

Martin Rothland

Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs?

Zusammenfassung

*Die ungebrochene Popularität der Idee der „Lehrerpersönlichkeit“ beschränkt sich nicht – wie angenommen wird – auf die Selbstentwürfe berufserfahrener Lehrer*innen. Vielmehr offenbaren auch der neuere akademische Lehrer*innenbildungsdiskurs ebenso wie die wissenschaftliche Diskussion zum Lehrberuf eine erstaunliche Beharrlichkeit des Konstruktes. Die „Lehrerpersönlichkeit“ wird mit der Begründung, dass sie ausschlaggebend für den Lernerfolg der Schüler*innen sei, als Ziel der Lehrer*innenbildung und Professionalisierung als Persönlichkeitsbildung entworfen und gefordert. Zugleich sei die „Lehrerpersönlichkeit“ aber nicht recht bestimmbar, nicht zu operationalisieren oder zu messen. Sie erscheint vielmehr als universelle Antwort auf das, was im Lehrberuf nicht erklärbar und nicht empirisch rekonstruierbar ist. Was aber nicht zu bestimmen ist, was nicht (be)greifbar erscheint, das kann nicht erlernt und vermittelt werden. Insofern ist die Forderung, Professionalisierung für und Professionalität im Lehrberuf an die Ausbildung der „Lehrerpersönlichkeit“ zu knüpfen, gar nicht einzulösen.*

*Schlüsselwörter: Lehrer*innenbildung, Lehrberuf, Lehrerpersönlichkeit, Professionalisierung, Professionalität*

The “Teacher Personality”: Secret of the Teaching Profession?

Abstract

The popularity of the idea of a “teacher personality” is not limited to the self-awareness of experienced teachers. The newer academic discourse on teacher education, as well as the academic discussion on the teaching profession, reveal an astonishing persistence of the construct. Because of its assumed decisiveness for the learning success of pupils, the “teacher personality” is designed and demanded as the goal of teacher education and professionalization as personality development. At the same time, the “teacher personality” seems indeterminable, as if it can neither be operationalized nor measured. Rather, it appears as a universal answer to what cannot be explained or empirically reconstructed about the teaching profession. But what cannot be determined, what does not seem to be comprehensible, can hardly be learned or taught. In this respect, the demand to link

professionalization for and professionalism in the teaching profession to the training of the “teacher personality” cannot be met at all.

Keywords: teacher education, teaching profession, teacher personality, professionalization, professionalism

1 „Lehrerpersönlichkeit“ im (Lehrer*innenbildungs-) Diskurs

Ist die „Lehrerpersönlichkeit“ in neueren Handbuch- oder Studienbuchbeiträgen Gegenstand der Erörterungen, so wird darauf verwiesen, dass das Konstrukt (1.) insbesondere im Selbstverständnis der „Praktiker“ bedeutsam sei (vgl. Bromme & Haag, 2008; Haag, 2013). Berufserfahrene und -zufriedene Lehrer*innen führen selbst ihren Berufserfolg bzw. generell Professionalität auf den Faktor „Lehrerpersönlichkeit“ zurück. Sie verstehen unter diesem Begriff „ein Ensemble von Eigenschaften, die erstens *zentral* für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des ‚Nichterlernbaren‘ tragen“ (Herrmann & Hertramph, 2002, S. 203). Das bedeutet, Lehrer*innen, die sich durch umfassende Erfahrung in ihrem Beruf auszeichnen, erklären, dass zentrale Momente ihres Berufs nicht erlernbar sind. Sie müssen ihnen damit qua Veranlagung als besondere Gabe oder Talent gegeben sein.

