

Straube, Roland

Soft Skills in der Lehrerbildung – Probleme und Folgen

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?*. Freiburg, Br. : Centaurus 2010, S. 105-120. - (Schulpädagogik; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Straube, Roland: Soft Skills in der Lehrerbildung – Probleme und Folgen - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?*. Freiburg, Br. : Centaurus 2010, S. 105-120 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53009 - DOI: 10.25656/01:5300

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53009>

<https://doi.org/10.25656/01:5300>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Toni Hansel (Hg.)

Soft Skills

Alternative zur Fachlichkeit
oder weiche Performance?



CENTAURUS

Der Herausgeber, Prof. Dr. Toni Hansel, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

ISBN 978-3-86226-118-5

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlag & Media KG, Freiburg 2010
www.centaurus-verlag.de

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Titisee-Neustadt
Satz: Vorlage des Herausgebers

Zum Inhalt

01	Vorwort	7
02	Stefan Göbel Prorektor für Studium und Lehre der Universität Rostock	10
03	Toni Hansel Soft Skills – Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?	13

Geisteswissenschaftliche Grundlagen menschlicher Umgangsqualität

04	Hans-Werner Jendrowiak Zur Dialektik von Soft Skills und fachlicher Kompetenz	21
05	Wolfgang Sucharowski Wissenskommunikation – erhöhen Skills die Kommunizierbarkeit von Wissen?	44
06	Gerhard Engel Regeln, Ordnungen und Freiheit Zur pädagogischen Relevanz von Thomas Hobbes' Sozialphilosophie	57

Vom Wissen zum Handeln in der Schule

07	Alexander Steinhagen „Kreativität als grundlegendes Soft-Skill im schulischen Bildungsprozess – zur Unabdingbarkeit dieser Leistungsdisposition für handlungskompetente Schüler“	85
08	Roland Straube Soft Skills in der Lehrerbildung - Probleme und Folgen	105
09	Ulrika Gehrke Soft-Skills in der Ausbildung der Gesundheitsfachberufe - Kontinuität und Wandel	121

Soft Skills und betriebliches Qualifikationsprofil: Vom Umgang mit Menschen

10	Daniela Becker Zur Bedeutung von Soft Skills für Beschäftigte in der Hotellerie und Gastronomie	150
11	Hendrik Diekel Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im der Berufspraxis am Beispiel Deutsche Bahn	162
12	Toni Hansel Ausblick	174
13	Namenregister	179
14	Autorenregister	183

Soft Skills in der Lehrerbildung – Probleme und Folgen

1. Hinführung

Einen Text über die Vermittlung von Soft Skills in der Lehrerbildung mit „Schäferhunde“ zu überschreiben, mag Verwirrung hervorrufen. Ich muss auch zugeben, dass ein Vergleich zwischen Lehrern und Schäferhunden¹, wie ich ihn vor habe, durchaus irritierend ist.

Nun gut: Angesichts der Situation der Lehrer in unserem Land² wäre es vielleicht naheliegend, von Lehrerinnen und Lehrern als „armen Hunden“ zu sprechen. Aber das meine ich nicht. Ich glaube vielmehr, dass das Verhalten und die Fähigkeiten eines guten Schäferhundes im übertragenen Sinne genau dem entsprechen, was einen guten Lehrer im Umgang mit seinen Schülern ausmacht. Ein Lehrer, der wie ein Schäferhund agiert, macht alles richtig.

Wahrscheinlich haben die meisten Lehrer eigentlich ein anderes Bild von sich und betrachten sich nicht als Schäferhunde. Einige pflegen vielleicht ihre Rolle als weise Eule oder als kluger Uhu. Andere sehen sich eher in der Rolle als schützende Glücke. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer würden wohl nicht zustimmen, wenn ich sage, dass sie nur dann gute Lehrer sind, wenn sie wie Schäferhunde sind. Woran man sieht: Es besteht ein Unterschied, zwischen dem, wie Lehrer sein müssten und dem, wie Lehrer sich selbst sehen und wie sie sich deshalb auch verhalten.

Ich will das im Folgenden näher ausführen, vorab aber deutlich sagen, dass es sich hier nicht um eine wissenschaftliche Analyse handelt, sondern um meine Wahrnehmungen und Schlussfolgerungen als Praktiker der Lehrerfortbildung und als Verantwortlicher für die pädagogische Entwicklung einer erfolgreichen

¹ Gemeint sind Hunde, die Schafe auf der Weide hüten, nicht die Rasse Schäferhund an sich.

² z.B. Mini-Kollegien in den Landschulen ohne Möglichkeiten, Krankheiten und andere Ausfälle abzupuffern, Riesenklassen in den Stadtschulen, ...

Rostocker Schule³. Ich werde in diesem Text den eigentlichen Bedarf bei der Lehrerbildung anhand der täglichen Praxis in den Schulen im Umgang mit Schülern und Eltern einerseits und im Reagieren auf die Vorgaben des Schulgesetzes unseres Landes andererseits darstellen.

