

Heinz-Elmar Tenorth

Professionalität im Lehrerberuf

Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis¹

Jürgen Baumert
zum 3.11.2006

Zusammenfassung

Seit eine (meist soziologische) Theorie der Professionen existiert, ist die Frage der Anerkennung der Pädagogen, zumal der Lehrer, als Profession strittig. Meist werden sie als Defizitgruppe codiert: als „semi-professionals“, behaftet mit einem „notorischen“ oder „strukturellen“ „Professionalisierungsdefizit“, allenfalls „Beruf“, kaum „Profession“, in der Arbeit an „strukturellen Defiziten“ ohne eindeutige „Technologie“, ein „unmöglicher Beruf“. Die These ist: Solche Codierungen sind weitgehend unbrauchbar, sie verweisen auf die mangelnde Sensibilität der Professionstheorie für das pädagogische Feld, sie ignorieren die Leistungen der Pädagogik und das Potential ihrer Technologie. Deshalb: Auch Professionstheorie muss „pädagogisch“ sein, das Gelingen ihrer Praxis nicht als Trivialität abwerten, sondern als Leistung erklären, die Voraussetzungen für die Praxis des Berufs benennen und die Chancen der Steigerung der Qualität pädagogischer Arbeit aufzeigen.

Schlüsselwörter: Technologie; Professionstheorie; Lehrerprofessionalität; Schema; implizites Wissen

Summary

Professionalism in the Teaching Occupation – At a loss with the theory but the practice succeeds
Ever since the existence of a (largely sociological) theory of professions, the question of the recognition of pedagogues, particularly teachers, as professionals has been controversial. They are usually coded as a deficit-group: as “semi-professionals”, with a “notorious” or “structural” “professionalization-deficit”, possibly an “occupation”, rarely a “profession”, who work with “structural deficits” without clear “technologies” - an “impossible occupation”. The argument is: That such codings are broadly useless, they point to a lack of sensitivity in the profession theory for the pedagogic field, they ignore the achievements of pedagogy and the potential of its technology. Therefore: Profession theory must be adapted so that successful pedagogical activities are not devalued as trivial, but regarded as achievements. It should specify the prerequisites for carrying out the occupation and the chances of improving the quality of pedagogic actions.

Keywords: technology; profession theory; professionalization of teachers; schemes; implicit knowledge

1 Pädagogische Professionen – Beschreibungen eines Problemfalls

Über die Professionalität von Pädagogen, vor allem der Lehrer, zu sprechen, ist aktuell notwendig, nicht wegen fehlender Ausbildungsprogramme, Leitbilder und Ideale, sondern wegen einer allmählich problematisch und negativ folgenreich werdenden Form der Theoretisierung des Themas. Diese spezifischen Theorieanstrengungen müssen deshalb Thema werden, weil sie zur Belastung der Profession werden, und weil die dabei aufgebürdete Last eine unnötige Belastung darstellt; denn die Lage der Profession ist selbst schon schwierig genug, ihre Theorie muss nicht ergänzend dazu beitragen.

Denn Tatsache ist ja, gleich, wo man sich informiert, in der Öffentlichkeit, in der Tradition der wissenschaftlichen Beobachtung oder in der Theorie von Professionen, man findet nur wenig schmeichelhafte Sätze über die Lehrer, und es hilft der Profession nicht, wenn man dieses Bild ignoriert, das Beobachter, aber auch die Berufswissenschaft seit langem zeichnen. Distanzierte Beobachtung ist deshalb ein Teil der notwendigen Kritik, auf den auch der Lehrer, wie man bei Peter SLOTERDIJK jüngst lesen konnte, einen „Anspruch“ hat; denn er sei – das überrascht allerdings doch – „eine unterkritisierte Instanz“ (SLOTERDIJK 2005, S. 112). Der Lehrer verdiene aber „eine befreiende und vernichtende Kritik“, so, wie der Priester sie von NIETZSCHE erfahren habe – schon weil man dem Lehrer „meist die falschen Vorwürfe“ mache. Man wird sehen, ob der Philosoph Recht hat, wenn man die Vorwürfe anschaut.

In der öffentlichen Wahrnehmung – nicht allein in Deutschland, auch nicht allein bei einem ehemaligen niedersächsischen Ministerpräsidenten, der inzwischen das Ende seiner Amtszeit als Kanzler erlebt hat – gelten Lehrer schlicht als „faule Säcke“, als „Steiß-trommler“ oder – fast noch liebevoll – als „Pauker“. Die ganz alltägliche Attribuierung eines Menschen als „lehrerhaft“ ist eindeutig pejorativ, und das gilt nicht nur in Deutschland, wie man sich schon in MONTAIGNES „Essais“ ([1580] 1998, bes. S. 73-78) überzeugen kann, wo „Pedantisme“ der Leitbegriff ist, um den Lehrer in seinen Fehlformen zu behandeln. Lob des Lehrers ist jedenfalls sehr selten, nur gelegentlich wird er in Schutz genommen, gegen den Vorwurf der Faulheit z.B. vom Schriftsteller Walter KEMPOWSKI – aber der war selbst Lehrer, ist also eher Partei und daher nicht ganz glaubhaft.² Eine Verteidigung des Lehrers findet sich allerdings auch bei ADORNO (vgl. 1966), dessen „Tabus über dem Lehrberuf“ bei aller Kritik der *déformation professionnelle* auch die Bedeutsamkeit der Lehrertätigkeit nicht ignorieren und sie gegen die öffentliche „Verachtung“ in Schutz nehmen, mit dem Hinweis, dass sie an der „Entbarbarisierung der Menschheit“ arbeiten (ebd.).

Solche ambitionierten Aufgabenzuschreibungen wären ein Thema für die Professions-theorie, die ja seit der Kritik an Priestern und Mediziner weiß, welche Rolle derartige Ideale spielen (vgl. FREIDSON 1970). Nach der Lektüre der einschlägigen Texte aus diesem Felde, die ja nicht Vorurteile über den Lehrer transportieren wollen, sondern Ergebnisse distanzierter Beobachtung, muss man sich indes eher fragen, ob man die Kinder nicht schleunigst aus der Schule holen soll. Diese Literatur bietet heute nämlich nicht mehr nur eine mit Verwissenschaftlichungsambitionen verbundene Topik der „Verschwie-rigung“ (OELKERS/NEUMANN 1984, bes. S. 233f.), mit der die Lehrer selbst schon in früheren Zeiten das Ansehen des Berufs steigern wollten, sondern von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. BLÖMEKE 2002, bes. S. 18ff.) eine Topik der „Unmöglichkeit“. Deren

primäres Ziel ist es anscheinend, die Arbeit und Praxis von Lehrerin und Lehrer als unlösbare Zumutung zu beschreiben, jedenfalls nicht als professionell gestaltbare Berufsrealität.

Eine Diskussion von Theorien, in denen die pädagogische Professionalität derart erörtert und die Möglichkeit des Lehrerberufs primär problematisierend behandelt wird, ist deshalb höchst dringlich. Dabei kann man heute in Ruhe die alten Ansätze ignorieren, die Professionalität nur oder im Wesentlichen im Blick auf den sozialen Status, die gesellschaftliche Anerkennung und Autonomie und für die institutionell garantierte wissenschaftliche Ausbildung gesehen und dann den Lehrern die volle Professionalität abgesprochen haben; diese Theorien sind längst kritisiert (vgl. TENORTH 1987, 1989). Jetzt ist deutlich zu erkennen, wie sehr diese Theorien bis hin zu PARSONS dem angelsächsischen Modell der *free and liberal professions* des späten 19., frühen 20. Jahrhunderts folgen (vgl. ABBOTT 1988) und auch in der Aufklärung der pädagogisch-professionellen Tätigkeit zum Schaden ihrer analytischen Kapazität verhaftet sind. Aber auch wenn sich Professionstheorien heute auf die professionelle Aufgabe und die Handlungsproblematik der pädagogischen Profession konzentrieren, bis hin zur Analyse der Inszenierung ihrer eigenen Kompetenz (vgl. PFADENHAUER 2003), und dort Professionalität suchen, es geht den Lehrern meist nicht besser als früher. Auch dann dominieren die Diagnosen des „Professionalisierungsdefizits“ (vgl. COMBE/HELSPER 1996; HELSPER 2004a, 2004b) oder der „unvollständigen“ oder „versäumten Professionalisierung“, begleitet von der immer neuen Forderung, dass die Pädagogik „professionalisierungsbedürftig“, aber eben auch „professionalisierungsfähig“ sei (vgl. OEVERMANN 1996; KORING 1989, 1996; WAGNER 1998, bes. S. 68ff.), allerdings nur, wenn sie sich dem Bild der jeweiligen Professions- theorie fügt. Dazu allerdings wird man nicht immer raten können.

