

Hartmut Wenzel

Buchbesprechung zu:

Fritz Bohnsack: Personales Lernen – ernst genommen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2019. 184 Seiten, EUR 21,90 (ISBN: 978-3-8474-2355-3).

1. Personales Lernen, das ist die spezifische Perspektive unter der Fritz Bohnsack in diesem äußerst interessanten und empfehlenswerten Buch Stellung nimmt zu schulischem Lernen und zur Lehrerbildung. In der Stärkung der Person besteht für ihn die zentrale Aufgabe von Erziehung und Bildung und damit zugleich für Lehrerinnen und Lehrer sowie für deren Qualifizierung zum Lehrberuf. Gestützt und bestärkt in dieser Perspektive sieht sich Bohnsack durch aktuelle Entwicklungstrends wie etwa die Bedeutungsverschiebung vom Lehren zum Lernen bzw. vom Lehrenden zum Lernenden ebenso wie vom formalen (schulisch-institutionalisierten) zum informellen Lernen im Alltag und später auch im Beruf. Aus seiner Sicht besteht in institutionalisierten Bildungsprozessen ein Problem darin, der jeweiligen Person – Lernenden wie Lehrenden - gerecht zu werden. Es fehlt in unseren Schulen als bewusstes Ziel die personale Entwicklung und Stabilisierung der Heranwachsenden. Entsprechendes gilt auch für die Lehrerbildung.

Personales Lernen wird fast nur in Reformschulen konsequent in den Blick genommen, während andernorts Formen des Konkurrierens und der Kontrolle dominieren - mit empirisch belegten problematischen Wirkungen. Bohnsack erinnert daran, dass Lernen einen Beitrag leisten soll und muss zur Person-Werdung und Identitätsbildung. Im Angesicht der menscheitsbedrohenden Aspekte globaler Entwicklungen ist personales Lernen darüber hinaus *not-wendig* zum „Überleben der Menschheit“. Die wünschenswerte gesellschaftliche Entwicklung in und zu einer lebendigen Demokratie benötigt innerlich gefestigte Menschen denen - als Teile einer „lernenden Weltbevölkerung“ -, bewusst ist, dass Dinge und Menschen in unserer Welt als Wesen mit eigenem Bedürfnis und Recht anerkannt werden sollen.

Mit dieser Perspektivierung entwickelt Bohnsack sein Person-Konzept und überprüft daran die aktuelle pädagogische Diskussion zu schulischem Lernen und zur Lehrerbildung. Er fragt, inwieweit die Person-Werdung behindert wird aber auch, wo Chancen zur Stärkung der Person gesehen und realisiert werden und verweist auf Vorschläge, die personales Lernen ernst nehmen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit personalem Lernen inclusive gezielter Forschungen hierzu liegen ihm am Herzen, dazu fordert er auf.

Die behandelten Themen bewegen Bohnsack bereits seit langem. Er hat sie selbst engagiert in Forschung und Lehre (auch in der Lehrer- und Schulleiterfortbildung) vertreten und umfangreich dazu publiziert. Der nun vorgelegte Band ist eine zentrierende Zusammenfassung, Weiterführung und Zuspitzung früherer Publikationen und Argumentationen.¹ Er ist im guten Sinne eine Streitschrift für personales Lernen in Schule und Lehrerbildung.

2. Bohnsack greift für sein Person-Konzept zurück auf die dialogische Anthropologie Martin Bubers sowie auf erziehungsphilosophische Ansätze John Deweys. In Bubers Ansatz geht es insbesondere um die Entstehung der Person im Kontext der Beziehungen zur umgebenden Welt, zu anderen Personen und zu sich selbst. Bei Dewey geht es um eine Erziehung durch und für Erfahrung bzw. um Erziehung zur Demokratie. Wesentliche Kennzeichen der Person sind in beiden Traditionen ihre Einmaligkeit und Einzigartigkeit sowie ihre anzustrebende Autonomie und Selbstbestimmung.

