

**Wilhelm Schwendemann**

Ewangelicka Szkoła Wyższa we Freiburgu

## **Aufbauende Kräfte im Unterricht, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität<sup>1</sup>**

### **Einleitung und Anknüpfung**

Letztes Jahr im September 2016 habe ich bei meinem Besuch an der Christlichen-Theologischen-Akademie Warschau die These aufgestellt, *dass Menschen keine Kaffeemaschinen seien*. Das Bild der Kaffeemaschine gibt überspitzt wieder, was es an mechanistischen Auswüchsen innerhalb der PISA-Diskussion gegeben hat und gibt. Ich möchte hier nicht die Diskussion vom letzten Jahr wiederholen. In der Zeitschrift *Studia z Teorii Wychowania* ist mein Vortrag Anfang des Jahres auf Deutsch und Polnisch abgedruckt worden.

Zugleich schlägt mein Herz schon auch für Kompetenztraining und Kompetenzerwerb sowohl von Lehrenden als auch Lernenden. Nur nicht wenn der Bereich der Kompetenzen, den Bereichen der Persönlichkeitsbildung, der Beziehungsqualität von Unterricht und des Wissenszuwachses übergeordnet und verabsolutiert wird. Unterricht ist so komplex und in der Wirkung unabsehbar, dass eine einseitige Fokussierung auf bestimmte Teile zu einer Schiefelage bei den anderen führen muss. Dazu kommt, dass sich die gesellschaftliche Situation, zumindest was Deutschland angeht, verändert hat. Deutschland ist zu einem Einwanderungs- bzw. Migrationsland geworden, in dem viele Menschen unterschiedlicher Zugehörigkeit zu Kulturen, Religionen und Weltanschauungen zusammenleben müssen. Gefordert ist also als Basiskompetenz eine Grundausstattung an Dialogfähigkeit. Wo, wenn nicht im Religionsunterricht, ist die Dialogfähigkeit des einzelnen Schülers,

---

<sup>1</sup> Artikel ist rozwinęta wersją wykładu wygłoszonego w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie 18 września 2017 r.

der einzelnen Schülerin sowie der Lehrkraft so gefordert<sup>2</sup>? Ein Autorenteam, das sich mit dialogorientiertem Religionsunterricht beschäftigt fordert: „Der Religionsunterricht, der in Verbindung mit einer religiös-weltanschaulichen Identitätsbildung Toleranz und Verständigungsfähigkeit anbahnen will, muss sich in seinen Inhalten und Methoden an den unterschiedlichen Dimensionen des Dialogs orientieren, will er glaubwürdig für diese Ziele eintreten“<sup>3</sup>. Es ist aber nicht der Unterricht als solcher, der in den Dialog tritt, sondern es sind Menschen aus Fleisch und Blut in den verschiedenen Rollen der Lernenden und Lehrenden. Der dialog- und beziehungsorientierte Unterricht richtet sich an grundsätzlichen Maßstäben des menschenrechtlichen, wertschätzenden, anerkennenden und befähigenden Umgangs miteinander aus<sup>4</sup>. Dazu gehören z.B. das Einüben von Wertschätzung und Anerkennung auf beiden Seiten. Dem Gespräch über existenziell angehende Themen wird ein Vertrauensraum geschaffen, in dem fair um die jeweilige Wahrheit gerungen werden darf, ohne den anderen zu verletzen, zu beschämen oder zu kränken. Diese Form von kommunikativer Suche verbindet sich mit kommunikativer Wahrheit, also Wahrheit, die nicht verfügbar, aber in der Kommunikation erfahrbar wird. Verschiedene Erfahrungen werden aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und kognitiv-empathisch aufbereitet, was Diskutanten zwingt, aufeinander zu hören und miteinander zu reden. Feedbackverfahren, die sich an Wertschätzung und Anerkennung orientieren, werden präferiert und eingeübt. Mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit und weltanschaulicher Prägung muss im evangelischen Religionsunterricht angemessen und offen umgegangen werden, ohne die eigene Wurzel zu vergessen. Vielfalt – auch in der Lerngruppe – muss angenommen und gelebt und gestaltet werden, wozu man aber auch befähigt und ermutigt werden muss, sei es als Lernender, sei es als Lehrender, sei es als gesamte Lerngruppe<sup>5</sup>. Deswegen will ich meinen Akzent heute auf die

---

<sup>2</sup> Lehmann Ch., Schmidt-Kortenbusch M., *Dialogorientierter Religionsunterricht in integrierten Schulsystemen. Unterrichtsplanungen und -materialien zu zentralen Themen der Sek I*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Bristol, CT, USA, 2016, S. 9.

<sup>3</sup> Ibidem, S. 9.

<sup>4</sup> W. Schwendemann, B. Goetz, K. Lammer, *Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei. Polizeiseelsorge und Berufsethik der Polizei – Band I*, 2015; V & R Göttingen 2015 (Evangelische Hochschulschriften Freiburg, 4) Schwendemann W., *Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei – Band II*. Hg. v. Wilhelm Schwendemann, Bernhard Goetz und Kerstin Lammer. V & R unipress (Evangelische Hochschulschriften Freiburg, 5), Göttingen 2017.

<sup>5</sup> Ch. Lehmann, M. Schmidt-Kortenbusch, *Dialogorientierter Religionsunterricht in integrierten Schulsystemen. Unterrichtsplanungen und -materialien zu zentralen Themen der Sek I*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Bristol, CT, USA, 2016, S. 9-10.

sogenannte personale Kompetenz des Lehrenden und seine professionelle Kommunikationskompetenz setzen. Dabei handelt es sich um die Befähigung der Person, sich als Person wahrzunehmen und Beziehungen so zu gestalten, dass sie gelingen. Im obigen Sinn kann bestenfalls das Gespräch im Klassenzimmer angeregt und gegenseitiges Verstehen gefördert werden.

