

Jost SCHIEREN

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
in Bonn*

Was sollen Lehrer *können*? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf

Abstract: What Skills Should Teachers Have? Antinomies between areas of competence in the teaching profession

The teaching profession involves many challenges. It demands a wide spectrum of skills and competencies. These can refer to the teacher's competence in a certain subject, in certain methods, and in social interaction. These individual areas of competence, however, are all antinomic in relation to each other. Here their distinguishing features are outlined from an anthropological perspective and described in relation to Waldorf education.

Key words: teaching skills; competence in subject, methods, social interaction, antinomies between areas of competence; pedagogical anthropology, Waldorf education

Schlagwörter: Lehrerkompetenzen, Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, Kompetenzantinomien, pädagogische Anthropologie, Waldorfpädagogik

Die Anforderungen an den Lehrerberuf steigen unaufhörlich.¹ Innerhalb einer sich dynamisch entwickelnden Wissensgesellschaft, die einerseits erwartet, dass neue Forschungsergebnisse zeitnah in schulische Curricula einfließen, und die andererseits einen stabilen Bildungs- und Wissensstand für fragwürdig hält, wachsen die Ansprüche sowohl an die fachliche wie an die didaktische Befähigung der Lehrerinnen und Lehrer. Es geht nicht mehr allein darum, dass in der Schule etwas gelernt, sondern dass das Lernen gelernt wird.² Dies allein befähige, den sich ständig wandelnden globalen gesellschaftlichen Ver-

¹ Vgl. die zahlreichen Studien zum Lehrerberuf und zu einer als notwendig empfundenen Reform der Lehrerbildung: Kraler, 2009; Oelkers, 2007, 2009; Schratz, 2009; Terhart, 2001; Weinert, 2001.

² Vgl. aus dem so genannten Klieme-Gutachten: „Das »Lernen des Lernens« ist die grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz, die in modernen, offenen Gesellschaften in schulischer Arbeit generalisiert werden muss“ (Klieme-Gutachten, 2007, S. 66).

hältnissen nachzukommen. Lehrerinnen und Lehrer, zumal wenn sie einige Jahre beruflicher Erfahrung gesammelt haben, laufen hier Gefahr, als überaltert geltende Lehrinhalte zu vermitteln. Darüber hinaus werden die bildungspolitischen und schulstrukturellen Vorgaben nach dem PISA-Desaster im Jahr 2000 zunehmend komplexer und engmaschiger. Die nach den Vorgaben der OECD politisch gewollte Standardisierung und Kompetenzorientierung von Bildungsprozessen führt in der Schulwirklichkeit und im beruflichen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern zu einer zunehmenden Gängelung und Bürokratisierung. Die intendierte *Outcome*-Orientierung der Schule mit den damit einhergehenden Lernstanderhebungen und zentralen Abschlussprüfungen führt bis in die unterrichtliche Praxis zu einer Engführung, wofür in den USA, wo dieser Prozess früher eingeleitet worden ist, der Ausdruck *teaching to the test* geprägt wurde. Das Engagement und die Eigenverantwortlichkeit des pädagogischen Handelns drohen angesichts dieser Anforderungen zunehmend zurückgedrängt zu werden.

Darüber hinaus gibt es aber auch viel zu wenig berücksichtigte Unterschiede zwischen den politischen Rahmenvorgaben und der Wirklichkeit des Lehrerseins in der Schule. Die im unterrichtlichen Handeln, in den sozialen Begegnungen mit den Schülerinnen und Schülern und im kollegialen Umgang agierende Lehrerpersönlichkeit bildet nach wie vor einen wichtigen Maßstab, woran die lebensweltliche Erfahrung von Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern bemessen wird (vgl. Kanders, 2000; Wilbert, Gerdes, 2007). Diese Qualitätsebene der pädagogischen Arbeit findet allerdings weitaus weniger Beachtung in den schulpolitischen Rahmenvorgaben als die unter zunehmendem Beschleunigungsdruck in den Fokus gerückte Abschlussorientierung. Es stellt sich die Frage, wie sich die von einer Lehrerpersönlichkeit geforderten genuinen Fähigkeiten beschreiben lassen? Was sind in der täglichen Schulwirklichkeit wichtige Lehrerkompetenzen?

Lehrerkompetenzen

Der Kompetenzbegriff ist gegenwärtig umstritten. Er wurde ursprünglich in die pädagogische Diskussion von Heinrich Roth (1971) eingeführt. In der Fassung von Franz E. Weinert hat er maßgeblich die Diskussion um Bildungsstandards bestimmt. Es heißt bei ihm, Kompetenzen seien „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Kritiker des Kompetenzbegriffs argumentieren, dass es

sich hier um ein „Plastikwort“ (Pongratz, 2007) handele, das für alles und nichts herhalte, aber vor allem geeignet sei, Bildung unter das Diktat ökonomischen Denkens zu stellen (Krautz, 2007a, b). In der hier vorliegenden Darstellung wird der Kompetenzbegriff in Abgrenzung zu einem Bildungsbegriff verwendet, der eher auf Bildungsinhalte und weniger auf Befähigungen ausgerichtet ist. Denn im Lehrerberuf geht es um **K ö n n e n** und **F ä h i g k e i t e n**, die erworben werden müssen.

