

Hartmut Lenhard

## Das neue Bild von Lehrerin und Lehrer?

Perspektiven der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern weiterführender Schulen in NRW<sup>1</sup>

---

### 1 Ein erster Anlauf: Das Bild und die Bilder

Dienstag, 5. Stunde, Ort: ein beliebiges Gymnasium in NRW.

Anlass: Beratungsgespräch zu einer Unterrichtsstunde im Fach Deutsch, Lerngruppe der Jahrgangsstufe 6, Thema: Wir schreiben ein Gedicht. Produktionsorientierte Verfahren am Beispiel des Gedichts 'Oktoberlied' von Theodor Storm.

Teilnehmer: Frau Meier, Referendarin; Herr Starke: Ausbildungslehrer; Frau Stein, Fachleiterin für das Fach Deutsch; Herr Liebling: Hauptseminarleiter.

Frau Stein eröffnet das Gespräch mit einer ermutigenden Handbewegung, soll heißen: "Sie sind dran, Frau Meier"!

Frau Meier: "Also, ich finde, die Stunde ist gut gelaufen. Ich habe meine Ziele im wesentlichen erreicht. Die Kinder haben sich erfreulich rege beteiligt und ich habe mich in der Stunde auch wohl gefühlt. Also, ich bin ganz zufrieden mit dem Verlauf der Stunde."

Herr Starke sekundiert: "Die Kinder mögen dich einfach. Sie haben sich ja heute für dich geradezu ein Bein ausgerissen. Ich glaube, dass das auf deinen kameradschaftlichen Umgangston zurückzuführen ist. Außerdem war Dein methodischer Einfall mit dem Weiterschreiben der dritten Strophe super. Das hat den Schülern wirklich Spaß gemacht."

Frau Meier: "Na ja, ich hab mir inzwischen doch auch einiges von Dir abgeguckt."

Frau Stein schaltet sich nach dem allgemeinen Schulterklopfen ein: "Ich teile Ihre Beobachtungen durchaus. Die Schüler haben in der Tat ein hohes Maß an Interesse an der Methode gezeigt, die Sie eingesetzt haben. Ihr Engagement beim Schreiben hat mich beeindruckt. Aber, liebe Frau Meier, meinen Sie nicht auch, dass dabei die fachliche Seite ein wenig zu kurz gekommen ist? Nach welchen Kriterien sollten die Schüler eigentlich vorgehen? Und welche formalen Aspekte sollten die Schüler berücksichtigen?"

Betretene Miene bei der Referendarin. Es kommt, wie es kommen musste, denkt sie. Immer hat sie was zu meckern. Wo es doch schön geklappt hat. Und jetzt auch noch Herr Liebling!

"Tja, Frau Kollegin, zu der fachlichen Seite kann ich mich nun wirklich nicht äußern, obwohl: das, was Frau Stein Ihnen zu bedenken gegeben hat, scheint mir plausibel. Aber ich habe eine andere Beobachtung gemacht, die mehr Ihr erzie-

---

<sup>1</sup> Vortrag am 3.3.99 in der Evangelischen Akademie Iserlohn. Thema der Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter weiterführender Schulen: "Pauker - Kumpel - Lernbegleiter? Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer in einer sich wandelnden Schule".

herisches Handeln berührt: Vortrag der ersten Gruppe, Ihr Kommentar: 'Toll!' ; Vortrag der zweiten Gruppe, Kommentar: 'ganz toll!', Vortrag der dritten Gruppe, Kommentar: 'das habt ihr wirklich toll gemacht!' Ein solches Lob ist einfach zu undifferenziert. Es nutzt sich ab. Spätestens beim dritten Mal meinen die Schüler, sie seien selbst alle kleine Dichter. Stellen Sie sich doch mal die Eltern vor, wenn die die Ergüsse ihrer Sprösslinge lesen und erfahren, dass das alles ganz toll gewesen sein soll. So jedenfalls kann man Qualitätsansprüche für das Lernen nicht hochhalten." Usw. usw.

Zugegeben, ein bisschen überzeichnet ist die Situation schon. Und wenn diese Szene für die Beratungsqualität in der Lehrerausbildung stehen würde, wären alle Beteiligten arm dran. Aber für unser Thema ist sie - so meine ich - überaus aufschlussreich. Der Begriff 'Bild' kommt nicht einmal in diesem Gespräch vor, und doch finden sich unter der Oberfläche gleich Hinweise auf mehrere Bilder, die das Gespräch indirekt steuern. Da ist zunächst die Referendarin mit ihrem Selbstbild, das sie im Schaufenster der vermeintlich gelungenen Unterrichtsstunde ausstellt: Seht her, ich bin eine Lehrerin, die mit ihrer Klasse gut auskommt. Mein Unterricht läuft hervorragend! Natürlich kann dieses Bild auch strategische Bedeutung haben, das Gespräch präformieren, die Fronten 'hie Referendarin und Ausbildungslehrer - dort die Ausbilder' klären und ähnliches mehr. Dann hat die Referendarin ein bestimmtes Bild vom Unterricht: Unterricht muss Spaß machen, Spaß macht Unterricht, wenn sich Schüler beteiligen und die Lehrerin sich wohlfühlt. Schließlich schwingen auch noch Bilder von der Lerngruppe, aber auch vom Ausbildungslehrer mit, dessen 'Meisterstellung' ausdrücklich bestätigt wird. Umgekehrt zeichnet der Lehrer das Bild, der er von der Referendarin hat: Partnerin der Schüler, pfiffig bei der methodischen Gestaltung, hört auf die Ratschläge des erfahrenen Kollegen. Und die Ausbilder? Die Fachleiterin geht zwar auf das Selbstbild der Referendarin ein, korrigiert es aber in einem für sie entscheidenden Punkt: Es fehlt die Fachkompetenz, und damit sinkt das Unterrichtsgeschehen auf das Niveau eines inhaltsleeren Firlefanz. Gelernt, so ihr stillschweigendes Fazit, haben die Schüler bei dieser Lehrerin nichts oder etwas Falsches. Denn die Fachleiterin setzt dem Selbstbild der Referendarin ihr Bild einer fachlich kompetenten Lehrerin gegenüber. Schließlich noch der Hauptseminarleiter. Er hat zunächst ein Bild von seiner Kollegin, das ihm vielleicht signalisiert: Misch dich nicht in ihre Angelegenheiten, stell nicht ihre Fachkompetenz in Frage, du weißt, wie so etwas endet. Umso ungebremster bringt er aber sein eigenes Bild des erziehenden Lehrers ins Spiel, der mit Lob und Tadel differenziert umgeht. Und obendrein bringt er zur Stützung seiner Überlegungen noch das mögliche Bild der Eltern vom Unterricht der Referendarin bei. Ja, er deutet an, dass der Unterricht auch angesichts des bildungspolitisch verordneten Leitbildes - der Lehrer sichert die Qualität des Unterrichts - defizitär sein könnte.

Fazit des ersten Anlaufs:

1. Bilder, wohin wir schauen. Nicht ein einzelnes Bild besitzt die Potenz, der Ausbildung seinen Stempel aufzudrücken. Vielmehr gibt es so viele Bilder wie Akteure in der Ausbildung und wie es Beziehungen und Interaktionssituationen unter diesen Akteuren gibt. Wahrscheinlich liegt das daran, dass wir zur Entschlüsselung unserer Umwelt auf Bilder angewiesen sind. Sie geben uns Sicherheit bei der Deutung und bei Entscheidungen, weil wir in ihnen wiedererkennen, was wir erfahren haben.
2. Bilder sind Reflexe von Erfahrungen, aber auch Produkte von Wünschen und Erwartungen, sie legen sich wie ein Spinnennetz über unsere Beziehungen, bestimmen unser Verhalten und unsere Gefühle. Wer würde sich nicht mit Sympathie an die liebevolle Karikatur des Physiklehrers aus der Feuerzangenbowle erinnern, der seinen Schülern die Dampfmaschine höchst anschaulich vor Augen malt. Und wer von uns könnte leugnen, dass er Bilder seiner alten Lehrer und Lehrerinnen in sich trägt, die biographisch wirksam geworden sind.
3. Bilder sind widersprüchlich. Sie liegen vielfach im Streit miteinander; es ist nicht ausgemacht, welches Bild sich in Kommunikationssituationen durchsetzt. In der Ausbildung hängt die Überzeugungskraft des Bildes an seiner Plausibilität - wie schlüssig sind die von ihm abgeleiteten Handlungsorientierungen? -, aber auch an der Macht der Hierarchie, die das ihr genehme Bild durchzusetzen imstande ist, sei es durch die Definitionsgewalt über die Zensuren, sei es über bürokratische Mechanismen.
4. Bilder haben unterschiedliche Funktionen: Sie können bestätigen und legitimieren, sie können beschreiben und vorschreiben. Und sie hängen jeweils von der Perspektive ab, aus der sie ins Spiel gebracht werden. Der Begriff 'Pauker' etwa signalisiert ursprünglich die Außensicht all derer, die eine gewalttätige Institution Schule am eigenen Körper erlitten haben. Er geht in die Zeit der körperlichen Züchtigung zurück und ist seit 1667 zunächst als Hosenpauker oder Arschpauker nachweisbar<sup>2</sup>. 'Kumpel' hingegen ist ein Selbstbild aus den 70er Jahren, als eine neue Lehrergeneration daran ging, ihre aus der marxistischen Gesellschaftsanalyse stammenden Überzeugungen auf die Schule zu übertragen und sich gern als 'Arbeitskamerad' der Schüler sehen wollte. Sie ahnte nicht, dass dabei wohl eher ihre verborgenen Symmetrie-sehnsüchte durchschlugen als die realen Produktionsverhältnisse. 'Lernbegleiter' schließlich ist das behördlich verordnete und bildungspolitisch sanktionierte Leitbild der 90er Jahre.
5. Bilder sind zweidimensional, flächig. Ihre Kraft beziehen sie auch aus der Reduktion der Wirklichkeit auf überschaubare Strukturen. Am einleuchtendsten sind häufig die Bilder, die einzelne Züge besonders hervortreten lassen

---

<sup>2</sup> Theodor W. Adorno, Tabus über den Lehrerberuf, in: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt 1969, S. 76: "Im Bild des Lehrers wiederholt sich, sei's noch so abgeschwächt, etwas vom affektiv höchst besetzten Bild des Henkers."

und gar nicht erst den Anspruch erheben, die Spannungen und Konflikthaltigkeit des Alltags einzufangen.

Welches Bild also ist gemeint, wenn es jetzt um "das neue Bild von Lehrerin und Lehrer in der Ausbildung" gehen soll?

Dazu zunächst eine Anmerkung: Ich spreche weder aus der ministeriellen Perspektive noch aus der des Bildungsforschers. Ich spreche schlicht aus der Sicht eines Studienseminars für das Lehramt für die Sekundarstufe II, das sich tagtäglich darum müht, den Referendarinnen und Referendaren eine gute Ausbildung angedeihen zu lassen. Dass dabei meine Erfahrungsbasis notwendig eingeschränkt ist und ich etwa zur Lehrerfortbildung nur Unwesentliches beitragen kann, sei schon vorweg eingeräumt.

Und noch eine Vorbemerkung: Ich spreche im folgenden immer von Lehrerin und Referendarin. Die Herren sind immer mitgemeint. Verstehen Sie dies als eine Verbeugung vor der Tatsache, dass sich im Paderborner Seminar inzwischen 68 % Frauen (von einer Gesamtzahl von 186) im Referendariat befinden.

Nun also:

## 2 Eine Sackgasse: **Das** neue Lehrerleitbild der Denkschrift

Überblickt man die in den letzten Jahren erschienene öffentlichkeitswirksame Literatur zum Zustand der Schule, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass diese fast unisono nach demselben Muster gestrickt ist. Da werden zunächst mit ungewöhnlichem Aufwand und sicher auch mit fundierter Empirie ein Szenario, Entwicklungslinien, mindestens aber "Zeitsignaturen"<sup>3</sup> der Gegenwartsgesellschaft entworfen. Die beobachteten Trends reichen von der Pluralisierung der Lebensformen über die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien, von der Internationalisierung der Lebensverhältnisse, der Veränderung der Arbeitssituation und dem Wertewandel bis hin zu den Veränderungen von Kindheiten und Jugendzeiten. Der erste Argumentationsschritt kulminiert in aller Regel in der These, dass die Gegenwartsgesellschaft einem ständigen Wandel unterworfen sei. Daraus folgt, so - stellvertretend für andere Publikationen - die Denkschrift der Bildungskommission: Das "Tempo dieser Veränderungen [...] verlangt vom einzelnen und von den Institutionen, sich kreativ anzupassen, sich weiterzuentwickeln und an der Gestaltung der Zukunft aktiv teilzunehmen."<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Bildungskommission NRW, Denkschrift Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 23 ff. Die Kommission der Denkschrift behauptet zwar, sie mache nicht "den Versuch, aus einem bestimmten Szenario zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung detaillierte Anforderungen an Ziele, Inhalte oder Organisationsformen schulischer und außerschulischer Bildung abzuleiten" und beschränkt sich deshalb auf "Zeitsignaturen". Gleichwohl enthält der Ansatz der Kommission vor allem im Teil über das Lehrerleitbild einen deutlich deduktiven Zug.

<sup>4</sup> Denkschrift, S. 24.

Vor dem Hintergrund eines solchen Szenarios sieht die alte Schule wirklich alt aus. Mit ihr, ihrem Ist-Zustand und ihrem lebenden Inventar wird in einem zweiten Argumentationsschritt gründlich "abgerechnet"<sup>5</sup>. Die Denkschrift selbst enthält sich glücklicherweise einer Schul- und Lehrerinnenbeschimpfung. Die allseits geschätzten Schulkritiker aber "haben sich einen Feind ausgesucht, und den nehmen sie voll unter Beschuss: die rationalistische Didaktik der verkopften Schule", konstatiert Hartmut von Hentig nicht ohne einen Schuss Selbsterkenntnis<sup>6</sup>. Ich erspare mir und Ihnen Details des oft mit süffisanter Larmoyanz vorgetragenen Angriffs. Auf der Horrorfolie des gegenwärtigen Schulsystems lassen sich nun in einem dritten Schritt umso glanzvoller Bilder einer neuen Schule zeichnen, die den gewandelten Herausforderungen gerecht wird. Natürlich differieren diese Bilder beträchtlich, je nach Provenienz der Autoren<sup>7</sup>. Bleiben wir - als pars pro toto - wieder bei der Denkschrift. Sie beschreibt - wie allseits bekannt - das neue Leitbild der Schule<sup>8</sup> der Zukunft als 'Haus des Lernens'<sup>9</sup> und sieht als deren Mittelpunkt den Erwerb von Lernkompetenz. Deren Bedingungen und Aspekte, Inhalte, Mittel und institutionelle Voraussetzungen werden prägnant und anschaulich entfaltet.

Dann aber kommt die Denkschrift zur Gretchenfrage: "Was wird von den Lehrkräften im 'Haus des Lernens' erwartet?"<sup>10</sup> Und hier geht es nun richtig zur Sache. "Ein verändertes Leitbild für die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Idee einer Schule der Zukunft, die als lernende Organisation auf Entwicklung, Selbststeuerung und Kooperation angelegt ist."<sup>11</sup> Dieses Leitbild wird nun in klassischer Weise deduziert. Abgesehen von einer grundlegenden "Handlungskompetenz" (Stichworte: Selbststeuerung, Selbstverantwortung, pädagogische Grundeinstellungen, soziales Verhalten, Kreativität, Schulverantwortung, kommunikative Fähigkeiten) gehören nach Meinung der Kommission folgende "Basisqualifikationen" zu den "professionellen Grundbefähigungen":

- Fachlich-didaktische Kompetenz
- Methodische Kompetenz
- Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen
- Diagnostische Kompetenz
- Beratungskompetenz

---

<sup>5</sup> Für viele Veröffentlichungen hier stellvertretend: Peter Struck, Neue Lehrer braucht das Land, Darmstadt 1994, S. IX; im folgenden S. 15, 41.

<sup>6</sup> Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken, München/Wien 3. Aufl. 1994, S. 162.

<sup>7</sup> Eine instruktive Übersicht bietet Hilbert Meyer, Schulpädagogik, Bd. 2, Für Fortgeschrittene, Berlin 1997, S. 3.

<sup>8</sup> Hans-Günter Rolff, Lehren im Haus des Lernens. Überlegungen zu einem Lehrerleitbild, in: Pädagogik 4/97, S. 33ff.

<sup>9</sup> Denkschrift, S. 77 ff.

<sup>10</sup> Rolff, Lehren, S. 35.

<sup>11</sup> Denkschrift, S. 303.

- Metakognitive Kompetenz
- Medienkompetenz und
- Teamfähigkeit

Und damit nicht genug: alle diese Kompetenzen werden in insgesamt 30 Unterkompetenzen aufgefächert, zu denen natürlich noch weitere Qualifikationen schulstufen- und bildungsgangbezogener Art hinzutreten. Um das Bild zu komplettieren: Soeben hat eine Kommission des MSWWF ein Konzept entworfen, in dem die Anforderungen allein für Medienkompetenz in 24 Einzelkompetenzen zerlegt ist. Und nun der Clou: "Die beschriebene Situation und die veränderten Anforderungen an Lehrkräfte **zwingen** dazu, die Lehrerbildung an der Konzeption der Schule der Zukunft und ihrem Berufsleitbild auszurichten und sie inhaltlich und organisatorisch umzugestalten."<sup>12</sup>

Ich breche hier ab und ziehe in Thesenform ein erstes Fazit:

1. Die Denkschrift entwickelt das Top-Down-Modell eines Lehrerleitbildes, das ohne Rücksicht auf die Betroffenen dekretiert und ihnen übergestülpt wird. Wenn man dieses Verfahren an den Kriterien misst, die für die Entwicklung von Leitbildern im Bereich der Wirtschaft gelten<sup>13</sup>, so kann man nur zu dem Ergebnis kommen: "Die Gefahren dieser Strategie liegen auf der Hand: Die Mitarbeiter einer Organisation können das Leitbild als Oktroi empfinden. Die Identifikation mit dem Leitbild ist dann stark beeinträchtigt und kann im Extremfall zu einer vollständigen Ablehnung, in Einzelfällen sogar zu Sabotagehandlungen führen."<sup>14</sup> Auch verglichen mit dem Berufsleitbild, das der Schweizerische Lehrerverband in mühevoller Diskussion entworfen hat (Titel: Lehrerin/Lehrer sein, 1993), ist aus der Denkschrift jeder Anschein verschwunden, es könne sich um eine persönliche Selbstvergewisserung der Angehörigen des Lehrerberuf über ein gemeinsames Berufsethos handeln. Ich kann mich in der Bewertung nur Alf Hammelraths Statement zur Leitbilddiskussion anschließen: "Das Leitbild selbst ist zum Klischee verkommen, zu einem Abziehbild, an dessen kitschigen Farben und Linien man glaubt messen zu können, wie gut ein Lehrer ist, oder auch: wie ein Lehrer auszubilden ist, damit er ein guter Lehrer wird. [...] ein solches Abzieh-Leitbild taugt vielleicht für jene, die immer schon wussten, woran Schule genesen soll, und die auch wissen, was Lehrern beizubringen sei, damit sie gute Lehrer seien."<sup>15</sup>
2. Die Kompetenzkataloge, die in der Denkschrift wie in anderen Veröffentlichungen den Lehrerinnen und insbesondere der Ausbildung verordnet werden,

---

<sup>12</sup> Denkschrift, S. 309.

<sup>13</sup> Vgl. dazu Volker Belzer, Leitbilder - Potentiale und Perspektiven für moderne Organisationen, in: Volker Belzer (Hrsg.), Sinn in Organisationen? oder: Warum haben moderne Organisationen Leitbilder? München 1995, S. 13-54.

<sup>14</sup> Belzer, Leitbilder, S. 32.

<sup>15</sup> Alf Hammelrath, Versuch einer Einführung in das Thema, in: Forum Lehrerbild. Biographie und Kommunikation, Fachtagung vom 17.6.1997 an der Westf. Wilhelms-Universität Münster, ZKL-Texte Nr. 4, Münster 1997, S. 13.

dürften letztlich nichts anderes sein als die reformpädagogischen Tugendkataloge des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts in neuem Gewand. Diese Tugendkataloge hatten das pädagogische Ethos der Lehrerinnen in den Mittelpunkt gestellt und von ihm her ein idealistisch überhöhtes Lehrerbild entwickelt. Heute klingen die Kataloge nüchterner und funktionsspezifischer. Ihnen wohnt aber nicht nur die gleiche Tendenz zur fortwährenden Überforderung der Lehrerinnen inne, sondern ihnen haftet - bei näherem Hinsehen - derselbe Ruch zeittypischer Ideologien und Mythen über den Lehrerberuf an<sup>16</sup>.

3. Der Kompetenzkatalog hat eine Überbaufunktion, aber keine handlungsleitende Kraft. Er gleicht einem Beschwörungszereemoniell, das dem leuchtenden Bild des Hauses des Lernens eine virtuelle Lebendigkeit einhauchen und es so zum Leben erwecken soll. Es ist weder mit der Alltagswirklichkeit der Lehrerinnen noch mit der der Ausbildung vermittelt.
4. Das Kompetenzprofil der Denkschrift ist merkwürdig unkonturiert. Zwar steht auch hier die fachlich-didaktische Kompetenz an erster Stelle, aber der Schwerpunkt der Kompetenzen liegt wohl eher auf dem Prozess des Lernens, den die Lehrerin als Lernbegleiterin unterstützen soll. Dies kann auch kaum anders sein, wenn denn Lernkompetenz im Sinne einer lebenslangen Lernfähigkeit und Bereitschaft das Ziel der Schule sein soll. Ein solches Lernverständnis ist Reflex der Diagnose, dass die einzige Konstante in unserer Gesellschaft der permanente Wandel sei. Auch wenn der Lernbegriff bildungstheoretisch untermauert wird: Ich habe den Verdacht, dass ein solches formalistisch-funktionales Lernverständnis eher den Verwertungsinteressen einer hochindustrialisierten Gesellschaft entspringt, in der es auf Mobilität, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität ankommt, als dem Interesse daran, Kindern und Jugendlichen zu Identität, Orientierung, Standfestigkeit und Fähigkeit zur Auseinandersetzung zu verhelfen<sup>17</sup>. Dass auch die Lehrerinnen auf diesen Lernbegriff verpflichtet werden, ist nur konsequent, dient aber nicht der Profilierung ihrer Person und Aufgabe.
5. Wieder einmal ist die Ausbildung letztlich der Sündenbock. Ihr wird der Schwarze Peter präsentiert, denn sie soll die Lehrerinnen liefern, die allererst die Schule der Zukunft mit bauen helfen. Natürlich muss die Denkschrift darauf setzen, dass das Haus des Lernens aus einer "Reform bei laufendem Betrieb [entsteht], getragen von den Menschen, die heute miteinander in der Schule arbeiten"<sup>18</sup>. Aber den eigentlichen Entwicklungsschub soll die Ausbildung liefern, sie ist "Kernelement eines auf Qualitätssicherung und

---

<sup>16</sup> So auch Hans Glöckel, Von der "Seele des Erziehers" zum "Professionellen Pädagogen"?, in: Pädagogische Welt, Dezember 1980, S. 707ff. (714).

<sup>17</sup> Vgl. dazu auch die Gemeinsame Stellungnahme der Kirchen in NRW zur Denkschrift, Stapelage 1996, S. 3.

<sup>18</sup> Denkschrift, S. 77.

Qualitätsverbesserung ausgerichteten Schulwesens."<sup>19</sup> Die Hoffnung auf eine innere Erneuerung der Schule durch die Ausbildung scheint mir genauso trügerisch zu sein wie die Erwartung der 70er Jahre, durch die Schule könne die Gesellschaft entscheidend revolutioniert werden. Denn die große Veränderung erhofft sich die Denkschrift in klassisch technokratischer Manier von einem organisatorischen und rechtlichen Umbau der Ausbildung. Übersehen wird dabei, dass sich die Ausbildung junger Kolleginnen eben nicht im idealtypisch entworfenen Haus des Lernens vollzieht, sondern in der Schule der Gegenwart, unter der Ägide der Lehrerinnen von heute, mit den langgedienten Fachleitern in den Seminaren, inmitten all der Verwerfungen, Widersprüche und Spannungen, die die Schule auszeichnet. Übersehen wird auch, dass der Anpassungsdruck an die schulische Wirklichkeit, die Belastungen und Routinen die volltönenden Reformprojekte immer wieder überlagern und das Engagement der Referendarinnen einholt.

So also geht es nicht. Wie aber dann?

### 3 Annäherungen: Von den Widersprüchen des Lehrerberufs

Ich bleibe einen Moment bei der Vorstellung von der Schule als Haus des Lernens. Hans-Günter Rolff hat in einem Vortrag dieses Bild ausgemalt:

"Wenn man schon das Bild des Hauses bemüht, kann man die alte Schule als eine Art Hotel mit ganz vielen Einzelzimmern verstehen, wo die Türen zu sind und wo zumeist nur eine Person in jedem Zimmer ist und wo kaum Verbindungen zwischen den einzelnen Kammern oder Zimmern existieren und wo es unten eine Rezeption gibt [...] In jedem Fall ist es eine vormoderne Vorstellung eines Hauses, und es ist ganz sicher, dass das Haus des Lernens nicht als Hotel vorstellbar ist, sondern das Haus des Lernens hat offene Zimmer, [...] hat auch gemeinsame Arbeitsflächen, wo man sich mal treffen kann, um etwas vorzubereiten und nachzubereiten, hat Flächen zum Feiern, ist überhaupt sehr offen, nach außen [...]. In diesem Haus des Lernens gibt es Kooperation und Teamarbeit [...] und es gibt auch eine gemeinsame Leitung."<sup>20</sup>

Eine plastisches, anregendes Bild, gewiss, aber auch hier geht es nicht ohne Karikaturen ab. Ob sich die alte Schule in der Metapher des Hotels wiederfindet, scheint mir zweifelhaft. Noch dubioser freilich ist die Vorstellung einer freien, fröhlichen Lernwelt, in der jeder mit jedem kooperiert, und "eine partnerschaftliche Schulkultur" bewirkt - so die Denkschrift - dass sich alle Beteiligten wohlfühlen<sup>21</sup>. Ob dieses Bild nicht doch wesentliche Strukturen von Schule unterschlägt und seine Faszination aus einem harmonistischen Grundverständnis von Lehren und Lernen bezieht? Wird es in der Schule der Zukunft keine Konflikte

---

<sup>19</sup> Denkschrift, S. 306.

<sup>20</sup> Hans-Günter Rolff, Was muss der Lehrer, die Lehrerin im 'Haus des Lernens' können?, in: Lehrerbild und Lehrerbildung, Beiträge zur Fachtagung vom 2.7.1996 an der Westf. Wilhelms-Universität Münster, ZLK-Texte Nr. 3, Münster 1996, S. 44.

<sup>21</sup> Denkschrift, S. 303.

mehr in den Lehrerkollegien geben über Arbeitsbelastung und Entlastungsstunden, über die Zahl der Aufsichten und Vertretungsstunden, über Beförderungen und Sonderaufgaben? Werden die täglichen Reibereien zwischen den Engagierten und den Resignierten, zwischen den Fleißigen und Faulen, zwischen den Strengen und den Lässigen, zwischen Vertretern des Philologenverbandes und der GEW der Vergangenheit angehören? Werden sich die Kolleginnen und Kollegen einig sein über die Banalitäten des Schulalltags, darüber, ob man Schüler auffordern sollte, das weggeworfene Papier aufzuheben, in den Stunden das Kauen mitgebrachter Süßigkeiten einzustellen und sich sprachlich mit einem Mindestmaß an gegenseitiger Achtung zu begegnen? Und wie es mit so sensiblen Punkten wie Leistungsanforderungen und Benotung, Ordnungsmaßnahmen und Disziplin? Und wie werden die Schülerinnen und Schüler diese Schule erleben? Werden sie nun nicht mehr den Chemieraum als eine Art Folterkammer erleben, weil sie nun selbstbestimmt lernen dürfen? Oder werden sie Klassenarbeiten nun ganz easy finden, weil sie sich die notwendigen Gegenstände in ihrem Lernzirkel freiwillig und motiviert selbst erarbeitet haben? Und wird das Gefühl, dass die Schule nur dazu da ist, die eigenen Lebensinteressen einzuschränken und die frei verfügbare Zeit zu stehlen, dem Gefühl Platz machen, dass Lernendürfen ein Vorrecht ist und obendrein Spaß macht? Und wie ist es mit Schulleitung und Schulaufsicht? Ist es im Haus des Lernens nicht mehr nötig, dass ein Schulleiter einen Kollegen zur Rede stellt, weil er sich das Recht herausnimmt, seinen Unterricht ständig mit einer Verspätung von 5 Minuten zu beginnen? Und wird die Schulaufsicht endlich der Aufgabe ledig sein, missratene Abiturvorschläge wieder zurückzuschicken, weil sich alle Lehrenden in kompetenter Weise gegenseitig unterstützen und selbst beraten?

Einige Fragen, die andeuten, dass das Bild vom Haus des Lernens zwar eine suggestive Kraft hat, der Komplexität der Schule als Institution und auch des Verhältnisses von Lehrerin und Schülern aber nicht gerecht wird.

Gehen wir dieser Komplexität etwas detaillierter nach.

1. Die Schule in unserer Gesellschaft ist widersprüchlich konstruiert. Sie ist zunächst eine Institution zur Reproduktion der Gesellschaft durch Qualifikation und Selektion und zur Integration der nachwachsenden Generation. Ihr Zwangscharakter ist in dieser gesellschaftlichen Leistungserwartung begründet<sup>22</sup>. Es scheint so, dass diese Funktion für die Eltern, aber auch für die Schüler eine schlechthin entscheidende Bedeutung hat. Eltern bestehen darauf, dass die Schule - und wenn es eben geht: die höhere Schule - durch ihr Zertifikatswesen ihren Kindern gute - oder zumindest: bessere - Lebenschancen zuteilt; ihr Verständnis von Lernen orientiert sich dabei weitgehend an Fakten und Kenntnissen, die die Schule zu vermitteln habe. Aber auch die Schüler haben - vor allem je älter sie werden - ein eher strategisches Ver-

---

<sup>22</sup> Vgl. zu dem Grundwiderspruch der Schule das lesenswerte Buch von Rolf Gutte, *Lehrer - ein Beruf auf dem Prüfstand*, Reinbek 1994, hier vor allem S. 47 ff.

hältnis zu Schule und Unterricht. Sie sind der Auffassung, dass es zuerst und vor allem um gute Noten geht und eignen sich in ihrer Schullaufbahn Verhaltensweisen an, die auf einen möglichst optimalen Einsatz von Arbeitsaufwand und Ertrag zielen. Vermutlich ist auch die Schulaufsicht gerade dabei, die gesellschaftliche Funktion von Schule wiederzuentdecken; wie anders ist das Programm zur Qualitätssicherung und -kontrolle zu verstehen, das jetzt ministeriell eingefordert wird? Seit der Output der Schule einer globalen und auch nationalen Kontrolle ausgesetzt ist (man denke an die vielzitierten TIMSS-Studien), werden der Ton schärfer und die Maßnahmen autoritärer. Ganz anders die Lehrerinnen: Ihr pädagogisches Selbstverständnis tendiert eher dazu, die beiden anderen Grundfunktionen der Schule, die ich mit Hilbert Meyer als 'Humanfunktion' und als 'Bildungsfunktion' bezeichnen möchte<sup>23</sup>, in den Vordergrund zu stellen. Mit diesen Funktionen wird die Schule zum einen als geschützter Raum umschrieben, in dem Kinder und Jugendliche lernen können, miteinander zu leben und in Menschlichkeit aufzuwachsen; zum andern ist sie der Ort, an dem sie sich zu einem mündigen Menschen entwickeln können. Die Grundeinsicht von der gesellschaftlichen Funktion der Schule zu umgehen oder sie soweit wie möglich in den Hintergrund zu schieben, ist **die** Verlockung, der wohl kaum eine Lehrerin widerstehen kann. Sie wird natürlich gerade von Lehrerinnen in der Ausbildung gern verdrängt, weil sie all das umfasst, was unvereinbar ist mit den eigenen pädagogischen Idealen und den Bedürfnissen, mit Schülern freundschaftlich umzugehen und von ihnen geliebt zu werden. Die Nähe zu den Schülern, das tägliche Miteinander-Umgehen, die lehrerspezifische face-to-face-Kommunikation - all das durchbricht ständig die Distanz, die eine Lehrerin braucht, will sie die Leistungen ihrer Schüler sachgemäß beurteilen, möglichst gerechte Noten geben, an Versetzungen mitwirken oder nur den immer neuen Anlauf zu diszipliniertem Arbeiten nehmen. Gleichwohl ist der Konflikt zwischen ihrer Rolle als Agentin des gesellschaftlichen Auftrags einerseits und als pädagogisches Gegenüber zu den Schülern andererseits strukturell vorgegeben und unausweichlich. Ihn nach einer Seite hin aufzulösen, würde die Lehrerin entweder zur Vollzugsbeamtin gesellschaftlicher und vor allem wirtschaftlicher Anpassungs- und Leistungserwartungen degradieren oder sie zu einer pädagogischen Illusionistin machen, die zwar von der Nestwärme pädagogischer Beziehungen lebt, aber die Ernstsituation schulischer Wirklichkeit verkennt. Sich dem Widerspruch zu stellen, ihn auszuhalten und produktiv zu bearbeiten, ist daher die einzige Möglichkeit, die einer professionellen Berufsausübung entspricht.

2. Ein zweiter Widerspruch: Die Lebenswelt der Schüler und die Schulwelt der Lehrerinnen. Thomas Ziehe hat in einem interessanten Aufsatz mit dem Titel "Adieu 70er Jahre"<sup>24</sup> die These vertreten, dass der alltagskulturelle Kontext

---

<sup>23</sup> Hilbert Meyer, Schulpädagogik, Bd. 1 Für Anfänger, Berlin 1997, S. 307 ff.

<sup>24</sup> Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung, Pädagogik 7/8 1996, S. 34 ff.

der Schule sich drastisch verändert habe: "Betrachte ich Schule unter dem Gesichtspunkt der Mentalitäten, Verhaltensstile und Selbstdeutungen der Beteiligten, so hat sich diese 'Software' der Schulrealität ganz beträchtlich gewandelt."<sup>25</sup> Waren die Lehrerinnen noch in den 50er und 60er Jahren unangefochtene "Repräsentanten einer kulturellen Tradition, die sie rollengerecht weiterzuvermitteln hatten, die sie aber keineswegs selbst legitimieren oder subjektiv plausibel machen mussten", so hat sich das Grundverhältnis zwischen Schüler und Lehrerin entscheidend geändert. Es beruht nicht mehr auf einer kulturellen Selbstverständlichkeit. Die Lebenswelt der Schüler und die Schulwelt der Lehrerinnen sind so weit auseinandergetreten, dass zwischen beiden eine sinnvolle Kommunikation nicht mehr ohne weiteres möglich ist<sup>26</sup>. Die Lehrerin muss die Voraussetzungen für den Unterricht allererst schaffen, seine Bedingungen in mühsamer Anstrengung aushandeln. "Sie muss nun die Plausibilität des Lehrstoffs herstellen, eine personale Beziehung zwischen sich und den Schülern aufbauen, zur Selbstmotivation anregen und Lernsituationen arrangieren."<sup>27</sup> Der Widerspruch zwischen Lebenswelt und Schulwelt ist allerdings nicht grundlegend neu; er liegt strukturell darin begründet, dass sich die Schule als pädagogischer Schonraum einerseits gegen das 'wirkliche' Leben abschotten muss, dass sie andererseits aber nicht umhin kommt, es in pädagogischer Absicht wieder in die Schulen hineinzuholen<sup>28</sup>. Allerdings verschärft sich dieser Grundwiderspruch unter den Bedingungen der Entwertung der Hochkultur und der gleichzeitigen Ausprägung differenzierter Jugendkulturen und Alltagswelten Jugendlicher. Auch hier gibt es offene oder latente Versuchungen, den Widerspruch aufzulösen. Die eine Versuchung liegt darin, den Abstand der Schulwelt zur Lebenswelt der Schüler dadurch zu verringern, dass man die Inhalte den Schülerinteressen anpasst und ihre Themen in die Schule hinein verlängert. Die andere Versuchung ist der Rückzug auf die fachwissenschaftliche Bastion, die nach dem Prinzip 'Friss Vogel oder stirb' auf die Aushandlung des Sinnes von Unterrichtsgegenständen verzichtet und deren Notwendigkeit aus ihrer Sachlogik begründet oder allenfalls curricular einfordert. Beide Lösungen genügen nicht den Anforderungen an berufliche Handlungsfähigkeit. Sie versäumen es, die Kinder und Jugendlichen in eine für sie produktive Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen zu bringen. Denn nur so geschieht Lernen: sich an der

---

<sup>25</sup> Ziehe, Adieu, S. 36.

<sup>26</sup> Die Schüler beschreiben das Lernen in der Schule als "lebensfern, handlungsarm, entsinnlicht, einseitig rationalistisch, öd und abstrakt; sie erleben die Schule als fremdbestimmte, bürokratisch durchorganisierte und ritualisierte staatliche Anstalt; sie geißeln das Elend der Zensurengebung und etikettieren die Schule als Lernknast, als Sortiermaschine oder auch als totale Institution." Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff, Klaus-Jürgen Tillmann, Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985, S. 11.

<sup>27</sup> Ziehe, Adieu, S. 37.

<sup>28</sup> Meyer, Schulpädagogik, Bd. 1, S. 325.

Widerständigkeit der Themen abarbeiten, sich an der Fremdheit der Dinge reiben, Selbstverständliches als nichtselbstverständlich erleben. Noch einmal Thomas Ziehe: "Der Wert von Lerngegenständen bemisst sich dann nicht an ihrem lebensrealistischen Stellenwert, sondern an ihrem Neuigkeitsgehalt für die 'kognitive Landkarte' in den Köpfen der Schüler; er bemisst sich daran, ob sie Themenbereiche 'neu' zu denken lernen und im Kopf Ordnungen anlegen können."<sup>29</sup>

3. Ein dritter Widerspruch: Zwischen alltäglichem Anpassungsdruck und innovativem Reformimpuls

Wie kommt es, dass manche junge Lehrerin mit viel Elan und Reformeifer in das Referendariat startet, bemüht ist, "erziehungswissenschaftliche Progressivität in die Schule hineinzutragen"<sup>30</sup> und doch spätestens nach einigen Jahren dort angekommen ist, wo ein Großteil der Kollegen bereits seit langem auf sie wartet: bei der täglichen Routine, der Anpassung an die Standards und Rituale ihrer Schule, dem Repertoire der bereits gelehrt Themen, bei einem festen Methodenpäckchen? Manch eine merkt diese Entwicklung erst, wenn der Frontalunterricht sich immer mehr festsetzt, obwohl gerade dieser in der Ausbildung nach allen Regeln pädagogischer Kunst kritisch durchleuchtet wurde. Ein Berufsleben hart an der Belastungsgrenze - das hat man sich nach der Mühsal des Referendariats so nicht vorstellen können, und doch seufzen gerade die Kolleginnen mit einem hohen Selbstanspruch darunter, wenn sie erst einmal den Ernstfall Schule jenseits des überschaubaren Geheges der Ausbildung erleben. Es liegt nahe, angesichts der Schwerstarbeit, die jeden Tag zu leisten ist, die Flinte ins Korn zu werfen, Abschied zu nehmen von den Utopien und eine Überlebensstrategie zu entwickeln, die sich an den praktischen Gegebenheiten ausrichtet. Und doch ist diese Haltung das schlimmste, was einer Lehrerin passieren kann. Schlimm deshalb, weil die Institution gesiegt, die Strukturen die Person bezwungen haben. Dann nämlich sind Lehrerinnen nur noch Verwalterinnen des Bestehenden, die nichts so sehr herbeisehnen, wie ihren eigenen Ausstieg in die Pension. Berufszufriedenheit kann sich so nicht einstellen, vielmehr ist die Flucht in die Krankheit oder in das Burnout-Syndrom die Regel. Wenn Schule lebendig bleiben soll, dann gilt es, auch diesen Widerspruch auszuhalten, die lebensnotwendigen Routinen zu entwickeln und doch an der Verbesserung von Schule und Unterricht mitzuarbeiten - um der Kinder und Jugendlichen willen, aber auch um seiner selbst willen. Auch dies gehört zur Professionalität des Lehrerberufs.

---

<sup>29</sup> Ziehe, Adieu, S. 38. Bemerkenswert ist auch die Kritik Ziehes dem Kampfbegriff 'Verkopfung': "Die Denunziationsrede von der 'Verkopfung' halte ich für einen ärgerlichen Fehlgriff. Kognition ist in weiten Teil der Reformöffentlichkeit zu einem Zwangsbegriff geworden, und Abstraktionsfähigkeit erscheint manchen fast schon als eine Form von Charaktermangel."

<sup>30</sup> Gutte, Lehrer, S. 82.

Lehrersein ist also ein Beruf in Widersprüchen, Widersprüche, die im Kern strukturell angelegt sind, die sich aber unter den Bedingungen von Schule hier und jetzt und erst recht in Zukunft zuspitzen. Was braucht eine Lehrerin, um diesen Widersprüchen standzuhalten? Was hilft ihr, mit der täglichen Sisyphosarbeit fertig zu werden?<sup>31</sup>

Es scheint, als erlebten wir in der pädagogischen Debatte zur Zeit eine Renaissance der Lehrerpersönlichkeit<sup>32</sup>. Die Formulierung Hartmut von Hentigs "Die Person des Lehrers [ist] sein bestes Curriculum"<sup>33</sup> bringt dies pointiert auf einen Nenner. (Nebenbei gesagt: Sie kann auch sein schlechtestes sein!). Dieses Diktum findet inzwischen in abgewandelter Form in anderen Publikationen Eingang. So etwa bei Hilbert Meyer: "Die Persönlichkeitsstruktur der Lehrerin ist *die* entscheidende Größe ihrer Lehrkompetenz."<sup>34</sup> Oder bei Helmut Fend: "Die Erwartungen an Lehrer und die positiven Eigenschaftszuschreibungen zum idealen Lehrer, die von allen Bezugsgruppen heute vorgenommen werden, gehen in zentralen Punkten in die Richtung, dass neben Fachkompetenz und Gerechtigkeit die souveräne Haltung des Lehrers, seine Persönlichkeit besonders wichtig ist."<sup>35</sup> Und was damit gemeint ist, beschreibt Fend als "Bild einer in sich ruhenden Persönlichkeit [...], die weiß, was sie will, und die ein positives Verhältnis zu sich selber hat. Das Idealbild besteht somit im mündigen Lehrer, der selbständig handeln und entscheiden kann, der sich selbst in Frage stellen und korrigieren kann, der sich aber gleichzeitig auf der Grundlage einer unprätentiösen Selbstsicherheit und Orientierungssicherheit positiv dem öffentlichen Auftrag seiner Tätigkeit verpflichtet weiß." In der Tat: Die Wiederentdeckung der Lehrerpersönlichkeit hebt ans Licht, was lange unter der Decke funktionaler und berufsoziologischer Kompetenzerwartungen verdeckt war. Freilich taucht die Lehrerpersönlichkeit gelegentlich auch unter anderer Nomenklatur auf, etwa wenn von beruflicher Identität, biographischer Kompetenz oder von Selbstkompetenz gesprochen wird. Gemeint ist in allen Fällen aber ähnliches: eine Lehrerin, die getragen ist von einem begründeten Selbstvertrauen, das sich mit Nachdenklichkeit und Selbstkritik verbindet und offen ist für eine fortwährende Selbstentwicklung.

Was gibt einer Lehrerin dieses Selbstvertrauen? Zunächst eine fundierte Sachkenntnis, sowohl in fachlicher als auch in didaktischer und methodischer Hinsicht. In der Ausbildung erleben wir immer wieder, wie pädagogisch hochmotivierte Referendarinnen daran scheitern, dass sie ihr Waterloo bei der ersten Schülerfrage erleben, die über den Rand der Schulbuchweisheit hinaus gestellt

---

<sup>31</sup> Vgl. dazu Arno Combe, Der Lehrer als Sisyphos. Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre - oder: vom hohen Preis der schnellen Sicherheit, in: Pädagogik 4/97, S. 10 ff.

<sup>32</sup> Vgl. z.B. Helmut Fend, Sozialer Wandel, Lehrerleitbilder und Lehreraus- und Fortbildung, Internetausgabe: <http://www.so.shuttle.de/lfb-nw/fend1s.htm>; Meyer, Schulpädagogik, Bd. 1, S. 142 ff.

<sup>33</sup> von Hentig, Die Schule neu denken, S. 251.

<sup>34</sup> Meyer, Schulpädagogik, Bd. 1, S. 144.

<sup>35</sup> Fend, Sozialer Wandel, Abschnitt 5.4.

wird. Aber Wissen allein heißt noch nicht, auch im Unterricht souverän handeln zu können. "Wissen muss im Handeln eingeübt werden [...]. Erst im Zusammenwirken von Wissen und Können verwirklicht sich gutes und professionelles Lehrerhandeln. Gleichzeitig muss es in einer Weise in die Persönlichkeit des Lehrers integriert sein, dass ein produktives Verhältnis von Person und Beruf entsteht."<sup>36</sup> Und schließlich braucht eine Lehrerin die Fähigkeit, sich selbst im sozialen Geflecht des Kollegiums zurechtzufinden, sich in Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Lerngruppen einzulassen, Konflikte zu bearbeiten und mit anderen zusammenzuarbeiten, also das, was man mit dem Stichwort 'Sozialkompetenz' zusammenfassen kann.

Mit diesen drei Stichworten 'Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz' sind wir unversehens mitten in der Ausbildung angekommen, denn diese bilden nach dem Seminarrahmenkonzept für die Sekundarstufe II<sup>37</sup> die Signaturen professionellen Lehrerhandelns.

## 4 Angekommen: Ein neues Bild der Lehrerin in der Ausbildung?

### 4.1 *Das Spannungsfeld der Lehrerausbildung*

Wie die Schule ist auch der Vorbereitungsdienst widersprüchlich eingerichtet. Die neue OVP konstatiert zunächst lapidar: Der Vorbereitungsdienst "ist so anzulegen, dass Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in einem kontinuierlichen wissenschaftlich fundierten Prozess berufliche Handlungsfähigkeit, bezogen auf alle Lehrerfunktionen, erwerben."<sup>38</sup> In welchen Lehrerfunktionen sich berufliche Handlungsfähigkeit bewähren soll, beschreibt das Seminarrahmenkonzept näher: Es sind die altbekannten, im Strukturplan für das Bildungswesen bereits 1970<sup>39</sup> genannten sechs Lehrerfunktionen 'Unterrichten und Erziehen, Beraten und Beurteilen, Verwalten/Organisieren und Innovieren'. Natürlich soll das, was als Ziel des Vorbereitungsdienstes festgeschrieben ist, auch Gegenstand der Zweiten Staatsprüfung sein: "Die zweite Staatsprüfung stellt fest, ob und mit welchem Erfolg die Kandidatinnen und Kandidaten das Ziel des Vorbereitungsdienstes gemäß § 6 erreicht haben."<sup>40</sup>

So weit, so gut. Rahmenpläne und Prüfungsordnungen sprechen eine klare juristische Sprache. Und es ist gut, die Nüchternheit, mit der hier dekretiert wird, nicht gleich wieder zu zerreden. Denn eins ist klar: Weder die OVP noch das Seminarrahmenkonzept entwerfen ein ideales Leitbild von Lehrerinnen. Sie listen keine Kompetenzkataloge auf, die in der Ausbildung abzuarbeiten wären. Im Gegenteil: Sie sind relativ offen formuliert und bieten mit den sechs Lehrerfunkti-

---

<sup>36</sup> Fend, Sozialer Wandel, Abschnitt 1.

<sup>37</sup> Ausbildung im Dialog zwischen Schule und Seminar. Seminarrahmenkonzept für die Sekundarstufe II, Schule in NRW, Schriftenreihe des MSW Nr. 9015, S. 17 ff.

<sup>38</sup> OVP vom 12.12.1997, § 6.

<sup>39</sup> Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

<sup>40</sup> OVP § 52.

onen und den drei 'Anforderungsbereichen' "Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz" allenfalls eine Matrix für Ziele, die die Studienseminare ausdrücklich selbständig ausdifferenzieren und weiterentwickeln sollen. Es ist auch nicht so, dass der Unterricht als Kernbereich des Lehrerhandelns entwertet und die Lehrertätigkeit durch die sechs Funktionen enorm ausgeweitet würde. Schon die Gewichtung der Funktionen 'Unterrichten und Erziehen' als "Leitfunktionen"<sup>41</sup> sollte vor dem Verdacht warnen, hier komme es zu einer Verlagerung der Ausbildung auf periphere Bereiche. Vielmehr betont das Seminarrahmenkonzept, dass die "berufliche Handlungsfähigkeit der Lehrerin und des Lehrers in allen Situationen immer ganzheitlich herausgefordert [sei], weil sich die verschiedenen Funktionen des Lehrerberufs im Alltagshandeln miteinander verschränken und überlagern."<sup>42</sup> Die Differenzierung der Lehrerfunktionen hat also lediglich analytische Bedeutung. Was das heißt, kann man sich leicht am Unterricht selbst klarmachen: Natürlich steht im Mittelpunkt des Unterrichts das Unterrichten. Aber mit jedem Lob und mit jedem Tadel, mit jeder Ermutigung und mit jeder Ermahnung erzieht die Lehrerin. Mit jedem "gut so!" und jedem "An diesem Punkt müsstest du noch einmal genauer nachdenken!" bewertet sie. Und wenn sie bei einer Gruppenarbeit herumgeht und mit einer vorsichtigen Frage eingreift, wenn sich eine Gruppe in einer Sackgasse festgefahren hat, berät sie Schüler, ebenso wie mit einem ausführlichen Kommentar unter einer Hausarbeit. Und was das Verwalten und Organisieren angeht, so reicht dies von der Führung eines Kursheftes bis zu ordentlichen Aufzeichnungen über die sonstige Mitarbeit. Schließlich das Innovieren: Innovieren heißt nicht Erneuerung um des Neuen willen, sondern Verbesserung des Bestehenden. Und das kann sich auf den Einsatz einer fachdidaktisch effektiveren Methode des Vokabellernens genauso beziehen wie auf ein einleuchtendes, aber ungewöhnliches Experiment im Physikunterricht. Die Betonung der Lehrerfunktionen erweitert also vor allem den Blickwinkel der Ausbildung und leitet dazu an, die Komplexität des Lehrerhandelns wahrzunehmen.

Ergebnis: Bei aller normativen Klarheit sind OVP und Rahmenplan erstaunlich offen und lassen den Seminaren einen weiten Spielraum für die Ausgestaltung der Ausbildung.

Dennoch: Die Zielvorgaben der Ausbildung sind das eine, die Referendarinnen das andere. Der Einfachheit halber zitiere ich zu diesem Spannungsverhältnis aus dem Seminarrahmenkonzept: "Ausbildung im Vorbereitungsdienst hat es mit Erwachsenen zu tun, die Lehren lernen wollen und daher als Subjekte der Ausbildung wahrgenommen werden müssen. Subjektorientierte Ausbildung heißt, dass die gesamte Ausbildung von der Person der Lernerin bzw. des Lernalters auszugehen und deren Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfähigkeit zu respektieren und zu fördern hat. [...] Damit ist die Ausbildung verpflichtet, jeweils

---

<sup>41</sup> Seminarrahmenkonzept, S. 15.

<sup>42</sup> Seminarrahmenkonzept, S. 14.

individualisierend auf die Lernwege und -fortschritte der erwachsenen Lernerinnen und Lerner einzugehen und deren Fähigkeiten entfalten zu helfen. Individualisierende Ausbildung steht damit in einer Spannung zu den nachweisbaren Qualifikationen, die die Ausbildung vermitteln soll und die in der OVP als Ziel der Ausbildung vorgegeben werden. Diese Spannung tritt nicht erst am Ende der Ausbildung - bei der Zweiten Staatsprüfung - zutage, sondern durchzieht den Prozess der Ausbildung insgesamt. Sie stellt ein konstitutives Element des Lernens im Referendariat dar und bedingt dessen Doppelcharakter. Die Grundfrage einer an den Personen orientierten Ausbildung kann daher nur lauten: Wie kann es den Referendarinnen und Referendaren ermöglicht werden, die Polarität der Ausbildung selbstbewusst und produktiv auszuhalten und innerhalb der gegebenen Strukturen ein Höchstmaß an selbstbestimmter Ausbildung zu entwickeln, die gleichzeitig künftigen Anforderungen an den Lehrerberuf in einer erneuerten Schule genügt?"<sup>43</sup> Der Grundwiderspruch, der die Ausbildung auf seiten der Referendarinnen prägt, durchzieht natürlich auch die Rolle der Ausbilder: Auch sie können sich der Ambivalenz, als Helfer, Begleiter und Berater und zugleich als Beurteiler des Erfolgs der Ausbildung tätig werden zu müssen, nicht entziehen<sup>44</sup>.

#### **4.2 Dilemmata der Ausbildung**

In einem sind sich Referendarinnen und Ausbilder zu Beginn der Ausbildung einig: Die einen wollen gute Lehrerinnen werden, die andern wollen sie dabei anleiten und unterstützen. Beide lassen sich von Bildern guten Unterrichts leiten und beide sehen in diesen Bildern in der Regel ein Gegenmodell zu Unterricht wie er - nicht immer, aber doch recht häufig - ist. Referendarinnen und Ausbilder sind gleichermaßen daran interessiert, das nötige Handwerkszeug zu erwerben und zu vermitteln, ohne das guter Unterricht nicht gelingen kann. Und dass diese Vermittlung auf der Höhe der fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Diskussion geschieht, darf - das sage ich als Insider - unterstellt werden.

Aber dann merken die Referendarinnen sehr schnell, dass dieses Handwerkszeug und eine gründliche Vorbereitung keineswegs garantieren, dass der Unterricht gelingt. Im Gegenteil: Für eine Anfängerin ist jede Unterrichtsstunde letztlich völlig unkalkulierbar. Sie "erfährt ganz praktisch, was geht und was nicht, und dabei lässt [sie] die studierte Wissenschaft ganz schön im Stich. In den Augen der Schüler ist ein 'richtiger' Lehrer einer in Amt und Würden, ein zu respektierender Repräsentant der Institution,, ausgestattet mit allen Machtmitteln dieser Einrichtung. Daran gemessen steht ein Referendar ganz schön dumm da, hängt es doch vom Willen der Schüler ab, ob sie ihn dennoch akzeptieren oder seinen Unterricht eher chaotisieren."<sup>45</sup> In der Tat: Viele Referendarinnen sind

---

<sup>43</sup> Seminarrahmenkonzept, S. 21.

<sup>44</sup> Vgl. Seminarrahmenkonzept, S. 22.

<sup>45</sup> Gutte, Lehrer, S. 84.

zunächst einfach damit beschäftigt zu überleben und 'zurechtzukommen', den Unterricht irgendwie durchzustehen, für erträgliche Ruhe zu sorgen, da und dort auch einen Erfolg einzuheimen. Sie halten sich dabei an Rezepte, Tips, an das Modell ihres Ausbildungslehrers, Ratschläge ihrer Mitreferendarinnen. Sie adaptieren und imitieren. Und sie machen eine entscheidende Erfahrung: "Abgesehen von allerlei Handwerklichem, das da zu lernen ist - ein sauberer, gut gegliederter Tafelanschrieb, den Schüler in ihr Heft übertragen können, die Augen überall haben, Hausaufgaben kontrollieren, mit der Uhr (möglichst im Kopf) unterrichten - steht der angehende Lehrer als Person auf dem Prüfstand [...]"<sup>46</sup> Genau dies erfahren sie als den größten Stress der Ausbildung. Ob es gelingt, von den Schülern - besonders in der Mittel- und Oberstufe - als Autorität respektiert zu werden, ob die Rückmeldungen direkter und indirekter Art ermutigend oder deprimierend sind, ob so etwas wie eine pädagogische Beziehung zur Lerngruppe aufgebaut werden kann - all dies löst Unsicherheit, Ängste und Selbstzweifel aus. Sie ahnen, dass die Einsicht der Kommunikationstheorie, dass die Beziehungsebene die Inhaltsebene der Kommunikation dominiert, auch für sie als Lehrerin zutreffen könnte. Und sie lesen intuitiv an den Reaktionen der Schüler ab, ob die Schüler sie mögen oder nicht oder - was noch schlimmer für die Lehrerin ist - ob sie als Schulrealisten zu verstehen geben: Sie sind uns gleichgültig, aber das ist in der Schule eben so. Fast jede Referendarin kennt das mulmige Gefühl, wenn sie mittags um 12 Uhr in die Klasse 8a hineinmuss, um dort Englisch oder ein beliebiges anderes Fach zu unterrichten. Denn jede missglückte Stunde, jedes Scheitern kratzt an der eigenen Persönlichkeit, weckt tiefgehende Fragen: 'Warum bin ich in dieser oder jener Situation nicht schlagfertig gewesen? Warum ist das Unterrichtsgespräch so chaotisch verlaufen? Warum sind die Schüler nach 20 Minuten so unruhig geworden? Warum ist es mir wieder nicht gelungen, die letzte Reihe einzubeziehen? Bin ich als Lehrerin eigentlich geeignet?' Der Unterricht als permanenter Ernstfall - eine Belastungsprobe, in der manch eine Referendarin erst merkt, dass sie den falschen Beruf angestrebt hat, dass ihre Bilder von sich selbst und von gutem Unterricht wie Seifenblasen in der rauen Luft der Schule zerplatzen. Eine biographische Katastrophe! Manch eine macht auch die neue Erfahrung mit sich selbst, dass der universitär als hervorragend bescheinigte Wissensfundus dahinschmilzt, dass ihre Gesprächsfreudigkeit noch lange nicht bedeutet, ein strukturiertes Unterrichtsgespräch führen zu können oder dass ihr vom Partner so geliebtes privates Chaos sich an der Tafel desaströs auswirkt. Alles nicht unbedingt ein Grund zur Aufgabe, aber doch Grund genug, die persönlichen Schwächen ernsthaft zu bearbeiten.

Und nun die Seite der Ausbilder: Eine ihrer Aufgaben ist es, 'Unterrichtsbesuche' durchzuführen. Die Nomenklatur ist ein Euphemismus, 'Besuche' sind besonders gefürchtet - ein Grund, weshalb in der neuen OVP die Zahl der Besuche

---

<sup>46</sup> Gutte, Lehrer, S. 86.

auf die Hälfte reduziert wurde (übrigens mit zweifelhaftem Erfolg!). Warum eigentlich? Sicherlich auch deshalb, weil ein Besuch mit viel Aufwand, Vorbereitung und Schreiberei verbunden ist, weil er in ritualisierter, oft in zwanghafter Form abläuft, weil nirgends so wie hier die Hierarchie der Ausbilder gegenüber den Referendarinnen durchbricht, usw. All dies hat dazu geführt, die Besuchsstunden als "Kunstwerk"<sup>47</sup> oder "Kunststück"<sup>48</sup> zu etikettieren, sie der Normalität der Alltagspraxis gegenüberzustellen und die Ausbildung als praxisfern zu diskreditieren. Ich will all dies nicht gänzlich in Abrede stellen, möchte aber doch auf eins hinweisen: In der Besuchsstunde verschärft sich das, was für die Referendarin auch im normalen Unterricht abläuft, in prägnanter Weise. Die anschließende Beratung thematisiert ja nicht nur die Unterrichtsoberfläche mit all ihren Begründungen, Entscheidungen und Vollzügen. Sondern indirekt steht mit jeder Kritik auch hier die Person der Referendarin auf dem Spiel. Und diesmal nicht nur aus der Perspektive einer eher spontan agierenden Lerngruppe, der man zur Not nach 4 Wochen wieder adieu sagen kann, sondern aus der Sicht des erfahrenen und geschulten Beobachters, der zugleich bewertet. Das Dilemma der Ausbilder ist, dass sich ihre Beratung nur auf beobachtbare Verhaltensweisen beziehen kann, dass ihnen - und den Referendarinnen - aber zugleich bewusst ist, dass diese Verhaltensweisen Indikatoren für tieferliegende Persönlichkeitsmerkmale sein können, die dem Zugriff der Ausbildung grundsätzlich verschlossen bleiben. Diese fließen - zumeist untergründig - dennoch in das Gesamtbild ein, das Ausbilder von der Referendarin gewinnen, und so auch in die Gutachten und die Prüfungen. Eben deshalb tun Ausbilder gut daran, sich vorschneller Festschreibungen zu enthalten, etwa die wiederholt vorgelegten verkorksten Planungen einer Referendarin nicht notwendig als Anzeichen mangelnder Denkfähigkeit auszulegen oder ihre beobachteten Schwierigkeiten, Schülerbeiträge aufzunehmen, nicht als Signal für fehlende Kommunikationsfähigkeit zu deuten. Erfahrene Ausbilder wissen, dass ihre Bilder offen sein müssen für ein 'Noch nicht': Die Referendarin hat dies und jenes 'noch nicht' gelernt - aber wer sagt, dass sie es nie lernen wird?

Die komplizierte Situation der Unterrichtsbesuche macht den Ausbildern oft schmerzlich deutlich, wie gering ihre Möglichkeiten sind, durch Hinweise auf handwerkliche Techniken die Handlungsfähigkeit der Referendarinnen zu fördern. Es gibt Referendarinnen, die alles 'richtig machen' wollen und sich damit begnügen, solche Hinweise penibel in der nächsten Planung umzusetzen. Erst spät merken sie oft, dass jede Stunde ein Unikat ist, und dass, was in der einen Stunde richtig war, in der nächsten dysfunktional wirken kann. Viel wichtiger ist es deshalb, dass Referendarinnen lernen, sich selbst die richtigen Fragen zu stellen, auch diejenigen, die bis an die Schmerzgrenze der eigenen Persönlichkeit gehen. Genau darauf kann und soll die Unterrichtsberatung zielen und deshalb ist

---

<sup>47</sup> Struck, Lehrer, S. 70.

<sup>48</sup> Gutte, Lehrer, S. 98 ff.

sie m.E. unentbehrlich. Wer dies in den ungeliebten Situationen des 'Besuchs' lernt und sein eigenes Handeln dann auch in der Normalsituation des Unterrichts der kritischen Revision unterzieht, wer schon im Referendariat jede Chance zum kollegialen Feedback auch über die eigenen blinden Flecke nutzt, kann sicher sein, einen gewaltigen Schritt auf professionelle Handlungsfähigkeit hin getan zu haben. Diesen Habitus auch später beizubehalten, dürfte die eigentliche Schwierigkeit sein. Denn es könnte sein, dass Lehrerinnen besonders gefährdet sind, Strategien zur Selbstimmunisierung gegen Kritik von außen, aber auch gegen die eigenen nagenden Zweifel zu entwickeln. An dieser Stelle müsste die Lehrerfortbildung ansetzen.

#### **4.3 Worauf es ankommt**

Wenn man das Seminarrahmenkonzept ernstnimmt, kommt es entscheidend darauf an, dass die Referendarinnen in der Ausbildung einen Prozess der beruflichen Identitätsbildung durchlaufen. Im Laufe dieses Prozesses lernen sie sich mit ihren Stärken und Schwächen kennen. Sehr individuell, sehr persönlich. Fatal wäre es, wenn die Ausbildung alle Referendarinnen über einen Leisten schlagen würde, sie messen würde an einem normativen Leitbild. Sie kann nur eins tun: das Selbstbewusstsein der Referendarinnen dadurch fördern, dass sie deren Stärken betont und erweitert. Schule braucht keinen Einheitslehrer, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Persönlichkeiten. Sie braucht den Begeisterten genauso wie den Nachdenklichen, sie braucht den 'Hans Dampf in allen Gassen' genauso wie den 'Tiefenbohrer', sie braucht den unverbesserlichen Optimisten ebenso wie den Skeptiker. Und deshalb lohnt es sich, wenn die Ausbildung all diese Individualitäten darin bestärkt, den *eigenen* Weg zu den Schülern zu suchen. Vielleicht ist es überhaupt ein Fehlweg, Leit-Bilder des guten Lehrers zu konzipieren und für die Ausbildung verpflichtend machen zu wollen. Vielleicht genügt es, Grenzen und Warnlampen dort aufzurichten, wo der schlechte Lehrer sich breit macht.<sup>49</sup> Aber diese Umkehrung setzt voraus, dass Lehrerinnen die Ausbildung verlassen mit der Bereitschaft und der Fähigkeit, sich selbst immer wieder kritisch zu prüfen, weiterzulernen, sich weiterzuentwickeln. Dann kann man getrost auch ein Resümee wie dieses ziehen: "Immer wieder habe ich erlebt, dass der Beruf den Lehrer ständig mit der eigenen Persönlichkeit und mit den individuellen Schwächen konfrontiert. Mein Fazit nach zwei Jahren Referendariat: Ein erster und wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem guten Lehrer scheint mit die Bereitschaft zu sein, diese Auseinandersetzung anzunehmen, statt den 'Schwarzen Peter' an die Schüler abzugeben. Lehrer, bei denen ich diese Fähigkeit beobachten konnte, habe ich sehr geachtet. Sie waren es, die mir die Freude am Unterrichten vermittelt haben und die mir gezeigt haben, dass es sich

---

<sup>49</sup> Vgl. dazu das Themenheft Pädagogik 11/94 mit einem instruktiven Aufsatz von Rainer Winkel: Vielleicht bin ich auch ein schlechter Lehrer? Oder. Die acht Todsünden im Lehrerberuf, S. 6 ff. und Ewald Terhart: Lehrerbild und Lehrerbildung: Ansprüche und Möglichkeiten, in: Seminar 1/1998, S. 24.

lohnt, Arbeit und Mühe in das Nachdenken über guten Unterricht zu investieren. Und 'Das bringt's!'"<sup>50</sup>

## 5 Weitergehen: Ausbildung als Entwurf

"Was tun Sie", wurde Herr K. gefragt, "wenn Sie einen Menschen lieben?" "Ich mache einen Entwurf von ihm", sagte Herr K., "und Sorge, dass er ihm ähnlich wird." "Wer? Der Entwurf?" "Nein", sagte Herr K., "der Mensch".

Lassen Sie mich mit einer ungewöhnlichen Exegese dieser Geschichte von Bert Brecht schließen. Ich stelle mir vor: Herr K. ist Ausbilder im Seminar Paderborn. Nein, er ist kein Technokrat, er weiß, dass es in der Ausbildung nicht nur um Handwerk und Fertigkeit geht. Er weiß, dass Ausbildung eine Beziehung begründet und dass diese Beziehung von Sympathie, von Interesse an der Person der Referendare getragen sein muss. Wem die Referendare gleichgültig sind oder wer sich gar durch sie gestört oder belästigt fühlt, hat schon verloren, bevor er überhaupt angefangen hat. Herr K. wird danach gefragt, wie er mit jedem einzelnen Referendar umgeht. "Ich mache einen Entwurf von ihm", sagt Herr K. Nein, kein Bild, nichts was den Referendar vereinheitlicht, festlegt, fixiert. Nichts, was ihm die Luft zum Atmen nimmt. Einen Entwurf nur, etwas Unfertiges, Offenes, eine Skizze der Möglichkeiten, ein Projekt zukünftiger Entwicklung. "Und ich Sorge, dass er ihm ähnlich wird." Herr K. sagt nicht: Ich Sorge schon dafür, ich werde dir Beine machen; er sagt: ich trage Sorge, ich bin besorgt, weil ich weiß, wie schwer es ist, nicht derselbe zu bleiben, der man ist. Du kannst auf mich zählen, wenn Du über dich selbst hinauszuwachsen willst, wenn du versuchst, dem Entwurf deiner Möglichkeiten ähnlich zu werden. Ähnlich, nicht gleich. Denn auch der Entwurf ist überholbar.

Ich wünsche mir eine Ausbildung, die nicht von Bildern lebt, sondern von solchen Entwürfen.

---

<sup>50</sup> Jessica Greiß, Der bringt's nicht ... aus der Sicht einer Referendarin, in: Pädagogik 11/94, S. 21 ff. (S. 24).