

Jelko Peters

Wertschätzung in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung – programmatische Überlegungen

1. Wertschätzung als Thema der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung

Der Terminus Wertschätzung spielt im Alltag und in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten eine immense Rolle. Er ist nicht einer Disziplin allein zugehörig, sondern Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Psychotherapie, Religion, Soziologie, Wirtschaft, um nur einige Wissenschaften zu nennen, nutzen den Begriff. Auch in der Literatur zur Lehrkräfteausbildung wird des Öfteren auf die Bedeutung und Notwendigkeit der Wertschätzung hingewiesen und ihr Fehlen beklagt, ohne dass jedoch eine systematische, konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Begriff der Wertschätzung vorgenommen wird (vgl. Pfisterer 2019, S. 557–567). In der Praxis der Lehrkräfteausbildung wird Wertschätzung als eine zentrale conditio sine qua non in Gesprächen zwischen Seminarlehrkräften und Lehrkräften in Ausbildung angesehen, die es ermöglicht, dass Beratungen und letztlich auch Ausbildung gelingen (vgl. Spreckelsen 2015).

Doch was ist unter Wertschätzung in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung zu verstehen? Nur sehr bedingt nutzbar zur Beantwortung dieser Frage ist die von Annette Pfisterer vorgelegte integrativ gedachte „Neufassung“ des Begriffs „Wertschätzung“ für die Erziehungswissenschaften, welche Wertschätzungsvorstellungen der Humanistischen Psychologie, Humanistischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Organisationstheorie, Ökologie, Theologie und Salutogenese aufgreift, um zu einem „mehrperspektivischen, ganzheitlichen und umfassenden Begriffsverständnis“ zu gelangen (Pfisterer 2019, S. 315). Sie konstatiert im ersten Satz ihrer auffallend langen, fast zweiseitigen Neudefinition: „WERTSCHÄTZUNG ist eine positive Haltung von Lehr- und Erziehungspersonen, die sich in anerkennenden, ermutigenden, achtungsvollen und gewaltfreien Handlungen gegenüber Kindern, aber auch Eltern, Kolleg/innen, pädagogischen Mitarbeiter/innen und Schulleiter/innen zeigt“ (Pfisterer 2019, S. 316).

Diese Aussage wirft im Kontext der Lehrkräfteausbildung einige Fragen auf: Warum wird an zentraler Stelle die „positive Haltung“ der Wertschätzung nur den „Lehr- und Erziehungspersonen“ zugewiesen, aber nicht den übrigen an Schule beteiligten Menschen, wie Schülerinnen und Schülern, Eltern und Erziehungsberechtigten? Überträgt man den ersten Satz ihrer Definition auf die Strukturen in einem Studienseminar, so sind es die Seminarlehrkräfte, welche eine „positive Haltung“ gegenüber den Lehrkräften in Ausbildung und ihren Kolleginnen und Kollegen zeigen. Dass indes in einem Studienseminar die

Wertschätzung gegenseitig und auch von den Referendarinnen und Referendaren ausgehen muss, ist in dieser Definition systemisch nicht angelegt. Tatsächlich würde in Folge eines Transfers die Herabwürdigung der Auszubildenden zementiert, da ihnen in dieser Systematik die Rolle der Schülerinnen und Schüler zukommt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer eigenen Konzeptionierung des Begriffs Wertschätzung für die Lehrkräfteausbildung.

2. Zu Corine Pelluchons Ethik der Wertschätzung

Im Unterschied zu der Neudeinition des pädagogischen Wertschätzungs begriffs Pfisterers gründe ich mein Konzept einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung auf der Ethik und den Tugenden der Wertschätzung, wie sie die Philosophin Corine Pelluchon entwickelt hat (vgl. Pelluchon 2019). Mit der Philosophie wird zudem eine Wissenschaft in den pädagogischen Diskurs über Wertschätzung integriert, die Pfisterer außen vor ließ. Um ein Konzept einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung entfalten zu können, werde ich zunächst Pelluchons Ethik der Wertschätzung vorstellen.

Pelluchon entwirft ihre Ethik der Wertschätzung auf der Basis der Lektüre philosophischer Texte und überschreitet auf diese Weise nicht die Grenzen ihrer Disziplin. Fundament und Horizont ihres Modells von Wertschätzung bildet die „gemeinsame Welt“, in der man als Individuum und in der Gemeinschaft oder in Gemeinschaften lebt (Pelluchon 2019, S. 287). Als „höchste Tugend“ macht Pelluchon die „Liebe zur Welt“ aus (Pelluchon 2019, S. 287), welche allerdings nicht *a priori* vorhanden ist. Es sind weitere Tugenden erforderlich, damit die Liebe zur Welt entsteht, die den Menschen ändert, und er von der Erkenntnis, dass etwas für die Welt getan werden muss, zu der Weisheit gelangt und den Mut erwirbt, „sich konkret für die gemeinsame Welt zu engagieren“ (Pelluchon 2019, S. 287).

Die gemeinsame Welt besteht „aus der Gesamtheit der Generationen und der Lebenden“ (Pelluchon 2019, S. 109), sie bezieht Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit ein, da zu den Lebenden ebenfalls ihre Nachkommen gehören. Die gemeinsame Welt ist „quasi eine Transzendenz in der Immanenz und impliziert das Verständnis unserer Verbindung mit anderen Lebewesen“ (Pelluchon 2019, S. 109), zu denen nicht nur Menschen, sondern auch Tiere und Pflanzen zählen. Die Erfahrung des Inkommensurablen führt dazu, dass die Wertschätzung des Menschen zwar bei seiner Person beginnt, aber weit über sein individuelles Dasein hinausgeht. Diese Erfahrung ermöglicht es dem wertschätzenden Menschen, das Maß zu wahren. Die Kunst des richtigen Maßes angesichts des Inkommensurablen hilft dem Individuum, „die Situationen einzuschätzen und die Zukunft zu antizipieren, d.h. zu wissen, wie es sich anderen gegenüber verhalten soll“ (Pelluchon 2019, S. 109).

