

## Heterogene Wissensbasis und pädagogische Professionalität\*

Walter Herzog

Die Professionalität des Lehrerberufs ist trotz einer vielfältigen und gewichtigen Literatur nach wie vor nicht wirklich geklärt. Professionalität und Professionalisierung sind zwar in aller Munde. Und die Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist *auch* unter dem Anspruch der Professionalisierung des Lehrerberufs erfolgt. In ihren *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* nannte die EDK die „veränderten Ansprüche[...] an den Schulunterricht und ... [die] Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehr[er]berufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität“ (EDK 1993, S. 5) als die wichtigsten Gründe für die Einrichtung Pädagogischer Hochschulen. Was die EDK damit genau gemeint hat, ist jedoch unklar. Und wenn ich an deren Politik in den vergangenen Jahren denke, habe ich meine Zweifel, ob die Professionalisierung des Lehrerberufs tatsächlich ein prioritäres Anliegen der EDK ist. Aber eben: Die Professionalität des Lehrerberufs ist ungeklärt. Und es kommt darauf an, was man unter Professionalität und Professionalisierung genau versteht.

Diese Frage ein *bisschen* weiterführend zu klären, ist Ziel meines Referats. Dabei werde ich mich an drei Kriterien für Professionalität orientieren, Kriterien, die man in der Literatur findet und an denen man den Leh-

---

\* Referat an der PH der FHNW in Basel am 31. August 2011.

rerberuf messen kann. Zwei der Kriterien stehen im Zentrum des ersten, kritischen Teils meines Referats. Im zweiten, konstruktiven Teil werde ich ein drittes Kriterium nennen, von dem aus ich dann die ersten beiden nochmals beleuchten werde. Mein Referat hat also drei Teile, denn es wird auch noch einen Schlussteil geben, den ich für eine kurze Bilanz meiner Ausführungen nutzen werde.

## **1 Kritischer Teil**

Ich beginne, wie gesagt, mit zwei klassischen Professionskriterien: der Autonomie der Berufsausübung und der Wissenschaftlichkeit der beruflichen Wissensbasis. Sie stehen im Zentrum des ersten Teils meiner Ausführungen, werden aber – neu beleuchtet durch das dritte Kriterium – auch den zweiten Teil wesentlich bestimmen.

### **1.1 Autonomie der Berufsausübung**

Die Autonomie als Merkmal einer Profession zeigt sich am Beispiel der sog. freien Berufe des Arztes und des Anwalts. Heute kommt zunehmend der Beruf des Psychotherapeuten und der Psychotherapeutin hinzu, der zumeist ebenfalls in freier Tätigkeit ausgeübt wird. Auch für das Kriterium der Wissenschaftlichkeit sind die Berufe Arzt, Psychotherapeut und Anwalt einschlägige Beispiele. Denn alle drei Berufe sind an akademische Disziplinen gebunden – Medizin, Psychologie und Jurisprudenz. Entscheidend ist allerdings weniger die Anbindung an die Universität als die Kontrolle der Berufsausübung durch eine eigene Berufsorganisation.

Messen wir den Lehrerberuf am Kriterium der Autonomie, so scheint er durchzufallen. Denn charakteristisch für den Lehrerberuf ist nicht die freie Berufsausübung – das galt allenfalls für den Hauslehrerberuf, der aber

heute kaum noch von Bedeutung ist; charakteristisch ist also nicht die freie Berufsausübung, sondern die Einbindung des Lehrers bzw. der Lehrerin in eine Organisation, zumeist eine bürokratische Organisation. Die Unselbständigkeit der Lehrertätigkeit zeigt sich auch daran, dass die Berufsverbände der Lehrerinnen und Lehrer typischerweise nicht professionelle Vereinigungen sind – wie die Verbindung der Schweizer Ärztinnen und Ärzte (FMH) oder die Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP) –, sondern Gewerkschaften. Gewerkschaften definieren sich aber nicht über die Bedürfnisse der Klienten oder Kunden einer Berufsgruppe, sondern über deren eigene Interessen, die sie gegenüber einem Arbeitgeber geltend machen. Wobei der Arbeitgeber im Falle der Lehrkräfte zumeist der Staat ist.

Wollten die Lehrerinnen und Lehrer die klassischen Professionen imitieren, müsste Professionalisierung des Lehrerberufs demnach heissen, die Autonomie der Berufsausübung zu stärken und die Berufsverbände zu professionellen Organisationen umzugestalten.

Dass dies bald geschehen könnte, sehe ich nicht und halte ich auch längerfristig für unwahrscheinlich. Dies *auch* unter dem Eindruck, dass die Autonomie der Berufsausübung, die natürlich auch im Lehrerberuf nicht bei Null liegt, in jüngster Zeit sowohl theoretisch wie praktisch an Bedeutung verloren hat. Der Grund liegt in einer *Psychologisierung des Lehrerberufs*, die auch den Begriff der Profession selber erfasst hat. Heute stösst man ohne weiteres auf Positionen, die Professionalität nur mehr an individuellen Kriterien festmachen, wie die Rede von professioneller Kompetenz, professioneller Entwicklung und Professionsstandards deutlich macht. Unter psychologischer Perspektive erscheint Professionalität

nicht länger als kategoriales Merkmal einer Berufsgruppe, sondern als Individualmerkmal von Personen. Professionalität muss *individuell erworben* werden und kommt dem Einzelnen nicht schon kraft Ausübung eines bestimmten Berufes, d.h. gleichsam *per definitionem*, zu.

Begriffe wie professionelle Kompetenz und professionelle Entwicklung blenden aus, dass Professionalität und Professionalisierung ursprünglich soziologische Themen waren. Ich halte den Verlust dieser soziologischen Dimension für problematisch, und zwar gerade auch für das adäquate Verständnis von Professionalität im psychologischen Sinn. Die Gefahr besteht, dass wir uns ohne soziologische Vergewisserung vom zweiten Kriterium von Professionalität, d.h. von der Wissenschaftlichkeit der Wissensbasis, ein falsches Bild machen. – Womit ich zu diesem zweiten Kriterium von Professionalität komme.

