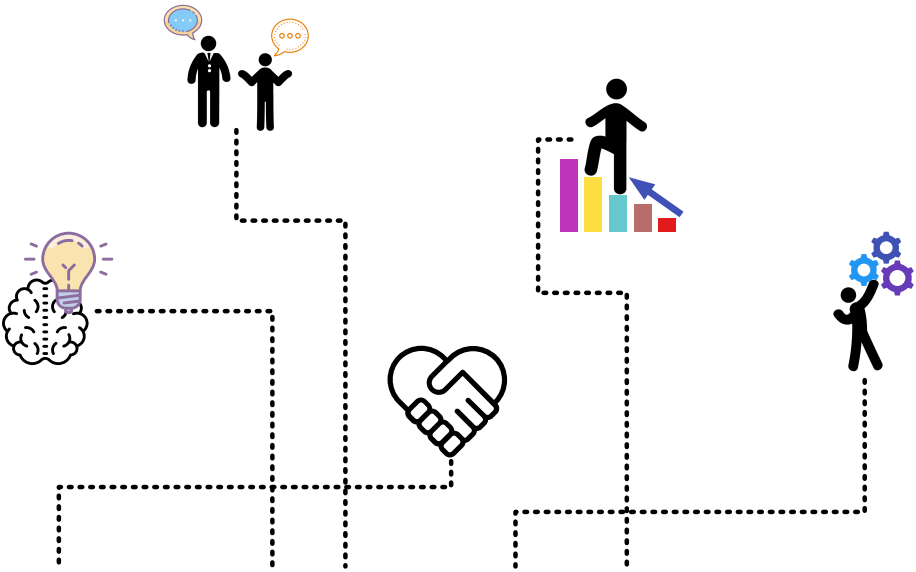

Born to be a teacher – Zum Lehrer geboren

Warum nicht jeder Lehrer*in sein kann und was gute Lehrer*innen ausmacht

Mo Yanik

Mo Yanik

Born to be a teacher – Zum Lehrer geboren

Warum nicht jeder Lehrer*in sein kann und was gute Lehrer*innen ausmacht

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Covergestaltung: Mo Yanik

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.
Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.dnb.de‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2058-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Für meine wundervolle Familie

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **1**

1 Lehrer*in sein – Lehrer*in werden? **4**
1.1 Lehrer-Sein durch Verhalten und Handlungen 5
1.2 Lehrer-Sein mittels Charaktereigenschaften 11
1.3 Lehrer-Sein durch Sprache 15
1.4 Lehrerrolle vs. Lehreridentität 20

2 Lehrer*innen und ihre Verantwortung **33**
2.1 Beziehungsarbeit als *Fundament* 44
2.2 Erziehungsauftrag als *Rohbau* 56
2.3 Bildungsauftrag als *Ziel* 69
2.4 Laufbahnberatung als *Ausblick* 89

3 Lehrer*innen und ihre Qualitäten **96**
3.1 Lehrerqualitäten sind individuell 99
3.2 Qualität(en) des Unterrichts 126
3.3 Wovon die Schulwahl wirklich abhängt 138

4 Klassenleitungen und Fachlehrkräfte **147**
4.1 Klassenleitungen sind immer *irgendwie zerrissen* 153
4.2 Klassenleitungen und ihre Begegnungen mit Eltern 165
4.3 Klassenleitung als ultimativer Ausdruck der Lehreridentität . . 169

5 Lehrer*innen und ihr Verhältnis zur Schule **173**
5.1 Lehrkräfte und »die Behörde« 175
5.2 Lehrer*innen und die »Lehrergesundheit« 190
5.3 Bildungspolitische Themen als »Dauerbrenner« 206

6 Ausblick: Was muss sich ändern? 219

Danksagungen 229

Literaturverzeichnis 232

Vorwort

Of all the hard jobs around, one of the
hardest is being a good teacher.

(Maggie Gallagher)

Ich habe dieses Buch geschrieben, weil ich in vielen Gesprächen mit meinen Kolleg*innen, im Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis festgestellt habe, dass den allermeisten Menschen außerhalb von »Schule« gar nicht klar ist, dass es sich bei einer Schule zwar um eine staatliche Institution handelt, jedoch zugleich um einen »Mikrokosmos« – ein *einzigartiges* System, das mit nichts vergleichbar ist: weder bezogen auf das Personal oder alle Bediensteten, noch auf die Schüler*innen. Das ist einerseits gut so, denn dadurch erhält sich »das System Schule« etwas Besonderes, gar Einzigartiges. Trotzdem ist es ungeheuer schade, dass nur ein vergleichsweise kleiner Personenkreis tatsächlichen Einblick in ein System hat, das in Deutschland verpflichtend ist.

