



Universität zu Köln



Humanwissenschaftliche Fakultät

Institut I für Bildungsphilosophie,
Anthropologie und Pädagogik der
Lebensspanne

Prof. Dr. Ursula Frost

**„Lehren als Beruf:
Grundlagen eines pädagogischen Profils der
Lehrerrolle“**

Vorlesung vom 12.11.2008

gehalten im Rahmen der Ringvorlesung „Orientierungspraktikum“ im WS
2008/2009.

0. Vorbemerkungen und Einführung

In Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen heißt es:

„(1) Ehrfurcht vor Gott, vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

Weiterhin findet sich in den Richtlinien bezüglich Aufgaben und Zielen der gymnasialen Oberstufe folgende Formulierung:

„Erziehung und Unterricht [...] sollen zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.“¹

Es sollen also Grundlagenwissen, selbständiges Lernen und Arbeiten, Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten vermittelt werden. Darüberhinaus sollen Schüler,² gemäß des Ausdrucks „Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit“, lernen, ihre individuellen Fähigkeiten zu entfalten und zu nutzen, sich mit Werten und Wertsystemen fruchtbar auseinandersetzen, um auf diese Weise Antworten auf eigene (Sinn-)Fragen finden zu können; sie sollen weiterhin ihre sozialen Kompetenzen im Hinblick auf aktive Teilnahme am demokratischen Gemeinwesen entwickeln und so auf ein Leben in der international verflochtenen Welt vorbereitet werden. Nicht zuletzt sollen Schüler bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden. Der kurze Satz „Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen“ aus eben jenen

¹ Propädeutik: (→ Gr. „vor-bilden“) Einführung in die Methodik und Sprache einer Disziplin. Gymnasiale Oberstufe hier also als Propädeutik für ein wissenschaftliches Studium!

² Auf die differenzierende Darstellung „SchülerInnen“ oder „Schülerinnen und Schüler“ sowie analoge Formen wird hier verzichtet. Dennoch sind natürlich implizit immer Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

Richtlinien verweist auf die große Komplexität der Aufgaben des Lehrers: Die Funktionen sind offenbar vielfältig; oft befindet sich der Lehrende im Konflikt zwischen den Rollen „Fachlehrer“ und „Erzieher“. Im weiteren Kontext tun sich verschiedene pädagogische Spannungsfelder auf. All dies soll im Rahmen der Vorlesung zur Sprache kommen, um schließlich ein mögliches pädagogisches Profil skizzieren zu können.

1. Die vielfältigen Funktionen der Lehrerrolle

In ihrer Rolle bewegen sich Lehrende nicht nur im relativ engen und konkreten Umfeld der Schule, sondern auch (s.o.) im Kontext gesamtgesellschaftlicher Bezüge. Die Erwartungen an die Rolle des Lehrers sind entsprechend komplex und „diversifiziert“.³

Seitens verschiedener Bezugsgruppen werden an die Rolle bestimmte Erwartungen herangetragen, so zum Beispiel von Schulbehörde, Eltern, Kollegen, den Schülern selbst und nicht zuletzt der gesamten Öffentlichkeit. Hierbei ist es wichtig zu bemerken, daß es sog. Muß-, Kann- und Soll-Normen gibt: D.h., Erwartungen erscheinen nicht nur in der Form „Ein Lehrer muß...“, sondern auch als „Ein Lehrer soll...“ oder „Ein Lehrer kann...“.

Dies zeigt erneut die Komplexität der Fragestellung an.

Innerhalb der *allgemeinen* Lehrerrolle sind demnach verschiedene Segmente zu unterscheiden: Neben der Berufsrolle im engeren Sinne tritt der Lehrende als Beamter, als Kollege, als Pädagoge (auch im öffentlichen Kontext) und als Erziehungspartner der Eltern auf.

