

Kapitel 2

Martin Rothland

Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule

Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation

Was Sie in diesem Kapitel erwartet: Obwohl höchstwahrscheinlich alle Leserinnen und Leser dieser Zusammenfassung selbst über langjährige Erfahrungen mit dem Lehrerberuf in der eigenen Schulzeit verfügen, ist es notwendig, diesem subjektiven und erfahrungsbasierten Wissen differenziertere Informationen zu den Charakteristika der Lehrertätigkeit und den Bedingungen sowie Anforderungen der Berufssituation an die Seite zu stellen, die sich in ihrer Komplexität und Vielfältigkeit, aber auch in ihrer Widersprüchlichkeit der Schüler- oder Elternperspektive entziehen. Ziel dieses Kapitels ist es daher, diese Komplexität der Anforderungen und Bedingungen der Lehreraufgabe unter besonderer Berücksichtigung potentieller Belastungsmomente zu skizzieren. Dabei geht es gerade nicht um konkrete Personen, den einzelnen Lehrer, die einzelne Lehrerin oder die Einzelschule vor Ort, die das individuelle Lehrerbild aufgrund persönlicher Erfahrungen etwa in der eigenen Schulzeit geprägt haben, sondern um wesentliche strukturelle Merkmale und Kennzeichen eines Berufs und die damit verbundenen Bedingungen der Berufsausübung sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für die Berufsinhaber generell.

Schlüsselbegriffe in diesem Kapitel: Lehrerberuf, Arbeitsplatz Schule, Lehrerrolle(n), Antinomien des Lehrerhandelns, Lehrerbild in der Öffentlichkeit, Ungewissheit, Unsicherheit

„Den Lehrerberuf kennt jedermann. Er ist allgemein besser bekannt als irgendein anderes Metier. Jeder Vollsinnige hat 8, 10, 14 Jahre lang Lehrpersonen täglich in ihrer spezifischen Berufstätigkeit beobachtet und an der eigenen Seele erlebt“ (Schohaus, 1954, S. 5). Warum also am Anfang eines Lehrbuchs zum Thema *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* den einzelnen Beiträgen einen Überblicksartikel zu einem Beruf voranstellen, mit dem ohnehin jede bzw. jeder vertraut ist? Schließlich haben doch alle in der Regel in der Kindheit und Jugend eine Schule besucht und dort über viele Jahre „am eigenen Leibe“ erfahren und genau beobachten können, was Lehrerinnen und Lehrer tun, wie „sie sind“ und wie sie sich verhalten. Ein vergleichbar umfangreiches Erfahrungswissen, eine ähnlich langandauernde, kontinuierliche Konfrontation mit einem Berufsstand, der nicht der eigene ist, erleben die Mitglieder einer Gesellschaft im Grunde kein zweites mal. Gewiss, früher oder später müssen alle einmal einen Arzt aufsuchen und treten somit in Kontakt mit Medizinerinnen unterschiedlicher Fachrichtungen, der mit zunehmendem Alter für gewöhnlich häufiger wird. Auch das Aufsuchen von staatlichen Behörden bzw. Ämtern und damit eine oberflächliche Wahrnehmung der Arbeit von Verwaltungsbeamten lässt sich ebenso wenig verhindern wie etwa der regelmäßige ausschnittshafte Einblick in die Arbeitswelt von Supermärkten, Bäckereien oder öffentlichen Verkehrsmitteln als Arbeitsplätzen mit ihrem Personal, in die wir als Kunden im Alltag eintreten. In der Regel hält sich aber niemand 13 Jahre lang täglich mit Unterbrechungen an Wochenenden und

im Rahmen mehrwöchiger Urlaubszeiten in Straßenbahnen auf, um dem Fahrpersonal bei der Ausübung seiner Berufstätigkeit zuzusehen und diese zeitgleich als Dienstleistung zu nutzen. Ein ebenso langer und kontinuierlicher Klinikaufenthalt mit entsprechend konstantem Kontakt zu Ärzten und Pflegepersonal dürfte ebenfalls kaum vorkommen.

Die Konsequenz, die sich aus der skizzierten, im Grunde beispiellos langandauernden Konfrontation mit dem Lehrerberuf in der Biographie eines jeden ergibt, manifestiert sich in detaillierten, tief verankerten Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, was sie tun, wie sie sind und was ihre Berufstätigkeit ausmacht. Darüber hinaus entwickeln sich auch ganz konkrete Vorstellungen darüber, wie man diesen so lang beobachteten Beruf „richtig“ ausführt. Im Zuge einer Schülerbiographie kristallisieren sich damit nicht nur typische Lehrerbilder sowie lehrertypische Merkmale, die uns zur Identifikation von Lehrpersonen dienen, heraus, sondern auch konkrete, erfahrungsbasierte Vorstellungen bspw. von guter oder schlechter Unterrichtsgestaltung, von guter oder schlechter Lehrer-Schüler-Interaktion allgemein oder von gerechter oder unfairer Zensurengebung. Die Erinnerungen an die eigene Schulzeit und an die Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterricht man erlebt hat, prägen dieses Wissen über den Lehrerberuf, über guten Unterricht und schlechte Lehrarbeit nachhaltig. Und dieses erinnerungs- und erfahrungsbasierte Wissen ist höchst stabil, was sich u.a. in dem immer wiederkehrenden Motiv der Beschreibung von im Guten wie im Schlechten prägenden Lehrerinnen und Lehrern samt ihrer hervorstechenden Eigenschaften, Handlungsweisen und Unterrichtsarrangements im Rahmen von Autobiographien zeigt.

