

Ganzheitliche Lehrerbildung - Versuch einer Horizonterweiterung im Kontext der Kluft von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Wirkens in Schule und Unterricht*

„Die fortschrittlichen Ideen sind nicht unbedingt die neuen, und wichtige Bücher veralten nicht, sie werden nur eine Zeitlang nicht gebraucht.“¹ (Hermann Giesecke)

1. „Ganzheitlichkeit“ im pädagogischen Diskurs – eine Problemskizzierung²

Der Begriff „Ganzheitlichkeit“ scheint populär zu sein. Von einem „ganzheitlichen Denken“ oder einer „ganzheitlichen Medizin“ ist beispielsweise die Rede und vordergründig wird damit etwas Gutes, Allumfassendes und Angenehmes suggeriert. In der Reformpädagogik scheint der Begriff als eine Art „Wärmemetapher“³ Verwendung zu finden, auch und gerade deswegen sollte er kritisch abgewogen und mit Bedacht genutzt werden. In diese Richtung weist bereits Felix Krüger, der festhält: „Was Ganzheit allgemein gesprochen, bedeutet, lässt sich eigentlich nicht definieren.“⁴ Damit ist auf die Problematik einer Verwendung des Begriffs hingewiesen, die noch ernsthaftere Dimensionen annimmt, wenn unter einer historischen Perspektive herausgearbeitet wird, welche erschreckenden Wirkungen von einem „Ganzheitlichkeitskult“ der Nationalsozialisten vor allem in Sport und Medizin ausgingen und wie in den 1980er Jahren „Ganzheitlichkeit“ in einem irrationalen Sinne in der New-Age-Bewegung eine Rolle spielte. Die Stoßrichtung ist dabei auch immer eine gegen die Vernunft gerichtete gewesen, was zur Vorsicht mahnen sollte, auch wenn berechtigterweise in Philosophie und Pädagogik Front gegen eine Dominanz des Kognitiven und Rein-Rationalen gemacht wurde. Wilhelm Dilthey fasste diese Kritik einer Verabsolutierung der Vernunft schon vor mehr als hundert Jahren zusammen: „In den Adern des erkennenden Subjekts, das Locke, Hume und Kant konstruieren, rinnt nicht wirkliches Blut, sondern der verdünnte Saft von Vernunft als bloßer Denktätigkeit. Mich führte aber historische wie psychologische Beschäftigung mit dem *ganzen Menschen* dahin, diesen, in der Mannigfaltigkeit seiner Kräfte, dies wollend, fühlend, vorstellende Wesen auch der Erklärung der Erkenntnis und ihrer Begriffe zugrunde zu legen.“⁵ Immerhin – es mag

* Meinem verehrten akademischen Lehrer, Prof. em. Dr. habil. Günther Groth, zum achtzigsten Geburtstag gewidmet, dessen tiefgründige Bildungs- und Erziehungsphilosophie und dessen Standhalten gegen die oberflächlichen Strömungen des Zeitgeistes ich immer besser verstehen gelernt habe.

im Anschluss an Dilthey sehr gewagt sein – geben Neurobiologen und Hirnforscher der Gegenwart⁶ aufgrund ihres Wissens zur Gehirnentwicklung und Persönlichkeit und zu Verstand, Vernunft und Gefühlen (!) eine Spur zur Berücksichtigung einer Ganzheit im Bemühen um Bildungs- und Erziehungsprozesse vor, die vielfältige Fähigkeiten, bezogen auf das, was beeinflussbar erscheint, in den Blick zu nehmen haben. Nämlich: die Fähigkeit zu denken, zu wollen, wahrzunehmen und zu fühlen und ebenso die Fähigkeiten der Einbildungskraft, des Erinnerns, des Sprechens und Verstehens und der Bewegung im Groben und im Feinen. Ganzheit in einem pädagogischen Sinne richtet sich in einem Idealmodell auf beeinflussbare Fähigkeiten aus, die alle, wenn auch nicht durchgehend gleich gewichtet, Bemühungen zu deren Entfaltung erforderlich machen:

- Verbale Fähigkeit, sprechen und Sprache verstehen.
- Kognitive Fähigkeit, Denken im engen Sinn, logisches Kombinieren.
- Sensorisch-perzeptuelle Fähigkeiten, sehen, hören, riechen, schmecken, tasten.
- Volitionale Fähigkeit, wollen können, Motivation.
- Motorische Fähigkeiten, Grob- und Feinmotorik.
- Kognitive Fähigkeit, erinnern.
- Imaginative Fähigkeit, vorstellen, phantasieren.
- Affektive Fähigkeit, Stimmungen, Leidenschaften, Gefühle etc. empfinden.

Auf ein Ansprechen und eine Förderung dieser Fähigkeiten sollte auch eine „Ganzheitliche Lehrerbildung“ ausgerichtet sein. Dabei sollte anerkannt werden, dass die Problematik des Begriffs noch weitaus umfassender gesehen werden muss als die hier skizzierte. Nachfolgend wird das Verständnis darüber, was unter einer „Ganzheitlichen Lehrerbildung“ verstanden wird, in einem eher (vorläufigen) eklektizistischen Sinne und keineswegs vollständig noch weiter ausgebreitet. Dabei kann Kritik am Bisherigen und an manchen aktuellen Entwicklungen im Kontext von Bildungswissenschaft, Schule und Unterricht nicht ausbleiben. Anzuerkennen ist jedoch auch, dass zu einer „Ganzheitlichen Lehrerbildung“ bislang keine fundierte Theorie vorliegt, damit Schwachstellen geradezu „automatisch“ vorliegen, die sich bei einer praktischen Umsetzung zwangsläufig bemerkbar machen. Eine „Ganzheitliche Lehrerbildung“ wird in Ansätzen in der Lehrerbildungsarbeit am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen und Gymnasien) Weingarten seit etlichen Jahren versucht.⁷ Es zeigt sich deutlich die Notwendigkeit weiterer

Klärungsversuche sowohl in der praktischen als auch in der reflexiven Arbeit, um die in Teilen sehr berechtigte Kritik an der Lehrerbildung nicht nur zu formulieren, sondern aufzuzeigen, wie eine qualitative Weiterentwicklung durch bisherige Grenzen überschreitende Entwicklungsversuche und (durchaus risikoreiche) Projekte erreicht werden kann, ohne in bloß subjektiven Theorien oder wirkungslosen Spielereien stecken zu bleiben.

