

# Von der Rollenreflexion zur Aufgabenlösung

## Entwicklung einer pragmatischen ressourcenorientierten Lehrerbildung



**Sibylle Rahm,**  
*Dr., Prof. für Schulpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.*  
*Arbeitsschwerpunkte:*  
*Schulentwicklungsforschung, Lehrerbildungsforschung*



**Walter Herzog,**  
*Dr., Prof. für Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik und Schulforschung an der Universität Bern.*  
*Arbeitsschwerpunkte: u. a. Unterrichtsforschung, Wissenschaftstheorie*

fundiertes, eigenverantwortliches Handeln in pädagogischen Situationen ausstatten. Über die Ausbildung sollen die AnwärterInnen in die Lage versetzt werden, Unterricht eigenständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011). Erwartungen an Lehrkräfte akzentuieren das eigenverantwortliche Handeln der ExpertInnen bei der Motivierung und Förderung der Lernenden, bei der Konfliktlösung, bei Diagnose und Beratung sowie in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (KMK, 2004). Reflexivität gilt als Voraussetzung pädagogischer Könnerschaft (Neuweg, 2005). Sie ist auf die optimale Lösung von situationsgebundenen Aufgaben ausgerichtet. Expertise ist in diesem Sinne Könnerschaft in Schul- und Unterrichtssituationen, die kontinuierliche Problemlösungen erfordern. Letztere zielen auf Qualitätsverbesserung in Schule und Unterricht. Im Hintergrund steht ein pragmatisches Professionsverständnis, nach dem derjenige/diejenige professionell handelt, der/die die anstehenden beruflichen Aufgaben kompetent erfüllt (Terhart, 2011). Dies ist zugleich ein Professionsverständnis, das der psychologischen Seite der Berufsbearbeitung von Lehrkräften den Vorrang gegenüber der soziologischen Seite gibt. Professionelle

### Kompetente Aufgabenerfüllung

Die Anbahnung lösungsorientierter Reflexivität gilt in der gegenwärtigen Lehrerbildung als eine Leitorientierung (Terhart, 2004). Erwartet wird, dass Studium und begleitete Praxisphasen die Studierenden mit den Voraussetzungen für wissenschaftlich

Entwicklung wird als individueller Bildungsprozess verstanden und nicht als Merkmal der professionellen Autonomie einer Berufsgruppe. Dem entspricht die Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterentwicklung, wie sie sich in der Systematik der Schulentwicklung niederschlägt. Lehrkräfte müssen sich individuell weiterbilden, um den Anforderungen von Schule und Unterricht gewachsen zu sein (Rahm, 2010).

Die Reflexionsarbeit im Kontext systematischer Schulentwicklung hat in den letzten Dekaden selbst eine Professionalisierung erfahren. Den pädagogischen AkteurlInnen stehen Supervision, Mentoring, Coaching, Trainingsprogramme und Organisationsberatung zur Verfügung (Göhlich, 2011; Rahm & Schütz, 2013). Die Reflexion ist institutionalisiert und abnehmerbezogen. Mit Hilfe von individualisierten Beratungs- und Unterstützungsangeboten vergewissern die pädagogischen AkteurlInnen sich ihrer Handlungsmöglichkeiten im System und reduzieren Leidensdruck durch die Entdeckung ihrer eigenen Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten (Kaul, 2013).

Die Bestimmung professioneller pädagogischer Tätigkeit als kompetente Aufgabenerfüllung in herausfordernden pädagogischen Situationen ist vor dem Hintergrund der Umstellung des internationalen Bildungssystems auf markt- und betriebswirtschaftliche Prinzipien sowie die Beurteilung des Bildungsangebotes nach Effizienzkriterien zu betrachten. OECD-Initiativen führten zu internationalen Schulleistungsstudien, die einen bilanzierenden Vergleich der Outcomes der beteiligten Länder ermöglichen (Casale, Röhner, Schaarschuch & Sünker, 2010; Rahm, 2010). Auch die Lehrerbildung sucht Anschluss an die internationale Diskussion und an die durch die OECD initiierte Rationalisierung der Bildungssysteme. Diskutiert werden Standards, Kompetenzen und Curricula in den einzelnen Lehrerbildungsstudiengängen. Neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Schwerpunkten soll die Ausbildung eine bildungswissenschaftliche Ausrichtung, verstanden als lernpsycho-