Wiederum innerhalb dieser Segmente begegnet er bestimmten Rollenerwartungen und -zuschreibungen; dies soll hier an einigen ausgewählten Beispielen illustriert werden.⁴

³ diversifiziert: (→ Mittellat.: diversificare "verteilen" zu lat. diversus "verschieden" und lat. facere "machen, tun"). Bedeutet also synonym - in unterschiedlicher Färbung - zerstreut, variantenreich, mannigfaltig.

⁴ Vgl. Steltmann, (1999⁷): Unterrichten als Beruf. Bonn.

In seiner öffentlichen Rolle tritt der Lehrer als Träger eines bestimmten beruflichen Selbstverständnisses auf, als Verteilungsinstanz für Sozialchancen (z.B. wenn er darüber mitentscheidet, welchen weiteren Bildungsweg ein Schüler gehen wird – bestimmte soziale Möglichkeiten werden damit er- oder verschlossen) und als Vermittler von Werthaltungen und Normen.

Als Beamter, also in seiner Berufsrolle im engeren Sinne, ist er Empfänger von Dienstanweisungen und Träger der Aufsichtspflicht.

Als Erziehungspartner der Eltern, als Kollege, als Pädagoge – in allen Feldern wird die Rolle des Lehrers Konflikte mit sich bringen.

Nicht nur Inter-Rollenkonflikte können auftreten (wenn beispielsweise das eigene Kind Schüler der gleichen Schule ist, ergibt sich der Konflikt zwischen Vater- und Lehrerrolle; ebenso, wenn Lehrende gleichzeitig ein politisches Amt bekleiden o.ä.); insbesondere die Lehrerrolle scheint geprägt zu sein durch ein hohes Maß an Intra-Rollenkonfliktpotential – dies bedeutet, daß innerhalb verschiedener Segmente *einer* Rolle Konflikte auftreten. Zur besseren Darstellung dieser Problematik (und weil Intra-Rollenkonflikte im Bereich des Lehrerberufs häufig darin kulminieren) sei hier im nächsten Punkt ein zentraler Konflikt thematisiert.

2. Der Konflikt „Fachlehrer vs. Erzieher“

Schaut man sich die Skizze zur Rolle des Lehrers aus Steltmanns „Unterrichten als Beruf“ an, so wird augenfällig, worin der Intrarollenkonflikt des Lehrerberufes besteht: Der Lehrer soll gleichzeitig Partner, Berater und Vermittler von Werten („Erzieher“), aber auch Examinator, Organisator und Informator („Fachlehrer“) sein. Es scheint, als ließe sich eine strikte Trennung der Rollensegmente formulieren:

<u>Erzieher</u>	versus	<u>Fachlehrer</u>
„verständnisvoller Partner	versus	Erteiler von Sanktionen
Berater	versus	Vollstrecker gesellschaftlicher Selektion

- Wo liegen aber nun die Schwerpunkte?
- Ist der Lehrer in erster Linie Wissens- und Kompetenzvermittler?
- In welchem Verhältnis stehen Sachbezug und Schülerbezug zueinander?
- Welchen Ort hat die Rolle des Erziehens (im engeren Sinne) innerhalb der vielfältigen Ansprüche?
- Wie tritt man als Erzieher in Erscheinung?
- Findet Erziehung gleichsam „neben“ dem eigentlichen Unterricht statt? Kann nur hier sozialer Kontakt zu den Schülern gelingen, z.B. in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften (AGs), bei Ausflügen oder Klassenfahrten?

Die These hierzu lautet: Innerhalb jedes Rollensegmentes kommt die Bedeutung des „Erziehens“ zum tragen. Am Beispiel von Sprache und Kommunikation läßt sich zeigen, daß eine strikte Trennung der Rollensegmente – sowohl analytisch als auch im konkreten Vollzug des Lehr-Lern-Alltags! – nicht sinnvoll ist. Theoretische Referenzen sind die Sprechakttheorie John Langshaw Austins sowie die Kommunikationstheorie nach Friedemann Schulz von Thun.

Es wird nun also am Beispiel der Sprache die Rollentheorie „befragt“.

