

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Tübingen

Kernkompetenzen und Qualitätskriterien des Lehrerberufs

*Für die Veröffentlichung überarbeitetes Impulsreferat bei den
2. Reckahner Bildungsgesprächen, Potsdam, 16. Mai 2007, auf Einladung des
VdS Bildungsmedien e.V., Frankfurt/M.*

Einige Vorklärungen

1.

Kompetenzen und Qualitätskriterien einer beruflichen Praxis *lege artis* werden in den freien akademischen Berufen vom Berufsstand definiert und von den Kammern kontrolliert. Beim Beruf des Lehrers kann dieses Verfahren nicht greifen: *erstens* ist strittig, welche *artes* hier welche Kriterien definieren; *zweitens* ist strittig, in welchen Fällen welche Maßnahme/Unterlassung als *lege artis* zu betrachten ist; *drittens* hindern bürokratische Vorschriften die Lehrkräfte häufig an pädagogischen Maßnahmen, die ihrer Auffassung nach als *lege artis* geboten sind. Mit anderen Worten: Der Beruf des beamteten Lehrers an öffentlichen staatlichen Schulen ist lediglich als semi-professionell (Etzioni) zu betrachten.

Im Klartext: Diese Lehrkräfte in öffentlichen staatlichen Schulen können *weder* ihre pädagogischen Handlungsspielräume eigenverantwortlich ausgestalten *noch* verfügen sie über die materiellen Voraussetzungen für eine erfolgsorientierte Ausgestaltung ihres Berufsalltags und damit auch *nicht* für eine erfolgreiche Berufsausübung. Dann muss aber auch gelten: *ultra posse nemo obligatur*.

2.

Ausgebildet werden nicht einfach

- „Ärzte“, sondern Allgemeinärzte oder Fachärzte
- „Musiker“, sondern Schul- oder Konzertmusiker
- „Kraftfahrer“, sondern PKW-, Bus- oder LKW-Fahrer
- „Piloten“, sondern Verkehrs- oder Sportflieger.

Man kann keine „Lehrer“¹ ausbilden wollen, weil es „den“ Lehrer nicht gibt. Es gibt nur Lehrer

- für bestimmte Schularten
- und bestimmte Fächer/Fachgebiete.

¹ Gemeint sind immer auch die Lehrerinnen.

Die Anforderungen an einen Religionslehrer in der Berufsschule sind andere als an einen Physiklehrer in der gymnasialen Oberstufe; eine Grundschullehrerin mit 28 Kindern aus 14 unterschiedlichen nationalen/kulturellen/sprachlichen Herkunftstypen muss andere Dinge können als ein Sportlehrer, wieder andere ein Musiklehrer und so fort.² Was diese Anforderungen betrifft, so werden immer neue Kataloge aufgeschrieben, zuletzt von der KMK, was aber noch gar nichts darüber aussagt, *wann welche* Kompetenzen *wodurch* und *wie* auch wirksam *zur Geltung* kommen können bzw. sollten. – Ich kann diese Kataloge hier nicht referieren, dann bliebe kein Platz für meinen eigenen Beitrag zum Thema.

3.

Lehrkraft kann man auf verschiedene Weise sein, z.B.

- etwas zum Zwecke des Nachahmens/-machens vormachen (bei kleinen Kindern, im Handwerk usw.)
- Instruktor/Unterweiser mit einem bestimmten Auftrag (Tanzen, Tennis, Autofahren usw.)
- Informator/Belehrer in einem Lehrgang (Studienrat)
- Anreger für jene, die das Lernen lernen sollen (animateur)
- Berater für jene, die schon lernen können und Hilfe benötigen
- Inspirator, der Neugier und Interesse weckt
- Motivator/Coach, der Leistungswilligkeit/-bereitschaft/-fähigkeit anfährt und trainiert.