### **Aufbauende Kräfte**

Martin Buber<sup>6</sup> hat in seiner berühmten Rede „Über das Erzieherische“ (1925/26) Folgendes gesagt, was für unsere Aufgabenstellung wesentlich bleibt: *Die Kräfte der Welt, die der Zögling zum Aufbau seines Wesens braucht, soll der Erzieher aus der Welt lesen und in sich ziehen. Erziehung von Menschen durch Menschen bedeutet Auslese der wirkenden Welt durch eine Person und in ihr. Der Erzieher sammelt die aufbauenden Kräfte der Welt ein. In sich selber, in seinem weiterfüllten Selbst scheidet er, lehnt ab und bestätigt<sup>7</sup>.* Dieses Zitat fordert den Lehrenden enorm heraus, weil der Lehrer/die Lehrerin selbst zur Person, zum dialogischen Du dem Lernenden gegenüber, geworden sein muss. Dies muss er/sie aber vor allem auch sich selbst gegenüber geworden sein, bevor er/sie sich überhaupt als Lehrender/Lehrende wahrnehmen kann. In der traditionellen Sprache der Pädagogik sprechen wir von Authentizität und Empathie; gleichzeitig muss er dem Lernenden/der Lernenden in der Sache voraus sein und auf Augenhöhe begegnen, ohne seine eigene Personalität infrage zu stellen, d.h., er/sie darf weder autoritär und ängstlich noch kumpelhaft-planlos sein. Das Unterrichtsgespräch, aber auch insgesamt die gesamte Unterrichtsatmosphäre oder Kultur<sup>8</sup> muss von dem Dialogischen

---

<sup>6</sup> F. Bohnsack, *Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn*, Verlag Julius Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie), 2008.

<sup>7</sup> F. Bohnsack, *Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn*, Verlag Julius Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie), 2008; M. Buber, *Werke. 3 Bände*, Kösel, München 1962, S. 807; M. Buber, J. Jacobi, (Hg.), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung (MBW)*. 21 Bände, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, S. 153.

<sup>8</sup> G. Breidenstein, W. Helsper, *Das Besondere, das Biographische und das Subjekt. Zur Affinität von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft*. In: (eds.) A. Schippling, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2016; A. Combe, W. Helsper, *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung; zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*, Dt. Studien-Verl, Weinheim 1994; W. Helsper, *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*, Leske + Budrich (Rekonstruktionen zur Schulkultur, 1), Opladen 2001; W. Helsper, *Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht*, In: Ch. u.a. Thompson (Hg.): *Interferenzen:*

und dem Willen, sich zu begegnen, aufgebaut sein. Lernen in diesem Kontext lässt sich dann durchaus als ein aufbauender und die Biografie des Lernenden sinnvoll entfaltender Prozess beschreiben: „Sinn-volle Biographien haben, bei allen Krisen und Brüchen, einen ‚roten Faden‘. Sie zielen auf Stärkung und Reife“<sup>9</sup>. PISA und fast alle bisherigen empirischen Untersuchungen des Unterrichts setzen den Akzent auf Leistungs- und Resultatsbewertung, sind aber nicht imstande, den Lernweg und die Lernbiografie des Lernenden/der Lernenden in den Blick zu bekommen. Was aber sind erst einmal jenseits der Empirie die potenziellen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernenden und Lehrenden im Unterricht? Wie werden individuelle Fähigkeiten der Lernenden weiterentwickelt<sup>10</sup>?

Dialogischer Unterricht will auch Leistung, setzt aber nicht bei normativen Vorgaben, sondern bei den individuellen Ressourcen der Lernenden an:

„Und es wird versucht, dessen (Lern)Leistung weniger an zentralen Maßstäben und mehr an den Möglichkeiten dieses Einzelnen zu orientieren, was bedeutet, dass weniger die Defizite als vielmehr die Stärken im Blick sind, nicht nur die Forderungen, sondern vor allem auch die Bestätigung der jeweils möglichen unterschiedlichen Ergebnisse als „Leistung“ und damit die Akzeptanz der Person“<sup>11</sup>.

Der Bubersche Begriff „Aufbauend“ bzw. „aufbauende Kräfte“ zielt also zuerst auf Stärkung und Entfaltung der Persönlichkeit bzw. der PERSON des Lernenden, aber auch indirekt auf die des Lehrenden, denn der Lehrende kann keine Inhalte und keine Kompetenzen vorhalten, wenn sie nicht selbst authentisch vertreten werden können. Gegen die aufbauenden Kräfte stehen die destruktiven Kräfte, auch im Unterricht, wie z.B. das, was subjektiv als sogenannte Störung wahrgenommen wird. In der Regel führen destruktive Kräfte zu Irritationen, zu Verunsicherungen auf beiden Seiten,

---

*Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2014; W. Helsper, *Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigsten Bestehen des Zentrums für Schul – und Bildungsforschung, gehalten am 15. Mai 2014*. Univ.-Verl. Halle-Wittenberg (Hallesche Universitätsreden/Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg, 2.F., 9), Halle an der Saale 2015; W. Helsper, *Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz*, In: M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin : ein Studienbuch*. Waxmann, Münster 2016.

<sup>9</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 7.

<sup>10</sup> Ibidem, S. 8.

<sup>11</sup> Ibidem, S. 8.

im schlimmsten Fall zu Sanktionen seitens der Lehrkraft, zum Boykottieren des Unterrichts auf Seiten der Lernenden oder zu Orientierungslosigkeit und Gefährdung der personalen Identität<sup>12</sup> auf beiden Seiten.

Der „Aufbau der Person“ ist für Martin Buber immer dialogisch und einander belegend konnotiert.

„Begegnungen (kursiv SWE) in diesem Sinn werden nicht gemacht, sondern ereignen sich. Mit diesem Aspekt des (etwa im technischen Sinne) Nicht-Machbaren kommt ein anderes Moment in die üblichen Lernprozesse und auch in den Begriff des Aufbaus“<sup>13</sup>. Es geht dann um Überraschendes in Lernprozessen und Lernbegegnungen<sup>14</sup>. Aber Überraschendes, Irritierendes, ist dabei ambivalent *wie unsere Begegnungen mit fremder Kultur, generell mit dem Andersartigen: Wir können dieses als identitätsgefährdend erleben (daher Fremdenfeindlichkeit als Ausdruck von Angst oder aber als bereichernd)*<sup>15</sup>.

