

Birgit Klein-Uerlings

© 2020. Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, einschließlich der Vervielfältigung, Veröffentlichung und Bearbeitung bleiben vorbehalten. Birgit Klein-Uerlings

## **Schulentwicklung ohne Lehrkräfte? - Ein Plädoyer für individuelle Professionalisierung**

Der bildungspolitische Fokus der letzten zwei Jahrzehnte lag auf Schulentwicklung und Strukturreformen. Dabei wurde die Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft meines Erachtens vernachlässigt. Zwar gibt es in der Lehrerfortbildung seit geraumer Zeit einen Schwerpunkt in der Vermittlung neuer Unterrichtsmethoden, aber sie hat einen formalistisch-quantitativen Aspekt: Die Vielfalt der Methoden scheint wichtiger als die Lehrperson, die sie einsetzt.

Im Folgenden wird dafür plädiert, die Lehrperson stärker in den Fokus von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu rücken.

### **Zu viel Organisations-, zu wenig Unterrichtsentwicklung**

Als ich 1978 meinen Referendardienst antrat, traf ich nach kurzer Zeit auf einen Mentor (heute schlicht Ausbildungslehrer), der mich mit seinem Unterricht so beeindruckte, dass ich ihn nicht nur in meinem Fach Englisch, sondern auch in seinem zweiten Fach Deutsch hospitierte. Am Ende meiner Referendarzeit gab er mir sein Credo mit auf den Weg: „Ein guter Lehrer ist fachlich sicher, kann schauspielern und muss einmal die Woche brüllen.“ Das ist ein Satz, den man heute in Fachkreisen nur unter lautem Gelächter zitieren könnte. Und auch 1978 war ein solcher Satz recht gewagt. Der damals schon über fünfzigjährige Kollege war gebildet, selbstreflektiert und überzeugte durch seinen wertschätzenden Umgang mit Schülern.

Ich habe seinen Satz nie vergessen. Deshalb möchte ich kurz erläutern, wie ich ihn verstanden habe und wie er ihn wohl auch gemeint hat. Zunächst: Fachliche Sicherheit hat Priorität vor methodischer Kompetenz. Damit ist nicht gesagt, dass methodische Kompetenz unwichtig ist. Aber ein fachlich souveräner Lehrer kann mühelos Methodenkompetenz erwerben; der umgekehrte Weg ist entschieden schwerer. Was das Schauspielern angeht, so ist hier natürlich nicht gemeint, dass eine Lehrkraft ihren Schülerinnen und Schülern unauthentisch begegnet. Gemeint ist aber, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht ihre Launen, ihre hin und wieder fehlende Begeisterung und ihre fehlende Wertschätzung von Schülerinnen und Schülern zur Schau stellen. Soviel Professionalität muss sein, dass man subjektive Befindlichkeiten weitestgehend für sich behält. Und nun zum dritten, wahrscheinlich umstrittensten Punkt, nämlich, dass ein guter Lehrer einmal die Woche brüllen müsse. Auch diese Aussage ist selbstverständlich nicht wörtlich zu nehmen. Für mich heißt sie, dass eine Lehrkraft in der Lage sein sollte, die Lerngruppe so zu führen, dass Lernen überhaupt erst möglich wird. Ich habe meinen damaligen Mentor kein einziges Mal brüllen hören. Dass er sich dennoch für dieses Wort entschied, rechne ich ihm hoch an. Er hatte den Mut, nicht zu kaschieren, dass es im Klassenraum auch (nicht nur, aber auch) um Macht geht – eine Sicht, die heute tabuisiert ist. Tenor heute: Ein guter und motivierender Unterricht ist weitestgehend störungsfrei.

Bezeichnend für die Äußerung meines früheren Mentors ist die stark auf die *Lehrerpersönlichkeit* bezogene Sicht. Die Lehrerin bzw. der Lehrer ist die entscheidende Variable im Unterricht. Wenn

man sie verändert, verändert sich das gesamte Unterrichtsgeschehen. Es ist diese Sicht, die Hattie mit seiner komplexen Meta-Studie etwa 30 Jahr später bestätigt hat: *The teacher matters*.

*Der Lehrer zählt.* Nun würde niemand diese auf den ersten Blick banale Aussage leugnen. Wenn man sich aber die Maßnahmen und Projekte ansieht, die seit Beginn dieses Jahrhunderts die Entwicklung von Unterricht und Schule vorantreiben sollten, so waren es in der Regel Projekte, die die Ebene des konkreten Lehrerverhaltens vor der Klasse kaum erreichten.

Ich beziehe mich auf zwei große vom Land NRW initiierte Modellprojekte, die in den ersten beiden Dekaden dieses Jahrhunderts durchgeführt wurden und an denen ich auf unterschiedliche Weise beteiligt war. Ich möchte die Projekte nicht im Detail beschreiben. Man kann alle wichtigen Informationen zur Zielsetzung, Finanzierung und Projektstruktur im Internet finden. Ich beschränke mich darauf, meine Erfahrungen zu schildern.

Im Rahmen des Modellprojekts ‚Selbstständige Schule‘ (Beginn 2002) war ich zunächst Mitglied, dann Sprecherin der Steuergruppe an meiner Schule. Ich sah eine Chance, den typisch gymnasialen Frontalunterricht durch das Projekt aufzuweichen. Die Modellschulen erhielten eine erhebliche Finanzspritze, um der eigenen Schule ein Profil zu geben und Schulentwicklung voranzutreiben. Der Gestaltungsspielraum in Bezug auf Unterrichtsorganisation, Bildung von Lerngruppen, Studententafeln und Formen der Leistungsbewertung war groß. Die Steuergruppen durchliefen eine von namhaften Organisationsbüros durchgeführte Qualifizierung, um den Entwicklungsschwerpunkt, den die Schule festlegen konnte, professionell zu begleiten. Meine Schule entschied sich dafür, ein Selbstlernzentrum für Schülerinnen und Schüler zu errichten und in Verbindung damit die Lehrerkompetenz bei der Begleitung ‚autonomer Lerner‘ zu stärken.

