

Hartmut Ebke / Peter Kliemann

Ethos und Lehrerbildung

Pädagogische Trends und Problemstellungen

So schwer es ist, pädagogische Praxis zu verändern, so schnell wechseln im Bereich der Pädagogik die Begrifflichkeiten. In der Schulpädagogik dominiert zurzeit zweifellos eine aus der Betriebswirtschaft entlehnte Terminologie. So ist etwa von „Bildungsabnehmern“, „Lehr-Lern-Strategien“, „Qualitätsprogrammen“, „Know-How-Transfer“ oder „schulinternem Innovationsmanagement“ die Rede (für die genannten Begriffe vgl. Klippert 2004, S.5f.). In diesem Kontext fällt auf, dass – scheinbar gegenläufig und geradezu altertümlich – auch wieder verstärkt vom „Ethos“ des Lehrers gesprochen wird. In vielen neueren pädagogischen Nachschlagewerken finden sich unter „Ethos“ oder „Berufsethos“ interessanterweise meist gar keine Einträge. Für etymologische und ideengeschichtliche Hintergründe ist man auf philosophisch-ethische Lexika angewiesen. Dort liest man z.B., „Ethos“ sei die „Gesamtheit von Einstellungen, Überzeugungen und Normen, die in Form eines mehr oder minder kohärenten, in sich gegliederten Musters von einem einzelnen Handelnden oder von einer sozialen Gruppe als verbindliche Orientierungsinstanz guten und richtigen Handelns betrachtet wird“ (Honnefelder, S.492). Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung legte im Frühjahr 2003 ein Gutachten vor, das den Titel trägt: „Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs“. Die Vokabel „Berufsethos“ wird in dieser Schrift synonym mit den Termini „Berufsverständnis“ und „Lehrerleitbild“ gebraucht, und dieser – eher pragmatisch ausgerichtete - Sprachgebrauch soll auch im Folgenden übernommen werden.

Implizit hatten Lehrerinnen und Lehrer schon immer ein bestimmtes Verständnis ihres Berufs, und auch Lehrerleitbilder sind keineswegs neu. So beschreibt etwa Friedrich Schneider Anfang der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts die Eigenschaften der „idealen Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit“, das jeglicher Lehrerbildung zu Grunde zu legende „Lehrerurbild“, so:

„Ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell bereiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit zur Unterdrückung der unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmenslust, charakterisiert durch ein schnelles psychisches Tempo, aber auch durch innere Ruhe und Bedächtigkeit, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn, nämlich: Neigung, mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten, unverwischte Jugendlichkeit, Mitteilungsbedürfnis und Darstellungsgabe, Fähigkeit zur Erfassung der Schülerindividualität und der Anpassung an dieselbe, pädagogischer Takt, Fähigkeit der Klassenführung, wozu besonders persönliche Energie, Gefühl der Überlegenheit und distributive Aufmerksamkeit gehören. Stellen wir uns alle diese Eigenschaften vereinigt in der großen, für alles Gute und Schöne aufgeschlossenen, wesenhaften Persönlichkeit vor, auf dem Goldgrund einer tiefen Religiosität, so haben wir das Bild des idealen Lehrers und Erziehers nach seiner geistigen Seite. (Gewünschte körperliche Verfassung:) Ge sunder, kräftiger Körper, Widerstandsfähigkeit gegen die Beschwerden des Berufes, also vor allem gesunde Nerven und kräftige Atemwege, normale Gestalt und achtenswerte äußere Erscheinung, Leichtigkeit und Anstand der Bewegung aller Gliedmassen und gesellschaftliche Gewandtheit.“ (Schneider, S.151)

Über jede der aufgezählten Persönlichkeitsmerkmale lohnt es sich nachzudenken, über viele auch zu streiten; als Ganzes legen Tugendkataloge dieser Art aber den problematischen Gedanken nahe, es gäbe so etwas wie geborene Lehrerpersönlichkeiten. Lehrerbildung wäre dann im Grunde überflüssig, und die durchschnittliche Lehrerin und der durchschnittliche Lehrer müssten wohl deprimiert feststellen, dass sie den gewünschten Maßstäben nicht genügen.

Den Lehrerberuf überhöhende Leitbilder finden sich durchaus nicht nur in weit zurückliegenden Jahrzehnten (zu Lehrerbildern des 19. Jahrhunderts vgl. z.B. Oelkers 1986).¹ Im Jahre 1993 forderte Hartmut von Hentig in Parallele zum Hippokratischen Eid der Ärzte einen „Sokratischen Eid“ für Lehrerinnen und Lehrer. Diese sollten bei der Übergabe ihrer Einstellungsurkunde freiwillig folgenden, hier gekürzten Text sprechen und sich diese Selbstverpflichtung durch eine Urkunde bestätigen lassen:

„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern ...
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen ...
- ihm eine Vision von einer besseren Welt zu geben und die Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn „die ist bei Gott allein“.

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen,
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift –, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.“ (von Hentig, S. 246f.)

Jede einzelne dieser Selbstverpflichtungen mag sinnvoll sein, und freiwillige Selbstverpflichtungen unterscheiden sich sicherlich von extern formulierten Anforderungen (vgl. hierzu z.B. das „Berufleitbild“ und die „Standesregeln“ des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: www.lch.ch). Es bleibt aber auch bei diesem, an manchen Stellen geradezu pastoral wirkenden Lehrerleitbild der Eindruck, dass die Rolle des Lehrers mit heroischen und damit unter Alltagsbedingungen kaum realisierbaren Ansprüchen überladen wird. Wie idealistisch und abstrakt das vorgetragene Lehrerselbstbild ist, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass von Hentig in seinem Gelöbnis offensichtlich von einer individuellen

¹ Andererseits gab es natürlich auch in früheren Epochen Beispiele nüchterner Argumentation, z.B. folgende Äußerung „Von dem Amte eines Schullehrers“ aus dem Jahre 1825: „Ihr müsst immer die Absicht eures Amtes vor Augen haben, und in zweifelhaften Fällen, ob dieses oder jenes zu eurem Amte gehöre, euch so fragen: 1) Ist dies nöthig oder doch nützlich, um aus meinen Schülern das zu machen, was sie werden sollen? 2) Kann einer, der die nöthigen Fähigkeiten, Wissenschaften und Fertigkeiten hat, es verrichten, wenn er gehörig fleissig ist? Müssen diese beiden Fragen mit Ja beantwortet werden; so ist es klar, dass das, worüber ihr zweifelt, mit zu eurem Amte gehört, und für euch zu thun Pflicht ist.“ (Overberg, S.14)

Beziehung der Lehrkraft zu einzelnen Schülerinnen und Schülern, nicht aber von der komplexen und oft sehr konfliktgeladenen Dynamik einer 30-köpfigen Schulklasse ausgeht.

Die schulpädagogische Diskussion des neuen Jahrhunderts steht – zumindest in Deutschland – unter der Überschrift „nach PISA“ (vgl. z.B. Beckmann u.a., Oelkers 2003, Terhart 2002a). Insbesondere die Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000 (inzwischen verstärkt durch die Ergebnisse von PISA 2003; vgl. Baumert u.a. 2001, Prenzel u.a.) lösten in der Öffentlichkeit heftige Kontroversen darüber aus, warum deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur relativ schwache Leistungen vorzuweisen hatten. Auch wenn Fachleute schnell vor überstürzten Interpretationen und Folgerungen warnten (vgl. z.B. Benner, Brügelmann/Heymann, Kraus, Meyerhöfer, Rumpf), ließ sich der Gedanke nicht von der Hand weisen, dass sich die Qualität unserer Schulen nur dann verbessern lasse, wenn auch die Lehrerbildung grundlegenden Reformen unterzogen wird. In diesem Zusammenhang bekam das Gutachten einer schon 1998 von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (vgl. Terhart 2000) eine große Bedeutung. Gefragt wird nach den für den Lehrerberuf im Schulalltag notwendigen Kompetenzen, und die zusammenfassende Antwort hierauf lautet:

„Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Dieser übergeordneten Aufgabe entsprechen die Kompetenzen *Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen – Beraten* sowie *berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln*. Insofern versteht die Kommission Lehrkräfte als Experten für das Lehren und Lernen – wobei dies das *eigene* kontinuierliche Weiterlernen im Beruf mit umfasst. Die berufliche Qualität von Lehrerinnen und Lehrern wird von der Qualität ihres Unterrichts bestimmt. Es würde eine Überdehnung des Lehrerberufs bedeuten, gesellschaftlich-kulturell erzeugte Problemlagen auf diesen Beruf bzw. generell auf Schule als Institution abzuwälzen und von hier her umfassende Lösungen zu erwarten. Demgegenüber gilt: Das Zentrum der Lehrertätigkeit ist die Organisation von Lernprozessen.“ (Terhart 2000, S.15).

