## Walter Herzog & Elena Makarova

# Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf

# 1. Einleitung

Die Ansprüche an den Lehrerberuf sind hoch. Wie Diesterweg pointiert bemerkt, wünscht man den Lehrern zu Recht "die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi" (Diesterweg 1958, S. 11). Gezeichnet wird das Ideal eines vollkommenen Menschen, den der Lehrer mit seiner Person verkörpern soll.

Kein Wunder, dass Beruf und Aufgabe des Lehrers¹ nicht nur als schwierig, sondern gelegentlich geradezu als unmöglich bezeichnet werden. Gemäß Kant kann man zwei Erfindungen der Menschen als die schwersten ansehen, nämlich "die der Regierungs- und die der Erziehungskunst" (Kant 1983, S. 703). Für Freud macht es den Anschein, als wäre das Erziehen neben dem Regieren und – wie er hinzufügt – der Arbeit des psychoanalytischen Therapeuten einer "jener "unmöglichen' Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann" (Freud 1982, S. 388). In beiden Fällen ist allerdings von der Erziehung die Rede, während die Aufgabe des Lehrers zumeist auf das Unterrichten begrenzt wird. Aber auch dieses gilt als anspruchsvoll, so dass Gidion – nun ausdrücklich auf den Lehrer bezogen – sagen kann: "Fürwahr, ein unmöglicher Beruf" (Gidion 1981, S. 538)!

Fraglich ist jedoch, ob tatsächlich der Beruf des Lehrers "unmöglich" ist, oder ob ihn nicht vielmehr die Anforderungen, die an ihn gestellt werden, unmöglich machen. Anforderungen verdichten sich zu Leitbildern, die darauf angelegt sind, ein konsistentes Bild des Lehrerberufs zu zeichnen und die Erwartungen festzuschreiben, die an die Arbeit der Lehrer gerichtet werden. Die Quellen der Leitbilder zum Lehrerberuf lassen sich nicht immer leicht eruieren. Solange die Schule noch nicht als sozialer Aufstiegskanal und die schulische Bildung noch nicht als Wirtschaftsfaktor wahrgenommen wurden, sah sich der Lehrerberuf weniger gesellschaftlichen als ethischen Erwartungen ausgesetzt, die zumeist theologischer Abkunft waren. Im Zuge der Säkularisierung der Gesellschaft und der Einrichtung eines öffentlichen Schulwesens ging die Autorschaft der Lehrerleitbilder zunehmend an die verschiedenen stakeholders der Schule über. Diese reichen von der Politik über die Lehrerbildung, die Eltern und Elternverbände, die Schülerinnen und Schüler, die Lehrer selber und ihre Berufsverbände bis zur (Erziehungs-)Wissenschaft. Dieser Vielfalt werden wir in unseren Ausführungen auszugsweise nachgehen. Dabei kann nur bedingt ein homogenes Forschungsfeld vorausgesetzt werden. Zwar sind die Anforderungen an den Lehrerberuf ein oft gewähltes Thema der einschlägigen Literatur, und auch über Leitbilder wird nicht selten abgehandelt, eine systematische Forschung findet sich aber weder zum einen noch zum anderen Thema. Unsere Darstellung versteht sich daher weniger als Überblick über einen Forschungsstand denn als Versuch, ein Forschungsfeld erst einmal zu ordnen.

Wir beginnen mit den (metaphorischen) Bildern, die sich Lehrer von ihrem Beruf machen, und erörtern das Leitbild der Lehrerpersönlichkeit (2). Im Lichte der Rollentheorie erschließen sich verschiedene Bezugsgruppen des Lehrers, aus deren Erwartungen spezifische Anforderungen an die Lehrertätigkeit erwachsen; dabei werden wir uns etwas eingehender mit den Schüler-

<sup>1</sup> Wenn wir das generische Maskulinum verwenden, sind die Frauen selbstverständlich immer mitgedacht.

erwartungen beschäftigen (3). Einer Art Normativität des Faktischen begegnet der Lehrer im Kernbereich seines Berufs, dem Unterricht, was uns Anforderungen diskutieren lässt, die von Seiten der Bildungs- und Unterrichtsforschung formuliert werden (4). Eine andere Sicht ergibt sich, wenn der Lehrerberuf als Profession verstanden wird und die Eigenheiten pädagogischer Professionalität aufgedeckt werden (5). Eine reichlich fließende Quelle für Ansprüche an den Lehrerberuf sind politische Gremien, Behörden und Lehrerberufsverbände, die sich in jüngster Zeit vermehrt der Lehrerbildung zuwenden (6). Wir schließen unseren tour d'horizon mit einem Ausblick (7).

#### 2. Selbstwahrnehmung der Lehrer

Die Literatur zum Lehrerberuf ist – wie die pädagogische Literatur generell – reich an Metaphern. Sowohl die Lehrer selber als auch die Wissenschaft stellen gerne metaphorische Vergleiche an, wenn sie sich ein Bild vom Lehrerberuf machen. Zudem spielt das Konzept der Persönlichkeit eine bedeutsame Rolle, wenn Lehrer sich selber charakterisieren.

#### Metaphern des Lehrerberufs 2.1

Metaphern sind Hilfsmittel zur Veranschaulichung begrifflich schwer oder gar nicht fassbarer Sachverhalte (vgl. Herzog 2002, S. 14ff.). Insofern Lehrer eine komplexe Tätigkeit ausüben, die nicht leicht auf den Begriff zu bringen ist, haben Leitbilder des Lehrerberufs oft eine metaphorische Grundlage. Die Lehrer selber beschreiben sich mit Hilfe von Metaphern und sehen sich als Gärtner, Coach, Trainer, Chamäleon, Sisyphus, Hüttenwart, Krankenschwester, Zirkusdirektor, Schiffskapitän, Prediger, Regentänzer etc. (vgl. Hole 1998; Inbar 1996; Provenzo et al. 1989). In einer Studie von Ben-Peretz, Mendelson und Kron (2003) wurden 60 israelischen Gymnasialund Berufsschullehrkräften Zeichnungen verschiedener Berufe vorgelegt, aus denen sie jenes Bild auswählen mussten, das ihnen am meisten entsprach. Am häufigsten gewählt wurden die Bilder des Verkäufers, des Tierpflegers und des Dirigenten. Das Ergebnis ist deshalb interessant, weil alle drei Metaphern mit Aufgaben in Verbindung stehen, die im Kern der Berufstätigkeit von Lehrkräften liegen, nämlich Stoffvermittlung (Verkäufer), Klassenführung (Dirigent) und Betreuung (Tierpfleger). Je dreimal fiel die Wahl auf das Bild des Puppenspielers und dasjenige des Schauspielers, einmal wurde das Bild des Richters gewählt, gar nie dasjenige des Dompteurs. Offensichtlich erachten die Lehrer ihren Einfluss auf die Schüler eher als gering, oder aber sie sehen ihre Aufgabe nicht darin, über die Schüler Macht auszuüben.

Metaphern zum Lehrerberuf finden sich auch in der wissenschaftlichen Literatur (vgl. Guski 2007). Dabei sind grundsätzlich keine Unterschiede in der Metaphernwahl gegenüber den Lehrkräften auszumachen. Auffällig ist sowohl bei den Lehrern wie bei den Wissenschaftlern, dass sich die Metaphern praktisch ausschließlich auf den Kernbereich der Lehrertätigkeit beziehen. Lehrer sehen sich selber und werden zum Teil auch von der Wissenschaft vor allem in Beziehung zu ihren Schülern gesehen. In der Metaphernwahl kommt zum Ausdruck, welchen Anforderungen sich Lehrer von Seiten der Schüler ausgesetzt sehen.