Das Projekt hat auf jeden Fall in vielen Bereichen verkrustete Strukturen in der Schule aufgebrochen und Leben in das Kollegium gebracht. Kolleginnen und Kollegen kamen stärker in Kontakt und setzten sich engagierter als zuvor mit neuen pädagogischen Theorien auseinander. Dennoch würde ich behaupten, dass sich der Unterricht (und um den geht es nun einmal in erster Linie in Schule) nach dem Projekt nicht maßgeblich verändert hat. Woran hat es gehapert? Die erweiterte Schulleitung war engagiert, die Steuergruppe hat häufig getagt, um Konferenzen und pädagogische Tage vorzubereiten, das Kollegium hat diskutiert. Aber die Qualifizierung der einzelnen Lehrerin bzw. des einzelnen Lehrers hat nicht stattgefunden. Es gab die eine oder andere Fortbildungsveranstaltung für das Kollegium, aber der Effekt auf die Unterrichtsgestaltung war nicht spürbar.

Als Sprecherin der Steuergruppe fühlte ich mich von Monat zu Monat unwohler. Der Widerstand des Kollegiums gegen die durch das Projekt eingeforderte Mehrarbeit wuchs, und die Kolleginnen und Kollegen hatten das (begründete) Gefühl, nicht von ihrer Mehrarbeit zu profitieren. Nach ca. zwei Jahren legte ich mein Amt als Sprecherin nieder.

Als das Projekt „Vielfalt fördern“ (geplant, finanziert und begleitet in einer Kooperation von Schulministerium, QUA-LiS und Bertelsmann Stiftung) im Jahr 2012 mit der ersten Kohorte von Modellschulen startete, war ich nicht mehr als Lehrerin, sondern neben meiner Fortbildungstätigkeit für die Bezirksregierung Köln mit halber Stelle als pädagogische Mitarbeiterin des Regionalen Bildungsbüros in Bonn tätig. In dieser Funktion betreute ich die Schulen, die sich für den Modellversuch gemeldet hatten. Während das Projekt „Selbstständige Schule“ die gesamte Organisationsstruktur einer Schule im Blick gehabt hatte, fokussierte „Vielfalt fördern“ bewusst die Unterrichtsebene. Es ging, wie der Name des Projekts bereits signalisiert, um den Umgang mit

Heterogenität im Klassenzimmer. Wie werde ich der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gerecht? Wie fördere ich sie optimal in ihrer Individualität? Die Titel der Module (Teamentwicklung, Diagnostik, Didaktik) sind auf die Unterrichts- und weniger auf die Organisationsebene ausgerichtet.

Auch für dieses Projekt gilt, dass es in den Schulen für mehr Lebendigkeit, Austausch und Teamarbeit gesorgt hat. Ich würde sagen, dass diese Effekte bei „Vielfalt fördern“ größer waren als bei dem Projekt „Selbstständige Schule“. Mit jedem Modul waren bei „Vielfalt fördern“ immerhin 2,5 Fortbildungstage für das Kollegium verbunden. Dennoch würde ich auch für dieses Projekt Zweifel anmelden, ob es die konkrete Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrerin und des Lehrers in signifikantem Maße erreicht hat. Als Begleiterin der Projektschulen und im Austausch mit den „Viefafö“-Moderatorinnen und –Moderatoren ist mir der immense Widerstand vieler Kollegien gegen das Projekt noch in guter Erinnerung. Auch wenn viele Organisationssoziologen gebetsmühlenartig wiederholen, Widerstand gehöre zu „Change-Prozessen“ einfach dazu, bin ich zumindest skeptisch, wenn es um sehr erheblichen Widerstand geht. Dafür haben Lehrkräfte oft gute Gründe. Denn meistens spüre sie, ob ihnen Fortbildungen besser durch den Alltag helfen (das muss nicht unbedingt durch die Verringerung von Arbeit, sondern kann auch über ein Mehr an Jobzufriedenheit geschehen) oder ob Fortbildungen viel heiße Luft produzieren durch Theorielastigkeit und abgehobene Begrifflichkeit.

Warum werden Projekte dieser Größenordnung angestoßen, wenn sie letztlich wenig Einfluss auf den konkreten Unterricht haben? Es drängt sich die Frage auf: Wem nützen diese Projekte? Fest steht, dass diese Art von Hochglanzprojekten, finanziert vom Land in Kooperation mit einer namhaften Stiftung und inhaltlich entwickelt mit Hilfe von Bildungsforschern und Erziehungswissenschaftlern, hohe mediale Aufmerksamkeit erzielt. Die jeweilige Regierungspartei und die Stiftung demonstrieren bildungspolitisches Engagement. Das findet in der Regel große öffentliche Zustimmung.

Ich möchte damit nicht sagen, dass die am Projekt beteiligten Politiker, Forscher und Organisatoren nur auf öffentlichen Erfolg schielen und das Projekt als Möglichkeit der Selbstinszenierung sehen. Es gibt selbstverständlich viele engagierte Personen, die an der Entstehung und Durchführung eines solchen Projekts beteiligt sind. Was aber Projekte dieser Art auszeichnet, ist, dass sie in der Regel von einer öffentlichkeitswirksamen Anschubfinanzierung leben, die die *Mühen der Ebene* nicht mitbedenkt.

Auf die wichtigen Strukturreformen der vergangenen Jahre (die Einführung der Sekundarschule; der Wechsel von G 9 zu G 8 und wieder zu G 9; die Einführung der inklusiven Beschulung an allen Schulformen) möchte ich nicht eingehen. Nur so viel sei gesagt: Für sie gilt in noch höherem Maße, was ich zu den Projekten angemerkt habe. Die Strukturreformen sind nicht bis unten durchdekliniert, auch sie übersehen die *Mühen der Ebene* und die zunehmende Belastung der Lehrerinnen und Lehrer.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich zurzeit nur eins: dass endlich einmal Ruhe einkehrt in den Projekt- und Reformfelder und sie sich mit Ruhe und Muße dem Handlungsfeld zuwenden können, um das es in Schule letztlich geht, nämlich der Professionalisierung des eigenen Lehrerhandelns und der Vorbereitung des eigenen Unterrichts.