Die Kernkompetenzen des Lehrerberufes lassen sich (in Anlehnung an Roth, 1971) als Fach-, Methoden und Sozialkompetenz beschreiben.³ Diese Kompetenzen sollen nachfolgend näher unter sowohl pädagogischen wie anthropologischen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Fachkompetenz

Von Lehrerinnen und Lehrern wird erwartet, dass sie sich in ihrem Fach kompetent sind. Hierzu zählt, dass sie die wissenschaftlichen Grundlagen ihres Faches intensiv studiert haben, dass sie die relevanten Forschungsfragen und den Wissensstand des Faches im Überblick kennen und dass sie sich mit exemplarischen Fragen dieses Faches vertieft auseinandergesetzt haben. Die wissenschaftliche Tiefe der Fachkenntnis wird insbesondere in der Sekundarstufe II gefordert, hingegen ist im Primär- bzw. im Sekundarstufe I-Bereich eher eine fachliche Breite notwendig. Gerade die Ansprüche an das wissenschaftliche Reflexionsniveau und die forschungsbasierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach haben dazu geführt, dass die Lehrerbildung in den meisten Bundesländern vollständig an Universitäten angesiedelt ist.

Die Fachkompetenz im Lehrerberuf hat allerdings darüber hinaus noch eine personell-biographische Bedeutung. Vergegenwärtigt man sich, dass die Wahl des Studienfaches in der Regel auf Grund einer vorhandenen Neigung bzw. auch Begabung für ein bestimmtes Fachgebiet erfolgt, so liegt mit der Entscheidung für ein Fach immer auch eine von persönlichen Motiven dominierte Lebensentscheidung vor. An einer Kunsthochschule beispielsweise, die einen Studiengang Lehramt Kunst anbietet, haben die Studierenden ein biographisch valides, affines Verhältnis zur Kunst. Oftmals spielten der Kunstunterricht und insbesondere der Kunstlehrer eine schulbiographisch bedeutsame Rolle (vgl. Peez (Hrsg.), 2009; Heinritz, Krautz 2010). Die Studierenden hatten schon lange Freude am künstlerischen Gestalten und bringen (dies ist die Voraussetzung für ein Kunststudium, welche im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens überprüft wird) eine explizite

³ In der Regel wird bei Roth noch der Aspekt der **Selbstkompetenz** angeführt, der hier nur implizit behandelt wird.

künstlerische Begabung mit. Was bei der Kunst einleuchtet, ist bei wissenschaftlichen Fächern nicht anders. Auch wer beispielsweise Mathematik oder ein naturwissenschaftliches Fach studiert, hat in der Schulzeit erlebt, dass er sich gerne mit dem Fachgebiet beschäftigt hat, dass die Fachinhalte entweder leicht aufzufassen waren oder aber die damit verbundenen Probleme auf einen gewissen Eifer der Bewältigung getroffen sind. Die Beschäftigung mit einem Fachgebiet hat in der Regel eine identitätsbildende Wirkung, die am Ende eines Studiums dazu führt, dass man berufsbiographisch gesprochen „Mathematiker“, „Germanist“ oder „Biologe“ ist. Denn man hat sich während des Studiums über lange Stunden mit *seinem* Fach beschäftigt, hat Krisen und Probleme bewältigt, aber auch Freude und Genugtuung erfahren. Man hat für sich bestimmte Interessenschwerpunkte und Forschungsfragen entwickelt. Aus dem wachsenden Einsichtsvermögen und den argumentativ begründeten Urteilsformen hat sich eine fachliche Kompetenz entwickelt, die Teil eines beruflichen und auch personalen professionellen Selbstbewusstseins ist. Diese Kompetenz und Identität des späteren Lehrers wird auch von Schülern wahrgenommen und empfunden. Ein Teil der Anerkennung und der Autorität eines Lehrers liegt in dessen erworbener fachlicher Kompetenz. Dies kommt deutlich in der Studie von Wilbert und Gerdes (2007) zum Ausdruck, wo der fachlichen Kompetenz der Lehrperson von Schülerseite ein großer Stellenwert beigemessen wird. Die Schüler und auch die Kollegen und Eltern haben das Vertrauen, dass der Lehrer tatsächlich ein Fachmann auf seinem Gebiet ist, dass er sich auskennt und dass man bei ihm etwas lernen kann. Das heißt nicht, dass Lehrer Alleswisser und Alleskönner in ihrem Fach sind, auch Fehler treten sicherlich auf und sind verzeihbar, aber es darf die fachliche Befähigung des Lehrers nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Nun besteht neben der *objektiven* Seite der Fachlichkeit, die durch ein Studium erworben wird, in diesem Sinne auch eine vergleichsweise *subjektive* Seite der personalen Identität mit einem Fach, die für den Lehrerberuf wichtig ist. Dabei ist die fachliche Autorität wiederum nur ein Aspekt. Ein weiterer Aspekt liegt in der Fähigkeit, für ein Fach Interesse und auch Begeisterung wecken zu können. Die Freude am Lernen ist immer auch eine Entdeckerfreude. Sie wird bei Schülern oft durch Lehrer geweckt, die sich selber für das eigene Fach begeistern können und diese Motivation biographisch erhalten haben, die in dem eigenen Fach immer wieder Neues finden und dieses an die Schüler herantragen. Dem Verfasser ist aus der eigenen Schulzeit ein Geografielehrer in Erinnerung, der die langen Sommerferien dazu nutzte, mit seinem ausgebauten VW-Bus (schon dieser war aus Schülersicht ein staunenswertes Ereignis auf dem Lehrerparkplatz) in unbekannte Länder fuhr, um sie zu erkunden. Es verging kaum eine Geographiestunde, die nicht von authentischen Erlebnisberichten dieses Lehrers bereichert wurde. Ein Teil der Vorfreude auf das neue Schuljahr war geprägt von der Erwartung des jüngsten Reise-

berichtes des betreffenden Lehrers, der zuweilen in Form einer filmischen Dokumentation erfolgte.

