

11 Lehrerleitbild, Lehrerhandeln, Lehrgesundheit

Inhalt

- LehrerIn sein heute – 10 pädagogische Herausforderungen nach Schöberle
- Fünf Stärken der Persönlichkeit
- Fünf Kompetenzbereiche professioneller LehrerInnen
- Artikel: „Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren“
- Artikel: „Gesund bleiben als Lehrkraft“
- PERMA-Modell nach Seligmann, Pareto-Prinzip, Eisenhower-Methode, Pomodoro-Prinzip, Sägezahn-Prinzip
- Schulrecht: LDVO



Bezug zu den Ausbildungsstandards

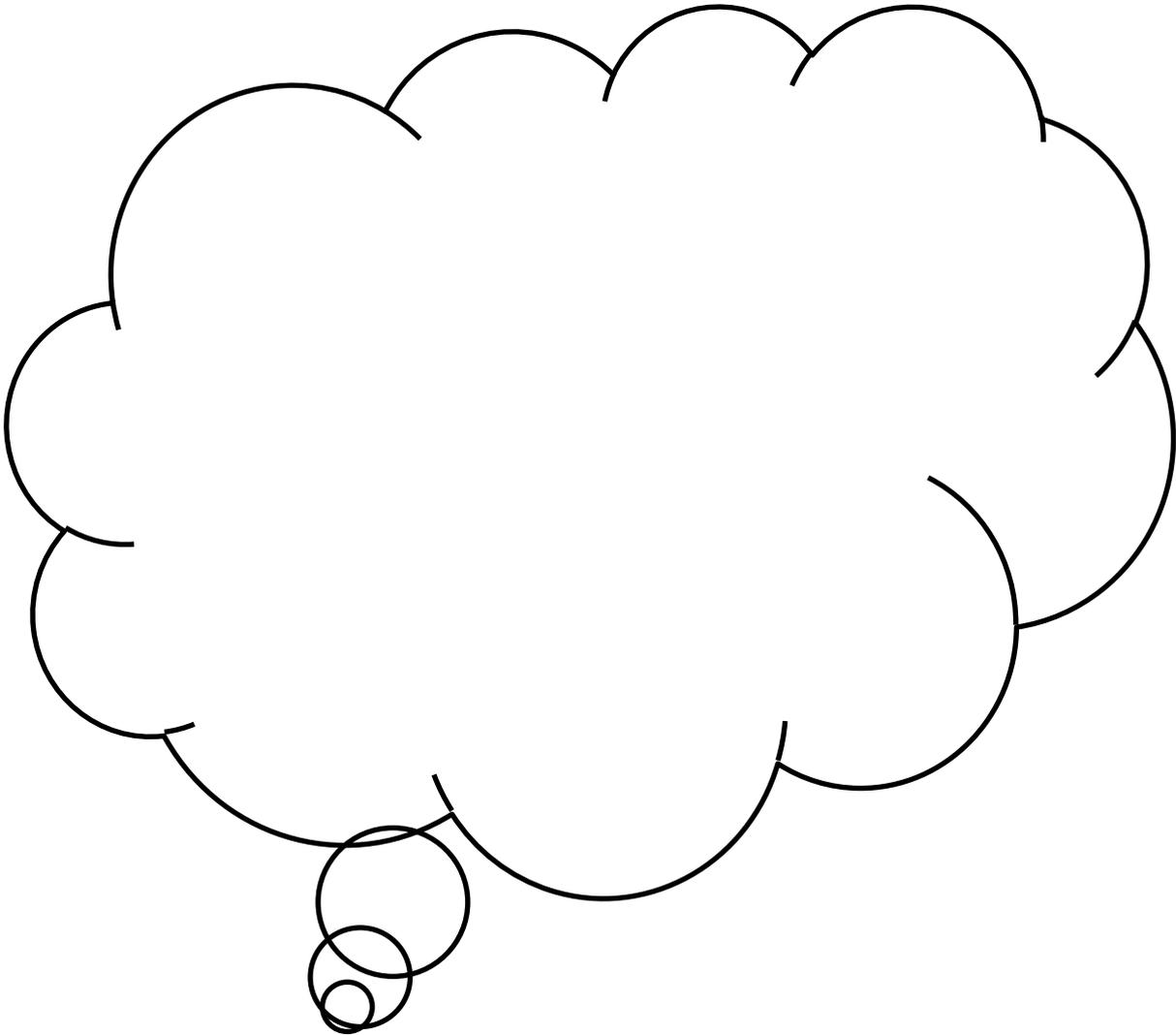
Die LiV...

- ... arbeitet innerhalb der Schule in Teams. (17)
- ... reflektiert Unterricht kriteriengeleitet. (18)
- ... geht mit unterschiedlichen Kommunikationsprozessen, insbesondere Konflikten, professionell um. (19)
- ... erledigt ihre Aufgaben termingerecht. (24)
- ... zieht Konsequenzen aus der Reflexion der eigenen Arbeit. (25)
- ... handelt in Arbeits- und Lernprozessen in angemessener Nähe und Distanz. (26)
- ... nimmt in pädagogischen Situationen vielfältige Perspektiven wahr. (27)

Literatur

- R. Miller: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen-Impulse-Empfehlungen, Klett, 2017
- Jörg Siewert: Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren, aus: Zeitschrift Pädagogik 6/15, S. 44ff
- Petra Buchwald: Stress in der Schule (aus der Reihe HELP), Verl. Schöningh, 2011
- Prof. Dr. Wolfgang Schöberle: Lehrerin sein heute, 10 päd. Herausforderungen
- Thuriid Holzrichter: Selbstfürsorge als Basis der Lehrgesundheit, Verlag an der Ruhr, 2016
- Thomas Poschmann: Ausgebrannt - Burnout erkennen, heilen, verhindern (aus der Reihe HELP), Verlag Schöningh, 2011
- A.M. Grimm: Gesund bleiben als Lehrkraft, aus: Zeitschrift Klasse leiten 23/2023

Meine Wunschkarte:



Wenn ich morgen in die Schule komme,
dann wünsche ich mir....

Murmelfase:

Woran würden Sie erkennen, dass sich Ihr Wunsch erfüllt hat?

Warum gerade dieser Wunsch?

Was wäre Ihr erster Schritt, um diesen Wunsch zu erreichen?

10 pädagogische Herausforderungen an den Lehrerberuf heute

nach Prof. Dr. Wolfgang Schöberle

1. Unterrichten – als wichtigste Aufgabe

- Grundlage: fachliche, fachdidaktische Kompetenzen (+ mediale, methodische, pädagogische-psychologische Kompetenzen)
- Grundprinzip: „Balanceakt“ im didaktischen Dreieck von Lehrer-Schüler-Lerngegenstand
- Hauptziel: umfassende Handlungskompetenz
- Konsequenz: Hinführung zu eigenverantwortlichem Arbeiten und (Weiter-)Lernen durch offene Unterrichtsformen

2. Erziehen - als alltägliche Aufgabe

- Grundlagen: Erziehungsauftrag der Schule; Erziehungspartnerschaft mit den Eltern
- Ziele: ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, Orientierungshilfen für eine komplexe Welt
- Im Einzelnen: Sozial- und Werteerziehung, Gesundheitserziehung, Umwelterziehung, interkulturelle Erziehung, personale Kompetenzen (Verantwortung, Ausdauer, Engagement,...)
- Lehrkraft wirkt als Vorbild!

