

Hericks, Uwe

Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 100-103



Quellenangabe/ Reference:

Hericks, Uwe: Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 100-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-31816 - DOI: 10.25656/01:3181

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-31816>

<https://doi.org/10.25656/01:3181>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PÄD Forum

Themen:

3 / 2009

- Der Berufseinstieg von Lehrern
- Problemlage Bildungswissenschaften
- Praxisreport: Bildung bei den Tuaregs
- Zuguterletzt + Zuallerguterletzt



Rat an Lehrer

Finde heraus, was Schüler
besonders gut können.

Lob sie dafür!

So werden sie selbstbewusst
und probieren auch Dinge,
die sie noch nicht gut können!!!

Die Schuld der Lehrer

Schuld an der
Schulmisere in Deutschland
sind die Lehrer,
die mit Kompetenz und Herzblut

ein widersinniges,
menschenverachtendes,
antiquiertes Schulsystem
am Leben erhalten, ---

der Kinder zuliebe!!!

Erfolgspädagogik

Hab Geduld mit dir
und noch viel mehr
mit anderen.
Viel, viel mehr!

Einsicht und Vernunft
setzen sich nur
sehr, sehr langsam durch.

Wohltollende Gelassenheit
ist die Grundlage jeder
erfolgreichen Pädagogik!!!

Klaus Vogel
Seminarleiter und „pädagogischer Wanderprediger“

Inhaltsverzeichnis

Das Thema: Der Berufseinstieg von Lehrern
Moderation: Heinz Moser

| | |
|--|-----|
| Einleitung zum Themenschwerpunkt | |
| <i>Von Heinz Moser</i> | 99 |
| Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern | |
| <i>Von Uwe Hericks</i> | 100 |
| Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? | |
| <i>Von Stefan Albisser</i> | 104 |
| Beanspruchung im Berufseinstieg | |
| <i>Von Manuela Keller-Schneider</i> | 108 |
| Anforderungen im individualisierten Unterricht | |
| <i>Von Miriam Hellrung</i> | 113 |
| Stimmen zum Berufseinstieg | |
| <i>Interviewführung und Textgestaltung: Manuela Keller-Schneider</i> | 116 |

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

| | |
|---|-----|
| Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften | |
| <i>Von Rolf Arnold</i> | 125 |
| Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven | |
| <i>Von Hanna Kiper</i> | 127 |
| Bildungswissenschaft? | |
| <i>Von Volker Ladenthin</i> | 132 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| Praxisreports | 134 |
|--------------------------------|-----|

Magazin:

| | |
|----------------------------|-----|
| Zur Ansicht | 98 |
| MOMENT MAL | 123 |
| Service-Nachrichten | 138 |
| Service-Termine | 139 |
| Service-Bücher | 140 |
| Zuguterletzt | 142 |
| Zuallerguterletzt | 143 |
| Impressum | 143 |

Titelfoto: © frenta – fotolia.com

Uwe Hericks · Heidelberg

Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern

Der Berufseinstieg als Lerngelegenheit zur Entwicklung pädagogischer Professionalität

Zwei Auszüge aus berufsbiographischen Interviews mit der Berufseinsteigerin *Nicole Rosenbaum*, Lehrerin für die Fächer Mathematik und Physik an einer Hamburger Gesamtschule, das erste drei, das zweite 13 Monate nach ihrem Berufsantritt durchgeführt, lassen ahnen, worum es bei dieser Thematik geht:

Irgendwie bin ich dann doch an der Schule gelandet, bin da ins kalte Wasser gesprungen von 0 auf 26 Stunden. 11 Lerngruppen, die ich von 1000 kranken Kollegen übernommen habe, und stand da nun und ja. Die erste Woche war der blanke Horror, da hab ich gedacht, ich bin der unfähigste Mensch auf der ganzen Welt und in dieser Schule sowieso. Hab mich dann aber

relativ reingefuchst, relativ schnell zum Glück, weil ich eben mit 3 jungen Kolleginnen da ankam, die schon ein halbes Jahr da waren, aber die mich auch sehr unterstützt haben.

