

Zukunft des Lehrberufs – was müssen Lehrpersonen können?

Überlegungen vor dem Hintergrund
des Thesenpapiers bzw. der Studie 18A "Leitbild Lehrberuf" der EDK

Meine Damen und Herren

Die Frage, was Lehrpersonen heute und künftig können müssen, ist gewiss eine wichtige und interessante Frage. Sie und mich jedenfalls interessiert sie selbst an einem Samstagmorgen. Interessanter noch und gewissermassen auch brisanter erscheint mir mittlerweile aber die Frage zu sein: Von wem soll diese Diskussion geführt werden, und mit wem – und wo? Mein Interesse an dieser zweiten Frage ist während der Arbeit an den Thesen zum Lehrberuf der EDK-Task Force, vollends aber nach der Veröffentlichung des Thesenpapiers stetig gewachsen. Warum? Der Grund ist einfach: Weil Diskussionen, die am falschen Ort geführt werden, dazu neigen, nicht nur ihren Gegenstand zu verfehlen, sondern auch die angestrebte Wirkung – was interessant wäre, kommt nicht zur Sprache, wird abgewehrt oder sonst wie unschädlich gemacht. Dies dafür nachhaltig. Die spannendsten Gespräche zu dem, was Lehrpersonen können müssen, habe ich seit Publikation der Thesen im kleinsten Kreise geführt, sozusagen hinter vorgehaltener Hand – mit *Lehrpersonen* einerseits und mit *Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern* andererseits. Dieses hier ist also definitiv kein falscher Ort. Ich werde es ganz allein zu verantworten haben, wenn Sie am Mittag feststellen sollten: Gegenstand verfehlt, Gespräch gescheitert. Deshalb verschiebe ich die Auskünfte über die falschen Orte der Diskussion auf später (und damit auch alle Fragen im Zusammenhang mit der EDK-Kampagne zum Lehrberuf) und komme nun schnell zur Sache, die ich wie folgt gliedere:

- I. *Zehn Vorannahmen*, die meine Vorstellung von der Zukunft des Lehrberufs bestimmen
- II. Die Lehrpersonen können viel, aber eines können sie zu wenig: ihre eigene Zukunft gestalten (*drei historische Lehrerbilder und ein neues*, das den Mangel wettmachen könnte)
- III. Schule und Lehrberuf im Zeichen der *Projekt-Metapher*
- IV. Probe aufs Exempel: Die umstrittene These 2, die *Schule nicht als Kerngeschäft des Unterrichts, sondern als Zentrum des Sozialen* beschreibt

I. Zehn Grundannahmen

Im Folgenden schildere ich blitzlichtartig die Grundannahmen, die beim Verfassen des Berichts und damit der Thesen der EDK massgebend waren. Es sind wie gesagt zehn Punkte:

1. Es ist davon auszugehen, dass die **Gesellschaft** sich seit dem letzten Jahrhundert in einem gewaltigen *Prozess der Transformation und der Veränderung* befindet. Wandel und Veränderung sind endemisch für die Gesellschaft von heute und morgen. Wir sind sozusagen dazu „verurteilt“, eine *lernende Gesellschaft* zu werden. Die Kompetenz, mit dem Wandel umzugehen, ihn zu verstehen und zu gestalten, ist die Schlüsselkompetenz von morgen.

2. Das Bildungs- und Erziehungssystem ist in einem besonderen Masse von diesem Wandel betroffen und herausgefordert. Während sich im Kontext der Schule die Familie, die Kirche, die Nachbarschaft, die Jugend (Peer-Groups) oder die Medien gewaltig verändert haben, hat die Schule vergleichbar viele ihrer traditionellen Arbeitsformen und Organisationsstrukturen bewahrt. Hatte die Schule einst das Gleichgewicht von Bewahren und Erneuern pädagogisch souverän gestalten können, so droht sie heute – als allzu beladene und beharrende Institution – *von den Folgen des temporeichen gesellschaftlichen Erneuerungsprozesses fremdbestimmt, ja selber zum Opfer gemacht zu werden*. Die Zusammenarbeit und die Arbeitsteilung zwischen Schule und Schulumfeld (vor allem Elternhaus) müssen neu vereinbart werden. Die professionellen Pädagoginnen und Pädagogen haben dabei eine *aktive Rolle* zu spielen. Unter ihrer Leitung sollen die Schulen bei Bedarf zu „Zentren des Sozialen“ ausgebaut werden.

3. Die Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – Politik, Verwaltung, Schule und Lehrpersonen – spielen eine zentrale Rolle bei der *Schaffung lernender Gesellschaften*. In ihrem Steuerungs- und Kommunikationsverhalten respektieren namentlich **Bildungspolitik und Bildungsverwaltung** die Bedeutung und das Ausmass der anstehenden Veränderungsprozesse. Die Systemverantwortlichen haben dafür zu sorgen, dass die Akteure auf allen Ebenen, von der Chefbeamtin bis zum Schüler, die Lektion des Wandels lernen können, damit sie imstande sind, ihre Aufgaben eigenständig wahrzunehmen und zu gestalten. Das ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe des Kommunikationsaufbaus und der Kulturveränderung. Sie ist bei weitem noch nicht überall erkannt.

4. Dass namentlich **Schulen** wesentlich zur Entwicklung einer lernenden Gesellschaft beitragen und daher – als künftige Kompetenzzentren für das Lernen – selber lernende Organisationen werden müssen, liegt auf der Hand. Die Literatur dazu wächst (Fullan, Dalin, Rolff u.v.a.), und die aktuellen Anstrengungen, im Schulsystem die Selbststeuerungskräfte bzw. die Gestaltungsfreiräume der Einzelschule zu stärken, ebnen den Weg dorthin. Der Umbau von einer bürokratisch eingebundenen Schule zu einer lebendigen Lerngemeinschaft ist heute das zentrale Zukunftsprojekt der Schule selber: Die Herausforderung besteht darin, im eher veränderungsfeindlichen Bildungssystem Veränderung zum permanenten Thema zu machen, nicht nur einzelne Reformen zu bewältigen, sondern den fachkundigen Umgang mit Veränderungen als einen normalen Bestandteil der Arbeit an Schulen, als einen – wie Fullan (1999, S. 19) sagt – „*way of life*“ wahrzunehmen. Schulen als *lernende Organisationen* gestalten: Das ist leichter gesagt als getan. Wie Schulen nämlich konkret *lernende Schulen* werden, können gewissermassen nur Schulen beantworten, die sich auf diesen Lernweg begeben. Die Aufgabe der lokalen Schulbehörden, insbesondere jedoch der Schulleitungen und der Kollegien ist es, die von der Teilautonomie offerierten Freiräume auch zu *nutzen* und die eigene Schule als lernende Organisation einzurichten. Zur Gestaltung von Lernumgebungen, die den Schüler/-innen vielfältige Möglichkeiten eröffnen, entsprechend ihren biographischen Lernvoraussetzungen selbststeuernd zu lernen, benötigen Lehrpersonen grosse Freiheiten sowie die Mittel und die Fähigkeiten, diese Aufgabe verantwortungsvoll erfüllen zu können.