Im Lehrerhasserbuch von Lotte Kühn alias Gerlinde Unverzagt wird die Konsequenz aus dem verbreiteten reichhaltigen Erfahrungswissen auf den Punkt gebracht, wenn es dort heißt: „Und mit dem ganzen Ensemble von schrulligen, ungerechten, sadistischen Lehrern hat ja nun jeder seine Erfahrungen gemacht. Deshalb ist jeder Mensch, der jemals eine Schule besucht hat, ein Experte auf dem Gebiet der Lehrerbeurteilung“ (Kühn, 2005, S. 12). Dabei ignoriert die Autorin, dass es sich bei der Wahrnehmung des Lehrerberufs aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, aber auch aus der Perspektive von Eltern und erst recht aus der Retrospektive Erwachsener allgemein naturgemäß um eine individuell beschränkte, über die jeweilige Rolle oder das selektive Erinnerungsvermögen bestimmte Sicht handelt. Schüler nehmen andere Aspekte des Handelns und der Berufsausübung von (ihren) Lehrerinnen und Lehrern wahr als Erwachsene, die sich an ihre Schulzeit erinnern oder als Eltern (und auch als andere Schüler). Die Sicht der Eltern wiederum unterscheidet sich von der Wahrnehmung der Schüler, anderer Eltern, der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte, der Perspektive der Schuladministration oder aber der Politik usw. Und all diese unterschiedlichen Einsichtnahmen und Perspektiven werden dadurch beeinträchtigt, dass sich weite Teile der Lehrertätigkeit der Beobachtung der genannten Gruppen entziehen, denkt man etwa an die Arbeit der Lehrkräfte am heimischen, zweiten Arbeitsplatz. Insofern ist die Beurteilungsgrundlage unzureichend, die Perspektive je nach Gruppe verengt und das entstehende Bild vom Lehrerberuf bestenfalls unvollständig, schlimmstenfalls falsch.

Im Folgenden werden daher allgemeine Charakteristika der Arbeitstätigkeit der Lehrkräfte, ausgewählte Merkmale der Berufssituation sowie des Arbeitsplatzes Schule in einem breiteren, nicht je nach Perspektive unterschiedlich geprägten oder verengten Zugriff unter besonderer Berücksichtigung potentieller Belastungsmomente skizziert. Es geht also nicht um konkrete Personen, den einzelnen Lehrer oder die einzelne Lehrerin, die das individuelle Lehrerbild aufgrund persönlicher Erfahrungen geprägt hat, sondern um wesentliche strukturelle Merkmale und Kennzeichen eines Berufs und die damit verbundenen Bedingungen der Berufsausübung

sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für die Konzeptualisierung der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufseiten der Berufsinhaber.

1 Charakteristika des Lehrerberufs und des Arbeitsplatzes Schule

Übersicht

Die folgenden ausgewählten Charakteristika werden in diesem Abschnitt erläutert:

- (1) Die Zweiteilung des Arbeitsplatzes und Konsequenzen,
- (2) die unvollständig geregelte Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer,
- (3) die prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung,
- (4) die Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“,
- (5) die „erzwungene“ Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülern und den Lehrkräften,
- (6) die geringe Kontrolle über die Lehrarbeit und die erzielten Effekte,
- (7) das Lehrerhandeln unter doppelter Kontingenz,
- (8) die fehlenden Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts,
- (9) der Lehrerberuf als Beruf ohne Karriere sowie mögliche Konsequenzen
- (10) und das fehlende Berufsgeheimnis einhergehend mit einer fehlenden Fachsprache.

Von der *Schule als Arbeitsplatz* für Lehrerinnen und Lehrer und von dem Lehrerberuf als Beruf – und nicht als Berufung – zu sprechen, ist keinesfalls selbstverständlich. Vielmehr wird damit eine Perspektive eingenommen, die lange Zeit in der Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule vernachlässigt wurde. Und auch heute fällt es zuweilen den Akteuren – also den Lehrerinnen und Lehrern – selbst noch schwer, von der/ihrer Schule als Arbeitsplatz zu sprechen, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass ihr persönliches pädagogisches Ethos, ihre hohen Ziele und Ansprüche an ihre Aufgaben dagegen stehen, die Schule und den Klassenraum schlicht als Arbeitsplatz wie viele andere zu begreifen und die Arbeit an und mit der nachwachsenden Generation am profanen Zweck des Gelderwerbs zu messen (vgl. Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005). Jedoch: auch wenn Erziehung und Unterricht in der Schule durch das „pädagogische Handeln“ der Lehrer bewirkt und bestimmt werden, wobei eben dieses Handeln vielfach einseitig mit einer ideellen Motivation verbunden wird, so hat das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer neben diesem Zweckaspekt auch noch einen damit nicht identischen Sinn: es handelt sich um eine Arbeitsleistung mit dem Ziel des Einkommenserwerbs. In weiten Teilen ist damit das Handeln der Lehrpersonen nicht allein ein ideelles pädagogisches, sondern auch pragmatisch Arbeitshandeln und die Schule daher ein Arbeitsplatz (vgl. Schönwälder, 1987; Ulich, 1996).