2. Prämissen

Es gibt drei wichtige Einflussfaktoren, die bestimmen, was in der Schule passiert, wie Lehrer agieren müssen und wozu sie fort- und ausgebildet sein sollten.

1. Der Zustand der Kinder, mit denen sie zu tun haben. Dabei geht es um deren Lernfähigkeit, deren geistig moralische Entwicklung und um das soziale familiäre Umfeld.
2. Die Vorstellungen von Eltern, die als unmittelbare Auftraggeber ihre Kinder an die jeweilige Schule schicken oder auch nicht.
3. Die gesetzlichen Vorgaben, die einerseits aus der gesellschaftlichen Entwicklung resultieren und andererseits die gesellschaftliche Entwicklung forcieren.

2.1 gesetzliche Vorgaben

Die oben im letzten Punkt genannten gesetzlichen Vorgaben entsprechen in Vielem nicht dem, was in den Schulen tagtäglich passiert. Oder, um es andersherum auszudrücken: Ein großer Teil der Schulen ist noch weit entfernt von derjenigen Form des Lernens und Lehrens, die vom Gesetzgeber gefordert wird. Im Schulgesetz sind ganz oben in § 3 insgesamt 16 Lernziele aufgeführt, von denen sich kein einziges auf die Vermittlung von Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten bezieht. Stattdessen geht es um eine ganze Reihe von „weichen“ Fähigkeiten:

- Selbständigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Wahrnehmungsfähigkeit,
- Durchsetzungsfähigkeit,
- Toleranzfähigkeit,

³ Leitung der Arbeitsgruppe zur Verschriftlichung der pädagogischen Konzeption der Jenaplan-schule Rostock, Schule in öffentlicher Trägerschaft durch die Hansestadt Rostock.

- Demokratiefähigkeit,
- Reflexionsfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- Integrationsfähigkeit,
- Abstraktionsfähigkeit
- usw.⁴

Und im § 2 unter Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule steht:

(1) ... Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen.

(2) Die Schule soll den Schülerinnen und Schülern Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen mit dem Ziel vermitteln, die Entfaltung der Persönlichkeit und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen so zu fördern, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, aktiv und verantwortungsvoll am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben teilzuhaben.⁵

(3) Alles das ist nicht lehrbar im Sinne von Vorsagen, Nachmachen und Auswendiglernen. Mifolgen lassen sich lernen, geschichtliche Daten lassen sich

4 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V), vom 13. Februar 2006, geändert durch Gesetz vom 16.2. 2009: § 3 Lernziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule insbesondere lernen, 1. Selbstständigkeit zu entwickeln und eigenverantwortlich zu handeln, 2. die eigene Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten, 3. selbstständig wie auch gemeinsam mit anderen Leistungen zu erbringen, 4. soziale und politische Mitverantwortung zu übernehmen sowie sich zusammenzuschließen, um gemeinsame Interessen wahrzunehmen, 5. sich Informationen zu verschaffen und sie kritisch zu nutzen, 6. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu respektieren, 7. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes zu verstehen und für ihre Wahrung sowie 8. für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einzutreten, 9. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln, 10. eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen sowie Pflichten zu akzeptieren und ihnen nachzukommen, 11. Konflikte zu erkennen, zu ertragen und sie vernünftig zu lösen, 12. Ursachen und Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft zu erkennen, ihnen zu widerstehen und entgegenzuwirken, 13. Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker, für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen zu entwickeln, 14. mit der Natur und Umwelt verantwortungsvoll umzugehen, 15. für die Gleichstellung von Frauen und Männern einzutreten, 16. Verständnis für wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge zu entwickeln.

5 Ebd., a.a.O.

merken. Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Reflexionsfähigkeit usw. sind Kompetenzen, die sich nur im täglichen Tun entwickeln können. Das bedeutet, dass Schüler im Unterricht aktiver und selbstverantwortlicher werden müssen.

(4) Vom gesellschaftlichen Auftrag her ist Schule also ein Ort, an dem sich Schüler entfalten sollen, an dem sie sich selbst finden können, durch den sie entscheidungsfähig werden, indem sie Toleranz und Gemeinschaftssinn lernen und mit dem sie ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich gestalten. Dazu steht im Schulgesetz § 4:

(5) ... Die Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrem Alter und ihrer Entwicklung ein Höchstmaß an Mitwirkung in Unterricht und Erziehung, damit sie ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich gestalten und zur Selbstständigkeit gelangen können.⁶

Solchen Anforderung an Schule und Unterricht widerspricht das Bild von der Lehrerin als Glucke, die die Schüler beschützt, ihnen Futter bringt, ihnen das Fressen vormacht und sie zum Nachmachen animiert, sie versteckt unter ihren Flügeln vor jeder Gefahr, die laut gackernd den Weg vorgibt und als Glucke letztendlich das ist, was die Küken eines Tages mal werden sollen, abgesehen von geschlechtstypischen Abweichungen zwischen Hahn und Henne: Lehrer oder vielleicht auch Erwachsene als die dann „besseren“ oder „fertigen“ Kinder.

Nach meinem Eindruck sehen sich viele Lehrerinnen und Lehrer – bei weitem nicht nur Grundschullehrer – in einer solchen fürsorglichen Rolle.

