

Jörg Schlömerkemper 2003:

Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind!

Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung

In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 1, S. 6-9

Es gilt weithin als selbstverständlich, dass diejenigen, die später in den Schulen Kindern und Jugendlichen die Bildungsinhalte unserer Kultur „vermitteln“ sollen, sich diese Kultur selbst erst einmal in möglichst großem Umfang und in besonders intensiver Weise aneignen müssen. Sie würden ihre Bildung dann auch weitergeben können, weil sie wüssten, wie solche Prozesse in Gang kommen. Sie hätten es ja selbst erlebt und eine positive Einstellung zu den erforderlichen Anstrengungen erworben. Sie würden dann auch ihre Schülerinnen und Schüler in ähnlicher Weise „enthusiasmieren“ können oder ihnen doch wenigstens die erforderlichen Anstrengungen abverlangen mögen.

Dieses *Wunschbild* erscheint im Prinzip als stimmig. Es gibt ja etliche Lehrerinnen und Lehrer, die von ihrer „Sache“ so begeistert sind, dass sie dies ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln können. Auf die Frage, was denn in der eigenen Schulzeit ein „guter Lehrer“ gewesen sei, wird häufig mit dem Hinweis auf solche „Persönlichkeiten“ geantwortet: auf „Menschen“, denen man ihre „Liebe“ zu ihrem Fach angemerkt und abgenommen habe usw. Deshalb wird immer wieder gefordert, dass die allerwichtigste Grundlegung einer guten Lehrerbildung in einem soliden Studium jener „Fachwissenschaften“ zu suchen sei, die den späteren Unterrichtsfächern entsprechen.

Aber folgt eine solche Begeisterung wirklich in erster Linie aus *Interesse an den fachlichen Inhalten der Wissenschaften*? Werden es Menschen, die sich z.B. für Literatur interessieren oder gern an mathematischen Problemen knobeln, auf Dauer aushalten, dies in ihrem Beruf immer ‚nur‘ auf dem Niveau von sechs- bis maximal zwanzigjährigen zu tun? Erwächst eine solche Begeisterungsfähigkeit nicht vielmehr aus der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen, aus deren Neugier und aus der Hoffnung, dass man von ihnen „etwas zurück bekommt“? Ist es nicht eher Zufall, wenn von der anspruchsvollen Befassung mit den „Sachen“ ein Transfer, ein „Übersprung“ eintritt zu der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen? Wäre es nicht sinnvoller, das *Interesse an pädagogischen Tätigkeiten* unmittelbar zu wecken, solche Prozesse zum Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion zu machen und eine anspruchsvolle professionelle Bearbeitung zu fundieren?

Ein solches Interesse an pädagogischen Tätigkeiten kann sicher nicht bei allen, die den Lehrberuf ausüben wollen, vorausgesetzt werden, aber die *entsprechende Ausbildung* sollte darauf hinarbeiten, dass diese Tätigkeiten differenziert verstanden werden können, dass die politischen und sozialen Rahmenbedingungen verstanden werden, dass psychische Prozesse durchschaut werden, dass praktische Handlungsfelder in ihren vielfältigen Dimensionen analysiert und konstruktiv gestaltet werden können und dass – nicht zuletzt – die eigene Beziehung zu diesem Beruf geklärt wird. Deshalb sollte die „Sache“, mit der sich Studierende für ein Lehramt auseinandersetzen, in

erster Linie „das Kind“ (bzw. der Jugendliche) mit seinen Bildungsprozessen sein.

Warum sind in der Lehrerbildung die *Prioritäten anders gesetzt*? – Ich vermute, dass es (auch) mit jener Besonderheit der deutschen Kultur zu tun hat, die sich im Bildungsbegriff ausdrückt. Dazu muss man sich den „*Doppelcharakter*“ bewusst machen, der mit diesem Konzept verbunden ist: Auf der einen Seite beinhaltet „Bildung“ im anspruchsvollen Sinne die Aussicht auf eine allseitige Entfaltung der Persönlichkeit, das Versprechen auf Humanität, Solidarität, Subjektivität etc. Zugleich ist aber bei Bildung gerade mit Bezug auf diese anspruchsvollen Zielsetzungen ein Maßstab mitgedacht, an dem Menschen von einander unterschieden werden können: je nach dem individuellen Abstand zu diesem hehren Ideal kann festgestellt werden, wie „gebildet“ jemand ist und welchen Platz er in einer gesellschaftlichen bzw. beruflichen Hierarchie einzunehmen berechtigt ist.