Die Kommission vertritt im Vergleich zu von Hentigs „Sokratischem Eid“ bewusst bescheidenere Ziele, diese allerdings mit der klaren Forderung, diese Zielsetzungen auch zu operationalisieren, zu evaluieren und nachhaltig umzusetzen. Mit dem aus der internationalen pädagogischen Diskussion übernommenen Begriff „Kompetenz“ „bezeichnet die Kommission das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrountinen und Reflexionsformen, die ... zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (a.a.O., S.54; zur Unschärfe des Kompetenzbegriffs vgl. Weinert und Klieme 2004). In diesem Zusammenhang fällt auch der Begriff „Berufsethos“. Es werden „drei Grundlagen der Lehrerkompetenz unterschieden: Sie beruht auf wissenschaftlich fundiertem *Wissen*, auf situativ flexibel anwendbaren *Routinen* und auf einem besonderen *Berufsethos*, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert.“ (a.a.O., S.15) Dieses Berufsethos wird dann folgendermaßen beschrieben:

„Die Berufstätigkeit von Lehrkräften setzt ... nicht nur wissenschaftlich begründetes Wissen und erfahrene Routinen bei der Gestaltung von Lernsituationen voraus. Der verantwortliche Umgang mit Heranwachsenden fordert den Einsatz der Lehrerpersönlichkeit, verlangt unter anderem soziales Geschick, Einfühlungsvermögen, Gesprächsbereitschaft, Engagement, Empathie, Geduld und Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz. Daneben gibt es Minimalstandards eines menschlichen und freundlichen Umgangs, unabhängig von Sympathie oder Antipathie und Tageslaune. Das Berufsethos, das von Lehrkräften erwartet wird, betrifft Persönlichkeitsmerkmale, die relativ stabil sind. Bestimmte Voraussetzungen, die vielleicht sogar ein Grund sind für die Berufswahl, erleichtern die Ausprägung einer entsprechenden pädagogischen Haltung, die pädagogisches Handeln leitet. Wer sich für den Lehrerberuf entscheidet, sollte wissen, dass er oder sie diesen professionellen Anforderungen genügen muss, und das bedeutet, sich zielgerichtet und bewusst ein pädagogisch vertretbares Berufsethos zu erarbeiten.“ (a.a.O., S.56)

Es wäre reizvoll, die von der Kommission formulierten Kriterien Punkt für Punkt mit den Anforderungen Schneiders und von Hentigs zu vergleichen. Man würde dabei durchaus nicht

nur Unterschiede, sondern – z.T. in einem anderen sprachlichen Gewand – auch zahlreiche Übereinstimmungen entdecken. Wenn von Hentig z.B. von sich und anderen Pädagoginnen und Pädagogen fordert, die „Regungen“ des Kindes „zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen“, entspricht dies den von der Lehrerbildungskommission genannten Kriterien des „Einfühlungsvermögens“, der „Gesprächsbereitschaft“ und der „Empathie“, aber auch der von Schneider geforderten „Fähigkeit zur Erfassung von Schülerindividualität“.

Entscheidend ist an dieser Stelle jedoch der grundsätzlich andersartige Ansatz der Kommission. Es geht, wie bei Schneider, um Persönlichkeitsmerkmale, und, wie bei von Hentig, um persönliche Haltungen, dann aber vor allem darum, sich ein auf gegebenen Persönlichkeitsmerkmalen und Haltungen basierendes Berufsethos „zielgerichtet und bewusst ... zu erarbeiten.“ (vgl. auch Terhart 2002b)

Im Dezember 2004 verabschiedete die Kultusministerkonferenz in ihrer 308. Plenarsitzung „Kompetenzen und Standards“ für die Lehrerbildung. Diese beziehen sich sowohl auf die universitäre Ausbildung als auch auf den Vorbereitungsdienst und formulieren „auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Lehramt“ elf Kompetenzen, die durch Standards konkretisiert werden. So fordert z.B. die fünfte Kompetenz: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ Daraus ergeben sich für die theoretischen Ausbildungsabschnitte drei Standards:

- „Die Absolventinnen und Absolventen kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.“
- „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie man wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern fördert.“
- „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.“

Für die praktischen Ausbildungsabschnitte werden ebenfalls drei Standards genannt:

- „Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend.“
- „Die Absolventinnen und Absolventen üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein.“
- „Die Absolventinnen und Absolventen setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.“

Bemerkenswert auch die neunte Kompetenz: „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.“ (alle Zitate a.a.O., S. 9 bzw. 12)

Angesichts dieser einleitenden Bestandsaufnahme stehen nun drei Erkenntnisse außer Frage:

1. Berufsethos ist für jede Lehrkraft unverzichtbarer Bestandteil der eigenen beruflichen Kompetenz.
2. Die Forderung nach einem solchen wurde seit Beginn der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Berufsbild des Lehrers gestellt und ist auch in der Diskussion um die Standards in der Lehrerbildung gegenwärtig.
3. Es besteht Konsens darüber, dass die gegenwärtige Situation in der Lehrerbildung und an den Schulen Defizite aufweise.

Aus der heute nicht mehr bestrittenen Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu bilden *und zu erziehen*, leitet sich die Forderung ab, pädagogische Prozesse stets auch unter dem Gesichtspunkt handlungsleitender Wertmaßstäbe zu sehen. Diese haben jedoch nur dann eine

Chance, von den Schülerinnen und Schülern angenommen zu werden, wenn das Handeln der sie vermittelnden Lehrkraft selbst diesen Maßstäben entspricht. Dies impliziert keine Forderung nach einer allseits perfekten Persönlichkeit, deren Handeln von stets vorbildlich hohen ethischen Grundsätzen geleitet sei. Voraussetzung für die Vermittlung handlungsleitender Wertmaßstäbe ist vielmehr eine authentisch, verlässlich und berechenbar handelnde Persönlichkeit, die auch mit der eigenen Fehlbarkeit souverän und somit Beispiel gebend umgehen kann. In diesem Sinn erhält das bekannte und auch nicht unproblematische Diktum, das eigentliche Curriculum sei der Lehrer und die Lehrerin, im Hinblick auf das Berufsethos eine besondere Aktualität und Richtigkeit.

Lehrerbildungseinrichtungen haben diese Thematik seit jeher im Blick. Im Folgenden soll deutlich gemacht werden, wie berufsethische Fragen und Werteziehung in der gymnasialen Lehrerbildung des Bundeslandes Baden-Württemberg verankert sind und wie insbesondere auch am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen versucht wird, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Dies soll beispielhaft an vier Handlungs- und Aufgabenfeldern aufgezeigt werden:

- Schul-, Jugend- und Beamtenrecht
- Seminarkultur
- Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung
- Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium

Schul-, Jugend- und Beamtenrecht

Das Ausbildungsmodul „Schul-, Jugend- und Beamtenrecht“ umfasst an den Studienseminaren in Baden-Württemberg 40 Unterrichtsstunden, die durch ein damit inhaltlich abgestimmtes, vergleichbares Ausbildungsvolumen im Bereich „Schulkunde“ ergänzt werden. In der Regel wird die Seminarveranstaltung von erfahrenen Schulleitern durchgeführt, die Komplementärveranstaltung „Schulkunde“ an den Ausbildungsschulen ebenfalls vom Schulleiter oder seinem Stellvertreter.

Es mag verwunderlich erscheinen, dass eine im Allgemeinen für juristisch trocken gehaltene Materie einen Beitrag zur Entwicklung berufsethisch begründeten Handelns zu leisten vermag. Unbestritten ist die Notwendigkeit, die rechtlichen Rahmenbedingungen des eigenen beruflichen Handelns ebenso zu kennen wie die Konsequenzen möglicher „unprofessioneller“ Fehlentscheidungen. So stellt der Entwurf der Kultusministerkonferenz zu „Standards für die Lehrerbildung“ als „Standard für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ fest: „Die Absolventinnen und Absolventen ... kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (z.B. Grundgesetz, Schulgesetze).“ (a.a.O., S.11) Diese Kenntnis² ist jedoch erst die Voraussetzung, um im Bewusstsein der rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen berufsethisch verantwortlich zu handeln, souverän zu entscheiden sowie Eltern und Schülerinnen und Schüler kompetent zu beraten. Dazu werden die angehenden Lehrkräfte in den genannten

² Insbesondere gehören dazu als Grundlage die einschlägigen Artikel des Grundgesetzes (v.a. zu den Grundrechten, zur gemeinsamen Erziehungsverantwortung von Eltern und Schule, zur Aufsicht des Staates über das Schulwesen, zu den hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums), auf die sich Landesverfassung und Schulgesetz teilweise beziehen und die sie in wichtigen Bereichen ergänzen (z.B. Recht auf eine der Begabung entsprechende Schulbildung). Hinzu kommen das Landesbeamtengesetz (z.B. Rechte und Pflichten des Beamten), wichtige Bestimmungen des Jugendschutzes und des Jugendrechts und die darauf basierenden Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und Erlasse des Kultusministeriums mit ihren Ausführungsbestimmungen im Einzelnen.

Veranstaltungen der Referendarsausbildung nach dem bekannten Vorbild der in Harvard praktizierten Fallanalyse mit typischen Fragestellungen und Problemen des Berufsalltags konfrontiert, die sie mit den zur Verfügung gestellten Hilfsmitteln in Gruppen analysieren und sinnvoll zu lösen versuchen.

