

# **Selbstständig lernen**

## **Bildung stärkt Zivilgesellschaft**

Sechs Empfehlungen der Bildungskommission  
der Heinrich-Böll-Stiftung

Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung  
und der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

# Inhaltsverzeichnis

<b>Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung</b> .....	10
<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einleitung</b> .....	13
<b>Empfehlung 1: Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft</b> .....	17
Zusammenfassung .....	17
1. Bildungsfinanzierung und Bildungsreform in der Wissensgesellschaft .....	19
2. Wissensgesellschaft .....	23
3. Zivilgesellschaft .....	25
4. Wertprämissen der Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....	29
5. Grundstrukturen der Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft .....	32
5.1 Höhe der Bildungsaufwendungen .....	33
5.2 Kostenteilung .....	33
5.3 Öffentliche Bildungsfinanzierung als Fundament des Rechts auf Bildung .....	34
5.4 Individualisierung der öffentlichen Bildungsfinanzierung .....	35
5.5 Finanzierung des Lebensunterhalts .....	36
5.6 Stärkung des lebenslangen Lernens .....	36
6. Instrumente einer reformierten Bildungsfinanzierung .....	37
6.1 Effektivierung des Mitteleinsatzes .....	37
6.2 Entmischung der föderalen Mischfinanzierungen .....	37
6.3 System von Bildungssparen, Bildungskonten, Bildungsgutscheinen .....	38
6.4 Aktivierende Instrumente .....	40
7. Einstiegsmaßnahmen .....	40
7.1 Erhöhung der Mittel in den öffentlichen Haushalten .....	41
7.2 Einführung von Gutscheinmodellen in Kindertagesstätten und Schulen .....	41
7.3 Hochschulen: Studienkonten, Bildungskredit und Strukturreform der Ausbildungsförderung .....	41

7.4 Weiterbildung: Steuererleichterungen, Bildungsgutscheine und Einstieg ins Bildungssparen insbesondere in der beruflichen Weiterbildung .....	43
Literatur .....	44

**Empfehlung 2: Chancengleichheit oder Umgang  
mit Gleichheit und Differenz. Förderung eines jeden Menschen  
als Aufgabe des Bildungssystems .....**

<b>als Aufgabe des Bildungssystems .....</b>	<b>46</b>
Zusammenfassung .....	46
1. Einleitung: Ungleiche Bildungschancen .....	48
1.1 Empirische Befunde .....	48
1.2 Der politische Gebrauch des Begriffes Chancengleichheit .....	49
1.3 Begabungstheorien .....	50
1.4 Benachteiligungen .....	51
1.5 Soziale Herkunft und Schulerfolg in anderen Schulsystemen .....	52
2. Gesellschaftspolitische Ziele und gesellschaftliche Entwicklungen .....	52
3. Normative Grundlagen der Bildungseinrichtungen: Förderung jedes einzelnen Menschen .....	54
3.1 Entfaltung der Persönlichkeit – Anerkennung von Individualität, Vielfalt und Differenz .....	54
3.2 Gleichheitsgrundsatz .....	55
3.3 Zur Verwirklichung der Normen .....	55
4. Elf Vorschläge zur Förderung von Menschen in ihrer Vielfalt .....	56
4.1 Ein gemeinsames schulisches Fundament durch ein Kerncurriculum ..	57
4.2 Vielfalt anregen und fördern – Lernangebote und Lernarrangements ..	58
4.3 Unterschiedliche Wege .....	59
4.4 Aufbau eines Bildungsberatungssystems .....	61
4.5 Kooperation mit Eltern .....	62
4.6 Überwindung geschlechtsspezifischer Benachteiligungen, Förderung von Mädchen und Jungen .....	63
4.7 Förderung sozial Benachteiligter .....	64
4.8 Frühkindliche Erziehung und Bildung .....	67
4.9 Weiterbildung .....	68
4.10 Bildungseinrichtungen als kultureller Mittelpunkt, als Lern- und Kompetenzzentrum der Region .....	70
4.11 Rollenverständnis und Befähigung des pädagogischen Personals .....	70
5. Ausblick .....	71
Literatur .....	72

<b>Empfehlung 3: Autonomie von Schule in der Wissensgesellschaft. Verantwortung in der Zivilgesellschaft</b> .....	74
Zusammenfassung .....	74
1. Ausgangslage .....	76
2. Impulse zur Wiederbelebung der Autonomie-Debatte. Begründungen und Erwartungen .....	77
2.1 Autonome Bildungseinrichtungen und Zivilgesellschaft .....	77
2.2 Autonome Bildungseinrichtungen in der Wissensgesellschaft .....	78
2.3 Zielsetzungen für die Neuorganisation staatlicher Steuerung der Schule .....	79
3. Neuorganisation staatlicher Steuerung – Schulen gestalten sich selbst. Szenarien einer möglichen Entwicklung .....	81
3.1 Neugestaltung im Verhältnis von Schule und Staat, Verhältnis zum gesellschaftlichen Umfeld .....	81
3.2 Szenario: Eine Schule gestaltet ihren Freiraum .....	87
4. Ausblick .....	91
Anhang .....	92
Ingo Richter/Sybille Volkholz: Bildungsvertrag zur Gestaltung des Rechtsverhältnisses zwischen Schule und Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern .....	92
Reinhard Kahl: Selbstständigkeit und Verantwortung. Wie in Skandinavien Schulen in Freiheit versetzt und zu Leistungen stimuliert werden .....	95
 <b>Empfehlung 4: Professionalität und Ethos. Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrerberufs</b> .....	 106
Zusammenfassung .....	106
1. Reformbedarf der Schule .....	110
2. Die Profession von Lehrpersonen .....	111
2.1 Ausgangslage .....	111
2.2 Neubestimmung der Aufgaben .....	112
2.3 Zusammensetzung des Personals .....	114
2.4 Autonomie der Schule und Kooperation .....	115
2.5 Kooperation mit Eltern .....	117
2.6 Kooperation mit dem regionalen Umfeld .....	118
2.7 Berufsethos .....	119
3. Rahmenbedingungen der Berufsausübung .....	120
3.1 Arbeitsort Schule .....	121
3.2 Laufbahn .....	123

3.3 Unterstützungssysteme und Fortbildung .....	124
4. Schulleitung .....	124
5. Rekrutierung und Ausbildung .....	126
5.1 Rekrutierung .....	126
5.2 Ausbildung .....	126
5.3 Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase .....	128
6. Schlussbemerkung .....	128
Literatur .....	129

**Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule.**

<b>Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum .....</b>	<b>130</b>
Zusammenfassende Thesen .....	130
1. Die übergeordneten Ziele der Bildung .....	135
2. Funktionen der Schule .....	136
3. Kritik an der heutigen Schule .....	137
3.1 Lebensferner Schulalltag .....	137
3.2 Unproduktive Lernprozesse .....	138
4. Drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten .....	140
5. Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb .....	144
5.1 Motivation als wichtigste Ressource für das Lernen .....	144
5.2 Neue Lernarrangements .....	144
5.3 Situiertes Lernen .....	145
5.4 Veränderte Rolle der Lehrpersonen .....	147
6. Übergreifende Bildungsziele und Kompetenzerwerb .....	148
6.1 Maximen, Geltungsansprüche und der Kompetenzbegriff .....	148
6.2 Schlüsselkompetenzen, übergreifende Bildungsziele und Bildungsstandards .....	150
6.3 Schlüsselkompetenzen und ihre Funktion für die individuelle Bildung .....	153
6.4 Von Fächern zu Domänen .....	155
7. Zukunftsfeste Inhalte und Wissensformen .....	160
7.1 Das Wissenschafts- und Technikdelphi .....	161
7.2 Das Wissens- und Bildungsdelphi .....	162
8. Kerncurriculum .....	164
8.1 Vom überfüllten Lehrplan zum zeitlich begrenzten Kerncurriculum ....	165
8.2 Lehrerbildung .....	166
8.3 Kompetenzen und Domänen .....	168

8.4 Lernpsychologische, gesellschaftliche und politische Kontextualisierung .....	171
9. Kerncurriculum, Wahlpflicht- und Wahlbereich .....	177
10. Die lebensnahe Schule .....	182
10.1 Schule als Lebenswelt: die Ganztagschule .....	182
10.2 Öffnung der Schule .....	185
11. Schlussbemerkung .....	186
Literatur .....	187

## **Empfehlung 6: Schule und Migration .....** 189

Zusammenfassung .....	189
Vorbemerkung .....	194
1. Ausgangslage .....	195
1.1 Normative Grundlagen der Empfehlung – Der Wandel der öffentlichen Sozialisationsnormen .....	195
1.2 Integrationskonzepte – Umgang mit Zuwanderung im internationalen Vergleich .....	196
1.3 Population und Heterogenität der Kinder mit Migrationshintergrund .....	198
1.4 Bildungssituation von Migrantenkindern .....	200
2. Bildungseinrichtungen und Integration: Bestandsaufnahme, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen .....	204
2.1 Vorschulische Bildung und Migration .....	204
2.2 Curriculum und Schulbuch-Gestaltung .....	205
2.3 Schulkultur, Diversität und Integration .....	208
2.4 Die Schule als Community Center: Kommunikation und Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern .....	215
2.5 Spracherwerb .....	216
3. Reformempfehlungen .....	221
3.1 Umgang mit Heterogenität/Diversität .....	221
3.2 Vorschulische Bildung und Migration .....	222
3.3 Schulische Bildung und Migration .....	223
3.4 Spracherwerb .....	226
3.5 Personalentwicklung .....	229
4. Schlussbemerkung .....	230
Literatur .....	231

## **Kurzbiografien der Mitglieder der Bildungskommission .....** 234

## Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Dr. Warnfried Dettling (nur Empfehlungen 1–3)

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

Prof. Dr. Gerhard de Haan

Imma Hillerich (1–2)

Herbert Hönigsberger (1–3)

Reinhard Kahl

Undine Kurth

Dr. Elizabeth Neswald (1–3)

Dr. Andreas Poltermann

Prof. Dr. Jens Reich (1–3)

Dr. Simone Schwanitz

Dr. Anne Sliwka (4–6)

Cornelia Stern

Volkmar Strauch

Dr. Dieter Wunder (1–4)

Sybille Volkholz (Koordination)

Federführende Autorinnen und Autoren:

Empfehlung 1: Herbert Hönigsberger, Sybille Volkholz  
und Andreas Poltermann.

Empfehlung 2: Sybille Volkholz und Dieter Wunder.

Empfehlung 3: Sybille Volkholz.

Empfehlung 4: Sybille Volkholz und Dieter Wunder.

Empfehlung 5: Wolfgang Edelstein und Gerhard de Haan.

Empfehlung 6: AG Interkulturelle Bildung, das sind Christiane Bainski,  
Sabine Mannitz, Dr. habil. Heike Solga, Gül Yoksulabakan,  
Sybille Volkholz und Anne Sliwka.

