



Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung als Beitrag zur Professionalisierung und beruflichen Identitätsbildung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Martin Themeßl-Huber, Ute Vogl, Katharina Fischer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
martin.themessl@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-11>

EINGEREICHT 05 MAR 2024

ÜBERARBEITET 03 MAI 2024

ANGENOMMEN 05 MAI 2024

Der vorliegende Artikel zeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, wie professionstheoretisches Wissen aus den Bereichen Psychotherapie und Supervision an einer Institution in die Ausbildung von Lehrer:innen transferiert und dort – im Hinblick auf ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, Professionalisierung und berufliche Identitätsbildung – handlungsleitend implementiert werden kann. Ziel ist es, diese historische Entwicklung skizzierend zu dokumentieren sowie bestehende Konzepte argumentativ und unter Bezugnahme auf relevante Positionen darzustellen. In einem Ausblick werden Möglichkeiten für eine differenzierte Weiterentwicklung bestehender Konzepte sowie Desiderate für eine begleitende evaluierende Forschung thematisiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Persönlichkeitsbildung, Professionalisierung, Pädagogik und Supervision, Pädagogik und Psychotherapie

1. Einleitung

In Abbildung 1 ist ein Screenshot eines Eintrages über Pädagogische Hochschulen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu sehen, der die Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen definiert und in diesem Kontext, „einer wissenschaftlichen und persönliche [sic!] Weiterentwicklung von Personen“ einen hohen Stellenwert zuspricht.

Praxisnah und forschungsgelietete Lehre zum Nutzen der Gesellschaft

Oberste Prämisse der Pädagogischen Hochschulen ist es, durch praxisnahe und forschungsgelietete Lehre Pädagoginnen und Pädagogen zu befähigen, Kinder und Jugendliche für das Lernen zu begeistern, in ihrer Entfaltung zu fördern und sie mit dem für das Leben und den zukünftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten. Pädagogische Hochschulen haben die Aufgabe, Wissen zu mehren und in der Gesellschaft verfügbar zu machen, insbesondere im Rahmen einer wissenschaftlichen und persönliche Weiterentwicklung von Personen sowie einer professionsorientierten Forschung und Schulentwicklungsberatung (Unterricht, Organisation, Teams). Sie widmen sich daher auch aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen und binden diese in Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekte ein. Durch diese anwendungsorientierte Lehre werden Studierende befähigt, den Herausforderungen des Berufsfelds kompetent zu begegnen.

ABB. 1 Screenshot, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph.html>, 24.11.2023

Wollte man den oben genannten Grammatikfehler im öffentlichkeitswirksamen Internetauftritt des Bildungsministeriums im Zusammenhang mit der persönlichen Weiterentwicklung von Personen als Fehlleistung im Sinne der Tiefenpsychologie deuten, so könnte man allgemein dahingehend interpretieren, dass im Bereich der Persönlichkeitsbildung (im Gegensatz zur wissenschaftlichen Kompetenzentwicklung) etwas im Argen liegt, was zur Sprache kommen und damit bewusst werden will. Natürlich könnte man den Fehler auch auf einen reinen Zufall zurückführen. Das würde sich dann aber als Einleitung für einen Text, der den Wert von Lehrveranstaltungsformaten in der Ausbildung von Lehrer:innen darstellen möchte, die auf psychotherapeutischen Konzepten beruhen, nicht eignen. – Wir gehen also davon aus, dass im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Bildung etwas im Argen liegt, was in den Machtstrukturen des Bildungssystems eine schwache Position einnimmt und gerne verleugnet oder gar verdrängt wird. Der Grammatikfehler ist dabei – ob nun tiefenpsychologisch interpretiert oder mithilfe anderer Theorien – „nur“ ein Aufhänger, unter dem konkrete Fragen subsumiert werden können.

Zentral und wesentlich kann hier beispielsweise die Einschätzung von Eder angeführt werden, der die Schule als eine hierarchische Institution beschreibt, deren Demokratisierung an einzelnen Standorten zwar unterschiedlich ausgestaltet, insgesamt aber noch eingelöst werden muss (Eder, 1998). An dieser Einschätzung hat sich bis zum heutigen Tag wohl wenig geändert und sie kann auch für Pädagogische Hochschulen angenommen werden. Demokratie verlangt aufgeklärte Beziehungen, die im Kontext des Bildungssystems nicht automatisch vorausgesetzt werden dürfen, sondern immer wieder neu erfahren und gestaltet werden müssen. In diesem Kontext ist der Begriff „Beziehungsarbeit“ relevant, an dem der strukturtheoretische Ansatz zur Professionalität von Lehrpersonen nach Oevermann (1996, 2008) ansetzt.

Professionelles schulpädagogisches Handeln wird nach seinem Verständnis als Hilfestellung bei der Bewältigung von Lebensaufgaben auf Basis von wissenschaftlicher Rationalität verstanden. Oevermann vergleicht Professionalität im Bereich der Pädagogik mit professionellem Handeln im Berufsfeld der Psychotherapie, festgemacht in der fachspezifischen Form der Psychoanalyse. Dort wird die Professionalität der handelnden Person durch die spezifische Gestaltung von Beziehungen erreicht. Zu den Spezifika dieser Beziehungsgestaltung gehören etwa die Freiwilligkeit des Arbeitsbündnisses, die Symmetrie und Asymmetrie dieses Arbeitsbündnisses und die Selbsterfahrung in Form der Lehranalyse, um mithilfe des Konzepts von Übertragung und Gegenübertragung das emotionale Geschehen und Erleben in der Beziehung steuern zu können. Strukturelle Gegensätzlichkeiten in der therapeutischen Beziehung sind durch die professionell handelnde Person auszuhalten, was dieser durch die Übernahme eines professionellen Habitus gelingt. Dieser wird in einer „Kunstlehre“ (Oevermann, 1996, S. 123) eingeübt.