Insbesondere geht es mir um alle angehenden Lehrer*innen: der Lehrerberuf ist für mich nicht nur der schönste und beste Beruf, den es gibt. Ich bin der festen Überzeugung, dass »Lehrer sein« eine *Identität* ist – keine (Lehrer-)Rolle, in die man hineinschlüpft und von der in der ganzen Fachliteratur die Rede ist, sondern eine *Haltung*, die die inneren Werte zutage bringt oder zum Vorschein bringen *muss*. Leider denken viele Mitbürger in unserer Gesellschaft, dass sie sozusagen »der bessere Trainer« sind, weil ja alle beschult worden sind und somit zu wissen glauben, was innerhalb der Schule so passiert und was von den Lehrkräften so erwartet wird. Ich widerspreche dem energisch! Nur die allerwenigsten Nicht-Lehrer*innen wissen, was es heißt, Lehrer*in zu sein und was

es vor allem heißt, Lehrer*in im System Schule zu sein. Dies gilt übrigens auch für viele Fachleiter*innen und Ausbilder*innen im Referendariat – viele von ihnen haben leider völlig utopische, realitätsfremde Erwartungen und Ansichten bezüglich Lehrer*innen. Schule ist nämlich vieles: sie ist der Spiegel der Gesellschaft, die Projektionsfläche gesellschaftlicher Hoffnungen, Träger hoheitlicher Verantwortung, gesellschaftliche Ausbildungsstätte, Schmiede der Demokratieerziehung, Anker der Sozialisation, aber auch Gebäude im Brennpunkt, Auffangbecken im Stadtteil, staatliche Betreuung mit Bildungsanteilen, familiäre Problemlöseeinrichtung, Verantwortungsübernehmer und mehr.

Das alles geht nicht ohne die Lehrer*innen. Alles, was an Schule herangetragen wird, läuft meiner Meinung nach zu 95 % nur, weil es Lehrer*innen gibt, die sich aus irgendeiner Motivation heraus darum bemühen, dass es läuft. Mal schlechter, mal besser. Trotzdem ist das Grundprinzip bei jeder neuen Aufgabenstellung an Schule dasselbe: eine Idee wird an Schule herangetragen und damit im Grunde den Lehrer*innen überlassen und ich sage das bewusst »unpersönlich«, denn sobald in Talkshows und politischen Floskeln die Rede davon ist, dass »Schule XY leisten muss«, spricht niemand von den Lehrer*innen. Mal mit mehr Ressourcen und Regulationen, oft mit viel zu wenigen. Viele Lehrer*innen fragen sich deshalb: »Das auch noch?« oder auch »Was noch alles?«

Schule soll immer mehr leisten, immer mehr Probleme lösen – sehr sehr oft wird Bildung, die durch Schule vermittelt und bereitgestellt werden soll oder muss als Allheilmittel vieler Bereiche gesehen: Bildung ist die beste Prävention für fast alles. Nur: wer denkt an die Lehrkräfte, die das alles leisten sollen? An die Bedingungen, unter denen das alles passieren soll? An die Kompetenzen der Lehrkräfte, eine solch breite Palette überhaupt anzubieten oder im Unterricht abbilden zu können? An die Schüler*innen? An diejenigen Inhalte, die zurückgestellt werden müssen, um neue an deren Stelle treten zu lassen? Diese Details sind meinen Erfahrungen nach erschreckend häufig unbedacht, wie sich im Laufe des Buches noch zeigen wird. Das sind vor allem Perspektiven, die von außen an Lehrer*innen herangetragen werden. Es soll in diesem Buch aber nicht um eine defizitäre und äußere, sondern gänzliche und innere Betrach-

tung des Lehrerberufes gehen: die schönen, wundervollen, unvergleichlichen Erfahrungen, die Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen, die viel mit sich bringen und die auch Lehrer*innen ihr Leben lang prägen (können). Für mich ist wichtig zu zeigen, dass einige Lehrer*innen entgegen landläufiger Witze und lustiger Sprüche extrem viel Arbeit und *Effort* investieren, unabhängig von dem – meiner Kenntnis nach – eher schlechten, langweiligen und erstarrten Ruf des Berufs. Gleichzeitig geht es mir aber auch darum, neue Erkenntnisse der Pädagogik den alten und zum Teil erschreckenden Haltungen und Sichtweisen obsoleter Pädagogik entgegenzustellen. All diese Aspekte und Gedanken drehen sich zusammengefasst um eine einzige Frage, die mir ein Schüler (12 J.) ganz lapidar und mit einem erstaunten Gesichtsausdruck stellte: »Herr Yanik, wieso wird man denn *ausgerechnet Lehrer*?« Hier geht es also um *meine* Antworten, um meine Sichtweisen, um meine Problembeschreibungen der Dinge, die den Beruf zu dem machen, was er ist oder wie er leider gesehen wird und wieso *ich* Lehrer werden wollte. Auch, was *ich* glaube, wieso Schule unvergleichlich ist, welche Dinge *meiner Ansicht nach* fehlen und anderes.

Dieses Buch hat zwar nicht auf den ersten Blick eine besondere Leserschaft im Auge, dennoch sind die Gedanken dieses Buches spätestens auf den zweiten Blick an die zukünftige Lehrerschaft gerichtet: also an Student*innen, Referendar*innen und Berufsanfänger*innen.

All das geschrieben, in der Hoffnung, viele »hungrige«, motivierte und interessierte junge Leute für den schönsten Beruf der Welt begeistern zu können und dadurch in letzter Instanz auch Schüler*innen Spaß am Lernen und Freude in der Schule zu ermöglichen.

Mo Yanik, 12/2018-03/2020.

1 Lehrer*in sein – Lehrer*in werden?

Herr Yanik, wieso wird man denn
ausgerechnet Lehrer?

