

2. Selbstkompetenz: Begriffsgeschichte, Bestandteile und das Verhältnis zur Identität

Wenn die Rede davon ist, dass Selbstkompetenz¹⁴ erworben wird, so bezeichnet dies allgemein Lern- und Entwicklungsprozesse eines Subjektes über sich und im Umgang mit sich selbst. Der Begriff der Selbstkompetenz ist komplex und vielschichtig und kommt in diversen Kontexten mit verschiedenen Bedeutungsakzentuierungen zum Einsatz; darüber wird in diesem Kapitel ein Überblick gegeben. Die Begriffe Humankompetenz und Personalkompetenz werden im Allgemeinen als Synonyme von Selbstkompetenz verwendet (vgl. Schwarzkopf & Hechenleitner 2006:45), und es bestehen inhaltliche Überschneidungen mit ‚großen‘ Begriffen der Bildungstheorie wie Autonomie, Mündigkeit oder Selbstbestimmung (vgl. Staudinger 2006:206). Selbstkompetenz bildet einen Teilbereich der „psychosozialen Basiskompetenzen“ (Mayr 2012:46) und ist eng verwoben mit der Sozialkompetenz einer Person.¹⁵ Grundlegend werden mit Selbstkompetenz „Schlüsselqualifikationen im Umgang mit sich selbst“ beschrieben (Archan & Tutschek 2002:5), also selbstreflexives und produktives Handeln in Bezug auf die eigenen „Begabungen, Motivationen und Leistungsbereitschaften“ (ebd.) sowie Persönlichkeitseigenschaften, Selbstkonzepte und das Verständnis von sozialen Rollen (vgl. ebd.:7). Mit einem Blick auf die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin lässt sich Selbstkompetenz grob dem Bereich der „psychologischen Funktionsfähigkeit“ in Baumerts und Kunters Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrer*innen (2006) zuordnen oder kann als Bestandteil einer „Bewältigungskompetenz [gegenüber] den zu erwartenden [beruflichen] Belastungen“ (Schaarschmidt 2004:100) gese-

14 Eine schwierige Frage stellt an diesem Punkt die Entscheidung dar, ob im Singular oder im Plural, also von Selbstkompetenz oder von Selbstkompetenzen, gesprochen werden soll. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht ein vieldimensionales Konstrukt mit vielen Teilbereichen, was für den Plural sprechen könnte. Andererseits kann Selbstkompetenz als Eigenschaft einer Person gesehen werden („ein selbstkompetentes Individuum“) – Selbstkompetenz als Resultat vieler (Teil- und Unter-)Kompetenzen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen sowie von Erfahrungen und Wissen. Diese einzelnen Teildimensionen können bewusst gefördert und entwickelt werden, um die Selbstkompetenz einer Person zu verbessern. In diesem Sinne wird im Folgenden der Singular verwendet und von der Entwicklung und Förderung der Selbstkompetenz von Pädagog*innen gesprochen, ohne dass damit eine singuläre Handlungskompetenz gemeint wäre.

15 Den Übergang von Selbst- zu Sozialkompetenzen erachte ich als fließend und betrachte die beiden Kompetenzfelder als interdependent. So beinhaltet beispielsweise im Schulkontext der Umgang mit einem Konflikt unter Kolleg*innen sowohl eine äußere, sozial-kommunikative Dimension als auch eine innere Verarbeitung. Drittens spielt möglicherweise eine systemische Ebene mit hinein (Welche äußeren Umstände erzeugen den Konflikt mit – z.B. limitierte Ressourcen wie Zeit oder Räumlichkeiten?), so dass letztlich Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen untrennbar zusammenhängen (vgl. auch Unterweger 2014).

hen werden, ohne dass die Bezeichnung von den Autor*innen verwendet wird. Zentrale Begriffe sind hier Arbeitsengagement, Widerstandskraft, emotionale Verfassung und berufsspezifische Motivation (vgl. Schaarschmidt 2004) bzw. „motivationale Orientierungen und professionelle Selbstregulation“ (Baumert & Kunter 2006:501).

Der Begriff der Selbstkompetenz ist im pädagogischen Diskurs nicht neu, hat jedoch einen gewissen Bedeutungswandel erfahren. Begriffsvater Heinrich Roth spricht in seiner pädagogischen Anthropologie von Selbstkompetenz als einem Aspekt von Mündigkeit, als die „freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ (Roth 1971:180). Selbstkompetenz bedeutet für ihn die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (ebd.) und wird durch Sachkompetenz (Urteils- und Handlungsfähigkeit bezüglich Inhalten und somit die Kompetenz, Zuständigkeit für Sachbereiche übernehmen zu können) sowie Sozialkompetenz zur Mündigkeit ergänzt (vgl. ebd.).¹⁶ Bei Roth steht in der weiteren Erläuterung von Selbstkompetenz jedoch v.a. der Aspekt moralischer Urteilsfähigkeit, ggf. auch in Abgrenzung von einer gesellschaftlichen Norm, im Vordergrund: „Handeln aus Selbsteinsicht und Selbstkompetenz [...] [bedeutet] *anders* handeln, als von der Umwelt oder der Gesellschaft erwartet wird“ (ebd.:540, Hervorhebungen im Original), und zwar mit Bezug auf das eigene Gewissen, wodurch u.a. auch die eigene Identität gewahrt werde (vgl. ebd.).

Das Konzept der Selbstkompetenz kommt aktuell – meist weniger moralisch und stärker individualistisch oder berufsfeldorientiert ausgerichtet – in verschiedenen, häufig pädagogischen Handlungsfeldern zum Einsatz, wobei unterschiedliche Bedeutungsdimensionen hervorgehoben werden. So steht in der Elementar- und Primarpädagogik v.a. die Entwicklung emotionaler Kompetenz im Vordergrund (vgl. z.B. Künne & Sauerhering 2012). Hier wird häufig eine körperlich-kinästhetische Dimension des Selbst berücksichtigt. Im zwölften Kinder- und Jugendbericht (2005) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wird Selbstkompetenz bzw. personale Kompetenz als eine von vier grundlegenden Kompetenzen zur Erschließung der Welt und der Entwicklung von Persönlichkeit beschrieben (vgl. BMFSFJ 2005:80 ff.). Es wird ein Bezug zum körperlichen und emotionalen Selbst hergestellt: Bei Selbstkompetenz als „ästhetisch-expressiv“ bezeichneter Fähigkeit (vgl. ebd.:87) gehe es darum, „sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- sowie Gefühlswelt klarzukommen“ (ebd.). Hier liegt ein umfassender Bildungsbegriff mit ganzheitlichem Ansatz zugrunde, der sich nicht immer finden lässt, wenn von Selbstkompetenz die Rede ist. Beispielsweise interessiert sich die berufliche

16 Dass Selbst-, Sozial und auch Sachkompetenz dabei untrennbar miteinander verwoben sind, stellt auch Roth eindeutig klar: „Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz.“ (Roth 1971:180)

Bildung ebenfalls für Selbstkompetenz als Teil beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011:15), schenkt aber dem körperlich-ästhetischen Selbstausdruck wenig Aufmerksamkeit. Stattdessen werden neben der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen bestimmte Tugenden wie Zuverlässigkeit und Einsatzfreude betont (für einen Überblick über verschiedene Modelle siehe: Hensge 2008). Eine noch andere Interpretation von Selbstkompetenz findet sich im Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2009). Hier wird unter dem Begriff Selbstkompetenz v.a. auf selbständiges Handeln und Lernen sowie die Reflexion darüber abgezielt (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009).¹⁷ Selbstkompetenz findet sich des Weiteren als Schlagwort in Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Schlüsselqualifikationen (z.B. an der Georg-August Universität Göttingen¹⁸), in Schulkonzepten (siehe z.B. das Selbstkompetenzraster des Institut Beatenberg¹⁹), aber auch in Weiterbildungsangeboten z.B. für Manager und Führungskräfte (z.B. Unternehmensberatung und Personalentwicklung²⁰). Schließlich taucht Selbstkompetenz im Gesundheitsbereich auf, wo sie unter dem Begriff *Selfness* als aktive Balancierung von Körper, Seele und Geist der passiven, konsumorientierten *Wellness* gegenüber gestellt wird (vgl. Kirig & Wenzel 2009:67). Die Verwendung des Begriffs

**PERSONALE
QUALIFIKATIONEN**

z.B.

- Zuverlässigkeit
- Verantwortungsbewusstsein
- Sorgfalt
- Einsatzfreude
- eigene Stärken und Schwächen erkennen
- Bereitschaft zur Weiterentwicklung entwickelt
- Bedürfnisse und Interessen artikulieren
- sich flexibel auf neue Situationen einstellen
- Urteile verantwortungsbewusst bilden
- Ausdauer zeigen
- kreativ sein
- mit Spannungen umgehen
- Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zeigen
- ...

PERSONALKOMPETENZ

Abbildung 1: Auflistung verschiedener Aspekte von Personalkompetenz (=Selbstkompetenz; Anmerkung A.H.) in der beruflichen Bildung (nach: Archan u. a. 2003:9)

- 17 Der Begriff wurde allerdings in der fertigen Version des DQR durch den Begriff ‚Selbständigkeit‘ als Teildimension personaler Kompetenz ausgetauscht (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011:5).
- 18 <http://www.uni-goettingen.de/de/192579.html> (abgerufen am 14.07.2017)
- 19 http://www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/kompetenzraster/kr_sk.pdf (abgerufen am 14.07.2017)
- 20 Siehe beispielsweise <http://www.naegele-partner.de/offene-seminare/selbstkompetenz.html> (abgerufen am 14.07.2017)

ist also mannigfaltig, wobei eine auf den jeweiligen Adressaten- und Anwendungsbereich passend zugeschnittene Definition von Selbstkompetenz häufig um eine Auflistung von allgemein als positiv bewerteten kognitiven Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen sowie Persönlichkeitsmerkmalen ergänzt wird (vgl. als Beispiel Abbildung 1).²¹ Wie in diesen Beispielen ersichtlich ist, wird Selbstkompetenz dabei stets auf den Umgang eines Subjektes mit sich selbst bezogen, wobei ein mehr oder weniger ganzheitlicher Blick auf den Menschen geworfen wird, der neben kognitiven und rationalen Aspekten in unterschiedlichem Ausmaß und mit sehr verschiedener theoretischer Untermauerung auch Emotionen und Affekte, Motivationen und Volitionen, Körperlichkeit und Biographie berücksichtigt. Welche dieser Aspekte eines ‚Selbst‘ jeweils wie viel Berücksichtigung erfahren, hängt vom Bezugsrahmen, dem zugrundeliegenden Menschenbild und Bildungsbegriff sowie der jeweiligen (edukativen) Zielsetzung ab. In umfassenden Konzeptionen wird Selbstkompetenz häufig in einen Zusammenhang mit der Entwicklung und Gestaltung von Identität gebracht. Die Erziehungswissenschaftlerin Katja Monika Staudinger beschreibt Identität als das Ergebnis einer wachsenden Selbstkenntnis und Selbstgestaltung auf der Basis von Selbstkompetenz (vgl. Staudinger 2006:206). Sie definiert drei elementare Merkmale einer Selbstkompetenz von Individuen: die „Freiheit zur Selbstentfaltung, Fähigkeit zur Selbstgestaltung und die Bereitschaft zur Selbstverantwortung“ (ebd.), wobei neben aller Individualität immer auch eine Prägung durch andere und eine gegenseitige mitmenschliche Verantwortung bestehe (vgl. ebd.:205 ff.). Hieran lässt sich erneut ablesen, dass Selbstkompetenz sich von Sozialkompetenz nicht trennen lässt, auch weil Identität ohne den Bezug zu anderen Menschen undenkbar ist. Beides ist zudem an strukturell ermöglichende Rahmenbedingungen („Freiheit zur Selbstentfaltung“) gebunden, was wiederum die systemische Ebene ins Spiel bringt.

Aus der Menge der Interpretationen und Verwendungen des Begriffs Selbstkompetenz muss für diese Dissertation eine Auswahl getroffen werden. Ausgangspunkt der Weiterarbeit soll im Folgenden eine prägnante Definition des Staatsinstitutes für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB) sein. In dessen Glossar über relevante *Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards* wird Selbstkompetenz definiert als „die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln, sowie Lebenspläne zu fassen und zu verfolgen“ (Schwarzkopf & Hechenleitner 2006: 45). Hierin zeigt sich Selbstkompetenz als nahezu übereinstimmend mit Howard Gard-

21 Archan u. a. (2003:9) sind hier exemplarisch aus einer Fülle herausgegriffen.

ners (ursprünglich 1983 veröffentlichten) Beschreibung der intrapersonalen Intelligenz²² als die „Fähigkeit, sich selbst zu verstehen, ein lebensgerechtes Bild der eigenen Persönlichkeit – mitsamt ihren Wünschen, Ängsten und Fähigkeiten – zu entwickeln und dieses Wissen im Alltag zu nutzen“ (Gardner 2002:57). Umfassender als das ISB bezieht Gardner somit auch die negativen Affekte, Emotionen und Motive des Individuums mit ein. Die Kenntnis von und der Umgang mit eigenen Ängsten und Unsicherheiten, Schwächen und Defiziten – und nicht nur die Begabungen und Talente – sollen auch im Folgenden in dieser Arbeit als Teil von Selbstkompetenz berücksichtigt werden, wenn ihre Relevanz für (werdende) Lehrer*innen herausgearbeitet wird.

Der Zusammenhang, der bisher zwischen Selbstkompetenz und der Entwicklung von Identität aufgezeigt worden ist, bietet für die Lehrerbildung vor dem Hintergrund aktueller Professionalisierungsdiskurse besonderes Anknüpfungspotenzial. Die Lehrwerdung wird im Rahmen der Forschung etwa der letzten zwei Jahrzehnte zunehmend nicht mehr als reiner Erwerb von spezifischem Wissen, Denk- und Handlungsstrukturen gesehen, sondern als berufsbiographischer und lebenslanger Prozess der Ausbildung einer beruflichen Identität (vgl. Weiß 2013:930). Wenn Selbstkompetenz nun allgemein die individuelle Befähigung und die Bereitschaft zur Gewinnung von Selbstverständnis und Identität sowie die Klärung von Werten darstellt (vgl. Schwarzkopf & Hechenleitner 2006:45), so ist es für die Lehrerbildung höchst interessant zu fragen, in welchem Zusammenhang dies zur Ausbildung eines professionellen Selbst oder einer beruflichen Identität²³ sowie zur Entwicklung durchdachter pädagogischer Wertvorstellungen steht – und wie die Ausbildung einer solchen professionsbezogenen oder professionellen Selbstkompetenz durch die Lehrerbildung unterstützt werden kann.

