

dürfnisorientiertes, ganzheitliches – die emotionale und existenzielle Dimensionen berücksichtigend – und differenziertes Reflexionsformat in der Lehrer*innenbildungspraxis.

4.4 Person

In einer Sammlung zur Neugestaltung der Lehrerbildung beschreiben Bayer et al. (1997b) »Wissenschaft, Praxis und Person« [...] »als Bezugssysteme, an denen sich Lehren und Lernen ausrichtet« (1997a: 8). Außerdem postulieren sie, dass »[g]egenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme« [...] in der »Lehrerbildung« [...] »der ›Eigensinn‹ der Person in der Lehrerbildung zu behaupten« ist, denn auf dem Weg von der Noviz*in zur Expert*in/Könnner*in »geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebener Praxis, Erhalt von Identität und Engagement« (Bayer et al. 1997a: 9). Demzufolge bleibt eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft unvollständig, wenn nicht auch berücksichtigt wird, »dass formelle und informelle Prozesse der Lehrerbildung immer auf Menschen treffen« (vgl. Neuweg 2018: 153) und damit auf Personen mit ihren jeweiligen

- »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- »personalen Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- »personalen Kompetenzen« (Košinár 2014: 48; Lüders 2018: 94),
- Selbstkonzepten (vgl. Bauer 2000),
- Überzeugungen und subjektiven Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- motivationalen Orientierungen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68),
- Werten (Oser 1998: 44) und
- Haltungen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24).

Die Facetten, über die dieser personale Aspekt pädagogischer Könnerschaft beschrieben werden kann, sind vielfältig, komplex und zum Teil ineinander verwoben, wodurch eine präzise Darstellung erschwert wird. Dieses Problem zeigt sich auch in den unterschiedlichen begrifflichen Ausführungen und der dadurch zum Teil unübersichtlichen Diskussion (vgl. Lüders 2018: 94). Gleichwohl lässt sich der personale Aspekt von pädagogischer Könnerschaft über unterschiedliche begriffliche Beschreibungen in den unter Kapitel 3.4 dargestellten Modellen identifizieren.

Im COAKTIV-Modell (Baumert/Kunter 2011) und im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider/Hericks 2011) wird mit den Bereichen Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierung und Selbstregulation der personale Aspekt adressiert. In Bauers Modell pädagogischer Kompetenz (Bauer 2005) wird die Person über die pädagogischen Basiskompetenzen und mit den Ausführungen zum professionellen Selbst (Bauer 2000) thematisiert. Das Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz von Nieke (2006) fokussiert den personalen Aspekt über den Bereich der Selbstkompetenz und dem sich darin entwickelnden Selbstkonzept. Im Domänen-Modell von Lehrerprofessionalität (Schratz et al. 2008;

Schratz et al. 2011) wird durch die Logik der Kompetenzfelder als Folie, auf der professionelles Handeln sich zeigt, der individuelle Professionalisierungsprozess stark über eine ganzheitliche personale Entwicklung gedacht und weniger über einzelne Kompetenzbereiche. Besonders deutlich zeigt sich der personale Aspekt in der Domäne »Personal Mastery« (Paseka et al. 2011: 36).

Die bereits angesprochene Schwierigkeit der Begrifflichkeiten und die daraus resultierende synonyme Verwendung von Konstrukten wie Lehrerpersönlichkeit (Hanfstingl 2019), Lehrerhabitus (Helsper 2018a), Lehrerethos (Oser 1998) oder Lehrerhaltung (Fiebert/Solzbacher 2014) wird von Hanfstingl damit begründet, dass es sich bei diesen Begriffen zum Teil um Alltagsbegriffe handelt, die noch nicht ausreichend bestimmt sind (vgl. Hanfstingl 2019: 53). Hinzu kommt, dass über unterschiedliche Pfade Bereiche des personalen Aspekts bearbeitet werden, die an anderer Stelle in Bündelung unter Sammelbegriffen wie »Personalkompetenz« (Frey/Jung 2011), »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016) oder »Schlüsselqualifikationen« (Konnertz/Mühleisen 2016) subsumiert werden (vgl. Lüders 2018: 84). Dabei kommt es je nach Disziplin oder Forschungsverständnis zu unterschiedlichen Definitionen – bis hin zur unvorsichtigen Annahme sogenannter latenter Konstrukte (vgl. Hanfstingl 2019: 53). Aus der psychologischen Forschung heraus bezeichnet Hagger (2014) dies als »déjà-variable-Phänomen«, bei dem unterschiedliche Begriffe dasselbe Phänomen beschreiben oder derselbe Begriff unterschiedliche Phänomene beschreibt. Mit der Arbeit von Lüders (2018) kann zwar auf ein kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen zurückgegriffen werden (siehe Kapitel 4.4.2), trotzdem werden in diesem Abschnitt zunächst die Konzepte

- Persönlichkeit (vgl. Mayr et al. 2020),
- personale Kompetenzen (vgl. Košinár 2014; Lüders 2018),
- professionelles Selbst (vgl. Bauer 2000),
- Überzeugungen und subjektive Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014),
- Berufsethos (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b),
- motivationale Orientierungen (vgl. Keller-Schneider 2010: 68; Baumert/Kunter 2006: 502),
- Emotionen (vgl. Porsch 2018; Huber 2020; Datler/Rauh 2021) und
- Haltung (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Kuhl et al. 2014b; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24)

dargestellt, um zum einen anschlussfähig an diese Konzepte zu sein und zum anderen, um den Begriff des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft genauer auszuarbeiten.

4.4.1 Persönlichkeit

Die Lehrer*innenpersönlichkeit ist ein schillernder, mit kontroversen Ansichten behafteter Begriff (vgl. Ullrich 2013; Ludwig 2013; Krautz/Schieren 2013) und der Ruf nach mehr Persönlichkeitsbildung oder Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Schule (vgl. Unterwiesing 2001) und Lehrer*innenbildung (vgl. Buddrus 1997; Bohnsack 2004; Seyfried et

al. 2006; Unterweger/Weiss 2006; Brühlmeier 2013; Hoidn 2015; Jünger 2016; Rogmann 2016; Toepell 2017; Nieke 2017; Held et al. 2018) eine wiederkehrende Forderung.

Herausfordernd sind dabei zum einen die bereits angesprochenen im Diskurs erkennbaren Unterschiede hinsichtlich der konzeptionellen Fassung der Bereiche (Merkmale, Ressourcen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen) der Persönlichkeit von Lehrer*innen und die daraus resultierenden divergierenden Erwartungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Zum anderen kommt erschwerend hinzu, dass eine Eini-gung auf gemeinsame Bezugspunkte und Grundlagen selbst für die Akteur*innen in der Persönlichkeitspsychologie komplex und schwierig erscheint. Aktuelle Studienbücher zur Persönlichkeitspsychologie (vgl. Rammsayer/Weber 2016; Rauthmann 2017; Neyer/Asendorpf 2018) aus dem deutschsprachigen Raum überschneiden sich inhaltlich zwar stark; deren logischer Aufbau, die Bewertung der einzelnen Theorien und deren Beziehung zueinander unterscheiden sich zum Teil jedoch deutlich (vgl. Hanfstingl 2019: 54). Rautmann (2017) differenziert in seinem Überblick zwischen 19 Strömungen in der Persönlichkeitspsychologie (siehe Tabelle 7) und bewertet das psychodynamische und lern-theoretische Paradigma als veraltet. Dem humanistischen, kognitiven und dispositiona-len Paradigma vergibt er den Status klassisch. Als modern kategorisiert Rautmann das biologische und transaktionale Paradigma (vgl. Rauthmann 2017: 45).

Tabelle 7: Kernthemen der 19 Strömungen in der Persönlichkeitspsychologie (Rauthmann 2017: 44–45)

Paradigmen	Strömungen	Persönlichkeitskonzeption	Kernpunkte
Psychody-namisch	Klassisch-psy-choanalytisch	Charakter, der durch früh-kindliche Erfahrungen mit Triebbefriedigungen erwor-ben wird	Triebe, Unbewusstes, Entwicklungsphasen, Sexualität, Bindung
	Neo-analytisch	Ich-Funktionen, die zwischen Trieben, Gewissen und der sozialen Umwelt vermitteln	Selbst, Triebdynamik
	Schichttheore-tisch	Oberflächliche und tiefe Schichten der Person	Strukturelle Schichten der Persönlichkeit
Lerntheo-retisch	Behavioristisch	Summe an erlernten ge-wohnheitsmäßigen Aktivitä-ten	Reiz-Reaktion-Konstella-tionen, Konditionierung, Lernen
	Sozial-lerntheo-retisch	Durch soziales Lernen er-worbene Erwartungen und Aktivitäten	Soziales Lernen, Imitation

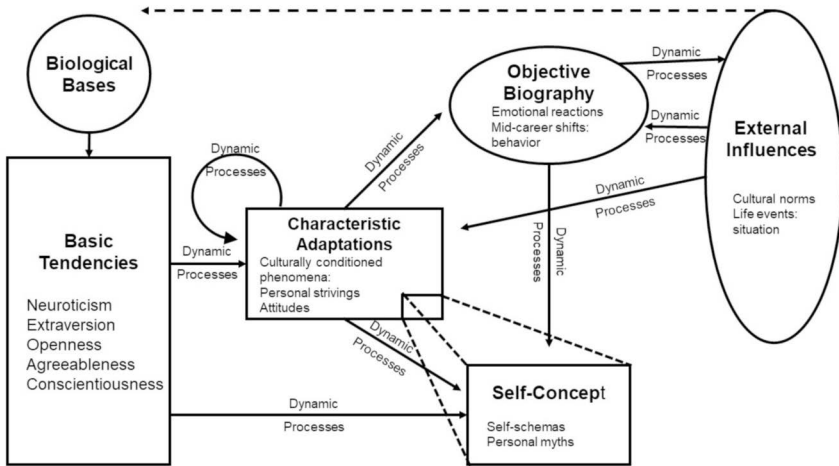
Humanistisch	Neo-phänomenologisch	Subjektive Erfahrungen und Erlebensmuster	Einzigartigkeit, Erlebensweisen/Erlebnisse, Erfahrungen
	Existenzialistisch	Existenz	Existenz, Menschlichkeit
	Klassisch-humanistisch	Einzigartigkeit im Erleben und Verhalten	Menschsein, Wachstum, Sinn
	Neo-humanistisch	Charakter, der durch Stärken und Tugenden bestimmt ist	Positive Psychologie
	Transpersonalistisch-buddhistisch	Selbst, das sich von anderen abgrenzt	Transzendenz, Buddhismus
Kognitiv	Konstruktivistisch	Persönliches Konstruktsystem	Persönliche Konstrukte, Weltanschauungen
	Informationsverarbeitend	Informationsverarbeitungssystem	Intelligenz, explizite und implizite Informationsverarbeitung
Dispositional	Traittheoretisch	Zeitlich stabile Erlebens- und Verhaltenstendenzen	Eigenschaften, faktorenanalytisch gewonnene Strukturen
	Selbsttheoretisch	Selbstkonzepte und Identität	Selbstbereiche, Selbstkonzept, Identität
Biologisch	Neurowissenschaftlich	Stabile Parameter des Nervensystems	Anatomie, Neurologie, Physiologie, Biochemie, Endokrinologie
	Genetisch	Vererbbare Merkmale	Verhaltensgenetik, Molekulargenetik, Epigenetik
	Evolutionstheoretisch	Reservoir an Lösungsstrategien für adaptive Probleme	Evolution, Selektion, Reproduktion, Adaptation, Fitness
Transaktional	Interaktionistisch	Wechselseitige Interaktionen zwischen Erleben, Verhalten und verschiedenen Kontextvariablen	Person-Umwelt-Transaktionen, Konsistenz, Persönlichkeitsentwicklung, Kultur
	Systemisch	Emergentes Muster (System) aus dynamischen Person-Umwelt-Transaktionen	Person-Systeme, Selbstorganisation, Attraktoren, Ordnungsparameter

Vor diesem Hintergrund erscheint es nur allzu verständlich, dass auch im Kontext der Lehrer*innenbildung Uneinigkeit über den Begriff der Persönlichkeit herrscht. In der Literatur zur Forschung zum Lehrberuf hat vor allem die eigenschaftstheoretische (trait-theoretische) Strömung der Persönlichkeitspsychologie (vgl. Mayr/Neuweg 2006; Mayr 2014, 2016; Mayr et al. 2020) Bedeutung erlangt. Aus diesem Grund wird dieser Abschnitt zum Persönlichkeitsansatz in der Lehrer*innenbildung primäre entlang dieser Entwicklung gestaltet. Der Fokus fällt bei diesem Ansatz auf das »Ensemble relativ sta-

biler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind« (Mayr/Neuweg 2006: 183). Dieser dem eigenschaftstheoretischen Paradigma folgende Forschungsansatz (Mayr 2014) stützt sich dabei auf die Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit (vgl. Costa/McCrae 1980; McCrae/Costa 2010 und siehe Abbildung 31), die auf der Taxonomie von Wörtern, welche die Eigenschaften von Menschen beschreiben (vgl. Norman 1967), sowie auf statistische Faktoranalysen im Zusammenhang mit der Entwicklung des NEO-Fünf-Faktoren-Inventars (vgl. McCrae/Costa 1997; Borkenau/Ostendorf 2008) basiert. Die Persönlichkeitsforschung orientiert sich somit eng an der Messbarkeit von Persönlichkeit, die dafür in die fünf Faktoren Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit gegliedert wird. Costa und McCrae gehen bezüglich der Entwicklung der Persönlichkeit davon aus, dass die Big Five endogene *basic tendencies* darstellen, die sich durch Reifung entwickeln. Exogene Bedingungen (z.B. Interventionen, Prozesse, Ereignisse) können die biologische Basis dieser Merkmale beeinflussen (vgl. McCrae/Costa 2010: 162) .

»Umwelteinflüsse führen jedoch zu entsprechenden kognitiven und affektiven Anpassungen (z.B. Wissen, berufliche Interessen und Gewohnheiten), aus denen in weiterer Folge damit übereinstimmende Handlungen (z.B. berufliche Entscheidungen) und emotionale Reaktionen auf Ereignisse hervorgehen.« (Mayr 2014: 92)

Abbildung 31: Die Fünf-Faktoren-Theorie (McCrae/Costa 2010: 163)



Diese Anpassungen, *characteristic adaptations* und die *basic tendencies* wirken auf das Selbstkonzept. Dieses Konzept oder Bild, das jemand von sich selbst entwickelt, beeinflusst wesentlich, wie diese Person handelt und empfindet (vgl. McCrae/Costa 2010: 163).

Mit den üblichen Persönlichkeitsfragebögen durch Selbsteinschätzung wird genau dieses Selbstkonzept über die *basic tendencies* erfasst – und nicht die der direkten Beobachtung unzugänglichen *basic tendencies* (vgl. Mayr 2016: 92).

Die Tabelle 8 zeigt eine Übersicht über diese fünf Faktoren und deren Zusammenhänge mit verschiedenen Kriterien des Befindens und des Erfolgs im Lehramtsstudium und Lehrberuf, auf der Basis von verfügbaren Studien im deutschsprachigen Raum (vgl. Mayr et al. 2020: 142).

Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und der Bewährung im Lehramtsstudium und im Lehrer*innenberuf (Mayr et al. 2020: 142)

		Kriterien								
Prädiktoren		Lernstrategie im Studium	Akademische Leistung	Praxisleistungen (Noten, umgepolt)	Päd. Handlungskompetenz und Handeln im Praktikum	Beanspruchung im Praktikum	Zufriedenheit im Studium	Päd. Handlungskompetenz und Handeln im Beruf	Beanspruchung im Beruf	Zufriedenheit im Beruf
Persönlichkeitsmerkmale	Neurotizismus	~	o	-	-	++	-	-	+++	-
	Extraversion	++	o	+	++	-	+	++	-	+++
	Offenheit	++	~	o	o	o	+	+	o	~
	Verträglichkeit	+	o	+	+	~	+	+	~	+
	Gewissenhaftigkeit	++	++	++	++	-	+	++	~	++

Anmerkungen* -, --, -- = negativer bzw. +, ++, +++ = positiver Zusammenhang von geringer (Varianzaufklärung bis 1 %), mittlerer oder großer (Varianzaufklärung ab 14 %) praktischer Bedeutsamkeit; ~ = widersprüchliche Befundlage bezüglich der Richtung des Zusammenhangs; o = kein Zusammenhang

Die in Tabelle 8 dargestellten Befunde wurden mehrheitlich aus Querschnittstudien mittels Fragebögen durch Selbstauskünfte gewonnen. Einige Längsschnittstudien (vgl. Mayr/Neuweg 2006) bzw. Studien mit Fremdeinschätzungen oder Testwerten bestätigen folgende Kernaussage: »Die Studien- und Berufslaufbahn von Lehrkräften gestaltet sich dann günstiger, wenn sie psychisch stabil, extravertiert und gewissenhaft sind.« (Mayr et al. 2020: 142) Im Review von Cramer und Binder (2015) und in der Meta-Analyse von Kim, Jörg und Klassen (2019) lässt sich eine ähnliche Befundlage auch im internationalen Vergleich ablesen. Mayer et al. konkludieren, dass Implikationen für die Lehrer*innenbildung davon abhängen,

»ob man eher die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale in den Blick nimmt oder deren Veränderbarkeit. Dadurch ergibt sich ein Spektrum an Optionen, das von der Persönlichkeitsentwicklung auf der einen Seite bis zur persönlichkeitsangemessenen Laufbahnwahl auf der anderen Seite reicht.« (Mayr et al. 2020: 143)

Die Autor*innen beschreiben vier Aktionsfelder – Persönlichkeitsentwicklung, Selbstregulation, pädagogisches Handeln und Laufbahnwahl (siehe Tabelle 9) –, die sich für die einzelnen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung, die (angehenden) Lehrkräfte, das lehrerbildende und beratende Personal sowie für die Entscheidungsbefugten auf der Ebene der Hochschulen und Bildungsverwaltungen ergeben (vgl. Mayr et al. 2020: 143).

