

Ewald Kiel · Joachim Kahlert
Ludwig Haag · Thomas Eberle

Herausfordernde Situationen in der Schule

Ein fallbasiertes Arbeitsbuch

KLINKHARDT

KIEL / KAHLERT / HAAG / EBERLE
HERAUSFORDERNDE SITUATIONEN
IN DER SCHULE

HERAUSFORDERNDE SITUATIONEN
IN DER SCHULE
Ein fallbasiertes Arbeitsbuch

von Ewald Kiel, Joachim Kahlert,
Ludwig Haag und Thomas Eberle

unter Mitarbeit von
Markus Kollmannsberger
und Eva Steinherr

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



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

2011.5.Kk © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Korrektorat: Andrea Bistrich

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2011.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1799-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Erkennen, was der Fall ist – beurteilen, was möglich ist	7
1 Theoretische Einordnung	11
1.1 Standards erfahren, verstehen und durchdenken – die Grundidee dieses Buches	11
1.2 Soziokonstruktivismus als Grundlagentheorie fallbasierten Lernens	22
1.3 Der authentische Fall als Lernfall	27
2 Fälle zum Kompetenzbereich „Unterrichten“	35
Einführung in den Kompetenzbereich „Unterrichten“	36
Fall 1: Kritik an der Unterrichtsplanung	44
Fall 2: Stationentraining	50
Fall 3: Unterschiedliche Leistungsniveaus in einer Klasse	57
Fall 4: Überraschungsmoment im Unterricht	61
Fall 5: Stundenbeginn mit Organisation – Kunststunde scheitert	63
Fall 6: Selbstständiges Arbeiten	65
Fall 7: Schüler wollen Spezialfälle besprechen	67
Fall 8: Stören des Unterrichts	69
Fall 9: Unterschiedliche Rechenwege zulassen?	70
Fall 10: Initiative Schülerfirma	71
3 Fälle zum Kompetenzbereich „Erziehen“	73
Einführung in den Kompetenzbereich „Erziehen“	74
Fall 11: Zermürbende Kleinkriege	81
Fall 12: Klassengespräch über Verhalten – Wutausbruch des Vaters	91
Fall 13: Angedrohte Konsequenzen	103
Fall 14: Rassistische Äußerungen	108
Fall 15: Eltern setzen die Empfehlungen der Lehrkräfte nicht um	111
Fall 16: Igor stört	114
Fall 17: „Dreckige Schwuchtel“	116
Fall 18: Schwierige Klasse übernehmen	120
Fall 19: Cybermobbing	122
Fall 20: Regelmäßiges Zuspätkommen	124

4 Fälle zum Kompetenzbereich „Beraten und Beurteilen“	125
Einführung in den Kompetenzbereich „Beraten und Beurteilen“	126
Fall 21: Vergleichbarkeit der Anforderungen	130
Fall 22: Präsentation scheitert	136
Fall 23: Schwache Schulleistungen – schwacher Schüler?	142
Fall 24: Bei Lese-Rechtschreib-Schwäche korrigieren: Ja oder Nein?	148
Fall 25: Differenz zwischen mündlicher und schriftlicher Leistung	151
Fall 26: Beurteilung in fachübergreifendem Projekt	153
Fall 27: Leistungseinbrüche bei Klassenleiterwechsel	155
Fall 28: Migrantenkid fällt durchs Notennetz	157
Fall 29: Gelungene Schülerförderung	160
Fall 30: Schüler, der bei Proben nichts aufs Blatt schreibt	162
5 Fälle zum Kompetenzbereich „Innovieren“	167
Einführung in den Kompetenzbereich „Innovieren“	168
Fall 31: Konflikt innerhalb der Schulleitung	175
Fall 32: Schule im sozialen Brennpunkt	186
Fall 33: Lehrer kommen im Schulprofil nicht vor	193
Fall 34: Einführung innovativer Methoden	199
Fall 35: Mangelnde Kooperation zwischen Klassenleiterin und Kolehrerin ..	201
Fall 36: Schulleitung nimmt nicht am Projekt „Schulentwicklung“ teil	203
Fall 37: Schulentwicklung als Gelegenheit zur Kritik am Führungsstil der Schulleitung	206
Fall 38: Schulentwicklung in einem besonders innovativen Kollegium	209
Fall 39: Schule in einer Villengegend	212
Fall 40: Gespaltenes Kollegium	214
Literatur	216
Autorenspiegel	224

Vorwort: Erkennen, was der Fall ist – beurteilen, was möglich ist

Seit Jahrzehnten kreisen Debatten über Lehrerbildung um die Analyse und Beschreibung von Problemen. Ob zunächst in geisteswissenschaftlicher Tradition deduziert, dann professionstheoretisch analysiert oder seit einiger Zeit auch mittels empirischer Forschung unterfüttert: Die Formulierung von Kritik und von Ansprüchen im Modus „Lehrerbildung müsste ...“ ist bei weitem häufiger anzutreffen als der Versuch, die Praxis der Lehrerbildung an Universitäten, Hochschulen und Ausbildungsseminaren durch unmittelbar nutzbare Anregungen zu unterstützen. Solche Anregungen sind professionstheoretisch hinreichend abzusichern. Außerdem müssen sie konkret genug formuliert sein, um als Unterstützung erfahren zu werden, aber auch ausreichend flexibel, um der Komplexität des Lehramtsstudiums mit der Vielfalt beteiligter Fächer ebenso Rechnung zu tragen wie der Heterogenität von Rahmenbedingungen, unter denen Lehrerbildung an den Universitäten, Hochschulen und Seminaren stattfindet.

Eine konzeptionelle Möglichkeit, diesen Ansprüchen zu genügen, sehen wir in der Fallarbeit.