Die Bedeutung des Schulrechts für ein berufsethisch begründetes Handeln sei an einem Teilbereich genauer verdeutlicht, am Beispiel der sog. „Aufsichtsführung“:

Der junge Beamte erfährt von seiner auf dem Landesbeamtengesetz gegründeten Pflicht, „ständig im Dienst“ zu sein, also auch nicht wegzuschauen zu dürfen, wenn er auf dem Weg zur Schule oder auf dem Schulgelände (auch ohne zur Aufsicht eingeteilt zu sein) aggressives Schülerhandeln beobachtet. Selbstverständlich hat er einzuschreiten und pädagogisch angemessen der Konfliktsituation zu begegnen. Damit gibt er den Schülerinnen und Schülern in dem wichtigen Bereich der Zivilcourage ein Vorbild: Man darf aggressivem Verhalten gegenüber nicht gleichgültig bleiben, auch wenn es unangenehm sein mag, sich der Situation auszusetzen.

Einen Schritt weiter geht es im Bereich der Aufsichtsführung bei außerschulischen Veranstaltungen: Die Herausforderungen wachsen, weil die Lehrkraft in Vertretung der Eltern auch im Freizeitbereich Verhaltensmaßregeln vereinbaren, Grenzen setzen und durchsetzen muss. Die Eltern übertragen ihre Verantwortung an die Lehrkraft mit der auch von Gerichtsurteilen gestützten klaren Erwartung, dass sich die Lehrkraft „wie ein treusorgender Hausvater“ (so die Erwartung eines Richters in seiner Urteilsbegründung) um die ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler kümmert. Der Spagat zwischen der Erziehung zu selbstverantwortlichem Handeln und der Verpflichtung, Schaden von den ihm anvertrauten Kindern fernzuhalten, muss altersgerecht gelöst werden.

Dabei gehört zum Berufsethos auch das Bewusstsein von der Vorbildwirkung des eigenen Verhaltens. So ist es z.B. nach einer Entscheidung des VGH Baden-Württemberg (Urteil vom 29.3.1984 – DH 7/83) ein Dienstvergehen, wenn ein verheirateter Lehrer bei einer außerschulischen Veranstaltung mit einer Kollegin das Zimmer teilt, weil dadurch bei den Schülern der Eindruck erweckt werden kann, dass ein derartiges Verhalten nicht ehewidrig sei bzw. der Lehrer die von Art. 6 Grundgesetz (Schutz von Ehe und Familie) vorgegebenen Wertvorstellungen ignoriere oder in Frage stelle.

Neben der Aufsichtsführung sind zahlreiche weitere Bereiche der beruflichen Tätigkeit Gegenstand der Analyse, Erörterung und fundierten Lösung in den Schulrechtsveranstaltungen. Es kann dabei insgesamt nur um die Anbahnung von berufsethisch begründeter Handlungskompetenz gehen, die des weiteren Trainings und der Vertiefung in der Praxis bedarf.

Die in der Referendarsausbildung immer wieder durchgeführten Evaluationen zeigen durchweg, dass der Ausbildungsbereich „Schul-, Jugend- und Beamtenrecht“ eine große Diskrepanz zwischen der Erwartung zu Beginn des Kurses und der Bewertung an seinem Ende aufweist. Kommentare in den anonym erhobenen Bewertungen wie „Ich hätte nie gedacht, dass Schulrecht so spannend sein kann ...“ oder „Schulrecht bringt mir in professioneller Hinsicht viel ...“ sind eher die Regel. Sie zeigen den notwendigen Weg der Referendarinnen und Referendare von einer eher diffusen Berufsauffassung zu Beginn ihrer Ausbildung, etwa als „Germanist“ oder „Romanist“ tätig sein zu wollen, hin zu der Erkenntnis, dass für den beruflichen Erfolg die Verbindung von Fachkompetenz, pädagogischer und fachdidaktischer Handlungskompetenz sowie berufsethisch fundiertem Professionswissen unerlässlich ist.

Seminarkultur

In einem Manifest zur „Zukunft der Bildung“ weisen Jürgen Baumert, Johannes Fried, Hans Joas, Jürgen Mittelstraß und Wolf Singer zu Recht darauf hin, dass Bildungsinstitutionen auch als Lebensform begriffen werden müssen (vgl. Baumert u.a. 2002, S. 189ff). Dazu gehören bestimmte räumliche Voraussetzungen, aber auch eine inhaltlich präziserte und konsequent umgesetzte Konzeption. Jeder Mensch braucht für seine Persönlichkeitsentwicklung Modelle, die ihm erreichbar und überzeugend für sein eigenes Handeln erscheinen. Dies schließt die Entwicklung eigener Standpunkte nicht aus, diese ergeben sich vielmehr gerade auch aus der Reibung am Modell und entsprechender Abgrenzung. Wie kann die vom Referendar und der Referendarin während des zweiten Ausbildungsabschnitts erlebte „Seminarkultur“ zur Entwicklung eines Berufsethos beitragen?

Der „Lehramtsanwärter“, so die offizielle, Distanz zu den Ausbildern schaffende und Hierarchie betonende Bezeichnung, hat zuvor an der Universität als Studierender oft nicht die Erfahrung gemacht, dass ihn seine wissenschaftliche Ausbildung auf die spätere Berufstätigkeit angemessen vorbereitet. Abgestimmte Ausbildungsmodule als sinnvolle Bausteine eines universitären Gesamtkonzepts „Lehrerbildung“ sind nach wie vor die große Ausnahme. Oft sind der Student und die Studentin, immer noch, auf sich selbst gestellt und ohne ausreichende Beratung, auf der Jagd nach Seminarplätzen. Nicht selten müssen sie belegen, was gerade noch frei ist, egal welche Themen angeboten wurden. Hauptseminare mit mehr als 30 bis hin zu 100 Teilnehmern sind leider in vielen Fachbereichen die Regel, ebenso wie überlastete akademische Lehrerinnen und Lehrer, die den Studierenden mit ihrem Anliegen, sich gerade von ihnen prüfen zu lassen, wegen eigener Überlastung auf das nächste Semester vertrösten müssen.

Am Studienseminar begegnet den zukünftigen Lehrerinnen und Lehren oft zum ersten Mal ein Team von Fachleiterinnen und Fachleitern, die für ihre Ausbildung ein abgestimmtes Programm präsentieren und auch fächerübergreifend umsetzen. Naturwissenschaftler stimmen sich für das Programm „Naturwissenschaft und Technik“ ebenso ab wie Pädagogen und Fachdidaktiker, die gemeinsame Arbeitsfelder definieren und in gemeinsamen Veranstaltungen mit den Referendaren bearbeiten. Genaue Absprachen über die verwendete Begrifflichkeit, die Verteilung der Ausbildungsinhalte zwischen Pädagogen und Fachdidaktikern und die zeitliche Abfolge der Module haben sich bewährt und bilden eine zentrale Voraussetzung für eine qualitätsvolle Ausbildung.

Die Abstimmung der Dozenten geschieht auf der Grundlage eines Leitbildes. Im Studienseminar Tübingen wurde solch ein Leitbild vom Kollegium in einem aufwändigen, konsensorientierten Prozess entwickelt, und es bietet den Rahmen für die gesamte Zeit der Ausbildung. (Dieses Leitbild sowie andere Informationen zur Tübinger Konzeption der Referendarsausbildung finden sich auf der Homepage des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Tübingen: www.semgym.uni-tuebingen.de)

Die Referendarinnen und Referendare werden darin als Mitgestalter einer erwachsenengerechten Ausbildung begriffen, die für das Ergebnis ihrer Ausbildung selbst ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen müssen. Teamarbeit wird als ein selbstverständliches Prinzip der Seminararbeit gesehen, und zwar während der Arbeit im Kurs, bei der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und bei der gegenseitigen Beratung im Unterricht. Von allen Ausbildern wird erwachsenengerechtes Arbeiten erwartet. Dazu gehört insbesondere die Achtung vor der Persönlichkeit und der Kompetenz des Referendars. Diese zeigt sich nicht zuletzt in der Konzentration der Beratung auf eine sachorientierte,

konstruktive Hilfestellung, die Verletzungen und Herabsetzungen selbstverständlich vermeidet. Dies ist gerade im Bereich der Lehrerbildung nicht immer einfach, weil Grundstrukturen der Persönlichkeit einer Lehrkraft sich in ihrem Verhalten spiegeln. Kritik am beobachteten Verhalten im Einzelfall kann nur allzu leicht als Angriff auf die Person missverstanden werden. Hier gilt es eine Feedback-Kultur zu entwickeln, eine Kultur der Kritik, die sich auf die Grundbedeutung des Wortes im Griechischen besinnt: Unterscheidungsvermögen, gewissenhafte Prüfung, Urteilsstärke. Die Unterrichtsanalyse und Beratung muss in Respekt vor der Persönlichkeit das beobachtete Verhalten zum Gegenstand haben und gangbare Wege zur Erreichung des Ziels aufzeigen.