## **Empfehlung 4: Professionalität und Ethos**

*Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs*

### **Zusammenfassung**

#### *1. Reformbedarf der Schule*

Junge Menschen sind angemessen auf die Anforderungen eines selbstbestimmten Lebens in der demokratischen Wissensgesellschaft vorzubereiten; zugleich muss der Schulbesuch Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Leben hinreichend Sinn vermitteln. Sowohl die Befunde der PISA-Studien wie auch der neue OECD-Bericht 2002 legen die Vermutung nahe, dass vor allem die Arbeit der Lehrpersonen auf den Prüfstand gestellt und grundlegend reformiert werden muss.

#### *2. Die Profession von Lehrpersonen*

Es wurde bisher als Stärke der Berufskompetenz von Lehrpersonen gesehen, dass sie Faktenwissen (allerdings oft träges Wissen) auf hohem Niveau vermitteln können und dafür in den fachwissenschaftlichen Grundlagen eines Unterrichtsfaches sehr qualifiziert sind, die pädagogische Freiheit des Einzelnen ist groß. Die Schwächen wiegen demgegenüber schwerer. Die sozial selektive Funktion der Schule prägt den Lehrberuf stark, die umfassende Förderung der Kinder und Jugendlichen bleibt meist nur sekundäre Aufgabe. Die Diagnosefähigkeit ist gering, es gibt wenige Ansätze zur Individualisierung von Unterricht, die Fähigkeit, Lernprozesse zu initiieren und ihre Wirksamkeit zu überprüfen, ist unterentwickelt.

Das fragende und entwickelnde Lehrer-Schüler-Gespräch ist eine wenig effektive, anstrengende Unterrichtsmethode, die aber in Deutschland vorherrschend ist. Arbeitstechniken und mentale Strategien zur sinnvollen Organisation der Arbeit, die Stress und Überforderungen begegnen könnten, werden kaum gelernt. Die Kooperation mit anderen Lehrpersonen, Eltern, Partnern der Schule, insbesondere die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung der Schule, werden nicht als prioritäre Anforderungen des Berufs verstanden.

Vorrangiges Ziel von Unterricht ist es, die motivationalen und methodischen Grundlagen für Lernprozesse zu schaffen. Lehrpersonen müssen Lernarrangements organisieren und Lernprozesse unterstützen sowie moderieren. Angesichts der größer werdenden Heterogenität unter Kindern und Jugendlichen wird es notwendig,

mit Unterschiedlichkeit besser umgehen und individualisierende Lernsituationen herstellen zu können.

Gute schulische Arbeit zeichnete sich immer dadurch aus, dass Lehrpersonen sich für die Entwicklung der gesamten Person verantwortlich sehen. Die Aufgabe der Beratung junger Menschen für ihren Bildungsweg, die Anbahnung beruflicher Orientierung, die Kenntnisnahme persönlicher Probleme und die Vermittlung professioneller Beratung für den Berufsweg oder zur Lösung persönlicher Probleme ist ein wichtiger Aspekt der alltäglichen Arbeit.

Die erzieherischen Aufgaben werden nicht zuletzt durch den Ausbau von Schulen zu Ganztagsangeboten zunehmen.

Wie andere Berufstätige stehen auch Lehrpersonen vor der Aufgabe, ihren beruflichen Auftrag kontinuierlich neu zu bestimmen. Die Fähigkeit zur Innovation, also zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Veränderungen und zu eigenständigen Folgerungen für die berufliche Arbeit, wird grundlegend.

Kinder und Jugendliche können in der Schule mehr lernen, wenn die für sie zuständigen Personen über vielfältige Qualifikationen verfügen. Lehrpersonen sollen neben ihrer beruflichen Grundqualifikation ergänzende Qualifikationen besitzen und jeweils Experten für besondere Aufgaben sein, Quereinsteiger in den Beruf sind erwünscht, Dritte aus den unterschiedlichsten Berufsfeldern sollen das Angebot anreichern, psychologische und sozialpädagogische Fachkräfte sollten dazu gehören.

Die Autonomie der Schule macht es erforderlich, dass die Arbeit, ihre Qualität und Evaluation gemeinsame Leistung aller an der Schule Beteiligten werden muss, das Binnenverhältnis der Akteure, der Lehrpersonen untereinander wie zu den Eltern und Schülerinnen und Schülern also neu gestaltet wird. Lehrpersonen haben eine Balance zu finden zwischen ihrer je individuellen Verantwortung und der Teilhabe an unterschiedlichen Teams (Team der Klasse, Jahrgangsstufe, Kollegium der Schule, spezifische Aufgaben in der Schule). Die gemeinsame Planung wird notwendiges Element einer jeden Schule. Dies erfordert einen grundlegenden Wandel vom individualisierten Berufsverständnis zur Kooperation in der gemeinsamen Gestaltung der Schulentwicklung.

Für Lehrpersonen muss die partnerschaftliche Kooperation mit Eltern zum Zentrum des Berufsverständnisses gehören. Erziehungsziele gemeinsam auszuhandeln, Bildungsinhalte nicht nur gegenüber Schülerinnen und Schülern, sondern auch gegenüber Eltern begründen zu müssen, sich über die Auswahl von Methoden, unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten zu verständigen, ist selbstverständlicher Bestandteil von Lehrarbeit.

Die Schule muss das regionale und gesellschaftliche Umfeld in die pädagogische Arbeit einbeziehen. Vielversprechende Ansätze dazu sind die »Öffnung der Schule« und das angelsächsische Konzept der »Community Based Education« und das »Service Learning«. Als Kooperationspartner kommen Betriebe, ökologische, kulturelle und soziale Einrichtungen, Kirchen und Vereine sowie Stadtteilinitiativen in Betracht.

Die Übernahme der Verantwortung für das Wohl der Kinder und ihre Zukunft prägt den Lehrberuf und muss die bestimmende Norm sein, vergleichbar dem Hippokratischen Eid von Ärzten. Das gegenseitige Verhältnis muss von der Anerkennung der Würde eines jeden Menschen, also auch der von Kindern und Jugendlichen, geprägt sein. Kinder haben ein Menschenrecht auf Bildung; Lehrpersonen müssen sich bemühen, dieses für sie immer wieder zu verwirklichen. Sie müssen sich ihrer Bedeutung für Kinder und Jugendliche bewusst sein und ihre Arbeit wertschätzen; auch wenn zur Anerkennung des Lehrberufes viele gesellschaftliche Akteure (z.B. Medien, Politik) ihren Beitrag zu leisten und zu verbessern haben, ist diese subjektive Überzeugung der Lehrpersonen die unerlässliche Grundlage. Lehrpersonen, die sich für die Ergebnisse der Schule, also die Schülerleistungen, verantwortlich fühlen, von ihrer Wirksamkeit überzeugt sind und öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit und deren Ergebnisse ablegen, können von der Öffentlichkeit die notwendige Anerkennung ihrer Arbeit erwarten. Lehrpersonen müssen von dem pädagogischen Optimismus getragen werden, dass ihre Arbeit Kinder und Jugendliche entscheidend fördern kann (wie ihr Fehlverhalten ihnen aber auch schaden kann).

### 3. Rahmenbedingungen der Berufsausübung

Die Kommission plädiert dafür, das Dienst- und Arbeitsrecht so zu verändern, dass es den pädagogischen Erfordernissen stärker Rechnung trägt. Sie schlägt vor, dass nur der Rahmen der Arbeitsbedingungen gesetzlich oder tarifvertraglich geregelt wird, die Einzelheiten aber – anders als heute – von jeder Schule konkretisiert werden.

Eine autonome Schule braucht ein Zeitbudget, über das sie verfügen kann. Dazu müssen Lehrpersonen den größten Teil ihrer Arbeitszeit an der Schule präsent sein. Nur dadurch kann die notwendige Kooperation erfolgen und mehr Zeit für Schülerberatung zur Verfügung stehen. Rahmenbedingungen über Bezahlung, Urlaubstage, jährliche Arbeitszeit etc. werden auf Landes- oder Bundesebene festgelegt.

Die Kommission plädiert für ein Berufsverständnis und damit auch für Laufbahnregelungen, die von Vielfalt und Wechsel geprägt sind. Lehrpersonen sollen im Laufe ihres Berufslebens unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Quereinsteiger von außen sollen leichter in die Laufbahn eintreten können.

Fort- und Weiterbildung ist sowohl individuelle Angelegenheit einer jeden Lehrperson wie auch – sehr viel stärker als bisher – gemeinsame Angelegenheit eines Kollegiums. Eine autonome Schule braucht ein Fortbildungsbudget, das sie zur Unterstützung ihrer eigenen Entwicklung nutzt. Die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen ist für Lehrpersonen verpflichtend und ist Teil der beruflichen Qualifikation.

#### 4. Schulleitung

Die Leitungsfunktion der Schulleitung muss klar herausgestellt werden (»Leadership«). Die Schulleitung regt die pädagogische Entwicklung der Schule an, sie hat die Aufgabe des Managements und der Personalentwicklung, sie fördert und fordert die Kooperation und sorgt für die Rechenschaftslegung der Schule. Das Leitbild muss von einer »flachen Hierarchie« und einer klugen Führungsstrategie bestimmt sein.

#### 5. Rekrutierung und Ausbildung

Ziel muss es sein, die Besten eines Jahrgangs für die Schule zu gewinnen. Zuwendung zu Kindern, ein hohes Engagement und die Bereitschaft, sich ständig neuen Herausforderungen zu stellen, müssen Voraussetzung für den Lehrberuf sein. Unterschiedliche Modelle der Auswahl, auch in anderen Ländern, sollten auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden.

Der universitäre Teil der Lehrerbildung ist alleinige Angelegenheit der Universität, die Erste Staatsprüfung entfällt; zentral ist – neben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung – eine intensive erziehungswissenschaftliche und psychologische Ausbildung. Dazu gehört zum einen der Erwerb differenzierter lern- und entwicklungspsychologischer Kenntnisse, ein fundiertes Wissen über die vielfältigen Lehr- und Lernformen sowie Kenntnisse über motivierende und demotivierende Unterrichtsarrangements, Kompetenzen zum wissenschaftlich-reflexiven Umgang mit Unterrichts- und Erziehungsproblemen, ein schulpädagogisches Fachwissen und Kenntnisse über Formen der Evaluation, über Qualitätsstandards und Kooperation im schulischen Kontext.

Für die Lehrerausbildung ist ein verbindlicher Studiengang und die verantwortliche Steuerung der Ausbildung durch eine universitäre Instanz (z.B. ein Lehrerbildungszentrum oder eine pädagogische Fakultät) unerlässlich.

Die ersten zwei bis drei Berufsjahre sind – im Probeverhältnis – als Berufseingangsphase zu konzipieren; in ihr hat eine Lehrperson mit gezielter Unterstützung ihre Eignung für die beruflichen Aufgaben zu erproben.