**John Hattie, The teacher matters.**

In seiner komplexen Studie (Metaanalyse über Metaanalysen) stellt der neuseeländische Erziehungswissenschaftler John Hattie (2009) die Einflussfaktoren auf Schülerleistungen dar und kommt zu dem Schluss, dass der Lehrperson nach wie vor größte Bedeutung für den Lernerfolg zukommt. Die Lehrperson und die Qualität ihres Unterrichts sind wichtiger als finanzielle, strukturelle, organisatorische und methodische Aspekte. Die erfolgreichsten Unterrichtsszenarien weisen aktive Lehrerinnen und Lehrer auf. Dabei ist nicht die Vielfalt der vom Lehrer eingesetzten Methoden bedeutsam, sondern die *kognitive Empathie* der Lehrperson. Gemeint ist damit die Fähigkeit der Lehrperson, sich in die kognitiven Kompetenzen seiner Adressaten hineinzusetzen und die Erklärung und Erläuterung des zu vermittelnden Inhalts diesen Kompetenzen entsprechend zu gestalten. Die hier geforderte hohe Flexibilität (oft bleiben dem Lehrer im Unterrichtsgeschehen nur Sekunden, um adressatengerechte Erklärungen zu finden) setzt mit Sicherheit hohe Fachkompetenz voraus. Je unsicherer ich in der Sache bin, desto weniger flexibel bin ich in meinen Erklärungen. Wenn zu dieser Fähigkeit der *kognitiven Empathie* eine regelmäßige Berücksichtigung des Schülerfeedbacks (engmaschige Rückversicherung bezüglich des Lernerfolgs) kommt, sind schon sehr wesentliche Faktoren eines erfolgreichen Unterrichts umgesetzt. Störungspräventive Klassenführung und ein Klima des gegenseitigen Respekts und der Wertschätzung sind Hatties Studie zufolge der soziale und emotionale Rahmen, in dem Unterricht stattfinden sollte.

Die Hattie-Studie, die ab 2012 in Deutschland rezipiert wurde, stieß bei Lehrerinnen und Lehrern auf großes Interesse. Auch viele Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte gaben ein positives Echo. Sehr viel verhaltener reagierte die Schulaufsicht.

Der Grund für die verhaltene bis offen ablehnende Reaktion großer Teile der Schulaufsicht liegt meines Erachtens darin, dass man seit Jahren bildungspolitisch auf sehr andere Erfolgsfaktoren von Unterricht setzt. Seit Jahren wird von der Lehrperson mehr Zurückhaltung verlangt: Sie soll dem *autonomen Lerner* eine methodisch variable und aktivierende Lernumgebung bereitstellen, die die Schülerin bzw. der Schüler nach einer Einführungsphase individuell für sich zu nutzen weiß. Es geht, so die aktuelle Sicht, im Zeitalter der Digitalisierung und Verfügbarkeit von Informationen nicht mehr primär um die Vermittlung von *Stoff*, sondern von *Kompetenzen*, die den Lernenden eine zunehmend eigenverantwortliche Aneignung von Informationen und Sachzusammenhängen ermöglicht. Das hört sich sehr anders an als die von Hattie in seiner Studie beschriebenen erfolgreichen Unterrichtsszenarien. Hinzu kommt die von Hattie eingeforderte hochfrequente Rückversicherung über den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. In Deutschland werden nur wenige Leistungsmessungen durchgeführt. Im Sekundarbereich sind es in schriftlichen Fächern in der Regel drei Klassenarbeiten bzw. zwei Klausuren pro Halbjahr, die mündliche Leistung wird oft eher intuitiv gemessen. Und was die störungspräventive Klassenführung betrifft, so würde man sie in schulaufsichtlichen Zusammenhängen als überflüssig betrachten, wenn die Lehrperson denn nur in der Lage wäre, ihren Unterricht motivierend und anregungsreich zu gestalten.

Ich will nicht ungerecht sein. Vor allem einer der oben skizzierten Schwerpunkte des in den vergangenen Jahren als *gut* definierten Unterrichts ist nachvollziehbar. Insbesondere der gymnasiale Unterricht war lange Jahre zu frontal und entsprach in seiner Starre und in der sicherlich oft fehlenden *kognitiven Empathie* nicht Hatties Vorstellungen. Aber manchmal frage ich mich, ob man nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hat. Die Bedeutung der Lehrperson und die deshalb auf *sie* gerichteten Qualifizierungsmaßnahmen sind leider zu kurz gekommen.

## **Lehrerfortbildung**

Im gehobenen Management-Segment werden Trainings oft auf einer *one-to-one*-Basis angeboten und durchgeführt. Ein Trainer bietet seinem Gegenüber in Rollenspielen Szenarien aus seinem Berufsalltag an, die ihm Schwierigkeiten bereiten. In kurzen Sequenzen kann neues Verhalten erprobt und eingeübt werden.

Dieses Modell kann und soll nicht auf die Lehrerfortbildung übertragen werden. Dennoch möchte ich, ausgehend von Hatties Studie *Auf den Lehrer kommt es an*, einmal beschreiben, wie ich mir in der Phantasie eine Lehrerfortbildung bzw. –professionalisierung ausmale, die die Unterrichtsebene erreicht.

