

## **8. Michael Schratz & Ilse Schritteser: Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können?**

In: Berner, Hans/ Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität – Lehrer-Rolle – Lehrer-Handeln. Reihe: Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern, Bd. 8. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 173 – 194.

„Wahrscheinlich gibt es nicht viele Berufe, an die die Gesellschaft so widersprüchliche Anforderungen stellt: Gerecht soll er sein, der Lehrer, und zugleich menschlich und nachsichtig, straff soll er führen, doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, Begabungen wecken, pädagogische Defizite ausgleichen, Suchtprophylaxe und Aids-Aufklärung betreiben, auf jeden Fall den Lehrplan einhalten, wobei hochbegabte Schüler gleichermassen zu berücksichtigen sind wie begriffsstutzige. Mit einem Wort: Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen.“

So schrieb 1988 die Schweizer Wochenzeitung Weltwoche über den schwierigen Lehrerberuf. Und heute? Trotz ständiger Beteuerungen, dass unsere auf lebenslanges Lernen angewiesene Gesellschaft kein kostbareres Gut als die ‚Bildung‘ kennt und folglich den Bildungsträgern, sprich: Lehrerinnen und Lehrern, die grösste Wertschätzung und Unterstützung zukommen lassen müsste, hat sich das von der Weltwoche persifliert verpackte Problem der Rollenanforderungen an den Lehrerberuf nicht verkleinert – im Gegenteil! Die Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer sind noch zahlreicher und widersprüchlicher geworden, die Kritik an ihnen hat an Schärfe zugelegt:

- Die Wissensvermittlung und -aneignung muss jetzt auch das Tele-Learning einschliessen, die Kids dürfen sich allerdings nicht im Internet verlieren. Selbstverständlich müssen sie das Wesentliche finden und sich

darauf – mit Spass! – konzentrieren lernen. Lehrerinnen und Lehrer sind damit auch als Webucator, Wissensmanager, Lerncoaches und Edutainer gefordert – werden diesem Rollenzuwachs aber nur selten gerecht!

- Die Erziehung muss die unsere Gemeinschaft zusammenkittenden Werte vermitteln und täglich einüben. Was andernorts nicht mehr leistbar erscheint, stecken bleibt in endlosen Wertedebatten, im Entsetzen über abweichendes/radikales Verhalten, in Toleranzbeschwörungen etc., haben Lehrerinnen und Lehrer als Gestalter sozialer und interkultureller Lernarrangements zu bewirken. Ihre situative Kompetenz ist gefragt, scheint allerdings nicht hinlänglich ausgeprägt!

- Das Sich-Wohlfühlen an den verschiedensten Lernorten haben Lehrerinnen und Lehrer für den Einzelnen und die Gruppe zu bewerkstelligen. Die für die Persönlichkeitsentwicklung und das Gemeinwohl so wichtige Balance zwischen personaler und sozialer Identität (unverwechselbares Ich sein und sein wie alle anderen) wird in Familien immer weniger gelebt. Der Sensibilität, Empathie und therapeutischen Expertise von Lehrerinnen und Lehrern sollte man zumuten können, sich selbst verwirklichende ‚Winner‘ mit Ich-schwachen ‚Losern‘ in einer Glücksgemeinschaft zusammenzuführen. Allerdings: Wenigen Lehrpersonen gelingt die optimale Förderung jedes Einzelnen in harmonischen Lerngruppen. Häufig ist dabei die ‚ungerechte, zu wünschen-übrig-lassende‘ Leistungsbeurteilung im Spiel, an der immerhin nach wie vor die Zuteilung unterschiedlicher Sozialchancen hängt!

- Über ihre Rolle als ‚Facilitators‘ aller möglichen individuellen wie sozialen Lernprozesse hinausgehend, sind Lehrerinnen und Lehrer auch für die Entwicklung der Institutionen zuständig, in denen sie arbeiten: Schulentwickler, Evaluatoren, Qualitätssicherer, Bildungsmanager, Change Agents u.ä. sind gefragt, leider aber nur selten anzutreffen!

Die Fülle, Diffusität und auch Widersprüchlichkeit dieser Rollenzuschreibungen stellen eine Belastung dar, der viele Lehrerinnen und Lehrer nicht gewachsen sind. Verunsicherung, Selbstzweifel, Resignation, Skepsis gegenüber Neuem, Aggression und Burn-out sind oft die Folgen (vgl. Schratz & Wieser 2002, S. 25; vgl. auch Schaarschmidt in diesem Band). Dass häufig gerade engagierte Lehrpersonen die Schule aus Resignation verlassen, sollte Anlass dafür sein, Rollenbilder und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext der gegenwärtigen Anforderungen zu analysieren.

Vor dieser Analyse ist eine Anmerkung zu dem den folgenden Ausführungen zugrundeliegenden Rollenverständnis nötig: Rolle wird hier als die Gesamtheit der in einem Handlungsfeld typisierten Handlungsweisen bzw. die für eine Position festgelegten Rechte, Pflichten und die damit verbun-

denen Erwartungen und Erwartungserwartungen verstanden. Rollen in Institutionen werden definiert, um individuelle Austauschbarkeit zu gewährleisten. Im Anschluss an Berger & Luckmann, die die Rollentheorie George H. Meads auf Institutionen ausweiten, sprechen wir von Rollen, wenn sich Typisierungen „innerhalb der Zusammenhänge eines objektivierte[n] Wissensbestandes ereignen, der einer Mehrheit von Handelnden gemeinsam ist. In solchem Kontext sind Typen von Handelnden Rollenträger. ...“ (Berger & Luckmann 1977<sup>5</sup>, S. 78).

Obwohl Typisierungen und damit Festlegungen stattfinden, ist das kreative Element und damit die Mitwirkung des Subjekts an der Gestaltung der eigenen Rolle ein wesentlicher Aspekt dieses Rollenbegriffs (bei Mead: ‚role making‘ versus ‚role taking‘). Dieses dynamische Begriffsverständnis spielt bei der Konzeption der weiter unten angeführten Kompetenzen im Lehrerberuf eine zentrale Rolle.

## **8.1 Die Veränderung von Lehrerrolle und Lehrerhandeln**

### **8.1.1 ‚Klassiker‘ und ihre prägenden Rollen**

Bereits in der Antike versuchten die Sophisten, guten Sprech- und Schreibstil in dichterischen Werken zu analysieren, um eine systematische Organisation und eine methodisch abgesicherte Abfolge von Unterrichtsschritten zur Schulung der Rhetorik zu finden. Eine andere wichtige Figur in der Geschichte der Erforschung von Lehren und Lernen ist Sokrates (469 v. Chr. - 399 v. Chr.). Das ‚Sokratische Gespräch‘ hat in der nach ihm benannten ‚Sokratik‘ des 18. Jahrhunderts eine Wiederbelebung erhalten und wurde bis in die Neuzeit rezipiert und pädagogisch weitergedacht (vgl. Klafki 1983, S. 279). Wie sehr sich in den Dialogen von Sokrates, der sich allerdings selbst nicht als Lehrer sah, bereits die intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichten widerspiegelt, will folgende Interpretation deutlich machen.

„Um seine Lehre von den eingeborenen Ideen zu illustrieren, bringt Sokrates im ‚Menon‘ einem jungen Sklaven den Pythagoreischen Lehrsatz bei, wonach im rechtwinkligen Dreieck die Fläche des Hypotenusen-Quadrats gleich der Summe der Flächen der beiden Katheten-Quadrate sei. Voraussetzungen für den Unterrichtsversuch sind, dass der Knabe Griechisch spricht, ferner dass er weiss, was ein Quadrat ist - dass es also vier gleiche Seiten hat und dass seine beiden Diagonalen gleich lang sind - und dass er zählen kann. Das Problem wird gestellt: Wenn das gegebene Quadrat eine Seite von zwei Fuss hat, wie lang wird die Seite

eines doppelt so grossen Quadrates sein?“ (Platon 1957, Bd. II, Menon, S. 26, zit. in Rebel 1970, S. 34-35).

In diesem klassischen Beispiel zeigt sich bereits die historisch immer wieder bemühte Debatte zwischen induktivem und deduktivem Lernen, die sich bis zur Individualisierung und Personalisierung des Unterrichts von heute verfolgen lässt (vgl. Schratz 2009). Auch das aktuelle Thema sozioökonomischer Benachteiligung und damit verbundener Bildungsbemühungen lassen sich herauslesen. Im Sokratischen Dialog dokumentiert sich somit ein Anspruch an die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern, auch wenn Sokrates selbst eine solche Rolle für sich ablehnte.