In der diesem Buch zugrunde gelegten Konzeption beruhen „Fälle“ auf authentischen Ereignissen, die unter theoretisch begründbaren Gesichtspunkten bearbeitet werden. Sie sind anschlussfähig für unterschiedliche Studiengänge und fachliche Perspektiven und ermöglichen eine wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit realistischen Anforderungen des Lehrerberufs. Damit schulen sie professionelle Urteilkraft und perspektivenbewusstes Denken. Außerdem bieten sie eine Basis für die fachgebietsübergreifende Kooperation sowohl zwischen den Disziplinen und Teilbereichen der Hochschulen und Universitäten als auch zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

Um dem Anspruch eines wissenschaftsbasierten Berufsfeldbezugs möglichst weitgehend gerecht zu werden, haben wir die Grundkonzeption des Buches, die Fallpräsentation sowie unsere Ideen für die Interpretation und für die vertiefende Bearbeitung der Fälle, mit Experten aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung beraten.

In einer ersten Runde ging es uns zunächst darum, unsere theoretische Orientierung sowie Pläne und Entwürfe mit ausgewiesenen Fachleuten aus der universitären Lehrerbildung zu beraten. Tina Hascher (Universität Salzburg), Barbara

Koch-Priewe (Universität Bielefeld) und Ewald Terhart (Universität Münster) haben in dieser frühen Phase des Projekts auf einer ganztägigen Expertentagung an der Universität München kritische und konstruktive Rückmeldungen zur konzeptionellen Planung, zur Dokumentation erster Fälle sowie zu Ideen für die Fallbearbeitung gegeben.

Gut ein Jahr später haben Werner Helsper (Universität Halle-Wittenberg), Detlev Leutner (Universität Duisburg-Essen) und Philipp Mayring (Universität Klagenfurt) den damaligen Stand unserer Arbeit kommentiert. In dieser eintägigen Tagung ging es vor allem um die Art und Weise der Aufgabenstellung sowie darum, die wissenschaftliche Basis für die Fallarbeit weiter zu erhärten.

Zahlreiche erfahrene Lehrerinnen und Lehrer aus allen Schularten haben uns mit ihrer Teilnahme an Workshops sowie an Interviews dabei geholfen, eine Sammlung realistischer Fälle zu erarbeiten, die exemplarisch für zentrale Herausforderungen des Lehrerhandelns sind.

Schließlich verdanken wir Seminarrektorinnen und -rektoren aus der zweiten Phase der Lehrerbildung nicht nur einige Fälle, sondern auch viele kritische Rückmeldungen. Ein Expertentag mit Lehrerbildnern der zweiten Ausbildungsphase hat uns geholfen, den Berufsfeldbezug unserer Fallauswahl zu schärfen.

Allen Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung schulden wir großen Dank für konstruktive Kritik, Anregungen und Verbesserungsvorschläge. Für alles, was an berechtigter Kritik an unseren konzeptionellen Überlegungen, an Auswahl, Dokumentation und Interpretation der Fälle sowie an den von uns erarbeiteten Aufgaben und den Lösungsbeispielen anzubringen sein wird, ist allein das Autorenteam verantwortlich.

Insgesamt konnten wir aus einem Pool von einigen Hundert mehr oder weniger ausführlich berichteten Ereignissen schöpfen, aus denen das Projektteam in zahlreichen Beratungen die nun vorliegende Fallauswahl erarbeitet hat. Die Rohfälle wurden redaktionell überarbeitet und professionstheoretisch begründbaren Kompetenzbereichen des Lehrerhandelns zugeordnet. So entstanden aus berichteten Ereignissen Fälle, die wir in unterschiedlichen Formen dokumentieren: Ich-Form, auktorialer Stil, Wiedergabe von Dokumenten. Die Fälle sind durch die grafische Gestaltung hinreichend deutlich markiert, so dass wir auch bei der Ich-Form auf Anführungszeichen verzichten.

Das Buch wendet sich an

- *Lehrende*, die ihren Studierenden an Hochschulen und Universitäten Anregungen geben möchten, sich wissenschaftsbasiert und realitätsnah mit den vielfältigen Anforderungen im Lehrerberuf auseinanderzusetzen,
- *Studierende* des Lehramts, die sich vertiefend mit Herausforderungen in Schule und Unterricht sowie mit ausgewählten Lösungsangeboten auseinandersetzen wollen,

- *Seminarleitungen* in der zweiten Phase der Lehrerbildung, in der die vielfältigen Erfahrungen mit Schule und Unterricht systematisch und theoriebasiert aufbereitet werden,
- *erfahrene Lehrerinnen und Lehrer*, die durch den einen oder anderen Fall zur Reflexion über das eigene Handeln in Schule und Unterricht sowie zum kollegialen Austausch angeregt werden könnten,
- *Lehrerfortbildner der dritten Phase*, die hier eine Materialbörse für ihre Fortbildungsangebote vorfinden.

Dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst danken wir für die großzügige Förderung des Kooperationsprojekts „Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung“.