Voraussetzung einer Sorge um sich selbst und die gemeinsame Welt ist die Tugend der Demut, die Pelluchon als das „Fundament aller Tugenden“ bezeichnet (Pelluchon 2019,

S. 40). Durch Demut wird sich der Mensch seiner Grenzen, Vulnerabilität, Menschlichkeit und Endlichkeit bewusst. In Demut begegnen sich die Menschen auf der gleichen Ebene ungeachtet ihrer gesellschaftlichen Stellung. Die Demut öffnet die Wege zur Selbsterkenntnis und zur Wahrheit, dagegen erweist sich der Mensch als hochmütig, der unwissend handelt. Dieses Gegenbild mahnt und erinnert den Menschen daran, dass er nicht frei von Fehlern und Schwächen ist; indes führt diese Erkenntnis dazu, sich mit seinen Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen, will man sich nicht selbst belügen. Das Bewusstsein der eigenen Unvollkommenheit und Vulnerabilität führt zu Empathie, Mitleid, Nächstenliebe und Sanftmut mit anderen Lebewesen, ohne dass man nachsichtig agiert. Denn Wertschätzung impliziert bereits durch ihre Wortbedeutung, „den Sinn für das Maß zu bewahren“ (Pelluchon 2019, S. 41), und dazu gehört die „richtige Einschätzung des eigenen Werts“ (Pelluchon 2019, S. 42).

Wertschätzen bedeutet, sich selbst, „die Dinge und die Lebewesen zu betrachten, indem man ihnen Bedeutung zubilligt“ (Pelluchon 2019, S. 42). Jedes Lebewesen und jedes Ding besitzt seinen eigenen Wert, der ihm zwar vom Menschen durch seine Wertschätzung verliehen wird, also anthropogen ist, aber nicht von egoistischen und begrenzten, also anthropozentrischen Zwecken abhängt. Der wertschätzende Blick ermisst, was die Lebewesen und Dinge für einen Beitrag für die Welt liefern, anerkennt deren eigenen Wert und Würde und „spürt gegenüber der Welt ein Gefühl der Dankbarkeit“ (Pelluchon 2019, S. 42).

Durch die Liebe zur Wahrheit, die Sorge um sich und die Auseinandersetzung um den eigenen Wert öffnet sich der wertschätzende Mensch anderen Menschen und der Welt, um sie an dem Gut der Wahrheit teilhaben zu lassen. Weiter erzeugt die „Liebe zur Wahrheit“, „die Liebe zur Gerechtigkeit“, welche „fordert, dass man die Güter teilt und gerechte Institutionen weitergibt“ (Pelluchon 2019, S. 287). Der wertschätzende Mensch, der die gemeinsame Welt zum Gegenstand seines Denkens und Handelns macht, besitzt „innere Einheit und Stabilität“, er lebt, „in Frieden mit sich selbst und den anderen und handelt konstruktiv, mutig und klug“ (Pelluchon 2019, S. 287f.). Die Klugheit ist nach Pelluchon „die in die Praxis umgesetzte Liebe zur Wahrheit“ (Pelluchon 2019, S. 288). Dank der Klugheit wählt man die richtigen Mittel und Zeitpunkte für sein Handeln. Sinn bekommen die Handlungen durch die Liebe zur Welt.

Der wertschätzende Mensch weiß um seine „Seelengröße“, die auf einem rationalen und sicheren Urteil seiner selbst gründet, und besitzt „Mut oder Seelenstärke“ durch den Entschluss, „sich der Vernunft anzuvertrauen und beharrlich den Weg zu verfolgen, den man als gut für sich erachtet“ (Pelluchon 2019, S. 288). Die Seelenstärke findet sich in der Liebe zur Gerechtigkeit wieder und ist eine Voraussetzung, um mit den gegenwärtigen Herausforderungen umgehen zu können. Aus der Seelengröße und Seelenstärke erwächst die Großzügigkeit, welche dem wertschätzenden Menschen gestattet, „der Entmutigung zu widerstehen und sich der Allmacht der Meinung zu entziehen und sie erspart ihm, seine moralische Einstellung zu verraten“ (Pelluchon 2019, S. 288). Die Großzügigkeit ermög-

licht die „Bewunderung“, die eine Fähigkeit des „Mit-dem-anderen-und-mit-der-Welt-Seins“ beschreibt (Pelluchon 2019, S. 84). Die Bewunderung erweist sich als zugleich subjektiv und objektiv, denn das kognitive Element des Erstaunens kommt aus dem Objekt: „Man bewundert, was bewundernswürdig ist“ (Pelluchon 2019, S. 84). Man kennt die Würde des Lebewesens an und nimmt seine Existenz als Gnade wahr; die Bewunderung geht über in „Dankbarkeit“ (Pelluchon 2019, S. 84).

Im gemeinschaftlichen Umgang und Zusammenleben, der Konvivenz, bringen die Liebe zur Wahrheit und Gerechtigkeit den Mut und die Großzügigkeit sowie die Klugheit die Bürgertugenden hervor, welche es ermöglichen, „zu kooperieren, unter Rücksichtnahme auf den anderen zu beratschlagen und fähig zu sein, die eigenen Meinungen in Frage zu stellen und zu argumentieren“ (Pelluchon 2019, S. 289). Diskurse und der soziale und politische Umgang erweisen sich dann als wertschätzend, wenn die bürgerlichen Tugenden des Wohlwollens, der Ernsthaftigkeit, des Freimuts, der Liebenswürdigkeit, Courtoise, Höflichkeit, Leichtigkeit sowie Feinfühligkeit in ihnen zum Ausdruck kommen und günstige Bedingungen des Austausches schaffen, auch wenn die Ansichten kontrovers sind (vgl. Pelluchon 2019, S. 289). Die Aufmerksamkeit und Konzentration auf die Sache erweist sich als eine grundlegende Bedingung der Wertschätzung; Aufmerksamkeit ist eine Anstrengung, die verhindert, dass man sich „verzettelt“ oder der „Blick getrübt“ wird (Pelluchon 2019, S. 290).

