

Lehrer*innenbildung für die Primarstufe

Bibliografie:

Josef Thonhauser: Rezension zu
Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.). (2019).
Lehrerprofessionalität und Schulqualität.
Münster, New York: Waxmann. 415 Seiten,
ISBN 978-3-8309-4115-6.
journal für lehrerInnenbildung, 20 (3), 108-112.
https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_rez

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2020

Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.). (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Münster, New York: Waxmann. 415 Seiten, ISBN 978-3-8309-4115-6

Der umfangreiche Band thematisiert zwei zentrale aktuelle Herausforderungen der Bildungswissenschaften und der Bildungspolitik. Die gut strukturierte und schön gestaltete Publikation (ein Wermutstropfen: es fehlt ein Sachregister!) versammelt zwanzig Beiträge von insgesamt an die vierzig ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz.

Da stellt sich die Frage: Wer sind die *Adressaten* dieser Texte? Sie ist nicht so leicht zu beantworten wie die, wen sie betreffen, nämlich vor allem Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schüler*innen und deren Eltern sowie Schulen als Organisationssysteme bzw. -einheiten und die Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsmanagement. Aber wem aus all diesen Personengruppen ist zumutbar, sich durch ein Konvolut des gegebenen Umfangs durchzukämpfen? So droht die Gefahr, dass dieser Band trotz seines aktuellen Inhalts auf den Ablagen von ein paar Dutzend Exponenten der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern und dem einen oder anderen Bildungsbeamten landet. Wenn es mir gelingt, diese Gefahr ein wenig zu mindern, hat die vorgelegte Rezension ihren Zweck erfüllt.

In der Einleitung der Herausgeber werden die Ziele genannt, die diese mit dem vorliegenden Band verbinden: Mit einer „theoretisch empirischen“ Fundierung soll ein Beitrag zu einem tieferen Verständnis der Komponenten von Schulqualität seitens der professionellen Akteure in der Institution Schule geleistet werden. Das ist verbunden mit der Überzeugung, dass damit „qualitätsvolle[s] unterrichtliches Handeln und die Güte schulischer Gestaltung in kollegial-demokratischer sowie pädagogisch-professioneller Weise“ entscheidend gefördert werde (S. 14).

Im ersten Beitrag unternimmt es ein Team der Leuphana-Universität Lüneburg (Czerwenka, Kleinknecht & Weber), die Frage zu klären, was unter „Professionalität von Lehrkräften“ zu verstehen sei. In ihrer Antwort erinnern sie in einem kurzen wissenschaftsgeschichtlichen Rückblick an die langen (mehr oder minder vorwissenschaftlichen) Versuche, über *Eigenschaftslisten* oder für wünschenswert, wo nicht vorauszusetzenden *Merkmale guter Lehrer*innen* sich dem Problem einer Definition anzunähern. Diese Zugänge erwiesen sich zunehmend

durch eine (eher) statische Auffassung des Gegenstandes (Persönlichkeitsmerkmale) belastet, die neuere Ansätze (*berufsbiographische* bzw. *strukturtheoretische* bzw. *kompetenzorientierte*) zu überwinden trachten. Gegen Ende dieses differenzierenden (3.) Abschnitts wird die Hoffnung auf ein integratives Konzept genährt.

Als Leser*in hätte man sich da und dort illustrierende Beispiele gewünscht. Wohl wissend, dass damit der Umfang des Beitrags beträchtlich angewachsen wäre. Noch schöner allerdings wären modellhafte, kommentierte Videos, die eine professionellen Ansprüchen genügende Praxis zeigen, die auch als Grundlage für Diskussionen und Reflexionen in Lehrer*innen-Gruppen sowohl während der Ausbildung als auch der Fortbildung dienen könnten (vgl. *Deliberate Praxis*, S. 52ff.).

Es ist schon einige Zeit her, dass man mit „teacher proof curricula“ (quasi industriell vorgefertigten, minutiösen Unterrichtsverläufen) eine mangelnde Professionalität von Lehrkräften zu kompensieren trachtete, ehe die Besinnung auf die unersetzliche Rolle der interagierenden Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und damit Lernchancen der Schüler*innen wieder die Oberhand gewann (vgl. Teil 1, Abschnitt 2: „Auf den Lehrer kommt es an?“, S. 69ff.). Fast gleichzeitig änderte sich im Makro- bzw. Mesobereich der Fokus: die gleich aufwändige wie letztlich eher unergiebig gebliebene Suche nach dem besten Schulsystem wurde abgelöst vom erhöhten Augenmerk auf *die Einzelschule als Organisationseinheit* und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung ebendort: *Schulprogramme* (vgl. Teil 2, S. 287) und neue Konzepte für *die Leitung von Schulen* (vgl. Teil 3, S. 373ff.).