Es liegt im Wesen von Metaphern, dass sie begrifflich vage sind. Das gibt ihnen ihre kommunikative Attraktivität, macht sie aber zugleich ungeeignet für die Formulierung eines klaren Berufsauftrags für Lehrkräfte. Metaphern sind "Piktogramme" (Hentig 1981, S. 101), die ein Bild davon zeichnen, worum es im Lehrerberuf geht, aber nicht auf den Begriff bringen, was das Bild eigentlich' meint. Das gilt auch für die viel gebrauchten Metaphern vom Lehrer als Handwerker oder Künstler. Es bedarf der begrifflichen Anstrengung, um aus einem vielsagenden Bild ein Leitbild oder gar einen präzisen Auftrag für den Lehrerberuf zu gewinnen.

## 2.2 Leitbild Persönlichkeit

Fragt man Lehrer nicht nach dem Bild, das sie sich von ihrem Beruf machen, sondern nach der Größe, die über die Qualität ihrer Berufsarbeit entscheidet, nennen sie oft ihre Persönlichkeit (vgl. Herrmann/Hertramph 1997, S. 154f.). Damit greifen sie auf ein Leitbild zurück, das mindestens so vage ist wie die Metaphern des Gärtners, Regentänzers oder Künstlers.

Unklar ist allein schon, was unter Persönlichkeit zu verstehen ist. Zumindest drei Bedeutungen sind zu unterscheiden: Persönlichkeit im Sinne der psychometrischen Theorien der Persönlichkeitspsychologie, Persönlichkeit als ethische Kategorie und Persönlichkeit als Bezeichnung für die spezifische Eigenart des Individuums. Zumeist ist die letzte Bedeutung gemeint, wenn Lehrkräfte auf die Persönlichkeit als Determinante ihrer Wirksamkeit verweisen. Die erste Bedeutung spielt bei den Lehrkräften eine geringe Rolle und ist eher Thema der wissenschaftlichen Literatur. Dabei zeigen sich kaum Auffälligkeiten von (angehenden) Lehrkräften im Vergleich mit anderen Studienrichtungen oder Berufskategorien (vgl. Müller-Fohrbrodt 1973; Pekrun 1985). Für die Entwicklung von Leitbildern für den Lehrerberuf eignet sich der psychometrische Persönlichkeitsbegriff daher kaum.

Wo von der Lehrerpersönlichkeit die Rede ist, geht es daher vorwiegend um die normative Begriffsvariante. Dafür steht paradigmatisch das Konzept des geborenen Erziehers, wie es von Spranger (1969) in einem Vortrag vor angehenden Lehrkräften geprägt wurde. Auch wenn vom Erzieher die Rede ist, meint Spranger offensichtlich den Lehrer. Als "geborenem" Erzieher kommt ihm keine dispositionelle Begabung zu; was Spranger meint, ist vielmehr die Echtheit seines Auftretens, die den Eindruck macht, als ob er "für das Erziehertum geradezu geboren wäre" (ebd., S. 285). Dieser scheinhaft geborene Pädagoge verfügt über "Eigenschaften, die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehrbar noch lernbar sind" (ebd., S. 300). Sprangers Sprache ist blumig: "Der echte Pädagoge besitzt eine innere Fülle des Lebens, die gleichsam überfließt und die benachbarten Gebilde befruchtet. Es ist in ihm ein Zug nach oben, der andere mitreißt" (ebd., S. 335). Seine Wirksamkeit ist daher keine geplante oder gezielte, ja sie ist überhaupt nicht das Ergebnis eines Tuns, sondern das Resultat eines Seins.

Genau deshalb soll die Persönlichkeit von so überragender Bedeutung sein. Kerschensteiner hat dieser Ansicht gleichsam die kanonische Form gegeben: "Ein Lehrer ..., der eine volle Persönlichkeit geworden ist, ist selbst das wertvollste Bildungsgut, das, als lebendige Kraft über allen Wissenschaften, Künsten und religiösen Gütern stehend, die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag" (Kerschensteiner 1965, S. 110). Die Wirkung verdankt sich der Macht des Vorbildes. Vom Lehrer wird daher erwartet, dass er ein vorbildliches Leben führt. "Nur als sittlich hochstehender Mensch kann der Lehrer für die Kinder ein voranleuchtendes Vorbild sein" (Döring 1931, S. 252).

Begründet wird das Leitbild der Persönlichkeit nicht in der Lehrertätigkeit, sondern in Idealen, die für den Lehrerberuf weitgehend unspezifisch sind. Übergangen werden die Zweckhaftigkeit von Schule und Unterricht, deren institutioneller Charakter und das weite Beziehungsnetz, in das die Berufsarbeit des Lehrers eingebunden ist. Trotz dieser Ausblendungen wird man die Persönlichkeit nicht vorschnell aus dem Katalog der Anforderungen an den Lehrerberuf entfernen wollen. Es gibt ein beinahe triviales Argument, das für die Lehrerpersönlichkeit spricht: Wer anderen etwas beibringen will, wird wenig Erfolg haben, wenn er nicht zeigen kann, dass er selber das Zielverhalten schon beherrscht. Zwar muss das Argument nicht zwingend mit dem Begriff der Persönlichkeit verknüpft werden. Da sich Erziehung aber auch im schulischen Kontext nicht vermeiden lässt, wäre es blauäugig, an Lehrkräfte nicht auch Ansprüche zu stellen, die ihre Persönlichkeit betreffen.

#### 3. Der Lehrer als Rollenspieler

Das Leitbild der Lehrerpersönlichkeit zeigt, dass Anforderungen an den Lehrerberuf realistisch begründet werden müssen, wenn sie nicht zur Überforderung des Lehrers führen sollen. Das war so lange kaum möglich, wie der Diskurs über den Lehrerberuf von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik beherrscht wurde, die sich als "philosophische Reflexion" (Flitner 1980, S. 15) über die Erziehungswirklichkeit verstand und einen Typus von Wissenschaft pflegte, der mit einer modernen Sozialwissenschaft wenig Übereinstimmung zeigte. Erst die "realistische Wendung" (Roth 1963) der Disziplin in den 1960-er Jahren schuf die Grundlagen für einen Neuansatz.

## Schülererwartungen

Im Zuge der Hinwendung der Pädagogik zu den Sozialwissenschaften wurde der Lehrerberuf mit dem Instrumentarium der soziologischen Rollentheorie neu vermessen.<sup>2</sup> Rollen sind Bündel von Verhaltenserwartungen, die sich an den Inhaber einer sozialen Position richten. Anders als im Falle der Lehrerpersönlichkeit sind die normativen Ansprüche, die eine Rolle definieren, aber nicht ethisch begründet, sondern gehen von den sozialen Positionen aus, mit denen ein Rollenspieler in Interaktion steht. Für die empirische Forschung stellen Rollen daher Objekte dar, die in ihrem faktischen Vorkommen untersucht werden.

Die Rollentheorie eignet sich, um das Berufsfeld des Lehrers in seinen strukturellen Verflechtungen zu beschreiben. Wie Klose bemerkt, kann die Berufsposition des Lehrers aber nur dann "vollständig beschrieben werden, wenn alle anderen Positionen und Bezugsgruppen in und außerhalb der Organisation Schule angegeben werden, mit denen sie in einem Beziehungsverhältnis steht" (Klose 1971, S. 79). Die wichtigsten dieser Positionen sind die Schüler, die Lehrerkollegen, die Schulleitung, die Eltern, die Schulaufsicht (Schulbehörden) und die (Bildungs-)Politik. Alle diese Bezugsgruppen richten Ansprüche an den Lehrer, dessen Rollenset in der Folge einen widersprüchlichen Charakter annehmen kann. Was die Schüler vom Lehrer erwarten, kann dem widersprechen, was die Kollegen oder die Eltern von ihm erwarten. Die Fülle der Erwartungen an den Lehrer kommt bereits in einer Formulierung von Diesterweg zum Ausdruck: "Es gibt keinen anderen Beamten, der so viel Vorgesetzte hätte, die sich mitunter direkt um ihn bekümmern, keinen Beamten, an welchen so verschiedene Anforderungen gemacht werden. Der Schullehrer muss allen zu genügen suchen" (Diesterweg 1958, S. 169). Das schließt nicht aus, dass die Erwartungen der einzelnen Bezugsgruppen wenigstens in sich konsistent sind. Das wollen wir am Beispiel der Schülererwartungen kurz illustrieren.