– Während im therapeutischen Kontext ein Leidensdruck die Arbeitsbeziehung begründet, ist es im pädagogischen Kontext der natürliche Wunsch des Kindes, sich selbst zu entfalten, der von Neugierde getragen wird. Nach einer ersten Phase der Sozialisation in der Familie folgt die Schule, in der durch ausgewählte Methoden versucht wird, eine entwicklungsförderliche Sozialisation des Kindes zu etablieren. Ziel des pädagogischen Handelns ist eine personale Integrität in biopsychosozialer Hinsicht. Auch dafür ist ein Arbeitsbündnis, die Lehr-Lern-Beziehung, notwendig. Neben Aspekten der Wissens- und Normenvermittlung wohnt dieser Beziehung nach Oevermann auch eine prophylaktische und präventive therapeutische Funktion inne, weil Schüler:innen als „ganze Person“ (Oevermann, 1996, S. 159) wahrgenommen werden. Und sie sind im Hinblick auf ihre psychosoziale Entwicklung noch verletzlich. Deshalb kommt es – wie in therapeutischen Prozessen – zu Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung. Umfassende Professionalität für Lehrpersonen würde bedeuten, Gefühle der Gegenübertragung wahrzunehmen und zu regulieren, ohne sie undifferenziert auszuleben. Adäquat zur Selbsterfahrung in der Psychotherapie bräuchte es auch in der Ausbildung von Lehrer:innen ein Instrument, um die Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung handhabbar machen zu können. Dies würde dann – in Grundzügen – den Übergang zu umfassend professionellem Handeln von Lehrer:innen nach Oevermann bedeuten (Oevermann, 1996, S. 178). Dass dieser Position durchaus auch in der gegenwärtigen Forschung Relevanz zukommt, zeigen aktuelle Publikationen, etwa Weber, Czerwenka & Kleinknecht (2019), die sich in ihrer Einschätzung der Professionalität von Lehrpersonen grundlegend auf Oevermann berufen.

Psychotherapie – und hier nicht nur die von Oevermann zitierte Psychoanalyse mit dem Konzept der Übertragung und Gegenübertragung – kann als gesellschaftlich wirksame und verändernde Kraft jenes von Oevermann beschriebene „Instrument“ in der Ausbildung von Lehrer:innen anbieten und tut das auch. Sie tut dies – neben praxisorientierten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen – allerdings vorwiegend in Form von professionsorientierten theoretischen Publikationen, die im allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs wenig bis gar keine Beachtung finden, weil sie überwiegend nicht mit den dort herrschenden wissenschaftlichen Standards empirischer Bildungsforschung konform gehen und aus wissenschaftsparadigmatischer Sicht gar nicht konform gehen können, wobei sie für die Profession einen Mehrwert darstellen.

Es sollte ein Anliegen bleiben, professionsorientierte theoretische Konzepte für die Schulpädagogik, die von der Psychotherapie inspiriert sind, im allgemeinen Bewusstsein des Diskurses der Bildungswissenschaften zu berücksichtigen und etablierte Errungenschaften nicht nur nicht dem Vergessen preiszugeben, sondern vielmehr nach Möglichkeiten zu suchen, wie professionstheoretische Konzepte der Psychotherapie einerseits im Zuge der Ausbildung etwa im Kontext des

Theorie-Praxis-Transfers für einzelne Personen handlungsleitend werden können und wie dieser Prozess andererseits – beispielsweise in Evaluationsforschungen, die den strengen Standards empirischer Bildungsforschung entsprechen – wissenschaftlich systematisch eingebettet werden können.

Hierbei können Institutionen wie die Pädagogischen Hochschulen eine wesentliche Rolle im Forschungsprozess spielen und Defizite einer zunehmend empirisch ausgerichteten Bildungswissenschaft – die sich in der praktischen Perspektive, nicht immer in der wissenschaftlichen Perspektive zeigen – kompensieren helfen. Im Gegensatz zu Universitäten haben Hochschulen – wie auch die eingangs erwähnten Informationen in Abbildung 1 zeigen – einen traditionell anwendungsorientierten Schwerpunkt, der über Praktika realisiert wird, und der Fokus liegt klassischerweise auf einem praxisorientierten Unterrichtsstil. Es liegt also nahe, professionstheoretische Konzepte gerade an Institutionen wie Pädagogischen Hochschulen in ihrer Relevanz für die Praxis der Bildung wissenschaftlich zu prüfen und durchaus im momentan dominanten Wissenschaftsparadigma der empirischen Bildungsforschung nach strengen Kriterien zu evaluieren.

Im Folgenden wird daher versucht, ausgehend vom Beispiel der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL), zu dokumentieren, wie die in der Ausbildung zur Psychotherapeutin bzw. zum Psychotherapeuten gängige Trias von Theorie, Selbsterfahrung und Supervision auch in der Ausbildung von Lehrer:innen in einer Institution handlungsleitend werden kann und welche Intentionen damit verbunden sind. Es wird die Frage erörtert, welche diesbezüglichen Konzepte im Kontext der Schulpädagogik grundlegend differenziert werden können und wie sich diese traditionell an der PHDL realisieren. Abschließend erfolgt eine kritische Würdigung der bestehenden Strukturen sowie ein Ausblick auf das Potential, das eine Forcierung dieses Ansatzes birgt.