Bedeutsam an Bubers dialogischem Ansatz ist, dass die Person aus und in den Beziehungen entsteht („Ich werde am Du“ [Buber]). Buber differenziert den menschlichen Umgang mit der Welt in die Du-Beziehung und die Es-Beziehung. In personalen Beziehungen sollte ein Umgang gepflegt werden, der

¹ Dies gilt sowohl für die dialogische Anthropologie Martin Bubers für die philosophischen und reformpädagogischen Schriften John Deweys als auch insbesondere für Reformen der Lehreraus- und -fortbildung. Vgl. hierzu z.B. die im Literaturverzeichnis angeführten Schriften.

es vermeidet, den anderen zu eigenen Zwecken, zu eigenem Nutzen einzusetzen und entsprechend der „Moral der Hirsche“ (der Stärkere gewinnt) sich ihnen gegenüber durchzusetzen (Es-Beziehung). Der erzieherische Umgang sollte Chancen schaffen und nutzen, in denen Lernende eigenständige Personen werden durch positive Zuwendung (statt Konkurrenzkampf) und pfleglichen Umgang (Du-Beziehung). Dabei sollte die Verantwortung für die Persönlichkeit zunehmend individuell übernommen werden, also Selbsterziehung werden, und dies gilt sowohl für die Lernenden in der Schule als auch für die Lehrenden.

An Bubers Ansatz ist grundlegend, dass die Stärkung der Person in Begegnungen, d.h. im täglichen Lebensvollzug sowie in der Bewältigung von Aufgaben und Problemen und damit weitgehend informell geschieht.

3. Hoch bedeutsam ist für Bohnsack das Bubersche Verständnis des „Du“. Dieses geht über die Beziehung zu Personen hinaus, es schließt mit ein das Verhältnis zu den „Erscheinungen der Welt-Fülle“, (letztlich zu Gott). Diese Sichtweise kann und sollte zu einem pfleglichen Umgang mit der Umwelt führen. In diesem umfassenderen Verständnis zielt personales Lernen auf eine Pädagogik der Liebe zum Leben insgesamt und damit vor dem Hintergrund der Veröffentlichungen des Club of Rome auch darauf, zu motivieren, die Erde als „Heimat“ zu verteidigen, die Umwelt zur Mitwelt werden zu lassen. Dabei bezeichnet die personale Beziehung zur Welt nicht ein Benutzen und Verbrauchen sondern eine Art Dialog mit der großen Einheit des Seins, verbunden auch mit Hinsehen und Hinhören.

Dahinter steht ein Menschenbild, das eigene Schwächen, aber auch diejenigen anderer akzeptiert, das letztlich in der Religiosität Tiefe und Seins-Vertrauen gewinnt. Bereits früher (2016) führte Bohnsack in Auseinandersetzung mit John Dewey aus, dass jeder Mensch in seinem Handeln (aufgrund der Komplexität lebensweltlicher Zusammenhänge) an einen Punkt gelangt, an dem ein weiteres Vorausdenken bzw. ein detailbesessenes Planen zu Stress, Verkrampfung, gar Handlungsunfähigkeit führt. Daher muss Vertrauen gefasst werden, dass die Welt, das „umgreifende Ganze“ (nach Dewey: „enveloping whole“), die Bemühungen wohlwollend akzeptiert. Bohnsack bezeichnet die hier angesprochene Spiritualität als „Seins-Vertrauen“. Er meint damit eine Grundhaltung, die nicht unbedingt religiös oder konfessionell gebunden ist, die für ihn jedoch eine Grundlage menschlichen Existierens darstellt (vgl. hierzu Bohnsack 2016, 43-52). In offenen Erziehungs- und Bildungssituationen ist solches Seins-Vertrauen natürlich von großer Bedeutung. Man sollte in der Lage sein, zu akzeptieren, dass man akzeptiert ist und getragen wird und daraus Sicherheit für das eigene Handeln gewinnen.

4. Bohnsack setzt sich auseinander mit der Bedeutung des informellen Lernens für die Persönlichkeit (Kapitel 2), mit der Beziehung von formalem Lernen und Persönlichkeit (Kapitel 3) und mit dem Lehrer-Werden (Kapitel 4). Für ihn sind es insbesondere die Lehrkräfte, die für die Stärkung von Persönlichkeit Verantwortung tragen - und darauf sind sie vorzubereiten. Die allgemeineren Reflexionen erfahren jeweils eine mit umfangreichem Material untersetzte pädagogische Akzentuierung, in die vielfältig Ideen und Ansätze schul- und lehrerbildungsbezogener Reformenideen eingehen, verstanden als Anstöße zu pädagogischem Handeln, das jedem die Chance eröffnet, eine Person zu werden.

Mit Beispielen aus der Geschichte (etwa in Deweys Projektlernen) und zudem aus heute relevanten Handlungsfeldern wie Familie, Beruf, Politik, Religion, freiwilliges Engagement bis hin zum Lernen durch digitale Medien belegt Bohnsack die hohe Bedeutung informellen Lernens für die Entwicklung der Person. Die dort erlebte Vielfalt und Unterschiedlichkeit etwa im Hinblick auf Mitbestimmung und Selbstverantwortung wirken natürlich auf das Verhalten in der Schule sowie auf die Erwartungen an Schule und ihre Lehrer zurück. Insofern sollte sich die Schule als ein Ort verstehen, an dem mit der Gestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse ‚Raum‘ geschaffen wird für intrinsische Lernprozesse, für Selbstbestimmung bzw. Autonomie und Sinnerfahrung. In der *Verschränkung* formalen und informellen Lernens sieht Bohnsack allemal Möglichkeiten und Potential, der jeweiligen Person gerecht zu werden und sie zu stärken.