Pädagogik hat aber gegen Überforderung der Lernenden und Lehrenden darauf zu achten, dass Überraschendes nicht fremd bleibt, andernfalls würde die Stärkung der Person nicht zustande kommen<sup>16</sup> – die andere Gefahr ist das vorschnelle sich „Vertrautmachen“ (Rumpf u.a.). Das Überraschende muss das „Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbständigkeit“ der Lernenden fördern<sup>17</sup>, sodass sie in die Lage versetzt werden, zu lernen in Form des kognitiven, personalen und sozialen Wissenszuwachses und andererseits auch zu lernen, in ethischer Hinsicht Verantwortung zu übernehmen für „Veränderung in Richtung auf eine bessere Welt“<sup>18</sup>.

Gelungener Unterricht bedeutet also Stärkung des Lernenden/der Lernenden, Zuwachs verschiedener Wissensformen beim Lernenden/ der

---

<sup>12</sup> Ibidem, S. 9.

<sup>13</sup> Ibidem, S. 14.

<sup>14</sup> Ibidem, S. 15; H. Rumpf, *Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt*, Beltz (Reihe Pädagogik), Weinheim 1986a; Rumpf H., *Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen*, Ehrenwirth (EGS-Texte), München 1986b, S. 52; H. Rumpf, *Didaktische Interpretationen. Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann und andere*, Beltz (Beltz grüne Reihe), Weinheim 1991; H. Rumpf, *Sich einlassen auf Unvertrautes. Über schwach kultivierte Formen des Weltuntergangs – eine Erinnerung*, In: „Neue Sammlung“ 2002 42 (1).

<sup>15</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 15.

<sup>16</sup> Ibidem, S. 16.

<sup>17</sup> Ibidem, S. 16.

<sup>18</sup> Ibidem, S. 17.

Lernenden, Aufbau einer verantwortungsvollen Haltung<sup>19</sup> und Aufbau der Selbstkompetenz, anstehende Aufgaben und Probleme lösungsorientiert anzunehmen<sup>20</sup>. Beim Lehrenden/ der Lehrenden geht es um die Ausbildung einer wertschätzenden, dialogischen und aner kennenden Grundhaltung dem Lernenden/der Lernenden gegenüber<sup>21</sup>.

Auch soziales Lernen muss wie alle anderen Dimensionen des Lernens (kognitiv, affektiv, kommunikativ, instrumentell-operatorisch, psychomotorisch)<sup>22</sup> geübt werden, wozu Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft gehören<sup>23</sup>. Versagensängste und Ausdruck von Überforderung beim Lernenden/ der Lernenden müssen unbedingt vom Lehrenden/der Lehrenden wahrgenommen werden. Die Haltung des Lehrenden/ der Lehrenden ist in diesem Prozess von Wertschätzung, Anerkennen und dem Zulassen von Fehlern gekennzeichnet, was entgegen der üblichen schulischen Praxis steht<sup>24</sup>. Genauso wichtig ist jedoch die Akzeptanz der jeweiligen Schülerrealitäten und Lebenszusammenhänge der Lernenden<sup>25</sup>. Inhalte, die einen sog. „bildungsbürgerlichen Hintergrund“<sup>26</sup> zum Vorverständnis voraussetzen, sind hierbei als kritisch zu betrachten, weil sie auf Seiten des Lernenden/der Lernenden durchaus Barrieren aufbauen und Lernprozesse stören<sup>27</sup>: ‚Sin- norientierung‘ meint dann vor allem den Bezug auf die ‚zentralen Probleme‘;

---

<sup>19</sup> Ibidem, S. 17.

<sup>20</sup> Ibidem, S. 18; W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl.* Beltz (Reihe Pädagogik) Weinheim 1991, S. 162–172.

<sup>21</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 19.

<sup>22</sup> S. Howoldt, J. Rausch, W. Schwendemann, A. Ziegler, *Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den Religionsunterricht*, edition winterwork, Borsdorf 2016; J. Rausch, W. Schwendemann, A. Ziegler, H. Fass, S. Heinz, S. Howoldt et al., *Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den Religionsunterricht. 1. Auflage*. Borsdorf 2017: edition winterwork.

<sup>23</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 120.

<sup>24</sup> J. Rausch, W. Schwendemann, S. Howoldt, *Qualität erleben. Religionsunterricht im Spiegel von Qualitätsmanagement-Systemen*, Lit (Schriftenreihe der Evangelischen Hochschule Freiburg, 18), Münster 2013; F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 21.

<sup>25</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 21.

<sup>26</sup> Ibidem, S. 22.

<sup>27</sup> Ibidem, S. 22.

auf die ‚Lebenswirklichkeit‘, den ‚Lebenssinn‘ der Schülerinnen und Schüler, auf deren Probleme beim ‚Heranwachsen‘ etwa<sup>28</sup>.

Inhalte müssen also in pädagogischer Hinsicht zur Lerngruppe passen<sup>29</sup>, auch um den Preis der Verlangsamung und Entschleunigung der Lernprozesse bei den Lernenden<sup>30</sup>.

### **Lebenszusammenhang**

Das zu erwerbende Wissen muss bei den Lernenden eine innere Struktur und einen Lebenszusammenhang aufweisen<sup>31</sup>. Der Aufbau der Persönlichkeit des Lernenden hat immer mit Ermutigung und Befähigung zu tun; das bedeutet, dass in den Lehrer/Lehrenden-Schüler/Schülerinnen-Beziehungen und in den Schüler/Schülerinnen-Schüler/Schülerinnen-Beziehungen Vertrauen aufgebaut werden muss<sup>32</sup>. Die Lernenden wollen hierbei als Menschen anerkannt werden<sup>33</sup>.

„Personale Stärkung meint also einen Prozess der Selbstbestimmung in Verbundenheit“<sup>34</sup>. Das Prinzip der Selbsttätigkeit des Lernenden/der Lernenden in seinem Lernprozess wird hier wichtig. „Die „Selbststeuerung“ bei der Lösung von Problemen, auch in schulischen Lernprozessen, bewirkt, wenn nötige Lernvoraussetzungen und keine Überforderungen gegeben

---

<sup>28</sup> Ibidem, S. 23.

<sup>29</sup> Ibidem, S. 25.

<sup>30</sup> Ibidem, S. 26; H. Rumpf, *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Juventa-Verl. Weinheim 1987, S. 17–27; F. Reheis, *Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung*. Wiss. Buchges. Abt. Verl. Darmstadt 1996.

