

Profession Pädagoge Die Lehrerin / der Lehrer als pädagogischer Profi

Referat an der Tagung „Treibhäuser Co.“ vom Netzwerk Archiv der Zukunft
Rorschach, 04.10.2008

1. Einleitung

Der Lehrer/die Lehrerin als pädagogischer Profi. Das Thema unserer Klausur ist ganz einfach: Es gab Zeiten, da wurden zu den olympischen Spielen nur Amateursportler/innen zugelassen. Profis wurden ausgesperrt oder zumindest als Zöllner, Berufsmilitärs, Polizistin oder so getarnt. Der Sport zeigt: Man mutiert von der Amateurin zum Profi, indem man keinem anderen Beruf mehr nachgeht, sondern sich vollumfänglich dem Sport widmet.

So gesehen ist es einfach: alle, die sich vollumfänglich als Lehrerin / Lehrer betätigen, sind Profi.

Andererseits ist unser Thema äusserst komplex, widerständig an verschiedenen Ecken. Nimmt man den Obertitel „Profession Pädagoge“, dann wird die Unmöglichkeit des Unterfangens offensichtlich:

- Seit Jahrzehnten - im Programmheft wird bereits Sigmund Freud zitiert - wird davon gesprochen, dass der Lehrberuf eine unmögliche Profession sei. Ich komme darauf zurück.
- Zudem wird im Kongresstitel Profession nicht mit einem Beruf verbunden, sondern mit ‚Pädagoge‘. Wer wagt schon von sich zu sagen: „Ich bin Pädagogin, ich bin Pädagoge.“ Dieser Begriff ist in seiner Überhöhung vielleicht einigen meist verstorbenen Ausgewählten vorbehalten: Pestalozzi, Montessori, Hartmut von Hentig... Zumindest 15 cm Buchtitel im Gestell gehören wahrscheinlich schon dazu, bis man sich zur Profession Pädagoge zählen könnte. Da ist es einfacher sich als Lehrperson zu bezeichnen. Aber ist man damit wie ein Tour de France Fahrer auch schon Profi oder gar ein pädagogischer Profi¹?

Gehen wir aus von einem Beispiel

In einer Gruppenarbeit in einer 4. Klasse bemerkt die Lehrperson plötzlich, dass in einer Gruppe Kinder Unruhe aufkommt: Alexander schreit Enid an: „Mach auch mal was, glaubst du eigentlich, wir müssen alles selber machen!“ Er springt auf und ballt die Fäuste. Enid, die am Rand sitzt, weicht erschrocken noch weiter zurück.

Wie nun handelt ein professioneller Pädagoge, eine professionelle Pädagogin? Darf er/sie rufen: „Stopp, rauft euch zusammen!“ und sich nicht mehr weiter um die Sache kümmern? Müsste er/sie hinspringen und für Enid Partei ergreifen? Oder was?

¹ Nebenbemerkung: Ich finde keine weibliche Form von Profi - die Profi geht nicht oder ist das ein Überbleibsel aus der Zeit als nur Männer Profi wurden, da die Frauen so oder so unprofessionell Hausfrauen waren. Oder ist die weibliche Form von Profi gar Professorin?

2. Professionelle Lehrpersonen aus Sicht von Studierenden

Ich habe meine Studierenden (übrigens sind in dieser Klasse lauter Frauen) nach dem Praktikum gefragt, ob sie die Lehrperson, bei denen sie im Praktikum gewesen sind, als Profi bezeichnen würden. Das Zögern von vielen zeigte, dass sie unsicher waren. Etwa ein Drittel meinte ja, ein Drittel sprach von „halbpatzigen Profis“, ein Drittel verneinte eher.