2. Persönlichkeitsbildung im Kontext psychotherapeutischer Konzepte – eine lange Tradition (an der PHDL)

Wenn von psychotherapeutischen Konzepten gesprochen wird, die im Kontext der Lehrer:innenbildung handlungsleitend werden, dann betrifft das zum einen den genuinen Bereich der Psychotherapie und zum anderen auch den Bereich der Supervision. In der historischen Perspektive ist die Entwicklung der Supervision mit jener der Psychotherapie eng verwandt bis hin zu identisch und die Grenze zwischen Psychotherapie und Supervision ist mitunter nicht immer einfach zu ziehen. Gemeinsam sind beiden Formaten die wissenschaftstheoretischen Grundannahmen, beispielsweise im Bereich der Anthropologie, der Persönlichkeitstheorie oder der Methodik. Wenn der Bereich der Supervision hier als psychotherapeutisches Konzept bezeichnet wird, dann geschieht dies im Hinblick auf die gemeinsamen wissenschaftshistorischen Wurzeln.

Psychotherapie

Getragen von der wissenschaftlich gut begründbaren Annahme, dass das Gelingen von Lehren und Lernen in einem engen Zusammenhang mit der Persönlichkeit von Lehrer:innen steht, gibt es an der PHDL eine Tradition des Lehrens, die sich auf Konzepte der Psychotherapie und Supervision bezieht und diese für die Ausbildung von Lehrer:innen nützt. Publikationen von Teml (2000, 2001), Teml und Teml (2006, 2011), Seyfried, Svoboda und Teml (2006) sowie Svoboda (2012) dokumentieren das Bemühen, Studienangebote zu definieren, die der Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Lehrpersonen dienen und dabei explizit auch auf Professionswissen aus dem Kontext psychotherapeutischer Theoriebildung zurückgreifen.

Diese Verbindung von Pädagogik und Psychotherapie im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Lehrer:innen hat in der historischen Perspektive eine lange Tradition, die bis zum Ahnherrn der modernen Psychotherapie, Sigmund Freud, zurückgeht: *„Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung.“* Zudem gibt der Pionier der Psychotherapie auch eine wertende Einschätzung über die Bedeutung dieser Verbindung an, wenn er schreibt, dass *„die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation [...] vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt“* sei (Freud, 1933/1982, S. 575).

Seit Freuds Zeiten ist natürlich viel geschehen und das Bild der Psychotherapie hat sich differenziert und gewandelt. – In der gegenwärtigen Perspektive ist zu beobachten, dass die Psychotherapie in Form der Psychotherapiewissenschaft im universitären Feld zunehmend Fuß fasst und sich institutionalisiert. Es spricht einiges dafür, dass die Psychotherapiewissenschaft, die unter anderem die Professionstheorien einzelner psychotherapeutischer Schulen in einer gesamtwissenschaftlichen Perspektive zusammenfasst, sich als eine „neue Wissenschaft vom Menschen“ (Pritz, 1996) explizit in das Feld der Bildungswissenschaften einreicht.

Die Bedeutung der Bezugnahme auf Konzepte der Psychotherapie im Kontext der Ausbildung von Lehrer:innen lässt sich gut nachvollziehen, wenn der Gestaltung von Beziehungen im Zusammenhang mit schulischem Lernen ein hoher Stellenwert im Kontext des Professionalitätsverständnisses zugemessen wird. Empirisch ließe sich diese Annahme etwa mit der klassischen Studie von Hattie untermauern, die bestätigt, dass eine gute Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung einen starken positiven Effekt auf die Lernleistungen der Schüler:innen hat. Seine Synthese weist diesem Faktor eine Effektstärke von $d = 0,72$ zu (Hattie, 2015). Bildung bedarf aufgeklärter Beziehungen. In der Geschichte der Psychotherapie gibt es diesbezüglich im Bereich der Ausbildung eine lange Tradition, in der Theorie, Supervision und Selbsterfahrung eng miteinander verknüpft sind, um professio-

nelles Handeln zu ermöglichen. Dabei spielen vor allem die Emotionen im zwischenmenschlichen Beziehungsgeschehen eine wichtige Rolle. Letzteres wird – als Basis der therapeutischen Arbeit – in seiner unmittelbaren praktischen Relevanz wahrgenommen und in den Formaten der Selbsterfahrung und Supervision mit theoretischen Konzepten in Zusammenhang gebracht. Im Format der Selbsterfahrung liegt dabei der Fokus des Interesses auf der Wahrnehmung und Analyse der eigenen Person, im Format der Supervision auf dem Interaktionsgeschehen der eigenen Person mit anderen. Wenn Datler (1995) die Psychotherapie als Spezialfall der Sonder- und Heilpädagogik betrachtet, dann darf weiters angenommen werden, dass das, was in der Psychotherapie wirkt – die Person der Therapeutin bzw. des Therapeuten –, auch im allgemeinen Fall der Schulpädagogik wirkt. Empirisch ließe sich diese Annahme etwa mit der klassischen Studie von Hattie (2009) untermauern, in der bekanntermaßen der Person, die als Lehrer:in tätig ist, eine hohe Bedeutung zugesprochen wird.

