialwissens, also der Qualifikation der Lehrerausbildung – tiefer gehend analysieren. Wenn wir systematisch vorgehen möchten, müssen wir dann die Frage stellen, ob es für den jeweiligen Beruf und für das Konzept der jeweiligen Berufsausbildung typische Charakterzüge gibt. Der erste Aufsatz *Der Lehrerberuf als eine Berufung* reagiert auf diese Fragen und macht darauf aufmerksam, dass der Lehrerberuf in seiner „Berufung“ spezifische Anforderungen aufweist, die auch die berufliche Vorbereitung mitbestimmen. Des Weiteren zeigen die übrigen Beiträge, dass auch in Hinsicht auf die anderen berufsspezifischen Kriterien die Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts als die grundlegende Epoche der Professionalisierung des Lehrerberufes angesehen werden kann.

Was die Termini „Lehrerbildung“, „Lehrerberuf“ und entsprechende Komposita mit „Lehrer“ betreffen, so beziehen sie sich in diesem Band immer auf beide Geschlechter. „Lehrer“ ist also als Synonym für „Lehrperson“ zu verstehen.

¹ Vgl.: Kurtz, Thomas (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem.

In: Böttcher, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-53

1. Teil: Lehrerberuf als Profession

Zdeněk Helus

Der Lehrerberuf als eine Berufung

1 Einleitung

Das derzeitige Interesse am Lehrerberuf hat vor allem mit seiner Professionalität, respektive Beruflichkeit oder auch Professionalisierung zu tun, sofern wir die Zweifel im Sinne haben, ob es eigentlich ein Beruf im wahren Sinne des Wortes ist. Die Rede von der Professionalisierung des Lehrers bezieht sich sowohl auf seine berufliche Vorbereitung wie auch auf seine permanente Weiterbildung (siehe z.B. Spilková, Vašutová 2008; Daschner 2009).

In diesem Zusammenhang stellen sich uns drei grundsätzliche, eng miteinander verknüpfte Fragen, mit denen wir uns in diesem Vortrag befassen möchten:

1. Professionalität, Beruflichkeit ist zweifelsohne ein tragender Pfeiler des derzeitigen Lehramts – durch sie qualifiziert sich der Lehrer für sein Amt. Aber: Wie ist sie zu verstehen? So lautet die erste Frage, auf die wir antworten werden.
2. Die Professionalität von Lehrern ist gebunden an ein bestimmtes Ziel, nämlich daran, worum es dem Lehrer geht respektive gehen sollte. Aber: Welche Ziele treten eigentlich heute in den Vordergrund und wie sind diese zu beurteilen? So lautet die zweite Frage, auf die wir antworten werden.
3. Die Suche nach der Antwort auf diese zweite Frage wirft de facto das Thema Berufung des Lehrers auf. Und die Berufung begreifen wir hier als den zweiten tragenden Eckpfeiler des derzeitigen Lehramts. Aber: Wie ist die Berufung des Lehramts zu verstehen? So lautet die dritte Frage, auf die wir antworten werden.

Ich werde in meinem Vortrag ein grundsätzliches, als Anhaltspunkt dienendes Ideenschema darlegen, welches begleitet wird von partiellen, illustrierenden Sonden, die andeuten, dass das, worum es sich hier handelt, nicht nur ein bloßes Ideenschema ist. Vor allem soll es aber auch eine Inspiration zur Änderung der Auffassung von Lehramt, Schule und Unterricht im Rahmen der neuen Anforderungen, in der Bildungsversorgung der Kinder und Jugendlichen, Schüler und Studenten, sein. Eine eingehendere Erklärung zu der hier präsentierten Darlegung ist in einer ganzen Reihe meiner vorhergehenden Arbeiten zu finden.