Die Studierenden haben Kriterien für professionelles Verhalten von Lehrpersonen notiert. Zusammenfassend wird professionelles Verhalten kombiniert mit:

- Erfahrung
- Haltungen: Engagement, Offenheit, Lernwille, Gerechtigkeit
- Angemessenem Umgang mit den Kindern: Wertschätzung, stimmige Nähe – Distanz, Hinwendung zum Einzelnen
- Guter Unterricht: Überblick, Organisation, Lernzielorientierung, erfolgreiche Vermittlung
- Verbindung von Theorie und Praxis, kritisches Reflektieren
- Umgang mit dem Umfeld: Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, Austarieren der eigenen und fremden Ansprüche
- Aktiver Weiterbildung
- Dem gewissen Etwas

3. Der Lehrberuf – eine unmögliche Profession!?

Im Alltag und in der Ausbildung bestehen also durchaus Kriterien für Professionalität, entgegen all der ungelösten Diskussionen in wissenschaftlichen Kreisen: Da wird dem Lehrberuf gesagt, er sei höchstens „semi-professionell“, ein unmöglicher Beruf, habe strukturelle Defizite. Die Arbeit wird als unlösbare Zumutung, jedenfalls nicht als professionell gestaltbar betrachtet (vgl. dazu *Thenorth, H.-E. 2006*). Die Hauptvorwürfe wiegen schwer:

- Der Lehrberuf stecke voller Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit, Ungewissheit, voller un-aufhebbarer Antinomien.
- Die Lehrpersonen hätten keine verbindliche gemeinsame Berufssprache und Begrifflichkeit.
- Der Beruf habe ein Technologie-Defizit, sei nicht-standardisierbar, deshalb gebe es kein beschreibbares professionelles Handlungsrepertoire, keine pädagogische Technologie, die anerkannt sei.
- Wo dies fehlt, fehlt auch ein Konsens über den Kern der Ausbildung des Berufswissens und es kann keinen verbindlichen Berufskodex mit verbindlichen Normen und Haltungen entstehen.

Leichtfertig können wir diese Vorwürfe nicht vom Tisch wischen: Die Diskussionen in den Lehrerinnenzimmern sind (bisweilen beschämende) Zeugnisse von fehlendem Konsens unter den Lehrpersonen bezüglich richtigem Umgang, bezüglich gewisser Haltungen und Normen.

Mir scheint jedoch: Die obigen Vorwürfe stammen aus einer Zeit, die geprägt ist von Bildern von Professionen, die es heute nicht mehr gibt. Auch bei den Vorzeigeprofessionen Jurisprudenz und Medizin werden diese Kriterien fragwürdig. Der Konsens über das geteilte Berufswissen ist beim Ärztestand zurzeit vielleicht noch grösser, aber angesichts der Fülle an Alternativmethoden, die ins Regelwissen eindringen, ebenfalls bedroht.

Ich halte es mit *Thenorth* (a.o.O.) der die Unbestimmtheit der pädagogischen Situation als spezifisch pädagogisch betrachtet. Es gelte das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ergebnisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen, Überraschungsfähigkeit zur Routine werden zu lassen. Es gelte, gute Ordnungen herzustellen, Lerngeschichten zu konstruieren, ohne den Kontakt zu den allgemeinen Zielen zu verlieren, kunstgerecht, der Technologie der Profession gemäss.

4. Gut unterrichten

Ein Profi muss im Kerngeschäft gut sein, muss gut unterrichten.

Seit mehr als 100 Jahren sucht die Wissenschaft Antwort auf die Frage, was gute Lehrerinnen und Lehrer ausmacht. Der Hauptauftrag der Lehrperson ist das Unterrichten. So wurde sehr viel investiert, Kriterien für guten Unterricht zu bestimmen und zu erfassen.

Hilbert Meyer (2004) stellt folgende 10 empirisch abgesicherte Gütekriterien für guten Unterricht vor.