Der „Lehrer“ an öffentlichen staatlichen Schulen wird üblicherweise nur für einen Ausschnitt definiert, präpariert und engagiert: Unterricht „erteilen“. Das ist offensichtlich nur der schmale Instruktor/Informator-Ausschnitt. Dass er den gut beherrschen soll, versteht sich von selber. Denn die Lehrtätigkeit des Lehrers ist der Grund für seine Anstellung in einem „Lehramt“ und für die Gehaltszahlung.

Aber Vorsicht: Den Lehrer über die Lehrtätigkeit („Unterricht“) in seinen Kernkompetenzen und Qualitätskriterien definieren zu wollen, hat Folgeprobleme:

- Die Ausbildung der Lehrkräfte ist in *dieser* Perspektive auf die „Erteilung“ von Unterricht fixiert und lässt in der Regel den Umstand außer Acht, dass Unterricht ein Mittel zu einem *anderen* Zweck ist: nämlich das *Lernen des einzelnen Schülers*, wobei auch das Lernen kein Selbstzweck (und schon gar kein Zweck für PISA-Rankings ist), sondern ein (entscheidender) Modus der Selbst- und Welterfahrung.³ Merkwürdigerweise müssen angehende Lehrer

² Es ist daher auch kein Wunder, dass in Schulen, in denen die „Fachlichkeit“ vorherrscht (den Gymnasien), die Kooperation der Lehrkräfte untereinander und über die Grenzen der „Fachschaften“ hinweg nur sehr schwach ausgeprägt ist. Vgl. Steiner, Brigitte, u.a.: Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Z.f.Päd. 52 (2006), S. 185-204.

³ Das ist die Analogie zu Diltheys Satz: „die Erziehung ist nicht selbst in sich Zweck, sondern nur Mittel für die Entfaltung eines Seelenlebens“ (Ges. Schriften IX, S. 181). – Wenn, wie Adorno trefflich formulierte, „Bildung“ Kultur im Modus ihrer subjektiven Aneignung ist, dann muss

immer noch lediglich eine „Lehrprobe“ abliefern, jedoch nicht auch Lernerfolge ihrer Schüler präsentieren. Die Lerntätigkeit der Schüler ist aber meist nur locker an Unterricht gekoppelt, weil diese Tätigkeit ein zwar von außen beeinflussbares, ansonsten aber autonomes Geschehen im Gehirn ist, auf das wir direkt keinen willkürlichen Einfluss haben; wir können dieses Geschehen lediglich unterstützen oder be- oder gar verhindern.⁴

- Die perspektivische Verengung belastet die Debatte über Lehrerbildung, denn da wird dann in der Regel von einem Lehrer in einem menschenleeren Raum gehandelt; bestenfalls steht er vor einer Klasse (was auch nicht die Regel sein sollte).
- Mit dieser Verengung geht verloren, dass Unterricht und Lernen, wenn es erfolgreich sein soll, eingebettet sein muss in eine förderliche Atmosphäre, in stützende und entspannte Beziehungsstrukturen usw., was in der Theorie-tradition der „pädagogische Bezug“ (Herman Nohl) hieß.

Mithin ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, weg von „Unterricht“ als „Stoff“-Vermittlung hin auf Themen, die für (Selbst-)Bildungsprozesse wichtig sind⁵, und hin auf die Adressaten, den/die Schüler, die diese Prozesse bewerkstelligen lernen sollen.⁶

4.

Der aktuelle Blick auf die „Kundschaft“ der Lehrer belehrt uns darüber, dass deren professionelle Selbstdefinition über sozial-psychologisch kontextlosen „Unterricht“ ein Selbstmissverständnis (mit fatalen gesundheitlichen Folgen!) wäre:

- 6.400 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 18 wurden in einer repräsentativen Stichprobe gefragt „Was gefällt Dir am Schulleben besonders?“⁷ Die Antworten lauteten:
 - in der Schule Freunde treffen (64%)
 - gute Noten bekommen (45%)
 - bestimmte Unterrichtsfächer (39%)
 - gute Klassengemeinschaft (30%)

Unterricht die Modi dieser Aneignungsprozesse (Humboldt sprach von „Assimilation“) ermöglichen.