#### 6. Schlussbemerkung

Wer den Reformbedarf von Schulen mit einer Reform des Lehrberufs verbindet, begibt sich auf vermintes Gelände, ist doch die Debatte über Lehrpersonen sehr stark durch Vorurteile belastet; diese dürfen allerdings einen konstruktiven Dialog über den Beruf nicht verhindern. Der Kommission geht es darum, sowohl Reformbedarfe offen zu legen als auch zu einem Gesprächsklima beizutragen, in dem unterschiedliche Vorstellungen über die Entwicklung des Lehrberufs ausgetragen werden können. Der Kommission liegt es fern, das Engagement vieler Lehrpersonen gering zu schät-

zen; uns geht es um Reformen, die mit der jetzigen Struktur des Berufes, also auch mit dem Berufsverständnis der handelnden Personen verbunden sind.

---

## 1. Reformbedarf der Schule

Die Wissensgesellschaft – wir gingen schon darauf ein – ist eine lernende Gesellschaft. Sie baut auf die Eigenverantwortlichkeit der Menschen, verlangt von ihnen ein hohes Maß an Flexibilität und eine Vielfalt an Kompetenzen, die die Selbsttätigkeit des Individuums stärken. Das Bildungssystem der Wissensgesellschaft setzt auf Menschen, die sich Wissen aneignen und es vermitteln, die lernen und lehren. Wenn Menschen als Lernende ihre Bildungsbiografie selbst gestalten und für ihren Bildungsprozess Verantwortung übernehmen sollen, muss die Grundlage und Motivation in einer frühen Bildungsphase gelegt sowie eine positive Einstellung zum lebenslangen Lern- und Bildungsprozess aufgebaut werden. Junge Menschen müssen angemessen auf die Anforderungen eines selbstbestimmten Lebens in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden; zugleich muss der Schulbesuch Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Leben hinreichend Sinn vermitteln. Diese Bildungsziele erfordern, dass Lernende Subjekte ihres Bildungsprozesses werden. Daher ist es ein vorrangiger Auftrag von Pädagoginnen und Pädagogen, für Kinder und Jugendliche eine entsprechende Schule zu entwickeln und zu gestalten.

Waren die bisherigen Empfehlungen stärker auf die Systemebene der Bildungseinrichtungen bzw. auf die einzelne Schule bezogen, soll nun die Aufmerksamkeit auf die Akteure, hier auf die Lehrpersonen in allgemeinbildenden Schulen, gelenkt werden. Welche Bedeutung eine Gesellschaft der Bildung und Erziehung junger Menschen beimisst, spiegelt sich im Ansehen von Schulen und Lehrpersonen. Dieses hat in den letzten Jahrzehnten sehr gelitten; die Klagen über mangelnde Kompetenzen von Schulabgängern ebenso wie die PISA-Befunde nähren zusätzlich Zweifel an der Qualität der schulischen Arbeit. Der Lehrberuf droht in einen Regelkreis zwischen negativer Fremd- und entsprechender Selbstwahrnehmung zu geraten, aus dem schwer herauszufinden ist. In einer solchen Situation auf neue Herausforderungen angemessen reagieren zu können, bedarf großer Anstrengungen.

Die Bildungskommission hält es vor diesem Hintergrund für notwendig, dass das Berufsverständnis von Lehrpersonen grundlegend reformiert sowie die Berufsausübung auf eine neue Grundlage gestellt wird. Damit wird auch die gesellschaftliche Anerkennung für Lehrpersonen wieder steigen. Es gibt Erfahrungen anderer Länder, die ähnliche Probleme hatten und sie gelöst haben; es gibt auch in Deutschland viele Schulen und Lehrpersonen, die sich bereits »auf den Weg gemacht haben«; an beides kann angeknüpft werden.

## 2. Die Profession von Lehrpersonen

### 2.1 Ausgangslage

Der Lehrberuf hat sich in der heutigen Form im 19. Jahrhundert entwickelt. Seine Aufgaben wurden wesentlich durch die damals existierenden Schulformen bestimmt, durch die Volksschule, die eine Grundbildung vermittelte, aber wesentlich auch zu staatsbürgerlichen Pflichten und zur Bindung an die Kirchen zu erziehen hatte, und durch das Gymnasium, das Schule des Bürgertums war sowie auf akademische Studien vorbereitete. Erst allmählich hat sich ein gegenüber solchen Vorgaben selbstständiges berufliches Bewusstsein entwickelt, beispielsweise in der Reformpädagogik. Diese Tendenz zur Professionalisierung ist allerdings wegen der Schulstrukturen und der entsprechenden Ausbildungsgänge stecken geblieben. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Traditionen des Lehrberufs, der fachwissenschaftlich orientierten des Gymnasiallehrers und der pädagogisch orientierten des Volksschullehrers.

In den alten Bundesländern haben sich seit den 60er-Jahren die Ausbildung und das Berufsverständnis einander angenähert, ohne dass damit grundlegende Mängel der Ausbildung behoben wurden. Die unterschiedlichen Traditionen wirken aber, mitbedingt durch die Schulformen und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, nach. Auch der Berufsbezug der Ausbildung ist völlig unzureichend, sodass die berechtigte Kritik an der Arbeit von Lehrpersonen immer stärker wird. Ebenso werden Lehrpersonen in der Fortbildung nicht hinreichend auf die vielfältigen Anforderungen der Schule in der Wissensgesellschaft vorbereitet.

Die DDR-Lehrerbildung, die 1990 eingestellt wurde, entwickelte sich anders als die Lehrerbildung in den alten Bundesländern. Ihre Funktion war eindeutig als Rolle von Lehrpersonen mit klarem Instruktions- und Parteauftrag definiert und dadurch inhaltlich bestimmt, methodisch allerdings war die Ausbildung auf Grund ihrer Einphasigkeit stärker praxisbezogen; im Schulalltag spielten erzieherische Aufgaben, insbesondere am Nachmittag, sowie Fortbildung und Kooperation im Kollegium – das Lehrerkollektiv war ein gängiger Begriff – eine große Rolle. Inwieweit die Veränderungen seit 1990 negative Aspekte der Berufstraditionen beseitigt und positive erhalten haben, ist mangels ausreichender Untersuchungen schwer zu beurteilen.

Die berufliche Kompetenz von Lehrpersonen ist vor allem auf die Vermittlung von Faktenwissen gerichtet (freilich häufig in Gestalt »trägen Wissens«). Lehrkräfte besitzen auf Grund ihrer Ausbildung hohe Qualifikationen in den wissenschaftlichen Grundlagen ihrer Unterrichtsfächer. Die pädagogische Freiheit des Einzelnen ist groß, aber auch seine Verantwortung für den Fachunterricht und die unterrichtliche Förderung der Schülerinnen und Schüler. Dagegen fehlt ihnen in der Regel die psychologische Kompetenz, die für wissenschaftlich aufgeklärte didaktische Prozesse, fehlertolerante Unterrichtsstrategien, individuumorientierte Bezugsnormen der Leistungsbewertung, motivierende Rückmeldungen, die rationale Verwendung von

Leistungstests und anderen diagnostischen Verfahren sowie für selbstwirksamkeitsförderliche Interaktionen mit den Schülern und Schülerinnen erforderlich ist. Die sozial selektive Funktion der Schule prägt den Lehrberuf so stark, dass die umfassende Förderung der Kinder und Jugendlichen meist nur sekundäre Aufgabe bleibt. Es gibt nur wenige Ansätze zur Individualisierung des Unterrichts. Die Diagnosefähigkeit im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist gering, die Fähigkeit, Lernprozesse zu initiieren und ihre Wirksamkeit zu überprüfen, unterentwickelt, ebenso ist die Kenntnis der Hirn- und Lernforschung gering. Eine wissenschaftsorientierte Kompetenz zur Lösung pädagogischer Aufgaben ist kaum vorhanden, das Berufsverständnis hat sich im Laufe des Berufslebens vielfach wissenschaftsfern entwickelt.

Die in Deutschland dominante Unterrichtsmethode des fragend-entwickelnden Lehrer-Schüler-Gesprächs ist offensichtlich eine der am wenigsten effektiven, zugleich aber für alle Beteiligten die anstrengendste. Arbeitstechniken und mentale Strategien zur sinnvollen Organisation der Arbeit, die Stress und Überforderungen begegnen könnten, werden kaum gelernt. Die Lehrerrolle wird weitgehend als die des individuellen Fachmenschen verstanden mit allen nachteiligen Nebenwirkungen, wie geringer Information über die Standards anderer Lehrpersonen, wenig Absprache über die Grundsätze der pädagogischen Arbeit und keine arbeitsteiligen Entlastungsstrategien. Die Kooperation mit anderen Lehrpersonen, Eltern, Partnern der Schule sowie insbesondere die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung der Schule werden nicht als prioritäre Anforderungen des Berufs verstanden. Diese Tatsachen sind ein wesentliches Hindernis auf dem Weg zu einem Berufsverständnis, in dem die Kooperation und Kommunikation über Unterricht, Schülerinnen und Schüler sowie Schule Bestandteil der Profession sind.

## 2.2 Neubestimmung der Aufgaben

Bildung wird in der Wissensgesellschaft für jeden Menschen Grundlage seiner Entwicklung. Lebenslanges Lernen ist unerlässlich, um an der Gesellschaft teilhaben und ein »gutes Leben« führen zu können. Vorrangiges Ziel des Unterrichts ist es daher, die motivationalen und methodischen Grundlagen für Lernprozesse zu schaffen und Jugendliche beim Erwerb von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen und Sachgebieten zu unterstützen. Kompetenzen werden nicht unabhängig von Inhalten und vom Wissenserwerb ausgebildet, aber der didaktische Umgang mit Inhalten muss darauf konzentriert werden, dass Jugendliche Gegenstände selbstständig bearbeiten und Lösungen von Problemen finden können. Kinder und Jugendliche werden so zu aktiven Gestaltern ihres Bildungsprozesses. Statt der bisher vorherrschenden didaktischen Engführung im Unterricht – einem traditionellen Berufsverständnis entsprechend die belehrende Lehrperson auf der einen Seite und die belehrten Schülerinnen und Schüler auf der anderen – muss eine Lehrperson eher Lernarrangements organisieren und Lernprozesse unterstützen sowie moderieren. Unterrichtssituationen müssen wissenschaft-

lich fundiert analysiert werden. Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist die Fähigkeit, junge Menschen in ihrer jeweiligen, auch kulturellen Unterschiedlichkeit wahrnehmen und dementsprechend individualisierende, zumindest aber differenzierende Lehr- und Lernformen einsetzen zu können. Aufgabenstellungen müssen ein breites Spektrum von Leistungsebenen zulassen und selbst gesteuertes Lernen ermöglichen. Bei Lernschwierigkeiten muss die Lehrperson in der Lage sein, diese zu diagnostizieren und Wege zur angemessenen Förderung anzubahnen. Fehler müssen produktiv genutzt und als Schritte auf dem Wege zu richtigen Lösungen geachtet werden.

