

34



Christian Fischer,
Paul Platzbecker (Hrsg.)

Auf den Lehrer kommt es an?!

Unterstützung für professionelles
Handeln angesichts
aktueller Herausforderungen

Waxmann

Münstersche Gespräche zur Pädagogik

herausgegeben von
William Middendorf

Band 34

Christian Fischer, Paul Platzbecker
(Hrsg.)

Auf den Lehrer kommt es an?!

Unterstützung für professionelles Handeln
angesichts aktueller Herausforderungen



Waxmann 2018
Münster • New York

Gedruckt mit Unterstützung des Bistums Münster.

Herausgeberbeirat:
Stephan Chmielus
Christian Fischer
Uta Hallwirth
William Middendorf
Paul Platzbecker

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 34

Print-ISBN 978-3-8309-3793-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8793-2

© 2018 Waxmann Verlag GmbH
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Matthias Grunert, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Christian Fischer

Vorwort zur Dokumentation der 34. Münsterschen
Gespräche zur Pädagogik7

Paul Platzbecker

Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles
Handeln angesichts aktueller Herausforderungen – eine Einführung 11

Zum Stellenwert professionellen Lehrerhandelns: systematische Perspektiven

Klaus Zierer

Von Pisa zu Hattie oder: Warum es auf einmal
doch wieder auf den Lehrer ankommt 23

Martin Bonsen und Julia Feldmann

De-Privatisierung von Unterricht 35

Johannes König

Wie professionelles Lehrerhandeln durch Lehrerbildung
nachhaltig unterstützt wird 49

Michael Schratz

Hattie 2.0 oder: Wie sich die Perspektiven des Lehrens und Lernens
produktiv verschränken lassen 69

Unterstützung für professionelles Lehrerhandeln: Ansätze und Modelle

Birgit Schütze

Diagnostische Instrumente und Schülerfeedback – Konzepte zur
Diagnose und Förderung im Unterricht 87

Melanie Prenting

„Gesund durch den Schulalltag“ – Classroom-Management,
Supervision und weitere Ansätze zur Prophylaxe gegen psychische
Belastung 105

<i>Daniel Bertels</i> Kooperation in multiprofessionellen Teams Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule	115
<i>Silvia-Iris Beutel, Michael Ridder und Isabel Testroet</i> „Gute Schule soll Schule machen!“ Themenfelder, Projekte und Angebote der Deutschen Schulakademie	125
<i>Rainer Gronen</i> Glücklich durch den Schultag Praxisnahe Perspektiven für erfolgreiche Berufseinstiegsphasen und nachhaltige Fortbildungsprogramme bei freien Schulträgern	137
Autorinnen und Autoren.....	167

Vorwort zur Dokumentation der 34. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik

Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen

Unter dem Eindruck der Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien (z.B. PISA, TIMSS, IGLU) ging es in bildungspolitischen Debatten zu Beginn dieses Jahrtausends vor allem um äußere Strukturen von Schule und Unterricht. Mit der Rezeption von Hatties¹ großer Synthese der Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung in 800 Metaanalysen auf der Grundlage von 50.000 Studien verändert sich der Blick auf die Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen. Das Handeln von Lehrpersonen rückt (wieder) in den Fokus des Interesses. So belegt Hatties² Gesamtschau auf die Lernwirksamkeit von 138 Faktoren den hohen Einfluss, den Lehrkräfte auf erfolgreiches Lernen ihrer Schüler/innen haben können. Hatties³ Frage danach, „was wirklich wirkt“, wird mit Blick auf die Unterrichtspraxis in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung aufgenommen und nicht zuletzt in der Wissenschaft intensiv aber auch kritisch diskutiert.⁴ Im Fokus der 34. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik stand die Frage danach, wie Lehrkräfte darin unterstützt werden können, ihre Verantwortung für das Lernen der Schüler/innen professionell wahrzunehmen. Neben wissenschaftlichen Referaten stellt der Tagungsband aktuelle Ansätze aus der Praxis der Lehreraus- und -fortbildung vor. Im Blick ist dabei, was der Einzelne (für sich) tun kann, wie Kollegien durch Zusammenarbeit besser werden und was aus der Perspektive von Schulen und Schulträgern an Unterstützung angeboten werden kann. Zielgruppen dieser Dokumentation sind alle Personen, denen professionell gestalteter Unterricht am Herzen liegt: Schulleiter/innen und Lehrkräfte, Erziehungswissenschaftler/innen, Fachleiter/innen, Lehrerfortbildner/innen, Schulträgervertreter/innen, Bildungspolitiker/innen und die interessierte Öffentlichkeit.