## 1.2 Wissenschaftlichkeit der Wissensbasis

Der Psychologisierung des Professionsbegriffs im Falle des Lehrerberufs geht eine Entwicklung parallel, die hierzulande zwar erst am Anlaufen ist, für das Verständnis der Lehrerprofessionalität aber gravierende Folgen hat. Was ich meine, ist die Revitalisierung eines technologischen Begriffs von Wissenschaft, wie sie v.a. von politischer Seite (z.B. der OECD, ansatzweise aber auch der EDK) forciert wird. Das Stichwort lautet: evidenzbasierte Pädagogik (*evidence-based education*).

### *Evidenzbasierte Pädagogik*

*Evidence-based education* meint zunächst ganz einfach, dass das pädagogische Handeln – insbes. das Lehrerhandeln – an wissenschaftliche *Evidenz* gebunden wird. So definieren die beiden Sozialpädagogen

Aaron McNeece und Bruce Thyer (2004) den Begriff der *evidence-based practice* als „treatment based on the best available science“ (ebd., S. 8). Das tönt konzilient, denn was die ‚beste verfügbare Wissenschaft‘ ist, kann zu einem bestimmten Zeitpunkt durchaus verschieden sein. In Wirklichkeit besteht diese Konzilianz aber nicht. Denn die ‚beste verfügbare Wissenschaft‘ kann nach Auffassung der Vertreter der *evidence-based education* immer nur eine Form von Experimentalwissenschaft sein. Dies mit der Begründung, dass nur experimentelle Studien die Kausalverhältnisse in einem Forschungsfeld klären könnten. Was Lehrerinnen und Lehrer brauchen, sei genau diese Art von Wissen, da ihnen nur Kausalwissen sagen könne, welche ihrer Massnahmen wirksam sind und welche nicht. Insofern erhebt die evidenzbasierte Pädagogik einen Qualitätsanspruch, der sich vom „Gold-Standard“ der evidenzbasierten Medizin herleitet (vgl. Pirrie 2001). Dieser liegt im sog. randomisierten Kontrollversuch (*randomized control trial*), d.h. einer Form strenger experimenteller Forschung (vgl. Herzog 2011a).

Was dies für die Professionalität des Lehrerberufs heisst, möchte ich am Beispiel einer OECD-Studie illustrieren. Sie wurde durchgeführt vom CERI, dem Zentrum für Bildungsforschung und Innovation der OECD. Darin wird die schweizerische Bildungsforschung nach ihrem Beitrag „to the creation, collation and distribution of a knowledge base on which practitioners and policy makers can draw“ (CERI 2007, S. 3) beurteilt. Gemessen an diesem Massstab, wird der Bildungsforschung in der Schweiz ein schlechtes Zeugnis ausgestellt (ebd., S. 19ff.). Wo empirisch geforscht werde, da würden qualitative Methoden überwiegen; Studien mit repräsentativen Stichproben und generalisierbaren Ergebnissen

seien kaum vorhanden. Ohne jede Scham wird eine *politische Steuerung* der Bildungsforschung gefordert (ebd., S. 28f.). Dies mit dem Argument, es sei dringlich, den „impact of research results on policy-making and educational practice“ (ebd., S. 47) zu erhöhen.

Die Legitimation für diese massive Defizitdiagnose liefert ein Grundlagenbericht der OECD, der ebenfalls 2007 erschienen ist. Darin wird für die Bildung eingeklagt, was in der Medizin längst normal sei, nämlich ein Handeln, das sich an der besten verfügbaren Evidenz hinsichtlich dessen, was wirksam ist, orientiert. Unverhohlen ist auch hier von „policy-driven research“ (ebd., S. 131, *passim*) die Rede. Was wir brauchten, sei eine erziehungswissenschaftliche Forschung, „that can prove [!] which educational practices are superior to others“ (ebd., S. 145 – im Original hervorgehoben). Es gehe darum, „to learn more about what works in education“ (ebd., S. 35) und „to accumulate a secure [!] body of knowledge about effective educational practices“ (ebd., S. 39).

Was die Erwartungen sind, kann eine Äusserung von David Hargreaves (1997) zeigen, der eine erziehungswissenschaftliche Forschung fordert, die schlüssig und entschieden nachweist, „that if teachers do X rather than Y in their professional practice, there will be a significant and enduring improvement in outcome“ (ebd., S. 413). Die Erziehungswissenschaft soll sagen können, was *im konkreten Fall* wirksam ist und was nicht. Sie soll dem Lehrer *technologisch* zur Hand gehen.

Wer sich in der deutschen Erziehungswissenschaft auskennt, wird wohl unweigerlich die Assoziation *Brezinka* haben. In einem *seiner* Texte nannte Brezinka als Aufgabe der Erziehungswissenschaft die Freilegung

von Kausalbeziehungen, „um Möglichkeiten des Eingreifens oder der Einflussnahme durch erzieherisches Handeln aufzufinden“ (Brezinka 1978, S. 60). Davon erhoffte er sich Erkenntnisse, die Voraussagen der folgenden Art ermöglichen: „... wenn bestimmten Educanden gegenüber unter bestimmten Umständen in bestimmter Weise gehandelt wird, dann werden bestimmte Veränderungen in ihrer Persönlichkeit erfolgen“ (Brezinka 1981, S. 13). Sie sehen die Übereinstimmung mit dem Zitat von Hargreaves.

Die Erinnerung an Brezinka zeigt, dass die *evidence-based education* ein Verständnis von Erziehungswissenschaft wiederbeleben will, das längst in die wissenschaftstheoretische Kritik geraten und als *uneinlösbar* erkannt worden ist. Von der Wissenschaft wird erwartet, dass sie *als Wissenschaft* von praktischem bzw. – korrekter gesagt – von technologischem Nutzen ist. Sie soll – nochmals Brezinka – zu Aussagen finden, „die über die notwendigen *und* hinreichenden Bedingungen für das Eintreten gewollter Wirkungen informieren“ (Brezinka 1978, S. 153). ‚Über die notwendigen *und* hinreichenden Bedingungen‘: Das würde heissen, dass eine Lehrperson vorweg und mit Sicherheit sagen kann, dass sie, indem sie X tut, Y hervorbringt.