Unter der „Lehrerpersönlichkeit“ wird von den Lehrkräften selbst häufig „der Charakter, eine Respektsperson verstanden, und dieses Wort steht als Synonym für eine Wesensart, eine Veranlagung und eine Eigenart“ (Fink-Pomberger & Volkmer, 2015, S. 13). Gemeint sei mit „Lehrerpersönlichkeit“ die „persönliche Note, die authentische Ausstrahlung des Lehrers, also Eigenschaften, die sich auch noch im größten Getümmel des Unterrichts positiv bemerkbar machen“ (Werner, 2013, S. 50). Gesprochen wird von natürlicher Autorität und einer charismatischen Persönlichkeit (ebd., S. 52). In neueren Forschungsbefunden bestätigt sich denn auch, dass von den Lehrer*innen die Ausstrahlung dieser natürlichen Autorität und das Zeigen innerer Stärke als persönliche Eigenschaften hervorgehoben werden, Eigenschaften, die – so die hier befragten Grundschullehrkräfte – nicht erlernbar seien (Weiß, Schramm & Kiel, 2013).

Die Wesensmerkmale, die mit der „Lehrerpersönlichkeit“ verbunden werden, schließen ungebrochen an die Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik an, die in idealisierenden Übertreibungen des Persönlichkeitskonzeptes in Gestalt von Tugendkatalogen ihren Ausdruck findet (Neuweg, 2008, S. 16). In dieser Tradition erscheint das Konstrukt „Lehrerpersönlichkeit“ insofern als besonders bedeutsam, als dass Lehrer*innen nicht allein als Vermittler*innen von Kultur, sondern selbst als Kulturträger*innen, als personifizierte Kultur inklusive durch die Person vorbildlich und modellgebend repräsentierter Normen und Werte entworfen werden (Bürkler,

Rosenmund & Schmid, 2005; Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Die Rede von der „Lehrerpersönlichkeit“ ist hier zudem auch aktuell verbunden mit der Vorstellung einer Berufung für den Lehrberuf: „Eine Lehrperson zu sein bedeutet, sich dazu berufen zu fühlen“ (Draxler, 2015, S. 99).

Zweitens (2.) wird für den wissenschaftlichen Diskurs jenseits des Selbstverständnisses der „Praktiker“ konstatiert, „dass das Konzept der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ wenig taugt, um hiermit Unterschiede des pädagogischen Einflusses erklären und vorhersagen zu können“ (Bromme & Haag, 2008, S. 804; vgl. bereits Getzels & Jackson, 1970). Der Begriff der „Lehrerpersönlichkeit“ spiele „spätestens seit der sogenannten realistischen Wende der Erziehungswissenschaft nur noch eine marginale Rolle in der wissenschaftlichen Debatte“ (Pfützner, 2013, S. 43).

Wie ein Blick in den neueren und neuesten Lehrer*innenbildungsdiskurs offenbart, reduzieren sich die Popularität der „Lehrerpersönlichkeit“ sowie die Rede von einer Berufung zur Lehrer*innenarbeit keinesfalls auf die Selbstentwürfe der Profession. Stattdessen wird an dem Konstrukt (spätestens) seit dem 19. Jahrhundert bis heute im deutschsprachigen Raum sowohl im Alltagsdiskurs als auch in der akademischen Diskussion festgehalten – u. a. verbunden mit der Frage: „Kann man alles, was man als Lehrer/in können sollte, lernen, oder muss man manches auch ‚sein‘?“ (Neuweg, 2008, S. 15; vgl. Haag & Streber, 2020, S. 165 ff.).

Bereits in einem Sammelband aus dem Jahr 1980 wird die Wiederentdeckung der Lehrerpersönlichkeit gefeiert (Paffrath, 1980, S. 11). Ulrich Herrmann verfolgt im Jahr 2000 zwar den langen „Abschied vom ‚geborenen Erzieher‘“, verweist aber zugleich darauf, dass allein die Rede von Kompetenzen und Qualifikationen bezogen auf die Berufsfähigkeit von Lehrkräften ignoriere, dass es Persönlichkeitstypen gebe, die zu beachten seien, „wenn berufliche Profile angesonnen werden, die der/die Betreffende sich vielleicht habituell gar nicht zu Eigen machen kann“ (Herrmann, 2000, S. 18). Schließlich werden bspw. im *journal für lehrerInnenbildung* „Lehrerpersönlichkeit“ und Lehrer*innenbildung zusammengebracht:

„Lehrerinnen und Lehrer wirken mit ihrer ganzen Persönlichkeit. Insofern braucht es auch Arbeits- und Inszenierungsformen, welche die für die Lehrertätigkeit so wichtige Person der Handelnden schon in der Ausbildung in Szene setzen und präsent werden lassen“ (Messner, 2001, S. 12),

gilt doch die „Lehrerpersönlichkeit“ als „Grundlage aller pädagogischen Arbeit“ (Gudjons, 2013, S. 11 ff.).

Dass Lehrer*innen Kraft ihrer Persönlichkeit erziehen, suggeriert nach wie vor der gleichnamige Beitrag in der Neuauflage des *Studienbuchs Schulpädagogik* (Haag, 2013, S. 366 ff.). Schließlich brauche es „starke Lehrerpersönlichkeiten, die „vor Klas-

sen stehen“ und „überzeugend unterrichten können“ (Dubs, 2008, S. 11), und als Lehrkraft stehe man individuell „immer in der Spannung zwischen Profession und Person“ (Röbe, Aicher-Jakob & Seifert, 2019, S. 281). Die Rede von einer „Berufung“ ist im Lehrer*innenbildungsdiskurs ebenfalls aktuell zu vernehmen: Der Ansatz, den Lehrberuf nicht „lediglich als Beruf“ anzusehen, entspreche einer „kulturellen Notwendigkeit“ (ebd., S. 290). Definitiv, so Klaus Zierer, sei der Lehrberuf nicht nur Beruf, sondern auch Berufung (Zierer in der 3sat-Dokumentation „Klasse Lehrer?“, Erstausstrahlung 18. Oktober 2018).

Worauf kann zurückgeführt werden, dass die Rede von der „Lehrerpersönlichkeit“ auch im wissenschaftlichen bzw. im Lehrer*innenbildungskurs alles andere als überwunden erscheint und stattdessen „der Bezugnahme auf die Lehrerpersönlichkeit ein ‚wiederkehrender Zauber‘“ innewohnt (Herzmann & König, 2015, S. 72)? Selbst durch prominente Vertreter des Expertenansatzes zum Lehrberuf wie David Berliner, die gewiss nicht im Verdacht stehen, etwa von einer Berufung zum Lehren auszugehen, wird die Frage nach der Bedeutung einer persönlichen Eignung, Begabung oder eines Talents für die Anforderungen bestimmter Berufe aufgeworfen: „The question that needs to be answered is how, and in what ways, does talent influence the development of expertise in domains like music, wrestling or teaching?“ (Berliner, 2001, S. 464). Eine Begabung oder das Talent zum Unterrichten wird dabei als komplexes Zusammenspiel zahlreicher Eigenschaften wie Umgänglichkeit, Überzeugungskraft, Vertrauenswürdigkeit, die Fähigkeit, mehr als eine Sache gleichzeitig zu tun, usw. beschrieben (vgl. ebd., S. 465). Eine solche Rede von Talenten und Begabungen soll hier sicherlich nicht die zentrale Bedeutung des *Erwerbs* von Wissen und Fertigkeiten bzw. berufsrelevanten Kompetenzen anzweifeln. Genauso gewiss wird man es aber aller Wahrscheinlichkeit auch immer begrüßen, wenn Personen, die den Lehrberuf ergreifen (möchten), von vornherein „über gewisse ‚menschliche Stärken‘“ (Reichenbach, 2006, S. 249) im Sinne der genannten Eigenschaften verfügen.

