

Irrwege der Professionalisierung

Bemerkungen im Hinblick auf die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Walter Herzog

1. Profession und Gesellschaft	3
2. Was sind Professionen?	5
2.1 Merkmalslisten	5
2.2 Moderne und Profession.....	7
2.3 Bildung und Gesellschaft	9
2.4 Vier Problemzonen der Lehrertätigkeit.....	12
3. Was Lehrerinnen und Lehrer tun	15
3.1 Reduktionismen	16
3.1.1 Biologismus und Individualismus	16
3.1.2 Atomismus.....	18
3.1.3 Didaktizismus.....	19
3.2 Die Unterrichtstätigkeit	21
3.2.1 Komplexität des Unterrichts.....	21
3.2.2. Das Technologiedefizit des Unterrichts.....	22
3.2.3 Technologieverdikt.....	23
3.3 Konsequenzen für die Professionalisierung	25
4. Profession und Wissenschaft	28
4.1 Gibt es eine Wissenschaft für das, was Lehrkräfte tun?.....	29
4.2 Wissenschaftliches und anderes Wissen	31
4.3 Technologie versus Reflexivität.....	31
4.4 Theorie und Praxis	32
4.5 Wider Berufswissenschaft und Praxisforschung	34
4.6 Kein Abgesang auf die Wissenschaft	37
4.7 Wissenschaft und Expertokratie	40
4.8 Das Wissen der Experten.....	44
5. Geschlecht und Profession	46
5.1 Professionalisierung als männliche Machtstrategie	46
5.2 Ideologischer Ballast der pädagogischen Tradition	48
6. Demokratische Kontrolle	51
7. Differente Professionalität	54
7.1 Kritik des Entdifferenzierungsansinnens.....	55
7.2 Kritik des Abschlussdenkens	58
7.3 Bedingungen der Veränderung.....	60
Literaturverzeichnis	63

Die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung befindet sich im Umbruch. Nicht nur sind die Kantone, in denen sich der seminaristische Weg der Lehrerbildung bisher noch halten konnte, dabei, diesen aufzuheben, auch Kantone, die ihre Lehrerinnen und Lehrer schon seit längerer Zeit postmaturitär ausbilden, sind im Begriff, ihre Konzepte zu überdenken. Zur Diskussion steht die *Tertiarisierung* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sei es im universitären Rahmen (wie in den meisten Nachbarländern der Schweiz), sei es im Rahmen von Pädagogischen Hochschulen.¹

Die Tertiarisierung der Ausbildung ist Teil einer Veränderung der beruflichen Situation von Lehrerinnen und Lehrern, die mit dem Begriff der *Professionalisierung* eingefangen werden kann. Dafür symptomatisch ist unter anderem das Berufsleitbild, das sich der Dachverband der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer vor kurzem (1993) gegeben hat. Beansprucht wird mit dem Berufsleitbild unter anderem, „eine anspruchsvolle und gute Aufgabe in professioneller Weise zu leisten“ (LCH 1993, S. 5). Das Berufsleitbild soll den Lehrerinnen und Lehrern „mehr Selbstbewusstsein und Professionalität geben“ (ebd., S. 47).

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht nicht nur faktisch im breiteren Rahmen der Diskussion um die Professionalisierung der Lehrerberufe, sondern *sollte* auch in diesem Rahmen gesehen werden. Denn nur so kann eine kritische Einschätzung der Veränderungen erfolgen. Fixiert auf das Moment der Ausbildung, erwecken die Reformen allzu leicht den Eindruck einer defensiven Reaktion, provoziert durch die vom Bund geförderte Schaffung von Fachhochschulen im technischen, ökonomischen, sozialen, künstlerischen und pflegerischen Bereich.² Zwar ist es einsichtig, dass bei einer Expansion des tertiären Bildungsbereichs die Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule nicht länger auf dem Niveau der Sekundarstufe II bleiben kann, da dies zu einem *relativen* Statusverlust des Lehrerberufs führen würde. Die absehbare Konkurrenzierung des Sozialprestiges der Lehrerinnen und Lehrer durch Anhebung der Ausbildung von traditionellerweise in ihrem Prestige vergleichbaren Berufen auf das Niveau von Fachhochschulen übt einen externen Druck auf den Lehrerberuf aus, der durch Reform des Ausbildungsberreichs abzufangen versucht wird.

¹ Davon betroffen sind vor allem die Lehrkräfte der Primarschule und der Sekundarstufe I, während die Gymnasiallehrkräfte schon lange auf universitärem Niveau ausgebildet werden.

² Zweifellos stellt auch die Europa-Debatte ein Motiv für die laufende Reformdiskussion im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Ob die Bemühungen um Harmonisierung im schweizerischen Bildungswesen als Auslöser ebenfalls von Bedeutung sind, ist weit weniger klar, ist doch der Föderalismus (insbesondere im Bildungsbereich) ein hochgehaltener Wert in unserem Politiksystem. Die Heterogenität der Ausbildungsgänge (vgl. Badertscher et al. 1993) ist durch interkantonale Anerkennungsvereinbarungen ohne weiteres zu bewältigen; eine Reform der Bildungslandschaft braucht deshalb nicht wirklich zu erfolgen.

Diese in gewisser Weise gewerkschaftliche Reaktion auf Veränderungen im Umfeld des Lehrerberufs kann aber nicht ausreichen, um die Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Tertiärniveau zu legitimieren. Zwar ist die Konkurrenzierung durch andere Berufe ein durchaus akzeptables Argument für Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.³ Sollen nicht Rekrutierungsprobleme und eine Attraktivitätsminderung des Lehrerberufs entstehen, ist die Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschul- oder Universitätsniveau unvermeidlich. Das sollte aber nicht davon ablenken, dass eine so weit gehende Reform auch intern begründet sein muss. Insofern stellt sich die Frage, welche Forderungen an die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stellen sind. Die folgenden Überlegungen versuchen, dieser Frage nachzugehen, indem sie die Reformen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einen grösseren Kontext stellen. Dazu bedienen wir uns der analytischen Mittel der Professionstheorie, wobei wir uns von der These leiten lassen, dass die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur dann Sinn macht, wenn wir genauer wissen, was Professionalität im Falle der Lehrertätigkeit bedeutet.

1. Profession und Gesellschaft

Mit Tenorth (1989) postulieren wir, dass der Professionsdiskurs nicht von den Verzerrungen pädagogischer Selbstermunterung bestimmt sein und auch von Selbstambitionierungen frei sein sollte. Stattdessen ist von der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung und Bildung auszugehen. Die Annahme ist, dass „die gesellschaftlich definierte ‚Aufgabe‘, die Funktion der Erziehung, den Ausgangs- und Bezugspunkt für die Erörterung der Berufsprobleme bieten und den Voluntarismus pädagogischer Konstruktionen limitieren können“ (Tenorth 1989, S. 811). Wir distanzieren uns von einer auf die Person fixierten Professionsdiskussion.⁴ Professionalisierung kann auch nicht auf Fragen der Ausbildung reduziert werden.⁵ Als Rahmen für die Professionalisierungs-

³ Neben dem Argument der „Europakompatibilität“, das zurzeit für Reformbemühungen im schweizerischen Bildungssystem allerdings nicht relevant sein kann, da ein politischer Konsens diesbezüglich fehlt.

⁴ So ist bei Beck (1994) von einer Lehrerbildung die Rede, „die das *ganze Spektrum* einer Professionalisierung ins Auge fasst, nämlich:

- geeignete Vorbildung und Abklärung der Berufseignung
- akademische Ausbildung zur Lehrperson
- ausreichende Phase ausserschulischer Erfahrungen in Berufs- und Wirtschaftswelt
- ausgebaute Berufseinführungsphase
- berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung“ (S. 11 – eigene Hervorhebung). Dieses „ganze Spektrum“ bezieht sich jedoch ausschliesslich auf personale Faktoren.

⁵ Wie Hügli (1994) anzunehmen scheint, wenn er Professionalisierung damit verbindet, dass man in einer Schulklasse erkennen sollte, „ob da eine ausgebildete Lehrperson unterrichtet oder ein ‚Naturtalent‘, das man von der Strasse geholt hat“ (S. 4).

diskussion wählen wir das *Erziehungs- bzw. Bildungssystem* im Verhältnis zum Gesellschaftssystem. Gerade der Professionalisierungsdiskurs kann nicht als immanent pädagogischer geführt werden, da Professionen gesellschaftlich erwartete Leistungen erbringen. Der Diskursrahmen ist daher – jedenfalls teilweise – soziologisch. Die Methode, der wir folgen werden, baut auf die Annahme, dass erst eine gesellschafts- bzw. modernitätstheoretische Analyse von Erziehung, Bildung und Lehrertätigkeit den Professionalisierungsdiskurs im Felde der Pädagogik angemessen orientieren kann.⁶

Die gesellschaftstheoretische Sicht lässt relativ schnell erkennen, dass es nebst dem Argument der Statussicherung weitere Argumente gibt, die für eine Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sprechen. Dabei springt zunächst die *Verwissenschaftlichung* der Wissensbasis des Lehrerhandelns ins Auge. Nicht-wissenschaftliches Wissen verliert in einer modernen Gesellschaft sukzessive an Legitimation. Das gilt vor allem für jene Bereiche, in denen Menschen auf einer öffentlichen Basis, d. h. in vom Staat erzeugten und mitgetragenen Institutionen, interagieren. Schulen, die zu dieser staatlich kontrollierten Öffentlichkeit gehören, haben sich an allgemein gültigen und anerkannten Werten auszurichten. Dazu gehört der Wert der Wahrheit. Das in Schulen vermittelte Wissen muss dem Kriterium der Wahrheit genügen. Wie Blankertz (1982) in einer prägnanten Formulierung festhält, besagt die Rede von der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, dass im schulischen Unterricht „nichts gelehrt werden (darf), was unter der Massgabe des heutigen Standes der Wissenschaft falsch ist“ (S. 14). Der Verwissenschaftlichung von Lehrplänen, Didaktik und Unterricht entspricht die wissenschaftliche Fundierung schulischer Entscheidungsprozesse.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Schule ist grösser geworden. Schule ist zum lebenschancenbestimmenden Sortierplatz geworden, was sie in früheren Zeiten nicht war. Zwar mag es nach wie vor den sprichwörtlichen Tellerwäscher geben, der es zum Millionär bringt, aber besonders häufig ist er nicht mehr. Die sozialen Aufstiegskanäle verlaufen alle in der einen oder anderen Form über Schulen. Dadurch aber steht die Schule unter einem hohen Legitimationsdruck. Sie muss sich ausweisen hinsichtlich Chancengerechtigkeit, Qualität, Wirksamkeit etc. Auch dies verweist auf Wissenschaft, denn die Beurteilung der Leistungen von Schule soll *objektiv* erfolgen, d. h. mittels wissenschaftlicher Verfahren.

⁶ Darin unterscheiden wir uns von der ansonsten ähnlich gelagerten Argumentation von Derbolav, der Professionen aus anthropologisch bedingten Mängelzuständen und den ihnen entsprechenden *Praxen* herleitet (vgl. Derbolav 1975, S. 91ff., 1979, 1980, S. 126ff.).

Der zur Zeit in der Schweiz spürbare Nachfrageüberhang im Bereich der Bildungsforschung hat zweifellos mit dem zunehmenden Legitimationsdruck zu tun, der auf den Schulen lastet. Die Zunahme von Planungs- und Reformarbeiten im Bildungsbereich – die schon fast zur Permanenz gewordene pädagogische Innovation – ist nicht nur Zeichen der Beschleunigung des Wandels, durch den unsere Gesellschaft insgesamt ausgezeichnet ist, sondern auch Signal für ein Defizit an Forschungs- und Evaluationskultur im Bildungswesen. Denn aus Innovationen kann nur gelernt werden, sie können nur dann zu *Verbesserungen* führen, wenn sie auf ihre Ergebnisse hin überprüft werden.

Die Verwissenschaftlichung des Bildungssystems und der Basis des Lehrerhandelns ist eine unabweisbare Forderung, die auch ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Professionalität der Lehrerberufe hat. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann sich auf Dauer nicht mehr (allein) auf praktische Erfahrungen stützen, sondern muss sich wissenschaftlich legitimieren. Von da her mag es naheliegend sein, die Verwissenschaftlichung von Schulsystem und Lehrertätigkeit durch Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung anzustreben. Wir werden auf dieses wichtige Motiv für die Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückkommen (vgl. Abschnitt 4). Zunächst wollen wir aber klären, was unter einer Profession überhaupt zu verstehen ist.

2. Was sind Professionen?

Um auf die Frage, wodurch sich Professionen auszeichnen, eine Antwort zu finden, lassen sich zwei Wege beschreiten: einen gewissermassen enumerativen und einen theoretischen Weg.

2.1 Merkmalslisten

Als enumerativ kann der in der Professionsliteratur lange Zeit dominante Ansatz bezeichnet werden, Merkmalslisten zu erstellen, die ohne theoretische Ambition *Kriterien* festlegen, an denen Berufe gemessen werden, um über deren Zugehörigkeit zu den Professionen zu entscheiden. Solche Merkmale sind beispielsweise (vgl. Gieseke-Schmelzle 1984; Goode 1960, S. 902ff.; Koring 1989, S. 55ff.; Robinsohn 1973, S. 217f.; Sprondel 1970, S. 84):

- gesellschaftlich wertvolle, nicht standardisierbare (mechanisierbare) Leistungen, auf deren Erbringung die Profession ein Monopol hat,
- damit verbunden: die (intrinsische) Motivation zur Berufsausübung ist in der Überzeugung begründet, eine gesellschaftlich nützliche Leistung zu erbringen,

- akademische (universitäre) Ausbildung, zumeist verstanden als langdauernde und spezialisierte Ausbildung,
- damit verbunden: eine Wissensbasis, die im allgemeinen wissenschaftlicher Art ist (wissenschaftliches Wissen),
- damit verbunden: Expertenstatus,
- damit verbunden: gemeinsame Fachsprache,
- damit verbunden: eine Dominanz „intellektueller“ (im Gegensatz zu handwerklichen) Techniken der Berufsausübung,
- damit verbunden: der Expertenstatus bedingt, dass dem Professionellen seitens des Klienten Vertrauen entgegengebracht wird,
- Ansiedlung der Berufstätigkeit im Tertiärsektor (vorwiegend „Dienstleistungen am Menschen“),
- die bearbeiteten Probleme betreffen im allgemeinen Teilaspekte des Menschen (wie insbes. Krankheit/Gesundheit; Recht/Unrecht), nicht den Menschen als ganzen,
- relativ grosses Mass an Autonomie, persönlicher Verantwortung und Entscheidungskompetenz bei der Berufsausübung („freie Berufe“),
- damit verbunden: starke Orientierung an den Kolleginnen und Kollegen (Fachgemeinschaften, Fachverbände),
- damit verbunden: Orientierung an und Identifikation mit einem Berufsethos und beruflichen Standards,
- damit verbunden: relativ hohe interne Kontrolle durch die Berufsgemeinschaft,
- enge Verknüpfung von beruflicher und persönlicher Identität,
- damit verbunden: Professionen gehört man im allgemeinen auf Lebenszeit an,
- mit all dem verbunden: Professionen sind „gehobene“ Berufe, d. h. Berufe mit hohem Sozialprestige und einem vergleichsweise hohen Einkommen (extrinsische Motivation).

Eine mögliche Definition von Professionen, die sich aus diesen Kriterien ergibt, schlägt Gieseke-Schmelzle (1984) vor: „Professionen sind ... Berufe, die hohes Ansehen und Prestige geniessen, deren Einkommenserwartungen entsprechend sind und die zum Dienstleistungsbereich zählen, dabei aber bestimmte für ein gesellschaftliches Zusammenleben essentielle Aufgaben auf hohem Wissensniveau regeln. Etablierte Professionen verwalten treuhänderisch spezifisch ausgegrenzte gesellschaftliche Aufgaben, die sie unter hoher Selbstkontrolle wahrnehmen, und fühlen sich dabei generalisierten ethischen Ansprüchen verpflichtet“ (S. 368). Bauer (1992) definiert: „Professionell arbeitet, wer selbständig und eigenverantwortlich, auf der Grundlage eines Amalgams von wissenschaftlich überprüfbarem Wissen und Berufserfah-

rung, unter interkollegialer Abstimmung und Kontrolle auf schwach strukturierte, wechselnde („fluktuierende“) Problemlagen antwortet“ (S. 326).

Es ist offensichtlich, dass diese Kriterien und die entsprechenden Definitionen von den klassischen Beispielen professionalisierter Berufsarbeit abgezogen sind: Arzt, Anwalt, zum Teil auch Seelsorger. Als Kern des Kriterienkatalogs imponiert die „freie“ Berufsausübung, d. h. die geringe organisatorische Einbindung und staatliche Kontrolle, das hohe Sozialprestige und die universitäre Ausbildung. Es sind dies zugleich Merkmale, die dem Lehrerberuf nur beschränkt zukommen. Folglich legt sich als Strategie der Professionalisierung nahe, den Kriterien Genüge zu tun. Da die externe Kontrolle und die Einbindung in ein administratives System im Rahmen eines staatlich organisierten Bildungswesens jedoch nicht leicht zu überwinden sind, imponiert als Professionalisierungsstrategie der Weg der *Akademisierung* der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.

Ungestellt bleibt dabei die Frage, inwiefern jede Professionalisierung denselben Weg gehen muss. Eine Kriterienliste ist keine Theorie. Die Orientierung an einer Liste von Professionalitätskriterien unterschlägt die Möglichkeit *differenten* Wege der Professionalisierung. Im folgenden gehen wir davon aus, dass die Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs mit Vorteil einen solchen *differenten* Weg geht und nicht als platte Imitation des Weges der Mediziner und Juristen erfolgen sollte. Dazu ist dem Professionalisierungsdiskurs eine theoretische Orientierung zu geben.

2.2 Moderne und Profession

Es ist eine Tatsache, dass sich der berufliche Bereich der modernen Gesellschaften in Richtung Ausdehnung der Professionen entwickelt hat. Das gilt vor allem für das 20. Jahrhundert. „Trotz der sich steigernden Beschwörung von Praxis-Orientierung, trotz der wiederholten Kritik an der mangelnden Konkretheit vieler Hochschulstudien, trotz der vorübergehenden Furcht vor der Entstehung eines akademischen Proletariats – trotz alledem wird die zweite Hälfte dieses Jahrhunderts als eine Zeit kontinuierlicher Akademisierung in die Bildungs- und Beschäftigungsgeschichte eingehen“ (Hartmann & Hartmann 1982, S. 195). Mit der für unsere Verhältnisse typischen Verzögerung zeigt sich diese Entwicklung auch in der Schweiz, jedenfalls gemessen an der Expansion des Bildungssystems. Ist der Professionelle der Hochschulabgänger, so weist nicht nur das schnelle Wachstum der Studierendenzahlen in den letzten Jahren, sondern auch die in Angriff genommene Schaffung von Fachhochschulen auf eine Expansion der Berufe mit professionellem Status (auch) in der Schweiz hin.

Die Professionen sind in den USA im Rahmen eines schwach zentralisierten Staates entstanden. Unter Bedingungen einer geringen staatlichen Bürokratie fungieren sie – soziologisch gesehen – als Instanzen der sozialen Regulation. Sie erfüllen gesellschaftlich wichtige und wertvolle Aufgaben in Feldern, die der Staat der autopoietischen Selbststeuerung überlässt. Wo das gesellschaftliche Wissen nicht in staatlichen Bürokratien monopolisiert ist, da kann es von sozialen Gruppen angeeignet werden, die es eigenverantwortlich verwalten. Die Professionen operieren auf einer mittleren Ebene zwischen einem bürokratischen Staatsapparat und einer hochindividualisierten Gesellschaft. Daraus ergeben sich in historischer Perspektive zwei Schwellen: eine Schwelle von der bürokratischen zur professionellen Gesellschaft und eine Schwelle von der professionellen zur individualisierten Gesellschaft. Der Eintritt in die Moderne entspricht dem Abbau hierarchischer Strukturen, der Stärkung von Individualität und der Freisetzung von Professionen. Insofern wir heute einen gesellschaftlichen Wandel über die Moderne hinaus verspüren und dabei eine erhöhte Individualisierung konstatieren (vgl. Beck 1986), stellt sich die Frage nach dem Schicksal der Professionen in unserer Zeit. Wir werden auf die Frage später zurückkommen (vgl. Abschnitt 6).

Die Zuordnung der Professionen zu modernen gesellschaftlichen Strukturen und vergleichsweise geringer staatlicher Kontrolle erklärt das Merkmal der grossen *Autonomie* professioneller Tätigkeit. Professionelle Aktivitäten sind im allgemeinen nicht-bürokratische und nicht an die Mitgliedschaft in (bürokratischen) Organisationen gebundene Handlungen, die trotzdem von allgemeiner gesellschaftlicher Bedeutung sind (Gesundheit, Therapie, Recht, Seelsorge etc.). Die hohe gesellschaftliche Bedeutung professioneller Tätigkeiten erklärt das hohe *Sozialprestige* der Berufsinhaber. Die Tätigkeiten werden im Rahmen von Berufen ausgeübt, die hohe Eigenkontrolle und wenig staatliche Überwachung aufweisen.

Die drei klassischen Professionen des Arztes, Anwalts und Seelsorgers zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie eine universitäre Ausbildung voraussetzen, und zwar im Rahmen einer je eigenen Fakultät. Auch hier scheint die Imitation nahe zu liegen, d. h. die Professionalisierung der pädagogischen Berufe durch Schaffung einer Pädagogischen Fakultät (vgl. Derbolav 1979, S. 48). Am „Streit der Fakultäten“ (Kant) würde sich dann ein weiterer Akteur beteiligen.

Mit dieser Argumentation wird die Professionalisierung eines Berufs auf Entwicklungen in der Gesellschaft bezogen. Der soziale Ort von Professionen ist nicht nur die moderne Gesellschaft, sondern er liegt insbesondere dort, wo in einer modernen Gesellschaft *existentielle Probleme* zu bearbeiten sind, die

das Leben überhaupt, insbesondere aber das Leben in einer solchen Gesellschaft, mit sich bringt. Es sind Probleme, die die Menschen nicht eigenhändig bearbeiten können, da ihnen dazu das entsprechende Wissen und die erforderlichen Kompetenzen fehlen. Die Probleme sind nicht ignorierbar, ohne dass die Gesellschaft in ihrer zentralen Funktionsweise davon negativ betroffen würde (z. B. Krankheit, Rechtsstreitigkeiten). Die Probleme sind von den Laien aber auch deshalb nicht selber bearbeitbar, weil moderne Gesellschaften eine Fülle an spezialisiertem Wissen produzieren, das für die Bearbeitung der existentiellen Probleme sinnvollerweise genutzt wird, aber nur von Experten handhabbar ist.

Damit wird eine weitere Besonderheit von Professionen verständlich. Die Beziehung zwischen Professionellem und Klient beruht auf *Vertrauen*. Denn bei der Dienstleistung, die der Professionelle erbringt, gibt sich der Klient – wenigstens ein Stück weit – aus der Hand. Das gilt für den Patienten eines Arztes, für den Klienten eines Anwalts; es gilt aber auch für alle Formen von institutionalisiertem bzw. angeleitetem Lernen (vgl. Schön 1987).

Die Platzierung der Professionen im Kontext moderner Gesellschaften erlaubt die Weiterführung der Argumentation in Richtung einer gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildung und Erziehung, um so den Ort zu erreichen, wo „Erziehen als Profession“ erscheint.

2.3 Bildung und Gesellschaft

In einer komplexen modernen Gesellschaft werden Funktionsbereiche ausdifferenziert, die für bestimmte Aufgaben und Probleme zuständig sind. So sind Politik, Religion, Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft und Bildung in *Systemen* verdichtet, die eigenen Zielen und Methoden folgen (vgl. Luhmann 1985). Als Folge gesellschaftlicher Differenzierung erweist sich das Erziehungssystem als (relativ) autonom. Zwar ist die Erziehung, sofern sie als öffentliche Aufgabe wahrgenommen wird, einer relativ starken Kontrolle durch den Staat unterworfen, trotzdem folgt die pädagogische Tätigkeit eigenen Regeln und Prinzipien. Im Sinne dieser relativen Autonomie erfüllen die pädagogisch Tätigen bereits *strukturell* ein wesentliches Merkmal einer Profession. Allerdings gilt diese Analyse nur für jene pädagogischen Tätigkeiten, die berufsmässig ausgeübt werden. Ausgespart bleibt die Familie, die allerdings kein gesellschaftliches Teilsystem darstellt und vom gesellschaftlichen Modernisierungsprozess bisher nur partiell erfasst wurde (vgl. Meyer 1993). Als autonomes System, in dem Erziehungs- und Bildungsleistungen verdichtet werden, erbringt das Erziehungssystem seine Leistungen für andere gesellschaftliche Systeme.