Eine gezielte Unterstützung muss deshalb die Kritik ergänzen. Dazu werden an den Seminaren Veranstaltungen zum Lehrerverhaltenstraining (micro-teaching) ebenso angeboten wie Fallbesprechungs- und Supervisionsgruppen. Diese Angebote werden in der Regel sehr positiv bewertet und als hilfreich erlebt. Gemeinschaftsfördernde Veranstaltungen wie fächerverbindende Projektarbeit, Studienfahrten und auch gemeinsame Feste tragen dazu bei, den Teamgedanken zu stärken und die Zusammenarbeit mit Kollegen später in der Schule selbstverständlich werden zu lassen. All dies sind wichtige Beiträge, das Einzelkämpfertum und - damit oft zu einem späteren Zeitpunkt verbunden - ein frühes „Burn-out“-Syndrom mit vorzeitiger Pensionierung zu vermeiden.

In Baden-Württemberg werden diese Angebote durch ein System von Seminartutoren ergänzt. Jeder Tutor begleitet etwa fünf Referendare auf dem Weg durch die Ausbildung und führt mit ihnen regelmäßig Ausbildungsgespräche. Der erreichte Stand wird gemeinsam reflektiert, bereits erreichte Kompetenzen festgestellt und Wege aufgezeigt, wie noch weiter zu entfaltenden Kompetenzen entwickelt werden können. Dabei arbeitet der Seminartutor eng mit den Mentoren an der Schule und den anderen Ausbildern am Seminar zusammen.

Wichtige Voraussetzungen sind klar definierte Qualitätsanforderungen – heute in der Regel als „Standards“ bezeichnet –,³ die in der Unterrichtspraxis am Ende der Ausbildung erfüllt werden müssen. Hier wird auch die Verantwortung der Referendarinnen und Referendare für die Qualität ihres Unterrichts und damit für die von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler offensichtlich. In gleicher Weise können sie die in ihrer Ausbildung selbst erfahrenen Grundsätze des verantwortlichen und achtungsvollen Umgangs miteinander auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht übertragen. So zeigen sie (hoffentlich) in gleicher Weise die Verantwortung für den Schüler als Person und für den Erfolg seiner Ausbildung, wie sie dies in ihrer Ausbildung am Seminar selbst erlebt haben. Damit geht wie selbstverständlich eine Werteerziehung in der Schule einher, weil die Schülerinnen und Schüler Verlässlichkeit, Achtung ihrer Person und das Einhalten vereinbarter Regeln von gut ausgebildeten und motivierten jungen Lehrkräften vorgelebt bekommen, die mit Freude und Engagement unterrichten, gern mit jungen Menschen umgehen und für die Berufsethos keine fremde Größe ist.

³ Zum Begriff „Standard“ vgl. Klieme u.a. 2003. - Näher an der Alltagssprache, aber dasselbe meined, wäre die Frage „Was ist guter Unterricht?“. Vgl. dazu, differenziert nach Fachgruppen, das einvernehmlich vom Tübinger Seminarkollegium verabschiedete Grundlagenpapier im Anhang des „Tübinger Seminar-Infos“: www.semgym.uni-tuebingen.de sowie Meyer 2004. Für die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung vgl. die zitierten KMK-Standards, die Standards des Studienseminars Koblenz (www.studienseminar-koblenz.de) sowie für abgestimmte Standards zwischen Universität und Studienseminar Rinkens/Hilgus. – Zur Diskussion um eine abgestimmte Lehrerbildung insgesamt vgl. den Überblick bei Messner.

Die Ausbilder des Seminars stellen sich selbstverständlich der seminarinternen Evaluation. Ein systematisches Feedback in jedem Kurs wird gemeinsam besprochen und gibt ein Beispiel für Referendarinnen und Referendare, die so angeregt werden, auch im Unterricht zunehmend Feedbacks durch Schülerinnen und Schüler einzufordern. Auf diese Weise zeigen sie die Bereitschaft, im Schüler nicht den „natürlichen Gegner“ zu sehen, sondern den Partner in einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess, der es verdient, mit seiner wohl begründeten Auffassung ernst genommen zu werden.

Damit schließt sich der Kreis: Eine an klaren Standards orientierte Qualität der Ausbildung wird praktiziert, von den Referendarinnen und Referendaren aufgenommen und idealiter auch im eigenen beruflichen Handeln umgesetzt. Damit wird das Seminarethos zu einem wichtigen Baustein auch für die Beteiligung der jungen Lehrkräfte an der Entwicklung ihres Schulethos.⁴

Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung

Lehrerbildung aus einem Guss – das ist das erklärte Ziel vieler Kritiker der Lehrerbildung in Deutschland (vgl. zuletzt Halász u.a.). Verschiedene Versuche in Baden-Württemberg, auf diesem Weg voran zu schreiten, haben erste Erfolge zu verzeichnen. Das zuvor verpflichtende vierwöchige Schulpraktikum nach dem Grundstudium wurde erstmals im Jahr 2002 durch ein 13-wöchiges Schulpraxissemester abgelöst, das allerdings zu einer entsprechenden Verkürzung des Referendariats ab 2005 geführt hat.

Mit dem Praxissemester wird der Versuch gemacht, nach etwa zwei Studienjahren Erfahrungen im Bereich des künftigen Berufsfelds zu machen. Die folgenden Ziele sind damit verbunden:

- frühe Begegnung mit den Anforderungen des künftigen Berufsfelds in allen Bereichen der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeit
- Verstehen von Rahmenbedingungen beruflichen Handelns in der Schule
- Erfahren von Grundkriterien, aber auch fachspezifischen Kriterien der Unterrichtsbeobachtung und –vorbereitung
- Kennenlernen erster Grundsätze im altersgerechten Umgang mit Schülerinnen und Schülern, auch in Konfliktsituationen
- Erleben der Belastungen im eigenen Unterricht / Motivation durch eigene erfolgreiche Unterrichtstätigkeit
- (möglichst positive) Teamerfahrungen in den Begleitveranstaltungen am Seminar und im Kollegium der Schule
- frühe Überprüfung der Berufswahl, gegebenenfalls mit der Konsequenz des Studiengangwechsels

⁴ Dass Einsichten wie diese keineswegs neu sind, belegt z.B. der Abschlussbericht der Strukturkommission „Lehrerbildung 2000“, herausgegeben vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg. Dort heißt es im Kapitel „Anforderungen an die Lehrerbildung“: „Neben diesen allgemeinen Bildungsanforderungen [gemeint sind: geschichtliches Standortbewusstsein, kritische Urteilskraft und ein breites interdisziplinäres Wissen] gibt es den Anspruch an eine spezifisch pädagogische Bildung, welche die erziehungswissenschaftliche Reflexion im historischen und anthropologischen Zusammenhang für Fragen der Praxis aktualisiert. Sie wehrt ein rein positivistisches Denken ab und repräsentiert in pädagogischer Verantwortung Sittlichkeit und Humanität.“ (S. 47)

- eine an den Erfordernissen im künftigen Beruf orientierte Planung des weiteren Studiums.

Während des Schulpraxissemesters findet eine angemessene Begleitung statt, und zwar sowohl durch die Schule als auch durch das Seminar. Am Studienseminar nehmen die Studierenden nach einer Einführungsveranstaltung einmal pro Woche an einem Kurs in Pädagogik / Pädagogische Psychologie von insgesamt 48 Stunden teil, der ihnen hilft, zunächst den Perspektivenwechsel vom Schüler zur Lehrkraft aufzuarbeiten, und ihnen die Augen öffnet für das, was es im Unterricht zu beobachten gilt (Abläufe, Methoden, Strategien, „classroom management“, Lehrerverhalten, Schülerverhalten usw.). Im weiteren Verlauf stehen Grundsätze der Unterrichtsplanung, grundlegende Aspekte von Lerntheorien sowie pädagogische Herausforderungen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern auf dem Programm. Dies ist vielfach der erste Einstieg in die Reflexion von Unterricht. Diese Reflexion geht von der Praxis aus, durchdringt sie auch theoretisch und stellt wohl begründete Strategien zur Verfügung, die über eine Rezeptologie für den Einzelfall hinaus gehen.

In den begleitenden fachdidaktischen Veranstaltungen (8 – 10 Stunden) werden die unterrichtlichen Probleme aus der Perspektive des jeweiligen Faches aufbereitet und erste Grundsätze für die fachspezifische Unterrichtsplanung vermittelt. Bisherige Umfragen haben gezeigt, dass die Begleitveranstaltungen des Studienseminars sehr geschätzt werden, der fachdidaktische Anteil jedoch als zu gering empfunden wird.⁵ Lösungen dieses Problems wären in Kooperation mit der Universität möglich, worauf noch einzugehen sein wird.