Tabelle 9: Optionen für die Berücksichtigung des Persönlichkeitsansatzes in der Lehrer*innenbildung (Mayr et al. 2020: 143)

Akteure	Aktionsfelder			
	Persönlichkeitsentwicklung	Selbstregulation	Pädagogisches Handeln	Laufbahnwahl
Studierende und Lehrpersonen	Persönlichkeitsweiterentwicklung	Selbstmanagement und Selbstführsorge praktizieren	Stärken nutzen, Schwächen kompensieren	Passende Laufbahn wählen
Beratendes und lehrerbildendes Personal	Coaching und persönlichkeitsbezogene Veranstaltungen anbieten, externe Angebote (inkl. Therapie) empfehlen		Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen aufzeigen bzw. vermitteln	durch Information und Beratung bei der Laufbahnwahl unterstützen
Entscheidungsbefugte in Hochschule und Bildungsverwaltung	persönlichkeitsförderndes Lernumfeld schaffen	Individualisierung und Differenzierung ermöglichen und fördern		Rekrutierungspolitik optimieren, Beratungsangebote zur Laufbahnwahl einrichten

Mayr et al. (2020) weisen darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale im mittleren Erwachsenenalter zwar relativ stabil sind, jedoch sowohl allgemeine Entwicklungstrends – wie z. B. eine steigende Gewissenhaftigkeit und abnehmende Extraversion – als auch individuelle Entwicklungsverläufe (vgl. Bleidorn et al. 2018) beobachtbar sind. Weiter konstatieren die Autor*innen der Lehrer*innenbildung das Potential, diesbezügliche Entwicklungsanstöße bereitstellen zu können. Studierende berichten demnach, »dass hohe Herausforderungen im Studium und im Praktikum sich günstig auf ihre psychische Stabilität ausgewirkt hätten, sofern sie von sozialer Einbettung und Unterstützung des Kompetenzerwerbs begleitet waren« (Mayr et al. 2020: 143). Auch spezielle Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Seyfried et al. 2006; Unterweger/Weiss 2006; Held et al. 2018) schätzen Mayr et al. (vgl. 2020: 143) als hilfreich ein. Als mögliche Formate führen die Autor*innen an: Encounter-Gruppen im Sinne der humanistischen Psychologie, in denen Selbstakzeptierung gefördert und die Offenheit für Erfahrungen unterstützt werden (vgl. Rogers 1974) sowie Settings, in denen mit Hilfe des Entwicklungsquadrats nach Schulz von Thun (2006) individuelle Ressourcen identifiziert werden und durch ei-

nen gestaltpsychologischen Zugang an Entwicklungszielen gearbeitet wird (vgl. Mayr et al. 2020: 144). Mit Blick auf das transaktionale Persönlichkeitsparadigma mit komplexeren interaktionistischen und systemischen Persönlichkeitsmodellen (z.B. die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie) (vgl. Kuhl 2001; Kuhl/Strehlau 2014) orten Mayr et al. (vgl. 2020: 144) das Entwicklungsfeld der Selbstregulation (vgl. Baumann/Kuhl 2013; Albisser et al. 2009), der Selbststeuerung (vgl. Rietmann/Deing 2019) und der Selbstfürsorge (vgl. Kottler 2011). Sie erachten es als hilfreich, wenn Lehrer*innen »bei Bedarf auf Strategien der Selbstregulation zurückgreifen können, z. B. um ihre Arbeitseinteilung zu optimieren, Stresssituationen besser zu bewältigen oder achtsamer zu werden« (Mayr et al. 2020: 144). Dabei verweisen Mayr et al. (2020) auf Übungs- und Trainingsangebote, die für die Lehrer*innenbildung entwickelt wurden (vgl. Abujatum et al. 2007; Bieri Buschor et al. 2018) oder gut in Lehrveranstaltungsangebote integriert werden können – z.B. die *Mindfulness-based Stress Reduction* MBSR-Programm (Kabat-Zinn 2013) oder das Züricher Ressourcen Modell-Training (Storch/Krause 2017). Ziel dieser Angebote ist die Bewältigung von dysfunktionalen affektiven Reaktionen oder Handlungsweisen und die Entwicklung adaptiver Formen des Umgangs mit sich selbst und anderen anzustoßen. Mayr et al. konstatieren, dass die Entwicklung der Selbstregulation auch den Effekt haben kann, dass sich beispielsweise das allgemeine Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit steigert (vgl. Mayr et al. 2020: 145). Die Aktionsfelder sind somit nicht immer trennscharf.

Ein drittes Aktionsfeld, in das der persönlichkeitsorientierte Ansatz hineinspielt, ist das pädagogische Handeln in Unterrichtssituationen. Versteht eine angehende Lehrperson sich selbst besser und hatte die Möglichkeit, »Einseitigkeiten in der eigenen Persönlichkeitsarchitektur zu erkennen und zugleich wertzuschätzen und auf ihre pädagogisch wirksamen Effekte hin zu befragen« (Neuweg 2018: 155), dann kann sie sich bewusst für eine Unterrichtsmethodik entscheiden, die sie auf Grund ihrer individuellen Persönlichkeitsstruktur authentisch und kompetent umsetzen kann (vgl. Mayr 2015: 64).

Die Laufbahnwahl ist ein viertes Aktionsfeld, welches Mayr et al. (2020) im Zusammenhang mit dem Persönlichkeitsansatz beschreiben. Während die ersten drei Aktionsfelder auf die personale Entwicklung abzielen, fokussiert sich dieser Bereich auf die Beratung und Information am Beginn des Lehramtsstudiums (z.B. über die Plattform CCT (vgl. Boeger 2016)). Wenn suboptimale Voraussetzungen hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale (vgl. McCrae/Costa 2010) und des Interesses (vgl. Holland 1997) vorliegen, ermöglicht dies, bei entsprechender Passung, eine andere, mitunter persönlich befriedigendere Berufskarriere, einzuschlagen.

Der auf der eigenschaftstheoretischen (trait-theoretischen) Strömung der Persönlichkeitspsychologie aufbauende persönlichkeitsorientierte Forschungsansatz in der Lehrer*innenbildung fokussiert das »Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind« (Mayr/Neuweg 2006: 183) und kommt dadurch zur Schlussfolgerung, dass die Studien- und Berufslaufbahn von Lehrpersonen sich dann günstiger gestaltet, wenn diese psychisch stabil, extravertiert und gewissenhaft sind (vgl. Mayr et al. 2020: 142). Hinsichtlich der Implikationen für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies jedoch, dass es davon abhängt, ob der Fokus eher auf die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale oder deren Veränderbarkeit fällt. Das Spektrum an Optionen reicht von der Persönlichkeitsent-

wicklung auf der einen Seite bis zur persönlichkeitsangemessenen Laufbahnwahl auf der anderen Seite. Innerhalb dieses Spektrums könnte dem Aktionsfeld der Selbstregulation eine Schlüsselrolle zukommen. Denn zum einen attestieren Mayr et al.: »[Der] Kompetenzerwerb kann also gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung fördern« (Mayr et al. 2020: 145). Zum anderen könnte die Selbstregulation eine zentrale Verbindung zu den anderen Facetten des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft sein.

4.4.2 Personale Kompetenzen

Eine klare Bestimmung des Begriffs der personalen Kompetenzen gestaltet sich durch vielfältige Bestimmungsversuche unterschiedlicher Autoren als komplex. In einem ersten Schritt lassen sich zwei Tendenzen ablesen. Die vorhandenen Begriffsdefinitionen sind zumeist sehr breit gefasst, wodurch eine präzise Identifizierung möglicher Teilkompetenzen erschwert wird. Dem Begriff der personalen Kompetenzen ereilt durch zum Teil unübersichtliche Subsumierungen von Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen häufig das Phänomen des *umbrella terms* (z.B im Modul Personale Kompetenzen des KM Baden-Württemberg 2009). Die Entwicklung eines kumulativen Strukturmodells von Lüders (2018) sowie die Arbeit von Košinár (2014) sind erste Schritte in Richtung einer klareren Begriffsbestimmung.

Lüders zeigt auf, dass durch die Hinwendung zu einer »modernen Beruflichkeit« (Meyer 2000), in der sich Anforderungen stetig wandeln, neben der Fachlichkeit vor allem die Bedeutung überfachlicher und damit personaler Kompetenzen zugenommen hat. Bereits bei Roth ist es neben der Sachkompetenzen und Sozialkompetenz vor allem die Selbstkompetenz,³ durch die sich der Mensch aus den eigenen und gesellschaftlichen Zwängen befreien kann (vgl. Roth 1971: 446). Unter Selbstkompetenz versteht Roth

»Selbstbestimmte Handlungen [...], die in der Verantwortung der eigenen letzten Einsicht getroffen werden, die für den betreffenden Menschen lebensführend geworden sind. Sie können und müssen unter Umständen gegen das eigene Wohl und unter Umständen gegen die eigene Gesellschaft getroffen werden – im Widerstand aus Gewissensgründen.« (Roth 1971: 539)

Besonders relevant erscheint in diesem Verständnis das Ausbalancieren der Wechselwirkungen von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Bedingungen. Diejenigen, die selbstkompetent sind,

- sind kritisch gegenüber der Wirklichkeit,
- übernehmen nicht ohne weiteres gesellschaftliche Forderungen,
- beobachten, bewerten und bilden sich eine eigene unabhängige Meinung,
- folgen nicht blind dem Mainstream,
- ziehen Konsequenzen aus Beobachtungen,

3 Der Begriff Selbstkompetenz und der Begriff personale Kompetenzen werden in der Literatur Großteils synonym verwendet. Mit der Arbeit von Lerch (2016) liegt aktuell auch eine Arbeit zur systematischen Analyse des Begriffs der Selbstkompetenz vor.

- treffen (selbst-)bewusste Entscheidungen (auf der Basis von Sacheinsicht),
- sind sich ihrer inneren Einstellung bewusst,
- agieren auf Basis ihrer Wertvorstellungen und vertreten diese nach außen,
- bleiben sich selbst treu,
- wahren ihre Selbstbestimmung,
- setzen sich zur Wehr (vgl. Roth 1971: 541–543).

Die Mündigkeit im Sinne Roths (1971) bzw. die Möglichkeit, eine kritisch-konstruktive Perspektive einzunehmen, entsteht durch das Wechselspiel von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Lüders (2018) betont, dass der Selbstkompetenz jedoch eine besondere Rolle zukommt. Ein kritisch-selbstbewusster Blick auf das Selbst einerseits und auf die Gesellschaft andererseits erscheint für ein selbstbestimmtes Lehrer*innenhandeln bedeutsam (vgl. Lüders 2018: 69). Im Modell zur Handlungskompetenz von Frey und Jung (2011) wird der Begriff der Selbstkompetenz durch die personalen Kompetenzen ersetzt und ergänzt die Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Lüders schlussfolgert daraus, dass sich Handlungskompetenz aus fachlichen (Sachkompetenzen) und überfachlichen Kompetenzen (Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen und personale Kompetenzen) zusammensetzt.

Nach dieser ersten Orientierung und Verortung des Begriffs der personalen Kompetenzen werden in weiterer Folge unterschiedliche Bestimmungsversuche angeführt, die sich Großteils auf theoretische oder inhaltslogische Überlegungen beziehen.

Heyse (2010) schreibt in seinen Ausführungen zur Grundstruktur menschlicher Kompetenzen, dass personale Kompetenzen sich durch »wirkliche Einsatzbereitschaft, schöpferische Fähigkeiten und ausgeprägte Zuverlässigkeit« (Heyse 2010: 57) auszeichnen. Personale Kompetenzen sind nach Heyse,

»die Dispositionen⁴, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. Selbsteinschätzung vorzunehmen, produktive Einstellungen, Wertvorstellungen, Motive und Deutungen zu entwickeln, Motivationen und Leistungsvorsätze auf allen Ebenen zu entfalten und im Rahmen der Arbeit und anderer Tätigkeiten Kreativität zu entwickeln und zu lernen« (Heyse 2010: 81).

Nach Frey umfassen personale Kompetenzen »Fähigkeitskonzepte, Einstellungen und Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln« (Frey 2008: 55). Einen Unterschied zu den Fach-, Methoden-, und Sozialkompetenzen sieht Frey darin, dass bei diesen drei Kompetenzklassen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen. Bei den personalen Kompetenzen hingegen spielen »lebensführende Einstellungen und Tugenden eine Rolle, die zu einem Handeln aus Selbsteinsicht führen« (Frey 2014: 725). In seinem Modell der Handlungskompetenz differenziert Frey für die personalen Kompetenzen sieben Konzepte: »Hilfsbereitschaft und Einfühlsamkeit, Gelassenheit und Geduldsamkeit, Pflichtbewusstsein, Freiheitsstreben und Genussfähigkeit, Stolz, Erfolgsorientierung sowie Neugierde« (Frey 2004: 906).

4 Disposition wird hier als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden vgl. Heyse (2010: 80).

Im Zuge der Entwicklung und Evaluation des Kompaktseminars »psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf« an der Universität Kassel wurden Basiskompetenzen definiert als

»basale, überwiegend nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und kognitive wie soziale Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Entwicklung essenzieller Kompetenzen für den Lehrberuf angesehen werden. Sie bilden gleichsam die Basis für den Erwerb von Kompetenzen die notwendig sind, um die Standards für die Lehrerbildung erfüllen zu können.« (Bosse 2012: 86).

Basiskompetenzen gliedern sich in die Merkmale und Fähigkeiten

- Selbstwertschätzung, Sensitivität,
- Reflexion und Selbstreflexion,
- Kontaktfähigkeit und Kommunikation,
- Kooperationsbereitschaft, Gestaltung von Beziehungen, Teamorientierung,
- Empathiefähigkeit,
- Offenheit und Lernbereitschaft (vgl. Bosse 2012: 87).

Košinár definiert personale Kompetenzen als »jene überfachlichen Kompetenzen [...], die für die Bewältigung lehrerberuflicher Anforderungen auf der Ebene der Interaktion, Reflexion sowie der (auch außerschulischen) Selbststärkung und Selbstorganisation wirksam werden und denen ein professionelles Selbstverständnis zugrunde liegt« (Košinár 2014: 46).

Döring-Seipel bestimmt personale Kompetenzen über die Teilkompetenzen Selbstwirksamkeit, emotionale Stabilität, Distanzierungsfähigkeit, Kohärenzsinn, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz (vgl. Döring-Seipel 2012: 187). Im Zuge der Reform des gymnasialen Lehramtsstudiums wurde von der Kultusministerkonferenz Baden-Württemberg für die Ausgestaltung der Module personale Kompetenzen (MPK) (KM Baden-Württemberg 2009) Inhalte als Rahmung (siehe Tabelle 10) vorgegeben, über die personale Handlungskompetenzen entwickelt werden können (vgl. Jünger 2016: 168).

Tabelle 10: Inhaltlicher Rahmen für die Module Personale Kompetenz (MPK) (KM Baden-Württemberg 2009)

Motivieren	Selbstbewusstsein
Teamarbeit	Durchsetzungsvermögen
Umgang mit Belastungen	Lehrergesundheit
Umgang mit Erfolg und Misserfolg	Sprechen und Stimme
Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung	Haltung und Auftreten
Zeitmanagement	Gesprächskompetenz

Arbeitsorganisation	Interkulturelle Kompetenz
Konfliktmanagement	Genderkompetenz
Feedbackkultur	Empathie

Ein solches bildungspolitisches Papier signalisiert die von Lüders im Zusammenhang mit der »modernen Beruflichkeit« identifizierte Bedeutung überfachlicher und damit personaler Kompetenzen. Für eine klare Begriffsbestimmung ist eine derartige Auflistung von Themenfeldern weniger dienlich, da dadurch die Tendenz zur beliebigen Subsumierung entsteht. Inwieweit personale Kompetenzen jedoch klar systematisierbar und unterscheidbar sind, wird kontrovers diskutiert.

»Diese und viele andere Auflistungen von weichen Fähigkeiten lassen erahnen, dass insbesondere zwischen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften, Verhaltensdispositionen und Tugenden weder analytisch noch überhaupt irgendwie unterschieden werden kann.« (Reichenbach 2008: 39)

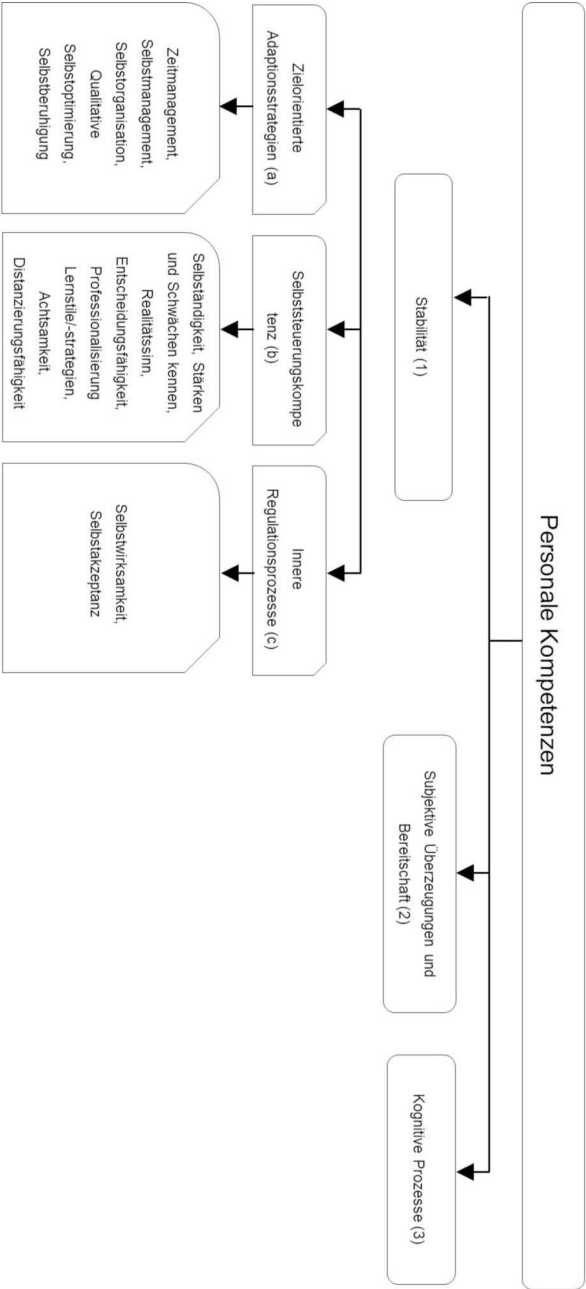
Im Gegensatz zu dieser Diagnose widmete sich Lerch (2016) einer Systematisierung des Begriffs der Selbstkompetenzen, und Lüders (2018) erarbeitete zu den personalen Kompetenzen ein kumulatives Strukturmodell, dem eine Literaturanalyse und lösungsorientierte Expert*innenurteile zugrunde liegen.

Bei den personalen Kompetenzen handelt es sich demnach um ein mehrdimensionales Konstrukt.

»Denn einerseits scheinen personale Kompetenzen sich auf bestimmte Grundhaltungen wie bspw. Einstellungen und Wertvorstellungen zu beziehen und andererseits aber auch auf konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. Selbsteinschätzungen vornehmen.« (Lüders 2018: 86)

Weiter grenzt Lüders personale Kompetenzen von den Persönlichkeitsmerkmalen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit ab, da sich diese relativ stabilen Dispositionen (siehe Abschnitt 4.4.1) einem Entwicklungsprozess eher entziehen und es sich dadurch kategorisch eben nicht um Kompetenzen handelt (vgl. Lüders 2018: 94). Außerdem spricht sie sich bei der Beschreibung der personalen Kompetenzen für eine Trennung der Kompetenzebene von der Performanzebene aus, damit eine Vermischung, die in verschiedenen Auflistungen zu beobachten ist, vermieden wird und das Konzept klarer gefasst werden kann (vgl. Lüders 2018: 219).

Abbildung 32: Kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen (Lüders 2018, S. 219)



In ihrer Analyse gliedert Lüders personale Kompetenzen in die drei Meta-Kategorien (1) Stabilität, (2) Überzeugungen und Bereitschaften sowie (3) Kognitive Denkprozesse, wobei der Fokus ihrer Analyse auf der Kategorie Stabilität liegt. Auf der Basis inhaltslogischer Bewertung wird Stabilität in die drei Subkategorien (a) zielorientierte Adaptionsstrategien, (b) Selbststeuerungskompetenz und (c) innere Regulationsprozesse aufgeteilt. Dieses Modell ist somit ein Versuch, die vierzehn thematisierten Teilkompetenzen personaler Kompetenzen (siehe Abbildung 32) zu systematisieren. Die von Lüders bearbeiteten personalen Kompetenzen definieren sich maßgeblich über Selbststeuerungs-, Selbstregulations- und Selbstanpassungsprozesse (Lüders 2018: 216–219). Lüders resümiert, dass es weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der personalen Kompetenzen benötigt, um den Begriff weiter zu klären. Zusätzlich fordert sie ähnlich wie Košinár, dass personale Kompetenzen stärker als bisher in ihrer Relevanz für die Lehrerbildungsforschung anerkannt und diskutiert sowie im Lehramtsstudium verankert werden (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48).