2. Das Fundament einer Ganzheitlichen Lehrerbildung: „Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person“⁸

„Nicht über wie viele Kenntnisse der Lehrer verfügt, nicht welche Medien er benutzt, nicht, welche Motivationskünste er einzusetzen versteht, nicht, welche Lernsituationen er herbeiführt, wird je für sich entscheiden, ob der Unterricht gut ist (nämlich interessant und wirksam), sondern wie sehr er durch seine Person überzeugt, dass dieser Gegenstand für einen heute lebenden Menschen – z.B. für ihn – wichtig ist und Folgen hat.“⁹ Diese aus dem Jahr 1981 stammende Erkenntnis (sie ist natürlich viel älter), wird derzeit wiederentdeckt. Ist es einerseits erstaunlich gewesen, wie sehr Lehrerleistung in den zurückliegenden zwanzig Jahren von allen möglichen Faktoren abhängig gemacht wurde, die auf jeden Fall den Vorteil des Verhinderns einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person mit sich gebracht hatten. Plakativ vorgetragen wurden Fortbildungsangebote gerne angenommen, die Methodentrainings umfassten. Der Glaube, darüber eine wesentliche Verbesserung von Unterrichtsqualität zu erreichen, ließ die Lehrerschaft allzu gerne von diesem Ablenkungsmanöver einer Bearbeitung ausschlaggebender Themen Gebrauch machen. Die Vertreter einer (radikal-)konstruktivistischen Didaktik stießen andererseits in dieses Horn, in dem sie die Lehrerrolle reduzierten auf die eines bloßen Coach, Lernbegleiters oder Beraters, dessen Mittelpunkt Aufgabe – nämlich zu unterrichten – erledigt wurde, weil es anscheinend weitaus besser ist, nur noch auf die Gestaltung der Lernumgebung zu achten und nach Möglichkeit sogenanntes selbstorganisiertes Lernen praktizieren zu lassen. So sehr diese Ansätze eine Würdigung verdienen und unter bestimmten Bedingungen ihrer Stellenwert haben sollten, so einseitig kommen sie daher und tragen womöglich zu einer Entprofessionalisierung des ohnehin bereits nur als semi-professionell angesehenen Lehrerberufs bei. Anders: Das Kind wird mit dem Bade ausgeschüttet, wobei ein nicht zu unterschätzender Vorteil damit verbunden ist. Es wird dann gar nicht erst

eine Bearbeitung der Lehrperson versucht. Eine Auseinandersetzung mit möglichen Defiziten, Charakterschwächen oder auch nur der möglicherweise abseitigen Motivlage bei der Ergreifung dieses Berufs findet nicht statt. Das ist durchaus bequem, die Flucht in eine technokratische Didaktik und Pädagogik entlastet und macht eine Bearbeitung schulischer und unterrichtlicher Aufgabenstellungen auf einer Oberflächenebene möglich, die weder intellektuell noch im Sinne einer Selbstreflexion mit einem daraus sich ergebenden Überdenken der je eigenen Person und des je eigenen Lehrerverhaltens eine Herausforderung darstellt. Es wird die These vertreten: Falls an der Bearbeitung dieser Oberflächenphänomene festgehalten wird, wird es in unseren Schulen nicht besser werden. Es können dann weiterhin alle möglichen Programme, Projekte und Modellversuche veranstaltet werden. Da der Kern der Aufgabenstellung der Lehrerbildung nicht einbezogen wird, werden die Erfolge ausbleiben. Bestenfalls eine Euphoriemeldung im Sinne einer pädagogischen Sonntagsrede dürfte weiterhin manch vielleicht gut gemeinter, aber letztlich unergiebigem Ansatz bringen. Um die hier vertretene Position zu unterstreichen, sei auf eine überaus passende Geschichte von Paul Watzlawick hingewiesen: „Unter einer Straßenlaterne steht ein Betrunkener und sucht und sucht. Ein Polizist kommt daher, fragt ihn, was er verloren habe, und der Mann antwortet: „Meinen Schlüssel.“ Nun suchen beide. Schließlich will der Polizist wissen, ob der Mann sicher ist, den Schlüssel gerade hier verloren zu haben, und jener antwortet: „Nein, nicht hier, sondern dort hinten – aber dort ist es viel zu finster.“¹⁰ Diese anekdotenhaft daherkommende Geschichte ist entgegen einem eventuell ersten Impuls keinesfalls witzig. Wenn man unter der Perspektive der Lehrerbildung darüber nachdenkt, wird sie nicht zum Lachen verführen. Paul Watzlawick verweist selbst auf das sich hinter der Oberfläche auftuende ernsthafte Problem. Er fragt: „Finden Sie das absurd? Wenn ja, suchen auch Sie am falschen Ort. Der Vorteil ist nämlich, daß eine solche Suche zu nichts führt, außer *mehr desselben*, nämlich nichts.“¹¹ Es bedurfte in jüngster Zeit erst der Vorlage eines neuseeländischen Schulforschers, um die Blickrichtung wieder zu erweitern bzw. Sichtweisen kritisch zu hinterfragen. Mit der sogenannten Hattie-Studie könnte ein Paradigmenwechsel einhergehen, weil die vorgestellten Ergebnisse aktuelle Glaubensüberzeugungen in zum Teil radikaler Weise infrage stellen.¹² Wird einerseits die Rede vom Lehrer als „Lernbegleiter“ oder gar vom „Lerncoach“ kaum unterstützt, findet sich andererseits ein Unterstreichen der direkten Instruktion. Mehr

als diese durchaus holzschnittartige Erwähnung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Auch die Hattie-Studie muss mit Sorgfalt zur Kenntnis genommen und ihre Ergebnisse mit der notwendigen Distanz bewertet werden. Überdeutlich verweist sie jedoch auf die Bedeutung der Person des Lehrers, die zwar bei allen pädagogischen und didaktischen Argumentationen immer irgendwie „mitschwingt“, aber eher selten eine genügende und in der Regel eine nur oberflächliche Bearbeitung erfährt. Zwar wird mit leichter Hand aufgelistet, über welche Tugenden ein Lehrer verfügen soll. Über ein schönes Idealbild wird gesprochen, das z.B. mit Hartmut von Hentigs „Sokratischem Eid für Lehrer“¹³ fröhliche Urstände, weil radikal moralisierend überdimensioniert, feiert. Wer aber beschäftigt sich ernsthaft mit der Frage, wie diese Tugenden gefördert werden können oder warum in unseren Schulen eben nicht alles edel und gut daherkommt oder was zu tun wäre mit den Lehrkräften, deren Berufsmotive ihr Fundament nicht in dem Anliegen haben, junge Menschen zu unterstützen? Es steht seit jeher deshalb ein bequemer „Fluchtweg“ in eine technokratisch-instrumentelle Lehrerbildung bereit, die auf Methodentraining oder selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen ausweicht, weil man sich dadurch den maßgeblich herausfordernden Aufgaben der Lehrerbildung nicht zu stellen braucht bzw. nicht zugeben muss, worin (bislang) die Grenzen der Lehrerbildung bestehen. Für die angehenden Lehrer (aber auch für die etablierten) ergibt sich der Vorteil, dass man sich nicht mit der eigenen Person/Persönlichkeit auseinandersetzen muss, trotzdem das gute Gefühl eines intensiven Arbeitens gegeben ist und man bei einem Ausbleiben der Schul- und Unterrichtserfolge mit leichter Hand die „Schuld“ keineswegs bei sich selbst suchen muss, sondern an schlechte Rahmenbedingungen (z.B. große Klassen, Versäumnisse der Bildungspolitik) oder eben unfähige Schüler verweisen kann.