Merkmale	Stichwörter
Klare Strukturierung des Unterrichts	Funktionierendes Unterrichtsmanagement, erkennbarer roter Faden, Rituale
Hoher Anteil an Lernzeit	Tatsächlich für das Lernen aufgewendete Zeit der Lernenden
Lernförderliches Klima	Gegenseitiger Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit der Lehrperson, Fürsorge des Lehrers und der Lernenden untereinander
Inhaltliche Klarheit	Verständlichkeit der Aufgaben, plausibler thematischer Gang, klare Ergebnissicherung
Sinnstiftendes Kommunizieren	Im Austausch dem Lehr-Lernprozess und den Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben. Metakognition
Methodenvielfalt	Vielfalt an Inszenierungstechniken, Handlungsmustern, variable Verlaufsformen, Ausbalancierte Grundformen
Individuelles Fördern	Das Potential des Einzelnen entfalten, individuelle Unterstützung
Intelligentes Üben	Ausreichende, passgenaue Übung, Entwickeln von Übungskompetenz und von Lernstrategien, gezielte Hilfestellungen
Transparente Leistungserwartungen	Angepasstes Lernangebot, Arbeitsbündnis, zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt
Vorbereitete Umgebung	Gute Ordnung, funktionale Einrichtung, Raum nutzen

Heisst nun „Professionell unterrichten“ alle diese Merkmale einzuhalten? Einer der einflussreichsten erziehungswissenschaftlichen Forscher der letzten Jahrzehnte, *Franz E. Weinert*, fasst zusammen: „Lehrer können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermassen guten und erfolgreichen Unterricht machen.“ (1996, 143).

Die Scholastik-Studie hat gezeigt, dass bei den besten Klassen diese Merkmale unterschiedlich ausgeprägt gewesen sind, sich recht bizarre Merkmalsprofile zeigten (*Weinert/Helmke* 1997, S. 472). Gute Lehrerinnen und Lehrer sind also nicht perfekt im Inszenieren von gutem Unterricht, sondern können Defizite in einen Merkmalsbereich in andern ausgleichen.

Und dennoch müssen Lehrerinnen und Lehrer vieles können. Um das Lehr-Lerngeschehen für möglichst viele Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erfolgreich zu gestalten, d.h. nachhaltiges Lernen auszulösen braucht es adaptive Lehrkompetenz:

- Sachkompetenz (reichhaltiges flexibel nutzbares Sachwissen)
- Diagnostische Kompetenz (Fähigkeit, die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse und -ergebnisse zutreffend einschätzen)
- Didaktische Kompetenz (reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können)
- Klassenführungskompetenz (Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden aktiv, anhaltend und ohne viel störende Nebenaktivitäten sich mit dem Inhalt auseinandersetzen) (*Beck et al.* 2007, 198)

5. Gute Lehrerinnen und gute Lehrer

Gute Lehrpersonen sind nach *Weinert* also kompetente Wissens- und Könnensvermittler/innen mit einem persönlichen aber effektiven Lehrprofil, mit in Fleisch und Blut übergegangenen Diagnose- und Förderkompetenzen, Vermittlerinnen und Vermittler von Lern- und Arbeitshaltungen.

Darüber hinaus sind Lehrerinnen und Lehrer Beziehungsarbeiter/innen. Positive zwischenmenschliche Beziehungen zum Gegenüber, zum Kind sind unersetzbar. Er sagt: „Man kann nicht dadurch guter Lehrer werden, dass man oberflächlich lernt, wie man Schülern akzeptierend und unterstützend begegnet, wenn nicht zugleich auch spontane („echte“) Gefühle der persönlichen Zuwendung, der Sympathie, der Unterstützung und der Zufriedenheit mit den Kindern zum Ausdruck kommen.“ (1996, 144)

Klippert fordert in diesem Kontext von Lehrpersonen Emotionale Kompetenz, dass sie sich identifizieren mit ihrer pädagogische Arbeit, dass sie den Kindern und Jugendlichen Freude, Optimismus, Wärme und Empathie zeigen und sich auszeichnen durch Gelassenheit, Fairness, Offenheit und Frustrationsintoleranz. (2004, 120)