Aber da hätt' ich schon Lust, auch was zu bewegen und, mal gucken, ob man da ein bisschen dann aufräumen kann: Nicht nur in der Sammlung, sondern vielleicht auch in den Köpfen der älteren Kollegen.

Die Textauszüge dokumentieren auf ihre Weise das berufsbiographische Gewicht, den offenen Ausgang und die Ambivalenz des subjektiven Erlebens der ersten Phase eigenständiger Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, die von den Akteuren nicht selten als kritisches Lebensereignis empfunden wird. Dass dieses jedoch nicht einfach erlitten wird, sondern aktiv gestaltet werden und dabei biographisch und institutionell Neues hervorbringen

kann (vgl. Oevermann 1991), dafür steht *Nicole Rosenbaum*. Der Erfahrung einer anfänglichen, massiv erlebten und mit starken Selbstzweifeln verbundenen Überforderungssituation, der man sich plötzlich und schutzlos ausgeliefert sieht, steht die beglückende und für die weitere Entwicklung grundlegende Positiverfahrung gegenüber, sich in die schwierige Situation *reinfuchsen* zu können und Unterstützung zu erfahren; der Anfang einer beruflichen Entwicklung, in deren Verlauf jemand nicht einfach nur in den Betrieb der Schule hineinfällt, sondern sich darüber hinaus selbstbewusst an Schulentwicklung heranwagt, also daran, die Dinge zu gestalten, *aufzuräumen in den Schränken und Köpfen*.



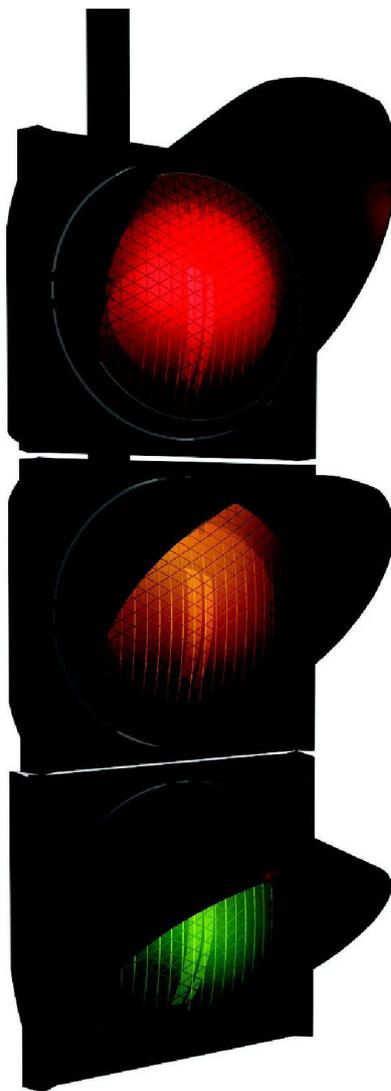
Bitte einsteigen und loslegen?!

© Franc Podgoršek – fotolia.com

Dass den ersten drei Jahren eigenständiger Berufstätigkeit für die weitere Berufslaufbahn von Lehrerinnen und Lehrern eine große Bedeutung zukommt, in der die Weichen gestellt werden, ob jemand in seiner professionellen Entwicklung voranschreitet oder nicht, ist in der Lehrerforschung mittlerweile weitgehend unstrittig. Der Abschlussbericht der *Gemischten Kommission Lehrerbildung* der Kultusministerkonferenz bezeichnet die Berufseingangsphase als „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“, weil sich in dieser „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ herausbildeten (Terhart 2000, S. 128). Das wirft interessante Anschlussfragen auf: Wie kann man sich den Prozess der Entwicklung solcher Kompetenzen konkret vorstellen? – Welche Anforderungen des pädagogischen Handlungsfeldes werden von den Berufseinsteigern selbst als prägend und herausfordernd erlebt? – Welche Krisen erfahren sie und welche Strategien zu deren Bewältigung bilden sie heraus? – Wie entwickelt sich *pädagogische Professionalität*?