3. Das Primat der Fachdidaktiken im Vorbereitungsdienst - Illusionismus und Dringlichkeit einer Reform

Zwischen der Vorbereitung und der Gestaltung von Unterricht schiebt sich eine „Zwischenwelt“¹⁴, die im Vorbereitungsdienst den nach Stunden und Gewichtung breitesten Raum einnimmt. Das wäre zunächst nicht zu beklagen, wenn die aus der Fachdidaktik „herausentwickelten“ Stundenentwürfe nicht eine überwiegend radikale Verkürzung und Engführung des pädagogischen Denkens bedeuten würden. Ohne an dieser Stelle Sinn und Zweck der existierenden fachdidaktischen Modelle diskutieren zu können, ergibt sich im Vorbereitungsdienst als Quintessenz

fachdidaktischen Bemühens ein Unterrichtsentwurf (bis hin zu einem Lehrprobenentwurf), der seit Jahrzehnten (!) eine Struktur aufweist, die sowohl den Lehrer als auch den Schüler als Person vernachlässigt. Das überaus pragmatische Didaktikmodell der Berliner bzw. Hamburger Schule dient dabei nach wie vor als Hintergrundfolie. I.d.R. beginnt der Unterrichtsentwurf mit der Analyse der Rahmenbedingungen, die die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen umfassen. Letztgenannte könnten wertvolle Hinweise zu den Schülerinnen und Schülern und ein pädagogisch und schulpсихologisches Durchdenken ermöglichen. Es findet aber meistens eine primitive Verkürzung statt, die sich in Sätzen über die Größe der Klasse, die Zahl der Mädchen und Jungen, die bisher wahrgenommene Leistungsfähigkeit der Klasse und die zur Verfügung stehende Ausstattung erschöpft. Ein Nachdenken über einzelne Schüler kommt sehr selten zum Ausdruck, eine Stellungnahme zu den Beziehungen zur Klasse ist i.d.R. mit einem Standardsatz abgetan. Ein pädagogisches und lernpsychologisches Vokabular ist kaum zu finden. Wenn dann umfangreich das Kapitel „Didaktische Analyse“ eröffnet wird, geht es um die Analyse der Stoffstruktur, um den Lernplanbezug, die Stoffauswahl, die Stoffanordnung, die Lernziele und schließlich um eine „Methodische Analyse“, die häufig ausführlichste Darstellungen zu den Unterrichtsmethoden und den Medien umfasst. Abgesehen davon, dass längstens die Schülerinnen und Schüler oder gar die Person des Lehrers keine Rolle mehr spielen, kann darüber spekuliert werden, weshalb die in den Pädagogik- und Psychologieveranstaltungen bearbeiteten Themenstellungen bestenfalls eine randständige, häufig genug gar keine Rolle spielen. Zu fragen ist, ob diese Themen nichts taugen für die Gestaltung der Schul- und Unterrichtspraxis oder ob der Horizont der Fachdidaktik Pädagogik und Psychologie nicht einbezieht oder ob diese Bezugswissenschaften von den Fachdidaktikern gering geschätzt werden. Jedenfalls zeigen sehr viele Unterrichtsentwürfe ein Steckenbleiben in einem technokratischen Verständnis einer Unterrichtsgestaltung, wobei die Kontrollillusion spätestens dann zum Ausdruck kommt, wenn der Unterricht in mit Minuten versehenen Phasen aufgeteilt wird. Dass ein Bedürfnis nach Steuerung und Sicherheit vorhanden ist, ist gut nachvollziehbar. Wer will das nicht? Kontrolle und damit Sicherheit erreichen? Wenn aber eine solche Struktur ständig „eingepaukt“ wird und keine oder kaum Gedanken für Abweichungen, Überraschendes, Situatives vorkommen, dann greift Fachdidaktik zu kurz und bietet höchstens die Grundlage für ein – womöglich ein Leben bestehendes

– Raster für die Unterrichtsplanung und –durchführung. Der Lehrer hat nicht nur subjektiv das Gefühl eines intensiven Arbeitens und verantwortlichen Kopfzerbrechens. Er ist dann aber rasch hilflos und verwundert, wenn die Unterrichtsrealität seine Arbeiten im Vorfeld nutzlos erscheinen lassen. Auf die Idee, tragende Elemente nicht einbezogen oder nur vernachlässigend behandelt zu haben, wird er nicht unbedingt kommen. Eine gleichzeitig engführende und in ihrem Anspruch illusionistische Fachdidaktik hat ihn schließlich auf eine Steuerungs- und Kontrollmöglichkeit „trainiert“ und nicht über Eigenschaften des Lehrer- und Schülerverhaltens reflektieren lassen. Diese Eigenschaften des Lehrers werden zwar spätestens in der Beratung nach einem Unterrichtsbesuch angesprochen, dann aber ist häufig bei vorgetragener Kritik eine Verletzungsgefahr zu beobachten, die eine Selbstreflexion verhindert. Anders: Falls sich Fachdidaktik und die von ihr aus entwickelnden Stundenentwürfe nicht öffnet und weiterentwickelt, wird sie weiterhin bei allen von ihr auch vermittelten Unterrichtsmethoden und –spielen wenig zu einer qualitativen Weiterentwicklung von Unterricht beitragen. Eine Reform – unter Einbezug der Ansätze einer ganzheitlichen Lehrerbildung – wäre zumindest eine Chance zu einer Überwindung des bemerkten Verharrens auf einem Unzulänglichkeitsniveau und könnte deutlicher den Lehrer-Schüler-Bezug gewichten.

4. Von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer empirischen Bildungswissenschaft - Fortschritt und beschränkte Möglichkeiten

Als sich in den 1960er Jahren in Deutschland eine bis dahin nie dagewesene Bildungsreform Bahn brach, ging diese Hand in Hand mit einem Reformschub der Erziehungswissenschaft, die letztlich in massiven Auseinandersetzungen zwischen den Anhängern einer empirisch-analytischen und einer emanzipatorischen Pädagogik mündete. Aus Sicht der Gegenwart kann man nur staunen, welches Gewicht eine Pädagogik auf neomarxistischer Grundlage gewann. Jedenfalls ist davon nicht mehr viel übrig geblieben. In der langfristigen Entwicklung von grundsätzlicher Bedeutung war Heinrich Roths Anspruch einer „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“.¹⁵ Roth, keineswegs unumstritten und von konservativer Position heraus auch angegriffen¹⁶, „...trat für die Verstärkung empirischer Forschung im Rahmen der traditionell philosophisch und historisch-hermeneutisch orientierten Erziehungswissenschaft ein und förderte sie durch eigene Beiträge zur Entwicklungspsychologie, Begabungstheorie und pädagogischen

Anthropologie...“¹⁷ . Die bis dahin in Deutschland dominierende Geisteswissenschaftliche Pädagogik¹⁸ geriet mehr und mehr unter Druck.