Zusammengefasst können personale Kompetenzen zunächst von Persönlichkeitsmerkmalen (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) abgegrenzt werden, da diese als relativ stabile Dispositionen (siehe Abschnitt 4.4.1) nur bedingt entwickelbar sind. Entgegen der Aussage von Frey handelt es sich bei personalen Kompetenzen nicht nur um »lebensführende Einstellungen und Tugenden« (2014: 725). Einen besonderen Stellenwert nehmen – ähnlich wie bei den Aktionsfeldern für die Berücksichtigung des Persönlichkeitsansatzes in der Lehrer*innenbildung (vgl. Mayr et al. 2020, S. 143 und siehe Abschnitt 4.4.1) – Selbststeuerungs-, Selbstregulations- und Selbstanpassungsfähigkeiten ein. In den von Lüders nicht detailliert ausgearbeiteten Meta-Kategorien (2) Überzeugungen und Bereitschaften sowie (3) Kognitive Denkprozesse zeigt sich eine Verbindung zur Selbsteinsicht bzw. Selbstkenntnis. Ähnlich wie bei Roths »Verantwortung der eigenen letzten Einsicht« (1971: 539), Košinárs »professionelles Selbstverständnis« (2014: 48), Bosses »Selbstreflexion« (2012: 87) sowie Freys »Handeln aus Selbsteinsicht« (2014: 725) scheint das Einsichtsvermögen und die Selbstkenntnis (*self-understanding*, Kelchtermans 2009) eine weitere zentrale Teilkompetenz der personalen Kompetenzen zu sein.

Eine (un-)mögliche vollständige Systematisierung des Konzepts personale Kompetenzen kann an dieser Stelle bei weitem nicht geleistet werden. Trotzdem erscheint die Konkretisierung auf Selbstregulation und Selbstkenntnis als zwei zentrale Teilkompetenzen von personalen Kompetenzen für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit hilfreich.

4.4.3 Entwicklung eines professionellen Selbst

Der Begriff des professionellen Selbst wurde maßgeblich von Bauer in die deutschsprachige Diskussion zur Lehrer*innenbildung eingeführt. Im Laufe seiner Forschungstätigkeit zu der Frage, was den Kern pädagogischer Professionalität ausmacht, entwickelte er die Theorie zum professionellen Selbst (vgl. Bauer 1998, 2000). Da diese Theorie im Bereich der Emergenzbedingung »Person« verortet werden kann und damit die Beschreibung des personalen Aspekts pädagogischer Könnerschaft möglicherweise unterstütz

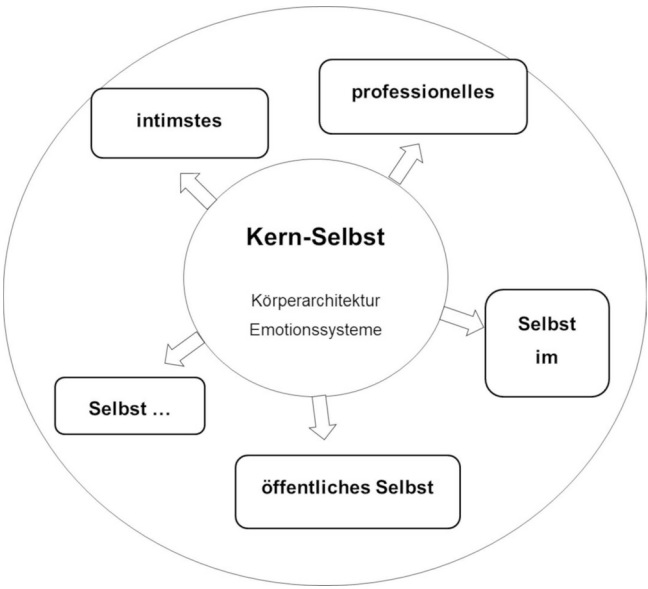
wird, werden in diesem Abschnitt die Begriffe (Kern-)Selbst und professionelles Selbst genauer dargestellt.

Bauer leitet seine Überlegungen zum professionellen Selbst daraus ab, dass die Verfügung über ein professionelles Handlungsrepertoire und die Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale (siehe Abschnitt 4.4.1) allein noch kein Kennzeichen für Professionalität sind. Er verweist auf das Subjekt als Träger des professionellen Selbst und beschreibt dies als ein integrierendes Zentrum, vom dem aus Kompetenzen, Handlungsrepertoires, Ziele, Werte, Überzeugungen und Selbstkonzepte zu einer individuell kohärenten Repräsentanz professioneller Könnerschaft geformt werden (vgl. Bauer 2000: 82). Dieser »innere[r] Navigator sorgt dafür, dass Kontinuität hergestellt und zugleich auch Wandel ermöglicht wird« (Bauer 2000: 81–82), indem er steuert und koordiniert, Kohärenz schafft, Ressourcen gezielt einsetzt, Gedanken und Gefühle aktiv reguliert und Krisen bewältigt (vgl. Bauer 2009c: 223). Pädagogisch professionell handelt demnach eine Person, die aus dem sich entwickelnden beruflichen Selbst heraus handelt (vgl. Bauer 2000: 80–81). Dieses pädagogische professionelle Selbst

»ist der im Beruf sichtbare Teil des Selbst, der sich an berufstypischen Werten (optimale Entwicklung der Lehrenden) orientiert und nach Kompetenzen strebt. Es bildet einen Kern, von dem aus das Subjekt sein berufliches Handeln und seine Berufsbiografie organisiert und ein zunehmend individuelles Profil von Können, Wollen und Fühlen in pädagogischen Interaktionen hervorbringt.« (Bauer 2009c: 223)

Bauer verweist darauf, dass sich das professionelle Selbst als eine Variante des erweiterten Selbst aus dem Kern-Selbst heraus entwickelt.

Abbildung 33: Kernselbst und professionelles Selbst (Bauer 2009a)



Um die Entwicklung des professionellen Selbst, wie Bauer sie skizziert, darzustellen, soll zunächst der Begriff des Kern-Selbst – in weiter Folge als Selbst bezeichnet – aus einer psychologischen Perspektive heraus genau beschrieben werden.

»Das Selbst wird als ein psychisches System beschrieben, das unzählige persönlich relevante Erfahrungen in einem ausgedehnten, parallel arbeitenden Netzwerk zu einem impliziten Bild integriert. Das experimentell und hirnbioologisch begründete Funktionsprofil des Selbst umfasst, neben der weitgehend unbewussten, in Ausschnitten aber bewusstseinsfähigen parallelen Verarbeitungscharakteristik die direkte und ausgedehnte Einbeziehung von Emotionen und Körpersignalen und ermöglicht die Integration auch widersprüchlicher oder gegensätzlicher emotionaler und kognitiver Erfahrungen.« (Kuhl 2019: 45)

Kuhl beschreibt in Anlehnung an Rogers »Fully Functioning Person« (Rogers 1961, 1973) und mit Verweis auf die experimentalpsychologische und neurobiologische Forschung sieben Funktionsmerkmalen des gut entwickelten Selbst (siehe Tabelle 11). Das Selbst mit den angeführten Funktionen wird von Kuhl als ein System beschrieben, das durch ein Netzwerk von kooperierenden Funktionen in einem langwierigen und fortlaufenden Entwicklungsprozess entsteht (vgl. Kuhl 2019: 49).

Tabelle 11: Funktionsmerkmale des Selbst (Kuhl 2019, S. 50)

Die Fully Functioning Person (Rogers)	Funktionsmerkmale des integrierten Selbst
... hat Vertrauen in die eigenen Gefühle	1. Innere Sicherheit (und Urvertrauen): Positive Bilanzierungstendenz (Gesamtbejahung der eigenen Existenz) 2. Vernetzung mit Emotionen, Bedürfnissen und Körperwahrnehmung: Emotionswahrnehmung und Emotionsausdruck
... führt ein mit Sinn, persönlicher Wertschätzung und Verantwortung erfülltes Leben	3. Parallelverarbeitung: Umfassendes Sinnerleben erfordert die Berücksichtigung vieler (auch entfernter) Bedeutungen und Bezüge (»polysemantisches« Sowohl-als-Auch statt logisches Entweder-oder-Denken)
... zeigt Offenheit für Erfahrung	4. Wachsamkeit (umfassende Aufmerksamkeit für alles persönlich Relevante in der Umgebung aus dem Hintergrund des Bewusstseins heraus) 5. Feedbackverwertung: Die Folgen eigenen Handelns an »sich« heranlassen (z.B. Erfolg und Misserfolg spüren und einordnen statt nur »zur Kenntnis zu nehmen«; Verantwortung übernehmen statt Schuld zuweisen)

... zeigt Bewusstseinswachstum: Immer größere Anteile der Selbsterfahrung werden bewusst und explizierbar	6. Unbewusst und »Überbewusst«: Wegen seiner ausgedehnten, parallelen Verarbeitungscharakteristik können nur Ausschnitte des weitgehend impliziten Selbst expliziert werden
... hat die Bereitschaft, wenn nötig auch Schmerz und Leid zu riskieren (statt einseitig negative Gefühle abzuwehren)	7. Selbstkonfrontative Affektregulation: Integration sowohl positiver als auch negativer Erfahrungen

Auf der höchsten Stufe seiner Entwicklung ist das Selbst in der Lage, ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person zu schaffen. Diese Kohärenz ist jedoch »kein Einheitsbrei [...], in dem alle möglichen Strebungen, Konfliktelemente und Ansichten zu einem amorphen ›Everything goes‹ verschmelzen« (Kuhl 2019: 59). Die Kohärenzleistung zielt nicht auf ein vorschnelles Harmoniebestreben, sondern auf ein detailliertes Sich-Einlassen auf einzelne Erfahrungen, die begleitet sind von inneren bzw. äußeren Stimmen und Gefühle, so widersprüchlich diese auch erscheinen mögen (vgl. Kuhl 2019: 59). Dieses Sich-Einlassen bei sehr fremden Erfahrungen kann mitunter auch mühsam oder sogar schmerzhaft sein (vgl. Kuhl 2019: 60). Kuhl sieht darin jedoch »die Voraussetzung dafür, dass die einzelnen Elemente auch nach der späteren Integration in das große Erfahrungsnetzwerk des Selbst nicht ihre Eigenständigkeit verlieren« (Kuhl 2019: 60).

»Nur eine auf der höchsten Integrationsebene des Gesamtsystems angesiedelte Parallelverarbeitung, die mit Gefühlen und Körperwahrnehmungen extensiv vernetzt ist, kann diese Kohärenzleistung erbringen, die gleichzeitig mit der Kohärenz und stabilen Identität des Selbst die Pluralität und den ständigen Wandel des Integrierten bzw. zu Integrierenden ermöglicht.« (Kuhl 2019: 60)

Das Selbst ist – sowie das professionelle Selbst – ein Prozess, der sich auf bestimmte Strukturen als Ergebnisse vergangener Prozesse stützt und die zukünftige Struktur formt (vgl. Bauer 2009a: 288). Ähnlich wie Kuhl die Entwicklung des Selbst beschreibt, schildert Bauer das professionelle Selbst als einen Prozess, der in bestimmten Episoden krisenhaft und konfliktreich verläuft (vgl. Bauer 2009c: 223). Zentral ist bei dieser Entwicklung die Balance zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den Rollenerwartungen, die in Interaktionsprozessen erworben und vom Subjekt durch Interpretationsprozesse hervorgebracht werden (vgl. Bauer 2005: 83). In diesem Ausgleichsprozess kann sich das professionelle Selbst »sehr weit von den Schablonen professioneller Rollenvorgaben und Berufsbilder entfernen« (Bauer 2005: 83). Obwohl das Studium bewusst gewählt wurde und die Berufsausübung zielgerichtet erfolgt, orientiert sich das professionelle Selbst auch an einer »inneren Stimme, einer Richtschnur oder einem vagen Gefühl« (Bauer 2005: 83). Drängen rationale Erwägungen diese Intuition (zunehmend) zurück, »besteht das Risiko, dass das Subjekt sich selbst verfehlt. Das Subjekt spielt dann nur noch eine Rolle, ohne sich in dieser Rolle zuhause zu fühlen« (Bauer 2005: 83).

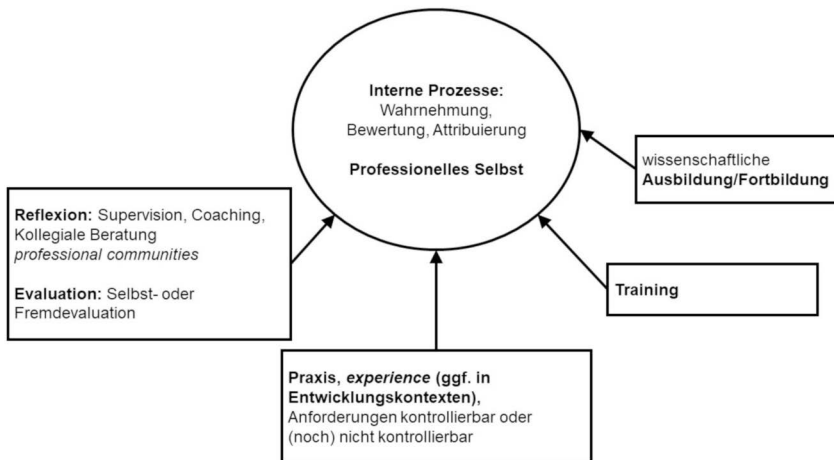
Im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess des gut entwickelten – im Sinne von ausbalanciert – professionellen Selbst, verweist Bauer darauf, dass dieses profes-

sionelle Selbst auch ein individuelles, unverwechselbares und irritierendes, durch sich selbst erzeugendes Zentrum von Handlungslinien und Zukunftsentwürfen ist (vgl. Bauer 2005: 83). Bauer nennt dies auch allagetische Entwicklung des Selbst. Unter Allagetik versteht Bauer

»die Lehre von tiefgreifenden, strukturellen persönlichen Veränderungen, die von Menschen herbeigeführt werden, ohne dass das Ergebnis der Veränderung vorweggenommen oder vorhergesagt werden könnte. Diese Art von Wandel erzeugt sich immer wieder selbst.« (Bauer 2009a: 284)

Bildungseinrichtungen sind demnach als Unterstützungssysteme des Selbstwandels zu verstehen (siehe Abbildung 34). Ausbildung, Fortbildung, Trainings, Handlungserfahrungen, Reflexionsangebote in Form von Supervision, Coaching, kollegialer Beratung sowie Selbst- und Fremdevaluation unterstützen den allagetischen Entwicklungsprozess.

Abbildung 34: Entwicklung des professionellen Selbst nach Bauer (2005, S. 82, 2009, S. 223)



Ein optimal entwickeltes – ausbalanciertes professionelles Selbst – erfährt sich als selbstwirksam. Dabei ist es der Person möglich, Gedanken und Gefühle zu regulieren und effektiv zu handeln. Die Biographie wird vorrangig durch sehr individuell bedingte Entscheidungen und Handlungen geprägt und weniger von Stereotypen und Mythen beeinflusst (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43). Durch die eigene Wirksamkeit erlebt sich das entwickelnde professionelle Selbst immer genauer und nimmt Leistungen immer spezifischer wahr. In beruflichen Anforderungssituationen erlebt sich das professionelle Selbst als mit sich identisch und unverwechselbar. Dabei hat es Zugang zu differenziert benennbaren Profilen des Könnens und Wollens (vgl. Bauer 2012: 35).

Zusammengefasst stellt Bauers Theorie des professionellen Selbst eine Möglichkeit dar, um jene Instanz zu beschreiben, die Kohärenzleistungen erbringt, wenn die for-

mellen und informellen Prozesse der Lehrer*innenbildung auf die individuelle Person treffen. Das professionelle Selbst als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess ermöglicht gleichzeitig eine stabile Identität des Selbst und – durch den Wandel des neu zu Integrierenden – die Pluralität des Selbst. Auch wenn nur Ausschnitte des weitgehend impliziten Selbst expliziert werden können, steckt in dieser Bewussterwerden für das eigene professionelle Selbst eine Bearbeitungsmöglichkeit für das wiederkehrende Erkennen und die Wandlung des professionellen Selbst.

4.4.4 Berufsbezogene Überzeugungen

Den berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer*innen (*teacher beliefs*) wird eine bedeutende Rolle für die Qualität des Unterrichtshandelns zugeschrieben. Demnach beeinflussen und steuern die Überzeugungen die Handlungspläne, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen, das didaktische und kommunikative Handeln sowie das Problemlösen im Unterricht (vgl. Pajares 1992; Calderhead 1996; Woolfolk Hoy et al. 2009; Goldin et al. 2009; König 2012a; Fives/Gill 2015; Wilde/Kunter 2016; Merk 2020). Um Struktur und Klarheit bemüht, wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Versuche unternommen, die Komponenten von berufsbezogenen Überzeugungen herauszuarbeiten und zu kategorisieren (vgl. Corte et al. 2010; Fives/Buehl 2012; König 2012b; Fives/Gill 2015). Gleichwohl scheint eine klare Topologie der mentalen und motivationalen Grundlagen des Lehrer*innenseins und -handelns nur schwer greifbar. Dies erschwert die Grenzbestimmung zu anderen Kategorien wie Wissen, Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen (vgl. Pajares 1992; Philipp 2007). Ähnlich wie in den vorherigen Abschnitten zu Persönlichkeit und personalen Kompetenzen gibt es auch im Zusammenhang mit dem Begriff der berufsbezogenen Überzeugungen das Problem, dass im Diskurs auch andere Begrifflichkeiten teilweise synonym verwendet werden. Dadurch gestaltet sich eine klare Verhältnisbestimmung zu anderen Konzepten – wie zum Beispiel subjektiven Theorien (vgl. Dann 1989, 2000), epistemologischen Überzeugungen (vgl. Bendixen/Feucht 2010), Vorstellungen (vgl. Hartinger et al. 2006), Sichtweisen (vgl. Seifried 2009) oder Konzeptionen (vgl. Entwistle/Peterson 2004; Gow/Kember 1993; Sembill/Seifried 2009) – als komplex und schwierig.

Es handelt sich bei dem Begriff der Lehrer*innenüberzeugungen ähnlich wie bei den bereits diskutierten Konzepten Persönlichkeit und personale Kompetenzen um ein »messy construct« (Pajares 1992). Dennoch prägt der Terminus »*teacher beliefs*« die internationale Literatur. Für den deutschsprachigen Diskurs hat sich neben dem Begriff subjektive Theorien die Bezeichnung Überzeugungen weitgehend durchgesetzt (vgl. Reusser/Pauli 2014: 643). Reusser und Pauli verstehen unter

»Überzeugungen von Lehrpersonen (*teacher beliefs*) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orien-

tierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.« (Reusser/Pauli 2014: 642–643)

Berufsbezogene Überzeugungen können demnach über folgende fünf Merkmale beschrieben werden:

(1) Berufsbezogene Überzeugungen weisen einen Gegenstandsbezug auf. Sie sind intentional auf etwas gerichtet. Diese Ausrichtung kann sich auf »disziplinäre oder pädagogische Fachinhalte, auf Lern- oder Bildungsprozessmerkmale, auf Personen (einschließlich sich selbst) oder auf Bildungsstruktur- oder Kontextmerkmale« (Reusser/Pauli 2014: 644) beziehen. Weiter können Überzeugungen spezifisch oder global, auf proximale oder distale Faktoren gerichtet, selbst- oder fremdbezogen sein. Einzelne Überzeugungen sind nicht als isolierte Einheiten zu verstehen. Sie bilden mehr oder weniger komplexe Konfigurationen von Vorstellungen und werden eher als Cluster verstanden. Strukturell werden Überzeugungen als theorieförmige, quasi-logische und damit als potentiell rekonstruierbar beschrieben (vgl. Reusser/Pauli 2014: 644).

(2) Psychologisch betrachtet sind berufsbezogene Überzeugungen emotional aufgeladene mentale Konfigurationen. Diese mentalen Zustände, in denen eine Lehrperson eine Aussage subjektiv für richtig hält, haben normativ-evaluativen Charakter (vgl. Pajares 1992; Calderhead 1996; Philipp 2007; Goldin et al. 2009).

»Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert.« (Reusser/Pauli 2014: 644)

Berufsbezogene Überzeugungen geben den Akteur*innen Handlungsorientierung und Verhaltenssicherheit und stehen damit auch in Verbindung zur Berufsethik einer Profession.

(3) In berufsbezogenen Überzeugungen steckt jedoch häufig nicht nur die exklusive individuelle Perspektive einer einzelnen Lehrperson. Zu berücksichtigen ist, dass sich in institutionalisierten Bildungsprozessen berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen kollektiver Praxen bilden, die sich in berufsbezogenen Überzeugungen widerspiegeln. Bourdieu (1974, 1985, 1987), Oevermann (1999) und in weiterer Folge Helsper (2018a, 2018b) haben diesbezüglich den Habitusbegriff geprägt. Demnach liegt jeder kulturellen Praxis ein System verinnerlichter Muster zugrunde, über die zum einen ein gegenseitiges Verstehen möglich wird und zum anderen berufstypische Situationen ähnlich wahrgenommen und interpretiert werden. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer*innen werden somit auch aus geteilten sozialen Praktiken von Bildung, Schule und Unterricht – samt ihren durch Sozialisation und Ausbildung geformten kollektiven Regeln und Prinzipien – gespeist (vgl. Reusser/Pauli 2014: 645).

(4) Lebensgeschichtlich geformte Überzeugungen, die aus bedeutsamen Prämissen der Selbst- und Weltsicht einer Person erwachsen, tragen maßgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität der Handelnden bei. Individuelles Handeln wird dadurch entlastet und vor Infragestellung oder gar Erschütterung geschützt. Neben diesen stabilisierenden Funktionen wirken jedoch besonders tiefsitzende und erfahrungsgesättigte Überzeugungen (*wisdom of practice*) auch als psychologische Filter, Frames oder Barrieren (vgl. Burke 2011; Fives/Buehl 2012; Merk 2020). Folglich entziehen sich Überzeugungen einer Modifikation umso stärker, je zentraler und vernetzter ihre Stellung im personalen Überzeugungssystem ist (vgl. Pajares 1992). Vor diesem Hintergrund verweisen Reusser und Pauli darauf, dass alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden müssen, damit angebaute Umstrukturierungen – zum Beispiel durch Lehrveranstaltungsangebote – auf die Handlungsebene durchdringen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 645). Ist den Lehrpersonen kein alternativer Wahrnehmungsmodus oder frischer Blick auf Routinen zugänglich, »werden neue Erfahrungen oder Informationen weiterhin vor dem Hintergrund der bewährten Überzeugungen assimiliert« (Reusser/Pauli 2014: 646). Einige Autor*innen sehen darin eine Ursache für die mangelnde nachhaltige Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen sowie allgemein die ausbleibende Umsetzung von Reformideen auf den unterschiedlichsten Ebenen des Bildungssystems (vgl. Richardson/Placier 2001; Philipp 2007; Oelkers/Reusser 2008; Fives/Buehl 2012).

(5) Wie bereits angedeutet, entziehen sich Überzeugungen zum Teil einer Veränderung. Ein Grund dafür liegt auch in der Unzugänglichkeit.

»Während Menschen einen Teil ihrer handlungsleitenden Kognitionen, wozu auch die Überzeugungen gehören, explizit benennen und kommunizieren können, ist ihnen ein anderer Teil nur bruchstückhaft zugänglich oder bleibt unbewusst.« (Reusser/Pauli 2014: 646)

Eine verbale Verausgabung dieser impliziten Anteile erscheint nur bedingt möglich und somit können diese nicht angemessen auf Regeln oder Regelsystemen abgebildet werden (vgl. Neuweg 2000b: 198). Trotzdem gilt die Bewusstmachung von »handlungssteuernden, häufig affektiv aufgeladenen Kognitionen durch Reflexion als wichtige Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen und bildet eine zentrale Komponente von Ansätzen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen« (Reusser/Pauli 2014: 646). Die Forschungslandschaft zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer*innen ist vielfältig (Lehrer*innenbildung, empirische Unterrichtsforschung, Didaktik etc.) und von unterschiedlichen Fragerichtungen und Forschungsmethoden geprägt (vgl. für eine Übersicht Reusser/Pauli 2014: 648–654).

Tabelle 12: Überblick über Schwerpunkte und Fragestellungen zu berufsbezogenen Überzeugungen (Reusser/Pauli 2014: 650)

	Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen		
Schwerpunkte und Fragestellungen der Forschung	Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schüler*innen	Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft
	Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen berufsbezogener Überzeugungen		
	Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen		

Ein Forschungsstrang in diesem Feld interessiert sich für die Veränderung und Veränderbarkeit von Überzeugungen. Ein gewisser Konsens aus den Forschungsbefunden zeigt sich hinsichtlich der »Bedeutung von Reflexion als Voraussetzung einer bewussten Auseinandersetzung mit den oft impliziten eigenen Überzeugungen« (Reusser/Pauli 2014: 653). Vielversprechend erscheinen Lehrveranstaltungsangebote, die bei den berufsbiografisch geprägten Erfahrungen ansetzen und in weiterer Folge durch Formate gestaltet sind, die »aus einer Kombination von Input- sowie beispielhaften unterrichtsbezogenen Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen bestehen, und deren Ziel es sein muss, Handlungsalternativen soweit einzuüben, dass diese als neue Handlungsroutinen [...] zur Verfügung stehen« (Reusser/Pauli 2014: 655).

Zusammengefasst können berufsbezogene Überzeugungen als eine wichtige Facette des personalen Aspekts angesehen werden. Denn

»Überzeugungen spiegeln dabei nicht einfach Dasjenige wider, was [Lehrpersonen] in ihrer (akademischen) Bildung an mehr oder weniger gesichertem Wissen über Lehr-Lernprozesse, Fächer, Schüler und das Bildungssystem erworben haben, sondern sie stehen auch und vor allem für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen* dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt«. (Reusser/Pauli 2014: 654–655)

Zentral für die Lehrer*innenbildung stellt sich die Frage nach Zugänglichkeit und Veränderbarkeit. Wie von Reusser und Pauli dargestellt, scheinen Formate, die alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel anbieten, dann vielversprechend, wenn neben der inhaltlichen Vermittlung vor allem die Zugänglichkeit zu eigenen Überzeugungen ermöglicht wird und damit die Selbstkenntnis gesteigert wird. Weiter dürfte der bereits thematisierte Aspekt der Selbstregulation sowohl für die Zugänglichkeit bzw. die wiederkehrende Bewusstmachung von Überzeugungen sowie für die Realisierung von alternativen Wahrnehmungsmustern, vor allem im Zusam-

menhang mit der affektiven Aufladung, eine noch nicht geklärte, aber möglicherweise nicht unwesentliche Rolle spielen.

4.4.5 Berufsethos

Im Anschluss an die zuvor beschriebenen berufsbezogenen Überzeugungen weisen vor allem die epistemologischen Überzeugungen im Sinne von »Wertbindungen« (Baumert/Kunter 2011: 42) eine Nähe zu dem von Oser (1998) geprägten Begriff des Berufsethos⁵ auf. Auf der Basis von theoretischen Überlegungen und Beobachtungen von Lehrkräften entwickelte Oser ein Diskursmodell, über das er herausarbeiten konnte, unter welchen Bedingungen Moral praktiziert und berufsethische Einstellungen entwickelt werden können. (vgl. Oser 1998: 121) Auf der Entscheidungsebene des professionellen berufsethischen Handelns in antagonistischen Konfliktsituationen beschreibt Oser drei auszubalancierende Verpflichtungsaspekte: Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45).

(1) Fürsorglichkeit bedeutet, dass die Lehrperson darauf bedacht ist, das Wohl der Schülerin bzw. des Schülers in den Vordergrund zu stellen und sich in der jeweiligen Situation der Person widmet, die Fürsorge am ehesten benötigt. Oser bezeichnet Fürsorge als ein »Wertkonstrukt«, das eine moralische Dimensionierung erfährt und auf das Zukünftige orientiert ist (vgl. Oser 1998: 44). »Fürsorge ist nach vorne, in die Zukunft gerichtet. Die Konsequenzen unseres Tuns – bis hin in zukünftige Generationen werden in Betracht gezogen« (vgl. Oser 1998: 44).

(2) Gerechtigkeit meint, dass »alle Beteiligten gleich oder ihren Ansprüchen oder ihren Verdiensten gemäß behandelt werden« (Oser 1998: 44). Anders als bei der Fürsorglichkeit sind hier nicht die individuellen Bedürfnisse des einzelnen angesprochen. Vielmehr geht es dabei um ein Gleichheitsprinzip, bei dem Bedürfnisse über Personen hinweg austauschbar sind und universelle Prinzipien der Moralität zum Ausdruck kommen (vgl. Oser 1998: 44–45).

(3) Wahrhaftigkeit bezieht sich darauf, gemäß den eigenen Überzeugungen zu handeln, so dass weder eine der beiden anderen Verpflichtungsaspekte oder andere instrumentelle Überlegungen dominieren. Personen, die versuchen, wahrhaftig – also authentisch – zu handeln, werden sich immer wieder in einem inneren Aushandlungsprozess befinden. Wahrhaftigkeit in der Begegnung mit einem Gegenüber gestaltet sich nach Oser über die Dimensionen Aufrichtigkeit, kooperatives Verhalten und Bereitschaft zum offenen Dialog (vgl. Oser 1998: 45).

Die gleichzeitige Berücksichtigung dieser Verpflichtungsaspekte für alle beteiligten Personen kann für die Lehrperson durchaus bedeuten, mit Widersprüchen – sogenannten »Antagonismen« – konfrontiert zu sein (vgl. Oser 1998: 45). Für Oser ist eine

5 Das Konzept des Berufsethos bezieht sich an dieser Stelle primär auf den von Oser entwickelten diskursiven Ansatz. Im Diskurs zum Berufsethos unterscheiden Forster-Heinzer und Oser mit dem relationalen Ansatz und dem Werte-Ansatz zwei weitere Ansätze (vgl. Forster-Heinzer/Oser (2020: 109)). Drahmann und Cramer differenzieren mit values, virtues, cognitive ability, competence, identity and sensitivity, caring approach, professional codes sieben Perspektiven auf das Lehrerethos (vgl. Drahmann/Cramer (2019: 21–27)).

Auflösung der Widersprüche durch Ausbalancierung der drei Verpflichtungsaspekte nur dann sinnvoll, wenn eine Konfrontation aus der Sicht aller involvierten Personen stattfinden kann und die verschiedenen Perspektiven kontrovers diskutiert werden können (vgl. Oser 1998: 47). »Im Normalfall entsteht ein moderater Dissens, der aber ein neues Zusammenleben der Kontrahenten ermöglicht.« (Oser 1998: 47) Die Realisierung dieses Prozesses »stellt ein Element universaler professioneller Moralität« dar (Oser 1998: 47). Oser nimmt an, dass »Ich-Stärke«, »Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Enthusiasmus [und] Stressverarbeitungskapazität« als personale Einflussvariablen maßgeblich für die Gestaltung eines positiven Interaktionsklimas mit sozialintegrativer Ausrichtung sind (vgl. Oser 1998: 48). Gleichwohl konstatiert er, dass diese optimalen Voraussetzungen zwar nur selten erfüllt sind, Lehrpersonen aber »die notwendigen Fähigkeiten zur Balancierung der drei Verpflichtungsaspekte erwerben und entwickeln können« (Oser 1998: 48).

Terhart beschreibt das Berufsethos als pädagogische Haltung und nennt unter anderem folgende personale Kompetenzen: soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Engagement, Empathie, Geduld, Zuversicht, Frustrationstoleranz und Distanzierungsfähigkeit (vgl. Terhart 2000b: 56). Er plädiert dabei aber für eine »realistische berufsethische Normierung des Lehrberufs« (Terhart 2013a: 9), sodass »eine entsprechende pädagogische Haltung« auch »zielgerichtet und bewusst« erarbeitet werden kann (Terhart 2000b: 56). Wichtig erscheint bei diesem Versuch, das Berufsethos als realistisch zu fassende Komponente von pädagogischer Könnerschaft zu verstehen, der Verweis von Löwisch:

»Ein Können ohne Haltung, die dem Können und seiner Zweckgerichtetheit Sinn und Wert gibt, ist ein ethisch unkontrollierbares und ein nicht von einem personalen Zentrum her legitimes Können« (Löwisch 2000: 128)

Somit bleiben kultivierbare personale Kompetenzen immer auch »an die kognitive Entwicklung der moralischen Urteilskraft und an die Performanz einer Praktizierung von Moral im Zusammenleben und Zusammenarbeiten« gebunden (Löwisch 2000: 141).

Für die empirische Lehrer*innenbildungsforschung, die sich darum bemüht, Wirkungsketten bestmöglich nachzuvollziehen, stellen Werthaltungen durch das Zusammenwirken der epistemologisch bestmöglich zu trennenden Kategorien Wissen und Überzeugungen eine besondere Herausforderung dar (vgl. Baumert/Kunter 2006: 496). Nichtsdestotrotz wurde bei der Konzeption des Modells professioneller Handlungskompetenz angenommen, dass »die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen oder die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung bedeutsam sind« (Baumert/Kunter 2006: 498).

Zusammengefasst kann das Berufsethos als ein fortlaufender Prozess der Balancierung von Werthaltungen beschrieben werden, dessen optimale Realisierung zwar durch pädagogisch-moralische Persönlichkeitsstrukturen begünstigt, jedoch maßgeblich durch die Entwicklung personaler Kompetenzen befördert werden kann. Insbesondere Selbstregulation, um die aus dem Zusammenwirken der drei Verpflichtungsaspekte entstehenden Antagonismen balancieren zu können und das Streben nach vertiefter Selbstkenntnis, um sich des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten be-

wusst zu sein, dürften entscheidende Mechanismen in diesem Entwicklungsprozess sein.

4.4.6 Motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitserwartung

Der Begriff motivationale Orientierung wurde maßgeblich durch die Entwicklung des COAKTIV-Modells (vgl. Baumert/Kunter 2011 und siehe Abschnitt 3.4.1) in die Diskussion eingebracht. Neben dem Professionswissen und den berufsbezogenen Überzeugungen wird damit der motivationale Kompetenzaspekt berücksichtigt. Durch dieses erweiterte Verständnis von professioneller Kompetenz, über den kognitiven und fachspezifischen Aspekt hinaus, wird auch die motivationale und emotionale Ebene berührt (vgl. Klusmann 2011: 277; Baumert/Kunter 2011: 42). Im Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung werden unter motivationaler Orientierung »selbstbezogenen Kognitionen, insbesondere Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit, sowie intrinsische Motivationen« (Keller-Schneider 2010: 68) zusammengefasst.

Selbstwirksamkeitserwartung wird beschrieben als die »subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35). Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung gehen auf Grund der eigenen Kompetenz und Dispositionsbewertung davon aus, erfolgreich handeln zu können. Mit der Entwicklung mehrerer Instrumente zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrer*innen (vgl. u.a. Schwarzer/Jerusalem 1999) wurde versucht, Selbstwirksamkeit als Teil eines Systems motivationaler Orientierungen zu erfassen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 43).

Forschungsarbeiten zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer*innen aus den letzten Jahrzehnten zeigen tendenziell einen Zusammenhang mit den Dimensionen Enthusiasmus für den Unterricht, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsführung, konstruktives Unterstützungsverhalten, Lehrer*innenwohlfinden und der Wahrscheinlichkeit für den Verbleib im Lehrberuf (vgl. Schwarzer/Warner 2014; Zee/Koomen 2016). Im Hinblick auf die Lehrer*innengesundheit verweisen Schwarzer und Schmitz darauf, dass ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrer*innen ein Resilienzfaktor bei der Bewältigung von Berufsstress und dem langfristigen Umgang mit Berufsbelastungen sein könnte (vgl. Schmitz/Schwarzer 2002; Schmitz 2001).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die Autor*innen der Kasseler Studie zur Lehrergesundheit und Lehrerbeltung (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013). Selbstwirksamkeitserwartung wurde dabei als eine der personalen Ressourcen von Lehrer*innen identifiziert, die sowohl für die Gesunderhaltung als auch für die Gestaltung des Unterrichtshandelns eine Schlüsselrolle spielen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 100).

»Je stärker Lehrerinnen und Lehrer überzeugt sind, dass sie erfolgreich mit beruflichen Anforderungen umgehen können, dass sie auch in schwierigen Situationen eine Lösung finden, desto eher setzen sie auf schülerorientierten Unterricht, auf selbständige Arbeitsformen, auf motivational und emotional angereicherte Lernzugänge, desto flexibler können sie sich auf veränderte Unterrichtssituationen einstellen und desto weniger störanfällig sind sie im Unterrichtsgeschehen.« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 100)

Als Quellen für den Aufbau von allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung unterscheidet Bandura (1986) die (1) eigenen Erfolgserfahrungen, (2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtungen, (3) sprachliche Überzeugungen und (4) Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Gefühlsregung. Die Quellen haben einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung. So werden der Wahrnehmung und Interpretation von Gefühlsregungen ein geringerer Einfluss zugeschrieben. Weiter können nicht immer alle vier Quellen genutzt werden. Lehrer*innen, die ihren Beruf schon länger ausüben, können ihre Selbstwirksamkeitserwartung aus den bereits gemachten Erfahrungen aufbauen, wohingegen Berufsneulinge auf die übrigen Quellen angewiesen sind (vgl. Tschannen-Moran/Hoy 2007: 952). Döring-Seipel und Dauber verweisen auf Studien von Day (2008) und Herzog (2007), die darauf hindeuten, dass sich im Laufe der Berufsbiographie die Selbstwirksamkeitserwartungen erheblich verändern und dass gerade die Berufseinstiegsphase entscheidend für den Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen ist (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30).

Weiter betonen die Autor*innen, dass Selbstwirksamkeitserwartung sich nicht nur in Abhängigkeit von der Lebenserfahrung verändern kann, sondern auch, »dass Impulse zum Aufbau von Selbstwirksamkeit von gezielten Interventionen ausgehen können« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 30).

Neben der Selbstwirksamkeitserwartung beschreiben Baumert und Kunter (2011) Lehrer*innenthusiasmus als die Komponente einer intrinsischen motivationalen Orientierung. Lehrer*innenenthiasmus wird von den Autor*innen mit Rückgriff auf die erweiterte Erwartungs-Wert-Theorie von Wigfield und Eccles (2000), der Theorie des individuellen Interesses (Krapp 1992) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) als emotionaler Faktor der Motivation angeführt (Baumert/Kunter 2011: 44). Für Baumert und Kunter drückt sich Lehrer*innenenthiasmus im »Grad des positiven Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit« (2011: 44) aus.

Zusammengefasst können motivationale Orientierungen – bestehend aus selbstbezogenen Kognitionen, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit sowie intrinsischer Motivation – als entscheidende Komponenten beschrieben werden, die für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich sind. Neben berufsbiographischen Dynamiken, durch die es zu Entwicklungen der motivationalen Orientierung kommt, dürften die Komponenten Selbstregulation und Selbstkenntnis zum einen für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung und zum anderen für die explizite Gesunderhaltung und die Gestaltung von gelingendem Unterrichtshandeln eine entscheidende Rolle spielen.