Spricht man von dem Arbeitsplatz Schule, so ist dabei als ein erstes strukturelles Charakteristikum des Lehrerberufs zu berücksichtigen, dass sich die Arbeit der Lehrkräfte insgesamt auf *zwei Arbeitsplätze* verteilt. Neben dem Arbeitsplatz Schule findet die Berufstätigkeit auch an einem weiteren Arbeitsplatz zu Hause statt. Mit Blick auf die Frage nach strukturellen Bedingungen für Belastungen und Beanspruchungen im Lehrerberuf bringt diese Zweiteilung des Arbeitsplatzes eine Reihe potentieller Schwierigkeiten mit sich – so etwa mit Blick auf die Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer als „Halbtagsjobber“ unter ausschließlicher Berücksichtigung des „ersten“ Arbeitsplatzes, oder aber auch hinsichtlich der nicht geregelten Ar-

beitszeit am heimischen „zweiten“ Arbeitsplatz und der Probleme, die sich bei der Trennung von Arbeit und Privatem, von Arbeits- und Freizeit ergeben (→ **Kap. 12**).

Vor allem in der öffentlichen Wahrnehmung des Lehrerberufs führt der zweigeteilte Arbeitsplatz zu verbreiteten Verzerrungen und hartnäckigen Klischees: Dass Lehrkräfte ausschließlich vormittags arbeiten und am Nachmittag frei haben, zählt zu den wohl gängigsten Urteilen. Und es gehört zweifelsfrei zu den Vorzügen des Berufs, dass ein beträchtlicher Teil der Arbeitszeit von den Berufsinhabern selbstbestimmt organisiert werden kann. Zu bedenken ist aber, dass diese „Freiheit“ auch mit einigen Problemen einhergeht (s.u.) und dass die Arbeit, die i.d.R. am heimischen Arbeitsplatz erledigt wird (insbesondere die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, sämtliche Korrekturarbeiten) sich nicht in Wohlgefallen auflöst, wenn zunächst am Nachmittag andere Dinge erledigt oder private Interessen verfolgt werden (können). In einem fiktiven Brief an ihren Nachbarn formuliert es eine Grundschullehrerin so:

„Ja, ich bin nachmittags zu Hause, arbeite nicht – ich habe eigene Kinder, irgendwann muss ich ja auch mal Zeit für die haben. Und ein bisschen Haushalt und Einkaufen ist auch noch dran. Wann ich dann arbeite? Abends, Herr Nachbar. [...] Und am Wochenende. Jedes Wochenende. [...] Das ist der entscheidende Vorteil dieses Jobs – ein gutes Drittel meiner Arbeitszeit kann ich so legen, wie’s mir in meiner Lebenssituation am besten paßt. Aber daß Sie mich nicht arbeiten sehen, Herr Nachbar, bedeutet noch lange nicht, daß ich nichts tue“ (Störmer, 1996, S. 109f.).

Mit der Zweiteilung des Arbeitsplatzes von Lehrerinnen und Lehrern geht, wie bereits angedeutet, das Problem der nur *unvollständig geregelten Arbeitszeit* einher. Offiziell wird lediglich die Unterrichtsstunden-Pflichtzahl festgeschrieben. Somit bleibt es den einzelnen Lehrkräften weitgehend überlassen, wie viel Zeit sie darüber hinaus für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, für Korrekturarbeiten, Prüfungsvorbereitungen, für Organisations- und Verwaltungsaufgaben, Elternarbeit, Planung und Durchführung von Projekten, Absprachen oder intensivere Kooperationen, Fortbildungen etc. aufwenden. Wie viel Zeit Lehrerinnen und Lehrer für diese und weitere Aufgaben investieren und wann diverse Vorbereitungen abgeschlossen werden können, wann ihre Bemühungen und ihr Engagement genügen wird ihnen nicht vorgegeben – sie müssen es selbst entscheiden.

Eine solche Entscheidung ist jedoch in einem Beruf, der sich als weiteres Charakteristikum durch die *prinzipielle Offenheit bzw. Grenzenlosigkeit der Aufgabenstellung* auszeichnet, doppelt schwer. Wann die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer – ob daheim bei der Unterrichtsvorbereitung, bei der Betreuung einzelner Schüler, im Kontakt mit Eltern, dem Jugendamt oder aber im Unterricht selbst – letztlich erfüllt sind, ist und kann kaum definitiv festgelegt werden. Es gibt immer noch ein „mehr“, das man vermitteln, fördern ... kann: „Immer kann man *noch mehr* tun, sich *noch besser* vorbereiten, sich *noch eingehender* mit schwierigen Schülern befassen, *noch mehr* Fachbücher lesen“ (Giesecke, 2001, S. 10). Angesichts dieser prinzipiellen Offenheit ist es an der einzelnen Lehrperson, zu entscheiden, wann unterrichtliche und erzieherische Ziele erreicht sind. Sind die individuellen Ansprüche und das Engagement hoch, ist kaum ein Ende bei dem Versuch, seine Aufgabe abschließend zu erfüllen, in Sicht.