2 Professionalität, Beruflichkeit: Wie ist sie zu verstehen?

Wenn wir von Professionalität/Beruflichkeit des Lehramts sprechen, dann stehen folgende vier Merkmale im Vordergrund:

- Das erste Merkmal ist die wissenschaftliche Grundlage: Das Lehramt stützt sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die Forschung und die Anwendung ihrer Schlussfolgerungen auf die Schul- und Lehrpraxis.
- Das zweite Merkmal ist Reflexion und Selbstreflexion, die es gestattet, Standpunkte und methodisches Vorgehen zu begründen, sie zur Diskussion zu stellen, Mängel zu korrigieren, zu innovieren.
- Das dritte Merkmal ist die Überwindung der Gefahr, die aus dem Routine-Praktizismus entsteht.
- Das vierte Merkmal ist die Schaffung von Beherrschungskompetenzen, die sich auf Wissen und Fähigkeiten stützen sowie von Kompetenzen zur Absicherung einer möglichst zuverlässigen Unterrichtsorganisation zu den gesteckten Zielen.

Bei dem vierten Merkmal der Professionalität wollen wir aufgrund der unmittelbaren Bedeutung für die Realisierung der Bildungsziele Kommunikation von Lehrern und Schülern/Studenten einmal innehalten. Eine ganze Reihe von Autoren hat sich hierzu geäußert (siehe z.B. Döring 1992, Helus 2011). Ich werde hier sechs Grundbereiche der Kompetenzausstattung hervorheben, auf deren Herausbildung die Berufsvorbereitung von Lehrern ausgerichtet sein sollte. Das sind:

1. Der Bereich der Basistätigkeiten des Lehrers, somit der Bereich Unterricht als Durchdringung – besser vielleicht „Erfassung“ – von wirksamen Lehren des Lehrers und dem erfolgreichen Lernen des Schülers.
2. Der Bereich der grundsätzlichen Situiertheit des Lehrers, also der Bereich Schule als Ort, wo der Unterricht stattfindet, wo der Unterricht komplex abgesichert sein soll.
3. Der Bereich primäre Unterrichtspartnerschaft: Der Lehrer ist dazu fähig, die Interaktion und Kommunikation zu entwickeln, die eine Schulklasse zu ei-

ner Gemeinschaft des vereinten Bildungsstrebens und guten Zusammenlebens macht.

4. Der Bereich sekundäre Partnerschaft, der die übergeordneten Schulorgane, die Inspektionsorgane, die Familien der Schüler, die Arbeitgeberwelt (die „Abnehmer/Empfänger“ der Schulabsolventen), die Bildungsgelegenheiten der Gemeinde (Museen, Galerien, Sehenswürdigkeiten, außergewöhnliche Persönlichkeiten ...) darstellt.
5. Der Bereich des breiteren gesellschaftlich-politischen Kontexts, der die Bildungstätigkeit des Lehrers/der Schule unterstützt oder erschwert, sie versteht oder nicht versteht in ihrem Anspruch, die Bedingungen für eine effektive Ausbildung zu schaffen.
6. Der Bereich Beziehung des Lehrers zu sich selbst, zum Beruf und zur Lehrer-gemeinschaft.

In jedem dieser Bereiche treffen wir aber heute immer wieder auf neue Herausforderungen, Anforderungen und Aufgaben, die noch immer nicht richtig berücksichtigt werden, mit all ihren Konsequenzen und Ausmaßen. Genauer gesagt, waren sie und werden sie, in Anbetracht ihrer notwendigen Innovationen in der Ausbildung der Lehrer bzw. aufgrund der komplexen Wahrnehmung des Lehrerberufs, nicht richtig reflektiert.

Aktuelles Diskussionsthema zur Professionalität von Lehrern ist das Thema der sogenannten Weiterprofessionalisierung. Das Lehramt sieht sich heute mit der Notwendigkeit konfrontiert, die Berufsfertigkeit der Lehrer zu erweitern, bzw. mit der Notwendigkeit ihrer „Weiterprofessionalisierung“ im Angesicht der Aufgaben, die in der heutigen Zeit auf sie eindringen und denen gegenüber sie mit ihrer bestehenden Berufsfertigkeit oft ratlos sind. Am häufigsten werden folgende drei Bereiche genannt, in denen die Weiterprofessionalisierung besonders dringend erscheint. Es handelt sich (1) um die Erschwerung der Möglichkeiten, den Unterricht mit dem notwendigen Maß an Effektivität durchzuführen, und zwar aufgrund von Disziplinlosigkeit, Demotivation, sozial-pathologischen Erscheinungen etc. Ferner handelt es sich (2) um neue curriculare Themen, wie z.B. Sexualerziehung, Medienerziehung, Finanzverständnis, Wettbewerbsfähigkeit etc. Letztlich handelt es sich (3) um die Implementierung von Entdeckungen aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, Didaktik u.a., die neue nicht traditionelle Möglichkeiten für die Effektivierung des Unterrichts bieten (mehr zum Beispiel über das Wissen der individualisierten erfolgreichen Lernstrategien und dem Selbstlernprozess als auch Wissen über die Grundsätze des effektiven Mathematikunterrichts in der Grundschule, wie auch zur Entwicklung der Primärkompetenz usw.).