- 1 Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- 2 Hattie, J. (2016). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* besorgt von W. Beywl und K. Zierer (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- 3 Hattie, J. & Zierer, K. (2017). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 4 Terhart, E. (2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Die 34. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik in Trägerschaft der bischöflichen Schulabteilung Münster fanden in bewährter Kooperation mit der Akademie Franz Hitze Haus, dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW an der Universität Münster, der Wissenschaftlichen Arbeitsstelle Evangelische Schule, Einrichtung der EKD und der Barbara-Schadeberg-Stiftung am Comenius-Institut, sowie dem Institut für Lehrerfortbildung, Essen-Werden vom 3. bis 4. April 2017 in Münster statt. Besonderer Dank gilt dem Bistum Münster als Träger der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik und den Kooperationspartnern, namentlich Herrn Antonius Kerkhoff (Franz Hitze Haus), Frau Dr. Uta Hallwirth (Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD und der Barbara-Schadeberg-Stiftung am Comenius-Institut), Herrn PD Dr. Paul Platzbecker (Institut für Lehrerfortbildung, Essen), Herrn Hauptabteilungsleiter Dr. William Middendorf sowie Herrn Dr. Stephan Chmielus (beide von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster). Zudem gilt Frau Elke Surmann M.A. (Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW) besonderer Dank für die Redigierung und Lektorierung des Tagungsbandes. Frau Daniela Langer und Frau Julia Schulz (Waxmann Verlag) haben das Buchprojekt sehr engagiert begleitet, wofür ihnen herzlich gedankt sei. Ferner sei den Autorinnen und Autoren für die Ausarbeitungen zu den wissenschaftlichen Hauptreferaten und den praktischen Workshops sehr gedankt.

Die wissenschaftlichen Hauptreferate der 34. Münsterschen Gespräche haben sich mit systematischen Perspektiven zum Stellenwert professionellen Lehrerhandelns auseinandergesetzt und dabei die allgemeine Bedeutung der Lehrperson im Kontext der Hattie-Befunde hervorgehoben, aber auch erweiterte Ansätze mit Blick auf die Deprivatisierung von Unterricht, die Relevanz der Lehrerbildung für die nachhaltige Unterstützung professionelles Lehrerhandelns sowie Möglichkeiten der produktiven Verschränkung von Perspektiven des Lehrens und Lernens fokussiert. Der Dank für die Ausarbeitung ihrer Hauptreferate geht namentlich an Herrn Prof. Dr. Klaus Zierer (Universität Augsburg), Herrn Prof. Dr. Martin Bosen und Julia Feldmann M.A. (beide Universität Münster), Herrn Prof. Dr. Johannes König (Universität Köln) und Herrn Prof. Dr. Michael Schratz (Universität Innsbruck).

Die verschiedenen Workshops vermittelten Einblicke in gelungene Ansätze und Modelle zur Unterstützung professionellen Lehrerhandelns. Für die Darstellung überzeugender Beispiele zur Hilfe für einzelne Lehrpersonen zu den Themen „Diagnostische Instrumente und Schülerfeedback“ und „Gesund durch den Schulalltag“ sei den Referentinnen Frau Dr. Birgit Schütze (Universität Münster) und Frau Melanie Prenting (Institut für Lehrerfortbildung, Essen) gedankt. Für die Ausarbeitung des Workshops zur gegenseitigen Unterstützung von Kolleg/inn/en mit dem Thema „Kooperation in multiprofessionellen Teams“ gebührt der Dank dem Referenten Herrn Daniel Bertels (Universität Münster).