Nicht alle Bereiche im Lehrerberuf sind jedoch vergleichsweise so unregelmäßig wie die Gesamtarbeitszeit. Blickt man etwa auf Schulen als Arbeitsplätze von Lehrerinnen und Lehrern, so zeichnen sich diese durch ein äußerst stereotypes, klar geregeltes Organisationsprinzip aus: sie sind hinsichtlich der zeitlichen Abfolge klar nach festgelegten Schuljahren strukturiert, intern nach Klassenstufen und Jahrgängen, Fächern und Stundenplänen untergliedert und konventionell festgelegt in der Nutzung von Raum und Zeit. Und die durch diese Organisation be-

stimmte Arbeitsstruktur von Lehrerinnen und Lehrern hat sich seit dem 19. Jahrhundert im Grunde nicht nachhaltig verändert (vgl. Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005).¹ Die eigentliche Tätigkeit der Lehrkräfte, das Unterrichten, wird im Gegensatz zu der klaren und dauerhaften Binnenstruktur der Schule als eher starrer organisatorischer Rahmen für die *Arbeitsstruktur* jedoch auf ambivalente Weise bestimmt. Auf der einen Seite sind Schulen äußerlich rechtlich und bürokratisch reglementiert. Bezogen auf eher periphere Aspekte der pädagogisch-didaktischen Arbeit kann z.T. von einem extrem hohen Grad der Formalisierung und Spezifizierung der Anforderungen an die Lehrer gesprochen werden. Damit wird der Bereich beschrieben, der Lehrer und auch Schulleiter über „Bürokratismus“ klagen lässt.

Die individuelle Gestaltung der unterrichtlichen Praxis, kann nur bedingt geregelt werden. So lassen das Curriculum und die Lehrpläne der einzelnen Lehrperson eigene Ausgestaltungsmöglichkeiten und trotz allgemeiner und spezieller dienstrechtlicher Bestimmungen, inhaltlicher Lehrplanvorgaben etc. bleibt mit Blick auf die anvertrauten Schülergruppen ein Auslegungsfreiraum bezogen auf diese Vorgaben. Der Lehrerberuf befindet sich somit in einer *Schwebelage zwischen Reglementierung und „pädagogischer Freiheit“*. Aktuelle Entwicklungen wie etwa die verbreitete Einführung zentraler Abschlussprüfungen und flächendeckende Lernstandserhebungen sowie die Restauration der gymnasialen Oberstufe vor 1972, die sich u.a. in zahlreichen Bundesländern in nunmehr etablierten Einschränkungen der Fächerwahl sowie der Verbindlichkeit der sog. Kernfächer als Gegenstand der Abiturprüfung ausdrückt, sind jedoch dazu angetan, zugunsten der Reglementierung die bisherige Schwebelage zu verändern.

Blickt man nun auf die spezifischen Charakteristika des Lehrerberufs auf der Ebene des kaum vollends zu reglementierenden *Unterrichtsgeschehens*, so sind es drei Aspekte, die hier als besonders kennzeichnend herausgestellt werden und die für die Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrer folgenreich sein können: Die *„erzwungene“ Zusammenarbeit und das asymmetrische Verhältnis zwischen den Schülern und den Lehrkräften*, die *geringe Kontrolle über die Lehrerarbeit und die erzielten Effekte* und die *fehlenden Rückmeldungen über die langfristigen Folgen des schulischen Lehrens und des Unterrichts*. Hinzu kommen die anschließend vorzustellenden Bedingungen des Unterrichts als komplexes Handlungsgefüge.

Lehrerinnen und Lehrer befinden sich im Rahmen ihrer primären Tätigkeit – dem Unterrichten – in einer sozialen Konstellation mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die i.d.R. nicht auf Freiwilligkeit beruht. Weder der Lehrer kann sich also seine Klienten, mit denen er häufig über viele Jahre zusammenarbeiten wird, aussuchen, noch können sich die Schüler ihre Lehrpersonen wählen. Beide am Unterricht beteiligten Gruppen sind vielmehr in der Konstellation von Klassen oder Fachkursen zur Zusammenarbeit „gezwungen“ (vgl. Barth, 1997).

Die Beziehung der Lehrperson zur Gruppe der Schüler kann zudem als einseitig, eindimensional und als asymmetrisch charakterisiert werden. So haben Lehrerinnen und Lehrer gegenüber ihrer Klientel bspw. einen erheblichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Die Lehrerrolle wird als einseitig gebende gekennzeichnet, da es in der Lehrer-Schüler-Beziehung die Lehrpersonen sind, die Inhalte, Kenntnisse, Kompetenzen etc. anbieten bzw. vermitteln. Hinzu kommt noch ein zum Teil erheblicher Altersunterschied, der sich in der Berufsbiographie von

1 Teil dieser Arbeitsstruktur ist auch die isolierte Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: sie arbeiten weitgehend allein, d. h. sie stehen in der Regel allein vor einer, ihrer (!) Klasse mit zwanzig bis dreißig Schülern. Beanspruchungen, Angriffen, Konfliktsituationen im Unterricht ist der Lehrer alleine ausgesetzt. Die Folgen des schon sprichwörtlichen Lehrerindividualismus mit Blick auf das Erleben von beruflichen Beanspruchungen werden in einem späteren Kapitel in diesem Band eigens thematisiert (→ Kap. 13; Rothland, 2004, 2005).