Das vom Gesetz geforderte Bild von Lehrern und Schule widerspricht diesem Rollenverständnis, aber es widerspricht auch dem Bild von der Lehrerin als weiser Eule, die bis spät in der Nacht an den Vorbereitungen für den nächsten Jagdausflug sitzt und beim Beutezug am nächsten frühen Morgen jeden Schüler erwischt und seiner Bestimmung zuführt (wobei die Uhrzeit von Unterrichtsbeginn noch ein eigenes und ganz anderes Thema wäre).

Mir will scheinen, der Schäferhund passt am besten zu dem, was der Gesetzgeber von Lehrerinnen und Lehrern erwartet. Das Gesetz verlangt, dass sie wie Schäferhunde sind,

- die den Rahmen setzen auf der Weide des Lernens,
- die aufpassen, dass keiner verloren geht,

6 Ebd., a.a.O.

- die in Zusammenarbeit mit dem Schäfer (also dem Gesetzgeber, der Schulaufsicht, dem Schulträger, den Rahmenbedingungen und den Ressourcen) dafür sorgen, dass keiner verhungert oder verdurstet.

Und es verlangt, dass die Lehrer wie Schäferhunde sind,

- die sich nicht erdreisten, den Schafen beibringen zu wollen, wie man frisst und wie die Nahrung zu verdauen ist (Haben Sie schon mal einen Schäferhund gesehen, der den Schafen das Fressen vormacht?),
- die sich noch nicht mal die Freiheit herausnehmen festzulegen, in welcher Reihenfolge das Schaf Gräser und Blumen abzurupfen hat, um eine wohl-schmeckende Mahlzeit zu haben.

Das nämlich muss das Schaf ganz individuell für sich selbst entscheiden, so wie es im zitierten § 4 (5) des Schulgesetzes geregelt⁷ ist.

Selbstverständlich ist es die Aufgabe des Schäferhundes, vor Gefahren wie steilen Abhängen und Wölfen zu schützen, also zum Beispiel die Lernatmosphäre nachhaltig schädigende Einflüsse zu beseitigen und körperliche oder seelische Schäden der Schüler zu verhüten. Er hat aber weder die Möglichkeit noch das Recht, vor jedem bitteren Blatt zu warnen oder es gar schon vorsorglich auszurupfen. Denn wie sollte das Schaf sonst jemals lernen, dass es bittere Blätter gibt und wie man sich vor ihnen hüten kann.

Ein Beispiel für gefährliche Fürsorglichkeit sind die mit großer Hysterie geforderten Internetsperren in Schulen. Statt Kindern die Gefahr von pornographischen oder radikalen Seiten zu erklären, werden diese Seiten der Einfachheit halber einfach gesperrt. Und wie das Schaf schließlich doch durch das versehentlich offene Gattertor auf die Straße und unter das Auto gerät, so werden Kinder ohne eigenes Verständnis und Wissen⁸ um die zweckmäßigen Grenzen des eigenen Handelns auf Abwege im Internet geraten.

⁷ Es ist angesichts der klaren Gesetzessprache fraglich, ob sich alle Schulen bei der Ausgestaltung ihres Unterrichts und insbesondere hinsichtlich der Individualität des Lernens gesetzeskonform verhalten.

⁸ Es geht hier nicht nur um Medienkompetenz, also um das Wissen über den Umgang mit Medien. Mindestens genauso wichtig, wahrscheinlich wichtiger, sind die Werteerziehung und die Entwicklung von Selbstbewusstsein.

2.2 Vorstellungen von Eltern

Neben den gesetzlichen Vorgaben sind es die Vorstellungen und Verhaltensweisen von Eltern, die Einfluss auf die Schule haben. Wir können die Eltern vereinfachend⁹ in zwei Gruppen einteilen, in Wolfseltern und in Faultiereltern:

1. Die einen erwarten, dass ihre Kinder in der Schule zu Höchstleistungen geführt werden und fragen schon bei der Einschulung nach dem Termin für die Abiturfeier. Ihnen ist völlig egal (oder zumindest unbekannt), was ihr Kind tatsächlich braucht, sie verlangen von der Schule vielmehr, das Kind in eine Richtung zu formen, von der sie glauben, dass es die allein glücklich und reich machende ist.

Solche Eltern stellen genau wie der Wolf eine Gefahr für ihr Kind dar, weil sie es nicht als individuelle Persönlichkeit mit ganz eigenen persönlichen Stärken wahrnehmen, sondern es stattdessen als Beilage oder Hauptgericht auf dem Teller der eigenen Lebenszufriedenheit verspeisen.

Vor Eltern dieser Art muss Schule einen Schutzraum bieten und in öffentlichen Schulen mit einem Schäfer, der nicht vom Wolf, sondern vom Minister bezahlt wird, können die Schäferhunde solche Wölfe besonders gut verbellen. Nebenbei bemerkt ist diese Unabhängigkeit ein großer Vorteil der öffentlichen Schulen im Vergleich mit den privaten Schulen, die ihrerseits durch Flexibilität, durch freiere Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung und in ihrer Entwicklungsfähigkeit besondere Stärke haben.

