

Herzog, Walter

Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik

Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 317-331



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 3, S. 317-331 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275730 - DOI: 10.25656/01:27573

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275730>

<https://doi.org/10.25656/01:27573>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Walter Herzog

Von der Persönlichkeit zum Selbst

Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik

In der neuere erziehungswissenschaftlichen Literatur kommt der *Persönlichkeit* kein hohes Ansehen zu. Sie gilt als Überbleibsel einer Tradition, die pädagogische Fragen normativ und ohne empirischen Rückhalt bearbeitet hat. Bestenfalls wird sie noch als Erziehungsziel akzeptiert, so wenn Brezinka die Erziehung auf Handlungen festlegt, „... durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“ (Brezinka 1981, S. 95 – im Original hervorgehoben). Die Persönlichkeit des Erziehers oder Lehrers ist demgegenüber kaum mehr Thema der pädagogischen Theorie. Seit den 60er Jahren finden sich immer wieder Klagen über den geringen Stellenwert der Person des Lehrers in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. So stellt Nipkow ein starkes Interesse der Pädagogik am Kind und seiner Bildsamkeit sowie an der Sache und ihrer didaktischen Aufbereitung fest. „Über den Lehrer, vor allem über die Bedeutung seiner Person im didaktisch-methodischen Feld, gibt es [jedoch] kaum Untersuchungen“ (Nipkow 1967, S. 80). Auch Hierdeis konstatiert, „... dass die Begriffe ‘Persönlichkeit’ oder ‘Lehrerpersönlichkeit’ heute kaum noch als pädagogische Termini gelten und die Erziehungswissenschaft ihnen und den sie rechtfertigenden Aussagensystemen aus mancherlei Gründen mit Misstrauen, wenn nicht gar Ablehnung begegnet“ (Hierdeis 1980, S. 16). Nicht anders urteilt Dieterich, wenn er bemerkt, „... dass dem Lehrer als Person recht wenig Aufmerksamkeit im gesamten Erziehungsbetrieb gewidmet wird“ (Dieterich 1983, S. 13). Wobei er die *Erziehungswissenschaft* ausdrücklich in sein Urteil einschließt.

Anders als in der wissenschaftlichen Pädagogik scheint die Persönlichkeit im Selbstverständnis der pädagogischen *Praktiker* von ungebrochener Aktualität zu sein. Herrmann und Hertrampf berichten als unerwartetes Ergebnis einer Studie, die sie bei Lehrerinnen und Lehrern in Ulm durchgeführt haben, „... dass – unabhängig von Alter, Schultyp, Dauer der Berufserfahrung usw. – fast alle Befragten als denjenigen Faktor, der letztlich darüber entscheidet, ob man seinen Beruf ‘gut’ ausübt, die *Persönlichkeit* des Lehrers benennen, also etwas, was gerade *nicht* Gegenstand ihrer Ausbildung (und auch nicht ihrer Fortbildung!) gewesen ist“ (Herrmann & Hertrampf 1997, S. 154). Der Berufserfolg und die Berufszufriedenheit werden „... *nicht* einem Prozess zunehmender Professionalisierung und zunehmender fachmännischer Expertise zugeschrieben, sondern dem Faktor ‘Persönlichkeit’“ (ebd., S. 155). Diesem Urteil entspricht die von Hartmut von Hentig vorgetragene Behauptung, das wichtigste Curriculum des Lehrers sei seine *Person* (vgl. Hentig 1981, S. 110).

Problematisch an solchen Äußerungen ist weniger, dass sie von der empirischen Forschung kaum bestätigt werden; problematisch ist vielmehr, dass un-

klar bleibt, was mit den Begriffen „Persönlichkeit“ und „Person“ überhaupt gemeint ist. Von Hentig möchte offenbar darauf hinweisen, dass der Lehrer – vergleichbar dem Schauspieler – „... seine Wirkung auf den anderen mit seiner ganzen Person tut ...“ (Hentig 1981, S. 102). Der Lehrer könne nicht lehren, was er nicht als Person verkörpere (vgl. ebd., S. 110, 232). Er muss als Modell überzeugen, d.h. nicht durch das, was er *tut*, sondern durch das, was er *ist*.

Doch „Person“ und „Persönlichkeit“ scheinen nicht nur die Bedeutung ganzheitlicher Wirksamkeit zu haben. Oft wird mit ihrer Hilfe zum Ausdruck gebracht, dass *singuläre* Merkmale für den pädagogischen Erfolg verantwortlich sind. „Persönlichkeit“ versteht sich dann als Hinweis auf die *Einzigartigkeit* des Individuums. Der Begriff der Persönlichkeit will daran erinnern, dass die Reichweite allgemeiner Aussagen, wie sie von der wissenschaftlichen Pädagogik formuliert werden, begrenzt ist, so dass pädagogische Handlungen ohne idiosynkratische Eigenleistungen der erziehenden bzw. unterrichtenden Akteure nicht realisierbar sind.

Wenn Ganzheit und Individualität der Person den Alltagsgebrauch von Persönlichkeit bestimmen, dann ist nicht auszuschließen, dass die neuere erziehungswissenschaftliche Literatur, wenn auch unter anderer Bezeichnung, davon durchaus etwas zu berichten weiß. Dieser Vermutung möchte ich im Folgenden nachgehen. Ich erinnere zunächst an die ursprüngliche pädagogische Bedeutung des Persönlichkeitsbegriffs (1). Danach wende ich mich der empirischen Analyse der Lehrerpersönlichkeit und dem Konzept der Selbstrolle zu (2). Anschließend gehe ich den Besonderheiten pädagogischer Professionalität nach (3). Im weiteren werden der psychoanalytische Beitrag zum Thema Lehrerpersönlichkeit sowie das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung erörtert (4). Schließlich wird der Begriff des professionellen Selbst vorgestellt (5).

1. Weshalb die Persönlichkeit in Verruf kam

Es kann hier nicht darum gehen, einen historischen Bericht über den Stellenwert der Persönlichkeit in der pädagogischen Literatur zu geben. Jedoch soll anhand einiger ausgewählter Beispiele illustriert werden, wie der Begriff verwendet wurde und wie er dabei in Verruf kam. Zwar scheint schon Platon auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit aufmerksam gemacht zu haben (vgl. Döring 1931, S. 249). Die pädagogische Literatur hat den Begriff jedoch erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufgegriffen (vgl. Hierdeis 1980, S. 19ff.). Gemäß Tenorth ist das Hohelied auf die Lehrer- und Schülerpersönlichkeit mit dem Übergang der Pädagogik von der Semantik der *Beobachtung* zur Semantik des *Verstehens* und mit einer Kritik an der Methodengläubigkeit angestimmt worden (vgl. Tenorth 1986, S. 307). In der *Kritik an der Methode* haben sich die Lehrer eingestanden, „... dass sie [die Methode, W.H.] die großen Erwartungen nicht erfüllen kann, mit der sich ihr die Pädagogen emphatisch zugewandt hatten ...“ (ebd., S. 312). An deren Stelle tritt die *Persönlichkeit*, die auf der Basis von Erfahrung und Intuition Unterricht erteilt. Der Lehrer als „Künstler der Menschenbildung“ (Spranger 1970, S. 54) verdrängt den Lehrer als Methodiker.