4.4.7 Emotionen

Das Thema Emotionen wird im Diskurs zur pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen auf Nebenschauplätzen verhandelt und ist damit nicht systematisch in der Lehrer*innenbildung verankert (vgl. Porsch 2018: 269). Über die Lehrer*innenbildung hinaus verweist Huber auf das problematische Verhältnis der bildungswissenschaftlichen Disziplin – insbesondere der Bildungsphilosophie – zu Gefühlen und Emotionen (vgl. Huber 2020: 36–37). Kraft bezeichnet Affekt und Emotion als blinde Flecken im dis-

ziplinären Selbstverständnis der Pädagogik. Er kritisiert, dass in aktuellen genuin pädagogischen Theorien die emotionale Dimension von Lehren und Lernen zum einen nicht systematisch behandelt wird und zum anderen kaum als zugehörige Begrifflichkeit diskutiert wird (vgl. Kraft 2010: 54). Aus seiner Sicht hat es den Anschein, »als würde sich die pädagogische Theorieproduktion einem sonderbaren, selbst auferlegten Verbot unterwerfen, Affekt und Emotion zum Thema zu machen« (Kraft 2010: 64). Auch Breinbauer wirft die Fragen auf, ob die Bildungsphilosophie und die Bildungstheorie den *emotional turn* (Gilmore/Anderson 2016) bzw. *affective turn* (Clough/Halley 2007) – die emotionale Wende in den Geistes-, Sozial-, Kultur- und Humanwissenschaften – verschlafen haben und warum die Bildungsphilosophie sich hier eher zurückhaltend zeigt (vgl. Breinbauer 2018: 44).

In den professionstheoretischen Ansätzen (siehe Abschnitt 3) und Modellen zur pädagogischen Handlungskompetenz (siehe Abschnitt 3.4) werden Affekt und Emotion mit einer ähnlichen Zurückhaltung verhandelt. Gleichwohl sind die strukturtheoretisch aufgezeigten Antinomien des Lehrer*innenhandelns affektiv aufgeladen (vgl. Helsper 1996: 535; Terhart 2011: 206; Oevermann 1996: 176), der professionellen Handlungskompetenz ein affektiv-motivationaler Bereich eingeschrieben (vgl. Baumert/Kunter 2011: 45; Klusmann 2011) und den berufsbiographischen Entwicklungsaufgaben emotionale Markierungen inhärent (vgl. Hericks et al. 2018: 604; Fabel-Lama 2018: 91). Darüber hinaus versuchen alle drei professionstheoretischen Ansätze mit der Ungewissheit, die pädagogisches Handeln prägt, umzugehen (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 27). Diese Ungewissheit wird dabei jedoch selten als »ein kognitiv und affektiv erlebter Zustand« (Effinger 2021, S. 14) diskutiert.

Ähnlich wie unter Abschnitt 4.4.1 Persönlichkeit liegt eine Herausforderung für die Erforschung und Diskussion von Emotionen im Bildungskontext darin, dass hinsichtlich der Definition von Emotion keine Einigkeit herrscht. Die Forschungsarbeit von Izard zu 34 wissenschaftlichen Emotionsdefinitionen verdeutlicht dies (vgl. Izard 2010: 367). Ein disziplinübergreifender Konsens besteht aktuell nur darüber, »dass Emotionen die Folge eines irgendwie gearteten, äußerlichen oder innerlichen (Reiz-)Ereignisses sind, auch wenn die Beziehung zwischen Ereignis und Emotion keinesfalls als kausal gilt« (Huber 2020: 64–65). Über das Wann und Wie des Wahrnehmens und der Verarbeitung dieses Ereignisses herrscht jedoch Uneinigkeit. Ohne die Berücksichtigung detaillierter Differenzierungen in der emotionstheoretischen Diskussion (siehe zur Übersicht z.B. Huber 2020) können zumindest zwei unterschiedliche Positionen in Bezug auf die Entstehung und den Ursprung von Emotionen differenziert werden. Emotionen werden zum einen als die Folge einer somatischen Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis verstanden, wodurch die Wahrnehmung von Körperzustandsveränderungen im Fokus steht (vgl. bspw. Ekman 1973; Izard 1993; Davidson et al. 2000; Panksepp 2004; LeDoux/Griesse 2006). Zum anderen werden Emotionen als die Folge kognitiver Prozesse betrachtet und Emotionen als das Resultat einer kognitiven Bewertung eines spezifischen Ereignisses verstanden (Arnold 1961a, 1961b; Lazarus 1991; Scherer 1984, 2009). Huber plädiert mit Verweis auf das (Zweistufen-)Modell von Schachter und Singer (1962) für eine integrative Perspektive und das interdependente Verhältnis von körperlichen und kognitiven Prozessen. In der Emotionstheorie von Schachter und Singer entstehen Emotionen durch die kognitive Interpretation einer physiologischen Erregung. Die körperliche Ver-

änderung ist dabei für die Intensität der Emotion verantwortlich, wohingegen die Qualität der Emotion durch die Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung der jeweiligen Situation entsteht (vgl. Huber 2020: 67).

Diese Wechselwirkung von körperlichen Veränderungen und kognitiven Bewertungen wird besonders deutlich, wenn nach der Funktion von Emotionen gefragt wird. Emotionen steuern und regulieren – in Reziprozität mit anderen Mechanismen – die Erhaltung eines Gleichgewichtszustandes im salutogenetischen Sinne. In dieser Funktion geben Emotionen Auskunft, ob und wo gerade ein Gleichgewicht oder Ungleichgewicht vorherrschend ist bzw. ob eine Veränderung zu erwarten ist; und sie bahnen damit auch maßgeblich den Umgang mit dieser Veränderung an (vgl. Huber 2020: 69–70).

Aus pädagogischer Perspektive besonders relevant erscheint die Unterscheidung von zwei grundlegenden Emotionstypen im Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung. Zum einen sind es primäre Emotionen bzw. Basisemotionen (*basic emotions*) oder Grundemotionen (*universal emotions*). Je nach Autor*in werden dabei zwischen sechs und acht diskreten Emotionen (Angst bzw. Furcht, Ärger bzw. Wut, Freude bzw. Glück, Neugier bzw. Interesse, Trauer, Ekel, Überraschung sowie Hass bzw. Verachtung) unterschieden, die als angeborene und kulturunabhängige Phänomene beschrieben werden (vgl. Ekman/Cordaro 2011: 368–369). Zum anderen sind es sekundäre bzw. soziale Emotionen, die unterschieden werden. Diese auch als *self-conscious* (vgl. Tracy et al. 2007) bezeichneten Emotionen formen sich im Laufe der individuellen Entwicklung und werden abhängig von äußeren Sozialisationsbedingungen sowie idiosynkratischen Voraussetzungen weiter ausdifferenziert (vgl. Huber 2020: 71). Sie sind in ihrer Erscheinung weit aus komplexer und vielfältiger als primäre Emotionen und an ein Verständnis für das eigene Selbst und soziale Beziehungen gebunden. In der Literatur werden dazu angeführt: Mitgefühl bzw. Empathie, Scham, Verlegenheit, Stolz, Schuld, Eifersucht, Liebe, Neid, Dankbarkeit, Bewunderung etc. Diese Emotionen benötigen einen sozialen Kontext bzw. ein soziales Gegenüber oder die Imagination desselben. Das Konzept der primären und sekundären Emotionen findet sich – in unterschiedlicher Akzentuierung je nach Autor*in – sowohl in den somatischen als auch in den kognitiven Erklärungsansätzen (vgl. Huber 2020: 71). Die Wirkungsweisen von Emotionen als ein weiterer Aspekt im Erklärungsversuch werden von verschiedenen Autor*innen über unterschiedliche Mehrkomponentenmodelle dargestellt (vgl. Izard 1999; Scherer 1984, 2005; Niedenthal et al. 2006; Fontaine et al. 2007; Thagard/Aubie 2008). Folgende sechs Komponenten lassen sich dabei beschreiben:

- (1) die physiologischen Veränderungen,
- (2) der motorische und expressive Ausdruck,
- (3) Aktions- und Motivationstendenzen,
- (4) kognitive Bewertungen und Vorstellungsbilder,
- (5) die subjektive Empfindung sowie
- (6) Emotionsregulationsmechanismen (vgl. Huber 2020: 73).

Die physiologischen Veränderungen sind beispielsweise körperinterne Prozesse wie Herzfrequenz oder Hormonhaushalt. Der motorische und expressive Ausdruck meint die mit der Emotion einhergehende Gestik und Mimik. Die Aktions- und Motivati-

onstendenzen zeigen das Fight-Flight-Freeze-Prinzip bzw. signalisieren und bahnen situationsspezifisch ein zweckdienliches Verhalten. Die kognitiven Bewertungen und Vorstellungsbilder beziehen sich auf die Interpretation der emotionsauslösenden Situation mit all ihren mentalen Repräsentationen. Die subjektive Empfindung repräsentiert das eigentliche Gefühl bzw. das individuelle Erleben der Emotionen. Und die Emotionsregulationsmechanismen beschreiben den jeweiligen Umgang mit der Emotion (vgl. Huber 2020: 73).

In einer dieser Komponenten wurde bereits eine wichtige sprachliche und konzeptuelle Differenz – Gefühl (Wahrnehmung) und Emotion (Ausdruck) – angesprochen, die sich unabhängig von der jeweiligen Perspektive in allen emotionstheoretischen Positionen findet. Das Gefühl (*feeling*) bzw. das Gefühl einer Emotion (*the feeling of the emotion*) meint die bewusste Wahrnehmung von Körperzustandsveränderungen mit den begleitenden Vorstellungsbildern und subjektiven Bewertungen sowie mentalen Repräsentationen (vgl. Damasio 1996, 2003; Barrett 2012; Scherer 2009; Kochinka 2015). Das Gefühl bezieht sich auf das subjektive Erleben von Emotionen, das dem Individuum vorbehalten bleibt. Das subjektiv erlebte Gefühl (Wahrnehmung) bzw. der intentionale Gehalt entzieht sich der Beobachterperspektive. Im Gegensatz dazu kann die Emotion in Form eines expressiv-affektiven Ausdrucks vom Gegenüber erkannt und interpretiert werden.

Diese Differenz von Emotion als Ausdruck und Gefühl als individuelle Wahrnehmung erscheint höchst relevant für pädagogische Handlungssituationen. Wird weiter berücksichtigt, dass Emotionen und ihre Auslöser sowie Gefühle und ihr intentionaler Gehalt immer von der eigenen Lebenswirklichkeit abhängig sind, zeigt sich die Subjektivität der Emotionalität noch stärker. Die Schwierigkeit, die Emotion des Gegenübers hinsichtlich Qualität und Intensität angemessen zu interpretieren, wird dabei offensichtlich (vgl. Huber 2020: 77).

Ein weiterer Aspekt, der in dieser Differenz angesiedelt werden kann, ist die Zugänglichkeit bzw. die Bewusstseinsqualität von Gefühlen und Emotionen. Nach Barrett ist eine Emotion zwar grundsätzlich bewusstseinsfähig, jedoch muss sie nicht zwangsläufig Teil der bewussten Aufmerksamkeit sein. Gefühle hingegen sind immer Teil der bewussten Wahrnehmung (vgl. Barrett 2006: 22). Huber verweist darauf, dass Emotionen uns zum Großteil nicht bewusst sind. Nicht-bewusste Emotionen unterscheidet er dabei dezidiert von unbewussten Phänomenen, die im Sinne der tiefenpsychologischen Terminologie dem Bewusstsein nicht zugänglich sind (vgl. Huber 2020: 79).

»Nicht-bewusste Emotionen wie auch nicht-bewusste emotionale Reaktionen sind der bewussten Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion allerdings sehr wohl zugänglich; und auch dies gilt wiederum unabhängig von der Annahme ihrer Entstehung. Für pädagogische Überlegungen ist dies eine entscheidende Differenz, weil sie die Idee der Unveränderlichkeit und finalen Prägung emotionaler Prozesse und somit eine deterministische Perspektive auf Menschsein klar ablehnt und gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitenden Prozess verweist.« (Huber 2020: 79)

Zusammengefasst werden Emotionen demnach über körperbezogene und kognitive Erklärungsansätze hinsichtlich ihrer Entstehung und ihres Wesens dargestellt und unter

Berücksichtigung der basalen Funktion, der zentralen Formen, der einzelnen Wirkungskomponenten beschrieben sowie unter Berücksichtigung des Ausdrucks und der Wahrnehmung über die soziale Dimension gefasst. Emotionen sind damit weder einzig und allein als das Resultat kognitiver Phänomene zu verstehen, noch dürfen sie lediglich auf die Wahrnehmung somatischer Veränderungsprozesse reduziert werden.

»Vielmehr sind Emotionen in einem sozio-kulturellen Kontext geformte idiosynkratische Konstruktionen der Bewertung von Erfahrungen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, die sich in ihrer Wirkung sowohl körperlich, kognitiv und sozial manifestieren als auch in ihrer Entstehung durch körperliche, kognitive und soziale Bedingungen konstituieren.« (Huber 2020: 81)

Mit Blick auf die Bildungsforschung zeigt sich, dass Emotionen im 20. Jahrhundert eher selten Teil von Untersuchungen waren. In der jüngeren Vergangenheit haben Emotionen jedoch vor allem in der Unterrichtsforschung mit Blick auf die Schüler*innen zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Huber 2020: 54–55). Emotionen werden demnach als Voraussetzungen des Lernens erachtet, weil sie den Zugang zum Lernen wesentlich mitgestalten. Emotionen beeinflussen das Lernen, indem sie je nach Aktivierungspotential, Intensität und Wertigkeit das Lernen und den Wissenserwerb steuern. Ebenso sind sie Resultate des Lernens, weil Lernen die Entwicklung, Modulation und Regulation von Emotionen wesentlich mitbestimmt (vgl. Hascher/Brandenberger 2018: 293–296). Nach Pekrun wird das Lernen und die Leistung maßgeblich durch Emotionen gesteuert, weil durch den subjektiven Wert (*Valenz*) und das Aktivierungspotential (*Arousal*) die Aufmerksamkeit und die Lernmotivation beeinflusst, die Speicherung und das Abrufen von Information aus dem Gedächtnis sowie Selbstregulation befördert oder reduziert werden (vgl. Pekrun 2018: 227). Diesem dabei wirkenden »*body-brain-mind-cycle*« (Immordino-Yang/Gotlieb 2017: 361) versuchen die sozial-affektiven Neurowissenschaften speziell im Kontext von Bildungsprozessen unter entwicklungspsychologischer Perspektive auf die Spur zu kommen (vgl. dazu den Überblick von Immordino-Yang/Christodoulou 2014).

Die überschaubaren Forschungsbefunde mit Fokus auf die Lehrer*innen, die sich Großteils auf Beobachtung, Interviews und Selbsteinschätzung stützen, deuten auf einen zentralen Einfluss von Lehrer*innenemotionen auf die Unterrichtsgestaltung, das pädagogische Handeln, die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowie auf das Wohlbefinden und die Lernergebnisse der Schüler*innen hin (vgl. Hascher/Krapp 2014: 690). Huber skizziert in seiner Arbeit über eine historische Annäherungen die Bedeutung von Emotionen innerhalb von Bildungsprozessen und Bildungsverläufen im Allgemeinen (vgl. Huber 2020: 52–58). Er verweist dabei auf Friedauers Auffassung, wonach Gefühle die zentralen Inhalte des Bildungsprozesses darstellen. Friedauer beschreibt einen solchen Bildungsprozess als einen »der auf selbstbestimmte Ausgestaltung eines individuellen Selbst- und Weltverhältnisses durch die reflexive Bewusstwerdung der eigenen Sinnlichkeit und durch die Überführung eines Gefühls in den ästhetischen Modus der Empfindung zielt« (Friedauer 2018: 72). Innerhalb eines Bildungsprozesses sind Emotionen oft auch grundlegend für Ausgrenzungs- bzw. Ausschlussmechanismen (vgl. Kreamer 2018: 444). Des Weiteren steckt im emotionalen Erleben und Wahrnehmen

innerhalb pädagogischer Handlungssituationen ein psychisches Überforderungs- bzw. Belastungspotential (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2018: 256).

»Eine Bildung der Gefühle bedeutet demnach auch, sich von seinen emotionalen Bewertungen distanzieren zu können und die eigenen Emotionen reflektieren und regulieren zu lernen.« [...] »Dementsprechend sind neben adäquaten Emotionsregulationsmechanismen auch präventive Strategien des Umgangs mit überfordernden Situationen für die pädagogische Bezugnahme auf das Gefühl notwendig.« (Huber 2020: 57)

Auch Porsch schlussfolgert, dass die Arbeit von Lehrer*innen in Zukunft nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden kann (vgl. Porsch 2018: 269–270). Emotionen und Gefühle bilden demnach das Herz des Unterrichtens und Lernens und dürfen nicht länger als lästige Nebeneffekte betrachtet werden. Sie müssen vielmehr als integraler Bestandteil von professionellem pädagogischem Handeln verstanden werden (vgl. Kelchtermans/Deketelaere 2016: 453).

Arnold und Pachner verweisen mit Blick auf das Erwachsenenalter und damit auch auf die Lehrer*innenbildung darauf, dass emotionale Kompetenzen eine Voraussetzung für die Entwicklung weiterer Kompetenzfacetten sind und damit entscheidende Variablen in bildungsbiographischen Entwicklungen darstellen (vgl. Arnold 2014: 27–28). Trotzdem scheint der Umgang mit Emotionalität im Rahmen der Lehrer*innenbildung ein schwieriges Thema zu sein, da vor allem die angemessene Aufbereitung schwerfällt (vgl. Keuffer 2012: 167). Neben der Empfehlung, mehr emotionstheoretisches Grundlagenwissen im Lehramtsstudium zu vermitteln, plädieren einige Autor*innen für eine verstärkte Reflexion der eigenen Emotionalität und die sich daran anschließenden Möglichkeiten der Emotionsregulation (vgl. Kelchtermans/Deketelaere 2016: 454; Porsch 2018: 283). Mit dem Wissen um die Bedeutung nicht-bewusster Prozesse und der damit einhergehenden »endemischen Ungewissheit« (Cramer/Drahmann 2019: 27) in pädagogischen Handlungssituationen sprechen sich Datler und Wininger (2018) aus psychoanalytischer Sicht für eine planvolle Beschäftigung und systematische Analyse des emotionalen Erlebens von Pädagog*innen aus. Sie gehen davon aus, dass dadurch

»die Spielräume für die erfolgreiche Gestaltung pädagogischer Prozesse wachsen, wenn Pädagogen in der Lage sind, auf emotionale Prozesse sensibel Bedacht zu nehmen und sich differenzierte Vorstellung darüber erarbeitet haben, (a) welche Bedeutung bereits erfolgte Prozesse der Entwicklung von Emotionen für das Geschehen im Hier und Jetzt haben dürften und (b) welchen Einfluss das Geschehen im Hier und Jetzt auf die weitere Entwicklung von Personen haben kann. (Datler/Wininger 2018: 330)

Für die pädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen gilt es, »großes Augenmerk auf die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Vorstellungen sowie auf damit verbundene Grundhaltungen zu legen« (Datler/Wininger 2018: 330). Eine »differenzierte Wahrnehmung eigener emotionaler Prozesse auf Seiten der Pädagoginnen« eröffnet diesen spezifischere Deutungsmöglichkeiten von komplexen Beziehungsprozessen unter Berücksichtigung darin eingeschriebener emotionaler Dynamiken (Datler/Wininger

2018: 330). Wie diese Emotionsdynamik den Lehr- und Lernprozess im Unterrichtshandeln moduliert und welchen Einfluss diese auf die Entwicklung von Schüler*innen und Lehrer*innen hat, wird zunehmend in interdisziplinären Forschungsanstrengungen mit neurowissenschaftlichen Untersuchungen versucht zu verstehen (vgl. Immordino-Yang/Gotlieb 2020: 245).