An der Schule erwartet die Studierenden eine speziell dafür intensiv fortgebildete Ausbildungslehrkraft, die organisatorisch und persönlich die Verantwortung für das Praxissemester übernimmt. Diese Lehrkraft hilft, bei den einführenden Lehrkräften Türen zu öffnen. Bei den einführenden Lehrkräften hospitieren die Studierenden zunächst, dann

⁵ Die Konzeption der Begleitveranstaltungen für das Schulpraxissemester muss im Zusammenhang mit der entsprechenden Verkürzung des Referendariats gesehen werden. Der abgeschichtete Theorieanteil in Pädagogik / Pädagogischer Psychologie reduziert den Ausbildungsumfang im 18-monatigen Referendariat von vorher 150 auf 102 Std. Im Bereich der Fachdidaktik fällt die Kürzung der Stundenzahl deutlich geringer aus, um im verkürzten Referendariat noch einen vertretbaren Ausbildungsumfang für ein fachdidaktisches Kurskonzept zu erhalten. Dahinter steht einerseits die Forderung nach kostenneutraler Umsetzung, andererseits die politische Forderung, dass die Einrichtung des Praxissemesters in Verbindung mit dem verkürzten 18-monatigen Referendariat dem bisher 24-monatigen Referendariat insgesamt vergleichbar sein müsse, nicht zuletzt, um die überregionale Anerkennung des Vorbereitungsdienstes nicht in Frage zu stellen. Das Kultusministerium in Baden-Württemberg wird auf der Grundlage umfangreicher Erhebungen bei Referendaren, Fachleitern und an den Ausbildungsschulen der Kultusministerkonferenz im Jahr 2007 zur Frage der Vergleichbarkeit der beiden Modelle (24-monatiger Vorbereitungsdienst einerseits und 18-monatiger Vorbereitungsdienst + Praxissemester andererseits) Bericht erstatten.

Die oft beklagte geringe Stundenzahl der fachdidaktischen Veranstaltungen ist auch organisatorischen Grenzen geschuldet: Studierende können zwischen zwei Formen wählen:

1. dem Blockmodell, das ab Schuljahresbeginn ein 13-wöchiges Praktikum bis zu den Weihnachtsferien ohne Unterbrechung anbietet,
2. dem Modulmodell, das vor Beginn des Wintersemesters endet und die fehlenden Wochen ab Mitte Februar nachholt.

Da landesweit zwischen 50% und 65% der Studierenden die Modulform wählen, kann sich eine mit Ressourcen verantwortlich umgehende Organisation lediglich auf die ca. 6 Wochen von Schuljahresbeginn bis zum Beginn des Wintersemesters konzentrieren, in der die begleitenden Fachdidaktikveranstaltungen durchgeführt werden müssen. In dieser Zeit sind vertretbare Gruppengrößen in den fachspezifischen Veranstaltungen gegeben, ab Februar wäre die Zahl mindestens halbiert, da die Modul-Praktikanten fehlen. Das reduziert den Verfügungszeitraum erheblich. Eine Ausweitung der Stundenzahl pro Woche scheitert an den ca. 80 bis 90 verschiedenen Fächerkombinationen, die bei der Planung zu berücksichtigen sind.

übernehmen sie zunehmend im Team Anteile des Unterrichts und unterrichten später auch selbstständig unter Aufsicht einzelne Stunden bzw. eine kleine Einheit. Die Ausbildungslehrkraft sorgt dafür, dass die Studierenden auch Einblick in die vielfältigen Aspekte des Schullebens erhalten. Konferenzen, Elternabende und außerschulische Veranstaltungen gehören ebenso dazu wie Einblicke in die Organisation einer Schule. Regelmäßig trifft sich die Ausbildungslehrkraft mit den Studierenden zu einer Besprechung, in der die Erfahrungen aufgearbeitet werden und der weitere Gang des Praktikums geplant wird. Am Ende der 13 Wochen steht ein ausführliches Abschlussgespräch, in dem auch die Frage der Berufseignung aus der Sicht der Schule angesprochen werden soll. Erste Erhebungen zeigen, dass die schulische Betreuung gerade wegen der hoch motivierten Ausbildungslehrkräfte von den Studierenden besonders geschätzt wird (vgl. u.a. Backes-Haase/Frommer).

Die Studierenden führen ein „Berichtsheft“ mit dem Charakter eines Werkstattbuches über den Ablauf des Praktikums, in das sie neben dem Ablauf ihre Beobachtungen, Unterrichtsvorbereitungen und Analysen eintragen. So soll ein bewussterer und reflektierter Umgang mit den eigenen Erfahrungen in der Ausbildung und im Unterricht gefördert werden. Das Berichtsheft wird der Ausbildungslehrkraft am Ende des Praktikums vorgelegt und ist eine wichtige Grundlage der Abschlussbesprechung. Es kann später in den fachdidaktischen und pädagogischen Veranstaltungen der Universität, die zur Aufarbeitung und theoretischen Vertiefung der Praktikumserfahrungen angeboten werden, ebenfalls eine wichtige Grundlage sein. Dieses Berichtsheft könnte zu einem Portfolio weiter entwickelt werden, das den Studierenden und Referendar während seiner gesamten Ausbildung begleitet (Zur Geschichte des Portfoliobegriffs, zur Differenzierung verschiedener Portfolioarten, aber auch zum möglichen Missbrauch der Portfoliomethode vgl. Winter, bes. S. 187ff.).

Die berufsethische Komponente liegt auf der Hand: Zielorientierte Planung und Strukturierung wird mit differenzierter Reflexion verbunden, die Selbstanalysekompetenz auf diese Weise deutlich gestärkt. Dies ist eine wichtige Kompetenz im Alltag einer Lehrkraft, denn später wird die Gelegenheit zu einem kollegialen und konstruktiven Feedback zum eigenen Unterricht eher selten sein. Angesichts des großen Einflusses, der auf junge Schülerinnen und Schüler prägend ausgeübt wird, gehört es zum Berufsethos, Verantwortung für andere wahrzunehmen, indem man sich selbst und das eigene Verhalten immer wieder reflektiert und auch in Frage stellt. Die Anleitung zur Reflexion eigener Erfahrungen im Schulpraxissemester sollte auch zu einer bewussteren Planung des weiteren Studiums führen, soweit dies die Angebote und Rahmenbedingungen an der Universität zulassen.

Schon 1993 hat die baden-württembergische „Strukturkommission Lehrerbildung 2000“ zur Zweiphasigkeit der Lehrerbildung festgestellt:

„Die aktuelle Situation ist weithin gekennzeichnet durch ein mehr oder weniger konzeptionsloses Nebeneinander von Studium und Vorbereitungsdienst, das heißt von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung. Abgrenzungsprobleme, Klagen über unzulängliche Kooperation, Vorwürfe universitärer Theorielastigkeit und wissenschaftsferner Seminarrezeptologie zeigen die Spannungen. Den Kern dieser Probleme bildet die Tatsache, daß die Ausbildung inhaltlich, personell und vor allem institutionell in zwei zu wenig verbundene Teile getrennt ist.“ (Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg, S.52)

Knapp ein Jahrzehnt später formulieren fünf Hochschullehrer in dem bereits zitierten Manifest zur „Zukunft der Bildung“:

„Der zweite Schritt der Professionalisierung findet im Studienseminar und im Referendariat statt. Das Studienseminar müsste viel stärker die Funktion übernehmen, die drei Schritte der Professionalisierung miteinander zu verzahnen – beispielsweise die Hochschullehrer an ihre Fortbildungspflicht erinnern, aber auch

verhindern, dass jeder wissenschaftliche Pädagogiktraum auf die Schulen durchschlagen kann. Derzeit findet eine Kommunikation zwischen den Ebenen – der Hochschulausbildung, dem Studienseminar und der Weiterbildung – nicht statt. Vorherrschend ist wechselseitige Zuweisung der Schuld am Schuldilemma statt Vernetzung von Kompetenzen.“ (Baumert u.a. 2002, S.201)

Eine Vertiefung der Zusammenarbeit der beiden Phasen der Lehrerbildung mit dem Ziel einer besseren Abstimmung erscheint unerlässlich. Auch die oft zitierte grundgesetzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre kommt an dem berechtigten Anspruch der Lehramtsstudierenden an einer abgestimmten, qualitätsvollen und berufsvorbereitenden Ausbildung nicht vorbei.

Seit einigen Jahren sind erste Ansätze zu verzeichnen, die beklagte Situation zu verbessern. Im Rahmen der Neuordnung des Lehramtsstudiums in Baden-Württemberg wurde ab Sommersemester 2001 für das Studium des Höheren Lehramts der Anteil der verpflichtenden Pädagogik-Veranstaltungen deutlich erhöht, ein Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium verpflichtend eingeführt und die bisher freiwilligen fachdidaktischen Veranstaltungen ebenfalls obligatorisch gemacht. Da die Universitäten bisher kaum Lehraufträge für Fachdidaktiker vergeben oder gar Lehrstühle für Fachdidaktik eingerichtet hatten, hat das baden-württembergische Kultusministerium die Kosten für den Einsatz der Fachdidaktiker der Studienseminare an den Hochschulen übernommen. So konnten die verpflichtenden Veranstaltungen erteilt und – ein willkommener Effekt – die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern zunehmend gestärkt werden. So haben sich z.B. bereits im Jahr 2002 alle Lehrenden des Fachbereichs Anglistik/Amerikanistik der Universität Tübingen mit den Vertretern des Faches am Studienseminar getroffen und verschiedene Modelle der Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern in den Universitätsseminaren entwickelt. Die personelle Verzahnung hinterlässt Spuren: Den Studierenden wird in den Hochschulveranstaltungen, insbesondere bei Kooperationen und team-teaching, zunehmend deutlich, was die universitären Inhalte mit ihrer künftigen Berufsfähigkeit zu tun haben.