Erst viel später hat Johann Amos Comenius in seiner *Grossen Didaktik* (1632) gefordert: *„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt“* (Comenius 1985 [1632], S. 9).

Die Wörter ‚aufspüren‘ und ‚erkunden‘ lassen das Interesse von Comenius erkennen, mehr über die Gestaltung des Unterrichts und des Lehrens und Lernens zu erfahren, indem er die Frage der Disziplin in Beziehung zur Sinnfrage im Unterricht setzt.

Durch seine Forderung nach ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘ ist Johann Heinrich Pestalozzi bekannt geworden. In seinen Schriften kann man nachlesen, dass er aufgrund von Beobachtungen in seinem Unterricht immer wieder zu neuen Hypothesen kommt, die zum Teil in Tagebuchaufzeichnungen dokumentiert sind. „Nicht der gewöhnlichen Erfahrung, den unzuverlässigen Wahrnehmungen in der Unterrichtspraxis, sondern der systematischen, absichtlichen, von theoretischen Einsichten geleiteten Beobachtung, die zuweilen dem Experiment nahe kommt, verdankt er seine weit und tiefgehenden didaktischen Einsichten.“ (Lay 1920, S. 27)

Hier spiegeln sich bereits Gedanken, die später über die ‚Lehrer als Forscher‘ in der Bewegung der Aktionsforschung wiederzufinden sind (vgl. Altrichter & Posch 2007).

### **8.1.2 Lehrerrolle und Lehrerhandeln im Spiegel kultureller Umbrüche**

Die bis in die 1960er Jahre üblichen Rollenbilder der Lehrpersonen stilisieren einerseits reformpädagogisch und emphatisch aufgeladen die geborene Lehrperson und den Beruf als Berufung. Andererseits kennen wir das Bild einer, wenn nicht Angst und Schrecken verbreitenden, dann jedenfalls den Schülern (und später auch den Schülerinnen) gehörige

Ehrfurcht einflössenden Autorität, die den Heranwachsenden Wissen und Haltung beizubringen hat, um sie zu fähigen und loyalen Staatsbürgerinnen und -bürgern zu erziehen. In zahlreichen Texten werden die schillernden Facetten von Lehrer- und zuweilen auch Lehrerinnenfiguren beschrieben (vgl. dazu auch die Sammlung literarischer Zeugnisse in Enzelberger 2001, S. 141-154, vgl. auch Ziehe 1996, S. 11-13 und Holzkamp 1995, S. 495).

In einem in Bastian et al. (2000) veröffentlichten Text, der sich mit dem ‚langen Abschied‘ von der Vorstellung des geborenen Erziehers und dem Wandel der Lehrerrolle von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zum Beginn der 70er Jahre befasst, wird Klaus Mollenhauer angeführt, der die Lehrperson als ‚Schlüssel­figur des Erziehungswesens‘ bezeichnet hatte (Herrmann 2000, S. 16). Nur: Gibt es *die Lehrperson* überhaupt? War nicht die Lehrerschaft immer schon eine „Klassengesellschaft, sortiert nach Ausbildung und Sozialprestige, Selbstverständnis und Verbandszugehörigkeit, nach Lehrämtern und Besoldungsgruppen, Schultypen und Laufbahnen, aber auch nach Lernbereichen und Fachgebieten“ (ebenda, S. 19)? Ähnlich argumentiert Enzelberger (2001, S. 31-80) in ihrer Darstellung einer *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*. Der Lehrerstand sei nie ein einheitlicher gewesen. Während die Gymnasiallehrer aus gesellschaftlich motivierten Hintergründen früh eine relativ privilegierte Stellung einnahmen, seien die Grundschullehrer bis weit ins 20. Jahrhundert hinein von eher niederem Status gewesen. Die Gymnasiallehrer spielten lange Zeit eine tragende Rolle in der Ausbildung der gesellschaftlichen Eliten, von den Volksschullehrern wurde hingegen nur die Vermittlung der elementarsten Kulturtechniken sowie gleichzeitig der Erhalt einer berufsständisch gegliederten Gesellschaftshierarchie erwartet. Erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts liess sich, so Enzelberger, eine gewisse Angleichung dieser Differenzen feststellen. Anlass für diese Entwicklung war eine vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Anforderungen angestrebte Niveauehebung der Volksschulen (Enzelberger 2001, S. 206).

Die zunehmende Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung kann als ein anhaltender Trend im Wandel der Lehrerrolle festgehalten werden, auch wenn es immer wieder gegenläufige Momente gab, wie etwa jüngst die Diskussionen um ein ‚Downgrading‘ auf Fachhochschulniveau, wo dem ‚Praktischen‘ ein höherer Stellenwert beigemessen würde.

Der beschriebene Wandel des Lehrerbildes von der Nachkriegszeit bis in die 1970er Jahre macht deutlich, dass die „Entwicklung von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, von der ‚Seele des Erziehers‘ zur kritischen Theorie der Lehrerrolle, von der Phänomenologie der ‚Persönlichkeit‘ zur Empirie der Berufsbiographie ... nicht einer disziplininternen Logik und Dynamik folgte, sondern ... durch externe Faktoren des sozialen

wirtschaftlichen, des kulturellen und politischen Wandels stimuliert und modelliert“ wurde (Herrmann 2000, S. 27 f.). Die moderne Schule ist seit ihrer Gründungszeit nicht nur Ort der fortschreitenden Integration von gesellschaftlichen Gruppen in Bildungsprozesse, sondern ist zugleich immer schon Instrument gesellschaftlicher Interessen gewesen. Auch in den gegenwärtigen Erwartungen an das Schulsystem und (damit in engster Verbindung) an die Lehrerschaft, lässt sich dieser Zusammenhang nachweisen.

So argumentiert Gudjons, wenn er im bereits erwähnten Band (Bastian et al. 2000) Belastungen und neue Anforderungen des Lehrerberufs in den Blick nimmt. Er greift Facetten des Lehrerbildes, wie die Rede vom ‚Halbtagsjob‘ oder vom ‚Frühpensionär‘ einerseits (S. 33 ff.) und vom ‚Sisyphus‘ andererseits, auf (Gudjons 2000, S. 37) und stellt schliesslich eine, durch die Suche nach einem ‚realistischen Berufsbild‘ motivierte Wende im Profil der Lehrerrolle fest: „Es galt“, so Gudjons, „angesichts starker gesellschaftlicher Wandlungen Abschied zu nehmen von idealistisch überhöhten Bildern der Persönlichkeit, wie sie sich – ausgehend von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – z.B. in der Form von Lehrertypologien noch lange gehalten hatten“ (ebenda, S. 41). Die jüngsten Entwicklungen im Verständnis der Lehrerrolle gingen in Richtung ‚Unterrichtsexperten‘ und ‚Professional‘ (ebenda, S. 45 ff.). Auch die Lehrerforschung erfuhr eine Trendwende. Während man in den 50er bis 70er Jahren im letzten Jahrhundert „vor allem nach Merkmalen positiver Lehrerpersönlichkeit gesucht“ habe (ebenda, S. 45), wendete man sich nun zunehmend empirischen Fragestellungen zu und untersuchte Einzelfertigkeiten und Verhaltensweisen von Lehrpersonen im konkreten, realen Unterricht. Ergebnis dieser Wende sei, so Gudjons, eine neue Bescheidenheit. Nicht mehr das Lehren sei die Aufgabe des Lehrers, sondern das „Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten“ (ebenda, S. 46). Die voll entfaltete Expertise der Lehrkraft sei gefragt, die eine „effektive Organisation des Unterrichtsablaufes“, die gekonnte „Entwicklung des Stoffes im Unterricht“ sowie die sinnvolle „Organisation der Unterrichtszeit“ einschliesse (ebenda, S. 46).

Insgesamt komme es auf die „kognitive Integration ... curricularer und pädagogischer Wissensbestände im konkreten Lehrerhandeln“ an, ebenso seien „die vom Lehrer vertretene ‚Philosophie‘ eines Schulfaches, sein pädagogisches Wissen, seine methodischen Fähigkeiten, seine fachdidaktischen Kompetenzen, seine Kompetenz zum raschen, situationsgemessenen Handeln, seine diagnostische Kompetenz vor allem hinsichtlich der kognitiven Entwicklung seiner Schülerinnen, möglicher Lernschwierigkeiten, aber auch hinsichtlich einer sach- und schülergerecht-

en Leistungsbeurteilung“ massgebliche Dimensionen der von der Lehrperson geforderten Expertise (Gudjons 2000, S. 47).