Vertreter sowohl einer positivistisch orientierten Erziehungswissenschaft als auch einer emanzipatorischen Pädagogik bestimmten fortan die Diskussionen.¹⁹ Hatte Roth noch an ein Modell einer pragmatischen Kooperation von Empirie und Hermeneutik gedacht und trotzdem mit seiner Forderung nach einer empirischen Wende der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Jahren nach 1962 einen erbitterten Streit ausgelöst²⁰, setzte sich schließlich eine einseitig auf dem Boden der empirischen Sozialforschung sich befindliche Erziehungswissenschaft auf breiter Front durch, was allein an der Etikettisierung neu einzurichtender bzw. zu besetzender Lehrstühle betrachtet werden kann: „Empirische Bildungswissenschaft(en)“ ist das Schlagwort der Stunde. Die von dieser Seite vorgelegten Analysen zu Schule und Unterricht haben seit Mitte der 1990er Jahre massiv die Schulwirklichkeit beeinflusst und bestimmen erheblich bildungspolitische Reformvorstellungen und Entscheidungen. Es ist eine Meinungsführerschaft entstanden, die zwar auf exzellenter empirischer Forschungsarbeit basiert, aber in ihrem ökonomistisch-technokratischen Anspruch einseitig ist und ebenso zu kurz greift wie die von Seiten der Bildungspolitik mitunter begierig aufgenommenen Empfehlungen, deren Umsetzung im Schulalltag (eigentlich nicht überraschend²¹) nicht zu den erhofften Fortschritten führt. Die Vertreter dieser empirischen Bildungswissenschaften betreiben (oft nebenher) das Geschäft der Lehrerbildung im Rahmen der ersten Phase. Es können damit Theorien und Modelle gelernt werden, man weiß über quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung Bescheid und verfügt über jede Menge Wissen über das Berufsfeld eines Lehrers. Und das ist der Kernpunkt: eben Wissen und nicht mehr! Provozierend formuliert erweist sich die empirische Bildungswissenschaft als impotent für die Lehrerbildung, denn die Lehrerinnen und Lehrer „tun nicht, was sie wissen“. Unter der Perspektive der bildungspolitischen Bedeutung von Schulleistungsuntersuchungen weist Radtke im Anschluss an Watermann u.a. in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf das Gebot methodologischer Redlichkeit hin. Zu Recht werden PISA-Autoren verteidigt, die wegen eines öffentlichen Erwartungsdrucks im Hinblick auf die Ergebnisse Bescheidenheit praktizieren und deshalb festhalten, dass Schulleitern und Lehrerinnen mit dem versprochenen Schul-*feedback* der Daten kein wirksamer Hebel

zur Schulinnovation geboten wird.²² Diese Vertreter der empirischen Bildungsforschungen schließen nicht auf simple Weise vom Wissen auf ein Handeln und anerkennen, dass für Schritte zu einer Veränderung weit mehr notwendig ist als eine Datenlage, die den Istzustand beschreibt. Watermann u.a. bringen das deutlich zum Ausdruck, wenn sie überzogene Erwartungen und Forderungen zurückweisen und lediglich feststellen, dass die Evaluations- und Feedback-Ergebnisse "... bestenfalls Anregungen für ein professionelles Gespräch über Schule und Unterricht." ²³ anbieten.

5. „Denn sie tun nicht, was sie wissen“²⁴ - Ein Ergebnis unzulänglicher Lehrerbildung
Diese, in Abänderung eines Filmtitels griffige Formulierung stammt von Dieter Euler. Sie spiegelt eine Erfahrung wieder, die an und für sich verwundern müsste. Wir wissen aus der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Forschung „eigentlich“ ziemlich genau über guten Unterricht und über Unterrichts- und Schulqualität Bescheid. Bedenkt man ergänzend die (durchaus auch zum Teil überschätzten) Ergebnisse und Ratschläge der Neurobiologie bzw. Gehirnforschung müsste jedem, der den Lehrerberuf ergreift, ein umfassendes Repertoire für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsgestaltung zur Verfügung stehen. Es scheint jedoch ein „weiter Weg“ vom Wissen zum Handeln²⁵ zu sein. Oder: Ob die nachgewiesenermaßen wirksamen Möglichkeiten bis hin zu empfohlenen Handlungsstrategien tatsächlich umgesetzt werden, scheint offensichtlich nicht besonders gut zu gelingen. Sonst würde Schulkritik oder auch Kritik an der Lehrerbildung doch verhaltener ausfallen. Lehrerbildung oder besser: Lehrerausbildung nutzt diese Ergebnisse und die damit verbundenen Erkenntnisse, prüft sie selbstverständlich im Rahmen der Staatsexamensprüfungen, jedoch: Was soll's? Die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln wird nicht überwunden, weil wie in den vorangehenden Kapiteln mehrfach gezeigt an Oberflächenphänomenen gearbeitet wird, die die Person des Lehrers vernachlässigen. Sicherlich wird dabei auch der „gute Lehrer“ besprochen und im Seminar wird dabei alles an günstigen Eigenschaften und Tugenden zusammengetragen, die diesen guten Lehrer ausmachen. Was ist damit aber schon erreicht? Bis auf die Vorstellung nett und heimelig erscheinender Begriffe wohl gar nichts! Es wird nicht den Fragen nachgegangen: Wie werde ich gerecht? Wie werde ich kommunikativer? Wie halte ich meine Vorurteile und Bequemlichkeiten unter Kontrolle? Usw. Es wird so getan,

als wäre das Thema bereits durch das bloße Aufsagen von Begriffen erledigt. Hier aber müsste die Arbeit erst beginnen und bis hin zu tiefenpsychologischen und psychoanalytischen Ansätzen mehr Grund gemacht werden. Angemerkt sei nur noch, dass der „schlechte Lehrer“ kaum thematisiert wird. Selbst in der erziehungswissenschaftlichen Forschung scheint damit ein Tabuthema gegeben zu sein.²⁶ Offenbar kann man damit keine Aufmerksamkeit erregen und sich keinen Namen machen. Dabei wäre es höchste Zeit, diesen „Spiegel“ angehenden und etablierten Lehrern einmal vorzuhalten. Die in den Lehrerkollegien bestehende „Verschwörung des Schweigens“ könnte darüber vielleicht endlich aufgebrochen werden. Diesen Vorwurf erhebt John Hattie, der die bei Lehrern bestehende bewusste Ignoranz einer Anerkennung von Qualitätsunterschieden zwischen Lehrern beklagt.²⁷ Der Zeit-Redakteur Martin Spiewak bemängelt diesen Umstand deutlich, wenn er meint, „...dass 30 Jahre Schulreform in Deutschland an vielen Klassenzimmern spurlos vorbeigegangen ist...“²⁸ und in diesem Zusammenhang den Lehrerverbänden den Vorwurf macht, sie hätten verschwiegen, „...dass es auch schlechte Vertreter ihres Metiers gibt.“²⁹ Mag manches an der Argumentation Spiewaks zugespitzt oder übertrieben sein: Lehrerbildung sollte diese Überlegungen nicht ignorieren und sie einer Bearbeitung zuführen, wenn sie nicht damit zufrieden sein will, dass die Geschichte der Lehrerbildung auch weiterhin als die Geschichte ihrer Kritik fortgeschrieben werden wird.