Fragt man Schüler nach ihren Erwartungen an den Lehrer, fallen die Antworten ziemlich einhellig aus. Lehrer sollen fachlich kompetent sein, gut erklären und interessant unterrichten können, im Unterricht für Ordnung sorgen und eine gute Beziehung zu den Schülern haben (vgl. Ditton 2002; Gerstenmaier 1975; Stolz 1997). In verschiedenen Studien zeigen sich zwei

Daneben fand die Lernpsychologie, die damals einen stark behavioristischen Einschlag aufwies, breite Rezeption und beeinflusste das Bild des Lehrers insbes. über die Unterrichtsforschung (vgl. Kap. 4.2).

Dimensionen, die recht gut mit einer Unterscheidung von Doyle (1986) übereinstimmen, der die Lehrertätigkeit nach einer instructional function (Lehre) und einer managerial function (Klassenführung) differenziert. Die Schüler wünschen, dass sie beim Lernen unterstützt werden, und sie erwarten, dass in der Klasse Ordnung herrscht. Weitere Ansprüche an den Lehrer lassen sich problemlos diesem Muster einfügen: Der Lehrer soll fair und gerecht sein, niemanden bevorzugen, geduldig, freundlich, nett und humorvoll sein, er soll klare Anweisungen geben, Kritik ertragen, die Schüler aktiv am Unterricht und an unterrichtlichen Entscheidungen beteiligen und die Probleme kennen, die sie haben.

Für ein Leitbild des Lehrerberufs sind diese Erwartungen von hoher Bedeutung, stellen doch die Schüler eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Bezugsgruppe des Lehrers dar. Zwar sind sie nicht berechtigt, explizit Anforderungen an den Lehrerberuf zu stellen, doch was sie vom Lehrer erwarten, sollte in einem Lehrerleitbild nicht fehlen. Zudem stehen die Schülererwartungen im Kontext der schulischen Ziele, die wesentlich in einem gelingenden Unterricht liegen. Nichts von einer magisch wirksamen Lehrerpersönlichkeit, von der die Schüler im Kern der eigenen Persönlichkeit affiziert werden möchten. Aus dem Fachlichen weit eher als aus dem Persönlichen leiten die Schüler auch die Legitimität der Lehrerautorität ab (vgl. Frei 2003).

### 3.2 Vermittler im sozialen Zwischenraum

Anders als das Leitbild der Lehrerpersönlichkeit, das auf Ganzheitlichkeit und Integrität setzt, zeichnet die Rollentheorie kein homogenes Lehrerbild. Ein übereinstimmendes Ergebnis der soziologischen Forschung zum Lehrerberuf ist, dass Lehrer heterogenen und oft auch diffusen Erwartungen ausgesetzt sind (vgl. Biddle 1997; Reinhardt 1978).

Die Diffusität der Erwartungen hat zwei Implikationen, die für das Verständnis des Lehrerberufs und die Entwicklung eines Lehrerleitbildes bedeutsam sind. Erstens erschließt sie dem Lehrer und der Lehrerprofession einen Spielraum, um wesentliche Gehalte eines Berufsleitbildes selber zu definieren. Zweitens verweist die Diffusität der Lehrerrolle auf ein Merkmal des Lehrerberufs, das von theoretischer Bedeutung ist: den vermittelnden Charakter des Berufs.

Gemessen am Konzept der pattern variables (Parsons 1960) ist die Schule an Werten ausgerichtet, die einer modernen Gesellschaft und nicht einer Familie entsprechen. Doch die Erwartungen der Schüler decken sich nur partiell mit der dichotomen Charakterisierung von Familie und Schule durch Parsons (1968). Offensichtlich erwarten sie vom Lehrer auch Verhaltensweisen, die mit Merkmalen der Familie übereinstimmen. Sie wollen in ihrer persönlichen Eigenart beachtet werden und erhoffen sich Verständnis, wenn sie die Schülerrolle nicht immer korrekt spielen. Daran lässt sich ablesen - ebenso wie anhand der in der Erziehungswissenschaft häufig diskutierten Antinomien, Dilemmata und Paradoxien der Schule (vgl. Helsper 2002; Lampert 1985) -, dass die Schule (noch) nicht die Gesellschaft ist. Vielmehr bildet sie einen Ort der Vermittlung zwischen Familie und Gesellschaft, ebenso wie zwischen Natur und Kultur, Vergangenheit und Zukunft, Kindheit und Erwachsenheit. Es kommt ihr ein intermediärer Status zu, der sie in einer institutionellen Pufferzone zwischen Familie und Gesellschaft positioniert. Das "Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen", von dem Adorno (1997, S. 657) spricht, haftet dem Lehrer genau deshalb an, weil er in der Schule zwischen Familie und Gesellschaft steht.

Damit erklärt sich auch, weshalb Berufliches und Privates im Lehrerberuf weit weniger leicht zu trennen sind als in anderen Berufen (vgl. Herzog et al. 2007, S. 343ff.).3 Wenn in der

Wobei selbstverständlich Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Schüler bestehen. Ein Hochschullehrer wird die Trennung eher vornehmen können als eine Kindergärtnerin.

Persönlichkeit ein Leitbild des Lehrerberufs liegen sollte (vgl. Kap. 2.2), dann findet sich hier der rationale Kern des Anspruchs. Dem Lehrer tritt die Erwartung, "eine für den Schüler glaubwürdige Lebensform zu gestalten" (Gidion 1981, S. 540), nicht deshalb entgegen, weil er auf ein metaphysisches Ideal verpflichtet wäre, sondern weil er es mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, denen er aus ethischen Gründen nicht rein zweckrational begegnen kann.

#### 4. Anforderungen des Unterrichts

Eine bedeutsame Quelle für Anforderungen an den Lehrerberuf stellt der Unterricht dar. Worum es dabei geht, ist jedoch keineswegs ausgemacht. Zwar kann, was man "im Allgemeinen unter Unterricht versteht, ... als bekannt vorausgesetzt werden" (Terhart 2009, S. 102), doch was bekannt ist, muss deshalb noch lange nicht erkannt sein. Etwas zu kennen, bietet zunächst nicht mehr als eine Grundlage für die Generierung von Metaphern (vgl. Kap. 2.1). Diese beherrschen in der Tat auch den Diskurs über den Unterricht, wie das dominante Schema, mit dem der Unterricht veranschaulicht wird, zeigt: das didaktische Dreieck. Eine geometrische Figur soll einfangen, was konstitutiv zum Unterricht gehört, nämlich ein Lehrer, ein Schüler und eine Sache (vgl. Sünkel 1996, S. 63f.). Dabei erfährt das Dreieck eine bezeichnende Interpretation: Ins Zentrum rückt der Lehrer, der die Sache dem Schüler beibringt. Wenn demnach der Unterricht in erster Linie ein Handlungsfeld für den Lehrer ist, dann lässt sich unmittelbar darlegen, welchen Anforderungen er dabei ausgesetzt ist.