Wie immer die theoriegeschichtlichen Hintergründe und Filiationen dieser Analysen zu beurteilen sind, die Diskussion ist intensiv und unverkennbar spielt Ulrich OEVERMANN mit seiner PARSONS-Rezeption eine große Rolle (bis zu WERNET 2003). Die Erklärung für die breite Defizitdiagnose hat deshalb auch einen systematischen Kern, und zwar in der Behauptung über die Struktur und das Zentrum der pädagogischen Aufgabe. Sie wird – zunächst durchaus in der Linie älterer Beschreibungen aus der Pädagogik selbst, nicht allein aktuell und dann „strukturtheoretisch“ – als „antinomisch“ oder „widersprüchlich“ (bereits LUCHTENBERG 1923)³ beschrieben, auch als paradox (vgl. LUHMANN 1987; WEEMS 2003), jedenfalls als nicht eindeutig. „Sisyphos“, man erinnert sich, war ja schon 1925 von Siegfried BERNFELD angesichts der öffentlichen Zumutungen an die Schule als Berufsheiliger der Pädagogen ausgerufen worden (vgl. BERNFELD 1925). Die Theorie erklärt diese Eigenart heute, indem sie der pädagogischen Aufgabe sowohl „Unbestimmtheit“ als auch „Unbestimmbarkeit“⁴ testiert, bestenfalls, dass sie – bildungstheoretisch gesehen – „Bestimmt unbestimmt“ (EHRENSPECK/RUSTEMEYER 1996) sei, und dass für sie weder eine „Technologie“ zur Verfügung stehe noch Wissen, und man auch mit der systematischen Konsequenz zu rechnen habe, dass die Aufgabe sich sogar notwendig „dem Wissen (entzieht)“ (WIMMER 1996, S. 425).⁵

Nur selten wird gefragt, ob angesichts der als Aufgabe präsenten „strukturellen Defizite“ (LUHMANN 1987) jetzt eigentlich „Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung“ gekommen seien (vgl. GIESECKE 1996 – mit einem Plädoyer für Anfang). Zumindest gibt es die Suche nach theoretischen Referenzen in der Forschung, zumal im Kontext der psychologischen Forschung über Experten bzw. Expertenwissen anscheinend ein breiter empirischer Zugang eröffnet wird. Aber bei näherem Hinsehen nimmt diese

Forschung nichts von der Diagnose der Unbestimmtheit und Widersprüchlichkeit der pädagogischen Aufgabe, eher im Gegenteil. In jüngsten Forschungsüberblicken wird bekräftigt, dass wir es bei der pädagogischen Arbeit mit „Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit des beruflichen Handelns“ (COMBE/KOLBE 2004, S. 833) zu tun haben, hervorgerufen durch die Aufgabe selbst, die sich als Gefüge „unaufhebbarer Antinomien“ (HELSPER 2004b) darstelle, für die „Krisenhaftigkeit als Normalfall unterstellt werden muss“, wie Werner HELSPER erst jüngst in einer schon scholastisch anmutenden Unterscheidung von Antinomien, Widersprüchen und Paradoxa wiederholt hat. Letztlich erweist sich die Tätigkeit als Pädagoge generell, die des Lehrers im Besonderen als „ein unmöglicher Beruf“, wie gleich ein ganzer Sammelband überschrieben wurde (vgl. CARLSBURG/HEITGER 2005; auch schon GIDION 1981).

Dieser Befund überrascht nun doch: Seit mehr als 200 Jahren gibt es hauptamtliche Lehrer, seit mehr als 200 Jahren gibt es Schul- oder Unterrichtspflicht, seit mehr als 100 Jahren können sich moderne Gesellschaften darauf verlassen, dass die Schule wenigstens einigen ihrer Aufgaben gerecht wird – halbwegs die Alphabetisierung garantiert, einige, sogar zunehmend mehr Lernende auch auf anspruchsvollere Arbeiten vorbereitet, z.B. den Erwerb komplexerer Basiskompetenzen, z.B. für den Erwerb von Berufsfähigkeiten oder für das universitäre Studium, und man hat große Beweislasten, wenn man behauptet, das sei durchgängig nicht wegen, sondern trotz der Schule gelungen (wie das der Philosoph SLOTERDIJK ganz pauschal andeutet⁶). Mag die Verbreitung der Kriminalität nicht wesentlich gesunken sein, wie PESTALOZZI versprochen hatte, zumindest korreliert ihre Höhe mit der Teilnahme an Bildungsprozessen (je länger Bildung, desto weniger Kriminalität), und man kann deshalb auch nicht sagen, dass Schule und Lehrer wesentlich für die Steigerung der Jugendkriminalität gearbeitet haben, nicht einmal die „Verbrechen am Kinde“ werden von den Schülern alltäglich als so drückend wahrgenommen, dass die Morde an Lehrern sich unkontrolliert ausbreiten.⁷ Aber, auch das kann man wissen, es reicht zur Legitimation von Schule natürlich nicht aus, dass sie die Lernenden nicht umbringt, wie Sigmund FREUD schon 1911 in der Debatte über Schülersebstmorde angemerkt hatte.⁸

Insgesamt – im Lichte der „Unmöglichkeits“-Beschreibungen der Theorie sind diese gut bestätigten Beobachtungen aber Befunde, die den Verdacht wecken, dass wir es mit einem Typus von Theorien zu tun haben, die man – in Anlehnung an eine Bemerkung von Klaus HOLZKAMP über die Alltagstauglichkeit psychologischer Theorien – „Letaltheorien“ nennen könnte. Theorien dieser Art sterben daran, verlieren also rasch und endgültig ihren Geltungsanspruch, weil sie nicht einmal Alltagsbefunde und -erfahrungen plausibel erklären können, in diesem Fall: dass Unterricht alltäglich geschieht, nicht nur scheitert, sondern Leistungen zeigt, die ihm und dem Handeln der Lehrer zurechenbar sind und die man auch nicht als die „Trivialität des Gelingens“ abwerten kann (WERNET 2003, S. 47ff.).

Diese Diagnose, dass die aktuell in der deutschen Diskussion dominierenden Theorien des Lehrerberufs, der pädagogischen Profession und ihrer Professionalität ihre eigenen und zwar gravierenden Schwächen haben, will ich im Folgenden weiter verfolgen, und zwar in vier Schritten: Erstens, im Blick auf den Urheber der Behauptung, dass wir es mit einem „unmöglichem“ Beruf zu tun haben, zweitens im Blick auf die Annahmen und Unterstellungen über die Kernaufgabe des Bildungssystems und der Lehrer, die in den letaltheoretischen Professionstheorien gemacht werden, und drittens im Blick auf die Annahme, es gäbe weder Wissen noch eine Technologie für diese Aufgabe. Folgt man meinen

Argumenten, dann gibt es keinen Grund, der Metaphorik der „Unmöglichkeit“ und des „Technologiedefizits“ weiterhin zu frönen. Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers bleibt schwierig – aber er ist viertens und letztens mit einem professionstheoretisch klar zu bezeichnenden Handlungsrepertoire zu bewältigen, und man kann lernen, die Arbeit besser oder schlechter zu machen und im Lichte von Kompetenzerwartungen und Standards über ihn sprechen, wie das ja auch geschieht (und zugleich auch vehement in seinem Sinn bestritten wird). Darin besteht dann auch die bereits jetzt gegebene Professionalität, dass hier Ethos und Kompetenz angesichts einer spezifischen Form von Aufgaben zur Einheit einer Praxis gebracht werden, die sich – denkt man aufgabentheoretisch – als professionelle Praxis bezeichnen lässt.

2 Pädagogische Professionalität – Dimensionen einer Theorie

2.1 Der unmögliche Beruf

Das genannte Diktum vom „unmöglichen“ Beruf, ich komme zum ersten Schritt in der Kritik der Theorie und zur Prüfung der gängigen Vorurteile, wird zwar viel zitiert, aber nur selten mit der präzisen Fassung des wichtigsten Gewährsmanns für dieses Urteil. Bei Sigmund FREUD, der es so folgenreich bekannt und prominent gemacht hat, hat dieses Urteil nämlich eine spezifische Konnotation. Er spricht eindeutig von „Erziehung“, er stellt sie in den Kontext anderer unmöglicher Berufe – er nennt die Therapie und die Politik – und behauptet dann, Therapie, Politik und Erziehung seien unmöglich, weil man sich hier „des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann“ (FREUD 1937, S. 94).

