

Hans Berner, Urban Fraefel, Barbara Zumsteg (Hrsg.)

Didaktisch handeln und denken

mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen



Inhalt

	Vorwort	11
Teil 1	Fokus angeleitetes Lernen.....	15
Kapitel 1	Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?	17
Basics		19
HANS BERNER	Die Suche nach den guten Lehrerinnen und Lehrern	20
	Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?	22
	Es kommt auf die Lehrerin, den Lehrer an	23
Texte		27
	1 Best-Practice-Lehrpersonen in der Deutschschweiz.....	28
	2 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.....	29
	Kommentierte Literaturhinweise	31
Kapitel 2	Unterricht beobachten – Feedback geben – reflektieren	33
Basics		35
HANS BERNER	Unterricht beobachten	36
	Feedback geben	38
	Reflektieren	41
Texte		43
	1 «Glauben wir, was wir sehen, oder sehen wir, was wir glauben?»	44
	2 Soziale Wahrnehmung und Wahrnehmungsfehler	47
	3 Reflexion des Handelns – eine grundlegende Kompetenz	49
	4 Lernen ist nicht Reflex, sondern Reflexion.....	52
	5 Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson	55
	Kommentierte Literaturhinweise	57
Kapitel 3	Kompetenzorientiert unterrichten – Lernziele formulieren	59
Basics		61
REGULA VON FELTEN	Was meint Kompetenz?.....	62
	Der Lehrplan 21	63
	Von Kompetenzen zu Lernzielen.....	65
	Lernziele präzise formulieren.....	67
	Schülerinnen und Schüler verfolgen eigene Ziele	68

Texte		71
	1 «Wenn man nicht genau weiß, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hinwollte.»	72
	2 Merkmale zweckmäßiger Zielbeschreibungen.....	73
Kapitel 4	Lehren durch Instruieren – Lernen durch Konstruieren	77
Basics		79
URBAN FRAEFEL	Basistechniken.....	80
	Erlernen von Basistechniken	81
	Was gehört zu den grundlegenden Techniken des Unterrichts?	82
Texte		85
	1 Lehren durch Instruktion.....	86
	2 Darbietung im Unterricht.....	94
	Kommentierte Literaturhinweise	99
Kapitel 5	Spielphasen planen und begleiten	101
Basics		103
REGULA VON FELTEN UND DOROTHEA TUGGENER LIENHARD	Was bedeutet Spielen für Kinder?.....	104
	Zeit zum Spielen	107
	Raum zum Spielen.....	109
	Möglichkeiten der Spielbegleitung.....	110
Texte		113
	1 «Stimulieren» oder «Wachsenlassen»? – eine pädagogische Streitfrage zum heutigen Kinderspiel	114
	2 Der Raum als «dritter Erzieher»	117
	Kommentierte Literaturhinweise	121
Kapitel 6	Lernprozesse begleiten	123
Basics		125
URBAN FRAEFEL	Was ist unter «Lernprozessbegleitung» zu verstehen?.....	126
	Die Rahmentheorie: Wissen wird vornehmlich sozial konstruiert	127
	Was sind die Merkmale der Lernprozessbegleitung?.....	128
	Scaffolds und Feedbacks in der Übersicht	129
	Die Kompetenz des Begleitens von Lernprozessen	131
Texte		133
	1 Adaptiver Unterricht.....	134
	2 Individuelle Lernbegleitung – Qualitätsansprüche und Indikatoren	136
	3 Fordern und Fördern in der Grundschule	137
	Kommentierte Literaturhinweise	139