Getreu ihrer Wissenschaft konzipiert Pelluchon ihre Ethik der Wertschätzung aus dem Geist der Philosophie, indem sie die Klassikerinnen und Klassiker wie Platon, Aristoteles, Bernhard von Clairvaux, René Descartes, Spinoza, Kant, Nietzsche, Bergson, Heidegger, Arendt, Günter Anders, Levinas, Foucault und viele andere rezipiert, deren Ausführungen sie aufgreift oder von denen sie sich abgrenzt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer Disziplinen erwähnt sie kaum. So bindet sie die Diskurse der Psychologie, Pädagogik, Politik und Wirtschaft beispielsweise nicht in ihre Darstellung ein, intendiert jedoch, auf Gedanken und Handlungen ihrer Leserschaft sowie auf andere Disziplinen einwirken zu können.

Tatsächlich finden sich zentrale Ausführungen zu den Tugenden der Wertschätzung in benachbarten Wissenschaften wieder. In seiner Schrift „Der Sinn des Lebens“ von 1933 benennt Alfred Adler, Begründer der Individualpsychologie, als wesentlich für alle Lebensfragen das „Problem des Gemeinschaftslebens, der Arbeit und der Liebe“ (Adler 1993, S. 40). Mit der Lösung dieser drei Hauptfragen sieht Adler alle anderen Fragen des Lebens verbunden und erkennt in ihnen das Bestreben der Menschen, aus „einer Minussituation zu einer Plussituation zu gelangen“ und dem „Ziel der Vollkommenheit“ entgegenzustreben (Adler 1933, S. 41). Auch wenn der evolutionäre Fortschrittsglaube Adlers und sein Gesellschaftsbild kritisch zu betrachten sind, ist doch eine große Übereinstimmung mit den Ausführungen Pelluchons über die gemeinsame Welt und die Vulnerabilität ihrer Bewohnerinnen und Bewohner bei seinen Forderungen zu erkennen, einen „Gemeinschaftscharakter“ und „Gemeinschaftsgefühl“ angesichts der Unvollkommen-

heit des Menschen zu entwickeln. – Das Thema der Sorge um sich und andere, Demut und Gleichheit sowie die ökologische und politische Aufgabe, den Nachkommen einen Planeten zu hinterlassen, auf dem man weiter existieren und leben kann, wird in ähnlicher Form von Vertreterinnen und Vertretern einer sanften und wertschätzenden „Menschenregierungskunst“ (Bröckling 2017, S. 44) und einer präsentischen Demokratie aufgegriffen, welche auf „der Sorge“ und „der Vielfalt der Multitude“ gründet (Lorey 2020, S. 196).

Das von Pelluchon skizzierte Bild eines wertschätzenden Menschen entspricht in vielerlei Hinsicht dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie, wie es von Abraham Maslow, Fritz Perls, Ruth Cohn und besonders Carl Rogers vertreten wird (vgl. König & Volmer 2012, S. 285f.). So wie der wertschätzende Mensch in Sorge um sich und die gemeinsame Welt handeln soll, so soll der Mensch im Sinne der Humanistischen Psychologie kongruent, also mit sich im Einklang sein, um anderen Menschen zu ihrer Kongruenz zu verhelfen. Nur der autonome Mensch kann sich für die gemeinsame Welt einsetzen. In ähnlicher Weise wurde Wertschätzung von den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspsychologie als ein wichtiges Element der Führungskultur bzw. des Leaderships für Führungskräfte von Unternehmen erkannt (vgl. von Au 2017).

3. Programmatik einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung

Die Korrespondenz der Ethik der Wertschätzung Pelluchons mit den Annahmen und Theorien anderer exemplarisch ausgewählter Konzepte zeigt die Anschlussfähigkeit ihres Entwurfs. Doch inwiefern und wie lassen sich die Erkenntnisse auf die Lehrkräfteausbildung übertragen? Um dies zu überprüfen und zu zeigen, werde ich zentrale Aspekte der Ethik der Wertschätzung in ein programmatisches Konzept einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung transferieren.

Im Hinblick auf die zu beschreibenden Merkmale ist zu bedenken, dass sie sowohl das Studienseminar als Institution als auch die Seminarlehrkräfte und die Lehrkräfte in Ausbildung betreffen. Zu einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung gehört das Studienseminar als gerechte Institution, in der Leitung, Seminarlehrkräfte und Auszubildende konstruktiv zusammenarbeiten. Das Seminar als Institution versteht sich als Teil der gemeinsamen Welt, in der sich „Viele“ begegnen und die eine Zukunft der Vielen und für Viele schafft. Die Menschen im Seminar sind von einer Liebe zur Welt geprägt. Der Aspekt des Vielen ist insofern fundamental für ein Studienseminar, da in einem Seminar mit der Seminarleitung, den Seminarlehrkräften und den Lehrkräften in Ausbildung Menschen verschiedener Generationen mit äußerst unterschiedlichen Biographien und wissenschaftlichen Hintergründen zusammentreffen.