2 „Lehrerpersönlichkeit“ und Lehrer*innenbildung

In der Diskussion wird nun die Idee der „Lehrerpersönlichkeit“ einerseits der Lehrer*innenbildung entgegengestellt: Denn „[d]ie Lehrerpersönlichkeit kann man nicht lernen“ (Schaaf, 2015). Ausgegangen wird bereits in Einlassungen auf die „Psychologie der Lehrerpersönlichkeit“ in den 1980er-Jahren (Dietrich, 1983; vgl. aktuell Eckert & Sieland, 2017; Haag & Streber, 2020) von der Annahme, dass der „Lehrbarkeit der Erziehung“ Grenzen gesetzt seien, „weil akademische Lehre keine grundsätzliche Persönlichkeitsbildung bewirken kann“ (Dietrich, 1983, S. 15). Es sei eben ein Unterschied, „ob ein Lehrer sich autoritär verhält oder ob er eine Autorität ist“ (ebd., S. 16). Gelernt werden könne, sich *nicht* autoritär zu verhalten; zu bezweifeln sei aber, ob es auch erlernt werden könne, eine Autorität zu sein (ebd.). Und

auch wenn aktuell die „Bedeutung der Kompetenzen für den Lehrerberuf“ im kompetenzorientierten Ansatz hervorgehoben wird, so dürfe „nicht übersehen werden, dass kaum alle Voraussetzungen, die ein guter und professionell Lehrender benötigt, erlernbar sind“ (Bohl, Harant & Wacker, 2015, S. 59).

Andererseits wird im Lehrer*innenbildungsdiskurs die „Lehrerpersönlichkeit“ als Gegenstand und Ziel, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung als Persönlichkeitsbildung, als Entwicklung hin zu einer Lehrerpersönlichkeit entworfen bzw. gefordert (u. a. Loebell & Martzog, 2017; Liebig & Gängler, 2018; Röbe et al., 2019). Lehrer*innenbildung dürfe sich nicht in der Wissensvermittlung erschöpfen, sondern sie müsse sich die „ganzheitliche Bildung der Lehrerpersönlichkeit zum vollen Menschen als ihre Aufgabe vornehmen“ (Wagenreich, 2015, S. 105). Gefordert wird eine „ganzheitliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ (Arndt, 2009, S. 32). „Persönlichkeits- und Kompetenzbildung“ müssten Hand in Hand gehen, „was eine Perspektiverweiterung der Lehrerbildung erfordert“ (Loebell & Martzog, 2017, S. 9). Bezogen auf den Lehrerberuf und die Lehrer*innenbildung wird im Zusammenhang mit der Rede von der „Lehrerpersönlichkeit“ auch von der Entwicklung einer notwendigen und unterstellt berufstypischen Haltung gesprochen (Röbe et al., 2019, S. 289). „Speziell in den ‚Schulpraktischen Studien‘ dürfte die Chance zur Entwicklung eigenständiger ‚LehrerInnenpersönlichkeiten‘ hoch sein“ (Teml & Unterweger, 2002, S. 10). Konkret werden für die Persönlichkeitsförderung innerhalb der Lehrer*innenbildung u. a. Selbsterfahrungsgruppen (selbsterfahrungsorientierte Veranstaltungen) vorgeschlagen, und Lehrer*innenbildung wird hier auch in einen therapeutischen Kontext eingebettet (ebd., S. 12 f.).¹ Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden werde jedoch, so die Kritik, generell vernachlässigt; sie werde zugleich zunehmend dringlicher (ebd.).

Mit Blick auf die Persönlichkeitsmerkmale von angehenden Lehrkräften in der Lehrer*innenbildung stehen sich zwei Positionen gegenüber: (1.) die Annahme, dass die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, wie zuletzt gezeigt, zu den Zielen der Lehrer*innenbildung zählt, wobei hier ein diffuses Verständnis von Lehrerpersönlichkeit vorherrscht. Dem steht (2.) die Annahme einer weitgehenden Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale entgegen, die als zum Teil genetisch determinierte individuelle Eingangsvoraussetzungen bzw. personale Ausgangslagen gelten (vgl. Cramer, 2012, S. 216 f.).