2. Zum anderen gibt es Eltern, denen noch gar nicht aufgefallen ist, dass ihre Kinder die Schule besuchen und die daran auch kein großes Interesse haben. Wir könnten Sie als Faultier-Eltern bezeichnen.

Bei Schafen aus solchen Familien bietet der Schäferhund einen Rahmen, innerhalb dessen sie sich frei lernend entwickeln können. Diese Kinder werden einen solchen Rahmen, wenn er sinnvoll und klar gesteckt ist, als Schutz und vor allem als Interesse an ihnen und ihrem Wohlergehen wahrnehmen und in einer stabilen Lernatmosphäre tatsächlich zu Höchstleistungen kommen, und zwar zu Höchstleistungen, die ihrer Persönlichkeit entsprechen.

Sicherlich wäre es gut, wenn Schäferhund-Lehrer, Wolfseltern und Faultiereltern gemeinsam für den guten Lern- und Entwicklungsrahmen der Kinder sorgen

⁹ Dieser Text enthält aufgrund seiner Kürze und zur Betonung der Botschaft zwangsläufig Vereinfachungen.

würden. An manchen Schulen funktioniert das. Die Voraussetzungen dafür sind, dass die Wölfe schon woanders fressen konnten – also in ihrem (beruflichen) Alltag erfolgreich sind – und dass die Schule die Faultiereltern in ihrem Wohlfühlbedürfnis nicht allzu sehr stört und überfordert.

Diejenigen Eltern, die weder Wolf noch Faultier sein wollen, sind hoffentlich eine gute Mischung aus beidem. Denn ein gewisses Maß an Ehrgeiz und Anstrengung bei gleichzeitig guter Achtsamkeit auf das eigene Wohlfühlen machen ein glückliches und gelungenes Leben aus. Im Übrigen hätte auch kein Schäferhund Probleme mit dieser Art von elterlichen Mischwesen, die interessiert mitdiskutieren und ihn ansonsten in Ruhe seine Arbeit machen lassen, wohl wissend, dass sie selbst keine Schäferhunde sind.

2.3 Anforderungen durch die Schüler

Und nun zu den Anforderungen, die Schüler an Schule stellen:

Schüler sind heute einer großen Zahl an Einflüssen ausgesetzt. Das fängt nicht erst beim Fernsehen an, das mit großer Zahl an Kanälen dauerhaft verfügbar ist, anders als in der Kindheit der meisten heute tätigen Lehrerinnen und Lehrer. Die Notwendigkeit zur ständigen Hab-Acht-Stellung beginnt schon bei der fehlenden beruflichen und privaten Stabilität in den Elternhäusern. Wenn wir wissen, dass mindestens¹⁰ ein Drittel der Kinder in MV in Patchworkfamilien lebt¹¹ und dass 40 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten als Pendler arbeiten¹², dann brauchen wir uns über instabile, orientierungslose und emotional überforderte Kinder nicht zu wundern. Und wir brauchen uns auch nicht zu wundern, dass die emotionale, soziale und wertbezogene Erziehung von den Klein- und Kleinstfamilien nicht mehr in ausreichendem Maße geleistet werden kann.

Wir können das beklagen und gleichsam wie der Schäferhund den Mond anheulen. Wir können es aber auch hinnehmen und – ohne es gut zu finden – akzeptieren, dass im Meer der elterlichen Erziehungsfähigkeit gerade Ebbe und nicht Flut ist.

10 die Statistik des Landes ist hierzu nur teilweise aussagekräftig

11 Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, Statistischer Bericht A153 2008 22

12 Bundesagentur für Arbeit, „arbeitsagentur aktuell“ Nr. 39, Mai 2010, Zahlen vom 30. Juni 2009

Schule hat es also einerseits mit Kindern zu tun, denen wesentliche für das Lernen in der Gruppe nötige Voraussetzungen fehlen und sie hat es andererseits mit Schülern zu tun, die durch die Vielfältigkeit des Lebens und der Möglichkeiten ständig gefordert sind, sich zu orientieren, sich zu entscheiden und sich zu reflektieren.

Die Schüler müssen lernen, mit der Vielfalt des Lebens eigenverantwortlich umzugehen. Es ist heutigen Tags für die Schafe einfach nicht mehr möglich, alle Blumen und Gräser der vielen verstreut liegenden Weideflächen auswendig zu kennen. Sie brauchen Methoden, um für sich selbst jeweils neu herausfinden zu können, welches Gras und welche Blume sie ernähren, was sie stärkt und wovon sie besser die Zähne oder die Finger lassen sollten.

Und selbst wenn wir von der äußeren Vielfalt des Lebens absehen oder gar glauben, sie zu beherrschen: Zwar gleicht jedes Schaf äußerlich mehr oder weniger dem anderen, doch haben sie alle einen eigenen Kopf, ein eigenes Herz und eigene Empfindungen. Sache des Schäferhundes ist es also, wie schon vorhin gesagt, gemeinsam mit dem Schäfer dafür zu sorgen, dass die Möglichkeit zum konzentrierten Fressen, also zum Lernen, besteht. Wie aber gefressen wird und was gefressen wird, das können beim allerbesten Willen weder Schäferhund noch Schäfer den Schafen vormachen.