Was ist die Botschaft – neben der Prognose der wiederkehrenden Differenz von Intention und Effekt? Man mag die Differenz für vernachlässigenswert halten, aber man sollte sie wenigstens fixieren: FREUD unterscheidet nicht nur Erziehung und Therapie, was viele der im pädagogischen Milieu folgenreichen Professionstheorien notorisch nicht tun, er spricht auch von „Erziehung“ und nicht, wie man im Blick auf den Lehrer reden könnte, von „Unterricht“ oder „Lehre“ (sonst hätte er vielleicht seine eigene Rolle als Hochschullehrer mit problematisieren müssen), und er spricht von „ungenügendem Erfolg“, nicht von systematischem „Mißerfolg“. Bedeutsam scheinen mir diese Differenzen – und damit das Beharren auf Präzision –, weil es hier um den ersten professionstheoretischen Schritt geht, nämlich um die Bestimmung der Berufsaufgabe. Dann ist es aber für die Analyse der Probleme des Lehrerberufs keineswegs beliebig, worin eine solche Theorie das „Kerngeschäft“ des Lehrers und der Lehrerin sieht, und nur nebenher will ich festhalten: selbst FREUD sieht „Erziehung“ oder Lehre nicht im Funktionskreis von Therapie (und deshalb ist die Suche nach einem Einheitsmodell für alle pädagogischen Tätigkeiten problematisch, weil sie die Funktionsdifferenz ignoriert, die sich z.B. für Soziale Arbeit gegenüber der Tätigkeit des Lehrers ja nicht übersehen lässt).⁹

2.2 „Unterricht“ oder: Das „Kerngeschäft“ des Berufs

Orientiert an einer Theorie der Schule würde ich dann dafür plädieren, dieses Kerngeschäft im „Unterricht“ zu sehen, kompetenzorientiert gedacht also in der Fähigkeit, Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren, und zwar unter Erwartungen, die sowohl vom Klienten als auch vom Träger der Institution aus formuliert werden, so dass die Lehrperson ihre Arbeit an mehr als einem normativen Referenzsystem zu orientieren hat. „Unterricht als Kernaufgabe“ (BLÖMEKE 2002, S. 42) geschieht zudem unter der Randbedingung, dass er in einem System organisiert wird, also eine Form gewinnt, die zugleich „erzieht“ – wie das auch schon die Klassiker wussten, die keinen Unterricht kannten, der nicht erzieht („Erziehung“ muss man deshalb als Aufgabe dem Kerngeschäft auch nicht hinzufügen, weil sie im Rahmen des Kerngeschäfts unvermeidbar ist) (HERBART 1806, S. 17 u.ö.). Das Grundproblem lautet also: „Wie ist Unterricht möglich?“ Zu den komplizierenden Bedingungen bei der Lösung des Problems gehört es aber, dass es mehr als eine Gruppe von Erwartungen und / oder Gütekriterien gibt, die zudem nicht immer kongruent zueinander stehen: im Blick auf die Gesellschaft, im Blick auf das Subjekt, oder orientiert an den Programmen der Organisation. Auch das war der Tradition schon präsent, wenn sie von der „Doppelendigkeit der Erziehung“ sprach oder von ihrem „polaren Charakter“ (NOHL 1933/1978, S. 127f.). Sie hat diese Arbeit angesichts konkurrierender Erwartungen und im „Zwischenbereich“ von Intention und Funktion – wie Wilhelm FLITNER bereits erläutert hat (vgl. TENORTH 1992) und professionstheoretische Reflexion durchaus bestätigt (vgl. LIEBERMAN 1956, S. 481; SCHÖN 1983) – nicht mit Verzweiflung beantwortet, sondern als Teil der Aufgabe verstanden; ja als ihre spezifisch autonome Form und nicht als Anlass für Resignation.

Die Rede vom „Kerngeschäft“ besagt zugleich, dass alle Ansprüche jenseits des systematischen Lernens nur im Medium der Arbeit an den Problemen mit bedient werden, die systematisches Lernen aufwirft: „Bildung des Subjekts“ ist dem Prozess nicht fremd, aber sie ist Leistung des Subjekts und Schule ist dafür nur ein „Lernanlaß“ neben anderen (vgl. HENTIG 1996), ohne Anspruch auf Priorität oder besondere Leistungsfähigkeit. Auch „Erziehung“ läuft immer mit im Prozess, aber doch nur so, dass das Kerngeschäft dadurch nicht dispensiert wird, man vielmehr Professionalität darin zu zeigen hat, dass man die Praxisformen des Kerngeschäfts als Medien der Erziehung nutzt, die Organisation der Schule z.B., Formen des Schullebens, Gruppenbildung in Lernsequenzen, Formen der Beteiligung der Lernenden. „Therapie“ schließlich ist kein Thema, schon gar nicht die Kernaufgabe, weil dafür ein anderes Setting notwendig wäre, und auch deswegen, weil die Lernenden in Schulen davor geschützt sind, als „ganze Person“ beansprucht zu werden. Schüler sein ist auch „Beruf“ (vgl. WÜNSCHE 1993), als Rolle spezialisiert, und man hat nicht nur einen Anspruch auf die Pause, sondern auch darauf, dass Schule nicht auf das ganze Leben ausgreift, sondern sich auf systematisches Lernen beschränkt (obwohl man für schulische Kommunikation erwarten darf, dass die Lehrperson auch Lebensprobleme der Lernenden sieht und sich zu ihnen unterstützend verhalten kann).

Die Einordnung in den Kontext der „sozialisatorischen Interaktion“ und den Funktionskreis der Therapie, wie das in der OEVERMANN-Nachfolge geschieht, ist deshalb falsch, irreführend und eine schulisch nicht einlösbare Generalisierung der „Erziehungs“-Erwartung gegenüber Lehrer und Schule. Diese Orientierung an Therapie und der ihr impliziten Normativität erzeugt auch erst die Schwierigkeiten, die anschließend in komplizierten Überlegungen im Zeichen von „Professionstheorie“ bearbeitet werden müssen.

Diese Orientierung geht zudem parallel mit einer Abwertung von Unterricht und Lehrarbeit, die dafür sorgt, dass die wirklichen Schwierigkeiten in der Organisation systematischen Lernens unter den genannten Randbedingungen professionstheoretisch nicht in den Blick kommen, ja bewusst gering geschätzt werden.¹⁰

Die wirklichen Schwierigkeiten darf man nämlich nicht übersehen: Was Unterricht schwierig macht, ist zunächst, dass Schüler an ihm beteiligt sind, und zwar in einer relativ großen Gruppe, vereinigt unter der Erwartung, am gleichen Ort und zur gleichen Zeit das Gleiche mit dem möglichst gleichen Ergebnis zu lernen. Was weiter erschwerend hinzukommt, ist die Prozessform auf Seiten der Adressaten; denn „Lernen“, also die erwünschte Aktivitätsform, ist immer nur eine je individuelle Leistung der Subjekte, durch die Aktivitäten der Lehrenden nicht zu ersetzen, auch nicht stellvertretend, und zudem noch – soweit man weiß – mit der Eigenart behaftet, dass diese Aktivitätsform mit anderen erwünschten Praktiken nicht notwendig harmoniert. Lernen kann insofern nicht nur einfach dem Lehren zugeordnet werden, sondern ist z.B. auch relativ resistent gegen Erziehungsambitionen – und das erschwert den Prozess ebenfalls ungemein. Jedenfalls kann man nicht damit rechnen, dass zugleich mit den erwünschten Lernergebnissen auch die erwünschten Verhaltensziele sozialisiert werden (wer Erziehung unter Bedingungen einer Diktatur studiert, kann sehen, wie schwer es ist, kognitiv anspruchsvoll zu lehren und zugleich ideologisch zu indoktrinieren – meist, zumindest im 20. Jahrhundert in Westeuropa¹¹, ging das deshalb auch zum Glück für die Adressaten zu Lasten der Indoktrinationsabsicht).

Systematisch heißt das: Die Aktivitätsformen im Prozess sind nicht zwingend kongruent, individuelle und kollektive, institutionelle und prozesseigene Muster konkurrieren miteinander. Der Beruf ist deshalb „schwierig“, auch wenn man sich auf Unterricht als Kerngeschäft beschränkt, also die Spezifik der Berufsaufgabe bezeichnet; das halten die Theorien zu Recht fest. Ist der Beruf deshalb auch unmöglich, unbestimmbar, ohne Technologie, wie es die professionstheoretische Literatur immer neu behauptet? Ich halte das für einen Fehlschluss – von „schwierig“ und „unbestimmt“ auf „unmöglich“ und „unbestimmbar“ zu generalisieren und darin dann auch noch die Besonderheit des Lehrerberufs innerhalb der Gruppe der Professionen zu behaupten oder ihm deswegen sogar die Professionalität vollständig abzusprechen. Die Rede von der Unbestimmtheit verweist vielmehr auf ein generelles Merkmal aller professionsspezifischen Aufgaben.