Lehrerinnen und Lehrern verschärft: Mit zunehmenden Dienstjahren des Lehrers werden die Schüler immer jünger; die ‚Altersschere‘ wird immer größer (vgl. Körner, 2003).

Für das Erleben des eigenen Berufs und mit Blick auf potentielle Belastungsfaktoren ist neben der Eindimensionalität und Asymmetrie der Lehrer-Schüler-Beziehung von besonderer Bedeutung, dass der Erfolg der Lehrarbeit, bemisst man ihn nach dem Vorbild der empirischen Unterrichtsforschung am Lernzuwachs der Schüler, nicht allein vom Handeln und den Bemühungen der einzelnen Lehrperson abhängt. Die Schülerleistung bzw. der Lernfortschritt oder der Lernerfolg kann i.d.R. nicht eindeutig auf das Lehrerhandeln zurückgeführt werden und der einflussreichste Faktor für die Erklärung des Unterrichtserfolgs im Sinne des Lernzuwachses der Schüler sind ihre kognitiven Voraussetzungen und hier allen voran das Vorwissen, während der „Faktor Lehrer“ im Vergleich deutlich weniger einflussreich ist, ohne dass jedoch die Forschung ein einheitliches und eindeutiges Ergebnis hervorbringen konnte und die direkten Lehrereffekte auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler untersuchungsabhängig variieren (bspw. zwischen 8% und 21% in der Metaanalyse von Nye, Konstantopoulos & Heedges, 2004; vgl. Marzano, 2000; Lipowsky, 2006; Seidel & Shavelson, 2007; Küsting, Billich, & Lipowsky, 2009; Helmke, 2011 sowie kritisch zur Logik der empirischen Identifizierung „effektiver“ Lehrkräfte Tobe, 2009). In jedem Falle kann begründet nicht mehr das Bild von der alles beherrschenden, alleinverantwortlichen Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin gezeichnet werden, sondern vielmehr das realistischere Bild vom „kompetenten Fachmann mit nur begrenztem Einfluß“ (Bromme, 1997, S. 181). Eine realistische Beurteilung des Anteils am Zustandekommen der Lernleistungen, sei auch – so Bromme – notwendig, um den Beanspruchungen des Lehrberufs standzuhalten (ebd., S. 203).

Aus Sicht der Lehrkräfte kommt mit Blick auf das Lernen der Schüler erschwerend hinzu, dass ihr unterrichtliches, auf die Lernaktivitäten ausgerichtetes Handeln unter der Bedingung doppelter Unsicherheit erfolgt. Gesprochen wird auch vom *Lehrerhandeln unter doppelter Kontingenz* (Baumert & Kunter, 2006, S. 477): Zum einen ist das Lernen der Schüler ein aktiver individueller Konstruktionsprozess, der direkt nicht von außen etwa von Seiten der Lehrpersonen zu beeinflussen ist oder anders: Keine Lehrkraft kann Schüler direkt „Lernen machen“. Aus diesem Grunde wird auch differenziert zwischen den unterrichtlichen Lerngelegenheiten als Angebot, für das die Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung tragen, und dem Lernen der Schüler als Nutzer dieser Lerngelegenheiten (Angebots-Nutzungsmodell, vgl. Helmke, 2010). Die unterrichtlichen Lerngelegenheiten sind – dies wäre der zweite Unsicherheitsfaktor – ein Ergebnis der Zusammenarbeit von Lehrkraft und Schülern, also ein Ergebnis sozialer Ko-Konstruktion und die Lehrpersonen sind hier auf die Mitwirkung und Kooperation der Schüler angewiesen.

Zwischen Lehrarbeit und Schülerlernen besteht, wie dargelegt, keine eindeutige Kausalbeziehung, was für den Einzelnen zum einen dessen eingeschränkte Einflussmöglichkeit deutlich macht und zum anderen auch Unsicherheit über die individuelle Lehrleistung und die Effekte des eigenen Tuns bedeutet (Was habe ich durch meinen Unterricht überhaupt erreicht, beeinflussen können? Und was kann ich nicht beeinflussen, steuern, ausgleichen?). Da neben dem Lehrerhandeln zahlreiche Komponenten und Faktoren das Lernen der Schüler beeinflussen (Vorwissen, familiärer Hintergrund etc.), so ist es das Ziel der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, in dem Bereich, den Sie gestalten und beeinflussen können, nämlich dem Unterricht, kompetent adäquate, also passgenaue und möglichst optimale Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler bereit zu stellen. Konsequenterweise können die Schulen und die in ihnen agierenden Lehrerinnen und Lehrer auch nur für diese Lernmöglichkeiten verantwortlich

gemacht werden – nicht aber für die gesamte Lebenssituation und Zukunft der Schüler und die Entwicklung nachwachsender Generationen.