2.1 John L. Austin: Sprechakttheorie⁵

Basierend auf der Frage, wie Äußerungen gebraucht werden und der daran anschließenden Frage, was genau man *tut*, wenn man einen bestimmten Satz äußert, unterscheidet Austin⁶ verschiedene Weisen, Sprache zu betrachten bzw. zu kennzeichnen.

Im sog. „lokutionären Akt“⁷ wird die sprachliche, inhaltliche Bedeutung eines Satzes, der einen Sachverhalt wiedergibt, bestimmt. Der lokutionäre Akt ist der Teilakt eines Sprechakts, der darin besteht, dass eine phonetisch, grammatisch und semantisch korrekte Äußerung vollzogen wird.

Im „illokutionären Akt“⁸ hingegen wird vollzogen, was mit dieser Äußerung *getan* wurde. Beim *illokutionären* Akt wird das Gesagte z.B. als Befehl, Behauptung, Rat, Warnung oder Versprechen verwendet; das Gesagte ist auf ein kommunikatives Ziel hin ausgerichtet und bringt die Absichten des Sprechers zum Ausdruck. So kann zum Beispiel mit dem Satz „Morgen komme ich“ jenseits der einfachen Aussage eine Drohung, ein Versprechen, eine Warnung etc. ausgesprochen werden.⁹

In Anschluß daran unterscheidet Austin informative und performative Äußerungen – wobei durch letztere immer eine Handlung vollzogen wird. Im Sprechen also handeln wir. So gehen wir in unseren Aussagen weit über den reinen Sachverhalt hinaus. Dies zeigt die Kontextgebundenheit von Aussagen.¹⁰

Ein zweites Beispiel aus dem Bereich „Sprache und Kommunikation“ wird nun herangezogen, um die Ausführungen zur Rollentheorie zu illustrieren.

⁵ Vorausbemerkung: Das Folgende kann nur als kleiner Exkurs verstanden werden – die Darstellung erfolgt in aller Kürze!

⁶ Austin lebte von 1911-1960. Als Philosophieprofessor hatte er einen Lehrstuhl für Ethik inne, betrieb vor allem aber Sprachphilosophie. Berühmt geworden ist seine Vorlesung „How to do things with words“ von 1955.

⁷ lokutionär: → Lat. „locutio“: das Sprechen, Aussprache, Sprache, Rede

⁸ illokutionär: → Lat. „il“ von „in“: für, nach hin, zu. „Lokutionär“ siehe oben.

⁹ Weiterhin wird differenziert anhand des Begriffs „perlokutionärer Akt“, in dem gewissermaßen zum lokutionären und illokutionären Akt die (Reflexions-)Ebene der Wirkung des ausgesprochenen Satzes (als Drohung, als Versprechen o.ä.) hinzukommt.

¹⁰ Zur weiterführenden Lektüre empfehlen sich Ludwig Wittgensteins Ausführungen in den „Philosophischen Untersuchungen“ ab 1953.

2.2 Friedemann Schulz von Thun: „Miteinander reden“¹¹

Im Anschluß an das eben Gesagte sowie aufbauend auf Paul Watzlawicks Kommunikationstheorie, die den Sach- und Beziehungsaspekt jeder verbalen Äußerung unterscheidet, führt F. Schulz von Thun in einer weiteren Untergliederung nun ein Viererschema aus. Demnach hat jede sprachliche Nachricht vier „Seiten“. Diese sind:

- Sachinhalt,
- Appell,
- Beziehung und
- Selbstoffenbarung.

Stellt man sich beispielsweise vor, ein Beifahrer äußerte an einer Kreuzung den Satz „Du, da vorne ist grün“, so beinhaltet dies nach o.g. Schema möglicherweise folgende Aspekte:

- Die Ampel ist grün. (Sachverhalt)
- Gib Gas! (Appell)
- Du brauchst meine Hilfestellung! (Beziehungsaspekt)
- Ich habe es eilig. (Selbstoffenbarung)

Für eine solche Kommunikation sind also gleichsam „vier Ohren“ notwendig, die gleichzeitig alle mit-geäußerten Aspekte wahrnehmen und unter den Fragestellungen hören:

- Wie ist der Sachverhalt zu verstehen?
- Was soll ich aufgrund der Aussage des anderen tun, fühlen, denken?
- Was ist das für einer, was ist mit ihm?
- Wie redet er mit mir; wen glaubt er, vor sich zu haben?