Aufgrund dieser Beziehungsorientierung wird nachvollziehbar, warum professionstheoretische Erkenntnisse der Psychotherapie im Kontext schulischer Beziehungsgestaltung gleichsam einen Nährboden vorfinden, was dazu führt, dass unterschiedliche Schulen der Psychotherapie „pädagogische Satelliten“ in ihrem Angebot führen. Ein Überblick über Parallelen im Professionsverständnis von Psychotherapie und Schulpädagogik findet sich bei Themeßl-Huber (2021), ebenso eine Übersicht und Charakteristik, wie verschiedene psychotherapeutische Schulen ihr Verhältnis zur Pädagogik bestimmt haben und welche handlungsleitenden Professionstheorien diese für die Arbeit in der Schule anbieten.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass in der Geschichte der PHDL vor allem die personenzentrierte Pädagogik, deren Hintergrund die Personenzentrierte Psychotherapie bildet, und die mit der Gestalttherapie affilierte Gestaltpädagogik im Kontext der Persönlichkeitsbildung eine Rolle spielen.

Eine Erhebung mittels qualitativ-empirischer Methodik im Zusammenhang mit der zuvor genannten Untersuchung von Themeßl-Huber zeigt weiters, dass eine zusätzliche psychotherapeutische Ausbildung viele wichtige Aspekte zur Professionalisierung des Berufs „Lehrer:in“ beisteuern kann, weil sie dazu beiträgt, diffuse Beziehungen zwischen Lehrpersonen einerseits und Schüler:innen andererseits besser zu gestalten. Dies ergibt sich beispielsweise über ein reflektiertes Bewusstsein der eigenen Rolle, eine geschulte Reflexionskompetenz sowie Souveränität im Handeln durch Regulation von Emotionen und Affekten (Themeßl-Huber, 2021, S. 287). – Das bestärkt darin, zentrale Elemente der Psychotherapieausbildung, die von der Trias Selbsterfahrung, Supervision und Theorie getragen wird, auch in der Ausbildung von Lehrer:innen verstärkt zu berücksichtigen und in wissenschaftlichen Begleitforschungen zu evaluieren.

Supervision

Supervision hat ihre Ursprünge in der Ausbildungssupervision für angehende Psychotherapeut:innen und Sozialarbeiter:innen (Belardi, 2013; Pühl, 2012; Schneider, 2001), die berufsbezogene Supervision entwickelt sich nach Pühl (2012) erst später aus der durch den Arzt und Psychoanalytiker Michael Balint bekannt gewordenen Balintarbeit, die auf kollegialen Gesprächsrunden zum Austausch über berufliche Fragen zur Optimierung der eigenen Fachkompetenz und Selbstreflexion beruht. Der Österreichische Verein für Supervision (ÖVS) bezeichnet auf seiner Webseite Supervision als „professionelle Beratungsmethode für alle beruflichen Herausforderungen von Einzelpersonen, Teams bzw. Gruppen und Organisationen“ (Österreichischer Verein für Supervision, 2024).

Supervision beleuchtet eine berufsbezogene Situation aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. Kontexten und ermöglicht ein vertieftes Verstehen, sodass Wahlmöglichkeiten für Handeln geschaffen werden. Die durch die Supervision beabsichtigte Kompetenzerweiterung liegt v. a. in den Bereichen der beruflichen Rolle und des professionellen Selbstverständnisses, der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen bzw. der Kooperationsfähigkeit sowie der Einflussnahme auf institutionelle Arbeitsstrukturen (Reichel, 2016).

Da im schulischen Kontext Lehren und Lernen in ein interaktives, relationales und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebettet ist (Bauer, 2008), kann hier Supervision einen wesentlichen Beitrag leisten, die Professionalität der Lehrer:innen in der Gestaltung dieser „Arbeitsbeziehung“ zu erweitern. Laut Ketter und Benzak (2016) schaut Supervision nicht nur auf die Person selbst, sondern ebenso auf deren Beziehung zu anderen Personen und jener zur Organisation, in der sich die Person befindet. In diesem Beratungsformat weist sie eindeutig pädagogische Elemente auf (Pühl, 2012).

Supervision hat in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen deshalb eine besondere Bedeutung, weil sie – anders als genuin psychotherapeutische Konzepte – ein professionelles Instrument zur Arbeit an der Schnittstelle Person/Organisation darstellt. An der PHDL wird diese besondere Bedeutung erkannt und dem Bereich der Supervision ein hoher Stellenwert in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen zugeschrieben.

Im Curriculum des Bachelorstudiums wie auch des Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe ist Supervision in verschiedenen Formaten, auch als Ausbildungssupervision, seit 2018 verankert und wird explizit als solche benannt. Unter Ausbildungssupervision verstehen wir mit Hassler (2011) „ein Lernsetting innerhalb einer Ausbildung“, welches durch fachlich geschulte Personen angeboten wird und habituelle Aspekte im Hinblick auf die Übernahme der angestrebten beruflichen Rolle vermittelt.