Die geringe Kontrolle über die Lehrarbeit sowie die erzielten Effekte und die damit einhergehenden Unsicherheiten werden durch die *fehlenden Rückmeldungen über die Erfolge* des individuellen beruflichen Tuns verstärkt. Für Lehrkräfte ist es kaum realisierbar, langfristige Resultate ihrer Bemühungen, die sich erst im zukünftigen Leben der Schüler in zeitlicher und räumlicher Distanz von der Schule zu bewähren haben, zu erfassen, wobei pädagogische Misserfolge in unmittelbaren Schülerreaktionen in der Praxis schnell und deutlich bemerkbar sind. „Es besteht also ein ausgesprochenes Ungleichgewicht zwischen langfristigen diffusen Erfolgswahrnehmungen und augenblicklich eindeutigen Mißerfolgswahrnehmungen“ (Otto, 1978, S. 46).

Beruflicher Erfolg und Anerkennung kann im Lehrerberuf – wenn man die Ebene des unterrichtlichen Handelns und seiner Effekte wieder verlässt – auch nicht über Beförderungen im Schulsystem zumindest mittelbar ausgedrückt werden. Die Möglichkeit der Honorierung der geleisteten Arbeit durch beruflichen Aufstieg, der nicht im Sinne echter Karrieremuster zu verstehen ist, bleibt nur wenigen vorbehalten. Der Lehrerberuf stellt sich weitgehend als „*Beruf ohne Karriere*“ dar. Die unterschiedlich hohe Bezahlung ergibt sich aus der Anzahl der Berufsjahre, der unterschiedlichen Vorbildung (Dauer der Regelstudienzeit) und nicht aus der besonderen Bewährung oder spezifischen Leistungen der einzelnen Lehrperson. Die Konsequenzen können sein: Konservatismus aufgrund fehlender Honorierung von Engagement, Initiative und Leistung; bei dynamischen Berufsinhabern kann das Engagement vom Beruf abgelenkt werden (vgl. Altrichter, 1996). Empirische Belege für diese denkbaren Konsequenzen fehlen allerdings weitgehend.

Als ein letztes, besonders prägendes Charakteristikum des Lehrerberufs soll zum Abschluss das *Fehlen eines „Berufsgeheimnisses“* und das eng damit verbundene *öffentliche Urteilsvermögen über den Lehrerberuf* benannt werden. In der Gesellschaft ist grundsätzlich scheinbar jeder intuitiv kompetent, um über die Lehrer zu urteilen, da alle – wie bereits in der Einleitung beschrieben wurde – i.d.R. eine Schule besucht haben. Das öffentliche Urteilsvermögen über den Lehrerberuf wird des Weiteren auch dadurch untermauert, dass Erziehen und Unterrichten als Fähigkeiten angesehen werden, über die im Grunde alle Menschen natürlicherweise verfügen. Der Status der Lehrerinnen und Lehrer ist auch deshalb ambivalent, da ihre Fachkompetenz und ihr Expertenstatus unsicher und wenig anerkannt sind. Kompetent erziehen können und müssen schließlich auch andere. Lehrer haben damit kein „Berufsgeheimnis“, über das nur sie verfügen und das die Exklusivität ihres Berufsstandes markiert (vgl. Giesecke, 2001). Ihre Tätigkeit zeichnet sich nicht durch eine spezifische Arbeitsweise oder gar Technologie aus, sie verfügen demzufolge auch nicht über eine komplizierte, eigens zu erwerbende und für Laien unverständliche Fachsprache wie etwa die Medizin. Wird über die Erziehung und den Unterricht von Kindern und Jugendlichen gesprochen, können (scheinbar) alle mitreden, bei medizinischen oder juristischen Themen ist das – selbstverständlich – nicht so.

2 Was sollen Lehrerinnen und Lehrer alles können?

Hohe Erwartungen und Ansprüche verbinden sich in der Gesellschaft mit dem Lehrerberuf. Sie prägen zudem dessen öffentliche Wahrnehmung (s.u. Abschnitt 4.). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer aber gleichsam „offiziell“ alles können? Seit den Anfängen des Lehrerberufs exis-

tieren zahllose Beschreibungen des „idealen“ Lehrers und seiner Fähigkeiten. Sie waren und sind auf einer allgemeinen Ebene zu einem sehr großen Teil Ausdruck *normativer* gesellschaftlich-kultureller Wertvorstellungen und Funktionszuweisungen an Schule, Unterricht und den Lehrerberuf. Nicht zuletzt aufgrund des Einflusses empirischer Forschung und sachlich-analytischer Konzeptbildung sind die aktuellen Aufgabenbeschreibungen häufig realistischer gehalten als traditionelle idealistisch-romantische Tugendlehren (vgl. zum Kontext Rheinberg & Bromme, 2006; Bromme & Haag, 2008; Terhart, 2006a, b).