Wenn wir die Wissenschaftlichkeit der Wissensbasis des Lehrerberufs so verstehen, nämlich technologisch, hat dies nicht nur zur Folge, dass der Lehrerberuf seinen professionellen Charakter verliert, sondern geradezu überflüssig wird. Das zeigt sich sofort, wenn wir etwas genauer hinsehen, was mit einer Erziehungstechnologie gemeint ist.

### *Erziehungstechnologie*

Die Idee der Technik besteht darin, dass Menschen Wissen nutzen, um sich von gewissen Tätigkeiten zu entlasten. Das war schon immer das Versprechen der Technik, auch damals, als wir erst über einfache Werkzeuge verfügten, wie etwa einen Hammer oder eine Axt. Technologie ist zwar ein heterogen gebrauchter Begriff, kann aber dadurch von Technik abgegrenzt werden, dass wir es mit einer ‚höheren‘ Form von Technik zu tun haben, bei der die Benutzung eines Geräts vom beständigen Eingriff durch den Menschen frei ist. Den Hammer müssen wir ständig regulieren, wenn wir ihn gebrauchen, der Kühlschrank macht dies selber. Technologien sind autonom funktionierende Systeme, während Techniken – auch wenn sie uns entlasten – an die Regulierung durch den Menschen gebunden sind.

Sowohl Techniken wie Technologien basieren auf Schemata, die bei gleichen Bedingungen zu einem gleichen Resultat führen. Im Falle von Bildung und Schule kann technologisches Wissen dafür genutzt werden, um den Unterricht zu automatisieren. Sie kennen das vom programmierten Unterricht her. Es gibt aber eine Reihe weiterer Beispiele, zu denen auch der sog. automatische Lehrer von Sydney Pressey aus den 1920er-Jahren und die Lehrmaschinen von Skinner aus den 1950er-Jahren gehören.

Der Witz dieser Beispiele ist, dass der Lehrer aus Fleisch und Blut obsolet wird und ohne Verlust durch eine Lehrmaschine ersetzt werden kann. Auch dazu ein kleiner Beleg. Mit dem Aufkommen der Kybernetik Mitte des 20. Jahrhunderts konnte die Psychologie erstmals geistige Prozesse in einer technischen Analogie darstellen. Das führte Lawrence Stolurow



und Daniel Davis 1965 dazu, ein allgemeines Modell des Lehrprozesses zu entwickeln. Angezielt haben die beiden Psychologen ein Modell des Unterrichts, das von seiner materiellen Realisierung unabhängig ist. Ich brauche die Details ihrer Argumentation nicht nachzuzeichnen. Ein Zitat kann aber verdeutlichen, worum es den Autoren ging: „In most general terms, a teaching machine is an instructional mechanism used to produce systematic behavioral changes in a student whose responses to the material presented determine the further operation of the mechanism. ... Teaching machines that can be touched are examples of the general concept, and each of them implements a set of specific functions associated with teaching. No physical machine should be confused with the general teaching machine concept as just defined ...“ (ebd., S. 168).

Entscheidend ist, dass der Begriff der Lehrmaschine *konzeptuellen* Charakter hat, was es erlaubt, ein *beliebiges* System zu einer Lehrmaschine zu erklären, sofern es den konzeptuellen Kriterien entspricht. Der Lehrer ist auf der konzeptuellen Ebene genauso eine Lehrmaschine wie ein Computer, auf dem ein Lernprogramm installiert ist. Er kann daher ohne weiteres durch ein technisches Gerät substituiert werden! Ausdrücklich schreiben die Autoren: „... a comparison between automated instruction and live instruction is invalid. Any study that compares a program with a teacher is comparing two samples of a single case each“ (ebd., S. 205). Zwischen Mensch und Maschine gibt es weder theoretisch noch praktisch und auch nicht in Bezug auf die pädagogischen Leistungen des Lehrsystems irgendeinen Unterschied.

### 1.3 Zwischenbilanz

Lassen Sie mich zum kritischen Teil meiner Ausführungen, der damit abgeschlossen ist, eine kurze Bilanz ziehen. Wir stehen vor einer doppelten Entwicklung, die in Bezug auf den Lehrerberuf zwei klassische Kriterien für Professionalität in Frage stellt. Einerseits führt die Psychologisierung des Lehrerberufs, wie sie in jüngster Zeit beobachtet werden kann, dazu, dass die Autonomie der Berufsausübung als Professionskriterium aus dem Lehrerdiskurs verschwindet. Andererseits forciert die wachsende politische Einflussnahme auf das Bildungswesen, wie wir sie in jüngster Zeit ebenfalls beobachten können, ein Verständnis von pädagogischer Wissenschaft, das diese mit Technologie gleichsetzt. Die Folge ist eine Entmündigung der Lehrperson, die konzeptuell auf das Niveau einer ‚Lehrmaschine‘ reduziert wird.

Wir haben es mit zwei Seiten der gleichen Medaille zu tun, denn falls wir eine technologische Erziehungswissenschaft jemals haben sollten, bedürfte die Ausübung des Lehrerberufs keiner autonomen Freiräume mehr. Der Lehrer wäre Teil eines technokratischen Systems, das lückenlos von oben – von der Bildungspolitik bzw. der Bildungsadministration – gesteuert würde. Insofern spielen sich die Psychologisierung des Lehrerberufs und die Technologisierung der Lehrerberufswissenschaft gegenseitig in die Hände und führen nicht etwa zur Professionalisierung, sondern zur Deprofessionalisierung des Lehrerberufs.

## 2 Konstruktiver Teil

Sie werden nicht erstaunt sein, wenn ich Ihnen eröffne, dass ich dies für eine verfehlt Entwicklung halte. Noch ist sie zum Glück nicht an ihr Ziel

gelangt, was uns aber nicht davon entbinden sollte, den Zeigefinger warnend hochzuheben.