„Unbestimmt“ sei die Arbeit, hören wir, sogar „unbestimmbar“. Trifft das zu? Ja und nein! „Unbestimmt“ ist ein Merkmal, das sicher zutrifft und dafür sorgt, dass die Professionsdiagnose stark wird; denn das gilt nicht nur für den Lehrerberuf, sondern ist gerade das professionstypische Merkmal für eine Vielzahl vergleichbarer Berufe, vom Mediziner bis zum Juristen (vgl. LUTZ/KRINGS 1971). In diesem Bestimmungsstück, der „Unbestimmtheit“, wird nämlich festgehalten, dass bestimmte Berufe, die man dann Professionen nennen kann, es damit zu tun haben, dass die Berufsaufgabe gesellschaftlich nicht eindeutig vorgegeben ist, und zwar weder normativ noch operativ, allenfalls in einer Kontingenzformel¹²: „Wahrheit“ und Wahrheitssuche sind Themen, denen Wissenschaftler zwar verpflichtet sind, für die aber nicht zugleich feststeht, wie man dieser Vorgabe bei einzelnen Problemen am besten entsprechen kann; vergleichbar ist „Gerechtigkeit“ ein Thema, für das Juristen zuständig sind, aber trotz vieler Gesetzbücher müssen sie in ihrer Praxis erst der Norm zur Geltung verhelfen – und das gelingt auch nach dem Richterspruch nicht immer ohne Dissens, weshalb der Instanzenzug eingerichtet wurde und die Überprüfung der Rechtsprechung durch neue Rechtsprechung, so dass man am Ende mit

Sicherheit Recht, aber nicht für jedermanns Geschmack auch immer „Gerechtigkeit“ bekommt; mit „Gesundheit“ ist es ähnlich, man hat sie nicht ohne die Praxis des Arztes, und bei schulischer Bildung und Unterricht steht die Sache ebenso: Ohne die Arbeit des Lehrers und der Schule wird nicht wirklich, was gesellschaftlich hier so konflikthaft und vieltätig, eben „unbestimmt“ für den konkreten Arbeitsprozess in Schulen, erwartet wird – Alphabetisierung, Vermittlung von Basiskompetenzen, Vorbereitung auf anspruchsvolles Lernen und auf den kognitiven Umgang mit Problemen in der Welt, schulische Bildung eben (aber nicht: die schulische Konstruktion des Subjekts – wer das verspricht, übernimmt sich). Wie immer, es ist diese durch die Professionen zu leistende Bestimmungsarbeit, die sie nicht nur „potentiell gemeingefährlich“ macht (vgl. RÜSCHEMEYER 1980), sondern auch spezifische Steuerungs- und Kontrollprobleme aufwirft, von denen nur die Profession meint, dass sie hinreichend im professionellen Ethos bearbeitet seien.

Deshalb ist „Unbestimmtheit“ aber auch nicht der Endpunkt der Analyse und der Anfang von Verzweiflung, sondern der Beginn der Arbeit; denn „unbestimmbar“ ist die jeweilige professionelle Aufgabe nun wirklich nicht. Die Bestimmungsarbeit beim Unterricht beginnt vielmehr, wenn morgens die Glocke zur ersten Schulstunde schlägt. Professionsangehörige fragen deshalb auch ganz erstaunt, wie Professionstheoretiker auf die Idee kämen, dass die Arbeit „unmöglich“ sei, wo sie doch alltäglich wirklich wird und geschieht. Das führt zum nächsten Punkt, dem unterstellten „Technologiedefizit“.

2.3 Die operative Dimension oder: Pädagogik als paradoxe Technologie

Das vermeintliche „Technologiedefizit“ der pädagogischen Profession, das wir seit den einschlägigen Überlegungen von Niklas LUHMANN und Karl-Eberhard SCHORR wie eine Auszeichnung vor uns her tragen, als Indiz für die Besonderheit der Pädagogik (und als Entschuldigung für unsere schlechten Leistungen), verdient neben Beachtung vielleicht noch mehr Kritik. Ich will nicht spekulieren, aus welchen Gründen diese Formel so beliebt ist (sie entlastet ja semantisch und moralisch ungeheuer von präzisen Zurechnungen bei Erfolg und Misserfolg, hat also professionspolitisch höchst nützliche und bedeutsame Funktion), aber ich will den Sinn der These zurechtrücken, ähnlich wie bei „Unbestimmtheit“.

Einräumen muss man selbstverständlich, dass nicht jede Technologie gemeint sein kann, wenn man an pädagogische Arbeit denkt. „Nicht-Standardisierbarkeit“ (vgl. HELSPER 2004b) ja, das wird man wohl sagen müssen, eine „deterministische“ Technologie¹³, die eine Punkt-zu-Punkt-Zurechnung von Absicht und Wirkung erlaubt, nein, das wird es auch nicht geben, und das hat damit zu tun, dass es für pädagogische Arbeit keinen Algorithmus gibt, dass „Nicht-Algorithmizität“¹⁴ für sie charakteristisch ist. Deshalb kann man auch keinen Automaten statt des Lehrers nehmen und deshalb darf man auch Peter SLOTERDIJK oder anderen Philosophen nicht alles glauben, was sie heute über die vermeintlich notwendige „Entprofessionalisierung“ der Lehrertätigkeit und schulischen Lernens sagen.¹⁵

Aber wenn es diese Art von Technologien nicht gibt, auch nicht, wie es die Tradition schon lange gesagt hat, die einfache „Anwendung“ der Theorie auf die „Praxis“,¹⁶ sondern nur vielfache Formen komplexer Relationierung (vgl. NEUWEG 2004), dann heißt das nicht, dass es überhaupt kein beschreibbares professionelles Handlungsrepertoire von Pädagogen gibt, überhaupt keine eigene pädagogische Technologie, im Gegenteil. Diese

Technologie existiert, ich würde sie „paradoxe Technologie“ nennen, weil sie angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen ganz besondere Probleme zu lösen hat: das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen. Eine solche paradoxe Technologie liegt in der Geschichte des Berufs eindeutig vor, sie wird alltäglich genutzt, ihre zentrale Leistung kann man auch benennen (und sie beschreibt mehr als der Begriff der pädagogischen „Methode“ aufbewahrt):

Es geht zuerst und immer um die „Herstellung von Ordnung“, und zwar von „guter Ordnung“. „Wohlgeregelte Freiheit“ nennt das ROUSSEAU, „Disziplinierung“ und „Macht“ sind die Formeln, die FOUCAULT zur Beschreibung benutzt, Konstruktion der pädagogischen „Form“ ist der Alltag, die Aufgabe bleibt immer gleich:

- Zuerst muss die Pädagogik aus dem Alltagsleben eine eigene, ihre, die für sie typische Form ausdifferenzieren¹⁷, damit überhaupt Unterricht möglich wird; „Regierung“ war für diese erste Leistung der traditionelle Begriff und es kann durchaus sein, dass diese Aufgabe angesichts der Lebenswelt der Lernenden heute schwieriger geworden ist, während Unterricht seine Schwierigkeit in Kontinuität zeigt.
- Dann kommt es darauf an, die Lerngelegenheiten selbst zu ordnen, und zwar zumindest in den zeitlichen, sachlichen und sozialen Dimensionen, als sequenzierter Prozess, als Aufgabe und als Gesellungsform.
- Ferner gilt es, die prozesseigenen Gütekriterien zur Geltung zu bringen und Erfolg und Misserfolg so zuzurechnen, dass man als Akteur handlungsfähig bleibt; hier wäre ein Exkurs über Gütekriterien erforderlich und auch über die Frage, wie und woran man die Leistung des Lehrers bestimmt und evaluiert, outcome-orientiert und an den Leistungen der Lernenden und / oder über professionelle Beobachter und dann auch prozessorientiert oder an allgemeinen Standards „guten“ Unterrichts; man weiß nur, dass die Leistung graduierbar ist, die Arbeit also „besser“ oder „schlechter“ möglich ist, auch dann, wenn sie „kunstgerecht“, also den professionellen Erwartungen gemäß geschieht.
- Schließlich muss man den derart strukturierten Prozess begleiten, von Zäsur zu Zäsur, die der Prozess selbst erzeugt, und zwar so, dass man offen bleibt für Neues, ohne von Überraschungen oder Enttäuschungen immer aus der Bahn geworfen zu werden.
- Das alles geschieht in spezifischer Steuerungstechnik, also eher reaktiv als intervenionsorientiert, jedenfalls so, dass die Beweislast für die Strukturierung des Prozesses nicht allein oder primär auf Personen, gar allein auf den lehrenden Akteur, abgeladen wird, sondern die Vorzüge der Organisation genutzt werden, z.B. Sozialformen oder die Struktur von Aufgaben (vor allem für die Erwartung an „Erziehung“).¹⁸
- Wie immer die Berufswirklichkeit dann aussieht, sie vollzieht sich in dem Bewusstsein, dass man die Einzelheiten des Ablaufs wie die Motive oder Intentionen der beteiligten Akteure systematisch nicht hinreichend und im Prozess nicht zu jedem Zeitpunkt verstehen kann; weshalb man sich auch darauf beschränkt, die prozessrelevanten Ereignisse nach Möglichkeit selbst zu erzeugen oder erzeugen zu lassen – nicht offen erzählend, wie in der Therapie, sondern aufgabenbezogen, thematisch limitiert, normativ begrenzt.