<sup>31</sup> F. Bohnsack, *Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn*, Verlag Julius Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie), 2008, S. 26; J. Hattie, *Lernen sichtbar machen. 1. Nachdr. Hg. v. Wolfgang Beywl*, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2013; J. Hattie, *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, durchgesehener Nachdruck der ersten Auflage. Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2014; J. Hattie, E.M. Anderman (Hg.), *International guide to student achievement. 1. publ.* Routledge, New York 2013; J. Hattie, K. Zierer, *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. 2. Auflage*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2017; E. Terhart (Hg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. 2. Auflage*, Klett Kallmeyer (Bildung kontrovers), Seelze 2014; K. Zierer, *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*, Schneider Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2014.

<sup>32</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 29.

<sup>33</sup> Ibidem, S. 29.

<sup>34</sup> Ibidem, S. 31.

sind, ‚Selbstwirksamkeitsüberzeugung‘ und damit Zufriedenheit und eine Steigerung des „Selbstwertgefühls“ ...<sup>35</sup> und die Lernschritte dürfen deshalb nicht zu kleinschrittig und Vorgaben nicht zu reglementiert sein; Vorrang haben Individualisierung und Differenzierung der Lernprozesse<sup>36</sup>.

„Doch letztlich lernen Kinder Selbständigkeit nur, wenn man ihnen „Verantwortung“ überträgt und sie die Konsequenzen selbst tragen müssen“<sup>37</sup>. Für Lernende ist die Einsicht notwendig, dass der jeweilige Lernprozess als „Sinn und Reichtum des eigenen Lebens“<sup>38</sup> anerkannt wird. *Und dabei ist wiederum wesentlich, dass das Ergebnis von den Lernenden als selbstbestimmt und selbstverantwortet erlebt wird, so dass Selbstwirksamkeitsüberzeugung das Angehen zukünftiger Aufgaben positiv bestimmen kann*<sup>39</sup>.

### Lehrer-Schüler-Beziehungen

Von entscheidender Bedeutung für die Lernatmosphäre sind die Lehrer/Lehrenden-Schüler/Schülerinnen- Beziehungen. „Im Zentrum ... steht ein Aspekt, der vom Mainstream der gegenwärtigen Schulpolitik übergangen wird und der, wie bereits dargelegt, durch deren erhöhten Leistungsdruck und Lern-Stress gefährdet ist: die personalen Beziehungen, hier die personale Wirkung des Lehrenden“<sup>40</sup>. Es werde, so Hartmut von Hentig, immer die ganze Person des/der Lehrenden von den Lernenden mitgelesen<sup>41</sup>. Es geht also im Aufbau der Lehrerpersönlichkeit immer um die Authentizität des/der Lehrenden. Nach Martin Buber sind aber „personale Situativität“ und „Selbsterziehung“ kein Widerspruch<sup>42</sup>.

---

<sup>35</sup> Ibidem, S. 33.

<sup>36</sup> Ibidem, S. 34.

<sup>37</sup> Ibidem, S. 35

<sup>38</sup> Ibidem, S. 42

<sup>39</sup> Ibidem, S. 42.

<sup>40</sup> Ibidem, S. 49.

<sup>41</sup> H. Becker, H. von Hentig (Hg.), *Der Lehrer und seine Bildung. Beitr. zur Überwindung e. Resignation*, Ullstein (Ullstein-Buch, Nr. 39080: Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch), Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1984, S. 117; H. von Hentig, *Bildung. Ein Essay. 5., leicht überarb.*, Beltz (Beltz-Taschenbuch, 158 : Essay), Aufl. Weinheim, Basel 2004, S. 117; F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 49.

<sup>42</sup> M. Buber, *Schriften zur Philosophie. 3 Bände*, Lambert Schneider, Kösel, Heidelberg-München 1962; M. Buber, J. Jacobi J., (Hg.), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung (MBW). 21 Bände*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005.



Als personal-existenzielle Voraussetzung sieht Bohnsack<sup>43</sup> die Religiosität des Menschen. Er meint damit keine konfessionelle Zugehörigkeit, sondern das Bewusstsein bzw. die wissende Haltung von der tragenden Kraft eines Ich und die Gesellschaft transzendierenden Bezuges zu einem „umgreifenden Ganzen“<sup>44</sup>, die seiner Meinung nach imstande sei, als zentraler Faktor der Stärkung der menschlichen Person zu gelten<sup>45</sup>.

Die Verleugnung von Religiosität gehe einher mit der Blockwirkung religiöser Sprachmuster<sup>46</sup>. Es geht in dieser Dimension also um die existenziellen Voraussetzungen des eigenen Seins<sup>47</sup>.

„Gerade im Fach Religion „kommt der Mensch an sich zum Vorschein“, zumal wenn die Inhalte auf den Alltag und die Lebenswirklichkeit der Schüler bezogen werden, etwa das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter“<sup>48</sup>. Martha Nussbaum 2017 nennt ebenfalls genau dieses Beispiel.

Bohnsack nimmt den Begriff „Seinsvertrauen“ auf<sup>49</sup>:

„Er müsste also einen Glauben haben an den Zusammenhang des Ganzen, eine geduldige Hoffnung auf einen guten Ausgang trotz der augenblicklichen Gefahr und die Demut der richtigen Einschätzung seiner eigenen Kräfte. Dies alles kann er natürlich nicht im Augenblick der Gefahr lernen. Er müsste es längst und in vielen Situationen eingeübt haben“<sup>50</sup>.

---

<sup>43</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009.

<sup>44</sup> K. Jaspers, *Was ist Philosophie? Ein Lesebuch. Ungekürzte Taschenbuchausg.* Piper (Piper, 30199), München 2013.

<sup>45</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 52.

<sup>46</sup> A.-K. Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Ed. Paideia (Kinder erleben Theologie, Bd. 1), Jena 2006; A.-K. Szagun, M. Fiedler, *Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Verl. IKS Garamond (Kinder erleben Theologie, 2), Jena 2008, S. 402, 518.

<sup>47</sup> F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 53.

<sup>48</sup> *Ibidem*, S. 59.