Zum formalen Lernen

5. Im 3. Kapitel geht es, kurz gesagt, um die Frage: „Wie passt die Institutionalisierung des formalen (schulischen) Lernens zur Personalität?“ (S. 58). Die aufgenommenen Themen reichen von Entstehung und Auftrag der Schule über personales Lernen an Reformschulen, über die Problematik von Leitbildern, die Bedeutung von Lehr-Lerninhalten, Probleme der Leistung in der Schule bis zu Autonomie und Selbstbestimmung der Person. Besonderes Gewicht erhalten die Abschnitte zum Lehrer als Person und zum Lernen in der Schule. Einige Argumente und Ideen sollen hier vorgestellt werden. Sie kennzeichnen Bohnsacks Denken und erfahren unter der Perspektive des personalen Lernens jeweils anregende Akzente.

- Im historischen Prozess wurden bedeutsame Elemente der gesellschaftlich erwünschten Überlieferung aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang herausgenommen und deren Weitervermittlung an spezielle Institutionen und Fachleute übertragen. Eingebracht hat dies eine gewisse Lebensferne, die das Interesse am Lernen gefährdet und es tendenziell unattraktiv werden lässt. Die Verlebendigung der Lerninhalte gehört daher zu den bedeutsamen Aufgaben der Lehrenden ebenso wie diejenige, die Lernenden zu Lernsubjekten werden zu lassen, ihnen die Chance zu eröffnen, eine Person zu werden.
- Nach Buber begegnet der Lernende in der Schule einer Auslese der Welt durch eine Person und in dieser Person. Lehrer werden im Unterricht immer „mitgelesen“, sind insoweit wichtiger Teil des Curriculums. Der Erzieher sammelt gewissermaßen die aufbauenden Kräfte der Welt, der Welt in ihrer Verbundenheit und wirkt so mit an der Entwicklung des Seins-Vertrauens. Schüler fassen ein Vertrauen zur Welt, weil es diese ihnen zugewandten Menschen gibt und zwar als gelungene Verkörperung von Lebensbewältigung. Insofern leisten sie einen Beitrag zur Entwicklung des Seins-Vertrauens der Schüler und zu deren personalen Stabilisierung sowie zum Lernen des Lernens. Dabei ist es eine große Aufgabe, durch die Person zu überzeugen, dass der im Unterricht behandelte Gegenstand wichtig ist und Folgen hat. Bedeutsam ist zudem, dass der Schüler als Person bereits akzeptiert wird, bevor er eine Leistung erbracht hat.
- Im dialogischen Setting erlebt der Heranwachsende autonomie- und wachstumsfördernde Potenzen. Deshalb verleiht er Vertrauen und akzeptiert Autorität. Diese Autorität wird im Prozess des Heranwachsens abgebaut, Fremderziehung wird zu Selbsterziehung.
- Bohnsack sieht die Grundlage für die Autorität des Erziehers in dessen Aufgabe begründet, über die Generationenentwicklung hinweg gesellschaftliche Kontinuität zu gewährleisten. Dies erfordert die Weitergabe von Wissen, Normen, Werten. Dabei bildet in der abendländischen Geschichte das Ziel der Autonomie ein Rückgrat jeglicher Erziehung. In demokratischen Gesellschaften ist zudem jedes Mitglied zur Mitbestimmung aufgerufen. Pädagogische Autorität enthält so ein kritisches Moment. Das geht soweit, dass die Autorität sich letztlich selbst in Frage zieht und den Mut und die Fähigkeit des Heranwachsenden entwickelt, Gehorsam abzulehnen. Autorität ist dabei für Bohnsack ein dialogisches Phänomen und keine Charaktereigenschaft.
- In Reformschulen und ihrer Pädagogik bestehen Ansätze, die das personale Lernen zu erheblichen Teilen realisieren. Reformschulen setzen sich mehr als andere mit den als unpädagogisch empfundenen Strukturen der Regelschule und deren problematischen Aspekten auseinander (z. B.: Konkurrenzverhalten, Noten- und Versetzungssystem) und suchen deren negative Wirkungen zu mindern. Reformer verstehen Schule dabei nicht vorrangig als *Unterrichtsanstalt* sondern stärker als *Lebensraum*, in dem die Lernenden erfahren, dass sie an der Entwicklung der eigenen Person arbeiten, eingebettet in eine schulische Beziehungsstruktur, die diese Entwicklung trägt und fördert. Es gibt also bereits eine gelebte Praxis in der Spur zum angestrebten Ziel der Persönlichkeitsförderung, aber eben keine Berücksichtigung der Personalität der Einzelnen und deren Entfaltung auf breiter Front.
- Reformschulen können durchaus Leitbilder für schulisches Lernen und für den Lehrerberuf liefern. In einer pluralistischen Gesellschaft können jedoch Leitbilder nicht aus einem *übergeordneten*