Die Sicherheit im eigenen Fach, die personale Identifizierung und die Begeisterung für das eigene Fach stellen eine wichtige Säule des Lehrerberufes dar. Dabei ist allerdings die Fachlichkeit kein bloßer Selbstzweck und die Begeisterung für ein Fachgebiet ist nicht bloß als das Öl im Getriebe der mühevollen Stoffaneignung zu verstehen. Es geht darüber hinaus: Durch die einzelnen Fachgebiete tritt die „Welt“ als das außen Befindliche, als das bis dahin Unbekannte, Unverstandene, Fremde, vielleicht auch bedrohlich Wirkende an die Schüler heran. Die „Welt“ ist das Andere, das Unbekannte, welches vom eigenen Inneren, das sich durch Gefühle, Affekte und dergleichen auszeichnet, getrennt erfahren wird. Schule soll „Welt“, soll Weltinteresse vermitteln. Der Dualismus von Ich und Welt besteht so lange, wie die Welt unbekannt und unerforscht ist. Am fachlichen Enthusiasmus der Lehrperson kann der Schüler beispielhaft erleben, wie sich das Individuum über die subjektiven Grenzen hinaus mit der Welt verbinden kann. Der Schüler kann erfahren, dass es sich lohnt, die Mühen des Lernens auf sich zu nehmen und sich auf unbekannte und komplexe Fachgebiete, auf einen unbekanntem Teil von „Welt“ einzulassen, weil dadurch — und dies ist das pädagogische Ethos — die eigene Identität erweitert und bereichert wird. Der pädagogische Wert eines Unterrichtsfaches liegt darin, dass die Schüler die „Welt“ (welche im Fach vertreten ist) als Teil ihrer personalen Identität erfahren, allerdings nur in dem Maße, als sie sich durch ihr eigenes Lernen und Verstehen anzueignen in der Lage sind. Auf diesem Weg sind die Lehrer gewisse Schritte vorangegangen und können als Beispiel dafür dienen, was es zu erreichen gilt. Hinzu kommt, dass natürlich auch die Schüler (wie die Lehrer zuvor) ihre Ausbildungs- bzw. Studienwahlentscheidung auf ihren Neigungen und Begabungen begründen, die sie aber erst in der intensiven Beschäftigung mit einem Fach kennenlernen können. Insofern lässt sich verkürzt sagen: Die sogenannte objektive Fachlichkeit hat im schulisch-biographischen Kontext auch einen subjektiv identitätsbildenden Wert und zwar in doppelter Hinsicht als personal professionell erworbene Grundhaltung der Lehrerpersönlichkeit und als im Lernprozess positiv stimulierende Fortschritts- und Erweiterungserfahrung der sich entwickelnden Schülerpersönlichkeit.

Methodenkompetenz

Ein weiterer wichtiger Bereich in der Lehrerbefähigung liegt in der Methodenkompetenz. Diese zielt nicht auf ein Fach selbst, sondern auf die Fähigkeit, ein Fach zu vermitteln. Es tritt hier eine erste Antinomie auf, die darin besteht,

dass die Identifizierung des Lehrers mit dem eigenen Fach und die Begeisterung, die damit verbunden ist, im Schulunterricht auch problematisch und zur Falle werden können. Denn es kann geschehen, dass einzelne Lehrer in ihrem Fachbezug die Schüler und deren Verstehens- und Lernwege nicht genügend berücksichtigen. Lehrer müssen immer damit rechnen, dass das eigene Fach bei einzelnen Schülern auf Grund von möglichen Vorerfahrungen oder aber auch auf Grund von spezifischen Lernschwierigkeiten negativ belegt ist. In dem Maße, wie ein Lehrer mit dem eigenen Fach identifiziert ist, kann es geschehen, dass er sich durch die (ggf. auch artikulierte) Distanzierung einzelner Schüler gegenüber dem Fach nicht direkt angegriffen, aber doch negativ berührt fühlt. Und häufiger tritt der Fall ein, dass ein Lehrer in einer gewissen unbewussten Selbstverständlichkeit verstärkt auf die Schüler eingeht, die ein Interesse an dem Fach entwickeln und dem Unterricht mit einer positiven Aufmerksamkeit folgen. Dies sind freilich Nuancen, aber es sind gerade solche psychologischen Nuancen, die oftmals über die vorhandene oder nicht vorhandene Lernbereitschaft von Schülern entscheiden. Jeder kennt aus eigener Schulerfahrung Lehrer, die mit Ungeduld oder auch mit Zynismus und Ironie auf die Lern- und Verstehensprobleme, die gegenüber einzelnen Lerninhalten auftreten können, reagieren.

Die Problematik liegt nun darin, dass dasjenige, was für den einzelnen Lehrer auf Grund der eigenen Neigung und Begabung selbstverständlich vorhanden gewesen ist, nämlich einen verhältnismäßig leichten Verstehenszugang zum eigenen Fach zu haben, sich für den einzelnen Schüler als Problem erweist. Lehrer müssen sich daher darum bemühen, aus den eigenen Verstehens- und Lernbedingungen bewusst und reflektiert herauszutreten und diese objektiv zu betrachten. Dasjenige, was in der eigenen Fachaneignung unbewusst leicht gefallen ist, muss nun unter dem Aspekt der Methodenkompetenz anders betrachtet werden. Es ist ähnlich wie beim Erlernen der Muttersprache. Diese wird methoden- und auch regelunbewusst gelernt. Wenn nun aber eine Fremdsprache erlernt wird, so müssen die Regeln der Grammatik vergleichsweise bewusst angeeignet werden. Von einem Lehrer wird im Blick auf eine zu erwerbende Methodenkompetenz eine ähnlich bewusste Distanznahme von dem eigenen Fachzugang gefordert. Das eigene Fach muss gewissermaßen fremd werden. Denn es ist umgekehrt so, dass, weil das eigene Fach immer schon verstanden ist, die Fragen und Probleme, die auftreten können, nicht gleich nachvollziehbar sind. So wird die eigentlich positive Identifizierung mit dem Fach, welche als Fachkompetenz angesprochen worden ist, zum Problem.