Für den Austausch mit seinen Mitmenschen ist es von Bedeutung, dass die Lehrkraft in Ausbildung und die Seminarlehrkraft im umfassenden Sinne diskursfähig sind und dass im Seminar ein entsprechendes Diskursverhalten ermöglicht, gefördert und gefordert wird. Die Seminarangehörigen müssen „echte Gespräche“ des Miteinanderseins im Sinne

der Dialogphilosophie führen (können) (vgl. Meier 2013, S. 79–141), in denen die Lehrkraft in Ausbildung und Seminarlehrkraft vertrauensvoll und ergebnisoffen sowie gemeinsam suchend zu Lösungen kommen. Sie müssen die zu ihrer pädagogischen Profession zählende Gesprächskompetenz erwerben, besitzen und erfahren und nach den Regeln des rationalen und herrschaftsfreien Diskurses argumentieren können. Dabei ist zu beachten, dass eine Diskursethik, die ihre „ideale Kommunikation auf die rein argumentativ-rationale Verständigung beschränkt“ (Meier 2013, S. 316) und also emotionale Aspekte ausblendet, in dem pädagogischen Kontext der Lehrkräfteausbildung unvollständig und zu wenig wertschätzend agiert und wirkt.

Um Zukunft zu eröffnen, hat das Studienseminar den Beteiligten entsprechende Möglichkeiten zu schaffen. Ein wertschätzendes Seminar bildet die jungen Lehrkräfte für eine gemeinsame Welt und damit für eine wertschätzende Schule aus. Die Wertschätzung, die die Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben sollen, müssen sie bereits in ihrer Ausbildung erfahren.

Die Sorge um sich und andere betrifft sowohl das Seminar als auch die Auszubildenden und die Seminarlehrkräfte. Vulnerabilität ist ein bedeutsames Thema in der Ausbildung, da nicht nur die Lehrkräfte in Ausbildung Ungewissheiten begegnen und verletzlich sind, sondern auch das Seminar und die Ausbildenden systemisch und selbstreflexiv den Umgang mit Ungewissheiten pflegen müssen und ihre eigene Vulnerabilität und ihre Sorgen eingestehen dürfen. Die wertschätzende und achtsame Begegnung mit Sorge, Vulnerabilität und Ungewissheiten ist ein zentraler Kern der Seminararbeit und Ausbildung.

Die Tugend der Demut verhindert eine Herabwürdigung der Lehrkräfte in Ausbildung und ermöglicht eine Begegnung auf einer wertschätzenden, empathischen, diskursiven Ebene. Wenn Studienseminar und Seminarlehrkräfte gemäß der Tugend der Demut dienend ihren Aufgaben nachkommen, so steht dies nicht im Widerspruch, sondern im Sinne einer Liebe zur Wahrheit und Gerechtigkeit. Gleches gilt für die Lehrkräfte in Ausbildung. Seminar, Seminarlehrkräfte und Auszubildende praktizieren Wertschätzung, indem sie stets ihren Blick auf das Wertzuschätzende richten, die damit einhergehende Bewunderung, Aufmerksamkeit, Großzügigkeit und Dankbarkeit gehört zum System einer wertschätzenden Ausbildung und geht von allen Beteiligten aus.

Wertschätzende Beziehungen basieren auf Vertrauen. Unter Anwendung der erwähnten Bürgertugenden geschieht eine diskursive Ausbildung und Begegnung, die unter anderem weiß, die Bereiche der Beratung und Beurteilung zu markieren und zu trennen. Die Trennung dieser Bereiche wird vom Seminar unterstützt, von den Seminarlehrkräften vollzogen und von den Auszubildenden erkannt oder nachgefragt. Die im Kontext der Ausbildung geführten Diskurse, Beratungen und Beurteilungen sind wahr und gerecht. In ihnen kommen bei aller nötigen Rationalität und Sachlichkeit gleichzeitig Empathie, Wertschätzung und Authentizität zum Ausdruck. Alle Beteiligten verhalten sich kongruent im Sinne der Humanistischen Psychologie.

Bei ihren Begegnungen, während den Beratungen und Bewertungen wissen Seminarlehrkräfte und Lehrkräfte in Ausbildung, das richtige Maß zu halten, das heißt, sie wissen auch, wann sie welche Bereiche ansprechen, sie treffen eine geeignete Auswahl der Gesprächsthemen und konzentrieren sich in ihrem Feedback auf relevante Aspekte, ohne dem Anspruch auf Vollständigkeit oder Perfektionismus genügen zu müssen. Damit erfüllen sie zugleich das bedeutsame Kriterium der Aufmerksamkeit. Ähnliches gilt für die Lehrkräfte in Ausbildung, die ihre Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Aspekte ihrer Ausbildung und Tätigkeiten richten und sich nicht verzetteln oder abschweifen. Auch das Studienseminar und seine Seminarleitung muss um das richtige Maß bei der Ausgestaltung des Seminarprogramms und der Organisation der Ausbildung wissen und entsprechend aufmerksam, konzentriert und fokussiert handeln.

Statt einer Definition formuliere ich aus der oben entworfenen Skizze eine kurze programmatische Übersicht für ein wertschätzendes Seminar, in dem die Tugend der Wertschätzung praktiziert wird: Die an der Ausbildung im Studienseminar Beteiligten, dazu gehören das Studienseminar als Institution, die Seminarleitung, die Fachleitungen und pädagogischen Leitungen sowie die Lehrkräfte in Ausbildung, suchen in ihren Begegnungen stets das Wertzuschätzende. Sie nehmen das Wertzuschätzende bewusst suchend in den Blick, erkennen es, bewundern es, würdigen es und sprechen ihre Wertschätzung aus. Die praktizierte Wertschätzung ist mehr als eine verinnerlichte Haltung, da sie als gelebte Tugend über die Gegenwart hinauswirken will und intentional auf eine Zukunft in der gemeinsamen Welt ausgerichtet ist. Systemisch wirkt die ausgeübte Tugend der Wertschätzung auf das Seminar, auf die Seminarleitung, auf die Seminarlehrkräfte und auf die Lehrkräfte in Ausbildung ein. Die Einhaltung der Tugend der Wertschätzung wird von allen Beteiligten – auch gegenüber sich selbst – eingefordert.