Auch Lehrpersonen stehen – im Gegensatz zu ihrem bisher vielfach üblichen Berufsverständnis – vor der Aufgabe, ihren beruflichen Auftrag kontinuierlich neu bestimmen und daraus Folgerungen für die Arbeit ziehen zu können. Die Entwicklung der Wissenschaften hat sich beschleunigt; die Arbeitswelt verändert sich rapide; die neuen Medien revolutionieren die Kommunikationsverhältnisse. Die Fähigkeit zur Innovation, also zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Veränderungen und zu eigenständigen Folgerungen für die berufliche Arbeit, wird daher auch für Lehrpersonen grundlegend.

Gute schulische Arbeit zeichnete sich immer dadurch aus, dass Lehrpersonen sich für die Entwicklung der gesamten Person verantwortlich sehen; die Reflexion über den pädagogischen Umgang mit jungen Menschen inner- und außerhalb des Unterrichts gehört dazu. Diese Aufgaben sind zuweilen vernachlässigt oder unterschätzt worden. Die Kommission plädiert nachdrücklich dafür, solche erzieherischen Aufgaben in Kooperation mit den Eltern zum Kern der Arbeit von Lehrpersonen zu rechnen. Dabei dürfen diese sich nicht überfordern: die Familie kann nicht ersetzt werden, selbst wenn die Schule manchmal notgedrungen einige ihrer Aufgaben übernehmen muss (Frühstück, Hygiene, Regeln des Zusammenlebens etc.). Die Aufgabe der Beratung junger Menschen für ihren Bildungsweg, die Anbahnung beruflicher Orientierung, die Kenntnisnahme persönlicher Probleme und die Vermittlung professioneller Beratung für den Berufsweg oder zur Lösung persönlicher Probleme sind wichtige Aspekte der alltäglichen Arbeit.

Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, haben sich so verändert, dass die traditionelle Schule mit ihrer Arbeit immer weniger Erfolg hat. Kinder werden in den Voraussetzungen, die sie in die Schule mitbringen, immer heterogener. Vielfach kann der Unterricht weniger denn je auf im Elternhaus ausgebildete Fähigkeiten aufbauen. Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen ist es, sich auf diese Unterschiedlichkeit einzustellen. Bei einem Teil der Kinder sind die Regeln für Lernen in einer Einrichtung wie der Schule – Lernen in der Gruppe, Rücknahme der eigenen Bedürfnisse, Konzentration u.a. – überhaupt erst zu entwickeln und über den Verlauf der Jahre zu sichern. Es gibt keine Schulreife von Kindern, sondern nur eine Schule, die sich auf die Kinder, wie sie jeweils sind, einstellt – tut sie das nicht, ist sie eine schlechte Schule.

Die in Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern traditionelle Begrenzung der Unterrichtszeit auf den Vormittag wird derzeit mehr und mehr sowohl aus sozi-

alpolitischen wie aus pädagogischen Gründen zu Gunsten eines größeren Zeitbudgets für die Arbeit mit Jugendlichen aufgehoben. Wie diese Veränderung optimal gestaltet wird, ob als Ganztagschule oder ganztägiges Angebot, ist hier nicht Gegenstand der Reflexion. In jedem Falle gewinnt die erzieherische Aufgabe und die Kooperation mit anderen, z.B. sozialpädagogischen Fachkräften, an Bedeutung.

Die beschriebenen Aufgaben sind allen Lehrpersonen unabhängig von der Schulform oder -stufe gemeinsam; sie haben Vorrang vor den Unterschieden der beruflichen Arbeit, die mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler sowie den Schulformen und Schulstufen zusammenhängen. Aus- und Fortbildung darf daher im Prinzip nicht schulform- und schulstufenbezogen erfolgen, sondern nur aufgabenbezogen.

### 2.3 Zusammensetzung des Personals

Kinder und Jugendliche können in der Schule mehr und besser lernen, wenn die für sie zuständigen Erwachsenen über vielfältige Qualifikationen und Fähigkeiten verfügen. Die pädagogische Arbeit einer Schule ausschließlich auf grundständig ausgebildete Lehrpersonen zu gründen, blendet viele Lebensbereiche aus, die für Kinder und Jugendliche lebensnotwendig und anregend sind. Auch die Verbesserung der pädagogischen Förderkompetenz der Schule verlangt eine größere Diversifikation des Rollengefüges innerhalb des Personals. Daher ist es erwünscht, dass die Lehrpersonen über vielfältige, schulisch nutzbare Kompetenzen verfügen, die über die anfängliche Berufsqualifikation hinausgehen, wenn sie also jeweils Experten für besondere schulische Anforderungen sind. Darüber hinaus ist es förderlich, wenn in der Schule weitere Erwachsene mitwirken, deren Kompetenzen den Unterricht und das Schulleben bereichern können.

Diese verschiedenen Zielsetzungen können auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden:

- Die Rekrutierung von Lehrpersonen sollte neben der grundständigen Ausbildung gezielt auch Berufswechsler ermutigen, den Lehrberuf als zweiten Beruf zu erlernen; bisher gültige Altersgrenzen für die Aufnahme in den Beruf sind deswegen aufzuweichen.
- Lehrpersonen sollen in ihrer Laufbahn verpflichtet sein, sich über die berufliche Qualifikation hinaus zu spezialisieren (z.B. Experte für Schulentwicklung).
- Psychologische, sozialpädagogische, medizinische und andere für Kinder und Jugendliche wichtige Fachkräfte müssen Mitglieder einer Schule sein, die die Förderung junger Menschen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt.

Menschen aus unterschiedlichen Berufsfeldern wie Handwerker, Künstler, Sportler, Wissenschaftler, Juristen oder Mediziner u.a. sollten gezielt für eine vorübergehende oder längere Mitarbeit in der Schule, besonders in Ganztagschulen oder bei ganztä-

gigen Angeboten, gewonnen werden. Eltern können hierfür ebenfalls in Betracht gezogen werden.

Ziel dieser Vorschläge ist es, das Kollegium einer Schule zu bereichern und die Förderfähigkeit der Einrichtung zu erhöhen. Die bisherige Überzeugung, dass ein Kollegium gleichartig ausgebildeter Menschen über die besten Voraussetzungen für Unterricht und Erziehung verfügt, betrachtet die Kommission als falsch.

Gegen eine Einbeziehung so genannter Dritter wird häufig eingewandt, dass die Lehrerausbildung entwertet werde. Aber: Vertreter aus anderen Berufen sollen nicht als (billige) Ersatzlehrpersonen eingesetzt werden. Die Begegnung mit authentischen Vertretern und Vertreterinnen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen kann für Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte der gelebte Anwendungsbezug vieler schulischer Gegenstände sein. Es ist etwas anderes, ob ein Schriftsteller Kindern und Jugendlichen seinen Umgang mit der Sprache vermittelt und sie selbst zum Schreiben ermutigt oder ob dies im Deutschunterricht durch den Deutschlehrer erfolgt. Hier können und sollen sich gesellschaftliche Lebensbereiche und Schule begegnen, aber dies muss gezielt gestaltet werden. Die Einbeziehung sog. Dritter ist Teil einer Öffnungsstrategie von Schulen zu ihrem Umfeld. Der Gefahr der Deprofessionalisierung des Lehrberufes wird dadurch entgegengewirkt, dass der pädagogische Primat der Schule durch die Lehrpersonen gesichert werden muss und dass alle zusätzlichen Mitarbeiter entsprechend den ihnen jeweils übertragenen Aufgaben eine pädagogische Qualifikation erhalten müssen.

Ein Kollegium, das in seiner Gesamtheit fachliche, pädagogische, psychologische und organisatorische Kompetenzen unterschiedlichster Arbeits- und Lebensbereiche besitzt, soll diese in Arbeitsteilung nutzen.

Eine Schule mit größerer Autonomie (vgl. die 3. Empfehlung der Bildungskommission) wird ihr Personal weitgehend selbst aussuchen können. Das bedeutet auch, dass Schulen für ihren spezifischen Bedarf auf unterschiedliche Kompetenzen und Qualifikationen Wert legen und sich auch dadurch vielfältige Zusammensetzungen ergeben.

#### *2.4 Autonomie der Schule und Kooperation*

Die Koordination der unterrichtlichen und pädagogischen Arbeit von Lehrpersonen ist unterentwickelt. Es gibt nahezu keine horizontale Abstimmung zwischen den Curricula der verschiedenen Fächer; die vertikale Abstimmung des Curriculums innerhalb der Fächer ist ebenfalls unzureichend; derart wird die Verarbeitung der unterrichtlichen Ergebnisse zu verfügbarem Wissen weitgehend den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen. Zusätzlich sind sie unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Intentionen und Verhaltensweisen ihrer Lehrpersonen ausgesetzt. Erst mit der kooperativen Gestaltung von Unterricht und Schule wird die unterrichtliche und pädagogische Wirkung bewusst in den Reflexions- und Planungshorizont der Lehrpersonen aufgenommen. Dies hebt zwar Widersprüche nicht völlig auf, macht

aber jungen Menschen zumindest die einheitliche Intention deutlich und damit auch bearbeitbar. Insofern ist eine autonome Schule, die ihre pädagogische Arbeit in einem Schulprofil und Schulprogramm gemeinsam erarbeitet, ein wesentlicher Schritt hin zu einem professionellen Verhalten von Lehrpersonen.

Die Autonomie der Schule macht es erforderlich, dass die Arbeit, ihre Qualität und Evaluation gemeinsame Leistung aller an der Schule Beteiligten werden muss, also das Binnenverhältnis der Akteure, der Lehrpersonen untereinander und ihr Verhältnis zu den Eltern und Schülern neu gestaltet wird. Lehrpersonen haben eine Balance zu finden zwischen ihrer je individuellen Verantwortung und der Teilhabe an unterschiedlichen Teams (Team der Klasse, Jahrgangsstufe, Kollegium der Schule, spezifische Aufgaben in der Schule). Daher stellen sich vielfältige Aufgaben der Kooperation, etwa die Einigung mit Kolleginnen und Kollegen auf gemeinsame Erziehungs- und Unterrichtsziele für eine bestimmte Schülergruppe, die gemeinsame Arbeit eines Kollegiums an der Entwicklung der Schule, die Verständigung mit außerschulischen Partnern über Formen und Bereiche der Zusammenarbeit mit der Schule.

