

Herrmann, Ulrich

Studienrat - ein ramponiertes Berufsbild

Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 506-509



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Studienrat - ein ramponiertes Berufsbild - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 506-509 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281417 - DOI: 10.25656/01:28141

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281417>

<https://doi.org/10.25656/01:28141>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Berichte aus Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis¹

Ulrich Herrmann: Studienrat – ein ramponiertes Berufsbild²

Das Image des Berufsstandes der Gymnasiallehrer ist katastrophal, wie den Allensbacher Berichten über die Berufsprestige-Skalen zu entnehmen ist (Bericht Nr. 16/2001). Die Aussage „Dieser Beruf gehört zu denjenigen, vor denen ich am meisten Achtung habe“, beantworteten für den Studienrat im Jahre 1966 28% der Befragten mit Ja – immer noch weit hinter den Ärzten, Pfarrern, Hochschulprofessoren usw. –, im Jahre 2001 aber nur noch 13 %. Jetzt rangieren die Studienräte weit abgeschlagen hinter Journalist (18 %) und gleichauf mit Offizier (12 %) und Politiker (10 %) am Ende der Skala. Eine ähnliche Talfahrt hatten in diesen Jahren die Ingenieure zu verzeichnen (von 41 nach 25 %). Gleichzeitig liegt das gestiegene Ansehen der Grundschullehrerinnen (28 %) gleichauf hinter Unternehmer (29 %) und vor Atomphysiker (26 %).

Wie ist das miserable Ergebnis und die stetige Abwärtsentwicklung des Ansehens bei den Gymnasiallehrern zu erklären? Bevor das versucht wird, sei vorab betont, dass die pauschale Rede von „den“ Studienräten natürlich unzulässig und ungerecht ist. Aber: Der Berufsstand als ganzer sieht sich dieser abwertenden Beurteilung ausgesetzt, und darauf sollte er als Berufsstand reagieren (lernen). Und dabei wäre Bezug zu nehmen auf andere Befunde, die auch in Rechnung zu stellen wären: Laut Bundesstatistik erreichen nur 7 % aller Lehrer das vorgesehene Pensionierungsalter, alle anderen scheiden meist schon gegen Ende 50 wegen Dienstunfähigkeit aus gesundheitlichen Gründen aus. Die „Süddeutsche Zeitung“ meldete (aus dem „Guardian“) die Ergebnisse einer Umfrage in England: Lehrer klagen über zu wenig Respekt bei der Regierung und in den Medien, extreme Arbeitsüberlastung und undisziplinierte Schüler. Jeder dritte Lehrer möchte den Dienst quittieren.

Wie verhält er sich denn nun: Schlechtes Ansehen wegen schlechter Arbeit? Schlechte Arbeit wegen schlechter Arbeitsbedingungen und deshalb schlechtes Ansehen? Schlechtes Image aufgrund eigener Schulerfahrungen und derjenigen der eigenen Kinder? Oder haben Schule und Lehrer dem Schlecht-gerechet-werden einfach nichts entgegenzusetzen?

Auf der Suche nach den Ursachen des schlechten Ansehens der Gymnasiallehrer schlage ich (in Anlehnung an Überlegungen meines Jenenser Kollegen Michael Winkler) ein Gedankenexperiment vor. Es geht so:

1 Unter dieser Rubrik werden Berichte publiziert, deren Grundlagen von der Redaktion in der üblichen Form (z.B. anhand ausführlicher Manuskripte oder einer Buchpublikation) begutachtet worden sind.

2 Statement für die Nürnberger Bildungsmesse, 31.3.2003

Die Grundstruktur des Lehrens (und auch des Erziehens) ist die des Zeigens, Erklärens, Anleitens eines Jüngeren, Unerfahrenen, durch einen Älteren, Erfahreneren. Letzterer unterbricht zu diesem Zweck seine eigentliche Arbeit, hält inne und wendet sich dem Geschäft des Lehrens zu. Ist der Lernende in eigene Lernarbeit versetzt, beendet der Lehrende seine Lehrtätigkeit und wendet sich wieder seiner eigentlichen Arbeit zu.

Und wie ist das bei Lehrern? Man weiß zwar, dass sie lehren, aber niemand weiß, was sie *eigentlich* arbeiten und was sie *eigentlich arbeiten*. Niemand sieht oder weiß, welche *andere* Arbeit Lehrer unterbrechen, um in der Schule kompetent zu lehren. Welche Arbeit könnte das sein? Nun gibt es Lehrer, bei denen man gar nichts anderes erwartet als Lehre und Unterricht: Tanz- und Tennislehrer, Musik- und Sprachlehrer. Man weiß aber auch aus Erfahrung, dass sie nur dann gute Lehre zustande bringen, indem sie selber unablässig trainieren, üben, sich fortbilden. Den meisten von ihnen kann man dabei auch zuschauen und auch lernen, wie *sie* lernen: im Tanzstudio, auf dem Tennisplatz, bei der Orchesterprobe. Wenn man bei ihnen wenig oder nichts oder das Angestrebte nicht lernt, geht man nicht wieder hin.