3. Beraten

- Im Unterricht: LehrerIn in der neuen Rolle des Lernberaters/ der Lernberaterin → „Hilf mir, es selbst zu tun.“
- Beratung außerhalb des Unterrichts immer wichtiger → pädagogisch- psychologische Beratung, Schullaufbahnberatung, Berufs- und Studienberatung

4. Organisieren und Verwalten

- Außerunterrichtliche Veranstaltungen für Schüler: Ausflüge, Schullandheim, Schüleraustausch, ...
→ Für praxisorientiertes Lernen vor Ort nutzen!
- Für Kolleg(inn)en: Klassen-, Fach-, Teamsitzungen, Schet,...
→ Effizient und angenehm gestalten!
- Klassenlehrergeschäfte, Noten, Klassenarbeiten, Unterrichtsmaterialien, Sammlungen....
→ Konsequenz neue Medien nutzen!

5. Junge Menschen lieben und ermutigen

- Pädagogische Liebe (Eduard Spranger) → Neigung zum Stoff und zum Kind
- Altersgemäß fordern und mit Herz fördern
- Schüler(-Bedürfnisse) ernst nehmen
- Vertrauen und Zutrauen zeigen
- Wertschätzung entgegenbringen
- Optimismus ausstrahlen
- Mut für das Leben machen

6. Unterricht evaluieren und optimieren

- Ziel: Kontinuierliche Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts und der Lehr- und Lernkultur in der Schule
- Evaluationskompetenzen:
 - ➔ Kenntnis von Qualitätskriterien
 - ➔ Evaluationsinstrumente

7. Kooperieren und Kommunizieren

- Innerschulisch: Klassenteam, Fachteam, Projektgruppen,....
- Außerschulisch: Eltern, Betriebe, andere Schulen, Sportvereine, Theater, ...
- Kompetenzen: effiziente Gestaltung von Konferenzen, Strategien der Konfliktbewältigung, Kommunizieren, Präsentieren, ...

8. Schule systematisch weiter entwickeln

- Meine Schule: Vision und Identifikation
- Qualitätsbewusstsein: Was heißt gute Schule?
- Offenheit und Erfolgsoptimismus als Voraussetzung für Innovationsprozesse
- Teamfähigkeit, Fortbildungs- und Kooperationsbereitschaft
- Grundkenntnisse über das Lernen von Organisationen/ Verständnis für systemische Zusammenhänge

9. Beurteilen und diagnostizieren

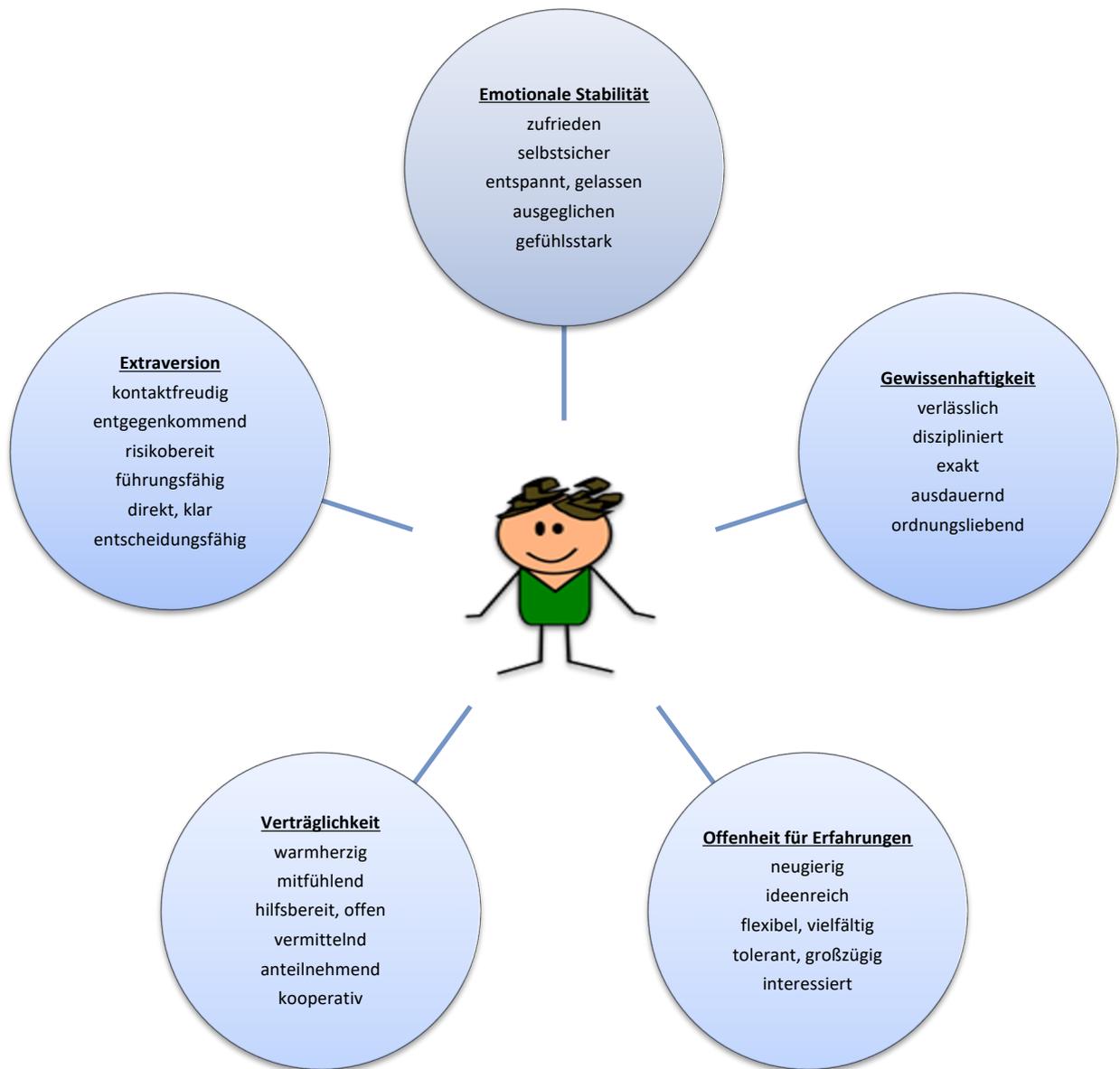
- Selektionsfunktion der Schule für die Vergabe von Lernchancen selbst akzeptieren
- Selektionsfunktion gerecht und verantwortungsbewusst ausüben
- Neuer Lernbegriff verlangt neue Leistungsbewertung und neue Kompetenzen für die ...
 - ➔ Bewertung von Arbeitstechniken, Präsentationsleistungen
 - ➔ Bewertung des Gesprächs- und Kooperationsverhaltens in der Gruppe

10. Personal mastery – an sich selbst arbeiten

- Persönliche Stärken und Schwächen selbstkritisch reflektieren
- Sich sachlich, methodisch und pädagogisch weiter entwickeln
- Keine Angst vor Fehlern
- **Sich selbst nicht überfordern!**
- Mit Belastungen professionell umgehen, z.B. Zeitmanagement, Selbstmanagement, Supervision, ...