6. Ökonomistische Leitbilder im Zeitalter der Evaluationen

Spätestens mit dem „PISA-Schock“ brach sich eine Entwicklung Bahn, die – ohne dies offenzulegen – ökonomische Denkmodelle in den Schulalltag einführten. Der Versuch, diesen pädagogischen Lebensbereich im Sinne einer qualitativen Weiterentwicklung umzugestalten, kann längstens anhand der implementierten Input-Output-Modelle und den darauf bezogenen Evaluationsinstrumenten beobachtet werden. Die Begeisterung in den Lehrerkollegien hält sich dabei in Grenzen, die gezeigten Ergebnisse bislang ebenfalls. Das sollte insoweit nicht verwunderlich sein, weil das dahinter stehende „Denken in den Kategorien von Verträgen, Wettbewerb, Kosten-Nutzen-Rechnung und Prinzipal-Agenten-Beziehungen“³⁰ der neuen Institutionenökonomik entstammt, deren Vokabular nicht pädagogisch fundiert ist: Kontraktmanagement mit Zielvereinbarungen, Outputorientierung, Controlling, Berichtswesen, Budgetierung, Kundenorientierung, prozessorientierte Organisation,

Qualitätsmanagement und Benchmarking.³¹ Auf die Spitze getrieben wird dann auf eine Schulsteuerung mit Hilfe einer balanced scorecard gesetzt, die die Erfüllung vorgegebener Ziele anhand von Kennzahlen bearbeitet. Da wir es mit einer pädagogischen Realität zu tun haben, kann diese Form des New Public Management letztlich nicht erfolgreich in dieser Praxis umgesetzt werden. Die Komplexität und das Spezifische der pädagogischen Situation kann damit nicht erfasst, schon gar nicht gesteuert werden. Diese neue „Art der Sprache“ gebiert hohle Begriffe, die zwar modern anmuten und vermeintlich nachweisen, man befinde sich auf der „Höhe der Zeit“. Vernachlässigt wird nicht nur die deutsche Bildungstradition (die durchaus kritisiert werden kann, aber eben auch keinesfalls vernachlässigt werden darf), sondern in unserem Zusammenhang vor allem Sinnstiftungsfragen, die sich aus dem Verhältnis, dem Miteinander, der Reibungen, der Kommunikation der Lehrer und Schüler – kurz: aus dem pädagogischen Bezug³² – ergeben. Krass ausgedrückt wurde Bildung von „einer transnationalen Koalition aus Forschern, Managern und Unternehmensberatern“ an sich gezogen. Die Rhetorik dieser Elite „ist inzwischen zum Vorbild für alle Funktionsbereiche der Gesellschaft geworden, sodass sich das Sprechen, Denken und Handeln von Universitätspräsidenten, Universitätskanzlern, Caritas-Vorständen und Schuldirektoren nicht mehr von der allseits präsenten Managementphraseologie unterscheidet. Vokabeln wie ‘Exzellenz’, ‘Profilbildung’, ‘Kernkompetenzen’, ‘Qualitätsmanagement’ und ‘Qualitätssicherung’ sind allgegenwärtig. Dabei fühlen sich alle auf dem richtigen Weg, weil alle dasselbe tun.“³³ Standardisierung und Modularisierung sind dann nicht nur Folgeschlagworte, sondern Setzungen für Lehrerbildung, Schule und Unterricht, denen man sich kaum entziehen kann, ohne als nicht lernfähig, unbeweglich oder gar ahnungslos zu gelten. Die „Strafe“ folgt spätestens bei den Evaluationsergebnissen, da die Evaluationsinstrumente nicht das „messen“ (ermessen) können, was ein „altmodisches“ pädagogisches Denken und Handeln ausmacht. Eine Ganzheitliche Lehrerbildung wird diese Entwicklungen nicht ignorieren dürfen. Sie sind fester Bestandteil einer Schulrealität, auf die vorbereitet werden muss, allerdings unter eindeutiger Herausarbeitung der Unzulänglichkeiten und beschränkten Möglichkeiten. Ganzheitliche Lehrerbildung ist der Aufklärung verpflichtet, Aufklärung impliziert immer auch eine kritische Überprüfung des gesellschaftlichen Mainstreams. Allein dies hat bereits etwas mit Bildung zu tun. Nimmt man den Begriff „Lehrerbildung“ nicht nur als heimelige oder wohlfühlige

Vokabel muss dieser emanzipatorische Ansatz vor dem Hintergrund eines bereits nicht nur einmal außer Rand und Band geratenen Marktgeschehens eine Rolle spielen. Die Akteure, die jenseits eines Gemeinwohlgedankens handelten und ohne ethische Maßstäbe, die das Prinzip Verantwortung wenigstens in Ansätzen respektiert hätten, konnten ihrem Egoismus Raum geben, der wegen der Absolutsetzung eines neoliberalen Ökonomismus zur Gefahr für ganze Volkswirtschaften und damit Gesellschaften geworden sind.

7. Bildung im Kontext einer Ganzheitlichen Lehrerbildung

Der Bildungsbegriff scheint eine überkommene Kategorie pädagogischen Denkens geworden zu sein. Als Leitkategorie didaktischer Entscheidungen wurde er Ende der 1960er Jahre durch den Qualifikationsbegriff bedrängt und spätestens mit dem von Dieter Mertens vorgelegten Schlüsselqualifikationsbegriff verdrängt. Da sich die damit verbundenen Hoffnungen nicht erfüllt haben (nicht erfüllen konnten) „...setzte sich im Laufe der 90er Jahre der Kompetenzbegriff als Leitgedanke didaktischer Gestaltung durch...“³⁴ Zwischenzeitlich ist der Kompetenzbegriff umfassend in Schule und Unterricht eingesickert und ohne die Behauptung eines kompetenzorientierten Unterrichts ist die Gefahr einer Sanktionierung (spätestens bei der Lehrprobe) real.

Der Bildungsbegriff hat seine Tücken und das Erbe einer neuhumanistischen Bildungsideologie macht für die Gegenwart eine zusätzliche Schwierigkeit aus.³⁵ Aber im Konzept einer Ganzheitlichen Lehrerbildung meint Bildung immer eine Orientierung am Individuum und zielt für dieses Individuum darauf ab, „...daß man sich unabhängig von der jeweils spezifisch eintretenden Situation souverän verhalten können soll, was nichts anders heißt als unter dem Aspekt des Inhalts und dem des Verhaltens zugleich mündig und von der Einflussnahme Dritter unabhängig zu sein, dann muss man schließlich in der Lage sein, gleichfalls seinen eigenen Lern- und Handlungsfortschritt selbst beurteilen zu können.“³⁶ Damit wird sowohl dem Kant'schen Gedanken der Aufklärung („Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“) Rechnung getragen als auch die Selbstreflexionsfähigkeit als bedeutendes Merkmal für den Weg in den Lehrerberuf unterstrichen. Die Schwierigkeiten einer Orientierung der Lehrerbildung an einem derartigen Bildungsbegriff werden nicht verkannt. Vorwürfe, die sich auf