#### 4.1 Modelle des Lehrens

Das Lehrerhandeln im Unterricht kann verschieden begriffen werden. Dabei helfen Modelle, die unterschiedlichen Vorstellungen von Unterricht überschaubar zu machen. Eine bereits als klassisch zu bezeichnende Typologie von Modellen des Lehrens hat Scheffler (1965) vorgelegt. Er unterscheidet drei Formen des Verhältnisses von Lehren und Lernen: ein Einprägungsmodell (impression model), ein Einsichtsmodell (insight model) und ein Entscheidungsmodell (rule model). Das impression model beruht auf der Annahme, dem menschlichen Geist ließen sich Eindrücke einprägen, die im Gedächtnis abgelagert werden. Scheffler kritisiert das Modell, da weder seine epistemologischen noch seine psychologischen Grundlagen haltbar sind. Ein anderes Verständnis der Lehrertätigkeit liegt dem insight model zugrunde. Der Lernende erscheint als aktiver Rezipient von Wissen, das er nach Beziehungen zu seinem bisherigen Wissen absucht und in die bestehenden Wissensstrukturen sinnvoll einordnet. Auch das insight model erfährt von Scheffler Kritik. Einerseits weil es aufgrund seiner visuellen Metaphorik auf einer zu einfachen Vorstellung des Wissenserwerbs beruht, andererseits weil es wie das impression model eine kognitivistische Schlagseite aufweist. Beide Defizite werden vom rule model überwunden. In dessen Zentrum steht die Begründung von Wissen und moralischen Ansprüchen durch die Vernunft. Durch Einbezug der Moral verbleibt das rule model nicht im Kognitiven, sondern umschließt auch das menschliche Entscheiden und Handeln.

Für Scheffler (1965), der unmissverständlich Partei für das rule model ergreift, geht es beim Lehren nicht - wie von den behavioristischen Lerntheorien unterstellt - um die Änderung von Verhalten und damit um ein technisches Unterfangen, sondern um ein Handeln, das ethischen Anforderungen genügen muss. Dafür steht im deutschsprachigen Raum der Begriff der Bildung. Wenn beispielsweise Ladenthin (1998) versucht, die Aufgabe des Lehrers "aus dem Grund der Bildung" zu bestimmen, dann liegt auch für ihn ein wesentliches Qualitätskriterium der Lehrertätigkeit in der Selbstbestimmung des Schülers. Insofern kann der Lehrer nicht einfach Agent der Gesellschaft sein (vgl. Kap. 6.2). Vielmehr geht es darum, "Kompetenzen auszubilden, um Geltungsansprüche in Ansehung der Zivilisation zu begründen" (Ladenthin 1998, S. 29). Grundlage solcher Begründung ist die menschliche Vernunft, auf die sich Lehrer und Schüler gleichermaßen beziehen müssen, "wenn sie miteinander reden wollen" (ebd.).

Schefflers Typologie ist nicht die einzige geblieben. Es gibt eine Reihe weiterer Versuche, die Formen des Lehrerhandelns im Unterricht typologisch darzustellen (vgl. z.B. Farnham-Diggory 1994; Fenstermacher/Soltis 1992; Gallagher 1994). Die Typologien unterscheiden sich inhaltlich nicht wesentlich, wenn auch in der Form Abweichungen bestehen. Statt drei werden oft lediglich zwei Modelle vorgeschlagen, so von Salomon (1992) oder Throne (1994). Letztere spricht von einem Pendel, das periodisch von der Seite einer indoktrinären Erziehung nach der Seite einer natürlichen Erziehung ausschlägt. Den Grund, weshalb das Pendel unentwegt hin und her schlägt, sieht Throne in den Anforderungen des Unterrichts, die zu komplex sind, als dass ihnen eines der Modelle gerecht werden könnte: "no one approach works for all children - which is why the pendulum never stops swinging" (ebd., S. 196). In der Praxis sieht sich der Lehrer daher auf eine eklektizistische Position verwiesen.

## 4.2 Leitbilder der Unterrichtsforschung

Die Argumentation von Throne (1994) bestätigt nicht nur, dass der Unterricht selber eine Quelle für Leitbilder des Lehrerberufs ist, sie zeigt auch, dass Anforderungen an die Lehrertätigkeit, wie gut auch immer sie begründet sein mögen, müßig sind, wenn sie sich in der Praxis nicht bewähren. Darin liegt eine Herausforderung für die Unterrichtsforschung, die sich ebenfalls dazu äußert, wie Lehrer ihr Handeln gestalten sollen. Aber auch die Unterrichtsforschung spricht nicht mit einer Zunge, was mit den unterschiedlichen Paradigmen zu tun hat, die verwendet werden.

Der vorherrschende Ansatz der (psychologischen) Unterrichtsforschung war während langer Zeit und ist es noch heute das Prozess-Produkt-Paradigma (vgl. Brophy/Good 1986; Gage 1979; Floden 2002). Was der Lehrer tut, wird als Prozess begriffen, der kausal die Lernleistungen der Schüler, die das Produkt darstellen, erzeugt. Im Rahmen dieses Forschungsansatzes ist eine Fülle von Erkenntnissen gewonnen worden, die mehrfach zu Empfehlungen an den effective teacher verdichtet wurden. So liegt beispielsweise von Brophy (2000) eine Liste mit folgenden principles of effective teaching vor4: 1. ein unterstützendes Klassenklima, 2. stoffbezogene Lerngelegenheiten, 3. Ausrichtung des Unterrichts am Lehrplan, 4. Aufgaben- und Lernorientierung der Schüler, 5. kohärente Darstellung und Entwicklung des Stoffes, 6. ideenreiche Unterrichtsgespräche, 7. Gelegenheiten zum Üben und Anwenden des Gelernten, 8. Unterstützung der Lernaktivitäten der Schüler, 9. Vermittlung von Strategien des Lernens und der Selbstregulation, 10. kooperatives Lernen in Schülergruppen, 11. kriterienorientierte Beurteilung, 12. angemessene Leistungserwartungen.

Ähnliche Synthesen des Forschungsstandes liegen von anderen Autoren vor (vgl. Helmke 2007, Kap. 4). Die unterschiedliche Zahl von Kriterien, die dabei genannt wird, verweist auf die Problematik solcher Listen. Da sie induktiv gewonnen werden, besteht kein Konsens, auf welcher Abstraktionshöhe die Forschungsergebnisse zu integrieren sind. Sobald man das gewählte Abstraktionsniveau verlässt und nach Details sucht, trifft man auf eine schier unendliche Fülle

Eigene Übersetzung.

an Einzelmerkmalen, die zudem völlig unverbunden nebeneinander stehen. Das hat den misslichen Effekt, dass auch im Rahmen der Unterrichtsforschung nichts anderes übrig bleibt, als Kriterien guten Unterrichts aufzuzählen, deren Einzelbedeutung schwer abzuschätzen ist.

Trotzdem entfalten die Listen eine hohe Suggestivkraft, was vor allem dem Begriff der Qualität zu verdanken ist. Fast unmerklich kippt die empirische Analyse ins Normative, wenn von der Unterrichtsqualität die Rede ist. Das zeigen die Merkmale "guten Unterrichts", die Meyer (2007) zusammengestellt hat. Obwohl Shuell (1996, S. 759) die Verwendung solcher Listen zu evaluativen Zwecken als unangemessen zurückweist, versteht Meyer seine Merkmale als Gütekriterien. Doch zur Anleitung des Lehrerhandelns eignen sie sich kaum, was Meyer insofern selber eingesteht, als er auf deren Widersprüchlichkeit hinweist. Den Lehrern bleibt die Ermunterung, die Kriterien auszubalancieren, eine Ermunterung, die Meyer gleich zum Leitbild erhebt: "Professionelle Lehrerinnen und Lehrer sind Meister im Ausbalancieren konkurrierender Ansprüche an Unterricht und Erziehung" (Meyer 2007, S. 167)!

#### 5. **Professionalität**

Der beschränkte Nutzen des Prozess-Produkt-Paradigmas für die Formulierung von Anforderungen an das Lehrerhandeln kann einerseits als defizitärer Forschungsstand interpretiert werden, ist andererseits aber auch ein Hinweis auf die Komplexität der Unterrichtssituation. Was die Frage aufwirft, ob bei der Entwicklung eines Lehrerleitbildes nicht ein ganz anderer Ansatz gewählt werden müsste. In der Tat bietet das Novizen-Experten-Paradigma (vgl. Krauss in diesem Band) eine Alternative zur Prozess-Produkt-Forschung. Wir wollen uns im Folgenden aber nicht auf das Novizen-Experten-Paradigma beschränken, sondern den Diskussionshorizont in Richtung Lehrerprofessionalität (vgl. Helsper in diesem Band) erweitern.