Normenhorizont heraus allgemeinverbindliche und zugleich präzise Orientierungen vorgeben, sie können nicht „behördlich verordnet“ werden. Leitbilder bedürfen zu ihrer Umsetzung der öffentlichen Diskussion, an der insbesondere die betroffenen Lehrkräfte und ihre Organisationen beteiligt sein müssen („ownership“), um sie auch vertreten zu können.

- Dabei ist heute eine entscheidende „Differenzierung zwischen wünschenswerten und notwendigen Zielsetzungen bzw. Leitbildaspekten“ (S. 64) vorzunehmen. Während wünschenswerte Ziele relativ leicht zu erheben sind, werden Antworten schwieriger, wenn gefragt wird, was wir mit unserem Bildungswesen *wollen*. Wie ernst nehmen wir z.B. die Entwicklung zu Kritikfähigkeit, selbstständigem Urteil und Persönlichkeit? Wie gehen wir um mit Schulversagen? Bohnsack geht es hier noch grundsätzlich darum, zu klären, was wir tun *müssen*, was *not-wendig* ist angesichts des „*Grundproblems der Epoche*“, nämlich der Tatsache, dass das „*Überleben der Menschheit*“ gefährdet ist². Auch bezüglich dieser so bedeutsamen Dimension gilt für Bohnsack, dass konkrete Ziele und Orientierungen nicht amtlich vorgeschrieben werden können. Um als Menschheit zu überleben, sind solche Ziele aber *not-wendig*. Es braucht letztlich eine *lernende Weltbevölkerung*, in der jeder „Mensch als Person ... die Welt als ein Wesen mit eigenem Existenzrecht begreift, behandelt, ja verehrt“ (S. 69), und es braucht eine grundlegend veränderte Lebensweise der Menschen, vermutlich auch im Verzicht auf Immer-Mehr und Immer-Größer also „in einer Reduktion des gesellschaftlichen und individuellen Narzissmus“ (S. 71).

- Für eine Entwicklung in diese Richtung ist der Lehrer als Person gefragt. Daher gehört den Lehrkräften und ihrer Persönlichkeit in Studium und Beruf Bohnsacks besondere Aufmerksamkeit. Lehrer sollten gelernt haben, die Entwicklungsprozesse ihrer Schüler hin zu deren Persönlichkeit und zu mehr Selbstständigkeit fördernd zu begleiten und bezogen auf diese Entwicklung ihre eigene Lehrerrolle anzupassen und entsprechend zu verändern. Dies erfordert u. a. die Öffnung von Unterricht für Schülerbeteiligung etwa im Hinblick auf Inhalte, Verfahren, Sozialformen etc., ebenso das Erleben von Selbstwirksamkeit etwa im Umgang mit Widerständen. Unter der Perspektive des personalen Lernens verändert sich auch die Bedeutung der Lehr-Lern-Inhalte. Diese sollten – wie Klafki bereits 1991 ausführte – „unter didaktischer Fragestellung nach ihrem Lösungspotenzial für *Lebensprobleme*“ (Klafki 1991, 168) befragt werden und zudem der Entwicklung und Stärkung der Person dienen.

- Wenn Unterricht dabei für alle Lernenden - in Anerkennung ihrer Unterschiedlichkeit - die Chance befördern soll, eine Person zu werden, verbietet sich unterrichtliche Gleichförmigkeit. Vielmehr gilt es, jeden Einzelnen seinen Fähigkeiten entsprechend zu fördern, Versagen zu vermeiden und z. B. durch die Lernorganisation Vielfalt und Mitbestimmung zu ermöglichen.