Bayreuth, München und Nürnberg, im März 2011

1 Theoretische Einordnung

1.1 Standards erfahren, verstehen und durchdenken – die Grundidee dieses Buches

Die Leistungen von Markus haben sich seit dem Schuljahresbeginn in der 9. Klasse erheblich verschlechtert. Im Unterricht arbeitet er kaum mit, schlechte Schulnoten kommentiert er mit Vorwürfen an seine Klassenlehrerin, sie würde ihn ungerecht behandeln und wohl etwas gegen ihn haben. Nach mehreren vergeblichen Versuchen der Lehrerin, die Eltern telefonisch zu erreichen, bittet sie per Brief um einen Besuch in der Elternsprechstunde. Als Markus' Mutter, begleitet von ihrem Sohn, in der Sprechstunde erscheint, greift sie die Lehrerin in einem aufgebrachten Tonfall mit ähnlichen Unterstellungen, wie Markus sie äußert, an. Die Lehrerin hört zu und bittet die Mutter darum, die Vorwürfe konkret zu belegen. Doch statt Begründungen für ihre Behauptung anzuführen, wiederholt die Mutter im Wesentlichen nur die Eindrücke ihres Sohnes. Nachdem die Lehrerin Verständnis dafür geäußert hat, dass die Mutter für ihren Sohn kämpft, legt sie eine Liste vor, auf der neben versäumten Hausaufgaben auch kurze Gespräche mit Markus dokumentiert sind. Sie macht klar, dass auch sie als Lehrerin sich für Markus engagiere – mit klaren Erwartungen an die Arbeitshaltung und Leistungsbereitschaft des Schülers. Nach und nach räumt die Mutter ein, seit einiger Zeit ebenfalls Probleme mit Markus' Verhalten zu haben. Sie sagt zu, sich stärker um die schulischen Verpflichtungen ihres Sohnes kümmern zu wollen und künftig rasch auf Rückmeldungen der Schule zu reagieren. Gut eineinhalb Jahre später erwirbt Markus mit einem zufriedenstellenden Ergebnis den Realschulabschluss.

Schon der flüchtige Blick auf diese Schilderung offenbart eine Reihe von Anforderungen, mit denen Lehrerinnen und Lehrer im Schul- und Unterrichtsalltag konfrontiert werden. Sie sollen sich um ein förderliches Arbeitsklima bemühen, einen pädagogisch vertretbaren Umgang mit nicht tolerierbarem Schülerverhalten pflegen, klare Anforderungen formulieren und sie verbindlich einfordern, individuellen Besonderheiten der einzelnen Schüler gerecht werden, konstruktive Kritik üben, aber auch annehmen können. Darüber hinaus wird erwartet, dass sie sich für die Weiterentwicklung ihrer Schule engagieren, mit Kolleginnen und Kollegen, mit einer heterogenen Elternschaft sowie mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten, gerade auch dann, wenn die Kommunikation zunächst belastet ist. Und damit ist noch gar nichts gesagt über fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um eine heterogene

Schülerschaft klar, strukturiert, verstehensorientiert und interessenfördernd zu unterrichten und über die diagnostischen Fähigkeiten, Schüler unterstützend zu beraten und angemessen zu beurteilen.

Seit langem wird bemängelt, Lehrerbildung würde zu wenig auf diese und weitere Anforderungen des Berufs vorbereiten (vgl. Dubs 2008; Hoban 2005; Phelan 2005). Die Studienfelder Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften sowie Praktika seien nicht ausreichend aufeinander abgestimmt. „Säulendenken“ herrsche vor, mit facheigenen Logiken und unter Vernachlässigung berufsfeldspezifischer Anforderungen (vgl. Zumbach 2008, S. 8; Terhart 2008, S. 755; Oelkers 2001b, S. 157).

In Akzeptanzstudien unter Absolventen und Studierenden spiegelt sich diese Kritik an inhaltlichen und organisatorischen Unzulänglichkeiten der Lehrerbildung wider (vgl. z.B. Ulich 1996; Bohnsack 2000, S. 54ff.; Schaefers 2002, S. 69f.; Lersch 2006, S. 169; Kolbe & Combe 2008, S. 884). Angehende Lehrkräfte in der ersten und zweiten Phase wünschen sich einen erkennbaren Berufsfeldbezug mit anwendungsbezogenen Übungsmöglichkeiten für das im Studium angebotene bzw. zu erwerbende Wissen (vgl. Flaggmeyer et al. 2007; Snoek 2008).

All dies ist lange bekannt, vielfach belegt und wird in der einschlägigen Literatur über Lehrerbildung oft wiederholt. Man weiß, dass die Zufriedenheit mit dem Studium steigt, wenn „persönliche Fortschritte im Können registriert werden“ (Larcher & Oelkers 2004, S. 143) und Lehrerbildung wirksamer ist, wenn sie, zugeschnitten auf das Berufsfeld, „handlungs-, fach- und situationsnah“ (Terhart 2006, S. 45) erfolgt. Internationalen Befunden zufolge wirkt sich eine solide Fachausbildung zusammen mit einer gründlichen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung positiv auf die Einschätzung des Lehrerhandelns sowohl seitens des Fachpersonals als auch seitens der Schüler aus (vgl. Blömeke 2004, S. 69f.), der Unterrichtserfolg wird erhöht (vgl. Dubs 2008, 14f.).

Es fehlt nicht an Versuchen zu erklären, warum es der Lehrerbildung trotzdem so hartnäckig an Berufsfeldbezogenheit und an erkennbaren Verknüpfungen zwischen den Studienbereichen Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Praktika mangelt. Genannt wird die Unterfinanzierung der universitären Lehre im Allgemeinen und der Lehrerbildung im Besonderen, die „Geringschätzung der Lehrerbildung“ in vielen Fachdisziplinen, die institutionelle Zersplitterung der Lehramtsstudiengänge auf verschiedene Fakultäten und vieles mehr. Diese und weitere Problemanzeigen mögen zutreffen, helfen aber als bloße Summierung von Missständen nicht wirklich weiter. Für die Entwicklung von Lösungsvorschlägen, die für Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen kompatibel sind, ist es hilfreicher, das Zusammenspiel von Rahmenbedingungen zu beachten, die eine berufsfeldbezogene und fächerübergreifend abgestimmte Lehrerbildung erschweren.