Hier das Szenario: Es stehen finanzielle und personelle Ressourcen bereit, sodass jede Lehrperson mindestens einmal im Halbjahr einen Berater zu einer Unterrichtsstunde einladen kann. Die Experten werden nicht aus der Schulaufsicht rekrutiert. Die Lehrperson kann den anvisierten Entwicklungs- und Beobachtungsschwerpunkt selbst entscheiden und einen passenden Experten einladen. Es könnte sich also um einen Pädagogen oder Psychologen handeln, der Experte für Classroom Management ist. Es könnte auch ein Fachexperte sein, der die Stunde unter methodisch-didaktischer Perspektive beobachtet oder auf Wunsch des Fachlehrers speziell auf die *kognitive Empathie* und die daraus resultierende Fähigkeit achtet, Sachverhalte adressatenbezogen zu erklären. Der eingeladene Berater videografiert die Unterrichtsstunde, so dass man im Anschluss Material für die gemeinsame Analyse hat. Alle Rechte an dem Video gehören dem Unterrichtenden.

Ich sehe die Lehrerinnen und Lehrer, die mein Szenario gelesen haben, vor mir: Den meisten stehen die Haare zu Berge! Zu traumatisch ist für viele die Erinnerung an Hospitationen in ihrer Zeit als Lehramtsanwärter oder später im Rahmen belastender Beförderungsverfahren. Deswegen betone ich noch einmal: Keiner der Experten kommt aus der Schulaufsicht. Weitere Bedingungen: Die Beziehung von Lehrperson und eingeladenem Beobachter ist auf Augenhöhe, es gibt keine Hierarchie. Und nichts wird aus der Unterrichtsstunde und dem sich anschließenden Gespräch an einen Dritten weitergegeben.

Selbstverständlich gibt es viele Einwände. Um nur einige zu nennen: Es gibt kein Geld für eine solche Maßnahme, es gibt auch nicht die dafür in Frage kommenden Experten, und es gibt so gut wie keine Lehrerinnen und Lehrer, die so etwas wollen. Ich möchte entgegnen: Viele Schulen rufen seit Jahren die zugeteilten Fortbildungsgelder nicht ab; Experten (zugewandt empathische und nicht hierarchisch denkende) lassen sich immer auf dem freien Markt finden, wenn man sie bezahlt; und Lehrkräfte werden in dem skizzierten Setting auf Augenhöhe schnell merken, wie gut ihnen eine wertschätzende und respektvolle Beratung tut.

Man könnte damit beginnen, den Lehrerinnen und Lehrern ein solches Angebot auf freiwilliger Basis zu machen. Der Anfang wird nicht leicht sein. Aber einige werden sich trauen und vielleicht von guten Erfahrungen berichten. Man könnte zu Beginn auch mit Anreizen arbeiten: Der individuelle Weg der Professionalisierung wird von der Schulaufsicht genauso anerkannt wie die Teilnahme an Fortbildungen in Gruppen.

Warum vertrete ich so vehement diesen individuellen Weg der Professionalisierung? Ich versuche es mit einem Beispiel: Ein junger Herzchirurg lernt sicherlich aus Manualen und in guten Fortbildungen, aber am meisten lernt er, wenn ein Experte auf dem Gebiet der Herzchirurgie ihm weite Teile einer komplizierten OP überlässt, ihn gegebenenfalls korrigiert bzw. selber eingreift. Das heißt: Ein Chirurg lernt am OP-Tisch, ein Lehrer lernt vor der Klasse. Nichts gegen Manuale und Fortbildungen, aber es

ist das eigene Handeln, aus dem ich lernen kann, wenn jemand mit entsprechenden Kompetenzen mir dabei zusieht und mir anschließend auf respektvolle und auf keinen Fall besserwisserische Art Feedback gibt und mich zu einem Gespräch auf Augenhöhe einlädt.

Das Prinzip eines solchen wertschätzenden Feedbacks ist in der sogenannten ‚Kollegialen Hospitation‘ verankert. Kolleginnen und Kollegen sollen sich wechselseitig hospitieren und sich anschließend Feedback zu einem vorher festgelegten Aspekt des Unterrichts geben. Diese Form der gegenseitigen Hospitation wird von der Schulaufsicht stark vertreten und gewünscht. Sie wird aber kaum angenommen, und das hat gute Gründe. Zum einen gibt ein eng getakteter Stundenplan den Kollegen einer Schule kaum die Möglichkeit, sich wechselseitig zu hospitieren, denn wenn Kollege X eine Mathematikstunde in der 7. Klasse zeigen möchte, hat die als Hospitantin gewünschte Kollegin Y sehr wahrscheinlich parallel eigenen Unterricht. Zum anderen – und das ist der wichtigere Aspekt – ist es psychologisch schwierig, mit einem Kollegen mögliche kritische Punkte einer Stunde offen zu besprechen. Es ist viel die Rede von der Verankerung einer neuen Fehlerkultur. Man kommt jedoch entschieden leichter damit zurecht, eine misslungene Unterrichtsstunde einem externen Berater, den ich nie wieder sehen muss, gezeigt zu haben, als einem Kollegen, dem ich täglich im Lehrerzimmer begegne.

Mein Plädoyer für einen individuellen Weg der Professionalisierung bedeutet nicht, dass ich Fortbildungen in Gruppen für überflüssig halte. Das Niveau einer Lehrerfortbildungsmaßnahme hängt dabei entschieden von dem jeweiligen Fortbildner oder der Fortbildnerin ab. Leider ist die Gratifikation der in der Lehrerfortbildung tätigen Moderatorinnen und Moderatoren gering. Es gibt keine Beförderungsmöglichkeiten auf diesem Feld. Das führt dazu, dass viele gute Moderatoren ihre Fortbildungstätigkeit oft nur als Sprungbrett für andere beförderungsrelevante Aufgaben, beispielsweise für die Ausbildung von Lehramtsanwärtern, sehen.

Ein weiteres Problem liegt darin, dass sich die inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrerfortbildung zu oft mit den bildungspolitischen Vorgaben verändern und deshalb eine zu geringe Kontinuität haben. Einige Beispiele: Mit der politischen Entscheidung für eine inklusive Schule wurden zügig begleitende Fortbildungsmaßnahmen angeordnet, für deren Entwicklung nicht viel Zeit gegeben war. Ein weiterer bildungspolitischer Fokus war – wie oben erwähnt – die Entwicklung der einzelnen Schule als ‚System‘ durch sogenannte Schulentwicklungsberater. Sie begleiten Schulen meistens über einen längeren Zeitraum und versuchen, eine systemische Veränderung (z.B. durch die Implementation von Teamstrukturen) zu erreichen. Ein drittes Beispiel: Die vor Jahren getroffene Entscheidung für eine Unterrichtsentwicklung, die sich primär in der Methodenkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern niederschlägt.