Teil 2	Fokus eigenständiges Lernen	141
Kapitel 1	Was ist guter Unterricht?	143
Basics		145
HANS BERNER	Eine alte und aktuelle Frage	146
	Ein umfassendes Verständnis von gutem Unterricht	147
	Unterrichtsgütekriterien-Merkmalisten	148
	Was wissen wir über guten Unterricht?.....	148
	<i>Den guten Unterricht gibt es nicht!</i>	149
	Guter Unterricht ist niemals starr und dogmatisch	149
Texte		153
	1 Was wissen wir über guten Unterricht?	154
	2 Merkmale guten Unterrichts nach Andreas Helmke.....	158
	3 Zwei entscheidende Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer.....	159
	4 Die Bedeutung des Kontexts	161
	5 Was ist aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern gut?	164
	Kommentierte Literaturhinweise	165
Kapitel 2	Inhalte auswählen	167
Basics		169
HANS BERNER	Denken Lehrerinnen und Lehrer nur an <i>ihren</i> Stoff?	170
	Zur zentralen Bedeutung der «Was-» und der «Warum-Frage»	171
	Kritisch-konstruktive Didaktik als themenorientierter Didaktikansatz	172
	Sinnvolle Themen finden – und begründen.....	174
	Themenfrage als eine entscheidende Planungsaufgabe.....	175
	Eine entscheidende Frage zur Themenbestimmung.....	176
Texte		179
	1 Didaktische Rekonstruktion: Fachsystematik und Lernprozesse in der Balance halten	180
	2 Themenzentrierte Interaktion (TZI) – die Inhalte bleiben wichtig.....	186
	Kommentierte Literaturhinweise	187
Kapitel 3	In Epochen unterrichten	189
Basics		191
RUDOLF ISLER	Was verstehen wir unter «in Epochen unterrichten»?	192
	Welche Ziele lassen sich verfolgen, wenn in Epochen unterrichtet wird?..	194
	Wie Epochen planen – Verbindung zum Planungsinstrument	195
	Welche Rolle hat die Lehrperson im Epochenunterricht?	196
	Chancen und Grenzen von Unterricht in Epochen	197

Texte		199
	1 In Epochen unterrichten heißt die Schule von innen reformieren	200
	2 Organisationsmodelle des Epochenunterrichts	201
	Kommentierte Literaturhinweise	203
Kapitel 4	Formen eigenständigen Lernens	205
Basics		207
THOMAS BIRRI	1 Werkstattunterricht	208
	2 Unterricht mit Lernplänen	215
	3 Atelierunterricht respektive Freiwahlunterricht	227
HANS BERNER	4 Dialogisches Lernen	233
	5 Projektunterricht	239
PETRA HILD	6 Kooperatives Lernen	246
Kapitel 5	Beurteilen	253
Basics		255
CHRISTOPH SCHMID	Beurteilung des Gelernten und Beurteilen für das Lernen	256
	Beurteilungsfunktionen und Beurteilungsformen	257
	Beurteilungsmaßstäbe	259
	Kompetenzorientierte Beurteilung und Noten	260
	Systematische Beobachtung und verbale Beurteilung	261
	Selbstbestimmung und Lerndokumentationen	262
	Sieben pädagogische Grundsätze zum Schluss	264
Texte		267
	1 Prüfungssituationen	268
	2 Kompetenzorientierung statt Mängeldiagnosen	270
	Kommentierte Literaturhinweise	272
Kapitel 6	Zusammenwirken von Fremd- und Selbststeuerung	273
Basics		275
BARBARA ZUMSTEG	Verschiedene Bildungsziele erfordern unterschiedliche Unterrichtsmethoden	276
	Der Vielfalt Struktur geben	278
	Dimensionen offenen Unterrichts	280
Texte		283
	1 Binnendifferenzierung – eine Utopie?	284
	Kommentierte Literaturhinweise	290

Anhang	291
Planungsübersicht	292
Autorinnen und Autoren.....	296

Vorwort

In seinem 2005 veröffentlichten Bestseller «Teacher Man» schreibt Frank McCourt über seine Erfahrungen als Lehrer in der rauen schulischen Realität von New York. Er erzählt, was er von seinen insgesamt zwölftausend Schülerinnen und Schülern gelernt hat als Lehrer, als Geschichtenerzähler, als Schriftsteller. Am Anfang seiner Lehrerausbildung hatte Frank McCourt ganz klare und einfache Vorstellungen: «Unterrichten stellte ich mir ganz einfach vor: Man erzählt den Schülern, was man weiß, und irgendwann hält man Prüfungen ab und verteilt Noten.»¹ Nach ersten Erfahrungen realisiert er: «Da kommen sie. Und ich bin nicht bereit. Wie könnte ich auch? Ich muss das Lehren erst noch lernen.»²

Das Studienbuch «Didaktisch handeln und denken» soll einen Beitrag zu diesem Lernen des Lehrens leisten. Es soll Studienanfängerinnen und Studienanfänger in grundlegende Kompetenzen und Aspekte des didaktischen Handelns und Denkens sowie in Fragen des Berufs einführen. Dieses Buch ist aus der Zusammenführung der beiden Bände «Didaktisch handeln und denken 1» und «Didaktisch handeln und denken 2» entstanden, die von 2011 bis 2017 über die Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegeben wurden.