Merkmale des harten Kerns professioneller Experten werden wie folgt beschrieben: „Effiziente Klassenführung, gutes Zeitmanagement, Variation der Aufgabenschwierigkeiten, Rücksicht auf die Leistungsstärke der Schüler (insbesondere Sorge für leistungsschwache Schüler), diagnostische Sensibilität, Rückmeldekultur“ (ebenda S. 47).

Die Lehrer-Rolle – in der Fachliteratur ebenso wie auf ‚Policy-Ebene‘ (hier sind vor allem die Strategiepapiere der Europäischen Union und der OECD zur Lehrerbildung relevant) – wird zunehmend als Expertenrolle dargestellt. Die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern wird mit anderen Expertenbereichen verglichen und in Komplexität und Anforderungen als gleichwertig beurteilt (vgl. dazu u.a. Berliner 2004).

Enzelberger (2001) beschreibt diese Entwicklung als fortschreitenden, jedoch nie ganz abgeschlossenen Professionalisierungsprozess, damit einhergehend als Rollenwandel vom meist ärmlichen, gesellschaftlich wenig anerkannten Dorfschulmeister zum schliesslich universitär ausgebildeten Unterrichtsexperten, wobei sie (wie oben schon erwähnt) scharf zwischen Grundschullehrern und Gymnasiallehrern unterscheidet. Letztere hätten schon im 19. Jahrhundert einen anderen Status als die Volksschullehrer gehabt und seien daher unter anderen Vorzeichen zu betrachten. Das betrifft, so Enzelberger, sowohl die Berufswahlmotivation als auch die Geschlechterverteilung und schliesslich das gesellschaftliche Ansehen.

Dass die 1960er Jahre einen folgenreichen Einschnitt in der Entwicklung des Lehrerstandes bzw. der verschiedenen Lehrerstände darstellen, wird vor allem mit den Herausforderungen der Bildungsexpansion und den damit zusammenhängenden Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre erklärt.

„Vorrangig war zunächst die Besorgnis um den Verlust der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft gegenüber den westlichen und östlichen Ländern“ (Enzelberger 2001, S. 203) – ein Motiv, das gegenwärtig in den europäischen Bildungssystemen wieder kursiert, diesmal unter dem Vorzeichen der fortschreitenden Internationalisierung und eines sich ausweitenden, weltweiten Konkurrenzkampfes zwischen den grossen Wirtschaftsstandorten. In Europa erfolgte der erste Anstoss zu einer gemeinsamen Strategie in den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon, bei dem die Staats- und Regierungschefs der EU im März 2000 das Ziel vereinbarten, bis 2010 die Union „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem grösseren sozialen

Zusammenhalt zu erzielen.“

Der Modernisierungsschub in Richtung Expertentum und die damit einhergehende Spezialisierung der Lehrpersonen als ‚Fachpersonen für eine autonome Erziehung‘ schlägt sich jedoch bislang nicht ausreichend im Selbstbild der Lehrerinnen und Lehrer nieder. Es seien die alltäglichen Erfahrungen, die die Entwicklung eines optimistischen Selbstbildes verhindern und stattdessen zu Verunsicherung und Statusangst führen würden (vgl. Enzelberger 2001, S. 226).

### **8.1.3 Macht- und Ohnmacht in Lehrerrolle und -handeln**

1965 äussert sich Adorno über dieses Phänomen in seinem auch heute noch aufschlussreichen Text ‚Tabus über dem Lehrberuf‘ (Adorno 1971). Über die im Rahmen des Referendarexamens für das wissenschaftliche Lehramt damals abzulegende Prüfung in Philosophie konnte Adorno einige Erfahrung mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern sammeln und entwickelte aus den gesammelten Eindrücken eine (wie er es nannte) „imagerie“ (ebenda, S. 73) des Lehrberufs. Er arbeitet dabei einige für unsere Überlegungen relevante Momente heraus. Zunächst skizziert er sein Verständnis des im Titel seines Textes aufscheinenden Tabubegriffs.

„Das meine ich mit Tabus: unbewusste oder vorbewusste Vorstellungen der für diesen Beruf in Betracht Kommenden, aber auch der anderen, vor allem der Kinder selber, die etwas wie ein psychisches Verbot über diesen Beruf verhängen, das ihn Schwierigkeiten aussetzt, über die man sich selten recht klar wird“ (Adorno 1971, S. 71). Diese Tabus setzen sich in den Wahrnehmungen und im Umgang fest und erzeugen Effekte. Ein Effekt etwa sei die Geringschätzung, die sich in der Geschichte des Lehrberufs tradiere. Der Lehrer sei ein Erbe des Schreibers, des Sklaven, des Mönchs – ein Träger des Geistes, aber kein Waffenträger und im „wirklichen Leben“ ausserhalb der Schule machtlos, da er nur Macht über die Kinder habe (vgl. ebenda, S. 73 ff.).

Eine zentrale Rolle im Kontext spiele jedenfalls die disziplinäre Funktion, die Lehrer ausüben, so Adornos „hypothetische Erwägungen“ (ebenda, S. 76). Hinter der „negativen imago“ des Lehrers stünde die des Prüglers, des „physisch Stärkeren, der den Schwächeren schlägt“ (ebenda). Unfairness sei daher geradezu die „Ontologie“ des Lehrers. „Zur Unfairness zwingt den Lehrer ... nicht nur bis zu einem gewissen Grad sein Beruf: dass er mehr weiss, den Vorsprung hat, ihn nicht verleugnen kann. Sondern er wird dazu ... von der Gesellschaft gezwungen“ (ebenda, S. 77). Die Leistung des Lehrers, für die er gleichzeitig von der Gesellschaft missachtet würde, sei die der „sogenannten zivilisatorischen Integration, welche die Erziehung



nach allgemeiner Doktrin besorgen soll“ und die nur mit dem Potential einer – wenn auch teils abstrakten – physischen Gewalt zu vollbringen sei. „Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen“ (ebenda). Einerseits bewegen sich Lehrer in einer Kinderwelt, an die sie sich schliesslich anpassen und durch die sie infantilisiert werden – eine Art „déformation professionnelle“ –, andererseits fungieren sie als Agenten der Zivilisation und repräsentieren eine Institution, die die Kinder aus der vertrauten Welt der Familie herauslöst und ihnen Versagungen und Entfremdung zumutet (vgl. ebenda, S. 79-83).

Lehrerpersonen, so Adorno, bewegen sich daher in der antinomischen Spannung zwischen realer Machtlosigkeit bzw. einer Macht, die sie nur über Kinder ausüben können, und der Ausübung von zivilisatorischer und entfremdender Gewalt, die ihrerseits tabuisiert wird. Nur im Enthüllen dieser Tabus sieht Adorno eine Chance, die Lehrerrolle von diesem Ballast zu befreien.

Empirisch wurde der hier verfolgten Frage und den dazu formulierten Hypothesen, warum der Lehrerberuf trotz der anspruchsvollen Aufgabe, die Lehrerinnen und Lehrer zu erfüllen haben, trotz der hohen Erwartungen, die an sie gerichtet werden und ihrer unbestrittenen gesellschaftlichen Bedeutung im Vergleich zu anderen akademischen Berufen einen eher geringeren Status einnimmt, bislang jedoch nicht systematisch nachgegangen. Einzelberger vermutet, die relative gesellschaftliche Geringschätzung sei darauf zurückzuführen, „dass dem Lehrer als *personifiziertem Defizit der Institution Schule* Hervorhebung IS und schulischer Erziehung die Verantwortung für schulorganisatorische, curriculare und didaktische Mängel und Probleme übertragen wird“ (Einzelberger 2001, S. 229).

Mit diesen Betrachtungen wird auch auf die ambivalente und seit den Anfängen der modernen Schulsysteme zumindest aus pädagogischer Sicht ungeklärte *Doppelfunktion der Schule* hingewiesen, einerseits wirtschaftlichen und staatlichen Interessen zuzuarbeiten und andererseits eine allgemeine Bildung und damit eine weitgehend autonome und selbstbestimmte Lebensführung der Heranwachsenden zu ermöglichen; einerseits Qualifikationen und Partizipationsfähigkeit zu vermitteln und gesellschaftliche Anpassung zu fördern, andererseits aber auch für die Entfaltung einer eigenständigen und kritischen Urteilsfähigkeit zu sorgen und damit emanzipatorische Ziele zu verfolgen.