subjektivistisch-idealistische Konstruktionen ausrichten, müssen ebenso ausgehalten werden wie der operationale Mangel, der diesem Bildungsbegriff zu eigen ist.³⁷ Wer Lehrerbildung zumindest in Teilen in Abgrenzung zum Qualifikations- und Kompetenzbegriff betreibt, darf einerseits keine Angst vor Vorwürfen der Unbestimmtheit, des Zurückgebliebenseins und des Reformverweigerers haben und muss andererseits den Wagemut aufbringen, die von gesellschaftlichen Mächten vertretenen „Herrschaftsmeinungen“ infrage zu stellen. Damit stellt der Bildungsbegriff einer Ganzheitlichen Lehrerbildung keinesfalls ab auf eine bloße Anpassung an gegenwärtig für wichtig erachtete Notwendigkeiten, sondern impliziert gerade die auch von Ökonomen implizierte Innovationsfähigkeit. Allerdings in dem Sinne, wie es Klafki für die Schule bereits 1989 bestimmt hat: „Eine demokratische Schule ist...eine Schule, die um der jungen Menschen und ihrer Zukunft willen dazu anleitet, Alternativen zum Bestehenden zu denken, sich nicht auf das Vorfindliche festschreiben zu lassen, die vielmehr dazu anregt, produktive Phantasie zu entwickeln.“³⁸ Die Grundlage für dieses Denken (und letztlich Handelns) ist in der Lehrerbildung zu legen. Eine Voraussetzung dafür ist vor allem eine Autonomie des unterrichtlichen Handelns (i.d.R. spricht man nur von einer didaktisch-methodischen Freiheit des Lehrers, die m.E. wegen der Geltung beanspruchenden ökonomistischen Leitbilder eher eingeschränkt wird³⁹), die jedoch Mut, Engagement und Phantasie der Lehrer voraussetzt. Eine Ganzheitliche Lehrerbildung bietet dazu Unterstützung und auch Schutz. Lehrerbildung verkommt dagegen zu einer simplen, weil technokratischen Lehrerausbildung, wenn engste Vorgaben, eindeutige Anweisungen, anscheinend zwingende didaktische-methodische Vorgehensweisen noch nicht einmal eine Diskussion erlauben, geschweige denn ein Experimentierfeld anbieten, in dem unorthodox und ggf. entgegen derzeit Gültigkeit beanspruchender Glaubenssätze verfahren werden darf. Lehrerausbildung ist nur auf einen im Sinne des Zeitgeistes definierten Nutzen fixiert; in dem von mir verstandenen Sinne ist das aber eher ein untrügliches Zeichen von Unbildung. Bildung beginnt nach dem Philosophen Peter Bieri mit Neugierde.⁴⁰ Diese wird aber durch eine sich technokratisch verstehende Lehrerausbildung zerstört, weil vorgeblich nutzbringende Anpassungsleistungen erbracht werden, die maßgebliche Fragedimensionen ignoriert. Volker Bank unterstützt diesen Gedanken, in dem er den Bildungsbegriff von der der Qualifikation und einer Nutzenorientierung abgrenzt: „Bereits auf der begrifflichen Ebene ist `Bildung` als etwas bestimmt, was sich nicht auf eine

funktionale Vergesellschaftung des Individuums bezieht, sondern auf das Individuum selbst. Bildung ist somit von Mensch zu Mensch verschieden und damit in keiner Weise homogen, sondern individuell unterschiedlich und folglich völlig singulär.“⁴¹ Eine gedankliche Selbstständigkeit wird aufgegeben, wenn nicht gefragt wird, was der Fall ist und warum es der Fall ist und wenn die „...Einsicht in die historische Zufälligkeit der Art, wie wir denken, fühlen, reden und leben“⁴² sich nicht entwickelt oder ignoriert wird. Wenn dieses Beachtung findet, dann werden die eitlen didaktisch-pädagogischen Pendelschläge als das erkannt, was sie in Wirklichkeit sind: häufig genug einem Zeitgeist frönende Bildungsideologien, deren en vogue-Charakter Sorge dafür trägt, dass sich Widerstand als zwecklos erweist. (Lehrer-)Bildung widersetzt sich einem Absolutheitsdenken und unterstützt vielmehr ein breites und tiefes Verständnis für die vielen Möglichkeiten, mit denen ein menschliches Leben gelebt werden kann. Ein solcherart Gebildeter öffnet sich für eine innere Veränderung (wie ausschlaggebend wichtig für den Lehrerberuf!), er empfindet differenzierter, was die grundsätzliche Fähigkeit, die Einfühlungsvermögen genannt wird, unterstützt. „Je gebildeter jemand ist, desto besser kann er sich ausmalen, wie es wäre, in der Lage anderer zu sein... Bildung macht präzise soziale Phantasie möglich, und in dieser Form ist Bildung tatsächlich ein Bollwerk gegen Grausamkeit.“⁴³ Nun mag das Stichwort Grausamkeit an dieser Stelle übertrieben sein. So mögen die allerwenigsten Lehrerinnen und Lehrer handeln. Aber wenn die angesprochene Empathiefähigkeit zu Verständnis und Toleranz, zur Relativierung eigener Positionen in Streitsituationen und zu einer grundsätzlichen Reflexionsfähigkeit über das je eigene Verhalten führt, dann ist für die Bestellung des pädagogischen Feldes, das allen jungen Menschen Lebens- und Berufschancen einräumt, in einem aufgeklärten und human-unterstützenden Sinne Rechnung getragen.⁴⁴

8. Ansatzpunkte einer Ganzheitlichen Lehrerbildung: Pragmatismus, Vision, Probleme

Wenn eine Kultur des Forderns und Förderns in der Schule verlangt sein soll und die Gestaltung einer solchen Kultur in den Händen der Lehrerinnen und Lehrern liegt, geht es immer um eine Haltung, die sich auf Anerkennung, Respekt und Wertschätzung stützt. Nur dann stellt sich eine lebendige Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ein, die den Einzelnen ernst nimmt und die Potenziale der Schülerinnen und Schüler unterstützt und das Beste aus ihnen „herausholt“. Das ist schön formuliert, hat womöglich einen pathetischen Anspruch und deshalb soll

ausdrücklich auf die Probleme verwiesen werden, die auch in der Person des Lehrers begründet sein können. Die angesprochene Haltung, die immer auf eine Kultur der Anerkennung und Menschenbildung abheben muss (und das unter womöglich schwierigen Bedingungen: von der Ausstattung der Schulräumlichkeiten bis hin zu Schülern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten), lässt sich auch in der Lehrerbildung nur mit einem Bruch eines lediglich kognitiven Lernbegriffs möglicherweise erreichen. Möglicherweise bedeutet – und das ist die grundsätzliche Schwierigkeit für meine Argumentation –: Ich bewege mich auf nicht gesichertem Terrain, es fehlt an Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitsstudien für das, was eine Ganzheitliche Lehrerbildung zu berücksichtigen hat. Damit ist gemeint:

Lehrerbildung muss (neben anderen Aspekten) maßgeblich Persönlichkeitsbildung und – entwicklung sein, die die Themenfelder der Pädagogik, Psychologie und Didaktik erweitert auf Handlungs- und Erfahrungsfelder die Wahrnehmung und Denken (Kognition), Empfindungen und Gefühle (Emotion) sowie Wille und Handeln (Volition/Aktion) durchgehend berücksichtigen. Ausgangspunkte können dabei sein: die Biografie und die je einzelnen Lernerfahrungen der angehenden Lehrerinnen und Lehrer, die eine Vielzahl von (Selbst-)Reflexionsmöglichkeiten erfahren. Ein damit einhergehendes ethisches Fundament kann mit dem Motto gefasst werden: „Mit sich und anderen gut umgehen“. Die „anderen“ sind vorzugsweise die Schülerinnen und Schüler, denen man als ausgeglichene Persönlichkeit wertschätzend und unterstützend begegnen soll. Der Ausprägung sozialer Kompetenzen ist deshalb ein gewichtiger Platz einzuräumen, was wiederum eine enorme Herausforderung für die Lehrerbildung bedeutet.⁴⁵ Die üblichen Themen der Pädagogik und Didaktik geben dafür nur beschränkte Möglichkeiten. Es muss Weiteres in den Blick genommen werden, so z.B.:

- Kunst (denn Kunst wirkt als Katalysator unbekannter Sichtweisen und sensibilisiert zugleich für innere Bewegungen und offene Prozesse),
- Musik (denn diese bietet Energiemöglichkeiten und kann sowohl antreiben als auch beruhigen und ausgleichen),
- Sport (denn ein Gefühl für das Körperliche ist unabdingbar für ein Menschsein in einem ganzheitlichen Sinne),
- Theater (denn dieses berührt die sinnlich-ästhetische Dimension von Sprache und Körpersprache und Rollenverkörperung),

- (Lehrer-)Gesundheit (denn die Anforderungen, Herausforderungen und Belastungen im Lehrerberuf bedürfen einer besonderen Bearbeitung),
- Spiritualität und Sinnfragen (mehr in einem freiwilligen Sinne gemeint, aber als Angebot zumindest unabdingbar, weil es um grundsätzliche Lebensfragen geht, die in einem geschützten Raum bearbeitet werden können).