Zur Methodenkompetenz zählen daher eine bewusste Distanzierung vom eigenen Fachzugang und eine Bewusstmachung der spezifischen Lern- und Verstehensherausforderungen, die mit dem jeweiligen Fach verbunden sind. Es

lassen sich allerdings auch neben den fachspezifischen Methoden (beispielsweise des Fremdsprachenlernens oder der Mathematik) vergleichsweise allgemeine Kriterien der Methodenkompetenz formulieren. Hierzu zählen ein klarer und transparenter Unterrichtsaufbau, eine sinnvolle und folgerichtige Strukturierung der Lerninhalte, inhaltlich und sprachlich klar formulierte Aufgabenstellungen und selbstverständlich die Fähigkeit die intrinsischen Motive der Kinder und Jugendlichen bezogen auf ihre eigenen lebensweltlichen Bedingungen anzusprechen und unterrichtlich aktiv einzubinden.

Es geht zudem um einen bewussten Umgang mit dem Faktor *Zeit*, beispielsweise die Bereitschaft aufzubringen, innezuhalten und den Schülern die notwendige *Zeit* zu geben, einen individuellen verstehenden Zugang zu dem Themengebiet zu finden. Gerade der Umgang mit *Zeit* spielt für die Orientierung des Unterrichtes an individuellen Lernprozessen eine große Rolle, wobei ein rasches Voranschreiten ebenso berechtigt sein kann wie ein ausdauerndes Verweilen bei einzelnen Themen- und Problemfeldern. Entscheidend ist, dass das Lerntempo nicht *extern* diktiert (beispielsweise durch ministerielle Verordnungen), sondern an dem Lernverhalten der Gruppe bzw. an den Herausforderungen des Lernstoffes bemessen wird.

Wesentlich ist auch eine positive Fehlerbesprechung. Fehler beispielsweise in Klausuren sind in der Regel *negativ* belegt. Sie werden mit dem Rotstift kenntlich gemacht. Je häufiger sie auftreten, desto schlechter ist das Resultat. Dieser Umgang mit Fehlern führt dazu, dass Schüler oft Angst haben, Fehler zu machen. Dabei sollte es genau umgekehrt sein: Fehler geben den positiven Bewusstseinsstoß etwas zu verbessern und es richtig zu machen. Wenn Fehler beurteilungs- und im Prozess des Übens vor allem auch notenneutral bewusst gemacht werden, kann an ihnen inhaltlich gelernt werden, wie es richtig ist. Dies ist ein produktiver Umgang mit Fehlern.

Darüber hinaus gibt es spezifische fachmethodische Kompetenzen, die nur auf das einzelne Fach bezogen sind. Von Lehrern wird, dies ist vor allem Bestandteil der zweiten Ausbildungsphase, eine gewisse Methodenvielfalt erwartet. Aber auch hier muss darauf geachtet werden (ähnlich wie bei der Fachlichkeit), dass das methodische Können keinen Selbstzweck darstellt. Es geht nicht um ein *Methodenfeuerwerk*. Eine Methode wird nie in der Lage sein, den Inhalt, um den es geht, zu ersetzen. Und es ist ein Irrglaube, dass richtige Methoden durch sich selbst das Lernen generieren. Auch die Heilsversprechungen der Gehirnforschung helfen hier wenig. Denn Lernen ist kein automatischer oder planbarer Vorgang, der von außen gesteuert werden kann. Es ist ein in einem hohen Maße individueller und — wie schon angeführt — fehlerintensiver und damit nicht sukzessiv erfolgsgenerierender Vorgang. Lernen beinhaltet — nicht akzidentiell, sondern essentiell — Krisen und Enttäuschungen (vgl. Meyer-Drawe, 2008; Schieren 2012). Der wesentliche Aspekt ist hier-

bei die Bereitschaft des Lernenden, ausdauernd zu üben, sich immer wieder neu mit einer Sache zu beschäftigen und trotz Misserfolgen den Lernprozess fortzuführen. Hier können Methoden hilfreich sein: Sie dienen der Klärung und Strukturierung, aber auch der Ermunterung, der emotionalen Öffnung und der Abwechslung. Das Wesentliche für den Lernvorgang aber sind: Geduld, Ausdauer, Fleiß und die Bereitschaft der Wiederholung.

Es ist wichtig — bei aller Bedeutung der Methodenkompetenz — sich die notwendige Selbstbeschränkung des Methodischen gegenüber dem Inhalt und gegenüber den individuellen Lern- und Verstehenswegen der einzelnen Schüler bewusst zu machen.

Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz umfasst die Fähigkeit des Lehrers, auf die Schülergruppe und vor allem auch auf den einzelnen Schüler einzugehen und ein vertrauensvolles und positives Unterrichts- und Gesprächsklima zu schaffen. Dies geschieht nur, wenn Lehrer die Schüler als Personen wahrnehmen und ein Interesse für sie entwickeln, das über die bloße fachliche Leistung hinausgeht und auch die innere Befindlichkeit des Schülers mit berücksichtigt. Dieses Interesse erstreckt sich beispielsweise auf die Art, wie Schüler ihre Freizeit verbringen, welche Hobbys sie haben, wie die Situation zu Hause ist usw. Für Schüler ist es wichtig, dass sie das Gefühl haben, dass die Lehrer, die sie unterrichten, an ihnen als Menschen interessiert sind. Hierbei muss selbstverständlich die Rahmung des Abstandes zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, Erzieher und Schutzbefohlenen und die professionsgebundene Differenz zwischen Lehrern und Schülern aktiv berücksichtigt werden.