logisch begründetes Curriculum, aufweisen (Casale et al., 2010), während soziologische und historische Ausbildungsanteile zunehmend in den Hintergrund gedrängt werden. Hier zeichnet sich im Zusammenhang mit der laufenden Reform der Lehrerbildung ein neues normatives Paradigma ab. Mit der Einführung empirisch-psychologisch orientierter Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen wird eine deutliche Neugewichtung disziplinärer Anteile im Lehramtsstudium zu Lasten der Erziehungswissenschaft vorgenommen. „Unserer Analyse nach findet im Moment auf disziplinärer Ebene ein normativer Übergang von der Erziehungswissenschaft zu den sogenannten Bildungswissenschaften statt. Dieser Übergang wird [...] sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene von Organisationen oder Kommissionen von Experten mit Reformimpetus implementiert. An den Universitäten wird dieser Prozess in Zusammenhang mit der oben geschilderten Reform der LehrerInnenbildung unterschiedlich umgesetzt, in den einschlägigen Fachgesellschaften wird er selten kritisiert oder gar offensiv behindert, sondern eher stillschweigend beobachtet. Dieser normative Übergang hat pädagogische, institutionelle, ökonomische und wissenschaftsgeschichtliche Voraussetzungen und Implikationen, die sowohl die Fassung der Schule als gesellschaftliche Institution mit einem bestimmten sozialen Auftrag, nämlich dem der zukünftigen sozialen und politischen Teilhabe aller BürgerInnen, als auch das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungswissenschaft als Universitätsfach betreffen“ (ebd., S. 48f). Im neuen OECD-geprägten Paradigma (OECD, 2002, 2007) erfolgt eine Verschlinkung der Bildungswissenschaften auf Lernwissenschaft mit einem globalen Curriculum, in dem die nationalen Wissenstraditionen auf *knowledge*, *attitudes* und *skills* reduziert werden. Die gesellschaftliche und historische Dimension pädagogischen Wissens wird damit tendenziell obsolet. Pädagogik erscheint in diesem Zusammenhang als vorwissenschaftliche Disziplin, die zur Begründung einer neuen

Lehrerbildung unzureichend ist (Casale et al., 2010).

## Selbstbestimmte Rollenreflexion

Vor ca. 40 Jahren galten in der Lehrerbildung andere Orientierungen. In der Bildungsreformgeschichte hatte der Aufbau eines reflexiven Habitus der Lehrenden eine politisch reflexive Dimension, die die Unterrichts-, die Schul- und die Bildungssystemebene umfasste. Lehrkräfte sollten in die Lage versetzt werden, nicht nur ihr Kerngeschäft, den Unterricht und seine Gelingenbedingungen, sondern auch ihre eigene Rolle in der Organisation Schule sowie im Bildungssystem zu reflektieren. Sie sollten zum Aufbau einer demokratischen Gesellschaft beitragen und die Spannungsverhältnisse zwischen Regulierung und Deregulierung reflektieren. In den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1970, der in seinem Selbstverständnis wissenschaftlich fundierte Politikberatung betrieb, sind Bildungsreform und das Ziel der Autonomie des Individuums untrennbar miteinander verbunden. „Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt“ (Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 29). Die Vorschläge zur Struktur- und Verwaltungsreform des Bildungswesens orientierten sich an den Freiheits- und Gleichheitsrechten. Die Bildungsinstitutionen sollten partiell von den regulativen behördlichen Maßnahmen befreit werden und eine größere Selbstständigkeit erhalten (ebd.). „Die Partizipation der Beteiligten trägt der Tatsache Rechnung, daß eine Institution nicht unabhängig von den in ihr tätigen Menschen wirksam entscheiden und handeln kann. Durch Partizipation sollen die gemeinsame Verantwortung und das Zusammenwirken der Lehrer, Schüler und Eltern

in dem sozialen System Schule ermöglicht und gestärkt werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 17). Selbstbestimmung als Bildungsziel sei immer vor dem Hintergrund von gesellschaftlicher Fremdbestimmung zu reflektieren. Als Institution, die selbst in hierarchische Regelungszusammenhänge eingebunden ist, solle Schule vorbereiten auf das Leben in einer Gesellschaft, die sich durch Wandel, Konflikt und Ungleichheit auszeichnet. Die Schule müsse also Kommunikationsstrukturen schaffen, in denen solche Konflikte wie die Partizipation in einer fremdbestimmten Einrichtung ausgehandelt werden könnten.