Um die Wende zum 20. Jahrhundert wird die Lehrerpersönlichkeit mit Forderungen eingedeckt, die im Wesentlichen normativ begründet sind und deren

empirische Grundlage zumeist offen bleibt. Es wird *idealtypisch* argumentiert, wie bei Dilthey, der den Lehrer zum „pädagogischen Genius“ erklärt, bei dem nicht der Verstand, sondern das Gemüt und die Anschauungskraft vorherrschen (vgl. Dilthey 1961, S. 200ff.). Auch Zergiebel sieht in der „wahren Persönlichkeit“ ein Ideal, das anzustreben die Pflicht eines jeden Lehrers und Erziehers ist (vgl. Zergiebel 1911, S. 475). Es sei die „vorbildliche Wirkung der Persönlichkeit“ (ebd., S. 480), die auf die Schüler Einfluss nehme. Zergiebel verlangt „... vorurteilslose und strenge *Selbstprüfung* und zwecks Abstellung der Mängel, die für das Lehramt hinderlich sind, rücksichtslose *Selbstzucht*“ (ebd.). „Denn das Beste, was er [der Lehrer, W.H.] geben kann, ist ... seine Persönlichkeit ...“ (ebd., S. 481).

Die Persönlichkeit rückt an die erste Stelle der pädagogischen Wirkkräfte. So ist auch für Kerschensteiner ein Lehrer, „... der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ... das wertvollste Bildungsgut, das ... die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag“ (Kerschensteiner 1949, S. 110). Zwar kann man das Lehrersein im alten Sinn bis zu einem gewissen Grade lernen, sobald der Lehrer aber auch *Erzieher* sein soll, sind „... ganz andere Eigenschaften nötig als die bloße Fähigkeit, ein oder mehrere Wissensgebiete beherrschen zu lernen und nach vorgeschriebenem oder selbst erfundenem Methodenschema erfolgreich an die Schüler zu übermitteln“ (Kerschensteiner 1969, S. 12). Wer Gemeinschaftsgesinnung oder sozialen Geist im anderen lebendig machen wolle, der müsse diese selber besitzen, d.h. „... selbst *ein sozialer Geist sein*“ (ebd.). Was wir aber *sind*, das haben wir nicht lernen können, das sind wir *schlechthin geworden*, weil der Kern dazu von vornherein in unserem individuellen Wesen lag „... und ein gütiges Geschick ihn entwickeln half“ (ebd.).

Was schon Dilthey andeutete und Kerschensteiner bekräftigt, dass nämlich im „pädagogischen Genius“ etwas „Ursprüngliches“ sei, das sich nicht *lernen* lässt (vgl. Dilthey 1961, S. 200f.), wird auch von Spranger behauptet. Zwar meint sein Begriff des „geborenen Erziehers“ nicht eine schicksalhafte Begabung, aber doch ein „inneres Getriebensein zur Menschenbildung“ (Spranger 1969, S. 284). Gemeint ist der „genuine Erzieher“, d.h. der Pädagoge „... von so echter Art, ‘als ob’ er für das Erziehertum geradezu geboren wäre“ (ebd., S. 285). Demnach ist nicht anlagemäßig festgelegt, wer zum geborenen Erzieher wird. „Man wird ... nicht als Erzieher geboren, sondern man muss sich langsam zu der Forderung, die diese Geistesart stellt, emporverwandeln und emporveredeln“ (ebd., S. 334). Trotzdem rechnet Spranger mit Eigenschaften des Lehrers, „... die nicht auf Einsicht beruhen und daher *weder lehrbar noch lernbar sind*“ (ebd., S. 300 – Hervorhebung W.H.).

Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, dass der pädagogische Begriff der Persönlichkeit bis weit ins 20. Jahrhundert hinein eine *normative* Funktion ausübte, d.h. einen anzustrebenden *Idealtypus* darstellte. Persönlichkeit war ein Zertifikat, eine Auszeichnung, um die gerungen werden musste. Gefordert wurde die *Einheit* und *Geschlossenheit* der Person: „Persönlichkeit umfasst das Ganze unseres Seins, unseren Leib und unsere Seele, unser Denken, Fühlen und Wollen. Sie fasst unsere Gegenwart mit unserer Vergangenheit zusammen. Sie verbürgt, dass wir, wo es nötig ist, nicht von einer Zufallslage unserer Seele bestimmt werden, sondern aus dem Wesentlichen unserer Persönlichkeit heraus handeln“ (Gaudig 1969, S. 41f.). Ähnlich heißt es noch bei Albert Huth,

der Lehrer und Erzieher „... sollte eine werterfüllte, in sich geschlossene, organisch entwickelte Persönlichkeit sein, die mit einer ausgesprochen sozialen Einstellung ... psychologische Begabung und vielseitige Interessen verbindet“ (Huth 1961, S. 209).

Die hohen Erwartungen an die Persönlichkeit des Lehrers erklären sich aus der Annahme, pädagogische Wirksamkeit ergebe sich in erster Linie aus der *Vorbildlichkeit* des Erziehers. Viel mehr als durch sein Handeln wirke der Lehrer durch seine Person. Bestimmend sei die Atmosphäre, in der Erziehung stattfinde, und diese sei in erster Linie eine Funktion der Persönlichkeit. Deshalb gehöre zum Erziehen wesentlich, „... dass man an sich selbst ernsthaft gearbeitet habe“ (Spranger 1969, S. 323). „Man kann die Behauptung wagen: der wahre Erzieher lebt von dem Maß der Selbsterziehung, das er an sich geleistet hat“ (ebd., S. 300).

Der Begriff der Persönlichkeit steht für ein *Bildungsprogramm*. Lehrerbildung meint Formung der Persönlichkeit, da die pädagogische Wirksamkeit von der Vorbildlichkeit der Ideale erwartet wird. Dieser normative Begriff der Persönlichkeit ist *obsolet*. Seine Schwäche liegt nicht nur in der fehlenden empirischen Absicherung, sondern auch in der Loslösung der pädagogischen Wirksamkeit vom pädagogischen Handeln. Es bringt nichts, den Lehrer mittels umfangreicher Tugendkataloge ins Übermenschliche zu stilisieren, wenn völlig offen bleibt, wie den Idealen Wirkungen entspringen.