<sup>49</sup> *Ibidem*, S. 61; siehe: J. Dewey, J.A. Boydston (Hg.), *The middle works, 1899-1924*, Carbondale 1983, Band 14, S. 179-181; O.F. Bollnow, *Begegnung und Bildung*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 1955 1 (1), S. 10-32.

<sup>50</sup> F. Steffensky, *Feier des Lebens. Spiritualität im Alltag*. 5. Aufl., (13. – 14. Tsd.). Kreuz-Verl, Stuttgart 1991, S. 104; F. Bohnsack, *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009, S. 65.

## Schulwirklichkeit und Qualität

Wie passen diese eher phänomenologisch-philosophischen Einlassungen zur Schulwirklichkeit, wo es um ausweisbare Unterrichtsqualität und Kompetenzerwerb bei den Lernenden und Lehrerprofessionalität geht<sup>51</sup>? Nach dem sog. TIMSS- oder PISA-Schock wurde die Bildungspolitik aktiv und hat innerhalb der Lehrerbildung eine empirische Wende vollzogen. Wichtig wurde die Expertise, inwieweit Unterricht überhaupt Wirkungen zeigt; es geht um tatsächlich erreichte Effekte und Wirkungen von Unterricht, d.h. um die messbaren Wirkungen der Schule. Bohnsack und andere kritisieren an der deutschen Situation jedoch, dass es seiner Meinung nach noch zu wenig evidenzbasierte Unterrichtsforschung gäbe oder solche Untersuchungen, die den nicht bestehenden methodischen Standards genügen. Zudem sei die deutsche Situation von der eher didaktischen Frage nach dem *guten Unterricht* gekennzeichnet, wobei die *Kriterien der Güte* oft unscharf blieben. Die Grundfrage ist die Messbarkeit, Verbesserung und Bewertung von Unterrichtsqualität, um individuelle Lernprozesse bei Lernenden zu ermöglichen, aufrechtzuerhalten, zu verbessern und zu bewerten<sup>52</sup>.

Jeder Unterricht muss sich in Bezug auf das pädagogische Qualitätskriterium zuerst daran bemessen lassen sein, ob auf der Seite des/der Lernenden Lernprozesse angestoßen wurden und wie nachhaltig sich diese Impulse auswirken. Unter Unterrichtsqualität versteht die empirische Bildungswissenschaft, die wir hier keineswegs beiseitelassen wollen, die Beschaffenheit von Unterricht im Sinn von ausweisbaren Merkmalen; die zweite Bedeutung ist eine Bewertung von Unterricht im Sinn von Güte. Messbarkeit von Unterricht bezieht sich auf den Unterrichtsprozess selbst, also auf das, was im Klassenzimmer geschieht und zum anderen auf den Ertrag des Unterrichts. Helmke<sup>53</sup> versucht mit diesem doppelten Qualitätsbegriff sich der Skylla und Charybdis von Schematismus und didaktischem Dogmatismus zu entziehen. Ihm geht es vor allem darum, der Choreografie von beobachtetem Unterricht auf die Spur zu kommen, sowie die Vielfältigkeit und Unberechenbarkeit von Unterricht als Überraschungsoffenheit einzuüben. Gegen eine reine Methodenorientierung, wie sie vielerorts in der didaktischen Theoriebildung favorisiert wird, geht es Helmke und mir

---

<sup>51</sup> A. Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Neubearb., 1. Aufl. Seelze Klett Kallmeyer, Stuttgart 2008, S. 20.

<sup>52</sup> *Ibidem*, S. 20.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

um Prozessorientierung: „Prozessorientiert in diesem Sinn ist jede Herangehensweise an die Beschreibung und Bewertung des Unterrichts, die nicht vom Produkt (den Wirkungen) ausgeht, sondern nach der Beschaffenheit der Unterrichtsprozesse fragt. „Gut“ ist aus dieser Perspektive ein Unterricht, der wissenschaftlich fundierten Qualitätsprinzipien entspricht, wie sie beispielsweise in Form von kategorienbasierten Unterrichtsbeobachtungs- und Unterrichtsbeurteilungsbögen zur Verfügung gestellt werden... Der Kontrapunkt zur prozessorientierten ist die wirkungsorientierte Sichtweise: Unterricht ist so gut wie die Wirkungen, die er erzielt. Dieser Blickwinkel wird von einer empirischen, evidenzbasierten Sichtweise, insbesondere von der Forschung zur Lehrerwirksamkeit (*teacher effectiveness*) nahegelegt und ist seit der empirischen Wende der Bildungspolitik in Deutschland nicht mehr wegzudenken“<sup>54</sup>. Zusammen muss man also an die Prozess- und die Produktqualitäten denken und sich gleichzeitig an den zur Verfügung stehenden Ressourcen von Personen im Unterrichtsgeschehen orientieren, womit die oben beschriebenen personalen Kompetenzen angesprochen sind.

### **Verhältnis von Didaktik und Methodik**

Auch in einem beziehungs-, subjekt- und kommunikationsorientierten Unterricht sind didaktische und methodische Grundentscheidungen wahrzunehmen und zu bedenken. Zu fokussieren sind also hier einmal in der Didaktik die Wahl der Methoden, Sozialformen usw., die nach didaktischen Gesichtspunkten zu einem gelingenden Unterricht beitragen und andererseits die Qualitätsdimensionen empirischer Unterrichtsforschung wie z.B. Strukturiertheit des Unterrichts, Verständlichkeit der Lehrkraft, Motivierungsstrategien von Lehrenden und Lernenden. Weiter sind hier auch Merkmale wie der Unterrichtsstil, die sozialisationstheoretische Vernetzung von Unterricht (Zusammenhang zwischen Schule und Unterricht), Klassenführung, sowie Zielkriterien des Unterrichts wichtig. An dieser Stelle noch einmal eine Bemerkung zu *Schüler/Schülerinnen sind keine Kaffeemaschinen*: Grundsätzliche Kritik ist an den taxonomischen Kriterienkatalogen zur Unterrichtsbeurteilung zu üben, weil die wichtigste Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen eine gute und solide Wissensbasis darstellt<sup>55</sup> und dieser Wissenserwerb aber beim Lernen/der Lernenden ganzheitlich verläuft, wenn man ihn denn zulässt. Diese Wissensbasis enthält ein in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen

---

<sup>54</sup> Ibidem, S. 24.