- Unter der Perspektive des personalen Lernens ist zu fragen, was Leistung in der Schule bedeutet. Hierzu hat sich Bohnsack wiederholt geäußert. Für ihn sind Noten vor allem „Mittel zum Zweck der Auslese“ (S. 76), durch die auch die Lernenden „Mittel zum Zweck“ werden (Es-Beziehung). Dass Menschen einmalig sind und damit eigentlich nicht vergleichbar, kommt nicht in den Blick. Auslese ist für ihn eine politische, keine pädagogische Kategorie. Und Bohnsack fragt, wie lange wir das so problematische Zensurensystem aufrecht erhalten *wollen*, wie lange soll „die Moral der Hirsche“ (der Stärkere setzt sich durch) die (Schul-)Pädagogik bestimmen?

- Bohnsack geht auf die vielfach gestellte Frage ein, ob unsere Schule eine demokratische Einrichtung ist. Obwohl sie von ihrer Zielsetzung her die demokratischste Einrichtung sein müsste, soll sie doch die Heranwachsenden zur Selbstbestimmung führen. Demgegenüber, so belegen kritische Analysen, gelingt es der Schule in der Regel nicht, mit den Lernenden gemeinsam einen Weg von der anfänglichen Abhängigkeit von Lehrerentscheidungen zu zunehmend mehr Selbstverantwortung und Selbstbestimmung zu durchlaufen. Bohnsack kommt hier zu einer sehr wichtigen und zudem äußerst interessanten Einsicht: Wir müssen nicht entscheiden, ob Schule demokratisch „ist“. Wesentlich

² Bohnsack geht diesbezüglich auf aktuelle Literatur ein einschließlich der Bedrohungen durch digitale Informations- und Kommunikationstechnologien

bedeutsamer ist, ob sich die Schule und die in ihr Agierenden in einem Progress, in einer Entwicklung auf demokratischere Verhältnisse hin befinden (S. 87). In der Spur solcher Entwicklung liegen Maßnahmen, die gelingende Lernprozesse als Ergebnisse von „Arbeitsbündnissen“ zwischen Lehrenden und Lernenden verstehen, sowie Bemühungen, das heute erforderliche „Qualitätsmanagement“ mit seinen Kontrollen und Überprüfungen so gering wie möglich zu halten und im Einvernehmen zwischen Lehrenden und Lernenden zu gestalten.

- Positive informelle Lernerfahrungen sollten in der Schule aufgenommen und weiterentwickelt werden. Gerade die Fähigkeit zur schulischen Partizipation muss erlernt werden und zwar möglichst in einem gestuften Prozess. In den Blick kommen sollte dabei der bewusste Übergang von Privatheit zur Gemeinschaft. Dies gilt für die Klassengemeinschaft ebenso wie für das Kollegium, wenn es sich auf den Weg zu einer „professionellen Lerngemeinschaft“ (Schratz) begibt.

- In diesem Zusammenhang geht Bohnsack auf einen bedeutsamen Wandel im Verständnis von Schulautonomie ein. Mit der intensiven Rezeption der Ergebnisse internationaler Schulvergleichsuntersuchungen setzte auch in Deutschland eine Verschiebung der Bedeutung schulrelevanter Faktoren ein und zwar von sogenannten Input- zu Output-faktoren. Daher wurde die Kontrolle der schulischen Wirkungen bzw. der Lernergebnisse erhöht. Zugleich wurden im Rahmen der „Neuen Steuerung“ umfangreiche Kontrollmechanismen institutionalisiert. Diese Entwicklung erwies sich als ambivalent. Einerseits sollte die Einzelschule im Sinne von mehr Autonomie mehr Verantwortung für die Leistungsergebnisse ihrer Schüler übernehmen, andererseits sollten sie aber zentral kontrolliert werden und sich an zentralen Standards orientieren. Die dazu erforderlichen organisatorischen Maßnahmen wurden in den Kollegien nicht als verstärkte Eigenverantwortung sondern überwiegend als zusätzliche Belastung und - im Zusammenhang mit Berichtspflichten - als erhöhte Außenkontrolle erlebt. Für Bohnsack besteht hier ein Problem: in Vergleichsstudien und standardbezogenen Leistungsüberprüfungen fehlt die Orientierung an den Bedürfnissen der Personen. Eine Lösung dieses Problems steht noch aus. Sie müsste verbunden sein mit einem Loslassen hinsichtlich enger Kontrolle, da so erst wieder eine situationsangemessene, alltägliche Problembewältigung vor Ort möglich wird. Das bedeutet eine Verbindung von konzentrierter Aktivität und Gelassenheit, die Bohnsack in der westlichen Kultur nicht so sehr verankert sieht.