2. Von der Persönlichkeit zur Selbstrolle

Nebst dem normativen Gebrauch des Begriffs der Persönlichkeit hat sich seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts ein deskriptiver eingebürgert, der zu einer Reihe von empirischen Studien über die Persönlichkeitsstruktur von Lehrkräften geführt hat. Diese Studien resümierend heißt es Anfang der 70er Jahre, die Persönlichkeit des Lehrers sei „... eine wichtige, *vielleicht sogar die entscheidende*, zugleich aber auch die komplizierteste Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen der Schule“ (Pause 1973, S. 13 – Hervorhebung W.H.). Wenn wir trotzdem so wenig über die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Effektivität des Unterrichts wissen, dann hat dies damit zu tun, dass auch dem deskriptiven Begriff der Persönlichkeit das Image des Unprofessionellen anhaftet. Wie dynamisch die Psychologie den Begriff auch fassen mag, Persönlichkeit meint immer eine Art von *Potential*, das sich im Verhalten zwar artikuliert, dessen Bedeutung für die Gestaltung des Handelns jedoch offen bleibt. Der Anspruch auf Professionalität der pädagogischen Berufe, wie er seit langem erhoben wird, rückt die Persönlichkeit in den Hintergrund, denn Professionalität zeigt sich nicht daran, wie einer *ist*, sondern wie er *zu handeln weiß*.

Problematisch am deskriptiven Zugang zur Lehrerpersönlichkeit ist eine weitere Beschränkung, nämlich die bloße Anwendung von Theorien und Methoden der Psychologie auf pädagogische Fragestellungen, ohne dass deren begriffliche Spezifika analysiert würden. Das Defizit des normativ aufgeladenen Persönlichkeitsbegriffs wird damit bestärkt: Nicht nur ist die Beziehung der Persönlichkeit zum Handeln *generell* unklar, offen bleibt auch, in welchem Verhältnis sie zu den Besonderheiten des *pädagogischen* Handelns steht. Die in der Psychologie selbst erhobene Kritik am Eigenschaftsmodell der Persön-

lichkeit und der Versuch, ein *situationistisches* Modell als Alternative zu entwerfen (vgl. Mischel 1973), bestätigen diese Kritik. Wie Nipkow zu Recht moniert, ist die Aufmerksamkeit auf den Lehrer „in dem ihm eigenen Berufsfeld“ (Nipkow 1967, S. 86) zu lenken. Wo dies *nicht* geschieht, da bleibt die Argumentation zu allgemein, als dass sie für das Verständnis der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern Bedeutung haben könnte.

Ein älterer Versuch, diese *situativen* Bedingungen der Lehrertätigkeit in Rechnung zu stellen, stammt von Schohaus, der von drei Faktoren ausging, „... durch welche ... die spezifische Seelenhaltung des Lehrers als Berufstyp bestimmt wird“ (Schohaus 1954, S. 6). Es sind dies die Motive der *Berufswahl*, die Einflüsse der *Berufsbildung* und die *Berufsausübung*. In letzterer sah Schohaus den „weitaus wichtigsten determinierenden Faktor“ für das „typisch Lehrerhafte“ (ebd., S. 15f.). Obwohl Schohaus weit über die bloße Aufzählung wünschenswerter Charaktereigenschaften des Lehrers hinausgeht, mündet seine Argumentation schließlich doch in einer starken Relativierung des methodischen Handelns. Er hält es für selbstverständlich, dass der Berufserfolg des Erziehers „... letzten Endes viel mehr von seinem Beispiel als von seinen pädagogischen Handlungen abhängt ...“ (ebd., S. 19 – Hervorhebung W.H.). Da der Zögling „... seelisch vielmehr durch das Sein als durch das Tun des Erziehers geformt (wird)“ (ebd., S. 41), sei es gerechtfertigt, wenn man von letzterem „... einen *vorbildlichen* Lebenswandel erwartet“ (ebd., S. 19). Allerdings ist Schohaus nicht bereit, die Methode gegen die Seele des Lehrers auszuspielen, denn die Lehrmethode „... (ist) etwas so Persönliches ... wie die Handschrift oder der Schreibstil“ (ebd., S. 37). Jeder muss *seinen* Weg finden, um auf *seine* Art Schule zu halten.

Schohaus ist deshalb ein interessantes Beispiel, weil er von einer *dreifachen* Bezogenheit des Lehrers – zur Gesellschaft, zu den Schülern und zu sich selbst – ausgeht, obwohl in der Wertung dann die persönliche Beziehung dominiert. Eine genau gegenteilige Wertung nimmt die *Rollentheorie* vor. Bei ihr ist die *Selbstbeziehung* zunächst ohne Bedeutung, wogegen die *Bezugsgruppen* des Lehrers in den Vordergrund rücken. Unter Rollen werden Bündel von Erwartungen verstanden, die an soziale Positionen gerichtet sind. Diese Erwartungen beziehen sich ausdrücklich auf das *Verhalten* der Positionsinhaber und nicht auf deren Personsein. Dem widerspricht nicht, wenn die Rollenerwartungen oft in Form von Merkmals- oder Eigenschaftslisten erhoben werden. So erwarten Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft, dass sie gut und interessant unterrichtet, die Klasse führen kann sowie eine Reihe von Eigenschaften aufweist, die den Umgang mit ihr angenehm und konfliktfrei machen (vgl. Czerwenka et al. 1990, S. 120ff.; Gröschel 1980, S. 109ff.).

Insgesamt bietet auch die Rollentheorie wenig Potential für die Analyse der *Tätigkeit* von Lehrkräften. Insbesondere ist sie nicht in der Lage, die Besonderheiten des Handelns in pädagogischen Situationen zu erfassen. Verstanden als Exekutor von Erwartungen ist der Lehrer nicht nur ohne inneren Kern – ein „psychisch konturlos agierender Rollenträger im öffentlichen Auftrag“ (Hetzner 1992, S. 531) –, als bloßer Spielball der Kräfte, die auf ihn einwirken, ist er zum Handeln gar nicht fähig. Denn die Erwartungen, denen sich Lehrerinnen und Lehrer gegenübersehen, sind oft widersprüchlich und müssen gegeneinander abgewogen werden, soll Unterricht überhaupt zustande kom-

men. Aus der Heterogenität der Ansprüche erwächst ein Zwang zur Formulierung einer *Selbstrolle*: Die „Disproportionalität des pädagogischen Rollenfeldes“ motiviert die Lehrer, „... *eine eigene Rolle auszubilden*, um sie als maßgebenden oder korrigierenden Faktor ins soziale Spiel zu bringen“ (Mollenhauer 1969, S. 85). Die Beziehung des Lehrers zu sich selbst wird damit als ein bedeutsames Moment pädagogischer Handlungskompetenz *soziologisch* hergeleitet. Die Vielfalt der an die Schule gerichteten Erwartungen zwingt die Lehrer zur *Selbstbestimmung* und stärkt dadurch ihre Professionalität.