Die ausgeführten Theoriebeispiele Austins und Schulz von Thuns zeigen, daß analytische Unterscheidungen gemacht werden können, aber nicht von einer Trennung der Bereiche *im lebendigen Vollzug* von Sprache auszugehen ist.

¹¹ Schulz von Thun, Friedemann (1989): Miteinander reden. Band 1, Reinbek.

So kann auch in Hinsicht auf die vorher thematisierte Rollentheorie nicht davon ausgegangen werden, daß sich ein Lehrer zum Zeitpunkt A als Kollege, danach zum Zeitpunkt B als Erzieher, dann wieder zum Zeitpunkt C als Examinator verhält; vielmehr greifen die Rollensegmente immer ineinander.

Bezogen auf den Themenschwerpunkt „Lehren als Beruf“ bedeutet dies: Der Aspekt des Erzieherischen begleitet jede Handlung auch in anderen Rollensegmenten des Lehrer-Seins.

Hieraus ergeben sich pädagogische Spannungsverhältnisse, innerhalb derer bzw. zu denen sich der Lehrende verhalten muß.

3. Drei pädagogische Spannungsverhältnisse

3.1 Funktionalität und Personalität

Soll von einem pädagogischen Profil der Lehrerrolle gesprochen werden, dann kommt nicht nur ihre gesellschaftliche Funktionalität, sondern auch die jeweils individuelle Personalität in den Blick.

Während in der Analyse der Lehrerrolle deutlich wurde, welche Bedeutung den gesellschaftlichen Bezugsgruppen zukommt (die, dies zeigt die aktuelle Bildungspolitik, die Erfüllung ihrer jeweiligen Erwartungen kontrollieren und die mögliche Nicht-Erfüllung dieser Erwartungen machtvoll sanktionieren, kommt jetzt die Weise zur Sprache, wie sich Lehrer – und auch Eltern, Schüler, Kollegen usw. – als *Personen* ins Spiel bringen oder ins Spiel bringen können.

Inwieweit sie sich ins Spiel bringen können, darüber entscheiden jeweils in der konkreten (praktischen) Situation die beteiligten Persönlichkeiten selbst; darüber entscheiden aber auch gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen und nicht zuletzt die wissenschaftlichen Modelle und Theorien, unter denen die Praxis wahrgenommen, analysiert und dargestellt wird.

Im gesellschaftspolitischen Bezug, in dem die Rollendefinition überwacht und kontrolliert wird, ist eine Reflexion hierüber also unerlässlich.

Eine Gesellschaft, in der rigide und konforme Rollendefinitionen mit drastischer Kontrolle überwacht werden, läßt weniger Spielräume zu als eine liberale Gesellschaft, in der plurale Rollendefinitionen vorgesehen sind. Doch auch hier kann die Überwachung von Konformität bzw. Normgerechtigkeit der Verhaltensweisen weitreichend sein – sie erfolgt meist nur subtiler als in geschlossenen Gesellschaften.¹²

3.2 Unterrichten und Erziehen

Hermann Giesecke hat 1985 das „Ende der Erziehung“ proklamiert¹³ – das Argument lautet, Erziehung sei am Ende, weil in einer postmodernen Gesellschaft keine (verbindlichen) Erziehungsziele mehr zu begründen seien. Für die Schule fordert er „Bildung statt Erziehung“ (wobei mit „Bildung“ hier „Wissen“ gemeint ist!) und spricht ihr, der Schule, die Legitimation ab, „zu irgend etwas zu erziehen“. Dies falle, so Giesecke, in den privaten Aufgabenbereich der Eltern, während Lehrer sich auf das beschränken sollten, was sie qua Profession besser können als andere Sozialisationsinstanzen: systematisches Wissen zu vermitteln.