Fünf Stärken der Persönlichkeit

Amerikanische Wissenschaftler haben bei Menschen, die in *Beziehungsberufen* arbeiten, fünf bedeutsame Persönlichkeitseigenschaften festgestellt:

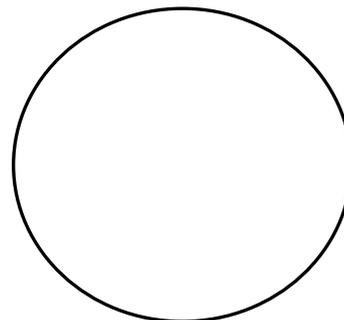


Merke:

**Die Kompetenzen machen uns stark,
die (kleinen) Schwächen liebenswert!**

5 Kompetenzbereiche

Selbstkompetenz
 Beziehungskompetenz
 Gesprächskompetenz
 Fach-/Sachkompetenz
 Organisationskompetenz



Selbstkompetenz	Ichstärke, Stabilität, Realitätssinn, Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstsein, Selbstakzeptanz, Selbstbehauptung, Entscheidungsfähigkeit, Zivilcourage, Abgrenzungsfähigkeit ...
Beziehungs-Kompetenz	Wahrnehmungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Toleranz, Akzeptanz, Offenheit für Feedback, Vertrauenswürdigkeit, Echtheit, Verlässlichkeit, Flexibilität, Wertschätzung, Führungskompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Transparenz, Konfliktfähigkeit ...
Gesprächs-Kompetenz	Kommunikationsfähigkeit, Klarheit, sprachliche Präsenz, Strukturfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Deutungsfähigkeit, Vereinbarungsfähigkeit, Konferenztechniken, ...
Fach-/ Sachkompetenz	Grundlagenwissen, wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, Fach- und Gesetzeswissen, Reflexionsfähigkeit, systemisches Denken, fachübergreifendes Wissen, Diagnosefähigkeit, Lern- und Lehrfähigkeit, Evaluationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Medienkompetenz... Anwendung vielfältiger Methoden: <ul style="list-style-type: none"> ➤ verbale Methoden: Vortrag, Unterrichts- und Lehrgespräche, Diskussion, ... ➤ kinästhetische Methoden: Bewegungsformen und -spiele, Simulations- und Rollenspiele, ... ➤ haptische Methoden: Zeichnen, Schreiben, Malen, Basteln, Handwerken ...
Organisations-Kompetenz	planen, koordinieren, kontrollieren, Strukturen aufbauen und entwickeln, Übersicht/ Weitblick haben, Aufgaben sinnvoll verteilen, Prozesse initiieren, Grenzen setzen, Klarheit vermitteln, Entscheidungen umsetzen, „Spielräume“ ermöglichen,...

So viele Kompetenzen! Bitte nicht alles und schon gar nicht alles auf einmal erreichen wollen! Diese Fähigkeiten sind nicht abgeschlossen und „fertig“, sondern dynamisch und entwickeln sich weiter.

Was bedeutet das für Sie? Kompetenzen erwerben, erweitern und so Schritt für Schritt die Berufsfähigkeit weiter entwickeln!

Wie lange dauert das? Ein Lehrerleben lang!

Quelle: Reinhold Miller: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen.

SERIE – 6. FOLGE

■ Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich häufig mit sehr widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert. Was heißt es vor diesem Hintergrund, sich mit der eigenen Lehrerrolle zu identifizieren? Und wieso sollte diese Identifizierung »wahrnehmbar« erfolgen? Welche Kompetenzen brauchen Lehrer, damit sie ihre professionelle Berufsrolle glaubwürdig ausfüllen können, und wie können sie diese Kompetenzen erwerben?

JÖRG SIEWERT

Als ich in der Vorbereitung auf diesen Beitrag mit einer befreundeten Lehrerin über die Basiskompetenz, die hier beleuchtet werden soll, diskutierte, rief bei ihr bereits der Titel heftige Ablehnung, ja fast schon Zorn hervor. Im Gespräch klärte sich dann, dass ihr weniger die Forderung nach der Identifikation mit der eigenen Lehrerrolle problematisch erschien als vielmehr der Anspruch, das habe *wahrnehmbar* zu geschehen. »Wahrnehmbar«, so zeigte sich, ist in diesem Zusammenhang ein Reizwort, weil es mit »messbar« und in der Folge mit »Evaluation«, »Kontrolle« und »Bewertung« assoziiert wird. Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer, die häufig krisenhaft verläuft und deswegen zu allererst ein sehr persönlicher, nach innen gerichteter Prozess ist, wird ein Fremdblick als störend, gegebenenfalls sogar als bedrohlich empfunden.

Vor diesem Hintergrund ist die Abwehrhaltung auf den ersten Blick nachvollziehbar. Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass die Antizipation der Außenperspektive auf die eigene Lehrerrolle unverzichtbar ist. Denn die Wirksamkeit des Lehrerhandelns wird vermittelt durch die Art und Weise, wie die

Schüler es wahrnehmen und erleben. »Wahrnehmbar« steht hier also nicht für Messung und Evaluation im Sinne einer Inspektion von außen, sondern für die Kompetenz, eine Stimmigkeit zwischen der Anlage der eigenen Lehrerrolle und dem eigenen Handeln herstellen zu können.

Grundlegende Überlegungen zur Lehrerrolle

Der für diesen Beitrag zentrale Begriff »Lehrerrolle« knüpft an die soziologische Rollentheorie an. Danach werden Rollen als Bündel von Erwartungen an das Verhalten des Rolleninhabers verstanden. In ihrer Funktion als »Unterrichtende« sind Lehrer (mit Lehrern und Schülern sind stets Personen beiderlei Geschlechts gemeint) vornehmlich mit den Erwartungen der Schüler und denen, die sie an sich selbst haben, konfrontiert; mittelbar aber auch mit denen der Eltern, der Kollegen, der Schulleitung und Schulaufsicht. Diese Erwartungen sind in der Regel nicht kongruent, nicht innerhalb einer dieser Bezugsgruppen und erst recht nicht zwischen ihnen. Ein Beispiel: Eine Mutter begrüßte mich als jungen Lehrer am Einschulungstag ihrer Tochter in die Klasse 5 mit den Worten: »Toll, dass meine Tochter in Ihre

Klasse kommt. Ich denke, Sie können auch mal auf den Tisch hauen und sich gut durchsetzen.« Auf diese Weise konfrontierte sie mich unverblümt mit der Erwartung, ein Lehrer müsse sich durchsetzen und dürfe dabei auch auf autoritäre Maßnahmen zurückgreifen. Diese Erwartung wird nicht selten von Eltern und auch von Schülern (vgl. etwa *Ditton* 2002) geteilt, aber als Berufseinsteiger wusste ich seinerzeit weder, ob ich sie erfüllen konnte, noch ob ich das in dieser Form überhaupt wollte.

Aber wie klar ist eigentlich, was zur Lehrerrolle unverzichtbar dazugehört? Zu Zeiten von Wilhelm Buschs Lehrer Lämpel war die Frage einfacher zu beantworten als heute. Die Erwartungen an ihn bezogen sich weniger auf sein konkretes Tun und Können als vielmehr auf seine Persönlichkeit und vor allem auf seinen tugendhaften Lebenswandel (vgl. *Mayr/Neuweg* 2006, S. 185; *Herzog/Makarova* 2014, S. 83 f.): Man war zum Lehrer geboren und führte einen entsprechenden Lebensstil. Heute dagegen richten sich die Erwartungen viel mehr an seine Kompetenzen (der Lehrer als Unterrichtsexperte) als an seine Persönlichkeit. – Zwar sind sich nicht wenige Eltern und Lehrer auch heute noch sicher, dass ein Lehrer gewisse Dinge, die er im

Unterricht braucht, nicht lernen könne, dass vieles von der Lehrerpersönlichkeit abhängt. Allerdings findet die Wissenschaft für diese These trotz vielerlei Bemühungen kaum überzeugende Belege (Mayr/Neuweg 2006, S. 184).

Was genau sollen Lehrer können?

Inzwischen wissen wir sehr viel über die Kompetenzen, die Lehrer benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können (siehe etwa die Beiträge dieser Serie). Aber nach jahrzehntelanger Forschung im Bereich von Schule und Unterricht wissen wir auch, dass erfolgreiche Lehrer auf ganz unterschiedliche Weise über diese Kompetenzen verfügen (Terhart 2006, S. 44). Deswegen muss jeder Lehrer seine Berufsrolle für sich interpretieren, d. h. er muss für sich klären, wie er sie ausfüllen kann und möchte. Substanz für die Berufsrolle des Unterrichtenden ist dabei zweierlei, und zwar:

1. Er muss sich mit den zu vermittelnden Inhalten wahrnehmbar identifizieren. Ein Lehrer verfügt über diese Teilkompetenz, wenn seine Schüler (und gegebenenfalls externe Beobachter)
 - seine fachliche und sachliche Kompetenz,
 - sein prinzipielles Interesse an diesen Inhalten und
 - im idealen Falle auch seine eigene Begeisterung erkennen bzw. spüren.
2. Er muss sich mit seinen pädagogischen Aufgaben wahrnehmbar identifizieren. Die zentrale pädagogische Aufgabe des Lehrers im Unterricht ist, dafür zu sorgen, dass die Schüler die Lernziele erreichen können. Der Lehrer identifiziert sich *wahrnehmbar* mit dieser Aufgabe, wenn seine Schüler ihm aufgrund seines Verhaltens abnehmen, dass sie ihm wichtig ist.