1 Mit der hier geforderten konkreten Maßnahme und Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrkräfte wird ein konkretes Beispiel für den von Krammer und Pflanzl (2019) begründet befürchteten Übergang von der (akademischen) Lehrer*innenbildung zur Therapie gegeben.

3 Exkurs: Persönlichkeitsfaktoren (angehender) Lehrkräfte und Lehrer*innenbildung(sforschung)

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale gelten in der Lehrer*innenbildungsforschung als Bedingung der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte (Rothland, 2014; Cramer, 2016a, 2016b). Sie werden als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 182), charakterisiert. Damit fokussiert die Forschung auf Persönlichkeitsmerkmale als personenbezogene, berufsunspezifische Dispositionen im Anschluss an in der Persönlichkeitspsychologie unterschiedene Persönlichkeitsfaktoren. Eine Grundidee ist hier, dass die Nutzung der Lern- und Qualifikationsangebote, die in den Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrer*innenbildung bereitgestellt werden, durch die personalen Ausgangslagen der angehenden Lehrkräfte bedingt wird (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften, ihrer Performanz und in der Wirkung ihres Handelns etwa auf die Schüler*innenleistung werden somit auch auf ihre persönlichen Voraussetzungen zurückgeführt, ohne die Bedeutung der Qualifikation im Rahmen der Lehrer*innenbildung sowie der Fort- und Weiterbildung in Abrede zu stellen (Cramer & Rothland, 2021).

Über die Befunde zur Bedeutung von Persönlichkeitsfacetten für die Nutzung und Wirkung der Lehrer*innenbildung sowie die Qualität der Berufstätigkeit und des Berufserlebens von Lehrkräften hinaus (vgl. Hanfstingl, 2019; Klassen & Tze, 2014; Mayr, 2014, 2016) verweisen die Forschungsbefunde im Vergleich zu anderen Berufs- und Studierendengruppen generell auf kein lehrberufs- bzw. lehramtsspezifisches Persönlichkeitsprofil (Eulenberger, 2015; Rothland, 2014). Vielmehr variieren die Ausprägungen der einzelnen Faktoren von Stichprobe zu Stichprobe zum Teil erheblich, sodass in der Summe kein einheitliches Bild von den Persönlichkeitsmerkmalen angehender Lehrkräfte gezeichnet werden kann. Oder anders formuliert: *Die* „Lehrerpersönlichkeit“ bzw. *das* lehramtsspezifische Persönlichkeitsprofil gibt es nicht.

4 Diskussion: „Lehrerpersönlichkeit“ – das nicht vermittelbare Berufsgeheimnis des Lehrberufs?

Der hier in Rede stehende Diskurs zur „Lehrerpersönlichkeit“ ist jedoch von der im Exkurs angesprochenen Forschung zur Persönlichkeit (angehender) Lehrer*innen (zur Unterscheidung: Mayr & Paseka, 2002) entkoppelt: „die Big Five sagen noch nicht, was Lehrerpersönlichkeit ist. Mit anderen Worten, Lehrerpersönlichkeit ist etwas anderes als das Zusammengehen psychologischer Persönlichkeitsmerkmale“ (Schelten, 2009, S. 39).

Mit dem Konstrukt „Lehrerpersönlichkeit“ verbindet sich auch aktuell, wie skizziert, die Verkörperung von idealen bzw. gesellschaftlich erwünschten Charaktereigenschaften, Einstellungen und Werten in der Person der Lehrkräfte, die diese als Haltungen verinnerlicht haben und (vor-)leben. In bester geisteswissenschaftlicher Tradition werden diese Persönlichkeitsideale in Tugendkatalogen für den Lehrberuf aufgelistet, bspw. in den „Verhaltensdimensionen von humanistischen Lehrerpersönlichkeiten“ nach Dubs (2009, S. 365 ff.), und als Teil der Charakterisierung der „Lehrerpersönlichkeit“ unkritisch angeführt (so bei Haag & Streber, 2020, S. 110, S. 135 ff.).