⁴ Dazu die Beiträge in dem von mir herausgegebenen Buch: Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel 2006.

⁵ Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. II) Bern usw. 1991; Ders.: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. (Entwicklungspsychologie..., Bd. III) Bern usw. 1994.

⁶ Beiträge zu diesem Perspektivenwechsel in meinem Buch: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel 2002. – Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007.

⁷ Jürgen Zinnecker, u.a.: null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild. Opladen 2003, S. 43.

- Pausen/Pausenleben (25%)

und auf Rangplatz 6 (von 10)

- ich kann etwas lernen (23%).

- Schulbesuch bekommt – und bekam immer – von Kindern und jungen Leuten eine *Sinn-* und *Bedeutungszuschreibung* primär *nicht* über *Unterricht* (schon gar nicht über *Leistung*) und hinsichtlich der zu erwerbenden *Abschlüsse* („Berechtigungen“) allenfalls über deren Tauschwert für *Anschlüsse* („wenn ich studieren will, brauche ich halt ein *Abi*“), sondern über *Freundschaft* und *Gemeinschaft*, also über den Ort der *Vergemeinschaftung*. Dies war demzufolge auch der *Kerngedanke* der *Land(erziehungs)heim-Gründungen* von *Hermann Lietz* und seinen *Nachfolgern* seit 1898 als *Alternativen* zu den *Staatsschulen* als *Unterrichtsvollzugsanstalten*; in dieser Zeit um 1900 war der *Wandervogel* Ausdruck eines *Mangels* an *Vergemeinschaftung*. Und dieser *Gedanke* wird heute wieder zur *Geltung* gebracht, wenn es darum geht, den „*Entgleisungen*“ in *problematischen Jugendlichenmilieus* entgegenzuwirken.⁸
- 2 Millionen *Kinder* und *Jugendliche* leben heute von *Sozialhilfe* oder *Sozialgeld* (*Hartz IV*), 2005 war jedes 8. *Kind* unter 15 in *Westdeutschland*, jedes 4. in *Mitteldeutschland* „*bedürftig*“ – eine *euphemistische Umschreibung* für „*arm*“: diese *Kinder* haben nur das *Nötigste* zum *Essen*, keine *Zugänge* zu *kulturellen Erfahrungen* (weil das *Geld* kostet!), können an der *Klassenreise* nicht teilnehmen, müssen auf das *meiste* verzichten, was als *Statussymbol* unter *Gleichaltrigen* *Ansehen* verleiht usw.⁹
- „*Psychologen* sehen jedes 5. *Kind* in *seelischer Not*“ – *Leistungsdruck* in der *Schule* erzeugt *Ängste* und *Depressionen*.¹⁰ *Jugendliche* mit *niedrigem ökonomischen Status*, meist *gekoppelt* mit *Migrationshintergrund*, haben *doppelt* so häufig (28%) *Eßstörungen* wie ihre *bessergestellten Altersgenossen*; sie sind *psychisch auffällig*, *rauchen öfter*, sind mit ihrem *Selbstbild* (!) *unzufrieden*. Weitere *Befunde*: *Angst vor Armut* und *sozialem Abstieg*, *ADHS-Symptome* in der *Schule*, *Anfänge* von *burnout*. – Und nun erwarten wir *umstands- und kontextlos* „*Unterricht*“ und „*Lernen*“, *Leistungswilligkeit* und *-fähigkeit*? Na, denn viel *Erfolg*...
- *Bericht* aus *Berliner Ganztagschulen*: „*Bis zu vier Fünftel* der *Kinder* bleiben ... *mindestens 8 Stunden* lang *ohne warmes Essen*. Grund sei die *Weigerung* der *Eltern*, die *Kosten* zu *tragen*.“¹¹ Weil sie es auch gar nicht *können*? Kann

⁸ Roland Eckert: *Schüler und Schulen ohne Chancen? Gruppenbildung als Königsweg der Schulentwicklung*. Unter www.forum-kritische-paedagogik.de - Aus den *Trierer Projekten* von Eckert und *Mitarbeitern* vgl. *Thomas Wetzstein*, u.a.: *Jugendliche Cliques*. Zur *Bedeutung* der *Cliques* und ihrer *Herkunfts- und Freizeitwelten*. *Wiesbaden* 2005.