Obwohl Lehramtsstudierende im doppelten Sinne – als Lernende an der Hochschule und als zukünftig Lehrende in der Schule – von der eingeschriebenen Emotionsdynamik in Lehr-Lernprozessen betroffen sind, wird in den professionstheoretischen Diskursen diese Facette der Kontingenz nicht über die Begriffe Emotionen bzw. Gefühle verhandelt, und somit wird der emotionalen Dimension nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dies wirkt, ähnlich wie bei den anderen Bereichen des personalen Aspekts von pädagogischer Professionalität, auch auf die Praxis der Lehrpersonenbildung, in der emotionstheoretisches Grundlagenwissen und die planvolle Beschäftigung, die systematische Analyse der eigenen Emotionalität und des emotionalen Anteils im Lehrer*innenhandeln sowie der angemessene Umgang mit Emotionen nur selten in einzelnen Lehrveranstaltungen thematisiert werden und darüber hinaus auch nicht systematisch Teil des angebahnten Professionalisierungsprozesses sind (vgl. Porsch 2018: 283).

Wie bereits aus den Forschungen zum Lehrer*innenhandeln angedeutet, stehen Emotionen und soziale Beziehungen in einer engen Wechselwirkung und werden daher im Wirkungsfeld der sozial-emotionalen Kompetenz zusammengefasst. Für die Lehrer*innenbildung liegt mit dem sich seit 20 Jahren von der *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) entwickelnden Konzept des sozial-emotionalen Lernens (SEL) (vgl. Weissberg et al. 2015) ein Konzept vor, das für angehende Pädagog*innen in zweifacher Hinsicht gewinnbringend scheint: zum einen, um sozial-emotionales Lernen im zukünftigen Unterrichtshandeln einzuweben (vgl. Reicher/Matischek-Jauk 2018: 258; Williamson et al. 2015) und zum anderen, um im Rahmen der Lehrer*innenbildung sozial-emotionale Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Schonert-Reichl et al. 2015: 409; Jennings/Frank 2015: 432; Schussler et al. 2016: 133; Valtl 2021). Sozial-emotionale Kompetenz setzt sich dabei aus folgenden fünf Bereichen zusammen:

- (1) Selbstwahrnehmung (*self-awareness*) bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Stärken erkennen zu können und zu wissen, wie diese das Verhalten beeinflussen.
- (2) Selbstregulation (*self-management*) meint den produktiven Umgang mit sich selbst und ist gekennzeichnet durch die Fähigkeiten, das eigene Verhalten, die Emotionen, Denkprozesse und spontanen Impulse situationsangemessen regulieren zu können sowie mit Belastungen umzugehen, sich zu motivieren und Ziele setzen zu können.
- (3) Soziales Gewahrsein (*social-awareness*) als Wir-Bewusstsein bzw. Empathiefähigkeit hilft, die Bedürfnisse und Gefühle anderer verstehen zu können, die Rechte anderer respektieren sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen wertschätzen zu können.
- (4) Beziehungsfertigkeiten (*relationship skills*) wie Zuhören und Aushandeln sind bedeutsam, um zu anderen Menschen positive Beziehungen aufzubauen und aufrecht-erhalten zu können, unangemessenem sozialem Druck widerstehen und Konflikte moderieren sowie Hilfe anbieten und annehmen zu können.

- (5) Verantwortliche Problemlösekompetenz (*responsible decision-making*) ermöglicht, dass verantwortliche Entscheidungen getroffen werden können, dass Personen die Verantwortung für Entscheidungen und Verhalten übernehmen können; alternative Handlungsstrategien und kritisches Denken werden entwickelt (vgl. Weissberg et al. 2015: 6–7; Reicher/Matischek-Jauk 2018: 251; Valtl 2021: 36).

Wird die »Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitende[r] Prozess« (Huber 2020: 79) ernst genommen, dann bedarf es mit Blick auf die Lehrer*innenbildung einer deutlichen Annäherung an den *emotional turn*, durch die bereits angedeuteten Pfade. Nach Datler und Winniger liegt in der Förderung der differenzierten Wahrnehmung der eigenen emotionalen Prozesse auf Seiten der Lehrer*innen die Hoffnung, dass dadurch die Spielräume für die erfolgreiche Gestaltung pädagogischer Prozesse wachsen (vgl. Datler/Wininger 2018: 330).

Auch Huber versteht unter Bildung der Gefühle, »sich von seinen emotionalen Bewertungen distanzieren zu können und die eigenen Emotionen reflektieren und regulieren zu lernen« (Huber 2020: 57). Als Herausforderung erweist sich dabei die Gestaltung bzw. Platzierung der planvollen Beschäftigung und systematischen Analyse des emotionalen Erlebens in der Lehrpersonenbildungspraxis.

Zusammengefasst zeigt sich, dass der emotionalen Dimension auf Seiten der Lehrer*innen hinsichtlich der Forschungsbefunde, der theoretischen Bearbeitung im Zusammenhang mit den professionstheoretischen Ansätzen und der systematischen Thematisierung in der Lehrpersonenbildung bislang wenig Beachtung geschenkt wurde; obwohl die emotionstheoretischen Grundlagen (vgl. im Überblick bei Huber 2020) darauf hinweisen, dass Lehrer*innenhandeln nicht ohne die emotionale Dimension gedacht werden kann (vgl. Porsch 2018: 269–270). Fokussiert auf den in diesem Abschnitt dargestellten personalen Aspekt von pädagogischer Professionalität dürften Emotionen eine maßgebliche Querschnittsthematik darstellen. Bei einem Großteil der diskutierten Konzepte (professionelles Selbst, Überzeugungen, Berufsethos, motivationale Orientierung) wird auf die affektive Aufladung verwiesen und damit die Rolle der Gefühle und Emotionen angedeutet. Den Hinweisen von Datler und Wininger (vgl. 2018: 330), Huber (vgl. 2020: 57), Porsch (vgl. 2018: 269–270) folgend, dürften die Komponenten Selbstregulation und Selbstkenntnis eine entscheidende Rolle bei der Bildung von Emotionen im Kontext der Lehrer*innenbildung spielen.

4.4.8 Pädagogische Haltung

Historisch betrachtet wurde die Frage nach »der richtigen« bzw. einer professionellen pädagogischen Haltung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wiederkehrend thematisiert (vgl. dazu den Überblick von Fiegert/Solzbacher 2014; Zierer et al. 2019). Drahm et al. konstatieren, dass bislang eine einheitliche Definition fehlt, die Auseinandersetzung mit diesem Begriff eher normativ geprägt war und kaum empirische Befunde zur pädagogischen Haltung in der Forschung zum Lehrberuf vorliegen (vgl. Drahm et al. 2019: 174). Dennoch wird der Begriff Haltung (vgl. Paseka et al. 2011: 27) bzw. Grundhaltungen (vgl. Nieke 2012: 26) oder Werthaltungen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 41; Keller-Schneider/Hericks 2014: 392) in aktuellen Modellen zur Lehrer*innenbildung an-

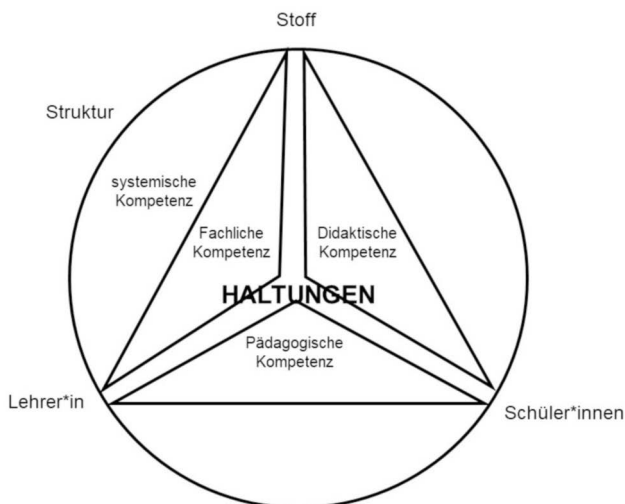
geführt und als ein Aspekt von pädagogischer Professionalität diskutiert. Ähnlich wie bei den anderen Konzepten in diesem Abschnitt wird auch der Begriff der Haltung im Diskurs oftmals synonym zu Konstrukten wie Lehrer*innenpersönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019), Lehrer*innenhabitus (vgl. Helsper 2018a; Kramer 2019), Lehrer*innenethos (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b) verwendet (vgl. dazu im Überblick Schwer et al. 2014). Aktuell liegen mit dem K3W-Modell (siehe Abbildung 35) von Zierer (2015c, 2019) und den Arbeiten von Schwer und Solzbacher (2014, 2018) sowie Kuhl et al. (2014b) zwei Zugänge vor, über die in diesem Abschnitt das Konzept der Haltung bzw. der professionellen pädagogischen Haltung diskutiert werden soll. Mit Rückgriff auf Herbart (1989) und Gardner et al. (2005) zeigt sich für Zierer pädagogische Professionalität in der Wechselwirkung von

- (1) Exzellenz, als das Wissen und Können,
- (2) Engagement, als die Bereitschaft und das Wollen sowie
- (3) Werten und das Bewerten.

In diesem Zusammenhang kritisiert Zierer, dass die Komplexität pädagogischen Handelns in den dominierenden Modellen (z.B.: COAKTIV; Baumert/Kunter 2011) auf das Wissen und Können reduziert wird und das Wollen und Werten vernachlässigt wird (vgl. Zierer 2019: 38). In Anlehnung an Wilbers (1999) Quadrantenmodell zu den Seinsweisen menschlicher Existenz beschreibt Zierer pädagogische Expertise als komplexes Phänomen, das aus einer interobjektiven, objektiven, subjektiven und intersubjektiven Perspektive betrachtet werden kann.

»Dabei zeigt sich, dass das Können (interobjektiv), das Wissen (objektiv), das Wollen (subjektiv) und das Werten (intersubjektiv) im Hinblick auf das Fach, die Didaktik und die Pädagogik herausragen.« (Zierer et al. 2019: 20)

Abbildung 35: Das K3W-Modell zu pädagogischer Expertise (Zierer, 2019a, S. 44)



Wissen und das Können bringt Zierer mit Fachkompetenz, didaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz in Verbindung. Das Wollen und Werten bilden für ihn den Kern von fachlichen, didaktischen und pädagogischen Haltungen (vgl. Zierer et al. 2019: 20). Mit Blick auf Unterricht als Kernaufgabe von Lehrer*innen beschreibt der Autor die Grundstruktur des Unterrichts über das didaktische Dreieck, bestehend aus den Eckpunkten Stoff, Schüler*innen und Lehrkraft (siehe Abbildung 35).

Von diesen Faktoren ausgehend lassen sich drei dialogische Strukturen unterscheiden: der Dialog zwischen Lehrer*in und Stoff (Fachkompetenz), Lehrer*in und Schüler*innen (pädagogische Kompetenz) sowie Schüler*innen und Stoff (didaktische Kompetenz). Hinzu kommt die systemische Kompetenz, da Unterricht immer auch in einem gewissen Kontext stattfindet. An dieser Stelle argumentiert Zierer dafür, dass erst durch eine das Dreieck überspannende Haltung die zuvor erwähnten Kompetenzen abgerufen bzw. miteinander verbunden werden können. Damit rückt er den Begriff der Haltung deutlich ins Zentrum von pädagogischer Expertise (vgl. Zierer 2019: 39–43).

Abbildung 36: Haltungen in Bezug auf Wilbers Quadrantenmodell (Zierer et al. 2019: 22)



Den Haltungsbegriff, der im Kern Wollen und Werten umfasst, versucht Zierer über Wilbers Quadrantenmodell genauer zu bestimmen. Im subjektiven Quadranten zeigen sich Haltungen in Form von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen, die vorrangig aus der Ich-Perspektive begründet werden. Es handelt sich dabei um meine Wünsche, meine Bedürfnisse und meine Interessen.

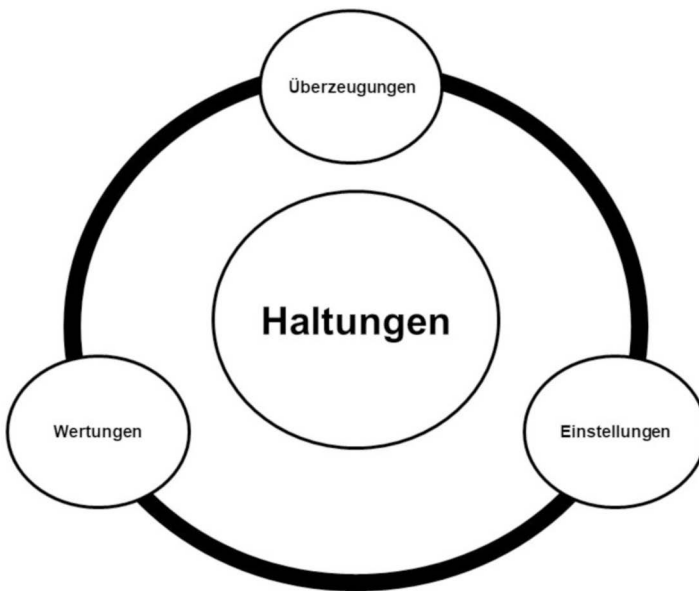
»Der Geltungsanspruch, der sich mit diesen Formen des Wollens und Wertens verbindet, beschränkt sich auf die eigene Person und kann nicht ohne weiteres auf andere Personen übertragen werden.« (Zierer et al. 2019: 22)

Begrifflich ordnet Zierer Haltungen den subjektiven Überzeugungen zu. Haltungen im Kontext des intersubjektiven Quadranten zeigen sich als Werte und Normen, Regeln und Rituale. Diese Formen des Wollens und Wertens werden nicht nur vom Einzelnen formuliert, sondern emergieren aus einem kollektiven Prozess. Werte und Normen, Re-

geln und Rituale werden vom Kollektiv im Diskurs ausgehandelt. In weiterer Folge kann das Kollektiv deren Gültigkeit beanspruchen. Haltungen werden begrifflich hier zu kollektiven Wertungen. Aus objektiver und interobjektiver Perspektive, die beide von empirischen Methoden bestimmt werden und deswegen von Zierer gemeinsam betrachtet werden, können Haltungen als Formen des Wollens und Wertens mithilfe von Messungen und Testungen erfasst werden (vgl. Zierer et al. 2019: 22).

»Der Geltungsanspruch ist damit losgelöst von der Einzelperson und auch von der Gruppe. Begrifflich werden Haltungen hier zu objektiven bzw. systemischen Einstellungen.« (Zierer et al. 2019: 23)

Abbildung 37: Differenzierter Haltungsbegriff (Zierer et al. 2019: 23)



Zierer plädiert somit für einen differenzierten Haltungsbegriff:

»Gründen Haltungen in einem subjektiven Kontext, sind sie im Kern subjektive Überzeugungen. Fußen sie demgegenüber im intersubjektiven Kontext, so bezeichnen sie in erster Linie kollektive Wertungen. Und basieren sie auf einem objektiven bzw. interobjektiven Kontext, dann zeigen sich Haltungen als objektive bzw. systemische Einstellungen.« (Zierer et al. 2019: 23)

Für Zierer stellt das Konstrukt Haltung somit keine konsistente Form des Wollens und Wertens dar. Vielmehr kann es zu inneren Spannungen kommen, die es zu bemerken gilt, so dass das Wollen und Werten immer wieder integriert und in eine kohärente Form gebracht werden können. Für die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung konstatiert Zierer, dass »Denken und Handeln über Schule und Unterricht auf Haltungen in

Form von Einstellung zu gründen sei« (Zierer et al. 2019: 24). Zierers Zugang bleibt bis zu dieser Stelle auf einer beschreibenden Ebene, über die er versucht, den Haltungsbegriff zu differenzieren. Abschließend begibt er sich jedoch stärker auf einen normativen Pfad und postuliert – in Anlehnung an Hattie (2014) – acht Haltungen (*mind frames*) (siehe Tabelle 13), die demnach entscheidend für gelingenden Unterricht sind (vgl. Zierer 2019: 43–44).

Tabelle 13: Haltungen bzw. mind frames abgeleitet aus Ergebnissen der Hattie Studie (Zierer 2019: 44)

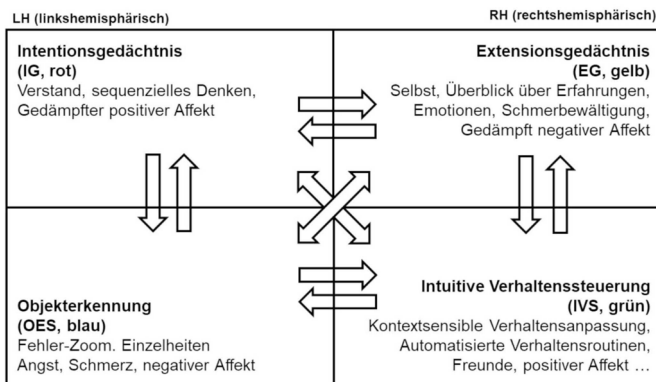
1. Lehrkräfte sind überzeugt, dass ihre fundamentale Aufgabe darin besteht, ihr Lehren so wie das Lernen und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler wirkungsorientiert zu evaluieren
2. Lehrkräfte sind überzeugt davon, dass Erfolg und scheitern beim Lernen der Schülerinnen und Schüler davon abhängt was sie als Lehrkraft getan oder unterlassen haben
3. Lehrkräfte wollen mehr über das Lernen als über das Lehren reden
4. Lehrkräfte fassen Beurteilungen von Schülerleistungen als Feedback zu ihrem Einfluss auf
5. Lehrkräfte investieren in den Dialog nicht in den Monolog
6. Lehrkräfte genießen die Herausforderungen und beschränken sich nie darauf lediglich das Beste zu geben
7. Lehrkräfte sind überzeugt, dass es zu ihrer Rolle gehört positive Beziehungen in den Klassen zu entwickeln
8. Lehrkräfte informieren alle über die Sprache des Lernens

Einen zweiten Zugang zum Begriff der Haltung von Lehrkräften liefern Schwer und Solzbacher (2014, 2018) sowie Kuhl (2014b; 2017) mit ihrer umfangreichen Arbeit zur »professionellen pädagogischen Haltung« (Schwer/Solzbacher 2014). Das Konstrukt Lehrer*innenhaltung wurde dabei unter Berücksichtigung der historisch-systemischen Perspektive (vgl. Fiegert/Solzbacher 2014) und mit der Aufarbeitung angrenzender Begriffe (vgl. Schwer et al. 2014) in einem persönlichkeitspsychologischen und psychofunktionalen Rahmen ausgearbeitet. In Anlehnung an die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) (Kuhl 2001) erarbeiten die Autor*innen eine Definition zur professionellen pädagogischen Haltung sowie ein Modell psychofunktionaler Grundlagen hinsichtlich der Frage, wie Haltungen sich verändern können (vgl. Kuhl et al. 2014b: 107–109).

Die zugrundeliegende PSI-Theorie ist ein Versuch, die unterschiedlichen und oft zusammenhanglos nebeneinanderstehenden Theorien der Persönlichkeitspsychologie (siehe Tabelle 7 in Abschnitt 4.4.1) in eine verbindende Gesamtsichtweise zu bringen. Ein zu stark reduzierender Blick birgt die Gefahr, die PSI-Theorie zu überschätzen. Entscheidend bleibt, dass die PSI-Theorie die anderen Theorien nicht ersetzt, sondern versucht, diese zu integrieren. Das heißt, dass die dahinterstehenden Persönlichkeitstheorien weiterhin bedeutsam sind und die Kenntnis dieser einzelnen Theorien höchst relevant für das komplexe Verständnis des integrierenden Ansatzes der PSI-Theorie

bleibt (vgl. Hanfstingl 2019: 64). Im Kern geht es in der PSI-Theorie um die Interaktion vier verschiedener psychischer Systeme der Persönlichkeit, die für das Erleben und Handeln von Bedeutung sind.