Autonomie meint wohlverstanden nicht Autarkie. Zweifellos sind Bildung, Wirtschaft, Recht, Religion, Kunst etc. von anderen gesellschaftlichen Systemen umgeben und werden von diesen beeinflusst, ja sind von deren Ressourcen abhängig. Autonomie meint lediglich Eigenständigkeit im Verhalten, d. h. Orientierung des Verhaltens an eigenen Massstäben, und Unabhängigkeit in der Regulierung des eigenen Systems. Jedes soziale System ist eingebettet in eine Umwelt, die vor allem aus anderen Sozialsystemen besteht, mit denen es auf vielfältige Weise verbunden ist, mit denen es interagiert, durch die es in seinem Verhalten und seinen Interaktionen aber nicht determiniert wird. „Autonomie ist nicht als Abwesenheit von Beschränkungen, sondern als Form des Umgangs mit Beschränkungen zu verstehen, und die Reflexion auf Bedingungen der Autonomie zeigt, dass sie sich nicht in Leerräumen entwickelt, sondern dass strukturelle Beschränkungen zu den Bedingungen der Autonomie selbst zählen“ (Luhmann & Schorr 1979, S. 53).

Die Einbindung eines Systems in andere Sozialsysteme zeigt sich im Falle des Erziehungssystems an den nicht leicht zu vermittelnden heterogenen Leistungen, die es für andere Systeme erbringt. Autonomie der Erziehung bedeutet, dass das Erziehungssystem selbst verantwortlich ist für das, was in ihm getan wird. Für zu wenig, schlechte oder ineffiziente Bildung ist nicht die abstrakte Gesellschaft verantwortlich, sondern das Erziehungssystem bzw. die in ihm Tätigen.

Im normativen Bereich zeigt sich die Autonomie des Erziehungs- bzw. Bildungssystems in allgemeinen Zielsetzungen, die die partikularen Interessen einzelner Sozialsysteme transzendieren. Die Modernität des Erziehungsdenkens kündigt sich in der stolzen These Rousseaus an, sein Erziehungsbuch „Emil“ richte sich nicht an die Erziehung in der Schweiz oder in Frankreich, nicht an die Erziehung der Bürger oder Adligen, sondern an die Erziehung des *Menschen* (vgl. Rousseau 1975, S. 7). Auch wenn mit diesem Menschen insgeheim der Mann gemeint war, ist auf der Ebene der Theorie Modernität erreicht: Erziehung kümmert sich nicht um Partikularitäten der Herkunft, der sozialen Klasse, der Religion, der Nationalität etc., sondern um den individuellen Menschen um seiner selbst willen. Das Erziehungssystem vermag sich allmählich auch strukturell von der Kirche, von der Wirtschaft, teilweise auch vom Staat abzulösen. Die (relative) Autonomie des Erziehungssystems impliziert, dass es von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen abgegrenzt ist und seine Aussengrenzen durch Orientierung an eigenen Werten nicht nur markiert, sondern auch aktiv aufrechterhält.

Die Idee des „Kindes“ entspricht dieser Entwicklung. Der allgemeine Mensch – als „Erfindung“ der Moderne – erscheint im Blickfeld der Pädagogik als

allgemeines Kind. Auch das Kind befindet sich in seiner Allgemeinheit jenseits von Religion, Stand, Nation etc.⁷ Die Orientierung der pädagogischen Theorie am Kind – die Idee einer „Pädagogik vom Kinde aus“ – hat gesellschaftliche Wurzeln. Die Umpolung der gesellschaftlichen Strukturierung von sozialer Schichtung (Hierarchie) auf soziale Funktion (Heterarchie) setzt den Menschen als Individuum frei (vgl. Müller 1986). Der einzelne ist nicht mehr (in erster Linie) Mitglied in sozialen Einheiten, die sich strukturell gleichen (Familie, Verwandtschaftssystem), sondern durch Teilinklusion an heterogenen sozialen Systemen beteiligt. Seine Partikularität (Identität) wird zur individuellen Leistung, aber auch zum sozial forcierten Zwang, seine Individualität zum Bildungsprogramm.

Dass die soziale Schicht auch heute noch Bildungschancen beschränkt, wird damit nicht geleugnet. Als Kinder aber sind alle Schülerinnen und Schüler gleich und gleich zu behandeln. Am Ideal gleicher Bildungschancen und eines gerechten Bildungssystems entscheidet sich in einer modernen Gesellschaft, wie weit einer öffentlichen oder staatlich kontrollierten Schule Legitimität attestiert wird. Ohne diese Legitimität wäre schwer denkbar, wie die Schule ihre schicksalsbestimmende Rolle, die sie im Leben heutiger Kinder und Jugendlicher einnimmt, spielen könnte. Als Normenbündel bilden Bildungsgerechtigkeit, Unparteilichkeit und Unbestechlichkeit einen Kernbereich der Berufsethik heutiger Lehrerinnen und Lehrer.

Dem Gleichheitsideal zur Seite steht die Idee der allgemeinen Bildung. Bildung kann nicht mehr als Sozialisation für eine partikulare Tätigkeit konzipiert werden, sondern muss als Formung des Menschen in seiner „Menschlichkeit“ begriffen werden. Darauf wird das Selbstverständnis des beruflichen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtet. Die systeminterne Deutung des pädagogischen Handelns wird an *Bildung* orientiert. Paradox formuliert, soll es darum gehen, dem einzelnen zu sich selbst zu verhelfen. Etwas weniger paradox ist Bildung auf die „regulative Idee der Mündigkeit“ (Derbolav 1975, S. 18f., 1979, S. 59) bezogen.

Die Bildung hat in der Selbstinterpretation der Lehrkräfte einen ähnlichen Stellenwert wie die Gesundheit für die Ärzte oder die Gerechtigkeit für die Anwälte (vgl. Sprondel 1970, S. 86).⁸ Diese systeminterne Deutung ist in der pädagogischen Tradition durch Ambitionen auf die *Verbesserung* des Men-

⁷ Theoretisch auch jenseits des Geschlechts. Faktisch allerdings erweist sich das Geschlecht noch bis in unsere Zeit als prämodernes Hindernis, das nicht nur der Modernisierung der Gesellschaft, sondern auch der Modernisierung der Erziehung im Wege steht (vgl. Abschnitt 5.1).

⁸ Oder, wie man auch sagen könnte: In der Medizin geht es um Lebenserhaltung, in der Jurisprudenz um Lebensordnung und in der Theologie um Lebensdeutung bzw. Lebensführung (vgl. Schmidt-Rost 1990, S. 208, 215ff.). Und in der Pädagogik, so könnte man ergänzen, geht es um *Lebenseinführung*.

schen zum Teil massiv überhöht worden. Das Programm der Verbesserung des Menschen, ja der Menschheit im Ganzen, durch Erziehung und Bildung dürfte jedoch ein Irrtum der ersten Reflexionen des Teilsystems Erziehung gewesen sein, entstanden durch eine noch (zu) enge Anbindung des Erziehungssystems an das politische System. Die entsprechende Semantik schleppen wir noch heute mit. Es ist jedoch deutlich zu sehen, dass Pädagogik und Politik, Bildung und Staat, gleichermassen (relativ) autonome Systeme sind, die sich nicht durch teleologische Schemata aneinander koppeln oder aufeinander ausrichten lassen. Politische Ambitionen sind nicht durch pädagogische Massnahmen zu verwirklichen.

Neben der systeminternen, auf Bildung bezogenen Deutung des Erziehungssystems, steht die systemexterne. Die systemexterne, auf Gesellschaft bezogene Perspektive misst die Leistungen des Bildungssystems am Massstab der Funktionsfähigkeit der Gesellschaft, die vom Individuum autonomes und rationales Handeln, moralische Grundsätze, eine hohe Leistungsmotivation, demokratische Mentalität und anderes mehr erwartet (vgl. Dreeben 1980; Fend 1980).

2.4 Vier Problemzonen der Lehrertätigkeit

(1) Der Lehrer steht im Spannungsfeld von systeminternen Selbst- und systemexternen Fremdansprüchen an seine Tätigkeit, was von der rollentheoretischen Analyse des Bildungssystems deutlich herausgestrichen wird (vgl. z. B. Hofer 1986, S. 354ff.; Klose 1971). Es macht keinen Sinn, dieses Spannungsfeld der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften durch Reduktionismen auflösen zu wollen. Wir stehen vor einem *strukturell* bedingten Problem der beruflichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern.

(2) Für das Erziehungssystem ergibt sich aufgrund seiner Ausdifferenzierung als (relativ) autonomes soziales System ein zweites Problem, das ebenfalls struktureller Natur ist und ebenfalls unauflösbar scheint, nämlich das Problem, dass ausserhalb des Alltags- bzw. Erwachsenenlebens in einem Sondersystem (Schule) auf das (spätere) Leben (in anderen Systemen) vorbereitet werden soll.⁹

(3) Ein drittes Problem ergibt sich aus dem Verhältnis von Erziehungs- und Wissenschaftssystem. Insofern die Wissenschaft genauso zu einem (relativ) autonomen sozialen System geworden ist wie die Bildung, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der beiden Systeme. Die Frage stellt sich vor allem

⁹ Diese Problemzone wird vor allem von den Fachdidaktiken bearbeitet, die vor der Frage stehen, wie auserschulische Realitäten in der Schule abzubilden sind.

unter der Perspektive der Professionalisierung, die traditionellerweise über den Weg der Verwissenschaftlichung der Wissensbasis und der Ausbildung einer Berufsgruppe führt. Als Wissenschaft ist die Erziehungswissenschaft in ein System eingebunden, das Regeln und Prinzipien folgt, die nicht a priori mit den Regeln und Zielen des Erziehungssystems korrespondieren. Das Programm der Professionalisierung durch Partizipation an wissenschaftlichem Wissen ist damit *strukturell* problemhaltig, denn die Produktion von Wissen im Rahmen von Wissenschaft folgt selten den Imperativen der beruflichen Praxis.

(4) Es besteht ein viertes Problem, das für die Professionalisierung des Lehrerberufs ebenfalls von Belang ist. Da es im Falle von Erziehung und Bildung um Kinder und Jugendliche geht¹⁰, denen der Status der Mündigkeit abgesprochen wird, die vielmehr durch Erziehung zu mündigen Erwachsenen erst *werden* sollen, besteht an der Erziehung ein gesellschaftliches (öffentliches) Interesse. Während professionelle Hilfe im Falle von Gesundheit und Recht von mündigen Erwachsenen, d. h. von den direkt Betroffenen, nachgefragt wird, gibt es im Falle von Erziehung und Bildung keine unmittelbare Nachfrage durch die Betroffenen. Es ist nicht so, dass die „Klienten“ der pädagogischen Tätigkeit sich mit einem subjektiv verspürten Ungenügen dieser Tätigkeit aussetzen – vergleichbar dem Patienten, der aus einem Leidensdruck zum Arzt geht. Die Motivation für die pädagogische Tätigkeit ist zunächst fast ausschliesslich objektiv gegeben.

Das von der pädagogischen Anthropologie konstruierte *Erziehungsbedürfnisses* (vgl. Roth 1966, S. 109ff.) ist wenig plausibel und sagt mehr aus über die Erzieher als über die Zu-Erziehenden. Das Erziehungsbedürfnis ist ein Ideologem, das darüber hinwegtäuscht, dass Kinder und Jugendliche den Lehrkräften nicht natürlicherweise verfügbar sind. Tatsächlich müssen sich Lehrerinnen und Lehrer nur deshalb nicht um die Anwerbung einer Klientel kümmern, weil sie ihnen durch den staatlichen Schulzwang zur Verfügung gestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler kommen nicht aus einer subjektiv empfundenen Notlage zur Schule, sondern weil ihnen von der Gesellschaft angesonnen wird, ihren bisherigen Zustand aufzugeben, „um sich nach und nach in einen neuen Zustand versetzen zu lassen“ (Markowitz 1987, S. 156).

Lehrkräfte können nicht damit rechnen, dass ihre Klientel intrinsisch motiviert zur Schule kommt.¹¹ Pädagogisch ergeben sich daraus sehr heikle Pro-

¹⁰ Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung werden (vorläufig) ausgeklammert.

¹¹ Genauer gesagt, können sie damit noch in der ersten Primarschulklasse rechnen, da sich Kinder im allgemeinen freuen, zur Schule gehen zu dürfen. Die Freude bildet sich aber in den meisten Fällen sehr bald zurück, spätestens ab dem Zweitpunkt, wo die Schülerleistungen mit Noten bewertet werden.

bleme, denn zweifellos ist eine bloss extrinsische Motivation (z. B. durch Noten, Zeugnisse) für die optimale Nutzung des Unterrichtsangebots ungenügend.¹² Wie aber lässt sich eine intrinsische Motivation erzeugen?

Dieses Motivationsproblem ist in anderen Professionen kaum gegeben und scheint sowohl ein Spezifikum als auch eine permanente Problemzone pädagogischer Berufsarbeit zu sein. Allenfalls können die Eltern stellvertretend für die Kinder eine Nachfrage nach Bildung kreieren (was sie bei entsprechenden Ambitionen tatsächlich auch tun). Darüber hinaus bleibt das allgemeine Interesse der *Gesellschaft* an der Einführung der nachfolgenden Generationen in ihre Werte und Normen, das mit den partikularen Interessen der Eltern allerdings oft nicht zusammenfällt. Insofern stellt das „Erziehungsbedürfnis“ kein Bedürfnis einzelner Individuen, sondern einen objektiven *Bedarf* der Gesellschaft dar. An der Einführung der jungen Generation in die gesellschaftlichen Verhältnisse besteht ein allgemeines Interesse. Auch wenn dadurch keine bestimmte Form der Realisierung dieses Interesses impliziert ist, ist doch eine andere Situation gegeben als im Falle der von Professionellen ansonsten erwarteten Befriedigung existentieller (subjektiver) menschlicher Bedürfnisse.

Pädagogische Tätigkeiten sind eingebunden in *Stellvertretungsverhältnisse*. Da Lehrerinnen und Lehrer mit „Klienten“ zu tun haben, denen der Mündigkeitsstatus (noch) nicht zugestanden wird, sind sie zwangsläufig an Instanzen verwiesen, die deren Mündigkeit stellvertretend und antizipierend wahrnehmen. Das können zwar auch sie selber sein¹³; es sind dies aber insbesondere die Eltern und die Gesellschaft. Die staatliche Organisation des Bildungswesens gilt daher auch dort, wo Schulen auf einer weitgehend privaten Basis eingerichtet werden (staatliche Schulaufsicht).

Alle vier Probleme, insbesondere aber das vierte, legen es nahe, die Professionalisierung des Lehrerberufs nicht (ausschliesslich) am Vorbild der Ärzte oder Anwälte zu orientieren. Die freien Berufe mögen eine bestimmte Form der Ausgestaltung von Professionalität verkörpern, können aber nicht die Norm für jede Art von Professionalisierung abgeben. Das gelegentlich hörbare Lamento von Lehrkräften über schulische Bürokratie und staatliche Kontrolle verkennt die soziologische Besonderheit der Erziehungs- und Lehrtätigkeit im Vergleich zu anderen professionalisierten Tätigkeiten. Dabei wird

¹² Vgl. die paradoxen Effekte von Lohn und Strafe.

¹³ So etwa, wenn es bei Nohl (1961) heisst, der Pädagoge müsse seine Aufgabe „im Namen des Kindes verstehen“ (S. 127). Grundlage der Erziehung sei „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (ebd., S. 134). Dieser Idealismus der Stellvertretung für das Kind blendet die Relation zur Gesellschaft aus.

die Kritik an Bürokratie („bürokratische bzw. administrative Verstörung der Schule“) genährt von einer Tradition pädagogischen Denkens, die die „pädagogische Provinz“ und das „pädagogische Verhältnis“ zum *Eigentlichen* des Pädagogischen hochstilisieren.

Im übrigen lassen sich sowohl die ärztliche wie auch die juristische Tätigkeit organisationsgebunden ausüben, ohne dass deren professioneller Charakter dadurch geschmälert würde. Die Einbindung der pädagogischen Tätigkeit in Organisationen sollte daher nicht zum Negativkriterium gemacht werden, an dem der Grad der Professionalisierung pädagogischer Berufe gemessen wird. Organisation ist nicht abzuwehren, sondern anders zu denken. Das Konzept des Lehrerberufs als „Semiprofession“ ist gerade aus diesem Grund entschieden zu kritisieren.

Es geht hier nicht in erster Linie um das Problem des oft widersprüchlichen Verhältnisses von Erziehung und Selektion. Das zwar auch (s. die erste Problemzone). Jedoch liegt das Problem der Selektion im Berührungsfeld von Bildungs- und Wirtschaftssystem, nicht im Verhältnis des Bildungssystems zum Staat und zur Öffentlichkeit. Die Selektion könnte im Prinzip aus dem Bildungssystem ausgelagert werden und beim Eintritt ins Beschäftigungssystem vollzogen werden. Insofern geht es hier vor allem um das gesellschaftliche Interesse an einer guten und funktionierenden Einführung der nachwachsenden Generationen in die Lebensverhältnisse einer modernen Gesellschaft. Dieses allgemeine Interesse wird vom Staat wahrgenommen, weshalb der Staat im Falle der Bildung eine andere, stärkere Rolle spielt was die Bestimmung und Kontrolle des Bildungsauftrages anbelangt als etwa im Falle von Gesundheit, Wirtschaft und Recht.¹⁴

3. Was Lehrerinnen und Lehrer tun

Nachdem wir Erziehung, Bildung und pädagogische Tätigkeit in einen modernitätstheoretischen Rahmen eingeordnet haben, geht es nun – gewissermaßen von innen her – um die Spezifika der pädagogischen Tätigkeit, um von da her weitere Hinweise auf den Weg der Professionalisierung des Lehrerberufs zu gewinnen. Welches ist der spezifische Problembezug von Erziehung und Bildung?

Die bisherige Analyse zeigt die wesentlich gesellschaftlich geprägte Aufgabe von Bildung und Erziehung. Mit einem Begriff, der in der Kulturanthropologie weite Anerkennung gefunden hat, kann die Erziehung eine *Initiation* ge-

¹⁴ Damit wird nicht ausgeschlossen, dass der Staat als Garant eines funktionierenden Bildungssystems verschiedene Möglichkeiten hat, dieses konkret zu realisieren.

nannt werden (vgl. Oelkers 1985, S. 79ff., passim). Durch Erziehung, Bildung und Sozialisation werden junge Menschen in die Traditionen, Normen, Werte, Rollen und Wissensbereiche einer Gesellschaft eingeführt (initiiert), was unter den Bedingungen einer modernen Gesellschaft (auch) in formalen Kontexten (Schulen) erfolgt und lange Zeit beansprucht.

3.1 Reduktionismen

Bei der Bestimmung des Kerns der pädagogischen Tätigkeit drohen Reduktionismen, die wir vorweg ausräumen möchten: Biologismus (Naturalismus), Individualismus, Atomismus und Didaktizismus.

3.1.1 *Biologismus und Individualismus*

Alle Versuche, eine Pädagogik ausschliesslich „vom Kinde aus“ zu entwerfen, d. h. sich allein an (biologischen) Wachstums- und Reifungstheorien zu orientieren, pädagogisches Handeln aus kindlichen Bedürfnissen herzuleiten oder auf Erziehung ganz zu verzichten, sind als reduktionistisch zurückzuweisen, da sie das gesellschaftliche Interesse an Erziehung und Bildung systematisch ausblenden. Damit wird nicht für die andere Seite – für die blinde Unterordnung des Kindes unter Sozialisationsziele oder curriculare Imperative – Partei ergriffen, sondern der Charakter von Erziehung und Bildung als Einführung (Initiation) in gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse betont, bei dem es sowohl eine subjektive als auch eine objektive Seite zu berücksichtigen gilt (vgl. Arendt 1958).

Weil die beiden Seiten gleichermaßen in Rechnung zu stellen sind, nimmt die pädagogische Tätigkeit einen *vermittelnden* Charakter an: Vermittlung zwischen Kind und Erwachsenen, Individuum und Gesellschaft, Natur und Kultur etc. Koring (1989) nennt den Lehrerberuf mit Stichweh (1987) daher eine „vermittelnde Profession“ (S. 123f.).¹⁵ Der Vermittlungscharakter pädagogischen Handelns ist sehr wohl steigerbar und damit professionalisierbar. Die Professionalisierung der Lehrerberufe muss an dieser Vermittlungskomponente ansetzen und nicht am Inhalt der Vermittlung oder am „Wohl des Kindes“.

Diese Formulierungen schützen nicht vor einem zweiten Reduktionismus: dem Individualismus. Die Tradition des pädagogischen Denkens wird von einer stark individualistischen Perspektive auf den Edukanden dominiert. Dementsprechend nimmt sich das „pädagogische Verhältnis“ als eine Zweierbeziehung aus. Das gilt paradigmatisch für das Erziehungsepos von Rous-

¹⁵ Stichweh (1987) verwendet den Begriff allerdings in etwas anderer Bedeutung.

seau. Alleiniger Fokus der pädagogischen Bemühungen von Rousseaus Erzieher ist das individuelle Kind Emil. In unserem Jahrhundert sieht Nohl (1961) die „Grundlage der Erziehung“ im „Verhältnis eines [!] reifen Menschen zu einem [!] werdenden Menschen“ (S. 134). Das „erzieherische Verhältnis“ erschliesst die Bildungsgemeinschaft als Dual von Erzieher und Zögling.

Die Einengung der Perspektive auf das Individuum bzw. die Dualunion von Erzieher und Zögling ist schwer nachvollziehbar angesichts der Tatsache, dass Schule schon immer in Sozialverbänden (Klassen) stattgefunden hat.¹⁶ Die Leitung einer Gruppe ist grundsätzlich nicht einfach; sie ist jedoch insbesondere nicht einfach, wenn sie von einer Person allein ausgeführt werden muss; und sie ist nochmals nicht einfach, wenn die Gruppe mehr als zehn Personen umfasst.

Wo nun der Weg der Professionalisierung in Anlehnung an die traditionellen Professionen des Arztes und Anwalts gewählt wird, da verstärkt sich der Individualismus. Denn das Muster des individualisierten Arzt-Patienten- oder Anwalt-Klienten-Verhältnisses bestärkt die nach Professionalisierung strebenden Pädagoginnen und Pädagogen in einem falschen Selbstverständnis ihrer Tätigkeit. Gerade die Lehrtätigkeit beruht auf etwas anderem als auf einer Individualbeziehung.

Tatsächlich zeichnet sich die traditionelle Professionstheorie durch einen starken Individuumsbezug aus. Der Dienstleistungscharakter, den die Tätigkeit des Professionellen aufweist, ist orientiert an einem individuellen Klienten bzw. einer einzelnen Klientin. Die besondere Form der beruflichen Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen lässt sich über einen Vergleich mit den klassischen Professionen aber nicht hinreichend explizieren. Es besteht auch hier eine *Differenz*, die eine platte Orientierung an den klassischen Professionskriterien verbietet.

Das gilt nicht nur für die wesentlich auf Gruppen bezogene Tätigkeit des Unterrichts. Es gilt auch für die aufgezeigte Einbindung der Lehrtätigkeit in ein organisatorisches Setting. Während Ärzte und Anwälte ihre Tätigkeit im allgemeinen organisationsungebunden ausüben, gilt dies aus gesellschaftspolitischen Gründen für die Lehrtätigkeit nicht. Und daran hat sich die Charakterisierung der pädagogischen Tätigkeit auszurichten. Wir werden anschließend den Binnenbereich der Lehrtätigkeit noch etwas näher charakte-

¹⁶ Immerhin wird das Problem von Ziller (1892) genannt: „Der Unterricht muss sich stets *an die ganze Klasse* wenden und doch zugleich die lebendigste Wechselwirkung mit dem Einzelnen herstellen, in dessen Sonderbewusstsein er eindringen soll“ (S. 129). Heute ist von der Verschränkung des Klassenmanagements mit der Didaktik die Rede.

risieren. Jetzt geht es darum, zwei weitere Reduktionismen bei der Analyse der Lehrertätigkeit zurückzuweisen: die Reduktion auf den Binnenbereich der Klasse und die Reduktion auf Unterricht.

3.1.2 Atomismus

Die Reduktion der Perspektive auf den Binnenbereich der Schulklasse kommt in der folgenden Äusserung von Robinsohn zum Ausdruck: „Ihr [der Lehrer, W.H.] *eigentlicher* Beruf ... ist der des Lehrers und Erziehers, ihre *eigentliche* Kompetenz die pädagogische und die didaktische“ (Robinsohn 1973, S. 218). Robinsohn reduziert die Professionalität der Lehrertätigkeit zwar nicht auf das Didaktische, aber auf das *Unterrichtliche*; der organisatorische Kontext, in dem der Unterricht stattfindet, kommt nicht zu Gesicht. Diesem Reduktionismus gegenüber gilt es, darauf zu insistieren, dass Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für *Schule* zu verstehen sind. Nur so kann die nach wie vor weitverbreitete Blindheit der Pädagogik und der Pädagogenzunft gegenüber gesellschaftlichen Tatsachen überwunden werden, eine Blindheit, die in der Tradition eines verengten Bildungsdenkens, einer idealistischen pädagogischen Theorie („geisteswissenschaftliche Pädagogik“) und einer auf Didaktik fokussierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre Wurzeln hat.