Eine Freundin, die seit langen Jahren erfolgreich die Unterstufe eines großen Gymnasiums koordiniert, sagte vor kurzem augenzwinkernd in einem Zustand leichter Erschöpfung: „Ich zähle die Legislaturperioden und die möglichen Regierungswechsel bis zu meiner Pensionierung. Noch ein paar Richtungsänderungen, und ich kann nicht mehr.“ Meine Freundin hatte sicherlich bei dieser Äußerung ganz verschiedene Aspekte im Kopf. Ich beziehe das Statement im Folgenden auf mein drittes Beispiel, nämlich die zunehmende Methodenfixierung in fachspezifischen wie fachübergreifenden Lehrerfortbildungen.

Ich bin keine Anhängerin des Frontalunterrichts. Es soll und muss unterschiedliche Arbeitsweisen und Unterrichtsmethoden geben, die zum Einsatz kommen. Aber ich erinnere mich an den Satz eines früheren Dezernenten, der bei einem Besuch meines damaligen Gymnasiums sagte: „Vergessen Sie

den Philologen in sich. Begreifen Sie den Text als Impuls.“ Dass ein literarischer Text Impuls sein kann für die Gestaltung eines Bildes, die Auswahl eines Musikstücks, das Verfassen eines eigenen Gedichts, kann ich nicht nur nachvollziehen, sondern halte ich für eine gute Idee für die Unterrichtsgestaltung. Aber kreative Methoden wie diese können das (oft mühsame) Erschließen eines Textes nicht ersetzen.

Was ich kritisiere, ist nicht die Erweiterung des Unterrichts um den Einsatz kreativer Methoden. Im Gegenteil, sie sind ein Gewinn. Ich kritisiere ihren übertriebenen Einsatz, der leicht zu einem Übergewicht des Fun-Faktors führt. Hier haben Neurowissenschaftler wie Gerald Hüther der Schule übrigens einen Bärendienst erwiesen. Indem Hüther in seinen populärwissenschaftlichen Vorträgen immer wieder betont, man merke sich nur die Dinge gut, die man emotional besetzt habe, und es gehe deshalb in Schule in erster Linie darum, die Schüler so anzuregen und zu motivieren, dass sie sich Stoff aus tiefer Begeisterung heraus aneignen, hat er Schüler wie Eltern gegen den ‚grottenlangweiligen Unterricht verknöchertes Lehrer‘ aufgebracht. Abgesehen davon, dass Lehrerinnen und Lehrer in kognitiv und entwicklungspsychologisch heterogenen Lerngruppen wohl kaum ein Lernsetting herstellen können, dass für 30 Schülerinnen und Schüler gleichermaßen motivierend ist, möchte ich Zweifel an Hüthers Postulat für den gesamten hochkomplexen Lernprozess anmelden. Er hat recht, wenn es um die Erstmotivation für einen neuen Inhalt geht. Aber sehr schnell beginnt Lernen anstrengend zu werden. Die Aneignung eines neuen Inhalts oder einer neuen Fähigkeit bzw. Kompetenz geschieht über lange Übungsphasen und fordert Schülerinnen und Schüler immens. Es ist ein fatales Signal, wenn Neurowissenschaftler Aspekte des Lernens wie Ausdauer und Anstrengung einfach unterschlagen.

Noch einmal zurück zu John Hattie: *Auf den Lehrer kommt es an*. Die Vielfalt der von ihm eingesetzten Unterrichtsmethoden ist – wie Hatties Metastudie gezeigt hat – nicht bedeutsam, viel stärker kommt es auf seine Fach- und Erklärungskompetenz, seine Flexibilität, seine Präsenz und bestimmte Persönlichkeitsvariablen wie Empathie und Wertschätzung an. Dass der Unterricht eines in diesem Sinne ‚guten‘ Lehrers nicht langweilig ist, auch wenn er einen Teil seiner Unterrichtsstunden ohne hohe Methodenvariabilität gestaltet, versteht sich von selbst.

Die Ergebnisse der Hattie-Studie weisen übrigens interessante Parallelen zur Wirksamkeitsforschung auf dem Feld der Psychotherapie auf. Auch hier gilt: *Auf den Therapeuten kommt es an*. Die sogenannten Therapeutenvariablen sind wichtiger für den Erfolg einer Therapie als die Schule, der der Therapeut angehört, oder einzelne Methoden, die er anwendet. Ich nenne einige Therapeutenvariablen, die signifikant mit dem Erfolg einer Therapie korrelieren: Empathie, Respekt, Wärme; die Fähigkeit, Hoffnung zu vermitteln; gedankliche Klarheit, Sprachkompetenz; die Fähigkeit und Bereitschaft zuzuhören und die Ideen des Gegenübers aufzugreifen; die Fähigkeit, die eigenen Ideen einprägsam und überzeugend vorzubringen; die Bereitschaft, konträre Meinungen und Gedanken des Gegenübers zu akzeptieren. Es fällt nicht schwer, jede einzelne dieser Persönlichkeitsvariablen und Kompetenzen auf den Lehrerberuf zu übertragen. Eine Lehrerin bzw. ein Lehrer mit diesem Profil wird, fachliche Kompetenz vorausgesetzt, eine gute Lehrerin bzw. ein guter Lehrer sein.