Pädagogische Freiheit wird bisher als Freiheit der einzelnen Lehrkraft verstanden, die berufliche Identität wird kaum durch die Zugehörigkeit zu einer Schule bestimmt. Eine autonome Schule mit eigener pädagogischer Verantwortung, Schulprogramm und eigener Personalentwicklung setzt die regelmäßige Kooperation und Kommunikation der Lehrpersonen voraus, sodass der individuelle Entscheidungsspielraum zu Gunsten des Entscheidungsspielraums der Institution zurücktritt. Die Gestaltung der Schule in allen ihren Aspekten wird zu einer gemeinsamen Leistung des gesamten Kollegiums. Gemeinsame Verantwortung ist nicht nur als Anforderung an jeden einzelnen, sondern vor allem als Anforderung an die Verbindlichkeit der getroffenen Absprachen zu verstehen – nur so können sich die Beteiligten mit den Entscheidungen identifizieren und ggf. rechenschaftspflichtig gemacht werden.

Autonomie und Schulprogramm werden nur dann eine Schulentwicklung initiieren können, wenn sie die zentrale Aufgabe der Schule – nämlich den Unterricht – tangieren. Die Schule hat sowohl innerhalb des Kerncurriculums Gestaltungsspielräume als auch vor allem – entsprechend den Vorschlägen der Bildungskommission in anderen Empfehlungen – für die weiteren 50 Prozent der Unterrichtszeit. Deswegen wird die gemeinsame Planung notwendiges Element einer jeden Schule. Was bisher wesentlich in der individuellen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft lag, muss Bestandteil der gemeinsamen Arbeit sein. Sowohl die horizontale Verzahnung der Curricula zwischen verschiedenen Fächern als auch die vertikale innerhalb eines Faches bedarf der Bearbeitung innerhalb der Schule.

Kooperative Beziehungen müssen erlernt werden. Dazu brauchen die Schulen und die Lehrpersonen neue Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen, die es ermöglichen, den Unterricht kooperativ zu reflektieren und so ein Bewusstsein hinsichtlich der Arbeit und ihrer Wirkung zu entwickeln. Die Reflexion setzt einen zeitweiligen Perspektivenwechsel vom Akteur zum systematischen Beobachter voraus; nur so ist Evaluation möglich. Die Entwicklung der schulinternen Evaluation kann ein gutes Mittel sein, um den Blick auf die Wirksamkeit der eigenen Tätigkeit

zu lenken, stellt sie doch einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Tätigkeit der Lehrpersonen und den Schülerleistungen her. Diese Arbeiten brauchen einen festen Platz in der Arbeitszeit der Lehrpersonen. Ein Teil der Arbeit, die heute in der individuellen Vor- und Nachbereitung des Unterrichts wie in der jeweils individuellen Konzeption von Leistungstests und Klassenarbeiten steckt, wird daher in gemeinsame Arbeit eingebracht. Eine solche Arbeitsteilung hat dann auch entlastende Effekte für die Lehrpersonen. Die Neugestaltung der Arbeit und der Arbeitszeit wird zu einem bestimmenden Dreh- und Angelpunkt der Reformen. Auch wenn dies zunächst vielen Beteiligten als Zumutung erscheint, zeigen internationale Erfahrungen, dass diese Veränderungen äußerst positiv auch auf die Berufszufriedenheit und die Arbeitsmotivation wirken.

Die Erstellung eines verbindlichen Programms erfordert Erfahrung in effektiver Arbeitsteilung und konsensualen Abstimmungsprozessen sowie im Umgang mit Dissens, wofür ein Konfliktmanagement hilfreich ist. Der Umgang mit Konflikten im Kollegium sowie mit Minderheitenpositionen kann erlernt werden: Tragfähige Vereinbarungen sind von den Beteiligten durch den Ausgleich zwischen verschiedenen Positionen zu erarbeiten. Mit der Programmentwicklung ist die verbindliche Festlegung von Vereinbarungen und die Überprüfung von deren Einhaltung verbunden. Ein solcher Prozess setzt ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Tätigkeit voraus, ebenso die Bereitschaft, die jeweils eigene Position und bisherige Arbeitsweisen zu hinterfragen.

## 2.5 Kooperation mit Eltern

Das traditionelle Berufsverständnis von Lehrpersonen hat in Kombination mit staatlicher Schulaufsicht als monopolistischem Gestalter von Schule zu einem sehr selbstbezüglichen Verständnis von Schule geführt: Die Schule hat ihre Aufgaben weitgehend aus sich selbst heraus bestimmt. Außenbeziehungen wurden eher als Gefährdung denn als Förderung angesehen.

Die Kommunikation und die Abstimmung über die pädagogische Arbeit ist zwischen Lehrpersonen und Eltern bisher kaum entwickelt. Eltern werden in der Regel nur in ihrer repräsentativen Funktion in Gremien wahrgenommen oder als Eltern des jeweils einzelnen Schülers, mit denen in Konfliktfällen zu reden ist. Die Schule versteht sich bisher oft in Konkurrenz zum elterlichen Erziehungsauftrag und schottet sich gegenüber elterlichen Erziehungsvorstellungen ab. Vielfach entwickelt sich daher ein Spannungsverhältnis, in dem Kinder und Jugendliche ihren Weg selbst suchen müssen. Für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche kann die große Distanz ihrer Eltern zur Schule bedeuten, dass sie gegenüber den mittelschichtgeprägten Anforderungen der Schule hilflos sind. Gerade hier bedarf es einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, die diese in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt oder korrigiert. Parent-Teacher-Associations (PTAs) aus den angelsächsischen Ländern könnten Vorbild sein.

Für Lehrpersonen muss die partnerschaftliche Kooperation mit allen Eltern in das Zentrum des Berufsverständnisses rücken. Das Schulprogramm kann Mittel und Vehikel sein, eine Verständigung über Unterrichtsinhalte und Erziehungsziele zu suchen. Erziehungsziele gemeinsam auszuhandeln, Bildungsinhalte nicht nur gegenüber Schülerinnen und Schülern, sondern auch gegenüber Eltern begründen zu müssen, sich über die Auswahl von Methoden, unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten zu verständigen ist selbstverständlicher Bestandteil von Lehrerarbeit. Ein solches Verständnis ist keine Geringschätzung der fachlichen Kompetenz von Lehrpersonen, sondern Beleg eines souveränen Professionsverständnisses. Nur wer die Rechte und Ansprüche aller anderen am Erziehungsprozess Beteiligten akzeptiert und nutzbar macht, kann Lernprozesse und Unterricht wirksam gestalten und unterstützen. Eltern kennen ihre Kinder aus ihren sozialen und emotionalen Lebens- und Kommunikationsformen, haben eigene Einschätzungen von ihren Stärken und Schwächen und vor allem auch eigene Vorstellungen von ihrer Erziehung. Auch wenn Lehrpersonen Fachleute für Lernprozesse sind, entspricht es Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft, die Kompetenzen aller Menschen – gerade auch der Laien – anzuerkennen.

## 2.6 Kooperation mit dem regionalen Umfeld

Die Schule hat meist wenig Beziehungen zu ihrem regionalen und gesellschaftlichen Umfeld, mit der Folge, dass sie Jugendliche nicht hinreichend befähigt, sich mit der gesellschaftlichen Realität auseinander zu setzen. Jugendliche sollen aber in die Lage versetzt werden, ihr Leben möglichst selbstbestimmt zu gestalten. Das deutsche Konzept »Öffnung der Schule« und die angelsächsischen der »Community Based Education« wie auch des »Service Learning« (Schüler übernehmen in Projekten Verantwortung für die Lösung sozialer und ökologischer Probleme im kommunalen Umfeld; diese Form der Verantwortungsübernahme ist mit dem Curriculum verknüpft und wird im Unterricht vorbereitet und reflektiert) sind empfehlenswerte Ansätze. Als Kooperationspartner kommen Betriebe, ökologische, kulturelle und soziale Einrichtungen, Kirchen und Vereine sowie Stadtteilinitiativen in Betracht. Lehrpersonen müssen über dieses Umfeld informiert sein und mit den Menschen dieser Einrichtungen kooperieren, also deren Arbeitssituation verstehen und in ihre eigene Arbeit einbeziehen können. Unterricht kann mehr als bisher an solchen außerschulischen Lernorten stattfinden. Erfreulicherweise gibt es mehr und mehr Schulen, die sich derart öffnen oder über Schülerpraktika hinaus mit Betrieben zusammenarbeiten; so versucht die Initiative der IHK Berlin »Partnerschaft Schule – Betrieb« feste Kooperationsbeziehungen zu stiften, die sowohl Lehrpersonen wie Schülern und Schülerinnen kontinuierliche Einblicke und Erfahrungsräume in den Betrieben bieten, den Betrieben aber auch die Arbeit der Schule näher bringen.

## 2.7 Berufsethos

Aufgabe von Lehrpersonen ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern. Dieser Auftrag steht für viele Lehrpersonen in einem Spannungsverhältnis zur selektiven Funktion der Schule, die Leistungsrückmeldungen an Schüler und Schülerinnen immer mit Fragen der Zuordnung zu den verschiedenen Bildungswegen verbindet. Das Berufsverständnis bzw. das Berufsethos wird dadurch mitgeprägt.

Lehrpersonen sind über einen langen Zeitraum hinweg – 9 bis 13 Lebensjahre – für Unterricht und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zuständig. Diese sind ihnen in einer entscheidenden Entwicklungsphase ihres Lebens anvertraut, in der auch wesentlich die motivationalen Grundlagen für Lernen und Bildung gelegt werden.

Die Übernahme der Verantwortung für das Wohl der Kinder und ihre Zukunft prägt den Lehrberuf und muss die bestimmende Norm sein, vergleichbar dem Hippokratischen Eid von Ärzten. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Kindern bzw. Jugendlichen muss von der Anerkennung der Würde eines jeden Menschen, also auch von der Anerkennung der Würde von Kindern und Jugendlichen, geprägt sein. Kinder haben ein Menschenrecht auf Bildung; eine freundliche, unterstützende Lernumgebung ist notwendig, um dieses Recht wahrzunehmen. Lehrpersonen haben die Aufgabe, alles zu tun, dieses Menschenrecht für die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu verwirklichen. Dies trifft für die heutige Schule nicht bzw. zu wenig zu; Kinder und Jugendliche erfahren zu häufig demütigende und beschämende Reaktionen auf Fehler und Fehlverhalten. Ihre Verschiedenheit anzuerkennen, sie als Lernende ernst zu nehmen und an ihren eigenen Lernprozessen auch bewusst und aktiv zu beteiligen, ist ein moralischer Anspruch an jede Lehrperson. Der Lehrberuf braucht ein auf diesen Grundlagen entwickeltes Berufsethos. Dazu gehört die Fähigkeit zur Empathie, aber auch die Distanz zur eigenen Person und die Bereitschaft, das eigene Verhalten jederzeit zu überprüfen. Lehrpersonen müssen sich vor allem ihrer Bedeutung für Kinder und Jugendliche bewusst sein und ihre Arbeit wertschätzen. Auch wenn zur Anerkennung des Lehrberufes viele gesellschaftliche Akteure (Medien, Politik) ihren Beitrag zu leisten und zu verbessern haben, ist diese subjektive Überzeugung der Lehrpersonen die unerlässliche Grundlage. Lehrpersonen, die sich für die Ergebnisse der Schule, also die Schülerleistungen, verantwortlich fühlen, von ihrer Wirksamkeit überzeugt sind und öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit und deren Ergebnisse ablegen, können von der Öffentlichkeit die notwendige Anerkennung ihrer Arbeit erwarten. Deshalb gehört zur Entwicklung des Berufsverständnisses eine realistische Einschätzung der jeweils eigenen Wirkungsmöglichkeiten und des Einflusses der Rahmenbedingungen. Eine Überbewertung der letzteren führt dazu, dass Lehrpersonen ihre eigene Arbeit ungewollt herabsetzen und damit auch tatsächlich weniger zur Förderung von Schülerinnen und Schülern beitragen. Nur wer der eigenen Arbeit Bedeutung zumisst, wird mit ihr auch Erfolg haben. Lehrpersonen müssen von dem pädagogischen Optimismus

getragen werden, dass ihre Arbeit Kinder und Jugendliche entscheidend fördern kann (wie ihr Fehlverhalten ihnen aber auch schaden kann).