Im Feld der fremdsprachendidaktischen Lehrerausbildungsforschung wird der Selbstkompetenz bereits eine hohe Bedeutung beigemessen: Schocker-von Ditfurth (2001; 2002) definiert Selbstkompetenz als einen von vier relevanten Wissensbereichen der fremdsprachlichen Lehrerbildung²⁴ (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001:62 ff.). Sie beschreibt Selbstkompetenz als grundlegende Basiskompetenz für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Abbildung 2). Dabei beurteilt sie die – häufig

22 Gardners Theorie der Multiplen Intelligenzen ist umstritten und konnte, insbesondere im Bereich der nicht primär kognitiven Dimensionen, nicht empirisch validiert werden (vgl. Visser u. a. 2006). Letztlich geht es m.E. aber auch nicht darum, einen Einfluss von beispielsweise musikalisch-rhythmischer oder körperlich-kinästhetischer ‚Intelligenz‘ bei Leistungsmessungen der Intelligenz im klassischen Sinne nachzuweisen – sondern darum, den Wert von beispielsweise sozialer Kompetenz oder künstlerischer Begabung für die Gesellschaft anzuerkennen.

23 Auf beide Begriffe wird später noch erläuternd eingegangen (siehe Seite 25 ff).

24 neben Sachkompetenz, Sprachkompetenz und Situationskompetenz (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001:63)

biographisch geprägten – Haltungen, Einstellungen und Wertvorstellungen von Lehrer*innen als ausschlaggebenden Faktor für ihr unterrichtliches Verhalten (vgl. Schocker-von Ditfurth 2002:6 f.).

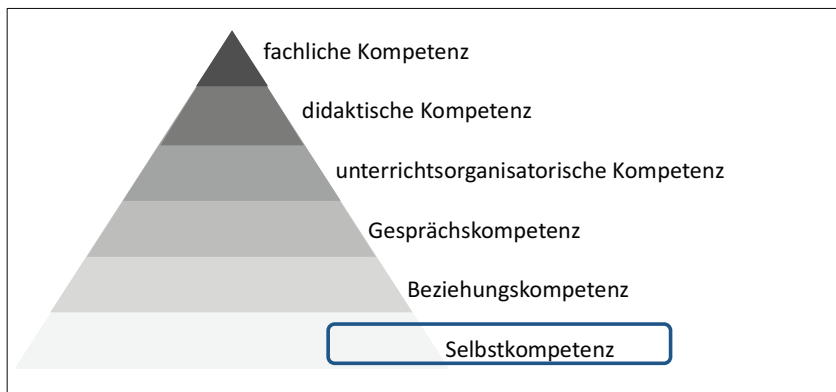


Abbildung 2: Selbstkompetenz als Basiskompetenz (In: Schart und Legutke 2012:57; Hervorhebung A.H.)

Als prägende personale Faktoren für Unterrichtsgestaltung und Lehrerverhalten nennt Schocker das grundlegende Menschenbild einer Person, ihre individuellen Antworten auf Sinnfragen des Lebens sowie die individuelle psychische Widerstandsfähigkeit (vgl. Schocker-von Ditfurth 2002:7). Schart und Legutke fassen diese individuellen Voraussetzungen der Lehrperson zusammen als „Vorstellungen über sich selbst und die Lernenden, die Klarheit der eigenen Ziele und Werte oder ein geübter Umgang mit den eigenen Gefühlen“ (Schart & Legutke 2012:57). Die Kenntnis von und der Umgang mit diesen individuellen Dispositionen ist als Selbstkompetenz zu beschreiben, welche die Basis für weitere Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf darstellt. Weniger wissenschaftlich, aber als tiefe persönliche Wahrheit, formuliert dies Parker Palmer in seinem preisgekrönten Bestseller *The Courage to Teach* (Palmer 1998:2):

In fact, knowing my students and my subject depends heavily on self-knowledge. When I do not know myself, I cannot know who my students are. [...] When I do not know myself, I cannot know my subject – not at the deepest levels of embodied, personal meaning. [...] Whatever self-knowledge we attain as teachers will serve our students and our scholarship well.

Dementsprechend wird auch in der Lehrerforschung mitunter das „Wissen über sich selbst“ (vgl. Caspari 2003:32) als übergeordnete Kategorie jeglichen (beruflichen) Wissens gesehen (vgl. ebd.). Somit wird das Verstehen und der Umgang mit der eigenen Person, also Selbstkenntnis, Selbstverständnis und Selbstregulation, als grundlegend für die berufliche Entwicklung und die Ausbildung von beruflichen Handlungskompe-

tenzen gesehen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass ein Fokus auf die Person den Erwerb weiterer Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen – fachliche Kompetenzen, methodische Kompetenzen, Kompetenzen zur Beurteilung und Evaluation etc. (vgl. Hallet 2006:36) – in der Ausbildung zurückstellen dürfte (so auch Schocker-von Ditfurth 2001:68 ff.). Vielmehr muss ausgehend von der eigenen Person ein Bezug zu weiteren Themen und Kompetenzen hergestellt werden.

Wenn auch der Begriff der Selbstkompetenz in der Lehrerbildung nicht neu ist, so fehlt doch häufig eine klare konzeptionelle Ausdifferenzierung dieses vieldimensionalen Konstruktes (z.B. Michalke-Leicht 2010); in anderen Fällen wird er verkürzt verwendet. So sprechen beispielsweise Lehmann und Nieke, die Selbstkompetenz in Bezug auf Schüler*innen unter dem Begriff „affektives Lernen“ fassen (Lehmann & Nieke 2000:5) und diverse Unteraspekte nennen, in Bezug auf die Kompetenzen der Lehrkraft nur noch von ‚Selbstreflexion‘ (vgl. ebd.:11) und betrachten die Frage des Umgangs mit der eigenen Persönlichkeit, Biographie, Affekten etc. nur sehr knapp unter dem Begriff der „Selbstbetroffenheit“ (ebd.). In beiden Fällen geht das große Potenzial einer Auseinandersetzung der Lehrerbildung mit der Selbstkompetenz der werdenden Lehrer*innen verloren – entweder in einer nicht zu operationalisierenden, überladenen Bedeutungsdiffusität²⁵, oder durch eine Vernachlässigung der komplexen biographischen Dimensionen des Lehrerseins. Ziel dieser Arbeit muss es sein, eine zugleich vielschichtige als auch ‚handhabbare‘ Beschreibung der Selbstkompetenz von Lehrer*innen zu finden, um konkrete Maßnahmen für die Ausbildung werdender Fremdsprachenlehrer*innen herausarbeiten und evaluieren zu können.

Einen Ausgangspunkt liefert Unterweger (2014), die die Selbstkompetenz von Pädagog*innen für den Bereich der allgemeinen Lehrerbildung ausdifferenziert. Sie verwendet ein Raster, das in Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen unterteilt ist und in dem verschiedene zusammenhängende Sub-Kategorien der personenbezogenen überfachlichen Kompetenzen werdender Lehrer*innen dargestellt werden (vgl. Unterweger 2014:11). In Anlehnung an den Weinertschen Kompetenzbegriff (2001) und Terharts Erweiterung (2007) liefert sie Könnens-Beschreibungen selbstkompetenter Pädagog*innen. Tabelle 1 zeigt eine Zusammenfassung.

25 Es wird nicht zu Unrecht kritisiert, dass Selbstkompetenz eine schwer greifbare Meta-Kompetenz darstellt. Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung personaler Kompetenzen stößt an „Megafragen für Philosophen, Pädagogen und Psychologen“ (Huttel und Mayr 2002:4) und ist dementsprechend über- und aufgeladen. Der Psychologe Greif charakterisiert Selbstkompetenz als „komplexe Gruppe von Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen zur realistischen Selbstreflexion sowie zur bewussten Selbststeuerung und Selbstveränderung“ (Greif 2008:203) und schlussfolgert, dass ein derart umfassendes Konstrukt schwer zu operationalisieren sei und kaum umfassend gefördert werden könne (vgl. Greif 2008:203).

Selbstkompetenz-Dimension ²⁶	Könnensbereiche
<i>Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sinneswahrnehmung und Selbstausdruck • Berufsbiographische Selbstreflexion • Dekonstruktion von eigenen Stereotypen • Entwicklung professioneller Handlungsstrategien gegenüber Diversität
<i>Ressourcen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für eigene Potenziale und Limitationen • Effektiver und nachhaltiger Einsatz eigener Ressourcen • Positive Wahrnehmung von Vielfalt
<i>Beziehung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Haltung zu sich selbst • Fehlerfreundlichkeit • Klärung von Rollen und Grenzen
<i>Selbststeuerung und Selbstorganisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Effizientes Selbst- und Zeitmanagement • Leistungsfähigkeit zeigen und erhalten • Gründlichkeit und Verantwortungsübernahme • Gesundheit erhalten, Stress reduzieren • Entscheidungswille und -fähigkeit
<i>Emotion und Motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionswahrnehmung und Selbstregulation • Professionelle Stabilität • Selbstmotivation und Selbstwirksamkeit
<i>Kommunikation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Präsender Auftritt • Nutzung aller kommunikativen Mittel • Stimmgesundheit • Gewaltfreie Kommunikation
<i>Konfliktlösung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit inneren Konflikten
<i>Kooperation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Kooperation
<i>Professionsbewusstsein</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsübernahme für die eigene Weiterentwicklung; Unterstützung nutzen • Reflexion innerer Leitbilder • Professionalisierung eigenen Handelns • Rollenklarheit und Wahrung von Grenzen
<i>Wissen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse als Basis von professioneller Reflexion
<i>Didaktische Kompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkompetenz der Schüler*innen fördern

Tabelle 1: Raster der personenbezogenen überfachlichen Kompetenzen nach Unterweger (2014:5ff.; Zusammenfassung A.H.)

Unterwegers Kompetenzraster fließt in das später zu entwickelnde Modell der dramapädagogischen Förderung professioneller Selbstkompetenz von Lehrer*innen ein. Da-

26 Es wird an keiner Stelle von Unterweger definiert, um welche Art von Kompetenzmodell es sich handelt und wie die einzelnen Dimensionen als Kategorie zu benennen sind.

bei werden ein Ausbau der ästhetisch-expressiven Dimension sowie eine stärkere Betonung der Entwicklung von Selbstkompetenz als Teil eines Prozesses professioneller Identitätsbildung angestrebt. Dafür aber muss erst einmal herausgearbeitet werden, was eine ‚professionelle Identität‘ von Lehrer*innen überhaupt ist.

2.1 Lehrerwerdung als Prozess der Identitätsbildung

Es erfolgt zunächst eine kurze Klärung des Begriffs Identität im Allgemeinen – in Bezug zu den verwandten Begriffen Selbst und Ich – bevor die professionelle Identität oder das ‚professionelle Selbst‘ von Lehrer*innen genauer betrachtet und zugehörige Modelle dargestellt werden. Diese Exkurse und Modelle dienen als Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum ‚Selbst‘ von Lehrer*innen und dessen Förderung sowie zur Etablierung eines grundlegenden Vokabulars im Bereich (professionelle) Identitätsbildung, um ein eigenes Förderungs-Modell später terminologisch differenziert vorstellen und Effekte benennen und evaluieren zu können.

2.1.1 Begriffliche Klärung und Konzepte: Identität, Ich und Selbst

Identität zu definieren scheint auf den ersten Blick einfach, denn jede*r hat eine eigene Vorstellung davon und weiß, wie sich die eigene Identität ‚anfühlt‘ – zumindest dann, wenn keine widersprüchlichen Erfahrungen gemacht werden oder mit eigenen Vorstellungen inkongruente Wahrnehmungen aus dem sozialen Umfeld an einen herangetragen werden. Biographie und wichtige Bezugspersonen sind zwei wesentliche Einflussfaktoren in einer modernen Identitätskonzeption: „Identität [...] beschreibt die Art und Weise, wie Menschen sich selbst aus ihrer biographischen Entwicklung [...] heraus in der ständigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen und verstehen.“ (Lucius-Hoene 2013:725) Neben diesem ‚Minimalkonsens‘ gibt es hingegen verschiedenste, teils im Widerspruch zueinander stehende und mitunter auch tradierte Auffassungen davon, was und wie Identität ist. Die Meinungen und Theorien verschiedener Ansätze und Disziplinen gehen weit auseinander, u.a. in Fragen nach der Stabilität oder Fragilität des Konstruktes, nach der Autonomie der Einzelnen bei ihrer Individualisierung oder nach der Wirkmächtigkeit von Rollenerwartungen, Trieben (Psychoanalyse) oder Gemeinschaften (*social identity theory*, kollektive oder Gruppenidentitäten). Die Begriffe Identität, Ich und Selbst werden in verschiedenen ‚Schulen‘ und Theorien dabei unterschiedlich belegt. Definitionsarbeit in diesem Feld erweist sich also als herausfordernde Aufgabe, mit der sich auch etliche Fremdsprachendidaktiker*innen schon auseinandergesetzt haben: Surkamp (2008: 106) verweist darauf, dass es keine „allgemein akzeptierte Definition von Identität“ (ebd.:2) gebe²⁷,

27 Der Pädagoge und Anthropologe Jörg Zirfas (2007) ist sogar der Meinung, dass das Wesen der Identität immer noch relativ ungeklärt sei und dass sich die vielfältigen Perspektiven verschiedener Wissenschaftszweige in ihren Theorien mitunter widersprechen (Zirfas 2010:9).

grenzt den Begriff aber mit Verweis auf Glomb (2004) von dem Cluster „Selbst‘, ‚Persönlichkeit‘ oder ‚Charakter‘“ (ebd.) ab. Michael Legutke beobachtet, dass die „Ubiquität des Konzeptes [Identität]“ (Legutke 2013:153) und die Menge der Bezugswissenschaften, die sich damit auseinandersetzen, eine eindeutige Definition und Abgrenzungen von verwandten Begriffen, auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik, erschwere (vgl. ebd.). Auch Daniela Caspari (2003) betont die Heterogenität des Begriffsfeldes: Die Theorie- und Forschungslandschaft sei in Bezug auf Struktur, Bestandteile, Entstehungswege und Wirkmechanismen des Selbst historisch sehr divers und es gebe bisher keine konsensfähigen Konzeptionen (vgl. Caspari 2003:16 f.).

Verwendet werden soll in dieser Arbeit eine prägnante Differenzierung der Begriffe Selbst, Ich und Identität des Psychologen Siegfried Greif²⁸, die in Abbildung 3 visualisiert wird. Greif definiert das Selbst als intuitives Selbstbild, das Ich als bewusstes Wissen in Form eines Selbstkonzeptes und schließlich die Identität als bewusste Hervorhebung bestimmter Bestandteile des Selbstkonzeptes (vgl. Greif 2008:21 f.). Als Selbstkompetenz kann m.E. dabei betrachtet werden, was sich als Selbstreflexions- und Gestaltungsarbeit ‚an den Pfeilen‘ abspielt (vgl. Abbildung 3): die Bewusstmachung und Reflexion bis dahin unbewusster, aber wahrnehmungs- und verhaltensleitender Selbstbilder. Dafür muss das Subjekt unter Einsatz objektiver Selbstaufmerksamkeit eine Art Selbstexploration betreiben („den eigenen Empfindungen und Gefühlen in einer konkreten Situation nachspüren“; ebd.:22), und die Beobachtungen später verbal explizieren (vgl. ebd.). Das somit ausformulierte Selbstkonzept wiederum ermöglicht die bewusste Entscheidung für eine Identität in Form der individuellen Betonung von Werten, Zielen und Eigenschaften, die zur Schau gestellt werden.²⁹

In den Darstellungen von Greif wird die Frage danach, wer man ist, erstens als innerpsychisches Phänomen sichtbar, das zweitens aber untrennbar an soziale Aushandlungsprozesse gebunden ist. Aus der umfassenden Ideen- und Forschungsgeschichte über das Wesen der Identität soll im Weiteren nur zusammenfassend auf den symbolischen Interaktionismus eingegangen werden, der ebendiese sprachlich-symbolische Aushandlung betrachtet. Die aufeinander aufbauenden Handlungs- und Interaktionstheorien der ‚Identitätskonstrukteure‘ George Herbert Mead, Erving Goffman, Lothar Krappmann und Jürgen Habermas liegen auch vielen Überlegungen zur Identität von Lehrer*innen zugrunde.³⁰

28 Greif wird u.a. deshalb gewählt, weil seine Ausführungen auf den praktischen Kontext von Coaching und ergebnisorientierter Selbstreflexion zugeschnitten sind und damit eine gewisse Nähe zu meiner dramapädagogischen Selbstkompetenzarbeit besteht.