<sup>55</sup> Ibidem, S. 41.

erprobtes und flexibel anpassbares Wissen („intelligentes Wissen“), „das Fakten, Konzepte, Theorien und Methoden gleichermaßen umfasst“<sup>56</sup>.

In Anlehnung an Weinert<sup>57</sup> wären sechs fundamentale Bildungsziele von Unterricht und Schule zu formulieren:

1. Vermittlung von intelligentem Wissen
2. Vermittlung von anwendungsbezogenem Wissen und Können
3. Abstrakte und konkrete Schlüsselqualifikationen; zu den abstrakten Schlüsselqualifikationen gehören z.B. Autonomie und Selbstmanagement; zu den konkreten Fremdsprachen und Umgang mit Medien.
4. Erwerb von Lernkompetenzen und Lernstrategien
5. Erwerb sozialer Kompetenzen
6. Wertorientierungen

Abschied nehmen muss man m.E. von naiven Vorstellungen, die idealen Eigenschaften von Lehrenden benennen zu können. Empirisch ist der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrenden und Schulleistungsunterschieden zu schwach ausgeprägt. Auch das Prozess-Produkt-Paradigma von Unterricht steht aus ähnlichen Gründen in Frage; zudem stellt die allgemeine Didaktik zwar eine Vielzahl von normativen Regulierungsstrategien vor, diese sind aber fast gar nicht empirisch überprüft oder gar überprüfbar. Ziel müsse sein, so Helmke, die Tiefenschichten von nachhaltigem Unterricht anzuregen: „Die Tiefe der Verarbeitung lässt sich durch entsprechende Instruktionen, durch das Unterrichtsangebot und die Aufgabenstellung beeinflussen. Erhalten Schüler lediglich die Aufforderung, einen Text „langsam und sorgfältig“ zu lesen, dann wird dies eher zu einer oberflächlichen Verarbeitung führen. Werden sie dagegen aufgefordert, das Gelesene in eigenen Worten zu rekapitulieren oder in irgendeiner Weise mit der eigenen Person, den eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen (Effekt des Selbstbezugs), dann ist die Wahrscheinlichkeit einer tiefen Verarbeitung höher“<sup>58</sup>. Als Alternative zu den gängigen Modellen kommt ein Angebots-Nutzungs-Modell in den Blick, das Faktoren der Unterrichtsqualität, der Wirkungen des Unterrichts und die personale Basis zusammenfasst.

---

<sup>56</sup> Ibidem, S. 41.

<sup>57</sup> F.E. Weinert, *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. In: „Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz“ 2000 (2).

<sup>58</sup> A. Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Neubearb., 1. Aufl. Seelze Klett Kallmeyer, Stuttgart 2008.

### **Güte von Lehre?**

Was ist denn nun ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin? Diese Frage ist gar nicht einfach zu beantworten. Aber zu den Professionsstandards, die sich mit der oben beschriebenen Persönlichkeitsstruktur von Lehrenden verbinden lassen, gehören Klarheit in der Sprache, Wissen und Expertise, Selbstreflexion und Unterrichtskompetenz als Kern verschiedener Umfragen (z.B. Hattie) unbedingt zur beruflichen Professionalität eines Lehrenden/einer Lehrenden hinzu. Aufschlussreich ist die Zusammenstellung schweizerischer Professionsstandards für Lehrende<sup>59</sup>, wonach Lehrende Fachinhalte verstehen und vermitteln, Entwicklungsprozesse von Lernenden verstehen und unterstützen, Unterschiede im Lernen verstehen und berücksichtigen, Unterrichtsstrategien verwenden und entwerfen, motivieren und anleiten, kommunizieren und moderieren, planen und evaluieren, beobachten, beurteilen und fördern, eigene Erfahrungen reflektieren und im Umfeld kooperieren müssen. Die wichtigsten fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche sind vor allem: Klassenführung als Reaktion auf Störungen und Schaffung von Lerngelegenheiten, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität, sowie Angebotsvariation. Eine wirkungsvolle Klassenführung ist für Helmke „kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts, indem sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und insbesondere die aktive Lernzeit steuert, das heißt diejenige Zeit, in der sich die Schüler mit den zu lernenden Inhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen können“<sup>60</sup>. Für das Klassenzimmer-Management haben sich Regeln, Routinen und Rituale als sinnvoll erwiesen<sup>61</sup>.

Argyle und Henderson haben schon 1986<sup>62</sup> Leitlinien für die schulische Gestaltung von Beziehungen zwischen Schülern und Schülerinnen<sup>63</sup>,

---

<sup>59</sup> Ibidem, S. 145f.

<sup>60</sup> Ibidem, S. 174.

<sup>61</sup> Ibidem, S. 186f.

<sup>62</sup> M. Argyle, M. Henderson, *Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens*, Junfermann (aus dem Englischen Werner Enzmann), Paderborn 1986, S. 121, 339, 342.

<sup>63</sup> Ibidem, S. 121; H. Kiper, *Beziehungen in Schule und Unterricht*, in: C. Tillack et al. [Hg.]: *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 1, Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*, Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel 2014, S. 11-31.

zwischen Lehrenden und Lernenden und allgemein über gegenseitige Erwartungen aufgestellt, die z.B. deckungsgleich mit den Prinzipien der aktuellen empirischen Bildungsforschung sind. Aufgrund meiner oben aufgestellten Annahme einer dialogischen Grundlegung von Unterricht, würde ich jedoch einzelnen Tipps dieser Leitlinien vehement widersprechen. Empirisch nachgewiesen ist die Wirkung von klaren und verständlichen Äußerungen der Lehrkraft, was sich auf Verstehbarkeit, Prägnanz, Kohärenz und Fachlichkeit beziehen lässt. Auch die Kompetenzorientierung der Lehrkraft sei wesentlich für gelingenden Unterricht: „Ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist der Erwerb von *Kompetenzen*, wie sie in den Bildungsstandards und Lehrplänen beschrieben sind. Bildungsstandards sind ja nichts Anderes als erwartete Kompetenzen. Anders als die altbekannten Lehrpläne beschreiben sie nicht, was durchgenommen werden soll, sondern was Schüler am Ende *können* sollen. Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts ist also eine an messbaren Ergebnissen des Unterrichts ausgerichtete *empirische Orientierung*. Diese empirische Orientierung setzt aber bei der Lehrkraft ein Wissen über Kompetenzerwerb voraus, was in den meisten Lehrerbildungsseminaren m.E. bislang marginalisiert ist. Dieser Kompetenzerwerb erfordert aber eine starke Lehrerpersönlichkeit. In einer empirischen Analyse und auch Selbstanalyse des Unterrichts muss es der Lehrkraft immer um das gehen, was den Unterricht antreibt, also um einen „Motor des Unterrichtsgeschehens und seiner Bedingungsfaktoren“<sup>64</sup> und dazu gehört vor allem die Beziehungsqualität des Unterrichts. Für die Lehrkraft ist wichtig zu unterscheiden, dass bestimmte Bedingungsfaktoren von außen auf den Unterricht einwirken und nicht in der Hand des/der Lehrenden liegen; eine Erkenntnis, die entlastend wirken kann. Aber immer gilt: Es kommt zuerst auf die Lehrenden an, ob Lernende befähigt werden, mit Lust zu lernen.