Der soziologischen Perspektive entsprach ein Verständnis des Lehrberufs, das diesen als Profession auswies. Professionen bilden ein Element der Sozialstruktur moderner Gesellschaften, diese erzeugen aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung Probleme existenzieller Art, die der spezialisierten Behandlung bedürfen (Herzog, 2011). Theoretisch lassen sich vier Subsysteme festlegen, die eine professionelle Berufsausübung erfordern (Kurtz, 2000): das System des Rechts (zur Schlichtung von Streitigkeiten), das System der Gesundheit (zur Behandlung von Krankheiten), das System der Religion (zur Klärung von Sinnfragen) und das System der Bildung (zur Einführung in Kultur und Gesellschaft). Zwar findet sich dieses strukturtheoretische Verständnis von Lehrerprofessionalität auch heute noch (Oevermann, 1996), jedoch wird es durch die Psychologisierung der Lehrerbildung und die Reduktion der Lehrtätigkeit auf eine biografische Kompetenz sukzessive an den Rand gedrängt.

In den erziehungswissenschaftlichen Debatten der 1970er-Jahre wurde auch die Widersprüchlichkeit der Lehrerrolle ausgiebig diskutiert (Hänsel, 1974). Die Verunsicherung des Lehrers, so die Fachdebatte, beruhe auf Rollenkonflikten, die in der Diffusität und Ambivalenz der Rollennormen und der divergierenden Erwartungen an Lehrkräfte wurzelten. „Jene leidvolle Situation des Lehrers, die sich beispielsweise in resignati-

ver Anpassung des Lehrernachwuchses und allgemeiner gesellschaftlicher und beruflicher Verunsicherung äußert, wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zumeist als Ergebnis von Rollenkonflikten gedeutet, das heißt auf spezifische Qualitäten der Lehrerrolle zurückgeführt“ (ebd., S. 216). Es bedürfe einer Zurückführung der Normenkonflikte, die sich etwa aus dem Postulat der Chancengleichheit ergeben, auf den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Der widersprüchliche Charakter der Lehrerrolle und die Funktion der Lehrkraft im schulischen Sozialisationsprozess müssten reflektiert werden. Strategisches Handeln in der Schule beinhalte als Alternative zu Handwerkelei, Schulflucht, blindem Aktionismus und Schizophrenie die permanente Reflexion des erlebten Widerspruchs im Zusammenhang mit politischer Theorie, die Entwicklungsmaßnahmen zur Vermittlung von objektiver Lage und Identität (Ertragen des Widerspruchs und seine Nutzbarmachung für strategisches Lernen) sowie die Wahrnehmung von Möglichkeiten zur ursächlichen Bekämpfung des Widerspruchs (Baer, 1974). „Die [...] permanente Reflexion des erlebten Widerspruchs gelingt vermutlich erst dann, wenn der einzelne, in seiner Arbeit oft isolierte Lehrer einer politischen Gruppe angehört, die ihn zu ständiger Theorieflexion verpflichtet. Solche Gruppen sind in der Regel im außerschulischen Bereich angesiedelt, zum Beispiel in der Hochschule, zu der der Lehrer auch nach seinem Studium Kontakt halten sollte“ (ebd., S. 275). Schultheorien stellen in dieser Perspektive Möglichkeiten einer Distanzierung zur defizitären Praxis dar. Sie wurden als Mittel verstanden, das System kritisch zu durchleuchten und die eigene Berufsrolle als von unauflösbaren Widersprüchen geprägten Entwurf zu erkennen. Erziehungswissenschaft gilt in der Lehrerbildungsforschung der 1970er-Jahre als eine Disziplin, die zur politischen Reflexion einlädt. Der Anspruch der Verwirklichung von Chancengleichheit wird kritisch hinterfragt und als „Schein, der die gemeinte Bedeutung der

gleichen Chance von Ungleichen im schulischen Leistungswettbewerb nur schlecht verhüllt“ (Hänsel, 1974, S. 232f), entlarvt. In der Aufdeckung des ‚eigentlichen‘ Zusammenhangs liegt die aufklärerische Funktion der Erziehungswissenschaft. Sie versetzt die RezipientInnen in die Lage, die ‚wahren‘ politischen Zustände zu erkennen.