Zur Sozialkompetenz zählt auch ein sicheres soziales Urteilsvermögen. Wenn Schüler das Empfinden haben, dass sie von ihren Lehrern verstanden werden, so wirkt dies förderlich auf ihre Entwicklung. Gerade auch im Klassenzimmer hängt viel davon ab, ob Lehrer in der Lage sind, soziale Prozesse richtig einzuschätzen und sich angemessen zu verhalten. Wenn beispielsweise Disziplinprobleme in einer Klasse auftreten und ein Lehrer ist — obwohl er schon länger in der Klasse unterrichtet — nicht in der Lage, die Ursache solcher Probleme zu erkennen und er benennt zum Beispiel einen Schüler als Verursacher, der nicht dafür verantwortlich ist, dann berührt dies die gesamte Anerkennung, die ein Lehrer hat. Denn die Schüler einer Klasse kennen sich auf Grund der langen Zeit, die sie miteinander verbringen, gut und sie wissen in der Regel, wer von ihnen für was verantwortlich ist und wer nicht. Sie partizipieren an einem sozialen Wissen, das Lehrern zunächst verborgen ist, in welches sie auch von Natur aus nicht eingeweiht werden, eben weil sie nicht zur

sozialen Gruppe der Schüler zählen. Von guten Lehrern kann allerdings erwartet werden, dass sie (ohne indiskret zu werden) allein durch gute Beobachtung und gesundes Urteilsvermögen im Laufe der Zeit zu einer richtigen Einschätzung von sozialen Prozessen kommen. Dies ist ein wesentlicher Faktor ihrer Anerkennung vor der Klasse.

Zu den allgemeinen Aspekten einer erworbenen Sozialkompetenz zählt in diesem Sinne die Fähigkeit der Lehrperson, für eine ruhige und disziplinierte Unterrichtsatmosphäre zu sorgen. Es geht auch um eine gerechte Strenge und Führungskraft, die von einer Lehrperson ausgeht. Ein wichtiges Kriterium ist dabei die zu Tage tretende Konsequenz, welche daran bemessen wird, dass klare Verhaltensabsprachen getroffen und auch umgesetzt werden. Reden und Handeln eines Lehrers müssen übereinstimmen. Schüler haben dann den Eindruck, dass ein Lehrer verlässlich ist, dass die vereinbarten Regeln und Grenzen auch gelten.

Natürlich fällt in dieses Gebiet auch die Frage nach dem Umgang mit Regelverletzungen und Ordnungsmaßnahmen. Es gibt außerordentlich viele Ratgeber auf diesem Gebiet. Entscheidend ist allerdings nicht allein die entsprechende Maßnahme, sondern der Maßstab und die Haltung, an der die Intervention orientiert ist. Wenn beispielsweise störendes Reden oder Dazwischenrufen eines Schülers trotz entsprechender Ermahnung nicht unterbleibt, und in der Folge ein Platzwechsel oder Klassenraumverweis des betreffenden Schülers veranlasst wird, so ist es wichtig, dass eine solche Maßnahme immer vor dem Hintergrund der gemeinsamen Verabredung erfolgt. Diese Verabredung besteht darin, dass der eigentliche Grund der Zusammenkunft das Lernen ist. Und allein in dem Maße als der gemeinsame Lernprozess und die gemeinsame Lernatmosphäre durch das Verhalten des betreffenden Schülers gestört oder unterbrochen wird, entscheidet der Lehrer darüber, ob eine Veränderung des Lernarrangements nötig wird. Beispielsweise kann der Klassenraumverweis mit der Aufforderung verbunden werden, dass der betreffende Schüler für eine kurze Zeit eine bestimmte Aufgabe außerhalb des Klassenzimmers in Ruhe bearbeitet und das Ergebnis anschließend der gesamten Klasse vorträgt. Gegebenenfalls kann noch ein unbeteiligter und für diese Aufgabe begabter Schüler beauftragt werden, bei der Bewältigung der Aufgabe Hilfe zu leisten. Durch dieses Arrangement wird deutlich, dass es bei der Maßnahme nicht um eine Bestrafung geht, sondern allein darum, der gemeinsamen Übereinkunft, dass man zusammen lernen will, gerecht zu werden. Entscheidend ist, dass für die Schüler deutlich wird, dass nicht die etwaige persönliche Betroffenheit eines Lehrers Anlass für eine bestimmte Maßnahme ist. Denn dann würde das vorhandene Machtgefüge zwischen Lehrer und Schülern, das zweifellos (schon allein wegen der gesetzlich bestimmten Schulpflicht) vorhanden ist und das allein auf Grund der Zielorientierung am Lernprozess gerechtfertigt

tigt sein kann, von einer professionellen auf eine persönliche Ebene verlagert und würde seitens der Schüler tendenziell als *Machtmissbrauch* empfunden und ggf. auch angesprochen werden. Die Schwierigkeiten, die ein Schüler haben mag, und die sich als Lernunwille oder auch als aktive Unterrichtsstörung geltend machen, müssen ernst genommen und dürfen nicht als persönlicher Affront gesehen werden, was nicht heißt, dass ein strenger und konsequenter Umgang mit störendem Verhalten, notwendig ist. Wichtig ist, dass aus Sicht des Lehrers nicht er, sondern der Unterricht gestört wird.

Ein weiterer Aspekt der Sozialkompetenz liegt in der Fähigkeit der Geduld. Ungeduld ist etwas, das sich mit dem Lehrerberuf nicht verträgt, wobei ein gewisser drängender Ansporn bei Schülern, die zum *Verbummeln* neigen, sicherlich notwendig ist. Aber insgesamt sollten Schüler das Empfinden haben, dass die Lehrer genügend Geduld für ihre individuellen Lernwege aufzubringen in der Lage sind.