Das ist die Aufgabe und die Struktur pädagogischer Technologie, das geschieht im Alltag, wenigstens dann, wenn man ihn aus der Distanz betrachtet: „Herstellung guter Ordnung“ (PRENGEL), die prozessfähig macht, die ergebnisbezogene Arbeit ermöglicht, die es er-

laubt, die Lerngeschichten zu konstruieren, die jede Lerngruppe für sich aufbaut, ohne den Kontakt zu den allgemeinen Zielen zu verlieren. Dafür muss die Lehrperson Experte werden, hier liegt seine Professionalität, sie verbindet das Ethos angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz, die diese Aufgabe bearbeitbar macht, und zwar „kunstgerecht“, nämlich der Technologie der Profession gemäß, aber immer graduierbar, „besser“ oder „schlechter“ möglich,¹⁹ ohne den Zwang, angesichts dieser Alltäglichkeit und der ungewissen Erfolgchancen den Lehrer als „tragische Figur“ (HELSPER 2004b, S. 88ff.) zu sehen, und ohne die Chance, vorab, quasi prinzipiell, die Tauglichkeit professioneller Schemata beurteilen zu können und von da aus nur in gewissen Fällen Professionalität zuzubilligen. Das wäre kurzschlüssig; denn selbst die Anwendung körperlicher Gewalt kann gelegentlich pädagogisch höchst förderlich sein, wie man bei MAKARENKO lernen kann.

Kann man das lernen? Welches Wissen taugt für diese Arbeit? Oder gewinnt am Ende doch die Professionstheorie, die sagt, dass ein „irreduzibles Nichtwissen“ die Professionalität verhindere? Auch das, ich komme zum letzten Punkt der Kritik, ist eine falsche Generalisierung letaltheoretischer Provenienz.

2.4 Die Grundlage des Handlungsrepertoires: Handhabung professioneller Schemata

Im Blick auf die Lehrbarkeit und den Berufsalltag muss man nämlich festhalten: Man versteht diese Technologie und das Gelingen der pädagogischen Praxis nicht, wenn man allein von „Wissen“ aus denkt. Wissen ist nicht überflüssig, damit man mich nicht falsch versteht, aber Wissen organisiert nicht allein oder gar hinreichend die Herstellung von Ordnung oder den Progress im Prozess, und das gilt im Übrigen für alle Professionen, die es mit Aufgaben zu tun haben, die zunächst unbestimmt sind und der Bestimmung bedürfen. Weder die medizinische noch die juristische Praxis lassen sich vollständig auf „Wissen“ zurückführen (vgl. UEXKÜLL 1997; SEIBERT 1992); nicht ohne Grund spricht man von Jurisprudenz und medizinischer „Kunst“, also so, wie auch die klassischen Theorien von der pädagogischen Arbeit sprechen, auch wenn sie den Begriff der Technologie meiden und die operative Dimension mystifizieren.

In der Theorie von Professionen, die ich selbst hier einführen und bestärken will, ist diese Distanz gegenüber einer nur an Wissen orientierten Analyse deshalb auch gegenwärtig: Man bezieht sich, zur Unterscheidung, auf „implizites Wissen“ (Übersicht: NEUWEG 2002), spricht von „Erfahrungswissen“ oder betont die Differenz von „Akteur“- und „Beobachterwissen“. Die aktuelle Debatte über Professionalität führt ausdrücklich den „Kompetenz“-Begriff ein (vgl. ALLEMAN-GHIONDA/TERHART 2006), damit in der Analyse professioneller Fähigkeiten nicht der Irrtum aufkommt, es ginge um dezidiert theoretische Wissensbestände²⁰, gar noch um disziplinär geordnete und separierte Wissensbestände, wenn man zu beschreiben und zu analysieren versucht, wie es der Profession gelingt, den Alltag zu bewältigen.

Angesichts der Vielfalt der Begriffsangebote lautet mein Vorschlag – damit der Bruch mit der Wissensanalogie radikal wird – nicht mehr von Wissen, auch nicht vom „impliziten Wissen“, sondern von „professionellen Schemata“ zu sprechen und die Organisation der Praxis, d.h. die Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags als das Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata zu sehen. Damit sind neben Wis-

sens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen eingeschlossen, damit ist auch die – erwünschte – Assoziation einbegriffen, dass die Handhabung der Schemata nicht Reflexivität zu jedem Moment unterstellt, dass manches wirklich „schematisch“ geht, vor allem aber ist gesagt, dass es Koordinations- und Entscheidungsprobleme gibt, die nicht vom Wissen und Erkennen (gar vom Forschen und seiner Logik, wie beim Wissenschaftler) bestimmt sind, sondern vom Handeln und seinen Zwängen.²¹ Diese Probleme werden dann gelöst im Lichte von Erfahrung und mithilfe von Schemata, die sich bewährt haben, wenngleich man diese als „Notbehelf“ (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979) oder im Lichte einer Theorie – z.B. einer die mit ARISTOTELES *poiesis* und *praxis* unterscheidet und, normativ aufgeladen, allein *praxis* für gerechtfertigt hält – als „Rezept“²² kritisieren mag.

Leitend für meine letzte kritische Anmerkung ist also eine Schematisierung des Themas, die nicht von Wissen ausgeht, sondern allgemeiner fragt: Die Frage lautet, wie Professionalität fundiert und wie Unterricht möglich ist, und zwar in den zwei Ebenen, die Professionalität zur Einheit fügen muss: Ethos und Kompetenz, oder, und alltäglicher, Gesinnung und Handwerk. An meinem Dual kann man schon sehen, dass dann „Wissen“ nicht hinreichend ist, um eine Antwort zu geben, dazu gehört auch „Können“, vor allem aber auch eine soziale Form.²³ Das ist neben „Unterricht“ als Struktur vor allem der professionelle Habitus, der sich nicht allein über Wissen bildet, sondern über die Verarbeitung von Erfahrung. Deren Ergebnis sind die professionellen „Schemata“²⁴, Muster der Orientierung des Handelns, die ihren eigenen Wert haben und die man weder als Routinen schlecht reden darf noch als Wissen unterkomplex bestimmen sollte. Vielleicht sollten wir sie als die „Weisheit der Praxis“ auszeichnen (vgl. SHULMAN 2004). Gleichwie, sie konstituieren Ethos und Kompetenz des Lehrers, also seine Professionalität.

In der Tradition des Berufs sind solche Schemata auch präsent, selbst mit eigenem Namen: „Takt“ war der Titel für die Organisation des Zeitproblems (erst später verkürzt auf die Sozialdimension²⁵), „Gemeinschaft“ bezeichnete die Orientierung für das Sozialproblem²⁶, „Aufgabe“ bezeichnete die Sachdimension.²⁷ Für die Einzelheiten des Alltags muss man selbstverständlich von der Realität und den Bildern des Berufs ausgehen, einfacher: von der Schematisierung von Aufgaben, die je historisch dem Lehrer zugeschrieben werden, deskriptiv und präskriptiv, in Leitbildern und Professionsidealen oder in Büchern, die versprechen, die Geheimnisse des erfolgreichen Lehrers zu verraten (und es sind dann nicht mehr als zwölf²⁸); deshalb muss man auch von solchen praktizistischen Lehren reden, selbst wenn man distanziert und theoriekritisch weiß, was sie leisten und anbieten.

Ich kann aber zunächst die Kritik der Professionstheorien zusammenfassen, ausgehend von der Kritik der These, dass Professionalität der Lehrerarbeit nicht oder noch nicht hinreichend gegeben sei. Diese These ist falsch, weil sie:

- das Kerngeschäft des Lehrerberufs im falschen Kontext platziert (z.B. bei der Therapie), aber nicht bei der Frage ansetzt, wie Unterricht als eigene Form und Aufgabe unter Bedingungen heterogener Erwartungen und einer spezifischen Sozialform möglich ist;
- die professionelle Aufgabe therapeutisch oder über die Monopolisierung des Interaktionsproblems bezeichnet, Unbestimmtheit unterstellt, aber nicht sieht, dass Bestimmtheit durch professionelle Aktivitäten erzeugt wird;
- erkennt, dass die Technologie nicht nur vorhanden ist, sondern sich in ihrer Leistung – als „Herstellen guter Ordnung“ – auch beschreiben und analysieren und deshalb auch verbessern lässt;

- insgesamt ignoriert, dass die empirische Bedingung der Möglichkeit des Gelingens sich ebenfalls bezeichnen lässt, aber nicht im Wissen, sondern in der Handhabung von Schemata, die zur Einheit formen, was die Referenzen professioneller Arbeit sind, Ethos und Kompetenz.