Wie Terhart (2007, S. 460) zu Recht bemerkt, liegt die Leitformel für ein modernes Verständnis des Lehrerberufs und der Lehrerbildung im Begriff der Professionalität. Dabei beruht Professionalität im Lehrerberuf "auf einer spezifischen Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen" (ebd.). Der Anspruch auf Professionalität kann aus der intermediären Position des Lehrerberufs abgeleitet werden (vgl. Kap. 3.2). Lehrer gehören zu den "vermittelnden Professionen" (Stichweh 1994, S. 320ff.), dies aber in einem spezifischen Sinn, da ihre Vermittlungsarbeit nicht an Erwachsenen, sondern an Kindern und Jugendlichen erfolgt. Vermittlung im Falle des Lehrerberufs meint daher nicht eine zudienende Leistung gegenüber einer 'richtigen' Profession<sup>5</sup>, sondern Vermittlung zwischen den Zeiten und Generationen.

Insofern die Vermittlungsarbeit anspruchsvoll ist, erfüllt der Lehrerberuf ein wesentliches Merkmal einer Profession. Mit dem hohen Anspruch der Aufgabe steht ein weiteres Professionskriterium in Beziehung: die Autonomie, in welcher der Professionelle seine Arbeit verrichtet. Sie gilt für den Lehrerberuf jedoch nur bedingt, da Lehrer im Allgemeinen im Rahmen von Organisationen tätig sind, die versuchen, ihre Arbeit durch einen kodifizierten Auftrag zu normieren und durch bürokratische Verfahren zu kontrollieren (vgl. Kap. 6). Allerdings zeigen organisationssoziologische Studien, wie gering die Normierung der Lehrertätigkeit trotz allem ist und wie schwer es fällt, die Unterrichtstätigkeit der Lehrer zu kontrollieren (vgl. O'Day 2004; Weick

Bei Stichweh (1994) wird der Begriff der "vermittelnden Profession" funktional begründet: Vermittelnde Professionen stehen zwischen einer Profession im engeren Sinn und den Personen, die deren Dienstleistungen in Anspruch nehmen (wie z.B. ein Apotheker in Bezug auf Arzt und Patient).

1976), Gemessen an den oft diffusen und widersprüchlichen Erwartungen an die Lehrertätigkeit (vgl. Kap. 3.2), ist dies anders aber auch kaum zu erwarten.

Die (relative) Freiheit bei der Berufsausübung setzt ein Wissen voraus, das den Professionellen instand setzt, den hohen Anforderungen an seine Berufsarbeit autonom zu entsprechen. Dieses Wissen gilt in der professionssoziologischen Literatur im Allgemeinen als wissenschaftliches Wissen. Doch das Verhältnis von Theorie und Praxis ist komplex und das verfügbare wissenschaftliche Wissen oft unzureichend, um das berufspraktische Handeln zu begründen. Der Sachverhalt ist für das Lehrerhandeln besonders offensichtlich und für das "Technologiedefizit der Erziehung" (Luhmann/Schorr 1988) verantwortlich.

Hier setzt die Novizen-Experten-Forschung an, deren Erkenntnisse zu Anforderungen an den Lehrerberuf führen, die vom technologischen Modell des Unterrichts nicht abgedeckt werden. Schon Gage (1979) hat bei seiner Darstellung der Prozess-Produkt-Forschung das Unterrichten eine Kunst genannt, für die es "Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit" (ebd., S. 7) braucht. Das ist leicht nachvollziehbar, wenn man sich die Merkmalslisten eines erfolgreichen Unterrichts vor Augen führt, die aus der Prozess-Produkt-Forschung hervorgegangen sind (vgl. Kap. 4.2). Keine dieser Listen sagt dem Lehrer, wie er im Konkreten handeln soll. Eher erfährt er von Seiten der Unterrichtsforschung, dass es "viele [!] Möglichkeiten (gibt), erfolgreich zu unterrichten" (Helmke 2006, S. 44), wirksamer Unterricht demnach "auf sehr [!] unterschiedliche Art und Weise realisiert werden kann" (Weinert/Helmke 1996, S. 231). Eine Erkenntnis, die von der Didaktik wie folgt übersetzt wird: "Viele ... Wege führen nach Rom" (Meyer 2007, S. 161). Dass Lehrer unter diesen Umständen auf Intuition, Risikobereitschaft, Improvisationstalent, gesunden Menschenverstand und Takt angewiesen sind, sollte daher niemand erstaunen.

In etwas anderer Perspektive sind es unterschiedliche Wissensformen, die den Lehrer handlungsfähig machen. Bei seiner Rekonstruktion der Anforderungen an den erfolgreichen Lehrer unterscheidet Bromme (1997, S. 196ff.) in Anlehnung an Shulman (1987) folgende Wissensformen: Fachwissen, curriculares Wissen (Schulstoff), ,Philosophie' des Schulfachs, pädagogisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen (fachdidaktisches Wissen). Die Liste umschreibt das professionelle Wissen von Lehrern, dessen Kern gemäß Shulman im Übersetzungsbereich von fachlichem und pädagogischem Wissen liegt, d.h. "in the capacity of a teacher to transform the content knowledge, he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students" (ebd., S. 15).

Professionalität wird oft auch mit Spezialisierung in Verbindung gebracht (vgl. Giesecke 1990). Wie weit das Kriterium auf den Lehrerberuf angewandt werden kann, ist jedoch strittig. Unstrittig ist der Anspruch einer Berufsethik, weshalb Professionalität im Lehrerberuf auch dahingehend bestimmt werden kann, "dass hier Ethos und Kompetenz angesichts einer spezifischen Form von Aufgaben zur Einheit einer Praxis gebracht werden" (Tenorth 2006, S. 584). Die ethischen Ansprüche an den Lehrer ergeben sich aus seiner Beziehung zu den Schülern, aber auch aus dem Verhältnis der Schule zu Familie und Gesellschaft.<sup>6</sup> Dementsprechend umschreiben Prinzipien und Werte wie Verantwortung, Gerechtigkeit, Fürsorge, Respekt, Wahrhaftigkeit und Uneigennutz zentrale Anforderungen an den Lehrerberuf (vgl. Kilchsperger 1985; LCH 2008; OCT 2008). Der intermediäre Status des Lehrerberufs bringt es zudem mit sich, dass die moralischen Anforderungen an den Lehrer auch seine Person betreffen (vgl. Kap. 2.2). Da er sei-

Insofern vermag von Hentigs (2003, S. 258f.) Vorschlag eines Sokratischen Eids für Lehrer (in Analogie zum Hippokratischen Eid für Ärzte) nicht zu überzeugen, da er ganz auf die Beziehung zu den Schülern eingeengt ist.

nen Beruf ohne persönliches Engagement kaum erfolgreich ausüben kann und auch nicht vermeiden kann, von den Schülern als Vorbild gewählt zu werden, richten sich Anforderungen an seine Person, die eine bloße Berufsethik übersteigen.

Das Verständnis des Lehrerberufs als Profession führt zu anderen Anforderungen an ein Lehrerleitbild, als wenn der Lehrer als Handwerker, Künstler oder Ingenieur begriffen wird. Allerdings ist das Feld der Lehrertätigkeiten, das damit abgesteckt wird, weiterhin relativ eng. Es beschränkt sich - wie im Falle des Prozess-Produkt-Paradigmas - vorwiegend auf den Unterricht, während andere Tätigkeiten, die dem Lehrer in jüngster Zeit vermehrt zugewachsen sind, ausgespart bleiben.