Das allein genügt aber nicht. Wir brauchen auch Argumente, um der Entwicklung Einhalt zu gebieten. Aus meiner Sicht müssen es Argumente sein, welche die beiden Kriterien für Professionalität, an denen ich mich bisher orientiert habe, stützen. Denn an den Kriterien *per se* kann es nicht liegen, dass sie in ihr Gegenteil verkehrt werden. Es ginge also darum, das Kriterium der Autonomie der Berufsausübung und dasjenige der Wissenschaftlichkeit der beruflichen Wissensbasis so auszulegen, dass sie nicht *gegen*, sondern *für* die Professionalität des Lehrerberufs sprechen. Genau das möchte ich im folgenden, konstruktiven Teil meiner Ausführungen tun, indem ich ein drittes Professionskriterium vorbringe, in dessen Licht sich die beiden anderen neu beleuchten lassen.

## 2.1 Ein drittes Kriterium für Professionalität

Historisch gesehen, sind Professionen ein Ergebnis der gesellschaftlichen Modernisierung, d.h. des Wandels von einer hierarchisch zu einer funktional differenzierten Gesellschaft (vgl. Kurtz 2005, S. 135ff.; Stichweh 1994, S. 291ff., 368ff.). In einer funktional differenzierten Gesellschaft sind die Menschen nicht mehr durch einfache Positionierung sozial verortet, da sie im Prinzip Zugang zu allen Funktionssystemen haben. Das Leben in der modernen Gesellschaft ist mit häufigen Positionswechseln und Systemübergängen verbunden, was die Menschen zur Vertiefung ihrer Individualität zwingt (vgl. Giddens 1991; Krappmann 2000). Individualität mag es in bestimmter Weise zwar immer schon gegeben haben – selbst Tiere, unsere evolutionären Verwandten, sind individuell ver-

schieden. Doch mit der Entstehung der modernen Welt seit dem Spätmittelalter und der Renaissance hat die Individualität des Menschen einen qualitativ neuen Charakter gewonnen. Die Individualität des Einzelnen ist gleichsam in die Tiefe ausgebaut worden – sie ist psychologisch geworden.

Wichtig ist, dass wir es nicht mit einem naturwüchsigen Vorgang zu tun haben, sondern mit gesellschaftlichen Veränderungen. Dadurch vermögen wir zu erkennen, dass die Entstehung von Professionen einen ähnlichen, wenn nicht den gleichen gesellschaftlichen Hintergrund hat wie die Individualisierung des modernen Menschen. Ohne Akzentuierung der individuellen Eigenheiten des Einzelnen gäbe es keine Professionen. Die im Modernisierungsprozess vertiefte Individualität des Menschen lässt eine schematische Behandlung seiner existentiellen Probleme nicht mehr zu. Die beiden klassischen Professionen des Arztes und des Anwalts sind in genau dieser sozialen Konstellation verankert: im Sozialsystem der Gesundheit und im Sozialsystem des Rechts. Hier bearbeiten sie Probleme von singulären Individuen, die aufgrund ihrer Komplexität eine spezialisierte Behandlung erfordern (vgl. Stichweh 1994, S. 296ff.). Gleiches gilt für die im Entstehen begriffene Profession der Psychotherapeuten. Auch hier geht es um die Behandlung existentieller Probleme hoch individualisierter Menschen, eine Behandlung, die zudem – wie auch beim Arzt und Anwalt – auf individueller Basis erfolgt, d.h. im direkten Austausch zwischen Therapeut und Patient.

Im individuellen Bezug der Berufsarbeit liegt also ein drittes konstitutives Kriterium von Professionalität, an dem sich auch der Lehrerberuf messen

lässt. Wobei wir feststellen können, dass diesbezüglich die Übereinstimmung mit den klassischen Professionen vergleichsweise hoch ist.

## 2.2 Neubeurteilung der ersten beiden Kriterien

Mit diesem dritten Professionskriterium haben wir ein Instrument in Händen, um die beiden zuvor diskutierten Kriterien neu zu beurteilen. Das möchte ich im Folgenden über drei Schritte tun.

### *1. Schritt: Ethische und praktische Argumente gegen Technologie*

Wenn alle drei Kriterien für eine Profession kennzeichnend sind, dann würden wir erwarten, dass sie in einem mehr oder weniger ausgeglichenen Verhältnis zueinander stehen. Das ist aber nicht der Fall, zumindest nicht auf Anhieb. Nehmen wir die Wissenschaftlichkeit. Wenn wir die Wissenschaftlichkeit der beruflichen Wissensbasis mit dem Individuumsbezug des beruflichen Handelns zusammenführen, dann entsteht ein Problem. Denn im Modell von Wissenschaft als Technologie nimmt die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen den Charakter der Subsumtion des Einzelfalls unter ein allgemeines Gesetz an. Technologien werden oft genau so hergeleitet: Eine Gesetzesaussage wird umgeformt, so dass aus der Wenn-Komponente des Gesetzes das Mittel einer zielbezogenen Handlung wird und die Dann-Komponente deren Zweck umschreibt (vgl. Brezinka 1978, p. 162ff.). Lautet das Gesetz: Wenn X, dann Y, so lautet die technische Regel: Wenn du Y erreichen willst, musst du X tun. Das aber heisst, dass das Individuum bei einem technologischen Verständnis von Wissenschaft in seiner Eigenart *verschwindet*. Wo ein Fall einem Gesetz subsumiert wird, da wird er vom Gesetz gleichsam

verschluckt. Er wird identisch mit jedem anderen Fall, der dem Gesetz ebenfalls susumiert werden kann.

Das stellt im Falle von Medizin und Justiz in gewisser Weise nur ein kleines Problem dar. Ein Beinbruch ist immer und überall ein Beinbruch, der immer und überall nach denselben Kriterien behandelt werden kann.

Ebenso ist ein Ehebruch immer und überall ein Ehebruch, der ebenfalls immer und überall nach denselben Kriterien behandelt werden kann.

Aber selbst in diesen Fällen ist eine *automatische* (technologische) Behandlung eines Bein- oder Ehebruchs nicht möglich. Die individuellen Besonderheiten stellen für die Anwendung allgemeinen Wissens auch im Falle der Ärzte und Anwälte durchaus ein Problem dar. „Praktische Tätigkeit“, schreibt John Dewey, „hat es mit ... einzigartigen Situationen zu tun, die niemals exakt wiederholbar sind und hinsichtlich deren dementsprechend keine vollständige Sicherheit möglich ist“ (Dewey 2001, p. 10).

