

Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern

Einleitung

Edith Schneider, Klagenfurt (Austria)

Ein hervorstechendes Merkmal des professionellen Lehrers bzw. der professionellen Lehrerin ist „die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer Lehrer und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer“ (Stenhouse 1975, S. 144). Professionalität ist nicht auf die Aufnahme von Wissen in postsekundären Bildungsstätten beschränkt, sondern sie umfasst auch die Fähigkeit, selbst in der spezifischen Arbeitssituation angemessenes Wissen erzeugen und angesichts praktischer Anforderungen weiterentwickeln zu können.

Altrichter und Posch (1998) sowie Peschek und Thoma (2004) charakterisieren Professionalität als individuelle wie auch kollektive Kompetenzen:

Ziel der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ist die Verbesserung von Unterricht und die Übernahme von Verantwortung – sowohl individuell, also im Hinblick auf jeden einzelnen Lehrer bzw. jede einzelne Lehrerin, aber insbesondere auch kollektiv:

„Professionalität zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass der eigene Unterricht verbessert und für die jeweils eingesetzten Unterrichtsmethoden individuell Verantwortung übernommen wird, Professionalität ist ganz wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass sich die Lehrerschaft als Sozialität kollektiv um die Weiterentwicklung ihres Berufes (bis hin zur Aus- und Weiterbildung des Nachwuchses) kümmert und dass sie als Berufsstand gemeinsam Bildungsverantwortung gegenüber der Gesellschaft übernimmt.“ (Peschek & Thoma 2004)

Konstitutive Elemente von Professionalität sind Reflexion, Forschung und Kommunikation.

Will man Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zur Professionalität unterstützen und fördern, so bedarf dies geeigneter Kooperationsmodelle und Weiterbildungsangebote.

In Lehrerweiterbildungsprogrammen (Seminare, Kurse, Projekte, ...) können Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich verschiedene Rollen zukommen (vgl. dazu auch Jaworski 1999):

- Lehrer(innen) als „Schüler(innen)“: Philosophie, Ziele, Schwerpunktsetzungen, Design und Durchführung des Programms werden zur Gänze von „außen“, also vom Leiter bzw. von der Leiterin des Programms bestimmt.
- Lehrer(innen) als „Beteiligte“: Wünsche, Anliegen, Erwartungen, Rückmeldungen der Teilnehmer(innen) fließen in die Gestaltung des Programms ein. Die Entscheidungen werden letztendlich aber von den Programmleiter(inne)n getroffen.
- Lehrer(innen) als „Partner(innen)“: Das Programm wird gemeinsam mit den Lehrer(inne)n konzipiert und

gestaltet, diese werden gleichberechtigt eingebunden. Der Nutzen für alle Teilnehmer(innen) steht im Vordergrund.

Entscheidet man sich nun für „Kooperationsmodelle“, die in ihren Grundzügen Modell 1 oder auch Modell 2 folgen, so entsprechen diese im Wesentlichen Modellen im Sinne einer technischen Rationalität (vgl. Posch 1996, Schön 1991). Das heißt, die Theorien werden von den Theoretiker(inne)n bzw. Forscher(inne)n unabhängig und getrennt von den Praktiker(inne)n bzw. Anwender(inne)n entwickelt und diesen in Qualifizierungsprogrammen, Weiterbildungsangeboten, o. Ä. von „außen“ vorgegeben, in der Erwartung und Hoffnung, dass sie von diesen in deren Praxis eingesetzt und angemessen angewendet werden. Für die Fachdidaktik heißt dies, dass die fachdidaktische Forschung und Theorieentwicklung an Universitäten oder ähnlichen Institutionen erfolgt und die fachdidaktische Aus- und Weiterbildung von Lehrer(inne)n sich dann darauf konzentriert, Lehrer(innen) mit Ergebnissen fachdidaktischer Forschung und Theorieentwicklung vertraut zu machen und diese allenfalls exemplarisch auf eine hypothetisch angemessene unterrichtliche Praxis zu beziehen in der Hoffnung, dass die Lehrer(innen) ihr theoretisches Wissen in der Praxis entsprechend umsetzen und anwenden werden (vgl. Peschek & Thoma 2004).