Die Annahme, dass die genannten Faktoren mit dem konkret erlebten Lehrerverhalten wenig zu tun haben und sich durch Lehrerinnen und Lehrer „lediglich manifestieren und artikulieren“ – so die Interpretation Einzelbergers (ebenda) –, lässt sich jedoch nicht ohne weiteres halten, vor allem nicht auf der Basis des Anspruchs, Lehrpersonen als Professionelle zu

betrachten. Den Lehrerberuf unter der Perspektive pädagogischer Professionalität in den Blick zu nehmen, könnte daher einen möglichen Ausweg aus den angeführten Image- und Statusproblemen, den widersprüchlichen Zuschreibungen sowie aus der defizitären und teilweise auch verzerrten Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer eröffnen. Auf diese These wird im vorliegenden Beitrag weiter unten noch näher eingegangen.

Mit Enzelberger ist festzuhalten, dass „der mit schulischer Sozialisation verbundene konstante Leistungs-, Prüfungs-, Auslese-, Konkurrenz- und Anpassungsdruck, die Ausübung von Macht und die damit verbundene Zuweisung von Sozialchancen ... den Lehrer zum Repräsentanten einer dinghaft kalten, anonymen und entfremdeten Welt und damit zur Personifizierung von Zwang, Unterdrückungen und Versagungen machen, die die Leistungsgesellschaft von den Schülern fordert“ (ebenda, S. 230). Auch Adorno kommt zu einer ähnlichen Diagnose, wenn er die Funktion des Lehrerberufs als die der Sozialisierung und Zivilisierung der Heranwachsenden darstellt, die gesellschaftlich unentbehrlich, aber doch auf Grund des Zwangscharakters, der in ihr mitschwingt, negativ besetzt ist.

Geht man davon aus, dass diese Rollenzuschreibungen nichts anderes als defizitäre Vorstellungen sind, die von den Rollenträgern nicht zwingend übernommen werden müssen (vgl. die Ausführungen zum hier verfolgten Verständnis von ‚Rolle‘ und der Gegenüberstellung von ‚role making versus ‚role taking‘), dass sie auch nicht weltweit gelten (wie man unter anderem aus den Ergebnissen der PISA-Studie ableiten kann), dass Lehrerinnen und Lehrer demnach die Möglichkeit und auch die Spielräume haben, ihre Rolle anders und neu zu definieren, so entsteht ein differenzierteres und neues Bild, das gerade in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen auch in Hinblick auf die Entstehung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes besondere Geltung erlangen könnte.

## **8.2 Die Lehrerrolle neu denken**

Globalisierung, Multikulturalität und Wissensgesellschaft erzeugen – nach den kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüchen der letzten Jahrzehnte – permanente und zunehmend beschleunigte Veränderungsschübe. Kulturbrüche, verursacht durch rasante Technologie-Entwicklung, durch zunehmende Individualisierung und Heterogenität von Lebensentwürfen und durch rasch wechselnde Anforderungen schaffen gesellschaftliche Problemzonen. Wir erleben einmal mehr eine gesellschaftliche Transformation, die vielfach noch gar nicht in allen Dimensionen erfasst werden kann (vgl. Hargreaves 2003). Lernen, *Verlernen*, *Umlernen* und *Neulernen* drängen

sich als nahezu allgegenwärtige lebensbegleitende Phänomene auf, die nicht mehr nach den bisherigen Massstäben denkbar und praktisch umsetzbar sind. Es gilt daher –so schreibt Hartmut von Hentig bereits Mitte der Neunzigerjahre – die Schule (und damit auch Lehrerrolle und Lehrerbildung) nicht nur zu verbessern oder zu verändern, sondern sie neu zu denken (vgl. Hentig 1996). Soll die Lehrerrolle neu gedacht werden, muss zunächst die gegenwärtige Situation be- und hinterfragt werden, um neue Denkrichtungen zu eröffnen.

### **8.2.1 Passen unsere Schulen noch zu den Schülerinnen und Schülern als Bürgerinnen und Bürger von morgen?**

David Hargreaves (2003) zeigt auf, dass Bildung in Gefahr gerate, die gegenwärtigen Transformationsprozesse zu ignorieren, die Industrie und Wirtschaft nachhaltig verändern bzw. schon verändert haben. "Schools today are still similar in lots of ways to the schools of 100 years ago; business is not. (Schools are still like the factories that they were established to feed.)". Er mahnt an, den gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen, sie aber nicht zu kopieren. Wenn unsere Schule und unsere fest eingewurzelten Vorstellungen von Unterricht und seinen Ergebnissen weder in unsere Zeit noch zu unseren Schülerinnen und Schülern zu passen scheinen, stellt sich die entscheidende Frage: Wenn wir so nachweislich schief liegen, worauf ist die Schiefelage zurückzuführen? (Schratz & Thurn 2002, S. 12).

Hinter dieser Frage verbirgt sich das, was als grösste Distanz in der Schulpolitik bezeichnet wird, nämlich die Distanz zwischen dem, was Entscheidungsträger zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme in ihre Programme (,policy') schreiben, und dem, was in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern vorgeht (,practice'). Es fällt uns schwer, den Blick in die künftigen Erlebniswelten von Schülerinnen und Schülern zu werfen und diese zum Ausgangspunkt pädagogischer und bildungspolitischer Strategien zu machen. Gerade die professionellen Kompetenzen künftiger Lehrerinnen und Lehrer und die Organisation von Lehrerbildung sollten vom Lernen junger Menschen her (neu) gedacht und umgesetzt werden.

### **8.2.2 Was sind die Aufgaben von Schule für morgen?**

Die Schule als Institution und mit ihr institutionalisierte Bildung entstanden zu Beginn der Industrialisierung als gesellschaftliche Einrichtung. Ihr kam die Aufgabe zu, sicherzustellen, dass die für eine wachsende Technologisierung der Gesellschaft erforderlichen Kulturtechniken hinlänglich und

einigermassen verlässlich von den Heranwachsenden angeeignet werden können.

Vor ähnlich epochemachenden Herausforderungen und damit einhergehenden Veränderungszumutungen steht das Schulsystem heute: Einerseits muss gewährleistet sein, dass das gesellschaftlich akkumulierte Wissen an die Heranwachsenden weitergegeben und damit die Erhaltung erworbener Errungenschaften gesichert wird. Andererseits sind die Heranwachsenden in eine Gesellschaft einzuführen, die sich im Fluss befindet, deren Anforderungen schillernd und heterogen sind und deren Zukunft unbestimmter ist denn je. Das bedeutet, dass die Schule als Übergang von der Familie zur Gesellschaft nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung sein kann, sondern auch ein Ort, an dem sich die Jungen jene kulturellen und zivilisatorischen Fähigkeiten und Haltungen aneignen können, die sie für ein aktives Leben in einer offenen Gesellschaft brauchen werden.

Den Zustand einer Gesellschaft kann man daran erkennen, wie sie ihr Schulwesen organisiert, denn darin spiegeln sich auch die Erwartungen an die künftige Generation. Schule ist dabei zugleich Ort der Kontinuität (Bewahrung, Reproduktion) und Ort des Wandels (Veränderung, Transformation) (vgl. Schratz 1996, S. 23). Die Gleichzeitigkeit des Bewahrens (z.B. vorgegebene Lerninhalte als Voraussetzung für einen späteren Erfolg im Leben zu lehren) und Veränderns (z.B. Kreativität, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit als so genannte dynamische Fähigkeiten zu vermitteln) macht es Lehrerinnen und Lehrern schwer, die gesellschaftlich in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. (Vgl. Schratz 2003, S. 8).

Das Individuum übernimmt über das soziale Bezugssystem (zunächst Elternhaus, dann vor allem über die Schule) die Wertevorstellungen und kulturellen Traditionen des jeweiligen Gesellschaftssystems, wodurch die Gesellschaft eine gewisse (Werte-)Stabilität produziert und sich entsprechend reproduziert. Andererseits muss die Schule auch den geänderten Rahmenbedingungen gerecht werden und „jene Merkmale in Heranwachsenden erzeugen (Qualifikationen und Orientierungen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre“ (Fend 1980, S. 6). Daraus ergeben sich widersprüchliche Aufgaben für die Institution Schule, da sie einerseits einen Ort der Bewahrung (von Tradition) darstellt, allerdings auch der gesellschaftlichen Veränderung Rechnung tragen muss.