⁹ *Dokumentation* „*Wir brauchen eine Politik, die alle Kinder fördert*“. *Frankfurter Rundschau* Nr. 112 vom 15. *Mai* 2007, S. 7. *Bericht* von einer *Studie* des *Robert-Koch-Instituts*: *Bundesweiter Kinder- und Jugendgesundheitsurvey* (17.600 *Kinder* und *Jugendliche*). *Informationen* im *Internet* über das *RKI*.

¹⁰ *Ebd.*, S. 5.

¹¹ *Susanne Vieth-Entus* im *Tagesspiegel* Nr. 19547 vom 15.5.2007, S. 9

es einen erfolgreichen Lernarbeitstag von 8 Stunden geben ohne „Rhythmisierung“? Ohne den Wechsel von An- und Entspannung, von „Unterricht“ und Spiel und Sport, ohne gemeinsames 2. Frühstück (für viele Kinder das 1.) und ohne gemeinsames Mittagessen, ohne Üben und Nachfragen, Schlafen und Dösen.¹²

- Reformpädagoge Otto Herz fordert „ein radikales Umdenken: ‚Für Schule sind Schüler und Eltern genauso verantwortlich wie die Lehrer. Also müssen sich alle Beteiligten verständigen. Ob sich die Mühe lohnt? ‚Eindeutig ja‘, sagt Brigitte Polenz, Lehrerin an der Volksschule in Memmingen. Vor anderthalb Jahren ersetzte die Pädagogin die typischen Elterngespräche – ‚in denen nur zu oft einer kritisiert, während der andere sich verteidigt‘ – durch Termine, bei denen auch die Schüler anwesend sind. Gemeinsam mit Mutter oder Vater sowie dem Kind entwickelt Polenz individuelle Ziele (etwa: pünktlich kommen, Hausaufgaben ernst nehmen, im Matheunterricht aufpassen). ‚Solche Sitzungen sind zeitintensiv‘, räumt Polenz ein. Sie erfahre dadurch aber viel mehr über die Kinder, was wiederum dem Unterricht zugute komme. Einige Schüler sind heute spürbar engagierter und haben ihre Leistungen gesteigert. Polenz’ Bilanz der neuen Gesprächsform: ‚Früher war die Stimmung oft gereizt, heute ist die Spannung raus.‘“¹³

2. Kernkompetenzen

Wenn die üblichen fachlichen Voraussetzungen und die wünschenswerten didaktisch-methodischen Praxen als vorhanden unterstellt werden – also i.S. unserer Fragestellung Regel- als Mindestanforderungen, die als solche aber in der Regel nicht nur nicht erreicht werden, sondern aufgrund der herrschenden schlechten Arbeitsbedingungen als *Maximalanforderung* gefürchtet sind –, dann müssen immer noch folgende „Kernkompetenzen“ angemahnt werden: die Befähigungen von Lehrkräften,

- förderliche Beziehungen aufbauen
- Gruppenbildungen mitorganisieren
- selbstorganisiertes Lernen in Arbeitsgruppen moderieren
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen induzieren
- Selbstbildung anregen
- Leistungswillen und -fähigkeit wecken

¹² Erfunden wurde dies ebenfalls von Hermann Lietz für seine Landerziehungsheime (seit 1898), und die heutige Praxis ist anschaulich geschildert von Alfred Hinz für die Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen, unter www.forum-kritische-paedagogik.de

¹³ Claudia Jacobs/Tatjana Meier: Titelthema „Weniger Zoff, bessere Noten“. In: FOCUS SCHULE Nr. 2 (2007), S. 10-23, hier S. 14. – Helmut Fend: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. (Entwicklungspsychologie..., Bd. IV) Bern usw.1997.

zu können. Das können Lehrkräfte besonders dann, wenn sie gelernt haben bzw. *ad hoc* lernen, wie ihre Schüler arbeitend lernen (oder eben auch nicht); sie lernen es gewiss nicht, wenn sie die Schüler nur ihrem „Unterricht“ passiv folgen lassen.