Das „Tätigkeitsmerkmal der Profession“ ist nicht auf „Interaktion mit Schülern“ zu reduzieren, wie auch Luhmann und Schorr (1976, S. 262) suggerieren. Die berufliche Praxis von Lehrkräften kann nicht auf den Interaktionskontext Schulklasse reduziert werden, sondern muss die Interaktionen mit Lehrerkollegen, der Schulleitung, Eltern und Behörden, aber auch der Öffentlichkeit, mit umfassen, wobei diese Interaktionen als genauso konstitutiv für die Organisationsform Schule zu verstehen sind wie die Lehrer-Schüler-Interaktionen.

Eine Definition der Lehrertätigkeit, die die Schule und nicht (nur) den Unterricht fokussiert, muss mit entsprechenden Verantwortlichkeiten zusammengehen. Die Lehrpersonen sollen für ihre Schule auch (kollektiv) Verantwortung tragen können. Das ist nur möglich, wenn den einzelnen Schulen mehr Autonomie zugestanden wird. „Teacher involvement in school governance needs to be viewed as part of the teaching role and not as an addition to this role“ (Zeichner 1991, S. 372). Der beschleunigte gesellschaftliche Wandel erfordert ein flexibles Bildungssystem, das rasch reagieren und situativ Anpassungen vornehmen kann (vgl. Abschnitt 7.3). Eine solche Flexibilität ist nur möglich durch Abbau von Bürokratie. Die Struktur der zentralen Bildungsverwaltung ist einer reflexiv modernen Gesellschaft nicht mehr ange-

passt. Bürokratische sind durch „autopoietische“ (sich selbst organisierende) Organisationsformen zu ersetzen (vgl. Probst 1987; Rolff 1993).

Zur Professionalisierung gehört nicht zwingend die Entbindung von Organisation. Professionelles Handeln ist sehr wohl in einem organisatorischen Rahmen möglich. Nur muss die Struktur der Organisation professionelles Handeln zulassen. Dies ist in Bürokratien kaum möglich, in „professionellen Organisationen“ jedoch durchaus (vgl. Bauer 1992). Der Staat hat sich auf Kontrollfunktionen zurückzuziehen und Gestaltungs- und Verwaltungsaufgaben zu delegieren. Dies würde eine stärkere Konkurrenz im methodischen Bereich ermöglichen, während die staatliche Verantwortung für die Lehrpläne beibehalten werden könnte. Dies wäre ein möglicher, den Besonderheiten der pädagogischen Berufe angepasster Weg, der deren Professionalität stärken liesse.¹⁷

Die Professionalisierung des Lehrerberufs ist ohne Modernisierung der Organisationsstrukturen, in denen Lehrkräfte ihre Arbeit verrichten, nicht zu haben. Die Reflexivität der Lehrkräfte erfordert eine Stützung von aussen durch organisatorische Strukturen, die die persönliche und kollektive Autonomie stärken. Es ist anzunehmen, dass solche offenen Strukturen auch auf die didaktische Ebene durchschlagen. Didaktische Innovationen („innere Schulreformen“) dürften durch strukturelle Innovationen befördert werden. Es scheint uns auch klar zu sein, dass man nicht auf der didaktischen Ebene die Stärkung der Autonomie und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler zum Programm erheben kann¹⁸, ohne auf der Ebene der Schule hierarchische (heteronome) Strukturen abzubauen. Zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems müssen Konkordanz bestehen. Wie verschiedene Studien zeigen, wirkt sich ein günstiges Arbeitsklima auf den Unterricht förderlich aus (vgl. Rutter, Maugham, Mortimore & Ouston 1980, S. 227). Eine stärkere Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule dürfte auch eine wirksame Massnahme gegen Burnout und Schulverdrossenheit bei Lehrerinnen und Lehrern sein.

3.1.3 Didaktizismus

Die Reduktion der Lehrertätigkeit auf das Unterrichten unter Aussparung der Erziehung war schon die Empfehlung, die Siegfried Bernfeld der Lehrerzunft

¹⁷ Wir stimmen These 4 im Berufsleitbild des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer zu, in der eine teilautonome Schule gefordert wird: „Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation an Ort“ (LCH 1993, S. 16). Pädagogische Einheit ist nicht die Schulklasse, sondern die Schule (vgl. Fend 1986; Landwehr 1994).

¹⁸ Wie dies in verschiedensten didaktischen Innovationen zurzeit gemacht wird.

seiner Zeit (1925) gab (vgl. Bernfeld 1976). Doch dieser Reduktionismus ist nicht nur wenig überzeugend, sondern auch gefährlich, abgesehen davon, dass er von den Lehrkräften kaum geteilt wird (vgl. Herzog 1997¹⁹). Mag eine analytische Differenzierung von Erziehung und Bildung bzw. Unterricht möglich sein, so ist empirisch das eine schwerlich ohne das andere zu haben.

Kritischer ist die Frage, ob angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen die Schule auf der reduktionistischen Idee der „Unterrichtsanstalt“ überhaupt beharren kann. Angesichts tiefgreifender Veränderungen im Bereich der Familie und der familiären Erziehung ist die edukative Funktion in Gefahr, ortlos zu werden. Wer sonst als die Schule ist unter diesen Umständen herausgefordert, erzieherische Leistungen zu erbringen? Die Frage stellt sich umso mehr, als die Erziehung in unserer Gesellschaft nicht etwa an Bedeutung verloren, sondern an Relevanz gewonnen hat. Die Pluralisierung der Gesellschaft, die Auflösung herkömmlicher Identitätsmuster, die Individualisierung von Lebenslagen und die zunehmende Komplexität sozialer Verhältnisse steigern die Ansprüche an erzieherische Leistungen. Von den Schulen werden auch mehr Angebote im Bereich Beratung und Lebenshilfe gefordert. Rolff (1993) erachtet die „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ sogar als „Zukunftsaufgabe der Schule“ (S. 66).

Kommt dazu, dass der Wissenserwerb in einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft nicht mehr an Kindheit und Jugend gebunden, sondern zur permanenten Aufgabe eines individuellen Lebenslaufs („*éducation permanente*“) geworden ist. Die Schule vermag ihre Bildungsfunktion nicht mehr *abschliessend* zu erbringen. Das in der Schule erworbene Wissen verliert an Wert, lange bevor der heutige Mensch seinen Lebensabend erreicht. Dementsprechend scheint die Orientierung der Schule am Wissen im Abklingen begriffen zu sein.²⁰

Der als Modernisierung bezeichnete gesellschaftliche Wandel entwertet die Lehrkräfte als blosse Informationslieferanten. Ihre Aufgabe wird in Zukunft eine andere sein. Wie Bauer (1992) schreibt, hat der Lehrer „das Spiel zu leiten, er hat die Aktivität zu organisieren, Verbindungen zwischen Menschen, Themen und Arbeitsmaterialien herzustellen. Er muss Gruppenprozesse in Gang setzen, diagnostizieren und vorsichtig lenken. Er muss bei Problemen beraten können, wenn dieser Rat gewünscht wird, und Verständnis und Einfühlungsvermögen in der persönlichen Begegnung zeigen. Aber er muss der Gruppe auch fordernd gegenüberreten und Leistungsnormen vertreten“ (S. 334). Wie Bauer weiter meint, wird mit dieser „modernen und professionel-

¹⁹ Im Originaltext wurde auf diesen Titel mit „im Druck“ verwiesen [Ergänzung 2015].

²⁰ Rückblickend scheint mir diese Äusserung etwas übertrieben zu sein [Ergänzung 2015].

len Sichtweise ... bestimmten vormodernen Konzepten, in denen von einem Erzieher-Zögling-Verhältnis ausgegangen wird, eine Absage erteilt“ (ebd., S. 335). Die stark reflexive Tendenz heutiger Didaktiken bestätigt die Analyse. Es geht nicht (mehr) so sehr darum, etwas Besonderes zu lernen, sondern das Lernen selber zu lernen. Es geht darum, metakognitive Kompetenzen, wie Lernstrategien, Memoriertechniken oder Suchstrategien, auszubilden.

Die Tendenz, die Erziehung aus dem Aufgabenbereich der Lehrtätigkeit auszugrenzen, erklärt sich aus dem Kriterium der Teilaspektivität traditioneller Professionen. Der Arzt befasst sich im allgemeinen nicht mit dem ganzen Menschen (wofür er allerdings auch oft kritisiert wird), ebenso wie der Anwalt nur Teilprobleme seiner Klientel bearbeitet. Da scheint es nur logisch zu sein, auch die Lehrkräfte dadurch zu professionalisieren, dass man ihren Aufgabenbereich auf ein Teilmoment eingrenzt: auf den Unterricht.²¹ Die Erziehung wird zur Störgrösse, da sie den Menschen als Ganzes im Blick hat. Die „Menschwerdung des Menschen“ (Pestalozzi) ist keine partikularisierbare, da ganzheitliche Aufgabe. Wir halten bei aller Problematik des Begriffs an der Idee des ganzheitlichen Bezugs der pädagogischen Tätigkeit fest. Auch darin liegt ein *differentes* Kriterium im Verhältnis zu den traditionellen Professionen, die im allgemeinen partikuläre Aspekte des Menschseins bearbeiten. Allerdings spielt die Ganzheitlichkeit auch in beratenden und psychotherapeutischen Tätigkeiten eine zentrale Rolle.

3.2 Die Unterrichtstätigkeit

Nachdem wir verschiedene Reduktionismen bei der Bestimmung der Berufstätigkeit von Lehrkräften kritisiert haben, kommen wir nun zu einer Auseinandersetzung mit dem Kernbereich der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, der trotz aller Kritik in der erzieherischen und unterrichtlichen Tätigkeit im Rahmen einer Schulklasse liegt.

3.2.1 Komplexität des Unterrichts

Wie wir gesehen haben, ist das Konzept des pädagogischen Verhältnisses ungenügend, um zu begreifen, was beim Unterrichten in einer Schulklasse vor sich geht. Angemessener ist auch hier eine systemische Perspektive, die das Unterrichtsgeschehen als sozialen Interaktionsprozess begreift. Dabei imponiert das soziale System Unterricht durch seine Komplexität. Die Komplexi-

²¹ Dies ist die Strategie von Giesecke (1992), der ausdrücklich für einen pädagogischen Partikularismus argumentiert, der den „Blick auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes“ (ebd., S. 11) zurücknimmt zugunsten beschränkter Lernhilfen. „Ganzheitlichkeit und Professionalität schliessen sich aus“ (ebd., S. 101); pädagogische Professionalität impliziert Partikularität (ebd., S. 21). Wir stellen uns gegen diesen Reduktionismus.

tät der Unterrichtssituation besteht insbesondere darin, dass das soziale System Unterricht eine Eigenstruktur und Eigendynamik aufweist, in die die Lehrperson faktisch eingebunden ist und die sie in Rechnung zu stellen hat, wenn sie das System zu beeinflussen oder zu „steuern“ versucht. Luhmann und Schorr (1979) sprechen von einer doppelten Systemreferenz der Unterrichtstechnologie. „Sie bezieht sich immer, mag das nun eingeplant sein oder nicht, auf personale Systeme und auf ein soziales System zugleich. Die übliche Vorstellung, Unterricht sei ein Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, täuscht über diesen Sachverhalt hinweg – ob man dabei nun an Personen oder an Rollen denkt. ... Bei allen intentionalen Handlungen des Lehrers, die auf Wirkungen abzielen, kann sich ein Widerspruch ergeben zwischen der Orientierung an einzelnen Schülern und der Orientierung an ‚der Klasse‘“ (S. 122f.).

Ein weiteres Moment, das die Komplexität der Unterrichtssituation steigert, ist die doppelte Kontingenz sozialer Interaktionen. Unterricht findet zwischen Menschen statt, die sich *gegenseitig* als Personen identifizieren. Versucht nun eine Seite die andere zu beeinflussen, werden höchst komplexe Prozesse ausgelöst. „Die Komplexität wächst (weil die Schüler auch Menschen sind) proportional zum Versuch, sie zu beherrschen, und dies in dem scheinbar übersichtlichen Klassenzimmer“ (Luhmann & Schorr 1979, S. 230). Die Dekomposition der Unterrichtssituation in eine Summe von pädagogischen Verhältnissen zwischen einem individuellen Erzieher und einer Serie von individuellen Zöglingen unterbietet die Komplexität der Unterrichtstätigkeit einer Lehrkraft bei weitem und ist daher bestenfalls in der Lage, guten Willen zu mobilisieren, aber nicht Unterrichtshandeln anzuleiten.²²

Die Reduktion von Erziehung auf ein pädagogisches Verhältnis lenkt nicht nur von der Tatsache ab, dass Erziehung und Unterricht in Organisationen (wie Schulen) stattfinden, sondern blendet auch das Technologieproblem aus. Von dem dadurch bedingten Affekt gegen Organisation und Bürokratie war bereits die Rede. Im folgenden gehen wir etwas näher auf den Affekt gegen Technologie ein.

3.2.2. Das Technologiedefizit des Unterrichts

„Technologie“ nennen Luhmann und Schorr (1979) „die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird“ (S. 119). Die Technologie des Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Verände-

²² Dem entspricht die Tatsache, dass Berufsvereinigungen von Lehrerinnen und Lehrern leicht dazu neigen, eher Gesinnungsgemeinschaften als professionelle Verbände zu sein.

rungsprozess abläuft. Unterricht als System weist in diesem Sinne ein *Technologiedefizit* auf. Dies in einem *strukturellen*, nicht-behebbaaren, also *konstitutiven* Sinn. Mit Technologiedefizit ist daher „nicht gemeint, dass in Sachen Erziehung wahrscheinlich falsch oder stümperhaft gehandelt wird. Man kann sich durchaus vorstellen, dass das Technologiedefizit durch Intuition oder Erfahrung des Lehrers mehr als ausgeglichen wird“ (ebd., S. 120). Im Ungenügen der unterrichtlichen Technologie sehen Luhmann und Schorr den Grund dafür, dass die pädagogische Reflexion eine Art Dunst erzeugt, indem sie sich an Idealen wie Persönlichkeit, Menschenbildung, Mündigkeit oder Emanzipation festbeisst, über die dann eher appellativ als rational Zustimmung erwirkt wird.

Das Technologiedefizit gilt nicht *partout*. Es mag durchaus Bereiche der Unterrichtstätigkeit geben, die technologisierbar sind. Aber auch wenn im Detail Technologie vorhanden ist, findet sie ihre strukturelle Grenze in der prinzipiell immer möglichen Einzigartigkeit und Neuheit von Fällen und Situationen. „Gerade für neue, nicht erwartbare Fälle muss kompetente Bearbeitung angeboten werden, auch wenn es weder in den Bezugswissenschaften noch im Routinewissen Deutungs- und Handlungsangebote gibt, die rational vollständig begründbar sind“ (Koring 1989, S. 92).

Die Folge des strukturellen Technologiedefizits pädagogischer Tätigkeit ist, „dass eine auf Metaebenen nicht behebbare Unsicherheit darüber besteht, ob falsch oder richtig gehandelt worden ist“ (Luhmann & Schorr 1979, S. 120). Das gilt auch für Misserfolge, bei denen letztlich nicht eindeutig feststellbar ist, wodurch sie bedingt wurden. Die Fehlerquellen sind zwar differenzierbar, aber die Fehler nicht zurechenbar. „Neben der primären Ungewissheit, ob man richtig handelt, entsteht eine sekundäre Ungewissheit, ob es am Wissensstande, an den Organisationsformen oder am eigenen Verhalten liegt, wenn Misserfolge eintreten oder ein gegebenes Leistungsniveau nicht weiter angehoben werden kann. Im Schutze dieser sekundären Ungewissheit wird die primäre Ungewissheit stabilisiert: Sie wird einerseits erträglich, andererseits auf Dauer gestellt; denn niemand kann jemandem unwiderlegbar klar machen, wie es besser gemacht werden könnte“ (ebd., S. 127). Das mag der Grund sein, weshalb ein Scheitern von Erziehung schwer denkbar ist und faktisch kaum festgestellt wird.²³

3.2.3 *Technologieverdikt*

Das Technologiedefizit erzeugt Reaktionen. Das System muss auf sein eigenes, strukturell bedingtes Ungenügen reagieren. Die Reaktionen des Systems

²³ Scheitern tun die Schüler, aber kaum die Lehrer.

werden leicht, aber fälschlicherweise als genuine Sachverhaltsbeschreibungen missverstanden. So ist zum Beispiel das Konzept des pädagogischen Verhältnisses eher eine Reaktion auf das strukturell bedingte Technologiedefizit des Unterrichts als eine zutreffende Beschreibung des Unterrichtsgeschehens. Und die moralisch getränkte Devise, Technologie sei unmenschlich, ist eher eine Reaktionsbildung auf ein strukturelles Ungenügen als eine genuine Charakterisierung pädagogischen Handelns.

Das Technologiedefizit wird in ein *Technologieverdikt* verwandelt und zur Pseudostabilisierung beruflicher Identität verwendet (vgl. Luhmann & Schorr 1979, S. 134). Das Pathos von Individualität und Persönlichkeit wird zum Gegenzauber, der das Eindringen von Technologie in Erziehung und Unterricht abwehren soll. Humanität wird zum Heilmittel gegen Technologie, was zu einer antimodernistischen und innovationsfeindlichen Haltung bei Lehrerinnen und Lehrern führen kann. Der pädagogische Diskurs verfestigt sich gleichsam im Bereich des „gesellschaftlichen Überbaus“ und operiert mit Gesinnungskategorien und eskapistischen Romantizismen – der Pädagoge als „Künstler“, die Erziehung als „Kunst“. Erziehung wird an eine kaum kontrollierbare und kaum sozialisierbare Ressource gebunden: an das persönliche Engagement des Erziehers, das zumeist noch moralisch aufgeladen wird. Pädagogisches Handeln wird durch Bilder wie der „geborene Erzieher“ (Spranger), Erziehung als „Begegnung“ (Buber), „Erweckung“ (Bollnow), „Entbindung“, „pädagogischer Eros“ und „pädagogische Liebe“ mystifiziert. „Ein zweifellos vorhandenes Technologieproblem wird als *Technologieverdikt* traditionsfähig gemacht und habitualisiert“ (Luhmann & Schorr 1982, S. 12). Das Nicht-Können wird als Nicht-Wollen verkraftbar gemacht. Logischerweise erscheinen dann Berufsprobleme ebenfalls als persönliche Probleme und werden subjektiv als Versagen erlebt und interpretiert.

Auf der anderen Seite gibt es eine Tendenz, das Technologiedefizit der pädagogischen Praxis durch Rezeptologie und eine Ideologie der Planung zu verdrängen. Es ist wohl richtig, wenn Oevermann von der durch mangelnde Professionalität bedingten doppelten Gefahr der Lehrkräfte spricht, nämlich zu Elternersatz oder Technologen zu werden (vgl. Koring 1989, S. 93). Entweder sie vereinseitigen die diffuse Komponente ihrer Berufstätigkeit, oder sie beissen sich an ihrer formalen, durch Rollenerwartungen bestimmten Seite fest.²⁴ Der blinde Fleck des Erziehers wird vernebelt durch die Suggestion,

²⁴ Dem entsprechen die Abwehrstrategien bei Problemen: Personalisierung der Probleme auf der einen Seite und Zuschreibung an die äusseren Bedingungen der Berufstätigkeit (Bürokratie, Verwaltung, Erziehungswissenschaft, Theorie-Praxis-Problem etc.) auf der anderen Seite. Lapidar formulieren Luhmann und Schorr (1979): Der kritische Bezug auf Organisation „erspart es der Pädagogik, sich über sich selbst zu ärgern“ (S. 341).

Unterricht sei beherrschbar. Planung und das Befolgen von Rezepten mögen zwar einen gewissen Schutz vor allzuviel Überraschung bieten, doch können sie niemals die Unberechenbarkeit der Unterrichtssituation bannen. Wie wir Luhmann und Schorr (1979) bereits zitiert haben, wächst die Komplexität von Unterricht proportional zum Versuch, sie zu beherrschen (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Theoretisch äussert sich die Verdrängung des Technologiedefizits in der oft fehlenden Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen. Viele didaktische Theorien suggerieren eine Kongruenz, wenn nicht gar Identität von Lehren und Lernen. Von der Tätigkeit des Lehrens wird unmittelbar auf den Prozess des Lernens geschlossen. So etwa, wenn Aebli (1983) als Grundbegriff seiner Didaktik den ambivalenten Begriff des „Aufbaus“ verwendet. Aufbauprozesse, die im didaktischen Kontext nur auf Seiten des Schülers vor sich gehen können, werden so dargestellt, als würden sie vom Lehrer vollzogen.

Dieser Mangel an Unterscheidung findet sich auch im Berufsleitbild des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Dort ist davon die Rede, Lehrerinnen und Lehrer seien „Fachleute für das Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ und würden Verantwortung übernehmen für deren Lernprozesse (vgl. LCH 1993, S. 9).²⁵ Damit wird in fataler Weise das Lehren der Lehrer mit dem Lernen der Schüler kurzgeschlossen. Was Lehrerinnen und Lehrer tun können, ist nicht, die Verantwortung für das *Lernen* zu übernehmen, da dies Sache der Schülerinnen und Schüler ist. Lehrerinnen und Lehrer können nur Verantwortung für das übernehmen, was sie selber tun, nämlich *Lehren*. Das eine impliziert in keiner Weise das andere.

3.3 Konsequenzen für die Professionalisierung

In den Abwehrreaktionen auf das Technologieproblem liegt für die Professionalisierung des Lehrerberufs eine Gefahr. Denn der Rekurs auf irrationale Bedingungen der Erziehung an einer so zentralen Stelle wie dem Kern der pädagogischen Tätigkeit schliesst eine Verwissenschaftlichung der Unterrichtstätigkeit geradezu aus. Und er fördert die Depotenzierung der Lehrerinnen- und Lehrervereinigungen zu Gesinnungsgemeinschaften oder auf gewerkschaftliche Fragen fixierte Gremien, statt dass sie deren Entwicklung zu professionellen Organisationen befördern würde. Da für pädagogisches Handeln kaum Technologien zur Verfügung stehen, neigt das Selbstverständnis

²⁵ Prägnanter und damit noch problematischer lautet das Motto auf der Frontseite des Berufsleitbildes: „Lernprofis im Schulteam – das neue Berufsverständnis“. – Inzwischen sind diese problematischen Sätze zurückgenommen worden. Gemäss ihrem ersten Leitsatz verstehen sich die Lehrerinnen und Lehrer nun als „Fachleute für Lehren und Lernen“ (LCH 2008, S. 10) [Ergänzung 2015].

der Berufsleute dazu, die Basis ihrer Berufsarbeit in der *Lehrerpersönlichkeit* zu suchen. „Persönlichkeit“ wird zum Substitut für professionelles Handeln und erzeugt einen Schwall an diffuser Selbstcharakterisierung, operierend mit Begriffen wie Verstehen, Individuum, Leben etc.²⁶ Persönlichkeit wird – ob gewollt oder nicht – zum Gegenprogramm zu Professionalität, Persönlichkeitsbildung zum Ersatz für Professionalisierung.

Auch wenn nicht geleugnet werden soll, dass Emotionen, Intuition und Persönlichkeit wesentliche Komponenten des pädagogischen Geschehens sind, kann eine Professionalisierungsstrategie nicht hier ansetzen. Der Vergleich mit anderen Professionen wäre an dieser Stelle hilfreich, doch wird er selten angestellt. Zweifellos spielen Intuition und Persönlichkeit auch im Falle der Berufstätigkeit eines Arztes und eines Anwalts eine bestimmende Rolle, trotzdem definiert sich deren Professionalität nicht über Intuition und Persönlichkeit. Insofern ist das Insistieren auf Persönlichkeitsbildung, das als Argument verwendet wird, um den seminaristischen Weg der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wenn nicht zu verteidigen, so doch als Voraussetzung für die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu bewahren, im höchsten Grade fragwürdig. Wenn etwa Beck (1994) meint, es müsse alles getan werden, „dass auch bei einer Lehrerbildung im tertiären Bereich der Zugang möglichst vieler Studierender über eine Vorbildung erfolgt, wie sie die gegenwärtig bestehenden Seminare (oder Unterseminare) leisten“ (S. 12), dann soll an etwas festgehalten werden, was eine Tertiarisierung eben nicht beinhalten kann. Die Verteidigung des seminaristischen Weges mit dem Argument der Persönlichkeitsbildung ist im Rahmen einer professionstheoretischen Argumentation schlicht unhaltbar.