Für die Beschreibung der Workshops zu den Möglichkeiten von Schulen und Schulträgern mit den Themen „Gute Schule soll Schule machen!“ und „Glücklich durch den Schultag“ gilt der Dank den Referierenden Frau Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel, Herrn Michael Ridder und Frau Isabel Testroet M.Ed. (Universität Dortmund) sowie dem Referenten Herrn Rainer Gronen (Evangelische Schulstiftung in der EKBO). Schließlich sei Herrn PD Dr. Paul Platzbecker für seine Einführung in die Thematik der 34. Münsterschen Gespräche herzlich gedankt.

Anliegen der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik ist es, den Dialog von Wissenschaft und Schulpraxis im Sinne einer Theorie-Praxis-Brücke zu fördern. Dementsprechend sollen die Beiträge aus der Wissenschaft Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den verschiedenen Schulformen geben, so etwa auch an Ersatzschulen. Die Workshops zu innovativen Projekten im Kontext der Schulpraxis sollen nicht nur den Vertreterinnen und Vertretern anderer Schulen Orientierung für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung geben, sondern zugleich einen Beitrag zur Praxisorientierung des wissenschaftlichen Diskurses liefern. Wissenschaftlichen Referaten und praktischen Workshops ist dabei gemeinsam, dass sie einen relevanten Beitrag zur Diskussion über die Bewältigung zentraler Herausforderungen an Schulen leisten möchten. Wir sind uns sicher, dass mit dem hier vorliegenden Band wichtige Impulse zur Unterstützung professionellen Handelns von (angehenden) Lehrpersonen angesichts aktueller schulischer Herausforderungen gegeben werden.

Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen – eine Einführung

1. Hinführung: der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen

„Ich habe ihren Tiger das Pfeifen gelehrt.“ Aber der Tiger kann gar nicht pfeifen! Ich habe nicht gesagt, dass er es gelernt hat, sondern nur, dass ich es ihn gelehrt habe!“

Dieser lerntheoretische Kalauer gewann seit der Jahrhundertwende an Konjunktur, da mit den internationalen Schulvergleichsstudien gleichsam ein empirischer Beleg für den „Lehr-Lernkurzschluss“¹ vorlag, der als sogenannter „PISA-Schock“ zu den allseits bekannten bildungspolitischen Reformen Anlass gab. Der diese begleitende Diskurs vollzog einen weitgehenden Perspektivwechsel – vom Lehren des Lehrenden hin zum Lernen des Lerners, dessen messbaren ‚Output‘ das nationale Bildungsmonitoring zu optimieren suchte. Die Kompetenzorientierung, die in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, den Lehrplänen sowie deren curricularer Umsetzung seither als didaktisches Leitprinzip eingeführt wurde, steht für ein grundsätzlich offeneres, selbstständiges, selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen, dem eine größere Nachhaltigkeit beigemessen wird. Die Verlagerung der unterrichtsbezogenen Aktivitäten von den Lehrenden zu den Lernenden greift dabei die schon in Comenius „Großer Didaktik“ (1632) geforderte Unterrichtsweise auf, bei *„welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler [aber] dennoch mehr lernen“*² und kann als Kritik am überkommenen Frontalunterricht bzw. dem Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichts verstanden werden. Diese häufig als „Systemwechsel“ apostrophierte, didaktische „Wende“ betonte die einfache Einsicht, dass Bildung stets Selbstbildung und Lernen immer als aktiver Prozess zu verstehen ist, der vom lernenden Subjekt ausgeht und von ihm selbst getragen sein muss. Mit dieser Neuakzentuierung des Lehr-Lernzusammenhangs sollen die betreffenden Lehrkräfte zum einen entlastet, zum anderen aber auch im Sinne einer neuen Rolle als ‚Lernbegleiter‘ bzw. ‚Moderatoren‘ in ihrem Selbstverständnis kritisch angefragt werden.

-
- 1 Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausg.). Frankfurt am Main: Campus. S. 391.
 - 2 Comenius, 1985 [1632], S. 9, zitiert im Beitrag von Michael Schratz, siehe in diesem Band S. 69–70.