Die Selbstrolle des Lehrers indiziert einen Wandel der pädagogischen Semantik. Der Begriff der Persönlichkeit hat sich erschöpft, denn weder im Falle seiner normativen noch im Falle seiner deskriptiven Verwendung ist es gelungen, die Person des Lehrers mit ihrem *Handeln* in Verbindung zu bringen. Die Persönlichkeit schwebt *über* dem pädagogischen Feld, ohne dass klar würde, welche Funktion sie *in* diesem Feld haben könnte. Demgegenüber nimmt der Begriff der pädagogischen Selbstrolle Bezug auf die konkreten Bedingungen der Berufsarbeit von Lehrkräften und ist insofern eher in der Lage, die Professionalität des Lehrerberufs theoretisch zu begründen.

3. Differente Professionalität

Noch Anfang des 20. Jahrhunderts schien das Anliegen der Professionalisierung der pädagogischen Berufe nicht im Widerspruch zur Forderung der Persönlichkeitsbildung zu stehen. Sprangers Idee einer *Bildnerhochschule* war wesentlich darin begründet, dass der Person des Lehrers gebührende Aufmerksamkeit zukommen soll. Zwar brauchen auch die Lehrer „Wissenschaft und wissenschaftlichen Geist“ (Spranger 1970, S. 53), doch sind es „... zwei verschiedene Aufgaben ..., Gelehrsamkeit fortzupflanzen und Menschenbildner im umfassenden Sinne zu sein“ (ebd.). Die Aufgabe, einen *ganzen* Menschen zu bilden, setze eine Formung des Bildners voraus, die die Wissenschaft allein nicht leisten könne. „Derjenige, der andere bilden soll, muss zunächst selbst ein gebildeter und geformter Mensch sein; das ist eines der Urgesetze der Erziehung“ (ebd., S. 54). Bloße Wissenschaft genügt nicht, „... wo Persönlichkeit ... Berufsausstattung werden soll“ (ebd., S. 64).

Der Weg der Professionalisierung des Lehrerberufs ist inzwischen anders verlaufen und hat – Sprangers Bedenken zum Trotz – an die Universitäten geführt. Dabei hat die theoretische Reflexion dieser Entwicklung erst mit der Zuwendung der Pädagogik zu den Sozialwissenschaften eingesetzt. Ende der 60er Jahre wurde Professionalisierung mit *Verwissenschaftlichung* gleichgesetzt (vgl. Terhart 1992, S. 103ff.). Die Professionalisierung setzte auf zweckrationales Handeln und war bemüht, die Person des Lehrers zu neutralisieren. Was „weder lehrbar noch lernbar“ ist, schien zur Professionalisierung der pädagogischen Berufe nicht geeignet zu sein.

Auch der Professionalisierungsdiskurs schenkte den Besonderheiten der pädagogischen Berufe zunächst keine Beachtung. Erst allmählich fand die Pädagogik die Kraft und die Mittel, um eine eigenständige Professionstheorie zu entwickeln. Interessanterweise kam dabei die *Person* des Lehrers wieder zu Gesicht. Eine Besonderheit pädagogischer Professionalität liegt darin, dass sich das pädagogische Wissen nicht monopolisieren lässt. Anders als das medizi-

nische und juristische Know-how, das von den Ärzten und Anwälten im Verlauf ihres sozialen Aufstiegs gleichsam okkupiert wurde, scheint sich das pädagogische Wissen in jüngster Zeit geradezu ubiquitär verbreitet zu haben. Dafür verantwortlich ist der enorme Bedeutungszuwachs, den Erziehung und Bildung im Verlaufe des 20. Jahrhunderts erlangt haben (vgl. Kade & Lüders 1996; Kade, Lüders & Hornstein 1991; Winkler 1992). Die Omnipräsanz des Pädagogischen verunmöglicht seine Einschließung in die esoterischen Kreise einer herkömmlichen Profession.

Angesichts der Veralltäglichen des Pädagogischen macht es wenig Sinn, pädagogische Professionalität über ein exklusives Wissen zu definieren. Kontur gewinnt die Professionalität pädagogischer Berufe dagegen durch den Begriff der *Vermittlung*. Das Pädagogische ist *strukturell* auf Vermittlung angelegt: Vermittlung zwischen den Generationen, zwischen den Zeiten, zwischen den Kulturen, Vermittlung aber auch zwischen Familie und Gesellschaft, Privatheit und Öffentlichkeit. Der Begriff der Vermittlung fokussiert die Tatsache, dass pädagogische Situationen insofern von technologischen verschieden sind, als erstere *dreistellig*, letztere lediglich zweistellig sind (vgl. Stichweh 1994, S. 320ff., 374f.). Pädagogisch geht es nicht darum, eine *Sache* zu verändern (wie beim Brücken- oder Bergbau), vielmehr muss die Sache einer *Person* vermittelt werden, mit der *nicht* nach sachlogischen Kriterien umgegangen werden kann. Die Bestimmung der Professionalität des Lehrerberufs hat darauf Bezug zu nehmen.

Der mit dem Begriff der Vermittlung bezeichnete *intermediäre Status* pädagogischer Professionalität verbietet eine Strategie der radikalen Differenzsetzung gegenüber der familiärer Erziehung, was sich bei pädagogischen 'Klassikern' leicht daran zeigen lässt, dass sie die Familie geradezu zur idealen pädagogischen Situation erklärt und oft auch *verklärt* haben. Wenn auch unbestritten ist, dass zwischen Eltern und Lehrkräften Unterschiede bestehen, so gibt es doch auch Gemeinsamkeiten, die Fürstenau in der lapidaren Aussage zusammengefasst hat: „Lehrer wie Eltern sind Erwachsene, die eine erzieherische Beziehung zu Kindern haben“ (Fürstenau 1964, S. 67). Unter diesem Gesichtspunkt rückt die Schule in die Nähe der Familie und unterscheidet sich von Institutionen nicht-pädagogischer Art. Trotz zweckrationaler Organisation und formeller Verfahren kann die Schule „... organisationskonformes Verhalten von Schülern nicht voraussetzen ..., sondern (muss) sie dazu ... erst erziehen ...“ (ebd., S. 68). Deshalb ist sie dazu disponiert, die personale familiäre Dynamik zu reaktivieren, und dies nicht nur aufseiten der Schülerinnen und Schüler, sondern auch aufseiten der Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 4).