Der Klärung dieser und ähnlicher Fragen diente ein Forschungsprojekt, in dem Hamburger Lehrerinnen und Lehrer vom Ende des Referendariats an über zwei Jahre in ihre Berufseingangsphase hinein begleitet wurden und dem auch die eingangs angeführten Interviewauszüge entstammen (vgl. Hericks 2006). An der Studie nahmen Anwärter aller Lehrämter teil; der Schwerpunkt der Auswertung lag bei Berufseinsteigern an Gesamtschulen und Gymnasien. Mit diesen wurden etwa alle sechs Monate ausführliche offene, so genannte *episodische Interviews* (vgl. Flick 1999) geführt, in denen ihre jeweils obenauf liegenden Eindrücke und Erfahrungen, ihre subjektiven Prioritätssetzungen und Bewältigungsstrategien sowie Erwartungen und Ziele für die nähere Zukunft das Thema waren. Konkret wurden die Gesprächspartner immer wieder aufgefordert, selbst erlebte Begebenheiten aus ihrem Berufsalltag, wie eine besonders gelungene Unterrichtsstunde oder belastende Erlebnisse zu erzählen. Die Interviews wurden mittels zweier etablierter Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung, der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) und der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) interpretiert. Am Ende standen drei ausführ-

liche Einzelfallstudien, welche die konkreten Erfahrungen und Verarbeitungsstrategien der Berufseinsteiger und die sich darin niederschlagenden Strukturen pädagogischen Handelns zusammenfassten. Vor dem Hintergrund dieser Eckfälle konnten weitere Fälle rekonstruiert und so das Untersuchungsfeld „Berufseinstieg“ insgesamt erschlossen und strukturiert werden.



Von Gelb zu Grün © vege – fotolia.com

Professionalisierung als Bearbeitung und Lösung beruflicher Entwicklungsaufgaben

Mit *Professionalität* wird allgemein ein bestimmter erreichter Zustand von Könnerschaft bezeichnet. Sie ist kein Alleinstellungsmerkmal von Professionen, sondern kann etwa auch einem „professionellen Tischler“ zukommen. In einem Film mit Tom Hanks über einen peniblen, ordnungsliebenden

Polizisten und seinen Hund, deutscher Titel „Scott und Huutsch“, brilliert Scott, der Polizist, mehrfach mit überraschenden und unwahrscheinlichen Ermittlungsergebnissen. Gefragt, woher er dies wisse und könne, antwortet er jedes Mal lakonisch: „*Ich bin ein professioneller Ermittler, es ist mein Job, so etwas zu wissen.*“ Die interessante Frage lautet, ob es auch bei Lehrern „so etwas“ gibt, das sie selbstbewusst sagen lässt: „*Ich bin ein professioneller Lehrer. Es ist mein Job so etwas zu wissen, so etwas zu können.*“ Was ist die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern? Was macht ihre Professionalität aus und wie entwickelt sie sich?

In einer pointierten Formulierung Ewald Terharts stellt Professionalität im Lehrerberuf ein *berufsbiographisches Entwicklungsproblem* dar (vgl. Terhart 2000, S. 33). Die Formulierung unterstellt, dass Lehrerinnen und Lehrer wesentliche Kompetenzen, die sie zur Ausübung ihres Berufs benötigen, nicht schon in der Erstausbildung lernen (müssen), sondern der Beruf selbst dazu notwendige Lerngelegenheiten und Entwicklungschancen bereithält. Der Berufseinstieg wird dabei als eine herausgehobene Lerngelegenheit in einem Prozess kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf konzeptualisiert. In der Konzeption meiner Studie bin ich von der Annahme ausgegangen, dass jede Lehrkraft zu Beginn ihrer Berufstätigkeit, aber auch später noch vor der Aufgabe steht, ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse, Vorstellungen und Idealbilder vom Lehrerberuf mit allgemeingültigen, quasi objektiven Anforderungen des Lehrerhandelns zu vermitteln. Es gibt zentrale, nicht hintergehbare Anforderungs- und Entwicklungsbereiche des Lehrerberufs – das ist die eine Seite. Die andere Seite ist, dass jede Lehrkraft diese Anforderungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen biographisch geprägten Vorstellungen, Relevanzsetzungen, Möglichkeiten und Grenzen anders wahrnimmt und sie auf individuelle Art und Weise bearbeitet. Diese Doppelstruktur aus objektiven Anforderungen und subjektiven Bearbeitungsstrategien wird im Konzept der *beruflichen Entwicklungsaufgabe* zusammengefasst.