Abbildung 38: Die vier psychischen Teilsysteme der PSI-Theorie (Kuhl et al. 2014a: 85)



Kuhl unterscheidet

»das »Intentionsgedächtnis (mit dem Verstand, der analytisches Denken und Planen ermöglicht), das Extensionsgedächtnis (mit dem Selbst, das einen weitgehend unbewussten, mehr gefühlten als gewussten, Überblick über alle persönlich relevanten Lebenserfahrungen gibt), die intuitive Verhaltenssteuerung (mit einer enormen Kontextsensibilität, die das Verhalten blitzschnell an sich verändernde Kontextbedingungen anpasst) und die Objekterkennung (mit dem Fokus auf Einzelheiten, Fehler und unangenehme Erfahrungen)« (Kuhl et al. 2014a: 85).

Das Zusammenwirken und Funktionieren dieser vier psychischen Teilsysteme (siehe Tabelle 14) bestimmt, wie eine Person die Welt und andere Personen wahrnimmt, in welchen emotionalen Zuständen sie sich befindet. Damit bedingt dieses Zusammenwirken maßgeblich das Denken, Handeln und die Haltung einer Person (vgl. Kuhl et al. 2014a: 85–86).

Tabelle 14: Funktionsmerkmale der vier psychischen Teilsysteme der PSI-Theorie im Überblick (Kuhl et al. 2014a: 86)

Funktion	Intentionsgedächtnis (IG): A(+), rot	Objekterkennungssystem (OES): A-, blau	Extensionsgedächtnis (EG): A(-), gelb/orange (Selbst)	Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS): A+, grün
Kognitiver Verarbeitungsmodus	Schwierige Vorräte behalten, Analytisch-sequenzielles Denken (bewusste Rationalität)	Eine Einzelheit herausheben, Detailfokus, Kontextablösung, Fehlerzoom, Genauigkeit (bewusste Rationalität)	Ganzheitliche (parallele) Informationsverarbeitung aller persönlich relevanten Erfahrungen, integratives Entscheiden (»überbewusste« Rationalität)	Handlungen ausführen, Vorprogrammierte Verhaltensroutinen einbinden, unbewusste (»irrationale«) Kontextwahrnehmung
Aufmerksamkeitsmodus	Fokussierte Aufmerksamkeit: Nur Zielrelevantes beachten	Unstimmigkeitssensitive Aufmerksamkeit: Neues, Unerwartetes und Fremdes registrieren	Breite Aufmerksamkeit auf persönlich Relevantes, wie z.B. Bedürfnisse, Emotionen, Einstellungen und Werte	Breite Aufmerksamkeit für den Handlungskontext (Hier-und-Jetzt): Kontextsensible Verhaltensanpassung
Emotionsanbindung	Emotionsentkopplung, Dämpfung positiven Affekts: A(+) Ausführungshemmung, Abwarten, Aufschieben (Frustrationstoleranz)	Emotionale Monothematik, A- (z.B. Risikofokus, Grübeln, intensive Einzelemotionen, bis hin zur Katastrophisierung)	Breite Vernetzung mit positiven und negativen Emotionen und Körpersignalen	Positiver Affekt (»Funktionslust«)

Empathie	Emotionsinterpretation: Erklären und Begründen wahrgenommener Emotionen (»Du bist wütend, weil du schlecht geschlafen hast.«)	Emotionsattribution: Dekontextualisiertes oder sogar emotional unbeteiligtes Kategorisieren wahrgenommener Emotionen	Akkommodative Empathie: Implizites Verstehen der Individualität und Komplexität einer Person, auch wenn ihre Gefühle stark von den eigenen abweichen (bei gleichzeitiger Wahrnehmung eigener Gefühle)	Assimilative Empathie: Emotionale Synchronisierung (Ansteckung), Erspüren vertrauter Stimmungen Anderer (Irritation bei unvertrauten, »schwierigen« Gefühlen anderer)
Emotionsbewältigung	Rationale Bewältigung: Problemlösung, Lösung schwieriger Aufgaben, Intellektualisierung, Rationalisierung	Sensibilisierung: Negative Erfahrungen zulassen und anschauen »Hinsehen statt Wegsehen«	Selbstkonfrontative Bewältigung: Netzwerk von Handlungsoptionen, Relativierung von negativen Erfahrungen, Sinnstiftung	Positives Umdeuten: Intuitives Registrieren, Beschönigen, Ablenken
Alltagsbeispiele (Schule)	Den roten Faden im Blick halten, beim Thema bleiben, Unterrichtsziele umsetzen	Störungen wahrnehmen, Schwächen erkennen (bei sich und Anderen)	Gegensätzliches integrieren, Vorbild sein	»Allgegenwärtigkeit« z.B. für Mienen und Verhalten der Schüler

A(+) positive Affekte, A(-) negative Affekte

Die vier psychischen Teilsysteme werden jeweils durch unterschiedlich gelagerte Affekte aktiviert. Die Affektregulation ist somit die zentrale Leistung einer »Fully Functioning Person« (Rogers 1961, 1973) und des gut entwickelten Selbst (vgl. Kuhl 2019: 49 und siehe Tabelle 11). Ein solch gut entwickeltes Selbst ist demnach in der Lage, durch Selbststeuerungskompetenzen genau das psychische Teilsystem zu aktivieren, das für die Bewältigung der jeweiligen Situation am besten geeignet ist. Die Autor*innen kommen für den Begriff professionelle pädagogische Haltung zu folgender Definition:

»Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situations- übergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.« (Kuhl et al. 2014b: 107)

Für Kuhl et al. sind Werte, Einstellungen und Überzeugungen die äußeren Zeichen für das, was eine kohärente Haltung ermöglicht. Entscheidend ist, dass diese nach außen gezeigten Werte, Einstellungen und Überzeugungen das authentische Selbst widerspiegeln. Eine wichtige Grundlage einer professionellen Haltung ist »[e]in gesundes Selbst, das durch die fortwährende Integration neuer, auch schwieriger oder widersprüchlicher Lebenserfahrungen wächst und ein kohärentes, urteilsstarkes Entscheiden und willensstarkes Handeln ermöglicht« (Kuhl et al. 2014b: 108). Für die Autor*innen wird Haltung auch durch äußere Rahmenbedingungen mitbestimmt. Gleichwohl determinieren Haltungen umgekehrt auch die äußeren Rahmenbedingungen. An dieser Stelle ist eine gewisse Nähe zum Konzept des Lehrerhabitus (vgl. Kramer/Pallesen 2019b: 12) erkennbar (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

Zusätzlich zu diesen äußeren Anzeichen kann eine selbstkongruente Haltung für Kuhl et al. auch als personeninterne Merkmalskonstellation aufgefasst werden. In diesem Erklärungsversuch werden die charakteristischen Kennzeichen einer professionellen Haltung nicht nur über die »subjektive Oberfläche« (Überzeugungen, Werthaltungen und Einstellungen) bestimmt, sondern auch durch die Funktionsmerkmale eines gut entwickelten Selbst (vgl. Kuhl 2019: 49 und siehe Tabelle 11). Folgende Anzeichen deuten darauf hin, dass eine Person eine individuelle gesunde Haltung entwickelt hat:

(1) Die Person zeigt Standfestigkeit und Kohärenz in ihren Entscheidungen. Dabei berücksichtigt sie eigene sowie fremde Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten – statt an sich und anderen vorbei zu entscheiden – sowie relevante Merkmale des jeweiligen Kontexts (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

(2) Die Person integriert eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen und macht dadurch umfassend fühlbar und nachvollziehbar, was sie sagt. Dies ist auch an einer gesunden Körperhaltung ablesbar (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

(3) Die Person zeigt eine breite Form der Aufmerksamkeit, die »aus dem Hintergrund des Bewusstseins die Vereinbarkeit des eigenen Tuns mit ›Sinn und Verstand‹ überwacht« (Kuhl et al. 2014b: 108). Wegen ihrer Verankerung im intelligenten Unbewussten kann die Person auf verengte Kontrolle weitgehend verzichten und damit sich und anderen immer wieder Freiräume schaffen (vgl. Kuhl et al. 2014b: 108).

Die Autor*innen verankern die »professionelle pädagogische Haltung« in konkreten Selbstkompetenzen. So bestimmen Intensionsausführung, Selbstmotivierung, Selbstwachstum und Selbstberuhigung maßgeblich die Entstehung einer stabilen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a: 97), die darüber bestimmt, wie berufliche Handlungssituationen wahrgenommen und bewertet werden und welche Handlungen daraus abgeleitet werden. Damit versuchen die Autor*innen, die in der Literatur häufig anzutreffenden normativen Beschreibungen (vgl. die Kritik von Drahmman et al. 2019) für die zu empfehlende pädagogische Haltung um einen Ansatz zu ergänzen, welcher diejenigen psychischen Funktionen in den Blick nimmt, »die die Voraussetzung für die Verwirklichung der normativen Vorgaben und subjektiven Einstellungen bilden« (Kuhl et al. 2014a: 102). Die psychofunktionale Komponente des Haltungsbegriffs konkretisieren die Autor*innen dadurch, dass eine Person mit einer professionellen Haltung zum einen die Entstehung der persönlichen Erstreaktion bewusst wahrnimmt und akzeptiert und zum anderen diese mit einer optimalen Zweitreaktion verbinden kann.

Tabelle 15: Determinanten der Erst- und Zweitreaktion (Kuhl et al. 2014b: 110)

Determinanten der Erstreaktion	Determinanten der Zweitreaktion
Konzepte und Einstellungen: - berufsbezogene Überzeugungen - Bewertungen zu Prozessen, Subjekten bzw. Objekten	die Funktionen und die Interaktion der vier psychischen Teilsysteme: - Extensionsgedächtnis, - intuitive Verhaltenssteuerung, - Intentionsgedächtnis, - Objekterkennung
Affekte und Emotionen	
Persönlichkeitseigenschaften: - Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit	Selbstkompetenzen des Subjektes: - Selbstregulation, - Selbstmotivation, - Selbstberuhigung, - Zielumsetzung, - Selbstwachstum
Personenmerkmale: - personenspezifische Sensibilität für positiven und negativen Affekt	
Motive und andere intentionale Zustände: - Wünsche, - Ziele, - Hoffnungen, - Absichten	

Die Autor*innen argumentieren dafür, den Haltungsbegriff nicht in der Erstreaktion (siehe Tabelle 15) und damit in der Nähe von Persönlichkeitseigenschaften (siehe dazu Kapitel 4.4.1), Einstellungen und Motiven zu verankern, sondern die kontextsensible, willentlich steuerbare Zweitreaktion im Zusammenspiel mit der Erstreaktion als Basis für den Haltungsbegriff zu verstehen. Was verstehen die Autor*innen unter Erst- und Zweitreaktion? Durch die Erstreaktion verfügt eine Person in jeder neuen Situation über eine rasch einsetzbare Reaktion (siehe Tabelle 15). Darüber hinaus eröffnet eine Zweitreaktion (selbstregulativer Umgang mit den Bedingungen, die durch die Erstreaktion gegeben sind) der Person die Chance, das eigene Verhalten an die konkrete Situation anzupassen, wenn dies erforderlich erscheint.

»Die Kombination aus dem für eine Person charakteristischen Profil von Erstreaktionen (vgl. klassische Persönlichkeitsdimensionen, wie Extra- vs. Introversion, Emotionalität, Gewissenhaftigkeit) und der Fähigkeit, bei Bedarf auch das jeweils entgegengesetzte Verhalten zu zeigen (als Zweitreaktion), vergrößert nicht nur die Kontextangemessenheit des eigenen Verhaltens, sondern bildet [...] auch den Motor für die Entwicklung des Selbst und alle von diesem System abhängigen Selbstkompetenzen.« (Kuhl et al. 2014b: 111–112)

Das bedeutet für einen erweiterten Haltungsbegriff wie Kuhl et al. ihn vorlegen, »dass die Entwicklung einer Haltung, die Standfestigkeit sowie kohärentes Urteilen und Handeln vermittelt, durch diejenigen Selbstkompetenzen gefördert wird, die emotionale und kognitive Dialektik ermöglichen« (Kuhl et al. 2014b: 113). Die Autor*innen gehen sogar davon aus, dass eine einseitige Erstreaktion (z.B. starke Ängstlichkeit) einen Entwicklungs-

antrieb für eine optimalen Haltung ermöglicht, wenn sie durch Zweitreaktionen ergänzt werden, durch die es der Person möglich wird, »auf den Gegenpol der jeweiligen Erstreaktion umzuschalten« (Kuhl et al. 2014b: 113).

Eine professionelle pädagogische Haltung ist somit zwar »eine zeitlich überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation« (Kuhl et al. 2014b: 114), die eine affektive Aufladung und Wertbezogenheit ausweist und in einem Wechselwirkungsprozesse mit den Rahmenbedingungen steht (vgl. Kuhl et al. 2014b: 117), darüber hinaus bilden jedoch Fähigkeiten zur Selbststeuerung die Basis für die Genese einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a: 119). Für Kuhl et al. ist Haltung somit »kein unveränderliches Faktum«, wenn Personen durch Selbststeuerungsfähigkeit in der Lage sind, kontextsensibel und willentlich steuerbare Zweitreaktionen zu realisieren (vgl. Kuhl et al. 2014a: 120).

Zusammengefasst besteht für das Konzept der Haltung bzw. der professionellen pädagogischen Haltung zukünftig ein weiterer Klärungsbedarf. Bis dato lässt sich folgendes festhalten: Zierer differenziert den Haltungsbegriff in Überzeugung, Wertung und Einstellungen. Er plädiert für eine Haltungsbildung auf der Basis von »objektiven Einstellungen« in Form von sogenannten »*mind frames*« (Hattie 2014), wodurch der Ansatz eine normative Setzung bekommt (vgl. Zierer 2019: 24). Zierer positioniert in seinem K3W-Modell (Zierer 2019) diese Haltungen im Zentrum und spricht ihnen eine moderierende Funktion zu. Unterricht als Kernaufgabe von Lehrer*innen gelingt demnach dadurch, dass Fachkompetenz, pädagogische Kompetenz, didaktische Kompetenz und systemische Kompetenz durch die Haltungen abgerufen bzw. miteinander verbunden werden können (vgl. Zierer 2019: 39–43).

Schwer und Solzbacher (2014, 2018) sowie Kuhl et al. (2014b) erweitern den Begriff der Haltung, indem sie der normativen Ausrichtung (äußere Anzeichen in Form von Werten, Einstellungen und Überzeugungen) eine psychofunktionale Grundlage basierend auf der PSI-Theorie vorschalten, die die Voraussetzung für die Verwirklichung normativer Vorstellungen und subjektiver Einstellungen bildet. Selbstkenntnis und Selbststeuerungsfähigkeiten wie Intentionsausführung, Selbstmotivierung, Selbstwachstum und Selbstberuhigung sind für die Autor*innen zentrale Funktionen für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung. Zentral erachten die Autor*innen die Selbstkenntnis und Selbststeuerungsfähigkeiten – zum einen, um die Determinanten der Erstreaktion zu erkennen und zu akzeptieren, zum anderen, um die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren. Die zwei Prozessfunktionen Erst- und Zweitreaktion sind der Kern der psychofunktionalen Erweiterung des Haltungsbegriffs. Damit gibt der psychofunktionale Ansatz von Kuhl et al. (2014a, 2014b) der affektiven Aufladung des Haltungsbegriffs Raum, und gleichzeitig wird die Haltungsbildung tangibel, indem diejenigen Selbstkompetenzen gefördert werden, die eine emotionale und kognitive Dialektik ermöglichen.

4.4.9 Personaler Aspekt

Wie eingangs in diesem Abschnitt unter Rückbezug auf die Überlegungen von Beyer et al. (1997a) bereits angedeutet, bleibt eine Darstellung der Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft unvollständig, wenn nicht auch berücksichtigt wird, dass Prozesse

der Lehrer*innenbildung immer auch auf Menschen treffen (vgl. Neuweg 2018: 153) und damit auf Personen mit ihren jeweiligen »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141), »personalen Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107), »personalen Kompetenzen« (Košinár 2014: 48; Lüders 2018: 94), Selbstkonzepten (vgl. Bauer 2000), Überzeugungen und subjektiven Theorien (vgl. Reusser/Pauli 2014), motivationalen Orientierungen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68), Werten (Oser 1998: 44) und Haltungen (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Zierer 2015a: 792; Zierer et al. 2019: 24).

In den Darstellungen der unterschiedlichen Konzepte, die den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft tangieren, wurde deutlich, dass die häufige synonyme Verwendung der Begrifflichkeiten – z.B. Haltung und Persönlichkeit (vgl. kritisch dazu Hanfstingl 2019) – sowie die Postulierung von Sammelbegriffen⁶ wie »Personalkompetenz« (Frey/Jung 2011) »Personale Kompetenzen« (Jünger 2016) oder »Schlüsselqualifikationen« (Konnertz/Mühleisen 2016) zu einer gewissen Diffusität im theoretischen Diskurs führt. Dadurch bleiben die Aktionsfelder, in denen die Akteur*innen der Lehrer*innenbildung den personalen Aspekt thematisieren und bearbeiten können, häufig unklar. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle dafür argumentiert, den Begriff »Persönlichkeit«, den Neuweg (Neuweg 2018: 153) in seinen Ausführungen zu den Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft angeführt hat, durch den neu in den Diskurs eingeführten Begriff personaler Aspekt zu präzisieren. Folgende Bezugspunkten dienen dabei als Referenz für die begriffliche Ausgestaltung: Für Bayer et al. (1997a) fungiert die Person neben Wissenschaft und Praxis als Bezugssystem, an dem sich Lehren und Lernen ausrichtet. Bohnsack argumentiert in »Personales lernen – ernst genommen« (Bohnsack 2019) dafür, dass das enggeführte Konzept »Persönlichkeit« nicht ausreicht, um Personalität oder den personalen Aspekt des Lehrer*inseins und Lehrer*inwerdens zu beschreiben (vgl. Bohnsack 2019: 10). Einen weiteren Bezugspunkt, der für die Begriffsentwicklung dienlich erscheint, markiert die Formulierung »Aspekte pädagogischer Professionalität« im COAKTIV-Modell pädagogischer Handlungskompetenz von (Baumert/Kunter 2011), unter der die Autor*innen (1) Überzeugungen, Werthaltung und Ziele, (2) Motivationale Orientierung und (3) Selbstregulation versammeln. Somit erscheint der Terminus personaler Aspekt anschlussfähig an die im Diskurs verwendeten Begriffe zu sein.

In der Einführung des Begriffs personaler Aspekt liegt die Hoffnung, dadurch zum einen allgemein über das Bezugssystem Person sprechen zu können und zum anderen, differenzierter die einzelnen darin enthaltenen Konzepte beschreiben zu können, um in weiterer Folge auch zu klären welche davon im Rahmen der Lehrer*innenbildung wie thematisierbar und bearbeitbar sind. Mitunter trägt eine solche Klärung auch dazu bei, dass das was im Domänenmodell von Paseka et al. als »Personal Mastery« benannt wurde, in der Lehrpersonenbildung adressiert wird, um »die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden« (Paseka et al. 2011: 36). Der personale Aspekt pädagogischer Professionalität möchte somit,

6 Mit dem kumulatives Strukturmodell personaler Kompetenzen von Lüders Lüders (2018) (siehe Kapitel 4.4.2) kann hier auf einen ersten Systematisierungsversuch zurückgegriffen werden.

- »relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141),
- aktivierbare »personale Ressourcen« (Döring-Seipel/Dauber 2013: 107),
- die berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646)
- und Motivationalen Orientierungen (vgl. Kunter 2011: 265),
- Emotionen bzw. emotionale Reaktionen (vgl. Huber 2020: 79),
- das professionelle Selbst (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43),
- die auszubalancierenden Verpflichtungsaspekte Führsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45),
- die pädagogische Haltung in Form von normativ gesetzten, für den Unterricht als gelingensförderlich erachteten »*mind frames*« (vgl. Zierer 2019: 39–43),
- die psychofunktionalen Grundlagen einer pädagogischen Haltung (vgl. Kuhl et al. 2014a, 2014b; Schwer/Solzbacher 2014)
- sowie die entwickelbaren »personalen Kompetenzen« (vgl. Lüders 2018: 228; Košinár 2014: 48)
- und »Selbstkompetenzen« (Kuhl et al. 2014b: 113; Lerch 2016)

berücksichtigen.