29 Die Freiheit zur Selbstdefinition besteht natürlich nur in einem begrenzten Ausmaß, worauf später noch eingegangen wird.

30 Siehe u.a. das Modell von Borich, Seite 32 ff. dieser Arbeit.

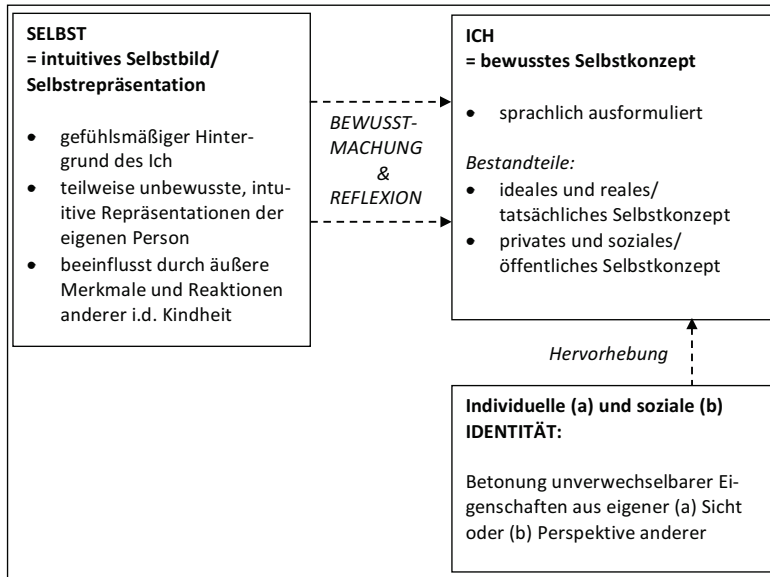


Abbildung 3: Selbst, Ich und Identität nach Greif (2008:21 ff.) (Darstellung A.H.)

George Herbert Mead sieht den Ursprung des Selbst in der Kommunikation, die einerseits zwischen verschiedenen Menschen, aber auch verinnerlicht im Individuum stattfindet (vgl. Abels 2010:259 ff.). Mead unterscheidet in das *me* als eine soziale Identität und das *I* (nach Abels übersetzbar als „impulsives Ich“; Abels 2009:337) als vorsoziale, spontane, sinnlich-körperliche Instanz (vgl. ebd. sowie Mead 1934:173 ff.). Das *me* stellt eine Art „Selbst als Objekt des Erkennens“ dar (Caspari 2003:16), (nach Mead „the organized set of attitudes of others which one himself assumes“; Mead 1934:175). Das Selbst macht sich also zum Objekt der Betrachtung, indem die (vermutete) Perspektive der anderen auf sich eingenommen und das Ich dadurch reflektiert wird. Mead geht davon aus, dass im Laufe der Entwicklung viele verschiedene, zunehmend differenzierte und auch widersprüchliche *mes* ausgebildet werden (vgl. Abels 2009:339), dass das „System der reflektierten Ichs [= *mes*] keineswegs festgefügt und homogen, sondern ständig in Bewegung ist“ (ebd.).

Meads Überlegungen weisen dem Subjekt eine aktive Position zu und grenzen sich damit von früheren tiefenpsychologischen Ansätzen (die den Menschen eher als Spielball seiner unterbewussten Triebe beschreiben; vgl. Bayer 2013:497) und strukturfunktionalistischen Modellen (in denen das Subjekt lediglich eine fixe Rolle erlernt) ab. Im symbolischen Interaktionismus und seiner Weiterentwicklung wird davon ausgegan-

gen, dass soziale Rollen nicht einfach übernommen werden. Der ursprünglich struktur-funktionalistische Begriff des *role taking* wurde u.a. von Mead (1968) und Turner (1976) in Richtung einer Perspektivübernahme umgeprägt (vgl. Tillmann 2006:138 ff.): Menschen nehmen in Interaktion und Kommunikation wechselseitig aufeinander Bezug, indem sie Erwartungen an den anderen haben und dessen Erwartungen wiederum antizipieren. Es resultiert ein „Spiel von gegenseitigen Einschätzungen, unterstellten Normen und angestrebten Zielen“ (ebd.:138), wobei Rollen zwischen Ego und Alter ausgehandelt und gestaltet werden und jede*r bemüht ist, auch eigene Identitätsanteile einzubringen (*role making*). Das Subjekt besitzt dabei zwar eine gewisse Gestaltungs- und Handlungsfreiheit (Autonomie) oder kann sie sich erarbeiten, ist aber auch durch internalisierte Verhaltensnormen und an die Erwartungen und Zuschreibungen anderer als „rollenbezogene Normalitätsansprüche“ (Veith 2010:190) gebunden, wenn es die eigene Teilnahme am Interaktionsprozess nicht gefährden will (vgl. ebd.). Anpassung und Abwandlung sind somit die beiden Modi der Identitätsbildung, in denen sich das Individuum kontinuierlich bewegt. Bei Goffman, Krappmann und später bei Habermas werden dafür drei Formen der Identität unterschieden (vgl. Tabelle 2).

Soziale Identität/ Rollenidentität	Persönliche Identität	Ich-Identität
Orientierung an Rollen und Normen und der Selbstbe-trachtung aus vermeintlicher Sicht anderer/ der Gesell-schaft; Reaktionen auf tatsäch-liche oder antizipierte Erwar-tungen anderer (vgl. Mead 1934; vgl. Krapp-mann 1973:39)	biographische „Einzigartigkeit des Individuums“ (Krappmann 1973:73 in Bezug auf Goffman 1963)	entsteht aus der Balance von persönlicher und sozialer Iden-tität als Resultat wechselseiti-ger Wahrnehmungen von In-teraktionspartner*innen (vgl. Veith 2010:190); Ich-Identität ist nur subjektiv erfahrbar (vgl. Krappmann 1973:73)

Tabelle 2: Identität im symbolischen Interaktionismus

Identität weist in diesem Modell zwei wesentliche Elemente (ähnlich Meads *I* und *me*) auf, von denen keines allein das Wesen des Individuums bestimmt: eine personale, individuelle Seite und eine soziale Seite, die bestimmt wird durch die Anerkennung ei-nes Selbstbildes von anderen (vgl. ebd.). Zwischen diesen beiden ‚Polen‘ gestaltet sich die Ich-Identität des Einzelnen. Zur ihrer individuellen Entwicklung verfügt das Subjekt über einen Spielraum für Selbstdefinition, aber dieser ist begrenzt und verwoben mit dem, was andere in der Person sehen. Somit entspricht Identität nicht nur der Über-nahme einer festen gesellschaftlichen Position oder klar umrissener (sozialer) Rollen und Verhaltensnormen; vielmehr handelt es sich um ein sozial-konstruktivistisches Phänomen (vgl. Veith 2010:189), um einen „Schnittpunkt von individuellen Selbstkon-zepten auf der einen und sozialen Erwartungen und Erfordernissen auf der anderen

Seite“ (Zirfas 2010:11). Die Bedürfnisse nach und Anforderungen an Individualität einerseits und Kollektivität andererseits gilt es zu balancieren, was Identität in Bewegung hält und Handlungsfähigkeit und Autonomie gewährleistet (vgl. Veith 2010:191). Krappmann definiert die Ich-Identität als „die Fähigkeit, zu zeigen, wer man ist, was impliziert, dass man ein persönliches Profil sowohl gegenüber den Normalitätserwartungen der anderen zeigt als auch in der Kontinuität der eigenen Biographie rekonstruiert“ (in der Zusammenfassung von Abels 2009:378).

Dafür betont Krappmann die Notwendigkeit der Ausbildung identitätsfördernder Fähigkeiten, die ein handelndes Vertreten der eigenen Identität durch das Subjekt in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ermöglichen (vgl. ebd.:132 ff.). Neben den strukturellen Voraussetzungen (z.B. sanktionsfreie Interpretationsspielräume; vgl. ebd.) identifiziert er mehrere solcher Fähigkeiten: Rollendistanz, was bedeutet, Rollenerwartungen in Frage zu stellen und ein reflektierendes und interpretierendes Verhalten gegenüber Normen an den Tag zu legen (vgl. ebd.:133); Empathie (*role taking*), die auf die heutige Gesellschaft bezogen zu erweitern ist um emotionale Dimensionen (vgl. Veith 2010:193); Ambiguitätstoleranz, die von Veith aktualisiert wird zum Umgang mit der Offenheit von Erfahrungen (Kontingenz) und Frustrationen (vgl. ebd.); und schließlich Identitätsdarstellung, durch die erst die Ich-Identität sichtbar und damit wirksam wird (vgl. Krappmann 1973:168 ff.). Diese Identitätsdarstellung ist, insbesondere in einer Welt, die zunehmend durch (nicht nur digitales) *impression management* geprägt ist und in der vorher nie gekannte Möglichkeiten der Individualisierung von Lebenswegen bestehen, immer auch „performative Selbstkreation“ (Veith 2010:197). Im Angesicht einer pluralisierten, individualisierten Welt, in der traditionelle Lebensentwürfe und übernehmbare Identitätsmuster zunehmend verschwinden, dient dieser performativ-kreative Akt der Identitätserzeugung laut Heiner Keupp vor allem dem Zweck, immer wieder einen Zustand von temporärer Passung herzustellen (vgl. Keupp u. a. 1999:276).

Nicht nur nach außen, sondern auch innerpsychisch, ist ein Akt der kreativen Verknüpfungsarbeit nötig um in der „Vielfalt an Erfahrung“ (ebd.:66) zumindest ansatzweise eine „Einheit des Erlebens“ (ebd.) zu erzeugen. Identitätsarbeit bedeutet also, sowohl nach innen als auch nach außen gerichtet, die ständige Balancierung von Normalität und Einzigartigkeit einerseits, und die Erzeugung von Kontinuität und Bereitschaft zur Veränderung andererseits (vgl. Lucius-Hoene 2013:725). Das Subjekt muss offen sein für jedwede Form der Erfahrung und ihre Integration in das eigene Selbstkonzept und zugleich um Selbstkongruenz bemüht sein (vgl. Salewski & Renner 2009:60), die Erzeugung von „Übereinstimmung zwischen dem Ideal-Selbst und dem Real-Selbst“ (ebd.) in der eigenen Wahrnehmung. Abels ergänzt als Voraussetzung für Identitätsarbeit ein „Gefühl der Kohärenz“ (nach Antonovsky 1987:33ff. in Abels 2010:449), womit eine

Überzeugung über die Sinnhaftigkeit der Dinge gemeint ist sowie das Gefühl, in der Lage zu sein, die Welt um sich herum begreifen und gestalten zu können (vgl. ebd.).³¹ Während Identitätskonzeptionen der ‚organisierten Moderne‘ (z.B. Erik H. Erikson) von einer am Ende der Adoleszenz abgeschlossenen Identitätsentwicklung ausgingen, die in einer stabilen und einheitlichen Identität mündet³² (vgl. Keupp u. a. 1999:75), müssen vor dem Hintergrund postmoderner und poststruktureller Diskurse und Konzepte von Hybridität und Inter- oder Transkulturalität viele der Grundannahmen der ‚klassischen Moderne‘ neu verhandelt werden. Keupp zeichnet hier aktuelle Spannungsfelder nach und beschreibt, wie in verschiedenen Disziplinen und Ansätzen um Fragen von Identität als Substanz oder Wesen versus Prozesscharakter und Entwicklung (vgl. ebd.:65 f.), die Bedeutung und Entstehung von Kontinuität und Kohärenz (vgl. ebd.:66f.), Selbstbezogenheit und Alterität (vgl. ebd.:67 f.) und basale versus narrative Identität (vgl. ebd.:68 f.) gerungen wird. Er schlussfolgert dialektisch: „Identität ist ein ewiges und universelles Problem, das heute in nie dagewesener Schärfe und Verbreitung besteht [...] [und] sowohl der Name für den Lösungsprozess des gleichnamigen Problems wie auch der Name für die temporären Lösungen des Problems.“ (ebd.:68) Zur (vielleicht auch nur temporären) ‚Lösung‘ dieses ‚Problems‘ benötigt das Subjekt weiterhin ebenjene Kompetenzen, die Hermann Veith als erweiterte identitätsfördernde Fähigkeiten nach Krappmann beschreibt (vgl. Veith 2010:192). Veith weist darauf hin, dass unter den Umständen einer globalisierten, individualisierten und pluralisierten Welt – einer „zersplitterte[n] Erfahrungswelt“ (ebd.:86) – ein erhöhter Bedarf an diesen besteht.

Was nun die Verbindung zu Schule und Bildung angeht, so ist es einerseits Teil der herausfordernden Aufgabe von Lehrer*innen, Schüler*innen bei ihren jeweiligen Prozessen der Identitätsbildung zu unterstützen und zum Umgang mit ihrer globalisierten, zum Teil digitalisierten Erfahrungswelt und kultureller Heterogenität zu befähigen. Zugleich muss in Bezug auf die Herausbildung einer Lehreridentität kritisch diskutiert werden, wie viel Handlungsfähigkeit und Gestaltungsfreiräume für das einzelne Subjekt im Ausbildungskontext und Beruf bestehen und welche Kompetenzen benötigt werden, um diese zu nutzen (siehe dafür Seite 87 ff. sowie Kapitel 4.6.2 dieser Arbeit). Ohne Frage spielt sich die professionelle Identitätsbildung von Lehrer*innen in einem Spannungsfeld ab, das stark überzeichnet ist von historischen und gesellschaftlichen

31 Ähnlich Antonovskys Gefühl der „Handhabbarkeit“ (vgl. ebd.) als Bestandteil des gesundheitssteigernden Kohärenzsinn (vgl. Bott 2014:56) spricht Schaarschmidt im Kontext eines Trainings der psychischen Belastbarkeit von Lehramtsstudierenden von einer wesentlichen Zielerreichung, wenn sich die werdenden Lehrer*innen „besser gerüstet fühlen, die aktuellen und zu erwartenden Belastungen zu bewältigen“ (Schaarschmidt 2004:109).

32 Gnutzmann verweist unter Bezug auf De Florio-Hansen und Hu (2007) darauf, dass diese Vorstellung bis in die 1980er Jahre Bestand gehabt habe (vgl. Gnutzmann 2013:50).