Zweitens verbindet sich mit der „Lehrerpersönlichkeit“ die Annahme erzieherischer bzw. pädagogischer Wirksamkeit, die als bedeutsamer eingestuft wird als etwa die fachliche oder (fach-)didaktische Expertise. Die „Lehrerpersönlichkeit“ wird schließlich ganzheitlich gedacht. Sie entwickelt sich nicht schrittweise bzw. wird über einen längeren Zeitraum erworben, sondern sie ist entweder von vornherein als Ganzes gegeben oder fällt einem ggf. als Ganzes zu (Bürkler, Rosenmund & Schmid, 2005, S. 103). Darüber hinaus impliziert der Begriff der „Lehrerpersönlichkeit“ im Übrigen auch, dass die gesamte Person und Lebensführung dem Beruf zu- bzw. untergeordnet wird (Pfützner, 2013). Die Trennung von „Leben“ und Beruf erscheint so gar nicht möglich. Eine „Lehrerpersönlichkeit“ ist man nicht nur in der Schule!

In jedem Falle erscheint die „Lehrerpersönlichkeit“ in der Diskussion als etwas Diffuses, nicht Mess- oder Operationalisierbares. Dies wird jedoch weniger als Problem, sondern in erster Linie als Besonderheit ausgewiesen. Und obwohl sie nicht recht bestimmbar erscheint – bei Haag und Streber (2020, S. 165f.) werden ihr in der Summe 92 Attribute zugeordnet (Doppelungen inbegriffen) und so die Beliebigkeit der Begriffsbestimmung auf ein bisher unerreichtes Niveau gebracht –, wird die „Lehrerpersönlichkeit“ als der entscheidende Faktor nicht nur von berufserfahrenen Lehrkräften benannt (Herrmann & Hertramph, 2002), als der Faktor, der den *Unterschied* macht:

„Es ist eben nicht dasselbe, wenn zwei Lehrer das Gleiche tun: der eine wirkt lächerlich, wenn er einen Wutanfall produziert, der andere schüchtert die Kinder ein. Unterschiedliche Effekte gleicher Verhaltensaüßerungen müssen zwangsläufig durch den Persönlichkeitshintergrund erklärt werden“ (Dietrich, 1983, S. 15).

Es gebe keinen Zweifel daran, „dass es Personen gibt, die auf Grund ihrer Persönlichkeit [...] besser oder positiver auf Kinder wirken als andere“ (Fink-Pomberger & Volkmer, 2015, S. 9). „Der Grund, warum manche Lehrpersonen eine besonders gute Beziehung zu ihren Schülern und Schülerinnen eingehen können, liegt zweifellos in ihrer Persönlichkeit“ (Kommenda, 2015, S. 144). Schließlich kämen Wissenschaft und Praxis bzw. die Praktiker*innen gleichermaßen zunehmend zu der Erkenntnis, „dass guter Unterricht nicht das Resultat fachwissenschaftlicher Expertise“ ist, sondern die

„Persönlichkeit des Lehrers“ ausschlaggebend für den Lernerfolg der Schüler*innen sei (Loebell & Martzog, 2017, S. 9, mit Verweis auf die Hattie-Studie).