#### Ansprüche der Politik 6.

Dass Lehrer ihren Beruf weniger autonom ausüben können als andere Professionen (vgl. Kap. 5), hat wesentlich damit zu tun, dass sie im Allgemeinen dem Staat als Arbeitgeber verpflichtet sind, der ein Interesse an der Festlegung ihres Berufs- bzw. Amtsauftrags hat. Neben dem Staat sind es politische Gremien verschiedener Art, die Einfluss auf den Lehrerberuf nehmen, und auch die Lehrer selber beteiligen sich im Rahmen ihrer Berufsverbände an der Gestaltung ihres Berufsauftrags.

#### Lehrerarbeitszeit 6.1

Eine Folge der rechtlich unselbständigen Berufsarbeit der Lehrer ist, dass die Lehrerorganisationen eher als Gewerkschaften denn als professionelle Vereinigungen auftreten. Wenn sie Einfluss auf die Definition ihres Berufsauftrags nehmen, dann oft in gewerkschaftlicher Perspektive, was das Thema Arbeitszeit beispielhaft zeigen kann.

Um zu beurteilen, was Lehrer tatsächlich tun und wie viel Zeit sie für ihre einzelnen Aufgabenbereiche verwenden, sind Arbeitszeitstudien verlässlicher als die Rechtsgrundlagen, die im internationalen Vergleich stark variieren (vgl. OECD 2008). Gemäß einer Studie bei schweizerischen Lehrerinnen und Lehrern nehmen der Unterricht sowie dessen Vor- und Nachbereitung 73 Prozent der jährlichen Arbeitszeit in Anspruch. Andere Tätigkeiten, wie die langfristige Planung und Auswertung von Unterricht, Betreuung und Beratung, Weiterbildung sowie Gemeinschaftsaufgaben, belaufen sich auf 22 Prozent der Arbeitszeit. Zusätzliche fünf Prozent kommen für administrative Aufgaben hinzu (vgl. LCH 2004, S. 16). Ähnlich sieht die Verteilung der Jahresarbeitszeit bei Lehrpersonen der Volksschule in Österreich aus. Für den Unterricht sowie dessen Vor- und Nachbereitung werden 73 Prozent, für weitere mit der Lehre verbundene Aufgaben (inkl. Weiterbildung) 20 Prozent und für sonstige Tätigkeiten sieben Prozent der Arbeitszeit veranschlagt (vgl. SORA 2000, S. 103).

Ausgehend von der These, dass Arbeitszeit und Berufsauftrag zusammengehören, hat der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) auf dem Hintergrund der Ergebnisse der vorgenannten Studie einen "Handweiser" zum Berufsauftrag der Lehrer ausgearbeitet. Darin heißt es: "Wenn das Unterrichten auch nach wie vor die Haupttätigkeit von Lehrpersonen ist, so müssen die anderen Aufgaben trotzdem genannt und für die Formulierung des Berufsauftrags berücksichtigt werden" (LCH 2004, S. 7). Nachdrücklich wird auf die Tatsache verwiesen, dass sich dem Lehrerberuf in jüngster Zeit neben dem Unterricht "neue Tätigkeitsfelder von erheblichem Ausmass erschlossen haben" (ebd., S. 15).

## 6.2 Gesellschaftlicher Wandel

Neben den Berufsverbänden der Lehrer spielen Behörden sowie von Behörden beauftragte Gremien eine wesentliche Rolle bei der politischen Definition von Anforderungen an den Lehrerberuf. Auffällig ist, wie dabei v.a. auf gesellschaftliche Veränderungen rekurriert wird, um dem Lehrerberuf ein (neues) Gesicht zu geben. Im Vordergrund stehen die Umgestaltung der Arbeitswelt, der rasante technologische Wandel, die Umweltproblematik, demographische Veränderungen und die wachsende kulturelle Heterogenität der Bevölkerung (vgl. EDK 2003; KMK 2000). Von der Schule wird erwartet, dass sie sich auf den gesellschaftlichen Wandel einstellt, d.h. den steigenden Leistungsansprüchen an die Schulabgänger sowie der Forderung nach einer besseren und gerechteren Begabungsausschöpfung nachkommt.

In vielen Dokumenten erscheint die wachsende Heterogenität der Schülerschaft als besondere Herausforderung der Schule (vgl. Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2003, S. 4; European Commission 2007, S. 5; EDK 2003, S. 30, 2008, S. 43f.). Dabei stellen sich nicht nur neue Ansprüche didaktischer Art, auch die soziale Integration der Schüler gewinnt vorrangige Bedeutung. Es braucht Lehrpersonen, "die mit individueller, kultureller und sozialer Vielfältigkeit positiv und kreativ umgehen können" (EDK 2003, S. 29). Neben der sprachlich-kulturellen (ethnischen) Vielfalt werden oft auch das Geschlecht, die Religion, die soziale Herkunft und allfällige Behinderungen als Heterogenitätsdimensionen genannt. Entsprechend hoch sind die Anforderungen an die Lehrer, von denen erwartet wird, dass sie soziale Konstruktionen von Differenz erkennen und hinterfragen können, Mechanismen, die zur Ausgrenzung oder Diskriminierung von Behinderten führen, zu durchschauen vermögen, Migration als gesellschaftliche Normalität erkennen und deren Folgen für den Unterricht antizipieren können, mehrsprachig sind, über ein Repertoire an individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsmethoden verfügen sowie fähig sind, Lernumgebungen zu gestalten, die einer heterogenen Klientel gerecht werden (vgl. COHEP 2007, S. 7f., 2008, S. 17ff.; Krüger-Potratz 2004, S. 560ff.).

## 6.3 Standards

Mit den wachsenden Anforderungen an den Lehrerberuf gerät dessen Professionalisierung unter Druck. Hoyle (1995) bezeichnet die 1990-er Jahre als "era of accountability and of a general backlash against the professional society" (ebd., S. 14). Vonk (1997) spricht von der Industrialisierung des Bildungswesens: "schools are increasingly becoming production oriented organizations with a hierarchical structure (top-down model) in which the management defines the goals and distributes the means. The output is submitted to standardized quality control, and the efforts and qualities of the workers in these organizations (teachers) are continuously assessed" (ebd., S. 1033). Um Gewissheit zu erlangen, dass die Lehrkräfte den (neuen) Anforderungen an ihre Berufsarbeit gewachsen sind, werden Standards eingeführt, die sich auf operationalem Niveau messen lassen und einklagbar machen, was von den Lehrkräften erwartet wird.

Bei der Herleitung von Standards stützt man sich auf sehr unterschiedliche Quellen. Oft erweisen sich die wissenschaftlichen Grundlagen als unzureichend (vgl. Baumert/Kunter 2006; Herzog 2005), was den Standards eine gewisse Willkürlichkeit und Zufälligkeit verleiht. Für Ausbildung und Beruf des Lehrers liegt inzwischen eine Vielzahl von Standards vor (vgl. Darling-Hammond 2002; Darling-Hammond/Cobb 1996, S. 46ff.; KMK 2005; OCT 2008; Oser 2001; Terhart 2002), die zwar ähnliche Bereiche abdecken, aber nur schwer ein konsistentes Leitbild des Lehrerberufs ergeben.

Die schwache theoretische Basis und die geringe empirische Absicherung der vorliegenden Standards haben zur Folge, dass auch von Standards Anforderungen an den Lehrerberuf ausgehen, die einen stark idealistischen und überhöhten Einschlag aufweisen. Wenn beispielsweise Oser Standards als Wissensbestände charakterisiert, "die [vom Lehrer, W.H./E.M.] in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen" (Oser 1997, S. 27 - Hervorhebung W.H./E.M.), dann geht dies sehr weit. Wenn von einem professionellen Lehrer zudem verlangt wird, dass er die vier von Oser postulierten Kriterien eines Standards zur Integration gebracht haben muss, so dass "Theorie, Forschung, Expertise und tägliche Praxis in eins zusammenfallen" (Oser 2001, S. 268 - Hervorhebung W.H./E.M.), dann geht dies noch weiter. Einmal mehr scheint uns der Lehrer als Superman vor Augen zu stehen - dieses Mal nicht als ideal geformte Persönlichkeit, sondern als zertifizierter Megaexperte.