Dazu gehören:

- a) ein überkommenes Theorie-Praxis-Verständnis,
- b) ein wissenschaftsinternes Referenzsystem, das fachspezifische Erkenntnisfortschritte belohnt, aber auf fächerübergreifende Aufgaben nicht mit annähernd gleicher Selbstverständlichkeit eingestellt ist,
- c) die kommunikations- und damit zeitintensive Verständigung zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Fächer und Fakultäten.

zu a) überkommenes Theorie-Praxis-Verständnis

Das verbreitete Differenzschema von Theorie und Praxis, das den Wissenserwerb über Schule, Unterricht und Lehrerberuf eher der ersten Ausbildungsphase zuweist und die Entwicklung des Könnens auf Praktika sowie auf die zweite bzw. sogar dritte Phase verlegt, ist handlungstheoretisch armselig, lerntheoretisch überholt und professionstheoretisch verstaubt. Es sollte zugunsten der Forderung nach einem wissenschaftsbasierten Berufsfeldbezug endlich aus den Diskursen über Lehrerbildung verbannt werden.

Das Theorie-Praxis-Schema suggeriert, die Bedeutung von Angeboten in der Lehrerbildung ließe sich über den Ort klären, an dem Lernen in der Lehrerbildung stattfindet, statt über die Qualität des jeweiligen Lernprozesses. Dabei lässt sich zwar trefflich darüber streiten, ob „weniger Theorie“ und „mehr Praxis“ in der Lehrerbildung notwendig wären. Doch ob Handlungen von theoretisch anspruchsvollen Überlegungen oder von oberflächlichen Denkschablonen begleitet werden, entscheidet sich nicht durch den Ort, an dem diese Handlungen stattfinden und/oder kommuniziert werden. Darum führt eine bloße Ausweitung von „Praxis“, verstanden als zeitliche Verlängerung des Aufenthalts an Schulen, noch nicht zu einer besseren Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufsfeldes. Eine Studentin, die im Praktikum die soziokulturellen Lernvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler zu verstehen versucht, beschäftigt sich möglicherweise intensiver theoretisch als ihr Kommilitone, der in einer überfüllten Vorlesung einem Vortrag über Heterogenität zu folgen versucht, wenn der Vortrag inhaltlich zwar dem State of the Art entspricht, aber methodisch dürftig angeboten wird. Umgekehrt kann eine intellektuell feinsinnige Diskussion über Menschenbilder, die in einem philosophischen Seminar stattfindet, einem angehenden Lehrer helfen, spätere Konflikte mit Kollegen, Vorgesetzten oder auch Eltern über angemessene pädagogische Maßnahmen und Leistungsansprüche als Ausdruck unterschiedlicher Menschenbilder besser zu verstehen, als es durch das bloße Erleben solcher Konflikte im Praktikum möglich wäre.

Die ortsbasierte Theorie-Praxis-Vorstellung nach dem – hier ein wenig zugespitzt formulierten – Muster „Schule bedeutet Praxis, Universität Theorie“ macht es leicht, sich der Verantwortung für einen intellektuell anspruchsvollen Berufsfeld-

bezug zu entledigen und dieses mit „Praxeologie-Verdacht“ oder „Rezept-Vorwürfen“ zu begründen. Wohl nicht ganz zu Unrecht weist der OECD-Länderbericht „Deutschland“ zur Lehrerqualifikation darauf hin, an Universitäten würde die Trennung zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase als Vorwand missbraucht, sich nicht intensiv genug mit den Herausforderungen der Lehrerrarbeit zu beschäftigen (Halász et al. 2004, S. 32).

Mit der Forderung, den Berufsfeldbezug in der ersten Phase der Lehrerbildung für Studierende erfahrbar und erkennbar zu machen, wird nicht behauptet, bereits im Lehramtsstudium könnten die angehenden Lehrerinnen und Lehrer lernen, die Herausforderungen im Beruf angemessen zu bewältigen. Der Weg zu einem professionell denkenden und handelnden Lehrer ist lang und reicht weit über die erste und zweite Ausbildungsphase hinaus. Aber im Studium müssen die Grundlagen dafür gelegt werden, dass sich die Studierenden bei all den Anforderungen, Belastungen und Irritationen, die in der zweiten Phase und danach auf sie zukommen, überhaupt professionsgerecht weiterentwickeln können. So wenig Unterrichts- und Schulerfahrungen allein eine professionelle Haltung gegenüber den Anforderungen des Lehrerberufs fördern, so wenig lässt sich die professionelle Haltung mit anspruchsvollen Theorien und Wissensinhalten aufbauen, wenn die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend häufig und intensiv dazu angehalten werden, diese auf das Berufsfeld zu beziehen.

So werden in den von der Kultusministerkonferenz 2004 verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004) zwar unterschiedliche Anforderungen für den ersten und zweiten Ausbildungsabschnitt formuliert. Aber dies ist nicht als Abgrenzung zu verstehen (vgl. ebd., S. 7), sondern als Kennzeichnung unterschiedlicher Schwerpunkte im Studium und in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Und zu den vier Jahre später für die Fachwissenschaften und für die Fachdidaktiken formulierten inhaltlichen Anforderungen heißt es, diese müssten sich an den „Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften“ orientieren und sich auf die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen beziehen, die für die Bewältigung der jeweiligen Aufgaben im Lehramt notwendig sind (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2008, S. 2f.). „Mehr Praxis“ ist dafür ebenso wenig hilfreich wie ein bloß quantitativer Ausbau anderer wichtiger Studienfelder, seien es die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken oder die Erziehungswissenschaften.

zu b) fachspezifische Erkenntnisinteressen im Spannungsfeld zur fächerübergreifenden Aufgabe Lehrerbildung

Lehrerbildung ist kein Fach, sondern eine übergreifende Aufgabe vieler Fächer und Fachgebiete. An ihr sind neben verschiedenen erziehungswissenschaftlichen