Dewey hat den Satz nicht spezifisch auf pädagogische Situationen gemünzt. Er gilt aber – darüber dürften wir uns vermutlich einig sein – *insbesondere* für pädagogische Situationen. Denn die Individualität des Edukanden stellt in der modernen Pädagogik ein hohes Gut dar.

Damit haben wir ein *systematisches* Argument gegen die Technologisierung der Erziehungswissenschaft gewonnen. Es besteht darin, dass das pädagogische Handeln der Individualität des Einzelnen nur gerecht werden kann, wenn es diesen nicht als Fall behandelt, der einem allgemeinen Gesetz subsumiert wird. Das ist gewissermassen ein *ethisches* Argument, dem ein *praktisches* zur Seite steht. Dieses geht dahin, dass es in der pädagogischen Praxis *gar nicht möglich* ist, einzelne Fälle oder Si-

tuationen schematisch nach allgemeinen Prinzipien zu behandeln, und zwar deshalb nicht, weil die Fälle bzw. Situationen *zu komplex* sind.

Professionelle, so schreibt Rudolf Stichweh, sehen sich immer wieder in Situationen versetzt, die es ausschliessen, ihr Handeln „als problemlose Applikation vorhandenen Wissens mit erwartbarem ... Ausgang zu verstehen“ (Stichweh 1994, S. 296). Professionelle müssen – wie Stichweh weiter schreibt – mit einer „*Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen*“ (ebd.) rechnen, was Kompetenzen erfordert, die in der aktuellen Lehrerbildung – soweit ich sehe – eher stiefmütterlich behandelt werden, nämlich (wiederum Stichweh): „Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme“ (ebd.).

Wenn Professionelle aus Gründen der Individualität der Adressaten ihres Handelns und der Komplexität der Situation, in der sie handeln, nicht auf Technologie zurückgreifen können, dann heisst dies zweierlei. Erstens heisst es *nicht*, dass die Wissenschaft in ihrem Handeln keine Rolle spielt. Es heisst nur, dass es eine Wissenschaft ist, die nicht als Technologie begriffen werden kann. Zweitens heisst es, dass die nicht als Technologie begriffene Wissenschaft nicht ausreichend ist, um das Handeln von Professionellen anzuleiten. Damit sind die zwei weiteren Schritte im Aufbau meiner konstruktiven Argumentation benannt: Als was, wenn nicht als Technologie, ist Wissenschaft zu verstehen? Und: Weshalb ist das wissenschaftliche Wissen nicht ausreichend, um professionelles Handeln zu begründen?

## 2. Schritt: Wissenschaft als Forschungswissenschaft

In Lehrerkreisen, aber auch in Kreisen der Lehrerbildung, wird das Problem, das ich eben geschildert habe, gerne unter dem Schema Theorie-Praxis-Problem abgehandelt. Da man in einer Profession mit Technologie nicht zurechtkommt, wird das Problem bei der Wissenschaft gesucht statt in den Anforderungen der Handlungssituation. Dadurch verschenkt man sich ein gutes Stück Problemanalyse. Das Theorie-Praxis-Schema verdeckt nämlich ein wesentliches Merkmal moderner Wissenschaft. Wer die Wissenschaft dafür kritisiert, dass sie (zu) theoretisch ist, übersieht, dass Theorien längst nicht mehr im Zentrum der modernen Wissenschaft stehen.

Historisch gesehen, lassen sich zwei Begriffe von Wissenschaft unterscheiden, die ich mit Herbert Schnädelbach (1999) System- und Forschungswissenschaft nennen möchte. Systemwissenschaft ist das, was wir von den alten Griechen her kennen. Hier steht die Theorie *in der Tat* im Vordergrund. Theorie ist Schauen der Wahrheit. Etymologisch hat der Theoriebegriff den gleichen Wortstamm wie Theologie und Theater (vgl. Moser 1984, S. 720; Toulmin 1982, S. 238f.). Es geht also um etwas Geschautes und um etwas Göttliches. Das wird von Aristoteles bestätigt, wenn er meint, die Menschen seien dann am glücklichsten, wenn sie sich der Betrachtung hingeben würden (vgl. Aristoteles 1972, S. 295ff.). Die höchste Glückseligkeit kommt aber den Göttern zu, weil deren Lebensform eine *rein* betrachtende ist (ebd., S. 299f.). Theorie, so können wir festhalten, ist das, was die Götter *tatsächlich* sehen und was die Menschen sehen *möchten*, wenn sie die Welt in Augenschein nehmen.

Dieser Theoriebegriff prägt uns noch heute, und ich würde sagen, er



prägt insbesondere die Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch heute. Nicht dass ich glaube, es sei das vordringliche Anliegen der Pädagogischen Hochschulen, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer glücklich zu machen. Aber Theorie wird noch immer als *Überblick* über die Welt verstanden, wie sie *an sich* ist. Von der Wissenschaft – von der Erziehungswissenschaft – wird erwartet, sie biete ein Abbild der pädagogischen Wirklichkeit, das den angehenden Lehrkräften vor Augen geführt werden kann, auf dass man sie – gleichsam wie beim *Orbis pictus* von Comenius – mit allem vertraut machen kann, was es dereinst in der beruflichen Praxis zu wissen gilt.

So aber kann Wissenschaft nicht (mehr) begriffen werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse ergeben sich nicht aus einer *Weltbetrachtung*, sondern – mit Nelson Goodman (1984) gesprochen – aus einer *Welterzeugung*. Diese konstruktivistische Position ist nicht erst seit kurzem im Schwang, sondern spätestens seitdem die Naturwissenschaften in die Welt *eingreifen*, um ihre Erkenntnisse zu erlangen. Moderne Wissenschaft ist – mit einem Gegensatzpaar von Ian Hacking (1996) formuliert – nicht *Darstellen* von Wirklichkeit, sondern *Eingreifen* in Wirklichkeit. Damit verliert – und das ist der Punkt, auf den ich hinaus will – der Theoriebegriff wesentlich an Bedeutung.