An den Universitäten des Bundeslandes werden seit dem Jahr 2004 Lehrerbildungszentren neu gegründet und personell ausgestattet. Im Beirat sitzt auch der Leiter bzw. die Leiterin des jeweiligen Studienseminars, damit die Zusammenarbeit und Abstimmung auch institutionell erleichtert wird. Damit sind insgesamt die Möglichkeiten, schon früh auch auf die Entwicklung eines Professionswissens und eines Berufsethos hinzuwirken, deutlich verbessert worden.

Zur Abstimmung zwischen den ersten beiden Phasen gehört unter anderem eine klare Aufteilung der in der Universität bzw. am Studienseminar zu behandelnden Themenschwerpunkte in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie. Versuche dazu gab es in der Vergangenheit einige, doch gehen angesichts der eher geringen Zahl kooperationsbereiter Hochschullehrer im Bereich der Pädagogik die derzeitigen Ergebnisse über Insellösungen nicht hinaus. Es wird noch viel Zeit vergehen, ehe landesweite Abstimmungen überzeugende Konzepte ermöglichen. Elemente einer solchen Konzeption könnten sein:

- Definition von Grundlagen im Bereich der Schulpädagogik, die in einer verpflichtenden Überblicksveranstaltung vor Beginn des Praxissemesters zu behandeln sind;
- Entwicklung von vertiefenden Begleitveranstaltungen bis hin zur Überblicksveranstaltung mit Workshop-Charakter;
- Modelle von Pädagogik-Seminaren zur Nachbereitung an der Universität, die ausgesuchte Aspekte der Praxiserfahrungen wissenschaftlich vertiefen;

- Kooperationen von Hochschullehrern aus dem Bereich der Schulpädagogik und entsprechenden Seminaarausbildern, die bestimmte Aspekte des Unterrichts zum Gegenstand von Projekten / Feldforschung durch die Praktikanten machen;
- Modelle fachdidaktischer Seminare zur Vorbereitung des Praxissemesters, die von den Studierenden gezielt vor Beginn dieser schulpraktischen Erfahrung besucht werden und so die geringe Stundenzahl im Bereich der fachdidaktischen Begleitung kompensieren;
- Entwicklung von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Standards und Kompetenzen für den Lehrberuf, deren Erwerb, und damit die Verantwortung für den Erwerb, eindeutig bestimmten Phasen der Ausbildung zugeordnet wird;
- Entwicklung von strukturierten Portfolios für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung zur Dokumentation der erworbenen Kompetenzen.

Letztlich wird sich die Frage nicht vermeiden lassen, ob sich ein Bundesland die geringe Zahl verpflichtender Veranstaltungen in diesem Bereich der Anbahnung von Professionswissen auf Dauer leisten können. Ein Vergleich mit den Anforderungen in den anderen Bundesländern zeigt, dass Baden-Württemberg sich eher im unteren Bereich bewegt.

Zu einer gelingenden Lehrerbildung gehört die jedem Referendar zu vermittelnde Erkenntnis, dass der Prozess der Lehrerbildung mit dem erfolgreichen Bestehen der Zweiten Dienstprüfung nicht abgeschlossen ist. Die ersten Jahre der Berufseingangsphase werden gern als 3. Phase der Lehrerbildung bezeichnet und müssen in ein Gesamtkonzept eingebunden werden.

Im Jahr 2003 erhielten die baden-württembergischen Seminare ein neues Statut, u.a. mit der Aufgabe, als „Didaktische Zentren“ die Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung voran zu treiben. Am Studienseminar Freiburg wurde ein Konzept für die Begleitung junger Lehrkräfte in der Berufseingangsphase entwickelt, das sich nicht so sehr um die fachliche Weiterbildung, sondern vielmehr um konkrete Hilfestellungen für die Belastungen des Berufsalltags kümmert. Auf diesen Fortbildungsveranstaltungen wird bewusst teilnehmerorientiert gearbeitet. Themen wie Konfliktbearbeitung, Umgang mit Unterrichtsstörungen oder Fragen der Gesprächsführung stehen im Vordergrund. Darüber hinaus wird zur

Teambildung mit gegenseitiger Vor-Ort-Beratung, Fallbesprechungen und Coaching ermutigt. Gezielt soll so die Isolierung junger Lehrkräfte, die neu in ein gewachsenes Kollegium mit festen Strukturen und Vernetzungen hinein kommen, überwunden werden und ihnen zugleich angesichts der vielfältigen Anforderungen durch Schüler, Eltern, Kollegen und Schulleitung Strukturierungs- und Selbstorganisationshilfen geboten werden. Ein schützender Kreis von Personen mit gleichen Erfahrungen, Schwierigkeiten und daher gemeinsamen Interessen ermöglicht in besonderer Weise, die positiven Erfahrungen aus dem Referendariat in die Berufseinstiegsphase hinein zu verlängern. Damit erhält auch die Weiterentwicklung und Festigung des Berufsethos eine wichtige Chance.

Die in Freiburg entwickelten Kurse wurden im Jahr 2002 in einer Pilotphase begonnen und im folgenden Jahr auf andere Bereiche des Landes ausgedehnt. Die Leitung übernimmt ein Dozententeam, das in der Regel aus einem Pädagogen des Studienseminars und einem erfahrenen Fachberater des Oberschulamts besteht. Die Teilnahme ist freiwillig. Eine erste Bilanz wird nach Ablauf von drei Jahren möglich sein.

Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium

Sind „handlungsleitende Maßstäbe“ immer wieder und in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen Gegenstand der Lehrerbildung oder sollten es doch zumindest sein, so bleibt die Frage, ob die berufsethische Thematik an Hochschulen und Studienseminaren nicht auch einen besonderen institutionellen Ort haben muss. In Baden-Württemberg versucht man diesem Bedürfnis in der gymnasialen Lehrerausbildung seit einigen Jahren mit einem „Ethisch-Philosophischen Grundlagenstudium“ (EPG) zu entsprechen. Diese Einrichtung steht in gewisser Weise in der Tradition des früheren Philosophicums, setzt, wie die Bezeichnung nahe legt, aber deutlich den Akzent auf die Ethik.⁶

Künftige Lehrerinnen und Lehrer müssen nach der Wissenschaftlichen Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien während des Hochschulstudiums zunächst eine zwei Semesterwochenstunden umfassende, interdisziplinär ausgerichtete Lehrveranstaltung belegen, die sie mit Grundfragen der Ethik vertraut macht (EPG 1). Sie sollen einen Überblick über verschiedene Ansätze der philosophischen und theologischen Ethik (deontologische und teleologische Ethik, utilitaristische Ethik und Pflichtenethik) gewinnen, ethische Argumentationsweisen kennen lernen und auf diese Weise befähigt werden, sich aktuelle ethische Fragestellungen eigenständig zu erschließen und in ihrer Tragweite zu beurteilen. Veranstaltungen dieser Art werden z.B. von den philosophischen und theologischen Fakultäten angeboten und sind im Vorlesungsverzeichnis ausdrücklich als EPG-Veranstaltungen gekennzeichnet.

Diese grundlegenden Einführungsveranstaltungen werden durch eine zweite, ebenfalls verpflichtende Veranstaltung (EPG 2) ergänzt, die von den einzelnen Fakultäten und Fachdisziplinen angeboten wird und sich mit ethischen Fragen des jeweiligen Faches, berufsethischen Fragen des Lehrerberufs, der gesellschaftlichen Bedeutung der einzelnen Fächer und Ansätzen einer interdisziplinär ausgerichteten, angewandten Ethik beschäftigt.

In beiden EPG-Veranstaltungen wird ein benoteter Schein verlangt. Die Noten der beiden EPG-Scheine fließen mit einem Anteil von 4% in die Gesamtnote des 1. Staatsexamens ein. Die neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den höheren Schuldienst an Gymnasien in Baden-Württemberg sieht vor, dass die im Hochschulstudium erworbene ethisch-philosophische Grundkompetenz im Referendariat auch unter schulpraktischen Gesichtspunkten weiterentwickelt wird. Fragen der Berufs- und Fachethik müssen in allen Ausbildungsfächern thematisiert werden (vgl. hierzu die „Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien (AprOGymn)“, zugänglich z.B. über die Homepage des Tübinger Seminars). Darüber hinaus wird bei der Koordinierung der „Ethisch-Philosophischen Grundlagen im Referendariat“ den Fächern Philosophie, Ethik und Religionslehre eine besondere Bedeutung zukommen (zum grundsätzlichen Verhältnis der Fächer Ethik, Philosophie und Religionslehre vgl. Nipkow). Ausbilderinnen und Ausbilder dieser Fächergruppe bieten in Zusammenarbeit mit den anderen Fächern schon jetzt gut besuchte Überblicksveranstaltungen, fächerverbindende Projekte und Tagungen sowie Studientage an. Über weitere Umsetzungsformen wird nachgedacht, wobei

⁶ Streng genommen wäre wohl die Bezeichnung „Philosophisch-Ethisches Grundlagenstudium“ schlüssiger, auch anders akzentuierte Alternativen wie z.B. „Ethisch-kulturgegeschichtliches Grundlagenstudium“ könnte man sich vorstellen. Nähere Informationen zum EPG bietet die Homepage des Interfakultären Zentrums für Ethik in den Wissenschaften an der Universität Tübingen: www.izew.uni-tuebingen.de. Ansonsten vgl. auch Maring.