Dieser Programmatik einer wertschätzenden Tugend lassen sich die übrigen Merkmale der Ethik der Wertschätzung zuordnen. Die Ausübung dieser Tugend erweist sich nur dann als wertschätzend, wenn in ihr die Liebe zur gemeinsamen Welt, die Tugend der Demut, die Sorge um sich und andere, die Anerkennung des Vielen und der Vielen, die Bereitschaft, in der Kooperation autonom den eigenen Weg zu gehen, das Vermögen, sich selbst in Frage stellen zu können, sowie Entwicklungsfähigkeit, Möglichkeiten und Zukunft zu kreieren, ein empathisches, wertschätzendes und authentliches Verhalten gepaart mit den Bürgertugenden, die Liebe zur Wahrheit und Gerechtigkeit, Vertrauen, Diskursivität, Maßhalten und Aufmerksamkeit, Bewunderung und Dankbarkeit, Großzügigkeit und Großmut umgesetzt wird. Mit dieser Darstellung der Merkmale einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung ist der Transfer der Ethik der Wertschätzung vollzogen worden.

4. Wertschätzung im Gespräch

Gestalt nimmt eine produktive und wertschätzende Zusammenarbeit im Referendariat besonders im Gespräch zwischen Auszubildenden und Seminarlehrkräften an, das sich in

der Regel in drei Settings vollzieht. In den Seminarsitzungen kommt es zu einem Austausch und Diskurs über fachliche, didaktische, methodische und pädagogische Fragen und Themen zwischen Seminarlehrkraft und Auszubildenden sowie unter Auszubildenden. In Beratungsgesprächen werden häufig personenorientiert Anliegen von Auszubildenden in einem kleinen Kreis bestehend aus Seminarlehrkraft und Referendarin oder Referendar analysiert. Unterrichtsnachbesprechungen schließlich finden zwischen Fachleitung und/oder pädagogischer Leitung und Lehrkraft in Ausbildung statt, wobei bei diesem Format der Kreis durchaus um weitere Lehrkräfte in Ausbildung, Fachlehrkräfte und die Schulleitung erweitert werden kann.

Aufgrund der institutionellen Einbettung sind nur annäherungsweise ideale, herrschaftsfreie Diskurse möglich. Im Kontext der Ausbildung begegnet man sich nicht auf einer Ebene, die Vertreterinnen und Vertreter des Seminars und der Schule stehen als Vorgesetzte (und oft auch als Notengeberinnen und Notengeber) im Rang stets über den Lehrkräften in Ausbildung. Diese Tatsache wird in der Praxis unter anderem daran sichtbar, dass gelegentlich die Lehrer-Schüler-Struktur der Schule auf das Verhältnis von Ausbilderin oder Ausbilder und Auszubildenden übertragen wird und im ungünstigsten Fall eine Herabwürdigung der Lehrkräfte in Ausbildung nach sich zieht, wenn diese in die Schülerrolle gedrängt werden oder sie diese bereitwillig an- oder übernehmen. Befinden sich die Lehrkräfte in Ausbildung ausschließlich oder überwiegend in der Position einer Schülerin oder eines Schülers, ist ihnen die Möglichkeit der aktiven Gestaltung ihrer Ausbildung verbaut, sie können weder autonom handeln noch sich selbstständig entwickeln.

An diesem Punkt setzt eine wertschätzende Lehrkräfteausbildung an, die sich bewusst ist, dass das systemisch bedingte Ungleichgewicht zwischen Seminarlehrkraft und Lehrkraft in Ausbildung nicht aufgehoben werden kann. Nichtsdestoweniger ist eine Herabwürdigung der Auszubildenden unbedingt zu verhindern. Eine Basis für einen wertschätzenden Umgang im Seminar und während der Ausbildung stellt die Grundeinstellung dar, die Tobias Rabenbauer in seinen Ausführungen zum „Führungsprinzip Wertschätzung“ mit der Aussage „Ich bin o.k.! – Du bist o.k.“ (Rabenbauer 2017, S. 4) modellhaft auf den Punkt bringt. Die erste Grundhaltung „Ich bin o.k.“ besagt, dass das „Ich“ sich selbst akzeptieren und wertschätzen soll (vgl. Rabenbauer 2017, S. 7). Die zweite Grundhaltung „Du bist o.k.“ fordert „das Positive, die Stärken und die Potentiale des anderen zu erkennen und zu würdigen“ (Rabenbauer 2017, S. 9), ohne freilich diesen zu überhöhen. Damit sind Grundhaltungen benannt, die für alle an der Ausbildung Beteiligten gelten.

An das Studienseminar als Institution, die Seminarleitung, Fachleitungen und pädagogischen Leitungen und die Lehrkräfte in Ausbildung ergeht die Aufforderung, um wertschätzend agieren zu können, dass sie eine kongruente Grundhaltung einnehmen. Dieses geschieht, wenn sie die Tugend der Wertschätzungen gegenüber sich selbst praktizieren und etwa aus einer Sorge um sich heraus handeln. Diese Sorge wird auf den anderen ausgeweitet, dem entsprechend Wertschätzung entgegenbracht wird. Auf diese Weise wird die Asymmetrie in den Gesprächen und Diskursen zwar nicht aufgelöst, in ihren Rollen

und Funktionen können sich die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer indes wertschätzend begegnen und nach dem jeweils Wertzuschätzenden suchen und es gegenseitig anerkennen, bewundern und dankbar hervorheben.