Während dieser Veränderungsprozess auch nach mehr als 15 Jahren noch nicht ganz abgeschlossen ist, steigen gleichzeitig die demografischen Herausforderungen, die man unter dem Stichwort einer sich dramatisch verschärfenden ‚Heterogenität‘ subsumieren könnte. Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und den schulgesetzlichen Umsetzungen auf der Ebene der einzelnen Bundesländer ist zum einen das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung Bildungsauftrag der allgemeinen Schulen.³ Während sich die Erwartungen an eine ‚inklusive Schulentwicklung‘ vielerorts schon wieder ernüchert haben, treten zum anderen neue Herausforderungen mit der Integration tausender Flüchtlingskinder auf, d.h. Migration wird zum ‚Megathema der Zukunft‘ (Jürgen Oelkers). Mit welcher Lehr-Lernkultur soll das System Schule derartigen Herausforderungen nun begegnen? Ist der oben erwähnte, neu eingeschlagene Weg ‚post PISA‘ immer noch der richtige?

In diese Gemengelage wirkt die wissenschaftliche wie bildungstheoretische Rezeption von *John Hatties* großer Synthese der Ergebnisse empirischer Unterrichtsforschung auf konstruktive Weise irritierend. Auf einmal kommt es nun doch ‚wieder auf den Lehrer an‘. Impliziert dies nun ein Überdenken der didaktischen Reformen? Wie kann der Lehrer neben diesen Reformanliegen gleichzeitig auch noch die neuen demografischen Herausforderungen bewältigen? Wie kann er dabei in seinem professionellen Handeln unterstützt werden? Was kann er als Einzelner tun, wie können ihn die Kollegen oder gar die Schule bzw. der Schulträger unterstützen?

Diese Fragen standen im Fokus der 34. Münsterschen Gespräche zur Pädagogik (MGP), deren Antworten sich in diesem Band im Folgenden überprüfen lassen.

2. Inwiefern es wieder auf den Lehrer und sein Handeln ankommt

„Was wirklich wirkt“ ist bekanntlich die zentrale Frage in John Hatties ‚Visible Learning‘, dem aktuell größten Fundus an Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung, der jemals zusammengetragen und ausgewertet wurde. Aus 800 Meta-Analysen, die auf mehr als 50.000 bildungsempirische Studien und über 250 Millionen Lernende zurückgreifen, synthetisierte der neuseeländische Pädagoge 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke mit den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler interagieren.

In seiner Auslegung der Forschungsergebnisse Hatties betont der in Augsburg lehrende *Klaus Zierer*, dass ein nachhaltig wirkungsvoll agierender Lehrer seine nicht zu überschätzende Fachkompetenz zum einen zu einer Trias mit

3 Vgl. z.B. § 20 SchulG NRW.

didaktischer und pädagogischer Kompetenz erweitern, zum anderen aber diese seine Kompetenzen mit einer Haltung in Form von Wollen und Werten verbinden müsse. Fehle hier einer dieser Aspekte, so werde der Lehrer in seinem professionellen Handeln aller Voraussicht nach scheitern. Erfolgreiche Lehrkräfte entwickelten dagegen nicht nur eine Leidenschaft für ihr Fach, sondern für die Didaktik und die Pädagogik, für ihre Schülerinnen und Schüler – ergo für ihren Beruf insgesamt. Zierer empfiehlt, die Bildung der Haltung ins Zentrum des Lehrerhandelns zu rücken. So kreisen die meisten der 10 von ihm vorgestellten Haltungen um ein herausforderndes, an der Alltagswelt der Lernenden anknüpfendes und motivierendes Lernen, das nach Möglichkeit kooperativ gestaltet und immer wieder wechselseitig – Lehrer-Schüler und vice versa – evaluiert werden müsse. Rückmeldungen und Unterstützung sollen aber auch zwischen Lehrkräften praktiziert werden, so dass schon von daher eine enge Kooperation zwischen den Lehrenden bei der Planung, Durchführung und eben der Evaluation des Unterrichts unerlässlich sei.