(Schüler, 12 J.)

Die Frage nach der Ergreifung und Ausbildung eines Beruf ist, das ist nichts Neues, ganz individuell und höchst persönlich. Für den Lehrerberuf kann ich, insbesondere für mich selbst, bestimmte Dinge in den Vordergrund stellen, von denen ich der Meinung bin, dass sie mir und meinen Kolleg*innen auf der Welt fehlen oder bei uns allen sichtbar sind – bei einigen mehr, bei anderen weniger. Bereits im Vorwort ist ansatzweise deutlich geworden, dass ich das Berufsbild Lehrer absichtlich nicht mit den Worten »Job« oder »Arbeit« verbinde, sondern mit dem Begriff des »Berufes«. Aber auch dieser greift nicht weit genug.

Als Religionslehrer benutze ich hier gerne die Überlegungen von Martin Luther[1], die ich zusammenfassen möchte: Gott bringt jedem Menschen einen »Ruf« entgegen, der die Talente, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation, die Persönlichkeit und den Charakter eines jeden Einzelnen umfasst. Die Motivation Gottes dahinter ist, dass dieser individuelle, geistige Ruf für den Menschen in einem **Be**-ruf (der äußere Beruf) mündet, der die innere Ebene und den inneren Ruf nach außen hin abbildet. Wir benutzen heute in der deutschen Sprache und in wissenschaftlichen Kontexten andere Begriffe für denselben Zusammenhang (»Berufung«, »intrinsische« oder »extrinsische« Motivation) den Luther

[1] Zu seinen Lebzeiten hat Luther das Wort »Beruf« auf zwei Ebenen gefasst: als *vocatio spiritualis* (»geistiger Beruf«) und *vocatio externa* (»äußerer Beruf«), vgl. Luther 2009, Bd. 34 oder II Predigten 1531, 300.306.

zu seiner Zeit als eine von Gott zugeschriebene Erfahrung erklärte. *Weil* Gott jeden Menschen anders rufe, sei die Motivation jedes Menschen zwar gleich, münde aber in einem anderen Beruf: der Bäcker backt das beste Brot, dass er kann, weil sein Ruf von Gott ihn dazu bringt, dass er die Stadt bestmöglich versorgen will. Er erfüllt seinen individuellen Ruf und bringt dazu all sein Können und seine Mühe ein. Er fühlt sich von Gott berufen. Der Bäcker greift dabei unter anderem auf Mehl zurück, das vom Müller gemahlen wurde und dieser hat, wiederum seinem Ruf folgend, das beste Mehl gemahlen, das er konnte, um dem Ruf Gottes in einem qualitativ hochwertigen Produkt durch geleistete Arbeit zu folgen. An diesem Beispiel zeigt sich, welcher Unterschied heutzutage immer wieder betont wird: man fühlt sich berufen und wählt einen entsprechenden Beruf oder man arbeitet in einem anderen Bereich – »Arbeit« oder »Job«. Es gibt in jeder Branche Menschen, die sich berufen fühlen und den Beruf zu ihrer Berufung wählen – ich kenne jedenfalls einige Lehrer*innen, die eine Berufung im Lehrer-Sein sehen und sich tagtäglich, so gut sie können, bemühen. Natürlich kenne ich auch Lehrer*innen, die dieselbe *Arbeit* machen, um den Kühlschrank zu füllen und die Ferien zu genießen.

1.1 Lehrer-Sein durch Verhalten und Handlungen

Jeder von uns kennt den Spruch »Das war aber lehrerhaft«, wenn jemand sich *verhält* wie ein Lehrer, z.B. durch eine vermeintlich schlaue Erklärung. Jeder von uns kennt somit auch Verhaltensweisen und Handlungen, die Lehrkräften typischerweise zugeordnet werden. Ich kenne kaum andere Berufe, bei denen das so eindeutig zuzuordnen und gleichzeitig Vielen bekannt ist. Die Fragen, die sich hier stellen, sind für Lehrer*innen nichts Neues, denn »unter uns« sind sie Teil des Alltags:

> *In welchem anderen Beruf ist das, was ich tagtäglich mache, unter der Beobachtung von 15-30 Kindern, die meist schon in der Lage sind, zuhause (nicht) zu verbalisieren, was heute so passiert ist?*

> *Manchmal völlig überzogen, überspitzt, heruntergespielt, dramatisiert oder unwahr dargestellt. In welchen anderen Berufen soll ich auf verschiedenen Ebenen tagtäglich Vorbild für meine Schüler*innen sein – und zwar auch nach Feierabend, wenn ich denselben Personen (meist mitsamt ihren Familien) gelegentlich in der Freizeit begegne? In welchem anderen Beruf muss ich mir mein tagtägliches Material für die Qualitätssteigerung und Gestaltung meiner Tätigkeit fast ausnahmslos selbst kaufen? In welchem anderen Beruf sind meine Handlungen und Taten gemessen an meinen Reaktionen und Sanktionen in der Gesellschaft ein Dauerthema? In welchem anderen Beruf gibt es die Chancen über mehrere Jahre eine Beziehung zu den Beschulten aufzubauen und diese, beruflich* ***und*** *persönlich auszugestalten (in der Wirtschaft spräche man von »Kunden«)? …*