Als begleitendes Angebot wurden bereits in den 1990er-Jahren zudem an der PHDL psychologische Beratungen angeboten, die Aspekte der Supervision enthielten. 2003 wurde eine individuelle Beratung für Studierende im Rahmen der Schulpraktischen Studien als offizielles Angebot eingeführt, welches – noch nicht ausdrücklich als Supervision betitelt – ebenfalls als Vorstufe zu einem expliziten Supervisionsangebot betrachtet werden kann. Seit dem Studienjahr 2013/14 gibt es das Service einer „Beratung und Supervision für Studierende“, das im Organigramm dem Institut Ausbildung zugeordnet werden kann (Felhofer, 2020). Damit wird dem – etwa bei Weber, Czerwenka und Kleinknecht (2019) beschriebenen – Gedanken Rechnung getragen, dass der Ausbau von Reflexionsangeboten zur Professionalisierung von Lehrer:innen entscheidend beiträgt. Indem Supervision als institutionalisierter und damit selbstverständlicher Teil der Ausbildung – der freiwillig in Anspruch genommen werden kann – erlebbar und erfahrbar gemacht wird, kann ein adäquates Verständnis von professioneller Supervision bei Studierenden angebahnt werden. Das kann als Ausdruck der Intention verstanden werden, den Beruf „Lehrer:in“ in Richtung Professionalisierung weiterzuentwickeln.

Im Hinblick auf die Fortbildung wurde im Jahr 2010 das Beratungszentrum eingerichtet, das Supervision für Lehrpersonen und Schulleitungen anbietet. Weiters wurde im Bereich der Weiterbildung von 2010 bis 2023 ein Hochschullehrgang „Supervision und Coaching in Organisationen“ mit Masterabschluss angeboten, der das Bemühen zeigt, auf Bedürfnisse der Zeit zu reagieren.

Nach diesem Überblick über die Bezugnahme auf psychotherapeutische Konzepte an der PHDL erfolgt weiters eine Darstellung der speziellen Lehrveranstaltungsformate, in denen sich die soeben charakterisierten Konzepte realisieren.

3. Lehrveranstaltungsformate an der PHDL, die auf psychotherapeutischen Konzepten beruhen

Wenn Studierende in ihrer Gesamtpersönlichkeit angesprochen werden sollen, dann bedarf es eines Lehrveranstaltungsformates, in dem nicht nur bestimmte – bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder schulpraktische – Aspekte thematisiert werden, sondern die Platz für alles haben, was eine Person existenziell vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Biografie betrifft. Wenn die Gestaltung von Beziehungen für das Gelingen schulischen Lernens in hohem Ausmaß relevant ist, dann ist es notwendig, Beziehungserfahrungen nicht nur zu reflektieren, sondern vor allem auch zu erfahren, wie diese in ihrer emotionalen Dimension in der Person bedeutsam sind.

Während das pädagogisch orientierte Handeln im Zuge der Ausbildung von Lehrer:innen nach wie vor von hierarchisch und direktiv strukturierten Beziehungsmustern geprägt ist, verstehen sich Lehrveranstaltungsformate, die auf psychotherapeutischen Konzepten gründen, von heterarchisch und partnerschaftli-

chen Beziehungen und einer dementsprechenden Lehr- und Lernkultur getragen. Das Arbeitsbündnis sollte im Idealfall freiwillig sein und wird von Wertschätzung, Empathie und Authentizität seitens der Lehrveranstaltungsleitung getragen. Zudem ist eine absolute Verschwiegenheit notwendig, um das Arbeitsbündnis als geschützten Lern- und Erfahrungsraum zu etablieren. Zum Aspekt der Freiwilligkeit ist – ganz im Sinne einer Antwort auf die alte Kant'sche Frage, wie man „die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 1803/1983, S. 711) kultivieren könne – anzumerken, dass diese nicht absolut verstanden werden kann. In Machtbeziehungen eingebettete Internalisierungsprozesse können aber zu einem höchstmöglichen Ausmaß bewusst und vor einem demokratischen Selbstverständnis in ihrer emotionalen Dimension erfahrbar gemacht werden.

Diese psychotherapeutisch geprägte Grundhaltung in Verbindung mit einem freiwilligen und vertraulichen Arbeitsbündnis seitens der Lehrveranstaltungsleiter:innen ermöglicht es Studierenden idealerweise auch, eine partizipative und demokratische Grundhaltung in den Beziehungen zu erfahren, welche den jeweiligen Lehrveranstaltungen zugrunde liegen. So können alternative Erfahrungen zu biografischen Beziehungsmustern geschaffen werden, die durch unreflektierte bzw. teils unbewusste autoritäre Machtmuster gekennzeichnet sind. Das eigene partizipative und demokratische Selbstverständnis, auch im Zusammenhang mit der angestrebten beruflichen Rolle als Lehrer:in, erfährt damit eine Weitung.

An der PHDL gab und gibt es im Kontext der Ausbildung zur Primarstufenlehrperson derzeit unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate, die versuchen, diesem Anspruch gerecht zu werden. Auf eine Darstellung der historischen Dimension an der PHDL muss an dieser Stelle verzichtet werden, eine erste Orientierung findet sich bei Teml (2000). Die aktuellen Lehrveranstaltungsformate sind curricular mit unterschiedlichen Schwerpunkten in jedem Semester verankert und werden von Lehrenden mit entsprechenden Zusatzqualifikationen begleitet. Die inhaltliche Ausrichtung erstreckt sich von einer Auseinandersetzung mit eigenen Berufswahlmotiven im ersten Semester bis hin zum Kompetenzerwerb im Bereich „Kollegialer Beratung“ im fünften Semester. Wenn für die hier beschriebenen Lehrveranstaltungsformate bestimmte Zusatzqualifikationen von Lehrenden eingefordert werden, dann gibt es dafür selbstredend gute Gründe, die im Folgenden skizziert werden.