Zahlreiche Erfahrungen und Untersuchungen zeigen, dass solche „Kooperationsmodelle“ kaum die gewünschten Erfolge bringen, das vermittelte theoretische Wissen von den Praktiker(inne)n kaum mit deren Praxis in Beziehung gesetzt wird bzw. die vermittelten Theorien kaum oder nicht in der intendierten Form in deren Praxis zum Einsatz kommen. Einen wesentlichen Grund für die Ineffizienz technischer Rationalität sieht Posch in bestimmten Merkmalen der Praxissituationen von Lehrer(inne)n, die komplex, einzigartig, ungewiss und von Wert- und Interessenskonflikten sowie von Willensfreiheit und Unvorhersagbarkeit gekennzeichnet sind (Posch o. J., S. 4). Die Schulpraxis weist also Charakteristika auf, die sich im Modell der technischen Rationalität nur schwer identifizieren, entwickeln, verallgemeinern und weitergeben lassen, sie wird sich dadurch auch kaum durch Intensivierungen der Bemühungen innerhalb dieses Modells weiterentwickeln und verändern lassen. Es wird vielmehr darum gehen, einen direkteren Zugang zur unterrichtlichen Praxis und dem impliziten Wissen, das das praktische Handeln steuert, zu finden. Ein solcher Weg wird in der Reflexion der Betroffenen über das eigene Handeln gesehen.

Für Hargreaves (zitiert nach Jaworski 1999, S. 118) liegt eine Ursache des Scheiterns des Transfers von theoretischem Wissen in die Schulpraxis in einer „Kluft“ zwischen Forscher(inne)n und Praktiker(inne)n:

“He spoke of a gap between researchers and practitioners: ‘It is this gap ... which betrays the fatal flaw in educational research. For it is the researchers, not the practitioners, who determine the agenda of educational research’ (p. 3). He suggested that educational research as it is currently conceived neither reflects the reality of classrooms nor provides an ‘evidence-based corpus of knowledge’ regarding effective classroom practice.”

Es scheint also notwendig zu sein, Schulpraktiker(innen) im Sinne von Modell 3 als „gleichberechtigte Partner(innen)“ – sei es in Forschungsprogrammen oder Weiterbildungsangeboten – einzubinden und ihnen damit auch (Mit)Verantwortung für Forschung und (Weiter)Entwicklung zu übertragen.

Seit einigen Jahren werden verstärkt Initiativen gesetzt bzw. Projekte initiiert, mit dem Ziel Lehrer(innen) zur Beforschung ihres eigenen Unterrichts anzuregen. Durch (wissenschaftliche) Reflexion und Weiterentwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen sollen sie ihre Professionalität als Lehrer(innen) entwickeln bzw. entfalten und so zu reflektierten Qualitätsverbesserungen von Unterricht und Schule und einer bewussten Übernahme von Verantwortung hinsichtlich ihres unterrichtlichen und schulischen Handelns geleitet werden – individuell wie auch kollektiv. Die Beiträge in diesem Heft sind exemplarische Beispiele für unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und methodische Zugänge solcher Professionalisierungsiniciativen.