5. Lehrpersonen haben sich selber als *Lernende* zu begreifen und entsprechend zu verhalten. Sie gestalten die Zukunft der Schule gemeinsam mit Kolleg/-innen, Schüler/-innen und Eltern im Sinne einer „Gemeinschaft der Lernenden“. Für die Lehrpersonen, deren traditio-

nelles Geschäft die Vermittlung von Wissen ist, ist möglicherweise die grösste Herausforderung die, mit *Nicht-Wissen* umzugehen. Doch eben dies ist in einer Zeit, wo morgen so vieles so ganz anders ist als gestern, in hohem Masse gefordert: In einem vielfach ungewissen Kontext muss die Lehrperson fähig sein, unterschiedlichste Lerngegenstände – für die Schüler/-innen ebenso wie für sich selber oder die Schule als ganze – zu explorieren. Schule und Lehrberuf sind so auszustatten, dass sie *pädagogische (Lern-)Modelle für Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit* sein können.

6. Die Reformen des Schulsystems in den letzten 10 bis 20 Jahren gingen in die *richtige Richtung*. Trotzdem zeigen sich viele Lehrpersonen reform- und projektmüde. Eine Aufbruchstimmung ist gegenwärtig höchstens punktuell wahrnehmbar. Insgesamt zeigt sich in Untersuchungen das Bild einer zeitlich und psychisch stark belasteten Lehrerschaft und von Schulleitungen in prekärer Stellung. Heute braucht es *mutige, konsequente Entscheide*, die entweder auf die Traditionskarte setzen, dann aber die Reformen beenden, oder die Reformen fortsetzen, dann aber mit Schwung und entsprechenden Ressourcen. Denn in „einem Umfeld, das ständig Veränderungen erwartet und gleichzeitig ein konservatives System aufrechterhält, können sich die Probleme nur verschlimmern“ (Fullan 1999).

7. Die wichtigsten Gestalter/-innen des Transformationsprozesses bleiben dennoch die *Lehrpersonen*. Sie haben dem Zukunftsprojekt einer bewusst veränderten Schule pädagogisches Profil zu geben. Was vielen von ihnen heute dazu fehlt, sind förderliche Rahmenbedingungen (vor allem Zeit, aber auch eine bessere räumliche, organisatorische und personelle Infrastruktur) und professionelle Voraussetzungen (vorab die eigene Veränderungskompetenz). Das Wesentliche lernen sie voneinander: Zu diesem Zweck sind Lern-Netzwerke interessierter Schulen und Schulteams sowie – im Sinne einer Orientierung an Best Practice – das systematische Lernen von und mit andern Schulen zu fördern, die schon ein paar Schritte voraus sind.

8. Auf das künftige Berufsbild der Lehrperson bezogen bedeutet dies, dass die historischen Bilder des Lehrberufs – im II. Teil komme ich darauf zu sprechen – der Ergänzung bedürfen. Wenn sich die Lehrperson nicht *auch* als **Projektgestalterin** begreift, die aktiv die heutige Instruktionsschule zur lernenden Schule umgestaltet, dürfte die Schule der Spielball schulexterner Forderungen bleiben. Damit würden die Schüler/-innen weder die Lernumgebung noch das Lernmodell (in Gestalt ihrer Lehrperson) vorfinden, die sie zum selbstgesteuerten Lernen hinführten; und der lernenden Organisation Schule würde das pulsierende Herz fehlen, was dazu führte, dass etliche Strategien einer Wirksamkeitserhöhung des Bildungssystems blutleer blieben – weil sie nur politisch gewährt, aber nicht pädagogisch gestaltet würden.

9. In der Sozialgeschichte des Lehrberufs sind hauptsächlich drei Kontinuitätslinien erkennbar: die *Ausdifferenzierung* (z.T. auch Annäherung) der Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen, die *Feminisierung* sowie die unvollständige **Professionalisierung des Lehrberufs**. Die erwähnte Veränderungs- oder Projektkompetenz der Lehrperson (vgl. 8 sowie Teile II und III) hat daher nicht nur für die offensive Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu gelten, sondern auch für die *Weiterentwicklung der eigenen Profession bzw. der eigenen Professionalität*. Die für den Lehrberuf konstitutive Grundspannung zwischen pädagogischem und öffentlichem Auftrag, zwischen den Anforderungen der Schule als einer eigen-

sinnigen Bildungsinstanz und den Vorgaben des politisch-administrativen Systems ist zunehmend zugunsten einer gestärkten Selbstverantwortung der Profession zu lockern.

10. Die Schule steht heute nicht einfach nur vor ihrer alltäglichen Fortentwicklung, sondern vor einer *grundlegenden Transformation*. Wir können darauf sehr unterschiedlich reagieren und der Schule sehr unterschiedliche Aufgaben zuordnen. Der Genfer Bildungssoziologe Hutmacher hat dies im Auftrag der OECD in sechs Szenarien aufgefangen; im Bericht der EDK haben wir daraus drei Hauptszenarien gemacht (vgl. EDK-Studie 18A, S. 33-42; OECD/CERI 2001, S. 133-159) und das Szenario B: **Stärkung der Schule** bevorzugt. Für die Lehrperson bedeutet dies: Sie ist nicht die bürokratisch gefangene Berufsperson wie in Szenario A (also gewissermassen von einer zentralen Bildungsadministration fremdgesteuert) und sie ist auch nicht die politisch freigesetzte Berufsperson wie in Szenario C (wo sie sozusagen dem Gesetz des Marktes und den jeweils aktuellen und individuellen Bildungs- und Konsumbedürfnissen ausgesetzt ist), sondern sie ist eine Fachperson für das Lernen, die sich in „Schlüsselzentren der Gesellschaft“ (Hutmacher), in „Zentren des Sozialen“ (EDK-These 2) bewegt, die wir Schulen nennen.

Sie sehen: Im Zentrum unserer Überlegungen steht die *selbstbewusste Lehrperson*. Nur, ist sie das nicht bereits? Jein. Ja, wenn es um die Gestaltung ihres Unterrichts geht, nein, wenn es um die Organisation des schulischen Lernens als einer zentralen Dienstleistung gegenüber der Öffentlichkeit geht (Service au public). Die Wahrnehmung der Schule als *Organisation* ist der Schwachpunkt: Ohne Organisationen jedoch ist heute weder das berufliche noch das private Leben vorstellbar. Was nicht von Organisationen bearbeitet wird, wird in der Gesellschaft, zumindest im öffentlichen Raum, kaum wahrgenommen. Oder positiv gewendet: Die Fähigkeit der Gesellschaft, anstehende Probleme zu bewältigen, ist in einem hohen Masse auf leistungsfähige Organisationen angewiesen. Der gesellschaftliche Wandel wird in Organisationen am wirkungsvollsten aufgefangen und bearbeitet, nicht (mehr) in Familien, losen Gruppen oder gar von Einzelpersonen. Daher lässt sich behaupten, dass *Gesellschaftsreform heute als Organisationsreform zu denken* ist, als Reform gesellschaftlich relevanter Organisationen mit dem Ziel, ihre Kapazitäten zur eigenen Weiterentwicklung – Stichwort: Selbststeuerung – zu erhalten und zu steigern. Mit dieser Einsicht sieht sich gegenwärtig auch der Lehrberuf konfrontiert.