4. Anforderungsprofile an Lehrende

Eine verantwortliche Bezugnahme auf Konzepte der Psychotherapie im Zuge der Ausbildung von Lehrer:innen in entsprechenden Lehrveranstaltungsformaten benötigt in der Personalpolitik von Institutionen eine entsprechende Schwerpunktsetzung. Für die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungsformaten mit hohem Selbsterfahrungsanteil bzw. supervisorischem Charakter ist zusätzlich zu einer

pädagogischen Qualifikation eine psychotherapeutische Ausbildung sowie der Eintrag in die Liste der Psychotherapeut:innen bzw. eine nach den Richtlinien des ÖVS zertifizierte Ausbildung notwendig. Diese Anforderungen sollen ein fachlich fundiertes Arbeiten und eine kompetente Begleitung der Studierenden auf hohem Niveau formal gewährleisten. Im Zusammenhang mit den in Abschnitt 2 genannten Lehrveranstaltungsformaten lassen sich die auf Zusatzqualifikationen beruhenden Personalentscheidungen bzw. -zuteilungen an der PHDL mit folgenden Argumenten rechtfertigen:

Eine Ausbildung im Bereich „Klinischer Psychologie“ bzw. „Psychotherapie“ gewährleistet nicht nur eine fundierte Auseinandersetzung mit Persönlichkeitstheorien, Anthropologie, Gesprächs- und Behandlungstechnik im Feld psychischer Gesundheit, sondern auch Erfahrung in der Ausgestaltung der Formate „Selbsterfahrung“ und „Supervision“. Zudem wird die Lehre rückgebunden an die spezifischen Berufspflichten – beispielsweise den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen, die Verschwiegenheitspflicht o. Ä. – und garantiert eine diagnostische Kompetenz. Letzteres ist beispielsweise von hoher Relevanz, wenn auf Studierendenseite in der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie traumatische Erfahrungen berührt werden. Hier könnten bei nicht fachgerechtem Vorgehen Re-Traumatisierungen ausgelöst werden, die nicht nur keinen positiven Impuls für Prozesse der Persönlichkeitsbildung liefern, sondern diese zudem negativ beeinflussen bzw. sogar schädigen.

Eine Ausbildung im Bereich Supervision, die den Richtlinien des ÖVS entspricht, gewährleistet nicht nur ein definiertes Ausmaß an Selbsterfahrung sowie vertiefte Praxis durch Lehr- und Lernsupervision, sondern auch eine fundierte Auseinandersetzung mit u. a. den Themen Gesprächsführung/Kommunikation/Konfliktmanagement, unterschiedliche Beratungsformate, Organisationsentwicklung und Projektmanagement. Darüber hinaus unterzieht sich jede:r ÖVS-zertifizierte:r Supervisor:in einem internen Qualitätssicherungssystem und verpflichtet sich zu kontinuierlicher Weiterbildung.

5. Kritische Würdigung bestehender Strukturen

Die Forderung nach Persönlichkeitsentwicklung von Lehrer:innen war schon in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts in verschiedenen Studienplänen von Pädagogischen Akademien zu finden. Der Förderung derselben ist die PHDL (damals Pädagogische Akademie der Diözese Linz) prompt nachgekommen. Schon 1985 war es für Lehramtsstudierende möglich, ein „Selbsterfahrungstraining“ als Freigegegenstand zu buchen. Ab den 1990er-Jahren fand sich im Akademie-Lehrplan verpflichtend a) ein Kommunikationstraining für Erstsemestrige zur Förderung der bewussten Kommunikation und Unterstützung der Gruppenentwicklung, b) ein Reflexives Praktikum im 2. Semester zur offenen Auseinandersetzung mit sub-

jektiven und wissenschaftlichen Theorien und c) ein Konzentrationsbereich "Person", der explizit Persönlichkeitsentwicklung durch akademiespezifische Formen der Selbsterfahrung fördern möchte. Darüber hinaus wurde eine Supervisionsgruppe für Lehrende initiiert (Teml, 2001).

Allgemein lässt sich festhalten, dass jener Bereich der Persönlichkeitsbildung, der auf psychotherapeutischen Konzepten beruht, sich an der PHDL gut etabliert und einen fixen Stellenwert im Kontext der Ausbildung hat. Es gibt Koordinationen sowohl für den Bereich der Persönlichkeitsbildung als auch für jenen der Supervision. Die Lehrveranstaltungen sind überwiegend dem Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien zugeordnet, was insofern sinnvoll erscheint, da die theoretische Ausbildung in der jeweiligen Person, die in den Formaten der Persönlichkeitsbildung angesprochen wird, auf die praktischen Anforderungen seitens der Schulwirklichkeit trifft. Eine Ausnahme bildet hier das Service der „Supervision und Beratung für Studierende“, welches dem Institut Ausbildung untersteht und – wie beschrieben – durch die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme eine gesonderte Rolle im Kontext der Ausbildung spielt.

Schwierig erscheint es, den Wert der auf psychotherapeutischen Konzepten fußenden Persönlichkeitsbildung im Kontext der Ausbildung zu evaluieren. Die herkömmlichen Methoden der Evaluation sind an tradierten Ausbildungsformaten orientiert und nur bedingt geeignet, um die für Studierende ungewohnten Formate von Selbsterfahrung und Supervision in ihrer Bedeutung zu erfassen, weshalb die Evaluation in diesem Bereich zum Teil ausgesetzt ist. Als Rückmeldungen, die im Großen und Ganzen positiv ausfallen, bleiben persönliche Stellungnahmen im Kontext der Lehrveranstaltungen. Zukünftig wäre auf eine adäquate Form der Evaluierung zu achten.