Erwartungen auf der einen Seite und Ansprüchen an Individualität und Menschlichkeit der Lehrer*innen andererseits. In diesem Anforderungsfeld eine professionelle Identität herauszubilden, erfordert eine Menge ‚Balancierfähigkeit‘. Auf die in diesem Kapitel herausgestellten identitätsfördernden Fähigkeiten wird daher im Rahmen dramapädagogischer Selbstkompetenzförderung mit werdenden Lehrer*innen wieder eingegangen. In einigen Lehrerforschungs- und Ausbildungsansätzen wird der Prozess der Lehrerwerdung bereits unter dem Blickwinkel der Identitätsgewinnung betrachtet. Sie werden im Folgenden vorgestellt.

2.1.2 Professionelle Identität und professionelles Selbst von Lehrer*innen

In dem noch relativ jungen Feld der Lehrerforschung steht eine einheitliche Definition von professioneller Lehreridentität (*professional identity, teachers' identity, teaching self, self-as-a-teacher*) ebenso aus, wie es bereits für eine allgemeine Definition von Identität dargelegt worden ist; in der bisherigen empirischen Forschung ist die genaue Bestimmung des Konstruktes oft unzureichend oder fehlt ganz (vgl. Beijaard u. a. 2004:125; hier wird 2004 ein umfassender Forschungsüberblick geliefert, der zu diesem Schluss kommt.). Inzwischen existieren diverse und teilweise konkurrierende Ansätze zur Analyse und Beschreibung sich entwickelnder (oder auch etablierter) Lehreridentitäten (vgl. Miller 2009a:173). Es finden sich u.a. die *teachers' voice* als Ausdruck des reflektierten Selbstbildes (vgl. Sutherland u. a. 2010), Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen sich entwickelnder Lehreridentität und sich verändernder Unterrichtspraxis (vgl. Kanno & Stuart 2011) oder die Erforschung von Selbstbildern und Selbstverständnis als subjektive Theorie mit zentralen Deutungsmustern (vgl. Caspari 2003:150 ff. sowie 270). Als Forschungsinstrumente eingesetzt werden u.a. Unterrichtsbeobachtungen, qualitative Interviews, die Betrachtung von Narrationen (autobiographische ‚große Geschichten‘ oder alltägliche ‚small stories‘; vgl. Vasquez 2011) oder Metaphern, die die professionelle Identität zum Ausdruck bringen (vgl. u.a. Clandinin 1986; Thomas & Beauchamp 2011). Untersuchungen professioneller Identität greifen i.d.R. einen oder mehrere Aspekte professioneller Kompetenzen (Wissen, Können, Einstellungen und Haltungen) von Lehrer*innen auf oder fokussieren ihre Praxiserfahrungen, Biographien und eigenen Schulerfahrungen sowie Selbstkonzepte bzw. Selbstbilder. Inhalt von Diskussionen ist u.a., welchen Anteil an der individuellen beruflichen Identitätsbildung institutionelle Faktoren, soziale Gemeinschaft oder *community of practice*, Unterrichtspraxis, Reflexion und auch Lehrerbildung haben und wie viel Persönliches in das Professionelle einfließt (wobei eine klare Grenzziehung oft nicht möglich erscheint). Die ‚Lehreridentität‘ wird dabei oft in verschiedene Sub-Identitäten wie *professional, situated located* und *personal identity* untergliedert (vgl. Chong u. a. 2011:51), die soziale und bildungspolitische Anforderungen sowie Einflüsse

des konkreten schulischen Kontextes und des persönlichen Umfeldes auf das Identitätsgefühl (*sense of identity*) von Lehrer*innen bezeichnen (vgl. ebd.); die Identitäten von Lehrer*innen bilden sich durch Interpretation und Reinterpretation (vgl. ebd.:62) im Spannungsfeld dieser und anderer Faktoren. Sie befinden sich in diesem unabschließbaren Prozess in einem Zustand beständiger (Weiter-)Entwicklung (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund bestimmen auch Weiß u. a. (2014:2) das sich entwickelnde Konstrukt einer professionellen Lehreridentität als ein vieldimensionales

Konglomerat aus Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen), Werten, Einstellungen, Haltungen, Beliefs, volitionalen oder motivationalen Aspekten sowie Handlungsmustern im Sinne eines Handlungsrepertoires. Dieses Konglomerat soll das professionelle Role-Making und Role-Taking steuern.

Nicht auf alle Studien zur Lehreridentität kann in dieser Arbeit eingegangen werden. Im Folgenden werden vier Perspektiven vorgestellt, die Anknüpfungspotenzial für die Förderung der Selbstkompetenz von werdenden Fremdsprachenlehrer*innen versprechen: erstens die Auseinandersetzung der Fremdsprachendidaktik mit dem beruflichen Selbstverständnis und den Identitätsprozessen von Fremdsprachenlehrer*innen; darauf folgend drei fächerunspezifische Modelle, die zum Ziel haben, (werdenden) Lehrer*innen eine Selbstreflexion und Weiterentwicklung ihrer beruflichen Identitäten zu ermöglichen. Es handelt sich um das *Levels of Change*-Modell des niederländischen Erziehungswissenschaftlers Fred A. J. Korthagen, das Modell der *Teacher's Senses of Self* des amerikanischen pädagogischen Psychologen Gary D. Borich und das ‚Professionelle Selbst‘ des empirischen Bildungsforschers und Schulpädagogen Karl-Oswald Bauer. Alle drei Autoren legen jeweils ein spezifisches Konstrukt von professioneller Identität zugrunde und machen davon ausgehend Vorschläge, wie der Prozess der professionellen Identitätsbildung zu fördern sei. Aus allen vier Perspektiven und ggf. zugehörigen lehrerbildnerischen Praktiken lassen sich für die Förderung professioneller Selbstkompetenz im Lehramtsstudium Erkenntnisse ableiten und Inspirationen für ein dramapädagogisches Förderungskonzept gewinnen.

*Selbstbilder von Fremdsprachenlehrer*innen*

Insbesondere an den Erzählungen von Lehrer*innen über sich selbst zeigt sich in der Fremdsprachendidaktik ein starkes Interesse (siehe u.a. die Arbeiten von Caspari 2003; Valadez Vazquez 2014). Während lange Zeit eine nur ungenügende Auseinandersetzung mit den Identitäten von Fremdsprachenlehrenden stattgefunden habe (vgl. Kurtz 2013:134 f.), hat sich hier in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zunehmend ein Forschungsfeld etabliert (vgl. Miller 2009b; Caspari 2014:20 f.), das auch in Beziehung zur praktischen Lehrerbildung steht. Einige Autor*innen erklären die professionelle Identität

titätsentwicklung zum zentralen Anliegen der Ausbildung (z.B. Würffel 2013; eine ähnliche Relevanzzuweisung findet sich bei Müller-Hartmann 2013, Lütge 2013, Schocker 2013 und Kurtz 2013), so auch Kanno & Stuart (2011:249):

We [...] argue for the need to include a deeper understanding of L2 teacher identity development in the knowledge base of L2 teacher education. Our findings compel us to claim that the central project in which novice L2 teachers are involved in their teacher learning is not so much the acquisition of the knowledge of language teaching as it is the development of a teacher identity. Knowledge acquisition is part of this identity development, not the other way.

Im aktuellen Diskurs über Identität und Fremdsprachenlernen, der sich zunehmend auch mit den Identitäten der Lehrenden beschäftigt (siehe v.a. die Arbeitspapiere der 33. Frühjahreskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts; Burwitz-Melzer u. a. 2013), wird ebenfalls die relative Unklarheit des Konzeptes Lehreridentität ersichtlich. Während mancherorts berufliches Selbstverständnis und berufliche Identität voneinander abgegrenzt werden oder ersteres als Teil von zweiterem definiert wird (vgl. Valadez Vazquez 2014:93 in Anlehnung an Warwas 2012), wird eine klare Abgrenzbarkeit beider Konzepte andernorts – meiner Meinung nach berechtigterweise – in Frage gestellt (vgl. Kleppin 2013:95). Die Suche nach Antworten und geeigneten Förderkonzepten in diesem Bereich wird von Würffel beschrieben: „Unklar ist allerdings auch hier [= in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden], welche anderen Identitäten bzw. Identitätsbereiche dafür sinnvollerweise mit reflektiert oder weiterentwickelt werden sollten und wie konkrete Impulse für das Anregen einer solchen Identitätsarbeit aussehen könnten.“ (Würffel 2013:318) Benitt (2015) konkludiert in ihrer Dissertation im Bereich der Fremdsprachenlehrerbildung, dass vermehrte Forschung nötig sei, um den Einfluss von positiven und negativen Selbstkonzepten sowie Identitätsdimensionen auf die Lehrerwerdung und Herausbildung einer *professional confidence* zu klären (vgl. Benitt 2015:229). Diese beinhalte auch den Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten von Studierenden und angehenden Lehrer*innen in Bezug auf fehlende fremdsprachliche Sicherheit und Lehrerfahrung (vgl. ebd.) sowie die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen, die ein positives Selbstkonzept als Lehrer*in aufbauen helfen (vgl. ebd.:50 f.). Schocker (2013) fordert genau dafür ein verstärktes berufsidentitätsstiftendes Erfahrungslernen schon im Studium (vgl. Schocker 2013:281). Was aber stiftet Berufsidentität bei (Fremdsprachen-)Lehrer*innen³³ – wie entwickelt sie sich und welche Bestandteile und Eigenschaften weist sie auf?

Dieser Frage geht Daniela Caspari mit ihrer Habilitation (2003) in einer umfassenden theoretischen Auseinandersetzung und empirischen Untersuchung nach. Anhand explorativ-narrativer bzw. qualitativer Interviews mit Fremdsprachenlehrer*innen versucht sie herauszufinden, welches Verständnis bzw. Selbstkonzept diese von sich selbst

33 Siehe dazu auch Kapitel 4.5 dieser Arbeit.

haben und wodurch dieses geprägt worden ist. Als zentrale Bestandteile identifiziert Caspari in der Theorie mit Kelchtermans (1993) u.a. Selbstbild, Selbstwertgefühl, Berufsmotivation und -zufriedenheit, berufliches Aufgabenverständnis und Zukunftsperspektive (vgl. Caspari 2003:41 f.; vgl. auch Kelchtermans 1993:448 f.). Als Ergebnis ihrer Befragung arbeitet sie individuelle subjektive Deutungsmuster heraus, die für die jeweilige Lehrperson den zentralen Schlüssel zur Interpretation von unterrichtlichen Ereignissen und Handlungen sowie bei der Erzeugung von Selbstkohärenz darstellen (vgl. Caspari 2003:150ff sowie 270). Als prägendste Einflüsse des beruflichen Selbstverständnisses erweisen sich hier die individuelle Biographie, zentrale Überzeugungen und die eigene Unterrichtspraxis.

In Casparis Habilitationsschrift stehen die Identitäten von Lehrer*innen im Fokus der Forschung, allerdings ohne normativen Anspruch oder erklärte lehrerbildnerische Absichten. Es geht ihr primär darum, zu verstehen, wie Lehrer*innen ihre Identitäten konstruieren. Aus den Ergebnissen lässt sich jedoch die Notwendigkeit einer erfahrungsbasierten, reflexiven Lehrerbildung ableiten (vgl. ebd.:276). Das berufliche Selbstverständnis kann dabei als „begriffliches Werkzeug zur ichbezogenen Reflexivität“ (Elbing 1983 in Caspari 2003:21) genutzt werden, um zentrale Faktoren der Lehreridentität zu beleuchten.³⁴

An Daniela Casparis Forschung zu den Selbstverständnissen und Identitäten von Französischlehrer*innen knüpft Beate Valadez Vazquez mit ihrer Dissertation (2014) an, die Spanischlehrer*innen in unterschiedlichen Ausbildungs- und Berufsstadien in den Blick nimmt und deren ‚Identitätsprozesse‘ untersucht. Sie formulierte als Teil ihres Fazits eine Kernaussage, die als herausforderndes Leitbild für die Lehrerbildung aufgegriffen werden kann: „Nur wer als Lehrperson seine Identität kennt, weiß wie Unterricht gezielt gestaltet werden muss, damit die Identitäten aller Beteiligten davon profitieren.“ (Valadez Vazquez 2014:431) Ihre Vorschläge für die Lehrerbildung der ersten Phase erschöpfen sich allerdings mit wenigen Sätzen über den Bedarf an sprachpraktischen Angeboten, Auslandserfahrungen und der individuellen (Laufbahn-)Beratung von Studierenden (vgl. ebd.:418 f.). Diese erfordere „die Bereitschaft der Betroffenen zur Offenbarung der eigenen Lebensgeschichte, um tiefer in die Identitätsprozesse der jeweiligen Person zu dringen“ (ebd.:419). Diese Öffnung soll als Ziel auch für die zu konzipierende dramapädagogische Selbstkompetenzarbeit gelten, allerdings ohne dass Dozent*innen dabei die Definitionsmacht über die Eignung von Studierenden für den Lehrerberuf beanspruchen.

34 In einem späteren Artikel baut Caspari auf ihre Forschung zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer*innen auf und entwirft und evaluiert ein Seminar für die universitäre Phase der Lehrerbildung. Darauf gehe ich in einem späteren Kapitel zu Selbstkompetenzfördermaßnahmen genauer ein (siehe Seite 40 ff.).

*Ebenen der Veränderung (levels of change) von Lehrer*innen*

Aufbauend auf Grundannahmen der humanistischen Psychologie skizziert Fred Korthagen ein Reflexions-Modell für Lehramtsstudierende und ihre Ausbilder*innen, das der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Entwicklungsfragen auf verschiedenen Ebenen dient (vgl. Korthagen 2004:81 ff.). Im Mittelpunkt seiner Überlegungen stehen Fragen nach den entscheidenden Qualitäten guter Lehrer*innen und deren Förderung im Laufe ihrer Ausbildung (vgl. ebd.:78).