Die grossen Begriffe der pädagogischen Tradition, die Kategorien, mittels derer die Pädagogik versucht hat, das Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen zu analysieren, sind letztlich masslos und dadurch kaum mehr brauchbar. Das gilt für das Verstehen genauso wie für die „Verantwortung für den Menschen“. Das Hauptproblem des Pädagogen besteht kaum darin, den Zögling zu verstehen, um ihm zu seiner Individualität zu verhelfen. Im Umgang mit anderen geht es nicht darum, in deren Inneres Einblick zu nehmen, sondern den Umgang mit der konstitutiven *Intransparenz* des anderen zu lernen (vgl. Luhmann 1986, S. 109). Das Hauptproblem besteht darin, in einer komplexen, wenig übersichtlichen, dauernd wechselnden und jederzeit vom Chaos

²⁶ Dem Anspruch auf Verstehen korrespondiert eine Metaphysik der Tiefe, so wenn etwa Weniger (1965) schreibt: „Lehrer und Schüler haben ... als lebendige Menschen eine Tiefe, die wesensmässig der rationalen Erfassung und also auch der Vorhersage und der Vorausbestimmung spottet“ (S. 12). Es ist unwahrscheinlich, dass Unterrichtsprozesse diese Tiefe des Verstehens tatsächlich voraussetzen. Wie Brumlik (1980) deutlich macht, hat der pädagogische Anspruch auf Verstehen etwas geradezu Terroristisches an sich.

bedrohten Situation die Orientierung zu behalten (vgl. Koring 1989, S. 110). Die Frage nach den Orientierungsleistungen von Lehrkräften gibt ein weit realistischeres Forschungsprogramm ab als das unergiebiges Insistieren auf Kategorien wie „pädagogisches Verhältnis“ oder „pädagogisches Verstehen“.

Auch die stipulierte Orientierung an *dem* Menschen ist masslos. Denn was kann es heißen, jemanden zum „Menschen“ zu bilden? Einen Menschen *an sich* gibt es nicht, allenfalls in der Phantasie, und so orientiert sich die Realität der Erziehung immer an einem spezifischen Menschen, der pädagogischen Rhetorik zum Trotz. „Menschenbildung“ (Pestalozzi) ist zu viel versprochen, wenn Erziehung im Rahmen einer Gesellschaft und nicht in der Abgeschiedenheit der pädagogischen Provinz geschieht. Mit der Forderung, Erziehung und Bildung hätten den Menschen allererst zum Menschen zu machen, wird dem pädagogischen Handeln eine Verantwortung zugemutet, die es schwerlich tragen kann.

Die Konsequenz, die wir aus dieser Analyse ziehen, geht dahin, der Komplexität der Unterrichtssituation ins Auge zu schauen und den Professionalisierungsdiskurs darauf einzustellen. Das pädagogische Handeln ist nicht mechanisierbar, kaum standardisierbar, nur beschränkt routinisierbar und kann nicht auf die sture Befolgung von Regeln und Rezepten reduziert werden. Es beruht auf einer nicht eliminierbaren Sensibilität für situative Konstellationen, auf die nur mittels Reflexion adäquat reagiert werden kann (vgl. Herzog 1995). Die Offenheit der Situation definiert die Bedingungen, unter denen die Professionalisierung der Lehrertätigkeit anzugehen ist.

Gerade in bezug auf die Fähigkeit, das Wissen situations- und fallspezifisch anzuwenden, entspricht der Lehrerberuf von seiner inneren Handlungs- und Aufgabenlogik her einer Profession. „Der Professionsbegriff ist gebunden an die besonderen Erfordernisse des produktiven Umgangs mit schwach strukturierten, wechselnden Problemlagen. ‚Schwach strukturiert‘ bedeutet, dass Probleme oft nicht vorgegeben, nicht klar sind, sondern vom Handelnden erst bestimmt und klassifiziert werden müssen. ... Wo es keine eindeutig definierten Probleme gibt, kann es auch keine vorgefertigten Lösungen geben. Gestiegene Diagnose- und Problemlösefähigkeit angesichts komplexer Ausgangslagen sind entscheidende Komponenten professionellen Handelns“ (Bauer 1992, S. 328f.).

Professionalität konstituiert sich gerade durch die Fähigkeit, ein umfangreiches und vielfältiges Wissenskorporus für das Handeln in partikularen Situationen fruchtbar zu machen. In dieser Leistung, die nicht mechanisierbar und nicht routinisierbar ist und auch nicht mechanisierbar und routinisierbar gemacht werden sollte, liegt ein wesentliches Moment pädagogischer Profes-

sionalität. Es sollte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermehrt fokussiert werden. Professionelles Handeln beruht auf „Ingenium“ (Vico), „Urteilskraft“ (Kant) und „Takt“ (Herbart). Die Autonomie von Professionen erklärt sich gerade daraus, dass ihre Vertreter einen Spielraum brauchen, um die Aufgabe, die sie bearbeiten, inspiriert lösen zu können. Der Freiraum des Professionellen wird, damit er nicht zur Willkür verkommt, geschützt von einer Berufsethik und einer Kontrolle durch die Peers (Berufsverbände), die auch über die Zulassung zur Berufsausübung wachen (und damit direkt oder indirekt auch die Ausbildung kontrollieren).

Bei all dem ist das *wissenschaftliche Wissen* (noch) nicht als Kriterium genannt worden. Professionalisierung muss nicht zwingend über den Weg der Akademisierung eines Berufes laufen, auch wenn dieser Weg am ehesten Prestigegewinn verspricht. Wie Koring (1989, S. 78) zu Recht bemerkt, sind Professionalisierung und Szientifizierung keinesfalls als identische Phänomene zu begreifen, auch wenn Professionalisierungsinitiativen gerade in der Pädagogik immer wieder durch Szientifizierung versucht werden. Tatsächlich sollten wir erkennen, dass ein Professionalisierungsverständnis, welches sich vor allem an der Verwissenschaftlichung orientiert, zu kurz greift, da für die Professionalisierung des Lehrerberufs Kriterien in Rechnung zu stellen sind, die möglicherweise bedeutsamer sind als dasjenige der Wissenschaftlichkeit des Wissens.

Im folgenden wollen wir uns trotzdem etwas ausführlicher mit dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit auseinandersetzen. Wir räumen dem Kriterium Wissenschaftlichkeit nicht nur deshalb relativ viel Platz ein, weil es eines der Kernkriterien des traditionellen Professionsmodells ist, sondern auch, weil es bei der aktuellen Diskussion um die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz an prominenter Stelle steht. So schreibt zum Beispiel Hügli (1995a), der Punkt, um den sich in der Diskussion um die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen alles drehe, sei „die Frage der Rolle und des Stellenwerts der Wissenschaft in der Lehrerbildung“ (S. 7).

4. Profession und Wissenschaft

Wissen spielt sowohl beim Prozess der Verberuflichung von Arbeit wie auch bei der Professionalisierung von Berufen eine zentrale Rolle (vgl. Hartmann 1968, S. 200ff.). Das Kriterium des Wissens ist gewissermassen das Verbindungsglied zwischen den Prozessen der gesellschaftlichen Modernisierung und der Professionalisierung von Berufen. Dabei ist klar, dass modernes Wissen *wissenschaftliches Wissen* ist. Die Wissenschaft ist in kultureller Hinsicht wohl der entscheidende Faktor der gesellschaftlichen Modernisierung. Für

die Analyse der Professionalisierung des Lehrerberufs spielt daher die Frage der Verwissenschaftlichung der Wissensbasis pädagogischen Handelns eine zentrale Rolle. Dabei stellt sich eine ganze Reihe von Fragen.

Robinson (1973) bringt die Verwissenschaftlichkeit der Berufstätigkeit mit der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung in Verbindung. Diese sieht er ihrerseits im Zusammenhang mit dem Merkmal der Selbstkontrolle und einem hohen Sozialprestige. Dank der wissenschaftlichen Analyse, die in der Ausbildung vermittelt werde, seien die Berufsvertreter zur Selbstkontrolle ihrer Tätigkeit in der Lage. „Zu einer Kompetenz und Autorität ..., die zu relativer Selbstkontrolle der eigenen Tätigkeit befähigt, führt vornehmlich eine Ausbildung, in der diese Tätigkeit wissenschaftlich transparent wird“ (ebd., S. 218). Dies erhöht zugleich das Prestige und Selbstbewusstsein der Berufsgruppe. „Der Lehrer wird erhöhtes Ansehen und Selbstbewusstsein dadurch gewinnen, dass er sein eigenes Tun zu analysieren und dessen Probleme rational begründbaren Lösungen näher zu bringen lernt“ (ebd.). Die Frage ist nur: *Welche* Wissenschaft verhilft den Lehrkräften zur Wissensbasis, die sie benötigen, um professionell handeln zu können?

Das Wissen, auf das pädagogisch Tätige ihr Handeln abstützen, ist vielfältig, oft heterogen, jedoch keineswegs ausschliesslich wissenschaftlicher Natur. Wie die Expertiseforschung zeigt, gilt dies allgemein für Experten, besonders aber für pädagogische Expertinnen und Experten. Im Falle der Lehrertätigkeit kann es gar nicht anders sein, da ein systematisiertes wissenschaftliches Wissen in ausreichendem und befriedigendem Mass nicht zur Verfügung steht. Es ist daher sinnlos, die Professionalisierung über einen Weg vorantreiben zu wollen, der gar nicht zur Verfügung steht. Ebenso sinnlos, da missbräuchlich, ist es, die angehenden Lehrkräfte dazu zu verpflichten, an diesem Weg zu bauen, denn ihre Aufgabe ist es nicht, die pädagogische Wissenschaft voranzubringen, sondern das Unterrichten und die Mitgestaltung von Schule zu erlernen.

Im den folgenden Abschnitten wollen wir das Postulat der Verwissenschaftlichung des Lehrerhandelns etwas systematischer erörtern. Dabei unterscheidet sich fünf Probleme.

4.1 Gibt es eine Wissenschaft für das, was Lehrkräfte tun?

Das erste Problem, das wir diskutieren wollen, besteht darin, dass sich keine Einzelwissenschaft anbietet, um die Forderung nach Verwissenschaftlichung der Wissensbasis des Lehrerberufs einzulösen. Weder die Pädagogik (Erziehungswissenschaft) noch die Psychologie oder die Soziologie sind dazu in

der Lage, aber auch die Fachwissenschaften bzw. die Fachdidaktiken können diese Leistung nicht erbringen.

Allerdings wird nicht selten genau dieser Weg – Orientierung an Fachwissenschaft und Fachdidaktik – als Königsweg der Professionalisierung der Lehrerberufe empfohlen. So ist Criblez (1994) der Ansicht, die akademische Bezugsdisziplin der Lehrkräfte soll „eine Kombination von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sein“ (S. 29). Motiv dieses Vorschlags scheint die Idee einer einheitlichen Wissensbasis zu sein. Gefordert wird eine „Einheitswissenschaft“, die das Wissen der pädagogischen Berufe bündeln kann. Demgegenüber plädiere ich für eine pluralistische Position. Die empirische Forschung zeigt, dass Lehrkräfte faktisch mit heterogenen Wissensbeständen operieren, und sie tun dies durchaus zu ihrem Guten (vgl. Berliner 1992; Bromme 1992; Dick 1994, Kap. 5; Jackson 1986).

Auch der Vorschlag, sich an Fachwissenschaft und Fachdidaktik auszurichten, ist an einem Teilkriterium der traditionellen Professionalisierungsstrategie orientiert, nämlich am Kriterium von Spezialwissen und Fachsprache. Tatsächlich verfügen Lehrkräfte jedoch nicht über einen Bestand an spezialisiertem Wissen und schon gar nicht über eine eigene Fachsprache. Die Versuchung ist daher gross, diese Differenz gegenüber den traditionellen Professionen als Defizit zu verbuchen und durch eine vorschnelle Orientierung an fachwissenschaftlichem Wissen und der damit verbundenen Fachsprache zu kompensieren. Doch die Besonderheit der pädagogischen Tätigkeit, die wir mit dem Begriff der *Vermittlung* umschrieben haben, verbietet auch diese Art von Reduktionismus. Eine vermittelnde Tätigkeit besteht darin, dass sie sich gerade nicht auf die Seite eines Spezialwissens und einer Spezialsprache schlagen kann, da dadurch das Moment der Begleitung und Hilfestellung beim Prozess der Initiation ausgeblendet würde.

Im übrigen erweist sich die Strategie der Professionalisierung durch Ausrichtung an Fachwissenschaft und Fachdidaktik als Programm der Angleichung des Primarlehrerberufs an den Gymnasiallehrerberuf. Massstab der Professionalisierung ist jene Partialgruppe der Lehrkräfte, die über ein vergleichsweise hohes Sozialprestige verfügt. Auch dabei wird konservativ gedacht. Der Weg der Professionalisierung wird in jener Strategie gesucht, die äusserlich gesehen am ehesten zu sozialem Status führt. Andere Professionskriterien bleiben unberücksichtigt. Der Strategie fehlt jedenfalls eine umfassende, gesellschaftstheoretische Begründung.

Schliesslich ist nicht auszuschliessen, dass die Strategie der Orientierung an einer „einheitswissenschaftlichen“ Wissensbasis längst überholt ist. Wie nämlich Luhmann und Schorr (1976) schreiben, involviert der wissenschaft-

liche Einzugsbereich relevanter Erkenntnisse „bei *allen* Professionen ... eine *Mehrheit* von Disziplinen“ (S. 255). Die Professionalisierung pädagogischer Berufe kann daher nicht auf der Basis *einer* Disziplin erfolgen, sondern muss multidisziplinär begründet werden.

4.2 Wissenschaftliches und anderes Wissen

Die weitergehende Frage – und damit das zweite Problem, das wir diskutieren wollen – ist allerdings, ob eine Verwissenschaftlichung der Wissensbasis pädagogischer Berufe überhaupt *möglich* ist. Wie die neuere Forschung zeigt, beruht das Wissen von Professionellen keineswegs ausschliesslich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Das Wissen, das Experten benötigen, ist situations- und fallorientiert, nicht wissenschaftlich im Sinne von allgemein. Wie wir an anderer Stelle vorgeschlagen haben (vgl. Herzog 1995, S. 261f.), können zumindest die folgenden Wissensformen unterschieden werden, die pädagogischem Handeln zugrunde liegen: Alltagswissen, Beobachtungswissen, persönliches Berufswissen, formelles Berufswissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen sowie erziehungswissenschaftliches Wissen.

Angesichts dieser kritischen Beurteilung des Stellenwerts von wissenschaftlichem Wissen als (alleinigem) Orientierungsrahmen für professionelles pädagogisches Handeln, ist auch fraglich, ob das Oevermannsche Professionsmodell haltbar ist. Es ist eher unwahrscheinlich, dass die Formel, Professionen würden abstraktes wissenschaftliches Theoriewissen so bearbeiten, dass es auf lebenspraktische Situationen anwendbar wird (vgl. Oevermann 1983, S. 141f.), für pädagogische Berufe korrekt ist. Denn wo ist das abstrakte Theoriewissen im Falle dieser Berufe? Welches ist die Bezugswissenschaft, die beispielsweise einer Lehrkraft jenes hochspezialisierte Wissen zur Verfügung stellt, das sie durch „stellvertretende Deutung“ mit der konkreten Situation und dem konkreten Fall in Verbindung bringt? Ebenso ist fraglich, ob das Kriterium des Fallbezugs für die Situation der Lehrkräfte zutreffend ist, solange jedenfalls, wie mit „Fall“ ein individueller Einzelfall gemeint ist. Die Lehrperson, die eine *Klasse* unterrichtet, kann sich – wir haben bereits darauf hingewiesen (vgl. Abschnitt 3.1.1) – nur partiell am Einzelfall orientieren.

4.3 Technologie versus Reflexivität

Als nächstes, drittes Problem ist auf die Frage der Technologie zurückzukommen. Es ist offensichtlich, dass Erziehungs- und Unterrichtsprozesse nur partiell technologisierbar sind (vgl. Abschnitt 3.2.2). Selbst ein Verfechter eines technologischen Erziehungsverständnisses wie Alisch (1993) spricht in

einer neueren Arbeit von einer „Rücknahme von überzogenen Forderungen und Erwartungen gegenüber den technologischen Erziehungswissenschaften, die unberechtigt hohen Ambitionen entsprachen“ (S. 669). Der ursprüngliche Ansatz einer Erziehungstechnologie qua „einer generell anwendbaren, direkten technologischen Personensteuerung im Sinne etwa der Ausnutzung von Kausalitäten ist gescheitert“ (ebd., S. 674). Es bleibt der „Übergang in das Zeitalter dynamischer, nicht linearer Orientierungen“ (ebd.), was aber zu weit bescheideneren Technologieansprüchen führt. Die Rede von einem posttechnokratischen Zeitalter der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist daher durchaus angemessen (vgl. Hargreaves 1994).

Als Alternative für das technologische Verständnis pädagogischen Handelns sehen wir das Paradigma der *reflexiven Praxis* (vgl. Herzog 1995). Lehrkräfte müssen zur situativen Analyse und Reflexion ihres Handelns befähigt und zum Lernen aus den Erfahrungen, die sie in der Praxis machen, angeleitet werden. Bei dieser Reflexion kann wissenschaftliches Wissen hilfreich sein.

4.4 Theorie und Praxis

Ein viertes Problem, das sich mit dem Anspruch auf Verwissenschaftlichung der pädagogischen Wissensgrundlage stellt, ist das Theorie-Praxis-Problem. Hier sind zwei Dinge zu beachten. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass in der modernen Gesellschaft die Wissenschaft als ein eigenes Sozialsystem ausdifferenziert wurde (vgl. Luhmann 1994), wodurch auf der strukturellen Ebene eine gewisse Distanz des (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens zu den (pädagogischen) Handlungsfeldern entstanden ist (vgl. Abschnitt 2.4). Diese strukturelle Distanz ist schwerlich durch Appelle an die Vertreter der Wissenschaft oder der Praxis zu beheben. Die Wissenschaft folgt ihren eigenen Regeln und ist nicht konfliktfrei für die Zielsetzungen der Praxis zu nutzen.

Die Funktion der Wissenschaft ist auch nicht, die Realität (der Schule) so zu beschreiben, wie sie *an sich* ist, sondern andere Perspektiven, Rahmungen und Kontexte für das Verständnis pädagogischer Phänomene und Ereignisse anzubieten. Solche *Rekontextualisierungen* können nur bedingt per se praktisch sein. Die Wissensproduktion in Wissenschaft und Praxis folgt unterschiedlichen Regeln. Wissenschaft auf der einen Seite ist auf Allgemeinheit und Generalisierbarkeit angelegt, sie ist Entwicklung von Deutungsalternativen zur alltäglichen Wahrnehmung von Wirklichkeit, sie erfolgt unter Entlastung vom Handlungsdruck, und sie erforscht die Wirklichkeit aspekthaft. Die Praxis auf der anderen Seite ist auf partikulare Situationen und Fälle be-

zogen, ist kaum in der Lage, sich Alternativen auszudenken, steht unter Handlungsdruck und erfordert zumeist eine ganzheitliche Sichtweise.

Diese Seite des Theorie-Praxis-Verhältnisses, das zumeist ein „Problem“ genannt wird, lässt sich auf die Aussage zuspitzen, dass die fachliche Systematik der einem Beruf zugeordneten wissenschaftlichen Disziplin der Systematik der Handlungssituation des Berufes nicht bzw. nicht ohne weiteres entspricht. Das heisst nicht, dass es nicht möglich ist, eine bessere Kommunikation zwischen „Theoretikern“ und „Praktikern“ zu erreichen, und es heisst auch nicht, dass es nicht sehr wohl wissenschaftliche Theorien und Methoden gibt, die den Bedürfnissen der Praxis eher gerecht werden als andere. Eine Lösung des Theorie-Praxis-Problems im Sinne einer *Auflösung* desselben ist jedoch aus prinzipiellen Gründen nicht zu erwarten.

Es gibt jedoch eine zweite Seite des Theorie-Praxis-Problems. Keine Theorie und keine Wissenschaft können je per se praktisch sein. Wissenschaft – auch Erziehungswissenschaft – kann – solange sie Wissenschaft ist – die Praxis weder einfangen noch vorwegnehmen. Genau dieser Anspruch wird allerdings gegenüber pädagogischen Theorien immer wieder erhoben. Diese sollen den Lehrerstudierenden die Komplexität und Totalität ihrer zukünftigen Berufspraxis vor Augen führen. Da dies keine Theorie leisten kann, müsste es stattdessen darum gehen, den Stellenwert von Wissenschaft im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung klarer und realistischer zu positionieren und die Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf einzustellen. Es nützt genausowenig, eine Wissenschaft dafür zu schelten, dass sie den von der Praxis in sie gesetzten Erwartungen auf Erkenntnis der Totalität beruflicher Wirklichkeit nicht gerecht wird, wie es verfehlt ist, Praktiker dafür zu tadeln, dass sie keine Bereitschaft zeigen, sich mit den Erkenntnissen der Wissenschaft auseinanderzusetzen. Wissenschaft kann sich nicht mit Praxis decken. Sie ist ein Mittel, das es den Praktikern erleichtern kann, ihr Handeln zu reflektieren. Sie ist aber kein Instrument, das die Praxis in ihrer Fülle und Komplexität abbilden oder determinieren lässt.

Der Anspruch auf eine „praktische Theorie“, wie er selbst von Erziehungswissenschaftlern gelegentlich erhoben wird, ist absurd. Die Theorie so gestalten zu wollen, dass sie *unvermittelt* die Praxis anleitet, ist Unsinn. Mit Niemeyer zu versprechen, „je vollständiger und richtiger man ... die Theorie kennt, desto geschickter [werde] man in der Kunst sein“ (zit. nach Luhmann & Schorr 1979, S. 189), ist abwegig. Es gibt kein Kontinuum zwischen Denken (Theorie) und Handeln (Praxis). Das eine ist nicht *tel quel* in das andere überführbar (vgl. Herzog 1995). Theorie und Praxis liegen auf verschiedenen

Ebenen und stehen für Realitäten, die sich konstitutiv voneinander unterscheiden.

4.5 Wider Berufswissenschaft und Praxisforschung

Was folgt aus dieser Kritik am Theorie-Praxis-Schema? Zunächst einmal ist das Paradigma der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als gescheitert zu betrachten und – trotz wiederholter Wiederbelebungsversuche – der Geschichte zu überantworten. Es ist deshalb als gescheitert zu betrachten, weil es von Anfang an gesellschaftlich anachronistisch war, da es sich quer zur Differenzierung von Wissenschafts- und Erziehungssystem stellte, d. h. etwas in Aussicht stellte, was unter Bedingungen moderner gesellschaftlicher Verhältnisse nicht einlösbar ist, nämlich eine „Theorie von der Praxis für die Praxis“.

Dem Modell kam auch nur dank einer Inflationierung des Wissenschaftsbegriffs halbwegs Plausibilität zu (vgl. Luhmann & Schorr 1979, S. 8). So hat Josef Derbolav in „praktische Wissenschaften“ und „Erkenntniswissenschaften“ unterschieden (vgl. Derbolav 1975, S. 104f., 1979, S. 50). Wilhelm Flitner (1980) differenzierte zwischen „Berufswissenschaften“ und „Tatsachenswissenschaften“. Mit einer ähnlichen Tendenz unterscheiden die „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (EDK 1993) ein „positives, den Ansprüchen des Lehrberufs angemessenes Wissenschaftsverständnis“ (S. 7) von einem – allerdings ungenannt bleibenden – Wissenschaftsverständnis, das den Ansprüchen der Lehrertätigkeit nicht angemessen ist und deshalb als negativ zu taxieren ist.

Die Inflationierung des Wissenschaftsbegriffs wird fortgesetzt in der zurzeit breit diskutierten Unterscheidung einer spezifischen Form von pädagogischer Forschung. Dieser pädagogischen Forschung soll eine immanente Praxisrelevanz zukommen, und zwar weil sie von den Lehrkräften selber durchgeführt wird (vgl. Gautschi & Vögeli-Mantovani 1995). Der „Lehrer als Forscher“ (Altrichter) ist die neueste Version eines Sonderwegs pädagogischer Wissenschaft. Wie schmal der Weg jedoch ist, zeigt sich daran, dass die Rede von einer „Praxisforschung“ sehr bald zu Differenzierungen gezwungen wird, die die Unvermeidbarkeit eines anderen, anspruchsvolleren Begriffs von Forschung aufzeigt. So ist bei Hügli (1995a) davon die Rede, das „forschende Lernen“ (der Lehrkraft) müsse „abgegrenzt werden von der zum Zweck der Erkenntnisproduktion betriebenen *eigentlichen* Forschung“ (S. 5 – eigene Hervorhebung). Weiter werden die „Praxisforscher“ von den „professionellen Forschern“ (ebd. S. 7) unterschieden. Was kaum anders zu verstehen ist, als

dass die „Forschung“, die von den Lehrkräften betrieben wird, „uneigentliche“ Forschung ist.²⁷

Ist Forschung tatsächlich „einer der Eckpfeiler der Professionalisierung des Lehrerberufs“ (Gather Thurler 1995a, S. 52)? Das dürfte kaum der Fall sein, wenn damit eine Forschung gemeint ist, die von den Lehrkräften selber durchgeführt wird. Die Idee der pädagogischen Praxisforschung beruht genauso auf einem Irrtum wie der Glaube an eine spezifische Berufswissenschaft für Lehrer.