### **Literaturverzeichnis:**

Argyle M., Henderson M., *Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Spielregeln des Zusammenlebens*, Junfermann (aus dem Englischen Werner Enzmann), Paderborn 1986.

Becker H., Hentig H. von (Hg.), *Der Lehrer und seine Bildung. Beitr. zur Überwindung e. Resignation*, Ullstein (Ullstein-Buch, Nr. 39080: Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch), Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1984.

---

<sup>64</sup> Vgl. A. Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Neubearb., 1. Aufl. Seelze Klett Kallmeyer, Stuttgart 2008, Abb. 26 auf S. 309.

- Bohnsack F., *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt (Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie), 2008. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783781552562](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781552562).
- Bohnsack F., *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2009. Online verfügbar unter [https://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783781552265](https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781552265).
- Bollnow O. F., *Begegnung und Bildung*, „Zeitschrift für Pädagogik“ 1955 1 (1), S. 10–32.
- Breidenstein G., Helsper W., *Das Besondere, das Biographische und das Subjekt. Zur Affinität von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft*. In: (eds.) A. Schippling, Verlag Barbara Budrich, Opladen 2016, S. 71–82.
- Buber M., *Schriften zur Philosophie. 3 Bände*, Lambert Schneider, Kösel, Heidelberg-München 1962.
- Buber M., *Werke. 3 Bände*, Kösel, München 1962.
- Buber M., Jacobi J., (Hg.), *Martin Buber Werkausgabe. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung (MBW). 21 Bände*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005.
- Combe A., Helsper W., *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung; zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*, Dt. Studien-Verl, Weinheim 1994.
- Dewey J., Boydston J. A. (Hg.), *The middle works, 1899-1924*, Carbondale 1983.
- Hattie J., *Lernen sichtbar machen. 1. Nachdr.* Hg. v. Wolfgang Beywl, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2013.
- Hattie J., *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, durchgesehener Nachdruck der ersten Auflage.* Hg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2014.
- Hattie J., Anderman E.M. (Hg.), *International guide to student achievement. 1. publ.* Routledge, New York 2013.
- Hattie J., Beywl W., Zierer K., *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. 3. Nachdr., überarb. deutschsprachige Ausg. von Visible Learning*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2013.
- Hattie J., Zierer K., *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. 2. Auflage*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2017.

- Helmke A., *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Neubearb., 1. Aufl. Seelze Klett Kallmeyer, Stuttgart 2008.
- Helsper W., *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß*, Leske + Budrich (Rekonstruktionen zur Schulkultur, 1), Opladen 2001.
- Helsper W., *Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht*, In: Ch. u.a. Thompson (Hg.): *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2014, S. 199–242.
- Helsper W., *Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigsten Bestehen des Zentrums für Schul – und Bildungsforschung, gehalten am 15. Mai 2014*. Univ.-Verl. Halle-Wittenberg (Hallesche Universitätsreden/Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg, 2.F., 9), Halle an der Saale 2015.
- Helsper W., *Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Ansatz*, In: M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin : ein Studienbuch*. Waxmann, Münster 2016, S. 103–125.
- Helsper W., Hummrich M., *Die Lehrer-Schüler-Beziehung*, In: Carina u.a. Tillack (Hg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht*, Prolog-Verlag, Immenhausen 2014, S. 32–59.
- Hentig, H. von, *Bildung. Ein Essay. 5., leicht überarb.*, Beltz (Beltz-Taschenbuch, 158 : Essay), Aufl. Weinheim, Basel 2004.
- Howoldt S., Rausch J., Schwendemann W., Ziegler A., *Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den Religionsunterricht*, edition winterwork, Borsdorf 2016.
- Jaspers K., *Was ist Philosophie? Ein Lesebuch. Ungekürzte Taschenbuchausg.* Piper (Piper, 30199), München 2013.
- Kiper H., *Beziehungen in Schule und Unterricht*, in: C. Tillack et al. [Hg.], *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 1, Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*, Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel 2014, S. 11-31.
- Klafki W., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl.* Beltz (Reihe Pädagogik) Weinheim 1991.
- Lehmann Ch., Schmidt-Kortenbusch M., *Dialogorientierter Religionsunterricht in integrierten Schulsystemen. Unterrichtsplanungen und -materialien zu zentralen Themen der Sek 1*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, Bristol, CT, USA, 2016.