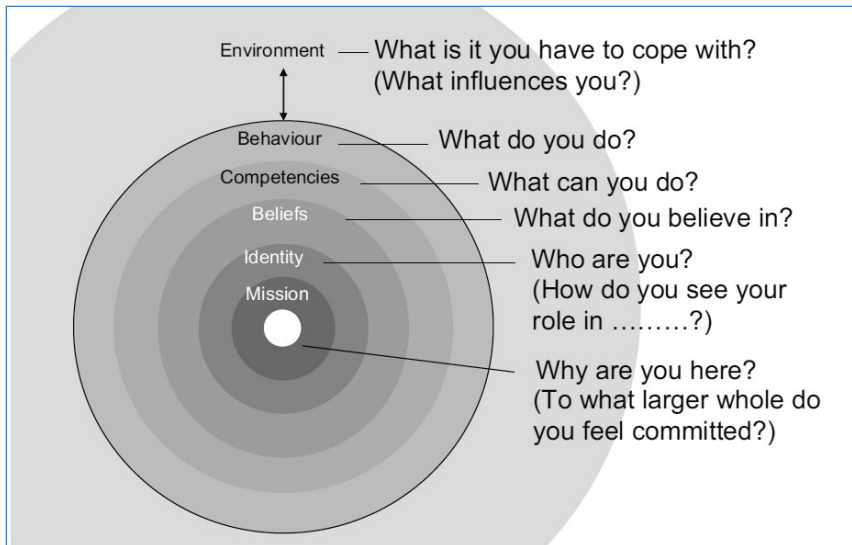


Abbildung 4: Korthagens ‚onion model‘ der Lehreridentität (In: Meijer et al. 2009:299)

In dem Modell (vgl. Abbildung 4) befinden sich das konkrete Verhalten (*behavior*) und dem zugrunde liegend die Kompetenzen (*competencies*) der Lehrperson auf den äußersten Ebenen, sozusagen an der ‚Oberfläche‘ und nahe der Schnittstelle mit der Außenwelt (*environment*). Tiefer liegen unterhalb der Kompetenzebene die grundlegenden Überzeugungen (*beliefs*) der Person sowie ihre Identität (*identity*) und die individuell wahrgenommene Berufung (*mission*) (vgl. ebd.). Innere Prozesse, äußere Handlungen und Kontextfaktoren werden als verflochten beschrieben und bieten zugleich diverse Ansatzpunkte für Veränderung und Interventionen (vgl. ebd.: 80). Die Reflexion und Balancierung der verschiedenen Ebenen soll zu einer inneren und äußeren Harmonisierung führen (vgl. ebd.:87). Mit Blick auf selbst- und berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen sowie das sich daraus ableitende (berufliche) Selbstbild verwendet Korthagen den Begriff der „professionellen Identität“ (übersetzt nach

ebd.:81), deren Entwicklung in der Ausbildung angeregt werden müsse: „Teacher educators have the task of stimulating self-analysis and helping student teachers develop their own professional identity as a pre-requisite for pedagogical sensitivity.“ (Klaassen u. a. 2000:251) Eine reine Selbstanalyse reiche aber nicht aus, so Korthagen (vgl. 2002a:278); persönliche und pädagogische Werte und Ziele müssen langfristig in Einklang mit dem praktischen Handeln gebracht werden (vgl. ebd.). Im Zentrum der Entwicklung einer professionellen Identität sieht Korthagen die Fragen „Wer bin ich?“, „Was für ein Lehrer will ich sein?“ und „Wie sehe ich meine Rolle als Lehrer bzw. Lehrerin?“ (übersetzt nach: Korthagen 2004:81). Die Lehrer*innen-Werding beschreibt er vor diesem Hintergrund als „beträchtlichen persönlichen Transformationsprozess“ (übersetzt nach ebd.), u.a. im Bezug auf Selbstbilder (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt dieses Prozesses stehen die ‚Mission‘ bzw. ‚Berufung‘ und die professionelle Identität der Lehrer*innen (siehe Abbildung 4), die in Form eines (idealen) Selbstkonzeptes auf der fünften Stufe seines Modells verortet sind (Korthagen 2004:81).

In der praktischen Lehrerbildung erfahren die äußeren beiden Ebenen von Korthagens Modell (Verhalten und Kompetenzen) i.d.R. die stärkste Aufmerksamkeit, da sie am besten beobachtbar und überprüfbar sind sowie am ehesten trainierbar und veränderbar scheinen. Mit seinem Modell zur tiefgehenden Selbstreflexion und Vorschlägen zur ‚Intervention‘ auf verschiedenen Ebenen entwirft Korthagen Leitlinien für eine Lehrerbildung, deren Grad an Selbstreflexivität weit über die in Bezug auf die Reflexionstiefe mitunter reduzierte Ausbildung von *reflective practitioners* (vgl. Akbari 2007) hinausgeht. Besonderes Augenmerk legt Korthagen dabei auf die Auseinandersetzung mit *Gestalts* (vgl. Korthagen u. a. 2001:49; Korthagen 2004:81). Dabei handelt es sich um umfassende Konstrukte mentaler Bilder aus der eigenen Schulzeit, die neben Kognitionen (z.B. Rollenvorbildern) auch emotionale Aspekte (eigene Bedürfnisse und Lernemotionen in der Schulzeit) und Volitionen sowie z.B. Wertvorstellungen und Verhaltensweisen (z.B. bei Lehrer*innen beobachtete Routinen) beinhalten (vgl. ebd.). Diese *Gestalts* erweisen sich, wenn sie nicht reflektiert und bearbeitet werden, als wirkmächtig für das Denken und Handeln von Lehrer*innen in konkreten Situationen (vgl. ebd.). Ziel von tiefer Reflexion ist es laut Korthagen, diese „unterbewusste Ansammlung [...], die gemeinsam einen Eindruck von Identität vermittelt“ (übersetzt nach: ebd.:85) und durch die weitere Ebenen beeinflusst werden (Verhalten, Kompetenz und Überzeugungen), bewusst zu machen, um auf der Basis von Selbstverstehen das eigene professionelle Verhalten und dessen Weiterentwicklung besser steuern zu können (vgl. ebd.). Zweitens fokussiert Korthagens Identitätsarbeit mit Studierenden die Reflexion von ‚Kern-Qualitäten‘ (core qualities) in Form innerer Tugenden (beispielsweise „Kreativität, Mut, Durchhaltevermögen, Güte und Fairness“; übersetzt nach Meijer u. a.

2009:299). Diese Kern-Qualitäten betrachtet Korthagen ausgehend von Seligmans positiver Psychologie als persönliche Stärken, die – in Kombination mit Professionalität – gute Lehrer*innen ausmachen. Eine gelingende Lehrerbildung beinhaltet in dieser Vorstellung Reflexionsprozesse auf der Ebene von *identity* und *mission* und fragt danach, wie Kernqualitäten von Junglehrer*innen in konkretes Verhalten und Kompetenzen überführt werden können (vgl. Korthagen 2004:92). Der von Korthagen an anderer Stelle (2002) aufgeworfene Begriff der Wachstumskompetenz entspricht einem Teilbereich dessen, was in dieser Arbeit als Selbstkompetenz gesehen wird: die selbstgesteuerte Initiierung und Aufrechterhaltung eines Kreislaufs von Selbstuntersuchung und Diagnose eigener Lernbedürfnisse, das Aufsuchen oder Schaffen von dafür geeigneten Kontexten sowie die Reflexion über den erfolgten Lernprozess und weiteren Entwicklungsbedarf (vgl. Korthagen 2002a:267).

Auch wenn Korthagen explizit ein Denken im Rahmen von Kompetenzen ablehnt³⁵, zeigen sich diverse Überschneidungen mit Unterwegers Beschreibungen der Selbstkompetenz von Pädagog*innen, v.a. in den Bereichen Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, Ressourcen und Professionsbewusstsein (vgl. Unterweger 2014); Korthagens Arbeitsweisen und seine Philosophie können insgesamt als Inspiration für die Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung der Selbstkompetenz von Lehramtsstudierenden dienen.

*Fünf ‚Selbst-Sinne‘ von Lehrer*innen*

Das Modell des Schulpsychologen Gary D. Borich (1999) leitet seine fünf Dimensionen des Selbstkonzeptes von Lehrer*innen (vgl. Abbildung 5) aus den Standardwerken der frühen humanistischen Psychologie³⁶ und Persönlichkeitspsychologie ab, v.a. aus Gor-

35 Er stellt die Validität, Reliabilität und Praktikabilität von Kompetenzbeschreibungen in Frage (vgl. Korthagen 2004:78). Obwohl er Kompetenzen dabei als „integriertes Gebilde von Wissen, Fertig- und Fähigkeiten sowie Einstellungen“ (übersetzt nach Stoof, Martens und Van Merriënboer 2000; in: Korthagen 2004:80) definiert, beruht seine negative Bewertung des Kompetenzbegriffs m.E. auf einer reduzierten Betrachtungsweise, die vorrangig den Wissens- und Könnensanteil in den Vordergrund stellt. Zudem geht er davon aus, dass Kompetenzmodelle zu häufig von Defiziten statt von Potenzialen ausgingen (vgl. ebd.:86) – eine Annahme, die sich zumindest für aktuelles Kompetenzdenken nicht bestätigen lässt, wird hier doch gerade das Können (und nicht das Nicht-Können) betont (siehe dazu auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff in dieser Arbeit, Seite 126 ff.)

36 Fisseni (2003) ordnet Allport den philosophisch-phänomenologischen Ansätzen zu und Erikson den Psychodynamischen Persönlichkeitstheorien. Beide Theorien haben eher Inspirationen für spätere Entwicklungen der Persönlichkeitspsychologie geliefert, als dass sie als Gesamtes empirisch verifiziert werden konnten (vgl. ebd.:94 f. und 170); Teilbereiche finden weiterhin Verwendung in der modernen Psychotherapie (vgl. ebd.). Bei der Übertragung auf die ‚Lehrerwerdung‘ handelt es sich eher um ein Modell, dass die Ganzheitlichkeit dieses Prozesses betont

don Allports (1958) Werdung des Propriums. Proprium bezeichnet bei Allport die Dimensionen einer Persönlichkeit, die dem Individuum an sich selbst wertvoll und besonders, „warm und wichtig“ erscheinen (Allport 1958:44) – seine Identität. Borich bezieht sich zudem auf die Theorien der sozioemotionalen Entwicklung des Neo-Freudiansers Erik H. Erikson sowie explizit auf den symbolischen Interaktionismus (v.a. auf George Herbert Mead).

Borich denkt Junglehrer*innen als sich in Entwicklung befindliche Handlungsträger („developing selves“; Borich 1999:94), die durch Interaktion mit weiteren für sie bedeutsamen Akteuren (als signifikanten oder ‚salienten‘³⁷ anderen) und durch Erfahrungen mit der Umwelt Schule ihr professionelles Selbst entwickeln (vgl. ebd.). Die dabei zu durchlaufenden „interaktiven, zusammenhängenden, interdependenten“ (ebd.) Selbst-Dimensionen (vgl. Abbildung 5) können als Entwicklungssequenz gesehen werden, wobei Übergänge fließend sind und die einzelnen ‚Stufen‘ i.d.R. nie abgeschlossen werden (vgl. ebd.:96).

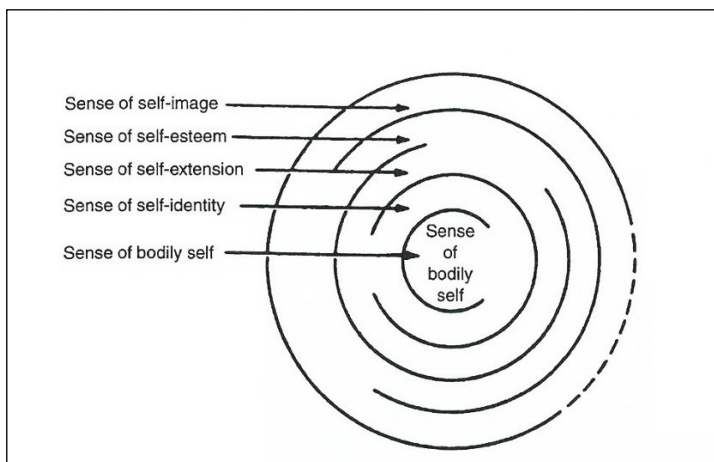


Abbildung 5: The General Self-Concept as Five Senses of Self (Borich 1999:97)

und daran erinnern kann, die komplexen individuellen und zwischenmenschlichen Einflussfaktoren zu beachten, als dass diese Theorie persönlichkeitspsychologisch Gültigkeit beanspruchen könnte.

- 37 Bedeutsame, also signifikante andere sind bei Mead konkrete Bezugspersonen mit hoher Relevanz für das Individuum, die gewissermaßen als Identitäts-Spiegel fungieren und zugleich „dem Individuum die Haltung der Gruppe vermitteln“ (Morel u. a. 2007:60). Der Begriff der salient others ist weniger etabliert. Borich bezeichnet damit andere, die nicht generell, sondern nur in Bezug auf bestimmte Ereignisse oder bereichsspezifische Selbstbilder Bedeutung für das Subjekt haben (vgl. Borich 1999:95).

Wie Borich herausstellt, können negative Ausprägungen des Selbstkonzeptes die Wirkkraft der Lehrer*in als bedeutsame Bezugspersonen für die Schüler*innen schmälern (vgl. ebd.:105) und persönliche Probleme der Lehrperson zu Ungunsten der Entwicklung der Schüler*innen in die pädagogische Interaktion hineinragen (vgl. ebd.:106). Somit wird die Unterstützung von Lehrer*innen in der Ausbildung eines positiven Selbstkonzeptes (u.a. durch Dozierende, Ausbilder*innen und z.B. Schulleiter*innen, die in der Ausbildung als Bezugspersonen fungieren können; vgl. ebd.:110 ff.) in allen der fünf im Folgenden näher ausgeführten Dimensionen zu einem wichtigen Ziel der Lehrerbildung und des Arbeitsfeldes Schule. Die Entwicklung des Lehrer-Selbst beginnt laut Borich mit dem „Teacher’s Sense of Bodily Self“ (ebd.:98). Dieser „Körpersinn“³⁸ der Lehrperson’ bezeichnet die physische Erfahrung der eigenen Besonderheit und Andersartigkeit durch die Lehrperson im Klassenraum (vgl. ebd.). Dies führe bereits zu einer „bedeutsameren und professionelleren Interaktion mit anderen“ (übersetzt nach ebd.) und treibe wiederum die Differenzierung von Selbst und anderen voran (vgl. ebd.). Die darauf aufbauende Entwicklung von Selbstidentität, also die Wahrnehmung der eigenen Identität und Individualität als Lehrer*in („Teacher’s Sense of Self-Identity“; ebd.) hängt zusammen mit dem Feedback, dass Lehrer*innen durch bedeutsame Bezugspersonen erhalten (vgl. ebd.:94). Als solche bedeutsamen anderen für Lehrer*innen nennt Borich u.a. Kolleg*innen, Freund*innen, Ausbilder*innen, Vorgesetzte (vgl. ebd.:98).³⁹ Diese zweite Stufe der Selbstwahrnehmung wird erreicht durch die Verortung des Selbst in Zugehörigkeit zu und in Kommunikation mit diesen anderen (vgl. ebd.:99). Ursprünglich bei Allport beinhaltet dieser Entwicklungsschritt auch die Selbstwahrnehmung des Propriums als Person mit einer Biographie und somit als „Einheit in der Zeit“ (Fisseni 2003:165), woraus der innere Eindruck von Kontinuität und Gleichheit entsteht. Bei Borich wird dieser Aspekt nicht eindeutig benannt; in meinem eigenen Konzept in dieser Arbeit soll dem aber eine zentrale Bedeutung zukommen (vgl. Seite 80 ff.).