Ausbildungsmodule, die auch auf den schulischen Alltag übertragbar sind, besonders wichtig sein werden.

Ernstfall Schulpraxis

Fachstudium, Praxissemester, fachdidaktische Veranstaltungen, erziehungswissenschaftliche Studien, ethisch-philosophisches Grundlagenstudium und Referendariat werden sich letztlich daran messen lassen müssen, was sie zur Bewältigung des konkreten Berufsalltags der Lehrerin und des Lehrers beitragen. Vieles läuft zurzeit noch unkoordiniert nebeneinander her, nicht alles fördert hinreichend die „gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen“. Unstrittig ist jedoch, dass - wie immer zukünftige Reformen der Lehrerausbildung auch aussehen mögen – bei der Integration der einzelnen Ausbildungselemente der Rolle des Mentors oder der Mentorin eine zentrale Bedeutung zukommt. Dietlind Fischer charakterisiert im Editorial einer der relativ wenigen deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Thema „Mentoring“ diese Aufgabe so:

„Mentoren und Mentorinnen sind Schlüsselpersonen auf der „praktischen“ Seite der Lehrerbildung. Ihre Tätigkeit erschließt und erleichtert Zugänge zur Bewältigung von Schul- und Unterrichtsaufgaben ... Ihre Unterstützung ist kollegial, individualisiert und situationsbezogen. In der Mentor-Mentee-Beziehung spielen Elemente einer personbezogenen Meisterlehre ebenso eine Rolle wie Grunderfahrungen einer kollegialen Zusammenarbeit ... Weil pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz weder allein durch direkte Wissensvermittlung noch allein durch Erfahrung erworben wird, sind Mentoren als Vermittler, Vorbild, Anleitende, Beratende, Coach und Fördernde diejenigen, die am Lernort Schule unterrichtspraktische Erfahrungen der Reflexion zugänglich machen und sie erschließen, individuelle Erprobungsräume öffnen und absichern und die Entwicklung eines pädagogischen Handlungsrepertoires im Kontext des professionellen Selbstverständnisses fördern und begleiten können.“ (Fischer, S.5)

Ist diese Einschätzung richtig, wird deutlich, dass der Auswahl und Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren an den Schulen noch wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss als bisher. Wer den Referendar oder die Referendarin mentoriert, ist zur Zeit oft noch von allerlei Zufällen bestimmt; die Vorgehensweise bei der Begleitung und Reflexion des Unterrichts unterliegt sehr stark individuellen Dispositionen und persönlichen Interessen. Dementsprechend groß sind die Unterschiede in der Ausbildungsqualität. Dabei ist auch zu bedenken, dass eine intensive und zielgerichtete Mentorenausbildung nicht zuletzt auch der Gewinnung und Qualifizierung von späteren Ausbilderinnen und Ausbildern am Studienseminar zugute kommen würde.

In der angelsächsischen Forschung hat das komplexe Phänomen des Mentorierens nicht zuletzt durch die Arbeiten von Donald Schön eine stärkere Beachtung gefunden. Schön, zuletzt Professor für „Urban Studies and Education“ am Massachusetts Institute of Technology, analysiert am Beispiel von Ärzten, Therapeuten, Architekten und auch Lehrern sehr genau die spezifische Struktur berufsrelevanten Handlungswissens (vgl. Schön 1983 und 1987). Anhand von zahlreichen Beispielen macht er plausibel, dass das im beruflichen Alltag verankerte Wissen einer anderen Logik folgt als das systematisch aufgebaute, sich an allgemeinen Prinzipien orientierende Hochschulwissen, das traditionellerweise die Ausbildung von Akademikern bestimmt. Berufsbezogene Handlungskompetenz beruht eher auf einem reflektierten Erfahrungswissen, das sich durch sehr schnelle Reaktionen in immer wieder neuen, durch eine große Unkalkulierbarkeit gekennzeichneten Situationen bewähren muss.

Ein ganz entscheidender Teil der Lehrkompetenz beruht dabei auf Handlungsrouninen, die durch häufige Wiederholung entstanden sind, eine relativ hohe Geschwindigkeit des Vollzugs

aufweisen und vom Handelnden kaum bewusst gesteuert werden. Diese Handlungsrouninen müssen von der Berufsanfängerin und dem Berufsanfänger eingeübt werden, sie sind weitgehend trainierbar, durch Ausbildungsstandards gut erfassbar. Das „implicit knowing-in-action“ wird, sobald Störungen und Probleme in Handlungsablauf auftreten, zu einer „reflection-in-action“. Die Lehrperson sucht, oft immer noch eher unbewusst als bewusst, nicht selten auch in bildhaften und metaphorischen Formulierungen, nach Deutungsmustern und Handlungsalternativen, vergleicht die Situationen mit ähnlichen Situationen, mit schon gemachten Erfahrungen. Diese „reflection-in-action“ kann und soll nach Schön durch „reflection-on-action“ bewusst gemacht, in Begriffe gefasst und analysiert werden. Im Zentrum von Ausbildungssituationen müsste demnach weniger das Erklären und Nachfragen als das gemeinsame Handeln und Ausprobieren im Praxisfeld stehen. Dies darf jedoch keineswegs als ein Abschied von jeglicher didaktischer Theorie zugunsten einer bloßen Einweisung in die Praxis missverstanden werden. Die Berufsanfängerin und der Berufsanfänger erwerben die notwendige Handlungskompetenz vielmehr nur dadurch, dass sie – durch „reflection-on-action“ – nach personen- und situationsadäquaten Deutungen der gemeinsam gestalteten und beobachteten Berufssituationen suchen. Kategorien und Theorien wissenschaftlicher Art können dabei durchaus hilfreich und auch notwendig sein, entscheidend ist aber das geduldige, sensible, oft eher tastende und suchende Bemühen, Vorwissen und Wahrnehmungen von Mentor und Mentorierten miteinander abzugleichen.

Donald Schön, der allmählich auch im deutschsprachigen Raum stärker rezipiert wird (vgl. Altrichter, Altrichter/Posch, bes. S. 318ff., Dick, Dirks/Hausmann, Meyer 2001, S. 199ff. Meyer 2004, bes. S. 133ff., Obolenski/Meyer), greift bei seinen Überlegungen auf Philosophen wie Gilbert Ryle, Thomas Kuhn oder John Dewey zurück. Die Wurzeln seines Ansatzes ließen sich – gerade auch im europäischen Kontext – jedoch wesentlich weiter zurück verfolgen. So spricht etwa Friedrich Schleiermacher in seinen Vorlesungen zur Theorie der Erziehung von der Dignität der Praxis, die gerade auch in einer als Kunst verstandenen Pädagogik von größter Wichtigkeit ist:

„Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heißt im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so dass man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere.“ (Schleiermacher, S.11)

Im Anschluss an Schön unterscheidet Alois Niggli drei Gesprächsebenen, die für einen gelungenen Mentoring-Prozess von Bedeutung sind (vgl. Niggli und - ähnlich - Handal/Lauvas). Die erste Ebene bezieht sich auf die konkret sichtbaren Handlungen der Lehrperson. Eine Aufgabe wird z.B. nicht klar genug gestellt, das Tafelbild ist unübersichtlich, ein Text ist für eine bestimmte Altersstufe zu lang oder zu schwierig. Das Beratungsgespräch auf dieser Ebene soll bestimmte Unterrichtstechniken, „skills“, optimieren, hat deshalb den Charakter eines beschreibenden, Wahrnehmungen und Beobachtungen austauschenden Praxisgesprächs und wird sich im optimalen Fall an den üblichen Feedbackregeln orientieren. Die zweite Ebene könnte man als „reflexives Praxisgespräch“ bezeichnen. Diese Gesprächsform ist dadurch gekennzeichnet, dass sie, ausgehend vom konkreten Handlungsvollzug, aber über die Ebene des konkreten Handelns hinaus, implizite und explizite „Hintergrundtheorien“ thematisiert. Aus der Praxis gewonnenes Erfahrungswissen, persönliche Vorannahmen und Hypothesen kommen ebenso zur Sprache wie pädagogische und didaktische Konzeptionen, mit denen Berater und Beratung Suchender sich an der Universität und am Studienseminar auseinandergesetzt haben. Die dritte, von Niggli beschriebene Ebene des Mentoring jedoch zielt auf das zu entwickelnde Berufsethos der Lehrerin bzw. des Lehrers. Niggli beschreibt dies als das „Eingehen auf das berufliche Selbst durch personenbezogenes Coaching“:

„Das Coaching-Gespräch fördert das Verständnis ‚über mich selbst‘. Diese Selbstbeobachtung hat überprüfende Funktion. Sie sollte nicht dazu führen, sich auf Unzulänglichkeiten zu fixieren. Es geht dabei nicht primär um Qualifizierung, sondern um Subjektwerdung. Konkret bedeutet dies u.a.