Zum Lehrer-Werden

Im 4. Kapitel steht die Lehrerbildung mit ihren unterschiedlichen Phasen im Zentrum, und zwar zunächst die Kritik an der Praxis in den verschiedenen Phasen und dann die Auseinandersetzung mit neueren Erkenntnissen. Bohnsack betrachtet die Phasen der Lehrerbildung unter der Perspektive des Lehrer-Werdens als Person.

- Er weist darauf hin, dass derzeit die Bedeutung des universitären Studiums (1. Phase) für das spätere Lehrerhandeln relativiert wird zugunsten einer stärkeren Gewichtung berufslanger Qualifizierung. Dies geht einher mit einer Bedeutungsverschiebung von institutionalisierter Belehrung zu informellen Lernprozessen im Beruf. Die seit längerem geäußerte Kritik an der fehlenden Systematik und Zersplitterung der universitären Lehrerbildung (vgl. hierzu etwa Terhart 2000) teilt Bohnsack. Er setzt sich differenziert mit der Kritik an der mangelnden Verknüpfung von Theorie und Praxis auseinander und gelangt aus seiner Perspektive zu einigen interessanten Einschätzungen. Um zu einer nachhaltigen Verbindung von Theorie und Praxis, zu handlungsrelevanten Einsichten - zumindest in den Bereichen Psychologie und Pädagogik - zu gelangen, plädiert Bohnsack für die verstärkte Nutzung von Fallstudien in der Ausbildung, aber auch für die Beteiligung von Studierenden an der Schulforschung. Beides führt zu einem reflektierten Umgang mit erfahrener Praxis. In den ausgedehnten Fachstudien im Studium von Gymnasiallehrern sieht Bohnsack einen Problembereich. In diesen Fachstudien ist eine permanente Praxisorientierung nicht möglich bzw. sinnvoll. Für die personale Entwicklung kann eine zeitweilige Vertiefung in das jeweilige Fach jedoch von erheblicher Bedeutung sein.

- In der 2. Phase der Lehrerbildung wird vor allem die tendenzielle „Infantilisierung“ der Referendare

und deren permanenter Beurteilungs- und Prüfungsdruck kritisiert. Wegen der vielfältigen Abhängigkeitsverhältnisse bleibt den Referendaren kaum Raum für die Erprobung eigenverantworteter Neuerungen, was für die personale Entwicklung hoch bedeutsam wäre und nach Änderungen verlangt.

- Leider gibt es bisher keine Didaktik der Lehrerbildung, die insbesondere für die Gestaltung der Lehrerfortbildung (3. Phase) bedeutsam wäre. Zudem fehlt ein eigenständiger struktureller Rahmen für die Qualifizierung von Lehrerbildnern. Dies ist deshalb so bedauerlich, weil so die Unterschiede im Lernen von Schülern und von Lehrern unnötigerweise vernachlässigt werden.

- In den derzeitigen Reformansätzen besteht seit den PISA-Untersuchungen die Tendenz, wünschenswerte Ziele der Lehrerbildung als Kompetenzen zu formulieren. In diesen vermisst Bohnsack den eindeutigen und klaren Bezug zu personalem Lernen. Ohne Zweifel gehören zu den anzustrebenden Kompetenzen fachwissenschaftliche, fachdidaktische und methodische Kompetenzen aber auch solche wie Sensibilität für die Bedürfnisse, Interessen und Nöte der Lernenden ebenso wie diagnostische Kompetenzen bzw. „kognitive Empathie“, um sich in die Schüler hineinversetzen zu können.

Ergänzt werden müssen diese Kompetenzen heute, weil für Lehrkräfte die zusätzliche Aufgabe besteht, an der Entwicklung der eigenen Schule mitzuwirken. Diese Aufgabe erfordert Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten ebenso wie Kompromissbereitschaft sowie die Fähigkeit zum gewaltfreien Lösen von Konflikten und die Bereitschaft zum Eintreten für Schwächere.

Gesellschaftliche Entwicklungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verlangen ebenfalls neuartige Kompetenzen etwa solche zu verstärkter sozialer, beratender und stützender, zugleich freigebender Begleitung sowie nach gruppenspezifischen Kompetenzen. Die Unterstützung in Richtung auf zunehmende Selbstständigkeit erfordert – wie bereits zuvor angedeutet - andere als die traditionellen Lehrerkompetenzen und zudem eine andere Autoritätsauffassung. Veränderte Lehrerkompetenzen sind auch erforderlich für ein Gelingen der gesetzlich vorgeschriebenen Inklusion. Die Gestaltung einer Lernumgebung, die selbstgesteuertes Lernen anregt, ist ebenfalls eine wahrzunehmende Verantwortung gerade auch, um informelles Lernen zu ermöglichen.