Fachrichtungen zahlreiche geistes-, sozial- und naturwissenschaftliche Fächer beteiligt. Alle Fächer sind mittlerweile hochgradig nach Fachgebieten differenziert. Die Forderung, man müsse übergreifend zusammenarbeiten, ist nachvollziehbar. Aber man darf die Realisierungsbedingungen für Kooperation nicht aus dem Auge verlieren, wenn aus dieser Forderung mehr werden soll als eine Quelle für Dauerklagen über nicht eingelöste Ansprüche an die Lehrerbildung. Wissenschaftliche Fachgebiete stellen nach Inhalten und Methoden differenzierte Kommunikationszusammenhänge dar, die sich durch teils übergreifende, teils fachspezifische operative Regulationsprinzipien konstituieren, erhalten und weiterentwickeln (vgl. Serres 1998, S. 18ff.). Die Entwicklung der einzelnen Disziplinen und Fächer, die an der Lehrerbildung beteiligt sind, optimiert nicht gleichsinnig die Lehrerbildung. Der Erfolg einzelner Fachvertreter im Streben nach Erkenntnisfortschritt, nach Anerkennung in der Scientific Community und nach knappen Ressourcen kommt deshalb auch nicht unbedingt der Lehrerbildung zugute. Umgekehrt finden Vorschläge zur Lehrerbildung zunächst einmal keinen etablierten Resonanzboden in den Fächern vor. So ist selbst in der Erziehungswissenschaft, einem originären Kerngebiet der Lehrerbildung, der Fortschritt in der Ausdifferenzierung von Fragestellungen und Problemfeldern sowie bei der Absicherung von Erkenntnissen mit dem Verlust des Anspruchs einhergegangen, in allen Arbeitsgebieten ausbildungsrelevant für den Lehrerberuf zu sein (vgl. Terhart 2001, S. 74, 92). Der in der Kommunikation über Lehrerbildung herrschende Konsens über dringliche Probleme und notwendige Entwicklungen verliert seine handlungswirksame Verbindlichkeit, sobald es an die praktische Umsetzung an Hochschulen und Universitäten mit ihren ausdifferenzierten und hochgradig spezialisierten Fächerspektren geht. Für die Verständigung über Ziele, Inhalte, Anforderungen und Methoden steht kein Rahmen eines gemeinsam geteilten Fachverständnisses zur Verfügung – und selbst innerhalb eines solchen Rahmens ist Verständigung schwierig genug. Vielmehr müssen unterschiedliche Denktraditionen, Relevanzkriterien, Problemsichten und Problemlösungsansätze zusammenwirken. Das, was in fachspezifischen Kommunikationszusammenhängen entwickelt, erprobt und gepflegt wird und dort mehr oder weniger selbstverständliche Gültigkeit besitzt, wird nicht ohne weiteres von den Vertretern anderer Fächer geteilt. Dies wiederum führt bei fächerübergreifenden Aufgaben wie der Lehrerbildung zu einem Kommunikationsaufwand, der viel Zeit kostet, aber im Ertrag nicht kalkulierbar ist. Wer bereit ist, diese Zeit zu Lasten anderer wissenschaftlicher Aktivitäten zu investieren, geht ein hohes Risiko ein: Der Erfolg ist ungewiss, facheigene Anerkennungskriterien greifen in der Regel nicht, und ob jemals andere wirksam werden, weiß man nicht.

zu c) Verständigung ist kommunikations- und zeitintensiv

Die Vielfalt fachspezifischer Arbeits- und Denkweisen, die in der Lehrerbildung zusammenkommen, trägt mit dazu bei, dass Standards für die Lehrerbildung nicht die qualitätssichernde Wirkung haben, die ihnen eigentlich zukommen müsste. So definieren die Standards für die Bildungswissenschaften 39 Einzelstandards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte und 45 Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004). Hinzu kommen etliche weitere Ansprüche an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, festgehalten in den „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (ders. 2008). Der in der Schweiz entwickelte Standardkatalog weist 88 Standards zur Konkretisierung der Kompetenzen von Lehrpersonen auf (vgl. Oser 2001, S. 230ff.). Trotz dieser stattlichen Zahl werden dabei weder die Belange der verschiedenen Schulstufen und -arten berücksichtigt, noch die besonderen Anforderungen einzelner Unterrichtsfächer. Und auch in den USA mündeten Versuche zur Definition von Standards regelmäßig in einer Vielzahl von Anforderungen (vgl. Zeichner 2006).

Jeder einzelne Standard mag exzellent begründbar sein und einen wichtigen Platz im Orientierungsrahmen für die Angebote in der Lehrerbildung einnehmen. Aber mit den unterschiedlichen Fächern und Fachgebieten, in denen man sich an den Standards orientieren soll, kommen wiederum verschiedene Theorietraditionen, Problemsichten und Nützlichkeitskalküle ins Spiel. Fachdidaktiken, die Allgemeine Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Psychologie, Soziologie und viele andere Fachwissenschaften geben je eigene, möglicherweise auch disparate Antworten auf die Frage, was zum Beispiel die Umsetzung des Standards bedeutet, lernen zu können, „mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebnisweise der Schüler und Schülerinnen zu versetzen“ (Oser 2001, S. 231), oder des Standards, „unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln“ (ebd., S. 233). Doch es gibt keine auf alle Fächer einwirkende Ordnungsmacht, keine „hidden hand“, die die Summe einzelner Angebote, die sich mit Standards rechtfertigen lassen, zu einer insgesamt professionsfördernden Lehrerbildung zusammenfügen würde. Daher bringt die Vielzahl gut begründbarer Anforderungen an den Lehrerinnen-/Lehrerberuf die Gefahr mit sich, Studierende mit Kenntnissen und Informationen zu überfluten. Einzelne Veranstaltungen mögen vorbildlich standardorientiert und kompetenzfördernd ausgerichtet sein, doch offen bleibt, wie dies in einem zufriedenstellenden Ausmaß für das Gesamtangebot in der Lehrerbildung sichergestellt werden kann.