Staatliche Lehrerfortbildung läuft meines Erachtens Gefahr, je nach Zeitgeist und pädagogischem Trend, einzelne Facetten von Unterricht zu fokussieren und dann das Prinzip zu Tode zu reiten. Vor Jahren kam keine Lehrperson, die befördert werden wollte, darum herum, sich die dicken Methodenbücher von Heinz Klippert anzueignen. Wenig später hieß der Methodenpapst dann Norm

Green. Im Vorfeld der gefürchteten Qualitätsanalysen (QA), die flächendeckend von der Schulaufsicht durchgeführt wurden, kam es an den Schulen zu panischen Schreib- und Malaktionen auf Riesenplakaten, die methodische Vielfalt zu signalisieren versuchten und in keinem Klassenzimmer fehlen durften. Oft wusste kaum einer der Beteiligten um ihre inhaltliche Bedeutung.

Im Fokus einer unterrichtsbezogenen Lehrerfortbildung sollte die Lehrperson mit ihrem Kompetenzprofil stehen. *One's weaknesses are one's strengths, and one's strengths are one's weaknesses*. Es geht auf dem Weg der Professionalisierung immer darum, seine individuellen Stärken und Schwächen wahrzunehmen und an den Schwächen zu arbeiten. Für die eine Lehrkraft ist es vielleicht die zu gering ausgeprägte *kognitive Empathie* mit der daraus resultierenden schwachen Erklärungs- und Darstellungskompetenz, der anderen mangelt es an Kreativität in der Stundengestaltung. Am ehesten verstehe ich als Lehrerin bzw. Lehrer meine Schwächen, wenn ich eine individuelle Rückmeldung bekomme. Am ehesten ist dies im geschützten Setting Lehrperson – Beraterin bzw. Berater möglich, wie ich es eingangs beschrieben habe. Es ist aber auch denkbar in Gruppenfortbildungen unter qualifizierter Leitung, wenn es Raum für gut angeleitete Rollenspiele gibt. Wenn dieses Feedback respektvoll und wertschätzend ist, ist man als Lehrperson vielleicht motiviert, im Rahmen einer Supervision oder eines Coachings zu versuchen, den eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern.

### **Supervision und Coaching**

Vor vielen Jahren lernte ich auf einer Geburtstagsfeier im Freundeskreis zufällig einen Ford-Mitarbeiter kennen, der im mittleren Management tätig war. Wir waren uns sympathisch und unser Gespräch war nach kurzer Zeit sehr offen. Ich habe dieses Gespräch nicht vergessen, weil es eine Sequenz enthielt, die mir als Lehrerin ganz neu und ungewohnt war: Der junge Mann erzählte ruhig und sachlich von einem Leistungsbericht, den er vor kurzem erhalten hatte und der in einigen Punkten Kritik an seinem Führungsverhalten enthielt. Statt zu lamentieren und zu klagen, wie ungerecht er sich behandelt fühlte, ging es ihm, laut nachdenkend, darum, wie er vielleicht bestimmte Schwachpunkte durch Zusatzqualifikationen abmildern oder ausgleichen könnte.

Aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern kenne ich eine solche Offenheit nicht. Man könnte als Grund anführen, dass Lehrkräfte keine regelmäßigen Leistungsberichte erhalten und deshalb nicht an Feedback gewöhnt sind. Sie werden in der Regel nur wenige Male in ihrer gesamten Dienstzeit hospitiert, fast ausschließlich anlassbezogen im Rahmen eines Beförderungsverfahrens. In einem solchen Kontext geht es dem Bewerber selbstverständlich nicht um eine Rückmeldung, die Impulse für seine persönliche Entwicklung geben könnte. Einziges Ziel ist hier, den Zuschlag für die ausgeschriebene Stelle zu erhalten.

Diesen formalen Grund für fehlende Selbstkritik muss man berücksichtigen. Wichtiger erscheint mir allerdings, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Berufsalltag kein Feedback auf Augenhöhe bekommen. Kritik von Schülerinnen und Schülern kann man abwehren, indem man ihnen die Kompetenz abspricht. Ähnlich kann man mit der Kritik von Elternseite verfahren. Eltern wohnen dem Unterricht nicht bei, sie können sich nur auf die Schilderungen ihrer Kinder berufen.

Lehrerinnen und Lehrer sind also, wie man früher zu sagen pflegte, Einzelkämpfer. In ihrer wichtigsten Tätigkeit, also im Unterricht, sind sie allein, wenn man von wenigen Situationen des Team-Teaching absieht. Diese Konstellation führt, so haben Studien zur Lehrerpersönlichkeit gezeigt, zu einer sehr unsicheren Selbsteinschätzung. Um es pointiert auszudrücken: Lehrerinnen und Lehrer



schwanken zwischen narzisstischen Grandiositätsvorstellungen und völlig fehlendem Selbstvertrauen. Die wenigsten Lehrkräfte verfügen über eine realistische Selbstsicht. Die Grandiositätsphantasien kann man als Lehrerin bzw. Lehrer meist so lange pflegen, wie sich kein Unterrichtsbesuch ankündigt. Wenn aber die Schulleitung einmal eine Stunde sehen möchte, beginnt bei den meisten Lehrpersonen Unsicherheit und Angst.

Der Lehrerberuf ist nicht der einzige, der aufgrund seiner Haupttätigkeit im ‚Alleingang‘ für die beschriebene *déformation professionnelle* anfällig ist. Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten gelten beispielsweise als ähnlich anfällig für Größenphantasien, zumindest für Selbstüberschätzung. Als ausgebildete Supervisorin besuche ich regelmäßig die Lindauer Psychotherapiewochen. In einem Seminar, an dem ich vor einigen Jahren teilnahm und das fast ausschließlich von Psychotherapeutinnen und –therapeuten besucht wurde, stellte der Dozent die Frage, wer sich von den Anwesenden in seiner psychotherapeutischen Praxis als überdurchschnittlich, durchschnittlich oder als unterdurchschnittlich einschätze. Die Seminarteilnehmer konnten im Rahmen einer anonymen Abfrage über ihr Smartphone antworten. Das Resultat: Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten sich in dem Spektrum überdurchschnittlich bis durchschnittlich eingestuft, niemand als unterdurchschnittlich. Nun könnte man einwenden, dass es ein bisschen viel verlangt sei, im Rahmen einer Umfrage zur Selbsteinschätzung in der beruflichen Tätigkeit von sich aus ‚unterdurchschnittlich‘ anzugeben. Dennoch: Es war das Ziel des Dozenten, mit dieser spielerischen Umfrage auf ein Problem aufmerksam zu machen, und das ist ihm geglückt.