Es wurde für angehende Lehrkräfte aller Schulstufen der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz konzipiert und enthält vor allem Beispiele aus diesen Bereichen. Viele der zugrundeliegenden Inhalte lassen sich aber auch auf Schulsysteme anderer Stufen und Länder anwenden.

1 McCourt, F. (2006). Tag und Nacht und auch im Sommer. München: Luchterhand, S. 58.

2 Ebd., S. 19.

Jedes Kapitel folgt dem gleichen Aufbau: zu Beginn ein Grundlagenteil, in dem der aktuelle Stand des Wissens kompakt zusammengefasst ist (Basics), gefolgt von einem Teil mit ausgewählten Quellentexten und weiterführenden kommentierten Literaturhinweisen (Texte).

Basics

Eine kompakte Übersicht führt in das Thema ein und resümiert die zentralen Begriffe, Konzepte und Zusammenhänge.

Texte

Dieser Teil umfasst ausgewählte Quellentexte verschiedener Autoren und Autorinnen zu diesem Thema. Zudem enthält er kommentierte Literaturhinweise.

Zu jedem Kapitel stehen unter <http://mehr.hep-verlag.com/didaktisch-handeln-und-denken> weiterführende Materialien zur Verfügung, wie sie in den beiden ehemaligen Bänden abgedruckt waren. Sie ergänzen das Thema des Kapitels mit Beispielen, weiteren Texten und Konkretisierungen, teilweise spezifisch für einzelne Stufen und Fächer. Eine ausgewogene, vollständige Dokumentation zu den Themen der einzelnen Kapitel ist weder gewollt noch möglich. Die Konzepte und Materialien zeigen vielmehr die Aspekte des Themas und stellen es aus verschiedenen Blickwinkeln dar – zum Teil bewusst widersprüchlich. Diese Breite soll dazu beitragen, sich vielfältig mit dem Thema auseinanderzusetzen, um anschließend mit anderen darüber diskutieren zu können.

Für die vorliegende Neuausgabe wurden alle Kapitel begrifflich angepasst, sodass sie mit der aktuellen Terminologie der Kompetenzorientierung des Schweizer Lehrplans 21 korrespondieren. Ein neues Kapitel «Kompetenzorientiert unterrichten – Lernziele formulieren» ersetzt das ehemalige Kapitel 3 des ersten Bands «Ziele setzen». Abgesehen von diesen Anpassungen und einigen wenigen sprachlichen und formalen Korrekturen wurden keine Änderungen vorgenommen, die Grundlagenteile sowie die abgedruckten Quellentexte entsprechen inhaltlich denjenigen in den beiden ehemaligen Bänden.

Teil 1 des Studienbuchs widmet sich, ausgehend von der Grundfrage «Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?», den Themen «Unterricht beobachten – Feedback geben – reflektieren», «kompetenzorientiert unterrichten – Lernziele formulieren», «Lehren durch Instruieren – Lernen durch Konstruieren», «Spielphasen planen und begleiten» sowie «Lernprozesse begleiten». Teil 2 fokussiert, ausgehend von der Grundfrage «Was ist guter Unterricht?», auf die Themenbereiche «Inhalte auswählen», «in Epochen unterrichten», «selbstständig lernen» durch Unterrichtskonzeptionen wie Werkstattunterricht, Unterricht mit Lernplänen, Atelierarbeit, dialogisches Lernen, Projektunterricht, kooperatives Lernen und schließlich auf die Beurteilung von Lernfortschritten.

Im abschließenden, zusammenfassenden Kapitel 6 von Teil 2 wird die anspruchsvolle Balanceleistung zwischen Instruktion und Konstruktion diskutiert.

Wir bedanken uns bei allen Verantwortlichen und Beteiligten der berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die mit ihren kritisch-konstruktiven Rückmeldungen und Optimierungsvorschlägen einen Beitrag geleistet haben, diese Grundlagen für die berufspraktische Ausbildung in einer Balance zwischen Theoretisch-Anspruchsvollem und Praktisch-Anwendbarem zu halten. Ein besonderer Dank geht an die Autorinnen und Autoren der einzelnen Kapitel und an Andreas Hug und Mathis Kramer-Länger, die für diese Neuausgabe die oben erwähnten begrifflichen Anpassungen vorgenommen haben. Speziell hervorheben möchten wir die Leistung des Fotografen René Röhli: Aus seiner großen Sammlung konnten wir faszinierende Bilder auswählen, die den anspruchsvollen Prozess des didaktischen Handelns und Denkens von Lehrpersonen symbolisieren.