II. Drei historische Lehrerbilder und ein neues

Als Grundlage für die folgende Typologie von Berufsbildern dienen die drei von Ewald Terhart (2002a) präsentierten Lehrerbilder: das idealistische, das technokratische und das pragmatisch-realistische. Ich habe sie weiterentwickelt und ergänzt: Namentlich neu hinzugefügt habe ich – vor dem Hintergrund der demokratisch orientierten schweizerischen Schulgeschichte – das demokratische Lehrerbild, und das pragmatische Lehrerbild habe ich gegenüber Terhart (teils in eine andere Richtung) ergänzt und fortentwickelt. Die drei ersten Spalten der dabei entstandenen Matrix handeln von drei Grundvorstellungen der Lehrperson, die historisch gewachsen und noch immer wirksam sind – als Selbst-, aber auch als Fremdbilder. In Reinform werden sie – wie alle Leitbilder oder Typen – wohl selten vorkommen, eher das eine Bild akzentuiert, aber kombiniert mit Elementen der jeweils anderen.

	Charismatisches Lehrerbild	Demokratisches Lehrerbild	Technokratisches Lehrerbild	Pragmatisches Lehrerbild
Lehrberuf als...	KUNST	POLITIK	TECHNIK	PROJEKT
Lehrperson als...	Künstler/-in	Erste/r Bürger/-in	Ingenieur	Projektgestalter/-in
Zentrum	Person/Persönlichkeit	Verantwortung für res publica	Funktionalität	Verantwortung für Schulqualität
Basis	Intuition, persönliche Erfahrung, Charisma	Intuition, Charisma, Abstimmungsprozesse	empirisch ermittelte Unterrichtswissenschaft	Fach- und Innovations- kompetenz
Modus	(Selbst-)Verwirklichung Gestaltung	Selbstbestimmung, Demo- kratieerziehung	Vermittlung Adaption	Entwicklung Problemlösungen
Schule als ...	modellhafter Lebensraum	Polis im Kleinen, Mikro-Demokratie	arrangierter Lernraum	lernende Organisation
Horizont	ideale Gemeinschaft	funktionierende Gemeinschaft	funktionierende Gesellschaft	sich wandelnde Gesellschaft
Berufswahl als ...	Berufung (besondere Eignung)	öffentliche Mission (besonderes Vorbild)	Beruf (gute Ausbildung)	Mandat / Aufgabe (besonderer Einsatz)
Arbeitsweise	eher Einzelkämpfer	teils Einzelkämpfer, teils Teamworker	teils Einzelkämpfer, teils Teamworker	Team- und Networker
Berufsrolle	schwach abgegrenzt	schwach abgegrenzt	funktionspezifisch begrenzt	reflektierte Grenzziehungen
Rollenwahr- nehmung	kaum reflektiert: Fachperson als Person (Rollenidentität)	kaum reflektiert: Amtsperson und Fachperson und Person (Rollenintegration)	kaum reflektiert: Fachperson und Person (Rollenindifferenz)	reflektiert: Schüler/Kind bzw. Lehrperson/Person (Rollendifferenzierung)
Arbeitsform	Improvisation, Schöpfung	Abstimmung	Rezepte	Projekte, Experimente
Hauptprozess	Lehren	Lehren und lernen, aufeinan- der bezogen	Lehren und Lernen lehren	Lernen organisieren und Lernen lernen
Lernbegriff	Imitatives Lernen	Modell-Lernen	Modell-Lernen	entdeckendes bzw. exploratives Lernen
Pädagogische Beziehung	Akzent auf Haltungs-/ Wissensvermittlung: prägen	Akzent auf Haltungs-/ Wissensvermittlung: überzeugen	Akzent auf Unterrichts- methodik: anleiten	Akzent auf je eigene Lernprozesse: auseinandersetzen
Ausbildungs- hintergrund	philosophisch- pädago- gisch-psychologisch	politisch-pädagogisch	erziehungs- und unterrichts- wissenschaftlich	Unterrichts- und projektprakti- sches Lernen und Forschen
Lehrerhandeln	Können prägt das Handeln	Sollen prägt das Handeln	Wissen leitet das Handeln	Erfahren verändert das Handeln
Lösungen sind...	personenbezogen	regelbezogen	standardisiert	massgeschneidert
Entschieden wird...	einzelnd und zufällig	regel- und mehrheitsorientiert	regelerorientiert	konsens- und aufgabenorien- tiert
Begründet wird...	subjektiv	politisch	objektiv	intersubjektiv
Motivation	Anspruch und Ergebnis im Gleichgewicht	Gleichheit und Freiheit im Gleichgewicht	Erfolg und Funktionalität im Gleichgewicht	Freiheit und Verantwortung im Gleichgewicht

Mensch und Organisation	Vertrauen auf individuelle Förderung	Vertrauen auf Mehrheitsentscheide	Glaube an „human resources“	Vertrauen in „resourceful humans“
Autorität mittels...	Positionsmacht	Amts-/Funktionsmacht	Expertenmacht	Professionalität Selber lernen (Lehrer/-in=Lernmodell)
Aussenwirkung	Lehrkunst, bei der Unberufene nicht mitdiskutieren können	Gerechte, an Chancengleichheit interessierte Schulpraxis	Modernität, Dynamik, Professionalität	Zeitgemässe und qualitätsorientierte Dienstleistung
Binnenwirkung	Berufserfolg personengebunden	Schul-/Berufserfolg leistungsabhängig	Professionalität via erlernbarer Technik	Qualität dank guter Teamarbeit und Lehr-/Lernarrangements

Berufsbild Lehrperson - Vier Facetten ihrer heutigen Wahrnehmung (Bucher / Nicolet 2003, S. 109)

Dass sich Schule und Lehrberuf heute in einer „Krise der inneren Funktionsfähigkeit“ (Edelstein 1995, S.70) befinden, hat *auch* damit zu tun, dass die verfügbaren grundlegenden Leitvorstellungen zum Lehrberuf nicht mehr ausreichen, um dem Berufsstand zu einem notwendigen Selbstverständnis und der Öffentlichkeit zu einer realistischen Wahrnehmung der Aufgabe von Lehrer/-innen zu verhelfen. Die verfügbaren Leitvorstellungen zum Lehrberuf vermögen die spannungsreiche Kluft zwischen den Erwartungen und den Erfordernissen im Lehrberuf nicht auf ein vereinbartes Mass zu reduzieren. Die vierte Spalte ist denn auch der Versuch, die fehlenden Elemente für ein zukunftstaugliches Lehrerinnen- und Lehrerbild zu bezeichnen – das „pragmatische“ Lehrerbild ist den drei traditionellen Lehrerbildern (noch) nicht gleichgestellt, sondern ergänzt sie. In Kombination mit ihnen ermöglicht es den Beteiligten, ihr Bild vom Lehrberuf mit der Berufsrealität von morgen konstruktiv zu vermitteln.