Der Lehrberuf aber umfasst mehr als das Unterrichten mit dem Kind, den Kindern. 2003 hat die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und –direktoren (d.h. unsere Konferenz der Kultusminister) eine Task Force „Lehrberufsstand“ Thesen zur Zukunft des Lehrberufs verfassen lassen. Die 8 Thesen (*Bucher, B. & Nicolet, M.* 2003) zeigen, dass der Lehrberuf nicht mehr auf die Kernaufgabe im Lehren in der Klasse zu reduzieren ist. Darüber hinaus ist die Lehrperson

- Führungskraft mit gesellschaftlicher Orientierungsfunktion:
Wir brauchen Lehrpersonen mit einem weiten Horizont und mit geschärftem Bewusstsein für die Gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven unserer Gesellschaft.
- Akteur der sozialen Integration:
Wir brauchen Lehrpersonen, die in diesem sozialen Netz einen aktiven Part übernehmen – bei der Koordination der gesellschaftlichen Instanzen und bei der sozialen Integration
- Teamworker, Gesprächspartnerin, öffentlichkeitsbewusste Dienstleisterin:
Wir brauchen Lehrpersonen, die bereit und fähig sind im Verbund mit Kolleg/innen, Spezialis-

tinnen und Erziehungsberechtigten Bildungs- und Erziehungsarbeit als Dienstleistung an der Öffentlichkeit zu gestalten.²

- Expertin im Umgang mit Veränderungen:
Wir brauchen Lehrpersonen, die individuelle Entwicklungen und Prozesse des Wandels professionell gestalten können.
- Selbstbewusste Menschenbildnerin:
Wir brauchen Lehrpersonen, die den langfristigen Bildungsauftrag gegenüber bildungsfremden Ansprüchen selbstbewusst durchsetzen und nachhaltig umsetzen können.

Der pädagogische Profi ist nicht mehr länger ein griechischer Diener, der das einzelne Kind zur Unterweisung führt. Er ist ein Akteur in einem gesellschaftlichen Kontext, in der die Schule eine entscheidende Sozialisationsinstanz in einer von Wandel geprägten Gesellschaft ist. Die in der Schule Tätigen müssen Mitplayer im temporeichen gesellschaftlichen Erneuerungsprozess werden, wollen sie nicht selber Opfer werden.

6. Professionelle Lehrpersonen

Es wird viel in die Professionalisierung der Lehrpersonen investiert. In der Schweiz hat die Untersuchung von Oser/Oelkers (2001) einen Schock ausgelöst. Der Vorwurf, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beliebig sei, hat die Neukonzeption der PH nachhaltig beeinflusst. Als Konsequenz wurden für die Ausbildungssysteme Standards und darauf abgestimmte Handlungskompetenzen festgelegt. Statt der Input- wurde eine Output-Steuerung forciert. Man muss / soll / und will definieren und letztendlich überprüfen, was die Studierenden am Schluss der Ausbildung oder am Schluss der Berufseinführung können (sollen).

Eine gewisse Normierung im Lehrberuf soll das „Anything goes“ ersetzen. In die gleiche Richtung gehen die Beschlüsse der HRK (Hochschulrektorenkonferenz) in Deutschland, die in ihren Empfehlungen von 2006 zur Zukunft der Lehrerbildung von unverkennbaren Defiziten spricht und fordert, dass Kerncurricula definiert werden. Damit sollen berufsbezogene Kompetenzen (Fach- und Methodenkompetenzen) und ein zusammenhängendes, berufsbezogenes Wissen auf der Basis der Fachdisziplinen und der Bildungsansprüche der Schule erlangt werden.