Konkludierend lässt sich bei Borich zu Beginn der Lehreridentitätswerdung ein bewusster Wechsel von der ehemaligen eigenen Schülerperspektive zur Lehrerperspektive innerhalb dieser ersten beiden Entwicklungsstufen verorten: „It [= the teacher’s sense of self-identity] is acquired by willingly accepting a professional role together with its

38 Alle Übersetzungen von Borichs Terminologie erfolgt nach den Originalbegrifflichkeiten bei Allport (1958:44 f.).

39 An späterer Stelle spricht Borich von der Bedeutsamkeit der Rückmeldung bzw. Anerkennung „durch die Schule oder aus dem Klassenraum“ (Borich 1999:99) und benennt schließlich auch Schüler*innen explizit als wichtige Rückmeldeinstanz für das Selbstkonzept der Lehrperson (vgl. ebd.:108). Im fremdsprachendidaktischen Kontext belegen eine Studie und theoretische Überlegungen von Würffel (2013) explizit, dass „Identitätsarbeit immer ein Gegenüber braucht, [...], [womit] die Rückmeldungen von Lernenden (und nicht nur von den Ausbildern) ein unverzichtbarer Bestandteil der Identitätsarbeit [sind]“ (Würffel 2013:317).

responsibilities, privileges, and obligations.“ (Borich 1999:99) Der nächste Schritt, die Ich-Ausdehnung (*self-extension*)⁴⁰, bezieht sich bei der Lehrer-Werdung des Individuums nach Borich auf das professionelle Umfeld und die bewusste Ausrichtung des eigenen Handelns und Verhaltens an den als bedeutsam erachteten Wertmaßstäben. Zugleich braucht das Selbst wiederum eine positive Bestätigung dieses Verhaltens durch Bezugspersonen (vgl. Borich 1999:99). Diese dritte Entwicklungsstufe oder Dimension beinhaltet bei Borich die (Selbst-)Reflexion der Lehrperson sowie das Wissen und Lernen durch Handlung (vgl. ebd.), zusammengeführt im „Performing Self“ (ebd.), welches das handelnde und lernende Selbst und das Selbst als Wissenden integriert („self as doer, learner and knower“; ebd.). Auf die Erfahrung von guter oder negativer Rückmeldung bezüglich der Bedeutung der eigenen Person und der Wirksamkeit des eigenen Handelns gründet sich dann das Selbstbewusstsein oder auch Selbstwertgefühl der Lehrerin oder des Lehrers (vgl. ebd.), was die vierte Dimension⁴¹, die „Selbstachtung der Lehrperson“⁴² („The Teacher’s Sense of Self-Esteem“; Borich 1999:99), ausmacht.

Abschließend folgt die Wahrnehmung des Selbstbildes durch die Lehrperson („The Teacher’s Sense of Self-Image“; Borich 1999:99 und 114). Allport beschreibt, wie das Subjekt auf dieser Stufe lernt, die Rollenerwartungen anderer und die eigenen Fähigkeiten klarer wahrzunehmen sowie eigene Zukunftspläne und ‚Aspirationen‘ zu entwerfen (vgl. Allport 1958:48). Laut Borich werden hier die verschiedensten Aspekte von Selbstwahrnehmung und Selbstentwurf zusammengeführt mit biographischen Erfahrungen und vorherrschendem beruflichem Ethos: „All self-images, past, present, or future, reflect the value system of the professional environment and the circumstances he or she has experienced. The sense of self-image can be likened to an album of self-portraits, sometimes candid, sometimes posed.“ (Borich 1999:99) Der *teacher’s sense of self-image* entsteht auf der Basis aller bisher genannter Entwicklungen und Selbstwahrnehmungen durch die „Integration von Stärken und Schwächen in ein vereintes Selbstbild“ (übersetzt nach ebd.:100), das in Übereinstimmung gebracht wird mit „den leitenden Werten, die für und durch das Selbst gesetzt worden sind“ (ebd.). Dadurch entsteht ein zukünftiger Entwicklungspfad für das Subjekt.

Trotz einiger konzeptioneller Unschärfen werden spätere Überlegungen zur Förderung von Selbstkompetenz bei Lehrer*innen in dieser Dissertation Borichs Modell wieder aufgreifen, v.a. wegen seiner Akzentuierung von Körperlichkeit sowie der Bedeutung,

40 In Allports Theorie umfasst dies die Erfahrung der Bedeutsamkeit von Dingen und Menschen (später auch abstrakten Ideen) über das eigene physische Ich hinaus (vgl. Allport 1958:47).

41 Borich vertauscht gegenüber Allport die Stufen drei und vier, erläutert seine Veränderung dieser Reihenfolge aber nicht.

42 In diesem Fall scheint die Übersetzung mit „Ich-Erhöhung“ (Allport 1958:46) unpassend und es wird auf den Begriff der Selbstachtung zurückgegriffen, den Fisseni (2003:165) verwendet.

die den Selbstbildern von Lehrer*innen zugesprochen wird. Zudem liefert er einige konkrete Hinweise für die Lehrerbildung, die der Förderung von Selbstkompetenz zuträglich sein können.⁴³ Gordon Allports Modell der Entwicklungsschritte des Selbst beinhaltet weitere, bei Borich unerwähnte oder vernachlässigte, Dimensionen mit Potenzial für die Lehrerbildung und die Entwicklung von Selbstkompetenz. Es handelt sich um das Eigenstreben (*proprie striving*) und das Selbst als ‚der Wissende‘ (*self as knower*), die Allport als siebte und achte Dimension des Selbst beschreibt (vgl. Allport 1958:49 ff.). Das Eigenstreben als Suche nach Lebenssinn und höheren Zielen (vgl. ebd.) lässt sich – in Bezug gesetzt zu den Identitätsbildungsprozessen von Lehrer*innen – mit der von Korthagen beschriebenen Ebene der Mission vergleichen (Korthagen 2004:85):

[T]he level of mission [...] is concerned with such highly personal questions as to what end the teacher wants to do his or her work, or even what he or she sees as his or her personal calling in the world. In short, the question of what it is deep inside us that moves us to do what we do.

Während also Korthagens Modell die Dimension des Körperlichen vernachlässigt, die Borich mit dem körperlichen Selbst jeglicher Selbstkonzeptentwicklung zugrunde legt, vernachlässigt Borichs Modell die wiederum bei Korthagen zentrale höhere Sinnebene. Die Ebene des ‚Selbst als ein Wissender‘ (*self as knower*), die als eine Art reflexive Instanz alle weiteren Funktionen ‚im Blick behält‘ (vgl. Allport 1958:52)⁴⁴ und die eigene Entwicklung plant, wird bei Borich ebenfalls nur kurz erwähnt. Sie ist zentral in einem dritten Modell, das sich mit der professionellen Identität von Lehrer*innen auseinandersetzt.

Professionelles Selbst

Ein umfassendes Modell von professioneller Identität, das verschiedene Ansätze und Paradigmen der Lehrerforschung integriert (Expertenwissen, Theorien der Persönlichkeit, Selbstkonzept, Berufsethik; vgl. Bauer 2006:16), liefert der Erziehungswissenschaftler Karl-Oswald Bauer. Das Modell des Professionellen Selbst ist aus der Beobachtung praktizierender Lehrer*innen und der Untersuchung pädagogischer Professionalität in einem mehrjährigen Forschungsprojekt hervorgegangen (vgl. Bauer 2005:80). Es entstand aus der Frage, wie ein „realistisches Bild einer professionellen und engagierten Lehrperson“ (ebd.) zu zeichnen sei, und welche „Werte und Zielvorstellungen“ (ebd.) bzw. „besondere[] Ethik“ (ebd.) dazu gehören.

43 Auch Borichs spiralförmige Visualisierung der ineinander fließenden Ebenen eines Lehrer-Selbstkonzeptes sind überzeugend und eingängig; die Grafik diente als Inspiration zur Visualisierung meines Modells der performativen Selbstkompetenzförderung (vgl. Abbildung 14).

44 Er betont dabei, dass es sich nicht um einen Homunkulus im Kopf der Person handelt, sondern um eine selbstreflexive Dimension des Selbst, das sich selbst zum Objekt der Betrachtung macht (vgl. Fisseni 2003:166).

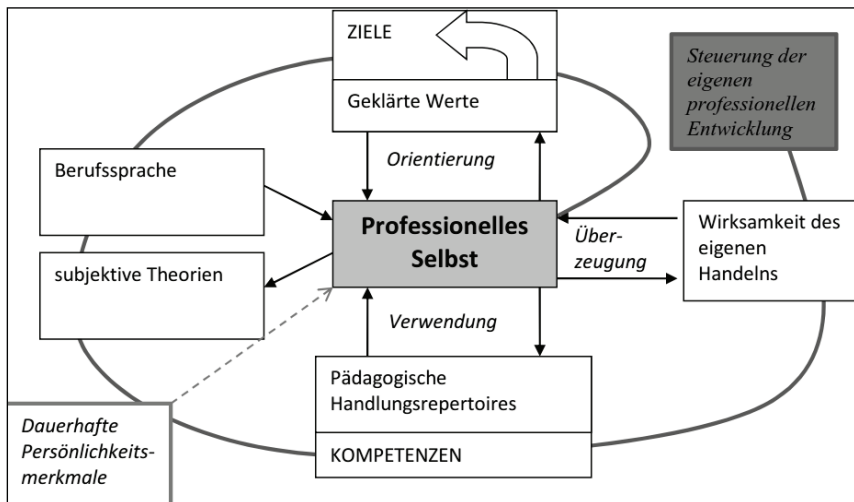


Abbildung 6: Struktur und Komponenten des Professionellen Selbst nach Bauer 2006:19 und Bauer 2014 (Darstellung A.H.)

Bauer definiert das professionelle Selbst – ähnlich Allports *self as knower* – als eine „innere Repräsentanz“ (Bauer 2005:81), deren Kernaufgabe die Steuerung der eigenen Entwicklung in Richtung einer pädagogischen Professionalität ist (vgl. Bauer 2005:53). Dazu gehören laut Bauer (2005:81) die Orientierung an Werten der Profession, bestimmte Handlungsrepertoires („pädagogische Basiskompetenzen“; vgl. ebd.:81), der Rückgriff auf eine berufstypische Sprache, die Habitualisierung der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Begründung von Handlungen und schließlich eigenverantwortliches Handeln (siehe auch meine Visualisierung in Abbildung 6). Elementarer und immer wieder von Bauer hervorgehobener Bestandteil eines professionellen Selbst sind – ähnlich wie bei Korthagen – bestimmte Stärken oder ‚Tugenden‘ (vgl. Bauer 2006:20). Unter relativ synonymen Verwendung der Begriffe „Charaktermerkmale“/„überdauernde[] allgemeine[] Persönlichkeitsmerkmale“/ „Haltungen“/„spezielle[] Tugenden“ (ebd.) nennt Bauer als Beispiele „Humor, Sinn für Gerechtigkeit und Fairness, emotionale Ausgeglichenheit, Geduld, Durchhaltevermögen und Konsequenz sowie spezielle Führungsqualitäten“ (ebd.).

Das professionelle Selbst bildet sich laut Bauer bereits vor dem Berufseinstieg im Studium und in einem Prozess, der stark an Krappmanns balancierende Ich-Identität erinnert: „Das professionelle Selbst entsteht aus dem Versuch des Handlungsträgers, zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden.“ (ebd.) Bei diesem Prozess der Individualisierung

beruflicher Normen könne sich das professionelle Selbst von schablonenartigen Leitbildern weit entfernen, so Bauer (vgl. ebd.:83). Das professionelle Selbst dient also hier primär der Funktion des *role making*. Das Selbst allgemein betrachtet Bauer als stabil und dem Bewusstsein zugänglich (vgl. Bauer 2006:17), wobei das professionelle Selbst eine Art kontextabhängiges „erweitertes Selbst“ (Bauer 2015:o.S.) darstelle, auf das sich dauerhafte Persönlichkeitsmerkmale als Teil des „Kernselbst“ (ebd.) u.U. nur begrenzt auswirken (vgl. Abbildung 7). Das professionelle Selbst ist sich zudem der „Unvollkommenheit und Vorläufigkeit aller gefundenen Lösungen“ für berufliche Aufgaben bewusst (Bauer 2005:81) und strebt nach Verbesserung (vgl. ebd.) – es ist wandelbar, erfüllt aber zugleich die Aufgabe, Kontinuität zu erzeugen (vgl. ebd.:82). Dabei garantiert es dem Subjekt eine Wahrnehmung von Dauer und Beständigkeit (vgl. Bauer 2006:17), indem „Ziele, Fähigkeiten, Handlungsrepertoires, Bewertungen und Erfahrungen miteinander zu einem konsistenten Ganzen [verknüpft werden]“ (ebd.). Zugleich beobachtet und reflektiert das professionelle Selbst die eigene Praxis, und zwar auf kognitiver, affektiver, sozialer und produktförmiger Ebene (vgl. Stiller 2006:39) und leitet daraus handlungsleitende Alltagstheorien ab (vgl. ebd.) – es bringt sich „selbst hervor“ (vgl. Bauer 2005:85).

Bauer legt seinem Modell einen ganzheitlichen Ansatz zugrunde, der „Geist, Körper und Seele“ (ebd.; im Original fett) einbezieht, zugleich aber auch kognitionspsychologisch von handlungsleitenden Strukturen ausgeht (vgl. ebd.). Das professionelle Selbst zeigt sich in dieser Betrachtung in einem Spannungsfeld von Flexibilität und Dynamik („Wandel“) einerseits und stabilen Aspekten (stabile Persönlichkeitsdimensionen, „Körperarchitektur“) andererseits. Das Modell ist insgesamt vielschichtig und multidimensional, in gewisser Weise – so auch Casparis Urteil – normativ (vgl. Caspari 2003:38 f.), und es weist einen starken Bezug zu Seligmans Positiver Psychologie auf („pädagogischer Optimismus“; Bauer 2006:22). Bauer verwendet den im erziehungswissenschaftlichen Bezugsrahmen kontroversen Begriff der Seele⁴⁵ – ist damit aber in Übereinstimmung mit der Forderung Palmers, in die Lehrerbildung neben der intellektuellen und emotionalen Seite auch spirituelle Dynamiken einzubeziehen (vgl. Palmer 1998:5); weitere Entsprechungen finden sich bei Korthagen.⁴⁶

45 Bereits Allport beschreibt die Berührungsangst der Psychologie mit diesem Begriff – und ebenso dem Begriff des Selbst – v.a. in den Phasen von experimentellem Positivismus (vgl. Allport 1958:41 f.).

46 Korthagen (2004) spricht – meines Eindrucks nach nicht nur im übertragenen Sinne – die Bedeutsamkeit an, „mit Leib und Seele“ Lehrer*in zu sein (vgl. ebd.:90). Er bezieht sich dabei ebenfalls auf Palmer, der bewusst Begriffe wie Herz (als Sitz von Intellekt, Emotion und Geist; vgl. Palmer 2007:111) und Seele (vgl. ebd.:102) einsetzt, um die starke persönliche und ideelle Involviertheit des Lehrerseins auszudrücken.

Selbstkompetenz im Studium kann somit nicht mit der Entwicklung einer beruflichen Identität oder eines professionellen Selbst gleichgesetzt werden. Sie bereitet diese aber vor (im Sinne der Vorentlastung beruflicher Entwicklungsaufgaben; vgl. Hericks & Kunze 2002:401) und dient als unterstützendes Werkzeug der professionellen Identitätsbildung. In dieser Dissertation wird dafür bewusst der Ansatz einer Kompetenz gewählt, um zu betonen, dass es sich um erlernbare Fähigkeiten, Fertigkeiten, um Wissen und Haltungen handelt. Selbstkompetenz in diesem Kontext bedeutet somit erst einmal die Bereitschaft und die Fähigkeit, an sich selbst zu arbeiten, und zwar auf das Ziel hin, ein*e gute*r Lehrer*in zu werden – und sich dafür grundlegend und immer wieder mit der Frage auseinanderzusetzen, was das im persönlichen und gesellschaftlichen Sinn bedeutet, und wie Diskrepanzen zwischen Real- und Idealselbst reduziert werden können. Ein guter Selbstzugang ist nötig, um immer wieder das reale Handeln mit den eigenen Zielen, Normen und Wünschen abzugleichen und im Fall von Diskrepanzen auf Selbstkongruenz hinzuwirken⁴⁸ (vgl. Greif 2008:34 ff.). Diese ist nicht nur für die Verwirklichung der eigenen pädagogischen Ideale wichtig, sondern wirkt sich langfristig positiv auf die Wahrnehmung von Lebenssinn, Gesundheit und die Bewältigung negativer Emotionen aus (vgl. Quirin & Kuhl 2013:1406).