Im Sinne des bisher Ausgeführten kann die Tatsache begrüßt werden, dass die PHDL als Institution die Möglichkeit eröffnet, entsprechende Lehrveranstaltungen abzuhalten, was in der österreichischen Bildungslandschaft nicht selbstverständlich ist und ein gewisses Alleinstellungsmerkmal der PHDL darstellt. Den Studierenden einen Zugang zu tiefer Reflexion zu öffnen, wird aber von Lehrenden mitunter auch als Herausforderung gesehen. Es wird in den Lehrveranstaltungen bewusst, wie sehr Studierende durch tradierte, biografisch bedingte Ausbildungsmuster geprägt sind und fremde (Macht-)Ansprüche über eigene Bedürfnisse stellen. Sie haben gelernt, Anforderungen des tertiären Bildungssektors gerecht zu werden und sich anzupassen. Die Fähigkeit, den Blick auf sich selbst zu richten, eigene Freiheits- und Verantwortungsbereiche zu definieren und dies auch dem System abzutrotzen, ist mitunter wenig wahrzunehmen. Dementsprechend stellt die Forderung, sich selbst in eigenen Bedürfnissen wahrzunehmen und die eigene Perspektive im Lehrveranstaltungssetting anderen mitzuteilen, durchaus eine Hürde dar. Es bedarf seitens der Lehrenden hier einer ausgeprägten Sensibilität, die Studierenden durch Freiheit nicht zu überfordern oder über die Maßen zu verstören.

6. Ausblick

Für die weitere Entwicklung der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Ausbildung von Lehrer:innen an der PHDL können zunächst die organisatorischen Strukturen näher betrachtet werden. Um dem Anliegen einer von psychotherapeutischen Konzepten getragenen Persönlichkeitsbildung im Organigramm der Institution ein einheitliches Erscheinungsbild zu geben, erschiene es ratsam, die persönlichkeitsbildenden Lehrveranstaltungen unter einer Koordination – der Fachbereich könnte mit „Professionsbewusstsein, berufliche Identität und Persönlichkeitsbildung“ betitelt werden – zusammenzufassen. Idealerweise trägt die Koordination in besagtem Bereich auch dafür Sorge, dass nicht nur regelmäßige Besprechungen im organisatorischen Bereich stattfinden, sondern darüber hinaus auch Formate der Intervention und Supervision die Durchführung der Lehrveranstaltungen begleiten, wodurch auch eine Qualitätssicherung durch professionelle Standards gewährleistet ist.

Um die entsprechenden Ausbildungsformate zu evaluieren, erscheint es weiters sinnvoll, dass in Kooperation mit dem Qualitätsmanagement bzw. dem Institut für Forschung und Entwicklung eine sinnvolle Evaluation etabliert wird, die den inhaltlichen Besonderheiten des Koordinationsbereiches gerecht wird. Das Qualifikationsprofil der Lehrenden sowohl im Bereich „Psychotherapie“, der „Klinischen Psychologie“ als auch im Bereich „Supervision“ hat sich bewährt und sollte so beibehalten werden.

Wie bereits im ersten Absatz von Abschnitt 3 erwähnt, ist es mit Blick auf Qualität ratsam, im Anforderungsprofil nicht nur formale Kriterien der Ausbildung zu berücksichtigen, sondern auch die konkrete, persönliche Eignung möglicher Lehrender im Bereich persönlichkeitsbildender Formate, die von psychotherapeutischen Konzepten getragen werden, verantwortungsvoll zu validieren. Dazu könnten vor Personalentscheidungen auf der Führungsebene informelle Gruppengespräche potentieller Lehrpersonen mit dem gesamten Team der Lehrenden angedacht werden, die über die Passung entscheiden. Entscheidend ist, diesbezüglich transparente und evidente Konzepte zu entwickeln.

Im Zuge curricularer Veränderung erscheint es sinnvoll, die persönlichkeitsbildenden Formate auch weiterhin im Spannungsfeld zwischen Bildungswissenschaften und Pädagogisch Praktischen Studien zu verankern. Sinnvollerweise erstrecken sich die Ausbildungsteile gleichmäßig über das gesamte Curriculum. Gerade dort, wo im Zuge des gesellschaftlichen Wandels individualisierte und ortsungebundene Lernformate – etwa in Form von E-Learning, Blended-Learning etc. – eine zunehmend wichtige Rolle spielen, können Ausbildungsformate, die auf psychotherapeutischen Konzepten beruhen, im Bereich der Identitätsentwicklung im Kontext von Gruppen wesentliche Beiträge leisten. Da von den Lehrenden erwartet werden kann, gruppenspezifische Prozesse so zu begleiten, dass

auch eine Kompetenzentwicklung im Hinblick auf Beziehungsgestaltung deutlich wird, ist der Mehrwert von kontinuierlich gesetzten Lehrveranstaltungen im Präsenzmodus für den Lehrberuf offensichtlich, der wesentlich auf einer guten Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen beruht.