Dass beide Komponenten bedeutsam sind, wird erkennbar, wenn wir uns Lehrer vorstellen, bei denen nur eine von beiden gut ausgeprägt ist: etwa einen Lehrer, der zwar seine pädagogische Aufgabe ernst nimmt, von seinen Schülern aber fachlich als inkompetent eingestuft wird. Bei diesem Lehrer werden die meisten Schüler schnell abschalten, weil sie nicht den Eindruck haben, etwas lernen zu können.

Ähnlich wird es bei dem Lehrer sein, der zwar fachlich und sachlich kompetent ist, dem man aber kein Interesse am Unterrichtsinhalt anmerkt. Denn wie sollen die Schüler das für ihre Motivation grundlegende Gefühl entwickeln, das, was sie lernen könnten, sei wichtig (Stichwort: Selbstwirksamkeit – vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 45)?

Probleme handelt sich auch der fachlich kompetente Lehrer ein, der vor lauter Begeisterung für sein Fach über die Köpfe der Schüler hinweg unterrichtet. Ich erinnere mich beispielsweise noch gut an einen Lehramtsstudenten im Schulpraktikum, der in einer Mathematikstunde den Schülern eine Formel zur Auflösung quadratischer Gleichungen beibringen wollte. Dazu rechnete er ihnen an der Tafel zunächst mit Zahlen und hiernach allgemein mit Buchstaben vor, wie man diese Formel entwickeln kann. Er war Feuer und Flamme für die Idee, den Schülern den Weg zu dieser Formel an die Hand zu geben und sie so davon zu überzeugen, wie toll das Fach Mathematik ist, weil man keine Inhalte auswendig lernen muss, wenn man sie nur versteht. Die Schüler haben seine fachliche Kompetenz und seine Begeisterung für die Sache gespürt, das konnte man ihnen anmerken. Nur: Verstanden haben sie nichts.

Anders ausgedrückt: Der angehende Kollege hat seine pädagogische Aufgabe nicht erfüllt. Die Frage, ob das an mangelnder Identifizierung mit dieser Aufgabe oder schlicht daran lag, dass er sie zwar erfüllen wollte, es aber (noch) nicht besser konnte, bleibt unbeantwortet. Beides ist möglich und das zeigt, dass die Identifizierung mit dieser pädagogischen Aufgabe allein noch keinen erfolgreichen Unterricht garantiert; der Lehrer benötigt darüber hinaus Kompetenzen zu ihrer Bewältigung. Allerdings wird ein Lehrer die erst dann ausbauen, wenn er sich mit diesem Teil seiner Berufsrolle identifiziert.

Die hier zu klärende Basiskompetenz, »sich mit der Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren«, ist demnach auf einer anderen Ebene angesiedelt als die anderen, die in der laufenden Serie thematisiert werden: Sie stellt eher eine Voraussetzung für die anderen dar und ist in dieser Hinsicht integrierend – außerdem ist sie, das

wird an den Formulierungen »spüren« oder »abnehmen« oben deutlich, etwas weicher und infolgedessen nicht ohne Weiteres messbar, erst recht nicht allein anhand des Lernerfolgs der Schüler.

Empfehlungen zum Erwerb und Ausbau der Basiskompetenz

Damit komme ich zu der Frage: Wie kann ein (angehender) Lehrer diese Basiskompetenz erwerben? Im Folgenden entwickle ich hierzu einige Empfehlungen, gegliedert nach den beiden oben herausgearbeiteten Teilkompetenzen.

Zu 1: Sich mit den zu vermittelnden Inhalten wahrnehmbar identifizieren

Die grundlegende Fachkompetenz in den Unterrichtsfächern darf nach Abschluss des Lehramtsstudiums vorausgesetzt werden. Schwieriger ist die Situation dagegen bei dem prinzipiellen Interesse an den zu vermittelnden Inhalten und der dafür notwendigen Sachkompetenz. Denn selbstverständlich gibt es auch Unterrichtsinhalte, die man selbst langweilig findet, die aber behandelt werden müssen. In diesen Fällen könnte der Fokus auf den übergeordneten Bildungsgehalt dieses Inhalts nützlich sein, also auf die

Erwartungen an Lehrer sind in der Regel nicht kongruent.

► Beantwortung der Frage »Inwiefern ist dieser konkrete Unterrichtsinhalt wichtig für die Auseinandersetzung der Schüler mit sich und der Welt und/oder schlicht für das Unterrichtsfach?«

Zu 2: Sich mit seinen pädagogischen Aufgaben wahrnehmbar identifizieren

Für die Identifizierung mit der pädagogischen Aufgabe, für den Lernerfolg der Schüler zu sorgen, benötigen Lehrer fundiertes fachdidaktisches und darüber hinaus spezifisches pädagogisches, psychologisches sowie soziologisches Wissen. Dieses sog. Professionswissen ist in Bewegung, es wird aufgrund einschlägiger Forschungstätigkeiten stetig korrigiert, ergänzt und gegebenenfalls revidiert. Wie bei allen Menschen, die in akademischen Berufen tätig sind, setzt das auch bei Lehrern voraus, dass sie

sich berufsbegleitend immer wieder auf eine

► Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen ihrer Berufswissenschaften (hier: Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) einlassen.

Das Professionswissen bildet das Fundament für den Ausbau dieser und aller anderen Basiskompetenzen. Für das konkrete unterrichtliche Handeln nützt es aber zunächst wenig. Handlungsentscheidungen im Unterricht sind immer kontextgebundene Einzelfallentscheidungen. Damit der Unterricht situativ stimmig und flüssig gestaltet werden kann, müssen sie oft in Sekundenschnelle getroffen werden. In der Regel reicht dann die Zeit für das »Scannen« dieses Wis-

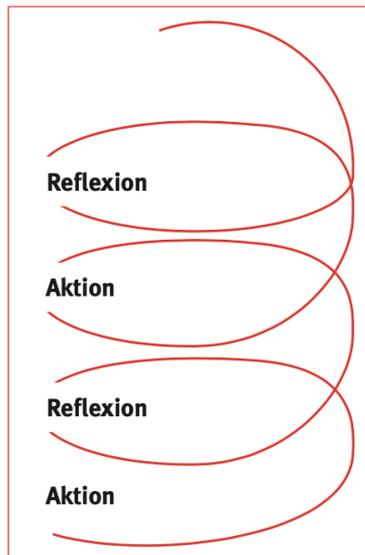


Abb. 1: Aktions-Reflexions-Spirale der selbstregulierten Professionalisierung

In der Professionsforschung spricht man von der Aktions-Reflexions-Spirale (Abb. 1), die der Lehrer bewusst durchläuft, um das zu erreichen, was John Hattie schlagwortartig mit »Know thy impact« überschreibt (2012). Der Lehrer versteht sich dazu als Forscher in seinem eigenen Unterricht (Brügelmann 2005, S. 357 ff.).