Auch wir nehmen diese Forderungen ernst. Zu lange haben wir uns damit begnügt, vage Ziele zu definieren und viel in den Input investiert. Wir haben uns aber nicht wirklich gefragt, ob die nötigen Kompetenzen auch wirklich erarbeitet werden, was die Lehrpersonen letztendlich wirklich können. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt nun Gegensteuer. Wir arbeiten z.B. zusammen mit der PH Weingarten und PH Zürich an einem länderübergreifenden grossen Forschungsprojekt zur „Standarderreichung“ (Baer et al. 2007). In einer Längsschnittstudie wird untersucht, wie sich die Lehrkompetenz während der Ausbildung und nachher beim Berufseinstieg entwickelt. Die Erfassung geschieht u.a. mit Vignetten, in denen die Studierenden/Lehrpersonen auf Situationen im Unterricht reagieren müssen. Vorgängig legten Fachpersonen fest, was professionelle Reaktionen sind.

² Klippert fordert deshalb Kooperationskompetenz: Die Lehrpersonen sind in der Lage im Team zu arbeiten und die gängigen Regeln konstruktiver Teamarbeit konsequent zu beachten und zu befolgen. Sie initiieren neue Teams, setzen sich für effektive Arbeitsbedingungen und Arbeitsprozesse ein (2004, 120).

Sie sehen, man versucht, professionelle Schemata zu definieren und zu erfassen, denn der Aufbau von Wissen allein genügt nach *Tenorth* (2006, 589f.) nicht. Es braucht fundierte Schemata, die die Bewältigung und das Gelingen der Praxis unterstützen. Sie verbinden Wissen mit Können. Und da müsste noch etwas Weiteres dazukommen: ein professioneller Habitus, Ethos.

Handwerk und Gesinnung muss in pädagogischen Berufen miteinander verbunden werden. Die normative Ebene kann im Pädagogischen nicht ausgegrenzt werden, auch wenn uns das manchmal lieb wäre. Im Gelingen gerinnt die Verbindung von Kompetenz und Ethos zu einer Weisheit der Praxis. (*Tenorth a.o.O.*)

Kompetentes professionelles Handeln von Lehrpersonen baut sich aber nicht einfach durch Erfahrung auf, Älter werden im Beruf bringt nicht zwingend professionelle Reife, Weisheit. Professionelle Lehrpersonen müssen Erfahrungen kritisch verarbeiten, ständig neu, als reflektierende Praktikerin, als reflektierender Praktiker (*Altrichter 2001*). Im Handeln oszillieren das Tun, die persönliche Theorie ständig zwischen dem Praxis- und dem Theoriewissen. Dabei werden Haltungen, wird der Ethos sicht- und erfahrbar.

Der pädagogische Profi ist sich bewusst, dass pädagogisches Handeln reflexive Distanz braucht. Es ist eine doppelte Reflexivität: Reflexion in der Handlung' und ‚Reflexion über die Handlung' (Metakognition). (*Meyer, 2004, 137f.*) Der Profi stellt sich dieser Herausforderung, als Einzelperson aber auch im Team, in der Inter- und Supervision, weil er sich bewusst ist, dass die Komplexität des pädagogischen Handelns der ständigen Reflexion und des kontinuierlichen eigenen Weiterlernens bedarf.

Zurück zum Beispiel am Anfang: Was heisst das nun?

Darf der Profi also rufen: „Stopp, rauft euch zusammen!“ und sich nicht mehr weiter um die Sache kümmern? Oder müsste er/sie hinspringen und für Enid Partei ergreifen?

Wir können es nicht sagen. Der Profi hat verschiedene Handlungsmuster/Schemata zur Verfügung und wird sie möglichst situationsangemessen einsetzen. Der Experte/die Expertin zeichnet sich dadurch aus, dass er/sie in kurzer Zeit eine Menge Informationen verarbeiten und abschätzen kann, welches Muster er/sie in einer spezifischen Situation anwenden kann.

Er/sie wird sich etwas mehr Zeit zum Abwägen nehmen als ein Novize/eine Novizin, einzelne Varianten durchgehen und sich dann aber schnell und intuitiv für ein Muster entscheiden.