Diese Aufgabe ist heute wahrscheinlich schwieriger zu bewältigen denn je, da die Geschwindigkeit der Veränderung im Vergleich zu früheren Jahren enorm zugenommen hat. Schule soll heute über Strukturen von gestern junge Menschen zu mündigen Staatsbürgerinnen und -bürgern von

morgen erziehen und bilden. In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie ‚Was soll heute überhaupt noch als kultureller Wert tradiert werden?‘, ‚Welcher Konsens besteht über jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?‘, ‚Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?‘, ‚Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich überhaupt an?‘ usw. Fragen dieser Art können kaum über den Lehrplan als entsprechendes Steuerungsinstrument umgesetzt werden. Wenn man etwa an die gesellschaftliche Dynamik von heute in den Bereichen Umwelt, Geopolitik, Technik, Genforschung etc. denkt, hat das Curriculum des Alltags die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht oft schon überholt, ehe ihre inhaltlichen Anliegen über die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Generation wirksam werden. Daher liegt die Voraussetzung für das Gelingen einer schulischen Entwicklungsarbeit „nicht mehr in bestimmten Merkmalen, sondern in der Fähigkeit, sich immer wieder auf neue Bedingungen einzustellen und dabei die eigene Identität zu bewahren und weiterzuentwickeln“ (Boos 1991, S. 102).

Die Ungewissheit der Zukunft bringt mit sich, dass es sich bei den von Lehrerinnen und Lehrern erwarteten Fähigkeiten und Haltungen eher um Kompetenzen handelt, die quer zu klar definierten Qualifikationen liegen. Häufig ist in diesem Zusammenhang von ‚*generischen*‘ oder ‚*transversalen*‘ *Kompetenzen* die Rede. Der in den hier formulierten Überlegungen artikulierte Kompetenzbegriff geht jedoch über die herkömmliche Formel der generischen Kompetenzen hinaus. Er zielt nicht vorrangig auf die individuelle, soziale und ökonomische Verwertbarkeit der zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern holt genuine Aspekte dessen wieder herein, was traditionell mit ‚Bildung‘ gemeint ist: die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem differenzierten Erfassen und Deuten von Welt sowie zum Formen eigenständiger Urteile, auf deren Basis sich erstens Wege aktiver Teilhabe eröffnen und zweitens Möglichkeiten zu selbständigem Weiterlernen entfalten können (vgl. dazu u.a. Benner 2007).

In diesem Sinne ‚generische‘ Kompetenzen wären unter anderem:

- die Fähigkeit, neue Inhalte durchdringen und eigene Lernprozesse organisieren zu können;
- erworbenes Wissen auf seine Bewährung überprüfen und seinen Standpunkt argumentieren zu können; Wissen auch in Bezug zu Nicht-Wissen beurteilen zu können (zur Bedeutung des so genannten negativen Wissens im Lernprozess vgl. Oser & Spychiger 2006);
- Urteilskraft vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen und Regeln zu entwickeln;
- an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen zu können und in diesem Zusammenhang den Dialog mit Politik, Medien, Expertinnen und

Experten und insgesamt mit der Öffentlichkeit pflegen zu können;

- den anderen in seiner Andersheit wahrzunehmen, zu respektieren und daraus neue (interkulturelle) Perspektiven zu entwickeln;
- sich selbst als lebenslang einem individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozess Ausgesetzten wahrzunehmen und in der Lage zu sein, die daraus erwachsenden Zukunftsentwürfe aktiv und selbstbestimmt gestalten zu können;
- sich mit Lebenssituationen auseinanderzusetzen, in der Arbeit nicht immer das dominante Muster gesellschaftlicher Teilhabe darstellt – ein Anspruch, der entsprechende persönliche und berufliche Bewältigungsstrategien erfordert.

Die Schule hat vor diesem Hintergrund nicht nur die Aufgabe der Vermittlung von Wissen, Können und Fertigkeiten, sondern auch soziokulturelle Aufgaben im Sinne der Einführung in gesellschaftliche Anforderungen zu übernehmen. Wie vor etwa 200 Jahren, zu Beginn der Industrialisierung, die Familie die Vermittlung der in einer sich industrialisierenden Gesellschaft erforderlichen Kulturtechniken nicht mehr leisten konnte, so scheint heute eine sich selbst in Veränderung befindliche Familienstruktur mit den ihr zukommenden Aufgaben der Erziehung überfordert. Teile dieser soziokulturellen Aufgabe – vor allem jene, die mit der Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben zu tun haben – werden in der Folge zunehmend an die Schule übertragen.

Da Schule als einzige verpflichtende Sozialisationsinstanz in Zukunft immer mehr zivilgesellschaftliche Aufgaben übernehmen muss, allerdings – in der gegenwärtigen Form – nicht mehr in der Lage sein wird, diese Aufgaben alle qualitativ erfüllen zu können, zeichnen sich neue Formen von Be- und Entschulung ab: So könnte man das Lernen der 13- bis 15-jährigen ,entschulen, indem die Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe ausserhalb des klassischen Schulgebäudes verbringen und ,Dienst' an der Gemeinschaft leisten, das heisst, die Schule wäre so zu öffnen, dass Leben und Lernen stärker miteinander vernetzt werden und damit die Verantwortung von (künftigen) Bürgerinnen und Bürgern für das Gemeinwohl gestärkt wird. Besonders grössere Städte sind immer mehr damit konfrontiert, wie sie mit ihren heterogenen Bevölkerungsgruppen Schule so gestalten können, dass sie für die jungen Menschen Sinn macht.

### **8.2.3 Was sind künftige Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern?**

Mit den hier skizzierten neuen Anforderungen an Schule und Unterricht werden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Profession und in ihrer Professional-

ität gefordert: Sie sind nicht mehr die alleinigen Vermittler von Wissen an Heranwachsende, deren Lebenswelt sie selbst nicht kennen und auch nur teilweise nachvollziehen können („Lehrer sind wie Dealer, sie denken immer nur an den Stoff“), sondern werden zu Partnern einer Generation, die sich im Hier und Jetzt einer neu entstehenden Zukunft stellt. Gegenstand der Vermittlung ist nicht mehr nur Wissen, sondern die bzw. der Lernende wird sich eine Kompetenz zu selbstständigem Weiterlernen aneignen müssen, die auch ermöglicht, dass ihr bzw. ihm Wissen um Gewusstes *und* Nicht-Gewusstes zunehmend selbst transparent wird.

Das bedeutet in Hinblick auf die zu formulierenden Ziele schulischer Bildung,

- dass sich Heranwachsende nicht nur als private sondern zunehmend als öffentliche Personen wahrnehmen können, die in einen gesellschaftlichen Prozess eingebunden sind, den sie mitgestalten wollen;
- dass sich Urteilkraft und auf vernünftigem, d.h. am ‚zwanglosen Zwang des besseren Arguments‘ orientiertem Urteil basierende Bewertungen von Einstellungen entfalten können;
- dass Ausdrucksfähigkeit entwickelt wird, die es Heranwachsenden ermöglicht, ihre Positionen und Meinungen differenziert zu kommunizieren und zu vertreten;
- dass im Aneignen von Wissen der Aneignungsprozess mittransportiert und thematisiert wird;
- dass Vertrauen in die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten entsteht und eine epistemische Neugier erhalten bleibt, die Entwicklungserfordernisse nicht als Zumutungen, sondern als Chancen erfahrbar macht.

Der europäische Rahmen für Schlüsselkompetenzen legt den Schwellenwert für Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen fest, die jede und jeder am Ende der Schulpflicht erworben haben sollte, um an der Wissensgesellschaft teilhaben zu können. Die transversale Natur dieser so genannten Schlüsselkompetenzen erfordert einen hohen Anspruch an täglicher Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie ein Unterrichtskonzept, das die herkömmlichen Fachgrenzen durchbricht, um die Entwicklung übergreifender Kompetenzen zu fördern.

Aus pädagogischer Sicht darf der Anspruch an die Schule jedoch hier nicht stehen bleiben. Wie schon weiter oben betont, geht es besonders auch um jene Dimensionen der zu vermittelnden Kompetenzen, die herkömmlich unter dem Begriff ‚Bildung‘ erfasst werden.

