

Editorial zum Schwerpunktthema: Professionalisierung im Berufsfeld Schule

Editorial to the Focus Topic: Professionalization for Working at Schools

Nicht selten werden in Zeiten gesellschaftlichen Wandels besonders hohe Erwartungen an die Schule gerichtet. Dies ist systematisch darin angelegt, dass der Schule als Enkulturationsinstanz eine hohe Bedeutung im intergenerationalen Verhältnis zukommt. Dementsprechend liegt es nahe, viele Erwartungen und Zukunftshoffnungen auf diese Instanz und die in ihr pädagogisch Tätigen zu projizieren.

In den Jahren nach den ersten TIMSS- und PISA-Untersuchungen war es insbesondere die starke Korrelation von sozioökonomischen Ungleichheiten und Bildungserträgen, die als Herausforderungen an die Schulpolitik adressiert wurden – und erst in zweiter Instanz an die Sozialpolitik. Vergleichbares gilt seit einigen Jahren auch für das nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention viel bildungspolitische Aufmerksamkeit auf sich ziehende Thema Inklusion. Die öffentlich formulierten Ansprüche an den Lehrerberuf neigen damit zur Expansion, bis hin zur Überforderung, sodass sie nur noch durch einen „heroischen Superlehrer“ oder eine „idealisierte Wunderlehrerin“ bewältigt werden könnten.

Während wir uns in den nächsten Themenschwerpunkten der Zeitschrift solchen, gesteigerte Anspruchshaltungen gegenüber Schule provozierenden Themen wie der Digitalen Bildung (Heft 2/2017) und der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen (Heft 3/2017) widmen, möchten wir in dieser Ausgabe den Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Berufsfeld Schule richten und hierbei insbesondere auch das „training on the job“ und die Lehrerfortbildung betrachten, da diese oftmals aus dem Blick geraten.

Die vergleichsweise geringere Beachtung der so genannten „Dritten Phase“, also der Lehrerfort- und Weiterbildung, zeigt sich derzeit erneut in der großen Aufmerksamkeit, die die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit ihren zahlreichen Projekten an fast 50 Universitätsstandorten in Deutschland auf sich zieht. Hier werden insbesondere die Ausbildungsinstitutionen einbezogen, während nur vergleichsweise wenige Projekte sich mit ihren Maßnahmen der Dritten Phase widmen. Im Gegensatz zu dieser mangelnden Aufmerksamkeit in den Forschungs- und

Entwicklungsprojekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erfährt die Lehrerfortbildung eher dahingehend Beachtung, dass die bislang in Ermangelung eines gelingenden Praxistransfers uneingelösten Versprechen der empirischen Bildungsforschung, im System Veränderungen zu bewirken, nunmehr insbesondere durch die für Lehrerfortbildung zuständigen Landesinstitute eingelöst werden sollen. In der Novellierung der KMK-Gesamtstrategie erhielten die für Lehrerfortbildung zuständigen Landesinstitute gemeinsam mit den Qualitätseinrichtungen der Länder die Aufgabe, „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten.“ (KMK 2015, S. 18)

Allerdings stellt sich hierbei die Frage, inwiefern damit nicht erneut ein Überforderungskonflikt produziert wird, bedenkt man, dass seitens der empirischen Wirksamkeitsforschung durchaus noch nicht hinreichend geklärt ist, wie Professionalisierungsprozesse durch Lehrerfortbildungen erfolgreich sein können, oder wie es *Nadine Göb* in ihrem Übersichtsbeitrag zur „Professionalisierung durch Lehrerfortbildung“ als Frage formuliert: „Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt?“ Hier stellt sich für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte die pragmatische Frage nach dem „What works?“, und es muss kritisch reflektiert werden, inwieweit Angebote der Lehrerfortbildung zu Aneignungsprozessen im Sinne eines stabilen und handlungsleitenden pädagogischen Professionswissens beitragen. Es zeigt sich, dass es ausdifferenzierter Konzepte bedarf, um den formulierten Erwartungshaltungen zu genügen.