Konzepte wie Praxis- oder Aktionsforschung sind auch deshalb fragwürdig, weil sie zu nahe an der Praxis sind. Die Versenkung in die Praxis kappt die Sicht aufs Ganze, die nötig ist, um die *Struktur* der pädagogischen Tätigkeit zu erkennen. Diese Struktur wird eher sichtbar im Horizont einer gesellschaftstheoretischen Analyse. Diese ermöglicht eine Theorie pädagogischen Handelns, die nicht organisationsblind, sondern in einen systemtheoretischen Rahmen Strukturen *und* Interaktionen zu erkennen vermag. Diese Theorie gewinnt man nicht mittels „Praxisforschung“ oder „Berufswissenschaft“. Vielmehr würden Praxisforschung und Berufswissenschaft eine solche Theorie voraussetzen, wollten sie zu mehr als zur blossen Verdoppelung der Praxis beitragen.

Der Weg der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erweist sich als Sackgasse, was auch daran ersichtlich wird, dass die wissenschaftliche Pädagogik Ende der 60er Jahre einen geradezu abrupten Richtungswechsel vollzog. Seit der „realistischen Wendung“ (Roth) taumelt die Disziplin, als hätte sie sich am Ausgang ihrer geisteswissenschaftlichen Epoche den Kopf eingerannt. Eine Wende folgt der anderen, ohne dass die kategoriale Grundstruktur der Disziplin deutlicht würde.²⁸

Die Probleme der pädagogischen Praxis haben damit zu tun, dass die pädagogische Theorie einen Reflexionsstil entwickelt hat, der an den Handlungsproblemen des Lehrerberufs vorbeizieht. Ein schöngestiger Idealismus lagert

²⁷ Später werden die „Lehrerforschung“ (die von den Lehrkräften betrieben wird) und die „theoretische Forschung“ (offenbar die von Wissenschaftlern betriebene Forschung) unterschieden (Hügli 1995a, S. 7) – eine monströse Begrifflichkeit! Andernorts werden „Praxisprojekte“ von „Forschungsprojekten“ unterschieden. Während in Praxisprojekten „die Welt verbessert“ wird, entwickeln Forschungsprojekte „das Wissen über die Welt“ (Hügli 1995b, S. 100). Genau diese Differenz zwischen Forschung und Veränderung wollen Aktionsforschungsprojekte – die historischen Vorbilder der pädagogischen „Praxisforschung“ – nivellieren (vgl. Herzog 1977).

²⁸ Damit spiele ich auf die seit Ende der 1960er Jahre vielfach verkündeten Wenden der Pädagogik an, wie empirische Wende, Alltagswende, aktionale Wende, sozialwissenschaftliche Wende, hermeneutische Wende, konstruktivistische Wende, pädagogische Wende etc. [Ergänzung 2015].

sich wie eine Dunstwolke über eine Unterrichtswirklichkeit, die nach anderen Regularitäten abläuft als es der Duktus der Theorie wahrhaben will.

Das Problem, das sich dadurch stellt, dass die Erziehungswissenschaft den Ansprüchen der pädagogischen Praxis auf Verwissenschaftlichung ihres Tuns nicht gewachsen ist, wäre eine eigene, ausführliche Analyse wert. Unseres Erachtens spielt die deutsche Tradition des Bildungsdenkens hier eine wesentliche Rolle. Die idealistische Herkunft des Humboldtschen Bildungsbegriffs hat durch dessen Rezeption in den Geisteswissenschaften (vgl. Gadamer 1975, S. 7ff., 77ff., passim) zu einem Theorietypus geführt, der das Ökonomische, Soziale und Materielle der menschlichen Existenz und die entsprechenden Bedingungen pädagogischen Handelns ausblendet. So rückte beispielsweise Joachim Ritter die Geisteswissenschaften in den Horizont des aristotelischen Begriffs der *theoria*. Ihre Erkenntnisform wird zwar auf die moderne Gesellschaft bezogen – qua Kompensation ihres Mangels an historischem Bewusstsein –, doch praktisch nützlich sind ihre Ergebnisse nicht. Die Geisteswissenschaften „sind im Sinne Humboldts ‚freie‘ und von der Sphäre der gesellschaftlichen Praxis abgesonderte Wissenschaften“ (Ritter 1974, S. 124). Sie bilden die „Basis einer Bildung ..., die nicht auf die Praxis abzielt und so auch nicht aus ihren Zweckanforderungen begründet werden kann“ (ebd., S. 125). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat sich im wesentlichen in der Tradition dieses Wissenschafts- und Theorieverständnisses verortet. Fatalerweise wurde dadurch auch die Idee der (empirischen) Forschung negativ betroffen, insofern sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik entweder überhaupt gegen Empirie aussprach oder aber erfolglos versuchte, einen Sondertypus von Forschung zu kreieren.

Die Professionalisierung des Lehrerberufs ist durch eine pädagogische Wissenschaft voranzubringen, die sich von diesem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis abhebt und als sozialwissenschaftliche Disziplin begründet. Trotzdem glauben wir nicht, dass durch eine Modernisierung der Erziehungswissenschaft die diskutierten *strukturellen* Probleme des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln überwunden werden können. Gerade ein *modernes* Wissenschaftsverständnis legt klar, dass eine Identität von Wissen und Handeln (wie es die geisteswissenschaftliche Pädagogik behauptete) nicht möglich ist.

Die Verbindung von Forschung und Handlung im Konzept der Handlungs- bzw. Aktionsforschung übergeht die notwendige Differenzierung zwischen diesen beiden Tätigkeiten. Die Idee, Forschung und Ausbildung zu verknüpfen und als „forschendes Lernen“ zum Bestandteil des Curriculums der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu machen, missachtet die Komplexität der For-

schung in pädagogischen Feldern gleichermassen wie sie die Kompetenz von Praktikern, in komplexen Situationen zu handeln, geringschätzt. Und sie übergeht die notwendige Arbeitsteilung in einem nach wie vor wachsenden Bildungssystem. Nicht Auflösung von Differenzierung kann die Losung sein, sondern deren Stärkung durch klare Regelung der Kompetenzen unter Verbesserung der Kommunikation zwischen den arbeitsteilig tätigen Personen.

4.6 Kein Abgesang auf die Wissenschaft

Auch wenn diese Argumente nicht überzeugen sollten, ist von Lehrkräften als „praticiens chercheurs“ wenig zu erwarten. Denn angesichts der Wissensstruktur der pädagogischen Berufe ist nicht anzunehmen, dass das Plädoyer für Praxisforschung dazu führen wird, dass die pädagogische Berufstätigkeit auf ein Fundament wissenschaftlichen Wissens gestellt werden kann. Eher wird die Folge sein, dass entweder eine neue Enttäuschung eintritt oder die Kriterien wissenschaftlicher Forschung aufgelöst werden. Von letzterem zeugt die bereits kritisierte Inflationierung des Wissenschaftsbegriffs (vgl. Abschnitt 4.5). Etwas anderes kann von „nebenberuflichen Forschern“ (Alt-richter 1995a, S. 30) allerdings auch nicht erwartet werden. Wie die Propagandisten der Lehrerforschung selber einräumen, wird deren Qualität sekundär bleiben, so dass – angesichts der knappen Ressourcen, die der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Verfügung stehen – insgesamt nicht eine Verbesserung, sondern eine Verschlechterung der Forschungssituation erwartet werden muss.

Wie die Expertise zur Lage der Sozialwissenschaften in der Schweiz zeigt, ist die Forschung im Bildungsbereich unterentwickelt.²⁹ Dieser Zustand kann nur überwunden werden durch eine qualitativ hochstehende und nicht durch eine

²⁹ So wird im „Bericht der Bildungsforschung“ im Rahmen der „Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz“ (Grossenbacher & Gretler 1992) auf die „prekäre Personalsituation“ im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung hingewiesen, mit der Folge, „dass einerseits dringende Forschungsarbeiten nicht angepackt werden [können] und andererseits die Qualifikation des Nachwuchses vernachlässigt werden [muss]“ (S. 59). Im Expertenbericht „Revitalizing Swiss Social Science“ (Adriaansens et al. 1993) heisst es: „Swiss educational research produces internationally recognized publications, and contributes to the improvement of educational theory and practice. However, the output is not as good as would be expected given the number of academic researchers involved in educational science, and nor is it as good as it should be with regard to societal and academic demands“ (S. 21). Schliesslich kommt der „Länderbericht Schweiz“ des 3. Internationalen OECD-Seminars zur Bildungsforschung und -entwicklung zur Feststellung, „dass die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben für die Finanzierung von Projekten der Bildungsforschung und -entwicklung in der Periode 1974-1983 etwa 5,6 Millionen Franken betragen. Dies entspricht etwa 0,06 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung. Dieser Anteil liegt beträchtlich unter dem mittelfristigen Zielwert von 1,5-2 Prozent, den der Schweizerische Wissenschaftsrat 1973 formulierte. Ein Vergleich mit der Industrie ergibt, dass dort der Forschungs- und Entwicklungsaufwand etwa hundertmal grösser ist als im Bildungswesen“ (Gretler 1994, S. 37). Weiter heisst es: „Insgesamt ist die Forschungsausbildung – mit Ausnahme der erwähnten positiven Beispiele – auf allen drei Stufen (Grundstudium, Doktorandenstudium, Weiterbildung) unbefriedigend“ (ebd., S. 47).

Schmalspurforschung. Das Potential besteht heute zweifellos in der Psychologie und Soziologie, aber nicht in der Pädagogik, die zurzeit nur beschränkt in der Lage ist, qualitativ hochstehende empirische Forschung zu betreiben. Was gestärkt werden müsste, sind Institutionen, die sozialwissenschaftliche Forschung im Bildungsbereich auf professionellem Niveau betreiben. Die Konkurrenzierung der bestehenden Forschungszentren durch Forschung, die von Lehrkräften nebenbei betrieben wird, würde nicht zur Stärkung, sondern zur Schwächung der Bildungsforschung in der Schweiz führen.

Bei der schwachen Entwicklung der empirisch forschenden Erziehungswissenschaft ist es gefährlich, vermeintlich alternativen Wissenschaftskonzepten Unterstützung zu geben. Was primär von Notwendigkeit ist, ist die Transformation der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in eine sozialwissenschaftliche, forschungsorientierte Disziplin. Wir gehen mit Hartmann (1968) einig, dass „jeder Abstrich der Wissenschaftlichkeit mit Deprofessionalisierung ... gleichzusetzen (ist)“ (S. 204). Insofern erweist sich die Idee, Professionalisierung durch Propagierung eines Sondertypus von Wissenschaft oder einer eigenen Art von Forschung zu gewinnen, als fatal, da damit nicht Professionalisierung, sondern Deprofessionalisierung erreicht wird. Nur die konzertierte Weiterentwicklung der Pädagogik als empirisch forschender Wissenschaft³⁰ kann den pädagogischen Berufen jene Erweiterung der Wissensbasis bringen, die eine Professionalisierung ermöglicht. Dazu ist nicht deklamatorisch ein eigenes Wissenschafts- oder Forschungsverständnis und dessen Realisierung in Eigenregie, nämlich durch Praxisforschung der Lehrkräfte, von Nutzen, sondern allein die Zusammenarbeit mit den bereits an dem Projekt der Modernisierung der Erziehungswissenschaft arbeitenden Personen und Institutionen.

Was die pädagogischen Praktiker brauchen, ist die Fähigkeit, in komplexen, oft schwer überschaubaren und überraschenden Situationen zu handeln. Diese Fähigkeit wird nicht erlangt, indem den Lehrerstudierenden Forschungskompetenz vermittelt wird. Forschung ist keine situativ eingrenzbare Tätigkeit, sondern ein langwieriger Vorgang, der zwar als Habitus durchaus für die praktische Arbeit auch der Lehrerinnen und Lehrer Gewinn abwerfen kann, diese aber nicht im erforderlichen Sinne flexibilisiert. Was die Praktiker brauchen, ist Reflexionsfähigkeit, nicht Forschungskompetenz. Das Stichwort ist der *reflexive* Praktiker und nicht der *forschende* Praktiker.³¹ Lehrerinnen und

³⁰ Wobei wir keineswegs für den Ausschluss von historischer Forschung oder Theoriearbeit eintreten.

³¹ Dabei wenden wir uns auch gegen die Strategie, den Begriff der Forschung so weit aufzuweichen, dass er als Synonym für Reflexion verwendbar wird. Die Strategie, werthaltige Begriffe so weit neu zu definieren, bis sie dem entsprechen, was man selbst auch schon immer getan hat, ist ein nur allzu durchsichtiges Manöver der illegitimen Prestigebeschaffung. Diese Kritik gilt auch für die Aufweichung des Forschungsbegriffs durch Schön (1983, 1987).

Lehrer müssen ihr Handeln zu reflektieren fähig sein, und dies nicht einer angestrebten wissenschaftlichen Kompetenz zuliebe, sondern der Struktur ihrer beruflichen Tätigkeit wegen.

Über das Porträt der neuen Lehrpersonen, die unsere Schulen brauchen, ist der Dissens möglicherweise gering. Die Personen sollten fähig sein, „die eigene Praxis, aber auch die eigenen Zielsetzungen permanent kritisch zu prüfen, neue Handlungsalternativen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren und sich selber aktiv und im Team an gemeinsamen Schulentwicklungsprojekten zu beteiligen“ (Hügli 1995a, S. 6). Das sind Ansprüche, die heute an fast jede anspruchsvolle Berufstätigkeit gerichtet werden. Sie umschreiben die Normalität qualifizierter Berufsarbeit. Sie brauchen nicht mit Termini wie „forschendes Lernen“, „forschende Praxis“ oder „*praticien chercheur*“ mystifiziert zu werden.³² Auch wenn das Charakteristikum der Aktionsforschung in der Abfolge von „Aktion und Reflexion“ ausgewiesen wird (vgl. Altrichter 1995a, S. 27, Abb. 1, 1995b, S. 12, Abb. 1), wird deutlich, dass der Akzent letztlich auf der *Reflexion* liegt.

Reflexion hat einen anderen Fokus und ein anderes Ziel als Forschung. Forschung zielt auf allgemeine, generalisierbare Erkenntnis, Reflexion auf die Analyse des konkreten Falles oder der konkreten Situation und deren spezifischen Bedingungen. Aus dem Lehrer einen Forscher zu machen, würde ihm gerade nicht helfen, seine partikulare Situation besser zu verstehen. Eine reflexive Haltung trägt jedoch zur Professionalisierung des Lehrerberufs bei. Eine eigentliche Forschungstätigkeit entspricht einem Wechsel der Berufstätigkeit. Wir verteidigen wohlverstanden nicht den herkömmlichen (technokratischen) *Research-and-Development-Ansatz* (R&D). Vielmehr geht es uns um die Stärkung der Lehrerkompetenzen – aber im Bereich der eigentlichen Berufstätigkeit (Schule, Erziehung und Unterricht) und nicht im Bereich der Amateurforschung.

Damit kann die Kritik am Konzept der Praxisforschung auch nicht als Absage an die Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden. Die Wissenschaftsorientierung kann sehr wohl einen Beitrag zur Modernisierung von Schule und Lehrerbewusstsein leisten. Gemessen an der wissenschaftstheoretischen Diskussion, verkörpern Wissenschaften Werte wie Kritik, Argumentation, Diskursivität, Empirie, Egalität etc. und stehen damit im Gegensatz zu Werten wie Hierarchie, Autorität, Ungleichheit etc.

³² Interessanterweise handelt es sich beim Ausdruck *praticien chercheur* um einen Terminus, der in der Westschweiz gar nicht verwendet wird (vgl. Gather Thurler 1995b, S. 96). Es stellt sich die Frage, wo der Begriff überhaupt herkommt. Finden tut er sich sowohl im Leitbild des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer wie in den „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (vgl. EDK 1993, S. 13; LCH 1993, S. 37).

Als *Kultur* begriffen, stellt die Wissenschaft ein bedeutsames Sozialisationsfeld für angehende Lehrkräfte dar. Die Kultur der Wissenschaft ist eingestellt auf die permanente Bereitschaft, Neues zu lernen und Innovationen zu tätigen, auf Risikofreude, Kritikfähigkeit, Zukunftsoffenheit, Autonomie im Denken, Abbau von Vorurteilen und Hierarchie etc. Diese Werte sind zugleich Werte einer modernen Gesellschaft.³³ Insofern die Professionalisierung der Berufe ein Moment der Modernisierung der Gesellschaft bildet, stellt eine entsprechende Orientierung des Bewusstseins einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer dar. Übersetzt in das Tätigkeitsfeld von Lehrkräften, kann Wissenschaft als Kultur zu einer stärkeren (didaktischen) Innovationsbereitschaft führen, zu mehr Bereitschaft zu organisationalem Lernen, zu einer neuen Aus- und Fortbildungskultur, zu einer stärkeren Teamorientierung etc. Damit würde die traditionelle Orientierung am Leitbild des Beamten oder des abhängig Beschäftigten mental überwunden.³⁴ Zugleich würde das Modell des Lehrers als Handwerker auf weit wirksamere Weise dekonstruiert als über die Ausbildung des Lehrers zum Forscher.

4.7 Wissenschaft und Expertokratie

Wird die Verwissenschaftlichung der Wissensbasis des Lehrerberufs gefordert, ist schliesslich ein fünftes Problem zu beachten. Die Wissenschaft wird von den Professionen gelegentlich als eine Art Schutzschild missbraucht, um sich vor Aufdringlichkeiten der Gesellschaft zu schützen. Wissenschaft erlaubt nicht nur Selbstkontrolle (wie Robinsohn betont), sie erlaubt auch Abgrenzung gegenüber Tätigkeiten, die den eigenen Beruf konkurrenzieren. Professionalisierung ist insofern auch ein Monopolisierungsprozess, bei dem Kompetenzen für die eigene Berufsgruppe reklamiert und anderen Personen abgesprochen werden. Der Weg der Orientierung an wissenschaftlichem Wissen kann sich durchaus als eigennützig erweisen. Denn das wissenschaftliche Wissen ist exklusiv und der breiten Bevölkerung nicht ohne Weiteres zugänglich.

Das Programm der Professionalisierung durch Akademisierung ist somit auch ein Programm der Ausgrenzung von Laien und der Abschottung der Professionellen gegenüber den Laien.³⁵ Von daher ergibt sich die Tendenz, pädagogische Professionalität über Kompetenzen zu definieren, die anderswo nicht

³³ Nicht zufälligerweise wurzelt die Wissenschaft in der Umbruchszeit des ausgehenden Mittelalters und der beginnenden Neuzeit. Sie hat ihre genau benennbaren sozialen Bedingungen (vgl. Galtung 1978, insbes. Kap. 1; Zilsel 1976).

³⁴ Damit müssten auch die Lehrerinnen- und Lehrerverbände von ihrer bisher dominant gewerkschaftlichen Orientierung abkommen und zu professionellen Verbänden werden.

³⁵ Wie Daheim schreibt, macht Expertise Laienkontrolle unmöglich (vgl. Daheim 1992, S. 23).

verfügbar sind, insbesondere bei Eltern nicht. Und das sind im pädagogischen Bereich am ehesten fachdidaktische Kompetenzen. Professionalisierung, so verstanden, ermöglicht es geradezu, den Laien zu definieren, nämlich als den Nicht-Wissenden, Unwissenden oder Ignoranten, was einer gewaltigen Entwertung alltäglicher Kompetenzen gleichkommt.³⁶ Auf diese Weise üben Professionen Macht aus.

Das Motiv der Distanzierung und Abgrenzung und damit der Macht kommt in der folgenden Formulierung von Hügli (1995a) deutlich zum Ausdruck. Einer der Gründe, der für einen verstärkten Wissenschaftsbezug der Lehrerbildung spreche, sei, dass eine Berufswissenschaft „als Mittel zur Wahrung beruflicher Identität gegenüber falschen Rollenerwartungen und überhöhten gesellschaftlichen Ansprüchen“ (S. 4) fungieren könne. Es ist fraglich, ob dieses Argument im Interesse der Sache (nämlich einer guten Bildung und Erziehung) akzeptabel ist, da es letztlich nicht gegen „gesellschaftliche Ansprüche“ distanzierend wirkt, sondern insbesondere gegenüber den Ansprüchen der Eltern.

Wie Hänsel (1992, S. 880) bemerkt, stellte sowohl die Verdrängung konkurrierender Laien und damit das Erringen eines Marktmonopols als auch der Nachweis ihrer besonderen Nützlichkeit und Unentbehrlichkeit für die Professionen eine wichtige, sich über das gesamte 19. Jahrhundert hinziehende Aufgabe dar. Tatsächlich kann man die Strategie, die Laienerzieher als inkompetent auszuweisen, seit der Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin beobachten. Je besser es einer Profession gelingt, ihre Rivalen der Unfähigkeit zu überführen, desto weniger muss sie sich anstrengen, ihre Überlegenheit mittels rationaler Kriterien auszuweisen.³⁷

Nicht unwichtig ist dabei, dass der Verdrängungsprozess, historisch gesehen, vor allem auf Kosten der *Frauen* ging. Die Frauen wurden im Prozess der Modernisierung im 19. Jahrhundert aus der Berufswelt verdrängt und in die Privatheit von Familie und Haushalt abgeschoben. Das zeigt nicht nur das Beispiel der Hebamme, sondern auch die Entwertung der vorwiegend von Frauen erbrachten Gesundheitspflege und Krankenheilung. In beiden Fällen

³⁶ Paradigmatisch diesbezüglich ist die Entwicklung des Verhältnisses von Arzt und Hebamme (vgl. Ehrenreich & English 1987).

³⁷ Hier bietet die zurzeit ablaufende Professionalisierung der psychotherapeutischen Tätigkeit interessantes Anschauungsmaterial. Dabei geht es nicht nur um das Kriterium der Wissenschaftlichkeit einer Therapieform (wie z. B. im Falle der Psychoanalyse), sondern auch um die Bereitschaft, die Wissensbasis, die einer Psychotherapie zugrunde liegt, überhaupt der wissenschaftlichen Prüfung auszusetzen, um die Abgrenzung der psychotherapeutischen Tätigkeit gegenüber Scharlatanerie (wie Handauflegen, Gesundbeten, Schamanismus) und um die Abgrenzung der (psychologischen) Therapie gegenüber Therapieformen, wie sie in der Psychiatrie oder in der Seelsorge praktiziert werden. Ob im übrigen die Psychotherapie von ihrer wissenschaftlichen Basis her in einer besseren Lage ist, um den Prozess der Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung voranzutreiben, ist fraglich (vgl. Goode 1960, S. 907ff.).

drängen sich die Männer als die Professionellen vor und monopolisieren das entsprechende Wissen. Insofern sie ein Programm der Machtausübung ist, ist die Professionalisierung pikanterweise auch ein Programm zur Entmündigung der Frauen.

Die Ausgrenzung von pädagogischen Laien als Professionalisierungsstrategie zeigt sich auch auf der Ebene der pädagogischen Wissenschaft. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur erscheint die Familie – sofern sie überhaupt thematisiert wird – in einem vorwiegend negativen Licht, wovon Begriffe wie Überbehütung, Vernachlässigung, schichtspezifische Sozialisation, Mutterdeprivation, Vaterlosigkeit, restringierter Sprachcode, Kindesmisshandlung, sexueller Missbrauch etc. zeugen. Als Korrektiv der defizitären Situation bedarf es dann der kompensatorischen Erziehung, Frühförderung, Elternbildung, Erziehungsberatung etc. Die wissenschaftlich gestützte Skandalisierung der Familie fördert eine Professionalisierungsstrategie, die sich durch Abhebung von edukativen Laienkompetenzen definiert und stärkt. Wie immer man die Familie und die familiäre Erziehung beurteilen mag, ob als Restbestand prämoderner gesellschaftlicher Strukturen oder als natürliche Basis einer jeden Erziehung, sie können weder von der Erziehungswissenschaft noch von der Pädagogenprofession ignoriert und aus ihrem Blickfeld eliminiert werden.

Die Professionalisierung des Lehrerberufs stösst damit nicht nur auf die faktische Grenze, Erziehung empirisch nicht von Unterricht abgrenzen zu können, sie ist auch konfrontiert mit einer (weiteren) *strukturellen* Grenze, die darin liegt, dass Erziehungsarbeit – anders als die ärztliche oder psychotherapeutische Arbeit – grundsätzlich nicht monopolisierbar ist, da sie mit den Eltern und anderen pädagogischen Laien geteilt werden muss. Das Festhalten an den traditionellen Professionskriterien führt zur Verdrängungsreaktion, da sie dieses strukturelle Faktum pädagogischer Tätigkeit nicht wahrhaben will. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass die Professionalisierung des Lehrerberufs unter *Anerkennung* der Tatsache zu realisieren ist, dass auch Laien qualitativ hochstehende pädagogische Arbeit leisten. Professionalisierung des Lehrerberufs sollte nicht über die eindeutige Tatsache hinweg vollzogen werden, die darin besteht, dass die Familie auch in einer modernen, funktional differenzierten Gesellschaft erzieherische Leistungen erbringt.