- sich als Veränderungsprojekt zu verstehen und entsprechend zu handeln,
- eigenes Lernen und Handeln reflektiert zu begleiten.

Dieser Prozess kann nicht gelingen, wenn man nur um sich selbst kreist, sondern er setzt die Auseinandersetzung mit dem anderen voraus ... Er geht von einer aktuellen Frage-/Problemstellung in der Gegenwart aus und verläuft in einer ‚Schleife‘ in die Vergangenheit, um die gewordene Situation und deren Ursachen zu verstehen ... Der Prozess der Entscheidungsfindung nimmt seinen Ausgang bei Zielen und Prinzipien, die die Coacheeperson festlegt und macht anschließend eine ‚Schleife‘ in die Zukunft: Wie könnten die künftige(n) Situation(en) aussehen, und welches wären die Konsequenzen? ... Die Aufgabe des Coachs besteht nun darin, die Coacheeperson durch diese Schleifen zu begleiten und dabei die verschiedenen Phasen zu strukturieren. Sein wichtigstes Arbeitsinstrument findet der Coach in der Fragetechnik der offenen Frage. Seine Strategie ist somit eher non-direktiv.“ (Niggli, S.13f.)

Niggli betont dabei selbst, dass der Unterschied zwischen einer beruflichen Beratungssituation und therapeutischen Prozessen bei all dem nicht verwischt werden darf. Dennoch kann gerade die dritte personen- und biographiebezogene Ebene von Ausbildungsgesprächen auf keinen Fall ausgeklammert werden. Auch wenn man Schule zu Recht als ein „Haus des Lernens“ und nicht als ein „Haus des Lehrers oder der Lehrerin“ bezeichnet hat (vgl. hierzu die Denkschrift der nordrhein-westfälischen Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, bes. S. 77ff.), spielt die Persönlichkeit der Lehrperson nach allem, was wir wissen, eine zentrale Bedeutung. Persönlichkeitsbildung ist deshalb integraler Bestandteil der Lehrerbildung, sollte, wie von Niggli differenziert ausgeführt, aber stets auch auf konkrete Berufssituationen und auf operationalisierbare, erlern- und trainierbare Fertigkeiten bezogen werden.

Zu bedenken ist dabei auch, dass Lehrerbildung aus vielen Gründen stets als „Vorbereitung auf Unsicherheit“ (vgl. Floden/Clark) zu verstehen ist. In Zeiten gesellschaftlicher und schulpädagogischer Umbrüche und angesichts eines relativ langen, drei bis vier Jahrzehnte umfassenden Berufslebens könnte man diese Einsicht geradezu dahingehend zuspitzen, dass man sagt, die zentrale Kompetenz, die eine Lehrperson heute erwerben müsse, sei eine berufsethisch reflektierte „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (zu dieser Formulierung vgl., in einem anderen Kontext, Marquard, S. 23ff.).

Damit werden auch die Grenzen einer sich vornehmlich an messbaren Standards beruhenden Lehrerausbildung deutlich. Fritz Oser hat gemeinsam mit Jürgen Oelkers einen umfangreichen Band zur „Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards“ (Oser/Oelkers) herausgegeben. Nachdem er dezidiert, detailliert und plausibel dargelegt hat, warum Standards für die Lehrerbildung unerlässlich sind, relativiert er seine eigenen Überlegungen:

„Indem wir von Standards in der Lehrerbildung sprechen, laufen wir Gefahr, das technische Moment dieser Berufsbildung zu überschätzen. Alles, was hier geschieht, ist aber nicht als bloße Technik gemeint ... Junge Lehrer und Lehrerinnen müssen sich ein berufsethisches Konzept aneignen, das die Standards transzendiert. Standards sind in eine Prozessethik des beruflichen Handelns einzubauen, die darin besteht, das letztlich alles zum Wohle und zum geistigen Wachstum des Kindes geschieht und die Erhaltung von Würde, Intimität, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit stets in den Mittelpunkt stellt ... Zur Transzendierung der Standards und ihrer Einbettung in ein Menschenbild gehört auch, dass Lehrerstudierende ihre Ausbildung anhand der Standards mitplanen ...“ (Oser, S. 331ff.)

Hochschulstudium, Praxissemester und Referendariat können die inhaltlichen, handwerklichen und berufsethischen Grundlagen für einen Lernprozess schaffen, der mit dem zweiten Staatsexamen erst seinen eigentlichen Anfang nimmt. Für diesen Prozess müssen

Lehrerin und Lehrer selbst die Verantwortung übernehmen. Hochschullehrer, Mentoren und Ausbilder am Studienseminar haben die Aufgabe, ihnen dabei – fördernd und fordernd – behilflich zu sein.

Literatur

Altrichter, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck/Wien/München 2000, S. 201-221.

Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn, 3., durchgesehene und erweiterte Aufl., 1998.

Backes-Haase, A./Frommer, H. (Hrsg.): Theorie -Praxis- Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Hohengehren 2004.

Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. (vgl. auch www.mpib-berlin.mpg.de/pisa).

Baumert, J. u.a.: Manifest. In: Killius, N. u.a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, S. 171-225.

Beckmann, U./Brandt, H./Wagner, H. (Hrsg.): Eine neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA. Weinheim/Basel 2004.

Benner, D.: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), Heft 1, S. 68-90.

Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. Berlin 2003.
www.boell.de/downloads/bildung/4_empfehlung_bildung.pdf

Brügelmann, H./Heymann, H.W.: PISA 2000. Befunde, Deutungen, Folgerungen. In: Pädagogik 54(2002), Heft 3, S. 40-43.

Dick, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn 1996.

Dirks, U./Hausmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim 1999.

Fischer, D.: Was machen Mentoren? In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4/2003, Themenheft „Mentoring“, S. 4-7.

Floden, R.E./Clark, M.C.: Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: Terhart, E.: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wein 1991, S. 191-210.

Halász, G. u.a., Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. OECD-Studie o.O. 2004.
www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf

Handal, G./Lauvas, P.: Promoting reflective teaching: supervision in practice. Milton Keynes/Philadelphia 1987.

von Hentig, H.: Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München/Wien 1993.

Honnfelder, L.: Sittlichkeit/Ethos. In: Düwell, M./Hübenthal, C./Werner, M. (Hrsg.): Handbuch Ethik. Stuttgart/Weimar 2002, S. 491-496.

- Klieme, E. u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003 (www_bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56 (2004), Heft 6, S.10-13.
- Klippert, H.: Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim/Basel 2004.
- Kraus, J.: Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wie Eltern und Schule Potentiale fördern können. Wien 2005.
- Maring, M. (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch. Münster 2004.
- Marquard, O.: Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart 1981.
- Messner, R.: Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, Heft 4/2004, S. 9-27.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg (Hrsg.): Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Abschlußbericht. Stuttgart, Juli 1993.
- Meyer, H.: Türklindikdidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin 2001.
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Meyerhöfer, W. Tests im Test. Das Beispiel PISA. Leverkusen 2005.
- Niggli, A.: Handlungsbezogenes 3-Ebenen-Mentoring für die Ausbildung von Lehrpersonen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 4/2003, S. 8-16.
- Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bände. Gütersloh 1998.
- Obolenski, A./Meyer, H.: Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003.
- Oelkers, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), Heft 4, S. 487-506.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich 2001.
- Oser, F.: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers (Hrsg.), S.215-342.
- Overberg, B.: Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster. Münster, 8. Aufl., 1844.
- Prenzel, M. u.a. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004. (vgl. auch www.mpib-berlin.mpg.de/pisa).
- Rinkens, H.-D./Hilgius, A.H.: Standards für die Lehrerausbildung. Qualitätsentwicklung an der Universität Paderborn. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, Heft 1/2004, S. 64-74.
- Rumpf, H.: Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim/München 2004.
- Schleiermacher, F.: Grundzüge der Erziehungswissenschaft (Vorlesungen von 1826). In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Bachmann. Frankfurt/M. 2000, Band 2.
- Schneider, F.: Psychologie des Lehrerberufs. Frankfurt/M. 1923.

Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York 1983.

Schön, D.A.: Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession. San Francisco 1987.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Dezember 2004.

Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000.

Terhart, E.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg 2002 (=2002a).

Terhart, E.: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Neu hrsg. vom Zentrum für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Münster 2002 (=2002b).

Weinert, F.W.: Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle 2001, S. 45-65.

Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren 2004.

Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.

Hartmut Ebke, Professor und Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen, zuvor Leiter eines Gymnasiums, Herausgeber und Autor von Lehrwerken für das Fach Deutsch, fachdidaktischer Beiträge für das Fach Englisch sowie von Beiträgen zum Thema „Lehrerbildung“; Ausbilder für das Fach Englisch und für Schul-, Jugend- und Beamtenrecht.

Peter Kliemann, Studium der Germanistik und Evangelischen Theologie; Dr. theol.; Bereichsleiter für die Fächergruppe „Religion – Ethik – Philosophie“ am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen; Autor und Herausgeber fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Publikationen.

*Der vorliegende Aufsatz wurde in leicht überarbeiteter Form veröffentlicht in:
Grunder, H.-U. / Schweitzer, F.: Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für
Ausbildung und Fortbildung. Weinheim / Basel 2006 (Beltz-Verlag).*