Das Zusammenwirken eines theoretisch unbefriedigenden und praktisch hemmenden Theorie-Praxis-Verständnisses mit fächerspezifischen Denktraditionen und der mangelnden Unterstützung für die Wahrnehmung fächerübergreifender

Aufgaben behindern eine berufsfeldorientierte Lehrerbildung. Für diese gibt es zwar immer neue Pläne für die Zukunft – die aber nicht so richtig beginnen will. So ist zum Beispiel die Forderung nach einer besseren Stellenausstattung richtig. Aber auch die Verbesserung der Betreuungsrelation in der Lehrerbildung ist nur eine notwendige, keineswegs aber eine hinreichende Bedingung für eine berufsfeldbezogene Lehrerbildung, die ebenso wissenschaftlich fundiert wie anwendungsintensiv sein sollte. Dies trifft auch für das Zusammenlegen von lehrerbildenden Fächern zu einer gemeinsamen Fakultät (School of Education) zu. Für einzelne Standorte der Lehrerbildung mit einer überschaubaren Zahl von Fächern und Studiengängen mag dies ein Weg sein, der Zersplitterung des Lehramtsstudiums zumindest organisatorisch entgegenzuwirken. Für Hochschulen, die eine breite Palette von Lehramtsstudiengängen für verschiedene Schularten (Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschule) mit dem gesamten geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Fächerspektrum anbieten, ist dies keine Perspektive. Zudem gilt, dass letztlich nicht Strukturen für die Qualität der Lehrerbildung entscheidend sind, sondern die Qualität der in den Veranstaltungen erreichbaren Lernprozesse. Wie für jedes pädagogische Handeln gilt auch für die Lehrerbildung, dass ihr Erfolg „in einem sehr hohem Maße von der Eigentätigkeit der einzelnen Personen abhängig“ ist (Terhart 2001, S. 167). Daher müssen strukturelle Reformen ebenso wie verbesserte Betreuungsrelationen und andere Rahmenbedingungen von *methodisch-didaktischen Ideen* begleitet werden, die es wahrscheinlicher machen, dass Angebote in der Lehrerbildung *tatsächlich*

- inhaltlich auf die Belange angehender Lehrkräfte zugeschnitten sind,
- den Studierenden berufsfeldbezogen Zusammenhänge zwischen den Angeboten aus den verschiedenen Bereichen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften, Praktika) deutlich machen,
- eine angemessene Anwendungsintensität des angebotenen Wissens und der dargebotenen Theorien erreichen.

Die Anwendungsintensität zu erhöhen heißt nicht unbedingt Erprobung in Schule und Unterricht. Das ist zwar, begleitet von Reflexionsangeboten, unverzichtbar. Aber diese Erfahrungsmöglichkeiten sind allein schon aus pragmatischen Gründen knapp: Schulen können die Einbindung von Studierenden nur begrenzt verkraften, und nicht jede Veranstaltung kann und muss die Studierenden ins Berufsfeld schicken. Auch für die Anwendungsintensität gilt, dass sie keine Frage des Ortes ist, an denen man sich mit den Herausforderungen der Schule und des Unterrichts auseinandersetzt. Sie ergibt sich vielmehr aus dem Zusammenspiel von wissenschaftsbasierter Reflexion und Erfahrung mit berufsfeldspezifischen Herausforderungen. Und dieses Zusammenspiel kann und muss von jedem Fach, das an der Lehrerbildung beteiligt ist, geleistet werden.

So hat Hans-Joachim Gehrke (2009) in einer „Zielbestimmung universitärer Lehre“ einige Grundsätze wissenschaftlichen Denkens und Handelns zusammengestellt, die persönlichkeitsbildend wirken können und die auch für das Verständnis von „(Lehrer-)Bildung durch Wissenschaft als Prozess“ (vgl. Kolbe & Combe 2008, S. 882) anschlussfähig sind. Dazu gehören: verständig und verständlich formulieren, sich um intersubjektive Nachvollziehbarkeit bemühen, eine skeptische Grundhaltung einnehmen, Argumente nach rationalen Kriterien durchdenken und abwägen und schließlich die Entwicklung einer unabhängigen Urteilskraft (vgl. Gehrke 2009, S. 816f.). „Kommunikation, Sorgfalt, Argumentationsfähigkeit, Rationalität, Skepsis – alles gipfelt wiederum in der begründeten Urteilskraft im besten und umfassenden Sinne. Diese bewährt sich – es geht ja im Prinzip um das noch nicht Gefundene – gerade am Neuen. Und damit kann man nicht nur in der Wissenschaft bestehen“ (ebd., S. 817).

Gewöhnung an den Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von Argumentationen verbunden mit dem Anspruch an Klarheit und Präzision sind nicht nur Anforderungen an akademisch gebildete Persönlichkeiten im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, sondern auch pädagogisch-didaktisch wichtige Ansprüche an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer. So wenig, wie es in der Wissenschaft die reine Wahrheit gibt, sondern nur die belastbare Theorie unter Bezugnahme auf ein im Rahmen dieser Theorie als gültig akzeptiertes Wissen, so wenig gibt es in der pädagogischen Handlung die Gelingensgewissheit. Auch hier müssen Stärken und Schwächen von Annahmen abgewogen und Standpunkte begründet werden. Daher geht es auch in der Lehrerbildung darum, Urteilskraft zu schulen, Skepsis vor vorschnellen Lösungen und Rezepten aufzubauen, verschiedene Möglichkeiten abzuwägen und zu durchdenken, eigene Vorstellungen nach rationalen Kriterien zu prüfen und die so gewonnenen Positionen und Urteile verständig und verständlich darzulegen.