Ich werde hier illustrativ nur auf zwei der oben genannten Erscheinungen eingehen, die mit der Anforderung der Weiterprofessionalisierung von Lehrern zusammenhängen, und zwar auf die Disziplinlosigkeit und Demotivation der Schüler.

Diese beiden Phänomene sind an manchen Standorten, bei manchen Schultypen, in manchen Jahrgängen und Klassen in einem gesteigerten, ja bedrohlichen Maße präsent. Es entstehen hier extreme Situationen, für deren Beherrschung die Lehrer nicht ausgerüstet sind: Sie entgleiten ihrer eingeschränkten beruflichen Orientierung auf den Unterricht in de facto so oder so immer noch „standardgemäßen Bedingungen“, die dadurch gegeben sind, dass der Lehrer von seinen Schülern im Grunde genommen erwartet, akzeptiert und respektiert zu werden, und die Schüler mit dem Unterricht und dem Lernerfolg halbwegs das verbinden, worum es ihnen im Leben geht.

- Was konkret die Disziplinlosigkeit betrifft: so gehen laut Bendl (2001, S.11), „viele Lehrer mit Befürchtungen und Angst vor der Disziplinlosigkeit der Schüler in die Schule [...] Aufgrund der Erfahrungen von Lehrern aus der Grundschule, der Besuche vieler Schulen, des permanenten Kontakts mit Lehrern und Schülern, der Anleitung von Praktika von Lehramtsstudenten der Pädagogischen Fakultät der UK in Prag innerhalb eines akademischen Semesters und nicht zuletzt aufgrund der Untersuchungen an einer Prager Grundschulen glaube ich, dass die Zahl dieser Lehrer nicht zu vernachlässigen ist. Bei meinen Schulbesuchen habe ich von der Schulleitung und Lehrern u.a. auch von solchen Lehrern erfahren, die entweder auf eigenen Wunsch/eigenes Ersuchen die Schule deshalb verlassen haben, da sie nicht imstande waren, die Schüler zu disziplinieren, oder die aus dem gleichen Grund entlassen worden sind. Das betraf sowohl junge, beginnende Lehrer als auch solche, die nach mehr als zwanzig Jahren wieder unterrichteten, da sie nach 1968 diese Chance nicht mehr gehabt hatten. Nach dieser langen Pause waren sie wortwörtlich geschockt, wie sich die Disziplin der Schüler verschlechtert hat, wie viel frecher, vulgärer sie waren und wie sie ihre Aggressivität äußerten.“
- Was die Demotivation betrifft, so haben wir im weiteren Sinne die Situation, in der der Unterricht an den Rand des Interesses der Schüler gerät. Im Vordergrund stehen Ereignisse im Zusammenhang mit dem Cliquenleben, Dramen in der Familie, Erlebnisse, die mit dem Fernsehen und Videospiele zusammenhängen (oft mit angespannter Aggressivität, Horror- und obszönen Szenen, mit virtueller Verlockung), mit Facebook; Erlebnisse im Zusammenhang mit Alkohol- oder Drogenkonsum, mit Provokation der Umgebung usw. Es entsteht eine Atmosphäre, in der die auf den Unterricht konzentrierten Schüler sich für diese Orientierung schämen, sich fürchten, diese einzugestehen, weil die dominanten Individuen der Klasse sie dann lächerlich machen könnten, u.U. sogar schikanieren.

Ähnliche Erscheinungen wie die genannte Disziplinlosigkeit und Demotivation rufen im Lehrer berechtigte Angst hervor, er würde seinen pädagogischen Einfluss verlieren; viele fallen einem Gefühl der Hilflosigkeit und der Verzweiflung zum

Opfer. Die Erkenntnis, dass sie überhaupt nicht zum Unterrichten kommen können, versetzt sie in Depression. Der Unterricht wird ständig unterbrochen – seine reale Zeit ist sehr kurz. Angesichts dessen, dass sich diese Erscheinungen auf bestimmte soziale Bereiche und Standorte konzentrieren und die Differenzierung in der Gesellschaft fördern, vertieft sich deren unerwünschte Polarisierung über die Kinder/Schüler immer mehr.