In Anlehnung an Greifs Schilderung (vgl. Abbildung 3) könnte man von einer Selbstkompetenz von Lehrer*innen sprechen als der Bereitschaft sowie dem Vermögen, in professionellen Handlungssituationen – und in Vorbereitung darauf – das eigene Selbst (also die sich selbst eigenen, unbewussten Muster, Reaktionen, Selbstbilder sowie Emotionen) wahrzunehmen und ggf. auf ein professionelles Handeln hin zu regulieren. Dazu gehört es, bewusste Entscheidungen darüber zu treffen, wie man die eigene berufliche Identität in Zukunft gestalten will. Vor diesem Hintergrund von Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion sowie Selbstentwurf und Selbstgestaltung im Handeln soll im Studium die frühe Version einer Lehreridentität sichtbar gemacht werden, die mehreren Ansprüchen genügen muss: Sie muss zugleich unverwechselbar und individuell sein als auch dem gesellschaftlich-institutionellen Auftrag von Lehrer*innen entsprechen (quasi eine balancierte professionelle Ich-Identität). Sie muss, wie es Bauer für das professionelle Selbst beschreibt, zugleich Stabilität garantieren und Kontinuität herstellen als auch Wandel ermöglichen und stimulieren.

In Bezug auf professionelle Identitätsbildung von Lehrer*innen definiert Hartmut Lehnhard mit dem erfahrenen Blick des langjährigen Ausbilders dementsprechend die

48 Sikes u. a. arbeiten in ihren berufsbiographischen Untersuchungen heraus, dass ein solcher Prozess der Anpassung bei Lehrer*innen ohnehin immer wieder stattfindet. Es geht bei der Entwicklung von Selbstkompetenz aber darum, diese Adaption des Selbstbildes – oder die Arbeit an Veränderungen der Situation – bewusster zu gestalten, als dies in den Erklärungsmodellen von Sikes u. a., die sich auf Lacey (1977) strategische Adaption und Festigers (1957) kognitive Dissonanz beziehen (vgl. Sikes u. a. 1991:238 ff.), der Fall ist.

Selbstkompetenz von Lehrer*innen⁴⁹ als ein „begründete[s] Selbstvertrauen, das sich mit Nachdenklichkeit und Selbstkritik verbindet und offen ist für eine fortwährende Selbstentwicklung“ (Lenhard 2001:13). Lenhard schließt die Frage an, wie Lehrer*innen dieses entwickeln können, was hier zur Betrachtung konkreter Fördermaßnahmen überleitet.

2.2 Förderungsansätze zur Entwicklung der Selbstkompetenz von (werdenden) Lehrer*innen

Im Rahmen dessen, was nun als Förderung von Selbstkompetenz bei Lehrer*innen herausgearbeitet worden ist, lassen sich verschiedene Ansätze und Programme identifizieren. Diese reichen von Materialien zur selbstgesteuerten Reflexion und Weiterentwicklung bis zu Selbsterfahrungsseminaren, bei denen mitunter auch Arbeitsweisen des Theaters zum Einsatz kommen und ansonsten Austausch, Reflexion und Ressourcenorientierung im Vordergrund stehen. Dazu zählen u.a. Veranstaltungen wie das *The Courage to Teach Program* am amerikanischen *Center for Courage and Renewal*⁵⁰, die sich – aufbauend auf Palmers Werk und der Anschlusspublikation eines Trainingsbuches („Guide for Reflection and Renewal“; Palmer 1999, ab 2007 mit DVD), großer Beliebtheit nicht nur bei Lehrer*innen erfreuen. Trainingsbücher wie Dr. Werner Brendels (2010) *Werde zu Deiner Persönlichkeit*⁵¹, das sich insbesondere an (Jung-)Lehrer*innen richtet, wollen „bewusste Selbsteinschätzungen“ (Brendel 2010:67) durch Reflexionsaufgaben anstoßen und dazu anregen, sich selbst „kreativ in Frage [zu stellen]“ (ebd.:147). An verschiedenen ‚Stationen‘ geht es um die Bedeutsamkeit von Körpersprache, Auftritt und Wirkung, Lebensphilosophien, um – berufsbezogene und private – Selbstbilder sowie positives und kreatives Denken, Gesundheitsfürsorge und Zeitmanagement sowie den Umgang mit Mitmenschen. Eine Fülle an Übungsaufgaben und Inputs bietet auch Bauer (2005) mit seinem Trainingsbuch für pädagogische Basiskompetenzen, das sich an seinem Modell des professionellen Selbst (vgl. Seite 35 ff. dieser Arbeit) orientiert. Bauers Training geht aus von der Frage nach den „übergeordneten Werten, aus denen man Ziele ableitet“ (ebd.). Die Arbeitsaufträge zielen darauf, die Leser*innen u.a. über bildliche Vorstellungen und in entspanntem Zustand (Bauer empfiehlt z.B. klassische Musik und Meditation) eigene Idealvorstellungen von Arbeitsbedingungen und die damit verbundenen Gefühle erkunden zu lassen (vgl. ebd.:91).

49 Allerdings als Synonym zu ‚Lehrerpersönlichkeit‘ und ‚beruflicher Identität‘ (vgl. Lenhard 2001:13) – einer solchen Gleichsetzung wird in dieser Arbeit widersprochen.

50 <http://www.couragerenewal.org/courage-to-teach/> (abgerufen am 14.07.2017)

51 Das Buch wirkt wenig seriös und wissenschaftlich – die langjährige Erfahrung des Autors in der Lehrerbildung und sein fester Glaube an die Entwicklungsfähigkeit des Subjektes sind jedoch erkennbar und wirken an manchen Stellen geradezu ‚beflügelnd‘.

Außerdem geht es grundlegend darum, Klarheit über eigene Wünsche für den Beruf zu erlangen (vgl. ebd.:93), Ziele abzuleiten und zu verfolgen (vgl. ebd.:97).

An werdende Zweit- und Fremdsprachenlehrer*innen richtet sich die Fortbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* des Goethe-Instituts (Schart & Legutke 2012). Eine schriftliche Selbstreflexion der eigenen Schulerfahrungen, die Identifikation pädagogischer Vorbilder und Herausarbeitung der eigenen Philosophie für den Unterricht ist hier Einstieg in die Arbeit an der eigenen Professionalisierung. Als Stimuli zur Erinnerung dienen hier beispielsweise gezeichnete Bilder sowie subjektive Beispiel-Berichte, die zum Perspektivwechsel einladen und die eigenen Lernerfahrungen relativieren helfen. Auch das *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) und insbesondere der erste Teil, das *Personal Statement*, zielt darauf, ähnliche Denkprozesse anzustoßen und eine persönliche und dialogische Reflexion von Lehramtsstudierenden vorantreiben, die auch berufsbiographische Elemente beinhaltet (Newby u. a. 2007:9 ff.). Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit als Ressource oder als Hindernis für den Lehrerberuf findet hier auch im Rahmen der Selbsteinschätzungen (*self-assessment*) eher nicht statt. Dieses bietet jedoch das internetbasierte Programm *Career Counseling for Teachers* (CCT). Erklärtes Ziel ist es dort, durch die Beantwortung von Fragen (häufig auf Ordinalskalen), deren Ergebnisse später in Beziehung gesetzt werden zu Risikofaktoren des Berufes, zukünftigen Lehramtsstudierenden eine Unterstützung zu bieten, „Klarheit über sich selbst [zu] gewinnen und vielleicht besser abschätzen [zu können], ob eine bestimmte Laufbahn im Bildungswesen zu [i]hnen passt“⁵². So soll die Reflexion der eigenen Berufswahl und Eignung unterstützt werden (vgl. ebd.) und Impulse für die Planung der eigenen Weiterentwicklung im Studium, beispielsweise bezüglich „entwicklungsbedürftige[r] Aspekte[] der Persönlichkeit“ (Nieskens 2002:60), sollen erfolgen.

Trotz vielfach gelungenen Aufgabenstellungen und Impulsen zur ganzheitlichen Aktivierung der Lesenden fehlt einem Trainingsbuch der motivationale Faktor zwischenmenschlicher Beziehungen⁵³. Ein ‚Eigenstudium‘ erfordert im Vergleich mit einem Seminar eine sehr viel höhere intrinsische Motivation, Selbstdisziplin und ggf. bereits vorhandene Kenntnisse und praktische Erfahrungen mit meditativer Arbeit oder Entspannungsmethoden (häufig beginnt eine Übungsaufforderung von Bauer damit; vgl. z.B. Bauer 2005:127). Kritisch anzumerken ist zudem für alle Trainingsbücher, dass sich die Antworten auf manche persönliche Fragen, die mit unterbewussten Selbstbildern zusammenhängen – z.B. bezüglich einer Ich-Theorie („Fühle ich mich als Pädagoge [...]?“;

52 <http://www.cct-germany.de/de/3/pages/index/39> (abgerufen am 14.07.2017)

53 Mayr (2012) betont zu Recht – konkret in Bezug auf CCT und BASIS, das im Folgenden noch beschrieben wird –, dass derartige Angebote als komplementär zueinander zu sehen sind (vgl. Mayr 2012:56).

„Habe ich eine [...] kulturelle Heimat als Pädagoge [...]?“; Bauer 2005:125) oder eine Sammlung persönlicher Stärken und Schwächen – möglicherweise besser performativ und ganzheitlich erkunden bzw. ‚darstellen‘ und in der Gruppe interpretieren lassen, als direkt verbal – schriftlich oder in einem inneren Selbstgespräch – ausformuliert zu werden. Ein Seminar kann zusätzlich durch Gruppendynamik und aktivierende Methoden auflockern und anregen, und andere Teilnehmer*innen stellen eine Instanz für Feedback und Austausch dar. Zudem können von einem erfahrenen Kursleiter z.B. Entspannungsmethoden eingeführt und die Auseinandersetzung mit schwierigen Erinnerungen begleitet werden.

Person-, gruppen- und selbsterfahrungsorientierte Seminare dieser Art sind mancherorts obligatorisch in das Lehramtsstudium eingebunden, wie beispielsweise in Kassel das Programm ‚Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf‘ (im Folgenden: BASIS). Auch an der pädagogischen Akademie des Bundes in Wien absolvieren Studierende zu Beginn des Studiums obligatorisch Veranstaltungen, in denen sie sich dem Thema „Ich als Person im Hier und Jetzt“ (Teml & Unterwiesing 2002:14) anhand ganzheitlicher und kreativer Zugänge nähern. Thematisch werden dabei eigene Stärken, Grenzen und biographische Prägungen adressiert und Motivationen für und Vorstellungen über den Beruf individuell und gemeinsam untersucht (vgl. ebd.). Methodisch kommen v.a. Techniken und Ansätze aus dem Bereich der humanistischen Psychologie und Therapie (Personenzentrierter Ansatz, Themenzentrierte Interaktion, Gestaltpädagogik etc.) zum Einsatz (vgl. ebd.:11 f.), denen das Potenzial zur Förderung von Selbstaktualisierungsprozessen zugesprochen wird (vgl. ebd.). Die Unterstützung der Lehramtsstudierenden bei der Entwicklung personaler Kompetenzen wird in den folgenden Semestern durch weiterführende Veranstaltungen mit dem Fokus Gruppe/Sozialkompetenzen und Umwelt/System fortgeführt (vgl. Teml & Unterwiesing 2002:14). Als *Best-Practice*-Beispiele für die Entwicklung von Selbstkompetenz im Lehramtsstudium können neben den ausgezeichneten⁵⁴ BASIS-Veranstaltungen und den ‚Persönlichkeits-Seminaren‘ in Wien die universitären Veranstaltungen des Thüringer Entwicklungsprogramms für Unterricht und Lernqualität (E.U.L.E.) unter dem Titel „Vom Schüler zum Lehrer: Biographie, Lernen, Kompetenz“⁵⁵ genannt werden. Auch hierbei handelt es sich um ein Selbsterfahrungsseminar, das biographische Selbstreflexion unterstützt und einen professionellen Perspektivwechsel anregt.

54 1. Preis (2008) des hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst für Exzellenz in der Lehre, siehe <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/169497/> (abgerufen am 14.07.2017)

55 Dieses Seminar wird seit einigen Semestern durch Mitarbeiter*innen von E.U.L.E. an der Universität Göttingen als fester Bestandteil des Zusatzqualifikations-Programms Lehramt PLuS für Lehramtsstudierende und Wirtschaftspädagog*innen angeboten. Mir war es möglich, in meiner Zeit als Koordinator des Programms Lehramt PLuS an der Universität Göttingen an einem

Derartige Veranstaltungen sind idealerweise im frühen Lehramtsstudium angesiedelt, um von Anfang an eine „selbstkritische Standortbestimmung“ (Nolle & Döring-Seipel 2011:89) anzustoßen und Studierende darauf aufbauend anzuregen, Verantwortung für die eigene Professionalisierung zu übernehmen (vgl. ebd.). Sie bieten Möglichkeiten, in konkreten Handlungssituationen eigene Rollen in Gruppen beobachten und die eigenen sozialen und personalen Ressourcen einschätzen zu lernen. Insbesondere BASIS nimmt dabei auch die individuellen Wahrnehmungsmuster in den Blick⁵⁶, die für späteres Belastungsempfinden im Beruf ausschlaggebend sein können (vgl. ebd.:90 ff.). Das Programm will – trotz der Grundhaltung, dass Eignung im Prozess der Lehrerbildung entsteht und nicht mitgebracht werden muss (vgl.:89) – eine ernsthafte Berufswahlreflexion anstoßen (vgl. ebd.:92).

In allen drei Seminarkonzepten (PH Wien, BASIS, E.U.LE.) erfolgt berufsbiographische Reflexion u.a. anhand von und über prägende Schulerfahrungen⁵⁷ und es wird – wie auch in den Seminaren des niederländischen Bildungswissenschaftlers und Lehrerbildners Fred Korthagen, die v.a. in der zweiten Phase der Lehrerbildung angesiedelt sind – mit den subjektiven Theorien und Erfahrungen der Teilnehmer*innen gearbeitet. Im Rahmen dessen, was Korthagen (2002) einen ‚realistischen Ansatz‘ in der Lehrerbildung nennt, soll (häufig in einem Wechsel von Unterrichtspraxis und supervisorischen Einzel- oder reflexiven Gruppentreffen; vgl. u.a. Korthagen 2002c: 211; Korthagen 2002b:159) beispielsweise durch Schemairritation auf eine Neuorganisation oder Umgestaltung subjektiver Theorien in Richtung professioneller Haltungen und Handlungen hingewirkt werden (vgl. ebd.). Für die selbstkompetenzrelevanten Ebenen ‚Identität‘ und ‚Mission‘ seines Modells benennt Korthagen jedoch kaum konkrete Interventionen und verweist auf die geringe Anzahl an Vorschlägen hierfür in der Literatur zur Lehrerbildung (vgl. Korthagen 2004:89). Er regt an, auf therapeutische Arbeitsweisen zurückzugreifen und benennt konkret methodisch Traumreisen, Zeichnen und Meditation (vgl. ebd.).