Im August 2018

Hans Berner und Barbara Zumsteg



Teil 1

Fokus angeleitetes Lernen

Kapitel 1 Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?

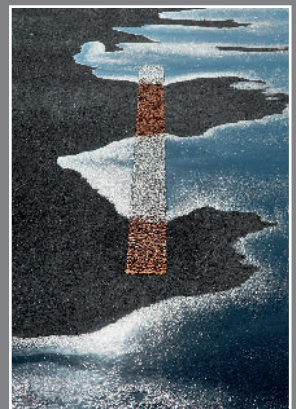
Die einfachen Antworten auf die Frage «Was ist eine gute Lehrerin, was ein guter Lehrer?» erfolgen häufig in Form von eher naiven additiven Wunschkatalogen über ideale Lehrpersonen. Aus der Perspektive der Bildungsforschung wird dieses Alltagswissen mit konkreten kritischen Fragen konfrontiert, die mit der umfassenden Frage «Was müssen gute Lehrpersonen wissen und können?» zusammengefasst werden können.

Es ist völlig unbestritten: Effiziente Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lage sind, gute Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen, haben einen nachhaltigen Einfluss auf das Leben der Lernenden. Empirische Studien beweisen: Es kommt auf die Lehrerin, den Lehrer an! Lehrerinnen und Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern.

Basics Seite 19



Texte Seite 27





HANS BERNER

Die Suche nach den guten Lehrerinnen und Lehrern

«Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser»

Diese für Pädagoginnen und Pädagogen ermunternd-hoffnungsvolle Aussage des Kognitionspsychologen und Lehrerbildners Hans Aebli in einem vor mehr als dreißig Jahren durchgeführten Interview hat bis heute ihre Richtigkeit (vgl. Aebli 1983). In einem Artikel mit dem Titel «Der gute Lehrer», «die gute Lehrerin» im Spiegel der Wissenschaft» hat sich Franz Weinert, einer der renommiertesten Unterrichtsforscher, auf dieses optimistische Credo bezogen und es als gleichermaßen wahr und weise bezeichnet: Wahr, weil alle unvoreingenommenen Beobachter des Wirkens und der Wirksamkeit von Lehrpersonen Beispiele vor Augen haben, die mit dem pädagogischen Optimismus von Aebli in selbstevidenter Weise übereinstimmen; weise, weil viele Erfahrungen dafür sprechen, dass große Reformen oder neue Technologien die Welt zwar dramatisch verändern, aber ob dadurch auch die Welt für die einzelnen Menschen ein bisschen besser wird, hängt in der Welt der Schule in besonderem Maße vom Wirken einzelner Menschen – guter Lehrerinnen und Lehrer – ab (vgl. Weinert 1996, S. 141).

In der Literatur kommen Lehrerfiguren häufig vor – und es lässt sich nicht verschweigen, dass negative oder bemitleidenswerte Figuren zahlreicher sind. Abschreckende Beispiele finden sich in Friedrich Torbergs «Der Schüler Gerber», in Hermann Hesses «Unterm Rad», in Hermann Burgers «Schilten». Aber es gibt selbstverständlich auch außerordentlich positive Beispiele wie die Ehrerbietung von Albert Camus an seinen Lehrer nach Erhalt des Nobelpreises oder der als «Hommage» an seinen Primarlehrer betitelte Text von Alfred Häsler. Auch in Filmen wird Lehrerfiguren durch bekannte Schauspielerinnen und Schauspieler ein Denkmal gesetzt: Etwa Robin Williams in der Rolle von John Keating im Film «Dead Poets Society» als begeisterter und begeisternder Literaturlehrer in der Welton Academy in Vermont oder Michelle Pfeiffer in der Rolle von LouAnne Johnson im Film «Dangerous Minds» als idealistische Lehrerin in der «Realität» einer Schule in East Palo Alto, Kalifornien.