Das skizzierte Festhalten am Konstrukt der „Lehrerpersönlichkeit“ wird auch in der Gegenwart zusammengefasst u.a. damit begründet, dass mittels empirischer Forschung erfolgreiches Lehrer*innenhandeln nicht hinreichend erklärt werden könne.² „Lehrerpersönlichkeit“ selbst lasse sich auch nicht messen (Schelten, 2009, S. 39): „Offensichtlich gibt es in der Wirkung einer Lehrerin oder eines Lehrers neben dem Bestimmbaren auch ein Unbestimmbares“ (ebd., S. 40). Und das, was nicht bestimmt, was nicht gemessen werden kann, das ist – so die Argumentation – die für das erfolgreiche pädagogische Handeln entscheidende besondere Ausprägung einer „Lehrerpersönlichkeit“. Sie kann als Kompensation eines fehlenden Berufsgeheimnisses im Lehrberuf (vgl. Rothland, 2013) bzw. als Anspruch auf ein *doch* vorhandenes Berufsgeheimnis angesehen werden. Wenn berufserfahrene Lehrkräfte selbst den Faktor „Lehrerpersönlichkeit“ betonen, so immunisieren sie sich zudem auch gegen die Kontrolle ihres beruflichen Handelns, indem sie die Wirksamkeit ihres Tuns an ihre persönlichen Eigenschaften und nicht an spezifische Kompetenzen knüpfen (Bürkler, Rosenmund & Schmid, 2005, S. 104), verbunden mit dem Anspruch auf Exklusivität, dass nicht jede*r Lehrer*in werden könne.

Was aber nicht zu fassen, nicht zu bestimmen ist, was nicht identifizier- und (be-)greifbar erscheint, das kann weder erlernt noch vermittelt werden. Insofern erscheint auch das Ansinnen, Professionalität im Lehrberuf an die Bildung der „Lehrerpersönlichkeit“ zu knüpfen, konsequent gedacht unmöglich. Wie soll etwas gelernt oder ausgebildet werden, von dem nicht genau gesagt werden kann, was es ist? Die erfolgreiche Berufstätigkeit von Lehrer*innen wird, so die Bilanz, in diesem nach wie vor auch im wissenschaftlichen Lehrer*innenbildungskontext populären Diskurs letztlich eher im Reich des Geheimnisvollen oder gar des Magischen denn im rationalen Kontext von Profession, Professionalität und berufspraktischem Handeln verortet. Man könne „den Lehrerberuf auf Dauer nur dann positiv gestalten, wenn man als Pädagoge in der Lage ist, seine Schüler – einem Magier gleich – immer wieder zu verzaubern“ (Maier, 2018, S. 142).

2 So wird bspw. auch in der Einleitung zur Buchpublikation von Haag und Streber (2020, S. 7) von einem „klassischen Beispiel“ ausgegangen, das als „Topos der Lehrerpersönlichkeit“ anzusehen sei: Obwohl eine Lehrkraft nur ein bescheidenes, wenig aktivierendes Methodenrepertoire einsetze, würden die Schüler*innen an deren Lippen hängen und lernen. Ein solches Beispiel lasse sich „wissenschaftlich wenig greifen“, daher werde hier „verlegen auf die Persönlichkeit verwiesen“.