Lehrer*innen werden gemessen an ihrem Verhalten – also an dem, was man *sehen* und vermeintlich durchschauen kann. Ich meine hierbei bewusst nicht nur Eltern, die die Lehrer*innen so »messen«, sondern jeden! Das ist einerseits auch logisch und sinnig, nur eben nicht »das Ganze«, sondern nur *eine* Seite der Medaille. Jeder kennt aus Schülersicht Lehrer*innen, die durch ihr *Verhalten* einen prägenden Eindruck hinterlassen haben: durch schräges oder träges, lautes oder leises, verrücktes oder langweiliges, strukturiertes oder verplantes, erzählendes oder wortkarges, lustiges oder knochentrockenes, aggressives oder ruhiges, lobendes oder sanktionierendes … etc.

Deshalb *muss* es sogar so sein, dass man Lehrer*innen einerseits nach ihrem Verhalten bewertet, denn wir können nicht in die Kolleg*innen hineinschauen und ergründen, wieso sie sich so verhalten, wie sie es nunmal tun. Viele pädagogisch-psychologische Forschungen der vergangenen Jahrzehnte haben aufgezeigt[2], dass sich Menschen »nicht einfach so« verhalten, wie sie es tun. Die Grundlagen menschlichen Verhaltens sind komplex und damit auch die Grund-

[2] Um die Mannigfaltigkeit der Forschungsergebnisse abzubilden, sei exemplarisch auf Rogers 1976; Reason 2009; Maio 2017 verwiesen.

lagen des Verhaltens der Lehrer*innen, die den Unterricht gestalten. Wichtig zu verstehen ist deshalb, dass *Verhalten* ein Oberbegriff ist: einerseits ist mit Verhalten gemeint, dass ich bestimmte Handlungen zeige, andererseits steckt im Verhalten das »Innere«, das nach außen gekehrt ist. Es gehört zu mir als »bewusstem« Lehrer also unweigerlich dazu, mein Verhalten zu kennen und mir selbst klar zu machen, dass mein Verhalten einerseits nicht nur auf meine Schüler*innen abstrahlt, sondern dass mein Verhalten meine Schüler*innen *prägt*. Dadurch entsteht auch die Sicht meiner Schüler*innen auf den Lehrerberuf. Es ist kein Wunder, dass unser Beruf in vielen Ländern dieser Welt einen *eher schlechten* Ruf hat – denn die Bewertung unseres Rufes geht in fast allen Fällen darauf zurück, dass unser Verhalten bewertet wird. Klassische Zuschreibungen an den Lehrerberuf, die mir bisher begegnet sind:

- Lehrer hätten doch vormittags Recht, nachmittags frei?
- Niemand hat so viel *Urlaub* wie Lehrer*innen… Dazu passt der bereits gepackte Camper, der am letzten Schultag mit laufendem Motor auf dem Lehrerparkplatz wartet
- Nur die Zeit des Referendariats und die ersten 2-3 Jahre danach seien ein bisschen anstrengend, denn danach könne man ja aus der Schublade arbeiten …
- Wie schön das doch sein muss, wenn man immer krank machen könne, weil man Dank des Beamtenstatus' ja niemals in das Krankengeld abrutsche… und Krankheit sei ja auch kein ausreichend triftiger Grund, dass einem der Beamtenstatus genommen werden könne…
- Ob mir das auch schon mal passiert sei, dass ich den Kaffee auf Klassenarbeiten verschüttet hätte, da das ja alle so machen!?
- Überhaupt, ob ich *schon* ein Alkoholproblem habe, denn Lehrer*innen würden ja immer gerne mal »einen« Wein trinken: bei Korrekturen, auf Klassenfahrten, ständig!?

- Es sei sowieso schon unfair, dass Lehrer*innen nicht nach *Performance* bezahlt würden, denn der sichere Beamtenstatus und die beachtliche Pension sorgen ja nur dafür, dass Lehrer*innen sich keine Gedanken zur Zukunft und Gegenwart machen müssten – außer man behandele Zeitformen im Deutschunterricht. Im Übrigen sorge dieser Zustand angeblich dafür, dass schulische Führungskräfte ja »zahnlose Tiger« seien, ohne jegliche Handhabe...

Wie anhand dieser Auflistung deutlich wird, ist jede Zuschreibung auf das sichtbare Verhalten zurückzuführen. Diese Überlegungen zeigen uns, dass sich viele Lehrer*innen nicht hinreichend mit der *Wirkung* ihres Verhaltens auseinandergesetzt haben. Das ist insofern auch schwierig, als das in der Ausbildung der vergangenen 40 Jahre die Lehrer*persönlichkeit* und die schülerhafte Zentrierung darauf kaum eine Rolle gespielt haben – dies ist im fachlichen Diskurs erst seit einigen Jahren der Fall. Gleiches gilt auch für die Aufnahme dieser Gedanken in die Ausbildung – darauf komme ich gleich noch einmal zurück.

Pädagogisches und schulisches Verhalten

Kommen wir zum *pädagogischen* und *schulischen* Verhalten: es sind einige Bücher erschienen, die sich mit »Lehrertypen« auseinandergesetzt haben[3], aber nicht damit, was das für das tägliche Lehrer*innen-Dasein eigentlich heißt.