Die deutschsprachige Pädagogik hat sich hier der problematischen Strategie verschrieben, zwischen Erziehung und Bildung begrifflich zu differenzieren, was es möglich macht, das Professionalisierungsprogramm unter Ausschluss von Erziehung zu konzipieren. Der professionelle Pädagoge ist dann derjenige, der sich nicht um Erziehung, umso mehr aber um Bildung kümmert. Dem

entspricht, dass die Pädagogik seit 200 Jahren vor allem Schulpädagogik ist und andere Erziehungsfelder, wie Familie oder Heim, nur marginal bearbeitet oder den Psychologen, Psychiatern und Sozialarbeitern überlässt. Professionalisierung erscheint so als Eingrenzung des pädagogischen Feldes auf Schule und der pädagogischen Tätigkeit auf Unterricht. Wir haben diesen Reduktionismus bereits kritisiert (vgl. Abschnitt 3.1.2).

Es scheint uns also falsch zu sein, die Professionalisierung der pädagogischen Berufe über eine Abschottung gegenüber den Laien vollziehen zu wollen. Auch hier stellt sich die Situation im Falle des Lehrerberufs gegenüber dem Vorbild des Arztes oder Anwalts als *different* dar. Sowohl den Ärzten wie den Anwälten ist es gelungen, das berufsrelevante Wissen zu monopolisieren. Vergleichbares geschieht zurzeit im Falle der Psychotherapie. Solange aber Eltern ein Erziehungsrecht und eine Erziehungsverantwortung gegenüber ihren Kindern haben, wird eine vergleichbare Entwicklung im pädagogischen Bereich nicht stattfinden können. Es ist wohl realistischer, davon auszugehen, dass die Professionalisierung der pädagogischen Berufe nicht zulasten der Eltern vollzogen werden kann, so dass sich die Situation im Falle der Pädagogik anders ausnimmt als im Falle der Medizin oder Rechtswissenschaft. Gerade wenn man daran festhalten will, dass die Schule auch eine erzieherische Aufgabe hat und die Lehrkräfte über pädagogische Kompetenz verfügen, ist eine Abschottung der Schule gegenüber der Familie nicht verantwortbar. Es sind im Gegenteil Formen der Zusammenarbeit von Schule und Familie zu suchen und den Eltern Partizipationsmöglichkeiten an schulischen Entscheidungsprozessen einzuräumen.

Die traditionellen Professionskriterien sind teilweise auch Kriterien der Isolierung einer Berufsgruppe und der Kreation einer systeminternen Orientierungsbasis, die die Kommunikation mit der Systemumwelt nur mehr mediatisiert zulässt. Die Professionalisierung des Lehrerberufs darf aber nicht auf Kosten der Sensibilität der Schule für gesellschaftliche Belange und die Anliegen der Eltern erfolgen. Für Schule und Lehrkräfte ist wesentlich, dass sie den Kontakt mit der schulexternen Umwelt aufrechterhalten und Austauschprozesse eher intensivieren als reduzieren. So ist die Identifikation von Eltern mit den Zielen und Methoden einer Schule eine empirisch gut bestätigte Bedingung für den Schulerfolg der Kinder. Weit weniger als die Schülerinnen und Schüler sind die Eltern als Klienten der professionellen Dienstleistungen von Lehrkräften zu verstehen. Angesichts des Schulzwangs ist es allerdings schwierig, Eltern als Klientel zu behandeln. Insofern Privatschulen jedoch zeigen, dass dies sehr wohl möglich ist, handelt es sich nicht um einen unmöglichen Anspruch.

4.8 Das Wissen der Experten

Wir leben in einer Zeit, in der die Expertinnen und Experten an Prestige verlieren. Dies scheint wesentlich Folge der Anhebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung zu sein. In einer Gesellschaft, in der die potentiellen Klienten auf einem Bildungsniveau stehen, das demjenigen der Professionellen kaum noch nachsteht, verlieren die demonstrativen Merkmale von Professionen an Legitimität. Und so fragt es sich, wie weit das Paradigma der Abschottung einer Berufsgruppe durch Esoterisierung ihres Wissens noch Erfolg versprechen kann. Wie Hartmann und Hartmann (1982) feststellen, stösst die „Verwissenschaftlichung der Praxis“ auf „eine immer skeptischere Einschätzung der Beiträge dieser Professionals in den Augen der Öffentlichkeit“ (S. 194). Paradoxerweise hat der Erfolg des Bildungssystems zur Folge, dass die Strategie der Professionalisierung durch Esoterisierung des Wissens depotenziert wird. Eine gut gebildete Bevölkerung erträgt keine Expertokratie.

Heute ist fast jedermann in seinem Bereich ein Experte und weiss damit um die Grenzen von Expertise. Experten sind befragbar und hinterfragbar geworden. Dazu kommt, dass die Kontroversen zwischen Experten im Falle politisch sensibler Probleme wie Atomenergie, Luftverschmutzung, Waldsterben, Gentechnologie etc. zeigen, dass Experten oft keine eindeutigen Aussagen machen können. Expertise als solche ist zumeist eine ungenügende Entscheidungsgrundlage, da Werte, Ideale und Lebensformen mit darüber befinden, welche Seite einer möglichen Alternative favorisiert wird.

Schliesslich erweist sich das Wissen der Experten als weniger gesichert als lange Zeit der Eindruck erweckt wurde. Im Zeichen eines Wandels der wissenschaftstheoretischen Auffassungen hin zu fallibilistischen und konstruktivistischen Positionen, verlieren die Expertinnen und Experten den Nimbus der Unfehlbarkeit. Jede Art von Wissen ist durch Ungewissheiten ausgezeichnet, so dass einerseits fundamentalistische Ideale in der Wissenschaft destruiert werden und andererseits alternative Wissensformen diskussionswürdig werden. Die Metaphorik des Wissens als Gebäude, ruhend auf einem unerschütterlichen Fundament, hat an Überzeugungskraft verloren. Der Anspruch der traditionellen Wissenschaft auf Abbildung von Wirklichkeit erweist sich als nicht einlösbar.

Wissenschaft ist eine spezifische Form von Erkenntnis, wenn auch eine besonders gut begründete. Trotzdem sind die Annahmen, die sie trifft, und die Voraussetzungen, die sie macht, nicht beweisbar. Die Wissenschaften befinden sich im Verhältnis zu alltäglichen und lebensweltlichen Kontexten nicht prinzipiell in der Situation des Überlegenen. „Sie bieten auch keine Chance zu voraussetzungsfreier, allein durch die Sache bestimmter Erkenntnis. An

die Stelle solcher Erwartungen ist inzwischen ... die Vorstellung getreten, dass alle Erkenntnisgewinne unabdingbar relativ sind“ (Luhmann & Schorr 1979, S. 7). Der Eintritt in die Welt der Wissenschaft führt (heute) nicht mehr zu einem Zugewinn an Sicherheit, sondern eher im Gegenteil zur Verunsicherung. Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als solche kann daher gerade heute nicht zu mehr Gewissheit im pädagogischen Handeln führen.

Es erstaunt daher nicht, dass die Reformpapiere darauf insistieren, dass die Errungenschaften des seminaristischen Weges der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht aufs Spiel gesetzt werden sollen. Nur, diese Worte bleiben so lange rhetorisch, wie nicht gezeigt wird, wie der seminaristische und der universitäre Weg zu vereinen sind. Die Wissenschaft jedenfalls wird nie in der Lage sein, den Lehrkräften autoritativ zu sagen, wie sie unterrichten müssen, ausser sie masse sich etwas an, was ihr nicht zusteht, was ihr längst nicht mehr möglich ist oder was sie selbst nicht verantworten kann.

All dies heisst, dass Expertinnen und Experten längst nicht mehr jenen privilegierten Status haben, den ihnen die traditionelle Professionsliteratur zugeschrieben hat. Die Expertinnen und Experten haben einen „Glaubwürdigkeitsverlust“ (Nowotny) erlitten. Das Vertrauen, auf dessen Vorhandensein Experten unabdingbar angewiesen sind, ist nicht mehr ad libitum verfügbar. Es besteht heute ein weit grösserer Legitimationsbedarf für professionelle Tätigkeiten als noch vor einigen Jahren. Die zunehmende Bedeutung von sozialen Bewegungen, Basis- und Selbsthilfegruppen ist Ausdruck der Relativierung des Expertenstatus in unserer Gesellschaft.

Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf das Kriterium der Selbstkontrolle. Denn offensichtlich ist die Wissenschaft keineswegs in der Lage, sich in einem umfassenden Sinne selbst zu kontrollieren. Folglich sind es auch die Professionen nicht.

Die Tendenz, die man als Tendenz in Richtung Deprofessionalisierung von Berufsgruppen bezeichnen könnte, ist durchaus verständlich in einer sich zunehmend individualisierenden Gesellschaft. Allerdings dürfte der Vorgang als qualitativer Wandel des Professionsbegriffs besser verstanden werden. In einer hochindividualisierten Gesellschaft kann die Kontrolle der Professionen nicht mehr ausschliesslich von diesen selbst vollzogen werden, sondern hat *demokratisiert* zu werden. Nur so kann der Expertokratie wirksam begegnet werden.³⁸

³⁸ Heute erleben wir allerdings eine wachsende Zunahme der Expertenkontrolle der Schule (Externe Schulleistungsvergleichsstudien, Bildungsstandards u. a.), während die demokratische Kontrolle der Schule und der Lehrkräfte durch Laienaufsichtsbehörden sukzessive rückgebaut wird [Ergänzung 2015].

5. Geschlecht und Profession

Die Begrenztheit der traditionellen Professionskriterien wird besonders deutlich, wenn man berufliche Tätigkeiten in der Perspektive des Geschlechts betrachtet. „Teaching is not just work; it is gendered work“ (Zeichner 1991, S. 366). Auch für den pädagogischen Professionsdiskurs gilt, dass das Allgemeine das Männliche ist und das Weibliche als davon abweichend begriffen wird (vgl. Herzog 1991). Und auch die Wertung, die mit der männlichen Logik des Geschlechterdenkens einhergeht, findet sich im pädagogischen Professionsdiskurs wieder: Das Weiblich-Abweichende ist das weniger Wertvolle als das Männlich-Normale.

5.1 Professionalisierung als männliche Machtstrategie

Bei Lehrerinnen bestehen zwischen dem Berufs- und dem Privatbereich bedeutend engere Beziehungen als bei Lehrern (vgl. Hänsel 1994). Der Privatbereich (Familie, eigene Kinder, Scheidung, Verwitwung etc.) strukturiert die Karriere einer Lehrerin weit stärker, als dies für Lehrer der Fall ist (ebd., S. 435f.). Die Tendenz der männlichen Vertreter des Lehrerberufs, die zugleich auch dessen Establishment (Schulleitung, Schulverwaltung) verkörpern, geht dahin, die weibliche Biographie als Abweichung und die männliche als Norm zu definieren. Dies kann nicht anders denn als Machtkalkül verstanden werden.³⁹

Das Allgemeine der Berufsgruppe wird über das Männliche definiert, womit das Weibliche als das Besondere und Defizitäre erscheint. So erscheint beispielsweise die Mutterschaft, die lange Zeit zum Austritt weiblicher Lehrkräfte aus dem Beruf führte, als Anomalie, gemessen an der ununterbrochenen Erwerbstätigkeit der (männlichen) Lehrer. Tatsächlich galt für die Lehrerinnen lange Zeit *nicht*, dass man ein Leben lang der Berufsgruppe angehörte. Damit erfüllten sie ein wesentliches Kriterium einer Profession nicht. Da die Vereinbarkeit von Elternschaft und Berufsarbeit auch heute noch mit enormen Schwierigkeiten verbunden sein kann, impliziert der Lehrerinnenberuf entweder Kinderlosigkeit oder Einbusse an beruflichen Chancen, insbesondere beschränkte Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs. Auch hier ginge es darum, einen Standpunkt zu erreichen, der auf der Basis von *Differenzen* operiert und nicht von Normalitäten, die sich bei genauerem Hinsehen als Machtstrategie entpuppen.

³⁹ Schon die Monopolisierung des medizinischen Wissens in den Händen der Ärzte war ein männliches Machtprogramm, das sich gegen das medizinische Laienwissen wandte, wie es vor allem bei Frauen und Müttern repräsentiert war (vgl. Abschnitt 4.7).

Die Institutionen unserer Gesellschaft – auch die Schule – funktionieren nach wie vor unter der Voraussetzung, dass der berufstätige Mensch ein Mann ist, dem im Hintergrund ein Haushalt zur Verfügung steht, der von einer Frau besorgt wird. Die Arbeitswelt ist deshalb sexistisch, weil sie davon ausgeht, es gebe keine Geschlechterdifferenzen, Mann und Frau seien als Erwerbstätige gleich (vgl. Illich 1983). Der Sexismus besteht in der latenten Ignoranz oder manifesten Leugnung der sozialen Bedeutung der Kategorie Geschlecht. Als sexistisch erweist sich eine mit Allgemeinbegriffen durchsetzte Sprache, die das Allgemeine insgeheim vom Männlichen ableitet. Dies kann als verborgene Machtstrategie verstanden werden. Das Operieren mit geschlechtsneutralen Begriffen und allgemeinen Theorien verschleiert das Geschlecht als wesentliche, das berufliche Handeln bestimmende Grösse.

Das Geschlechterthema scheint heute in der Koedukationsdebatte auf. Es wird jedoch zu wenig erkannt, dass das Geschlecht auch im Schulbereich eine *strukturelle* Kategorie darstellt und nicht auf unterrichtsmethodische Probleme einzelner Fächer reduziert werden kann. Die Ausklammerung des Geschlechts als Kategorie der Analyse erweist sich als Strategie männlicher Machtbehauptung. Wie Hänsel (1991) feststellt, ist die am besten bezahlte und ausgebildete Lehrergruppe „zugleich die Lehrergruppe mit dem höchsten Männeranteil, und Schulverwaltung und Lehrerausbildung sind nach wie vor in Männerhand“ (S. 200).

Ist die Professionalisierung insgesamt (auch) eine Strategie der Machtausübung, so ist sie insbesondere (auch) eine Strategie männlicher Machtambitionen über die Frauen. Das zeigt sich etwa, wenn in der Feminisierung des Lehrerberufs eine Tendenz zur Deprofessionalisierung vermutet wird (vgl. Strittmatter 1990, S. 265). Das „Aroma des gesellschaftlich nicht für Vollgenommenen“ (Adorno) – als Vorurteil gegenüber dem Lehrerberuf – wird durch den wachsenden Frauenanteil verstärkt, „weil die Gesellschaft de facto ein bestimmtes Stereotyp von der Frau tradiert, das so lange nicht ohne negative Rückwirkung auf das Image des Lehrerberufs bleiben kann, bis die Rolle der berufstätigen Frau anders gesehen wird“ (Combe 1971, S. 74). Sehr ähnlich argumentiert fast 20 Jahre später Schwänke (1988, S. 134), dem ein hoher Frauenanteil in einem Beruf als Hindernis für eine volle Professionalisierung erscheint, jedenfalls solange wie die überlieferten Geschlechtsrollenstereotype prädominieren.⁴⁰

⁴⁰ Die Feminisierungstendenz, die in Österreich (Paseka 1985, 1991) und Deutschland (Schümer 1992) sichtbar ist, kann für die Schweiz nicht eindeutig nachgewiesen werden, da der Frauenanteil im Lehrerberuf in den letzten Jahren eher konstant geblieben ist (vgl. Borkowsky 1991); immerhin umfasst er aber etwa 55% der Unterrichtenden. Besonders schwierig erweist sich die Erhebung der Frauenanteile in den einzelnen Kantonen, da eine Lehrkräftestatistik erst im Aufbau begriffen ist.

Statt die Logik dieses Arguments zu hinterfragen, wird das traditionelle Professionalisierungskonzept bestärkt, dabei aber zugleich dessen sexistische Schlagseite (unfreiwillig) aufgedeckt. Eine wissenschaftliche Analyse muss dieser ideologischen Seite des Professionsdiskurses widerstehen. Sie darf sich nicht für partikulare Interessen einspannen lassen. Dass die Strategie bisher erfolgreich war, zeigt die Tatsache, dass der Ausbildungs- und Berufsbereich von Beginn dieses Jahrhunderts bis heute „immer wieder neu in zwei ungleichwertige Teile geteilt (wurde), deren formal geringerwertiger den Frauen überlassen blieb. Im Verlauf dieses Jahrhunderts haben die Frauen auch nach der Beseitigung der formellen Geschlechterschranken höherwertige Berufsbereiche und -funktionen kaum stärker für sich erobern können. Obwohl für Frauen inzwischen alle formellen Geschlechterbeschränkungen weggefallen sind und obwohl die Mädchen bei den Schulabschlüssen mit den Jungen gleichgezogen haben, ist weder der Anteil der Frauen an den Gymnasiallehrkräften entsprechend gewachsen, noch hat sich die Relation zwischen Volks- bzw. Grund- und Hauptschullehrerinnen einerseits und Gymnasiallehrerinnen andererseits zugunsten der Gymnasiallehrerinnen verändert“ (Hänsel 1994, S. 434).⁴¹

Im Rahmen dieser Kritik erweist sich der Versuch, die Lehrertätigkeit auf Unterricht und Wissensvermittlung zu reduzieren oder die Fachdidaktiken als Berufswissenschaften der Lehrkräfte zu etablieren, ebenfalls als ideologisch. Die Reduktion der Lehrertätigkeit auf Unterricht unter Ausblendung der Erziehung ist der Versuch, männliche Herrschaft aufrechtzuerhalten angesichts einer Berufsrealität, die (rein zahlenmässig) zunehmend von Frauen bestimmt wird. Frauen bevorzugen Schularten, in denen die ganzheitliche Erfassung des Kindes im Zentrum steht und wo entweder die Vermittlung gesellschaftlicher Grundfertigkeiten im Vordergrund steht (Volksschule) oder Randgruppen unserer Gesellschaft (Sonderschule) eine Rolle spielen. Männliche Lehrende tendieren zu Schultypen, in denen die Wissensvermittlung dominiert und die von älteren Kindern bzw. Jugendlichen besucht werden (vgl. für die Schweiz: Mädchen – Frauen – Bildung 1992, S. 46ff; für Deutschland: Hänsel 1991, S. 198, 1994; für Österreich: Paseka 1991).

5.2 Ideologischer Ballast der pädagogischen Tradition

Die historische schulpädagogische Forschung spielt in bezug auf die Geschlechterfrage eine ambivalente Rolle. Die Geschichte der Pädagogik zeigt deutlich, wie sehr im 18. und 19. Jahrhundert das Erzieherische als weiblich festgeschrieben wird. Die Familie wird zur Domäne der Frauen und mit My-

⁴¹ Die Aussage bezieht sich auf die Situation in Deutschland, dürfte aber auch für die Schweiz zutreffen.

then der Natürlichkeit überhöht. Das Erzieherische erscheint als Naturverhältnis, der Unterricht dagegen ist eine Manifestation menschlicher Kultur. Während noch Pestalozzi die Schule von der Familie her denken konnte, entstand im 19. Jahrhundert eine pädagogische Literatur, die insofern als Professionsliteratur verstanden werden kann, als die Perspektive auf den Beruf des *Unterrichtens* und dessen Bedingungen verengt wird (so bei Herbart, Niemeyer, Hegel u. a.). Zwischen Schule und Familie entsteht eine qualitative Differenz, die mittels Begriffen wie Erziehung und Bildung (Unterricht) festgeschrieben wird. Die Erziehung gewinnt den Anstrich des Naturhaften, Privaten und Partikularen. Zugleich gilt sie als weiblich. So kann der Mann als der wahre Lehrer inthronisiert werden.

Mit dem Vordringen der Frauen in den Lehrerberuf löste sich dieses ideologische Muster nicht etwa auf, sondern verschob sich entlang der Macht- und Prestigelinien. Zunächst wurde den Frauen die Ausübung des Lehrerberufs schlicht verweigert, dann wurden sie als Manövriermasse im Falle von Lehrermangel missbraucht, schliesslich schob man sie in die prestigeschwachen Teile des Schulsystems (Kindergarten, Mädchenschulen, Primarschule) ab. In der Literatur der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird die Figur der Primarschullehrerin als typisch weiblich und diejenige des Gymnasiallehrers als typisch männlich gezeichnet, was sich beispielhaft bei Nohl und Bernfeld nachweisen lässt (vgl. Hänsel 1991).⁴² Die Frauen verkörpern das Natürlich-Erzieherische, die Männer das Kulturell-Fachliche.

Wenn wir uns gegen den Reduktionismus auf Unterricht gewandt haben (vgl. Abschnitt 3.1.2), dann gilt es an dieser Stelle den komplementären Reduktionismus zu kritisieren: den Reduktionismus auf Erziehung. Frauen scheinen anfälliger zu sein, die selektive Funktion der Schule zu missachten. Die mit dem Unterricht verbundene gesellschaftliche Allokationsfunktion und die Macht ihres Amtes, die über den zukünftigen Lebensweg der Schülerinnen und Schüler entscheidend mitbestimmt, empfinden sie als belastend. Dahinter verbirgt sich ein Unwille gegenüber der organisatorischen Struktur von Schule. Wie Flaake (1989) feststellt, haben Lehrerinnen die Tendenz, „die Institution Schule für sich in Beziehungen aufzulösen, d. h. Schule einseitig zu definieren über persönliche Bezüge und demgegenüber institutionelle Gegebenheiten zu unterschätzen oder zu übersehen“ (S. 126). Dies führt dazu, dass sich viele Lehrerinnen für alle Probleme und Schwierigkeiten der Schule und der Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen und glauben, die Welt mit Liebe verändern zu müssen.

⁴² Bernfeld spricht von der „faktischen Unmöglichkeit [des Lehrers, W.H.], mehr zu tun, als zu unterrichten“ (Bernfeld 1976, S. 22).

Die Reduktion der Lehrertätigkeit auf Erziehungs- und Beziehungsarbeit ist genauso fatal wie die gegenteilige Haltung, die das Pädagogische dem Didaktischen zum Opfer fallen lässt. Sowohl auf die eine wie auf die andere Weise werden ideologische Festlegungen tradiert, die als Folie für die Professionalisierung des Lehrerberufs ungeeignet sind. Es sind prämoderne Konzepte, die das Geschlecht als quasi-feudale Kategorie behandeln und Machtansprüche reklamieren, die einer modernen Argumentation nicht standhalten. Nur die Entfeudalisierung der Geschlechterkategorie wird den Lehrerberuf auf den Weg einer echten Professionalisierung führen lassen.

Mit der aus dem 19. Jahrhundert stammenden Ideologie der Differenz von Erziehung und Unterricht werden auch Hindernisse der Professionalisierung errichtet, die zuungunsten der statusniederen Lehrergruppen gehen. Tatsächlich wird nicht einfach das Erzieherische vom Unterrichtlichen unterschieden, es wird zugleich die Erziehung im Vergleich zum Unterricht geringer gewertet. Die soziale Minderwertigkeit der Frauen geht mit der von der schulpädagogischen Literatur abgewerteten Erziehung einher.

Dass diese Strategie unter den Bedingungen einer spätmodernen Gesellschaft nicht haltbar ist, haben wir bereits aufgezeigt (vgl. Abschnitt 5.2). Der starke Wandel im familiären Bereich stellt die Schule nicht vor weniger, sondern vor mehr erzieherische Aufgaben. Kommt dazu, dass das an Schulen vermittelte Wissen in einer schnelllebigen Zeit bedeutend rascher veraltet als noch vor 50 Jahren. Der kognitive Gewinn schulischen Unterrichts schrumpft. Wie Hänsel (1991) zu Recht feststellt, verliert die „männliche Form des Lehrerseins und damit die Figur des Fachmanns gegenüber der weiblichen Form und der Figur der Kindererzieherin an Bedeutung“ (S. 200). Die Feminisierung des Lehrerberufs sollte daher eher als Chance denn als Hemmnis der Professionalisierung verstanden werden. Charakteristischerweise übt „der Professionelle im Lehrerberuf mit der Erziehung von Kindern jene Tätigkeit aus, die zugleich den weiblichen Pol des Geschlechtersystems konstituiert“ (Hänsel 1992, S. 883).