Literatur und Internetquellen

- Arndt, E. (2009). „Arbeiten Sie an Ihrer LP!“ – Bedeutung und Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. *Themenzentrierte Interaktion*, 23 (2), 32–40.
- Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bromme, R., & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., erw. Auf.) (S. 803–819). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32
- Bürkler, S., Rosenmund, M., & Schmid, C. (2005). Die „Lehrerpersönlichkeit“. Einige Thesen zur Diskussion. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 11 (2), 103–105.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016a). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_3
- Cramer, C. (2016b). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Dietrich, R. (1983). Einführung und Übersicht. In R. Dietrich, E. Elbing, I. Peagitsch & H. Ritscher (1983), *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit* (S. 11–23). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Draxler, B. (2015). Lehrerpersönlichkeit – was ist das? In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit* (S. 97–100). Innsbruck: StudienVerlag.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Eckert M., & Sieland, B. (2017). Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. Aufl.) (S. 147–165). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_6
- Eulenberger, J. (2015). *Die Persönlichkeitsmerkmale von Personen im Kontext des Lehrer_innenberufs* (SOEPpaper on Multidisciplinary Panel Data Research, 788). Berlin: DIW. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2666931>
- Fink-Pomberger, S., & Volkmer, I. (2015). *Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Bildung braucht Persönlichkeiten mit Kopf, Herz und Humor*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1970). Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In K. H. Ingenkamp & E. Parley (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung, Bd. 2* (S. 1352–1526). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gudjons, H. (2013). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht* (3., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Haag, L. (2013). Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 366–387). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Haag, L., & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hanfstingl, B. (2019). Lehrerpersönlichkeit: kritische Würdigung und Ausblick. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 97–110). Münster & New York: Waxmann.
- Herrmann, U. (2000). Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag – Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle, (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 15–32). Opladen: Leske + Budrich.
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2002). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von „Lehrerpersönlichkeit“ und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 200–220). Weinheim & Basel: Beltz.
- Herzmann, P., & König, J. (2015). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers’ Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kommenda, D. (2015). Persönlichkeitsbildung in der Pädagogik. Auf der Suche nach dem Idealbild der Lehrerpersönlichkeit. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit* (S. 139–144). Innsbruck: StudienVerlag.
- Krammer, G., & Pflanzl, B. (2019). Können wir jede Person lehren? Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (2), 28–39. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_02
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster et al.: Waxmann.
- Liebig, M., & Gängler, H. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–14.
- Loebell, P., & Martzog, P. (2017). Einleitung. In P. Loebell & P. Martzog (Hrsg.), *Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung* (S. 9–12). Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddztqd.4>
- Maier, P. (2018). Archetypen der Lehrerpersönlichkeit. Ein supervisorisches Modell für die verschiedenen Rollen der Lehrkraft. *Schulverwaltung Baden-Württemberg*, 27 (5), 141–143.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 189–215). Münster et al.: Waxmann.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87–102). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., & Paseka, A. (2002). „Lehrerpersönlichkeit“. *journal für lehrerInnenbildung*, 2 (2), 50–55.
- Messner, R. (2001). Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (2), 10–19.

- Neuweg, H. G. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/kompetenz. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 13–22.
- Paffrath, H. (1980). Die Lehrerpersönlichkeit – Über Faszination und Krise eines Begriffs. In KEG Katholische Erziehergemeinschaft in Bayern e. V. (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht* (S. 11–28). Donauwörth: Auer.
- Pfützner, R. (2013). Beherrschte Herrscher_innen. Fragmentarische Anmerkungen zum Begriff der Lehrerpersönlichkeit. In K. Kenkies (Hrsg.), *Person und Pädagogik. Systematische und historische Zugänge zu einem Problemfeld* (S. 43–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichenbach, R. (2006). Schulmeisterliche Lehrerverberufung: Bemerkungen zur Beschreibung und Identität von Lehrpersonen. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 249–261). Münster et al.: Waxmann.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M., & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Paderborn et al.: Schöningh/UTB.
- Rothland, M. (2013). Beruf Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 349–385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.) (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Schaaf, J. (2015). „Die Lehrerpersönlichkeit kann man nicht lernen“. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 30.08.2015.
- Schelten, A. (2009). Lehrerpersönlichkeit – ein schwer fassbarer Begriff. *Die berufsbildende Schule*, 61 (2), 39–40.
- Teml, H., & Unterweger, E. (2002). Persönlichkeitsförderung in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 2 (2), 7–21.
- Wagenreich, U. (2015). Lehrerpersönlichkeit – was ist das? Der Weg von einer frisch graduierten Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit* (S. 101–107). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weiß, S., Schramm, S., & Kiel, E. (2013). Wie sollen Grundschullehrkräfte sein? Die Sicht von Lehrkräften und in der Lehrerausbildung tätigen Personen auf die Lehrerpersönlichkeit. *Pädagogische Rundschau*, 67 (4), 455–464.
- Werner, R. (2013). Lehrerrolle und Lehrerpersönlichkeit. *Katholische Bildung*, 114 (2), 49–57.

Martin Rothland, Prof. Dr., geb. 1974, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung.

E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de

Korrespondenzadresse: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich 06, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster