

AlpTraumlehrer oder AlbTraumlehrer?

Schon in der ersten Silbe dieses Buches beginnen die Herausforderungen. Wie schreibt man denn nun den Alptraum? Bis zur Rechtschreibreform 1998 war das klar: Der Alptraum bezieht seine Orthografie vom sogenannten „Alpdruck“, der Enge beim Atmen, während sich die teuflischen Dämonen im entsprechenden Traum schwer auf die Brust des Schlafenden setzen. „Quatsch!“, darf man seit der Rechtschreibreform sagen: Es geht hier doch um die „Alben“ - jene Wesen aus der Unterwelt, die dem Träumenden zu schaffen machen. Andernorts - und vor allem in späteren Jahren nach der Aufklärung - werden diese Helfer des gefallen Engels verniedlichend auch „Elben“ und „Elfen“ genannt. Ein Albtraum ist also ein Traum mit Elfen. Das wirkt heute nicht mehr sonderlich bedrohlich, wird aber als etymologische Wurzel des Wortes Alptraum behauptet. Schwer zu entscheiden, ob wir an den Alpdruck eines schwer Träumenden oder an die Gehilfen des Teufels denken sollen, während wir uns für eine der beiden orthografischen Varianten entscheiden. Aber eins steht fest: Entscheiden müssen wir.

Und so soll es während der Lektüre des Buches auch weitergehen. Es gilt, über unsere Position zu Lehrerbildern zu entscheiden. Es gilt, uns in unseren Vorurteilen zu hinterfragen. Und es gilt, denkbare andere Einschätzungen ernsthaft und ergebnisoffen zu prüfen. Das vorliegende Buch greift ein sehr komplexes Problemfeld auf: Jede Bürgerin und jeder Bürger in Deutschland verbringt viele Stunden des Lebens gemeinsam mit verschiedenen Lehrern. Und wir entwickeln in dieser Zeit ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, wie „gute“ und „schlechte“ Lehrerinnen und Lehrer „sein müssen“. Mit der Lektüre des Buches sind neue Entscheidungen zu treffen: Die Entscheidung, meine Perspektive zu hinterfragen. Die Entscheidung, im Kopf umzuparken - oder vielleicht auch die Entscheidung, ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin werden zu wollen.

Während der Entstehung des Buches waren auch für uns Autoren einige Entscheidungen zu treffen. Eine davon betrifft die Ablehnung des großen I inmitten ansonsten unauffälliger Substantive. Der Einfachheit halber und um eine gewisse Lesbarkeit im Buch zu wahren, haben wir uns im Zweifel gegen Wortverstümmelung für das generische Maskulin und damit für die Hoffnung auf das gendertechnische Wohlwollen unserer Leserinnen und Leser entschieden.

Wir danken allen Studierenden an der Universität Würzburg, die im Sommersemester 2014 so engagiert auf die Fragen nach „guten“ und „schlechten“ Lehrerinnen und Lehrern geantwortet haben und wir danken Verena Kerschensteiner und Lisa-Marie Bahr, die intensiv gelesen und qualifiziert Rückmeldungen gegeben haben! Johannes Brunner dankt darüber hinaus seiner Mutter, auf deren Unterstützung er immer vertrauen konnte und kann.

Jetzt wünschen wir allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und uns viele Rückmeldungen!

Würzburg, im Januar 2015

Stephan Ellinger und Johannes Brunner

Inhalt	Seite
1. Lehrerbild im Wandel: Ziel und Vorgehen der Erinnerungsstudie	12
Traumlehrer	
2. Autorität - Beziehungsfähigkeit - Respekt	21
3. Humor - Gelassenheit - spielerische Kreativität	51
4. Motivationsfähigkeit - Methodenbeherrschung - Unterrichtsgestaltung	59
5. Reflexionsfähigkeit - Transparenz - Kommunikationsfähigkeit	83
Alptraumlehrer	
6. Demütigungen - Zynismus - Verachtung	99
7. Durchsetzungsschwäche - Intransparenz - strukturelle Machtausübung	117
8. Distanziertheit - Beziehungslosigkeit - Gleichgültigkeit	147
9. Große Härte - Laissez-faire - Unberechenbarkeit	165
10. Die Lehrerbildung aus der Sicht eines Referendars in spe	177

1. Lehrerbild im Wandel: Ziel und Vorgehen der Erinnerungsstudie

Auch ohne die bundesweite Diskussion über den einschneidenden Umbau des deutschen Schulsystems sind in den letzten Monaten und Jahren immer wieder kritische - und z.T. sogar bissige - Veröffentlichungen über das Leben in der Schule und über die Lehrkräfte erschienen. Selbsternannte Bildungsexperten fertigen parallel zum schulischen Werdegang der eigenen Kinder eloquente Analysen der lehrerseitigen Fehlverhalten und der Schwachstellen unseres Schulsystems an und veröffentlichen diese dann verkaufswirksam. Es folgen Fernsehauftritte und noch mehr Rhetorik. Lehrerinnen und Lehrer werden dort als wenig engagierte, frustrierte und fachorientierte Akademiker dargestellt, die für einen Halbtagsjob überreich bezahlt werden. Weil in Deutschland jeder Erwachsene eine Schule besucht hat, kann potentiell auch jeder ein paar Beispiele dazu beitragen - ob sie nun genau so geschehen sind oder nicht, fällt bei der Masse an kollektiven Erinnerungen dann ja nicht mehr ins Gewicht....

Die Ausgangslage: Kinder brauchen pädagogische Unterstützung

Abgesehen von solchen populistischen Beschäftigungen mit der Arbeit der Lehrkräfte, ihrer Professionalität und ihren Motiven, stellt unsere Schule mit ihren Arbeits- und Lernbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer ein sehr komplexes Arbeitsfeld dar. Ein erfolgreicher Lernprozess muss *von* jedem Schüler und *für* jeden Schüler individuell gestaltet werden. Rund 70 % der Schülerinnen und Schüler lernen während des größten Teils ihrer Schulbesuchszeit überwiegend ohne fremde Hilfe. Sie bedürfen in der Regel keiner besonderen Unterstützung und Anregung. Bisweilen sind aber auch sie entwicklungsbedingt von Lernhemmungen oder andauernden Lernschwierigkeiten betroffen und brauchen Unterstützung durch eine Lehrkraft. Für diese abweichenden Lernver-

läufe bedarf es Spezialisten für Lernprozesse, nicht in erster Linie Spezialisten für Deutsch, Mathe, Musik oder andere Fächer. Solche Spezialisten für Lernprozesse brauchen auch die übrigen rund 30% der Lernenden, die immer wieder oder vielleicht sogar in einem Bereich dauerhaft auf Unterstützung angewiesen sind.

Dieser Unterstützungsbedarf kann sich auf eine chronisch prekäre Lebenssituation beziehen, die es nötig macht, den Lernenden in der Schule zu motivieren und emotional zu unterstützen. Es kann sich dabei aber auch um eine spezifische Entwicklungsstörung handeln, die Schwächen im Lesen, Schreiben oder Rechnen mit sich bringt. Mehr oder weniger manifest werden Fachinhalte vorübergehend in den Hintergrund treten und pädagogische Erziehungsprozesse wichtiger werden müssen, um den betreffenden Schüler angemessen im Lernprozess zu unterstützen. Auch wenn solche Krisenzeiten vorübergehende Ausnahmesituationen darstellen, die mitunter sogar nur wenige Tage akut sind, brauchen die betroffenen Kinder und Jugendlichen genau in dieser Zeit die pädagogischen Profis besonders dringend. Derlei Schwächephasen erlebt nahezu jedes in der Entwicklung befindliche Schulkind irgendwann einmal. Dann trennt sich allerdings die Spreu vom Weizen - gute Pädagogen von den weniger handlungsfähigen Lehrkräften.

Wer ist aber ein guter Lehrer, wer eine gute Lehrerin? Was machen sie anders als „schlechte“ Lehrkräfte? Wie verhalten sie sich, was tun sie nicht?

Diese Frage wurde zu unterschiedlichen Zeiten sehr unterschiedlich beantwortet.

Es ist noch nicht allzu lange her, da gehörte der Rohrstock und sein „angemessener Gebrauch“ zum guten Lehrer. Ohne körperliche Züchtigung der Schülerinnen und Schüler schien schulische Erziehung nicht denkbar. Heute ist sie ein Ausschlusskriterium und führt letztendlich zur Dienstsuspendierung. Überflüssig auszuführen, dass die Einschätzung eines Lehrers als „gut“ oder „schlecht“ immer auch zu einem gewissen Teil dem gesellschaftlichen Wandel unterliegt.

Das Problem: „Objektive“ Erinnerungen an die eigene Schulzeit

Das vorliegende Buch ist in Zusammenhang mit verschiedenen Lehrveranstaltungen für angehende Lehrerinnen und Lehrer entstanden. Die beiden Autoren befragten 460 Lehramtskandidaten an der Universität Würzburg, welche Erinnerungen sie an ihre eigenen Lehrkräfte haben. Genauer: Die Studierenden wurden um die schriftliche Beantwortung u. a. folgender Frage gebeten:

„Erinnern Sie einen besonders „schlechten“ und einen besonders „guten“ Lehrer / eine besonders „schlechte“ und eine besonders „gute“ Lehrerin aus Ihrer eigenen Schulzeit. Begründen Sie, warum Sie diese beiden (anonymisiert!) ausgewählt haben.“

Die Befragten studierten im Sommersemester 2014 überwiegend im 2., 4. oder 8. Fachsemester. Dabei lag das Abitur - und damit die eigene Schulzeit - zwischen drei und elf Semestern (= maximal 5, 5 Jahre) zurück. Die wiedergegebenen Antwortausschnitte sind einzeln durch die Verfasser freigegeben. Einige Autorinnen und Autoren haben einer Veröffentlichung lediglich unter Pseudonym zugestimmt, viele wollten gar nicht direkt zitiert werden.

Bei der Analyse und Diskussion der offenen Antworten konnten nicht nur sukzessiv Konzepte und Kategorien entwickelt werden, es entstanden - wie so oft in vergleichbaren Prozessen - mindestens ebenso viele neue Fragen, wie alte beantwortet wurden. Eine übergreifende Problematik begleitet den Auswertungsprozess bis zum Ende: Während die erinnerten Verhaltensweisen phänomenologisch klar beschreibbar zu sein scheinen, wird beinahe in jeder Schilderung die gemeinsame Kardinalfrage klar: Wer gibt eigentlich den „objektiven“ Maßstab dafür, ob das Verhalten eines Lehrers nun zu einem „guten“ oder zu einem „schlechten“ Lehrer gehört? Dabei sind interessanterweise verschiedene Differenzlinien nachzuzeichnen, die häufig etwas mit zeitlichen Prozessen zu tun zu haben scheinen: Zum einen kommentieren Studierende im 2.

Ziel und Vorgehen der Erinnerungsstudie

Semester beispielsweise einen „sehr kognitionslastigen und übertrieben auf Eigeninitiative setzenden Physiklehrer in der 10. Klasse“ deutlich negativer, als Studierende im 10. Semester, die offensichtlich einen sehr ähnlichen Typus Lehrer erinnern und vor dem Hintergrund Ihres Studiums nunmehr lehrerseitige Bemühungen, die Schüler zum eigenen Denken anzuregen, durchaus positiv bewerten. Möglicherweise veranlasst eine Art innere Entwicklung den Lehramtskandidaten, die Erinnerungen an seine Schulzeit immer neu zu ordnen.

Ein ähnlicher Effekt tritt auch in einer anderen Zeitdimension auf: Manche Befragten schilderten in ihren Beiträgen (unter Missachtung der Fragestellung) ein und denselben Lehrer zweimal: Als Beispiel für einen „guten“ und als Beispiel für einen „schlechten“ Lehrer. Während Herr X. den Achtklässlern noch als herzlose Mathemaschine erscheint und der „Inbegriff des Horrors“ ist, begegnet der gleiche Lehrer der gleichen Autorin in der 13. Klasse als „der beste Lehrer“, den sie in ihrer „gesamten Schulzeit hatte“. Die Autorinnen und Autoren betonen dabei, dass sie dies „damals so erlebt hatten“. Auch hier korrigiert Zeit absolute Bewertung als „gut“ oder „schlecht“ - diesmal nicht in der Erinnerung, sondern bereits im Erlebensprozess.

In den Berichten wird noch eine dritte Perspektivedifferenz sichtbar: Unabhängig von der Fachsemesterzahl des Beschreibenden und unabhängig vom Schulbesuchsjahr des dargestellten Erlebenden gelten bei einigen Studierenden(-typen?) der Lehrertypus A als „gut“ und der Lehrertypus B als „schlecht“ - und bei anderen Studierenden(-typen) umgekehrt. Banal formuliert lautet die vorläufige Vermutung: Die herkunftsspezifische Prägung stellt eine stabile Matrix für die Beurteilung der Lehrkräfte dar. Einerseits überrascht diese Mutmaßung nicht, andererseits wünscht sich jede Bildungsstätte, wozu ja auch Universitäten zählen, dass im Laufe eines Bildungsprozesses Reflexionshilfen zur Überwindung starrer Einstellungen und Maßstäbe führen. Als positive Tendenz kann allerdings grundsätzlich beschrieben werden, dass Examenskandida-

ten nach vier Jahren Lehramtsstudium den „guten Lehrer“ anders definieren (=operationalisieren) als befragte Studienanfänger.

Auf eine alternative Erklärung dieses Phänomens könnten allerdings auch weitere interessante Beobachtung an den Texten der Studierenden hinweisen: Hier finden sich unter den Beschreibungen mancher „Traumlehrer“ die gleichen Handlungsweisen, wie sie in den Darstellungen anderer Studierender zur Beschreibung ihrer „Alptraumlehrer“ Pate standen. So macht der herrische „Alptraumlehrer“ offensichtlich aufgrund seiner Unsicherheit oder Ignoranz ebenso häufig *Frontalunterricht*, wie der „Traumlehrer“ in anderen Narrativen eben dadurch seine natürliche Autorität unter Beweis stellt. Ähnliche Doppelnennungen finden sich bei *scherzhaften Bemerkungen* der Lehrkräfte, bei *häufigen spontanen Unterrichtsgestaltungen*, sowie anders herum *immer den gleichen Unterrichtsabfolgen* - und nicht zuletzt: *Abfragen zu Beginn des Unterrichts*. Anhand des letzten Beispiels wird deutlich, worum es möglicherweise geht: Die Handlungsweisen / Vorgehensweisen / unterrichtlichen Sozialformen sind gleich, entfalten aber auf die Schülerinnen und Schüler entgegengesetzte Wirkungen. Offensichtlich geht es nicht um praktisch erlernbare Techniken des Unterrichts, sondern um *persönliche Haltungen* und *Einstellungen* des Lehrers gegenüber seiner Schülerschaft. Weniger lehrerzentriert formuliert, geht es um die Qualität der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, aus der eine Lehrkraft als Traumlehrer oder als Alptraumlehrer hervorgeht.

Die Ergebnisse: Schlüsselqualifikationen und ihre Bedeutung

Ungeachtet der skizzierten Probleme in Zusammenhang mit einer „objektiven“ Wahrnehmung des guten Lehrers, sollen im vorliegenden Buch in erster Linie die sich erinnernden Studierenden und ihre Empfindungen zu Wort kommen. Emotionale Befindlichkeiten sind so oder so nicht objektivierbar und ein „richtig“ oder „falsch“ lässt sich hier erst recht nicht postulieren. Die Antworten wurden codiert, ausgewertet und diskutiert. Aus ihren Beschrei-

Ziel und Vorgehen der Erinnerungsstudie

bungen einer „guten Lehrerin“ / eines „guten Lehrers“ sind vier Schwerpunktkategorien abzuleiten, die die beschriebenen Konzepte vereinen:

Traumlehrer:

2. Autorität - Beziehungsfähigkeit - Respekt
3. Humor - Gelassenheit - spielerische Kreativität
4. Motivationsfähigkeit - Methodenbeherrschung - Unterrichtsgestaltung
5. Reflexionsfähigkeit - Transparenz - Kommunikationsfähigkeit

Bei den Beschreibungen einer „schlechten Lehrerin“ / einer „schlechten Lehrerin“ zeichnen sich ebenfalls vier Kategorien ab, die eine Vielzahl der Konzepte vereinen:

Alptraumlehrer:

6. Demütigungen - Zynismus - Verachtung
7. Distanziertheit - Beziehungslosigkeit - Gleichgültigkeit
8. Durchsetzungsschwäche - Intransparenz - strukturelle Machtausübung
9. Große Härte - Laissez-faire - Unberechenbarkeit

In Kapitel 2 - 9 werden jeweils zunächst kurz die genannten Kategorien besprochen. Weil das vorliegende Buch kein Fachbuch sein soll, finden sich in den einleitenden Texten zu den jeweiligen Kapiteln keine ausführlichen theoretischen Erläuterungen und auch keine weiterführenden Literaturhinweise, sondern lediglich Zusammenfassungen und pädagogische Denkanstöße. Im Anschluss daran folgen die Passagen aus den Erinnerungen der Studierenden. Dabei besteht kein Zweifel: Die Erzählungen sind in mancherlei Hinsicht aussagekräftiger, als es Ausschnitte aus einem Lehrbuch sein könnten. Die gedruckten Narrative stellen in diesem Sinn lebendige Illustrationen dessen dar, was von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Sie sind ermutigend, hoffnungsvoll und ideenreich - aber auch schockierend und alarmierend. Dabei ist si-

cherlich die Frage erlaubt, ob auf dem zurückgelegten Bildungsweg der Lehrkräfte die notwendigen Hilfen und Anregungen geboten wurden. Eine konstruktive Vorbereitung auf die anspruchsvolle Tätigkeit in der Schule kann nicht ausschließlich in den Mauern der Universität entstehen - sie sollte aber auch unter keinen Umständen ohne die Universität versucht werden. Die beste Praxis gründete schließlich schon immer in einer guten Theorie - das gilt auch für die Pädagogik.