In nahezu allen Diskussionen um Lehrer*innen wird eine Sache vergessen: das Verhalten der Lehrer*innen ihren Schüler*innen gegenüber begründet sich aus der Motivation heraus, den Schüler*innen etwas beizubringen. Bis auf wenige, vereinzelte Ausnahmen sind mir keine Lehrer*innen bekannt, denen ihre Schüler*innen *egal* sind! Die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte bemüht sich darum, die Schüler*innen »durchzubringen«. Das heißt: es wird einige Lehrer*innen geben, die ihre Schüler »nur« zum Abschluss bringen wollen, wohin-

[3] Ich denke hierbei an Horn 2013; Peschel und A. Koch 2014; Mockridge 2014; Knoll 2014; Knoll 2015; Imgrund 2015; Knoll 2017; Golluch 2017; Böhm 2017 (nicht alle mit wissenschaftlichem Fokus geschrieben).

gegen sich andere Lehrkräfte ergänzend auch noch andere Ziele gesetzt haben.

Dieser *Grundmotivation* folgend lässt sich Lehrerverhalten im pädagogischen und schulischen Kontext auch anders be-greifen. Die eben formulierte Behauptung ist zentral und soll als Grundüberlegung dienen. Wenn man sich vor Augen führt, dass jede Lehrkraft eine »Mission« verfolgt[4], dann erklärt sich ihr Verhalten auch auf eine eigentümliche Art und Weise. Viele Lehrkräfte legen beispielsweise großen Wert auf »Organisiertheit«, weil es zum Beispiel für sie selbst wichtig ist (aufgrund ihrer Lebenssituation, ihrer Bildungsbiografie oder schlicht aus ihrem Berufsverständnis heraus).

Einbringung der Lehrer*innen-Verhaltensweisen – in meinem Fall: Verhalten bezogen auf Migration

Ich nehme mich hier selbst auch gar nicht aus, im Gegenteil. Ich selbst habe auch Schwerpunkte, die ich setze, die andere Kolleg*innen nicht oder völlig anders setzen. Beispielsweise ist mir aus meiner Lebens- und Bildungsbiografie, meinem Studium und aus gezielten Beobachtungen in der Schule ein bestimmter Teufelskreis bekannt und stets präsent: Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt[5], was dazu führt, dass sie weniger Geld verdienen, was wiederum dazu führt, dass sie in eher struk-

[4] Diese Metapher passt zur Erklärung auf S. 4, dass Lehrer-Sein ein **Be-ruf** ist und man sich gerufen oder berufen fühlt und somit auch einer Mission folgt.

[5] Dies ist durch viele verschiedene Untersuchungen gezeigt worden, vgl. dazu Leibold und Kühnel 2006; Weichselbaumer 2016; Siemann 2018; OECD 2018a; OECD 2018c. In Deutschland liegt der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit ca. 28% deutlich über dem OECD-Schnitt von ca. 23%, vgl. OECD 2018c, Tab. 3.1. Deshalb ist es interessant, dass Untersuchungen gezeigt haben, dass Schüler mit Migrationshintergrund eher das Gefühl haben, in der Schule nicht dazuzugehören, häufiger über schulbezogene Ängste klagen und insgesamt weniger mit ihrem Leben zufrieden sind als Schüler ohne Migrationshintergrund, dagegen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule deutlich motivierter als Jugendliche ohne ausländische Wurzeln vgl. OECD 2018c, Abb. 1.2. Diese Überlegungen lassen sich aber auch auf andere Bereiche ausführen: genauso benachteiligt sind Schüler*innen aus sozial-schwachen Verhältnissen, insbesondere diejenigen die armutsgefährdet sind (vgl. dazu die beiden umfassenden Strukturstudien der OECD: OECD 2018a; OECD 2018b), genauso aber auch diejenigen, deren Eltern aus bildungsferneren Schichten kommen (vgl. dazu OECD 2018c, Abb. 6.7).

turschwachen Gegenden leben, woraus sich für den Arbeitsmarkt schlechtere Bedingungen ableiten – auch für die Zukunft ihrer eigenen Kinder. Wenn ich diese Schüler*innen unterrichte, gehen bei mir »besondere Alarmglocken« an und ich achte auf andere Signale, als bei Schüler*innen, deren sozio-kulturelle Situation schlechter ist. Das heißt nicht, dass ich mir für diese Kinder mehr Mühe gebe, aber ich achte bei ihnen auf andere Dinge und das führt bei den Schüler*innen zur Wahrnehmung unterschiedlichen Verhaltens. Beispielsweise *pushe* ich diese Schüler*innen auf eine andere Art und Weise, damit sie eine stärkere Frustrationstoleranz aufbauen können, denn diese werden sie aufgrund des Teufelskreises öfter brauchen. Das heißt nicht, dass ich *ausnahmslos alle Schüler*innen mit Migrationshintergrund* so behandele, aber diejenigen, bei denen die Startbedingungen schon schlechter sind. Viele meiner Kolleg*innen achten beispielsweise bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund darauf, dass sie lexikalisch einen soliden Wortschatz aufbauen, der idealerweise schnell wächst. Das ist sinnig und richtig, allerdings ist das nicht *meine* erste Baustelle. Für mich ist in diesem Zusammenhang wichtiger, die Regeln, Rituale und den Alltag zu meistern. »Den Alltag zu meistern« führe *ich* nicht ausschließlich auf den Schrift-Spracherwerb zurück, sondern auf den Umgang miteinander, auf das »Ankommen«, auf das »sich Einlassen« – andere sehen es anders und haben damit nicht mehr oder weniger Recht. Das fällt den Schüler*innen schwerer, als sich mit Vokabeln zu beschäftigen.[6]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Verhalten der Lehrkräfte einerseits bewertet werden muss, andererseits aber auch einer intrinsischen, also inneren, Motivation folgt. Diese Motivation wird bei einer Bewertung leider oft nicht hinterfragt und auch in direkten Gesprächssituationen oder auch Konfrontationen nicht angesprochen. Das ist nicht nur sehr schade, sondern es zielt an der Wirklichkeit vorbei: einige Lehrer*innen sind sehr engagiert um