In diesem Sinne bekommen auch schulische und akademische Bildungsprozesse eine *doppelte Funktion*: Sie enthalten auf der einen Seiten den Anspruch, dass sich Bildung im anspruchsvollen Sinne entfaltet, dass die Heranwachsenden sich Kultur aktiv aneignen können und dass sich Fähigkeiten entfalten, die auch über die Lernzeit hinaus bedeutsam bleiben und die Persönlichkeit „nachhaltig“ prägen. Je erfolgreicher jemand in solchen Bemühungen ist und je mehr dies dann von der zuständigen Institution in Zertifikaten und Berechtigungen ausgedrückt wird, desto mehr bekommt Bildung auch den instrumentellen Charakter, dass sich an erbrachten „Leistungen“ und „Qualifikation“ Berechtigungen festmachen lassen. Je stärker diese Seite der Medaille betont wird, desto geringer wird die Bedeutung anspruchsvoller Bildungsprozesse: das Zertifikat steht im Vordergrund, der Tauschwert wird wichtiger als der Gebrauchswert, die Auseinandersetzung mit Kultur verkommt zur Vorbereitung auf Prüfungen, die Lerninhalte können vergessen werden, wenn sie gegen Zertifikate eingetauscht sind. Nicht „vergessen“ wird allerdings die Erfahrung, dass es bei institutionalisierten Bildungsprozessen auf die Inhalte nur in dem Maße ankommt, wie sie bei Prüfungen und Zertifikaten verlangt werden. Nachhaltig kann jedoch trotz der Instrumentalisierung von Bildung auch das bleiben, was als relevant erlebt wird: sei es weil die Art der Auseinandersetzung eigenes Tun und intellektuelle Neugier herausgefordert hat, sei es, weil die Bedeutsamkeit für das Verstehen und/oder die Gestaltung der eigenen persönlichen oder einer beruflichen Lebenswelt erkennbar wird.

In einem solchen Spannungsverhältnis befindet sich m.E. auch die *Lehrerbildung*: So wie die Schule erlebt worden ist als eine Institution, die für *Selektionsprozesse* zuständig ist und die sich dazu des Mediums der „Bildung“ bedient, so wird auch von der Hochschule erwartet, dass sie solche Prozesse sozusagen auf höherem Niveau fortsetzt. Mit der Hochschulreife wurde sozusagen die Berechtigung für den Zugang zu einem gesellschaftlichen Teilbereich erworben, in dem man sich eine Zeit lang von gesellschaftlichen Pflichten und beruflicher Arbeit frei halten kann. Das Studium erscheint dann folgerichtig als eine Phase, in der es noch nicht um den Ernst des Berufes geht, sondern als eine „*Statuspassage*“, in der erneut die Berechtigung für den Eintritt in die nächste Stufe einer „Karriere“ erworben werden muss. In diesem Sinne ist es letztlich beliebig, mit welchen Inhalten man sich beschäftigen muss – Hauptsache, sie werden in den Prüfungen verlangt. Eine

solche Phase muss man durchstehen und versuchen, sie einigermaßen genussvoll zu gestalten – so wie man es schon in der Schulzeit erfolgreich getan hat.

Dass die „real existierende“ Form der Lehrerbildung einen solch instrumentellen Charakter hat, ist nicht zuletzt darin begründet, dass *der gesellschaftliche Status von Lehrerinnen und Lehrern* relativ hoch ist. Das drückt sich nicht nur in der vergleichsweise guten Bezahlung aus, sondern auch darin, dass Lehrerinnen und Lehrer ihrerseits von „Amts wegen“ über Zertifikate zu entscheiden haben, deren gesellschaftliche Anerkennung gesichert werden soll. Deshalb muss der Zugang zu solchen Ämtern an entsprechend hohe Anforderungen gebunden sein.

Gegenwärtig wird die Berechtigung für eine *akademische Form der Lehrerbildung* im wesentlichen darin gesehen, dass die Studierenden in erster Linie ihre „Fächer“ bzw. die entsprechenden „Fachwissenschaften“ studieren müssen. Hier sollen sie Ansprüchen genügen, die für den Eintritt in eine Laufbahn des „höheren Dienstes“ erforderlich sind. Nach der Aufnahme in die nächste Stufe erfolgt dann erst die eigentliche „Ausbildung“. Man könnte diese zweite Phase als eine Form von „Umschulung“ verstehen, in der die fachwissenschaftliche Qualifikation durch eine pädagogische ersetzt werden muss. (Wenn nun in jüngerer Zeit die Berufseingangsphase als die Zeit entdeckt wird, in der endlich die für die Ausübung des Berufs erforderlichen Kompetenzen erworben werden müssen, dann scheint auch das Referendariat noch eine Statuspassage zu sein, der noch einmal eine „Umschulung“ folgen muss.)

Erst in jüngerer Zeit wird bewusst, wie wichtig es ist, dass Lehrerinnen und Lehrer *das Lernen von Kindern und ihre jeweilige Entwicklung verstehen, anregen, diagnostizieren und begleiten können*. Solche Vorstellungen sind in der pädagogischen Diskussion immer wieder z.B. in Teilen der Reformpädagogik formuliert worden, aber sie haben sich gegen die traditionelle Auffassung vom Lehrer als Vermittler der Kultur bisher nicht durchsetzen können. Das Lehren scheint immer noch als eine Kompetenz zu gelten, die man entweder sowieso haben muss, wenn man Lehrerin bzw. Lehrer werden will, oder die man nebenbei bzw. auch noch im Referendariat oder in der Berufseingangsphase erwerben kann.