### **8.3 Die erforderlichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern: Das EPIK-Domänen-Modell**

Wir haben bereits angedeutet, dass in der Frage der Professionalisierung jenes Potential liegen könnte, das aus dem Dilemma der scheinbaren gesellschaftlichen Geiselhaft und dem Eindruck herausführt, Lehrerinnen und Lehrer seien selbst nur jene Projektionsflächen, auf denen sich die Ratlosigkeit über die Schule der Zukunft und ihre erforderlichen Qualitäten abspielt. Damit soll jenen Stimmen widersprochen werden, die den Lehrerberuf in seiner Systematik als prinzipiell semi-professionell einstufen. Nur wenn sich der Lehrerberuf zu einer Profession entwickelt (vgl. auch Herzog in diesem Band), und zwar unter der Prämisse pädagogischer Ansprüche, könnte sich – so unsere These – ein gangbarer Weg für eine jeweils zeitgemäße Form des Schulehaltens abzeichnen.

Was bedeutet nun die These, dass – auf Basis der genannten Ansprüche und entgegen mancher Stimmen in der bildungswissenschaftlichen Debatte – der Lehrerberuf als Profession zu betrachten sei?

Seit Beginn der Bildungsexpansion zeichnet sich die Entwicklung ab, dass eine gelungene Verschränkung von Wissensvermittlung und soziokulturellen Aufgaben für die Schulen der Gegenwart und der Zukunft das zentrale Erfolgskriterium darstellt. Lehrerinnen und Lehrer sind dabei die Schlüsselfiguren des Erfolgs einer entstehenden Zukunft. So sieht z.B. die österreichische Industriellenvereinigung (2007, S. 6) in den neuen Lehrerinnen und Lehrern die ‚Architekten der Zukunft‘, für deren Entfaltung es gilt, vorhandene Potentiale und Talente, Innovationsgeist, Kreativität, Wissen und andere Schlüsselqualifikationen zu entwickeln und zu fördern. Aus ihrer grossen gesamtgesellschaftlichen Verantwortung sind Qualifikation, Motivation und Engagement in Verbindung mit einer fundierten Ausbildung ein wesentlicher Erfolgsfaktor.

Im Rahmen eines vom österreichischen Bildungsministerium 2005 in Auftrag gegebenen Projekts ‚Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext‘ (EPIK) wurden zur Frage der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern fünf Domänen definiert, die eine systematische Darstellung dessen geben, was unter Professionalität vor dem Hintergrund der zentralen Aufgabe und in der Folge der typenbildenden Merkmale einer Profession zu verstehen ist. Der dem genannten Projekt zugrunde liegende Begriff von Professionalität erfasst diese als ein Zusammenspiel von Person und Struktur, von Rolle und deren individueller Interpretation. Wir schliessen uns mit diesem Zugang einerseits jenen professionssoziologischen Analysen an, die professionalisiertes Handeln als „widersprüchliche Einheit von ganzer Person und Rolle“ verstehen



(Oevermann 1996, S. 86) und andererseits Profession als Expertenberuf auffassen, in dem auf der Grundlage wissenschaftlicher Systematik und empirisch gesicherter, systematisierter Erfahrung Berufswissen produziert wird und auf den individuellen Fall vor dem Hintergrund eines an den Leitmotiven und Bestimmungen des jeweiligen Berufsfeldes entsprechenden Berufsethos angewandt wird (vgl. dazu u.a. Pfadenhauer 2003 und 2008, Oevermann 1996 und 2008, zum Begriff der „Profession“ als „profession de foi“ vgl. Derrida 2001, ebenso Schratz et al. 2007, Schrittmesser 2009, zum Begriff des Lehrers als Experten vgl. Bromme 1992, zum Begriff des „expert teacher“ vgl. u. a. Berliner 2004).

Die zur Anwendung kommenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in dem von uns entwickelten Ansatz nicht einfach als personale Kompetenzen, sondern vielmehr als komplexe *Kompetenzfelder* zu verstehen. Diese Domänen von Kompetenz erfassen Handlungsräume, in denen zwei Dimensionen wirksam sind: einerseits die Dimension des *Subjekts* mit seinem biographisch geprägten Wissen und Können und den darin angelegten Entwicklungsmöglichkeiten (Perspektive erster Person); andererseits die Dimension des *Systems* mit seinen Strukturen und Regeln und den darin enthaltenen Chancen und Grenzen (Perspektive dritter Person.) Dieses Konzept von Kompetenz bezieht sich auf Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung und an das von ihm vorgelegte Konzept der Dualität von Struktur und Handlung (*structure and agency*) (vgl. Giddens 1997). Giddens begreift Handeln als eine anthropologische Konstante. „Ein menschliches Wesen zu sein, heisst, ein zweckgerichtet Handelnder zu sein, der sowohl Gründe für seine Handlungen hat, als auch fähig ist, diese Gründe auf seine Befragung hin diskursiv darzulegen (oder auch: sie zu verbergen)“ (ebenda, S. 53).

Die Handlungsfähigkeit der Akteurinnen und Akteure und die Struktur als Beschränkungs-, aber auch als Möglichkeitsraum stehen im Zentrum des beschriebenen Ansatzes. Wenn Giddens Struktur als eine virtuelle Ordnung transformatorischer Relationen und soziale Systeme in der Folge als reproduzierte soziale Praktiken (vgl. S. 69) begreift, bedeutet das in der Folge, dass „gemäss dem Begriff der Dualität von Struktur ... die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren, sind“ (ebenda, S. 77). Strukturen bewirken somit sowohl die Kontinuität als auch die Veränderung von institutionell geregelten sozialen Interaktionen. Dieser doppelte Strukturcharakter zusammen mit der Annahme grundsätzlicher Handlungsfähigkeit der individuellen Akteurinnen und Akteure ist als zentrales dynamisches und kreatives Moment der im Folgenden beschriebenen Domänen zu verstehen. Diese sind als Kompetenzfelder zu begreifen, in denen das Zusammenspiel

individuellen Handelns mit den gegebenen Bedingungen zu Ergebnissen führt, die ihrerseits wieder Ausgangspunkt und Voraussetzung neuen Handelns werden können:

1. *Reflexions- und Diskursfähigkeit: das Teilen von Wissen und Können*  
Die Rede von Reflexionsfähigkeit bzw. Reflexivität stellt ein Leitmotiv in der Debatte um Professionalität dar. Damit ist sowohl die Fähigkeit gemeint, in kritische Distanz zum eigenen Handeln zu treten und dieses auf seine Wirkungen hin zu befragen, als auch Offenheit für den Dialog mit Kolleginnen und Kollegen zu entwickeln. Daher ist Diskursfähigkeit eng mit Reflexivität verbunden, da Reflexion ohne die diskursive Aufarbeitung von sich ergebenden Fragestellungen nicht möglich ist. Unter Diskursfähigkeit ist die Entfaltung einer differenzierten Fachsprache zu verstehen, die erstens eine methodisch sichere Begriffsbildung und damit ein gezieltes Herausarbeiten pädagogischer Frage- und Problemstellungen fördert und zweitens eine deutliche Abgrenzung zu einer laienhaften Beschreibung pädagogischer Situationen ermöglicht.
2. *Professionsbewusstsein: sich als Expertin bzw. Experte wahrnehmen*  
Lehrerinnen und Lehrer sind öffentliche Personen und haben eine ‚öffentliche Verantwortung‘ (vgl. dazu u.a. Terhart 2002, S. 101 f.). Es ist daher zu erwarten, dass sie als Expertinnen und Experten am öffentlichen Diskurs über Bildung und Schule teilnehmen, dass sie Stellung beziehen und Aufklärung vorantreiben. Allerdings gilt es auch, mit entsprechendem Grenzbewusstsein zwischen ‚ganzer Person und Rolle‘ zu unterscheiden. Das heisst auch, sich seiner Rolle, ihrer Funktionen und Aufgaben sowie ihrer Grenzen bewusst zu sein und nicht dort als ‚ganze Person‘ zu agieren und auf Nähe und Freundlichkeit zu setzen, wo professionelle Abgrenzung gefragt ist. Überzogene Anforderungen, die seriös nicht bewältigt werden können, gilt es daher ebenso zurückzuweisen wie den öffentlichen Auftrag, den die Lehrerverberufung zu erfüllen hat, anzunehmen und mit Leben zu erfüllen.
3. *Kollegialität: die Produktivität von Kooperation*  
Um kollegialen Austausch voll entfalten zu können, bedarf es der Entwicklung innovativer Organisationsformate, die Kollegialität im Sinne einer *professional (learning) community* fördern und einen Ort anbieten (vgl. dazu u.a. Bensen & Rolff 2006, Schrittmesser 2004), an dem das professionsbezogene Wissen im Dialog zu vertiefen und zu erweitern ist. Ergebnisse diverser einschlägiger Studien zeigen mit grosser Übereinstimmung, dass Kooperationen nicht nur entlastend für die einzelne Lehrerin, den einzelnen Lehrer wirken, sondern auch

signifikant positive Auswirkungen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aufweisen (vgl. dazu das diesem Thema gewidmete Heft 2 der *Zeitschrift für Pädagogik* 2006). Die professionelle Gemeinschaft könnte zudem jener Ort werden, der den geeigneten Rahmen für das Ausüben der öffentlichen Argumentationspflicht professionalisierten Handelns darstellt.