[6] Das zeigt sich ja gerade sehr anschaulich an denjenigen Schüler*innen, die im Rahmen der »Flüchtlingskrise« nach Deutschland gekommen sind. Viele sind eine *völlig* andere Beschulung gewöhnt, sodass die sprachliche Hürde nur eine von vielen ist. Viele haben Schwierigkeiten ein geregeltes Stundenraster mit wechselnden Fachlehrern und einer festen Pause (in der die Aktivitäten frei verfügt werden können) zu erfassen und sich darin zurecht zu finden.

ihre Schüler*innen, bemühen sich, die Fähigkeiten der Schüler*innen einzuordnen und entsprechend die Eigenschaften zu fordern und zu fördern. Die beiden Schlüsselbegriffe sind hier *endogen* und *exogen* (siehe Abb. 1.1) , das heißt: Verhalten, das zutage tritt, weil die Lehrkraft dieses Verhalten »von sich aus« mitbringt (endogen) oder Verhaltensweisen, die auftreten, als »Reaktion« auf das, was in der Schule oder im Miteinander zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen passiert. Wir können das auf der menschlichen Ebene auch von einer simplen Herangehensweise her erklären: alle Lehrer*innen haben ihre eigene »Wahrheit« dazu, wie Erziehung funktioniert und was Kinder in diesem Alter für ihr Leben benötigen. Aus dem Glauben an diese Wahrheit entsteht natürlich individuelles Verhalten der Lehrer*innen.

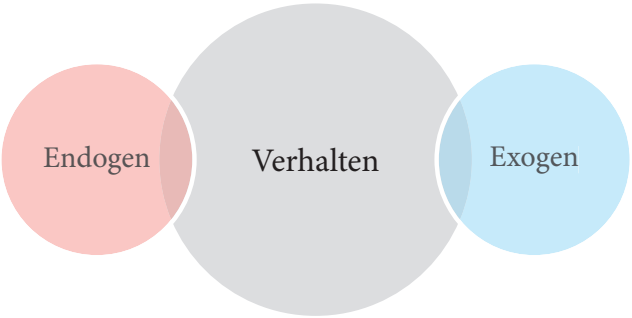

Abbildung 1.1: Verhalten ist endogen oder exogen bedingt.

1.2 Lehrer-Sein mittels Charaktereigenschaften

Es ist deutlich geworden, dass das Verhalten der Lehrkräfte also bestimmten Mustern und inneren Haltungen folgt. Man kann von diesen Verhaltensmustern, die man sieht, Charaktereigenschaften *nicht mit Sicherheit* abgrenzen. Was aber sicher ist: in jedem Verhalten zeigen sich auch bestimmte Charaktereigenschaften, die diese Person im Rahmen ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit mitbringt. Besonders ist hierbei natürlich, dass die Charaktereigenschaften der Lehrer*innen den Schüler*innen relativ schnell präsent sind, weil sie z.B. die

Verhaltensweise abdecken (Kongruenz) oder weil sie das Verhalten konterkarieren (Divergenz). Beiden Überlegungen liegt derselbe Kreislauf zugrunde (siehe Abb. 1.2), der sich in verschiedenen Beispielen leicht erklären lässt.

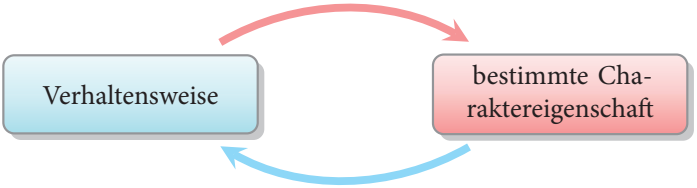

Abbildung 1.2: Charaktereigenschaften bestimmen Verhalten (kongruent oder divergent).