In der Publikation „Schulflucht“, einer dokumentarischen Erzählung zu Erfahrungen des Referendariats, bringt der politisch aktive Verfasser Moritz Krüger seine Eindrücke von der Schulrealität in kritischer Absicht zum Ausdruck (Krüger, 1978). Die Impressionen reichen von der Kommentierung des Vereidigungsrituals („So schlimm wird’s wohl nicht werden“, lachte ich und ärgerte mich über die Unverschämtheit der Bürokratie, die einen einfach aus den Ferien holt, um so ein Scheißritual durchzuführen, das eh völlig blödsinnig ist“ (ebd., S. 9)) über die Kritik des Beamtentums („Die Bürokratie kann eigentlich alles. Sie kann ihre Disziplinarstrafen nach dem Opportunitätsprinzip austeilern, sie kann Leute rauschmeißen, sie kann Leute erst gar nicht einstellen, sie kann ihren Beamten die eigene Meinung verbieten und das politische Engagement“ (ebd., S. 16)), die Sexualfeindlichkeit der Schule („Vor allem sah Bieger [der Leiter des Studienseminars, Anm. d. Verf.] seine Aufgabe darin, uns im Kampf gegen den Erzfeind des Schulpädagogen zu stärken: Sex“ (ebd., S. 17)), die Reflexion der Funktion des Lehrers im System („Ich glaube aber, daß das Hauptproblem eigentlich woanders lag, nämlich in der von meinem linken Purismus erzeugten Unfähigkeit, mit den Widersprüchen zu leben. Wer als Lehrer arbeitet, muß autoritär sein. Er muß Schüler bewerten, hierarchisieren, diskriminieren, bestrafen und verurteilen. Sicher kann ein Lehrer auf ein gut Teil seiner Repressalien verzichten, sein Amt ‚vermenschlichen‘, aber um die fundamentalen Insignien seiner Amtsgewalt kommt er nicht rum: Er übt Gewalt aus, davon muß er ausgehen“ (ebd., S. 41)) bis hin zur Kritik der Lehrprobe als Schauveranstaltung („Lehrproben sind Schaustunden,



die meist mit dem übrigen Unterricht soviel wie nichts zu tun haben. [...] Im Lehrprobenentwurf wird dann eine entsprechende Stelle zur Didaktik herangezogen, und schon haben wir ihn wieder, den Schein der Wissenschaftlichkeit, der das ganze Theater am Laufen hält“ (ebd., S. 51f). Die Protesthaltung des Verfassers bezieht sich auf die Beurteilungspraxis der Vorgesetzten, die Barriere zwischen Lehrern und Schülern (er geht eine sexuelle Beziehung zu einer Schülerin ein), die Repressalien der Fachleiter, die Ausblendung von Gefühlen. „Das Problem besteht grad für uns ‚Pädagogen‘ darin, wieder langsam zum ‚normalmenschlichen Denken‘ zurückzufinden. Das heißt alles zu vergessen, was wir an großartigen Theorien gelernt haben. Das zu empfinden, was wir an Brutalität, Erpressung, Folter, Vernichtung täglich ausüben und was davon an uns ausgeübt wird; was an Wärme, Zärtlichkeit, Interesse, Wut und Haß uns fehlt“ (ebd., S. 116).

Die autobiografische Rekonstruktion des schulischen Sozialisationsprozesses eines Aussteigers dokumentiert eindrücklich die kontinuierliche Rollenreflexion, die den Verfasser in eine kritische politische Distanz zur Schulrealität versetzt. Die Reflexion katapultiert ihn gleichsam aus der Rolle, er denkt seinen Rollenauftrag im System gegen den Strich. Dabei werden die Emotionen und die politische Fundierung des Anspruchs auf freies Ausleben von Triebregungen gegen wissenschaftliche Einsicht ausgespielt. Hier kommt auch Theoriefeindlichkeit zum Ausdruck. Die Theorie verschleiert das ‚Eigentliche‘. Dieses ‚Eigentliche‘ sind die repressiven, autoritären Verhältnisse, von denen der Verfasser sich umgeben sieht. Es gilt, diese Zustände aufzudecken und sich im/gegen das System zur Wehr zu setzen.