Nun gilt es eines nicht zu verschweigen, wobei explizit Bezug auf den Vorbereitungsdienst genommen wird. Dort spielt das Thema „Angst“ eine zwar selten artikulierte, aber häufig im Hintergrund bei den Referendarinnen und Referendaren vorkommende, wirkungsmächtige Rolle. Abgesehen davon, dass das Referendariat früh erworbene Autoritätsmuster aktivieren kann, ist die Gefahr der Förderung eines Anpassungslernens anzumerken. Bei womöglich allem guten Willen der beteiligten Personen sorgen strukturelle und individual-psychologische Bedingungen nicht nur für eine ungemeine Komplexität der Situationen, sondern auch für eine Rollendiffusion, die durch – falls gegeben – unsensible Ausbilder gesteigert werden kann und dann zu Unsicherheit führt, die Ausdruck findet z.B. in der Aussage über den Vorbereitungsdienst „als die schlimmste Zeit meines Lebens“ oder in dem Sachverhalt, dass sich ein Dreißigjähriger „noch nie so klein gefühlt hat“. Wird folglich die Angst, die in den Köpfen der angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine massive Rolle spielen kann, ignoriert, muss gar nicht erst über qualitative Verbesserungsansätze in der Lehrerbildung nachgedacht werden. Der möglicherweise gegebene äußere und durchaus auch enorme innere Anpassungsdruck (z.B. wenn der eigene Perfektionismus eine Stundenvorbereitung ins Grandios-Fantastische steigert und ohnehin eventuell überzogene Erwartungen des Fachleiters noch ins Unermessliche und damit mit großer Chance in eine radikale Energie- und Zeitverschwendung führt, die die Gefahr einer Erschöpfung in sich birgt) hat dann mit Sicherheit nichts mit Erwachsenenbildungsprozessen und schon gar nichts mit *Lehrerbildung* zu tun. Lehrerbildung sollte vielmehr Begeisterung unterstützen und dazu ermutigen, den Unsicherheiten des Schul- und Unterrichtsalltags offen und risikobereit zu begegnen und die eigene Rolle und die eigenen Verhaltensweisen sowie das Voranschreiten im Können in diesem Beruf zwar mit kritischem Blick wahrzunehmen, aber auch Freude über Verbesserungen und Fortschritte zu empfinden und dieses Voranschreiten auch „genießen“ zu können. „Lehrerbildung als Ermutigung“ könnte dafür die Überschrift sein, nicht als

wohlige, auf dem Papier stehende Floskel, sondern als ein Baustein einer Ganzheitlichen Lehrerbildung, der hineinwirkt in die vielfältigen Aufgabenstellungen und Herausforderungen des Lernens und eines theoriegeleiteten Handels im Referendariat. Maßgebliche Verantwortung, die immer auch bei den jungen Lehrerinnen und Lehrern liegt, tragen dafür vor allem die in Seminar und Schule Verantwortlichen, vom Seminar- und Schulleiter bis zu den Fachleiterinnen und Mentorinnen. Und nicht zuletzt die bildungspolitisch und schulpolitisch Verantwortlichen, die die strukturellen Rahmenbedingungen für die Lehrerbildungsarbeit festlegen, die in ihren Wirkungen nicht unterschätzt werden dürfen.

Wenn sich Schule und Unterricht überhaupt qualitativ bemerkbar verbessern sollen, muss über die bisherigen Grenzen der Lehrerbildung hinausgegangen werden. Neben der nach wie vor zu unterstreichenden fachlichen Kompetenz und eines umfassenden didaktischen Vermögens muss die angesprochene Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung grundgelegt werden. Sie ist es, die dazu beiträgt, dass

- ein Lehrer und eine Lehrerin über sein/ihr Wirken tatsächlich Rechenschaft ablegt und zwar sich selbst und den Schülerinnen und Schülern gegenüber,
- ein Lehrer und eine Lehrerin den Schülerinnen und Schülern den Sinn für das Lernen der Inhalte eines Faches erschließen kann,
- ein Lehrer und eine Lehrerin sich nicht absolut setzt, sondern sich relativieren kann und darüber auch Unsicherheit zulässt,
- ein Lehrer und eine Lehrerin auf eine Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern achtet, die das dialogische Prinzip eines Martin Bubers im Blick hat, weil ein solcher Dialog die jungen Menschen aufbaut und deren Selbstkonzept stärkt,
- ein Lehrer und eine Lehrerin – so eigenartig sich das nun anhören mag – sich über sich selbst klar wird, d.h. seine Eigenarten, Charakteristika, seine Vorzüge, aber auch Defizite wahrnimmt und unter auch biografischen Aspekten bearbeitet.

Eine Ganzheitliche Lehrerbildung kann dafür Anstöße und Impulse bieten. Mehr ist (zumindest im Rahmen des Vorbereitungsdienstes allein unter dem Aspekt der zur Verfügung stehenden Zeit) nicht möglich. Wenn allerdings im Rahmen des bislang Gängigen verblieben wird, leisten wir einem Gesetz der langlebigen Zähigkeit und Trägheit Vorschub. Dann muss sich niemand wundern, wenn Schule und Unterricht trotz vielfältiger Reformansätze, Projekte und Bemühungen nicht wirklich

vorankommt. Es wird dann auch zukünftig zwar mit viel Ressourceneinsatz an Oberflächenphänomenen gearbeitet. Aber weil nicht (in Anlehnung an Watzlawick) in die „dunklen (= finsternen?) Ecken hineingeleuchtet wird“ und dadurch die wirklichen Herausforderungen nicht (endlich) gesehen und akzeptiert werden, kommt es weiterhin zu schönen Sonntags- und Fensterreden mit sehr begrenzter Wirkung.