Kongruenz von Verhalten und Charaktereigenschaften

Ich behaupte, dass viele Lehrer*innen beispielsweise in ihrer charakterlichen Konstitution *freundlich* sind. Das wirkt sich in ihrem Verhalten in einer den Schüler*innen meist *zugewandten* Verhaltensweise aus. Dies kann auf verschiedene Arten und Weisen sein, beispielsweise:

- sie verschränken sich gegenüber den Schüler*innen nicht,
- sie suchen aktiv den Blickkontakt,
- sie sind den Schüler*innen physisch zugewandt,
- sie lächeln die Schüler*innen an,
- sie sind den Schüler*innen gegenüber aufmerksam …

Dies hängt letztlich von der jeweiligen Lehrkraft ab und wie nun genau diese Lehrkraft ihre Charaktereigenschaft auch außerhalb von Schule zeigt. Wer beispielsweise eher extrovertiert ist, wird weniger Probleme damit haben, offen

und aktiv die Freundlichkeit im Verhalten zu zeigen, als eine eher introvertierte Person, bei der ein Lächeln dieser Ausdruck ist. Wichtig ist: freundliche Lehrer*innen werden von Schüler*innen ja auch nur deshalb als freundlich gewertet, weil sie in dem ihnen gegenüber ausgedrückten Verhalten diese Freundlichkeit »sehen«. Und die Schüler*innen sehen auch »Kleinigkeiten«, egal ob ihre Lehrer*innen eher extrovertiert oder introvertiert, eher laut oder leise sind. Das Beispiel der Freundlichkeit ist insofern besonders, als dass es eine Charaktereigenschaft behandelt, die im Allgemeinen als »positiv« gewertet wird. Natürlich zeigt sich ein stimmiges Bild von Verhalten und Charaktereigenschaften auch bei Charaktereigenschaften, die im Allgemeinen als »negativ« gewertet werden. Wenn beispielsweise eine Lehrkraft *ungeduldig* ist, können Verhaltensweisen, die das abdecken, ebenso vielfältig sein.

Divergenz von Verhalten und Charaktereigenschaften

Ich bin fest davon überzeugt, dass sich im schulischen Alltag zu 85-95% eine Kongruenz von Verhalten und Charaktereigenschaften von Lehrer*innen zeigt, denn sonst wäre unser Bild von Lehrer*innen nicht so stimmig und eindeutig. Dennoch gibt es die übrigen 5-15% bei denen sich die Charaktereigenschaften und das gezeigte Verhalten nicht decken. Bei der Divergenz von Verhalten und Charaktereigenschaften wird deutlich, dass man anhand des Verhaltens nicht auf die Charaktereigenschaft schließen kann, sodass die Schüler*innen eine »Fassade« sehen, die auf sie »unstimmig« wirkt. Wir alle kennen das: jeder von uns hatte Lehrer*innen, die unserer Meinung nach bestimmte Charaktereigenschaften hatten, aber diese nie oder nur höchst selten oder nur unter wenigen Anwesenden gezeigt haben. Ich greife noch einmal das Beispiel der *Freundlichkeit* als Charaktereigenschaft auf: ich selbst habe natürlich auch die Erfahrung gemacht, dass ich Lehrkräfte kennengelernt habe, die sich starr, mir abgewandt, mir gegenüber ungeduldig, unnachsichtig, wie-auch-immer verhalten haben, sodass ich *nicht* den Eindruck hatte, sie seien *freundlich*. Bei einigen musste ich, zu meiner eigenen Überraschung, meinen Eindruck revidieren und

feststellen: sie / er ist ja doch freundlich, hat es aber »nur« nicht gezeigt! Die Divergenz von Verhalten und Charaktereigenschaften ist deshalb ein Punkt, der vielen Lehrkräften leider einerseits nicht klar ist und deshalb, andererseits, zu schulischen Konflikten führt oder führen kann: viele Schüler*innen fühlen sich, bei einem von ihnen selbst inkohärent begriffenen Verhalten, angegriffen und benachteiligt. Ich denke, die wenigsten Kolleg*innen machen das absichtlich, sondern ihnen ist schlicht und ergreifend ihre Wirkung auf andere nicht klar.

Zusammenfassung durch die Schüler*innen

Die Schüler schreiben ihren Lehrkräften also Charaktereigenschaften zu, die sie im Unterricht wahrnehmen, obwohl für die Schüler*innen eigentlich gar nicht klar ist, ob die Lehrer*innen »wirklich so« sind.

Ich behaupte: die Schüler*innen haben allerdings in den meisten Fällen Recht! Viele Lehrkräfte haben immer noch nicht erkannt, dass sie im Unterricht »durchschaut« werden und sich ihre Charaktereigenschaften deutlicher in der Schule offenbaren, als vielen Lehrkräften lieb ist (siehe dazu Kap. 1.4 ab S. 20). Deshalb wird ihr Verhalten von vielen Schüler*innen oftmals auch zurecht als inkohärent bewertet. Auch wenn sich davon keine Lehrkraft frei machen kann, denke ich, dass bestimmte Charaktereigenschaften für den schulischen Alltag unabdingbar sind, genauso wie einige Charaktereigenschaften für ein gelingendes Schulleben eine unüberwindbare Hürde sein können. Dies wird in der Lehrerausbildung, insbesondere in der Zulassung zu einem Lehramtsstudium und dem anschließenden Referendariat, auch kaum berücksichtigt. Auch wenn die Menge die Dosis macht, sind einige Charaktereigenschaften in Schule kritisch zu sehen, gemeinhin diejenigen, die als negativ gewertet werden.[7] Hier gehen Charaktereigenschaften und Verhalten natürlich Hand-in-Hand, denn wie deutlich geworden ist, ist die Trennung von beidem zwar nur schwerlich möglich,

[7] Ich selbst denke hierbei an: störrisch, bösartig, habsüchtig, gierig, ängstlich, frech, unbeugsam, eitel, hochnäsig, streitsüchtig, misstrauisch, zynisch, unberechenbar, scheu, unaufmerksam, aggressiv, nervös, eingebildet, unanpassungsfähig, voreilig, schadenfreudig, chaotisch, undiszipliniert, egoistisch, rücksichtslos, manipulativ u.v.m.

aber vor allem ist die *Wirkung* des Verhaltens und den *dahinterliegenden* Charaktereigenschaften ein wesentlicher Bestandteil der *Beziehungsarbeit* (siehe dazu auch Kap. 2 ab S. 33) und eines gelungenen Schullebens als Lehrer*in.