Der Profi wird aber in der nachträglichen Reflexion über die Handlung ganz verschiedene Aspekte bedenken, die subjektiven Theorien mit Theoriewissensbeständen konfrontieren.

z.B. die Tauglichkeit der Aufgabenstellung und des Auftrags für die Gruppenarbeit

z.B. über die Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung der Beteiligten nachdenken

z.B. die Geschlechterzusammensetzung und deren Einfluss befragen

z.B. die normative Ebene in dieser interkulturell zusammengesetzten Kindergruppe anschauen

z.B. das dann gewählte persönliche Handeln von aussen betrachten und sich fragen, welche persönlich gefärbten Muster beim Handeln in Drucksituation durchschlagen und sich allenfalls einen Stoppbefehl für ähnliche Situationen auferlegen (Wahl 1991).

Vielleicht wird der Profi sogar das Beispiel in die Intervisionsgruppe von Kolleginnen und Kollegen einbringen und gemeinsam nach Erkenntnissen für sich und die Lerngemeinschaft der Lehrpersonen suchen.

Berufsbilder

Die Diskussion um Professionalisierung ist im Kontext von Berufsbildern zu sehen. Diese sind zu verschiedenen Zeiten durch unterschiedliche Facetten unterschiedlich ausgeprägt.

Ist die Lehrperson Künstler/in, Erste/r Bürger/in, Ingenieur/in oder Projektgestalter/in?

Lehrperson als	Künstler/in	Erste/r Bürger/in	Ingenieur/in	Projektgestalter/in
Lehrberuf als...	Kunst	Politik	Technik	Projekt
Basis	Intuition und Charisma	Res Publica	Empirische Unterrichtswissenschaft	Innovation
Berufswahl	Berufung	Öffentliche Mission	Beruf (systematische Ausbildung)	Mandat
Schule als	Modellhafter Lebensraum	Polis im Kleinen	Arrangierter Lernraum	Lernende Organisation
Horizont	Ideale Gemeinschaft	Funktionierende Gemeinschaft	Funktionierende Gesellschaft	Sich wandelnde Gesellschaft
Pädagogische Beziehung	Haltungs- und Wissensvermittlung: Prägen	Haltungs- und Wissensvermittlung: Überzeugen	Unterrichtsmethodik: Anleiten	Eigene Lernprozesse: Auseinandersetzen
Aussenwirkung	Lehrkunst	Gerechtigkeit und Chancengleichheit	Modernität und Professionalität	Qualitätsorientierung und Dienstleistung
Gewicht in der Lehrer/innenbildung	Persönlichkeitsbildung	Gesellschaftliche Kompetenz	Lehr- Lernkompetenz	Reflektierte (Selbst-)Lernprozesse

In Anlehnung an: *Bucher 2004*

Mir scheint, in den letzten Jahrzehnten standen die Perspektiven Ingenieur/in und Projektgestalter/in im Zentrum der Diskussionen stand. Das ist einerseits eine technologische Perspektive, mit der man den Lehrberuf und das pädagogisch-didaktische Geschehen in den Griff bekommen will. Andererseits ist der Lehrberuf konfrontiert mit dem Wandel der Gesellschaft, mit Unberechenbarkeiten. Der Lehrberuf wird zur Projektarbeit.

7. Profi -Pädagoge und Profi-Pädagoginnen ausbilden

Betrachten wir die vorgestellten Facetten, werden Perspektiven einer Lehrerinnenbildung sichtbar:

Professionalität legt Gewicht auf

- den Aufbau von Lehr und Lernkompetenzen, auf die Erarbeitung von Unterrichtstechnologien, auf das praxisnahe Entwickeln von Schemata und Handlungsrouinen im Unterricht. Profi-Lehrpersonen sind gute Ingenieure.
- reflektierte Selbstlernprozesse, die pädagogische Situationen in ihrer Komplexität und Offenheit ernst nehmen, die die pädagogischen Herausforderungen im Wissen ihrer letztendlichen Unfassbarkeit annehmen. Profi-Lehrpersonen sind gute Projektgestalter/innen.