Eine vielleicht oft unterschätzte Eigenschaft der Sozialkompetenz ist eine positive, heitere und von genügend Humor durchzogene Arbeitsstimmung. Schlecht gelaunte Lehrer darf es eigentlich nicht geben. D. h., so wie die Geduld zum Berufsethos des Lehrers zählt, so auch eine positive Gemütsstimmung, die von ihm ausstrahlt. Dies führt zu einer angenehmen und leichten kommunikativen Begegnung zwischen Lehrern und Schülern.

Allerdings liegt auch in der Sozialkompetenz eine Antinomie zur Methoden- und Fachkompetenz. Ein Lehrer muss sich ggf. eingestehen, dass ein einzelner Schüler zu dem eigenen Fach keinen Zugang findet und dass auch die „beste“ Methode nicht weiterführt. Eine solche soziale Erkenntnis relativiert die Ansprüche des Fachlichen und Methodischen. Für die Schüler ist es wichtig zu erfahren, dass eine mangelnde Begabung für ein bestimmtes Fach nicht sogleich mit einer Bewertung ihrer Person einhergeht.

Bezogen auf die im vergangenen Jahr bekannt gewordenen Straffälle an der Odenwaldschule ist das Thema der Lehrer-Schüler-Beziehung in Verruf geraten (Giesecke, 2010; Holland-Letz, 2010; Oelkers, 2010) Dies ist angesichts der kriminellen Handlungen einzelner Lehrer nachvollziehbar. Es wäre aber fatal, wenn eindeutig strafrechtliche Vergehen, die ein Verbrechen im Umgang mit Schutzbefohlenen darstellen, nun dazu führen, dass die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen notwendige vertrauensvolle pädagogische Beziehung grundsätzlich als problematisch angesehen wird.

Schüler haben das Recht, als Menschen wahrgenommen zu werden. Es geht darum, dass die Schule und das Klassenzimmer sich als Gemeinschaft von Lernenden begreifen, in der nicht nur die Leistung des Einzelnen zählt.

Insofern ist auch das Nichtversetztwerden auf Grund ungenügender Leistungserfolge in einem Schuljahr oder aber auch der ggf. damit einhergehend notwendige Schulwechsel mit dem pädagogischen Verständnis unvereinbar,

dass die sozialen Prozesse im Klassenzimmer ebenso gewichtet werden wie fachliche Anforderungen. Eine auf Leistungsselektion ausgerichtete Schulform ist unter sozialen Aspekten nicht tragbar. Wenn Schüler in der Schule nicht zuallererst als Menschen angesehen werden, so werden sie auch nicht lernen, im späteren Leben ihre Mitarbeiter oder Kunden, die Menschen, mit denen sie in spezifischen Rollensituationen zusammentreffen, ebenfalls als Menschen anzusehen.

Lehrerkompetenzen in anthropologischer Perspektive

Die vorangehenden Ausführungen haben zentrale Aspekte der drei unterschiedlichen Lehrerkompetenzen erläutert. In einem weiteren Schritt sollen nun diese Kompetenzen unter einem anthropologischen Gesichtspunkt betrachtet werden, indem dargelegt wird, dass es sich hier nicht allein um pädagogisch-professionelle Handlungsanforderungen und -techniken handelt, sondern dass diesen Kompetenzen zugleich auch eine allgemein-menschliche Relevanz eigen ist. Hierin liegt der besondere Ansatz der von Rudolf Steiner begründeten Waldorfpädagogik, die ihre pädagogische Orientierung aus einer anthropologischen Grundlagenbesinnung ableitet (vgl. Steiner, 1980). Diese Perspektive soll nachfolgend anhand der genannten Kompetenzbereiche näher ausgeführt werden.

Fachkompetenz — Was?

Wie bereits angeführt, ist die Fachkompetenz wesentlich *inhaltsbezogen*. Sie zielt auf einen *Unterrichtsinhalt*, auf dasjenige, was unterrichtet bzw. was gelernt werden soll. Sie ist damit auf einen objektiv vorhandenen Weltbestand gerichtet, welcher durch die jeweiligen Unterrichtsfächer (Biologie, Geografie, Geschichte, Mathematik, Fremdsprachen usw.) vertreten wird. Dieser jeweilige Weltgehalt wird in seiner inhaltlichen Erstreckung und Gesetzmäßigkeit zum Unterrichtsgegenstand, zu demjenigen, was gelernt werden soll. Dabei geht es darum, sich durch eine energische Erkenntnisarbeit die gültigen Erkenntnis- und Wissensbestände des jeweiligen Gebietes anzueignen. Insofern ist die Fachkompetenz bezogen auf ihre anthropologische Verankerung wesentlich auf die Fähigkeit des *Denkens* bezogen. Denn mittels des Denkens kann das Individuum aus sich selbst und seiner eigenen Befindlichkeit heraustreten und sich die Gesetzmäßigkeiten einer Sache vergegenwärtigen. Das Denken und die menschliche Erkenntnis sind dabei *wahrheitsbezogen*, wobei der Begriff der *Wahrheit* hier nicht in essentieller

Tiefendimension mit Blick auf letztgültige Erkenntnisleistungen verwendet wird. Es geht vielmehr um gültige und richtige Erkenntnisse bezogen auf die lebensweltliche Erfahrung der individuellen und gesellschaftlichen Existenz in der gegebenen Historizität. Der Gradmesser für die Gültigkeit der Erkenntnis ist dabei das ebenfalls individuelle, gesellschaftlich wie historisch bedingte Einsichtvermögen. Vor diesem Hintergrund kann die Wahrheitsorientierung auch als Einsichtbestreben verstanden werden. Zweifellos ist auf dem Boden gegenwärtiger philosophischer Reflexion wissenschaftstheoretisch der Begriff der Wahrheit obsolet geworden (vgl. Popper, 1994), da damit immer auch Absolutheitsansprüche verbunden werden. Daran soll hier auch nicht gerührt werden. Allerdings hat die Gültigkeit, Richtigkeit und das Fürwahrhalten der eigenen Erkenntnisleistungen lebensweltlich und insbesondere auch pädagogisch eine hohe Relevanz, denn jeder Mensch orientiert sich in seinem Verhalten und Handeln an seinen gewonnenen Einsichten. Jede Fehlerkorrektur beruht auf dem Vertrauen, dass die Einsicht in den begangenen Fehler und in die neu erworbene Erkenntnis Gültigkeit beanspruchen kann.