Ein so verstandener Unterricht als „Lehr-Lern-Gemeinschaft“ hat demnach keinen Erziehungsauftrag mehr; da der Lehrer nicht Mitglied der Familie seiner Schüler ist, hat er nach Giesecke weder das Recht noch die Pflicht, sich um die ganze Persönlichkeit seiner Schüler zu kümmern (bei Giesecke heißt es, sie „in den Griff zu nehmen“) – der Kern der Persönlichkeit des Kindes geht den Lehrer nichts an. Verantwortlich dafür, daß Schüler

¹² Zur Vertiefung der Thematik von Macht und Kontrolle empfehlen sich Michel Foucaults Ausführungen in „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ von 1975 (Deutsch 1977).

¹³ Giesecke, H. (1985): Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.

hinreichende Lernfähigkeit und -willigkeit zeigen und den Zweck der Schule akzeptieren, sind die Eltern.¹⁴

Einiges ist gegen diese Thesen einzuwenden. Eine Ablösung des Erziehungsgedankens zugunsten von reiner Wissensvermittlung wie oben beschrieben scheint wenig sinnvoll, berücksichtigt man die folgenden Einwände:

- Erziehung geschieht nicht nur in kleinräumigen Gemeinschaften. Erzieherische Einflüsse gehen von allen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen aus.
- Wenn auf die eigene Reflexion solcher erzieherischer Einflüsse verzichtet wird, bleiben allein die funktionellen Strukturen als „heimlicher Lehrplan“ übrig, die dann ungebrochen und ungehindert erzieherisch wirksam werden können. Zu denken ist hier an Aspekte wie Wettbewerb, Konkurrenz, soziale Auslese, strikte In- oder Exklusion usw.
- Die Verantwortung für Erziehung wird in der Tat zum Zweck der eigenen Entlastung zwischen Elternhaus und Schule oft hin- und hergeschoben.
- Die Schule baut per se gegenüber dem Elternhaus eine Reihe von erweiterten Weltbezügen auf (philosophisch-literarische, naturwissenschaftlich-technische, politisch-sozialwissenschaftliche), für die sie verantwortlich zeichnet.

3.3 Herstellen und Handeln

Die jüdische „Philosophin“ (oder: Theoretikerin, Gelehrte) Hannah Arendt¹⁵ hat in ihrem Werk „Vita activa“ eine Unterscheidung des

¹⁴ Alle Zitate finden sich in Giesecke, H. (1996): Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.

¹⁵ Biographische Informationen zu Hannah Arendt finden sich u.a. auf der Homepage des Deutschen Historischen Museums: <http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/ArendtHannah/index.html> (Stand: 12.11.2008)

Aristoteles aufgegriffen und sie in einer auch für die heutige Pädagogik relevanten Weise ausformuliert und zugespitzt: die Unterscheidung von Herstellen und Handeln, „poiesis“ und „praxis“.¹⁶ Um Entscheidungen über die jeweilige Angemessenheit unseres bzw. des Tuns von Lehrenden zu treffen, wird diese Unterscheidung wichtig; gleichzeitig ist damit eine zeit- und kulturkritische These verbunden.

Herstellen bezeichnet ein Tun, das Mittel zum Zweck ist. Dieses Tun ist bezogen auf ein außerhalb seiner selbst liegendes Produkt oder Werk; der Prozeß des Herstellens kommt mit dem fertig hergestellten Produkt an sein Ende. So stellt z.B. der Tischler ein Möbelstück her, in einer Fabrik werden Waren hergestellt, ein Studierender fertigt eine Hausarbeit an. Das Tun bis hin zum Produkt hat keinen Wert an sich; der Wert bemißt sich am Produkt – das also mehr wert ist als das Herstellen. Herstellen erscheint hier in der Form instrumentellen Handelns; als Mittel zum Zweck, der von ihm unabhängig zu betrachten ist.