Im Blick auf den angedeuteten didaktischen Wandel hin zu einer Fokussierung eines vielfach idealisierten Lernens möchte *Michael Schratz* dessen de-kontextualisierter Einseitigkeit,⁴ die durch die Abkoppelung vom Lehren entsteht, entschieden entgegenwirken. Seine Innsbrucker Forschergruppe vertritt demgegenüber einen phänomenologisch orientierten Ansatz, der die Perspektiven des Lehrens und Lernens produktiv zu verschränken und so den pädagogischen Bezug im Blick zu behalten sucht. „Lernseits“ setzt immer ein „lehrseits“ voraus, da Lehren und Lernen letztlich untrennbare Erfahrungen sind, in die Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verwickelt sind. Mit Bezug auf Terhart fordert Schratz eine mit dem Primat des Lernens verbundene Unterrichtstheorie, die die Kluft zwischen der Vermittlung von Wissen und seiner Aneignung und das darin zum Tragen kommende Verhältnis zwischen Lehren und Lernen neu bestimmt.⁵ Darin wäre u.a. das Lernen in der sehr dichten Wahrnehmung des Lernenden in seinem Ereignischarakter wie als ganzheitlich menschliche Erfahrung neu zu akzentuieren. Mit dieser lernseitigen Orientierung sucht Schratz über die herkömmliche Formel der generischen Kompetenzen hinauszugehen: So zielt sie nicht vorrangig auf die individuelle, soziale und ökonomische Verwertbarkeit der zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, sondern stehe für die Wiedergewinnung dessen, was traditionell mit »Bildung« gemeint sei: die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem differenzierten Erfassen und Deuten von Welt sowie zum Formen eigenständiger Urteile, auf deren Basis sich erstens Wege aktiver Teilhabe eröffnen und zweitens Möglichkeiten zu selbstständigem Weiterlernen entfalten können.

4 Bisherige Forschungen vernachlässigten vielfach den individuellen Charakter des Lernens, das im jeweiligen Bedingungsgefüge (Lehrer, Mitschüler, Raum, Zeit und ihre Wechselwirkung) als solches kaum steuerbar sei.

5 Vgl. Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam. S. 42.

3. Warum Kooperation keine Selbstverständlichkeit ist

Wenn es aber wieder auf den ‚Lehrer‘ und als Schlüssel für sein erfolgreiches Handeln auf seine Kooperation mit den Kolleginnen und den Kollegen als „probably the biggest single most factor in this business“⁶ ankommt, warum tun sich nicht wenige von ihnen mit der geforderten Teamorientierung so schwer? Inwiefern ist die auch von Zierer formulierte Forderung realistisch?

Martin Bonsen und *Julia Feldmann* führen die Haltung eines selbstverantwortlich arbeitenden Einzelkämpfers auf die weit ins letzte Jahrhundert hineinreichende geisteswissenschaftliche Denktradition einer „pädagogischen Autonomie“ zurück. Pädagogen wie Wilhelm Dilthey, Herman Nohl und Theodor Litt seien Paten eines pädagogischen Freiheitsdenkens, das bis heute als ein geschütztes Merkmal des Lehrerberufs auch von gesetzlichen Vorgaben und Dienstordnungen nicht in Frage gestellt werde. Gemäß dem „Autonomie-Paritäts-Muster“ sähen die Lehrkräfte ihren Unterricht ausschließlich in ihrer eigenen Verantwortung und erwarteten, dass sie alle in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien.⁷ Dass diese Einstellung der anhaltenden Forderung nach mehr Zusammenarbeit und Teamarbeit in den Kollegien entgegensteht, erscheint evident. Sofern Unterrichts- und erst recht Schulentwicklung in Gänze die einzelne Lehrkraft überfordert, sind auch diese Entwicklungen damit in Frage gestellt. Vor diesem Hintergrund fordern Bonsen und Feldmann eine konsequente De-Privatisierung von Unterricht, die sich nach Möglichkeit in der Bildung professioneller Lerngemeinschaften niederschlagen solle. Eingebettet in eine ‚Architektur der Zusammenarbeit‘ verständigen sich darin die Lehrenden über gemeinsame, handlungsleitende Ziele sowie die dabei zu Grunde liegenden Werte und Normen. In Abkehr von der Arbeitskultur des isolierten Nebeneinanders werden Ziele, Methoden und Standards, aber auch spezifische Probleme des Unterrichtens permanent miteinander besprochen und reflektiert. Dass dies zudem zu einer protektiven Entlastung für die einzelne Lehrkraft führt, wird gleich von mehreren Studien bestätigt.