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass wertschätzendes Denken und Handeln und ein wertschätzender Diskurs einer Rationalität verpflichtet ist, die nichtrationale Aspekte wie den Körper, die Affekte, Empfindungen und Gefühle sowie das Unbewusste miteinbezieht, da die Ethik der Wertschätzung die Dualismen von Mensch und Natur, Körper und Geist, Kollektiv und Individuum, Vernunft und Emotion überwindet, wenn sie das „Menschliche in seiner Körperlichkeit“ denkt (Pelluchon 2019, S. 294). Die Vulnerabilität des Menschen bestimmt die Rationalität in der Ethik der Wertschätzung, die es den Menschen im Seminar ermöglicht, eine gesunde Beziehung miteinander zu unterhalten sowie Konflikte und Meinungsverschiedenheiten gewaltfrei zu lösen. Diese Rationalität schafft zudem einen tragfähigen, in die Zukunft weisenden Sinn, indem sie dem Menschen hilft, „seine Vorstellungen zu ändern und sich seiner Vernunft zu bedienen“ (Pelluchon 2019, S. 295).

Das Seminar wird dadurch zu einem Ort des Wandels, der jeweils vom Individuum ausgeht. Ausgehend von ihren Bildern, Vorstellungen und ihrem Habitus entwickeln sich die Lehrkräfte in Ausbildung individuell weiter, im idealen Fall zu einer kompetenten Lehrkraft, die weiß, aktiv und professionell zu agieren. Der Weg dorthin wird ihnen durch das Seminar diskursiv geebnet und nicht durch ein gleichförmiges Programm vorgeben. Es ist allerdings Aufgabe des Seminars und der Ausbildenden, insbesondere Referendarinnen und Referendare des Typs „Aktive Vermeidung“, die versuchen, „Anforderungen, die nicht sofort bewältigt werden können, und Fremderwartungen, die eine Aufgabe der Kontrolle über die Situation bedeuten, zu umgehen“ (Košinár 2014, S. 284), und des Typs „Anpassung“, die unter einer großen „Unsicherheit bezüglich der eigenen beruflichen Eignung“ leiden, welche „im Wesentlichen in der Unerfahrenheit mit den lehrberuflichen Tätigkeiten“ begründet ist (Košinár 2014, S. 285), auf die Notwendigkeit der Bereitschaft hinzuweisen, sich zu entwickeln, zu verändern und autonom zu handeln, damit diese Lehrkräfte in Ausbildung ihre Professionalität erweitern und ein nachhaltiges Professionswissen und entsprechende Kompetenzen erwerben. Diese Transformationsprozesse können dann angestoßen werden, wenn deutlich wird, dass Lehrkräfte in Ausbildung Krisen mit ihren vorhandenen Möglichkeiten und Verfahren nicht bewältigen können und den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht werden. Besonders die Referendartypen „Aktive Vermeidung“ und „Anpassung“ bedürfen einer wertschätzenden Lehrkräfteausbildung, die sie dazu bewegt, die Ungewissheiten und Erfahrungskrisen des Referendariats nicht unbearbeitet liegen zu lassen, sondern anzunehmen und in eine aktive Gestaltung zu überführen, um Krisen und Unsicherheiten zu managen.

Zum Umgang mit diesen oft durch die Systeme Schule, Seminar, Unterricht ausgelösten Krisen ist nicht allein weiterer fachlicher Input geeignet. Als zielführend erweisen sich Gespräche, die die Kennzeichen des jeweiligen Typs berücksichtigen und etwa nach der

Passung zwischen den Vorstellungen, Beliefs und Glaubenssätzen der Lehrkräfte in Ausbildung über Unterricht, Schule, Rolle und Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers fragen oder versuchen, die vorhandenen Strategien zur Bewältigung von Erfahrungskrisen, zum Realisieren der eigenen Ansprüche oder zum Umgang mit den Anforderungen zu thematisieren (vgl. Košinár 2014, S. 391). Als Format, um einen Transformationsprozess bei Lehrkräften in Ausbildung anzustoßen, bietet sich die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen an, wie sie etwa in Nordrhein-Westfalen in die Ausbildung implementiert ist. Ausgehend von einem Anliegen des Auszubildenden wird lösungsorientiert in der Regel nach dem GROW-Modell nach John Whitmore ein Weg gesucht, ein Problem zu beheben (vgl. König & Volmer 2012, S. 45–71; Krächter 2018). Die Kernseminarleitungen, die in Nordrhein-Westfalen die pädagogische Ausbildung übernehmen und von der Notengebung ausgeschlossen sind, haben, um eine personenorientierte Beratung professionell durchführen zu können, eine einjährige Fortbildung durchlaufen.

Die personenorientierte Beratung mit Coachingelementen ist unbestritten ein Gewinn für die Lehrkräfteausbildung. Allerdings vermag es die einseitig personenorientierte Ausrichtung des Konzepts nicht, die „Kontroll-, Bewertungs- und Sanktionsaufgaben“ des Seminars und der Seminarlehrkräfte „organisch“ zu integrieren (Nolle 2019, S. 32). Auch kann es ein Problem darstellen, dass Referendarinnen und Referendare des Typs „Aktive Vermeidung“ aufgrund ihrer Disposition keine oder nicht die für ihre Situation passende bzw. gebotene Beratung in Anspruch nehmen. Beratungsgespräche, die auf der Tugend der Wertschätzung basieren, können indes sowohl von Seminarleitungen, Seminarlehrkräften als auch Lehrkräften in Ausbildung angestoßen werden.