Ein Handeln, dessen Zweck in ihm selber liegt, bezeichnet H. Arendt demgegenüber als Praxis. Dieses Handeln geschieht nicht zu einem außerhalb liegenden Zweck, sondern um seiner selbst willen. Ein Ergebnis ist demnach nicht vom Prozeß zu trennen; der Wert liegt im Handeln selbst. Auf die Qualität (verstanden im Sinne von ‚Qualitas‘, der Wie-Beschaffenheit!) des Handelns kommt es entscheidend an. Beispiele für solches Handeln, dem es nicht um ein äußerliches Produkt geht, können sein: ein Gespräch, Freundschaft, Partnerschaft, Demokratie – eine Demokratie, in der die Institutionen nicht „selbstzwecklich“ sind, sondern ihre Handlungsfähigkeit im Prozeß begründen!)

Die angesprochene zeit- und kulturkritische These lautet nun: Immer mehr gesellschaftliche Praxisbereiche werden nach dem Muster des Herstellens von Produkten (die dann in einem weiteren Schritt zu vermarkten sind), bestimmt. Häufig werden „Kategorienfehler“ begangen,

¹⁶ Vgl. Arendt, Hannah (1960): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart.

indem *Handeln* an den Maßstäben des *Herstellens* gemessen wird. Dieses System „bedienen“ viele Menschen, und gerade der Bildungssektor, das heißt hier konkret auch: die Schule befindet sich in diesem Spannungsfeld. Dies hat massive Auswirkungen auf das pädagogische Profil des Lehrenden.

4. Skizze eines pädagogischen Profils des Lehrers

Rückbezogen auf H. Arendts Unterscheidung und verbunden mit den vorher bereits getroffenen Begriffsdifferenzierungen, wird deutlich, daß die Rolle des Lehrers durch den engen Zusammenhang von „poiesis“ und „praxis“ (hier verstanden als „Bildung“) wesentlich geprägt ist. Nicht nur gehört es zu den Aufgaben des Lehrers, Können/ Techniken und Wissen zu vermitteln – dies ist lehr- und lernbar – , auch ist seine pädagogische Urteilskraft, sein kritischer Realitätssinn und eine Art „skeptischer Weisheit“, d.h. anthropologisch-ethische Selbstreflexion von ihm „gefordert“.

Sein Tun kann, zugespitzt formuliert, darauf ausgerichtet sein, Produkte für die je bestehende Gesellschaft herzustellen und/ oder es kann in einem Handeln bestehen, in dem Personen als Personen vorkommen dürfen.

Es ist klar, daß der Lehrerberuf beides umfaßt. Für die genuin pädagogische Rolle bzw. das pädagogische Selbstverständnis des Lehrers kommt aber immer und besonders das zweite Moment in Betracht. Denn, und hier sei eine weitere These formuliert, die zentralen Kategorien der Schulpädagogik können nur dann für die alltäglich zu verantwortende Praxis¹⁷ fruchtbar werden, wenn sie in ein reflektiertes Lehrerbild eingetragen werden.

¹⁷ Dem ubiquitären Vorwurf „fehlenden Praxisbezugs“ kann nun mit diesem differenzierten Praxis-Begriff begegnet werden.

Wenn vom „pädagogischen Takt“ die Rede ist, so hebt dies auf die nun dargestellten Zusammenhänge ab. Zur weiteren Erläuterung soll nun die Skizze eines („idealen“) pädagogischen Profils versucht werden – es wird sich erweisen, daß gerade das Definieren einer solchen Idealvorstellung anhand fester Begriffe („Ein guter Lehrer muß die Eigenschaften A und B haben und die Handlungen C und D vollziehen,...“) *nicht* möglich ist .

4.1 Das Lehrerbild: Der exemplarische Mensch

Als Grundlage für ein pädagogisches Lehrerbild kann keine kulturelle oder gesellschaftliche Leitvorstellung dienen; der „ideale Lehrer“ kann nicht einfach als guter Christ, „gentleman“ oder Bildungsbürger, als Manager oder Unternehmer definiert werden. Es handelt sich hier um Festschreibungen, die angesichts der Pluralität und Diversität menschlicher Selbstverwirklichungen immer zu kurz greifen (müssen). [Solche Leitbilder unterstanden und unterstehen zudem immer vielfältigen historischen und sozialen Bedingtheiten, die meist nicht ausreichend reflektiert werden.]