- Lehrerbildung muss sich ändern, darüber besteht weithin Einigkeit. Wie aber die notwendigen Änderungen erreichbar sind, bleibt umstritten. Gefordert werden neuerdings Standards für die Lehrerbildung. Da sich scheinbar heute ohne solche Standards „überhaupt nichts ändert“ (Terhart), setzt sich Bohnsack mit diesem Thema auseinander. Standards sind aus seiner Sicht „Richtpunkte“ für die Ausbildungsinstitutionen. Durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz ist ein erheblicher Fortschritt festzustellen bzgl. der Vergleichbarkeit in der Lehrerbildung. Kritisch ist den Bemühungen um Standardisierung entgegengehalten worden, dass diese nicht zu einer ‚Berufstechnik‘ (ver-)führen dürften durch die das Lehrstudium tendenziell zu einem ‚Ingenieursstudium‘ wird. Professionelles Lehrerhandeln ist nicht standardisier- und steuerbar (Technologiedefizit). Bohnsack sieht durchaus die Notwendigkeit von Standards, vor allem, wenn diese die Möglichkeit personalen Lernens verbessern. Er betont im Anschluss an einschlägige Forschungsergebnisse, dass Lehrer dann hinter Standards stehen und auch berücksichtigen, wenn sie diese als ihre eigenen empfinden (ownership). Lehrer finden sich zudem zu Reformen bereit, wenn sie von diesen eine Erleichterung ihrer Arbeit erwarten können (S. 155). Für Bohnsack ist wichtig, dass die Forderung nach einer Allgemeinverbindlichkeit von Standards, wie sie etwa Oser (2004) fordert, relativiert werden muss zugunsten von „Situativität“ und auch im Hinblick auf „Kompetenzen im Umgang mit Ungewissheit“ (154).

- Offen bleibt, wie die angestrebten Kompetenzen erreicht werden sollen. Hierzu äußert sich Bohnsack mit Bezug auf die neuere Verwendungsforschung wie folgt:

Trotz vielen Bemühens bleibt es dabei, dass wir nur sehr begrenzt wissen, wie wissenschaftliches Wissen zu professionellem Handeln wird. Wenn Neues in die Schulen kommen soll, so ist dies ein komplexer Prozess, da nicht nur die Haltungen der Handelnden geändert werden müssen, sondern

auch die eingespielten unterrichtsbezogenen Verfahren und die damit verknüpften Erwartungen aller irgendwie Involvierten.

Lehrer-Werden geschieht meist nicht im Zusammenhang mit innovativen Aktivitäten sondern vielmehr im Hineinwachsen in einen gewachsenen sozialen Zusammenhang, dessen „Grammatik“ die zukünftigen Lehrkräfte erst noch erschließen müssen.

Lehramtsstudierende wie natürlich auch Referendare und die sich fortbildenden Lehrkräfte sind keine unbeschriebenen Blätter, sondern sie bringen ihre Vorerfahrungen und Grundeinstellungen, ihre *beliefs* in Entwicklungs- und Lernprozesse mit ein. Am ehesten sind solche *beliefs* veränderbar durch aktive Lernprozesse, die bei den *beliefs* anknüpfen und von da aus schrittweise weiterführen. Daraus folgt, dass Lehrer-Werden – wie bereits angesprochen - mehr und anderes beinhaltet als die Übernahme der Techniken eines Berufes und dass wesentliche Kompetenzen als Lehrerin und Lehrer erst im konkreten Tun erworben werden.

Die neuere Diskussion zeigt, dass in der schulischen Realität nicht *die* Wissenschaft wirkt, sondern – wenn überhaupt – eine im individuellen Studium überarbeitete und dann in der Praxis situativ angepasste Form. Dort erzwingen fallspezifische Erfahrungen eine Verwandlung des kodifizierten wissenschaftlichen Fachwissens zu pädagogischem Handlungswissen. Die Praktiker (re-)agieren also nicht als passive Konsumenten von Wissenschaft sondern als aktive Re-Produzenten.

Solche Momente der Reproduktion von Wissenschaft gehen auch in das implizite Wissen des erfahrenen Lehrers ein, natürlich verbunden mit anderen Momenten der Beeinflussung und zudem erprobt in unterrichtlichen Situationen. Eine individuelle „Handelnsbasis“ ist etwas völlig anderes als fachwissenschaftliches, fachdidaktisches oder erziehungswissenschaftliches Wissen. Sie kann nicht als schematisierbares Regelwissen weitergegeben werden, sondern ist nur in der Interaktion zwischen dem Experten und dem Novizen „erweckbar“ (S.159).