- das Ausbilden eines Verständnisses, das Schule in einem gesellschaftlichen Kontext sieht, das die Interessen des lernenden Kindes mit Vehemenz zu verteidigt. Profi-Lehrpersonen sind gute Bürger.

Sind Profi-Pädagogen auch Künstler/innen?

Ich denke schon, obwohl diese Frage nach all den realistischen Wendungen der Wissenschaft ausser Mode geraten ist. Die Studierenden fordern in ihrem Nachdenken das gewisse Etwas. Vielleicht meinen sie damit das sensible Wahrnehmen, die persönliche Authentizität, die Kreativität, die es einem Künstler/einer Künstlerin ermöglicht, Menschen anzurühren, in diesem spezifischen Moment das Richtige zu tun, Resonanz zu erzeugen.

Und was sagen die Kinder und Jugendlichen ?

An der jährlichen Bildungsausstellung können die Jugendlichen ihr Idealbild einer Lehrperson mit Kügelchen darstellen. In Übereinstimmung mit vielen Untersuchungen ist die Ideallehrperson der Jugendlichen:

- geduldig
- fröhlich / humorvoll
- freundlich
- gerecht

Das stimmt ja auch zuversichtlich. Gesucht ist nicht der Superman, die Superwoman. Das kann bei den riesigen Ansprüchen, die vorher definiert worden sind, entlasten.

Die Kinder wollen keine perfekten Profis, auch nicht professionelle Lehrpersonen, sondern Menschen, die sie als Personen ernst nehmen, mit ihnen in eine intensive Beziehung treten. Sie wollen Pädagoginnen und Pädagogen. Keine mit romantisierendem Blick wie es in der Reformpädagogik verbreitet war und ist. Kinder wollen Menschen, die sie in ihrer Widersprüchlichkeit mit all ihre Schatten- und Sonnenseiten akzeptieren, die ihnen zeigen, dass sich das Leben lohnt, dass Schwierigkeiten überwunden werden können, dass der Reichtum der Welt und des Wissens ein ungeheurer Schatz ist, den es zu bergen, zu entdecken gilt. Sie wollen Menschen, die ihnen zeigen, dass sie eine Zukunft haben.

Wenn ich das so sage, frage ich mich, ob wir in unserer Ausbildung diese Grundhaltung wirklich fördern. Sind wir nicht zu sehr in einem technokratischen Lehrerbild verfangen, modularisiert, ECTS-strukturiert, verfangen in einer technokratischen Ingenieurkunst?

Wir bemühen uns Projektelemente einzubauen, thematisieren immer wieder, dass Lehrpersonen auch Bürger sind und sein müssen.

Wir versuchen auch Persönlichkeitsbildung zu betreiben, ohne dass wir dem so sagen – wir reden nämlich vom Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen. Wir versuchen in der Begleitung, den Studierenden ein echtes, spürbares Gegenüber zu sein.

Genügt das? Wir wissen es nicht. Wir sind gespannt, wie Sie unsere Bemühungen einschätzen. Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldungen auf unsere Einblicke, die wir Ihnen im nachfolgenden Rundgang und in den Foren gewähren wollen. Wir sind aber ebenso gespannt darauf, wie Sie versuchen, nicht nur professionelle Lehrpersonen auszubilden sondern den Studierenden und Lehrpersonen zu ermöglichen, Pädagoginnen und Pädagogen zu werden.