Pädagogische Vermittlungsleistungen kommen dann optimal zum Tragen, wenn sie in *situativer Gemeinschaft* mit den Edukanden realisiert werden können. Darin liegt ein weiteres Spezifikum pädagogischer Professionalität. „Was ... professionelle pädagogische Praxis von anderen Formen der Vermittlung auszeichnet, ist der *lokale*, das heißt der unter den besonderen institutionellen Bedingungen, in spezifischer Weise themenbezogene und zwischen den körperlich anwesenden jeweiligen Professionellen und Adressaten stattfindende unmittelbare Vermittlungs- und Kommunikationsprozess“ (Kade & Lüders 1996, S. 912). Auch für Koring gilt, dass pädagogische Tätigkeit primär *situationsorientiert* ist und „Kern und Zentrum pädagogischer Tätigkeit *Face-to-*

face-Interaktionen sind“ (Koring 1992, S. 94 – Hervorhebung W.H.). Das pädagogische Arrangement ist gerade dann, wenn es Anwesenheit voraussetzt, durch ein *persönliches* Moment ausgezeichnet, das bei anderen Vermittlungsformen (wie Fernsehen, Hörfunk, Internet u.a.) fehlt. „Professionelle pädagogische Praxis profiliert sich ... als eine besondere Form *direkter zentrierter Interaktion* einschließlich den dafür charakteristischen Regeln und Bedingungen der *Kopräsenz*“ (Kade & Lüders 1996, S. 912).

Damit rückt genau jenes Moment in den Vordergrund, das in den herkömmlichen Professionstheorien ausgespart bleibt: die Persönlichkeit des Professionellen. Diese gewinnt in dem Maße an Bedeutung, wie Informationen und Wissen über alternative Institutionen wie beispielsweise das Internet beschafft werden können. Für die Definition *pädagogischer* Professionalität erweisen sich *persönliche* und *lokale* Aspekte als konstitutiv. Es reicht nicht, ein umfangreiches Fachwissen zu vermitteln, „... wenn nicht gleichzeitig die Adressaten Vertrauen zu der *Person* des Professionellen haben und die Situation in ihrem Sinne als ‘passend’ erleben. Anders formuliert: was die Professionstheorie bislang meist stillschweigend vorausgesetzt bzw. als vernachlässigenswert schlicht an den Rand gedrängt hat, wird nun zur entscheidenden Differenz: die *Persönlichkeit* bzw. ... die interaktive Gestaltung des *persönlichen Eindrucks* durch die jeweils Beteiligten und die Möglichkeit der Teilnahme an direkter Kommunikation“ (Kade & Lüders 1996, S. 914 – Hervorhebung geändert, W.H.). In der aktuellen Diskussion um eine Neuorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Forderung denn auch unüberhörbar, dass Lehrer „... nicht nur über *wissenschaftliche* und über *handlungsbezogene*, sondern auch über *personale* Kompetenzen verfügen müssen ...“ (Ramseger 2000, S. 91).

Eine zentrale Annahme der traditionellen Professionstheorie wird damit brüchig, nämlich die rein wissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Berufsarbeit. Entgegen der behaupteten Allgemeingültigkeit pädagogischer Vermittlungsleistungen spielen *partikuläre* Momente eine wesentliche Rolle. Wie Stichweh – durchaus in Bezug auf die Professionen generell – bemerkt, hat das Wissen des Experten zwar oft wissenschaftlichen Status, ist aber „... dennoch in entscheidender Hinsicht insuffizient ...: der Tendenz nach gibt es eine *Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen* ...“ (Stichweh 1994, S. 296). Damit ist ausgeschlossen, dass sich das Handeln des Professionellen als einfache Applikation von Wissen mit erwartbarem und leicht evaluierbarem Ausgang verstehen lässt. Insbesondere für die Unterrichtssituation gilt, dass sie hochkomplex, oft ungewiss und dilemmatisch ist (vgl. Herzog 1999).

Hauptverantwortlich für die Ungewissheit pädagogischer Situationen sind die Adressaten des pädagogischen Handelns. Als *Subjekte* sind Schülerinnen und Schüler grundsätzlich unberechenbar. Zur pädagogischen Professionalität gehören daher Fähigkeit und Bereitschaft, „... die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 295). Professionalität als Kompetenz, die Offenheit und Ambivalenz pädagogischer Situationen nicht nur auszuhalten, sondern konstruktiv zu nutzen, verweist auf subjektive Leistungen, die nicht standardisierten Mustern folgen, sondern fle-

xible Interpretationen erfordern. Erweist sich die Situation des pädagogischen Handelns als ungewiss hinsichtlich ihrer Dynamik, der zu wählenden Strategien und ihres mutmaßlichen Ausgangs, dann tritt „... auf der Seite des Professionellen die Relevanz subjektiver Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme hervor ...“ (Stichweh 1994, S. 296).

Damit kommt zur Sprache, was Herbart den „pädagogischen Takt“ genannt hat. Weil in komplexen Situationen weder nach Regeln noch nach Gesetzen gehandelt werden kann, bedarf es der Urteilskraft, um drängende Entscheidungen treffen zu können. Pädagogischer Takt ist „... die auf pädagogischen Überzeugungen und Erfahrungen beruhende Grundstimmung des Gemütes ..., welche den Erzieher befähigt, auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes in jedem Einzelfall die zweckmäßigste Entscheidung rasch und sicher zu treffen“ (Scholz 1909, S. 102). Dabei ist die Sicherheit des Urteils „... das Ergebnis einer durch reiche Praxis zu Fleisch und Blut gewordenen pädagogischen Theorie, das Zusammenwirken beider in einer zielbewussten *Lehrerpersönlichkeit*“ (ebd., S. 108 – Hervorhebung W.H.).