3 Schlussfolgerung

Hier, beim Umgang mit Schülern und Lehrern, unterscheiden sich nun das Bild der überfürsorglichen Glucke und das Bild der Beute heimtragenden Eule deutlich vom Bild des guten Schäferhundes. Sein Selbstbild, seine vorhandenen Eigenschaften und seine erworbenen Fähigkeiten entsprechen sehr genau dem, was das Schulgesetz will und was Eltern und Schüler brauchen.

Gleichzeitig ist das Bild des Schäferhundes auch eine Rollenbeschreibung, die den Lehrerinnen und Lehrern selbst gut tun könnte. Statt sich abzumühen als Henne zwischen den Schafen und von ihnen schließlich trotzdem zertreten zu werden – fast 30 Prozent der Lehrer liegen mit Burnout zu Hause oder sind auf sicherem Weg dorthin¹³ – oder statt, wie die Eule, ihren Erfolg am Fett- oder Wissensgehalt ihrer Beute zu messen – viele Lehrer verzweifeln an den schlechten Lernergebnissen ihrer Schüler, ohne eigentlich dafür verantwortlich zu sein – statt also

13 Netzwerk Lehrergesundheit MV, zitiert nach Der Lehrerfreund, 2008

Schule und Lehrersein als Krampf und Kampf wahrzunehmen, könnten sie als Schäferhunde

- für die Lernatmosphäre sorgen,
- einen Halt gebenden Rahmen setzen,
- die verirrtten Lämmer zurück auf die Weide führen und
- mit großer Freude beobachten, wie kleine Lämmer zu weißen Schafen und schwarzen Böcken werden. Diese Freude ist berechtigt, denn ohne ihr Rahmen setzendes Handeln, ohne ihr Achten auf Verfügbarkeit von Weidegras und ohne Krisenintervention hätte es diese gute Entwicklung nicht gegeben.

An dieser Stelle klärt sich im Übrigen auch gleich noch die Frage nach der Autorität. Lehrer beklagen, dass sie bei Schülern nicht mehr als Autorität wahrgenommen werden, wie es Lehrern eigentlich zustünde. Das ist aber nicht so sehr verwunderlich wenn man bedenkt, dass es zwei Arten von Autorität gibt. Dabei setzen viele Lehrer immer noch besonders stark gerade auf diejenige Autoritätsart, die sich nicht durchhalten lässt. Die anderen setzen auf eine Art von Autorität, die sich leicht bezweifeln lässt. Die sogenannte deontische Autorität beschreibt die Unterordnung unter Macht. Lehrer haben aber kaum noch Macht. Die epistemische Autorität beschreibt Unterordnung unter Wissen und Lösungskompetenz. Das klingt schon besser, allerdings ist es für die Schüler nur zu deutlich sichtbar, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit all ihrem Wissen trotzdem keine Verbesserung der Welt erreichen. Auch diese Autoritätsart führt deshalb nicht zwangsläufig zum Erfolg. Zum Glück entsteht epistemische Autorität jedoch nicht nur durch Bescheidwissen, sondern auch durch Schutz-Bieten und Authentisch-Sein. Beides – und natürlich auch das Bescheidwissen als Drittes – gehört zum Handeln des guten Schäferhundes.

Es ist ganz klar, dass ein Schäferhund wissen muss, dass er ein Schäferhund ist. Hält er sich für einen Wolf, würde er Schafe reißen. Sieht er sich als Schoßhund und sitzt beim Schäfer auf dem Bett, würde die Herde sich auflösen und viele Schafe würden verloren gehen. Das Handeln des Schäferhundes ist direkt abhängig von dem, was er als seine Aufgabe verstanden hat. Ist ihm seine Aufgabe, also seine Rolle klar, dann wird er zwangsläufig die Fähigkeiten und Fertigkeiten vermissen und schließlich entwickeln, die er braucht, um sie zu erfüllen. Er wird das aber eben nur tun, wenn ihm seine Rolle und damit seine eigentliche Aufgabe klar ist. Kein Schoßhündchen wäre bereit, sich die Füße auf der Weide schmut-

zig zu machen, kein Wolf würde das verirrte Lamm auf die Weide zurückbringen.

Meine These zum Zusammenhang von guter Schule und Lehrerfortbildung ist deshalb die folgende:

In der Lehrerausbildung und in der Lehrerfortbildung wird eines als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, was längst nicht mehr selbstverständlich und eindeutig ist – und meist auch nicht mehr zur Realität und zu den aktuellen Anforderungen passt, nämlich das eigene Bild des Lehrers von sich und seiner Rolle und seiner Aufgabe.