Zwar ist auch die moderne Wissenschaft an Theorien gebunden, aber ihre Gestalt wird nicht von ihren Theorien, sondern von ihrer *Forschung* bestimmt. Moderne Wissenschaft ist nicht mehr System-, sondern – wie gesagt – Forschungswissenschaft (vgl. Schnädelbach 1999, S. 94ff., 118ff.). Während Theorien glücklich machen, weil sie uns eine überschaubare Welt vorgaukeln, macht die Forschung oft unglücklich. Denn

zur Forschung gehört, dass sie ständig veraltet. Es gibt keinen „Stand der Theorie“, wohl aber einen „Stand der Forschung“, und der kann bereits morgen ein anderer sein als heute.

Damit stehen wir vor einem Verständnis von Wissenschaft, das sich sowohl von der traditionellen Vorstellung einer Systemwissenschaft, die uns die Welt im Überblick vorführt, als auch vom Begriff der Wissenschaft als Technologie, die uns eindeutige Anweisungen geben kann, wie die Welt zu verändern ist, unterscheidet. Es ist ein Verständnis von Wissenschaft, das unmittelbar zur Folge hat, dass sich das wissenschaftliche Wissen kaum zur Anleitung von beruflichem Handeln eignet, weder im Lehrerberuf noch in einem anderen Beruf. Das Wissen muss vielmehr *genutzt* werden, wozu es entsprechender Voraussetzungen äusserer wie innerer Art bedarf. Die äusseren liegen in einer gewissen Autonomie der Berufsausübung, die inneren in Kompetenzen, die schon genannt worden sind: Intuition, Urteilskraft, gesunder Menschenverstand, Phantasie, Improvisationstalent, Fähigkeit zur raschen Entscheidung etc.

### **3. Schritt: Die heterogene Wissensbasis des Lehrerberufs**

Wenn es keine Determinierung der beruflichen Praxis durch die Wissenschaft gibt, dann heisst dies auch, wie wir bereits festgestellt haben, dass das wissenschaftliche Wissen unzureichend ist, um professionelles Handeln autoritativ anzuleiten. Lehrerinnen und Lehrer sind konstitutiv auf Wissensformen angewiesen, die *nicht* wissenschaftlicher Art sind. Diesen dritten Schritt im Aufbau meiner konstruktiven Argumentation will ich in unmittelbarer Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf tun.

Um im Lehrerberuf zu bestehen, bedarf es Wissen in vier Bereichen, die

sich wie folgt gruppieren lassen: Fachwissen, Vermittlungswissen, institutionelles Wissen und selbstbezügliches Wissen (vgl. Anhang).

Ich denke, dass sich das Schema weitgehend selber erklärt. Ich beschränke mich daher auf die Erläuterung des Vermittlungswissens, das nicht nur im Zentrum der vier Wissensbereiche steht, sondern auch den Ort darstellt, wo sich das Problem der ungenügenden wissenschaftlichen Wissensbasis professionellen Lehrerhandelns am deutlichsten zeigt.

Zum Vermittlungswissen gehören:

- Fachdidaktisch-curriculares Wissen: Das ist Wissen, das sich an das Fachwissen anschliesst. Es geht um Wissen, wie man das Fach unterrichtet. Dazu gehören Kenntnisse des Lehrplans, der Lehrmittel, von fachspezifischen Methoden der Unterrichtsgestaltung (z.B. Experimentalpraktika im Physik- oder Chemieunterricht) etc.
- Allgemeindidaktisches Wissen: Das ist Wissen über die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen, wie z.B. Wissen über Sozialformen des Unterrichts, didaktische Modelle, Aufbau von Unterricht, Lehr- und Lernmethoden etc.
- Diagnostisches Wissen: Das ist Wissen über die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Begabungen und Interessen, ihre Lernmotive, ihren Wissensstand und allfällige Lernschwierigkeiten, aber auch Wissen über die soziale Struktur und Dynamik in einer Schulklasse. Es geht auch um Wissen, wie man Prüfungen durchführt und verlässliche Beurteilungen (z.B. in Form von Noten) vornimmt.
- Führungs- und Umgangswissen: Das ist Wissen, wie man in einer Schulklasse Ordnung aufrechterhält und die Klasse so führen kann, dass

fachliches Lernen überhaupt möglich ist. Es geht auch um Wissen, wie man mit Schülerinnen und Schülern ihrem Alter gemäss umgeht und auf ihre persönlichen Anliegen eingeht.

- Pädagogisches Wissen: Das ist Wissen, wie man den schulischen Unterricht im Allgemeinen und den Fachunterricht im Besonderen begründet und legitimiert. Es geht um Fragen der Allgemeinbildung, der Rechtfertigung von Schule und Unterricht, der Auswahl von Inhalten und der Bildungsrelevanz eines Faches. Auch ethische und berufsethische Fragen lassen sich hier unterbringen.

Weshalb spreche ich von Vermittlungswissen? Was Lehrerinnen und Lehrer tun, steht im Dienste der Vermittlung – Vermittlung zwischen Vergangenheit und Zukunft, Kindheits- und Erwachsenenstatus, Natur und Kultur, Familie und Gesellschaft, Alltag und Wissenschaft etc. Kennzeichnend für den Lehrerberuf ist daher nicht das Fachwissen, wenn es auch unverzichtbar ist, sondern das Vermittlungswissen.

Der Link zum Professionsthema ergibt sich, wenn wir erkennen, dass Vermittlung keine *zweistellige* Relation ist, wie wenn wir einen Kuchen backen oder die Wäsche besorgen, sondern eine *dreistellige* (vgl. Stichweh 1994, S. 374). Die *Lehrperson* vermittelt *jemandem* (einem Schüler oder einer Schülerin) *etwas* (eine Sache). Das kennen Sie vom didaktischen Dreieck her, das sich eben *nicht* auf ein pädagogisches Verhältnis à la Nohl oder Buber reduzieren lässt. Das aber – dies die andere Reduktionsmöglichkeit – auch kein *technologisches* Verhältnis darstellt, wie uns die evidenzbasierte Pädagogik weismachen will. Ein technologisches Verständnis der Wissensbasis des Lehrerberufs versucht genau dies: die

Differenz zwischen einer dreistelligen und einer zweistelligen Relation aufzuheben, d.h. die dreistellige auf eine zweistellige zu *reduzieren*.