Professionsgerechtes Handeln im Lehrerberuf unterscheidet sich von sonstigen Handlungen mit pädagogischer Absicht gerade durch die Anforderung, akzeptabel begründen zu können, wie man in Schule und Unterricht agiert. Handlungen müssen mit belastbaren, intersubjektiv nachvollziehbaren, zweckrationalen und um Gültigkeit bemühten Argumenten zu rechtfertigen sein, also mit professionsspezifischem Wissen. Auch außerschulischen Experten, Künstlern oder begnadeten Entertainern gelingt es gelegentlich, mit ihren speziellen Fähigkeiten Schulklassen oder Schülergruppen in den Bann zu ziehen. Aber es ist ein Unterschied, ob man Schülerinnen und Schüler mit partikularen, dafür aber hoch spezialisierten Fähigkeiten über einen kurzen Zeitraum begeistert, oder ob man sie in einem auf viele Jahre angelegten Bildungs- und Erziehungsweg unter den Bedingungen schulischer und unterrichtlicher Zwänge nach bestem fachlichen und pädagogischen Wissen und Gewissen begleitet. Die Fähigkeit, auf hohem

fachlichen und pädagogischen Niveau begründen und einordnen zu können, wie man in Schule und Unterricht handelt, unterscheidet den in Studium und Referendariat ausgebildeten professionellen Lehrer von Schmalspurlehrkräften, die Gelegenheitsfolge verbuchen.

Damit ist der Lehrerberuf einer der intellektuell anspruchsvollsten Kommunikationsberufe. Denk- und Kommunikationsschulung für angehende Lehrerinnen und Lehrer ist keine Aufgabe spezieller Fachgebiete, sondern aller Fächer, die mit Lehrerbildung zu tun haben. „Selbstbesinnung“, so bereits Adorno (1965, S. 83), sei mit das wichtigste im Lehrerberuf. Heute spricht man von Reflexionskompetenz (vgl. Reh & Rabenstein 2005, S. 47; vgl. z.B. Helsper 2001, S. 13; Meyer 2003, S. 101). Deren Bedeutung wird auch von Untersuchungen unterstrichen, nach denen gute verbale und hohe generelle kognitive Fähigkeiten der Lehrkräfte sich positiv auf Schülerleistungen auswirken (vgl. Blömeke 2004, S. 73). Dies ist auch nicht weiter erstaunlich: Schülerinnen und Schüler lernen mehr und besser von intelligenten Lehrerinnen und Lehrern, die gut kommunizieren können.

Standards zum Leben erwecken – klären, „was der Fall ist“

Berufsfeldbezogene Reflexion und theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem Beruf lernt man allerdings nicht an jedem beliebigen Inhalt. Kommunikation, Reflexion und Distanzgewinn ist gut. Aber das gelingt nur mit erkennbarem Berufsfeldbezug, nicht abgehoben. Es geht um Distanzgewinn auf Sichtweite: die schulische Realität vor Augen und die Probleme im Lichte der Theoriebildung scharf gestellt. Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung kann dieses unterstützen:

- Vom anschaulichen Ereignis zum theoriebasierten Fall: Ein Geschehen, wie es eingangs geschildert wurde, ist für sich genommen noch kein Fall. Erst theoretisch explizierbare Gesichtspunkte machen Geschehnisse, Ereignisse und Begebenheiten zu einem Fall, an dem „etwas Charakteristisches über eine Handlungs- und Lebenspraxis oder ein soziales Phänomen“ (Combe & Kolbe 2008, S. 871) gezeigt werden kann. Alles andere bleibt Story, Erlebnisbericht, Anekdote – gut vielleicht zur Veranschaulichung, aber nicht für theoriebasiertes und berufsfeldbezogenes Lernen. Problemsichten sowie Lösungsvorschläge müssen sich im Lichte und aus der Perspektive von Theorien befragen lassen. Dazu gehört auch, die im Rahmen einer Theorie relevanten Merkmale und wichtigen Informationen zu bestimmen und Schlussfolgerungen mit Bezug zu Theorien begründen zu können. Die Transformation eines Ereignisses, einer Erfahrung oder einer Herausforderung zu einem Fall, der diese Bezeichnung verdient, ist bereits ein erster Schritt, um zu lernen, sich mit den Anforderungen des Berufsfeldes wissenschaftsbasiert auseinanderzusetzen.
- Fälle als methodisch-didaktisches Bindeglied: Die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung heben als didaktisch-methodische Ansätze in

der Lehrerbildung neben Situationsansatz, Problemlösestrategien, Projektorganisation des Lernens, biografisch-reflexivem Ansatz, Kontextorientierung und Phänomenorientierung die Fallarbeit hervor (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004, S. 6f.). Fälle sind für die verschiedenen methodischen Anregungen anschlussfähig: Sie werden dem *Situationsansatz und der Phänomenorientierung* gerecht, wenn sie konkrete Ereignisse, die exemplarisch für grundlegende Herausforderungen der Lehrarbeit sind, anbieten. Anhand der Fälle lassen sich verschiedene *Problemlösestrategien* erarbeiten, vergleichen und auf Vor- und Nachteile hin durchdenken. *Kontextorientierung* wird sowohl durch die Einbettung in spezifische Fachgebiete als auch durch Bezug auf berufliche Handlungsfelder erreicht. Weiterführende Aufgaben können arbeitsteilig so bearbeitet werden, dass kleine *Projekte* daraus entstehen. Und die Bewertung und Beurteilung von fallbasiert dargestellten Problemen und Lösungen lässt sich mit *biografisch-reflexiven* Überlegungen koppeln. Damit bietet Fallarbeit auch jene Spielräume, die nötig sind, um Lernangebote auf „das individuelle Muster der Kompetenzentwicklung“ abzustimmen (Terhart 2006, S. 46).