Für die Rekonstruktion der subjektiven Professionalisierungsprozesse von Berufseinsteigern auf der Basis der durchgeführten Interviews erwies sich ein Kanon aus vier beruflichen Entwicklungsaufgaben als tragfähig. Lehrerinnen und Lehrer sind demnach gefordert, ...

- die *eigene Rolle als Lehrkraft* zu klären, mit den eigenen Schwächen und Grenzen umgehen zu lernen und so etwas wie einen persönlichen „Lehrerstil“ zu kreieren (Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*).
- ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von *Fachinhalten* zu entwickeln (Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*).
- die *Schülerinnen und Schüler* als sich entwickelnde Andere wahrnehmen zu lernen (Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*).
- die Möglichkeiten und Grenzen der *institutionellen Rahmenbedingungen* zu erkennen, zu nutzen und mit zu gestalten (Entwicklungsaufgabe *Institution*).

Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben entstehen die beruflichen Kompetenzen und stabilisiert sich die berufliche Identität der einzelnen Lehrkraft – das ist die zentrale These. Kompetenzen stellen daher das Produkt aller vier Entwicklungsaufgaben dar; die Kurzbezeichnungen *Kompetenz*, *Vermittlung*, *Anerkennung* und *Institution* stehen für Kompetenzen. So bezeichnet etwa *Institution* die Kompetenzen einer Lehrkraft, den institutionellen Gegebenheiten ihres Handelns Rechnung zu tragen und diese als Ressourcen zu nutzen.

Das Interessante und eigentlich Spannende an diesem Modell ist die Tatsache, dass jede Lehrkraft die Entwicklungsaufgaben auf unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt, gewichtet und ausdeutet und dadurch zu unterschiedlichen Bearbeitungsformen und Lösungen gelangt. Aus dieser Tatsache kann ein pragmatisches Modell von *Professionalisierung* abgeleitet werden, das zwei aktuell kontrovers diskutierte Ansätze innerhalb der Professionalisierungsforschung produktiv aufnimmt und integriert: den *kompetenzorientierten Ansatz*, der das für das Lehrerhandeln notwendige Wissen und Können zu erfassen versucht (vgl. Baumert/Kunter 2006), und den *strukturtheoretischen Ansatz*, der nach den grundlegenden Strukturmerkmalen des Lehrerhandeln fragt (vgl. Helsper 2007). Das Entwicklungsaufgaben-Modell stellt demgegenüber eine Art „mittleren Weg“ dar, weil sich im Modell der beruflichen Entwicklungsaufgabe beides findet, die Strukturen institutionellen pädagogischen Handelns und die dafür notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Professionalisierung bezeichnet demnach einen berufsbiographischen Entwicklungsprozess, in dem eine Lehrkraft zu subjektiv stimmigen und objek-

tiv angemessenen und tragfähigen Lösungen ihrer beruflichen Entwicklungsaufgaben gelangt. In diesem Sinne konturieren die Entwicklungsaufgaben das Bild einer professionellen Lehrkraft. Ein Beispiel ist die Berufseinstiegerin *Nicole Rosenbaum*, von der bereits eingangs die Rede war. Bei ihr sehen die rekonstruierten Lösungen ihrer Entwicklungsaufgaben so aus, wie in der entsprechenden Abbildung gezeigt.