3 Lehrbarkeit und Qualitätssteigerung

Am Ende muss man natürlich die Frage stellen, die uns alle umtreibt: Kann man – das ist die erste Frage – die Handhabung solcher Schemata auch außerhalb der professionellen Praxis lernen, kann man sie an der Universität lernen? Welche Wissenschaft oder welche Wissenschaften sind dafür nützlich? Und die zweite Frage: Wie kann man die Handhabung solcher Schemata verbessern, wie dem alltäglichen Schlendrian entgehen, wie das Schema nicht zur schlechten Routine werden lassen?

Eher thesenhaft als noch mit der notwendigen Ausführlichkeit will ich zum Abschluss meiner Überlegungen darauf eingehen.

Zuerst also, die Lehrbarkeit. Auch wenn es die Hochschulen und Universitäten kränkt – Professionalität, also Expertise und nicht nur den Status des Novizen, d.h. Souveränität im Umgang mit den Schemata, erwirbt man nur im Prozess, in einem lang andauernden Prozess der Konstruktion und Selbstkonstruktion des Berufs. Dabei können Studien, gleich in welchen Einrichtungen, am Anfang stehen. Die Kommunikation mit den Praktikern und die Ernstsituation pädagogischer Arbeit ist dann aber eigenständig notwendig, um Professionalität so weit auszubilden, dass man angesichts der Komplexität der Aufgabe nicht täglich neu verzweifelt, sondern, vielleicht sogar mit Berufsfreudigkeit und darin auch sichtbar für die weiteren Akteure (Lehrende – Lernende – Eltern) mit den alltäglichen Problemen umgeht, am Ende sogar selbstkritisch. Denn das ist selbst ein Qualitätsmerkmal und wird von den übrigen Teilnehmern am Prozess (z.B. von Schülerinnen und Schülern) auch mit Anerkennung gesehen.

Sind hochschulische Studien deshalb überflüssig? Keineswegs! Man sollte hier allerdings nur das lernen, was man sehr gut vorbereitend lernen kann: Fachkompetenz, die man für die Konstruktion von thematisch gebundenen Lehrgängen immer notwendig braucht und um die man sich angesichts der alltäglichen Schwierigkeiten nicht sorgen muss, wenn man sie aus der Universität mitbringt; auch der Einstieg in die Habitualisierung von Reflexivität lernt sich unter den entlastenden Bedingungen der Hochschulen leichter als unter dem Handlungsdruck des Alltags. Die Erfahrung mit einer Arbeitsform, die man „Forschung“ nennt, ist deshalb nützlich, denn sie immunisiert nicht nur gegen die wechselnden Moden der Theorie, sondern gibt auch Erfahrung im Umgang mit neuem Wissen und unbekannten Themen und Problemen des Alltags.

Die Ausbildung der eigenen Handlungskompetenzen am kompletten Satz der Gütekriterien für pädagogische Arbeit gelingt aber in den Hochschulen, vor Eintritt in den Beruf, noch nicht. Insofern ist es auch eine etwas missdeutbare Frage, wenn man heute so intensiv der „Professionalisierung der Lehrerbildung“ nachgeht und über die Phase der Erstausbildung an Universitäten diskutiert, als sei die Professionalität im Beruf gesichert, wenn die Erstausbildung anders würde oder die Ausbilder in der Universität auch Pädagogen werden.²⁹ Schon die vorliegenden Wirkungsstudien zerstören zuverlässig alle Illusionen. Kompetenzen sollten deshalb auch sinnvollerweise im Blick auf die Basisaufga-

ben beschrieben werden: für Unterricht und die Organisation von Lerngelegenheiten, für die Diagnose und Beurteilung von Leistungen der Lernenden (und das setzt nicht nur psychologische Diagnostik, sondern auch Fachkompetenz voraus, z.B. für die Konstruktion guter Aufgaben), die Fähigkeit zur kollegialen Arbeit und zur Entwicklung der Schule als System, die Wahrnehmung der Möglichkeiten, mit anderen Experten im Feld zu kommunizieren, also zu wissen, was jenseits der eigenen Kompetenz und des Kerngeschäfts liegt, aber notwendig ist.

Braucht man dazu, zur Ausbildung der Expertise, auch eine eigene Berufswissenschaft, gar die Erziehungswissenschaft oder die Psychologie? Wissenschaft, ganz unterschiedlicher Provenienz, vom Heilswissen (vgl. POPKEWITZ 1997) über Kunst und künstlerische Reflexion, wie man es nicht nur in der deutschen Kunsterziehungsbewegung findet, sondern auch ganz aktuell (vgl. DIAMOND/MULLEN 1999), bis zu Praxisorientierung und distanzierter Analyse (vgl. HÖRNER/SCHULZ/WOLLERSHEIM 2002), kann natürlich nie schaden, auch nicht im Beruf, dort aber wohl nur, wenn man sie mit der notwendigen Distanz genießt: als Angebot, sich selbst und die eigene Arbeit im Spiegel des Anderen zu sehen und neben der Schülerkritik auch Theorieangebote dafür zu nutzen, als System des Monitoring also. Dann muss man nur hoffen, dass die Kriterien der Beobachtung so ausgearbeitet sind, wie es im System von Kompetenzen, gemessen an realistischen Standards, aktuell ja auch entwickelt wird. Wichtig dabei ist, dass man sich bewusst bleibt, dass Wissenschaften selbst in einem eigenen professionellen Kontext arbeiten – handlungsentlastet, mit Privilegien an Zeit und Ressourcen, ohne Entscheidungsdruck in der Situation und deshalb auch immer geneigt, die ganze Welt als Forschungsproblem aufzufassen, also mit einem Handlungsrepertoire, das andere Schemata zur Einheit bündelt, als sie für den alltäglichen Unterricht nützlich sind. Praxis hat demgegenüber ihre eigene Dignität (vgl. SCHLEIERMACHER 1826/1966, S. 11 u.ö.), und sie wird nicht einmal mit jeder Theorie eine bewusstere. Professionalität wiederum zeigt sich auch darin, Fremdbeschreibungen zwar zu hören, aber souverän darüber zu disponieren, ob man sich selbst auch in diesem Bild verstehen will – technologisch z.B. – oder sich selbst auch so, und nur so oder sogar immer so, beobachten will. Dafür taugen die Ideale und Leitbilder meist mehr, das kann man auch nicht tadeln. Nur gegen Theorien, die ohne FREUDS ironische Brechung pädagogische Arbeit tatsächlich für unmöglich halten und systematisch auch mit diesem Topos zu erklären suchen, da helfen gelegentlich nur Theorien, die Theorien als Letaltheorien kritisieren, damit man versteht, warum und wie Unterricht möglich ist. Aber man kann wissen, dass Unterricht nicht nur wirklich, sondern auch möglich ist, nämlich als die professionelle Leistung eines reflektierten Praktikers, der es sich gelegentlich sogar erlaubt, sich auch im Medium der Theorie zu beobachten.

Anmerkungen

- 1 Eine erste Version dieses Textes wurde als Eröffnungsvortrag bei der Studien- und Kongresswoche 2005 der Pädagogischen Hochschule Bern „Professionelles Handeln im Lehrerberuf“, Bern 18.10.2005, vorgetragen.
- 2 In einem Interview zur Titelgeschichte: „Sind Lehrer faul oder scheinen sie nur so?“ – Vgl. Der Spiegel Nr. 14, 1979, S. 60ff.
- 3 Besonders extensiv, auch besonders wenig besorgt in der Zuschreibung von „Antinomien“ WINKEL 1986.
- 4 Vgl. HERZOG 2005, S. 256 mit der These, dass Unterricht „unter situativ unbestimmbaren Bedingungen“ stattfindet. HERZOG sieht die Funktion der Schule als „intermediären Bereich“ und die Bestim-