Zum Charismatischen Lehrer/-innenbild: KUNST

Terhart schreibt dazu: „Seit den Zeiten der Reformpädagogik und der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik der 20er-Jahre wurden Lehrer auf ein heroisches Leitbild verpflichtet, demzufolge sie im Interesse der Kinder und der Höherentwicklung der Kultur, in edelster Gesinnung bei klagloser Hinnahme bescheidenster Arbeits- und Lohnverhältnisse ihren Beruf als Dienst an der edlen Sache auszuüben hatten. Nur besonders geeignete Personen sollten Lehrer werden; das gute Unterrichten galt als eine Kunst, die nur begrenzt zu erlernen war“. Die einzelne Lehrerpersönlichkeit spielt in diesem Lehrerbild eine zentrale Rolle, ihr Charisma vor allem begründet gelingende Bildungsprozesse. Entsprechend ihrem edlen Menschenbild wird auch die Lehrperson zur genialen, ausserordentlichen Persönlichkeit verklärt, mit einem „Sendungsbewusstsein“ ausgestattet und ihre Aufgabe „gleichsam ins Kulturmissionarische hinaufstilisiert“. Berufspolitisch wirken diese Heroisierung des Lehrberufs und, parallel dazu, die Idealisierung des Kindes (Oelkers 1998) in der Öffentlichkeit einerseits als Aufwertung der pädagogischen Aufgabe, andererseits vergrössern sie die Distanz zu der als „wirklichkeitsfremd-hochfliegend“ wahrgenommenen Berufsgruppe. Unter den Lehrpersonen selber wird dadurch „de facto nicht selten nur eine Art kontinuierliches berufsbezogenes Schuldbewusstsein erzeugt, denn diesen heroisch-übermenschlichen Verpflichtungen und Berufsansprüchen konnte und kann kein Lehrer genügen“.

Zum Demokratischen Lehrer/-innenbild: POLITIK

Die Geschichte der Volksbildung in der Schweiz zeigt die Schule als eine „republikanische Institution“ und die Lehrperson als „öffentliche Person“ und „ersten Bürger“. Die öffentliche

Verantwortung bzw. die Verantwortung für das Allgemeinwohl und die Vermittlung demokratischer Grundwerte prägen das Bild des Lehrers als einer Amtsautorität über viele Jahrzehnte hinweg, und materiell wird es zunehmend gestützt durch die gesicherte, weil beamtete Stellung im demokratisch legitimierten Bildungssystem. Seit Ende der 60er-Jahre ist der „erste Bürger“ in Richtung „Basisdemokrat/-in“ mutiert. Die Referenz an die (sozial-) demokratische Diskurstradition in der Schulpraxis bleibt bis heute spürbar: Dass die Lehrpersonen nicht nur alle die gleichen Rechte, sondern auch die gleichen Aufgaben hätten und selbstredend die gleichen Leistungen erbrächten und also die gleichen Löhne verdienten, diese verbreitete Vorstellung, die sich erst allmählich vor der Realität zu rechtfertigen anhebt, findet zweifellos im demokratischen Lehrerbild ihren Rückhalt. Die jüngsten Diskussionen um New Public Management, Privatisierung oder Schulautonomie, in denen mit dem konstitutiven Faktum der Schule als einer öffentlich-demokratischen Institution relativ locker umgegangen wird, zeigen die Distanz auf, die sich mittlerweile zwischen die idealistische Konzeption des 19. Jahrhunderts und die gegenwärtige Wahrnehmung der politischen Stellung und Funktion der Lehrperson gelegt hat.

Zum Technokratischen Lehrer/-innenbild: TECHNIK

Im deutschsprachigen Raum wird in den 1960er-Jahren das personenfixierte durch ein methodisch-didaktisch fokussiertes Lehrerbild zurückgedrängt. „Die empirisch forschenden Lern- und Bildungswissenschaften erarbeiteten die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lehrerhandeln, das sich eben nicht mehr pädagogischer Intuition, Erfahrung und Genie verdankte, sondern sich als angewandte Lernwissenschaft in eine Ingenieurstätigkeit am Wissen und Denken, an der kognitiven Struktur der Schüler verwandelte. Dies versprach Rationalität und insofern dann auch Effizienz.“ Muss man zur Ausübung der Lehrkunst noch „berufen“ sein, so ist zur Anwendung dieser Lehrtechnik jedermann zu befähigen. Dass die Anfänge der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrer-Fortbildung in der Schweiz in jene Zeit fallen, ist kein Zufall. Mit dem „Versprechen auf die Erlernbarkeit aller notwendigen Techniken des Lehrerhandelns sowie einer Art Erfolgsgarantie auf wissenschaftlicher Grundlage“ formiert sich das Selbstbewusstsein des Berufs neu, während in der Öffentlichkeit der Eindruck entstehen kann, dass nicht nur das Lehren, sondern auch das Lernen eine „glatte“ Sache und also attraktiv sei. Heute sind diese Hoffnungen der wissenschafts- und technokratieoptimistischen 60er-Jahre einigermaßen verfliegen.

Zum Pragmatischen Lehrer/-innenbild: PROJEKT

Das pragmatische Konzept umschreibt ein künftiges Lehrerbild. Wie die drei andern Lehrerbilder ist es heute bereits gegenwärtig – jene wirken nach, dieses kündigt sich an. Da dem pragmatischen Lehrerbild kein historisch gewachsenes Lehrerbild zuzuordnen ist, besitzt es (noch) nicht denselben kategorialen Stellenwert. Auch beansprucht es nicht absolute Geltung, vielmehr versteht es sich als komplettierendes und komplementäres Element: Es ist gerade Bestandteil dieses Konzepts zu akzeptieren, dass es traditionelle, nach wie vor wirkungsmächtige Bilder vom Lehrberuf gibt, dass es aber notwendig ist, unsere Erfahrungen mit ihnen zu reflektieren und das je individuelle Lehrerinnen- und Lehrerbild so anzureichern, dass ein qualitativvolles, zeitgemässes, kurz: professionelles Lehrerhandeln möglich ist. Das pragmatische Lehrerbild eröffnet die Möglichkeit, ein integrales, kritisch reflektiertes Gesamtbild – das sich aus dem Tauglichsten aller vier Bilder zusammensetzt – zu gewinnen. Das pragmatische Lehrerbild versteht sich als temporär: Es geht davon aus, dass zu anderen Zeiten wieder andere (korrigierende bzw. ergänzende) Leitbegriffe im Vordergrund ste-

hen. Heute ist ein Leitbild gefragt, das den Lehrberuf als Kaderberuf inmitten einer lernenden Organisation Schule begreift.