Literatur

Altrichter, Herbert (2001): The Reflective Practitioner. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung. 2, 56-60

Arbeitsgruppe ‚Lehrberuf‘ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2008): Lehrberuf – Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft. Bern: Generalsekretariat EDK

Baer, M. et al. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. Unterrichtswissenschaften, 1, 15-47

Beck, Erwin & Brühwiler, Christian & Müller, Peter (2007): Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In Lemmermöhle, Doris et al. (Hrsg.): professionell lehren, erfolgreich lernen. Münster: Waxmann

Bucher, Beat & Nicolet, Michel – Task Force ‚Lehrberufsstand‘ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003): Thesen Leitbild Lehrberuf. Diskussionspapier. Bern: Generalsekretariat EDK

Bucher, Beat (2004): Zukunft des Lehrberufs – was müssen Lehrpersonen können? Handout zum Referat gehalten an der Tagung der St. Galler Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung vom 20.11.2004 in Rorschach

Hochschulrektorenkonferenz HRK in Deutschland (2006): Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschliessung des 206. Plenums am 21.02.2006

Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

Klippert, Heinz (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim und Basel: Beltz

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor

Oser, Fritz & Oelkers Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33. Zürich: Rüegger

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.(2), 580-597

Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Weinert, Franz .E. (1996): Der gute Lehrer', ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (2), 141-151

Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz / Psychologie VerlagsUnion

Rundgang Ausgewählte Diskussionsthemen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Station Praxis (Basisstufe)

Ort: Basisstufenzimmer

Der Lehrer/innenbildung eröffnen sich durch eine frühzeitige und enge Verbindung mit Praxiserfahrungen Möglichkeiten zum Aufbau von reflektierten Handlungsrouinen. Dafür bedarf es hervorragender Praktikumslehrpersonen mit einer professionellen Haltung und Interesse an den Ausbildungsinhalten.

Station ‚Persönlichkeits‘bildung

Ort: Josephszimmer 135

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss Studierende stärken durch Forderung und Förderung, durch Konfrontation und Unterstützung. Dabei geht es nicht um Persönlichkeitsdiagnose, sondern darum, das individuelle Verhaltensrepertoire auszuweiten, auf hohe Ansprüche und Standards auszurichten. Studierende arbeiten kontinuierlich und systematisch an personalen und sozialen Kompetenzen.

Station ‚LP als Akteurin der Sozialen Integration, Gesellschaftsarbeiterin‘

Ort: Musiksaal

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung basiert auf einer umfassende Bildungsidee. Die Aus- und Weiterbildung tragen dazu bei, dass Lehrpersonen einen geschärften Blick für gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen bekommen. Lehrer/innen-Bildungsstätten sind kulturelle Begegnungsstätten, Orte politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Studierende werden in der LB unterstützt in ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Engagement.

Station ‚Regionales Didaktisches Zentrum‘

Ort: RDZ Stella Maris

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Orte, an denen innovatives Lernen beispielhaft gezeigt und erfahren werden kann. Lerngemeinschaften von unterschiedlichen Personen (Fachleute, Studierende, Lehrpersonen) planen, entwickeln, realisieren und reflektieren Lernangebote und Projekte. Diese Innovationsorte sind räumlich nahe bei den Lehrpersonen und stehen in enger Verbindung mit der PH. Sie entwickeln sich zum Motor der Schulentwicklung, werden zum Ort, wo auf kooperative Art / im Dialog der Umgang mit Veränderungen erprobt wird, wo das Projekt Schule auf die Zukunft hin gedacht wird.

Station ‚Offenheit und Wissenschaftlichkeit‘

Ort: Balkon oder Forschungsgang im Stella Maris

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss Offenheit ausstrahlen gegenüber den Grenzen des eigenen Landes, denen des eigenen Denkens, denen der eigenen Erfahrungsstrukturen.

Studierende nutzen die Möglichkeiten des Studierendenaustausches.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist der Wissenschaftlichkeit verpflichtet. In der Bachelorausbildung geht es aber primär darum, Wissenschaftsorientierung zu vermitteln. Diese lernen die Studierenden nicht primär dadurch, dass sie ein ‚wissenschaftliches Fach‘ studieren, sondern dadurch, dass sie

- wissenschaftsorientiert unterrichtet werden,
- exemplarisch relevante praxisnahe Erkundungsprojekte durchführen, die sich an Grundkriterien der Wissenschaftlichkeit orientieren,
- an ausgewählten Projekten der Forschungsabteilung mitarbeiten