#### 7. Ausblick

Sollte es eine Klammer geben, die unsere Darstellung verschiedener Leitbilder des Lehrerberufs umgreift, dann wären es die hohen Ansprüche, die an die Lehrer gestellt werden. Sieht man von den wechselnden Inhalten ab, die sich allerdings auch nicht grundsätzlich unterscheiden, gleichen sich die Bilder des Lehrerberufs in erstaunlicher Weise. Ob von einem zeitlosen Ideal der Lehrerpersönlichkeit oder von den historischen Veränderungen der Gesellschaft ausgegangen wird, vom Lehrer wird gleichermaßen viel erwartet. Die intermediäre Position zwischen Familie und Gesellschaft, die ihn zum Vermittler zwischen Natur und Kultur, Vergangenheit und Zukunft, Kindheit und Erwachsenheit macht, prädestiniert ihn für hohe Erwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen seines Rollensets. Wobei es erstaunlicherweise am ehesten die Schüler sind, die realistische Erwartungen an ihn richten. Doch die Schüler sind nicht berechtigt, ihren Erwartungen Nachdruck zu verschaffen und auf den Berufsauftrag der Lehrer kodifizierend Einfluss zu nehmen. Dies ist das Privileg der politischen Behörden, die ihre Anforderungen an den Lehrerberuf auch mittels Sanktionen durchsetzen können.

Gerade von Seiten der Politik vernehmen die Lehrer in jüngster Zeit widersprüchliche Botschaften. Auf der einen Seite wird die große Bedeutung des Lehrerberufs in der Wissensgesellschaft herausgestrichen und eine Stärkung der Position der Lehrer in Aussicht gestellt.<sup>7</sup> Auf der anderen Seite werden dieselben Lehrer in zunehmendem Maße kritisiert, indem Kommissionen laufend ihren Berufsauftrag überprüfen und Vorschläge zur Neugestaltung der Lehrerbildung machen. So fordert die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003) eine "grundlegende Reform" des Lehrerberufs. Berufsverständnis wie Berufsausübung der Lehrer seien auf eine neue Basis zu stellen. Nach einer höchst kritischen Analyse des Reformbedarfs und Vorschlägen zu seiner Behebung findet sich der scheinbar beschwichtigende Satz: "Lehrpersonen, die sich für die Ergebnisse der Schule, also die Schülerleistungen, verantwortlich fühlen, von ihrer Wirksamkeit überzeugt sind und öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit und deren Ergebnisse ablegen, können von der Öffentlichkeit die notwendige Anerkennung ihrer Arbeit erwarten" (ebd., S. 12). Der Satz ist bezeichnend für die ambitiösen Ansprüche, denen der Lehrerberuf unterworfen wird. Verlangt wird nicht, dass sich Lehrpersonen für ihr unterrichtliches Handeln verantwortlich fühlen, verlangt wird vielmehr, dass sie es für den Erfolg ihrer Schule tun, der zudem mit den erbrachten Schülerleistungen gleichgesetzt wird!

So sieht die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in der "Stärkung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer" einen ihrer Arbeitsschwerpunkte "mit höchster Priorität" (EDK 2006, S. 9).

Es ist diese Maßlosigkeit, die zweifeln lässt, ob heutige Leitbilder für den Lehrerberuf gegenüber früheren einen Fortschritt darstellen. Zwar ist Bromme (1997) zuzustimmen, wenn er meint, Lehrer sollten aus unterrichtspraktischen Gründen von ihrer Wirksamkeit in Bezug auf das Lernverhalten der Schüler überzeugt sein und sich gar "für den entscheidenden Faktor des Schülerlernens halten" (ebd., S. 203). Zugleich ist aber von eminenter Bedeutung, wie Bromme korrekterweise hinzufügt, dass sie "ihren relativ geringen Anteil an dem Zustandekommen von Lernleistungen realistisch beurteilen, um den beruflichen Belastungen standzuhalten und nicht ,auszubrennen" (ebd.).

Leitbilder des Lehrerberufs sollten so formuliert sein, dass sie der Gefahr eines Burnout (oder anderer Berufsgefahren) vorbeugen und sie nicht noch fördern. Wenn das Leitbild nicht selber auf die "Grenzen der Erziehung" und die schiere Unmöglichkeit des Erfolgs im Lehrerberuf aufmerksam macht, dann sollte zumindest bei dessen Ausarbeitung darauf geachtet werden. Wir sind in unserer Darstellung verschiedentlich auf solche Grenzen der Einflussmöglichkeiten des Lehrers gestoßen. Grenzen, die darin liegen, dass sich der Lehrer als Person nicht zum didaktischen Mittel machen kann, dass er sich nicht selber zum Vorbild erklären kann, dass sein Handeln nicht technisierbar ist, dass er die Schüler in ihrer personalen Integrität respektieren muss, dass er deren Lernen nur anregen, aber nicht verursachen kann, dass sein Unterricht ein Angebot ist, das von den Schülern genutzt werden muss, wenn eine Wirkung eintreten soll, dass der Lehrer seine Lektionen zwar planen, im Voraus aber nicht wissen kann, wie sie im einzelnen ablaufen werden, dass er im Kern seiner Berufstätigkeit auf schwer erlernbare Kompetenzen wie Intuition, Improvisationsfähigkeit und rasches Entscheidungsvermögen angewiesen ist, dass er auf verschiedene Weise erfolgreich unterrichten kann und dass der Lernerfolg seiner Schüler auch von Faktoren abhängig ist, die er nicht zu beeinflussen vermag.

Während die empirische Forschung immer wieder die Komplexität der Unterrichtssituation vermerkt und die pädagogische Literatur die Ambiguitäten, Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien des Lehrerhandelns herausstreicht, erscheint der Lehrerberuf im Lichte seiner Leitbilder nur allzu oft als regulierbar und technisierbar. Doch genau dies ist nicht der Fall, und zwar deshalb nicht, weil es sich beim Unterrichten um eine professionelle Arbeit handelt. Zwar wird sich der Lehrerberuf mindestens so lange von anderen Professionen unterscheiden, wie die Schule eine öffentliche Einrichtung bleibt. Doch in der Professionalität liegt letztlich das entscheidende Kriterium, um den Lehrerberuf vor überhöhten Anforderungen und verzerrten Leitbildern zu schützen. Insofern mündet unsere Darstellung in die Forderung, Leitbilder des Lehrerberufs, wenn sie realistisch und für den Lehrerberuf stützend sein sollen, an eine pädagogische Professionstheorie zu binden. Der Lehrer ist weder als Persönlichkeit noch als Handwerker, Künstler oder Techniker, auch nicht als Wissenschaftler, Ingenieur oder Forscher zu verstehen, sondern als Professioneller, dessen Professionalität im Vergleich zu anderen Professionen durchaus einige Besonderheiten aufweist.

## Literatur

Adorno, Th.W. (1997): Tabus über dem Lehrberuf. In: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt: Suhrkamp, S. 656-673.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469-520.

Ben-Peretz, M./Mendelson, N./Kron, F.W. (2003): How Teachers in Different Educational Contexts View Their Roles. In: Teaching and Teacher Education 18, S. 277-290.

Biddle, B.J. (1997): Recent Research on the Role of the Teacher. In: Biddle, B.J./Good, Th.L./Goodson, I.F. (Hrsg.): International Handbook of Teachers and Teaching. Dordrecht: Kluwer, S. 499-520.

- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. URL: http://www.sybillevolkholz.de/kontent/4.Empfehlung.pdf (Download vom 26.3.2009).
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Brophy, J. (2000): Teaching. International Academy of Education. Educational Practices Series Nr. 1. URL: http://www.ibe.unesco.org (Download vom 17.4.2009).
- Brophy, J./Good, Th.L. (1986): Teacher Behavior and Student Achievement. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 328-375.
- COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen] (2007): Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen und Lehrerbildung. URL: http://www.cohep.ch Download vom 12.6.2009).
- COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen] (2008): Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. URL: http://www.cohep.ch (Download vom 12.6.2009).
- Darling-Hammond, L. (2002): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Washington: American Educational Research Association, S. 751-776.
- Darling-Hammond, L./Cobb, V.L. (1996): The Changing Context of Teacher Education. In: Murray, F.B. (Hrsg.): The Teacher Educator's Handbook. San Francisco: Jossey-Bass, S. 14-62.
- Diesterweg, A. (1958): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Paderborn: Schöningh.
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 262-286.
- Döring, W.O. (1931): Psychologie des Lehrers. In: Saupe, E. (Hrsg.): Einführung in die neuere Psychologie. Osterwieck: Zickfeldt, S. 249-259.
- Doyle, W. (1986): Classroom Organization and Management. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 392-431.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2003): Leitbild Lehrberuf. Thesenpapier der Task Force "Lehrberufsstand". Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2008): Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft. Bern: EDK.
- European Commission (2007): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives\_en.html#training (Download 25.03.2009).
- Farnham-Diggory, S. (1994): Paradigms of Knowledge and Instruction. In: Review of Educational Research 64, S. 463-477.
- Fenstermacher, G.D./Soltis, J.F. (21992): Approaches to Teaching. New York: Teachers College Press.
- Flitner, W. (1980): Allgemeine Pädagogik. Frankfurt: Ullstein.
- Floden, R.E. (2002): Research on Effects of Teaching: A Continuing Model for Research on Teaching. In: Richardson, V. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Washington: American Educational Research Association, S.3-16.
- Frei, B. (2003): Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann.
- Freud, S. (1982): Die endliche und die unendliche Analyse. In: Studienausgabe. Ergänzungsband. Frankfurt: Fischer, S. 351-392.
- Gage, N.L. (1979): Unterrichten Kunst oder Wissenschaft? München: Urban & Schwarzenberg.
- Gallagher, J.J. (1994): Teaching and Learning: New Models. In: Annual Review of Psychology 45, S. 171-195.
- Gerstenmaier, J. (1975): Urteile von Schülern über Lehrer. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. Weinheim: Beltz.
- Gidion, J. (1981): Lehrer Anmerkungen zu einem "unmöglichen" Beruf. In: Neue Sammlung 21, S. 530-542.

- Giesecke, H. (1990): Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität. In: Die Deutsche Schule 82,
- Guski, A. (2007): Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Bern: Peter Lang.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58, H. 2, S. 42-45.
- Helmke, A. (52007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.
- Hentig, H. von (1981): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 21, S. 100-114 und 221-245.
- Hentig, H. von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz. Herrmann, U./Hertramph, H. (1997): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim: Juventa, S. 139-163.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 252-258.
- Herzog, W./Herzog, S./Brunner, A./Müller, H.P. (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.
- Hole, S. (1998): Teacher as Rain Dancer. In: Harvard Educational Review 68, S. 413-421.
- Hoyle, E. (1995): Teachers as Professionals. In: Anderson, L.W. (Hrsg.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Elsevier, S. 11-15.
- Inbar, D.E. (1996): The Free Educational Prison: Metaphors and Images. In: Educational Research 38, S. 77-92.
- Kant, I. (1983): Über Pädagogik. In: Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-761.
- Kerschensteiner, G. (91965): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München: Oldenbourg.
- Kilchsperger, H. (1985): Pädagogische Verantwortung. Bern: Haupt.
- Klose, P. (1971): Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 23, S. 78-97.
- KMK (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. URL: http://www.kmk.org/dokumentation.html (Download vom 23.5.2009).
- KMK (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 280-290.
- Krüger-Potratz, M. (2004): Umgang mit Heterogenität. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf: Klinkhardt, S. 558-566.
- Ladenthin, V. (1998): Der Lehrer. Vom Grund der Bildung her betrachtet. In: Wenger-Hadwig, A. (Hrsg.): Der Lehrer - Hoffnungsträger oder Prügelknabe der Gesellschaft. Innsbruck: Tyrolia,
- Lampert, M. (1985): How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. In: Harvard Educational Review 55, S. 178-194.
- LCH [Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer] (2004): Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer. Ein Handweiser zum Berufsauftrag, zur Arbeitszeit und zum Arbeitsplatz für Lehrpersonen. Zürich: LCH.
- LCH [Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer] (32008): LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln. URL: http://www.lch.ch/lch.html (Download vom 26.3. 2009).
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt: Suhrkamp. Meyer, H. (42007): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Müller-Fohrbrodt, G. (1973): Wie sind Lehrer wirklich? Ideale Vorurteile Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett.
- O'Day, J.A. (2004): Complexity, Accountability, and School Improvement. In: Fuhrman, S.H./Elmore, R.F. (Hrsg.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press, S. 15-43.

- OCT [Ontario College of Teachers] (2008): Foundations of Professional Practice. URL: www.oeeo.ca/ standards/foundations.aspx?lang=en-CA (Download vom 3.6.2009).
- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (2008): Education at a Glance. Paris: OECD.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 26-37.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Parsons, T. (1960): Pattern Variables Revisited: A Response to Robert Dubin. In: American Sociological Review 25, S. 467-483.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 161-193.
- Pekrun, R. (1985): Lehrerpersönlichkeit. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 7.1. Düsseldorf: Schwann, S. 212-234.
- Provenzo, Jr., E.F./McCloskey, G.N./Kottkamp, R.B./Cohn, M.M. (1989): Metaphor and Meaning in the Language of Teachers In: Teachers College Record 90, S. 551-573.
- Reinhardt, S. (1978): Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik 24, S. 515-531.
- Roth, H. (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, S. 109-119.
- Salomon. G. (1992): The Changing Role of the Teacher: From Information Transmitter to Orchestrator of Learning. In: Oser, F.K./Dick, A./Patry, J.-L. (Hrsg.): Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, S. 35-49.
- Scheffler, I. (1965): Philosophical Models of Teaching. In: Harvard Educational Review 35, S. 131-143.
- Shuell, Th.I. (1996): Teaching and Learning in a Classroom Context. In: Berliner, D.C./Calfee, R.C. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan, S. 726-764.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57, S. 1-22.
- SORA [Institute for Social Research and Analysis] (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich: URL: http://www.bmukk. gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf (Download vom 12.06. 2009).
- Spranger, E. (1969): Der geborene Erzieher. In: Gesammelte Schriften, Bd. I. Hrsgg. von G. Bräuer & A. Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 280-338.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp. Stolz, G.E. (1997): Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz, B./Prange, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim: Beltz, S.
- Sünkel, W. (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim:
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 580-597.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.
- Terhart, E. (2007): Lehrer. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 458-461.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Throne, J. (1994): Living with the Pendulum: The Complex World of Teaching. In: Harvard Educational Review 64, S. 195-208.
- Vonk, J.H.C. (1997): The Changing Social Context of Teaching in Western Europe. In: Biddle, B.J./Good, Th.L./Goodson, I.F. (Hrsg.): International Handbook of Teachers and Teaching. Dordrecht: Kluwer, S. 985-1051.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 223-233.

EWALD TERHART
HEDDA BENNEWITZ
MARTIN ROTHLAND
(HRSG.)
HANDBUCH
DER FORSCHUNG
ZUM
LEHRERBERUF

Ewald Terhart Hedda Bennewitz Martin Rothland (Hrsq.)

# Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf



Waxmann 2011

Münster / New York / München / Berlin

## Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2350-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2011 Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Matthias Grunert, Münster Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten Printed in Germany