Terhart fasst sein „pragmatisch-realistisches Lehrerbild“ in drei Stichworten zusammen: Pragmatische Professionalität, Grenzenbewusstsein, Öffentliche Verantwortung.

- *Pragmatische Professionalität* akzeptiert angesichts von Pluralismus und Individualisierung, dass heute ein einheitlicher Normenhorizont für den Lehrberuf genauso undenkbar ist wie einmalig angehäuften Erfahrungsschätze. Eine „professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als ‚fertig‘ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiografische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat. Dies hat viel mit beruflicher Erfahrung und – noch mehr! – mit Erfahrungsverarbeitung zu tun.“
- *Grenzenbewusstsein* ist Ausdruck der Erfahrung, dass eine immer weitere Ausdehnung des Lehrermandats, das „am Ende im Grenzenlosen schwimmt“, der Profession schaden zufügt, weil diese „angesichts eines grenzenlosen Auftrags schliesslich für alles und damit für nichts Besonderes mehr kompetent sein“ würde. Als professionellen Kernbereich bezeichnet er die „Organisation von Lehren und Lernen“, während Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben Randbereiche zu bleiben haben.
- *Öffentliche Verantwortung* erinnert an das öffentliche Amt der Lehrperson, ihre Aufgaben im Bereich der Wissensvermittlung, der Werteerziehung und der Selektion aufgrund von Leistung und Leistungsbeurteilung – dies in Abgrenzung zur im Berufsfeld stark verbreiteten Verklärung der Kindorientierung (vgl. oben). Gemeint ist auch, dass die Lehrpersonen von sich aus das Gespräch mit der Öffentlichkeit suchen und dabei auch über Standards und Qualitätskriterien ihrer Berufsausübung diskutieren – eine öffentliche Debatte darüber wäre wichtig.

Stärker als bei Terhart wird in unserem pragmatischen Konzept betont, dass die Lehrperson ihre Aufgabe in einem stark bewegten Umfeld zu leisten hat und daher notwendigerweise Schule und Unterricht als Team-Mitglied in einer lernenden Organisation immer wieder neu gestaltet. Daher der zusätzliche vierte Punkt:

- *Projektintelligenz* bzw. *Projektfähigkeit*. Nicht nur betrachtet die Lehrperson die Arbeit an ihrer eigenen Berufsbiografie „nie als fertig“, auch Schule und Unterricht sind ihr im Grunde „ewige“ Entwicklungsanlässe. Neben dem Grenzenbewusstsein gehört daher zur Professionalität der Lehrperson auch die ausgeprägte Fähigkeit, vielfältige Veränderungsprozesse zu initiieren, zu gestalten und abzuschliessen – für die Schüler/-innen, für die Schule, für sich selber. Alle Elemente des pragmatischen Lehrerbilds fasse ich unter dem Leitbegriff des „Projekts“ zusammen.

Pragmatisch heisst dieses Lehrerbild deshalb, weil es – abgeleitet vom griechischen Wort „pragma“: Handeln und Tun, auch Aufgabe und Vorhaben – die Handlungs- und Umsetzungsfähigkeit betont:

Pragmatische Professionalität	➔	das standard- und kriterienorientierte Handeln
Grenzenbewusstsein	➔	das rollen- und grenzenbewusste Handeln
Öffentliche Verantwortung	➔	das gesellschafts- und öffentlichkeitsbewusste Handeln
Projektfähigkeit	➔	das zukunftsorientierte Handeln

III. Schule und Lehrberuf im Zeichen der „Projekt“-Metapher

Warum soll es sinnvoll sein, im Zusammenhang mit dem Lehrberuf und seiner Zukunft so prominent den Begriff des *Projekts* zu verwenden? Die Antwort ist einfacher als ihre Begründung. Die Antwort: Weil die *Schulbildung von ihrer Verfasstheit her* (Struktur, Funktion u.a.) heute bereits zahlreiche Eigenschaften eines Projekts aufweist und diese sich künftig noch weiter ausprägen werden (vgl. EDK-Studie 18A, S. 101-105), und weil *Schule in ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung* in einem besonderen Masse auf Projektmanagement angewiesen ist (eda., S. 105-108).

Es ist vorteilhaft, auch den *Berufsauftrag der Lehrperson wie ein Projektmandat* zu interpretieren. Projektmandate enthalten erreichbare Zielsetzungen und klare Aufgabenbeschreibungen, setzen Meilensteine zwischen einem klar terminierten Anfang und Ende eines Projekts, legen die Rollen der Beteiligten fest, mithin auch die Verantwortlichkeiten von Einzelnen und Teams gegenüber den Auftraggebern, machen Aussagen für den Fall von Erfolg und Misserfolg, kurz: machen explizit, was heute im Lehrberuf häufig genug unausgesprochen und damit unbearbeitbar bzw. unbearbeitet bleibt. Die erwähnten drei Elemente des pragmatischen Lehrerbilds: Pragmatische Professionalität, Grenzenbewusstsein, Öffentliche Verantwortung, finden jedenfalls in einer solchen Lesart des Berufsauftrags ihren Platz. Eine arbeitsteilige, aufgabenorientierte Gestaltung und Entwicklung der Einzelschule erhielten so ihre zeitgemässe Form. Damit würden nicht nur die professionsintern so wichtige Selbstreflexion erleichtert, sondern auch die Rechenschaftslegung und die externe Beurteilung der Lehrperson – und damit viel unnötiges Gerede über den Inhalt und die Qualität der Lehrarbeit künftig vermieden.

Die „Projekt“-Metapher steht letztlich für die Möglichkeit der Lehrpersonen, durch diese nüchterne, wenn auch anspruchsvolle Erweiterung ihres Berufsbilds die Voraussetzungen zu schaffen, die Zukunft von Schule und Lehrberuf aus eigener Initiative und mit eigenen Ideen zu gestalten. Die Gefahr jedenfalls ist nicht von der Hand zu weisen, dass die laufenden und anstehenden Reformprojekte die Schule weiter bürokratisieren werden, wenn die Lehrpersonen darauf bloss defensiv ansprechen. Für die offensive Umsetzung eigener Gestaltungs-ideen benötigen sie hingegen ein Instrumentarium (Projektmanagement) und eine Grundhaltung (Veränderungsoffenheit, eben: Projektintelligenz). Ohne eine initiative Erneuerungs-bewegung der Schulen, die das Projekthafte betont, wird die verwaltungsseitig eingeleitete „Normalisierung“ der schulischen Organisationsstrukturen (Schulleitungen, Teamstrukturen, Qualitätsentwicklung u.a.) kaum die angepeilten lernenden Organisationen hervorbringen, sondern vermutlich bloss zur Perfektionierung des bestehenden administrativen Systems auf Schulebene beitragen. Statt die Kräfte der Selbststeuerung würden jene der Fremdsteuerung gestärkt. Und in einem chaotischer werdenden Umfeld würde die Schule zwar grundsätzlich so ordentlich bleiben wie sie es immer war, aber zunehmend kontextfremder und damit schliesslich irrelevant. Insofern steht nicht nur das Schulsystem, sondern auch der Berufsstand der Lehrpersonen an einem Scheideweg. Der Saumpfad Richtung „Projekt“ führte zu einer Selbstvergewisserung der Profession, die der Arbeit an der Schule der Zukunft gut täte, während die Hauptstrasse in Richtung der traditionellen Bilder zwar zu vorerst gesicherten

Arbeitsplätzen führte, aber die fundamentale Verunsicherung des Berufsstands nicht beheben und damit eine wesentliche Dimension seiner Attraktivität verfehlen würde.