Rekonstruierte Lösungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben der Berufseinstiegerin Nicole Rosenbaum

Was Professionalität im Fall von *Nicole Rosenbaum* heißt, kann nun über die vier Entwicklungsaufgaben hinweg durchdekliniert werden, wobei ich mich im Folgenden auf einige ausgewählte Punkte beschränke:

- **Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*:** Eine professionelle Lehrerin weiß darum, dass Lehre immer in einer *Face-to-Face*-Situation geschieht und dass einem die Schülerinnen und Schüler dabei als Personen auf die Pelle rücken können. *Nicole Rosenbaum* erlebt zu Beginn ihrer Berufstätigkeit, dass sie die Probleme ihrer Schüler gedanklich mit nach Hause nimmt, dass diese ihr den Schlaf rauben und dass sie lernen muss, sich nicht alle Probleme der Schüler zu eigen zu machen. Sie merkt, dass sie selbst in dem Maße als Lehrerin sicherer wird, je besser es ihr gelingt, Rückmeldungen von

Schülern und Kollegen nicht als Bedrohung, sondern als Mittel der eigenen Fortentwicklung zu nutzen.

- **Entwicklungsaufgabe *Vermittlung*:** *Nicole Rosenbaum* erfährt schmerzhaft, dass vor allem die Schülerinnen ihrem eigenen Lieblingsfach Physik nicht so interessiert und offen gegenüberstehen, wie sie selbst es getan hat. Sie findet einen praktikablen Weg, mit den unterschiedlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler kreativ umzugehen.

- **Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*:** Sie entwickelt Sensibilität für die unterschiedlichen Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Sie erlebt die fachlichen Fragen, Ideen, Interessen der Schüler nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung, ihren eigenen Bezug zum Fach Physik lebendig zu halten.
- **Entwicklungsaufgabe *Institution*:** Sie schafft sich ein Netzwerk gleichgesinnter Kollegen, mit denen sie in ihrer eigenen Klasse einen Prozess der *Unterrichtsentwicklung* in Gang bringt.

Unterricht als Kernbereich pädagogischer Professionalität

Ausgehend vom letzten Punkt kann man fragen, wo in diesem Professionalisierungsmodell eigentlich der *konkrete*

Unterricht bleibt. Die Antwort ist einfach. In allen Einzelfallstudien, die ich im Rahmen des beschriebenen Projekts durchgeführt habe, zeichnet sich etwas ab, was für amtierende Lehrer wie eine Binsenweisheit klingen mag, was aber meines Wissens zuvor in dieser Klarheit nicht empirisch gezeigt wurde: *Der eigene Unterricht ist der zentrale Entwicklungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern, in dem über Professionalisierung oder Nicht-Professionalisierung entschieden wird.* Ohne die grundsätzliche Bereitschaft, Zeit und Kraft in die Entwicklung des eigenen Unterrichts zu investieren, kommt eine professionelle Entwicklung nicht in Gang. Umgekehrt treiben Innovationen im Bereich des eigenen Unterrichts die individuelle Professionalisierung positiv voran. Die Entwicklung des eigenen Unterrichts in Richtung kooperativer Unterrichtsformen, die auf die zunehmende Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler zielen, ist die erste und wichtigste Entwicklungsdimension für Lehrerinnen und Lehrer, mit Auswirkungen auf alle vier Entwicklungsaufgaben. Ein prototypisches Positivbeispiel dafür ist wiederum *Nicole Rosenbaum*, die von Anfang an auf einen schüleraktivierenden Unterrichtsstil setzt und diesen immer weiter entwickelt. Dabei findet sie zum Beispiel eine Lösung für ihr anfängliches Problem, sich von den Schülern angemessen zu distanzieren und ihre Probleme nicht ständig gedanklich „mit nach Hause nehmen“ zu müssen. Indem sie die Schülerinnen und Schüler als Lernpartner in einem Modell gemeinsam verantworteten Unterrichts konzeptualisiert, vermag sie pragmatisch zu entscheiden, welche Probleme der Schüler sie zu ihrem Problem machen sollte und welche nicht (vgl. Hericks 2006, S. 362 f.).