Ein wichtiger Unterschied zwischen Psychotherapeuten und Lehrern ist der, dass von Psychotherapeuten mit höchster Selbstverständlichkeit erwartet wird, dass sie sich in sogenannten Qualitätszirkeln nach dem Intervisionsmodell selber kritisch hinterfragen, während selbstreflexive Ansätze und Bemühungen bei Lehrkräften eher selten sind.

Als ich Anfang der 1980er Jahre mit einigen Kolleginnen und Kollegen meiner Schule eine Supervisionsgruppe unter professioneller Leitung gründete, wurden wir vom restlichen Kollegium als Exoten betrachtet, die offenkundig Probleme hatten, mit denen sie allein nicht zurechtkamen. Seither hat sich auf diesem Feld einiges getan. Dennoch ist die Supervision weit davon entfernt, als professionelle Qualifizierungsmöglichkeit auf Anerkennung zu stoßen.

Warum ist Supervision so wichtig? Im Studium stieß ich auf einen Gedanken Adornos, den ich mir eingeprägt habe, obwohl ich ihn damals noch nicht ganz verstand: Der Lehrer habe es mit zwei Kindern zu tun, mit dem Kind *vor* sich und mit dem Kind *in* sich.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Eine Lehrperson, die sich als Kind als ohnmächtig und selbstunwirksam erlebt hat, wird die als traumatisch erlebte Ohnmacht und die damit verbundenen seelischen Konfliktmuster in den Unterricht tragen. Es gibt unterschiedliche Arten des Umgangs mit früh erlebter Ohnmacht im Erwachsenenalter. Man kann depressiv-ängstlich die Ohnmachtssituation wieder herstellen, was für eine Lehrkraft wahrscheinlich bedeutet, dass sie ihren Lerngruppen zu viel Macht über sich gibt. Es kommt schnell zu Unterrichtsstörungen, und die Lehrperson hat kein inneres Repertoire, sich aus der Ohnmacht zu befreien. Es ist aber auch denkbar, dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich früher als quälend ohnmächtig und selbstunwirksam erlebt haben, kompensatorisch in einen sehr machtorientierten Habitus verfallen. Hier handelt es sich dann nicht mehr um ein gesundes Maß an Autorität, sondern oftmals um eine Tendenz zum Machtmissbrauch, beispielsweise zur Demütigung von Kindern.

Beide Haltungen, die depressiv-ängstliche wie die kompensatorisch machtorientierte, sind selbstverständlich nicht gut für die betroffenen Schülerinnen und Schüler. Sie sind aber auch nicht gut für die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer, die in beiden Konstellationen leiden. Der depressiv-ängstliche Typus leidet sicherlich spürbarer, aber auch der kompensatorisch machtorientierte wird nicht glücklich in seinem Beruf. Er ist nicht in empathisch zugewandtem Kontakt, und er bekommt nichts von seinen Schülern zurück.

Man könnte viele andere Beispiele finden, um die Bedeutung des *inneren Kindes* der Lehrperson für die Dynamik zwischen ihr und dem *Kind in der Klasse* zu veranschaulichen. Aber vielleicht reicht schon das genannte, um zu zeigen, wie wichtig und wie hilfreich es ist, als Lehrerin bzw. als Lehrer selbstreflexive Kompetenzen zu erwerben bzw. zu erweitern.

Nun ist Supervision keine Psychotherapie. Um die eigene Psychodynamik zu verstehen, die sich beispielsweise aus einer früher erlebten Ohnmacht für das gegenwärtige Verhalten vor der Klasse herleiten lässt, bedarf es in der Regel einer tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie. Supervision ist pragmatisch ausgerichtet. Das Woher und Warum werden ausgeklammert, es sei denn, der Supervisand thematisiert diese Fragen selbst. Supervision beleuchtet einen konkreten Konflikt, ein aktuelles Problem, unter dem der Supervisand leidet, und bleibt in der Gegenwart.

Supervisionen verlaufen, je nach theoretischem Hintergrund, nach unterschiedlichen Phasierungen und unter Einsatz verschiedener Methoden. Bestimmte Prozesselemente sind aber in der Regel immer gleich. Dazu gehört, dass die Person, nachdem sie ein Problem eingebracht und vielleicht an einer belastenden Unterrichtsszene veranschaulicht hat, nicht mit gut gemeinten Ratschlägen konfrontiert wird. Der Falldarstellung folgt meistens ein ‚Sharing‘, in dem die Mitglieder beispielsweise von ähnlichen Erfahrungen berichten oder andere Formen des Verständnisses oder der Anteilnahme finden. Dann beginnt die eigentliche Arbeit, die wie das Sharing frei von Wertungen und Besserwisserei ist. Es geht darum, die geschilderte Szene aus verschiedenen Perspektiven (aus der Perspektive der involvierten Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls auch aus der Sicht der mittelbar betroffenen Eltern oder weiterer relevanter Dritter) zu begreifen und so die Sicht dessen, der den Fall geschildert hat, zu erweitern. Mit einer guten Mischung aus wertschätzender Anteilnahme und multiperspektivischer Betrachtung des Konflikts kann die einseitige, oft verhärtete Sicht der oder des Betroffenen aufgeweicht werden. Sie oder er muss jetzt nicht mehr kämpfen, um Fassung zu wahren oder das eigene Verhalten starr zu verteidigen. Wenn Supervision gut läuft, fühlt sich der Falleinbringer erleichtert und verstanden. In einem weiteren Schritt kann gemeinsam überlegt werden, wie sich die geschilderte schwierige Situation möglicherweise auflösen ließe. Die oder der Betroffene gewinnt an Handlungsspielraum.