Offenbar kann nur der Rückgriff auf die offene Frag-Würdigkeit des modernen Menschen *selbst* die angemessene Grundlage für ein pädagogisches Lehrerbild bieten. So erscheint der Lehrer - im anthropologischen Sinne - als Schlüsselfigur.

Er (der Lehrer als Mensch, der professionell mit Erziehung befasst ist) hat sich exemplarisch der „Aufgabe des Mensch-Seins“ auszusetzen; so wirkt er in seinen Erziehungsaufgaben verantwortlich und wesentlich mit an der Gestaltung von Kultur und Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang zeigen sich bei weiterer Differenzierung vier Grundmomente, die als voneinander unterschieden, jedoch auch immer aufeinander verwiesen in den Blick genommen werden müssen. Die Aufgaben des Lehrer-Seins umfassen im Sinne dieser Differenzierung:

- Können,
 - Wissen
 - pädagogische Urteilskraft und
 - anthropologisch-ethische Selbstreflexion.
- } Vollzüge allgemeiner menschlicher Grundhaltungen zur Welt, zum sozialen Miteinander und zu sich selbst

4.2 Die Aufgaben des Lehrer-Seins im einzelnen

Im Können ist die Erwartung angesprochen, daß der Lehrer sein Handwerk beherrschen möge, d.h. über Fertigkeiten zur erfolgreichen Gestaltung erzieherischer Situationen im Schulalltag verfügt (Didaktik, Methodik, Medienkompetenz, Organisation institutioneller Anforderungen wie Prüfungen etc.). Sinn oder ethischer Wert dieser Fertigkeiten wird in diesem Bereich nicht reflektiert; die pädagogische Rolle des Lehrers kann sich also hierin nicht erschöpfen.

Neben dem Können ist es vor allem das Wissen, das den Lehrer nach allgemeinem Urteil zu seiner Tätigkeit qualifiziert. Innerhalb seiner zu lehrenden Fächer muß er selbstverständlich über ein hohes Maß an Wissen verfügen (um es weitergeben zu können), darüber hinaus aber auch didaktische Modelle und theoretische Begründungen pädagogischen Handelns kennen, um Einsicht in die Fundamente seiner Lehr-Entscheidungen zu erlangen. Gemeint sind hier Kenntnisse aus den Bereichen Soziologie, Psychologie, interkulturelle Pädagogik, Medientheorie etc.

Doch in der Wissensvermittlung kann sich die Lehrerrolle nicht erschöpfen – ein Lehrer, der nur Wissen vermitteln will, ist unfähig zu verantwortlicher Praxis (bzw. mißt dieser keinen Sinn bei).

Wissen und Können treten als *lehr- und lernbare* Phänomene in den Blick. Sie bilden so den unproblematischen Teil der Ausbildung zum Lehrer. Will man im Lehrer jedoch auch den verantwortungsvollen Mit-Menschen des Schülers sehen, der diesen nicht als Gegenstand (oder genauer: als hohles Gefäß, in das kenner- und „kännerhaft“ Wissen eingefüllt werden muß) betrachtet, so wird deutlich: Als Lehrer muß er den anderen Menschen *als* Anderen wahrnehmen können. Hierzu ist pädagogische Urteilskraft unerlässlich; sie realisiert menschliche Begegnung in ihrer je eigenen „Situationshaftigkeit“. Dies bedarf der Übung und der (nicht nur, aber auch theoretischen, d.h. bildungsphilosophischen) Erschließung von Problemhorizonten, in denen die Urteilskraft gefordert ist. Pädagogische Urteilskraft ist in diesem Sinne *nicht direkt lehr- oder lernbar*.