4. Von der inneren Grenze der Erziehung zur Selbstwirksamkeit

Eine alternative theoretische Zuwendung zur Person des Lehrers ist schon früh von der *Psychoanalyse* ausgegangen. Bernfeld mokierte sich über die hehren Erwartungen einer idealistischen Pädagogik, der es an „Tatbestands-Gesinnung“ fehlt, weshalb sie versprechen könne was sie wolle (vgl. Bernfeld 1976, S. 13). Dabei würden den „Pädagogen“ nicht die edlen Ziele zum Vorwurf gereichen, „... sondern dass sie die Erziehung – ungeprüft – zur Vollstreckerin dieser Ziele machen“ (ebd., S. 40). Bernfeld spricht von *Grenzen* der Erziehung, wobei er der *inneren* Grenze, „... die durch die seelischen Tatsachen im Erzieher gegeben ist“ (ebd., S. 142), besondere Bedeutung einräumt. Zur inneren Grenze gehört, dass der Erzieher selber einmal Kind war, so dass seine aktuelle Begegnung mit Kindern unweigerlich Erinnerungen an die eigene Kindheit wachruft. Die innere Kindergestalt „... ist ein Apriori, das er [der Erzieher, W.H.] jeder Erfahrung von anderen Kindern als gebieterisches Prokrustesbett voranhält, sie völlig zerstückelnd und verstümmelnd“ (ebd., S. 32). Zumeist vergessen und verdrängt, sind infantile Wünsche auch für das Handeln der Erwachsenen bestimmend. „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte“ (ebd., S. 141). Die Kenntnis der *Person* des Lehrers ist folglich von entscheidender Bedeutung für die Bestimmung seiner Wirksamkeit. Letztere ist abhängig von individualpsychologischen Konstanten: „... wir erkennen als Grenze für alles ins Große gedachte pädagogische Wollen die Konstanten, die seelischen Konstanten, im Erzieher als dem Erziehungssubjekt“ (ebd., S. 142).

Wo sich die Psychoanalyse dem pädagogischen Akteur zuwendet, da nimmt sie in der einen oder anderen Weise auf diese von Bernfeld skizzierte Konstellation Bezug. Angesichts des geringen Sozialisationsniveaus der Kinder, kann sich der Lehrer in seiner eigenen Triebabwehr (unbewusst) bedroht fühlen und darauf mit Regression reagieren (vgl. Fürstenau 1964, S. 68). Auch im Verhältnis zu den Vorgesetzten können Konflikte reaktiviert werden, die in der

Beziehung zu den eigenen Eltern wurzeln. Insofern haben die beiden entscheidenden Sozialbeziehungen des Lehrers, die Beziehung zu den Schülern und diejenige zu den Vorgesetzten, „... eine gemeinsame hohe Chance der Begünstigung unbewusster Reaktivierung früherer kindlicher Auseinandersetzung mit den Eltern als Erwachsenen“ (ebd., S. 71). Je stärker sich ein Lehrer durch seine Schüler oder Vorgesetzten in seiner Selbstkontrolle bedroht fühlt, desto größer wird für ihn die Versuchung, durch Ausübung von Macht sein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen. Damit beeinträchtigt er seine Realitätseinschätzung. „Die Akzentuierung des Unbedeutenden, Unwichtigen, Trivialen zerstört sein Rang- und Maßgefühl, affektive Momente entstellen und verzerren die Wahrnehmung der mitmenschlichen Realität und trüben folglich auch die Beziehung zu den Schülern“ (ebd., S. 75).

Die psychoanalytische Pädagogik hat seit jeher ein Sensorium für die Person des Lehrers als Resonanzkörper und Projektionsapparat gehabt. Die *Gegenübertragung* gilt ihr als besonders sensibles Instrument der Fremdwahrnehmung, während die *Abwehrmechanismen* ein besonders hartnäckiges Hindernis einer empathischen Schülerbeziehung darstellen. Unausweichlich wird das pädagogische Verhältnis von den Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung bestimmt. Von beiden Seiten her besteht Anlass, dass der Untergang des Ödipuskomplexes in der Unterrichtssituation erneut durchlebt wird. „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (Brück 1978) ist die Angst des Erwachsenen vor der Bewusstwerdung der eigenen Kindheit. „Ein guter Anwalt der Kinder und Jugendlichen zu werden, ein leidenschaftliches Interesse für die Bildung und Ausbildung der heranwachsenden Generationen zu entwickeln, dazu gehört vor allem dies: dass man sich mit dem eigenen Erziehungsschicksal so weit ausgesöhnt hat, dass man die erfahrenen Verletzungen nicht aus blinder Abwehr weiterzugeben gezwungen ist, aber dass man auch nicht meint, mit Lieben und Geliebtwerden allein sei alles getan“ (Wagner-Winterhager 1982, S. 271).

Unabhängig davon, ob die innere Grenze der Erziehung psychoanalytisch vermessen wird oder nicht, das Wissen um deren Verlauf ist von eminenter Bedeutung für das Gelingen pädagogischer Interaktionen. In den vielen Jahren, die Lehrer als Schüler in Schulen verbracht haben, hat sich bei jedem Einzelnen ein Erfahrungsschatz gebildet, der sein Verhalten im Unterricht maßgeblich prägt. Die Schule ist nicht nur eine äußere, sondern auch eine *innere* Institution, die als *Habitus* die Unterrichtstätigkeit nachhaltig bestimmt. In der kritischen Klärung dieser inneren Institution sieht Fauser sogar das ausschlaggebende Merkmal der Professionalität von Lehrkräften (vgl. Fauser 1996, S. 22). In dem Maße wie eine unbegriffene Vergangenheit die Gegenwart blockiert, ist eine Aufklärung über die professionsbezogene persönliche Lebensgeschichte für einen effizienten Unterricht notwendig. Dies scheint bereits Pestalozzi gewusst zu haben, jedenfalls lässt sich seine Äußerung, Selbstkenntnis sei „... der Mittelpunkt, von dem das Wesen des ganzen menschlichen Unterrichts ausgehen muss“ (Pestalozzi 1932, S. 116), so deuten. Ähnlich beurteilte Langeveld die Selbsterkenntnis des Erziehers: nicht nur als eine „sehr wichtige Sache“, sondern als „eines der Grundprobleme der Pädagogik“ (Langeveld 1963, S. 29, 38).

Die Unkenntnis über die innere Grenze der Erziehung stellt eine potentielle Berufsgefahr für Lehrerinnen und Lehrer dar. Dies zeigt das in jüngster Zeit

viel diskutierte Syndrom des *Burnout*. Burnout kommt bezeichnenderweise vor allem in Berufen vor, die ein soziales Moment aufweisen und auf den helfenden Umgang mit Menschen ausgerichtet sind. Soziale Beziehungen schaffen Belastungen, die – weil sie ein dreistelliges Verhältnis konstituieren (vgl. Abschnitt 3) – ganz anders liegen als die zweistellige Auseinandersetzung mit der unbelebten Wirklichkeit, wie sie für *technische* Berufe typisch ist. Das Burnout-Syndrom umschreibt einen Zustand, bei dem diese Differenz zu den technischen Tätigkeiten aufgehoben ist (vgl. Stöckli 1999): Der Ausgebrannte begegnet seiner Klientel als wäre sie eine gegenständliche Sache.