Als aktuelle und weithin auf Konsens stößende Beschreibung der Aufgabenfelder, die im übrigen unmittelbar an die ‚klassische‘ Aufgabengliederung des Deutschen Bildungsrates von 1970 anschließt, kann die von der Kultusministerkonferenz und einigen Lehrerverbänden im Dezember 2000 verabschiedete Aufgabenbenennung gelten (KMK, 2000):

- (1) *Unterrichten* (Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von fachbezogenen und fachübergreifenden Lehr-Lern-Prozessen; angemessene Beachtung der Rahmenvorgaben der Lehrpläne und der besonderen Lernausgangslagen der Schüler, Ermöglichung eines kontinuierlichen, kumulativen und zunehmend selbständigeren Lernens der Schüler).
- (2) *Erziehen* (Einübung von Regelbewusstsein für die Teilhabe an Unterricht und Schule, Förderung des Selbstvertrauens und der Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialem Miteinander, Übernahme von Verantwortung für sich und andere). Unterrichten und Erziehen tragen *gemeinsam* zur Herausbildung und Förderung der kognitiv-instrumentellen, sozial-moralischen und ästhetisch-expressiven Fähigkeiten der Schüler bei.
- (3) *Beurteilen* (Diagnose von Lernständen, Lernschwierigkeiten und Lernmöglichkeiten, Einsatz unterschiedlicher Formen der Erfassung, Dokumentation und Rückmeldung von Schülerleistungen, Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen, Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen).
- (4) *Beraten* (von Schülern und Eltern im Falle von Lernschwierigkeiten sowie im Kontext von Schullaufbahnentscheidungen, bei auftretenden individuell-biographischen Problemen eines Schülers; Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen).
- (5) *Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen* (im Bereich des fach-, fachdidaktischen und schulpädagogischen Wissens und Könnens; Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums als Form schulinterner Weiterbildung; Vorbeugung gegen Überlastungsprozesse; Entwicklung von Bewältigungsstrategien; Neu-Qualifizierung für neue Aufgaben).
- (6) *Weiterentwicklung der eigenen Schule* (durch Mitarbeit in innerschulischen Prozessen der Unterrichts- und Schulentwicklung, Mitgestaltung von Personalentwicklungsmaßnahmen; u.U. Kooperation mit Institutionen der Lehrerbildung, Formen der internen Qualitätskontrolle und -entwicklung etc.).

Damit ist ein breites Aufgabenspektrum beschrieben. Als die zentrale Aufgabe von Lehrkräften wird aber weiterhin das Unterrichten angesehen oder anders: die Qualität eines Lehrers bemisst sich im Kern an der Qualität seines Unterrichts. Auf diesen Schwerpunkt beziehen sich letztlich auch die anderen Aufgabenfelder, die in sich noch weiter ausdifferenziert werden können.

Bezogen auf das Kerngeschäft des Unterrichtens können auch die Merkmale der Unterrichtsqualität, wie sie als Ergebnis der empirischen Unterrichtsforschung – im Einzelnen mehr oder weniger gut empirisch belegt mit Blick auf ihre Bedeutung für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler – diskutiert werden, dazu dienen, die Komplexität der Herausforderungen

im Bereich des unterrichtlichen Handelns und der optimalen Gestaltung von Lerngelegenheiten zu verdeutlichen. Zieht man hier etwa den Merkmalskatalog von Helmke (2010) heran, wird mit Blick auf die Unterrichtsgestaltung ein höchst komplexes, aber immer noch nicht erschöpfendes Anforderungsspektrum für die Lehrerinnen und Lehrer deutlich.

Merkmale der Unterrichtsqualität nach Helmke (2010)

- (1) **Klassenführung** (Störungen und Disziplinprobleme vermeiden (Prävention) bzw. angemessen reagieren (Intervention))
- (2) **Klarheit, Verständlichkeit, Strukturiertheit** (senderbezogen, empfängerbezogen, prozess- und inhaltsbezogen)
- (3) **Konsolidierung, Üben** (Festigung, Konsolidierung, Automatisierung, Vertiefung, Transfer; Übungsstrategien kennen, anwenden bzw. vermitteln, anspruchsvolle Übungsaufgaben (elaboriertes Üben) formulieren, Variationen von Übungsszenarien)
- (4) **Aktivierung** (kognitive und soziale Aktivierung, aktive Teilhabe der Schüler an Planung und Durchführung des Unterrichts, körperliche Aktivierung)
- (5) **Motivierung** (Ergänzung bzw. Ersatz motivationaler Fremdsteuerung durch motivationale Selbststeuerung, u.a. Lernmotivation durch Lebensweltbezug, kognitive Konflikte etc.)
- (6) **Lernförderliches Klima** (Umgang mit Fehlern, Lernatmosphäre, Abbau von Leistungsangst, Unterrichtstempo)
- (7) **Schülerorientierung** (Orientierung an Interessen und Vorwissen, Mitentscheidung, Mitgestaltung)
- (8) **Umgang mit Heterogenität** (Passung, Differenzierung und Individualisierung)
- (9) **Angebotsvielfalt** (Methodenvielfalt, Medien, Aufgabentypen, Lernorte etc.)
- (10) **Kompetenzorientierung**

Die Konsequenzen für das Lehrerhandeln und die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten deuten sich bereits in der Übersicht der Qualitätsmerkmale an. Wird zur Illustration beispielhaft das Qualitätsmerkmal „Umgang mit Heterogenität“ herausgegriffen, so zeigen sich bereits hier mannigfaltige Heraus- und Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer, die die Komplexität der Berufsausübung verdeutlichen. So ist beispielsweise eine ausgeprägte diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte bezogen auf verschiedene Diagnosegegenstände Voraussetzung für eine notwendige frühzeitige Diagnose etwa der Lernvoraussetzungen und Leistungsgrenzen der Schüler, um eine differenzielle Anpassung der Lehrstrategien und Lehrmethoden an die unterschiedlichen Voraussetzungen zu ermöglichen. Hinzu kommen das notwendige Professionswissen und die didaktische Expertise der Lehrkräfte, um bspw. unterschiedliche Unterrichtsstrategien und Lernmaterial mit gestuften Schwierigkeitsgraden zu entwickeln.