Mit einem grundlegend konstruktivistischem Ansatz kommen in allen genannten Programme spielerische und ganzheitlich-visualisierende Vorgehensweisen zum Einsatz (z.B. Zeichnen, Arbeit mit Holzbausteinen und Skulpturen, Brettspiel zum Thema Lebensweg). Diese Arbeitsweisen regen den Rückblick auf die eigene Biographie sowie

dieser Seminare teilzunehmen und somit Einblicke in die Arbeitsweisen von E.U.LE. zu erhalten, was mich in meinen eigenen Ansätzen bestätigt und darüber hinaus inspiriert hat.

- 56 Bei BASIS verfassen die Studierenden im Voraus eine dreiseitige Lernbiographie (vgl. Nolle & Döring-Seipel 2011:105), was sowohl individuelle Reflexionsprozesse bereits vor dem Seminar stimuliert als auch den Seminarleiter*innen Anhaltspunkte für die bedarfsgerechte Planung bietet.
- 57 Ebenfalls zu finden im Rahmen des im Kontext von E.U.LE. anzusiedelnden konstruktivistischen Lehrertrainings (KoLT), das Jens Reißmann in seiner Dissertation entwirft. Ausgehend von Selbsterfahrungen sollen die eigene Berufsbiographie und Persönlichkeitseigenschaften reflektierbar werden (vgl. Reißmann 2004:64 ff. sowie 134).

praktische Lern- und Lehrerfahrungen an und führen in der Gruppe zu Gemeinschaftsgefühl und Kooperation. Mit verschiedenen weiteren Methoden (Arbeitsblätter, Schreibenanlässe, Arbeitsweisen der systemischen Therapie/Coaching wie neuro-imaginatives Gestalten) werden dabei eigene Stärken, Ressourcen und Entwicklungsfelder herausgearbeitet und durch die Gruppe bestärkt; teilweise wird abschließend ein individuelles Perspektivgespräch geführt (BASIS). In der Regel wird diese Art von Veranstaltungen von Studierenden im Rückblick sehr positiv bewertet (vgl. u.a. Unterweger & Weiss 2005; Nolle & Döring-Seipel 2011; Unterweger 2013), auch wenn insbesondere in verpflichtenden Veranstaltungen auch Verweigerungsverhalten auftreten kann.⁵⁸

Neben den beschriebenen, eher fächerunspezifischen Angeboten, findet sich bei der Recherche zumindest ein Konzept eines explizit an werdende Fremdsprachenlehrer*innen gerichteten ‚Selbstkompetenz-Seminars‘, das Daniela Caspari (1998) ausgearbeitet, durchgeführt und evaluiert hat. Sie baut dabei auf ihre Untersuchung des Konstruktes ‚berufliches Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrern‘ (siehe Seite 27 ff. dieser Arbeit) auf. Anhand handlungs- und erfahrungsorientierter Arbeitsweisen sollen Studierende „sich ihrer eigenen Vorstellungen vom Französischlehrersein bewußt [sic] [...] werden, sie [...] fundieren, [...] differenzieren und ggf. [...] modifizieren“ (Caspari 1998:125). Ziel ist eine individuelle berufsbiographische Selbst- und Rollenreflexion, die auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Diskurse in der Lehrerforschung und Sprachendidaktik stattfinden soll. Als Ausgangspunkt für die Selbstforschung lässt Caspari ihre Studierenden Werdegänge und Haltungen erfahrener Lehrer*innen untersuchen. Sie interpretieren zunächst Strukturbilder beruflicher Selbstkonzepte und führen schließlich Interviews mit Lehrer*innen, aus denen sie ein berufliches Selbstverständnis ihrer Interviewpartner*innen (re)konstruieren (vgl. ebd. ff.). Die Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der interviewten Lehrer*innen stößt, das zeigt Casparis Auswertung von Seminarfeedback und weiteren qualitativen Daten, häufig intensive Diskussionen, einen Rückbezug auf sich selbst und schließlich reflexive und bewusstseinsbildende Prozesse in Bezug auf die eigene Person und den zukünftigen Beruf an (vgl. ebd.:138 ff.).

Am explizitesten thematisiert wird in Casparis Seminar jedoch das Selbstverständnis der Studierenden während des ersten Seminarblocks über drei Sitzungen, der dem eben beschriebenen Forschungsprojekt vorangestellt ist. Hier erfolgt erfahrungsorientiert eine erste berufsbezogene, persönliche Auseinandersetzung mit individuellen Erfahrungen und Vorstellungen in Form einer „gemeinschaftliche[n] Beschäftigung mit sich selbst“ (ebd.:129). Methodisch kommen assoziative, bildhaft-gestaltende und Dis-

58 Dies wurde beispielsweise von Dozierenden aus Kassel im persönlichen Gespräch berichtet.

kussionen anregende Arbeitsweisen zum Einsatz, was von den Studierenden nachträglich überaus positiv evaluiert und von Caspari als ‚unüblich‘ an der Universität bezeichnet wird (vgl. ebd.:130). Methoden des Theaters oder performative Elemente finden in ihrem Seminarkonzept jedoch keine erkennbare Berücksichtigung.

In den in diesem Kapitel beschriebenen Veranstaltungen wird allgemein mit ganzheitlichen und Selbsterfahrungen ermöglichenden Ansätzen gearbeitet.⁵⁹ Mitunter finden sich dabei Methoden, die dem Bereich des Theaters zugeordnet werden können. Zu nennen sind z.B. Soziometrie (vgl. Dauber u. a. 2009:11 f.)⁶⁰ sowie Simulationen und Rollenspiele, die Korthagen für Seminare in der zweiten Phase der Lehrerbildung als „Erfahrungen im Hier und Jetzt“ beschreibt (Korthagen 2002b:171). Bei E.U.LE. dienen Rollenspiele der „Ermöglichung erster experimentell ausgerichteter Praxis- und Handlungserfahrungen“ (Fauser u. a. 2012:191). Auch in den BASIS-Seminaren wird in gewisser Weise Theater gespielt (wobei eine explizite Abgrenzung vom „theatralischen Rollenspiel“ und von „Schauspieltraining“ erfolgt; Dauber u. a. 2009:15 f.), indem der ‚authentische‘ Auftritt vor einer fiktiven Lernergruppe erprobt wird.⁶¹

Einige weitere Programme und Personen im deutschen Sprachraum⁶² widmen sich explizit der Lehrerbildung mit Methoden des Theaters.⁶³ Zu nennen sind u.a. das auf Morenos Psychodrama basierende und von Jonathan Fox entworfene Playback-Theater

59 Die wohl intensivste Phase der ‚Selbsterfahrung‘ findet sich dabei in Reißmanns Lehrertraining. Hier sind acht Monate dem Thema „Nachdenken über sich selbst“ (Reißmann 2004:69) gewidmet und es kommen u.a. Entspannungstechniken und Methoden der Kreativitätsförderung zum Einsatz („Malen, Jonglieren, Musizieren, Tanzen“; ebd.:70).

60 Die Soziometrie wird insofern hier als theaterpädagogische Methode bezeichnet, als sie auf Louis J. Moreno, den Begründer des Psychodramas, zurückgeht. Moreno entwickelte auch die Gruppenpsychotherapie (vgl. Wildt 2003:233).

61 Siehe auch Seite 182 ff. des Praxisteils dieser Arbeit, da ich diese Übung für meine eigene Seminarpraxis übernommen habe.

62 Aus der amerikanischen Lehrerbildung heraus liefert beispielsweise Tom Griggs (u.a. 2001) Vorschläge für den Einbezug von Methoden der Schauspielerausbildung in die Lehrerbildung, u.a. im Hinblick auf die Erkundung der eigenen Innenwelt und zur ‚Selbstnarration‘ (vgl. Griggs 2001:25).

63 Ganz aktuell setzt sich damit Micha Fleiners Dissertation (2016) zu Performancekünsten im Hochschulstudium auseinander. Der Autor fokussiert den aktuellen Stand und Perspektiven einer transversal orientierten Sprachenlehrausbildung im Fach Französisch anhand performativ-ästhetischer Arbeitsweisen. Es werden theoretische Perspektiven mit einer Beobachtung hochschuldidaktischer Praxis sowie den Stimmen von Studierenden, Lehrenden und Expert*innen zusammengeführt. Da das Werk erst nach Verteidigung und Überarbeitung dieser Dissertation publiziert wurde, wird hier leider nur sehr knapp darauf verwiesen. Es existiert jedoch eine hohe Stimmigkeit zwischen beiden Arbeiten und eine Deckung vieler Grundannahmen und ableitbarer Desiderate. Fleiners abschließender Forderung nach mehr evidenzbasierter Forschungspraxis an der Hochschule u.a. an den Schnittstellen von Hochschuldidaktik und Motivationsforschung mit dramapädagogischer Sprachendidaktik (vgl. Fleiner 2016:297 f.) entspricht meine Untersuchung m.E. in besonderem Maße.

(von Daniel Feldhendler adaptiert für den Fremdsprachenunterricht als „Relationelle Dramaturgie“; Feldhendler 2000:11). Es wird von Feldhendler und Charlette Auque-Dauber in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden eingesetzt, um zum Erzählen eigener Geschichten anzuregen, Präsenz- und Gruppenerfahrungen zu ermöglichen sowie die eigene Kreativität und Spontaneität ‚freizusetzen‘ (vgl. Fox 1996; Fox & Dauber 1999; Auque-Dauber 2002; Feldhendler 2009).⁶⁴ Vertreter*innen dieser ästhetisch-pädagogischen Arbeitsweise argumentieren, Playback Theater liefere eine „kunstvolle reflexive Methodologie“ (McKenna 1999:207) für ein „aktive[s] Training der Reflexivität, als Form erweiterter Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Kommunikation“ (Feldhendler 2009:5). Während Auque-Dauber in ihren Seminaren verstärkt auf die Förderung grundlegender personaler Kompetenzen zielt („Rollen- und Perspektivwechsel“; „Worte für das eigene Erleben finden“; „innere Resonanz [...] [und] innere Flexibilität [entwickeln]“; Auque-Dauber 2002:23) sowie die Dimension des ‚Auftrittstrainings‘ für den Klassenraum beleuchtet (vgl. ebd.), nimmt Feldhendler darüber hinaus auch besonders das Potenzial zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenzen in den Blick (vgl. Feldhendler 2007).

Eine Kombination von Theater, Lehrerbildung sowie der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen findet sich auch im Dissertationsprojekt des erfahrenen reformpädagogischen Lehrers und Lehrerbildners Peter Lutzker (2007). Er dokumentiert und evaluiert die Erfahrungen und Entwicklungen, die Fremdsprachenlehrer*innen an der Waldorfschule durch eine Fort- und Weiterbildung im *Clowning* erfahren. V.a. betrachtet Lutzker die Selbst- und Sozialkompetenzentwicklungen, die zustande kommen, indem die Lehrer*innen selbst als Clowns auftreten und improvisieren.

Die genannten Forschungen und Konzepte im Bereich des Playback Theaters sowie Lutzkers Werk fließen in meine Theoriebildung und Forschungsarbeit ein, mit der ich zudem an Lutzkers Forschungsdesiderata anknüpfe. Er verweist dort auf den Bedarf, ähnliche Theaterformate auch außerhalb des Waldorfschul-Kontextes und in der Ausbildung von Lehrer*innen durchzuführen und zu evaluieren (vgl. ebd.:220 f.). Weniger aufgreifen – aber hier immerhin erwähnen – möchte ich die Dissertation der Kabarettistin und Lehrerin Gerlinde Kempendorff-Hoene, die ebenfalls Methoden aus der Bühnenarbeit und Theaterpädagogik in der Lehrerbildung verwendet. Ihr Fokus in *Lehrer und Kabarettisten* liegt allerdings eher auf den sozial-kommunikativen Fertigkeiten; Ansätze einer dramapädagogischen Selbstkompetenzarbeit finden sich jedoch in ihrem Konzept eines fächerübergreifenden Zentrums für Auftrittskompetenz (ZAK; vgl. Kempendorff 2010:130 ff.) mit Modulen wie Stimmbildung und Sprechen oder „Bewegung

64 Arbeitsweisen, Formen und Strukturen des Playback Theaters werden in der Theoriebildung (Seite 84 f.) und im Praxisteil dieser Arbeit (Seite 192 ff.) weiter ausgeführt.

und Balance“ (ebd.:148). Sie werden allerdings kaum differenziert ausgeführt und nicht wissenschaftlich beleuchtet oder praktisch evaluiert.

Mit meiner folgenden eigenen Modellbildung und Seminarkonzeption zur dramapädagogischen Selbstkompetenzarbeit mit werdenden Fremdsprachenlehrer*innen knüpfe ich schließlich an Manfred Schewes Ausblick am Ende seiner Dissertation (1993) an, die sich mit dem dramapädagogischen Fremdsprachenlernen und –lehren beschäftigt.⁶⁵ Schewe plädiert hier für eine handlungsorientierte, ganzheitliche Lernkultur auch an Universitäten; einen Ausgangspunkt für die Arbeit an Selbstkompetenz liefert er, indem er mit Hilfe von Jank und Meyer (1991) vernachlässigte Aspekte bzw. unreflektierte Einflussfaktoren in der Lehrerbildung aufzeigt. Dazu zählt er u.a. die „verbale und körpersprachliche Ausdrucksfähigkeit“ (Abb. aus Jank und Meyer 1991:41; in: Schewe 1993:426), die „Persönlichkeitsstruktur des Lehrers“ (ebd.) sowie ihre/seine „physische Konstitution“ (ebd.) sowie als Schüler*in gemachte und als Lehrer*in bereits erworbene Unterrichtserfahrungen (vgl. ebd.). Von dieser Defizit-Analyse ausgehend – die wesentlichen Faktoren einer bisher herausgearbeiteten Selbstkompetenz von Lehrer*innen entspricht – leitet Schewe eine notwendige Umorientierung zu einer Lehrerbildung her, welche die „in der eigenen (Lehr)Person angelegten Möglichkeiten [...] systematisch (weiter)entwickelt“ (Schewe 1993:425).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich Lösungsvorschläge für die von Schewe benannten Defizite in der Lehrerbildung durch dramapädagogische Seminargestaltung erarbeiten, praktisch erproben und evaluieren. Dafür ist zunächst eine genaue Begriffsbestimmung von ‚Dramapädagogik‘ erforderlich.

65 „Ein dramapädagogisches Konzept für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern? – Vortastende Überlegungen“ (Schewe 1993:424).

Dramapädagogik, Selbstkompetenz und
Professionalisierung
Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium
Englisch
Haack, A.
2018, XIII, 360 S. 71 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-19950-0