## Reflexion der Differenz

Es scheint, als wären die soziologische Analyse des Lehrberufs und die politische Reflexion des Berufsauftrags der LehrerInnen unter dem Einfluss einer ökonomisch moti-

vierten Reform des Bildungswesens und der Lehrerbildung zum Anachronismus geraten. Immer weniger wird die Professionalität der LehrerInnen noch als gesellschaftliches, immer mehr wird sie nur mehr als biografisches Problem gesehen. Wie auch der Kompetenzbegriff seine rechtliche Bedeutung im Sinne dessen, was einer Lehrperson von Amtes wegen zusteht, verloren hat und durch einen Kompetenzbegriff ersetzt wurde, der ganz auf individuelle Leistungserbringung setzt, wird Professionalität fast nur mehr als etwas Psychologisches gedeutet, d. h. als Fähigkeit, über die eine Lehrperson nicht als Angehörige ihrer Berufsgruppe, sondern als Individuum verfügt. „Professionelle Kompetenz“ und „professionelle Entwicklung“ definieren eine Professionalisierung, die an Standards festgemacht wird, die nicht den *Lehrberuf*, sondern die *Lehrperson* charakterisieren.

Der Akzentverschiebung vom Soziologischen hin zum Psychologischen korrespondiert eine Wendung vom Deskriptiven ins Präskriptive. Während Professionalisierung im soziologischen Sinn eine beschreibende Kategorie darstellt, wird sie als psychologischer Begriff normativ aufgeladen und in *Anforderungen* umgedeutet, die gegenüber einer individuellen Lehrkraft erhoben werden (Herzog & Makarova, 2011). Der/die einzelne LehrerIn soll sich professionalisieren, d. h. durch Kompetenzerwerb den Status des/der UnterrichtsexpertIn erreichen. Dabei ist oft unklar, ob dieser Status bereits im Rahmen der Grundausbildung oder erst im Verlauf einer längeren Berufspraxis mit begleitender Weiterbildung erreicht werden soll. Hinter dieser Umdeutung einer ursprünglich soziologischen und analytischen Begrifflichkeit steht eine Bildungspolitik, die mehr Einfluss nehmen will auf Schule, Unterricht und das Lehrerhandeln, indem Bildungsstandards vorgegeben werden, ein Bildungsmonitoring aufgezogen wird, externe Schulevaluationen und Schulleistungstests administriert werden und die Steuerung des Bildungssystems auf Output umgestellt wird (Herzog, 2013). Die Gefahr besteht, dass

von der Vielzahl an Bedingungsfaktoren der Schülerleistung schließlich nur mehr die Gestaltung des Unterrichts durch die LehrerInnen zurückbleibt, was den Lehrberuf massiv unter Druck setzt. Ohne Rückbindung an eine soziologisch begründete Professions- theorie und an eine kritische bildungstheoretisch orientierte Erziehungswissenschaft verleiten die psychologischen Begriffe der professionellen Entwicklung und der professionellen Kompetenz zu Illusionen, da sie unweigerlich einen Stufengang imaginieren lassen, den jede Lehrkraft durchlaufen kann, wenn sie nur richtig ausgebildet wird. Sich an einen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu erinnern, der in den 1960er- und 1970er-Jahren die Auseinandersetzung um den Lehrberuf und die Lehrerbildung wie selbstverständlich bestimmt hat, scheint daher dringend geboten zu sein. In einer kritischen Erziehungswissenschaft liegt das Potenzial, die gesellschaftliche Realität an den aufklärerischen Idealen der Befreiung des Menschen zu messen. Mit dem bildungstheoretischen Diskurs und seinen Orientierungen der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität kann eine Kurskorrektur im Sinne der Etablierung einer erziehungswissenschaftlichen Kritik von Bildungssystem und Bildungspolitik vorgenommen werden. In der kritischen erziehungswissenschaftlichen Perspektive liegt ein Potenzial, das es wiederzugewinnen gilt, wenn wir die Lehrerbildung in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung einer Prüfung unterziehen. Bereitet sie darauf vor, jungen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen? Ist sie dazu angetan, LehramtsanwärterInnen zu reflexiven, verantwortungsvollen Professionellen auszubilden? Es ist die Erziehungswissenschaft, die in Verpflichtung auf den Bildungsdiskurs solche Fragen formulieren sollte. Zu vermeiden ist, dass die Lehrerbildung in die Fangarme einer Bildungspolitik gerät, die nicht zur Stärkung, sondern zur Schwächung der Lehrerprofessionalität beitragen wird.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baer, U. (1974). Zur Qualifikation von Lehrern für eine antikapitalistische Berufspraxis. In H.-G. Rolff, U. Baer, D. Hänsel, F. Heidenreich, H. Lotz, J. Neander, E. Nyssen & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform* (S. 256–276). Reinbek: Rowohlt.
- Casale, R., Röhner, Ch., Schaarschuch, A. & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21 (41), 43–66.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Stuttgart: Klett.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 138–152.
- Hänsel, D. (1974). Die Widersprüchlichkeit der Lehrerrolle. In H.-G. Rolff, U. Baer, D. Hänsel, F. Heidenreich, H. Lotz, J. Neander, E. Nyssen & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform* (S. 226–255). Reinbek: Rowohlt.
- Herzog, W. (2011). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 8)*