Im Schweizer Dokumentarfilm «Zum Abschied Mozart» von Christian Labhart wird ein Musiklehrer porträtiert, der sich auf besondere Weise für die Wichtigkeit und den Ernst einer gewählten Sache engagiert. Der hohe Anspruch, mit den Schülerinnen und Schülern einer Neunten bis Zwölften Klasse Mozarts Requiem aufzuführen, erfordert von allen außerordentliche Anstrengungen beim Proben und Höchstleistungen im Konzert. Der Weg zum hohen Ziel einer gelungenen Aufführung ist für die in völlig anderen Freizeitwelten lebenden Schülerinnen und Schüler immer wieder unbequem und hart. Das Engagement und die Begeisterung des Lehrers für die Sache, seine Unnachgiebigkeit und Kompromisslosigkeit faszinieren und irritieren die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Die Aufführung mit zwei Konzerten in vollen Sälen ist der Lohn für eine beeindruckende Lehrer- und Schülerleistung.



Abbildung 1: Aus dem Kinodokumentarfilm «Zum Abschied Mozart» (© Christian Labhart)

Eigentlich sind gute Lehrpersonen ja ganz einfach zu beschreiben ...

Gute Lehrpersonen sind pünktlich und zuverlässig, sie sind freundlich gegenüber Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Vorgesetzten, sie sind fleißig, engagiert und belastbar, und sie haben die Belange ihrer Schule, ihrer Klassen und einzelner Schülerinnen und Schüler im Auge. Ihre Fachkompetenz in ihren Unterrichtsfächern ist genauso hoch entwickelt wie ihre didaktisch-methodischen und pädagogisch-erzieherischen Fähigkeiten. Ihr Unterricht ist angemessen anspruchsvoll; die Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler sind beachtlich. Sie bemühen sich darum, eine positive Lernhaltung und ein lernförderliches Klima in den von ihnen unterrichteten Klassen zu schaffen. Kolleginnen und Kollegen übernehmen gerne ihre Klassen. Als Personen erfreuen sie sich einer natürlichen Autorität gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sie werden von ihnen geachtet und geschätzt. Sie bilden sich in ihren Fächern und hinsichtlich ihrer pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten fort, arbeiten in der Lehrerbildung als Praxislehrpersonen, gehen konstruktiv mit beruflichen Beanspruchungen um und können zu hohe Belastungen erfolgreich abwehren. In Arbeitsgruppen zeigen sie ihre Teamfähigkeit. Sie verstehen es, gegenüber Eltern ein klares, differenziertes Bild ihrer Kinder zu vermitteln und – wo nötig – konstruktive Hinweise zu geben. Sie identifizieren sich mit ihrem Beruf – und können doch gut vom Beruf abschalten (vgl. Terhart 2006, S. 42).

... und wie sieht es in der Wirklichkeit aus?

Aus der Perspektive der Bildungsforschung wird dieses naiv-triviale additive Verfassen von Wunschkatalogen über die ideale Lehrperson mit konkreten kritischen Fragen konfrontiert: Wie sieht es in der Wirklichkeit in den Klassenzimmern aus – und wie in den Lehrerzimmern? Wie weit entspricht der real existierende Lehrkörper auf den verschiedenen Stufen diesem Bild von Lehrerdidealattributen? Was kennzeichnet erfolgreiche Lehrpersonen in ihrem Denken, Urteilen und Handeln? Wie sieht eigentlich das Aufgabenspektrum aus, das in diesem Beruf möglichst gut bewältigt werden muss? Unter welchen Arbeitsbedingungen kann man überhaupt eine gute Lehrperson sein (vgl. ebd.)? Und weiter: Wie können Lehrpersonen die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler wirksam unterstützen? Welche motivationsfördernden Strategien sind nachhaltig? Wie gelingt es Lehrpersonen, die negativen Folgen von Lehrererwartungen zu vermeiden?

Oder ganz umfassend gefragt: Was müssen gute Lehrpersonen eigentlich wissen und können? Um aufgrund dieser ausgewählten Fragenpalette keine falschen Illusionen zu wecken, muss betont werden, «dass viele solcher Fragen gegenwärtig von der empirischen Bildungsforschung kaum und selten eindeutig beantwortet werden können» (Terhart 2006, S. 42).