In den Ausarbeitungen zu den einzelnen Konzepten (siehe Kapitel 4.4.1 bis 4.4.8), die unter dem personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft versammelt werden, konnten fünf charakteristische Merkmale identifiziert werden, die eine Meta-Perspektive auf die Konzepte ermöglichen:

(1) Die einzelnen Konzepte sind an vielen Stellen nicht trennscharf. Hier lässt sich zum einen das »déjà-variable-Phänomen« (Hagger 2014) beobachten, weil die unterschiedlichen Begriffe teilweise für die Beschreibung eines ähnlichen Phänomens oder derselbe Begriff für die Beschreibung unterschiedlicher Phänomene herangezogen wird (vgl. Hanfstingl 2019: 53). Zum anderen erscheinen die unterschiedlichen Konzepte teilweise ineinander verwoben zu sein – wodurch es auch zu Wechselwirkungen kommt. Exemplarisch hierfür das Beispiel von Mayr et al.:

»Übungen zur Selbstregulation des Arbeitsverhaltens für Personen mit Defiziten in diesem Bereich können z. B. generalisierende Effekte dahingehend haben, dass sich bei ihnen auch das allgemeine Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit verbessert; Kompetenzerwerb kann also gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung fördern.« (Mayr et al. 2020: 145)

Inwieweit eine empirische Klärung dieser Wechselwirkungen möglich ist, bleibt zunächst offen. Der begrifflichen Diffusität kann entgegengehalten werden, dass diese Problematik auch im Zusammenhang mit anderen Kategorien (z. B. Wissen; siehe dazu Kapitel 4.1) bekannt ist und eine Begriffsklärung erst nach und nach erarbeitet wurde.

(2) Die beschriebenen Konzepte werden durchgängig in einem Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderbarkeit diskutiert. Die »relativ stabile[n] Persönlichkeitseigenschaften« (Mayr et al. 2020: 141) Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit – von Costa und McCrae als »*basic tendencies*« (2010: 163) benannt – können sowohl hinsichtlich ihrer Stabilität als auch ihrer Veränderbarkeit betrachtet werden (vgl. Mayr et al. 2020: 143). Mayr et al. verweisen darauf, dass sowohl all-

gemeine berufsbiographische Entwicklungstrends als auch individuelle Entwicklungsverläufe zu beobachten sind (Mayr et al. 2020: 143). Darüber hinaus konstatieren die Autor*innen speziellen Studien- und Fortbildungsangeboten (Schulz von Thun 2006; Rogers 1974) ein Persönlichkeitsentwicklungspotential. Hinsichtlich der berufsbezogenen Überzeugungen zeigt sich, dass diese umso schwerer modifiziert bzw. aufgegeben werden, je zentraler und vernetzter ihre Stellung im personalen Überzeugungssystem ist (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646). Für motivationale Orientierungen wird im Zusammenhang mit den Forschungen zu den Motiven für die Berufswahl von einer zeitlichen und situativen Stabilität ausgegangen. Befunde aus der nicht-lehrer*innenbezogenen Motivationsforschung zeigen, dass abhängig vom beruflichen Kontext und der sozialen Umgebung intrinsische Orientierungen verstärkt oder reduziert werden. Ebenso können sich Berufswahlmotive im Verlauf der Ausbildung ändern. Darüber hinaus gibt es im Zusammenhang mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung Hinweise, dass diese durch gezielte Interventionen gefördert werden kann (vgl. Kunter 2011: 265). Für die Bildung von Emotionen verweist Huber darauf, dass nicht-bewusste Emotionen bzw. nicht-bewusste emotionale Reaktionen der bewussten Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion zugänglich sind. Er weist dadurch die Idee der Unveränderlichkeit und finalen Prägung emotionaler Prozesse zurück und betont gleichzeitig die Notwendigkeit der Bildung von (und durch) Emotionen als lebensbegleitenden Prozess (vgl. Huber 2020: 79). Auch das professionelle Selbst als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess kann nur im Spannungsfeld von Stabilität und Veränderbarkeit verstanden werden (vgl. Bauer 2005: 85; 2012: 43). Ähnlich wird auch die pädagogische Haltung zwar als »eine zeitlich überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation angesehen« (Kuhl et al. 2014b: 114). Für Kuhl et al. beruht die Stabilität einer derart verankerten Haltung jedoch »nicht auf einer kognitiven oder ideologischen Blickverengung, sondern im Gegenteil auf einer enormen Offenheit für alles, was irgendwie relevant ist« (Kuhl et al. 2014b: 115). Ein »integrationsstarke[s] Selbst« ermöglicht, »alles anzuschauen und zu berücksichtigen, was für das Entscheiden und Handeln wichtig ist« (Kuhl et al. 2014b: 115). In dieser Integrationsleistung gründet sich für die Autor*innen die Stabilität einer pädagogischen Haltung. Für die Forschung zum Lehrberuf relevant erscheint in weiterer Folge die Frage, inwieweit durch gezielte Lehrveranstaltungsangebote ein Entwicklungsprozess für das jeweilige Konstrukt angestoßen werden kann.

(3) Eine weitere Charakteristik der Konzepte, die unter dem personalen Aspekt pädagogischer Professionalität beschrieben wurde, zeigt sich in der partiellen Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit. So können nur Ausschnitte des weitgehend impliziten Selbst expliziert werden. Für Bauer steckt in der Bewusstwerdung für das eigene sich wandelnde professionelle Selbst eine Bearbeitungsmöglichkeit für das wiederkehrende Erkennen des Selbst und die Wandlung des Selbst (vgl. Bauer 2012: 35). Berufsbezogene Überzeugungen entziehen sich in vielen Fällen einer Veränderung auf Grund ihrer Unzugänglichkeit.

»Während Menschen einen Teil ihrer handlungsleitenden Kognitionen, wozu auch die Überzeugungen gehören, explizit benennen und kommunizieren können, ist ihnen ein anderer Teil nur bruchstückhaft zugänglich oder bleibt unbewusst.« (Reusser/Pauli 2014: 646)

Auch wenn eine verbale Verausgabung dieser impliziten Anteile nur bedingt möglich ist, gilt die Bewusstmachung von »handlungssteuernden, häufig affektiv aufgeladenen Kognitionen durch Reflexion als wichtige Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen und bildet eine zentrale Komponente von Ansätzen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen« (Reusser/Pauli 2014: 646). Das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis dürfte bedeutsam sein für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung (vgl. Baumert/Kunter 2006: 502; Keller-Schneider 2010: 68) sowie für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser 1998: 38–45). Auch bezogen auf die Persönlichkeitseigenschaften bekommt eine Lehrperson durch das Sich-Selbst-Verstehen die Möglichkeit, »Einseitigkeiten in der eigenen Persönlichkeitsarchitektur zu erkennen und zugleich wertzuschätzen und auf ihre pädagogisch wirksamen Effekte hin zu befragen« (Neuweg 2018: 155). Vor diesem Hintergrund kann sich die Person zum Beispiel mit Blick auf den Unterricht bewusst für eine Methodik entscheiden, die sie auf Grund ihrer individuellen Persönlichkeitsstruktur authentisch und kompetent umzusetzen kann (vgl. Mayr 2015: 64). Mit Hinblick auf die Bewusstseinsqualität bzw. die Zugänglichkeit von Emotion spricht sich Huber für »die Betonung auf ›nicht-bewusste Emotionen‹ aus, um dadurch eine Abgrenzung zu »[u]nbewusste[n] Phänomene[n] im Sinne der tiefenpsychologischen Terminologie« zu ermöglichen (Huber 2020: 79). Unbewusste Phänomene sind demnach dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich, sondern »äußern sich lediglich in maskierter Gestalt, bspw. in Form von Fehlleistungen oder Symptomen« (Huber 2020: 79). Im Gegensatz dazu argumentiert Huber dafür, dass »nicht-bewusste Emotionen wie auch nicht-bewusste emotionale Reaktionen« der Wahrnehmung durch Fokussierung und Reflexion sehr wohl zugänglich sind (vgl. Huber 2020: 79). Im Zusammenhang mit den zwei zentralen Prozessfunktionen der psychofunktionalen Grundlagen der pädagogischen Haltung diagnostizieren Kuhl et al. (Kuhl et al. 2014b, 2014a), dass nur durch eine fortlaufende Selbstbefragung Determinanten der Erstreaktion erkannt und akzeptiert werden können, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren (vgl. Kuhl et al. 2014b: 113). Einsichtsvermögen und die Selbstkenntnis (*self-understanding*, Kelchtermans 2009) dürften eine zentrale Verbindungstelle sein, um die Zugänglichkeit zu den jeweiligen Konstrukten zu ermöglichen und um in weiterer Folge auch Entwicklungsanstöße zu realisieren.

(4) Ein viertes Merkmal zeigt sich in der moderierenden Funktion der Emotionen bzw. der affektiven Aufladung, die in der Beschreibung der unterschiedlichen Bereiche ersichtlich wurde. Das Kernselbst, aus dem heraus sich das professionelle Selbst als Variante des erweiterten Selbst herausbildet, wird maßgeblich durch das emotionale System beeinflusst (vgl. Bauer 2009b). Auch Kuhl verweist in Anlehnung an Rogers »*Fully Functioning Person*« (Rogers 1961) auf die Vernetzung mit Emotionen, die Emotionswahrnehmung und den Emotionsausdruck als eine der sieben Funktionsmerkmale für ein gut entwickeltes bzw. integrierendes Selbst (vgl. Kuhl 2019: 49–50). Reusser und Pauli führen in ihrer Definition zu Überzeugungen von Lehrpersonen »affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen« (Reusser/Pauli 2014: 642) bzw. emotional aufgeladene mentale Konfigurationen als eine von fünf Komponenten an, über die sich berufsbezogene Überzeugungen formen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 644). Auf die moti-

vationale Orientierung – als einer der weiteren Aspekte von professioneller pädagogischer Kompetenz im COAKTIV-Modell (vgl. Baumert/Kunter 2011) – wirkt nach Baumert und Kunter vor allem das Konzept Lehrer*innenenthusiasmus als emotionaler Faktor (vgl. Baumert/Kunter 2011: 44). Im Zusammenhang mit dem Berufsethos betont Oser, dass der Prozess der Ausbalancierung der drei Verpflichtungsaspekte auch von Emotionen beeinflusst wird und personale Einflussvariablen bzw. personale Kompetenzen maßgeblich den Umgang bestimmen (vgl. Oser 1998: 48). In der Diskussion um die professionelle pädagogische Haltung hat sich gezeigt, dass der psychofunktionale Ansatz von Kuhl et al. (Kuhl et al. 2014a, 2014b) der affektiven Aufladung des Haltungsbegriffs Raum gibt, wodurch wiederum die Haltungsbildung über die Förderung einer emotionalen Dialektik tangibel wird (vgl. Kuhl et al. 2014b: 113). Den Emotionen, die unter 4.4.7 als eigener Bereich des personalen Aspekts diskutiert wurden, dürfte als Querschnittsthema demnach eine Schlüsselrolle bei der Bearbeitung des personalen Aspekts pädagogischer Professionalität zukommen.

(5) Ein fünftes Merkmal, das für die versammelten Konzepte zentral sein dürfte, ist das, was Bohnsack (2019: 160) »Selbsterziehung« nennt und in den dargestellten Konzepten – zum Beispiel über die Termini Selbstkompetenz (Kuhl et al. 2014b: 110), Selbstregulation (Mayr et al. 2020: 143) oder mentale Fertigkeiten (Bauer 2005: 55) – diskutiert wird. Im Hinblick auf berufsbezogene Überzeugungen, die Großteils einer affektiven Aufladung unterliegen, dürfte die Realisierung angestrebter alternativer Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel stark an die Selbstregulationsfähigkeit gebunden sein. Motivationale Orientierungen als selbstbezogene Kognitionen, Kontrollüberzeugungen, sowie intrinsische Motivationen, die maßgeblich für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verantwortlich sind (vgl. Keller-Schneider 2010: 68), werden neben der Prägung durch berufsbiographische Dynamiken von Selbstregulationsfähigkeiten beeinflusst (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 30; Kuhl et al. 2014b: 113). Im professionellen Selbst – als prozessgeformte Struktur und fortlaufender Entwicklungsprozess – findet die Lehrkraft zum einen eine stabile Identität, zum anderen bedarf es durch den fortlaufenden Wandel einer wiederkehrenden Kohärenzleistung, um die Pluralität zu integrieren (vgl. Bauer 2009a: 288). An dieser Leistung des Kernselbst bzw. des professionellen Selbst kontinuierlich ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person bzw. der eigenen Lehrperson zu schaffen sind selbstregulatorische Fähigkeiten elementar beteiligt (vgl. Kuhl 2019: 60). Für die gleichzeitige Berücksichtigung der Verpflichtungsaspekte Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit für alle beteiligten Personen sowie die daraus resultierende Aufgabe des Ausbalancierens von Antagonismen nehmen für Oser personale Variablen wie »Ich-Stärke, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Enthusiasmus [und] Stressverarbeitungskapazität«, die im Zusammenhang mit Selbstregulation stehen, eine zentrale Stellung ein (vgl. Oser 1998: 48). Die psychofunktionale Erweiterung des Haltungsbegriffs durch Kuhl et al. (2014b) greift Selbststeuerungsfähigkeiten wie Intentionsausführung, Selbstmotivierung, Selbstwachstum und Selbstberuhigung als zentrale Funktionen für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung auf (vgl. Kuhl et al. 2014a: 119).

Zusammengefasst beschreibt der personale Aspekt als Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft eine Kategorie, deren Facetten im theoretischen Diskurs von einer gewissen Diffusität geprägt sind, da die unterschiedlichen Begriffe teilweise für die Beschreibung eines ähnlichen Phänomens oder der selbe Begriff für die Beschreibung unterschiedlicher Phänomene herangezogen wird. Wie in diesem Abschnitt ersichtlich, sind die unterschiedlichen Facetten nicht immer trennscharf, wodurch es zu Überschneidungen kommt. Trotzdem liegt im Begriff personaler Aspekt die Hoffnung, zum einen gesammelt über diese Kategorie sprechen zu können, zum anderen die darunter versammelten Konzepte differenziert betrachten zu können. Aus dieser Darstellung heraus wurden gemeinsame Merkmale identifiziert, über die sich der personale Aspekt in einem ersten Schritt allgemein beschreiben lässt.

Die Konzepte, die sich unter dem personalen Aspekt versammeln, zeichnen sich durch eine partielle Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit aus. Ein weiteres Merkmal ist das Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderbarkeit, in dem die unterschiedlichen Konzepte durchgängig diskutiert werden. Hinsichtlich der Veränderung diagnostizieren die Autor*innen der einzelnen Konzepte – wenn auch unterschiedlich stark akzentuiert – ein gewisses Potential, dass ein Veränderungsprozess durch gezielte Angebote angestoßen werden kann. So zeigt sich Oser zuversichtlich, dass die notwendigen Fähigkeiten zur Balancierung der drei Verpflichtungsaspekte entwickelt werden können (vgl. Oser 1998: 48). An diese Anstoßbarkeit eines Entwicklungsprozesses bindet sich die entscheidende Frage für die Lehrer*innenbildung: Gibt es möglicherweise so etwas wie Akupunkturpunkte, die angesprochen werden können, damit die beschriebenen Konzepte tangierbar werden und ein Entwicklungsprozess angestoßen werden kann?

In den beschriebenen Konzepten zeigt sich, dass die unterschiedlichen Autor*innen zwei Bereichen eine entscheidende Funktion zuschreiben, wenn es darum geht, den personalen Aspekt pädagogischer Könnerschaft zu fördern.

(1) Zum einen dürfte das Streben nach fortlaufend vertiefter Selbstkenntnis⁷ bedeutsam sein

- für die Bewusstheit der eigenen motivationalen Orientierung,
- für die Bewusstwerdung des eigenen sich wandelnde professionellen Selbst,
- für die das Berufsethos betreffende kontinuierliche Klärung des eigenen Verhältnisses zu den Verpflichtungsaspekten,
- für die Zugänglichkeit zu nicht-bewussten Emotionen,
- für das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Persönlichkeitsarchitektur bzw. Determinanten der Erstreaktion, um in weiterer Folge die Entwicklung einer optimalen Zweitreaktion zu realisieren.

7 (Selbst-)Reflexionsprozesse, die einen lebenspraktisch-expansiven Sinn beheimaten und neben der intellektuell-analytischen Dimension auch die emotionale und existentiell Dimension berühren, haben das Potential zur Steigerung bzw. Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 4.3.7).

(2) Zum anderen wird den »Selbststeuerungskompetenzen« (Lüders 2018: 219) bzw. den »Selbstregulationskompetenzen«⁸ (Kuhl et al. 2014a: 119) eine zentrale Funktion zugesprochen, und zwar

- für die Entwicklung einer emotionalen Dialektik, um berufsbezogenen Überzeugungen sowie motivationale Orientierungen, bearbeiten zu können,
- für die Bestrebungen des Selbst bzw. des professionellen Selbst, kontinuierlich ein kohärentes Gesamtbild der eigenen Person bzw. der Lehrperson zu schaffen,
- für die Berücksichtigung und Ausbalancierung der Verpflichtungsaspekte Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit und
- für die fortlaufende Genese einer professionellen pädagogischen Haltung durch Erkennen der Erstreaktion und kontextsensibles und willentliches Realisieren einer Zweitreaktion.

Hierzu konstatieren Sandmeier et al.:

»Obwohl Selbstregulation Teil aller professionstheoretischen Ansätze ist, ist sie bislang in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wenig systematisch und explizit verankert.« (Sandmeier et al. 2020: 129)

Wenn die Lehrer*innenbildung an Universität und Hochschule es als ihre Aufgabe ansieht, zu berücksichtigen, dass formelle und informelle Prozesse der Lehrer*innenbildung immer auch auf Personen treffen – mit ihren jeweiligen relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, personalen Ressourcen, personalen Kompetenzen, Selbstkonzepten, Überzeugungen, Gefühlen und Emotionen, motivationalen Orientierungen, Werten und Haltungen – dann bedarf es hierfür gezielter und kontinuierlicher Angebote⁹, die zum einen Selbstregulationskompetenzen fördern und zum anderen eine Vertiefung der eigenen Selbstkenntnis ermöglichen.

4.5 Zwischenbilanz

Die Darstellung der vier »aufeinander nicht reduzierbare[n] Emergenzbedingungen [...] pädagogischer Könnerschaft« (Neuweg 2018: 137) hat eine Draufsicht auf das Konzept pädagogischer Könnerschaft entlang der Bereiche Wissen, Erfahrung, Reflexion und personaler Aspekt ermöglicht. Dadurch konnten vor allem die Bereiche Reflexion und personaler Aspekt, die für die theoretischen Überlegungen sowie die Diskussion der empirischen Befunde zum Konzept Achtsamkeit mit Blick auf die Lehrer*innenbildung relevant erscheinen, detailliert bearbeitet werden.

8 Auch im COAKTIV-Modell ist Selbstregulation ein Bereich der Aspekte pädagogischer Professionalität (siehe Kapitel 3.4.1 und vgl. Baumert/Kunter (2011: 32).

9 Exemplarisch hierfür kann auf das an der Universität Kassel entwickelte und umgesetzte Kompaktseminar »Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf« (Bosse et al. (2012) verwiesen werden.