- Integration verschiedener Studiengänge: Fälle können als Grundlage dienen, die verschiedenen Bereiche der Lehrerbildung, also Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Praktikumserfahrungen, aufeinander zu beziehen, und zwar ohne langwierige Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen. So können Studierende verschiedener Fachrichtungen Fälle arbeitsteilig aus der Perspektive unterschiedlicher Studiengänge und schulartenspezifischer Herausforderungen analysieren. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen, Interpretationen und Lösungsvorschlägen fördert eine klare Positionierung in der Kommunikation über Probleme des Unterrichts und Gestaltens von Schule und bietet zudem die Möglichkeit, Denkgewohnheiten angehender Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Fächern, Schularten und -stufen kennenzulernen. Diese lehramtsübergreifende Kommunikation von Wissen und Problemsichten ist gerade in einem differenzierten Schulsystem eine wichtige Grundlage für die Kooperation zwischen Lehrkräften aus verschiedenen Fachbereichen und Schularten.
- Institutionelle Grenzen überwinden – Kooperation zwischen verschiedenen Phasen der Lehrerbildung: Die vielfach geforderte Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung scheidet oft schon an der Organisation des Kommunikationsprozesses: Termine für gemeinsame Angebote passen nicht zusammen, bloßes Zusammenlegen von Seminaren schafft keinen Zugewinn an Lernimpulsen, Absprachen bleiben unverbindlich, wenn sie nicht zu Aktivitäten führen, die aufeinander bezogen sind. Fallarbeit kann die inhaltliche Basis für eine Kooperation schaffen, ohne die Transaktionskosten

der Kooperation, wie Abstimmungs-, Kommunikations- und Organisationsaufwand, unattraktiv zu steigern. So lassen sich Analysen des gleichen Falles in Seminaren an der Universität und in der zweiten Phase schriftlich austauschen. Die Ergebnisse können von der jeweils anderen Gruppe kommentiert und zurückgemeldet werden. Standpunkte und Denkweisen von Studierenden, Referendaren, Wissenschaftlern an der Universität und Ausbildern in der zweiten Phase können so miteinander verglichen und zur Schärfung der eigenen Positionsfindung genutzt werden.

- Chancen der Modularisierung nutzen: Die Modularisierung der Lehrerbildung bietet die Chance, Stoffgebiete zu thematisch zusammenhängenden Einheiten zusammenzufassen (Kultusministerkonferenz 2000/2004, S. 3). Aber bereits der OECD-Report über Lehrerbildung wies für Deutschland weitsichtig auf die Gefahr hin, die Modularisierung könne auch die bestehenden Strukturen verfestigen (Halász et al. 2004, S. 33). Die Studierendenproteste im Wintersemester 2009 sowie etliche kritische Stimmen aus Mittelbau und Professorenschaft haben gezeigt, dass die Sorge vor einer Zerstückelung von Problemen und vor einer Überfrachtung des Studiums mit zusammenhanglosem Detailwissen durchaus berechtigt ist. Auch die Kultusministerkonferenz kritisierte die stoffliche Überfrachtung, die zunehmende Strukturierung und die „Verschulung“ des Studiums im Zuge der Bachelorreformen (Kultusministerkonferenz 2009). Das vorliegende Buch möchte mit Bezug auf die Lehrerbildung die „Reform der Reform“ inhaltlich unterstützen. Fallarbeit bietet die Möglichkeit, berufsfeldrelevante Anforderungen aus der Perspektive verschiedener Fachrichtungen zu analysieren. Damit lassen sich Grenzen der Fächer und Institutionen überschreiten und der Abstimmungsaufwand dafür gering halten. So werden zum Beispiel Schulpädagogen und andere Erziehungswissenschaftler die in diesem Buch angebotenen Fälle aus den Aufgabenbereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten und Beurteilen sowie Innovieren aus einer anderen Blickrichtung betrachten als Fachdidaktiker oder Fachwissenschaftler. Gerade dann, wenn Studierende mit verschiedenen Perspektiven zum gleichen Problem konfrontiert werden, erfahren sie problemorientiert und berufsfeldbezogen die Verknüpfungen zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften.

Cybermobbing, Beleidigung durch Schüler, Konflikte mit Eltern oder einfach nur Probleme mit der Unterrichtsplanung – in Schule und Unterricht ergeben sich viele herausfordernde Situationen, auf deren Bandbreite die Lehrerbildung nicht umfassend und detailliert vorbereiten kann. Im vorliegenden Band werden problematische wie auch gelungene Fälle und Ereignisse aus dem Schulalltag kommentiert und mit Lösungsvorschlägen aufbereitet.

Das Buch bietet differenziertes Arbeits- und Übungsmaterial und unterstützt Lehrerbildung mit konkreten Anregungen. Aus den zentralen Aufgabenbereichen des Lehrerberufs werden exemplarische Fälle vorgelegt, die eine wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit realistischen Anforderungen ermöglichen.

Das Buch wendet sich an:

- Lehrende, die Studierenden Anregungen geben möchten, sich wissenschaftsbasiert und realitätsnah mit den vielfältigen Anforderungen im Lehrerberuf auseinanderzusetzen
- Studierende, die Herausforderungen in Schule und Unterricht sowie ausgewählte Lösungsangebote vertiefend erarbeiten wollen
- Seminarleitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung, die vielfältige Erfahrungen mit Schule und Unterricht systematisch und theoriebasiert aufbereiten möchten
- Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer, die hier Anregungen zur Reflexion über das eigene Handeln in Schule und Unterricht sowie zum kollegialen Austausch finden
- Lehrerfortbildner der dritten Phase, die die Fälle für ihre Veranstaltungen und Kurse nutzen können

Die Autoren:

Prof. Dr. Ewald Kiel, Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Joachim Kahlert, Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Ludwig Haag, Universität Bayreuth

Prof. Dr. Thomas Eberle, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

KLINKHARDT

978-3-7815-1799-8



9 783781 517998