Die Suche nach den guten Lehrpersonen – aus der Sicht der empirischen Unterrichtsforschung

In einer frühen Phase der Unterrichtsforschung wurde die Hoffnung gehegt, man könne Eigenschaften erfolgreicher Lehrpersonen wie Charaktermerkmale (beispielsweise Geduld) oder einen ganz bestimmten Führungs- oder Unterrichtsstil identifizieren. Diese Versuche gelten heute als klar gescheitert. Die Aufgaben von Lehrpersonen sind zu heterogen, der kausale Wirkungspfad von einem allgemeinen Persönlichkeitsmerkmal eines Lehrers oder einer Lehrerin bis hin zu den Lernprozessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist zu weit und zu undurchsichtig. Es ließen sich nur wenige, schwache und zudem triviale Zusammenhänge zwischen Lehrerpersönlichkeit und Schulleistungsunterschieden finden (vgl. Helmke 2004, S. 29 f.).

Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?

Antworten auf die nicht ganz einfache Frage «Was müssen Lehrerinnen und Lehrer heute – und morgen – unbedingt wissen und können?»

In den letzten Jahren wird im deutschsprachigen Raum sowohl auf der bildungspolitischen als auch auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene eine intensive Debatte über die Kompetenzen von Lehrpersonen in einem veränderten gesellschaftlichen und schulischen Umfeld geführt. Von verschiedenen Seiten werden Antworten auf die Frage «Was müssen Lehrerinnen und Lehrer heute – und morgen – unbedingt wissen und können?» präsentiert.

In ihrem Ende 2004 veröffentlichten diskussionsleitenden Standards für die Lehrerbildung hat die deutsche Kultusministerkonferenz diese Frage pointiert beantwortet: Die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich mit den vier Haupttätigkeitsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren umschreiben. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen, die ihre Erziehungs- und ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortlich ausüben und ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln. Zur *Unterrichtskompetenz* gehört, dass sie ihren Unterricht fach- und sachgerecht planen und sachlich und fachlich korrekt ausführen; dass sie durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern unterstützen und die Lernenden motivieren und befähigen, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen; dass sie die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten fördern. Zur *Erziehungskompetenz* gehört, dass sie die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern kennen und im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung nehmen; dass sie Werte und Normen vermitteln und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern unterstützen sowie Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht finden. Zur *Beurteilungskompetenz* gehört, dass die Lehrerinnen und Lehrer Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern diagnostizieren; Schülerinnen

und Schüler gezielt fördern; Lernende und deren Eltern beraten; Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe erfassen. Zur *Innovationskompetenz* gehört, dass sich die Lehrpersonen der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst sind und dass sie ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung und als ständige Lernaufgabe verstehen sowie dass sie sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben beteiligen (vgl. KMK 2004, S. 7–13).

Es kommt auf die Lehrerin, den Lehrer an

Keine einfache Aufgabe – kein einfacher Beruf ...

Dieses beispielhaft gezeigte Kompetenzenprofil stellt die Lehrpersonen und die Schulleitungen einerseits und die Lehrer- und Lehrerinnenbildung andererseits vor große Herausforderungen. Zusätzlich erschwert wird die aktuelle Situation durch verschiedene berufsspezifische Brennpunkte wie beispielsweise Praxis versus Theorie, Realität versus Idealität, Belastung versus Entlastung. Angesichts dieser Schwierigkeiten ist es nicht weiter erstaunlich, wenn in verschiedenen Forschungsüberblicken diagnostiziert wird, dass wir es bei der pädagogischen Arbeit mit «Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit des beruflichen Handelns» (Combe & Kolbe 2004) zu tun haben, hervorgerufen durch die Aufgabe selbst, die sich als Gefüge unaufhebbarer Antinomien darstelle, für die Krisenhaftigkeit als Normalfall unterstellt werden müsse, und dass die Tätigkeit der Lehrpersonen als «ein unmöglicher Beruf» bezeichnet wird (vgl. den Sammelband «Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf» von von Carlsburg & Heitger 2005).

... aber man kann ihn bewältigen

Dieser von verschiedenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gerne gepflegten und publizierten Metaphorik der «Unmöglichkeit» und des «Technologiedefizits» widerspricht Heinz-Elmar Tenorth dezidiert: «Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers bleibt schwierig – aber er ist mit einem professionstheoretisch klar zu bezeichnenden Handlungsrepertoire zu bewältigen, und man kann lernen, die Arbeit besser oder schlechter zu machen, und im Lichte von Kompetenzerwartungen und Standards über ihn sprechen, wie das ja auch geschieht ...» (Tenorth 2006, S. 584).

Entscheidend ist die Lehrperson

Die Frage «Kommt es überhaupt auf den Lehrer, die Lehrerin an?» ist nicht nur in der öffentlichen und veröffentlichten Meinung ein Dauerbrenner; auch die Forschung beschäftigt sich seit Langem mit dieser Frage. Forschungsbefunde, aus denen zu entnehmen ist, dass Reichtum und Sozialstatus und nicht der Unterricht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bestimmten (vgl. Woolfolk 2008, S. 3), haben für viele eine in hohem Maße irritierende Wirkung und sorgen für viel Aufsehen. Studien, die überprüften, ob ein Zusammenhang zwischen Lehrerqualifikation und Schülerleistungen besteht, ergaben: «Effiziente Lehrer, die gute Beziehungen zu ihren Schülern aufbauen, haben einen nachhaltigen Einfluss auf das Leben der Schüler. Problemschüler profitierten am meisten von gutem Unterricht» (ebd., S. 5).

Empirische Belege zur Wichtigkeit guter Lehrpersonen

Diese Aussagen werden auch von der umfangreichen OECD-Studie «Teachers matter» aus dem Jahr 2005 bekräftigt: «Eine gut abgestützte Schlussfolgerung ist, dass von allem, was durch die Bildungspolitik beeinflusst werden kann, die *Faktoren betreffend Lehrpersonen und Unterrichten die bedeutendsten Einflüsse auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen* haben. Insbesondere besteht ein breiter Konsens, dass «Qualität des Lehrens» die bedeutendste einzelne Einflussvariable bezüglich Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist. Die Effekte unterschiedlicher Lehrqualität sind substantiell. [...] Nach Einschätzung von Sanders und Rivers (1996) sind die Lehrpersoneneffekte groß, und nicht nur das – Schüler und Schülerinnen der effektivsten Lehrpersonen haben viermal höhere Lernerfolge als jene der am wenigsten effektiven Lehrpersonen –, sondern diese Effekte kumulieren sich auch über eine längere Zeit. [...] Gemäß Rockoff (2004), der sich auf sehr reichhaltige Daten von Lehrpersonen über eine Zeit von 10 Jahren bezieht, erklären die Unterschiede zwischen Lehrpersonen bis zu 23 % der Unterschiede von Schüler- und Schülerinnentests» (OECD 2005, S. 26).

Welche empirischen Evidenzen zur Stützung der These «Es kommt auf den Lehrer an!» angeführt werden können und welche Lehrermerkmale sich in bisherigen Studien als Prädiktoren für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern identifizieren ließen, fasst Frank Lipowsky wie folgt zusammen: «Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern. Insbesondere für das Fach Mathematik konnte gezeigt werden, dass das Wissen und die Überzeugungen von Lehrern direkte und auch indirekte Effekte auf Schülerleistungen haben können. Was die Bedeutung des Unterrichts anbelangt, lassen sich die dargestellten Ergebnisse dahingehend deuten, dass nicht nur allgemeine, fachunabhängige Merkmale, wie eine effiziente Klassenführung, für die Lernentwicklung wichtig sind, sondern auch Merkmale, die auf eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand hindeuten. Hierzu gehören eine interessante, klare, verständliche und vernetzte Präsentation neuer Inhalte und Konzepte, die Aktivierung des vorhandenen Vorwissens der Schüler, das Evozieren kognitiv anspruchsvoller Tätigkeiten, die Kultivierung eines diskursiven Unterrichtsstils, der Einsatz geeigneter Repräsentationsformen, die Förderung der Bewusstheit für das eigene Lernen sowie die Vermittlung von Strategien zur Strukturierung und Elaboration des Unterrichtsgegenstandes» (Lipowsky 2006, S. 64).

Dilemmata und Komplexität im Lehrberuf

Bei der generellen Frage «Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer?» sind viele auf den ersten (Laien-)Blick als einleuchtend erscheinende Pauschalantworten umstritten und werden infrage gestellt. Etwas aber gilt: Gute Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich durch ihre Bereitschaft und Fähigkeit aus, Komplexität zu erkennen – und auszuhalten. Fakt ist: Der Lehrberuf ist durch eine ganze Reihe von Dilemmata geprägt: didaktische, konzeptuelle, pädagogische, kulturelle, politische. Ein klassisches didaktisches Dilemma zeigt sich darin, dass es gilt, die Versuche zum selbstständigen Denken der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen, aber trotzdem nicht von der Vermittlung des notwendigen Fachwissens abzuweichen. Eine typische Frage zu einem kulturellen Dilemma lautet, ob sich Lehrpersonen darauf verlassen können, dass die Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen Verantwortung übernehmen (vgl. Woolfolk 2008, S. 440).