Anmerkungen

1. Giesecke, Hermann (1981): Das Konzept der „Partnerschaft“ - von gestern aus gesehen, in: Groth, Günther (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht, Stuttgart (J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung), S. 145 – 156, S. 155
2. Maßgebliche Anregungen zu der begrifflichen Auseinandersetzung in diesem ersten Abschnitt verdanke ich Klaus Goergen, Fachleiter für Ethik am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen und Gymnasien) Weingarten, der in Vorträgen, Diskussionen und unveröffentlichten Manuskripten Beiträge zum Thema „Ganzheitliche Lehrerbildung“ eingebracht hat, die ich nutzen kann. Zu verweisen ist dann vor allem auf die Dissertation von Gabriele Stier, die eine entschiedene Auseinandersetzung mit dem Begriff „Ganzheitlichkeit“ in der Pädagogik geleistet hat: vgl. Stier, Gabriele (2002): Verwendungsweisen des Begriffs der „Ganzheitlichkeit“ in der Pädagogik. Eine Problematisierung, Diss. Universität Passau
3. Vgl. Trembl, Alfred K. (2002): Reformpädagogische Semantik und sozialer Wandel. In: Tertium Comparationis. Journal für internationale Bildungsforschung, Vol. 8, Nr. 1, S. 61 – 72, S. 62
4. Krueger, Felix (1948): Lehre vom Ganzen. Seele, Gemeinschaft und das Göttliche, Bern, S. 9
5. Dilthey, Wilhelm (1914): Kritik der historischen Vernunft. In: Gesammelte Schriften, 26 Bände, hrsg. von Rodi, F. et al. Bd. 1, Leipzig, S. 132 (Hervorhebung durch H.G.). An dieser Stelle geht es nicht darum, inwieweit Dilthey die Rolle Hums falsch eingeschätzt hat.
6. Z.B. vgl. Roth, Gerhard (2013): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern, Stuttgart, 8. Auflage (Klett-Cotta), S. 15 - 275
7. Verwiesen sei auf die Homepage des Seminars Weingarten: www.seminar-weingarten.de
8. Hentig, Hartmut von (1981): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung, in: Groth, Günther (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht, Stuttgart (J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung), S. 75 – 94, S. 81
9. Ebenda
10. Watzlawick, Paul (2001): Anleitung zum Unglücklichsein. Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen, München-Zürich, S. 31
11. Ebenda, S. 32; vgl. Görlich, Harald (2004): Lehrerbildung zwischen Hochstapelei und irritierender Praxis. Ein Beitrag zur Enttabuisierung pädagogischen und didaktischen Bemühens aus der Sicht eines Seminardirektors, in: Pädagogische Rundschau, Heft 6/2004, S. 653 – 684, S. 653 f.
12. Vgl. Hattie, John A. (2008): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement (Taylor & Francis); vgl. Spiewak, Martin (2013): Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, Nr. 2 vom 3. Januar 2013, S. 55 – 56, S. 55 f.
13. Vgl. Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, München – Wien (Hanser), S. 258 f.
14. Giesecke, Hermann (1981): Das Konzept der „Partnerschaft“ - von gestern aus gesehen, in: Groth, Günther (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht, Stuttgart (J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung), S. 145 – 156, S. 150
15. Vgl. Hoffmann, Dietrich (1995): Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 23 f.
16. Vgl. Hoffmann, Dietrich (1995): Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform, Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 108 ff.

17. Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1992): Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. Ein Lesebuch, München-Zürich (Piper), S. 385; vgl. Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 3., verbesserte Aufl., Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 254 ff.
18. Vgl. Benner, Dietrich (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 3., verbesserte Aufl., Weinheim (Deutscher Studien Verlag), S. 199 ff.
19. Vgl. ebenda, S. 173 ff., 275 ff.
20. Vgl. Radtke, Franz-Olaf (2005): Die Schwungkraft internationaler Vergleiche, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 355 – 385, S. 374 f.
21. Vgl. Bank, Volker (Hrsg.), (2005): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 19, 33 f.; vgl. Jongbloed, Hans-Carl (2005): Die Messung schulischer und betrieblicher Leistungen in bildungsökonomisch-modellhafter Sicht, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 331 – 353, S. 340 ff.
22. Vgl. Radtke, Franz-Olaf (2005): Die Schwungkraft internationaler Vergleiche, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 355 – 385, S. 373 f.
23. Zitiert nach Radtke, Franz-Olaf (2005): Die Schwungkraft internationaler Vergleiche, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 355 – 385, S. 373; vgl. Watermann, Rainer u.a. (2003): Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen: Das Disseminationskonzept von PISA-2000, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49/2003, S. 92 – 111, S. 92 ff.
24. Euler, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4/1996, S. 350 – 365, S. 350
25. Vgl. Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck, Weinheim (Beltz Verlag)
26. Es gibt zum Thema „Schlechte Lehrer“ kaum erziehungswissenschaftliche Literatur. Eine Auseinandersetzung scheint von wissenschaftlicher Seite so gut wie nicht ins Auge gefasst: vgl. Schwarz, Bernd (Hrsg.) (1997): Schlechte Lehrer/innen: Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs, Weinheim (Beltz Verlag); vgl. Schwarz, Bernd (2000): Schlechte Lehrer: Mindeststandards für die Lehrtätigkeit, in: Sieland, Bernhard/Rißland, Birgit (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung, Hamburg (Verlag Dr. Kovac), S. 39 – 54
27. Vgl. Spiewak, Martin (2013): Ich bin superwichtig!, in: Die Zeit, Nr. 2 vom 3. Januar 2013, S. 55 – 56, S. 56; vgl. Spiewak, Martin (2013): Ja, es gibt sie: Schlechte Lehrer, in: Die Zeit, Nr. 11 vom 7. März 2013, S. 37
28. Vgl. Spiewak, Martin (2013): Ich bin superwichtig, in: Die Zeit, Nr. 2 vom 3. Januar 2013, S. 55 – 56, S. 56
29. Ebenda
30. Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag), S. 18
31. Vgl. in Anlehnung an Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag), S. 18
32. Vgl. Groth, Günther (2006): Theodor Wilhelm – zum 100. Geburtstag, in: Pädagogische Rundschau, 3/2006, S. 223 – 233, S. 227; vgl. Loch, Werner (1981): Die Funktion der Achtung im pädagogischen Bezug, in: Groth, Günther (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht, Stuttgart (J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung), S. 23 – 50, S. 23 ff.
33. Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt/M. (Suhrkamp Verlag), S. 86 f.
34. Bank, Volker (2005): Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktionen und bildungsökonomische Konsequenzen, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 181 – 212, S. 182
35. Vgl. Groth, Günther (2006): Theodor Wilhelm – zum 100. Geburtstag, in: Pädagogische Rundschau, 3/2006, S. 223 – 233, S. 231

36. Bank, Volker (2005): Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktionen und bildungsökonomische Konsequenzen, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 181 – 212, S. 199
37. Vgl. ebenda, S. 201
38. Zitiert nach Bank, Volker (2005): Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 411 – 427, S. 415
39. Vgl. Bank, Volker (2005): Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 411 – 427, S. 419 ff.
40. Vgl. Bieri, Peter (2007): Wie wollen wir leben?, in: ZEITmagazin Leben, 32/07, S. 26 – 27, S. 26
41. Bank, Volker (2005): Bildungsgüter oder Bildungs-Güter? Ökonomische Eigenheiten eines Begriffs und deren Rückwirkungen in die ökonomische Theorie, in: Bank, Volker (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern-Stuttgart-Wien (Haupt Verlag), S. 213 – 248, S. 217
42. Bieri, Peter (2007): Wie wollen wir leben?, in: ZEITmagazin Leben, 32/07, S. 26 – 27, S. 27
43. Ebenda
44. Vgl. Groth, Günther (1996): Erziehung und Orientierung in der modernen Medienwelt – Kulturanthropologische und bildungsphilosophische Anmerkungen, in: Pädagogische Rundschau, 50/1996, S. 483 – 494, S. 483 ff.
45. Euler, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4/1996, S. 350 – 365, S. 168 ff.