Das skizzierte Professionsverständnis und Ethos kann nicht durch moralische Appelle erworben werden, sondern muss durch die Auswahl der Lehrpersonen, ihre Ausbildung und die kontinuierliche Thematisierung während der Berufsausübung gefördert werden. Haltungen und Einstellungen sind beeinflussbar und entwickeln sich über Jahre, dafür müssen in der Aus- und Fortbildung auch durch sozialpsychologisch basierte Bausteine Grundlagen entwickelt werden. Der Unterricht muss bereits in der Ausbildung gezielt auf mögliche Verletzlichkeiten und Demütigungen von Schülerinnen und Schülern hin beobachtet werden. In der Berufseinstiegsphase sind Konflikte und entsprechende Unterrichtserfahrungen systematisch zu bearbeiten. Modellversuche wie die »Selbstwirksame Schule« sind eine große Hilfe. Der Lehreraustausch mit Ländern, die diesbezüglich erheblich weiter sind (z.B. die skandinavischen Länder), kann ebenso förderlich sein. Das Berufsethos muss immer wieder Thema im Diskurs der Lehrerschaft, aber auch zwischen Lehrerschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit sein. Letztlich aber muss jede einzelne Lehrperson die Verantwortung auf sich nehmen, den pädagogischen Auftrag immer wieder neu zu bestimmen.

In einigen Ländern sind Lehrerleitbilder entwickelt worden, z.B. in Kanada und in der Schweiz. Sie dienen zur Festschreibung eines Grundethos und einer gemeinsamen Auffassung von Professionalität im Lehrberuf. Beispiele solcher Leitbilder sind das Lehrerleitbild des Schweizer Lehrervereins und das Leitbild des Ontario College of Teachers (Organisation der Lehrpersonen in Ontario/Kanada). Leitbilder vermitteln Lehrpersonen, angehenden Lehrpersonen sowie Schülerinnen, Schülern und Eltern eine Orientierung im Hinblick auf die Kernaufgaben und Einstellungen, die mit professionellem Lehrerhandeln verbunden sind. Lehrerleitbilder setzen Standards und dienen daher auch dem Diskurs über Qualität im Lehrerhandeln.

Die Existenz solcher Leitbilder sichert nicht ihre Realisierung, und sie können auch leicht zur Floskel verkommen. Gleichwohl bedarf es geeigneter Instrumente, um sich über die normativen Grundlagen des Berufes auseinander zu setzen und zu verständigen. Auch wenn der Hippokratische Eid von Ärzten nicht immer befolgt wird, führt er doch zu öffentlichen Reflexionen über die Zulässigkeit von ärztlichem Handeln angesichts medizinischer Entwicklungen. Im pädagogischen Bereich ist eine solche Debatte dringend notwendig, sie muss auch Bestandteil der Ausbildung sein.

### **3. Rahmenbedingungen der Berufsausübung**

Lehrpersonen sind vielfach öffentlicher Kritik ausgesetzt. Offensichtlich gelingt es ihnen und ihren Vertretungen nicht immer, durch ihre Selbstdarstellung die Öffentlichkeit hinreichend von ihrer Arbeit zu überzeugen. Klagen über ihre Arbeitssitua-

tion ebenso wie die jahrzehntelangen Auseinandersetzungen um die Unterrichtsstundenverpflichtung und die Burn-out-Thematik schaffen ein negatives Klima. Zentrale Probleme des Berufes sind bisher unbefriedigend bearbeitet worden.

Die Bildungskommission zieht aus ihren bisherigen Überlegungen den Schluss, dass das Berufsverständnis von Lehrpersonen neu bestimmt werden muss. Teil dieser Neubestimmung sind auch die Vorschläge, dass die Schule der eigentliche Arbeitsort (auch für nichtunterrichtliche Arbeiten) einer Lehrperson ist und dass neue Rahmenbedingungen für die Berufsausübung geschaffen werden müssen.

Daher ist der Status von Lehrpersonen neu zu regeln. Die schulische Praxis zeigt vielfach, dass die Status-Regelungen pädagogischen Anforderungen entgegenstehen. Bisher wird der Status vom Beamtenrecht, teilweise auch vom BAT sowie vom Personalvertretungsrecht bzw. Betriebsverfassungsgesetz bestimmt. Die Bildungskommission fordert eine Veränderung dieses Status, damit eine Schule ihre Aufgaben optimal erfüllen kann. Sie plädiert für eine Umgestaltung der gegenwärtigen Rechtslage, sodass die Rechte der Beschäftigten, insbesondere die auf Mitbestimmung der Arbeitsbedingungen, und die pädagogischen Anforderungen in eine neue Balance gebracht werden. Die Pädagogik muss den absoluten Vorrang im Berufsverständnis von Pädagogen und Pädagoginnen gewinnen. Der Arbeitgeber muss diese Anforderungen in den Vordergrund stellen, eine Gewerkschaft hat sich für zufrieden stellende Rahmenbedingungen einzusetzen, muss sich dabei aber der Verantwortung der Beschäftigten für die Qualität der Schulen bewusst sein. Die Kommission sieht es als ihre Aufgabe an, aus pädagogischer Sicht Eckpunkte für die pädagogische Arbeit zu beschreiben, aber nicht die dienstrechtlichen Regelungen im Einzelnen auszuarbeiten. Angesichts der Tatsache, dass die Ersetzung des derzeitigen Beamten- und Angestelltenstatus nach BAT durch einen neuen Status politisch kaum realisierbar erscheint, ist es umso wichtiger, Schritte zu gehen, die das Dienst- und Arbeitsrecht den pädagogischen Erfordernissen anpassen. Die Kommission schlägt vor, dass nur der Rahmen der Arbeitsbedingungen gesetzlich oder tarifvertraglich geregelt wird, die Einzelheiten aber – anders als heute – von jeder Schule konkretisiert werden.

### 3.1 Arbeitsort Schule

Der wichtigste Vorschlag zur Veränderung der Arbeitsbedingungen betrifft den Arbeitsort. Lehrpersonen sollen während der Arbeitszeit am Arbeitsplatz Schule anwesend sein; Einschränkungen dieser Präsenzpflcht sollten vereinbarten Regeln unterliegen. Für alle Lehrpersonen sind in der Schule Arbeitsmöglichkeiten mit eigenem Arbeitsplatz vorzusehen. Nur die Präsenz gewährleistet die notwendige Kooperation aller Mitglieder eines Kollegiums, nur so kann zudem der Einsatz im Unterricht entsprechend pädagogischen Notwendigkeiten erfolgen. Lehrpersonen können und sollen Schülerinnen und Schüler zur Beratung und für Nachfragen zur Verfügung stehen, sich gegenseitig über ihre Unterrichtserfahrungen austauschen sowie über den gegenwärtigen Stand von Schülerinnen und Schülern unterrichten.

Da autonome Schulen ihre Aufgaben und deren Erfüllung in einem vorgegebenen Rahmen weitgehend selbst bestimmen, sind die den Alltag prägenden Einzelheiten der Arbeitsbedingungen in der Schule selbst zu regeln. Sie muss ihre Aufgaben mit dem ihr zustehenden Personal einschließlich vorhandener Mittel für den »Personaleinkauf« lösen können (z.B. Vertretungen). Die Entscheidung über den tatsächlichen Personaleinsatz im Rahmen des der Schule zur Verfügung stehenden Zeitbudgets obliegt der Schulleitung im Zusammenwirken mit dem Kollegium. Diesbezügliche Entscheidungen betreffen:

- die Unterrichtszeit für Schülerinnen und Schüler;
- die Planungs- und Koordinierungsaufgaben in der Schule;
- die Gestaltung der Anwesenheitszeit in der Schule;
- die individuellen Verfügungsmöglichkeiten über die Arbeitszeit.

Zu dem Rahmen, der über die schulische Ebene hinaus und normalerweise auf Landesebene, ggf. auch bundesweit oder kommunal, geregelt werden muss, gehören:

- die Bezahlung;
- die Zahl der Urlaubstage und Prinzipien ihrer Verteilung außerhalb der Unterrichtszeit;
- Regeln für Teilzeitarbeit, die mit den pädagogischen Erfordernissen der Schule vereinbar sind;
- die jährliche Arbeitszeit und der Umfang der Anwesenheitszeit (Präsenz);
- die Zeiten für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern;
- Regelungen der Fortbildung (im Prinzip außerhalb der Unterrichtszeit);
- Pflichten und Rechte gegenüber dem Kollegium und der Schulleitung.

Dabei müssen die heute gültigen ausbildungs- und schulformbezogenen Regelungen der Bezahlung und Festlegung von Arbeitsverpflichtungen durch aufgabenbezogene Regelungen ersetzt werden.

Die Regelungen der Arbeitsbedingungen sind schulintern wie schulextern regelmäßig zu evaluieren; dafür sind zentral Regeln der Mitbestimmung festzulegen.

Internationale Erfahrungen zeigen, dass ein solcher Umbau der Arbeitsbedingungen machbar ist. In den USA haben die Lehrkräfte in den jeweiligen Unterrichtsräumen ihren Arbeitsplatz, in Schweden teilen sich mehrere Lehrkräfte einen Raum, in Japan wiederum sind dies sehr viele. Arbeitsverträge z.B. von kanadischen Lehrern beziehen sich nicht ausschließlich auf die Unterrichtsstunden, sondern decken auch extracurriculare Aktivitäten sowie die Übernahme von Verantwortung in Projekten der Schulentwicklung ab. Grundlage der Arbeitsverträge ist die Festlegung, dass der Arbeitsplatz eines Lehrers auch während der Arbeitsstunden, die er nicht im Unterricht verbringt, in der Schule ist. Dazu stehen den Lehrern Arbeitsräume mit Schreibtischen und PCs zur Verfügung. Gemeinsame Arbeitsräume und Arbeitszeiten ermög-

lichen die fortlaufende Zusammenarbeit der Lehrer bei der Entwicklung ihrer Schule. In Schweden hat die Umstellung der Lehrerarbeitszeit zu Beginn der 90er-Jahre nach anfänglicher Unruhe zu einer größeren Zufriedenheit der Lehrpersonen beigetragen.