Im vorgelegten Band werden u. a. zwei Theorien beschrieben, die meines Erachtens bei praktischer Umsetzung ein beträchtliches Potenzial zur Steigerung der Unterrichtsqualität enthalten: die *Rekontextualisierungstheorie* (Fend, S. 69ff.) und die *Variationstheorie* (Posch, S. 189ff.) Die erste geht von der Beobachtung aus, dass in der Schule die zur Weitergabe an die nächste(n) Generation(en) vorzugsweise in Lehrplänen aufbewahrte *Kultur* und die unter neuen Bedingungen *Heranwachsenden* – von Lehrkräften vermittelt – einander begegnen. Dabei sind „die Übersetzungsstrategien zwischen ‚Kultur und Kind‘ eine formidable ... Erfindungsgeschichte.“ (S. 75) Sie zeigt die Spannung zwischen Kultur- und Kind-Orientierung jeglichen Unterrichts, die mit einer Balance (ggf. kreativ) zu lösen ist.

Da Helmut Fend in seinem Text auf konkrete Beispiele verzichtet, sei hier eines aus meiner frühen Unterrichtstätigkeit nachgeliefert:

Die Darstellung vieler Sachverhalte ist in bestimmten historischen bzw. gesellschaftspolitischen Kontexten entstanden und aus diesen heraus (zum Teil bis heute) beurteilt worden. Der Staatsmann Solon hat in Athen (um 600 v. Chr.) mit einer neuen Verfassung für mehr Gerechtigkeit gesorgt. Er teilte die Bürger nach ihrem Vermögen in vier Klassen ein. Für die galt das Prinzip: Die Rechte nach den Pflichten, die Pflichten nach dem Vermögen. Das bedeutete konkret: Klasse 1 musste (im Fall eines Krieges) Schiffe bereitstellen, Klasse 2 Pferde. Klasse 3 Pfeil und Bogen, Klasse 4 lediglich Waffen für den Nahkampf.

Meine Schüler der 6. Schulstufe waren begeistert und schienen überzeugt, diese Prinzipien sollten auch in unserem gegenwärtigen Gemeinwesen gelten. Ich, ihr Lehrer, konfrontierte sie mit zwei Fragen: Zu welcher Klasse würde eure Familie heute gehören? Würden eure Eltern als Konsequenz Rechte (z. B. das Recht zu wählen und gewählt zu werden, das Recht auf Gleichbehandlung bei Gericht oder die Gesundheit betreffend) verlieren? Eine kurze Diskussion über die beiden durch mehr als 2.500 Jahre getrennten Kontexte machte – so hoffte der Lehrer – klar: Eine uneingeschränkte Zustimmung zu Solons Reformen und seine timokratischen Prinzipien – wiewohl damals (Kontext 1) mit Recht (z. B. von Platon) als genial angesehen – wäre für die heutigen Gegebenheiten (Kontext 2) doch nicht angebracht.

Die Auseinandersetzung mit dieser praktisch relevanten Theorie wäre meines Erachtens ein lohnendes Thema für interdisziplinäre Fortbildungsseminare. Dazu passt, was John Elliot (zitiert nach Posch, S. 208) zu sagen hat: „Die Vermittlung des kulturellen Erbes ist kein einseitiger Prozess. Er verlangt von den Lehrkräften, sich auch selbst als Lernende zu verstehen.“

Peter Posch beschreibt in seinem Beitrag sehr eindringlich die praktische Bedeutung der *Variationstheorie* für einen erfolgreichen Unterricht im Allgemeinen und für die (in ostasiatischen Ländern verbreiteten und positiv evaluierten) *Lesson Studies und Learning Studies* im Besonderen (S. 189ff.). Auch dieser Themen-Komplex würde sich meines Erachtens für Fortbildungsprojekte des Umfangs von PFL (*Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer*innen*) oder IMST (*Innovationen Machen Schulen Top*) (siehe Krainer, S. 169ff.) anbieten.

Aber auch die Förderung von *Schulprogrammen* ist längst noch nicht an ihr Ende gekommen, weder in Österreich, wenn man den Ausführungen von Herbert Altrichter (S. 287ff.) folgt, noch in Deutschland: Ein Blick in das umfangreiche Literaturverzeichnis zum Artikel von

Steffens und Haenisch: *Das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung* zeigt, dass das Thema Schulprogramm nicht erst seit gestern intensiv diskutiert wird.