6 Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

7 Vgl. Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 195–221, hier 195.

4. Wie professionelles Lehrerhandeln nachhaltig unterstützt werden kann

4.1 Durch Lehrerbildung

Mit der neu betonten Bedeutung des Lehrers gerät natürlich auch dessen Qualifizierung in den Blick der Forschungsdiskussion. Was kann Lehrerbildung leisten, um angehende Lehrer und Lehrerinnen auf ihren Beruf vorzubereiten und damit ihr Handeln nachhaltig zu unterstützen?

Johannes König von der Universität Köln stellt diese Frage in den Mittelpunkt seines Beitrages, indem er die Forschung zur professionellen Lehrerkompetenz aufruft. So stellt er u.a. aktuelle Befunde aus empirischen Studien (u.a. TEDS-M) am Beispiel von fächerübergreifendem, pädagogischem Wissen und Können als Teil der Lehrerkompetenz vor. Wenn seine Darstellung auch deutlich macht, dass im Bereich der Lehrerbildungsforschung noch erhebliche Desiderata auf der individuellen, der institutionellen wie der systemischen Ebene bestehen, bevor sicher beurteilt werden kann, inwieweit bereits getroffene Entscheidungen (z.B. zur Veränderung der Struktur und Organisation von Ausbildungs- oder Fortbildungskomponenten) sinnvoll sind oder modifiziert werden können bzw. sollen, machen seine Ausführungen doch ebenso deutlich, dass im Rahmen der sich momentan stark verändernden Lehrerbildung dennoch bestimmte Kompetenzen vermittelt werden, die beim Lehrerhandeln, zumindest im Bereich des Unterrichtens, von Bedeutung sind. Zu diesen von König besonders in den Blick genommenen Kompetenzen gehört vor allem die Klassenführungsexpertise (*Classroom Management Expertise, CME*)

4.2 Durch Lehrerfortbildung

Ein effektiveres Classroom-Management im Sinne einer eingeübten Organisationskultur führt zu einer nicht unerheblichen Entlastung der Lehrkräfte, so dass sie „gesund durch den Schulalltag“ kommen, wie *Melanie Prenting* für den Bereich der Lehrerfortbildung am IfL in Essen-Werden zu berichten weiß. Eine Stärkung der Lehrerprofessionalität zielt im Rahmen der Fortbildung u.a. auf salutogenetisch prophylaktisches Verhalten, das sich zum einen – ganz im Sinne *Bonsens* – stärker kooperativ ausrichtet, zum anderen aber auch eine Unterrichtsplanung in den Blick nimmt, die eine die Lehrkraft entlastende, hohe Schüleraktivität vorsieht. Eine weitere Professionalisierung des Lehrerhandelns besteht u.a. darin, in herausfordernden Situationen auf möglichst viele Handlungsalternativen zugreifen zu können und einen Pool an (Re-)Aktions-Optionen zu haben. Unterstützt wird dies weiterhin durch eine

Stärkung der Rollenklarheit und der Beziehungskompetenz der Lehrenden. Die letztgenannten Aspekte können im Rahmen der Fortbildung zwar angesprochen werden, wären dann aber Gegenstand längerfristiger und damit nachhaltiger Beratungsprozesse im Sinne einer Supervision bzw. eines Coachings, durch das die monoperspektivische eigene Wahrnehmung der Arbeitswirklichkeit aufgebrochen und der je erreichte Stand der Professionalität eben durch eine entlastende, größere Handlungs- und Rollenflexibilität verbessert werden kann. Um langfristig eine Balance zwischen den steigenden Anforderungen an den Lehrerberuf und deren belastbare psychische Gesundheit garantieren zu können, müssten die Angebote der supervisorischen Beratung indes noch weiter ausgebaut werden.