Deshalb: Gute Schule in diesem Land wird, unabhängig von allen Strukturfragen, scheitern, wenn die Selbstreflexion der Lehrer im Hinblick auf ihre Interaktion mit den Schülern nicht stärker in Gang kommt. Oder anders gesagt: Es ist dringend notwendig, mit Lehrerinnen und Lehrern über ein zu den Anforderungen von Gesellschaft, Eltern und Kindern passendes Rollenverständnis zu sprechen.

4 Ist-Zustand

4.1 Lehrer

In meiner Praxis bei Lehrerfortbildungen, bei der Beratung und in der Therapie mit Lehrern erlebe ich zunehmend an der Schule verzweifelnde Lehrer.

Dabei macht die gefühlte mangelnde Wertschätzung durch Ministerium und Außenwelt nur einen Teil des Problems aus. Es ist viel häufiger so, dass Lehrer und Lehrerinnen an ihrer täglichen Arbeitsaufgabe verzweifeln:

1. Trotz größter Bemühungen gelingt es ihnen nicht, alle Schüler zu den erhofften Lernerfolgen zu führen. Manche Lehrer versuchen, dieses Problem durch Aussortieren schwieriger Schüler zu lösen. Manche schrauben einfach ihre Anforderungen herunter und sind damit unglücklich. Manche verzweifeln in der Situation vollständig und beschränken sich auf Dienst nach Vorschrift. Und manche kämpfen, kämpfen, kämpfen, bis sie schließlich zusammenbrechen.
2. Gleichzeitig erleben Lehrerinnen und Lehrer, dass sie in einer Weise als Erzieher und Therapeuten gefordert sind, wie es weder ihrem Rollenver-

ständnis noch ihren Fähigkeiten entspricht. Auch hier sind die Folgen entweder Aussortieren und Rechthaben, oder Frust oder Selbstaufgabe oder Selbsterfleischung.

4.2 Schüler

Aufseiten der Schüler ist die Demotivation oft genauso groß. Sie lernen Stoff und Fakten, die sie nicht interessieren und die keinen Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit haben. Dabei merken sie, dass durch noch mehr Faktenwissen eher noch mehr Fragen als noch mehr Antworten entstehen. Je mehr ein Schüler weiß, desto mehr weiß er, dass er nichts weiß. Wenn er dann nicht lernt, in Zusammenhängen zu denken, zu vergleichen, zu abstrahieren und zu übertragen, dann gibt ihm die Anhäufung von Faktenwissen weder Entscheidungsfähigkeit noch Lebensbewältigungskompetenz. Sie ist sinnlos, und entsprechend schlecht ist seine primäre Motivation.

Motivierte Schüler gibt es durchaus:

- am Nachmittag,
- im SchülerVZ,
- vielleicht beim Theaterprojekt,
- beim Lesen von Jugendromanen,
- bei der Suche nach dem geschicktesten Weg, im Großmarkt eine DVD zu klauen,
- bei den Bemühungen, ihre zerstrittenen Eltern zu versöhnen,
- beim Versuch, den Lehrer zu ärgern,

eben bei ganz vielen Dingen, nur leider oft nicht im Unterricht. Dabei hat das mal anders angefangen, in der ersten Klasse, als jeder Milchtütenaufdruck vorgelesen und jede noch so schwere Hausinschrift entziffert wurde. Doch, und das ist leider ein Merkmal öffentlicher Regelschulen im Unterschied zu solchen mit reformpädagogischem¹⁴ Konzept: Die Kinder verlieren ihre primäre Motivation, das Selbst-Lernen-Wollen, und entwickeln sich hin zu Schülern, die (wenn überhaupt) nur noch für Noten lernen (also für sekundäre Motivatoren) oder – im

¹⁴ „reformpädagogisch“ beschreibt hier alle Schulformen, bei denen der Unterricht an den Schülern, statt am Lernziel orientiert ist (was – weitere Bedingungen vorausgesetzt – letztlich zu einem besseren Erreichen des Lernzieles führt).

noch ärgerlicheren Fall – für die Bewunderung durch ihre Mitschüler oder für die Aufmerksamkeit ihrer Lehrer eben gerade nicht lernen.

Primäre Motivation lässt sich nicht erzeugen, egal welche Verrenkungen der Lehrer macht und egal wie wichtig oder vielleicht begeisternd der Lehrer seinen Unterrichtsstoff findet. Primäre Motivation wächst und bleibt erhalten, wenn vier Faktoren zusammentreffen¹⁵:

1. Die Tätigkeit, für die Motivation gebraucht wird, muss aus Sicht des Ausführenden sinnvoll sein.
2. Sie muss selbstbestimmt ausgeführt werden können.
3. Sie muss möglichst erfolgreich sein, zumindest aber ein klares Ergebnis haben.
4. Dieser Erfolg oder notfalls auch Misserfolg muss selbst verantwortet sein.

Bei der Betrachtung von Motivation wird dieser letzte Punkt oft übersehen. Ganz entscheidend für Wachstum oder Erhalt von primärer Motivation ist, dass die „Schuld“ für seinen Erfolg oder Misserfolg beim Schüler selbst liegt. Das kommt von der inneren Verbindung dieses Aspektes mit dem Bedürfnis nach Relevanz oder Lebenssinn.