Ist es Zufall, dass Frauen eher auf der innovationsfreudigeren Primarschulstufe unterrichten als auf dem eher innovationsresistenten Niveau der Sekundarstufe? Bedeutet Professionalisierung (auch) Innovationsfähigkeit, so scheint das weibliche Element diesem Kriterium eher zu entsprechen als das männliche. Wie Hänsel (1994) feststellt, sind die Berufsvorstellungen von Lehrerinnen offener und weiter als die von Lehrern, „und sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Widersprüche, die mit solchen Gegensatzpaaren umschrieben werden, zu entfalten und zu überwinden suchen“ (S. 433). Möglicherweise ist es auch nicht der (späte) Erfolg der Reformpädagogik (die ja

ebenfalls von Männern dominiert war), sondern der Wandel der Geschlechterstruktur mit einer in der Folge sich wandelnden Mentalität der Lehrkräfte, der die aktuelle Reformbereitschaft im Bildungsbereich (die gelegentlich als „Entdidaktisierung“ und „Pädagogisierung“ von Schule verstanden wird) erklärt.⁴³

Als Zukunftsprojektion kann von einer Vergleichsgültigkeit der Kategorie des Geschlechts als *sozialstruktureller* Kategorie ausgegangen werden. Dadurch würde eine Professionalisierung des Lehrerberufs im strengen Sinn ermöglicht, denn dieser wäre im eigentlichen Sinn *modern* geworden, da er – nachdem er die Schranken der sozialen Klasse überwunden hat – nun auch die Grenzen des Geschlechts als statusbestimmender Grösse überwunden hätte. An die Stelle männlicher und weiblicher Formen des Lehrerseins würde eine Form treten, die auf das Individuum bezogen ist. „Die Entwicklung dieser neuen ‚Form‘ des Lehrerseins stellt gegenüber seiner Spaltung in eine männliche und eine weibliche Form einen Entwicklungssprung dar, die dem Lehrersein neue Chancen und Möglichkeiten eröffnet“ (Hänsel 1991, S. 202). Hänsel charakterisiert die Lehrertätigkeit als in sich widersprüchliche Tätigkeit, nämlich als Versuch, Erziehung im und durch Unterricht zu realisieren, die einer völlig anderen Logik als die Erziehungstätigkeit der Mütter folgt (vgl. Hänsel 1992, S. 889). Es gibt durchaus Anzeichen, dass die Entwicklung in diese Richtung geht. In einer Befragung von 92 Lehrkräften konnten wir feststellen, dass der Orientierung der eigenen beruflichen Tätigkeit an Wissensvermittlung *und* Erziehung nicht nur stark zugestimmt wird, sondern auch, dass diesbezüglich keine Geschlechterdifferenzen bestehen (vgl. Herzog 1997⁴⁴).

6. Demokratische Kontrolle

Wir haben die Diskussion des Kriteriums der Kontrolle nicht nur deshalb lange aufgeschoben, weil es ein heikles und zurzeit kontrovers diskutiertes Thema ist, sondern auch, weil unsere Stellungnahme die bisherigen Ausführungen voraussetzt. Wie die bisherige Diskussion zeigt, hat die Professionalisierung des Lehrerberufs einige Abgrenzungen zu beachten:

- Sie soll nicht auf Kosten der pädagogischen Laien (insbesondere der Eltern) erfolgen, sondern in Zusammenarbeit mit diesen.

⁴³ Vgl. neben den „neuen Lehr- und Lernformen“ (wie Gruppenunterricht, Projektunterricht, Werkstattunterricht, Wochenplanunterricht etc.) auch die Abschaffung der Noten im Eingangsbereich der Primarschule und die geplante Ausstellung einer integralen Lehrbefugnis für Kindergarten und erste Primarschulstufe (Kanton Bern).

⁴⁴ Im Originaltext wurde auf diesen Titel mit „im Druck“ verwiesen [Ergänzung 2015].

- Sie soll nicht zu einer esoterischen Expertenkultur führen oder gar eine Expertokratie zur Folge haben.
- Sie soll im Wissens- und Tätigkeitsbereich des Lehrerberufs nicht durch reduktionistische Strategien erreicht werden.
- Sie soll nicht der Erhaltung männlicher Macht im Lehrerberuf dienen.

Dieser Negativkatalog verunmöglicht die traditionelle Strategie der Professionalisierung durch Eigenkontrolle des Berufsfeldes, wie sie durch die folgende Äusserung von Sprondel (1970) auf den Punkt gebracht wird: „Professionelles Handeln ist im soziologischen Sinne dann als autonom zu bezeichnen, wenn es faktisch relativ geringer Laiensanktionierung unterliegt“ (S. 84). Wie Goode (1972, S. 161) bemerkt, fungieren die Berufsnormen von Professionen nicht nur als Mittel der Selbstkontrolle, sondern auch als Schutz vor Fremdkontrolle durch die Laiengesellschaft und die Klientel.

Wollte man sich dieser Argumentation anschliessen, dann wäre die Professionalisierung der Lehrkräfte notwendig an den Ausbau der Selbstkontrolle gebunden. So sieht etwa Rolff (1993, S. 129) im Widerspruch zwischen staatlicher Kontrolle und der Autonomie professionellen Handelns eine „immanente Kontrollunsicherheit“ des Lehrerberufs, die er als „Ausdruck einer unvollständigen Professionalisierung“ wertet.

Die Strategie der Professionalisierung durch Abschottung gegenüber Laienkompetenzen und Laienkontrolle steht jedoch im Widerspruch zur (erwünschten) Demokratisierung des Bildungswesens. Die Kritik an der Expertokratie ist mittlerweile in verschiedene Berufsbereiche vorgedrungen. Sie wird getragen von einem starken Ruf nach mehr demokratischer Kontrolle der Professionen (vgl. Feyerabend 1980). Wir erachten die Forderungen für berechtigt und sehen in besagter Entwicklung ein gesellschaftlich progressives Moment. Die Bedeutung des Demokratiearguments ergibt sich nicht aus dem Defizit an erziehungswissenschaftlichem Wissen, denn dieses liesse sich mit der Strategie „mehr desselben“ (d. h. durch Ausweitung der pädagogischen und psychologischen Forschung) durchaus beheben. Die Bedeutung ergibt sich aus der Wertbezogenheit pädagogischen Handelns. Die Wertdimension von Erziehung und Bildung lässt sich nicht verwissenschaftlichen, sondern erfordert die Möglichkeit der Partizipation der Betroffenen.

Die Unmöglichkeit, das Laienwissen im Schulbereich auszuschalten, zeigt sich im übrigen im Kern der Unterrichtstätigkeit, nämlich bei den Schülerinnen und Schülern. Diese sind sehr wohl in der Lage, unprofessionelles Lehrerhandeln zu erkennen. Da sie – anders als die Klientel der Ärzte und Anwälte – fast unentwegt ihr Gegenüber beobachten können, wissen sie, was gu-

ten Unterricht ausmacht. Als Unterrichtnehmer sind sie oft ebenso kompetent, das Handeln der Unterrichtsgeber zu qualifizieren, wie diese selbst. Gerade an diesem Beispiel zeigt sich, dass eine Professionalisierung der pädagogischen Berufe auf Kosten der pädagogischen Laien nicht nur unsinnig, sondern auch unmöglich ist. Die „neue Professionalität“, von der David Hargreaves spricht, ist denn auch eine Professionalität der *Kooperation* – der Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern der Schüler (vgl. Hargreaves 1994, S. 424).

Sieht man die Frage der Kontrolle der professionellen Tätigkeit der Lehrkräfte in diesem Licht, so gewinnt die zurzeit stark kritisierte Laienkontrolle wieder an Profil. Die Selbstkontrolle der Professionen ist im pädagogischen Bereich dort berechtigt, wo der professionellen Tätigkeit tatsächlich ein hochspezialisiertes Wissen zugrunde liegt, das nur von Peers auf einem vergleichbaren Niveau beherrscht und beurteilt werden kann (also insbes. im Bereich von Fachwissenschaft und Fachdidaktik). Im Falle der pädagogischen Tätigkeit ist dies aber nur beschränkt der Fall. Anzustreben wären gemischte Modelle, in denen Laien und Experten Kontrollfunktionen gemeinsam ausübten.

Die Monopolisierung der Kontrolle bei der Profession ist in einer Zeit, in der eine zunehmende Kritik an der Abschottung von Professionen gegen aussen formuliert wird, keine vernünftige Strategie.⁴⁵ Wie Rüschemeyer (1980) feststellt, erweisen sich Professionen, gerade weil deren soziale Kontrolle „zugleich wichtiger und schwieriger (ist) als ... in anderen Berufen“, als „potentiell gemeingefährliche Gruppen“ (S. 315). Die Abschottung gegenüber der Kontrolle durch Laien ist nicht mehr zeitgemäss. Gerade eine auch bildungsmässig modernisierte Gesellschaft ist eher auf mehr denn auf weniger Laienkontrolle angewiesen. Eine individualisierte Gesellschaft *muss* der Laienkontrolle von Expertinnen und Experten mehr Bedeutung einräumen. Im übrigen ist anzunehmen, dass eine professionalisierte Lehrerschaft stark genug wäre, um *ungerechtfertigte* Laienkritik zu parieren. Kompetente, gut qualifizierte Lehrkräfte werden keine Probleme haben, unsachliche Kritik abzuwehren. Sachliche Kritik aber werden sie von Laienseite nur dann erfahren, wenn sie sie überhaupt zulassen.

Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass die Kontrolle pädagogischer Tätigkeit schwieriger ist als im Falle anderer professioneller Arbeit. Die Ziele im Erziehungs- und Unterrichtsbereich sind zumeist vage, oft widersprüchlich und schlecht operationalisierbar. Erfolg und Misserfolg pädagogischer Leistungen lassen sich nur schwer messen. Dies auch deshalb, weil pädagogische Ziele

⁴⁵ Auch eine rein staatliche Kontrolle des (staatlichen) Bildungssystems halten wir nicht länger für akzeptabel.

oft langfristig angesetzt sind und sich nicht einzelnen, konkreten Handlungssequenzen zuordnen lassen. Diese besondere Konstellation spricht allerdings *für* den Ausbau der kollegialen Kontrolle durch Peers. (Statt Kontrolle liesse sich vielleicht besser „Supervision“ oder „Intervision“ sagen.) Zur Kontrolle im weiteren Sinn gehört auch der Aufbau von Instrumenten der Selbstevaluation und die Entwicklung einer Feedbackkultur. In dem Masse, wie Schulen mehr Autonomie gewährt wird, wie sie eigene pädagogische Profile entwickeln können und sich permanent selbst verändern, sind sie auch selber zuständig für die Evaluation ihrer Veränderungsprozesse. Das schliesst Fremdkontrolle nicht aus. Jedoch sind wir der Meinung, dass nur eine Kombination von Selbst- und Fremdkontrolle fruchtbare und motivierende Impulse geben kann. Motivierend auf die Lehrkräfte wirkt letztlich nicht die Evaluation von aussen, sondern die unter eigener Beteiligung zustande gekommene Evaluation der eigenen Schule und des Unterrichts.

Unter der Perspektive einer veränderten Kontrolle der Lehrertätigkeit ist auch eine Reform der Schulaufsicht ins Auge zu fassen. Wie Rolff (1993, S. 200) bemerkt, sollten die Schulaufsichtsbeamten der Zukunft Experten für die Schule als Organisation sein und über Kompetenzen im Bereich der Strategien und Techniken von Evaluation verfügen. Professionalisierung dürfte gerade in diesem Bereich nicht auf die Professionalisierung der Lehrkräfte eingeschränkt werden, sondern müsste die Professionalisierung der Schulaufsicht mit umfassen. Dabei ist an eine Differenzierung von Aufsichtsfunktion und Beratungstätigkeit zu denken. Das neue Volksschulgesetz des Kantons Bern scheint uns in dieser Hinsicht vorbildlich zu sein.

7. Differente Professionalität

Als Bilanz unserer Überlegungen lässt sich festhalten, dass eine Professionalisierung des Lehrerberufs, die sich *tel quel* an den klassischen Professionskriterien ausrichtet, weder notwendig noch hinreichend ist. Pädagogische Professionalität ist im Vergleich zu den klassischen Professionen nicht *defizitär*, sondern *different*.

Unglücklicherweise konzentriert sich aber gerade die aktuelle Diskussion zur Professionalisierung des Lehrerberufs, wie sie unter anderem durch das Berufsleitbild des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer eingeleitet wurde, in erster Linie auf die Anhebung des Niveaus von Ausbildung, Kompetenz, Status und Prestige. Dieser dominant gewerkschaftlichen Position stellen wir eine modernitätstheoretische Analyse gegenüber. Unsere Empfehlung lautet, die Professionalisierung der pädagogischen Berufe in den Kontext der Modernisierung der Gesellschaft und des Bildungssystems zu

stellen. Dadurch wird eine grössere Tiefenschärfe erreicht. Reduktionistische, auf Entdifferenzierung ausgerichtete und restaurative Vorschläge zur Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lassen sich dadurch zurückweisen.

Der Pädagogik kommt eine gewisse immanente Konservativität zu. Insofern Erziehung und Bildung als Initiation oder Einführung in das Erwachsenenleben verstanden werden, liegt der Massstab des Gelingens der Initiation immer in den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen. Aus der Zukunft lassen sich schwerlich Erziehungs- und Bildungsziele ableiten, da die Zukunft per definitionem offen ist. Da eine „Erziehung vom Kinde aus“ keine valable Alternative darstellt, denn die Pädagogik würde damit ihre dialektische Aufgabe der Vermittlung zwischen Subjektivität und Objektivität verraten, ergibt sich in der radikal modernen Gesellschaft unserer Zeit leicht die Tendenz der Beliebbarkeit, der regressiven Zeitkritik oder des Rückzugs auf rigide (fundamentalistische) Positionen.

Die Anfälligkeit des pädagogischen Diskurses für kulturkritisches Lamentieren und regressive Problemlösungen findet sich auch im Horizont des Professionsdiskurses. Wir empfinden bereits die Fokussierung der Diskussion auf standespolitische Anliegen als Flucht vor den Ansprüchen, den die Modernisierung der Gesellschaft an die pädagogischen Berufe stellt. Eine rein gewerkschaftliche Strategie verfälscht die gesellschaftliche Dimension, der die aktuellen Bemühungen um Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und des Bildungssystems genügen müssen. Wir empfinden aber auch alle anderen Strategien, die sich an Einzelkriterien des traditionellen Professionsparadigmas ausrichten, als ungenügend und tendentiell restaurativ.

7.1 Kritik des Entdifferenzierungsansinnens

Wenn ein zentrales, wenn nicht *das* zentrale Merkmal gesellschaftlicher Modernisierung die funktionale Differenzierung ist (vgl. Luhmann 1992, S. 42), dann kann der Weg der Professionalisierung des Lehrerberufs nicht in der Entdifferenzierung bestehender pädagogischer Arbeitsteilung liegen. Genau dies aber wird verschiedentlich als Strategie empfohlen.

So verspricht sich beispielsweise Meier (1995) von der Auflösung der Differenz zwischen Seminar- und Praktikumslehrkräften eine Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Meier operiert mit dem traditionellen, aber wenig ergiebigen Theorie-Praxis-Schema. Allein schon dieses Schema fördert Strategien der Entdifferenzierung (vgl. Abschnitt 4.4). Denn der Anspruch war immer schon, die Differenz von Theorie und Praxis sei zu *überwinden*. Der Theorie-Praxis-Diskurs in der Pädagogik ist kein Differenzdiskurs, son-

dern ein „konservativer“ Diskurs, der zum Ziel hat, die Differenzierung von Theorie und Praxis durch deren Überwindung rückgängig zu machen. Theorie und Praxis sollen in eins fallen, d. h. in ihrer Differenz aufgehoben werden. In diesem Sinne optiert Meier (1995) dafür, dass Theorie und Praxis des Unterrichts „von ein- und derselben Person gelehrt und gelebt werden“ (S. 36). Die schulpraktische Ausbildung soll „vollständig in die Praxis verlegt – inklusive ihrer theoretischen Anteile – und damit vollständig an Praxislehrkräfte delegiert (werden)“ (ebd.).

Hinter diesem Vorschlag steht ein handwerkliches Verständnis von Unterricht. Es zehrt von der Idee der Berufslehre bei einem Meister – mit allen problematischen Aspekten, die damit verbunden sind. Die Monopolisierung der Ausbildungsfunktion bei *einem* „Praxisleiter“ (Meier) hat den fragwürdigen Effekt, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr mit unterschiedlichen Konzepten von gutem Unterricht konfrontiert werden, abgesehen davon, dass sie der Willkür eines Einzelnen ausgeliefert würden.⁴⁶

Eine vergleichbare Tendenz zur Entdifferenzierung liegt der Idee der Aktions- bzw. Praxisforschung zugrunde (vgl. Abschnitt 4.5). Die Ausdifferenzierung einer arbeitsteiligen Struktur im Bereich von Bildung und Erziehung soll aufgehoben werden, indem den Lehrkräften nicht nur Unterrichts-, sondern auch Forschungskompetenzen aufgetragen werden. Bereits die Aktionsforschung ist charakterisiert durch die Idee der Aufhebung der Differenz von Forschung und Handlung (vgl. Herzog 1977). Deren Weiterführung zur Praxisforschung und zum forschenden Lernen beflügeln die Entdifferenzierungsphantasien. Der Lehrer soll schlussendlich alles selber machen, nicht nur seinen Unterricht, sondern auch seine Forschung und seine Wissenschaft. Kreiert werden nicht nur eine eigene Wissenschaft und eine eigene Forschung, sondern auch ein eigener Typus von Universität bzw. Fachhochschule⁴⁷, womit der Lehrerstudent zum akademischen Sonderling wird.

⁴⁶ Dass die EDK-Thesen zu den Pädagogischen Hochschulen mit diesem Topos, wonach nur die Meisterlehre bei einem guten Praktiker Praxiskompetenz garantiert, gebrochen haben, halten wir für richtig. Tatsächlich ist das Bild des Lehrers als Handwerker und Meister nicht nur prämodern und entstammt einer statischen Gesellschaft, es widerspricht auch der Idee der Profession. Ein Handwerk kann nicht als professionelle Tätigkeit gelten, „denn selbst bei technologischen Neuerungen bleibt das Problemlösungspotential des Handwerkers ... relativ invariant“ (Schmidt-Rost 1990, S. 209). Der Professionelle ist darauf eingestellt, die Wissensgrundlage seines Handelns permanent in Frage zu stellen und zu erneuern. Dadurch erweist er sich als modern.

⁴⁷ Tatsächlich sollen die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz nicht den geplanten Fachhochschulen gleichgestellt werden, sondern einen spezifischen Hochschultypus darstellen, der über Promotions- und Habilitationsrechte verfügt (vgl. EDK 1993). – So ist es allerdings nicht gekommen, wenn auch über den Status der Pädagogischen Hochschulen nach wie vor Unklarheit herrscht: Sind sie nun Fachhochschulen wie die anderen auch? Oder stellen sie – neben den Universitäten und den Fachhochschulen – einen eigenen, dritten Typus von Hochschule dar? [Ergänzung 2015]

Auch die verschiedenen Reduktionismen, die wir diskutiert haben, sind als Abwehr von Differenzierung zu deuten. So geht die Reduktion der Lehrertätigkeit auf das Unterrichten mit einer Ausblendung der Differenz zur Erziehung einher. Dabei wird zwar keine Differenz *eingeebnet*, aber die andere Seite der Differenz wird aus dem Bewusstsein verdrängt. Auch die Missachtung der Geschlechterdifferenz im pädagogischen Professionsdiskurs gehört hierher. Verbreitet ist ein pädagogischer „Jargon der Eigentlichkeit“ (Adorno), der die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer über ein ihnen „Eigentliches“ bestimmt, einen unterschiedslosen Wesenskern des Pädagogischen, durch den alles scheinbar Unpädagogische nivelliert wird.

Die Handlungsfähigkeit eines Systems wird nicht durch Entdifferenzierung, sondern durch Differenzierung verbessert (vgl. Abschnitt 7.3). Das gilt (heute) insbesondere für das Bildungssystem. Die Fähigkeit des Bildungssystems bzw. seiner organisatorischen Einheiten zu lernen wird zunehmend als bedeutsam erkannt. Der beschleunigte gesellschaftliche Wandel braucht ein reaktionsfähiges und flexibles Bildungssystem, das innovativ ist und sich rasch auf Veränderungen in seiner Umwelt einstellen kann. Insofern ist der Hang zur Entdifferenzierung restaurativ und fortschritthemmend und der Professionalisierung des Lehrerberufs abträglich.

Die Tendenz, Eigenständigkeit oder gar Professionalität durch Einebnung von Differenzierungen und Verdrängung von Differenzen erreichen zu wollen, ist provinziell. Sie nährt sich aus einem Affekt gegen die Moderne. Die Sehnsucht nach Eindeutigkeit mag eine anthropologische Grundlage haben, ist aber in einer modernen Gesellschaft nicht erfüllbar. Die Ambivalenz erweist sich geradezu als charakteristisch für das Leben in der heutigen Gesellschaft (vgl. Bauman 1992). Auch insofern ist die Tendenz, Differenzen zu nivellieren, eine defensive Strategie.

Durch Anerkennung der ambivalenten Situation des modernen Menschen könnte sich der Lehrerberuf als geradezu paradigmatisch *moderner* Beruf ausweisen. Die Aufgabenstruktur der Lehrertätigkeit ist in vieler Hinsicht widersprüchlich, dilemmatisch, antinomisch und ambivalent: Erziehung vs. Unterricht, Förderung vs. Selektion, Beratung vs. Beurteilung, soziales Lernen vs. individuelle Leistung, Individualisierung vs. Gemeinschaftsbildung etc. Die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz der Anforderungen an die Lehrertätigkeit ist eher der Normalfall als die Ausnahme. Lehrkräfte arbeiten des Weiteren unter Bedingungen einer konstitutiven Erfolgsunsicherheit und der permanenten Ungewissheit, ob sie pädagogisch richtig oder falsch liegen. Diese Unsicherheit und Ungewissheit im Handeln lässt sich kaum durch organisatorische oder institutionelle Massnahmen auffangen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich darauf einstellen. Ihre Orientierung darf nicht die Suggestion einer stromlinienförmigen Berufsarbeit sein. Sie hat die angehenden Lehrkräfte auch auf die Dilemmata und Ambivalenzen ihres Berufsfeldes vorzubereiten. Die Widersprüchlichkeit der Aufgabe verhindert die Professionalisierung der Lehr- und Erziehungsberufe so lange nicht, wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die dilemmatische Berufsrealität vorbereitet wird. Auch hier greift das Theorie-Praxis-Schema, mit dem fast alle Probleme der pädagogischen Berufe bearbeitet werden, zu kurz. Denn auf eine ambivalente, antinomische, dilemmatische und wenig routinierbare Praxis kann nicht abschliessend vorbereitet werden, selbst dann nicht, wenn Theorie und Praxis konkordant wären. Gefragt sind vielmehr situative Kompetenzen wie insbesondere die Fähigkeit zu reflexivem Handeln (vgl. Herzog 1995).

Nicht das Theorie-Praxis-Schema vermag die Besonderheiten der Professionalität und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu erhellen, sondern die Wissensstruktur ihrer Tätigkeit. Lehrpersonen werden nicht dadurch zu guten Praktikern, dass sie über eine Rezeptologie verfügen, sondern dadurch, dass sie ein komplexes Wissenssystem für ihr Handeln fruchtbar zu machen vermögen. In dieses System sind nicht nur wissenschaftliche Wissensbestände, sondern auch Alltagswissen, implizite Theorien, tradiertes Professionswissen etc. einbezogen. Deren Verknüpfung mit dem wissenschaftlichen Wissen stellt das eigentliche Problem dar. Gerade weil dem so ist, führt die Konfrontation angehender Lehrkräfte mit wissenschaftlichem Wissen nicht per se zu einer Höherqualifizierung, wenn die kompetente Berufsausübung der Massstab der Beurteilung bleiben soll. Mit Hügli (1994) anzunehmen, „Personen, die länger und auf Hochschulstufe ausgebildet worden sind und dadurch einen höheren Grad an allgemeiner und fachlicher Ausbildung mitbringen“, würden „ihren Beruf professioneller ausüben“ (S. 5), ist naiv.

7.2 Kritik des Abschlussdenkens

Ein besonderes Moment des Hanges zur Nivellierung von Differenzen stellt das Abschlussdenken dar, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ebenfalls weit verbreitet ist. Die Vorstellung, in der Grundausbildung von Lehrkräften könne *abschliessend* auf die Berufstätigkeit vorbereitet werden, sollte endlich aufgegeben werden. Gerade der Abschlussgedanke ist alles andere als modern, denn die Moderne „erträgt keinen Abschlussgedanken“ (Luhmann 1992, S. 42). Sie zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass es endgültig abschliessbare Projekte nicht mehr gibt. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

führt die Idee der *abschliessenden* Ausbildung zur Lehrperson nicht zu einer „formation professionnelle“, sondern zur „déformation professionnelle“.

In einer modernen Gesellschaft kann die Ausbildung in keiner Berufsgruppe mehr als vollendbar gedacht werden. In einer schnelllebigen Zeit kann nicht mehr verbindlich auf eine lebenslange Berufskarriere vorbereitet werden. Die Differenzierung nimmt hier eine *zeitliche* Struktur an. Eine professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat die berufliche Bildung *rekurrent* zu denken. Die primäre Ausbildung ist als Vorbereitung eines kompetenten Novizen zu denken, der sich erst im Verlaufe seiner beruflichen Tätigkeit zum Experten entwickelt. Die Offenheit der Zukunft erlaubt es nicht, Bildungsgänge auf *Abschlüsse* auszurichten. Das gilt mittlerweile für Schulen generell, und es gilt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung speziell. Die herkömmlichen „Abschlüsse“ sind zu „Unterbrüchen“ in der Bildungskarriere eines Menschen geworden. Diplome markieren Zäsuren, nicht mehr Endpunkte. Darauf sollte sich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausrichten. Die Zeit spielt als Reflexionsthema der Sozialwissenschaften nicht zufälligerweise eine zunehmend wichtigere Rolle. Was es heisst, unter Bedingungen einer offenen Zukunft, d. h. in einer Welt ohne Abschlussgedanken (sei es in eschatologischer oder utopischer Hinsicht), zu leben, haben wir noch nicht wirklich begriffen.