4. *Differenzfähigkeit: der Umgang mit grossen und kleinen Unterschieden*  
Differenzfähigkeit umfasst die Kompetenz, den unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Lernstilen sowie der Bandbreite an verschiedenen Interessen, Leistungs- und Lernbereitschaften von Schülerinnen und Schülern mit Zugewandtheit und Know-how einfühlsam zu begegnen. Differenzfähigkeit bedeutet auch, der Vielfalt der Kulturen, die in Schulklassen vertreten sind – inklusive der Kulturen der Geschlechter –, aber auch den verschiedenen Ansprüchen von Schülerinnen und Schülern, insbesondere auch jenen mit besonderen Bedürfnissen, Rechnung tragen zu können. Das Eigenrecht des lernenden Subjekts steht im Mittelpunkt. (vgl. dazu u.a. Prengel 2006)
5. *„Personal Mastery“: die Kraft individueller Könnerschaft*  
Der Begriff der ‚Personal Mastery‘ stammt aus dem Repertoire des Organisationstheoretikers Peter Senge und wird insofern als prägnant und passend erachtet, als er veranschaulicht, dass das ‚professionelle Selbst‘ (Bauer 2000, S. 61 ff.) und damit die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers als Verwirklichungsinstanz von Professionalität zu betrachten ist. Persönliche Könnerschaft bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit, erworbenes Expertenwissen effizient anzuwenden, sondern meint vor allem auch den Umgang mit sich selbst. Diese Domäne ist als das Ergebnis eines individuellen Lern- und Bildungsprozesses zu verstehen, in dem erworbene Erfahrungen integriert und genutzt werden, aber auch Offenheit für Neues der jeweiligen Situation besteht.

#### **8.4 Fazit: Von ‚good practice‘ zu ‚next practice‘ – das Bildungssystem neu denken**

Da internationale Studien belegen, dass hochwertige Lehrerarbeit unmittelbar mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zusammenhängt, ist dem Thema Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit einzuräumen (vgl. u.a. Darling-Hammond 2000, Berliner 2004, Wu 2005). Aufgrund der in den bisherigen Abschnitten aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklungsrich-

tungen ist Lehrerbildung künftig durch plurale Leitmotive geprägt: Wissen und Können in den Bereichen Sprache(n), Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Neue Medien zu vermitteln, wird auch in Zukunft einen hohen Stellenwert im Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern einnehmen. Daher ist eine qualitativ hochwertige, akademisch fundierte Ausbildung in den Fächern weiterhin ein zentrales Ziel von Lehrerbildung. Daneben tritt jedoch zunehmend auch die Aufgabe, nicht nur jene Basiskompetenzen zu lehren, die Anlässe zum Weiterlernen darstellen, sondern den Heranwachsenden auch solche Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen ermöglichen, aktiv als verantwortungsvolle Bürgerinnen und Bürger am gesellschaftlichen Leben einer demokratischen Gemeinschaft teilzunehmen und für sich ein ‚glückliches Leben‘ gestalten zu können. Letzteres wird vermutlich nicht mehr auf geregelter Arbeitsplatzsicherheit und konstanten Beziehungsmustern beruhen, sondern auch biografische Brüche und gesellschaftlich diskontinuierliche Entwicklungen aufweisen.

Das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern wird damit zunehmend anspruchsvoller und vielfältiger und ist als ein offener Möglichkeitsraum zu betrachten. Was konstant zu bleiben scheint, ist die Anforderung, Probleme *autonom* und unter Rückgriff auf wissenschaftlich (theoretisch und empirisch) abgesicherte Wissensbestände (‚evidence-based‘) zu *antizipieren* bzw. zu *identifizieren*, *Lösungsmöglichkeiten zu entwerfen*, *umzusetzen* und auf ihre *Wirksamkeit zu überprüfen*. Um diese Art von *autonomer Expertenkompetenz* entfalten zu können, werden in Aus- und Weiterbildung Komponenten von eigenständigem, forschendem Lernen, aktiver Einbindung in Forschungsprojekte, Fallanalyse, und damit in Verbindung die Entwicklung hermeneutischer Fähigkeiten zum selbstständigen Erfassen und Deuten von Situationen vorzusehen sein.

Wir werden mit den Kenntnissen von gestern aber nicht alle Fragen von heute oder morgen beantworten können. Daher werden auch Fähigkeiten benötigt, die über das bisherige Wissen hinausgehen und entstehende Zukunftsräume zu gestalten vermögen. „Wer Dinge nachhaltig gestalten will, darf aber nicht nur auf vergangene Erfahrungen zurückgreifen, er muss auch die eigenen Potentiale und noch im Entstehen begriffene Entwicklungen erspüren [...], denn wir alle tragen riesige, nicht genutzte Potentiale in uns. Es ist, als würden wir in einem Haus mit vielen Zimmern leben – aber nur zwei davon nutzen. Viele wissen gar nicht von dem leer stehenden Raum. Andere haben vielleicht eine Ahnung davon, versuchen sogar, die leeren Zimmer zu betreten. Aber wir haben keinen Erfolg. Weil wir nicht gelernt haben, die tieferen Schichten des Lernens, des Werdens und der Veränderung wirklich zu erreichen“ (Scharmer 2007, S. 116 f.). Wir benötigen Unterstützung, um problematische Verhaltensmuster und Hand-

lungsroutinen zu irritieren, zu ‚verlernen‘ und das Handlungsrepertoire zu erneuern und zu erweitern.

Lehrerbildung ist demnach nach dem Vorbild der Ausbildung zu einer klassischen (‚klinischen‘) Profession zu konzipieren: Akademische Fundierung, ‚klinische‘, d.h. supervidierte Praxiseinführung, systematisch begleitete erste Praxisjahre und die Verpflichtung zu kontinuierlicher Weiterbildung sind als wesentliche Anteile eines solchen Professionalisierungsprozesses bzw. Professionalisierungskontinuums zu betrachten. Und dennoch kann nicht von ‚klassischer Lehrerbildung‘ die Rede sein, da sowohl Verständnis und Akzeptanz, vor allem aber die Strukturen für die hier skizzierte Orientierung von Lehrerbildung erst geschaffen werden müssten: „Bildungsstätten müssen wieder werden, was sie einst waren: Orte, an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind“ (ebenda, S. 112).

Hier stehen wir noch am Anfang einer Entwicklung, die einerseits institutionalisierte Formen der Professionalisierung für gesellschaftliche Aufgaben benötigt, andererseits neue Formen der weitreichenden Vernetzung von Wissen und Praxis, von Forschung und Beruf, von Ausbildungs- und Berufspraxis voraussetzt, wie sie z.B. in Österreich gegenwärtig in der von der OECD als zukunftsweisend ausgewählten ‚Leadership Academy‘ erprobt werden (vgl. Schley & Schratz 2006, Stoll, Moorman & Rahm 2008). Ein Gutteil der Forschungsprojekte und der ‚klinischen‘ Phasen der Lehrerbildung sollten in enger Kooperation mit Schulen und außerschulischen Partnern durchgeführt werden. Schulen werden auf diese Weise Orte der professionellen Begegnung, an denen gelernt wird, neue Lösungen und Handlungsimpulse zu (er)leben.

Um die genannten Akzentuierungen des Lehrerberufs realisieren zu können, ist es für Schulen und insgesamt für das Bildungssystem erforderlich, alte Muster und Routinen zu verabschieden. Es genügt nicht, einzelne Schulen zu ‚good practice‘ anzuspornen. Das Bildungssystem als Ganzes wird zu einem *Lernenden System*, dessen Akteurinnen und Akteure bereit sind, Strukturen so zu gestalten, dass sie den jeweils laufenden Anforderungen entsprechen.