Was hat das für Konsequenzen?

Es bedeutet, dass Unterricht, durch eine Glucke gestaltet, motivationszerstörend ist. Denn dass das dargereichte Futter schmeckt und stärkt, ist allein Verdienst der Glucke, die es angeboten hat. Der Schäferhund – als Bild für den guten Lehrer – macht es besser: Er überlässt es dem Schüler selbst, welche Blume und welches Gras er innerhalb der abgesteckten Weide zu sich nimmt oder nehmen möchte. Jeder Grashalm im Bauch, jedes Wachstum, jeder Wohlgeschmack sind deshalb ein Erfolg für das Schaf und motivieren zum Weiterfressen, zum Weiterlernen. Selbstverantwortetes Lernen ist etwas, was nur funktioniert, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich als Schäferhunde sehen, statt als Glucke oder Eule. Selbstverantwortetes primär motiviertes Lernen ist auch überlebenswichtig, weil nur, wer das Lernen gelernt hat und das Lernen auch will, das heute in Beruf und Privatleben nötige lebenslange Lernen durchhält.

¹⁵ Es geht hier um Motivation, nicht um Spaß! Lernen ist nicht immer ein reines Vergnügen. Gerade in diesen Situationen, in denen Lernen keinen Spaß bereitet, ist primäre Motivation zwingend nötig, um das Lernen zu ermöglichen und durchzuhalten.

4.3 Eltern

Eltern sind mit ihren Kindern und mit Schule zunehmend überfordert. Selbst in unsicheren Verhältnissen lebend, reagieren sie oft mit Über- oder Unterforderung ihrer Kinder. Die eigene Unsicherheit mündet dann in Aggression gegen die Schule. Hier bietet das klare Zeigen von Kompetenz – wir in der Schule, wir wissen, was wir tun – den Eltern Halt und schafft Gelassenheit. Bei den Eltern ist es letztlich genau wie bei den Kindern: In einer Atmosphäre von Gelassenheit, Wohlfühlen, körperlicher und seelischer Gesundheit sind Kooperation, Lernen und Entwicklung möglich. Unter Stress und Angst bleiben nur Kampf oder Rückzug. Schäferhunde zeigen allein durch ihre Präsenz, dass alles seinen klaren Rahmen hat, dass die Kinder wohl behütet gut geweidet werden.

5 abgeleiteter Fortbildungsbedarf

Es soll hier nicht auf die Methoden guter Unterrichtsgestaltung eingegangen werden¹⁶, sondern es geht vielmehr um die Voraussetzung für gute Unterrichtsgestaltung: Wie wird Lehrerinnen und Lehrern der Bedarf für die Ergänzung, Erweiterung oder gar Umstellung ihrer Unterrichtsmethoden überhaupt bewusst?

Dieses Bewusstsein ergibt sich dann geradezu zwangsläufig, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ein persönliches Rollenbild annehmen, das dem Schulgesetz und der Lebenswirklichkeit entspricht.

Dieses Rollenbild, was wir hier als guten Schäferhund beschreiben, hilft auch den Lehrern selbst beim Vermeiden der vorhin beschriebenen frustrierenden Erlebnisse mit Schule. Der Schäferhund weiß, dass er (ausschließlich, aber auch tatsächlich) für eine gute Fress- bzw. Lernatmosphäre zu sorgen hat¹⁷, dass er aber gleichzeitig keinerlei Einfluss darauf nehmen darf und kann, was die Schafe fressen, wie schnell sie fressen, und wie sich ihre Verdauung und die Entwicklung/Stärkung ihres Körpers weiter vollziehen.

16 s. www.straube-mb.de

17 Das Schulgesetz ist hier moderner als viele, die in Lehrerbildung, Schule und Schulaufsicht mit seiner Umsetzung befasst sind: Es fordert eine Individualität des Lernprozesses, die allein durch die interaktions-, erfahrungs- und handlungsorientierten Methoden der konstruktivistische Didaktik erreichbar ist. Es schließt die bildungs- und lerntheoretischen Didaktiken nahezu aus.

Der Schäferhund weiß auch, dass er – von Extremsituationen wie aus der Herde ausgebrochenen Schafen und sonstigen Störungen abgesehen – nur indirekt auf die Erziehung der Lämmer einwirkt. Wenn er die nötigen Rahmenbedingungen wie Schutz der Herde usw. geschaffen hat und aufrechterhält, dann kann er diese Erziehung getrost der Selbstorganisation der Gemeinschaft überlassen. Selbstverständlich hat er darauf zu achten, dass die Starken dabei gut mit den Schwachen umgehen und dass die Schwachen die Stärke der Starken nur in angemessener Form nutzen, so dass jedem genügend Freiraum für die individuelle Entwicklung bleibt.

Womit wir wieder angelangt wären beim § 4 des Schulgesetzes, bei der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit. Und wir sind da angekommen und haben bei uns motivierte Schüler einerseits und gelassene selbstbewusste Lehrer andererseits. Und mit etwas Glück haben wir auch Eltern bei uns, die sich auf die Schule in positiver Weise vertrauensvoll verlassen.