Deshalb möchte ich empfehlen, dass der vorliegende Beitrag vor allem in Schulen bzw. von Schulleiter*innen und Lehrer*innen gelesen wird, die mit der Arbeit an ihrem Schulprogramm beginnen bzw. – „weil es immer wieder Missverständnisse und Erklärungserfordernisse zum Schulprogramm bzw. zur Arbeit daran gibt“ – (S. 315f.), für deren Fortsetzung Impulse oder ggf. korrigierende Hinweise brauchen. Dazu gehört u. a. eine verständliche Definition: „Bei dem Schulprogramm handelt es sich um ein ‚Instrument‘, mit dem sich Veränderungsbemühungen in geplanter, strukturierter und kollektiver Weise gestalten lassen.“ (S. 322) „Das Schulprogramm ist für alle in der Schulgemeinde verbindlich und schafft damit Verlässlichkeit nach innen und außen“, heißt es in der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums (S. 323).

Die Autoren informieren, wenn auch nach meinem Geschmack da und dort etwas redundant, sehr verständlich über die „Zentralen Aufgaben und Funktionen“ des Schulprogramms u. a. mit dem einschlägigen Kasten auf Seite 324f. Sie betonen den Zusammenhang von Schulprogramm und Evaluation (nicht als gesondertes, zusätzliches Vorhaben; sondern als ein Arbeitsprinzip). Sie stellen auch die Chance dar, mit dem Schulprogramm ein schulinternes Fortbildungskonzept zu entwickeln, das die Schulen (Schulleiter*innen und Lehrer*innen) ganz allgemein dringend nötig hätten. Umso wichtiger sind die Gelingensbedingungen der Arbeit am Schulprogramm, denen Kapitel 4 gewidmet ist. Dabei hat man aus Gründen des schulinternen Klimas auch daran gedacht, auf Bezeichnungen zu verzichten, die ein allgemeines Engagement des Kollegiums behindern könnten: Anstatt der ursprünglichen „Steuergruppe“ wurden „AG Schulprogramm“ oder „Koordinierungsgruppe“ vorgeschlagen (S. 329).

Dem Wunsch, Schulleiter*innen mögen unbedingt dahinterstehen, damit die Arbeit am Schulprogramm erfolgreich wird, möchte man gerne zustimmen, bis man im letzten Absatz dieses Kapitels gelesen hat, was sie da alles unter einen Hut zu bringen hätten: Die Schulleiter*innen haben bei der Arbeit am Schulprogramm einen „äußerst wichtigen Part. Sie müssen immer wieder motivieren, auch antreiben, sie müssen aber auch Geduld haben, die Kolleginnen und Kollegen nicht unnötig drängeln, immer wieder den Sinn aufzeigen und die Arbeit auch einmal für eine bestimmte Zeit ruhen lassen.“ (S. 333)

Fazit: Die allgemein höchst wünschenswerte Arbeit am Schulprogramm ist für die Kollegien, recht verstanden, eine intensive professionelle Arbeit.

Wer unter der Überschrift „*Schulinterne Evaluation*“ ein einseitiges Plädoyer für diese Strategie der Qualitätssicherung erwartet, zumal Autorin und Autor (Burkard & Müller) der Bildungspolitik ihres Bundeslandes Nordrhein-Westfalen nahestehen, wird in ihrem Beitrag nicht bestätigt. Wohl werden zunächst deutsche schulgesetzliche Maßnahmen erörtert, welche die Schulen zu *interner Evaluation* verpflichten, und auf Studien hingewiesen, die belegen sollen, „dass *interne Evaluationen* in Schulen nachhaltigere Effekte zeitigen, als externe Evaluationsansätze“ (S. 342). Allein das Resümee fällt ernüchternd aus: „Insgesamt ist über die (mittel- und langfristige) Wirksamkeit interner Evaluation für Prozesse der Schulentwicklung, für entsprechende Voraussetzungen und Gelingensbedingungen oder gar für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Raum noch wenig bis gar nichts bekannt.“ Zu sehr basiert der Optimismus auf Selbsteinschätzungen von Schulleitungen und Lehrkräften (S. 346).

Abschließend wurde eine Liste von Desideraten für die nahe Zukunft erstellt, ohne dass damit die Hoffnung genährt würde, man stünde mit *interner Evaluation* kurz vor der Lösung eines ebenso drängenden wie vielschichtigen Problems (übrigens ebenso wenig wie mit Peer Reviews, S. 347).

Den *Schulprofilen* als einer Möglichkeit individueller Schulentwicklung (vgl. Altrichter, S. 317) ist hingegen kein eigener Beitrag gewidmet.

Die Mehrzahl der Beiträge weist einen beachtlichen Referenzrahmen auf (u. a. Brauckmann, S. 395 ff.: 12 Seiten Text, 6 Seiten Literaturverzeichnis), was allen Leser*innen entgegenkommt, die sich mit dem Gedanken tragen, zu einem der behandelten Themen einen eigenen Beitrag zu verfassen. Sie finden jeweils annotierte Bibliografien vor.

Auch deshalb ist der vorliegenden Publikation eine zahlreiche, interessierte Leserschaft zu wünschen.

Josef Thonhauser, Dr.,
Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft i. R.
der Universität Salzburg