Notwendig für eine „Gesamtkonzeption Lehrerbildung“⁴⁸ ist nicht nur die horizontale Perspektive, d. h. die integrative, aber differenzierende Sicht auf die verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerkategorien, sondern auch die vertikale Perspektive, d. h. die integrative, aber differenzierende Sicht auf Karrieremuster im Lehrerberuf mit ihrem phasenspezifischen Bedarf an Aus-, Fort- und Weiterbildung. Professionalität der Lehrperson ist kein Zustand oder Status, sondern ein Prozess, den die Lehrenden auf der Grundlage der initiierenden Ausbildung durch reflektierende Berufserfahrung und Fortbildung weiterführen. Dementsprechend ist die Neukonzipierung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf der Basis eines erweiterten Professionalisierungsverständnisses unumgänglich.

Ausbildung als Vorbereitung auf eine professionelle Tätigkeit ist im Kontext des lebenslangen Lernens zu sehen, d. h. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sind als eine in sich differenzierte Einheit zu betrachten, deren curriculare Bestandteile aber nicht vorweg festgelegt werden können, sondern eine flexible Anpassung erfordern, die Rücksicht nimmt auf den Wandel von Gesellschaft und Schule.

⁴⁸ Damit spiele ich auf die Reform der Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildung an, die Anfang der 1990er Jahre mit dem Anspruch startete, einer „Gesamtkonzeption“ zu folgen [Ergänzung 2015].

Dabei verliert auch die Kategorie des Fortschritts an Bedeutung. Gesellschaftlicher Wandel kann im Horizont einer offenen Zukunft nicht mehr auf ein Endziel ausgerichtet werden, dem man sich – durch Fortschritt – sukzessive annähert. Verbesserungen sind pragmatisch zu legitimieren und mit (lokalen) Anpassungen zu realisieren. Die Modernisierung der Gesellschaft entspricht einem Evolutionsprozess, der keine Teleologie aufweist und keiner Vollen- dung zuströmt. Vergleichbares muss für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelten.

Die Entwicklung geht in Richtung höhere Komplexität, was aber nicht mit einem utopischen Zielbezug oder Fortschritt gleichgesetzt werden kann. Die „Logik der Evolution“ (Luhmann) ist keine Logik der immer besseren Anpassung, sondern eine Logik der „Steigerung des Auflöse- und Rekombinationsvermögens“ (Luhmann 1994, S. 326, 398) eines Systems.

7.3 Bedingungen der Veränderung

Differenzierung weist noch einen weiteren Aspekt auf, den wir bereits kurz angesprochen haben (vgl. Abschnitt 7.1). Sie ist nämlich auch Bedingung für Veränderung. Veränderung kann weder verordnet noch extern verursacht werden. Jeder Wandel eines Systems muss von diesem selbst vollzogen werden. Die Umwelt regt strukturelle Änderungen in einem System an. Die Anregungen müssen aber aufgegriffen werden, soll Änderung effektiv zustande kommen. Das ist nur möglich, wenn das System Anregungen gegenüber sensibel ist.⁴⁹ Jede Anregung kann als systemirrelevante Störung abgetan werden, sofern genügend Abwehrkräfte mobilisiert werden. Das ist eher der Fall bei interner Homogenität als bei interner Heterogenität eines Systems. Die Bedingungen, die Sensibilität gegenüber der Umwelt bewirken, sind Bedingungen der internen Differenzierung.

Systeme passen sich nicht einfach ihrer Umwelt an, sondern wählen und ändern die Umwelt, um sich dem, was sie selbst bevorzugen, anpassen zu können (Luhmann 1994, S. 552). Die Sensibilität eines Systems für seine Umwelt

⁴⁹ Über die im folgenden diskutierten strukturell bedingten Grenzen von Schulen, aufgrund äusserer, system-externer Anstösse lernen zu können, gibt es auch innere Grenzen, die erklären, weshalb Schulen aus ihrem eigenen Prozessieren oft keine Konsequenzen ziehen können: Die Diffusität, Heterogenität und Widersprüchlichkeit der Ziele und die durch Dominanz der Selektion bedingte Tendenz auf internal-stabile Attribuierung von Schülerleistungen erschweren die Selbstbetrachtung und Selbstreflexion (vgl. Geser 1991). Die von Hans Geser diskutierte hohe Rezeptionsbereitschaft von Schulen gegenüber pädagogischen Modeströmungen mag zwar auf der verbalen Ebene zutreffen, aber kaum, wenn effektive Innovationen didaktischer oder struktureller Art gemeint sind. Die Schule kann nicht aus ihren eigenen Fehlern lernen, weil sie – ihres Technologiedefizits wegen – diese nicht eindeutig zu erkennen vermag. Es gelingt ihr nicht, über ihre eigenen Leistungen und deren Grenzen Klarheit zu erlangen. Im folgenden beschränken wir uns jedoch auf das Moment des beschränkten Lernvermögens von Schulen im Verhältnis zu äusseren Anregungen.

ist grösser bei innerer Heterogenität als bei innerer Homogenität. Insofern liegt in der zellulären bzw. wabenartigen Organisation von Schulen (vgl. Dalin 1986, S. 66f.; Lortie 1975, S. 13ff.) eine Erklärung für deren eher beharrliche Tendenz.⁵⁰ Schulen entsprechen im Inneren eher segmentär als funktional differenzierten Gesellschaften und erweisen sich damit in ihrer Struktur als prämoderne Einsprengsel in einer dominant modernen Gesellschaft.⁵¹

Der Konservatismus der Schule wird bestärkt durch die Tendenz, im Bildungssystem nur *eine* Figur zu fokussieren, nämlich die Lehrkraft, und die anderen Figuren, die sich mittlerweile in diesem Berufsfeld angesiedelt haben, nur widerwillig oder gar nicht zur Kenntnis zu nehmen. Auch darin zeigt sich ein Hang zur Entdifferenzierung. Demgegenüber schlagen wir vor, die Professionalisierungsdiskussion umfassend anzulegen und als Fokus das Bildungssystem als Ganzes zu wählen und nicht nur eine Berufsposition innerhalb des Systems.

Es scheint uns von grosser Bedeutung zu sein, die Lehrkräfte in ihrer Professionalität zu stärken. Das tut man nur, wenn man ihre Kompetenz in den Bereichen stärkt, die ihre Berufsarbeit tatsächlich abdeckt. Professionalisierung besteht nicht darin, dass man dem Lehrer immer mehr Aufgaben überträgt, sondern darin, dass man (auch) das Berufsfeld Schule differenziert. Die Gefahr besteht, dass Lehrkräfte, indem man sie als zuständig für alle Aufgaben, die sich einem Bildungs- oder Schulsystem stellen, erklärt, nicht gestärkt, sondern geschwächt werden. Es scheint zuzutreffen, dass in der *Abhängigkeit* der Lehrerinnen und Lehrer von Spezialisten aller Art (Lehrplanern, Didaktikern, Schulpsychologen, Erziehungsberatern, Bildungsforschern, Evaluatoren etc.) die Gefahr der Proletarisierung des Lehrerberufs liegt (vgl. Perrenoud 1993). Daraus folgt aber nicht als Gegenstrategie, die Lehrkräfte für alle diese in einem komplexen Bildungssystem notwendigen Tätigkeiten kompetent zu erklären. Abhängigkeit wird gerade dadurch erzeugt, dass man die Lehrkräfte für alle diese Aufgaben ein *bisschen* kompetent macht, so dass sie am Schluss für nichts mehr *wirklich* kompetent sind. Lehrkräfte dürfen nicht zu Schmalspurlehrplanern, Schmalspurschulpsychologen, Schmalspurbildungsforschern etc. gemacht werden, da dies auf Kosten ihrer Kompetenz im Kernbereich ihrer beruflichen Tätigkeit geht. Abhängigkeit wird vermieden, wo berufliche Interaktionen zwischen Personen stattfinden, die auf ihrem Gebiet Expertinnen und Experten sind. Für ihren Tätigkeitsbereich gut ausgebildete und kom-

⁵⁰ Es ist fraglich, ob der Konservatismus, wie er gelegentlich für das *Lehrerbewusstsein* moniert wird (vgl. Combe 1971), in der Persönlichkeit wurzelt oder nicht eher berufsstrukturell und schulorganisatorisch bedingt ist.

⁵¹ Diesbezüglich sind Schulen durchaus den Familien vergleichbar, die in ihrer Struktur ebenfalls stark prämodernen Charakter aufweisen.

petente Lehrkräfte geraten nicht in Abhängigkeit, wenn sie mit anderen Experten interagieren müssen, auch dann nicht, wenn diese Experten ebenfalls im Bildungsbereich tätig sind.

Die Differenzierung der beruflichen Positionen wäre auch eine Chance für die Schaffung von Karrieremustern, was immer wieder als Defizit des Lehrerberufs moniert wird. Eine zukunftsweisende Professionalisierungsstrategie für den Lehrerberuf müsste gerade auch dieses Problem fokussieren, d. h. den Gesichtskreis nicht unnötigerweise auf den Bereich der Lehrertätigkeit einschränken, sondern die Berufsmöglichkeiten im Bildungssystem insgesamt ins Auge fassen.

In diesem Sinn könnte auch der Weg zum Bildungsforscher ein möglicher Aufstiegskanal für Lehrkräfte sein, genauso wie durch Weiterbildungsangebote andere Positionen im Bildungssystem mit ihrem je besonderen Aufgabenprofil (Fachdidaktiker, Lehrplanspezialist, Lehrerberater, Schulinspektor, Schulentwickler, Schulpsychologe, Erziehungsberater, Lehrerinnen- und Lehrerbildner etc.) solche Aufstiegskanäle sein könnten. Weiterbildungsangebote sind auf die Bedürfnisse der Schulen und der Schulentwicklung abzustimmen, so dass die einzelnen Schulen ihren Qualifikationsbedarf punktuell befriedigen können.

Was wir schon gegenüber den Erziehungsleistungen der Familie gesagt haben, gilt auch bezüglich des Berufsfeldes des Bildungssystems: Der Lehrer steht nicht alleine da, sondern ist eingebunden in ein Netz pädagogischer Tätigkeiten, an dem andere mitbeteiligt sind. Vielleicht könnte die Analogie zu den Ärzten und Anwälten an dieser Stelle durchaus weiterhelfen: Nebst einer Grundqualifikation gibt es verschiedene Formen der Spezialisierung. Dem Lehrer als Allgemeinpraktiker stünden verschiedene Berufspositionen, die als Spezialisierung der Lehrertätigkeit verstanden werden könnten, zur Seite.

Es gilt, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Zielsetzung der Differenzierung des Bildungssystems auszurichten, und zwar nicht im Sinne eines im Bereich der Grundausbildung vervielfachten Angebots, sondern durch Schaffung von Karrieren, in die über Weiterbildung eingestiegen werden kann. Das würde bedeuten, die Grundausbildung so schlank wie möglich zu halten, so dass sie auf ein elementares Niveau beschränkt werden könnte, den Lehrkräften aber eine Palette an Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die sie nutzen könnten, um – via Unterbruch der Berufstätigkeit oder berufsbegleitend – höhere Positionen und andere Rollen zu erlangen.

Nur ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem ist ein starkes, da reaktions- und lernfähiges Bildungssystem. Die Gefahr, die Lehrkräfte mit Aufgaben zu überladen (z. B. mit der Aufgabe der Forschung), entsteht gera-

de dadurch, dass das Berufsfeld Schule und Bildung zu wenig differenziert ist. Durch seine wabenartige Struktur, die Segment an Segment reiht, ohne funktionale Differenzierung, ist das Schulsystem einer schwachen inneren Dynamik ausgesetzt, was einen Teil seines Konservatismus erklärt. Innovationsdruck wird durch eine einheitliche Berufsfront, wo einer macht, was auch der andere tut, abgewehrt und neutralisiert. Die Irritationsmöglichkeiten durch die Umwelt würden gesteigert durch eine innere Differenzierung des Bildungssystems. Um ein (autopoietisches) System zur Evolution zu bringen, muss Fluktuation erzeugt werden; innere Differenzierung ist eine gute Möglichkeit zur Erzeugung solcher Fluktuation.

Literaturverzeichnis

- Adriaansens, Hans et al.: Revitalizing Swiss Social Science. Evaluation Report. Research Policy, No. 13. Bern: Swiss Science Council 1993.
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1983.
- Alisch, Lutz-Michael: Erziehungswissenschaften als Sozialtechnologie? In: Pädagogische Rundschau 1993 (47), S. 659-682.
- Altrichter, Herbert: Lehrtätigkeit als „Forschung im Kontext der Praxis“. In: Peter Gautschi & Urs Vögeli-Mantovani (eds.): Bericht zum Seminar „Praticien chercheur“. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1995, S. 21-44 (a).
- Altrichter, Herbert: Verbotene Früchte: Lehrerinnen und Lehrer als Forscher? In: Schweizer Schule 1995 (82), Heft 5, S. 9-16 (b).
- Arendt, Hannah: Die Krise in der Erziehung. Bremen: Angelsachsen-Verlag 1958.
- Badertscher, Hans unter Mitarbeit von Lucien Criblez, Stefan Wälchli, Martin Weissleder, Evelyne Vauthier: Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern: EDK 1993.
- Bauer, Karl-Oswald: Von der mechanischen zur professionellen Organisation der Schule. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1992 (12), S. 325-340.

- Bauman, Zygmunt: *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Hamburg: Junius 1992.
- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt: Suhrkamp 1986.
- Beck, Erwin: *Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* In: *Schweizer Schule* 1994 (81), Heft 1, S. 11-16.
- Berliner, David C.: *The Nature of Expertise in Teaching.* In: Fritz K. Oser, Andreas Dick & Jean-Luc Patry (eds.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis.* San Francisco: Jossey-Bass 1992, S. 227-248.
- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Frankfurt: Suhrkamp 1976 (2. Aufl.).
- Blankertz, Herwig: *Warnung vor dem Widerruf: Die Grusel-Wissenschaftsorientierung des Herrn Spies.* In: *SchulPraxis* 1982 (2), Heft 5 + 6, S. 11-15.
- Borkowsky, Anna: *Lehrerinnen: Statistische Facetten.* In: *Frauenfragen* 1991 (14), Heft 2, S. 22-31.
- Bromme, Rainer: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Huber 1992.
- Brumlik, Micha: *Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik.* In: *Kriminologisches Journal* 1980 (12), S. 310-320.
- Combe, Arno: *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins.* München: List 1971.
- Criblez, Lucien: *Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte.* In: *Schweizer Schule* 1994 (81), Heft 1, S. 23-32.
- Daheim, Hansjürgen: *Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession.* In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (eds.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 21-35.
- Dalin, Per: *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule.* Paderborn: Schöningh 1986.

- Derbolav, Josef: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 1975.
- Derbolav, Josef: Praxeologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Klaus Schaller (ed.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Kamp 1979, S. 46-69.
- Derbolav, Josef: Der systematische Anspruch der Praxeologie. Rechtfertigung gegen die Einwände ihrer Kritiker. In: Pädagogische Rundschau 1980 (34), S. 223-244.
- Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.
- Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt: Suhrkamp 1980.
- EDK: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Dossier 24. Hrsgg. von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK 1993.
- Ehrenreich, Barbara & Deirdre English: Hexen, Hebammen und Krankenschwestern. München: Frauenoffensive 1987 (13. Aufl.).
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München Urban & Schwarzenberg 1980.
- Fend, Helmut: „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 1986 (78), S. 275-293.
- Feyerabend, Paul: Erkenntnis für freie Menschen. Veränderte Ausgabe. Frankfurt: Suhrkamp 1980.
- Flaake, Karin: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt: Campus 1989.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt: Ullstein 1980.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J.C.B. Mohr 1975 (4. Aufl.).
- Galtung, Johan: Methodologie und Ideologie. Aufsätze zur Methodologie. Frankfurt: Suhrkamp 1978.
- Gather Thurler, Monica: Die Annäherung von Forschung und Praxis: ein notwendiges Übel? In: Peter Gautschi & Urs Vögeli-Mantovani (eds.): Bericht zum Seminar „Praticien chercheur“. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und

Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1995, S. 45-56 (a).

Gather Thurler, Monica: [Diskussionsbemerkung]. In: Peter Gautschi & Urs Vögeli-Mantovani (eds.): Bericht zum Seminar „Praticien chercheur“. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1995, S. 96-97 (b).

Gautschi, Peter & Urs Vögeli-Mantovani (eds.): Bericht zum Seminar „Praticien chercheur“. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1995.

Geser, Hans: Wann lernt die Schule? In: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ed.): Wie lernt die Schule? Beiträge zum Kongress der SGBF, Juni 1990, Einsiedeln. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen 1991, S. 63-74.

Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Juventa 1992 (2. Aufl.).

Gieseke-Schmelzle, Wiltrud: Die Professionalisierungsdiskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe. In: Bildung und Erziehung 1984 (37), S. 365-381.

Goode, William J.: Encroachment, Charlatanism, and the Emerging Profession: Psychology, Sociology, and Medicine. In: American Sociological Review 1960 (25), S. 902-914.

Goode, William J.: Profession und Gesellschaft. In: Thomas Luckmann & Walter M. Sprondel (eds.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer 1972, S. 157-167.

Gretler, Armin: Länderbericht Schweiz. 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung, Wien, 5.-7. Oktober 1994. Aarau: Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1994.

Grossenbacher, Silvia & Armin Gretler: Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung. Forschungspolitik, Nr. 1. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat 1992.

- Hänzel, Dagmar: Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung 1991 (31), S. 187-202.
- Hänzel, Dagmar: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 1992 (38), S. 873-893.
- Hänzel, Dagmar: Die Karriere der Lehrerin. In: Neue Sammlung 1994 (34), S. 417-439.
- Hargreaves, David H.: The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. In: Teaching & Teacher Education 1994 (10), S. 423-438.
- Hartmann, Heinz: Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt 1968 (19), S. 193-216.
- Hartmann, Heinz & Marianne Hartmann: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1982 (34), S. 193-223.
- Herzog, Walter: Die strategische Natur der Aktionsforschung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 1977 (3), Heft 3, S. 7-34.
- Herzog, Walter: Feministische Wissenschaft – auch ein Thema für Männer? In: Walter Herzog & Enrico Violi (eds.): Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Grösch: Rüegger 1991, S. 9-27.
- Herzog, Walter: Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1995 (13), S. 253-273.
- Herzog, Walter: Innenansichten des Unterrichts – Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes. In: Alexander Grob (ed.): Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen. Chur/Zürich: Rüegger 1997, S. 169-188.⁵²
- Hofer, Manfred: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe 1986.
- Hügli, Anton: Argumente für Pädagogische Hochschulen (Interview mit Leza M. Uffer). In: Schweizer Schule 1994 (81), Heft 1, S. 3-10.

⁵² Im Original mit „im Druck“ nachgewiesen; die Ergänzung der genauen Angaben erfolgte 2015.

- Hügli, Anton: Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. In: Schweizer Schule 1995 (82), Heft 5, S. 3-8 (a).
- Hügli, Anton: [Diskussionsbemerkung]. In: Peter Gautschi & Urs Vögeli-Mantovani (eds.): Bericht zum Seminar „Praticien chercheur“. Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1995, S. 100 (b).
- Illich, Ivan: Genus. Zu einer historischen Kritik der Gleichheit. Reinbek: Rowohlt 1983.
- Jackson, Philip W.: The Practice of Teaching. New York: Teachers College Press 1986.
- Klose, Peter: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1971 (23), S. 78-97.
- Koring, Bernhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- Landwehr, Norbert: Was heisst „Schule als pädagogische Einheit“? Die Einzelkämpferschule. In: Schweizerische Lehrerinnen und Lehrerzeitung Nr. 21, 1994, S. 12-15.
- LCH: Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. Dachverband der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer. 1993.
- LCH: LCH-Berufsleitbild / LCH-Standesregeln. Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung vom 7.6.2008. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer 2008 [Ergänzung 2015].
- Lortie, Dan C.: Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press 1975.
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt: Suhrkamp 1985 (2. Aufl.).
- Luhmann, Niklas: Systeme verstehen Systeme. In: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (eds.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp 1986, S. 72-117.
- Luhmann, Niklas: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

- Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1994 (2. Aufl.).
- Luhmann, Niklas & Karl-Eberhard Schorr: Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. In: Hans-Dieter Haller, Dieter Lenzen & Jürgen Raschert (eds.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft: Lehrjahre in der Bildungsreform: Resignation oder Rekonstruktion? Stuttgart: Klett-Cotta 1976, S. 247-277.
- Luhmann, Niklas & Karl-Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (eds.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp 1982, S. 11-40.
- Mädchen – Frauen – Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Dossier 22A. Hrsgg. von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern: EDK 1992.
- Markowitz, Jürgen: „Selbst und Welt“ im Unterricht – Über Begriff und Funktion des existentiellen Schematismus. In: Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth (eds.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim: Beltz 1987, S. 146-172.
- Meier, Urs S.: Die schulpraktische Ausbildung neu denken. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1995 (13), S. 35-39.
- Meyer, Thomas: Der Monopolverlust der Familie. Vom Teilsystem Familie zum Teilsystem privater Lebensformen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1993 (45), S. 23-40.
- Müller, Hans-Peter: Gesellschaft, Moral und Individualismus. Émile Durkheims Moraltheorie. In: Hans Bertram (ed.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp 1986, S. 71-105.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).
- Oelkers, Jürgen: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.
- Oevermann, Ulrich: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Detlef Garz & Klaus Krainer

- (eds.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt: Scriptor 1983, S. 113-155.
- Paseka, Angelika: Zur Feminisierung des Lehrberufes. In: *Erziehung und Unterricht* 1985 (6), S. 362-368.
- Paseka, Angelika: Geschlechtsspezifische Barrieren im Lehrberuf. Eine Analyse derselben sowie ein Entwurf eines Frauenförderplans für Lehrerinnen. In: Elisabeth Birmily, Daniela Dablander, Ursula Rosenbichler & Manuele Vollmann (eds.): *Die Schule ist männlich*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik 1991, S. 175-187.
- Perrenoud, Philippe: *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: Deux modèles du changement*. Genève: Service de la recherche sociologique et faculté de psychologie et des sciences de l'éducation 1993.
- Probst, Gilbert J. B.: *Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Paul Parey 1987.
- Ritter, Joachim: *Subjektivität. Sechs Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp 1974.
- Robinson, Saul D.: *Erziehung als Wissenschaft*. Hrsgg. von Frank Braun, Detlef Glowka & Helga Thomas. Stuttgart: Klett 1973.
- Rolff, Hans-Günter: *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. München: Juventa 1993.
- Roth, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Hermann Schroedel 1966.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung*. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).
- Rüchemeyer, Dieter: *Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1980 (6), S. 311-325.
- Rutter, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore & Janet Ouston: *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz 1980.
- Schmidt-Rost, Reinhard: *Arzt und Seelsorger. Sinn und Grenze der Professionalisierung zweier alter Berufe*. In: *Pastoraltheologie* 1990 (79), S. 208-222.

- Schön, Donald A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books 1983.
- Schön, Donald A.: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass 1987.
- Schümer, Gundel: *Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1992 (38), S. 655-679.
- Schwänke, Ulf: *Der Beruf des Lehrers.* Weinheim: Juventa 1988.
- Sprondel, Walter M.: *Bildung, Ungleichheit und die professionalisierte Lehrerschaft.* In: *Soziale Welt* 1970 (71), S. 73-89.
- Stichweh, Rudolf: *Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften.* In: Klaus Harney, Dieter Jütting & Bernhard Koring (eds.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien.* Frankfurt 1987, S. 210-275.
- Strittmatter, Anton: *Lehrerbild und Lehrerbildung. Überlegungen zum Zusammenhang zwischen dem Ansehen des Lehrerberufes und der Lehrerbildung.* In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 1990 (8), S. 260-273.
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Professionstheorie für Pädagogen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1989 (35), S. 809-824.
- Weniger, Erich: *Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Theorie der Bildung und des Lehrplans.* Weinheim: Beltz 1965 (8. Aufl.).
- Zeichner, Kenneth N.: *Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools.* In: *Teachers College Record* 1991 (92), S. 363-379.
- Ziller, Tuiskon: *Allgemeine Pädagogik.* Hrsgg. von Karl Just. Leipzig: Heinrich Matthes 1892 (3. Aufl.).
- Zilsel, Edgar: *Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft.* Hrsgg. und übersetzt von Wolfgang Krohn. Frankfurt: Suhrkamp 1976.