- mung der Profession in dem „vermittelnden Charakter“ „zwischen Familie und Gesellschaft“, allerdings, unter Berufung auf WIMMER 1996 „konstitutiv unter Bedingungen unzureichenden Wissens“ (S. 257). Für die Hintergrundtheorie vgl. HERZOG 2002.
- 5 Bei WIMMER (vgl. 1996, S. 425) wird sogar „das Nicht-Wissen als Zentrum des Pädagogischen“ behauptet „und die Fähigkeit, die Kluft zwischen dem irreduziblen [sic!] Nicht-Wissen (Situation, Singularität) und (pädagogischem) Wissen handelnd zu überwinden als Kern pädagogischer Professionalität“ gesehen.
 - 6 SLOTERDIJK (2005, S. 112) behauptet: „Alle Leute, die in der Schule etwas geworden sind, sind es eigentlich nicht durch die Schule geworden, sondern weil die Schule sie nicht dabei gestört hat. Sie hat, wenn es gut ging, Schutz geboten, unter dem intensive Lernprozesse, die immer autodidaktischer Natur sind, gedeihen konnten.“ Vergleichbar abwertend hat er schon 1994 argumentiert, begleitet von scharfer Lehrerkritik: „Der Lehrer repräsentiert das papageienhafte, schwachsinnige Endresultat von Erziehung. Und das dreizehn Jahre anzuschauen, ist von einer solchen Obszönität, dass eigentlich nur durch ein Wunder jemand diesen Anschauungsunterricht übersteht.“ (SLOTERDIJK 1994, S. 55).
 - 7 Liest man die PISA-Studien nicht aus deutscher Perspektive und damit als Defizitdiagnose, sondern als Indiz für die weltweite Verbreitung von Basiskompetenzen, dann sprechen sie für meine These; für die Jugendkriminalität und den Zusammenhang mit Bildung vgl. SCHWEINHART 2005 – Gert G. WAGNER (TU Berlin) danke ich für den Hinweis auf diesen Report.
 - 8 „Die Mittelschule soll aber mehr leisten, als dass sie die jungen Leute nicht zum Selbstmord treibt“, so FREUD 1911 bei dem einschlägigen Symposium der Wiener psychoanalytischen Gesellschaft (vgl. SCHILLER 1992, S. 142).
 - 9 Für diese Differenzen bereits HARNEY (vgl. 1975), dann, erneut für die Differenz und sehr überzeugend vom Funktionssystem „Sozialer Hilfe“ aus argumentierend, KRAFT (vgl. 1999).
 - 10 Meine Kritik an OEVERMANNs Konzept habe ich an anderer Stelle ausführlicher entwickelt (vgl. TENORTH 2004).
 - 11 Einschlägig in den Ergebnissen über das Scheitern der Indoktrination in der Schule unter den Bedingungen der DDR-Diktatur analysiert bei LESCHINSKY/GRUNER/KLUCHERT 1999.
 - 12 „Bildung“ ist eine Formel für das Erziehungssystem; sie wird von Niklas LUHMANN und Karl-Eberhard SCHORR wegen ihrer Offenheit und Bestimmungsbedürftigkeit als Kontingenzformel bezeichnet (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979).
 - 13 Jürgen OELKERS z.B. übersetzt das Thema so, vgl. meine Kritik an OELKERS und an der Rede vom Technologiedefizit in TENORTH 1999 sowie meinen Versuch einer expliziten Entfaltung der Technologiethematik, an den ich auch hier anknüpfe, in TENORTH 2002.
 - 14 Der Begriff wird Ewald TERHART zugeschrieben.
 - 15 SLOTERDIJK hat sich mit seinen Prognosen schon früher sehr vertan, u.a. als er glaubte, die Lehrer seien durch Medien vollständig ersetzbar – offenbar, weil er Lehrer nur von „Wissen“ und „Vermittlung“ aus denken kann: „In zehn Jahren werden alle Fächer auf amüsante, großartige, lebendige Weise computerisiert sein. Kein Lehrer wird mehr mithalten können.“ Und: „Ich glaube, die apparativen Medien werden die Schule einfach ersetzen.“ SLOTERDIJK (1994, S. 55).
 - 16 Die definitive Kritik des „Anwendungs“-Modells findet sich schon bei LITT 1927 (vgl. LITT 1967), aber LITT ehrt auch das, wie er selbst sagt, „Handwerk“ des Pädagogen (vgl. LITT 1926).
 - 17 Die Konstitution der pädagogischen Form gilt im übrigen auch dort, wo die „Veralltäglicdung“ des „Pädagogischen“ behauptet wird; denn auch dort wird die Unterscheidung von einem undifferenzierten Alltag ebenso vorausgesetzt wie funktionale Spezifikation, wie z.B. KRAFT (vgl. 1999) sie zeigt (vgl. für das Muster der Veralltäglicdung und Entgrenzung u.a. LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 1995; sowie für die Empirie beruflicher pädagogischer Arbeit jenseits der basalen funktionalen Imperative GRUNERT/KRÜGER 2004).
 - 18 „Reaktivität“ hatten wir deshalb als zentrale Fähigkeit benannt, die von der pädagogischen Profession in der Schule erwartet wird (vgl. DIEDERICH/TENORTH 1997, bes. S. 190f).
 - 19 Professionalität wird hier deshalb nicht nur als „Steigerungsform“ des Alltags gesehen und dem Schlendrian oder der Normalität kategorial entgegengesetzt (vgl. REH 2004), sondern als Struktur beruflichen Handelns und damit als in sich graduierbare, aber in der Form präsente Realität des Alltags der Handhabung von Schemata.
 - 20 So an vielen Stellen Fritz OSER (vgl. 2001, 2002); aktuell (in OSER/RENOLD 2005) demonstriert OSERs scharfe, aber angemessene Kritik an den kritischen Einwänden von HERZOG (vgl. 2005), dass HERZOG diese Unterscheidung leichtfertig ignoriert.

- 21 Vgl. MARKOWITZ 1986, wo entfaltet wird, dass Schemata im Prozess konstruiert werden, wenn pragmatische Orientierung angesichts von Diskontinuität erforderlich ist.
- 22 Das Problem ist ja eher, dass es zu wenige gute Rezepte gibt (vgl. DIEDERICH 1991).
- 23 Zur Klärung des theoretischen Status dieser Überlegungen könnte es auch hilfreich sein, sie mit den Analysen zu „Teaching-In-Context“ zu relationieren und zu prüfen, wie weit die dabei eingeführte Trias von „knowledge-goals-beliefs“ (sehr schön abgekürzt als „kgb“) analoge Referenzen entwickelt (vgl. u.a. SCHOENFELD 1998) – und ich danke Günter TÖRNER (Universität Duisburg-Essen) sehr für einschlägige Hinweise auf SCHOENFELDS Texte.
- 24 Der Begriff kann hier nicht umfassend erläutert werden, wichtige Hinweise gibt LUHMANN (vgl. 1997, bes. S. 110ff.) – und ich danke Michael TIEDTKE (früher Berlin, jetzt Frankfurt) für kluge Hinweise auf Status und Funktion dieses Konzepts.
- 25 Das dokumentiert die Literatur bis zu KANT und HERBART (vgl. TENORTH 1986).
- 26 Peter PETERSEN gibt in der Literatur zum Jena-Plan und in der Tradition der Schulmänner-Debatten über das „Schulleben“ eine exemplarische Analyse, wenn er jugendliche Gesellungsformen in ihren Unterschieden und Konsequenzen analysiert (vgl. PETERSEN 1930, bes. S. 8-52: „Die Vergesellschaftung der kindlichen Arbeit und ihre Bedeutung für die Schularbeit“, vor allem S. 41ff.: „Zur Pädagogie frei vergesellschafteter Kinder“).
- 27 Dafür liefert neben der Diskussion über den Projekt-Unterricht die MONTESSORI-Pädagogik ein Lehrstück.
- 28 SCHMIDT (vgl. 2004), in dem personenzentrierten Stil, den man dann erhält, z.B.: „Great Teachers are equal opportunists. Capitalizing on how Kids learn.“ und ff. „Great Teachers are ... Power Brokers / Ringmasters / Curiosity Seekers / Don't take No (or Yes) for an Answer / Know a Hemingway when They see one / are Escape Artists / are Gossipmongers / Drama Queens / Insurrectionists / speak in Tongues / are lifelong learners“; vergleichbar in der Nähe zum Berufsalltag, aber aus der Distanz geschrieben und ohne Angst vor Technologie auch BAUER/KOPKA/BRINDT 1996.
- 29 Für die Diskussion u.a. seit H. 1/1998 der Zeitschrift für Pädagogik, jetzt auch LÄMMERMÖHLE/JAREIS 2003; für den bildungspolitischen Zusammenhang auch BECKMANN/BRANDT/WAGNER 2004; für die Dimensionen der offenen Forschungsfragen BORKO 2004; für die Probleme der Wirkung von Erstausbildung auf die Berufspraxis neben der Pilotstudie von OSER/OELKERS 2001 jetzt der umfassende Literaturbericht von BLÖMEKE 2005.