Konsequenzen für eine begleitete Berufseingangsphase: Unterrichtsentwicklung als individuelle und kollegiale Herausforderung

Vor dem Hintergrund der hier einzel-fallbezogen gewonnenen Erkenntnisse müsste eine wichtige Funktion einer *begleiteten Berufseingangsphase* darin bestehen, Berufseinsteiger in ihrer individuellen Unterrichtsentwicklung zu ermutigen und zu unterstützen. Unterricht nachhaltig in Richtung schüleraktivierender und kooperativer Arbeitsformen zu entwickeln, stößt als individuelles Projekt verstanden jedoch schnell an seine Grenzen. Es erfordert einen schulkulturellen Rahmen, in dem kooperative Arbeitsformen für Lehrer und Schüler zum schulischen Alltag

gehören, in dem solche Formen systematisch eingeübt, erprobt und reflektiert werden. Die Idee einer begleiteten Berufseingangsphase transportiert von daher in sich die Perspektive zur Reflexion und Gestaltung von Unterricht als einer gesamtkollegialen Aufgabe. Wo in einem Kollegium das professionelle Gespräch über die Ziele und Ausprägungen guten Unterrichts als Selbstverständlichkeit etabliert ist, dort können Berufseinsteiger sich zwanglos auf ihren Unterricht hin ansprechen lassen, bevor problematische berufsbiographische Entwicklungslinien sich zu verfestigen beginnen. Umgekehrt können neue Kolleginnen wie *Nicole Rosenbaum* dort im Sinne des Modells der „professionellen Entwicklung“ (vgl. EDK 1996, S. 42 ff.) als innovatives Potenzial verstanden und entsprechend genutzt werden.

Literatur

- Baumert, J./Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, 2006, S. 469–520.
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. – Opladen: Leske+Budrich 2003, 5. Auflage.
- EDK = Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Dossier 40A. – Bern 1996.
- Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1999, 4. Auflage

- Helsper, W.: Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Heft 4, 2007, S. 567–579.
- Hericks, U.: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. – Wiesbaden: VS Verlag 2006.
- Oevermann, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung des Neuen. In: Müller-Dooch, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. – Frankfurt/M., 1991, S. 267–336.
- Oevermann, U.: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. – Frankfurt/M.: suhrkamp 2000, S. 58–156.
- Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. – Weinheim, Basel: Beltz 2000.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Uwe Hericks
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Fakultät I
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schulpädagogik
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
Tel.: 06221/477-501
e-Mail: hericks@ph-heidelberg.de



Die gefilmte Schule

Hrsg. von **Rainer Winkel** und **Charlotte Jacke**
2008. VII, 237 Seiten. Kt.

ISBN 9783834003638. € 19,80

Schule kann man auf vielerlei Weise darstellen: Man kann sie dokumentieren oder über sie erzählen, sie lässt sich erforschen oder analysieren ... Das alles hat mit ihrer vermeintlichen Wirklichkeit zu tun.

Schule lässt sich aber auch mit Hilfe der Kunst ästhetisch präsentieren: Das machen Musiker, Maler oder Schauspieler ... Und das hat mit ihrer Möglichkeit zu tun.

In diesem Buch geht es um die gefilmte Schule, häufig aufgrund literarischer Vorlagen. Fünfzehn Autorinnen und Autoren stellen 14 verschiedene Filme vor und gehen ausführlich auf die damit verbundenen ästhetischen Momente ein. So entsteht ein facettenreiches Gesamtbild einer Schule, wie sie oft (nicht) ist, aber (und auch) nicht immer sein oder werden soll.

Aus dem Inhalt:

- Das fliegende Klassenzimmer
- Der Wald vor lauter Bäumen
- Napola
- Der Club der toten Dichter
- 1-8-7
- Die Konferenz
- Die Kinder des Monsieur Mathieu
- Die Feuerzangenbowle
- Die Welle
- School of Rock
- Die Saat der Gewalt u.a.



Schneider Verlag Hohengehren

Wilhelmstr. 13; D-73666 Baltmannsweiler