### 3.2 Laufbahn

Die Kommission plädiert für ein Berufsverständnis und damit auch für Laufbahnregelungen, die von Vielfalt und Wechsel geprägt sind. Innovation, neue Erfahrungen und Kreativität sind institutionell zu erleichtern, etwa indem die Verweildauer an einer Schule im Prinzip zeitlich begrenzt (acht bis zehn Jahre) wird. Das Sabbatjahr ist in unterschiedlicher Form, z.B. für Praktika in der Arbeitswelt oder spezifische Fortbildungsvorhaben, als wiederkehrende normale Laufbahnstation für alle Lehrpersonen einzuführen.

Die Laufbahn für Lehrkräfte soll für Quereinsteiger an den unterschiedlichen Stationen geöffnet werden. So sollen sowohl pädagogisch qualifizierende Studien auf anderen Qualifikationen aufbauen als auch berufsbegleitend erworben werden können.

Die Laufbahnmöglichkeiten im Lehrerberuf sollen ausgebaut werden, z.B. durch Wechsel der Schulform oder durch (dauerhafte oder zeitweilige) Übernahme von Aufgaben in der Lehrerbildung; die Möglichkeiten des Wechsels in andere pädagogische oder schulnahe Berufe (z.B. Erwachsenenbildung, Jugendbildung, Curriculaentwicklung, Lehrbucharbeit, Erarbeitung von Software) sowie Tätigkeiten mit Vermittlungskompetenz außerhalb des Bildungsbereiches sind zu erleichtern. Das Laufbahnrecht muss mehr Möglichkeiten als bisher vorsehen, für besondere Aufgaben Funktionszulagen auf Zeit zu vergeben. Hierüber muss auch die Schule entscheiden können.

Die Kommission hält es für wünschenswert, besondere Leistungen in der Berufsausübung zu »honorieren«. Die derzeit diskutierten finanziellen Modelle sind allerdings unbefriedigend, da sie entweder Tätigkeiten honorieren, die nicht zum Kerngeschäft des Berufs gehören, oder so angelegt sind, dass Willkür nicht ausgeschlossen werden kann, oder auf einen Missbrauch im Sinne eines Anciennitätsprinzips hinauslaufen. Wünschenswert wäre es, wenn Lehrpersonen, die sich besonders anstrengen und Erfolge vorzuweisen haben, dafür eine spürbare Anerkennung erhielten – sei es in Form von zusätzlicher individueller Fortbildung, sei es in Form besserer Laufbahnmöglichkeiten. Zu prüfen ist auch, welche Formen der Anerkennung eingeführt werden können; mögen Ehrungen wie in den USA, Kanada oder wie früher in der DDR auf Befremden stoßen, so erfüllen sie doch eine wichtige Funktion, die derzeit in Deutschland kein Äquivalent hat.

Für Lehrpersonen, die nach langjähriger Berufstätigkeit trotz Fortbildung sich nicht mehr in der Lage sehen, die gestellten Aufgaben zu erfüllen, müssen sozial verträgliche Ausstiegsmöglichkeiten aus dem Lehrberuf geschaffen werden.

### 3.3 Unterstützungssysteme und Fortbildung

Die Schulentwicklung ist systematisch schulintern sowie durch Unterstützungssysteme zu fördern. Dabei geht es auch um die Rationalisierung von Arbeit und um einen rationalen Ressourceneinsatz, sodass Lehrpersonen von Routineaufgaben und Aufgaben mit großem Aufwand befreit werden und Zeit für pädagogische Arbeit gewinnen.

Fort- und Weiterbildung ist sowohl individuelle Angelegenheit einer jeden Lehrperson als auch – sehr viel stärker als bisher – gemeinsame Angelegenheit eines Kollegiums; sie ist Teil einer zu evaluierenden Entwicklung einer Schule. Eine autonome Schule braucht ein Fortbildungsbudget, das sie zur Unterstützung ihrer eigenen Entwicklung nutzt.

Die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen ist für Lehrpersonen verpflichtend und Teil der beruflichen Qualifikation, die regelmäßig überprüft wird. Sie ist zugleich Voraussetzung für unterschiedliche Laufbahn- und Karrieremöglichkeiten.

Einen Teil ihres Fortbildungsangebots kann eine Schule intern organisieren, wenn einzelne Lehrpersonen sich in bestimmten Teilaspekten der Schulentwicklung qualifizieren und diese zu einem Bestandteil ihres persönlichen Entwicklungsportfolios machen. Derart kann professionelles Wissen von einzelnen Lehrern erarbeitet werden, die es dann in Form von innerschulischer Fortbildung und Peer Coaching an ihre Kollegen weitergeben. Solche Synergien in der Professionalisierung und Fortbildung haben in vielen kanadischen Schulen zu einem hohen Grad an pädagogischer Lehrerexpertise in den unterschiedlichen Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung geführt.

## 4. Schulleitung

Die Rolle der Schulleitung wird sich mit der Reform der Schulen ganz erheblich verändern. Das bisherige Schulleiterverständnis ist wenig eindeutig, es wird vielfach von der Vorstellung des »Primus inter pares« bestimmt: der Schulleiter kommt aus der Lehrerlaufbahn und ist im Kollegium eine Lehrperson unter vielen; die Leitungsfunktion wird kaum herausgehoben. Diese Konstruktion ist für eine autonome Schule – mit mehr Entscheidungskompetenz als bisher – dysfunktional, die Aufgaben der Schulleitung müssen daher neu bestimmt werden.

Mit einer größeren Autonomie für die einzelne Schule geht ein Teil der Aufgaben der bisherigen Schulaufsicht und Schulverwaltung an die Schule über. Das Schulprogramm, die interne Evaluation, die Personalentwicklung und Fortbildungskonzepte sowie der Haushalt werden schulintern erarbeitet und weitgehend entschieden. Dazu bedarf es klarer Entscheidungsstrukturen und Zuständigkeitsregelungen.

Deshalb muss die Leitungsfunktion der Schulleitung klar herausgestellt werden (»Leadership«). Die Verantwortlichkeit für die pädagogische Arbeit wird größer, die

Schulleitung regt die pädagogische Entwicklung der Schule an, sie erhält zusätzliche Aufgaben wie Management und Personalentwicklung, sie fördert und fordert die Kooperation und sorgt für die Rechenschaftslegung der Schule. Das Leitbild muss von einer »flachen Hierarchie« und einer klugen Führungsstrategie bestimmt sein. Zu den erforderlichen Kompetenzen gehören Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Innovationsbereitschaft, Organisationskompetenz (auch für die Haushaltsführung), Personalführung, Management.

Die Schulleitung ist insbesondere dafür verantwortlich, dass ein Schulprogramm erarbeitet und die interne Evaluation organisiert wird, dass die jährlichen Berichte über die Arbeit erstellt werden und ein Fortbildungskonzept konzipiert wird. Diese Aufgaben müssen nicht von der Schulleitung selbst durchgeführt, aber von ihr organisiert und verantwortet werden.

Die Schulleitung muss über die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und der anderen Personen informiert sein und ihre Qualität beurteilen können. Sie braucht Fähigkeiten für die Führung des Personals, die Personalentwicklung, ggf. auch für die Beratung von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie einschlägige Rechtskenntnisse. Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin ist Vorgesetzter der in der Schule tätigen Personen und ihnen gegenüber in festzulegenden Bereichen weisungsbefugt.

Die Schulleitung ist Schnittstelle zwischen Schulaufsicht/Administration und Schule. Gegenüber der Administration vertritt die Schulleitung die Schule und handelt die Rahmenbedingungen aus, unter denen sie die Schule nach rechtlichen Vorgaben leitet. Die Schulleitung ist wichtiger Vermittler zwischen schulischem Umfeld und Schule, ihr obliegt die Außenvertretung der Schule; sie ist Ansprechpartner für außerschulische Partner. Sie muss diese Kontakte nicht selbst herstellen und pflegen, aber muss auch hier anregen und Netzwerke knüpfen.

Die Schulleitung wird – je nach Größe der Schule – aus einer oder mehreren Personen bestehen. Innerhalb einer mehrköpfigen Schulleitung müssen die Verantwortlichkeiten sehr deutlich festgelegt sein. Eine Schulleitung wird vom leitenden Gremium einer Schule (z.B. der Schulkonferenz) gewählt. Die Amtszeit ist jeweils begrenzt (z.B. fünf, acht, zehn Jahre); eine Wiederwahl muss möglich sein, es gibt aber eine Höchstgrenze für die Amtsausübung.

Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin sollte nicht mehr ausschließlich aus der Lehrerschaft kommen; diese Position sollte auch für andere Führungskräfte interessant sein, insbesondere aus schulnahen Tätigkeitsbereichen wie Unterstützungssystemen, Universitäten, Schulverwaltung. Alle schulischen Führungsfunktionen sind öffentlich auszuschreiben und in einem transparenten Verfahren zügig zu besetzen. Es muss sowohl für die Bewerber als auch für die neuen Funktionsträger ein besonderes Fortbildungsprogramm geben, das sie für die Tätigkeit qualifiziert bzw. die Funktionsübernahme begleitet. Dazu sollten Praktika bei anderen Leitungskräften, z.B. von Unternehmen oder Organisationen, sowie eine Mentorentätigkeit durch diese gehören.

## 5. Rekrutierung und Ausbildung

### 5.1 Rekrutierung

Eine bessere Berufsausbildung und ein neues Berufsverständnis der Lehrpersonen ist nach Meinung der Bildungskommission mit einer diversifizierten Rekrutierung für den Beruf vereinbar. Eine Vielfalt unterschiedlicher Ausbildungs-, Berufs- und Lebenserfahrungen kommt der Gestaltung einer Schule zugute. Quereinsteiger in den Lehrberuf sind daher erwünscht; Voraussetzung ist eine jeweils hinreichende pädagogisch-didaktische Nachqualifizierung unter klar definierten Bedingungen. Im Gefolge des Ausbaus der EU sollte die Zahl von Lehrpersonen aus anderen EU-Staaten wachsen (bis zu 10–20 Prozent eines Kollegiums) – und zwar nicht nur als *native speakers*, sondern für jede unterrichtliche und pädagogische Aufgabe.

Für den Nachwuchs des Lehrberufes gibt es derzeit keine Auswahlkriterien. Dies ist zweifelsohne ein Mangel. Eine Auswahl scheitert daran, dass es im Prinzip keinen Überhang an Bewerbern gibt wie etwa für den Arztberuf. Ziel muss es aber sein, die Besten eines Jahrgangs für die Schule zu gewinnen. Zuwendung zu Kindern, ein hohes Engagement und die Bereitschaft, sich ständig neuen Herausforderungen zu stellen, müssen Voraussetzung für den Lehrberuf sein. Die Ausbildung sollte so gestaltet werden, dass die Studierenden immer wieder Gelegenheit haben, ihre Berufseignung zu überprüfen. Unterschiedliche Modelle der Auswahl, auch in anderen Ländern, sollten auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden.