Reflexionsimpulse: Professionalisierung der subjektiven Theorien

An Gelegenheiten, praktische Erfahrungen zu sammeln, mangelt es Lehrern nicht. Im Gegenteil, die hohe Anzahl an Unterrichtsstunden mit den darin jeweils mannigfaltigen pädagogischen Situationen macht diese Erfahrungsfülle schnell unüberschaubar, so dass es zu einer Überforderung und in der Folge zu einer Blockade innerhalb der Aktions-Reflexions-Spirale kommen kann. Deswegen steht in meiner folgenden Vorschlagsliste mit Impulsen für die Reflexion an erster Stelle die Frage:

Impuls 1: Unterrichte ich so, wie ich es momentan kann?

Nach dem Studium und dem Referendariat greifen Lehrer bei ihrem Berufseinstieg vornehmlich auf jene subjektiven Theorien zurück, die sie schon vor dem Studium hatten (»Teachers teach as they've been taught.« – Lortie 1975), durchmischt mit den Handlungsrouninen, die an ihrer Schule üblich sind (Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 387). Das ist eine gesunde Reaktion auf die komplexen Anforderungen, die mit der vollen eigenständigen Verantwortungsübernahme auf den Lehrer einprasseln (Praxischock), mit der zunächst

Handlungsentscheidungen im Unterricht sind immer kontextgebundene Einzelfallentscheidungen.

sens und daraus ableitbarer Handlungsoptionen nicht aus. Deswegen benötigen Lehrer neben Professionswissen das, was Herbart schon 1802 als »pädagogischen Takt« bezeichnet hat; nicht unbedingt gleichzusetzen, aber durchaus verwandt damit ist, was heute gern unter den Stichworten »implizites Wissen« (Neuweg 2006) oder »Bauchentscheidung« (Gigerenzer 2007) thematisiert wird. Bauchentscheidungen basieren auf subjektiven Theorien – in der internationalen Bildungsforschung auch gern als »teacher beliefs« bezeichnet –, die für das praktische Handeln viel wirkmächtiger sind als wissenschaftliche

Lehrbuchtheorien, die noch nicht als subjektive Theorien verarbeitet wurden; das ist zunächst einmal nicht problematisch, sondern schlicht funktional (Meyer 2013, S. 24).

Problematisch wäre allerdings, wenn es im Laufe der Berufsausübung nicht zu einer Weiterentwicklung der subjektiven Theorien käme. Im Idealfall greifen erfahrene Lehrer zunehmend (und teilweise automatisiert) auf internalisierte Basiskompetenzen zurück, die ihrerseits mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kompatibel sind. Diese Möglichkeit erwerben sie durch

► Überprüfen ihrer subjektiven Theorien anhand regelmäßiger Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien.

Stufe	Definition	Tätigkeit	Ziel
0	Orientierung an ursprünglichen Handlungsmustern	Handeln nach Erfahrung und Bauchgefühl	»Teachers teach as they've been taught.« (vgl. Impuls 1)
1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	Anpassung an ein vorgegebenes Regelwerk	»Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe für diese Unterrichtssituation bewusst und versuche, danach zu handeln.«
2	Denken und Handeln nach Einsicht	Überarbeitung: Kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in Aktions-Reflexions-Spiralen	»Ich lerne, mich frei in einem Kompetenzspektrum zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen.«
3	Selbstständige Theoriebildung	Selbstbestimmung: Aufbau einer biografisch reflektierten subjektiven Theorie guten Unterrichts	»Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln.«

Abb. 2: Kompetenzstufenmodell zur Professionalisierung der eigenen subjektiven Theorien (nach Meyer 2013, S. 26)

fundamental die Handlungsfähigkeit im Schulalltag sichergestellt wird (vgl. dazu auch Dann 1989, S. 250f.).

Impuls 2: Welche Entwicklungsaufgabe kann und will ich als nächste bearbeiten?

Auf der Basis der ursprünglichen subjektiven Theorien wird der weitere Professionalisierungsprozess auf eine Entwicklungsaufgabe fokussiert, die man persönlich als vordringlich einstuft. An der Universität Oldenburg wurde dazu das in Abb. 2 selbst-erklärend dargestellte Kompetenzmodell entwickelt und erprobt.

Impuls 3: Finde ich im Kollegium Gesprächspartner, -anlässe und -gelegenheiten?

In den USA wurden verschiedene Programme zur Berufseinführung von Lehrern evaluiert. Als effektiv haben sich Kombinationen aus Mentoring, Fortbildung, gemeinsamer Vorbereitungszeit mit berufserfahrenen Kollegen und Unterstützung im Unterricht herausgestellt (Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 400). An manchen Schulen ist es unter anderem auch deswegen üblich, Klassenlehrer tandems aus einem neuen und einem erfahrenen Kollegen zusammenzustellen, die sich in ihrem Professionalisierungsprozess gegenseitig anregen sollen. Daneben reichen die Vorschläge zur Zusammenarbeit vom lockeren Lehrerstammtisch bis zur Institutionalisierung der kollegialen Fallberatung.

Zurück zum Reizwort »wahrnehmbar«

Ich komme zurück auf das Reizwort »wahrnehmbar«. Dazu greife ich noch einmal das Beispiel mit der Mutter auf, die – vermutlich ungewollt – mit ihrer Äußerung über den Führungsstil die für die Lehrerrolle zentrale Frage nach der Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern aufwirft. Nach Heymann ist diese Beziehung dann erfolgreich, wenn die Schüler ihrem Lehrer Autorität zuerkennen, indem sie ihm »das Recht auf Anleitung, Führung und Treffen von Entscheidungen« zustehen (Heymann 2006, S. 7). Schüler werden dies tun, wenn sie ihren Lehrer als vertrauenswürdig, glaubwür-

dig und verlässlich wahrnehmen. Das wiederum setzt Stabilität im Lehrerhandeln voraus, die ein Lehrer wohl nur dann erreicht, wenn er die Rolle insgesamt so anlegt, dass er sie authentisch verkörpern kann.

Es ist allerdings nicht ganz unproblematisch, im Zusammenhang mit Berufsrollen das Attribut »authentisch« zu bemühen, weil mit Authentizität auch unprofessionelles Handeln hof-fähig gemacht werden kann: Authentizität könnte auch einen tyrannischen, zynischen oder demotivierten Lehrer adeln. Deswegen muss vor der Authentizität die (wertgebundene!) Professionalität stehen. In seinem Ratgeber »Sei nicht authentisch!« identifiziert Wachtel erfolgreiche Führungskräfte – also auch Lehrer – als gute Schauspieler, die sich manchmal verstellen müssen, um die Erwartungen an ihre Berufsrolle zu erfüllen (2014). Vor diesem Hintergrund ist mit dem authentischen Lehrer weniger der im eigentlichen Wort-sinn »echte, unverstellte Lehrer« gemeint, als vielmehr der Lehrer, der seine professionelle Berufsrolle eigenständig, glaubwürdig und verlässlich, vielleicht sogar »originell« ausfüllt.

Damit schließt sich der Kreis: Der Lehrer wird für seine Schüler authentisch, wenn sie ihn in der Lehrerrolle, mit der er sich identifiziert, als verlässlich erleben und als glaubwürdig einstufen. Das setzt konsequentes und transparentes Handeln voraus. Beides kann durch einen regelmäßigen Austausch mit den Schülern, also über eine lebendige Feedbackkultur gefördert werden.

Literatur

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Lengwil
Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung, 7/1989, S. 247–254
Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48/2002, S. 262–286

Gigerenzer, G. (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München

Hattie, J. (2012): Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning. London/New York

Herzog, W./Makarova E. (2014): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York, 2. überar. und erw. Aufl., S. 83–102

Heymann, H. W. (2006): Autorität im Schulalltag. In: PÄDAGOGIK 2/2006, S. 6–9

Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York, 2. überar. und erw. Aufl., S. 386–407

Authentisch ist ein Lehrer, der seine professionelle Berufsrolle eigenständig, glaubwürdig und verlässlich ausfüllt.

Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn u. a.
Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher: A sociological study. Chicago

Mayr, J./Neuweg, J. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: M. Heinrich/U. Greiner (Hg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien, S. 183–206

Meyer, H. (2013): Auf die Lehrenden kommt es an! Vortrag an der Hochschule-Hannover vom 11.07.2013. http://f5.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/f5/aktivitaeten/veranstaltungen/2013/Auf_die_Lehrenden_Hilbert_Meyer_HsH_11_7_2013.pdf [Abruf: 15.03.2015]

Neuweg, G. H. (2006): Das Schweigen der Köpfer. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz

Terhart, E. (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: PÄDAGOGIK 5/2006. S. 42–47

Wachtel, S. (2014): Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt. Kulmbach

Dr. Jörg Siewert war Lehrer an einer Gesamtschule; derzeit vertritt er an der Universität Gießen die Professur für Schul- und Unterrichtsforschung.

Adresse: Gustav-Gontermann-Weg 14, 57074 Siegen

E-Mail: Joerg.Siewert@erziehung.uni-giessen.de

Gesund bleiben *als Lehrkraft*

Mit Stress resilient umgehen

Stress gehört zum Lehrberuf dazu. Doch wenn es in äußeren und inneren Krisenzeiten zu viel wird, sind Strategien notwendig, um gesund zu bleiben. Verschiedene Methoden der Stresskompetenz helfen, Widerstandskraft bzw. Resilienz gegen Stress aufzubauen und damit die eigene Gesundheit zu schützen.

Lehrkräfte sind im Schulalltag immer wieder fachlichen und persönlichen Herausforderungen ausgesetzt – insbesondere dann, wenn ihre Klassen sich mit Krisen konfrontiert sehen. Wie können Lehrkräfte solchen Belastungen produktiv begegnen und eigene Stärken entwickeln, um mit ihren Klassen gut durch Krisen zu kommen? Ein entscheidender persönlicher Faktor dafür liegt in der „Resilienz“ begründet. Resilienz wird sichtbar, wenn man sich psychisch und physisch widerstandsfähig gegenüber negativem Stress zeigen und bei der Bewältigung von herausfordernden Situationen auf persönliche Ressourcen und Stärken zurückgreifen kann. Verfügt man als Lehrperson über solche Resilienz, hilft das, Belastungen zu bewältigen, und es trägt auch dazu bei, den Lehrberuf auf Dauer als erfüllend zu erleben und auf die eigene Gesundheit und Verfassung zu achten.

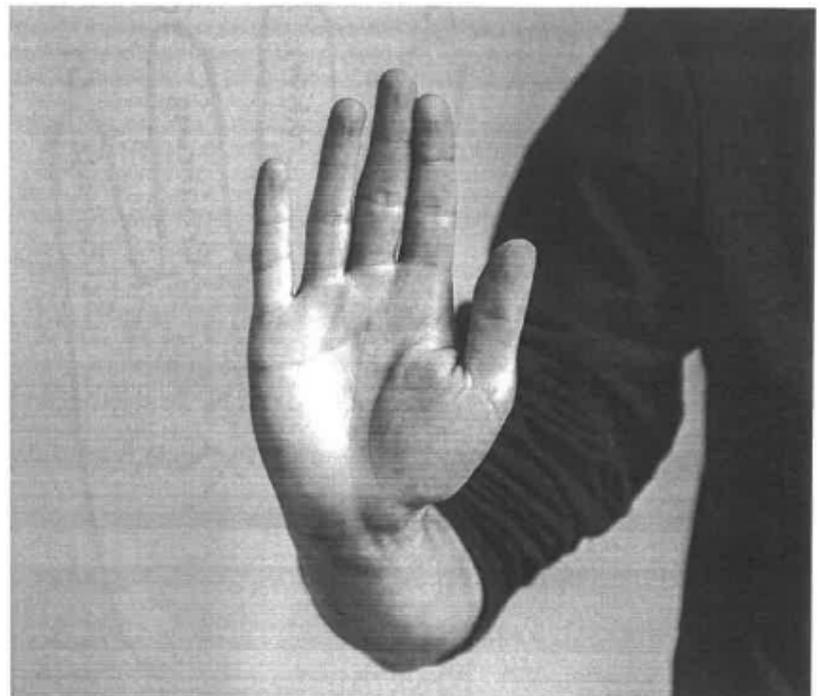
Resilienz – Chance und Aufgabe zugleich

Resilienz wird in aktuellen Diskussionen immer öfter als Zauberwort verwendet. Dabei ist sie kein Allheilmittel: Sie kann nicht alle Probleme lösen, ist auch keine Notfallmedizin und sollte nicht als Wellness- oder Selbstoptimierungsstrategie verstanden werden (s. Beitrag „Hören wir Resilienz und denken unverwundbar?“). Vielmehr ist sie im Lehrberuf eine zentrale Fähigkeit, mit beruflichen Herausforderungen und Beanspruchungen angemessen und „gesund“ umzugehen. Die Bedeutung von Resilienz für Lehrpersonen als persönliche und professionelle Grundhaltung belegen Forschungsergebnisse über guten Unterricht und gute Schule (vgl. Hattie/Beywl u. a. 2015; Stefens/Höfer 2016) sowie über Belastungen bzw. Gesundheit im Lehrberuf (Rothland/Klusmann 2016): Danach ist es für die Qualität des Unterrichts und für die Gesundheit von Lehrkräften von großer Bedeutung, die Bewältigung von beruflichen Aufgaben so ausgeglichen wie möglich

zu gestalten, sich den Anforderungen des Berufs gewachsen zu fühlen und Herausforderungen positiv meistern zu können.

Lange galt in der Medizin und Psychologie die Fähigkeit zur Resilienz als angeboren. Mittlerweile wird sie aber eher als veränderlich und vor allen Dingen als erlernbare Fähigkeit verstanden: Resilienz kann sich über einen langen Zeitraum entwickeln (Wustmann 2005, S. 193) und muss auch kontinuierlich gepflegt werden. Resilienz als Ressource ist trainierbar und bedarf der andauernden Übung und Weiterentwicklung. Dann kann sie Lehrkräften helfen, Kraft zu finden, Krisen und Konflikte besser zu

Resilienz ist ein Entwicklungsprozess, der es einem ermöglicht, mit Stress widerstandsfähiger umzugehen



bewältigen, mehr Selbstfürsorge in den hektischen Schulalltag zu integrieren, konstruktive Lösungen zu finden und sich eine nachhaltige Form der Stressbewältigung anzueignen. Beim Thema Resilienz in der Schule und insbesondere bei der Arbeit von Klassenleitungen geht es eben nicht bloß um Techniken, Tricks oder Strategien zur Erhaltung und Verbesserung der eigenen Gesundheit, sondern vielmehr um die Entwicklung einer spezifischen Haltung zur Arbeit im Beruf und zum Umgang mit den Schüler:innen. Diese Haltung erwirbt man weniger durch einmalige Kurse oder Workshops, sondern eher durch reflektierte und begleitete Praxis. Resilienz kann so als Prozess der Entwicklung von physischer und psychischer Widerstandskraft gegenüber Stress, Belastung und Herausforderungen gesehen werden.

„Stressoren“ im Schulalltag

„Haben Sie Stress?“ Diese Frage bejahen viele Lehrpersonen beinahe intuitiv und führen dabei häufig negative Erlebnisse oder Emotionen an, wie z. B. Überforderung, Zeitdruck, Konflikte. Wird eine Situation als nicht bewältigbar, unangenehm oder gar bedrohlich empfunden, entsteht Stress – und dauerhafter Stress kann krank machen. So konnte 2012 eine Langzeitstudie an 68.200 Probanden zeigen, dass schon leichte stressbedingte Symptome das Risiko erhöhen können, an Herz-Kreislauf-Erkrankungen zu sterben, während starke stressbedingte Symptome das Risiko für eine Krebserkrankung erhöhen können (Russ 2012).