Nicht nur die Beziehung zu anderen, auch die *Selbstbeziehung* ist bei Ausgebrannten stark gestört. Es ist daher kein Zufall, wenn stabile *Selbstwirksamkeitserwartungen* als Protektivfaktoren genannt werden, die vor Burnout zu schützen vermögen (vgl. Bandura 1997, S. 464ff.; Schmitz & Schwarzer 2000, S. 19f.). Selbstwirksamkeit meint die subjektive Überzeugung, neuen und schwierigen Anforderungen aufgrund eigener Kompetenz gewachsen zu sein. Insofern steht das Konzept nahe beim Begriff des *pädagogischen Taktes*, wenn es auch stärker die motivationale als die kognitive Komponente des beruflichen Handelns herausstreicht. Selbstwirksamkeit ist eine Form von Selbstvertrauen, nämlich das Vertrauen darauf, *spezifische* Handlungen in Gang setzen und ausführen zu können. Damit steht ein theoretisches Rüstzeug zur Verfügung, das es erlaubt, die personale Ebene und das berufliche Handeln von Lehrkräften miteinander in Beziehung zu setzen.

5. Das professionelle Selbst

Wenn einleitend davon die Rede war, dass der Begriff der Persönlichkeit in der *wissenschaftlichen* Pädagogik kaum mehr Verwendung findet, dann haben wir mittlerweile zwei Gründe ausgemacht, die dafür verantwortlich sind. Einerseits hat eine idealisierende pädagogische Literatur den Persönlichkeitsbegriff normativ aufgeladen und zur Wirkgröße stilisiert, deren Bezug zum konkreten Handeln unbestimmt blieb. Andererseits hat sich die empirische psychologische Forschung wenig um die Besonderheiten pädagogischer Situationen gekümmert, so dass ebenfalls offen blieb, wie die Lehrerpersönlichkeit in Beziehung zur Unterrichtstätigkeit steht. Auch die soziologische Forschung im Rahmen der Rollentheorie hat zur Aufklärung der Beziehung zwischen Person und Berufsarbeit nur wenig beigetragen. Der Begriff der Persönlichkeit hat sich abgenutzt und seine wissenschaftliche Bedeutung verloren.

Das heißt nun offensichtlich nicht, dass auch die *Probleme*, auf die im pädagogischen Alltag verwiesen wird, wenn von Persönlichkeit die Rede ist, obsolet wären. Einleitend haben wir zwei alltagspädagogische Bedeutungen herausgestrichen, die dem Persönlichkeitsbegriff zukommen: Ganzheitlichkeit und Individualität. Die *Ganzheitlichkeit* hat im Zeitraum, den wir abgesprochen sind, an Bedeutung verloren. Mit der Zuwendung zum Selbst als Analyse-schema findet zwar eine Rückbesinnung auf die subjektiven Bedingungen des Lehrerhandelns statt, der Akzent liegt aber nicht mehr auf der Ganzheit der Person, sondern auf der *Reflexivität*. In theoretischer Hinsicht ergibt sich damit eine interessante Parallele zu den Erfolgsbedingungen des Unterrichts auf Schülerseite. Wie die neuere Forschung zeigt, nehmen Faktoren wie Selbstkonzept, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit maßgeblich Einfluss auf die

Qualität des schulischen Lernens (vgl. Helmke & Weinert 1997). Insofern entspricht die terminologische Verschiebung von der Ganzheit der Persönlichkeit zur Reflexivität des Selbst einem allgemeinen Trend, der auf die Entstehung einer integrativen Unterrichtstheorie schließen lässt.

Trotz dieser Akzentverschiebung haben wir es nicht mit einem völlig neuen Thema zu tun. Darauf verweist die Tatsache, dass wir dem Selbst bereits bei der Auseinandersetzung mit dem Persönlichkeitsbegriff begegnet sind. Wenn bei Zergiebel und Spranger von Selbstprüfung, Selbstzucht und Selbsterziehung die Rede ist (vgl. Abschnitt 1), dann scheinen sie den Begriff der Persönlichkeit nicht statisch, sondern *dynamisch* verstanden zu haben. Genau dafür steht in der Psychologie der Begriff des Selbst, während die Persönlichkeit auf wenig veränderliche Seiten des Menschen verweist. Der Begriff des Selbst bringt zum Ausdruck, dass der Mensch nicht als Substanz zu begreifen ist, sondern als ein *relationales Wesen*, das auf dreifache Weise in Beziehung steht: in Beziehung zu den Dingen, in Beziehung zu anderen Lebewesen und in Beziehung zu sich selbst. Alle diese Beziehungen sind sowohl *epistemischer* als auch *praktischer* Natur. Weder die epistemische noch die praktische Selbstbeziehung wird vom Begriff der Persönlichkeit angemessen erfasst. Es fehlt die reflexive Komponente, die beim Konzept des Selbst im Vordergrund steht.

Wenn die Semantik des Selbst insofern einen Wandel der pädagogischen Theorie anzeigt, als das Moment der Ganzheitlichkeit, das mit dem Persönlichkeitsbegriff verbunden ist, zugunsten der *Reflexivität* der Subjektivität an Bedeutung verloren hat, dann bleibt noch zu klären, was es mit der zweiten Bedeutungsvariante des Begriffs „Persönlichkeit“ auf sich hat, die uns in der Einleitung aufgefallen ist. Oft scheint sich die Rede von der Persönlichkeit des Lehrers nämlich schlicht der Verlegenheit zu verdanken, dass keine adäquate Begrifflichkeit vorliegt, um auszudrücken, dass beim Erziehen und Unterrichten auch *idiosynkratische* Momente eine Rolle spielen. Mit „Persönlichkeit“ ist dann nicht eine Idealgestalt des Lehrers gemeint, auch kein einheitliches Gefüge von stabilen Eigenschaften, sondern ganz einfach die *Einzigartigkeit* dieser Lehrkraft. Dafür wäre allerdings der Begriff der *Person* adäquater. Denn „Person“ meint genau dies: den Menschen als Wesen, dessen besonderes Merkmal darin liegt, „... dass jedes Einzelwesen einzig in seiner Art ist“ (Revers 1965, S. 114). Die Assoziation zum *Personalismus*, die damit geweckt wird, würde allerdings auf falsche Wege führen. Denn die „personale Pädagogik“ ist kaum über theologische und philosophische Begründungsfragmente hinausgediehen und gilt heute als genauso obsolet wie die Persönlichkeitspädagogik.