Zum Abschluss

Im abschließenden Teil wird ein für Bohnsack bedeutsamer Aspekt noch einmal angesprochen, die psychische Gesundheit der Lehrkräfte. Was wir alle nicht wollen, sind Lehrkräfte, die Kinder malträtieren und schikanieren. Solche prinzipiell aus der Schule fern zu halten, wird zwar mit Hilfe von vorgängigen Testverfahren versucht, erweist sich jedoch als schwierig. Auch Beobachtungen in den Praktika mit Ernstcharakter sind diesbezüglich wenig effektiv. Daher wendet sich Bohnsack zustimmend den Überlegungen von Fend zur Entwicklung einer Psychohygiene des Lehrerberufs zu. Diese verlangt einen „besseren Zugang zur eigenen Person“ und „explizite Identitätsarbeit“, sodass eine Distanzierung von Überlastungen von innen (Über-Ich) und von außen (Stress) möglich wird. Bohnsack schlägt für solche berufsbegleitenden Aktivitäten den Begriff der „Selbsterziehung“ vor. Er meint damit Bemühungen gegen aktuelle person-gefährdende Tendenzen in unserer *narzisstischen Gesellschaft*, die aus einem inneren Ungenügen von Leistung zu Leistung treibt und dabei doch keine ‚Zu-Frieden-heit‘ erlangt, sondern vielmehr Beschleunigung und einen Verlust an ‚Be-Sinnung‘.

Den Gegenpol zum Leistungsstress sieht Bohnsack – wie oben ausgeführt - in dem Wissen, akzeptiert zu sein und dem damit verbundenen Seins-Vertrauen. Mit Bezug auf John Dewey ist es das Wissen darum, dass wir von dieser Welt, dem „Kosmos“ mit seinen umgreifenden Gesetzmäßigkeiten, getragen werden. Es ist ein Wissen, das als Voraussetzung für die nötige Gelassenheit im Lehrerberuf, für „*peace in action*“, gilt. Für den Christen besteht sein Glauben darin: zu wissen, dass er von Gott angenommen ist.

Mit Hinweis auf Eric Erikson, der betont, dass ein Leben lang das *Urvertrauen* gegen das *Urmisstrauen* verteidigt werden muss, sieht Bohnsack den Kern der *Selbsterziehung* darin, Konzentration zu bewahren mitten in der Fülle alltäglicher Ablenkungen und Disziplin, aber auch im Loslassen-Können und in einer Relativierung der *Ichheit*, wie die großen Religionen sie verstanden haben.

Bohnsack bedauert, dass die übliche Lehrerbildung solche Dimensionen nicht vorsieht bzw. diese geradezu tabuisiert. Und er fordert, dass Lehrerbildung wieder stärker ein Bildungsprozess wird, der Raum lässt für die „Chance, eine Person zu werden“. Gefordert sind in diesem Zusammenhang Denkmodelle, in denen Unvollkommenheit als menschliche Grundstimmung einbezogen ist und zudem positiv gesehen wird. Das hätte Konsequenzen für den Umgang mit *Versagern*, würde – inneren - Frieden stiften und zu der wiederholt genannten Einsicht führen, alle Dinge und Menschen in unserer Welt nachhaltig als Wesen mit eigenem Bedürfnis und Recht anzunehmen. Bohnsack schließt mit dem hoffnungsvollen Satz: „Vielleicht trifft der Heranwachsende, der Suchende, auf Lehrerinnen und Lehrer und diese auf Lehrerbildner, die das vorleben“ (S. 162).

Das Buch ist empfehlenswert für Lehrer, Lehrerbildner sowie für Lehramtsstudierende. Es regt dazu an, das eigene Handeln in pädagogischen Prozessen kritisch zu reflektieren, neu zu orientieren und damit personales Lernen in Schule und Lehrerbildung ernst zu nehmen. Es ist zu wünschen, dass es tatsächlich als Beitrag und Anstoß für eine breite Diskussion zum personalen Lernen in Schule und Lehrerbildung genutzt wird.

Literatur:

- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: M. Bayer, / F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 52-123.
- Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben: Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2004): Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: S. Blömecke u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 152-164.
- Bohnsack, F. (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Bohnsack, F. (2008a): Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2008b): Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2009): Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, F. (2016): Sinnvertiefung im Alltag. Zugänge zu einer lebensnahen Spiritualität. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, F. (2019): Personales Lernen – ernst genommen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dewey, J.: *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 2. Auflage.
- Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: S. Blömecke u.a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt und Hannover: Westermann, S. 184-206.
- Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Prof. i.R. Dr. Hartmut Wenzel
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
E-Mail: hartmut.wenzel@paedagogik.uni-halle.de