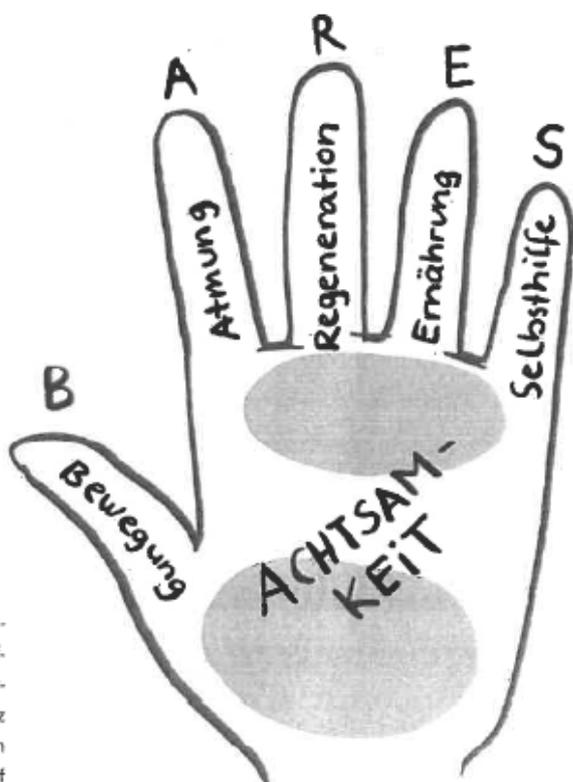


Abb. 1: Die BARES-Faktoren – zum Aufbau und zur Stärkung von Resilienz und Achtsamkeit im Lehrberuf

Im Schulalltag tauchen viele unterschiedliche „Stressoren“ auf, z. B. eine laute Klasse, ein unerledigter Korrekturstapel, neue Anforderungen bei der Digitalisierung. Dabei ist das Gefühl (oder gar die Rückmeldung), eine Klasse nicht gut zu leiten, ein besonders starker Stressor, weil er die gesamte Lehrperson trifft: ihre fachliche Arbeit, ihr pädagogisches und erzieherisches Wirken sowie ihre Kompetenz zur Kommunikation mit dem Kollegium und den Eltern.

Stress bewältigen

Stressoren muss und kann man als Lehrperson spezifisch begegnen, je nachdem, ob der Stress akut oder chronisch auftritt und wie er sich zeigt. Ein erster möglicher Ansatzpunkt bei der Stressbewältigung kann beispielsweise darin bestehen,

- den „Stressor“ genau zu erkunden, zu bestimmen und zu verändern (beispielsweise einen stressigen Zeitplan oder stresseskalierte geringe Zeitfenster bei Raumwechseln, Busfahrzeiten);
- durch eine veränderte Sicht auf Stressfaktoren den inneren Stresslevel zu senken (z. B. Fortschritte oder Ursachen genauer zu beachten);
- auf die eigenen Stressreaktionen Einfluss zu nehmen.

Am naheliegendsten ist oft das Bemühen, die eigenen Reaktionen auf Stress zu bearbeiten und zu verändern. Hier ergeben sich drei Ebenen der Stressbewältigung (Kaluza 2017):

Instrumentelle Stresskompetenz

Bei der instrumentellen Stresskompetenz kann man versuchen, dem Stress durch systematisches Lösen von Problemen, aber auch durch Selbst- und Zeitmanagement zu begegnen. Auch die Suche nach sozialer Unterstützung gehört hier dazu – so kann z. B. der persönliche oder fachliche Austausch mit Kolleg:innen zur Stressreduktion beitragen. Beispiel: Ich teile mir meine Zeit ab jetzt so ein, dass ich den Sonntag auf jeden Fall frei habe und korrigiere an diesem Tag keine Arbeiten.

Mentale Stressbewältigung

Bei der mentalen Stressbewältigung kann man förderliche Gedanken oder Bewertungen entwickeln. Hier können Achtsamkeit und eine reflektierte Situationsbewertung helfen, Stressverstärkern wie die eigene Ungeduld oder Perfektionismus wahrzunehmen und ggf. Stressoren neu oder anders zu bewerten. Beispiel: Ich nutze die ersten Minuten der Unterrichtsstunde, um bewusst die Stimmung der Klasse wahrzunehmen. Auf die wahrgenommene Stimmung kann ich dann reagieren und meinen Unterricht anpassen.

Regenerative Stresskompetenz

Die regenerative Stresskompetenz befasst sich mit der Bewältigung von psychischen oder physischen Stress-

folgen. Gesunde Ernährung und Sport sowie Bewegung können ebenso wie ein Genusstraining für mehr Wohlbefinden sorgen. Beispiel: Ich nehme mir vor, eine Atemübung für die Fünfminutenpause zu erlernen, um dem Stress kurzfristig entkommen zu können.

Regenerative Stressbewältigung durch BARES-Faktoren

Die Stressforschung hat sich lange mit der Frage befasst, welche Art der Stressbewältigung am effektivsten ist. Anfangs wurde angenommen, die instrumentelle Stresskompetenz sei die wirksamste Möglichkeit, Widerstandskraft gegenüber Stress aufzubauen. Inzwischen zeichnet sich jedoch ab, dass nicht eine einzelne Strategie der Bewältigung ausschlaggebend ist. Vielmehr kommt es auf ein Netz an Ressourcen an: Ein breites Repertoire an Bewältigungskompetenzen, flexibel und situationsangemessen eingesetzt, ist ein Grundstein gelingender Stressbewältigung.

Gerade dieses breit gefächerte Netz an Handlungskompetenzen kommt in der aktuellen Belastungssituation zum Tragen: Die Coronapandemie und der Ukrainekrieg beunruhigen, belasten und beanspruchen Lehrkräfte auf besondere Art und Weise: 97 Prozent der Schulleiter:innen gaben in einer Befragung an, dass sich die Anforderungen an Lehrpersonen im Rahmen der Coronapandemie nochmals gesteigert hätten (FORSA 2021, S. 5). Insbesondere die Ebenen der mentalen und der regenerativen Stressbewältigung kommen hier zum Tragen: Während die äußeren Stressoren wie Krieg oder Pandemie auf der Ebene der instrumentellen Bewältigung schwer beeinflussbar sind, können beispielsweise Methoden für mehr Achtsamkeit oder Entspannungstechniken erlernt und gefestigt werden, um so über eine kurzfristige Entlastung zu einer langfristigen Regeneration bzw. Gesundheitsfürsorge zu führen.

Lehrkräfte brauchen also Fähigkeiten und Möglichkeiten zur mentalen und regenerativen Stressbewältigung – und zwar auf der individuellen persönlichen Ebene (Aktionsrat Bildung 2014). Ansätze auf schulischer bzw. organisationaler Ebene allein reichen dafür nicht. So reduzieren beispielsweise Vereinbarungen von Klassenregeln den Stress nicht, wenn deren Kontrolle von Lehrkräften als zusätzliche Belastung empfunden wird.

Bei der Stärkung der Resilienz im Lehrberuf ist es deshalb sinnvoll, bei denjenigen Faktoren zu beginnen, die individuell als hilfreich empfunden werden und bei denen Lehrkräfte Veränderungspotenzial sehen. Fünf Faktoren sind im Bereich der regenerativen Stresskompetenz für Lehrpersonen besonders relevant: Bewegung, Atmung, Regeneration, Ernährung und Selbsthilfe – die BARES-Faktoren für Achtsamkeit im Lehrberuf (vgl. Abb. 1).