- (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Kaul, C. (2013). Coaching – Mentoring – Training – Therapie: Vier personenbezogene Dienstleistungsangebote im Überblick. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 36–40.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (2013-02-26).
- Krüger, M. (1978). *Schulflucht. Eine dokumentarische Erzählung*. Reinbek: Rowohlt.
- Kurtz, T. (2000). Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme*, 6 (1), 169–194.
- Neuweg, G.H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid (Hrsg.), *Verwertbarkeit* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (Ed.). (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- OECD (Ed.). (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rahm, S. (2010). Theorien der Schule und ihrer Entwicklung. In S. Rahm & C. Nowowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim und München ([www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de): DOI 10.3262/EEO09100144).
- Rahm, S. & Schütz, A. (2013). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 4–7.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 202–224.

#### Kontaktadressen:

sibylle.rahm@uni-bamberg.de  
walter.herzog@edu.unibe.ch



# Kritik in der LehrerInnenbildung

Walter Herzog und Sibylle Rahm

## Editorial

Bernd Hackl

**Kritische Lehrerbildung im postkritischen Zeitalter? Marginalien zu einem notwendigen Anachronismus**

Sibylle Rahm und Walter Herzog

**Von der Rollenreflexion zur Aufgabenlösung**

**Die Entwicklung einer pragmatischen ressourcenorientierten Lehrerbildung**

Daniel Ingrisani

**Modularisierung der Lehrerbildung und ihre Folgen**

**Wo ist die Kritik geblieben? Eine Diskussion mit Beteiligten**

Ralph Fehlmann

**Wie man durch Qualitätsmanagement Qualität verspielt. Die Bildungsreformwelle und die Schweiz**

## STICHWORT

Matthias Proske

**De-Professionalisierung**

## EXTRA

Sabine Weiß, Simone Schramm und Ewald Kiel

**Was sollen GymnasiallehrerInnen können? Die Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen**

## REZENSION

2/2014  
14. Jahrgang

facultas.wuv





Das Bildungswesen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ist in den Sog einer globalen Reformbewegung geraten, die die Schule nach ökonomischen und zweckrationalen Kriterien umgestalten will. Der dominante Anspruch gilt Effektivität und Effizienz. Dieses Bild von Schulen weist den Lehrkräften die Position von Exekutivorganen eines politisch durchgesteuerten Systems zu.

Spätestens an dieser Stelle regt sich Widerspruch. Wollen LehrerInnen, DozentInnen in der Lehrerausbildung, ErziehungswissenschaftlerInnen dieses reduzierte Verständnis von Schule und Unterricht akzeptieren? Ist das Bild von Lehrberuf und Professionalität nicht ein anderes? Das vorliegende Heft möchte einen Denkanstoß geben, indem an eine Dimension der Lehrerbildung erinnert wird, die lange Zeit unbestritten war. Was Kritik im Einzelnen heißt, blieb dabei den AutorInnen überlassen. Die Vielfalt der Beiträge in diesem Heft trägt dem Rechnung.

ISSN 1681-7028

Postentgelt bar bezahlt

Envoi à taxe réduite

Bureau de poste A-1050 Wien

(Autriche) - Taxe perçue

Unzustellbare Hefte bitte zurück an :

**Facultas Verlags- und Buchhandels AG**

Stolberggasse 26

A-1050 Wien

DVR 0549509

Unser vollständiges Programm

und viele weitere

Informationen finden Sie auf:

**[www.facultas.at/verlag](http://www.facultas.at/verlag)**