Wird Schule als Unterrichtsvollzugsanstalt „nach PISA“ verstanden, sind die hier üblicherweise genannten „Kernkompetenzen“ für „guten Unterricht“ zwar instrumentell wichtig, aber pädagogisch belanglos. Solange sie das sind, werden die Schulleistungen mittelmäßig bleiben. Das ist die Erfahrung der zitierten Memminger Lehrerin, und nicht nur ihre Erfahrung.

Künftige Lehrkräfte müssen lernen, ihre Berufstätigkeit aus der bürokratischen De-Regulierung zurückzuführen in eine pädagogisch angeleitete Re-Regulierung. Und jedem Schüler die Botschaft übermitteln: Jeden Morgen komme ich für Dich! Es geht um Dich!

3. Qualitätskriterien

Derzeit besteht hinsichtlich des *outcome* von Lehrerbildung ein fundamentaler Dissens: Wird *Lehrtätigkeit* bewertet oder *Anleitung zum Lernen*: *Lernwilligkeit*, *Ermittlung von Lernschwierigkeiten* usw.?

Als im Einstein-Jahr 2005 Nobelpreisträger und andere Koryphäen der Wissenschaft in Berlin versammelt waren, wurde gefragt, aus welchem Land der nächste Einstein käme. Die wackeren Deutschen sagten, das könne man nicht wissen. Da meldete sich der Präsident der Taiwanesischen Akademie der Wissenschaften und sagte, vermutlich käme er aus einem Land, wo die Schulkinder, wenn sie nach Hause kommen, nicht gefragt werden: „Hast du gute Noten bekommen?“, sondern: „Hast du eine gute Frage stellen können?“

Damit ist m.E. der entscheidende Indikator für die Qualität eines Lehrers genannt: Er hat Verstehensprozesse in einem Ausmaß angebahnt, die es dem Schüler erlauben, weiterführende Fragen zu stellen, d.h. Interesse und Neugier waren geweckt worden. Sie sind die emotionalen Motoren allen Lernens.

„Gute Lehrer“ in heutigen Betriebsformen der Schule (Ganztagsbetrieb) und angesichts des heutigen kulturellen, sozialen, ökonomischen Umfelds der Schule, sind

- Beziehungs- und Sozialisationsarbeiter
- Entwicklungshelfer der werdenden Persönlichkeit¹⁴
- als Vorbilder Sinnstifter¹⁵

¹⁴ Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917 u.ö.

¹⁵ Hermann Lietz schrieb ins Logo seines Deutschen Landerziehungsheims „Licht – Liebe – Leben“ als Umschrift um eine aufgehende Sonne. Als „Schulzweck“ nannte er das „Nachleben le-

- Kulturvermittlungsagenten
- Ratgeber und Beistand

Natürlich nicht immer alles zugleich, aber fallweise mal das eine, mal das andere, mal mehr, mal weniger intensiv.

Für solche Lehrer und Lehrerinnen – und so beschreiben sich Angehörige des Berufsstandes *selber*, die sich als berufszufrieden und -erfolgreich bezeichnen – ist Schule und Unterrichten eine *kulturelle Praxis* mit all den Dimensionen, die kulturelle Praxen haben: von der Beziehungs- bis zur Sinnstiftungsebene. Schule und Unterricht – „Bildung als Kultur im Modus der subjektiven Aneignung“ – soll jungen Menschen Lebenssinn erschließen; Schule soll *Sinn* machen, indem sie *Sinn macht!*

* * * *

Gegen dieses Bild vom Lehrer wird geltend gemacht,

- es handele sich um eine Überforderung
- es sei angesichts der eigentlichen Funktion der Schule – Unterricht! – moralisch-appellativ überzogen und demzufolge schädlich
- es verhindere jede doch viel wichtigere Weiterentwicklung der eigentlichen Kernkompetenz eines Lehrers: handwerklich guter Unterricht.