Um Komplexität im Lehrberuf, der durch Antinomien geprägt ist, zu erkennen und auszuhalten, müssen Lehrpersonen in der Lage sein – ja sogar Freude daran haben –, sich komplexe Mittel des Verstehens und Handelns anzueignen

und ein ausgeprägtes Komplexitätsbewusstsein und Komplexitätsbedürfnis zu entwickeln und zu erhalten. Dazu gehört zwingend auch ein Widerstand gegen Simplifizierungen, gegen vereinfachende Slogans und Rezepte, gegen das Verlangen nach Klarheit und Leichtigkeit, gegen den Wunsch nach Wiederherstellung der «sicheren» Werte, gegen den reaktionären sich barbarisch gebärdenden «Simplismus» unterschiedlichster Provenienz (vgl. Berner 2006, S. 288f.). Eine Schlüsselkompetenz von Lehrpersonen auf dem Weg zur Professionalität ist Reflexionskompetenz. Diese zeigt sich in einem episodischen selbstbezüglich-biografischen Wissen: Angesichts der Tatsache, dass Lehrerhandeln stark in biografisch aufgeschichteten Deutungsbeständen wurzelt, bildet eine fundierte biografische Reflexion einen wichtigen Beitrag gegen ein Ausgeliefertsein in einer als diffus erlebten Praxis (vgl. Combe & Kolbe 2004, S. 835).

Professionelles Handeln statt «Anything goes»

Komplexität darf aber keine Ausrede für ein «Anything goes» sein, mit dem das gesicherte professionelle Wissen immer wieder relativiert wird. Dass der Lehrberuf von Komplexität und Dilemmata geprägt ist, heißt nicht, dass es kein klares Professionswissen gibt. Wie in den meisten Berufen kann eindeutig benannt werden, was falsch bzw. nicht professionell ist und wie es besser zu machen ist. Wie in allen Berufen gibt es im Lehrberuf da und dort unterschiedliche Auffassungen, doch sie sollen professionell diskutiert werden.

Eine Frage noch: Was ist eine schlechte Lehrerin, ein schlechter Lehrer?

Eng verbunden mit der Frage nach den guten Lehrpersonen ist die – in der Literatur dominierende – Frage nach den schlechten. Und erstaunlicherweise können sich sehr viele Menschen bemerkenswert schnell verständigen – denn alle wissen, dass es sie gibt: die wirklich schlechten Lehrerinnen und Lehrer! Und (praktisch) alle kennen eine(n). Wenn man beispielsweise an einem Fest darauf zu sprechen kommt, können alle mit mehr oder weniger drastischen und mehr oder weniger unterhaltsamen Schilderungen etwas zu diesem Thema beitragen: fehlendes oder veraltetes Fachwissen, didaktisch-methodische Unfähigkeit, unfaire Notengebung, autistische Züge im Umgang mit Menschen, Sarkasmus und Zynismus, gegen null tendierendes Engagement für Schülerinnen, Schüler und Schule ...

Es ist schon so: Das eigentliche Problem des Schulalltags ist nicht, dass es zu wenige gute Lehrerinnen und Lehrer gibt, sondern zu viele schlechte. Deshalb wäre es für die Qualität der Schule entscheidender, die schlechten Lehrpersonen zu entfernen (Terhart 2006, S. 46).

Eine pointierte Aussage zu diesem Thema stammt von Ottmar Hitzfeld, der vor seiner großen Karriere als Fußballspieler und Fußballtrainer von Beruf Lehrer war: «In meinem Leben hatte ich mehrheitlich gute Lehrer und Trainer – aber natürlich gab es auch schlechte. Von beiden konnte ich profitieren, doch habe ich von den schlechten fast mehr gelernt, da es für mich eindrückliche und abschreckende Erfahrungen waren. Ich wurde dadurch gewarnt und wollte ihre Fehler auf keinen Fall nachahmen» (Hitzfeld zit. in Berner & Isler 2009, S. 25).



Abbildung 2: Ottmar Hitzfeld
(© Donat Bräm)

Ein guter Trainer ist ein Fußball-Lehrer

Für Ottmar Hitzfeld ist übrigens absolut klar, dass ein guter Trainer letztlich ein guter Lehrer ist – ein Fußball-Lehrer.