Literatur

- ABBOTT, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor.* – Chicago.
- ADORNO, T.W. (1966): *Tabus über dem Lehrberuf. Gesammelte Werke, Bd. 10.2.* – Frankfurt a.M., S. 656-673.
- ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (Hrsg.) (2006): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf.* – 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik – Weinheim.
- BAUER, K.-O./KOPKA, A./BRINDT, S. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit.* – Weinheim.
- BECKMANN, U./BRANDT, H./WAGNER, H. (Hrsg.) (2004): *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA.* – Weinheim.
- BERNFELD, S. (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* – Wien (ND Frankfurt a.M. 1967).
- BLÖMEKE, S. (2002): *Universität und Lehrerbildung.* – Bad Heilbrunn.
- BLÖMEKE, S. (2005): *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung.* – Berlin (Humboldt-Universität).
- BORKO, H. (2004): *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain.* In: *Educational Researcher*, Vol. 33, I. 8, pp. 3-15.
- CARLSBURG, G.-B. v./HEITGER, M. (Hrsg.) (2005): *Der Lehrer – ein (un)möglicher Beruf.* – Frankfurt a.M.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität.* – Frankfurt a.M.
- COMBE, A./KOLBE, F.-U. (2004): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln.* In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung.* – Wiesbaden, S. 833-851.

- DIAMOND, C.T./ MULLEN, C.A. (Eds.) (1999): *The Postmodern Educator. Arts-Based Inquiries and Teacher Development.* – New York.
- DIEDERICH, J. (1991): Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen.* – Weinheim, S. 181-192.
- DIEDERICH, J./TENORTH, H.-E. (1997): *Theorie der Schule.* – Berlin.
- EHRENSPECK, Y./RUSTEMEYER, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität.* – Frankfurt a.M., S. 368-390.
- FREIDSON, E. (1970): *Profession of Medicine.* Dodd, Mead & Comp. – New York.
- FREUD, S. (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. *Gesammelte Werke*, Bd. XVI. – Frankfurt a.M. S. 57-99.
- GIDION, J. (1981): Lehrer. Anmerkungen zu einem ‚unmöglichen‘ Beruf. In: *Neue Sammlung*, 21. Jg., S. 530-542.
- GIESECKE, H. (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität.* – Frankfurt a.M., S. 391-403.
- GRUNERT, C./KRÜGER, H.-H. (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., S. 309-325.
- HARNEY, K. (1975): Sozialarbeit als System – Die Entwicklung des Systembegriffs durch N. Luhmann im Hinblick auf eine Funktionsbestimmung sozialer Arbeit. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 4. Jg., S. 103-114.
- HELSPER, W. (2004a): Pädagogische Professionalität als Gegenstand erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., S. 303-308.
- HELSPER, W. (2004b): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: KOLBE, F.-U./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung.* – Bad Heilbrunn, S. 49-98.
- HENTIG, H. von (1996): *Bildung. Ein Essay.* – München.
- HERBART, J.F. (1806): *Allgemeine Pädagogik.* – Göttingen.
- HERZOG, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. – Weilerswist.
- HERZOG, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg., S. 252-258.
- HÖRNER, W./SCHULZ, D./WOLLERSHEIM, H.-W. (Hrsg.) (2002): *Teacher's Professional Knowledge and Reference Disciplines of Teacher Education. Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* – Leipzig.
- KORING, B. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. – Weinheim.
- KORING, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität.* – Frankfurt a.M., S. 303-339.
- KRAFT, V. (1999): Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Jg., S. 531-547.
- LÄMMERMÖHLE, D./JAREIS, D. (Hrsg.) (2003): *Professionalisierung der Lehrerbildung.* – 7. Beiheft der Deutschen Schule – Weinheim.
- LESCHINSKY, A./GRUNER, P./KLUCHERT, G. (Hrsg.) (1999): *Die Schule als moralische Anstalt.* – Weinheim.
- LIEBERMAN, M. (1956): *Education as a Profession.* – Englewood Cliffs.
- LITT, T. (1926): *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik.* – Leipzig.
- LITT, T. (1967): *Führen oder Wachsenlassen [1927].* – Stuttgart.
- LUCHTENBERG, P. (1923): *Antinomien der Pädagogik.* – Langensalza (ND Darmstadt 1963).
- LÜDERS, C./KADE, J./HORNSTEIN, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* – Opladen, S. 207-217.
- LUHMANN, N. (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie.* – Weinheim, S. 57-75.
- LUHMANN, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* – Frankfurt a.M.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* – Stuttgart.
- LUTZ, B./KRINGS, I. (1971): *Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikationen.* – München.
- MARKOWITZ, J. (1986): Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. – Frankfurt a.M.
- MONTAIGNE, M. DE (1580): *Essais* (dt.: Frankfurt a.M. 1998).

- NEUWEG, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., S. 10-29.
- NEUWEG, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: HACKL, B./NEUWEG, G.H. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. – Münster, S. 1-26.
- NOHL, H. (1978): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie [1933]*. – 8. Aufl. – Frankfurt a.M.
- OELKERS, J./NEUMANN, D. (1984): „Verwissenschaftlichung“ als Mythos: Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., S. 229-252.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. – Frankfurt a.M., S. 70-182.
- OSER, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: OSER/OELKERS (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. – Zürich, S. 215-342.
- OSER, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 2. Jg., H. 1, S. 8-19.
- OSER, F./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. – Zürich.
- OSER, F./REND, U. (2005): Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In: GOGOLIN, I./KRÜGER H.-H./LENZEN, D./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft*. – 4. Beiheft der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* – Wiesbaden, S. 119-140.
- PETERSEN, P. (1930): *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan)*. – 1. Bd. – Weimar.
- PFADENHAUER, M. (2003): *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. – Opladen.
- POPKWITZ, T.S. (1997): Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and the Child. In: *Paedagogica Historica*, Vol. 33, I. 2, pp. 387-412.
- REH, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., S. 358-372.
- RÜSCHEMEYER, D. (1980): Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 6. Jg., S. 311-325.
- SCHILLER, J. (1992): *Schülerelbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems*. – Frankfurt a.M.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E. (1966): *Pädagogische Schriften*. Bd. 1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Unter Mitwirk. von SCHULZE, T. hrsg. von WENIGER, E. – 2. Aufl. – Düsseldorf.
- SCHMIDT, L. (2004): *Classroom Confidential. The 12 Secrets of Great Teachers*. – Portsmouth.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. – London.
- SCHOENFELD, A. (1998): Toward a theory of teaching-in-context. In: *Issues in Education*, Vol. 4, I. 1, pp. 1-94.
- SCHWEINHART, L.J. (2005): Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40. Summary, Conclusions. URL: www.highscope.org/Research/PerryProject/PerryAge40SumWeb.pdf (Download: 3.3.2005).
- SEIBERT, T.-M. (1992): Über die Unverbesserlichkeit der Jurisprudenz. In: PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. – Weinheim, S. 45-58.
- SHULMAN, L.S. (2004): *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. – San Francisco.
- SLOTERDIJK, P. (1994): Warum sind Menschen Medien, Herr Sloterdijk? Ein Interview von Jürgen Werner. In: *FAZ-Magazin* vom 9.9.1994, S. 54-55.
- SLOTERDIJK, P. (2005): Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Der Philosoph Peter Sloterdijk über Bildung für den Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule. Ein Interview. In: *McK Wissen. Das Magazin von McKinsey*, Bd. 14, S. 110-113.
- TENORTH, H.-E. (1986): ‚Lehrerberuf s. Dilettantismus‘ – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. – Frankfurt a.M., S. 275-322.
- TENORTH, H.-E. (1987): Professionalisierung pädagogischer Arbeit – Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. – Frankfurt a.M., S. 536-560.
- TENORTH, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35. Jg., S. 809-824.

- TENORTH, H.-E. (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. – Frankfurt a.M., S. 194-217.
- TENORTH, H.-E. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: FUHR, T./SCHULTHEIS, K. (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. – Bad Heilbrunn, S. 252-266.
- TENORTH, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: BÖHM, W. (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? – Stuttgart, S. 70-99.
- TENORTH, H.-E. (2004): Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der „therapie“-orientierten pädagogischen Professionstheorie. In: GRUEHN, S./KLUCHERT, G./KOINZER, T. (Hrsg.): Was Schule macht. Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag. – Weinheim, S. 15-29.
- ÜEXKÜLL, T. VON (1997): Medizin als Wissenschaft. Eine Theorie des therapeutischen Geschehens. In: JAEGER, G./SCHÖNERT, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufspraxis. – Paderborn, S. 163-174.
- WAGNER, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. – Weinheim.
- WEEMS, L. (2003): Representations of substitute teachers and the paradoxes of professionalism. In: Journal of Teacher Education, Vol. 54, pp. 254-265.
- WERNET, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. – Opladen.
- WIMMER, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. – Frankfurt a.M., S. 404-447.
- WINKEL, R. (1986): Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. – Düsseldorf.
- WÜNSCHE, K. (1993): Tabus über dem Schülerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 369-384.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth; Institut für Erziehungswissenschaften; Humboldt-Universität zu Berlin; Unter den Linden 6, 10099 Berlin; Tel.: 030-2093-4102; Fax.: 030-2093-4159; E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de