Mit diesem Erscheinungsbild hängt auch das Phänomen des Burnout/Ausgebranntseins zusammen; wenn sich traumatische Erfahrungen vom Verlust der Bedeutung des pädagogischen Handelns ansammeln, was vor allem Lehrer betrifft, welche zu Beginn ihrer Anstellung entschlossen sind, ihr volles Engagement in den Beruf zu stecken, aber im Laufe der Zeit feststellen, dass sie nichts erzielen können. Die Forderung nach Weiterprofessionalisierung im Sinne der Herausbildung von Beherrschungskompetenzen ist also mehr als wichtig.

3 Die Professionalität von Lehrern ist an ein bestimmtes Ziel gebunden; daran, worum es dem Lehrer geht: Welche Ziele kommen eigentlich in Betracht?

Die Anforderungen an die Professionalität des Lehrers können als eine ganze Lawine von drängenden Aufgaben empfunden werden, mit denen man nur mit äußerster Anspannung fertig wird. Als eine Möglichkeit, wie man diesem Gefühl begegnen kann, bietet sich die Abklärung und Annahme der Zielorientierung an, welche der Berufsfertigkeit dienen soll und die den aufgewendeten Bemühungen einen Sinn gibt. Dem entspricht der zweite Themenkreis, auf den wir uns hier konzentrieren und der als Appell an eine Grundsatzentscheidung über das Ziel der Bildung aufgefasst werden kann, bzw. als Appell an das Reflektieren über die Zielalternativen, die sich heute anbieten und die die Gestalt des Unterrichts, die Stellung seiner Akteure – Lehrer und Schüler – die Auswertung der Ergebnisse usw. beeinflussen.

Wenn wir eine Antwort auf die in der Überschrift des zweiten Teils meines Vortrags gestellte Frage suchen, also auf die Frage, welche Ziele heute eigentlich in Frage kommen, dann bieten sich uns zwei alternative Hauptantworten an.

Die erste Antwort dominiert heute deutlich und ist auch in den verschiedensten offiziellen Erklärungen zu hören. Diese Antwort lautet: Ziel der Bildung ist die Formung von Humanressourcen; Bildung soll dem Formen von Menschen dienen, so dass sie sich effektiv in die Prozesse des Wirtschaftswachstums und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit als dynamisierende Kraft von Produktion und Konsum eingliedern und Hand in Hand damit, dass sie eine aufsteigende Karriere machen, welcher die entscheidende Bedeutung bei der Beurteilung des Erfolgs

des Einzelnen im Leben beigemessen wird. Also sind Wirtschaftswachstum und Karriere zwei Seiten ein und derselben Münze. Die Bildung rüstet einen für beides aus: Sie macht eine Humanressource aus dem Menschen, und der Mensch zahlt sich als effektive Humanressource aus – die Belohnung ist die Karriere. Schauen wir uns diese Orientierung allerdings kritisch an, dann enthüllen wir ihre Klippen, in einem erheblichen Maße sogar ihre Gefährlichkeit. (vgl. Liessmann 2010) Sie weist auf die Instrumentalisierung des Menschen hin. Bildung ist hier reduziert darauf, dass der Mensch dank ihrer als ein Rädchen in irgendeinem Organisationsräderwerk fungiert, welches ihn vollkommen beansprucht und nicht in Erwägung zieht, wodurch er sein Funktionieren eigentlich übersteigt, worin er einzigartig, sich autonom abgrenzend, Widerstand leistend und protestierend ist, seinen eigenen Sinn des Lebens und die Erfüllung seiner ihm wesenseigenen Berufung suchend ist.