Bewahren und Erneuern: Das ist bekanntlich die Grundspannung, welche seit je die Schule strapaziert und gleichzeitig zusammenhält. Um erfolgreich zu überleben, braucht sie beides, aber nicht immer von beidem gleich viel. Wenn es heute manchmal so aussieht, als würde die Schule durch eine Überdosis Innovation an ihrem erfolgreichen Tun gehindert, so wird leichtfertig unterschlagen, dass sie durch die jahrzehntelange Einnahme von Traditionspillen sozusagen anästhesiert worden ist. Die Geschichte der öffentlichen Schulbildung in der Schweiz ist eine Erfolgsgeschichte, in der – wie so oft – die einseitige Fixierung auf den Erfolg die erfolgreiche Fortsetzung der Geschichte gefährdet.

Erfolgreich ist diese Geschichte deshalb, weil die Schule vor rund 100 Jahren zu einer institutionellen Form gefunden hat, die ihr während vieler Jahrzehnte nicht nur erlaubte, ihre gesellschaftliche Funktion anerkanntermassen zu erfüllen, ja auszuweiten, sondern dabei auch mehr oder weniger die zu bleiben, die sie war. „Ungefähr ab der Jahrhundertwende (d.h. 1900) ist die Legitimität der staatlichen Schulhoheit unbestritten (geworden), die Ziele und die latenten Funktionen der Bildungssysteme werden als gegeben betrachtet, die Institution Schule als organisiertes Gefüge ist stabilisiert, ihre Rollenverteilung, ihre Steuerungsmechanismen, ihre Struktur und Kultur sind installiert, und über die Sozialisation einiger Generationen durch die Schule auch zur Gewohnheit geworden“ (Hutmacher 1998, S. 50f.). In den Jahrzehnten der Bildungsexpansion ändern sich zwar die inhaltlichen, kaum aber die organisatorischen Merkmale der Schule: „Das Regelwerk der Institution und die in ihr legitime Lehrpraxis, die Lehrer- und Schülerrollen blieben weitgehend bestehen“ (eda. S. 52). Diese Periode der relativen institutionellen Stabilität geht im Schulbereich mit den 70er-/80er-Jahren zu Ende, und mit ihr auch – obwohl es sich zum Teil bis heute hält – das Erfolgsrezept des *Mehr vom Selben*. Denn angesichts von Wirtschaftskrise, Wertewandel, Wissensexplosion und Weltkultur verfestigt sich in der Öffentlichkeit der „Eindruck, dass die hergebrachte Schule den neuen Herausforderungen nicht gewachsen ist“ (eda. S. 55). Bei aller Reformbereitschaft Einzelner und bei aller Erneuerungstätigkeit im Einzelnen gibt die Schule inmitten einer vom gesellschaftlichen Wandel zum Teil erschütterten Welt das Bild einer Insel, auf der die „Bewegungsarmut“ bzw. die „Haltekraft traditioneller Ziel- und Arbeitsmuster“ gross und „ihre Fremdheit gegenüber einer systematischen innovativen Denk- und Handlungsausrichtung“ auffallend sind (Brockmeyer 1998, S. 27).

Gefragt ist im Schulsystem also seit geraumer Zeit ein *Mehr von Anderem*, gefragt ist ein hohes Mass an Ver-Änderung, mithin an Veränderungsbereitschaft und Veränderungsfähigkeit, ohne dass freilich immer deutlich würde, wo und wie genau und in welche Richtung und mit welchen Mitteln denn verändert werden sollte. Aber nach den Jahrzehnten tendenzieller Vergangenheitsorientierung steht nun eine konsequentere „Orientierung an der Zukunft“ (eda. S. 29) an; die Bewegungen, die in den letzten Jahren die Organisation Schule schütteln, sind dieser tiefgreifenden Umstellung geschuldet. Wo sie tatsächlich ernst genommen wird, verlangt diese Systemumstellung von den Beteiligten viel Gedankenarbeit, viel Zeit und Energien. Die Umbauarbeiten am Bildungssystem tragen fast überall in Europa – jeweils zeitverschoben oder mit unterschiedlichen Ausprägungen – ähnliche Züge, es sind „enorme simultane und miteinander verknüpfte Gewichtsverlagerungen

- vom Wissensmalthusianismus zum *lebenslangen Lernen für alle*,
 - von der Wissensverwaltung zur *Lernschule (wo man auch zu lernen lernt)*,
 - von der Input- zur *Outputorientierung*,
 - von der Regelkonformität zur *Zielkonformität*,
 - von der bürokratischen zur *professionellen Regulation*,
 - von der tayloristischen Arbeitsteilung zur *Kooperation im Team*,
 - vom Lehramt zur *dynamischen Lernförderung*,
 - vom belehrenden Lehrenden zum *Lernenden*,
 - von Unterwerfung und Folgsamkeit zu *Kreativität und Innovation*,
 - von der Abhängigkeit zur *autonomen Initiative und Verantwortung* usw.“
- (Hutmacher 1998, S. 77)

Diese Umwälzung ist für alle Beteiligten innerhalb und ausserhalb des Bildungssystems ausserordentlich anspruchsvoll, zumal – wie bei jedem grossen Zukunftsprojekt – sowohl die sicheren Erfahrungen als auch die tauglichen Alternativen fehlen. Zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand liegt eine Distanz, die zu überwinden Zeit, aber auch gezielter Anstrengungen bedarf – „etwas mehr gezielte Organisation als gegenwärtig: Es zeichnet sich hier eine eigentliche Systemfunktion ab, die der strategischen, zielgerichteten, flächendeckenden dynamischen Systementwicklung auf allen Ebenen des Bildungssystems“ (eda. S. 81).

Es ist diese Funktion, die ich mit dem Begriff des „Projekts“ kennzeichne: *Innovations- und Veränderungskompetenz*, die Fähigkeit, die Zukunft aktiv zu gestalten, auch wenn die neuen Werkzeuge noch nicht erfunden sind und die alten immer weniger taugen. Obwohl Bildungssysteme und Bildungspraxis „auf die Zukunft gerichtet und auch stark zukunftsbestimmend“ (eda. S.86) sind, fällt auf, wie gering ihr Vermögen ist, gesellschaftliche Entwicklungen nur schon in ihren Konturen zu erkennen und ihre Auswirkungen auf Bildung und Erziehung, auf die Bildungsverwaltung ebenso wie auf die eigene Schule, zu reflektieren – es sei denn „mit grosser Verspätung (...), meist wenn sie schon lange im Haus stehen“, sodass sie „oft normativ abgewehrt (werden), weil sie für ein unvorbereitetes System mehr oder weniger verheerende Folgen haben“ (eda. S.87).