Und wie ist das bei Lehrern in öffentlichen Schulen? Die Schüler müssen auch zu denjenigen Lehrern wieder hingehen, bzw. auch diejenigen Lehrer kommen ungebeten wieder ins Klassenzimmer zurück, obwohl jeder – auch im Kollegium – längst weiß, dass sie schlechten Unterricht machen, dass man wenig oder nichts wirklich bei ihnen lernen kann, dass sie keine Fortbildung betreiben. Auf sie kann die Schulverwaltung weder mit verordneter Beurlaubung zum Zwecke der Fortbildung noch mit Kündigung reagieren, und auch Schulleiter, Kollegium, Eltern und Schüler sind machtlos. Daraus ziehen Schüler und Eltern den Schluss, dass diese Lehrkräfte neben ihrer Unterrichtstätigkeit in der Schule keiner anderen Arbeit nachgehen, die sie für ihre Lehrtätigkeit auf Dauer qualifizieren würde.

Fazit: Wenn keine sichtbare, erkennbare Arbeit unterbrochen wird – z.B. üben und lernen –, um zu lehren und zu unterrichten, und wenn die Unterrichtstätigkeit die einzige, aber sehr häufig nicht erfolgreiche Arbeit ist, dann liegt für die öffentliche Meinung in der Elternschaft der Schluss nahe, dass diese Lehrer faul und inkompetent, auf jeden Fall am Lernerfolg der ihnen anvertrauten Schüler desinteressiert sind.

Es kommt aber noch hinzu – das haben die PISA-E-Daten belegt –, dass viele Gymnasiallehrer nicht nur als wenig engagiert gelten, sondern dass man ihnen aufgrund von Erfahrung über die Generationen hinweg auch gar keine wirkliche pädagogische und psychologische Expertise zuschreibt. Das erfährt man durch die relative Willkürlichkeit bei der Notengebung, bei Entscheidungen über Schullaufbahnen, bei Entscheidungen über Versetzungen, bei auftretenden Verhaltensproblemen. Nicht dass diesen Gymnasiallehrern blanke Willkür bei ihren Entscheidungen unterstellt würde (das gelegentlich wohl auch), sondern:

Man kreidet ihnen an, dass sie es den Schülern nicht ermöglichen, ihre Leistungen unter optimalen Bedingungen zu erbringen: gute Vorbereitung, anforderungsgerechte Aufgabenstellungen, genügend Zeit für das Erbringen und Überprüfen der Leistung. Tests und Klassenarbeiten stehen unter Zeitdruck,

so dass Leistungsblockaden aus Angst beinahe der Normalfall sein müssen, wie wir aus der Neurophysiologie des Lernens wissen! Im normalen Berufsleben würde man sich weigern, Leistungen, die für den Erhalt des Arbeitsplatzes, des Einkommens und der Karriere relevant sind, unter Bedingungen erbringen zu müssen wie durchweg die Schüler im Gymnasium.

Man kreidet ihnen an, dass sie in der Regel den „Stoff“ durchziehen, sich für die individuellen Lerninteressen und Lernwege aber nicht interessieren. Die Schüler haben durchweg den Eindruck, dass die Gymnasiallehrer – nach der Devise „Fach vor Erziehung“ – ihre Fächer unterrichten (sie bezeichnen sich ja selber meist auch als Mathematiker und Romanisten, aber nicht als Lehrer) und noch nicht gemerkt haben, dass sie junge Menschen unterrichten und sie fördern sollen.

Man kreidet ihnen an, dass sie die Leistungsstandards der Schüler an ihren eigenen Vorstellungen orientieren und dabei, wie PISA gezeigt hat, gewaltigen Illusionen aufsitzen: sie überschätzen sowohl die Effekte ihrer Lehrtätigkeit als auch die Leistungsfähigkeit der Schüler, mit durchaus negativen Folgen für letztere: Die meisten Gymnasiallehrer halten das Scheitern der begabungsmäßig Schwächeren und der sozial-kulturell Benachteiligten für normal und verstehen es nicht als eine Herausforderung, auch diesen jungen Menschen weiterzuhelfen, im Gegenteil: man schiebt sie „nach unten“ ab. (Das kreidet man ihnen schon seit den 60er Jahren an, z.B. im Ersten Jugendbericht von 1965, ohne dass sich etwas gebessert hätte; und die OECD-Vergleichsdaten der frühen 70er Jahre entsprechen denen von PISA heute, nur dass die Leistungen der deutschen Schüler heute weiter abgesackt sind!) Mit anderen Worten (eines Hamburger Schulreformers nach 1945): Gymnasiallehrer sind gefürchtet als sozialdarwinistische unkontrollierte Machthaber über die Lebenschancen junger Menschen, weswegen Eltern mit Kritik vorsichtig sind, damit die Kinder es nicht ausbaden müssen.