Pädagogisch betrachtet ist es nun für Kinder und Jugendliche wichtig, dass sie Vertrauen in die Richtigkeit und Gültigkeit ihres eigenen Denkens erwerben und dieses als tragfähiges Instrument der Erkenntnisbildung erfahren. Ein solches Denkvertrauen wird genuin in der Mathematik erlangt, die auf dem zuverlässigen und gesicherten Boden logischer Gesetzmäßigkeiten beruht. Diese können — das ist die pädagogisch wichtige Erfahrung — durch eigene Denkanstrengung nachvollzogen werden. Es ist von hohem Wert, wenn Kinder und Jugendliche beispielsweise die Richtigkeit einer mathematischen Gleichung nicht am Taschenrechner ablesen, sondern durch eine eigene Denkleistung evident erfahren. Wahrheit ist in dieser Perspektive nicht etwa doktrinär gegeben, wird nicht dogmatisch-autoritär vertreten und ist nicht als lexikalischer Wissensbestand abrufbar, sondern — dies ist die Zielvorgabe eines lebendigen Fachunterrichtes — ein sich in individueller Entdeckerfreude und gesundem Denkvertrauen diskursiv im Kontext einer Lerngemeinschaft erweiterndes Einsichtvermögen bezogen auf den jeweiligen Lernstoff.

Methodenkompetenz — Wie?

So wie die Fachkompetenz eher auf das Was des Unterrichtsstoffes ausgerichtet ist, so orientiert sich die Methodenkompetenz am Wie der Stoffvermittlung. Zum Unterrichtsinhalt tritt die Frage nach der angemessenen Vermittlungsform. Das Ziel besteht darin, dass der Lehrer darum bemüht ist, nicht die eigene schon vorhandene Erkenntnis zu vermitteln, sondern die Erkenntnisaktivität der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Es geht hierbei

anthropologisch betrachtet um einen Willensaspekt. Während die Fachkompetenz eher gültige Weltgehalte in den Blick nimmt und damit das Denken als gewissen Grund tragfähiger Inhalte erfährt, ist die Methodenkompetenz in ihrer anthropologischen Verankerung weniger auf die Inhaltsseite, sondern stärker auf die Willenseite des Denkens ausgerichtet, nämlich auf die Frage der individuellen Aneignung, auf die Denkaktivität der Schüler. Für den Lehrer bedeutet dies in gewisser Weise einen Verzicht und eine Zurücknahme, weil sein methodisch-didaktisches Engagement nicht darauf zielt, eigene oder bestehende Wissensbestände in die Köpfe der Schüler zu transferieren, sondern möglichst interessante und bedeutungsvolle Denkanlässe und Denkanstöße zu eröffnen, die die Schüler motivieren, sich eigenaktiv mit dem jeweiligen Lehrstoff auseinanderzusetzen.

Dabei ist zu bedenken, dass neben der Frage des *Wie*, also wie ein Stoff vermittelt werden kann, auf Schülerseite immer auch die Frage des *Warum* existiert. Jeder Lehrer kennt die von Schülern entgegengetragene Frage: „Warum müssen wir das lernen? Wofür ist das gut?“. Diese Frage kann zum einen Ausdruck des Wunsches sein, Lernanstrengungen vermeiden zu wollen. Zum anderen berührt sie aber auch das untergründige *Sinnbedürfnis* eines jeden Schülers. Dies ist daran bemerklich, dass, wenn diese Frage explizit oder in der Regel implizit beantwortet wird, die Mühen des Lernens nicht weiter ins Gewicht fallen. Ein wesentlicher Aspekt der Methodenkompetenz vor diesem Hintergrund ist die den Lernwillen impulsierende Sinnerfahrung des Unterrichtes, welche beispielsweise auch bei Wolfgang Klafki in der „didaktischen Analyse“ (Klafki, 1958) zum Ausdruck kommt. Das Methodische des Unterrichtes bedeutet dann nicht allein die Optimierung der Stoffvermittlung, sondern würdigt das existenzielle Sinnbedürfnis der Schüler. Dieses ist ein Teil unseres Menschseins, welches im Entwicklungsprozess bewusst angesprochen und damit anerkannt oder aber auch als den Lebensalltag unnötig beschwerende Sonntagsfrage einfach bei Seite geschoben werden kann. Ein Bildungsvorgang, der die Frage nach dem *Warum* und der Relevanz des Lernens ernst nimmt und Lernprozesse methodisch so arrangiert, dass sie als sinnvoll erfahren werden, berührt eine tiefere Motiv- und Willensebene der Schüler. Die konkrete methodische Entscheidung ist dabei selbstverständlich alters- und entwicklungsabhängig und ist in ihrem Auftreten naturgemäß nicht von existenzieller Tragweite. Die an Waldorfschulen regelmäßig stattfindenden *Monatsfeiern* haben zum Beispiel eine solche Intention, dass das im Unterricht Erarbeitete für die Schüler nicht als bloßer Selbstzweck erscheint, sondern in einer ansprechenden Form der Schulgemeinschaft präsentiert wird und dadurch Relevanz erhält.

Der einzelne Lehrer benötigt so etwas wie eine didaktische *Phantasie*, um den jeweiligen Lernstoff sinnstiftend und relevant für das Erleben der Schüler zu behandeln.