Die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe, geleitet von einem ausgebildeten Supervisor, Psychologen oder Psychotherapeuten, ist ein empfehlenswerter Weg. Einigen Lehrerkollegien gelingt es auch, Kollegiale Fallberatung in einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen zu initiieren. Wie gut sie funktioniert, hängt insbesondere von zwei Faktoren ab, nämlich vom Grad der Offenheit bzw. Ehrlichkeit der einzelnen und von der jeweiligen Sitzungsleitung, die meist zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wechselt. Ohne die Kollegiale Fallberatung entwerfen zu wollen, würde ich dennoch für Supervision unter externer Leitung plädieren. Die Arbeitsatmosphäre in einer professionell geleiteten Supervisionsgruppe ist in einem guten Sinne weniger informell, und die Wahrscheinlichkeit, dass neue und anregende Impulse von einer externen Leitung kommen, ist größer.

Seit geraumer Zeit wird eher Coaching als Supervision angeboten. Einige Experten benutzen die Begriffe synonym, andere betonen die differenten Zielgruppen (Supervision für soziale Berufe, Coaching für Führungskräfte, insbesondere in der Wirtschaft) und wieder andere sehen einen inhaltlichen Unterschied: Supervision betone stärker den selbstreflexiven Anteil, also die Auseinandersetzung mit eigenen Anteilen an der Genese von Konflikten, Coaching widme sich darüber hinaus verstärkt dem Training, also dem Einüben neuer Verhaltensweisen, beispielsweise im Rahmen von Rollenspielen. Ich persönlich möchte mich nicht auf das Terrain begrifflicher Abgrenzung begeben. Meines Erachtens sollten beide Verfahren gleichermaßen die Erweiterung selbstreflexiver Kompetenzen und, wenn gewünscht, das spielerische Erproben anderen Verhaltens (gern auf der Basis von Rollenspielen) ermöglichen.

Meines Erachtens nutzen Lehrkräfte Coaching und Supervision zu wenig. Psychotherapeuten und Sozialarbeiter nehmen diese Professionalisierungsangebote weit häufiger wahr, auch wenn sie sie zum Teil privat finanzieren müssen. Wenn man mit Lehrkräften spricht, betonen sie in erster Linie, es fehle einfach die Zeit. Dieser Einwand ist nicht unberechtigt. Seit Jahren ist zu beobachten, dass Lehrkräfte immer mehr Aufgaben und Projekte zu schultern haben. Neue Aufgaben und Projekte kommen in der Regel *on top*. Das heißt: Ein neues Projekt bedeutet nicht das Ende eines alten, sondern wird einfach hinzugefügt. Aber vielleicht liegt genau in diesem Umstand der erste gute Grund für Coaching oder Supervision: Möglicherweise lerne ich als Lehrerin bzw. Lehrer hier, einen neuen Weg mit den zunehmenden Belastungen einzuschlagen, einen weniger gewissenhaften, einen gelasseneren Weg, der mir hilft, Grenzen zu ziehen und auf meine Gesundheit zu achten. Die Zeit, die ich als Lehrerin oder Lehrer in die Supervision oder ins Coaching investiere, hole ich mittelfristig sicherlich wieder heraus.

### **Fazit**

Ich habe versucht, eine Lanze zu brechen für Maßnahmen der Lehrerprofessionalisierung, die sich so individuell wie möglich auf die einzelne Lehrerin bzw. den einzelnen Lehrer beziehen. Nur so nämlich wird die Ebene des Unterrichts nachhaltig erreicht und verändert. Ich bestreite nicht, dass Schulentwicklungsprojekte, die die Organisations- und Teamstrukturen einer Schule modernisieren, sinnvoll sind. Aber sie tragen in der Regel nicht oder zu wenig zu einer Qualifizierung der einzelnen Lehrkraft bei, die sich in ihrer konkreten Unterrichtsgestaltung, in ihrer Haltung zu Schülerinnen und Schülern und in ihrem Verhalten vor der Lerngruppe signifikant niederschlagen würde.

Der von mir favorisierte Weg der Lehrkräfteprofessionalisierung basiert auf zwei Säulen. Die erste Säule ist eine Lehrerfortbildung, die neben den bekannten Formen der Seminarfortbildung der Lehrkraft ein individuelles Feedback auf ihren Unterricht bietet. Dabei ist die Lehrkraft nicht *Objekt* einer schulaufsichtlich organisierten Hospitation und hierarchisch eingebetteten Rückmeldung, sondern sie bespricht auf Augenhöhe mit einer Expertin bzw. einem Experten ihrer Wahl eine videografierte Unterrichtsstunde. Der Fokus der Analyse (z.B. Classroom Management, Erklärungskompetenz, methodische Variabilität) wird von der Lehrkraft im Vorhinein festgelegt. Das Prinzip dieser Form der Professionalisierung ist so einfach wie wirkungsvoll: Es sind die eigenen Fehler, aus denen man am meisten lernt.

Die zweite Säule der Professionalisierung durch individuelle Begleitung wird gebildet durch Supervision und Coaching. Sie richten das Augenmerk auf die Psychodynamik der einzelnen Lehrerpersönlichkeit. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre selbstreflexiven Kompetenzen erweitern, wenn sie also verstehen, was sie verletzt, aggressiv oder ohnmächtig macht, und wenn sie auf der

Grundlage dieser Selbstkenntnis neue Wege des Verhaltens finden, ist für ihre Gesundheit wie für die Gestaltung ihres Unterrichts sehr viel gewonnen.

Aus meiner Sicht könnten diese beiden Säulen der Lehrkräfteprofessionalisierung mehr in Schule und Unterricht bewegen als strukturelle und organisatorische Veränderungen, zahlreiche Pilotprojekte und eine eng getaktete Abfolge pädagogischer Neu-Orientierungen, wie wir sie in den letzten beiden Dekaden erlebt haben.