Grundsätzlich sollten – möglichst unterstützt durch eine Ausbildung – in dem Bereich der konstruktivistischen personenorientierten Beratung Seminarlehrkräfte fähig sein, die Professionalisierungsprozesse der Lehrkräfte in Ausbildung voranzubringen, indem sie in ihren Beratungen die Tugend der Wertschätzung umsetzen. Fruchtbar wird die Beratung vor allem dann, wenn Referendarinnen und Referendare die Tugend der Wertschätzung verinnerlichen, da eine sich und die Ausbildung und seine Umwelt wertschätzende Lehrkraft in Ausbildung dem Typus „Aktive Gestaltung“ entspricht, welche „eigene Entwicklungsziele identifiziert und den eigenen Entwicklungsprozess nach Prioritäten systematisiert“ (Košinár 2014, S. 282). Die Tugend der Wertschätzung hat daher sämtliche Diskurse im Seminar und in der Ausbildung zu unterlegen. Im Seminar sind alle Beteiligten zu ermutigen, „ihre individuelle und kollektive Kreativität zu entfalten“ (Pelluchon 2019, S. 293), damit deren Erfahrungen und Innovationen in die Seminargestaltung und in die Professionsentwicklung einfließen können. Bildung entsteht im Seminar, wenn Fachleitungen und pädagogische Leitungen sowie die Lehrkräfte in Ausbildung „eine wahre Autonomie und die Entwicklung eines kritischen Geistes ermöglicht“ wird (Pelluchon 2019, S. 293).

Als ein gewichtiges Hindernis, Diskurse zwischen Seminarlehrkräften und Auszubildenden offen und argumentativ zu führen, wird die Tatsache angesehen, dass die Fachleitun-

gen und oft auch die pädagogischen Leistungen der Beratung *und* Bewertung nachkommen (müssen). Aufgrund dieser Doppelrolle versuchen die Lehrkräfte in Ausbildung gegenüber den Seminarlehrkräften, Fehler zu vermeiden und auf Handlungen und Aussagen zu setzen, von denen sie meinen, dass sie richtig sind und/oder Seminarlehrkräften gefallen, um die angestrebte positive Beurteilung nicht zu gefährden.

In einem gegenseitigen wertschätzenden Umgang ist es allerdings gegeben, dass zwischen den Lehrkräften in Ausbildung und Seminarlehrkräften durch Kommunikation ein sicheres Vertrauensverhältnis entsteht, welches es den Lehrkräften in Ausbildung ermöglicht, Fehler zu begehen, ohne dass diese fürchten müssen, mit schlechten Noten abgestraft zu werden. Nach Wernet wird die Doppelrolle nicht zur Belastung, wenn es gelingt, „dass die Diffusität der Ausbildungssituation nicht zu einer ‘indiskreten’ Beobachtungssituation degeneriert, dass also Ausbilder und Referendare dazu in der Lage sind, im wechselseitigen Austausch einen prüfungsindifferenten Bezug zur Sache herzustellen“ (Wernet 2009, S. 48). Nach Nolle kann das Spannungsfeld von Beratung und Bewertung dann souverän bestellt werden, wenn die Anliegen und Aufträge sowohl von den Lehrkräften in Ausbildung als auch von Seminarlehrkräften geklärt sind und „die Verantwortlichkeiten und Konsequenzen abgesprochen werden“ (Nolle 2019, S. 31). Zu der Transparenz im Gespräch oder einer Unterrichtsnachbesprechung kommt die Meta-Transparenz, welche offenlegt, dass nicht alle Kriterien im Vorfeld eindeutig bestimmbar sind. Auf diese Weise findet nicht nur ein Management von Ungewissheiten statt, den Lehrkräften in Ausbildung wird zudem die Fantasie genommen, „es gäbe verdeckte Listen und Bewertungskriterien, die absichtlich geheim gehalten werden“ (Nolle 2019, S. 31).

5. Ausblick auf eine wertschätzende Lehrkräfteausbildung

Festzuhalten ist, dass mit Pelluchons Ethik der Wertschätzung ein Konzept der Wertschätzung vorliegt, das sich auf die Anforderung der Lehrkräfteausbildung übertragen lässt. Der skizzierte wertschätzende Umgang beschreibt ein Ideal, dessen Umsetzung freilich einer komplexen Realität ausgesetzt ist. So ist nicht jeder Seminarlehrkrafttyp und nicht jeder Referendartyp aufgrund des Habitus und der Einstellung per se fähig, sämtliche Merkmale der Tugend der Wertschätzung in der Lehrkräfteausbildung zu verwirklichen. Daraus erwächst der Auftrag für das Seminar und seine Angehörigen, eine Auseinandersetzung mit dem Thema zu initiieren und sich regelmäßig mit Wertschätzung zu beschäftigen. Für die Fachleitungen und pädagogischen Leitungen bedeutet das Vorhaben, gemäß der Tugend der Wertschätzung ausbilden zu wollen, sich seines Verhaltens bewusst zu werden und es zu reflektieren. Die gerne geäußerte Vorstellung, dass es geborene und generell unfähige Lehrkräfte gibt, ist zugunsten einer der grundsätzlichen möglichen Progression durch aktive Professionalisierung bei den Auszubildenden aufzugeben. Wertschätzendes Ausbilden heißt immer wieder aufs Neue, nach dem Wertzuschätzenden zu suchen, es hervorzuheben, es zu bewundern und anzuerkennen.

Die Liebe zur Wahrheit und zur Gerechtigkeit enthebt die Seminarlehrkräfte freilich nicht von ihrer Aufgabe, zu kritisieren. Eine wertschätzende Kritik berücksichtigt jedoch die Person, ihre Vorstellungen, Haltungen, Emotionen und ihr Professionswissen und nimmt dabei die Perspektive der Zukunft und verschiedene Sichtweisen mit in den Blick. Die Kritik ist zudem empathisch und nicht allein auf die Kompetenzen der Lehrkräfteausbildung fokussiert, sondern stellt Beziehungen zwischen den Personen, dem Wertgeschätzten und dem zu Erwartenden her. Die Kritik ist maßvoll, da sie es versteht, ihre Aufmerksamkeit auf wesentliche Belange zu richten.