Sozialkompetenz — Wer?

Die wesentliche anthropologische Grundlage der Sozialkompetenz liegt im Mitgefühl und ist somit auf das Fühlen bezogen. In dem Anliegen, eine Vertrauensebene zu schaffen, ist der Lehrer bemüht sich in die Situation und das Erleben der Schüler hineinzusetzen. Während die Fachkompetenz sich auf einen fachlichen Inhalt und die Methodenkompetenz sich auf die Form der Vermittlung bezieht, so ist die Sozialkompetenz unmittelbar auf die Person des Schülers ausgerichtet. Das unterrichtlich-erzieherische Bemühen hat das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler eine sichere personale Grundlage erwerben. Das Persönlichkeitsverständnis der Waldorfpädagogik geht davon aus, dass jeder Mensch einen autonomen personalen Kern in sich trägt, der beim Kind und Jugendlichen für deren Bewusstsein noch nicht erfassbar ist, der aber im Laufe der Entwicklung mehr und mehr zu Tage tritt und durch die angemessene pädagogische Ansprache in der Fähigkeit einer autonomen Selbstbegründung gestärkt werden kann (vgl. Schieren, 2010). Natürlich ist dieser Persönlichkeitskern nicht isoliert zu betrachten, sondern er entwickelt sich allein an und mit anderen Menschen in einem sozialen und auf die Welt zugleich ausgerichteten Verantwortungsgefüge.

Bei der Heranbildung der Persönlichkeit des Schülers spielt die Lehrerpersonlichkeit eine große Rolle, da an ihr das Gefühl für die Kraft und die Gestalt einer autonomen Persönlichkeit von Schülerseite auch im Sinne eines Vorbildes geschärft wird.

Schluss

Die vorliegende Betrachtung hat die für das Lehrerhandeln zentralen Kompetenzen der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz mit Blick auf ihre pädagogische und anthropologische Bedeutung herausgearbeitet. Die einführenden Vorträge Rudolf Steiners zur Begründung der Waldorfpädagogik enden mit einer spruchartigen Aufforderung an die künftigen Waldorflehrer im Blick auf die inneren Kräfte und Tugenden, die sie für den Lehrerberuf herausarbeiten mögen. Die von Rudolf Steiner beschriebenen Lehrerqualitäten entsprechen im Sinne dieser Darstellung den drei angeführten Kompetenzen. Es heißt bei Rudolf Steiner:

Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit,
habe den Mut zur Wahrheit,
schärfe Dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.
(Steiner, 1980, S. 203)

Die Phantasiefähigkeit entspricht der Methodenkompetenz, der Mut zur Wahrheit der Fachkompetenz und die Sozialkompetenz kommt in der seelischen Verantwortlichkeit zum Ausdruck.

Literatur

- Giesecke, H. (2010). *Vom elitären Anspruch zum Missbrauch. Reformpädagogische Sozialromantik in der Odenwaldschule*. „Das Gespräch aus der Ferne“, Nr. 392, Sommer, S. 17–21.
- Heinritz, Ch., Krautz, J. (2010). *Kunstlehrer bleiben?! Motive der Berufszufriedenheit von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern*. „Kunst+Unterricht“, 345/346: Exkurs „Kunstlehrer bleiben“, S. 2–19.
- Holland-Letz, J. (2010). *Das Verbrechen im „geschlossenen System“*. „Erziehung und Wissenschaft“, 6, S.12–13.
- Kanders, M. (2000). *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*, II. Dortmund: IFS-Verlag.
- Klafki, W. (1958). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichts Vorbereitung*. „Die deutsche Schule“, 10, S. 450–471.
- Klieme-Gutachten (2007): E. Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Kraler, C. (2009). *Entwicklungsaufgaben in der universitären Lehrerinnenausbildung: Startverpflegung auf dem Weg der Professionalisierung*. „Erziehung und Unterricht“, 159, S. 187–197.
- Krautz, J. (2007a). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Krautz, J. (2007b). *Zur Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts*. „engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule“, 3 (Hrsg. J. Rekus): *Kompetenz — ein neuer Bildungsbegriff*, S. 211–227.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Oelkers, J. (2007). *Qualitätssicherung und die Motivation der Lehrkräfte*. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Lehrer unter Druck*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 183–208.
- Oelkers, J. (2009). „I wanted to be a good teacher...“ *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Studie, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oelkers, J. (2010). *Was bleibt von der Reformpädagogik?* „Faz. Net“, 15. März.
- Peez, G. (Hrsg.) (2009). *Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern erzählen aus ihrem Leben-Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews*. München: kopaed.
- Pongratz, L. A. (2007). *Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform*. „engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule“, 3 (Hrsg. J. Rekus): *Kompetenz — ein neuer Bildungsbegriff*, S. 161–170.
- Popper, K. R. (1994). *Objektive Erkenntnis*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. 2. Hannover: Schroedel.
- Schieren, J. (2010). *Was ist ein Ich? Aspekte einer personalen Pädagogik*. In: J. Krautz (Hrsg.), *Kunst, Pädagogik, Verantwortung*. Oberhausen: Athena, S. ...
- Schieren, J. (2012). *Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik*. In: J. Willmann (Hrsg.), *Waldorfpädagogik studieren*. Wien–Münster: Lit.
- Schratz, M. (2009). *Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/eines europäischen Lehrers*. „Erziehung und Unterricht“, 159, S. 111–118.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerausbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim–Basel: Beltz.
- Wilbert J., Gerdes H. (2007). *Lehrerbild von Schülern und Lehrern: Eine empirische Studie zum Vergleich der Vorstellungen vom idealen und vom typischen Lehrer*. „Psychologie in Erziehung und Unterricht“, S. 208–222.