Alle sozialen, pflegerischen und erzieherischen Berufe weisen einen hohen Frauenanteil auf und haben in der Regel weniger strukturierte Ausbildungsgänge, niedrige Einkommen und eine geringe öffentliche Anerkennung. Der Lehrberuf ist hierin hinsichtlich der Einkommen eine Ausnahme. Die Erziehung von Kindern und die Bildung von Jugendlichen für Männer attraktiver zu machen, das ist wohl eine langfristige gesellschaftliche Aufgabe. Allerdings wird ein klares Profil der Anforderungen an den Beruf hier unterstützend wirken können. Möglicherweise können diese Ziele auch erreicht werden, wenn für den Beruf mehr Karrieremöglichkeiten und für Quereinsteiger transparente Einstiegsmöglichkeiten geschaffen, das berufliche Profil verbessert und klare Anforderungen formuliert werden.

### 5.2 Ausbildung

Die Ausbildung der Lehrpersonen wird allenthalben kritisiert, insbesondere der mangelhafte Berufs- und Praxisbezug. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hatte 1999 mit der Terhart-Kommission eine Bestandsaufnahme vorgenommen und Vorschläge ausarbeiten lassen. Die Reform der Lehrerbildung ist derzeit politisches Thema in allen Bundesländern, teilweise geht man weit über die Vorschläge der Kommission hinaus, speziell wegen der Überschneidung mit der Studienreform (BA/MA-Studiengänge). Eine aussagekräftige Forschung zur Lehrerbildung fehlt.

Erst seit der Terhart-Kommission wird die Berufseingangsphase als eigenständige Ausbildungsphase wahrgenommen, ohne dass dies schon zu Folgerungen geführt hätte. Die Fort- und Weiterbildung verläuft, trotz gegenteiliger Erkenntnisse und positiver Einzelerfahrungen, im Großen und Ganzen in den traditionellen Bahnen.

Die Kommission übernimmt aus diesen Diskussionen bestimmte Grundgedanken, insbesondere solche, die das neue Berufsverständnis unterstützen können.

Der universitäre Teil der Lehrerbildung ist alleinige Angelegenheit der Universität, das gilt auch für die Prüfung (die Erste Staatsprüfung entfällt); die Länder formulieren die Anforderungen, die ein Bewerber für eine Lehrerstelle erfüllen muss. Wie eine Universität den Studiengang strukturiert, ist ihre Angelegenheit. Denkbar sind eine grundständige Ausbildung, aber auch eine konsekutive Ausbildung in unterschiedlicher Form (Fachdisziplinen – Erziehungswissenschaft oder umgekehrt). Auf jeden Fall sind die nachfolgend dargestellten Aufgaben zu erfüllen.

Für die Lehrerausbildung ist ein verbindlicher Studiengang und die verantwortliche Steuerung der Ausbildung durch eine universitäre Instanz (z.B. ein Lehrerbildungszentrum oder eine pädagogische Fakultät) unerlässlich.

Zentral ist eine intensive erziehungswissenschaftliche und psychologische Ausbildung. Dazu gehört zum einen der Erwerb differenzierter lern- und entwicklungspsychologischer Kenntnisse, ein fundiertes Wissen über die Praktikabilität und Leistungsfähigkeit der vielfältigen Lehr- und Lernformen sowie Kenntnisse über motivierende und demotivierende Unterrichtsarrangements. Zum anderen sind Kompetenzen zum wissenschaftlich-reflexiven Umgang mit Unterrichts- und Erziehungsproblemen, ein schulpädagogisches Fachwissen und Kenntnisse über Formen der Evaluation, über Qualitätsstandards und Kooperation im schulischen Kontext notwendiger Bestandteil der Ausbildung. Diese Kompetenzen werden schulstufenspezifisch zu differenzieren sein.

Im Kontext einer so veränderten Ausbildung möchten wir ausdrücklich auf die Notwendigkeit einer veränderten Fokussierung der Bildungs- und Erziehungswissenschaft sowie ihrer Forschung hinweisen. Die Erziehungswissenschaft ist die Berufswissenschaft für den Lehrberuf. Die Lehr- und Lernforschung, unterrichtsnahe Forschung und selbst die schulpädagogische Forschung werden unzureichend betrieben. Eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die einen engen Bezug zur Profession des Lehrberufs aufweist, lässt nicht allein einen Qualitätssprung in den Kenntnissen über eine erfolgreiche Unterrichtspraxis erwarten, sie wäre zugleich auch ein Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften. Ebenso zentral ist die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung. Beides gemeinsam muss eine Lehrperson zu einem Urteil über fachliche Sachverhalte befähigen sowie dazu, das Fach in seiner eigenständigen Struktur zu unterrichten, die jeweiligen Leistungen des Faches zur Lösung gesellschaftlicher Probleme aufzuweisen und den möglichen Beitrag des Faches für zukunftsfähige gesellschaftliche Innovationen zu vermitteln. Dies erfordert auch die Fähigkeit zu fächerübergreifendem und projektförmigem Unterricht.

Teil der wissenschaftlichen Qualität der Ausbildung ist eine interdisziplinäre Ausrichtung, also die Kompetenz, unterschiedliche wissenschaftliche Sichtweisen auf denselben Sachverhalt zu kennen. Interdisziplinär ausgerichtete, problemlösungs- und handlungsorientierte Kompetenzen zu erwerben – dies ist in die Ausbildung (z.B. als eigenständiges Segment etwa in Form eines »Interdisziplinären Semesters«) einzuplanen, indem Fachwissenschaft und -didaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie kooperieren, damit Studierende lernen, ein spezifisches Aufgabenfeld (etwa Nachhaltigkeit, Gesundheit, demokratisches Handeln, interkulturelles Lernen) interdisziplinär zu bearbeiten.

Die gesamte Ausbildung muss zudem einen intensiven Praxisbezug aufweisen; dafür sind Ausbildungsschulen ein geeignetes Instrument.

In der Ausbildung wird auch die Grundlage zu einem wissenschaftsorientierten Berufsethos geschaffen: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Tätigkeit müssen immer wieder überprüft werden, eine Lehrperson muss sich über deren Weiterentwicklung kontinuierlich informieren. Die Gegenstände und Themen, die im Unterricht bearbeitet werden, müssen selbst auch kontinuierlich weiterentwickelt werden. (Darauf wird in unserer nächsten Empfehlung zum Curriculum intensiver eingegangen werden.)

### *5.3 Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase*

Der Vorbereitungsdienst, also die Phase der Ausbildung, die die Berufsfertigkeiten vermittelt, gilt als problematisch. Wird er in der bisherigen Form beibehalten, so sollte der Staat befugt sein, durch ein Auswahlverfahren den Zugang zum Vorbereitungsdienst und damit zum Beruf zu klären. Wird diese Phase aufgeteilt zwischen Universität und Schuldienst, so wird der Universität die Ausbildung zur Berufsfertigkeit mitübertragen, die Aufnahme in den Schuldienst erfolgt dann probeweise in einer Berufseingangsphase.

Die ersten zwei bis drei Berufsjahre sind – im Probeverhältnis – in jedem Fall als Berufseingangsphase zu konzipieren; in ihr hat die Lehrperson die Eignung für die beruflichen Aufgaben zu erproben. Die Unterrichtsverpflichtung sollte reduziert sein und eine Anleitung durch Mentoren den Berufseinstieg erleichtern; die Mentoren sollen im Prinzip von der Lehrperson selbst gewählt werden. Für diese Berufseingangsphase ist eine schulinterne berufsbegleitende praktische und theoretische Fortbildung einzurichten.

## **6. Schlussbemerkung**

Wer den Reformbedarf von Schulen mit einer Reform des Lehrberufs verbindet, begibt sich auf vermintes Gelände, ist doch die Debatte über Lehrpersonen sehr stark durch Vorurteile belastet; diese dürfen allerdings einen konstruktiven Dialog über

den Beruf nicht verhindern. Der Kommission geht es darum, sowohl Reformbedarfe offen zu legen als auch zu einem Gesprächsklima beizutragen, in dem unterschiedliche Vorstellungen über die Entwicklung des Lehrberufs ausgetragen werden können. Der Kommission liegt es fern, das Engagement vieler Lehrpersonen gering zu schätzen; wir wollen sie für notwendige Reformen gewinnen, wir erheben keine Vorwürfe, sondern suchen Erklärungen für Fehlentwicklungen in falsch gelegten Strukturen des Berufes und machen Vorschläge für deren Änderungen.

Die Empfehlung richtet sich an alle, die sich in der Bildungspolitik engagieren. Primäre Adressaten sind die Lehrpersonen und ihre Organisationen. Es ist die Überzeugung der Kommission, dass wesentliche Reformen der Schule nur mit, nicht gegen die Lehrerschaft durchgeführt werden können; ebenso gilt aber, dass ohne wesentliche Reformen in Berufspraxis und Berufsverständnis Arbeit und Ansehen von Lehrpersonen sich nicht bessern werden. Daher ist es entscheidend, dass die Lehrerschaft und ihre Organisationen die Reform des Berufes mittragen, wenn nicht gar selbst initiieren.

## Literatur

- Bauer, Karl-Oswald/Kanders, M.: Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Rolff, H.-G., u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11. Weinheim und München 2000.
- Bauer, K.-O./Kanders, M.: Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Rolff, H.-G., u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10. Weinheim und München 1998.
- Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2. Weinheim und München 1999.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen 2001.
- Falkenberg, M.: Einstellung und Wahrnehmung: Orientierungen von Lehrern vor der Organisationswirklichkeit von Schule, Arbeitsbericht Nr.13, FU, Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie, herausgegeben von P. Hübner. Berlin 2000.
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. München 1998.
- Gehrmann, Axel: Der professionelle Lehrer. Habilitationsschrift 2001.
- Gehrmann, Axel: Gewandelte Lehrerrolle in Ost und West. In: Döbert, H., u.a. (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Opladen 2002.
- Hübner, Peter: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW Berlin 1994.
- Jerusalem, Matthias/Hopf, Dieter: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft. Weinheim und Basel 2002.
- Journal für Schulentwicklung: Lehrerarbeit. Zeit und Schulentwicklung, Heft 2. Innsbruck 1998.
- Meraner, Rudolf u.a.: Innovationen in Schulen unterstützen. Pädagogisches Institut, Bozen 2001.
- Oser, Fritz: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen 1998.
- Rolff, H.-G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11. Weinheim und München 2000.
- Schaarschmitt, Uwe/Fischer, Andreas W.: Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen 2001.
- Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel 2002.