Man kreidet ihnen an, dass sie durchweg nicht imstande sind, allein oder in Gruppen die schulische Lernarbeit interessant und motivierend zu gestalten („Fach vor Psychologie und Didaktik“), ja man vermisst, dass sie den Aufenthalt der Schüler in der Schule nicht viel effektiver für deren Lernarbeit nutzen („Stoff vor Verstehen“). Sie betreiben einen Halbtagsberuf – vormittags Unterricht und Prüfungen, nachmittags lernen die Schüler –, überlassen den Erfolg oder Misserfolg dieser unkontrollierten Lernarbeit den Schülern und Eltern und auch die Sorge für Abhilfe: Nachhilfe gegen bar. Und dann tun sie noch so, als seien gute Leistungen ein Ergebnis ihrer Lehrtätigkeit und schlechte Leistungen ein Ergebnis von Faulheit oder mangelnder Begabung.

Und dies alles zu exzeptionellen Konditionen: unkündbar, leistungsunabhängige gesicherte auskömmliche Besoldung und Versorgung, großzügige Beurlaubungen mit Wiedereinstellungsgarantie, großzügige Teilzeitbeschäftigungen mit vollem Beamtenstatus, weitgehend immunisiert sowohl gegen interne und externe Kritik als auch Reformdruck, eigene Untätigkeit „gerechtfertigt“ durch Verweis auf „das System“.

Übrigens: Die Grundschullehrerinnen betreiben ihre Schulen und ihren Unterricht, ihren Beruf, ihren Umgang mit den Kindern und den Eltern durchweg sehr sehr anders und werden dafür belohnt! Was ihre Unterrichtsexpertise an-

geht, sind die Erwartungen vielleicht nicht so hoch, dies wird aber ausgeglichen durch die durchweg erlebbare pädagogische und psychologische Kompetenz im Umgang mit den Kindern (und den Eltern!), vor allem auch mit Kindern von Migranten oder aus belasteten Familienhintergründen. Flure und Zimmer von Grundschulen sind durchweg einladend, bunt, geben etwas wieder vom Leben und Lernen der Kinder dort. Gymnasien sind durchweg steril, farblos, Lernfabriken, Orte, die Lehrer und Schüler lieber meiden. In den Grundschulen ist die Lehre der Reformpädagogik – die „Pädagogik vom Kinde aus“ – angekommen und hat Schule und Unterricht, das Berufsverständnis des Personals und das öffentliche Ansehen grundlegend zum Positiven verändert. Das geschah im 20. Jahrhundert, dem „Jahrhundert des Kindes“. Wäre es angesichts der Misere der Gymnasiallehrer und ihres Ansehens, aber auch wegen der schlechten PISA-Ergebnisse nicht an der Zeit, das 21. Jahrhundert als das „Jahrhundert des Schülers“ auszurufen? (Vgl. meinen Beitrag in: Pädagogik 5/03, S. 56)

Was könnten die Gymnasiallehrer gegen ihr schlechtes Image tun? Ganz einfach: diejenige Arbeit sichtbar machen, die sie für den Unterricht unterbrechen: Vorbereitungen für den nächsten Tag am Nachmittag in der Schule, wobei auch Schüler mitwirken können (und viel lernen!); Entwicklung und Erprobung von didaktischen Materialien, ebenfalls zusammen mit Schülern (mit wem denn sonst?!), was sie demnächst bei der schulinternen Entwicklung und Praktizierung von „Bildungsstandards“ ohnehin können sollen; Planung und Durchführung von außerschulischen Aktivitäten zusammen mit Eltern; Berufs- und Studienerkundungen in Betrieben und Hochschulen; psychologisches Training von Selbstwahrnehmung und Selbstentwicklung, Kommunikationstraining im Umgang mit Eltern und schwierigen Schülern; Supervision; Selbststudium zum Zwecke der Aneignung neuer Lehr- und Arbeitsgebiete; Vorbereitung und Durchführung „pädagogischer Tage“; Evaluierung der pädagogischen Qualität von Schule und Unterricht usw.

Mit einem Wort: Dass sie wahrgenommen werden als selber lernende und arbeitende Berater, Lehrer, Trainer, Entwicklungshelfer im Dienste der werdenden jungen Persönlichkeiten und nicht länger als gefürchtete oder bemitleidete, auf jeden Fall unzufriedene „Lehrplanvollzugsbeamte“.

Aber Vorsicht: Das ist nur auf dem Papier „ganz einfach“, denn viele bauliche und materielle Voraussetzungen für eine Änderung des Unterrichts- und Lernbetriebs fehlen – aber sie fehlen auch deswegen, weil die Lehrerschaft sie in den vergangenen Jahrzehnten nicht eingefordert hat

Auch hier gilt: *Reformen beginnen nie beim Geld, sondern immer im Kopf!*

Ulrich Herrmann, geb. 1939, Dr. phil., Professor für Pädagogik an der Universität Ulm; Anschrift: Seminar für Pädagogik, Universität Ulm, 89069 Ulm (Donau); privat: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen; Email: ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de