Dabei wäre, wie Hutmacher weiter ausführt, „eine systematische und professionelle Arbeit an diesen Fragen in Bildungssystemen umso wichtiger, als eben ihr Trägheitsmoment so gross ist. Seeleute wissen das, auf Grosstankern muss man viel mehr und weiter voraussehen als auf kleinen Jollen“ (eda. S.87). Wir sind aber keine Seefahrer. Wir sind keine Finnen, Schweden, Briten und Holländer. Unsere Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als Künstlerinnen, Erste Bürger oder Ingenieure, und wir respektieren und teilen mit ihnen diese historischen Bilder, auch wenn wir uns sehr ernsthaft fragen, wie wir sie künftig mit jenen prospektiven, vorauswagenden und explorativen „Projekt“-Fähigkeiten ergänzen können, die für die Zukunft von Schule und Schulbildung so dringlich erscheinen. Denn „die Erarbeitung einer ‚neuen Ordnung des Lernens‘ hat so viel Zeit nicht mehr, wenn die Schule nicht aus dem in der Gesellschaft generell erkennbaren Rhythmus der Veränderung herausfallen will“ (Brockmeyer 1998, S. 27).

Klar erscheint nur, dass es in den Schulen mehr von jenen Eigenschaften braucht, die wir im Begriff des „Projekts“ zusammenfassen. Die Schulen werden sie mittels Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung erarbeiten und sich in schulinternen Auseinandersetzungen erkämpfen und aneignen müssen. Dass ich so penetrant die Projektbedürftigkeit der Schule betone, ergibt sich aus ihrem tatsächlich auffallenden Defizit im Bereich der Verände-

rungskompetenzen. Es geht um die Handlungskompetenzen, die der Schule erlauben, auch in Zukunft zentrale Werte zuhanden der Gesellschaft vermitteln zu können. Das ist zwar auch eine Frage der Bildungsinhalte, aber – im Zusammenhang mit der Frage des künftigen Berufsbilds Lehrperson – vor allem eine der organisatorischen Gestaltung von Bildungsprozessen.

Ich behaupte also, dass der heutigen Schule etwas hinzugefügt werden muss: ihre Erneuerungs- und Projektfähigkeit. Wir sind aber auch überzeugt, dass die Schule etwas verlernen muss. Denn: „Ist jemals eine Organisation am Überleben gescheitert, weil sie etwas Wichtiges vergessen hat? Es ist wahrscheinlicher, dass Organisationen deshalb scheitern, weil sie zu vieles zu lange im Gedächtnis behalten, und fortfahren, zu oft zu viele Dinge zu tun, die sie schon immer getan haben. Organisationen scheitern deshalb, weil ihre Erinnerung sie trügt“ (Karl E. Weick). Das gilt zweifellos auch für Professionen. Es ist wichtig, dass der Berufsstand der Lehrpersonen und ihre Auftraggeber die traditionellen Lehrerbilder zur Kenntnis nehmen, nicht um sie über Bord zu werfen, sondern um sie zu hinterfragen: Was daran hilft, was daran hindert uns auf dem Weg in die Zukunft?

Das Verlernen des Alten und das Lernen des Neuen – das zeigt sich hier modellhaft – bedingen sich gegenseitig: Die kritische Reflexion ihrer eigenen Berufsbilder führt die Lehrpersonen nur dann dazu, sich von überkommenen Traditionsbeständen (alles Trophäen einer erfolgreichen Professionsgeschichte!) zu verabschieden, wenn die hinzugewonnene Veränderungskompetenz ihnen neue Möglichkeiten eröffnet, weiterhin bzw. wieder erfolgreich zu sein. Zu diesen Möglichkeiten gehören – wie beschrieben – die vier Elemente des Pragmatischen Lehrerbilds unter dem Leitbegriff PROJEKT. Die folgende Übersicht weist darauf hin, auf welchen Ebenen des Lehrerhandelns der Projekt-Anspruch zum Tragen kommen soll. Deutlich wird, dass die Unterrichtsebene mit der klassischen Projektmethode und die Schulentwicklungsprojekte mittels Projektmanagement zwar mitgemeint sind, die eigentliche Herausforderung für die Lehrpersonen jedoch dort beginnt, wo es ums Ganze geht – um die selbstbewusste Stärkung und Steuerung der Schule und nicht zuletzt um sie selber.

<i>Ebene</i>	Projektunterricht	Schulprojekte	Projekt Schule	Projekt Lehrberuf
<i>Aktionsfeld</i>	Unterricht	Entwicklung von Unterricht und Schulorganisation	Qualität der Lernenden Schule	Professionalität des Lehrerhandelns
<i>Akteure</i>	Schülerinnen und Schüler	Schulbeteiligte (je nach Projektziel: Kollegium, Schüler/-innen, Eltern, u.a.)	Alle Schulbeteiligte	Kollegium bzw. einzelne Lehrperson
<i>Mittel</i>	<i>Projektmethode</i>	<i>Projektmanagement</i>	<i>Projekt-Haltung</i>	
<i>Ziel</i>	selbstgesteuertes Lernen	selbstgesteuerte Schulentwicklung	selbstbewusste pädagogische Schule	selbstbewusste Profession

Wo kommt der Projekt-Anspruch in der Schule zum Tragen? (Bucher / Nicolet 2003, S. 113)

IV. Schule als Kerngeschäft Unterricht oder als Zentrum des Sozialen?

Im Rahmen der EDK-Kampagne zum Leitbild Lehrberuf erwies sich die These 2 als diejenige mit dem grössten Streitpotential – analog zur Diskussion in den Schulzimmern und in der weiteren Öffentlichkeit. Sie geht davon aus, dass die einzelne Schule heute nicht damit rechnen kann, von den übrigen gesellschaftlichen Akteuren in Bildung und Erziehung direkte Unterstützung zu erfahren – sie hat in diesem lose geknüpften Netz unterschiedlichster Partner (von den Eltern über Hort und Jugendorganisationen bis zur Ausländervereinigung) selber den *aktiven Part* zu übernehmen. Bis dieses Netzwerk besser trägt als heute, ist einzig die Schule in der Lage, die *notwendige Koordination* zu gewährleisten: Mit ihrem Überblickswissen und ihren Kompetenzen kann sie die Personen aus den verschiedenen Anspruchsgruppen und Spezialbereichen so zusammenführen, dass die Interessen der Kinder bzw. Jugendlichen optimal gewahrt werden.