Bei aller immer wieder auch öffentlich geäußerten Kritik an der Qualität der Lehrerbildung in Deutschland müssen zwei Erkenntnisse festgehalten werden: Die negativen Erinnerungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler beziehen sich auffallend selten auf „mangelnde Fachkenntnisse“ ihrer Lehrkräfte. Beklagt werden dagegen fehlende Fähigkeiten, für die Dieter Mertens vor mehr als 40 Jahren den Begriff der *Schlüsselqualifikationen* in die Bildungsdiskussion einführte. Für nahezu jeden beruflichen Bildungsbereich können derlei extrafunktionale Qualifikationen beschrieben werden, die neben den funktionalen letztendlich über Gelingen und Misslingen der professionellen Arbeit entscheiden. Die negativ wie positiv hervorgehobenen Eigenschaften der Traumlehrer wie der Alptraumlehrer stellen in der Mehrzahl solche *soft skills* dar. In den acht Kategorien finden sich u.a. Autorität, Humor und Reflexionsfähigkeit, sowie demütigende Verhaltensweisen, Durchsetzungsschwäche und große Härte. Es sind - so könnte man meinen - Fähigkeiten, die durch mehr Praxisorientierung erworben werden sollten. Aber genau das wäre ein fundamentaler Irrtum, der dem Verfall eines grundlegenden Bildungsverständnisses Vorschub leisten würde! Die geforderten Schlüsselqualifikationen sollen zur Fähigkeit führen, flexibel und professionell auf Anforderungen in der Praxis reagieren zu können. Das ausschließlich praktische Einüben eventuell als hilfreich empfundener Verhaltensweisen und Systeme - z.B. etwa zur Disziplinierung von Schülern - hätte aber gegenläufige Wirkung: Es wird damit nicht *mehr*, sondern eher *weniger* Handlungsspielraum erreicht. So führt auch eine antrainierte und

immer gleich ausgeübte Motivationsstrategie in der Schule letztendlich nicht zu mehr, sondern zu weniger individuumzentriertem Verhalten des Lehrers. Der Bildungsauftrag einer Universität, also der ersten Lehrerbildungsphase, beinhaltet nicht schwerpunktmäßig die *Ausbildung* von Lehrkräften im Sinne funktionaler Qualifikationen (Methodik, Rhetorik, Unterrichtsplanung etc.), sondern beinhaltet die *Bildung* der Lehrkräfte mit dem Ziel, sie durch Bildung im ursprünglichen Sinne in den Genuss autonomer und reflektierter Handlungsfähigkeit zu bringen. Dabei muss immer wieder betont werden: Die so hoch gelobten „Kompetenzen“ haben ansich noch nichts mit Bildung zu tun! Es zeigt sich vielmehr, dass fundierte Theoriekenntnisse Anknüpfungspunkte für praktischen Transfer darstellen. Ohne fundierte Theoriekenntnis in pädagogischen Fragestellungen z.B. darüber, was Autorität im positiven Sinne ist, darüber, wie Menschen intrinsisch motiviert werden, darüber, wie sich Reflexionsvermögen anbahnen lässt usw., fehlt Lehrerinnen und Lehrern später der Schlüssel zum verstehenden, eigenverantwortlichen, beziehungsorientierten - und damit letztlich zum professionellen - Umgang mit den individuellen Lernern in ihren Klassen. Professionelle pädagogische Arbeit ist nur möglich, wenn den Schülerinnen und Schülern Autonomie und Selbstbestimmung zugestanden wird. Für eine solche Grundausrichtung scheint es letztendlich zweitrangig zu sein, ob der pädagogische Profi ein brillanter Experte in seiner jeweiligen Fachwissenschaft ist oder nicht.

Im abschließenden Kapitel 10 werden die Erfahrungen eines ausgewählten ehemaligen Lehramtsstudenten im Rückblick auf sein Universitätsstudium aufgearbeitet.

Studierende und Lehrkräfte brauchen Mut, ganz bewusst Wert auf Pädagogik zu legen, Rahmenbedingungen in Frage zu stellen, schulische und universitäre Abläufen mitzugestalten und den Schülerinnen und Schülern Selbstwert und Selbstbewusstsein zu vermitteln, damit sie sich selbst in Bewegung setzen können.