Die positiven Auswirkungen einer achtsamkeitsbasierter Praxis auf die psychische und physische Gesundheit allgemein und auch für Lehrkräfte speziell konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden. So konnte eine Vor-

beugung von Erkrankungen des Herz-Kreislauf-Systems und des Bewegungsapparates gezeigt werden (Ditto 2006). Auch eine Verringerung von Depression, Angst, Grübeln und Selbstzweifeln konnte festgestellt werden (Hofmann 2010). Darüber hinaus unterrichteten Lehrpersonen, die Achtsamkeit in Bezug auf diese Faktoren praktizierten, stärker auf ihre Schüler:innen bezogen: Sie fokussierten mehr auf deren emotional-motivationale Entwicklung als Lehrkräfte ohne Achtsamkeitspraxis (Altner/Sauer 2013).

Fazit

Vieles spricht also dafür, dass das Bemühen um die Stärkung der persönlichen Resilienz nicht nur der einzelnen Lehrperson zugutekommt, sondern dass es sich auch positiv auf den Umgang mit Schüler:innen auswirkt und Lehrkräften hilft, ihre Arbeit und ihre Klassen überlegter, ruhiger und zielbewusster in den Blick zu nehmen. Und nicht zuletzt hat gerade Klassenleitung für die jungen Menschen immer auch eine Vorbildfunktion: An ihr können sie sehen und erleben, wie Prozesse in Gruppen so angeleitet und geführt werden, dass die Beteiligten sich akzeptiert fühlen und zu guten Ergebnissen kommen. ◀

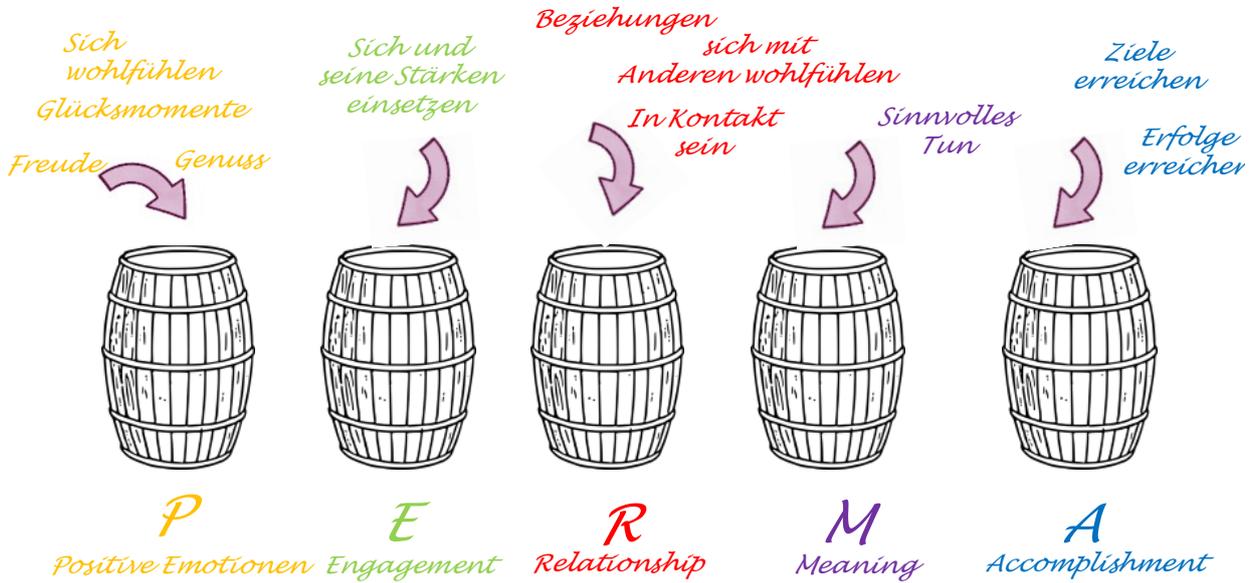
Literatur

- Aktionsrat Bildung (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Münster: Waxmann.
- Altner, N./Sauer, S. (2013): Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen. In: Dauber, H.; Döring-Seipel, E.: Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält. Bd. 4, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Ditto, B./Eclache, M./Goldman, N. (2006): Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation. In: *Ann Behav Med*, 32(3), S. 227–234.
- forssa (2021): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsförderung. Berlin.
- Hattie, J./Beywl, W., u. a. (2015): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hofmann, S./Sawyer, A./Witt, A./Oh, D. (2010): The effect of mindfulness based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, S. 169.
- Kaluza, G./Chevalier, A. (2017): Stressbewältigungstrainings für Erwachsene. In: R. Fuchs u. M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport*. Heidelberg: Springer, S. 143–162.
- Rothland, M./Klusmann, U. (2016): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (2016): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann. S. 351–369.
- Russ, T. u. a. (2012): „Association between psychological distress and mortality: individual participant pooled analysis of 10 prospective cohort studies“, *BMJ*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22849956/>
- Steffens, U./Höfer, D. (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim: Beltz.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (51) 2, S. 192–206.



Dr. med. Annika Milena Grimm ist allgemeinmedizinisch tätige Ärztin. Ein wichtiger Bereich Ihrer beruflichen Tätigkeit ist die Stärkung der Resilienz im (Berufs-)Alltag sowie der Aufbau von Achtsamkeitsüberzeugungen und -kompetenz bei Belastungssituationen.

PERMA-Modell nach M. Seligman



-  Pareto-Prinzip
-  Eisenhower-Methode
-  Pomodoro-Prinzip
-  Sägezahn-Prinzip



„Fokus ist der Schlüssel zu einem erfolgreichem Zeitmanagement.“

(Dr. M. Kregel, Zeitmanagementexperte)

Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer an allen öffentlichen Schulen im Lande Schleswig-Holstein

Aus: Arbeitspapiere zum Thema: **Schulrecht**

1. Begründen Sie, warum die persönliche Verantwortung des Lehrers nicht durch die Gesamtverantwortung des Schulleiters aufgehoben wird!
2. Wie muss sich ein Lehrer verhalten, der aus bestimmten Gründen den Anordnungen des Schulleiters nicht Folge leisten kann.
 - Er muss den Anordnungen des Schulleiters Folge leisten.
 - Er darf nach eigenem Ermessen handeln.
 - Er muss die Anordnungen befolgen, kann die Angelegenheit aber anschließend der Schulaufsichtsbehörde vorlegen.
3. Ein Schulleiter kann bereits am ersten Krankheitstag eines Lehrers ein ärztliches Zeugnis verlangen. Stimmt das?
 - Stimmt nicht. Das ist erst nach drei Tagen der Fall.
 - Stimmt.
4. Der Klassenlehrer kann den Schülern seiner Klasse Urlaub erteilen. Wie viele aufeinanderfolgende Tage sind es maximal?
 - 5
 - 6
 - 7 Tage.
5. Wie häufig muss ein Klassenlehrer einen gemeinsamen Elternabend durchführen?
 - 1x im Schuljahr
 - 1x im Schulhalbjahr
 - so oft es die Elternschaft wünscht
6. Um die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler besser kennenzulernen, soll jeder Klassenlehrer Hausbesuche machen, wenn es ihm möglich ist.
 - Stimmt.
 - Stimmt nicht.
7. Wann müssen die Fachlehrer einer Klasse an einer Elternversammlung teilnehmen?
 - Sie müssen nicht teilnehmen.
 - Sie sollten möglichst an allen Versammlungen teilnehmen.
 - Sie müssen teilnehmen, wenn Fragen besprochen werden, die ihren Unterricht betreffen.
8. Wünsche und Beschwerden der Lehrer in dienstlichen Angelegenheiten
 - sind an die Schulaufsichtsbehörde zu leiten.
 - sind nur über den Schulleiter an die Schulbehörde zu leiten.
 - sind mit dem Personalrat abzusprechen, der diese dann an die Schulaufsichtsbehörde weiterleitet.