Das beschriebene „bewusstseinsweiternde“ Rollenbild muss erarbeitet werden. In Fortbildungen mit Lehrerinnen und Lehrern erlebe ich eine große Suche nach Methoden, die den Schulalltag leichter gestalten. Jenseits von Fachwissenschaftlichkeit werden unterrichtsdidaktische und personale Fertigkeiten gesucht, die bei der Lehrerausbildung nicht gelernt oder überhört wurden.

Die sehr engagierte staatlich organisierte Lehrer(fort)bildung konzentriert sich zu sehr auf fachwissenschaftliche Aspekte und auf das Schaffen abrechenbarer Leistungen mit computerauswertbaren Ergebnissen. Die Veränderungen der Prüfungsaufgaben weg von freien Ergebnissen hin zu standardisierbaren Antworten, zum Beispiel in Deutsch, sind ein gutes Beispiel für die Aufgabe von Individualität zugunsten scheinbarer Vergleichbarkeit in Rankings. Und sie sind ein Widerspruch zum Geist und zum Wortlaut des Schulgesetzes.

Was aber tatsächlich wichtig ist in der Lehrerbildung, ergibt sich aus dem gerade Ausgeführten. Zuallererst braucht es Lehrerbildungsformen, in denen die Pädagogen über ihr eigenes Rollenbild reflektieren und es (weiter)entwickeln können. Solche Fortbildungsformen können keine Powerpoint-Vorträge und auch keine klugen Bücher sein. Solche Fortbildungen funktionieren nur mit emotionaler Erfahrung und Selbstreflexion.

Das stellt hohe Anforderungen sowohl an den Mut der teilnehmenden Lehrer als auch an die Fortbildungsleiter, die einen Rahmen schaffen müssen, indem Selbstreflexion möglich ist. Es ist auch kostenintensiv, denn gute Fortbildungsleiter

kosten mehr Geld und die Gruppengröße sollte eher bei sieben als bei fünfzehn Teilnehmenden liegen, von mehr ganz zu schweigen.

6 Abschluss

Erst wenn Lehrerinnen und Lehrer für sich ein Rollenbild gefunden haben, das sie einerseits entlastet und das es ihnen andererseits ermöglicht, die Vorgaben von Schulgesetz und Lebenswirklichkeit zum Wohle der Schüler zu erfüllen, dann und wirklich erst dann ist es sinnvoll, über Methoden passender Unterrichtsgestaltung nachzudenken. Denn erst dann, erst wenn der Schäferhund weiß, dass er Schafe hüten wird und was das bedeutet, erst dann wird er die entsprechenden Fähigkeiten vermissen und sich um sie bemühen. Und wenn er dann diese Fähigkeiten¹⁸ hat¹⁹, wie

- Achtsamkeit,
- Akzeptanz der Eigentümlichkeit von Schafen und Respekt vor ihrer Persönlichkeit,
- Geduld, wenn sie langsamer sind,
- Blick auf ihre Ressourcen, obwohl sie weder beißen noch so laut bellen können wie er,

dann wird er sich mit den Methoden beschäftigen wollen, können und müssen, die er braucht, um Schafe gut zu hüten.

Vielleicht ist es gewöhnungsbedürftig, wenn in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen von guten Lehrern wie von guten Schäferhunden gesprochen wird. Ich wünsche mir, dass dieses Bild keine Zumutung bleibt, sondern vielmehr zu eine Entlastung und Stärkung für Lehrerinnen und Lehrer beiträgt.

18 Diese lehrerbezogenen Fähigkeiten sollten schon im Elternhaus und in der eigenen Schulzeit gelernt worden sein. Wenn das dort – aus welchen Gründen auch immer – nicht (in ausreichendem Maße) geschehen ist, dann sind Lehrerinnen und Lehrer auf passende Fortbildungen angewiesen. Die Stichwörter zur Suche sind: systemisch, konstruktivistisch, transformativ, ressourcenorientiert, gewaltfrei, Kommunikation, Mediation, Beratung, Deeskalation, Entwicklung. Außerdem kann gut gemachte Einzel- oder Teamsupervision helfen, Achtsamkeit, Geduld, Ressourcenorientierung und Akzeptanz/Gelassenheit zu entwickeln.

19 dazu gehört als weitere Fähigkeit noch Kreativität

*Der Autor hat dem Beitrag kein Literaturverzeichnis beigefügt (Anm. d. Herausgebers)

7 Zusammenfassung

In der Fortbildung von Lehrern kommt es zuerst darauf an, die eigene Rolle zu finden und zu verinnerlichen, dann die entsprechenden Fähigkeiten zu entwickeln, die zu dieser Rolle gehören (das sind hauptsächlich die in diesem Text und in diesem Buch thematisierten Soft Skills) und erst danach – aber natürlich nicht zu vernachlässigen – kommt es darauf an, die Methoden zu erlernen oder wiederzuentdecken, mit denen sich die Rolle beim Erfüllen des gesetzlichen Bildungsauftrages so ausfüllen lässt, dass es Schülern, Lehrern und Eltern gut geht.