Schlussbetrachtung

Wurde in den einleitenden Worten der Grammatikfehler auf der Homepage des Bildungsministeriums dahingehend interpretiert, den Aspekt der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Ausbildung von Lehrer:innen im Hinblick auf mögliche tiefsitzende Konfliktfelder zu hinterfragen, so kann abschließend festgestellt werden, dass es an der PHDL seit vielen Jahrzehnten einen konstruktiven Ansatz gibt, Defizite in einer rein kognitiv vermittelten Persönlichkeitsbildung zu überwinden und damit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrer:innen zu leisten. Dieser Ansatz beruht auf der Idee, psychotherapeutische Konzepte für die Lehrer:innenbildung fruchtbar zu machen, und er findet seinen Ausdruck in einer entsprechenden Personalentwicklung sowie der Realisierung von Lehrveranstaltungsformaten, in denen das Zusammenspiel der Trias Selbsterfahrung, Supervision und Theorie eine wesentliche Rolle einnimmt. Intendiert werden Kompetenzen der Beziehungsgestaltung; einen Mehrwert stellt die damit verbundene Kompetenz dar, demokratisch zu denken und handeln.

Mit diesem Ansatz, der wohl in engem Zusammenhang mit dem Leitbild des Hauses zu sehen ist, das vor dem Hintergrund eines christlich-humanistischen Weltbildes die Würde, Einzigartigkeit und Autonomie der Person betont, besitzt die PHDL ein gewisses Alleinstellungsmerkmal. Im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen wird vor dem Hintergrund des hier Dokumentierten, dafür plädiert, den skizzierten Ansatz weiterzuverfolgen, weiter zu differenzieren und wissenschaftlich mithilfe geeigneter Methodik zu evaluieren. Erkenntnisse der Psychotherapie(-Wissenschaft) und damit die Trias von Theorie, Selbsterfahrung und Supervision verstärkt und explizit in der Ausbildung von Lehrer:innen mit zu berücksichtigen, könnte einen Mehrwert für Professionalisierungsprozesse darstellen, der in der Bildungslandschaft nicht unbeachtet bliebe. Und unter Umständen wird dann auch – man verzeihe das Bonmot – eine persönliche Weiterentwicklung auf der Homepage des Bildungsministeriums zu einer echten persönlichen Weiterentwicklung.

Literatur

- Bauer, J. (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (3. Aufl.). München: Wilhelm Heyne.
- Belardi, N. (2013). *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (4. Aufl.). München: C. H. Beck.

- Datler, W. (1995). *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Mainz: Grünewald.
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Felhofer, G. (2018). *Beratung für Studierende. Forschungs- und Evaluierungsbericht 2017/18*. Verfügbar auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz unter https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/5_Ueber_uns/3_Zentren_Initiativen/Beratungszentrum/Beratung-fur-Studierende_Forschungs-und-Evaluierungsbericht.pdf
- Felhofer, G. (2020). *Bericht zur „Studierendenberatung“*. Internes Arbeitspapier: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Freud, S. (1933/1982). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Studienausgabe, Band I. Herausgegeben von A. Mitscherlich. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freudenthaler, C. (o. A.). *Beratung als konstitutiver Teil der Lehrer/-innenbildung*. Verfügbar auf der Webseite der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz unter https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/1_Studium/4_Beratung/Beratung_als_konstitutiver_Teil_der_LehrerInnenbildung.pdf
- Hattie, John A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“*, Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kant, I. (1803/1983). *Über Pädagogik*. Werkausgabe in zwölf Bänden, Band X. Herausgegeben von W. Weichedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ketter, D. & Benczak, S. (Hrsg.). (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingsbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)*. Aachen: Shaker.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. – In W. Helsper et.al. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Österreichischer Verein für Supervision (2024). Verfügbar auf der Webseite des Österreichischen Vereins für Supervision unter <https://www.oevs.or.at/footer-navigation/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate>
- Pritz, A. (Hrsg.) (1996). *Psychotherapie – eine neue Wissenschaft vom Menschen*. Wien: Springer.
- Pühl, H. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Reichel, R. (2016). *Beratung, Psychotherapie, Supervision: Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft*. Wien: Facultas.
- Schneider, J. (2001). *Supervision. Supervidieren & beraten lernen. Praxiserfahrene Modelle zur Gestaltung von Beratungs- und Supervisionsprozessen*. (2. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Seyfried C., Svoboda U. & Teml H. (2006). Förderung von Persönlichkeitsentwicklung in der LehrerInnenbildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was ,rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S.207–216). Münster: Lit.
- Svoboda, U., Scala, E. & Gut, J. (Hrsg.). (2012). *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder*. Berlin: dohrmann.
- Teml, H. & Teml, H. (2006). *Erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Wege zu einer persönlichen Didaktik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Teml, H. & Teml, H. (2011). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Teml, H. (2000). Persönlichkeitsförderung in der Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Pädagogische Hochschule, *Unser Weg*, 2, 48–58.
- Teml, H. (2001). Kommunikation – Reflexion – Konzentration – Supervision. Selbsterfahrungsorientierte Studienangebote an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz. In Unterweger, E. & Zimprich, V. (Hrsg.), *Braucht die Schule Psychotherapie? Die Emotionalisierung der Schule von morgen* (S.105–109). Wien: Orac.
- Themeßl-Huber, M. (2021). *Diener zweier Herren. Eine qualitative Studie zu Wirkungen und Wechselwirkungen im jeweiligen professionellen (Selbst-)Verständnis von Personen, die sowohl im Berufsfeld „Psychotherapie“ als auch als Lehrerin bzw. Lehrer im sekundären Bildungssektor tätig sind* (Unveröffentlichte Dissertation). Sigmund Freud Privatuniversität Wien.
- Weber, K., Czerwenka, K. & Kleinknecht, M. (2019). Professionalität von Lehrkräften. Theoretische Konzepte und aktuelle empirische Befunde der Professionalisierungsforschung. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4* (S.39–68). Münster/New York: Waxmann.