Die zweite Antwort stellt sich der ersten gegenüber in kritische Opposition: Bildung soll ein pädagogisch-schöpferischer Ausdruck der Fürsorge für den Menschen – konkret das Kind/den Schüler, als einer sich entwickelnde Persönlichkeit sein; sie soll ein pädagogisch-schöpferischer Ausdruck der Fürsorge sein, damit das Individuum/das Kind/der Schüler sich zu einem verantwortlichen und selbstregulierenden Subjekt entwickelt, das nicht reduziert und instrumentalisiert werden kann, das eigenwillig ist, damit es sich zu einer Persönlichkeit entwickelt, die ihren persönlichen Sinn des Lebens erfüllt und auch den allgemein menschlichen. Dieser Zielorientierung entspricht der persönlichkeitsentwickelnde Unterricht, der die Bildung vor allem als ganzheitlichen Einblick in die Welt und den Platz/die Berufung des Menschen in ihr auffasst. Dank seiner Bildung, dadurch, dass er die Welt und seinen Platz in ihr weitläufiger und tiefer versteht, übernimmt der Mensch aus seiner Position heraus in der Welt und für die Welt die Mitverantwortung, er realisiert hier seine Berufung. Er macht sich auch die Schrecklichkeit der Destruktion und Schäden bewusst, die er durch sein Handeln verursachen kann, nicht minder aber auch die Chance zu Schöpfung und Konstruktivität, mit denen er die Welt bereichern kann.

Der persönlichkeitsentwickelnde Unterricht ist nicht in erster Linie eine Sache von Kenntnis, bzw. Wissen oder Fähigkeit. Er führt das Kind außerdem und darüber hinaus auch zu tiefen Erlebnissen, welche in einer lebenslangen Dimension seine Persönlichkeit anlegen. (vgl. Helus 2009) Es handelt sich um Erlebnisse von fünflei Art:

- Erstens sind das Erlebnisse des Guten: Obwohl man aus dem Leben eines Kindes nicht alle verhängnisvollen und verletzenden Ereignisse vollkommen eliminieren kann, muss die Bedeutung einer guten Tat überwiegen, deren Gültigkeit nicht erlischt, die in unserer Seele bewahrt bleibt und uns stärkt, was auch immer geschehen mag.

- Zweitens handelt es sich um Erlebnisse des Schönen: Wenn sich das Leben auch in einer verengten Grauzone abgespielt hat, muss man das Kind mit Erlebnissen davon überzeugen, dass es hier immer auch etwas gibt, das wir mit Dankbarkeit anstaunen.
- Drittens sollten wir Erlebnisse der Wahrheit im Sinn behalten, die gilt und entscheidet, auch wenn wir so oft schon getäuscht und betrogen worden sind, die uns in ihre Dienste ruft, uns aufrichtet und uns adelt.
- Viertens handelt es sich um Erlebnisse der Ordnung, in dem alles, was nicht beschädigt werden darf und niemals verlorengehen darf, sein Zuhause hat, sich uns in seiner wahren Gestalt anvertraut und auch von uns erwartet, dass wir diese Ordnung schützen und gemeinsam schaffen werden.
- Fünftens handelt es sich schließlich um Erlebnisse des Treffens von Mensch zu Mensch, die uns offenbaren, dass uns jemand liebt, und dass auch wir uns ihm mit Liebe zuwenden, und dass wir so eine Gegenseitigkeit erfahren, in der das Gute, das Schöne, die Wahrheit und die Ordnung wohl gedeihen.

4 Berufung des Lehrers: Wie ist sie zu verstehen?

Die zweite der genannten Zielorientierungen und ihre praktische Umsetzung – der die Persönlichkeit entwickelnde Unterricht – schwächt keinesfalls die Bedeutung der Professionalität des Lehrers. Alle oben genannten Merkmale der Professionalität bleiben gültig. Die Professionalität kommt aber in Etwas zur Geltung, was noch über sie hinausgeht – und das ist das Bewusstsein der Berufung des Lehrers. Zur wissenschaftlichen Fundiertheit des Lehrers (siehe oben, das erste und grundsätzliche Merkmal der Professionalität) kommen seine pädagogischen Tugenden hinzu, die in einem besonders großen Maße die Idee des Lehramts als Berufung erfüllen. Sie bestehen aus:

- Pädagogischer Liebe: Der Lehrer vermittelt dem Kind die überzeugende Erfahrung, dass ihm etwas an ihm liegt; dass er es nicht in eine Krise wirft, in der es sich keinen Rat weiß, sondern dass er bereit ist, gemeinsam mit ihm einen Ausweg zu suchen – gemeinsam mit ihm Perspektiven für den Bildungserfolg, die Persönlichkeitsentwicklung und einen sinnvollen Lebensweg zu eröffnen. (vgl. Klafki 1977)
- Pädagogischer Weisheit: Diese führt den Lehrer dahin, die Beziehung zum Kind und zur erzieherischen Einwirkung auf dieses nicht auf Rezepten und Gewohnheiten der Tradition aufzubauen (wie dies beim Routinepraktizismus der Fall ist). Sie führt ihn zur Umsichtigkeit bei der Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse: Er weiß, dass diese Erkenntnisse allesamt nur den Charakter von Bruchstücken haben, dass das Leben in seiner Kompliziertheit

- und mit seinen einzigartigen Situationen häufig ganz andere Wege nimmt. Mit pädagogischer Weisheit meinen wir also, dass sich der Lehrer, indem er sich auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse, praktischen Erfahrungen und qualifiziert verstehenden Reflexionen stützt, um das Verständnis des Kindes im Angesicht der gegebenen und nicht wiederholbaren Konstellation der Umstände bemüht.
- **Pädagogischem Mut:** Der Lehrer weiß, dass die Schule eine Institution ist, die sich nach den einschlägigen Vorschriften richtet. Dem Funktionieren einer Institution, sei es nun noch so erforderlich und erfolgreich, geht aber leicht die Rücksicht auf den Menschen in seiner Einmaligkeit abhanden. Es hat die Tendenz, ihn zu einem Element im Räderwerk anderer Elemente zu reduzieren, die den reibungslosen Gang des Ganzen gewährleisten. Dies ist besonders auffällig in totalitären Systemen, aber auch in sogenannten totalen Institutionen nichttotalitärer gesellschaftlicher Systeme (Armee, Gefängnis, ggf. Krankenhäuser...). Auch die Schule kann zu einem Funktionieren nach dem Modell einer totalen Institution neigen – und zwar durch auswachsende Bürokratie, unsensible Vorschriften und entpersönlichte Eingriffe in die Organisation, durch Ignorieren von Besonderheiten, durch den Widerwillen, alternative Lösungsmöglichkeiten für entstehende Probleme zuzulassen. Mit pädagogischem Mut meinen wir hier die Entscheidung des Lehrers, sich diesen entfremdenden Tendenzen entgegenzustellen, das Recht des Kindes auf seine eigene Persönlichkeitsentwicklung zu verteidigen und die angemessenen Bedingungen dafür zu verlangen. Pädagogischer Mut befreit den Lehrer von der Dienstfertigkeit eines unterworfenen Arbeitnehmers und erhebt ihn in eine Autoritätsposition, die das prioritäre Werteziel der Persönlichkeitsentwicklung der auszubildenden Kinder hochhält.
 - **Pädagogischer Glaubwürdigkeit:** Der Lehrer reflektiert, womit alles er das Kind enttäuschen kann, es seiner Ratlosigkeit, seiner Angst, einem deprimierenden Erlebnis des Versagens und der „zugeschlagenen Tür in die Zukunft“ überlassen kann. Pädagogische Glaubwürdigkeit beruht auf der Überzeugungskraft des Verhaltens des Lehrers, mit dem dieser diesen schwerwiegenden Vertrauensgefährdungen des Kindes entgegentritt und seine Rolle als zuverlässige Stütze von dessen Persönlichkeitsentwicklung stärkt.

In dem zwischenmenschlichen Raum, den der Lehrer durch die Geltendmachung seiner pädagogischen Tugenden im alltäglichen Kontakt mit dem Schüler, in den verschiedensten Situationen schafft, kann und will der Schüler als Mitwirkender in den Unterricht gehen. Eine konkrete Erscheinung, mit der wir diese Wohltat gut illustrieren können, ist das offene Erleben des Schülers. Es ist ein Erleben, das mit der Sehnsucht danach zu tun hat, mit den Menschen ringsum etwas gemeinsam zu haben, sich zu interessieren, nachzuforschen, zu fragen und zu antworten, sich zu freuen auf das, was kommt, etwas Neues zu lernen und sich damit zu zeigen. Die Disposition des Kindes zum offenen Erleben ist von grundsätzlicher