Als Bezugshorizont der pädagogischen Urteilskraft kann sich nur die anthropologische Selbstreflexion¹⁸ erweisen. In ihr ist anerkannt, daß Menschlichkeit als je neu zu formulierende offene Frage auch je neu zu beantworten ist. Die Lehrerrolle muß beinhalten, sich den (aktuellen) Problemen des Menschseins zu stellen; der Lehrer ist gefordert, sich (auf eine von ihm zu begründende Weise) *innerhalb* seiner Rolle, aber auch *allgemein-persönlich* zu diesen Fragestellungen zu verhalten. Nur so kann das pädagogische Handeln als wirklich mit-menschliches verstanden werden, und nur so kommt die Tätigkeit des Lehrers als eine im Ganzen pädagogische in den Blick.

5. Fazit

Die Rolle des Lehrers erscheint als äußerst komplexes Phänomen. Sie trägt vielfältige Funktionen; in unterschiedlichen Spannungsverhältnissen muß der Lehrende sich verschiedenen basalen und unumgehbaren

¹⁸ Reflexion: (→ Lat. Zurückbeugen-, biegen, krümmen) bedeutet hier: Rückwendung des Subjekts vom wahrgenommenen Gegenstand auf seine eigenen Wahrnehmungs- und Denkakte. Ein prüfendes Nach-Denken also, das gleichzeitig die Sache und die eigene Rolle im Denkprozeß berücksichtigt.

Konflikten stellen, um letztlich in einem umfassenden Horizont mitmenschlichen Handelns und anthropologischer (Selbst-)Reflexion pädagogisch tätig sein zu können.

Wissen und Können werden durch die skeptische Selbstreflexion befragt bzw. begründet. Rein funktionstechnologisches Verhalten muß insofern kritisch betrachtet werden: Die Rückgebundenheit solchen Verhaltens an den Problemhorizont elementarer Lebensorientierung gerät allzuoft aus dem Blick (ein noch so gutes PISA- Studienergebnis o.ä. läßt an sich noch keinen Rückschluß auf die Sinnhaftigkeit des ganzen Unternehmens zu – und will diesen Horizont auch meistens gar nicht berücksichtigen).

Gerade in bezug auf die Lehrerrolle zeigt sich anthropologisch-ethische Selbstreflexion als grundlegendes Moment der Bildung; Anregungen zur dahingehenden Selbsttätigkeit können im Studium der Pädagogischen Anthropologie und Bildungstheorie gefunden werden.

Wert und Sinnhaftigkeit eines solch „breiteren“ Verständnisses der Lehrerrolle über Wissensvermittlung und didaktisches Können hinaus, wie es hier skizziert wurde, lassen sich leicht ausweisen:

Durch eine solche Sicht der Aufgaben des Lehrers und durch entsprechende Lehrerbildung wird die Rolle des Lehrers aufgewertet: Er wird zum aktiven Mitschöpfer der Kultur, zum Interpreten und Mitgestalter menschlicher Selbst-Verwirklichung in sozialer Verantwortung. Eine engere Sichtweise, die sich auf Können und Wissen beschränkte, trüge die Gefahr, den Lehrer zum schlichten Agenten bestimmter wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer, kirchlicher oder auch wissenschaftlicher Interessengruppen zu machen.

Wo aber Können, Wissen und „poiesis“ mit pädagogischer Urteilskraft, anthropologisch-ethischer Selbstreflexion und „praxis“ ins Verhältnis zueinander gesetzt sind, ist erst die Unabsehbarkeit und Nicht-Vorhersagbarkeit des Menschen anerkannt. Ein pädagogisches Profil, das

diese Offenheit des Bildungsprozesses berücksichtigt und sich wesentlich durch Freiheitlichkeit (auch: die Freiheit, sich *gegen* die Interessen bestimmter Lobbies zu verhalten) auszeichnet, bürdet dem Lehrenden (zugegebenermaßen) ein hohes Maß an Verantwortung auf.

Als Mensch und Lehrer kann er sich dieser Verantwortung niemals entziehen.