1.3 Lehrer-Sein durch Sprache

Nicht nur das Verhalten und die Charaktereigenschaften bestimmen, was es heißt, Lehrer*in zu sein, sondern auch die Sprache und der Sprachgebrauch. Wie bereits erwähnt, ist die differenziertere Betrachtung von Verhalten nicht einfach, sodass ich mich hier auf diese drei Bereiche beschränkt habe. Sprache, Sprachgebrauch und Kommunikation als solches sind nicht nur essentielle Bestandteile unseres tagtäglichen Miteinanders, sondern sie bilden das ab, was wir auf der Beziehungsebene zu transportieren versuchen: den Inhalt. Alles was in Schule passiert, passiert mit und durch Sprache: auch Körpersprache zählt dazu. Viele Forschungen haben sich im pädagogischen Kontext umfangreich damit beschäftigt, welchen Stellenwert Sprache auf fachlicher, fachdidaktischer und psychosozialer Ebene einnimmt[8], aber es wird selten der pädagogische *Wert* der Sprache betont, insbesondere nicht, was Sprache und Sprachgebrauch für das Lehrer*in-Sein eigentlich heißt. Kombiniert mit Verhalten und Charaktereigenschaften, kann Sprache fördernd oder hinderlich für den Umgang mit den Schüler*innen und unserer Art und Weise mit ihnen zu arbeiten sein. Ich möchte die Abb. 1.2 von S. 12 aufgreifen und den Gedanken weiterführen: weil jeder von uns ureigene Charaktereigenschaften hat, zeigen sich diese in unserem Verhalten und natürlich auch in unserem Sprachgebrauch (vgl. Abb. 1.3 auf S. 16).

Dieser Sprachgebrauch kann sehr unterschiedlich sein.

Sprache kann zum Beispiel alles zerstören. Ich bin der festen Überzeugung, dass sich Schüler*innen schon von Lehrer*innen abgewandt haben, einfach weil sie mit ihrem Sprachmuster nicht zurechtgekommen sind. Dabei kann dieses Sprachmuster

[8] Ich denke hierbei vorrangig an Haase 1968; Leisen 2010; Halbfas 2012; Thaler 2014; Sahrakhiz, Witte und Harring 2016 und einige mehr.

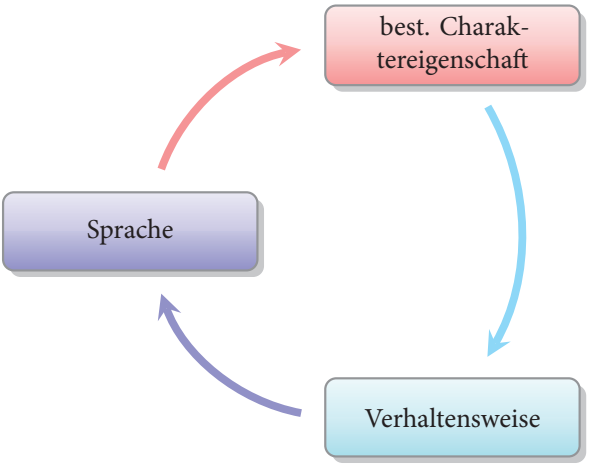

Abbildung 1.3: Charaktereigenschaften bestimmen Verhalten und Sprache (kongruent oder divergent).

- umgangssprachlich bis vulgär sein, d.h. die Lehrer*innen benutzen »dieselbe« Sprache, wie sie die Schüler*innen manchmal benutzen,
- irregulär sein, d.h. die Lehrer*innen benutzen eine »deutlich andere« Sprache als die Schüler*innen, z.B. fast ausschließlich Fachsprache oder Ähnliches,
- altersunangemessen sein, d.h. die Lehrer*innen äußern sich »altersunangemessen« und benutzen Ironie, Sarkasmus, Metaphern oder Ähnliches und werden von den Schüler*innen nicht verstanden oder
- gar als störend empfunden werden, d.h. die Lehrer*innen »sprechen« für die Schüler*innen »anders«, obwohl nicht die Sprache und der Sprachgebrauch als solches gemeint sind, sondern es wird z.B. gestottert oder zu leise gesprochen oder viel zu oft »ähm« gesagt oder Ähnliches – Schüler*innen sind kreativ, etwas zu finden….

Umso wichtiger ist es, dass den Lehrer*innen klar ist, dass eine *konstruktive* und *wertschätzende Sprache* der Schlüssel ist, die Schüler*innen auf einer