Wenn meine Rekonstruktion der Wissensansprüche an das Lehrerhandeln richtig ist, dann zeigt sich unmittelbar, wo das Problem der Wissensbasis des Lehrerberufs liegt. Denn das Vermittlungswissen ist keine *reine* Form von Wissen. Davon zeugt inzwischen eine Vielzahl von Studien zur Lehrertätigkeit, die ich hier nicht referieren kann (vgl. Herzog 2011b). Die Studien zeigen, dass das Vermittlungswissen eine Art *Hybridwissen* darstellt, eine Mischung von Wissensformen, bei der das wissenschaftliche Wissen durchaus einen *wichtigen* Teil ausmacht, aber eben nur einen *Teil*.

Damit zeigt auch die Analyse der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, dass eine als Technologie verstandene Wissenschaft der Komplexität der Wissensbasis des Lehrerberufs nicht gerecht wird.

### 3 Schluss

Ich komme zum Schluss meiner Ausführungen. Die Argumentation im zweiten Teil sollte gezeigt haben, dass es bei der Kritik, die ich im ersten Teil formuliert habe, nicht bleiben muss. Es gibt *gute Gründe*, die Professionalität des Lehrerberufs zu verteidigen, die allerdings nur überzeugen, wenn wir bereit sind, uns gegenüber der politischen und administrativen Vereinnahmung des Lehrerberufs zur Wehr zu setzen. Wenn wir diese Bereitschaft aufbringen, dann vermögen wir zu erkennen, dass die drei Kriterien von Professionalität, die ich diskutiert habe, auch auf den Lehrerberuf zutreffen, wenn auch mit gewissen Modifikationen gegenüber den klassischen Professionen. Der Lehrerberuf ist den klassischen Pro-

fessionen vielleicht nicht einfach gleichzusetzen, aber er liegt ihnen nahe – sofern wir ihn richtig verstehen. Womit ich meine, dass wir einerseits die Berufssituation der Lehrerinnen und Lehrer unvoreingenommen analysieren und uns andererseits von einem falschen Verständnis von Wissenschaft distanzieren müssen.

Wenn wir dies tun, dann finden wir – so meine Überzeugung – zu einem Bild des Lehrerberufs, das sich in doppelter Hinsicht von technologischen Phantasien absetzt. Einerseits, weil ihm ein Verständnis von Wissenschaft zugrunde liegt, das nicht technologischer Art ist, und andererseits, weil ihm ein Verständnis der Berufspraxis von Professionellen zugrunde liegt, das ebenfalls nicht technologischer Art ist. Zudem kann das Wissen von Professionellen nicht mit der wissenschaftlichen Wissensform gleichgesetzt werden. Professionelle greifen auf eine Vielzahl an Wissensbeständen zurück, von denen nur ein Teil wissenschaftlicher Art ist. Dies stellt keine Besonderheit des Lehrerberufs dar, sondern ist ein Charakteristikum von Professionen generell, jedenfalls solchen, bei denen es um die Arbeit an Menschen (*people processing*) geht. Wenn der Lehrerberuf nicht nur in Bezug auf das Individualitäts- und das Wissenschaftskriterium nahe bei den klassischen Professionen liegt, dann muss dies auch für das Autonomiekriterium gelten, denn die drei Kriterien kann man nicht einzeln, sondern nur im Gesamtpaket haben.

Die Autonomie stellt eine Art Gegengift gegen die technologische Reduktion des Lehrerhandelns dar. Genau deshalb muss sie wieder vermehrt in die Diskussion um den Lehrerberuf eingebracht werden. Ich habe einleitend erwähnt, dass sich die Ausblendung der Autonomie aus dem Diskurs um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch negativ auf das psy-

chologische Verständnis von Professionalisierung auswirkt. Ich glaube, dass nun verständlich ist, was ich damit meine. Geht die Autonomie als Bedingung der praktischen Tätigkeit von Lehrkräften verloren, werden nicht nur die Tore für ein technologisches Wissenschaftsverständnis weit aufgetan, auch die Heterogenität der Wissensbestände, auf die Lehrer in ihrem Handeln angewiesen sind, wird übersehen. In der Folge entsteht der Eindruck, als liesse sich die professionelle Entwicklung von Lehrkräften über wissenschaftliches Wissen allein vorantreiben.

Das halte ich für falsch. Die professionelle Entwicklung einer Lehrkraft ist bei weitem komplexer und anspruchsvoller als uns die linearen Kompetenzmodelle und die Professionsstandards, die an sie angeheftet werden, vorgaukeln. Professionelle Entwicklung besteht auf keinen Fall in der Verwissenschaftlichung einer beruflichen Karriere. Der individuelle Bezug und die Komplexität der pädagogischen Handlungssituation schaffen für das pädagogische Handeln eine Anforderungsstruktur, die mit wissenschaftlichem Wissen allein nicht bewältigt werden kann. Die Ausübung pädagogischer Berufe ist daher aus strukturellen Gründen auf ein gewisses Mass an Autonomie angewiesen. Eine Normierung oder Standardisierung pädagogischer Berufsarbeit ist nur in einem beschränkten Rahmen möglich. Das gilt auch politisch. Wenn die professionelle Ausübung des Lehrerberufs Autonomie erfordert, ist nicht anzunehmen, dass die Beschneidung der Autonomie, wie sie heute beobachtet werden kann, zum Ziel führt. Mehr Normierung, mehr Standardisierung, mehr Kontrolle, mehr Tests, mehr (externe) Evaluation, mehr Rechenschaftspflicht etc., all dies wird unsere Schulen nicht besser machen und auch die Qualität ihres Outputs nicht erhöhen.

Professionalität besteht in der Fähigkeit, situativ zu handeln, situativ Alternativen abzuwägen und situativ zu entscheiden sowie aus den Erfahrungen, die sich aus dem praktischen Handeln ergeben, zu lernen. Darin liegt – würde ich sagen – das Erfolgskriterium einer gelungenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

### Literaturverzeichnis

Aristoteles (1972): Die Nikomachische Ethik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Brezinka, Wolfgang (<sup>4</sup>1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt.

CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (2007): National Review of Educational R&D: Switzerland. Paris: OECD.

Dewey, John (2001): Die Suche nach Gewissheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.

Goodman, Nelson (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.