4.3 Durch die Unterrichtsforschung

Der Umgang mit den zunehmend heterogener werdenden Lernvoraussetzungen gehört – wie oben angedeutet – zum herausfordernden Alltag von Lehrkräften. Damit Schüler ihrem individuellen Leistungsstand entsprechend je angemessen optimal gefördert werden können, sollten ihre Stärken und Schwächen zunächst sichtbar gemacht werden. Eine solche Leistungsbeurteilung mit dem Ziel, Unterricht und Lernen sichtbar zu machen und zu verbessern, entspricht als ‚formatives Assessment‘ einer der Schlussfolgerungen aus der Hattie-Studie. Im Bemühen, den Unterricht an unseren Schulen im Rahmen der Unterrichtsreform ‚kompetenzorientiert‘ zu gestalten, sieht *Birgit Schütze* von der Universität Münster eine positive Tendenz, die langfristig die Umsetzung von ‚formativem Assessment‘ im Unterricht unterstützen kann.⁸ In ihrem Beitrag stellt die Autorin exemplarisch zwei Forschungsprojekte vor, die sich auf unterschiedliche Weise mit der Diagnostik- und der Rückmeldekomponente von curricular eingebettetem formativem Assessment beschäftigen. Beide Forschungsprojekte zeigen positive Lerneffekte, wobei zugleich deutlich wird, dass die systematische Implementation von formativem Assessment für Lehrkräfte recht anspruchsvoll sein kann. So erfordert die zeitintensive Umsetzung von formativem Assessment spezifisches Wissen, eine Veränderung des Lehr-Lern-Prozesses sowie die konsequente Einübung neuer Unterrichtspraktiken.

8 Dazu gehört ferner die Definition von „Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen“ als curricularen Schwerpunkt in der Lehrerbildung. Vgl. KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.). (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

4.4 Durch ihre Kolleginnen und Kollegen

Der Wert der Teamarbeit wurde schon verschiedentlich als Schlüssel zur Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben und Herausforderungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung hervorgehoben. Vor allem bei der Umsetzung der schulischen Inklusion wird die multiprofessionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen immer wieder als Gelingensbedingung gefordert, können doch die komplexen Aufgaben inklusiver Bildung nur bewältigt werden, wenn alle Beteiligten als Team zusammenarbeiten. Aus der tatsächlich zurückhaltenden Umsetzung der (multiprofessionellen) Teamarbeit leitet *Daniel Bertels* von der Universität Münster ab, dass diese zwar als Problemlösung propagiert werde, gleichzeitig aber selbst als Problem und Herausforderung bezeichnet werden könne. Allein die Tatsache, dass Menschen in ein Team „beordert“ werden, gewährleiste noch keine funktionsfähige Zusammenarbeit. So kann im Bereich inklusiver Schulentwicklung von einer produktiven und handlungsfähigen Kooperation mit gleichberechtigten Mitgliedern (Sonderpädagogen und Regelschullehrer) und einer für das Team formulierten gemeinsamen Ziel- und Wertorientierung⁹ sowie schließlich einer planvollen Interaktion oft nicht gesprochen werden. Eine multiprofessionelle Teamarbeit muss also erst entwickelt und im Prozess ihrer Aktualisierung immer wieder hinsichtlich ihrer tatsächlichen Möglichkeiten und Grenzen kritisch reflektiert werden. Mit dem ‚Hexagon‘ zur Strukturanalyse und Entwicklung eines Teams stellt der Autor schließlich ein tragfähiges Instrument zur reflexiven Vergewisserung und zur strukturellen Weiterentwicklung multiprofessioneller Kooperation vor.

5. Was Schulen und Schulträger tun können

Dass gute Schulen ihrerseits ‚Schule machen‘ können, das hat die Deutsche Schulakademie zum Bestandteil ihres Auftrages gemacht. *Silvia-Iris Beutel*, Schulpädagogin an der Universität Dortmund und Mitglied im Programmteam der Deutschen Schulakademie, stellt zusammen mit *Michael Ridder* und *Isabel Testroet* in ihrem Beitrag das Angebotsportfolio, die Formate und Inhalte der Schulakademie vor. Diese will landesweit eine zukunftsgerichtete Schulentwicklung anstoßen, diese durch Kooperation und Vernetzung vertiefen und in ihren Wirkungen evaluieren. Dabei kommt den qualifizierten Preisträgerschulen erwartungsgemäß eine zentrale Bedeutung für den Transfer und die Transformation des Qualitätsverständnisses an andere Schulen in Deutschland zu. Dass

9 Vgl. Bertels, D., Feindt, A. & Rott, D. (2018). Team – Ein Begriff zwischen pädagogischem Anspruch und heimlicher Effizienzverheißung. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation* (Arbeitstitel). Friedrich Jahresheft XXXVI. Seelze: Friedrich Verlag (in Vorb.).