Eine wertschätzende Lehrkräfteausbildung ermöglicht und erwartet von den Lehrkräften in Ausbildung, dass sie selbst die Tugend der Wertschätzung praktizieren, also sich aktiv gestaltend in ihre Ausbildung einbringen. Referendartypen der „Aktiven Vermeidung“ und „Anpassung“ werden durch eine der Wertschätzung verpflichteten Ausbildung aufgewühlt und in Bewegung gebracht. Der dringende Appell wird hörbar, sich ein ehrliches, wertschätzendes Verhalten gegenüber der Ausbildung, dem eigenen Professionswissen und sich selbst anzueignen.

Die Nichterfüllung der Vorstellung, dass im Vorbereitungsdienst alles durch Verordnungen, Regelungen und Planungen bestens reglementiert oder gesteuert werden kann und damit vorherbestimmbar ist, führt zu Krisen bei manchen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern und kann durch eine wertschätzende Ausbildung aufgefangen werden. Voraussetzung ist allerdings, dass die Referendarinnen und Referendare auch und gerade in der Krise bereit sind, ihren Seminarlehrkräfte zu vertrauen und sich mit Offenheit den Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes zu stellen. Die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sollten willens sein, ungünstige Verhaltensweisen und Einstellungen zum Vorteil einer aktiven und wertschätzenden Gestaltung ihrer Ausbildung abzulegen. Beiderseitige Wertschätzung erweist sich als ein wichtiger Schlüssel für ein erfolgreiches Referendariat. Als Seminarlehrkraft sollten daher nur die Menschen wirken, die fähig und bereit sind, wertschätzend mit den ihnen anvertrauten Lehrkräften in Ausbildung umzugehen. Eine wertschätzende Lehrkräfteausbildung geht immer davon aus, dass die Menschen sich weiterentwickeln und professionalisieren können.

Studienseminare, die die Tugend der Wertschätzung in der Ausbildung bewusst und nachhaltig implementieren wollen, werden allerdings einen langen Atem benötigen. So sind sicherlich zunächst einige Seminarlehrkräfte von den Vorzügen der Tugend der Wertschätzung zu überzeugen. Es ist zudem davon auszugehen, dass nicht alle jedes Merkmal einer wertschätzenden Ausbildung umsetzen. So werden einige Anforderungen wie das Aussprechen der Bewunderung, der dienende Charakter und die Tugend der Demut auf manche Seminarlehrkräfte befremdlich wirken. Auch fällt es leichter, eine Unterrichtsnachbesprechung sachlich und an den Kompetenzen orientiert durchzuführen, als zusätzlich noch die persönlichen Vorstellungen, Emotionen und dergleichen des/der Auszubildenden in die Beratung einfließen zu lassen.

Wer wertschätzend ausbilden will, braucht eine wertschätzende, kongruente Grundhaltung, die allerdings nicht einfach in einer Fortbildung erworben und angelernt werden kann. Eine wertschätzende Ausbildung bedarf einer wiederholten Auseinandersetzung mit den Tugenden der Wertschätzung und einer Reflexion des eigenen Verhaltens, damit man sich in seiner wertschätzenden Profession weiterentwickelt.

Des Weiteren benötigt ein Seminar Geduld gegenüber seinen Lehrkräften in Ausbildung. Selbst wenn alle Seminarlehrkräfte die Tugend der Wertschätzung verinnerlicht haben, so müssen sie den Lehrkräften in Ausbildung gegenüber in jedem Ausbildungskurs einführend die Vorzüge und Merkmale einer wertschätzenden Ausbildung nahelegen. Das heißt, das Vertrauen der Lehrkräfte in Ausbildung muss immer wieder aufs Neue gewonnen werden. Die Wertschätzung des Seminars, der Seminarlehrkräfte gegenüber den Lehrkräften in Ausbildung ist ein Geschenk, von dem nicht erwartet werden kann, dass es alle Auszubildenden annehmen, da es mit dem Anspruch verbunden ist, sich zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ändern. Eine Implementation der Tugend der Wertschätzung in die Lehrkräfteausbildung bedarf letztlich eines weitsichtigen, an einem nachhaltigen diskursiven Qualitätsmanagement orientierten Vorgehens.

Literatur

- Adler, A. (1933): Der Sinn des Lebens (1933). Religion und Individualpsychologie (1933). Hrsg. von R. Brunner und R. Wiegand. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008.
- von Au, C. (Hrsg.) (2017): Struktur und Kultur einer Leadership-Organisation. Holistik, Wertschätzung, Vertrauen, Agilität und Lernen. Wiesbaden: Springer.
- Bröckling, U. (2017): Von Hirten, Herden und dem Gott Pan. Figurationen pastoraler Macht. In U. Bröckling: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 15–44.
- König, E. und G. Volmer (2012): Handbuch Systemisches Coaching. Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Krächter, S. (2018): Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lorey, I. (2020): Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, S. (2013): Gesprächsideale. Normative Gesprächsreflexion im 20. Jahrhundert. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Nolle, T. (2019): Vom Surfen zwischen Spannungsfeld zwischen Beratung und Bewertung. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 25 (1), S. 22–34.
- Pelluchon, C. (2019): Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt. Aus dem Französischen übersetzt von H. Jatho unter Mitarbeit von A. Juckat. Darmstadt: wbg Academic.
- Pfisterer, A. (2019): Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart? Grundlagen und Möglichkeiten. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rabenbauer, T. (2017): Führungsprinzip Wertschätzung. Mitarbeiter begeistern, motivieren, binden. München: Carl Hanser.

Spreckelsen, W. (2015): Beratung und Beurteilung als Krise? Ein persönlicher Blick auf den wertschätzenden Umgang mit Fehlern von Lehramtsanwärtern. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 21 (4), S. 7–13.

Wernet, A. (2009): Konformismus statt kollegialer Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz 39, S. 46–63.



OStD Dr. Jelko Peters

Leiter des Studienseminars Leer für das Lehramt an Gymnasien

E-Mail: jelko.peters@seminar-ler-lgym.niedersachsen.de