Hacking, Ian (1996): Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften. Stuttgart: Reclam.

Hargreaves, David H. (1997): In Defence of Research for Evidence-Based Teaching: A Rejoinder to Martyn Hammersley. In: British Educational Research Journal, 23, S. 405–419.

Herzog, Walter (2011a): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Johannes Bellmann & Thomas Müller (eds.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik (S. 123-145). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog, Walter (2011b): Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In: Hans Berner & Rudolf Isler (eds.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln (S. 49-77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krappmann, Lothar (<sup>9</sup>2000): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück.

Moser, Simon (1984): Arbeit und Erkenntnis als Handlung. In: Hans Lenk (ed.): Handlungstheorien – interdisziplinär, Bd. 3/2 (S. 720-748). München: Fink.

McNeece, C. Aaron & Bruce A. Thyer (2004): Evidence-Based Practice and Social Work. In: Journal of Evidence-Based Social Work, 1, S. 7–25.

OECD [Organisation for Economic Co-Operation and Development] (2007): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris: OECD.

Pirrie, Anne (2001): Evidence-Based Practice in Education: The Best Medicine? In: British Journal of Educational Studies, 49, S. 124–136.

Schnädelbach, Herbert (1999): Philosophie in Deutschland 1831-1933. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

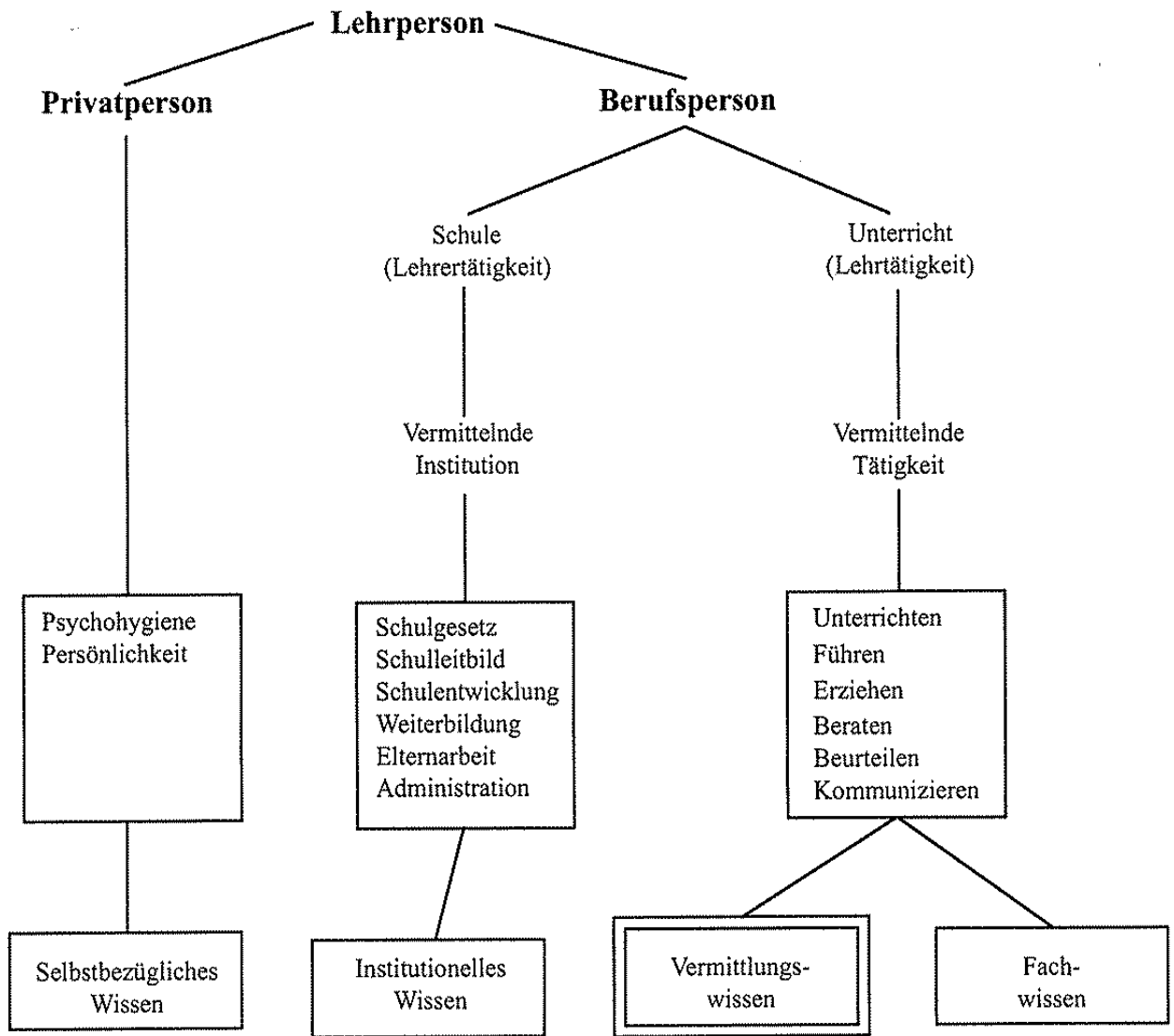
Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Stolurow, Lawrence M. & Davis, Daniel (1965): Teaching Machines and Computer-Based Systems. In: Robert Glaser (ed.): Teaching Machines and Programed Learning. Vol. II (S. 162-212). Washington: National Education Association of the United States.

Toulmin, S. (1985): The Return to Cosmology. Postmodern Science and the Theology of Nature. Berkeley: University of California Press.

Prof. Dr. W. Herzog  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Pädagogische Psychologie  
Muesmattstrasse 27  
3012 Bern  
[walter.herzog@edu.unibe.ch](mailto:walter.herzog@edu.unibe.ch)  
<http://www.edu.unibe.ch>

Anhang: Die Wissensbasis pädagogischer Professionalität



**Psychologisches  
Wissen:**  
Lehrperson

**Politologisches,  
soziologisches und  
rechtliches Wissen:**  
Schule als Institution  
und Organisation

**Psychologisches,  
pädagogisches und  
(fach-)didaktisches  
Wissen:**  
Unterricht

**Fachliches Wissen:**  
Unterricht