Angesichts der aktuellen Probleme von Schule und Unterricht und der weit verbreiteten Klage über die Mängel der Lehrerbildung ist es jedoch dringend notwendig, die *Prioritäten konsequent anders zu setzen*: Pädagogische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sind nur dann in anspruchsvoller Weise zu entwickeln, wenn sie von Anfang an angebahnt, gründlich fundiert, differenziert entfaltet und habituell gefestigt werden. Dazu kann das Studium für einen Beruf in der Schule nur dann beitragen, wenn erfahrbar wird, dass die wissenschaftlich fundierte Reflexion praktischer Prozesse nicht nur theoretisch anspruchsvoll (und im Sinne der Legitimationsfunktion gleichwertig) ist, sondern dazu taugt, konkrete Prozesse differenziert zu verstehen, professionell zu kommunizieren und konstruktive Lösungen zu entwickeln. Solche Erfahrungen werden für die spätere Berufstätigkeit „nachhaltig“ bedeutsam bleiben, wenn sie schon während des Studiums auf eine verantwortliche Mitwirkung in der Praxis bezogen werden.

Was ist zu tun? – Um *mögliche Konsequenzen* wenigstens anzudeuten, sei auf folgende Punkte verwiesen:

- Im Studium für einen Lehrberuf müssen die *Berufswissenschaften* der Lehrerinnen und Lehrer einen zentralen Stellenwert erhalten. Dazu gehören neben der Erziehungswissenschaft die Pädagogische Psychologie und die Bildungssoziologie. Die *Fachdidaktiken* sind in ihrer eigenständigen Bedeutung und in ihrem Bezug zu den Berufswissenschaften zu stärken.
- Die professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sind in ihren *kognitiven, habituellen und pragmatischen Dimensionen* zu entwickeln. Es geht nicht um die Aneignung eines „Kerncurriculums“ inhaltlicher Art (bei der die Wissenschaften um ihrer selbst willen und zum Zweck der Prüfungen angeeignet werden), sondern es ist ein Bezug zur praktischen Tätigkeit herzustellen. Professionelle Lehrerbildung braucht den Bezug zum Beruf von Anfang an – freilich nicht in praktizistischer, rezeptologischer Form, sondern in wissenschaftlicher Fundierung. Nur so können Lehrerinnen und Lehrer „Haltungen“ und Kompetenzen entwickeln, mit denen sie den Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen und den Anforderungen des Berufs gerecht werden können.
- Das Studium sollte so gestaltet werden, dass in den drei genannten Dimensionen professioneller Kompetenz *exemplarisch und vertiefend* gearbeitet werden kann: in theoretisch-systematischer, methodisch-analytischer und pragmatisch-reflexiver Hinsicht. Dazu sind Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln, die über traditionelle Muster von Vorlesung und Seminar hinausgehen, indem sie den Bezug zu praktischem Tun möglich machen.
- Die bisherige *Trennung der „Phasen“* wird überwunden werden können, wenn praxisbezogene Anteile in das Studium integriert und theoretische Aspekte in der beruflichen Vorbereitung bzw. der Tätigkeit (nicht zuletzt in der Fortbildung) stärker rezipiert werden.

Von zwei Seiten her wäre eine solche Professionalisierung des Lehrberufs zu fördern: *Lehrerinnen und Lehrer* müssten sich als Profession stärker in die Definition, die Umsetzung und die Kontrolle beruflich-professioneller Standards einbringen. Und die *Berufswissenschaften* der Lehrerinnen und Lehrer müssten sich stärker einer Verantwortung für die Gestaltung und die Entwicklung der schulischen Praxis stellen und ihre Kompetenzen dort einbringen. Dazu würde es wesentlich beitragen, wenn in der Lehrerbildung endlich jene „Sache“ in den Mittelpunkt gerückt würde, für die Lehrerinnen und Lehrer als Profession zuständig sind: die Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihren Bildungsprozessen. Damit könnte dann auch das Lernen in den Schulen eine andere Priorität bekommen: Nicht dass Lehrer gut „unterrichten“, ihren Stoff gut „vermitteln“ können und ihre Fächer“ anspruchsvoll vertreten, wäre entscheidend, sondern dass die Kinder und Jugendlichen zur eigenen Auseinandersetzung mit Kultur angeregt werden – dass ihre Bildungsprozesse im Vordergrund stehen. Dazu muss den Lehrerinnen und Lehrern das Kind wichtiger sein als ihre Fächer. Und sie müssen entsprechend studieren können!

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Geschäftsführer der Redaktion dieser Zeitschrift;

Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen;

E-mail: schloem-dds@t-online.de