Wenn „Persönlichkeit“ auch die Einzigartigkeit des Individuums meint, dann übergeht der terminologische Wandel zum Selbst eine wichtige semantische Variante, die dem Begriff im pädagogischen Alltag zukommt. Die Individualität stellt in einem komplexen und ambivalenten Berufsfeld, das nur eine geringe Standardisierung zulässt, eine unabdingbare Komponente erfolgreichen Handelns dar. Insofern besteht zwischen Professionalität und Individualität auch kein Gegensatz, wie oft unterstellt wird, denn idiosynkratische Momente spielen bei jeder pädagogischen Handlung eine Rolle. Wie wir gesehen haben, gehört zur pädagogischen Professionalität notwendigerweise, dass der individuellen Lebensform Ausdruck gegeben wird (vgl. Abschnitt 3). Dem semantischen Wandel von der Persönlichkeit zum Selbst ließe sich damit gleich-

sam als Telos der Begriff des *professionellen Selbst* zuordnen. Dieser meint „... die im beruflichen Handeln sichtbar werdende Seite der Person ...“ (Bauer 1997, S. 23). Indem es die Momente der Reflexivität und Individualität in sich vereint, tritt das professionelle Selbst an die Stelle der überholten Kategorie der Lehrerpersönlichkeit.

Literatur

- Bandura, Albert 1997: Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: Freeman
- Bauer, Karl-Oswald 1997: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. In: Pädagogik. 49, 1997, 4, S. 22-26
- Bernfeld, Siegfried 1976: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp
- Brezinka, Wolfgang 1981: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt (4. Aufl.)
- Brück, Horst 1978: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Reinbek: Rowohlt
- Czerwenka, Kurt, Karin Nölle, Gerhard Pause, Werner Schlotthaus, Hans J. Schmidt & Janina Tessloff 1990: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt: Lang
- Dieterich, Rainer 1983: Einführung und Übersicht. In: Rainer Dieterich, Eberhard Elbing, Ingrid Peagitsch & Hans Ritscher (Hg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München: Reinhardt, S. 11-23
- Dilthey, Wilhelm 1961: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. IX. Hrsgg. von Otto F. Bollnow. Stuttgart: Teubner (3. Aufl.), S. 165-231
- Döring, W. O. 1931: Psychologie des Lehrers. In: Emil Saupe (Hg.): Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck: Zickfeldt (4. Aufl.), S. 249-259.
- Fauser, Peter 1996: Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 14, 1996, 1, S. 9-28
- Fürstenau, Peter 1964: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument Nr. 29, S. 65-78
- Gaudig, Hugo 1969: Die Schule der Selbsttätigkeit. Hrsgg. von Lotte Müller. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.)
- Gröschel, Hans 1980: Forderungen und Wünsche an die Lehrerpersönlichkeit. In: ders. (Hg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht. München: Ehrenwirth, S. 105-114
- Helmke, Andreas & Franz E. Weinert 1997: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Franz E. Weinert (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176
- Hentig, Hartmut von 1981: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung. 21, 1981, 2, S. 100-114 und 221-245
- Herrmann, Ulrich & Herbert Hertrampf 1997: Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. In: Sylvia Buchen et al. (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim: Juventa, S. 139-163
- Herzog, Walter 1999: Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: Beiträge zur Lehrerbildung. 17, 1999, 3, S. 340-374
- Hetzner, Michael 1992: Das vernachlässigte Ich – didaktische Überlegungen zur Lehrerpersönlichkeit. In: Pädagogik und Schulalltag. 47, 1992, 5, S. 526-532
- Hierdeis, Helmwart 1980: Historische Anmerkungen zum Thema „Lehrerpersönlichkeit“. In: Albert Schnitzer (Hg.): Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit. München: Oldenbourg, S. 15-51
- Huth, Albert 1961: Beruf und Seele. Eine vergleichende Berufs-Eignungs-Kunde. München: Ehrenwirth

- Kade, Jochen & Christian Lüders 1996: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 887-923
- Kade, Jochen, Christian Lüders & Walter Hornstein 1991: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Jürgen Oelkers & H.-Elmar Tenorth (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S. 39-65
- Kerschensteiner, Georg 1949: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München: Oldenbourg (4. Aufl.)
- Kerschensteiner, Georg 1969: Der Lehrer als Erzieher. In: Berthold Gerner (Hg.): Der Lehrer und Erzieher. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10-17
- Koring, Bernhard 1992: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Langeveld, Martinus J. 1963: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett (4. Aufl.)
- Mischel, Walter 1973: Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. In: Psychological Review. 80, 1973, 4, S. 252-283
- Mollenhauer, Klaus 1969: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa (2. Aufl.)
- Nipkow, Karl E. 1967: Zur Person des Lehrers. Überlegungen zu einer Theorie des pädagogischen Berufs- und Selbstverständnisses des Lehrers. In: Peter-Martin Roeder (Hg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim: Beltz, S. 77-109
- Pause, Gerhard 1973: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Karlheinz Ingenkamp (Hg.): Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz, S. 11-97
- Pestalozzi, Johann Heinrich 1932: Die Methode. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 13. Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter, S. 101-123
- Rabe-Kleberg, Ursula 1996: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 276-302
- Ramseger, Jörg 2000: Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? In: Neue Sammlung. 40, 2000, 1, S. 91-97
- Revers, Wilhelm J. 1965: Der Begriff „Person“ in der Psychologie. In: Berthold Gerner (Hg.): Personale Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 106-117
- Schmitz, Gerdmarie S. & Ralf Schwarzer 2000: Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 14, 2000, 1, S. 12-25
- Schohaus, Willi 1954: Seele und Beruf des Lehrers. Frauenfeld: Huber
- Scholz, E. 1909: Takt, pädagogischer. In: Wilhelm Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (2. Aufl.), S. 102-108
- Spranger, Eduard 1969: Der geborene Erzieher. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. I. Hrsgg. von Gottfried Bräuer & Andreas Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 280-338
- Spranger, Eduard 1970: Gedanken über Lehrerbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. III. Hrsgg. von Ludwig Englert. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 27-73
- Stichweh, Rudolf 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp
- Stöckli, Georg 1999: Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 46, 1999, 4, S. 293-301
- Tenorth, Heinz-Elmar 1986: „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrerverprofession ihr Geschäft verstand. In: Niklas Luhmann & Karl-Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt: Suhrkamp, S. 275-322

- Terhart, Ewald 1992: Lehrerberuf und Professionalität. In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-131
- Wagner-Winterhager, Luise 1982: Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. In: Die Deutsche Schule. 74, 1982, 4, S. 259-272
- Winkler, Michael 1992: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: Dietrich Hoffmann, Alfred Langewand & Christian Niemeyer (Hg.): Begründungsformen der Pädagogik in der 'Moderne'. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 135-153
- Zergiebel, M. 1911: Zur Psychologie des Lehrers. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. 12, 1911, S. 471-483

Walter Herzog, geb. 1949, Prof. Dr.; Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1975 Lizentiat. 1980 Doktorat. 1986 Habilitation für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie. 1988 Research Fellow an der University of California in Berkeley. 1989 bis 1991 Assistenzprofessor an der Universität Zürich; seit 1991 Ordinarius für Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik an der Universität Bern.
 Anschrift: Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.
 E-Mail: herzog@sis.unibe.ch