Im ersten Beitrag *Klagenfurter Programme zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* werden vier längerfristige institutionalisierte Professionalisierungsprogramme vorgestellt. Dabei setzen die in den Einzelbeiträgen *Professionalisierung durch Wissenschaftlichkeit* von B. Kröpfl, *Der Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFil)* von F. Rauch und *Lehrer(innen) als Forscher(innen) – Das Klagenfurter Doktorand(inn)enkolleg* von W. Peschek dargestellten und analysierten Programme bei der Weiter- bzw. Höherqualifizierung des Individuums im Bereich der Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsforschung (Kröpfl, Peschek) sowie der Schul- und Qualitätsentwicklung (Rauch) an. Der Beitrag *Professionalitätentwicklung im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht* von K. Krainer fokussiert auf die Professionalisierung von Lehrer(innen)teams. Der Weg der Lehrer(innen) zu Professionalität soll in all diesen Programmen – bedingt durch unterschiedliche Qualifizierungsfokuse mit unterschiedlichen Gewichtungen – durch die Initiierung und Förderung von (wissenschaftlicher) Reflexion und Beforschung der eigenen unterrichtlichen bzw. schulischen Praxis, durch Vernetzung und Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen unterstützt bzw. gefördert werden.

Den Rahmen des Beitrags *Learning Events in the Life of a Community of Mathematics Educators* von O. Zaslavsky bildet ein fünfjähriges Weiterbildungsprogramm mit ca. 120 Lehrer(inne)n und Lehrerbildner(inne)n in Israel („Tomorrow 98“). Ein zentrales Anliegen dieses Projekts ist dabei der reflektive Diskurs und die kollektive Diskussion der unterrichtlichen Praxis, ihrer Ziele und Konventionen, unter den Lehrer(inne)n. O. Zaslavski diskutiert und analysiert anhand einer konkreten Unterrichtssituation („a meaningful learning event“) aus ihrem Projekt Elemente und Potentiale solch kollektiver Reflexions- und Aushandlungsprozesse.

Ein längerfristiges Kooperationsmodell zwischen Forscher(inne)n und Lehrer(inne)n wird von L. Ball in ihrem Beitrag *Researchers and teachers working together to deal with the issues, opportunities and challenges of implementing CAS into the senior secondary mathematics classrooms* beschrieben. In enger Zusammenarbeit von Theorie und Praxis wird die Integration von Computeralgebrasystemen (CAS) in den Unterricht der Projektlehrer(innen) durchgeführt und reflektiert.

J. Confrey, K. Makar und S. Kazak diskutieren in ihrem Beitrag *Undertaking Data Analysis of Student Outcomes as Professional Development for Teachers* eine Forschungsinitiative, die hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrer(inne)n auf zwei Ebenen ansetzt. Durch die Analyse von und eine diskursive Auseinandersetzung mit Testergebnissen über Schülerleistungen (high stakes tests) sollen in einem entsprechend konzipierten einsemestrigen Kurs Lehrer(innen) ein fundiertes Wissen über Statistik einerseits und einen kritisch reflektierten Umgang mit solchen Testdaten und deren Informationsgehalt bzw. deren Aussagekraft andererseits entwickeln.

Literatur

- Altrichter, H.; Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hargreaves, D. H. (1996): *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects*. – London: Teacher Training Agency.
- Jaworski, B. (1999): *Mathematics teacher education, research and development: The involvement of teachers*. – In: *Journal of Mathematics Teacher Education* 2(2), p. 117-119.
- Peschek, W.; Thoma, E. (2004): *Lehrer(innen) auf dem Weg zur Professionalität*. – Erscheint in: B. Kröpfl; W. Peschek (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zur Professionalität. Dokumentation des Universitätslehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer(innen) (PFL) – Mathematik“*. München-Wien: Profil.
- Posch, P. (1996): *Lehrerfortbildung und Schulentwicklung*. – In: K. Krainer; P. Posch (Hrsg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-32.
- Posch, P. (o. J.): *Lehrer als Forscher*. – Universität Klagenfurt: Typoskript.
- Schön, D. A. (1991): *The Reflective Practitioner*. – London: Temple Smith.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. – London: Heinemann.

Autorin

Schneider, Edith, Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr.,
Abteilung für Didaktik der Mathematik, Universität
Klagenfurt, A-9020 Klagenfurt.
E-mail: edith.schneider@uni-klu.ac.at