Dies gilt insbesondere für bislang in der Lehrerfortbildung noch neu bzw. flächendeckend zu erarbeitende Themenbereiche wie beispielsweise die Professionalisierungs-herausforderung, als Lehrerin bzw. Lehrer im Rahmen der inklusiven Schule und dabei wie selbstverständlich im multiprofessionellen Team zu arbeiten, ohne gegebenenfalls vorab die Zeit gehabt zu haben, die dafür notwendige Rollenklärung zu vollziehen. Neben den mangelnden Zeitressourcen fehlen hierzu oftmals auch die dafür benötigten Kenntnisse über die jeweils andere Profession und ihre Tätigkeitsfelder. *Christine Demmer*, *Martin Heinrich* und *Anika Lübeck* stellen in ihrem Beitrag eine gegenstandsorientierte Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen vor. Dabei geht es allerdings nicht um die Professionalisierung von Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, sondern vielmehr um die Frage, wie diese Personengruppe als weitgehend nicht professionalisierte Berufsgruppe die an Schule tätigen Professionen in der Akteurskonstellation (Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Schulleitung, Lehrkräfte) herausfordert. Am Beispiel einer Fallstudie zum Schulleitungshandeln im Kontext einer unzureichenden Einführung einer Schulbegleitung in ihr Tätigkeitsfeld wird das Potenzial einer kasuistischen Lehrerfortbildung für die Frage der Rollenklärung im multiprofessionellen Team in der inklusiven Schule aufgezeigt.

Dass der Frage nach der eigenen Rolle im System Schule insbesondere in den Jahren des Berufseinstiegs eine zentrale Bedeutung zukommt, wird im Beitrag von *Doris Wittek, Maria Ruohotie-Lyhty und Hannu L.T. Heikkinen* deutlich, die in einem bilateralen Vergleich zwischen Deutschland und Finnland die Konzepte für ein Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen analysieren. Hier zeigen sich länderspezifisch variierende Verständnisse vom Berufseinstieg von Lehrpersonen und von Vorstellungen ihrer Professionalisierung.

In ihrem Bericht zum Forschenden Lernen richten *Gabriele Klewin* und *Barbara Koch* schließlich den Blick auf die Lehramtsstudierenden, ohne allerdings – wie so oft – dabei den Fokus ausschließlich auf die universitäre Ausbildung zu legen und dabei das Berufsfeld Schule zu vernachlässigen. Im universitären Diskurs wird viel über die – leider (!) – wenig ausgeprägte Akzeptanz des Forschenden Lernens auf Seiten der Studierenden gesprochen. Dies geschieht jedoch oftmals, indem auf die Konkurrenz von empirischen Studienprojekten, die auf professionelle analytische Distanz zielen, einerseits und dem inneren Drang der Lehramtsstudierenden, im Feld nunmehr endlich Praxiserfahrungen machen zu können, andererseits fokussiert oder der Verpflichtungscharakter solcher Lehrforschungsprojekte kritisiert wird. Demgegenüber richten die beiden Autorinnen ihr Interesse auf den Lernort Schule und stellen die Frage: „Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte?“ Denn dass an Praxiserfahrungen interessierte Lehramtsstudierende an den Schulen von Mentorinnen und Mentoren, die selbst dem Forschenden Lernen wenig Sinn abgewinnen können, nicht zu weitergehenden Studien motiviert werden, ist leicht verständlich, ohne dass dabei aber bereits deutlich würde, wie ausgehend von der Problemdiagnose eine Lösung zur Veränderung der unbefriedigenden Situation aussehen könnte.

Im abschließenden Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt geht es um nichts weniger als „Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland“. Da Zukunftsprognosen in einem so komplexen sozialen System wie dem des Lehrerberufs in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft immer hochgradig anfällig sind, haben wir uns entschieden, hier keine, weil immer risikobehafteten, prognostischen Berechnungen vorzunehmen, sondern umgekehrt die Gelegenheit genutzt, den Bildungshistoriker *Bernd Zymek* vor dem Hintergrund der „national- bzw. kulturspezifischen Pfadabhängigkeit“ historischer Prozesse erläutern zu lassen, was sich angesichts dieses forschungsstrategischen Modells historisch-empirisch begründet aus der Geschichte des Lehrerberufs für die Zukunft lernen lässt.

Jenseits der schwierigen Frage nach der prognostischen Güte von Bedarfsprognosen zum Lehrkräftemangel oder -überschuss, die in den letzten Jahren allein wegen der Notwendigkeit der Beschulung einer großen Zahl von geflüchteten Kindern und Jugendlichen deutlich korrigiert werden mussten, lässt sich aus der Geschichte der Schule und ihrer gesellschaftlichen Funktionen mit Sicherheit folgende Pfadabhängigkeit ableiten: In jeder Zeit wird es brisante und große gesellschaftliche

Herausforderungen geben, die dann unabhängig von der Frage nach Lehrkräftemangel oder -überschuss erneut den Ruf nach inhaltlich innovativen Konzepten zur Lehrerprofessionalisierung im Berufsfeld Schule laut werden lassen.

Martin Heinrich/Isabell van Ackeren

Literatur

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Schule/Qualitaetssicherung_Schulen/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf; Zugriffsdatum: 27.01.2017.