## 8.5 Literatur

- Adorno, T. W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, T. W. / Kadelbach, G. (Hrsg.) (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*

- 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70 - 87.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007<sup>4</sup>): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J./Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K.-O./ Kopka, A. (1994): Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: Rolf, H.-G. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6*. Weinheim/München: Juventa, S. 267 - 307.
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, J./Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55 - 72.
- Benner, D. (Hrsg.) (2007): *Bildungsstandards*. Paderborn: Schöningh.
- Berliner, D. C. (2004): Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. In: *Bulletin of Science Technology & Society*, 24 (3), pp. 200 - 212.
- Berger, P./ Luckmann, T. (1977<sup>5</sup>/1966): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmut Plessner*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bonsen, M./ Rolf, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 167 - 184.
- Boos, F. (1991): Zum Machen des Unmachbaren. Unternehmensberatung aus systemischer Sicht. In: Balck, H./ Kreibich, R. (Hrsg.): *Evolutionäre Wege in die Zukunft. Wie lassen sich komplexe Systeme managen?* Weinheim: Beltz, S. 101 - 127.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe, S. 177 - 212.
- Caselmann, C. (1949): *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Klett.
- Casey, K. (1992): Why do progressive women activists leave teaching? In: Goodson, I. F. (Hrsg.): *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, S. 187 - 208.
- Comenius, J. A. (1985/1632): *Grosse Didaktik*, hrsg. u. übers. v. A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In: *Education policy analysis archives*, 8 (1), <http://epaa.asu.edu/epaa/> (15.10.2009).
- Derrida, J. (2001): *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Enders-Drägässer, U./Fuchs, C. (Hrsg.) (1993): *Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Enzelberger, S. (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim/München: Juventa.
- European Commission (2007a): *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2007b): *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Commission.
- Faulstich-Wieland, H./ Weber, M./ Willems, K.(2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H.(1980): *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Giddens, A.(1997<sup>3</sup>/1984): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Gudjons, H. (2000): Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: Bastian, J./ Helsper, W./Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 33 - 51.
- Horstkemper, M. (2000): Geschlecht und Professionalität. Lehrer und Lehrerinnen – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Bastian, J./Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 87 - 105.
- Hargreaves, D. H. (2003): From Improvement to Transformation. Keynote bei der ICSEI Conference „Schooling the Knowledge Society“ vom 5. - 8. 01. 2003.
- Hentig, H. von (1996): Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: Hänsel, D./ Huber, L. (Hrsg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz, S. 17 - 38.
- Hentig, H. von (2006): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein*. München: Hanser.
- Herrmann, U. (2000): Der lange Abschied vom „geborenen Erzieher“. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag – Erwartungen, Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70ern. In: Bastian, J./Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 15 - 32.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Industriellenvereinigung (2007): *Zukunft der Bildung: Lehrerinnen & Lehrer*. Wien: Industriellenvereinigung.
- Klafki, W. (1983): Zur Frage nach der Pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuerer Diskurstheorien. Bemerkungen zur Problemgeschichte und zur sokratischen Gesprächsführung. In: Horster, D./Krohn, D. (Hrsg.): *Vernunft, Ethik, Politik*. Hannover: SOAK-Verlag, S. 277 - 300.

- Lay, W. A. (1920<sup>4</sup>): *Experimentelle Didaktik*. Leipzig.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70 - 182.
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./ Busse, S./Humrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55 - 77.
- Oser, F./ Spychiger, M. (2006): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pfadenhauer, M. (2003): *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M./Brosziewski, A. (2008): Professionelle in Organisationen. In: Helsper, W./ Busse, S./Humrich, M./ Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79 - 97.
- Prenzel, A. (2006<sup>3</sup>): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (15.10.2009).
- Rebel, K. (1970): Das Problem der Unterrichtsmethode, dargestellt an ausgewählten Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil 1: Theoretische und methodologische Grundlegung*. Weinheim: Beltz, S. 2 - 134.
- Scharmer, C. O. (2007): Entdecke die Möglichkeiten. In: *brandeins Wissen: Notizen Bildung*, 1. 6. 2007, S. 111 - 120.
- Schley, W./Schratz, M. (2006): Leadership Academy – Professionalisierung von Führungspersonen. In: *Schulmanagement* (2), S. 28 - 30.
- Schratz, M. (1996): *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1998): *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M./Thurn, S. (2002): Schulreformer, kommst du nach PISA ... berichte, du habest auch Schülerinnen und Schüler gesehen: unterwegs! In: *Lernende Schule* (19), S. 11 - 17.
- Schratz, M./Wieser, I. (2002): Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In: Brunner, H./ Mayr, E./Schratz, M./Wieser, I. (Hrsg.): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: Studienverlag, S. 13 - 43.



- Schratz, M. (2003): *Qualität sichern – Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M./Schrittesser, I./Forthuber, P./Pahr, G./Paseka, A./Seel, A. (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. In: Kraller, C./Schratz, M. (Hrsg.): *Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 123 - 138.
- Schratz, M. (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: *Lernende Schule*, 12 (46-47), S. 16 - 21.
- Schrittesser, I. (2004): Professional Communities: Zur Grundlegung und Implementierung neuer Ausbildungsorte für professionalisiertes Handeln. In: Krainz-Dürr, M./Enzinger, H./Schmoczer, M. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. Kärnten: Drava, S. 105 - 114.
- Schrittesser, I. (2009): *Professionalität und Professionalisierung*. Wien u.a.: Peter Lang.
- Stoll, L./Moorman, H./Rahm, S. (2008): Building leadership capacity for systemic improvement in Austria. In: Pont, B./Nusche, D./Hopkins, D. (Hrsg.): *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on Systems Leadership*. OECD, Paris, pp. 215 - 252.
- Terhart, E. (2002): *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Wu, R. T.Y. (2005): Relationship Between Teachers' Teaching Effectiveness and School Effectiveness in Comprehensive High Schools in Taiwan, Republic of China. Paper Presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference, Barcelona/Spain.
- Zeitschrift für Pädagogik (2006): *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern* (2).
- Ziehe, T. (1996): *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim/München: Juventa.

## Weiterlesen

*Journal für LehrerInnenbildung Heft 3/2009: Den Berufseinstieg gestalten*

Der Berufseinstieg stellt in der wissenschaftlichen Debatte die zentrale Schaltstelle für die "Berufstauglichkeit" von Lehrerinnen und Lehrern dar. Hier prallen nicht nur die Ansprüche von Theorie und Praxis aufeinander, sondern es zeigt sich auch die Innovationskraft neuen Professionswissens gegenüber der herrschenden Unterrichtskultur. Daher ist die sogenannte "Induktionsphase" international in den Fokus des Interesses gerückt. Dieser Band gibt Einblick in internationale Programme zur Unterstützung des Berufseinstiegs und liefert auch konkrete Anregungen für die Entwicklung der beruflichen Identität und Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase.

*Kraller, Christian, Schratz, Michael (Hrsg.) (2007): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.*

Dieser Sammelbands stellt innovative Ansätze der kompetenzorientierten Lehrerbildung vor. Die Beiträge zeigen theoriebasierte, heterogene Zugänge, Möglichkeiten und Wege auf und

eröffnen neue Perspektiven zur Professionalisierung im Lehrerberuf. Über das Exemplarische hinaus spielt dabei die Reflexion des kompetenzorientierten Zugangs insbesondere in verschiedenen Phasen und auf unterschiedlichen Ebenen eine zentrale Rolle. Der Bogen der behandelten Themen reicht von grundlegenden Fragen zum Kompetenzkonzept über curriculare bzw. ausbildungsspezifische Aspekte, den Transfer in den Berufsalltag bis hin zu organisationalen und systembezogenen Fragen der Implementation kompetenzorientierter Curricula.

*Paseka, Angelika, Schratz, Michael, Schrittemser, Ilse (2010): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas (in Druck)*

Der Band stellt ein Konzept professionellen pädagogischen Handelns vor, das den Stand der Debatte zur Professionalität aufgreift und versucht, die aktuell diskutierten Positionen quer und neu zu denken. Die Autor/inn/en führen Domänen von Professionalität als Kompetenzfelder ein, in denen Professionalität nicht nur als individuelles Wissen und Können Einzelner erfasst wird, sondern im Zusammenspiel von personalen und strukturellen Rahmenbedingungen eine neue Qualität gewinnt. Die Möglichkeiten eines Musterwechsels im Bildungssystem und im Handeln der einzelnen Lehrpersonen werden sichtbar, nicht ‚good practice‘ oder ‚best practice‘, sondern ‚next practice‘ kommt ins Spiel.