Dem ist entgegenzuhalten, dass tunlichst *hinreichende* und *notwendige* Bedingungen einer Tätigkeit unterschieden werden sollten. Im vorliegenden Fall besteht keine Einigkeit darüber, was jeweils hinreichend und notwendig ist. Geht man von der prioritären Notwendigkeit des „guten Unterrichts“ aus, dann liegt aber zugleich auch auf der Hand, dass er – hinreichende Bedingung – für seinen Erfolg in Kontext und Prozesse, Beziehungen und Gefühle eingebettet sein muss, ohne die erfolgreiches Lernen aufgrund von (Selbst-)Instruktion gar nicht stattfindet. Offensichtlich ist Letzteres also, was den *outcome* betrifft, die *notwendige* Bedingung.

Diese Gedankenspielerei von Henne und Ei erledigt sich auf andere Weise:

- Wenn man *über* Schule und Unterricht redet, kann man sich auf eine distanzierte Beobachterposition zurückziehen und Strukturanalysen durchführen.. Strukturfunktionalistisch ist dann die Rede von Systemlogik, von der Grammatik von Prozessen, vom bedauerlichen (Erziehungs-)Technologiedefizit (Luhmann/Schorr), von Stabilisierungsmechanismen, Innovationsblockaden

benswerten Lebens“. Heute ist über den meisten Schulkindern die Sonne der Reformpädagogik untergegangen, und die Umschrift der drei L heißt „Labern – Lernen – Leisten“, und das „lebenswerte Leben“ findet außerhalb der Schule statt.

und anderen entmutigenden Umständen und Verhältnissen, die auf jeden Fall *ohne unser Zutun* den Lauf der Dinge bestimmen. Die Lehrer als Instruktoren lehren alles und jedes – die Lehrpläne sind ein Sammelsurium und immer noch nicht durch Lerngänge ersetzt, die schon Aebli anmahnte! – und dann aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler: in der Regel nichts, was *mit ihnen* etwas zu tun hat.

- Wenn aber *von* der Sache selbst gesprochen wird als einer Kommunikations- und Interaktionsgemeinschaft von Personen, die sich in kulturellen Kontexten von kollektiven und individuellen Wertentscheidungen und Sinnstiftungen bewegt und deren Ziel es ist, diese Kontexte zum Zwecke der (kritischen) Aneignung erlebbar und dadurch auch tradierbar werden zu lassen, dann geht es nicht zuletzt um die Anbahnung von Sinn und Bedeutung der eigenen Lebensführung („Bildung“). Der Lehrer steht dann vor der Herausforderung, etwas vermitteln zu sollen, was für die geistige und kulturelle Selbstentwicklung seiner Schüler *durch ihn* als Person und als Persönlichkeit wichtig ist. Dies lernen sie dann, alles andere tropft mehr oder weniger an ihnen ab oder wird im Arbeitsgedächtnis bald wieder gelöscht, spätestens nach dem nächsten Test. Schule als herkömmliche Instruktionsanstalt ist die perfekt organisierte Verhinderungsform des nachhaltigen Lernens.

Junge Leute brauchen gute Lehrer, bei denen sie etwas lernen können. Und sie brauchen den „bedeutungsvollen Anderen“, der ihnen bei ihrer Entwicklung zu sich selbst und ihrer Suche nach sich selbst und ihrer Zukunft zur Seite steht.

Wer letzteres jungen Leuten nicht bieten mag oder nicht zu bieten imstande ist, sollte sich zufrieden geben mit einem Job als Instruktor oder Trainer und den anspruchsvolleren Beruf eines Lehrers meiden: er würde sich überfordern, ohne doch den Erwartungen der jungen Leute gerecht werden zu können.

Autor:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen
Tel. 07071/61876
uherrmann-tuebingen@t-online.de
www.forum-kritische-paedagogik.de