- Nussbaum M. C., *Zorn und Vergebung. Plädoyer für eine Kultur der Gelassenheit*. Unter Mitarbeit von Axel Walter, WBG, Darmstadt 2017.
- Prange K., Strobel-Eisele G., Kade J., Helsper W., Lüders Ch., Radtke F. O., Thole W., *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. 2nd ed. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2014. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1909857>.
- Rausch J., Schwendemann W., Howoldt S., *Qualität erleben. Religionsunterricht im Spiegel von Qualitätsmanagement-Systemen*, Lit (Schriftenreihe der Evangelischen Hochschule Freiburg, 18), Münster 2013.
- Rausch J., Schwendemann W., Ziegler A., Fass H., Heinz S., Howoldt S., et al., *Wegleitung für die schulpraktische Unterweisung in den Religionsunterricht*. 2. Auflage. Borsdorf 2017: edition winterwork.
- Reheis F., *Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung*. Wiss. Buchges. Abt. Verl, Darmstadt 1996.
- Rothland M., (Hg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienbuch*, Waxmann, Münster 2016.
- Rumpf H., *Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt*, Beltz (Reihe Pädagogik), Weinheim 1986a. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/861003756/04>.
- Rumpf H., *Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen*, Ehrenwirth (EGS-Texte), München 1986b.
- Rumpf H., *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Juventa-Verl, Weinheim 1987.
- Rumpf H., *Didaktische Interpretationen. Galilei, Euler, Lichtenberg, Lessing, Tolstoj, Freud, Kükelhaus, Oevermann und andere*, Beltz (Beltz grüne Reihe), Weinheim 1991.
- Rumpf H., *Sich einlassen auf Unvertrautes. Über schwach kultivierte Formen des Weltuntergangs – eine Erinnerung*, In: „Neue Sammlung“ 2002 42 (1), S. 13–29.
- Schippling A., Grunert C., Pfaff N., (Hg.), *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder*, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto 2016.
- Schwendemann W., *Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei*. Hg. v. Bernhard Goetz und Kerstin Lammer. V & R unipress (Evangelische Hochschulschriften Freiburg, 5), Göttingen 2017.
- Schwendemann W., Goetz B., Lammer K., (Hg.), *Unterwegs in den Wirklichkeiten der Polizei II. Berufsethische Konkretionen in einem fraktalen Lernraum*, Unter Mitarbeit von S. Dittmer, M. Götz, N. Jordan,

- E. Leskowitsch, A. Quast, J. Richter et al. V & R unipress GmbH.  
1. Auflage. V&R Unipress (Evangelische Hochschulschriften Freiburg,  
Band 005), Göttingen 2017.
- Schwendemann W., Goetz B., Lammer K., *Unterwegs in den Wirklichkeiten  
der Polizei (Band 1). Polizeiseelsorge und Berufsethik der Polizei*, 2015.  
Online verfügbar unter <http://lib.mylibrary.com?id=847973>.
- Steffensky F., *Feier des Lebens. Spiritualität im Alltag*. 5. Aufl., (13. – 14. Tsd.).  
Kreuz-Verl, Stuttgart 1991.
- Szagan A.-K., *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie  
zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehr-  
heitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Ed. Paideia (Kinder  
erleben Theologie, Bd. 1), Jena 2006.
- Szagan A.-K., Fiedler M., *Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu  
Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich  
konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Verl. IKS Garamond (Kinder  
erleben Theologie, 2), Jena 2008.
- Terhart E., (Hg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar  
machen*. 2. Auflage, Klett Kallmeyer (Bildung kontrovers), Seelze 2014.
- Thompson Ch., u.a. (Hg.), *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher  
Bildungsforschung*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2014.
- Thompson Ch., Jergus K., Breidenstein G., (Hg.), *Interferenzen: Perspektiven  
kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, Velbrück Wissenschaft,  
Weilerswist 2014.
- Tillack C., u.a. (Hg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 1*, Prolog-Ver-  
lag, Immenhausen 2014.
- Weinert F. E., (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Dr. nach Typoskript.  
Beltz (Beltz Pädagogik), Weinheim, Basel 2001.
- Weinert F. E., *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen  
in der Schule*. In: „Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz“ 2000  
(2), S. 1–16.
- Zierer K., *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsemp-  
fehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning  
for Teachers“*, Schneider Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler 2014.

### **Uplifting forces in the classroom, quality in education and professionalism of teachers**

The Speech 'Uplifting forces in the classroom, quality in education and professionalism of teachers' delivered by Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann refers to the PISA Report and Martin Buber's principle of 'uplifting forces' in a dialogue-based structured class. The capability of dialogue strengthens the component of relationship between student and teacher. Martin Buber aims to strengthen and develop the personality of both teacher and student. The pivotal argument for a good relationship between student and teacher is, additional to the capability of dialogue the trust, which improves the self-efficacy and the self-worth of a person. This is formed mainly by the authenticity of the other person. Through measuring the quality of education in a class, the individual learning process should be made possible, be maintained, be improved and be assessed. Beneficial, by looking at the relation between didactics and methods, are mainly the tactics that are focused on the process and the impact it has on the students. The quality of the education is then looked at, with a list of the broad expectations towards a teacher. Ultimately the deciding factor for a better quality and professionalism in the class or learning environment is the quality of the relationships, like Martin Buber's principle on the 'ability of dialogue' says.

**Keywords:** religious competence, Martin Buber, interrelationship, quality of teaching, open to communication, teacher professionalism.

---

### **Aufbauende Kräfte im Unterricht, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität**

Der Vortrag ‚Aufbauende Kräfte im Unterricht, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität‘ von Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann bezieht sich auf die PISA-Studie und Martin Bubers Prinzip der ‚aufbauenden Kräfte‘ im dialogischen Unterricht. Martin Buber geht es um die Dialogfähigkeit, welche die Beziehungskomponente im Unterricht zwischen Schüler innen und Lehrkraft stärkt. Dabei zielt er auf die Stärkung und Entfaltung der Persönlichkeit bei Lernenden, sowie auch Lehrenden. Ausschlaggebend für eine gute Lehrer/Lehrerinnen-Schüler/Schülerinnen-Beziehung ist zusätzlich zur Dialogfähigkeit das Vertrauen, was die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert stärkt. Dieses entsteht hauptsächlich durch die Authentizität der Lehrperson.

Durch das Messen der Qualität eines Unterrichts sollen individuelle Lernprozesse bei Lernenden ermöglicht, aufrechterhalten, verbessert und bewertet werden. Förderlich, beim genaueren Betrachten des Verhältnisses von Didaktik und Methodik, sind Prozess- und Wirkungsorientiertheit. Die Güte von Lehre wird mit einer Aufzählung der umfangreichen Erwartungen an eine Lehrkraft thematisiert. Letztendlich ist jedoch die Beziehungsqualität im dialogischen Unterricht das Ausschlaggebende, um Qualität und Professionalität zu erhöhen.

**Schlüsselwörter:** Religiöse Kompetenz, Martin Buber, Beziehung, Unterrichtsqualität, Dialogfähigkeit, Lehrerprofessionalität.