3 „Lehrerrollen“ und „Antinomien des Lehrerhandelns“

Da Lehrerinnen und Lehrer vielfältigen Erwartungen ausgesetzt sind und sie – wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt – vielfältige Aufgaben zu erfüllen haben, die nicht immer alle einfach miteinander zu vereinbaren, geschweige denn zu erfüllen sind, gehören schwierige Entscheidungen für die eine oder andere Vorgehensweise, Ausrichtung des Handelns, Prioritätensetzung und darüber hinaus auch Rollenkonflikte zum Berufsalltag. Das sog. „doppelte Mandat“ der Lehrerschaft stellt dabei ein erstes Beispiel für zwei grundsätzliche und prägende Erwartungen an die Berufsinhaber dar, die im Widerspruch zueinander stehen und insofern

ein Konfliktpotential für die Lehrerinnen und Lehrer beinhaltet. Gemeint ist hier auf der einen Seite, dass Lehrkräfte im Auftrag der Gesellschaft mit und an den Schülerinnen und Schülern arbeiten, auf der anderen Seite jedoch auch im Auftrag der Kinder und Jugendlichen bzw. als deren Stellvertreter deren Rechte auf „Förderung, Entfaltung und Selbstbestimmung gegen mögliche gesellschaftliche Vereinseitigungen, Verzweckungen und Verführungen vertreten“ (Terhart, 2006c, S. 283). In diesem beiden potentiell divergierenden Erwartungshaltungen und Interessen deutet sich auf einer allgemeinen Ebene bereits an, was auch für die Konstituierung und Prägung der Lehrerrolle(n) charakteristisch ist.

Definition: Lehrerrolle

In Anlehnung an die soziologische Rollentheorie wird die Lehrerrolle (vgl. Biddle, 2002) durch die Summe der öffentlichen Verhaltenserwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen konstituiert. Die Erwartungen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen sind heterogen und können widersprüchlich sein, sodass aufgrund unterschiedlicher Erwartungen Intra-Rollenkonflikte entstehen. Davon abzugrenzen sind Inter-Rollenkonflikte, die daraus resultieren können, dass eine Lehrerin als Person bspw. weitere Rollen als Mutter, Personalratsmitglied etc. ausfüllt.

Spricht man von der Lehrerrolle, so ist zu bedenken, dass abhängig von den jeweiligen Bezugsgruppen es im Grunde nicht nur die eine, sondern mehrere Lehrerrollen bzw. richtiger mehrere Rollensektoren oder -segmente gibt, die sich in ihren Einzelaspekten widersprechen, widersprüchliche Erwartungen hervorrufen und zu Intrarollenkonflikten führen können (vgl. Biddle, 2002; Henecka, 2009). In einem „Lehrerrollen-Fragebogen“ (LRF) werden beispielsweise neun Aspekte der Lehrerrolle unterschieden: Der Lehrer als formale Autorität, als Fachmann, als Selektionsinstanz, als Sozialisationsvermittler, als Vorbild, als Freund und Partner, als Förderer, als Individualitätsförderer und als Privatperson (Jirasko, 1994, S. 221f.).

Eine Übersicht über die verschiedenen Lehrerrollen und damit verbundenen Erwartungen hat Barth (1997, S. 97) zusammengestellt. Diese Übersicht ist von Jung-Strauß (2000, S. 114) um die Kategorie der „Aufgaben“ erweitert worden und bietet einen differenzierten Überblick über das Spektrum der Lehrertätigkeit auf den verschiedenen Ebenen und in den unterschiedlichen Konstellationen (die folgende Tabelle 1 ist eine modifizierte und stellenweise ergänzte Fassung der Übersicht von Barth und Jung-Strauß).

Wie vielfältig und zum Teil auch widersprüchlich die unterschiedlichen Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten oder aber auch der Öffentlichkeit an die einzelne Lehrkraft und wie zahlreich die daraus resultierenden Lehrerrollen und die damit verbundenen Aufgaben sein können, wird anhand dieser Zusammenstellung besonders deutlich. Die Bemühungen, als Lehrer oder Lehrerin all diesen Erwartungen gleichzeitig zu genügen und den entsprechenden Aufgaben nachzukommen, scheinen zum Scheitern verurteilt. Gleichwohl werden Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag mit dem gesamten hier und unter Abschnitt 2 skizzierten Erwartungs- und Aufgabenspektrum konfrontiert. Sie stehen damit situationsabhängig immer wieder vor der schwierigen Aufgabe, sich für die eine oder andere Rolle und Handlungsweise zu entscheiden.

Solche Entscheidungen werden von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Berufsausübung auch auf einer allgemeineren, abstrakteren Ebene des Handelns verlangt. Gemeint sind hier die „Antinomien des Lehrerhandelns“, wie sie Helsper (1996, 2000) beschrieben hat

Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf

Modelle, Befunde, Interventionen

Rothland, M. (Hrsg.)

2013, VI, 286 S. 48 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-18246-9