Heute wird die wichtige soziale Funktion von Schule und Lehrpersonen (gerade in Bezug auf Integration und Umgang mit Heterogenität) viel zu sehr als Nebenprodukt der Bildungsleistung wahrgenommen und damit gering geschätzt. Sie müsste viel stärker honoriert werden (personelle und finanzielle Ressourcen). Angesichts der pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft handelt es sich um ein Hauptprodukt der schulischen Arbeit. Heute fühlt sich für die Koordination der verschiedenen sozialen Akteure im Bereich von Erziehung und Bildung häufig niemand richtig zuständig – auch die Schule bzw. Lehrpersonen nicht. Diese sind tendenziell eher auf dem Rückzug in ihr „Kerngeschäft“ Unterricht. Die Schulprofis erklären sich für Aufgaben der Erziehung bzw. der Sozialpädagogik und einer entsprechend intensivierten Elternkooperation für nicht zuständig – nicht die Erzeugung von Bildungsvoraussetzungen, sondern von Bildung sei ihr Geschäft. Mit denen, die jene Aufgaben wahrnehmen oder eben auch: *nicht* wahrnehmen, haben sie erfahrungsgemäss eher Mühe zusammenzuarbeiten.

In der These 2 wird die Aussengrenze der Schule nicht um das „Kerngeschäft Unterricht“, also das Klassenzimmer, gezogen, sondern um den erweiterten Lern- und Lebensraum der Kinder und Jugendlichen. Schule wird daher verstärkt begriffen als *Zentrum des Sozialen*. Als Tagesschule bietet sie Raum für einen Teil der Freizeit der Kinder und Jugendlichen (familienergänzende Angebote), als Lernort auch für Eltern und weitere Erwachsene zeigt sie sich offen für das lebenslange Lernen, für Begegnungen und Kulturaustausch unterschiedlichster Art. Sie erfüllt dabei eine *Drehscheibenfunktion*, koordiniert und moderiert. Soziale Integration wird dadurch vom Nebenprodukt zu einem offiziell geforderten und entsprechend finanzierten Hauptprodukt der Schule. Für die Zusatzaufgaben jenseits des Bildungsauftrags ist die Schule *mit personellen, finanziellen und logistischen Ressourcen auszustatten*. Diese sind heute jedoch unzureichend. Als grösstenteils öffentliche Einrichtung verfügt sie über *Instrumente zu reagieren*. Die Schule ist als Bildungsinstanz zu stärken, als Erziehungsinstanz zu entlasten, jedoch wahrgenommen als eine Einrichtung, die *beides* umfasst.

Eine erfolgversprechende Entwicklung hin zu solchen Schulen ist nur zu erreichen, wenn zunächst die Lehrpersonen sich von ihrer polemischen Versteifung auf das Kerngeschäft Unterricht verabschieden und sich daran machen, das schulische Umfeld als wesentlichen Bedingungskontext für eine gute Schule zu begreifen und entsprechend proaktiv zu gestalten.

ten. In einem solchen „Zentrum des Sozialen“ wären die Lehrpersonen allerdings die Fachleute für das Lehren und Lernen mit der Kernzuständigkeit Unterricht, aber eben umgeben und eingebettet in sozialpädagogische, betreuerische, erwachsenenbildnerische oder kulturelle Aktivitäten. Doch die verzweifelte Berufung vieler Lehrpersonen auf das Kerngeschäft Unterricht ist nur der vielleicht prominenteste Ausdruck dafür, dass sie heute weniger „*umgeben und eingebettet*“ als vielmehr *umzingelt und gefangen* sind. Im öffentlichen Diskurs sind sie längst – eben nicht ohne eigenes Verschulden – weitgehend blosser Objekte fremder Rede, Subjekte häufig nur, wenn sie sich lautstark als Opfer markieren und so die Tatsache, Umzingelte zu sein, nur weiter verstärken.

Wie kommen sie da nur wieder raus? Indem sie sich selber und ernsthaft fragen: *Was müssen wir Lehrpersonen können?* Aber wo fragen sie sich das? Der falsche Ort, diese Auseinandersetzung zu führen, ist definitiv die Öffentlichkeit. Ich sagte es: Die Pädagogischen Hochschulen sind günstige Orte dafür, aber natürlich und vor allem sind es auch die Arbeitssorte der Lehrpersonen, die Schulen selber. Nur, nehmen sie dies heute schon genug wahr? Werden die Schule und der Lehrberuf gegenwärtig aus ihrem Innern neu erfunden, oder ist nicht noch allzu viel unwilliger Nachvollzug von Fremdbestimmung beobachtbar? Bevor die Frage nach den notwendigen Kompetenzen im Lehrberuf allzu schnell extern beantwortet wird, sollten sich die Angehörigen der Profession endlich mit Schwung daran machen, sie intern zu klären – eine wichtige Voraussetzung ist, dass sie sich dafür Zeit und Raum nehmen. Schon das ist gar nicht einfach. Wie thematisieren Lehrpersonen an ihrer Schule die Zukunft ihrer Arbeit und ihres Arbeitsorts? Auf diese Frage müssen sie selber taugliche Antworten finden. Denn: Kein richtiger Diskurs am falschen Ort.

Ich komme zum Schluss: „Eine gute Schule ist ein Modell dessen, wofür sie erziehen will“, heisst es bei Hartmut von Hentig einmal lapidar. Es ist daher wichtig, dass nicht nur unsere Ansprüche an die Lehrpersonen als Unterrichtende, sondern auch an die Lehrpersonen als den Hauptverantwortlichen für die Organisation der Schule deutlich werden. Dass dabei ein anspruchsvolles Leitbild herauskommt, sollte die Lehrpersonen eigentlich nicht ängstigen und schrecken, sondern mit Zufriedenheit erfüllen: Es mutet ihnen nicht nur viel zu, es traut ihnen auch viel zu.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Das Referat stützt sich in weiten Teilen ab auf die von der Task Force „Lehrberufsstand“ der EDK in Auftrag gegebene Studie:

Bucher, Beat / Nicolet, Michel (2003): Leitbild Lehrberuf. Studien+Berichte 18A. Bern

Die Studie ist erhältlich bei der EDK, Postfach 5975, 3001 Bern.

Ein Download ist möglich unter http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/StuB18A.pdf

Weitere im Referat erwähnte Literatur:

Brockmeyer, Rainer (1998): Was sollen wir für morgen lernen? Perspektiven für die Weiterentwicklung des Bildungswesens. In: OECD/CERI (1998), S. 17-48

Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart (Klett-Cotta)

Hutmacher, Walo (1998): Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: OECD/CERI (1998), S. 49-92

OECD/CERI (1996): Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft – die Rolle der Schule. Bonn-Buschdorf (Köllen Verlag)

- (1998): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck (Studien Verlag)
- (2001): Bildungspolitische Analyse 2001. Bildung und berufliche Qualifikationen. Paris (OECD)

Oelkers, Jürgen (1998): Das Bild des Kindes. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), 38. Beiheft

Terhart, Ewald (1996a): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (1996), S. 448-471

- (1996b): Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: Helsper et al. (1996), S. 319-332
- (Hg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel (Beltz)
- (2002a): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg (Europäische Verlagsanstalt)
- (2002b): Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Hg. vom Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Opladen, S. 17-23 (Leske+Budrich)

Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)