Zu wessen Nutzen? Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Clinch widersprüchlicher Erwartungen*

Walter Herzog

Es mutet eigenartig an, wenn man, wie kürzlich in einer Berner Tageszeitung, von einem Lehrerberater lesen kann, er "... bewundere alle, die ein Leben lang Lehrkraft bleiben können ..." (Stellen-Bund vom 20. April 2002, p. 1). Eine solche Aussage passt zwar in das Bild, das in jüngster Zeit in den Medien von einer hoffnungslos überforderten und ausgebrannten Lehrerschaft gezeichnet wird, spottet aber jeder Beschreibung der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern Hohn. Es zeugt auch nicht von einer hohen Professionalität der Lehrerberatung, wenn einer ihrer Exponenten das Überleben im Lehrerberuf ins Heroische stilisiert. Wenn besagter Lehrerberater weiter zu sagen weiss, *er* würde es nicht schaffen, ohne auszubrennen ein Leben lang Lehrer zu sein, dann fragt man sich betreten, wie es wohl in seinen Beratungen zugehen mag. Wäre es nicht Aufgabe von Lehrerberatung und Lehrerfortbildung, wie man anderswo lesen kann, die Verweildauer im Lehrerberuf zu erhöhen (vgl. Landert 2000, p. 376)? Wenn tatsächlich zutreffen sollte, dass immer mehr Lehrkräfte ihren Beruf vorzeitig verlassen und Verantwortliche der Lehrerbildung dabei nichts Ungewöhnliches sehen, dann wäre dies ein Armutszeugnis für die Qualität von Beratung und Fortbildung.

---

* Referat anlässlich der Eröffnung des Kongresses "lefo konkret. Perspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung" am 2. Mai 2002 in Bern.

Nun stehe ich nicht hier, um anzuklagen. Meines Erachtens wissen wir auch viel zu wenig über die Leistungen und Wirkungen der Lehrerfortbildung als dass wir uns leichtfertig ein Urteil anmassen sollten. Was die Lehrerfortbildung allerdings braucht, ist eine Orientierung in einem Berufsfeld, das sich immer schneller zu verändern scheint und in dem sich immer wieder neue Widersprüche auftun. Sie braucht ein stabiles Selbstverständnis, um nicht in Überidentifikation mit individuellen Berufsschicksalen zu falschen Positionen verleitet zu werden.

Ich möchte im folgenden zeigen, wie eine solche Orientierung aussehen könnte. Am Anfang meiner Ausführungen steht die Analyse einer neuen Widersprüchlichkeit im Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern, die mich die Frage stellen lässt, zu wessen Nutzen wir Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung betreiben. In einem zweiten Schritt werde ich mich den Besonderheiten der Lehrerprofessionalität zuwenden, um dann abschliessend der Lehrerfortbildung eine strategische Orientierung zu empfehlen.

1 Individualismus versus Kollektivismus

Vom Lehrerberuf wissen wir spätestens seit den rollentheoretischen Analysen in den 1970er Jahren, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in einem widersprüchlichen Erwartungsfeld bewegen (vgl. z.B. Combe 1971; Musgrove & Taylor 1969; Reinhardt 1978; Wilson 1971). Rollenkonflikte sind geradezu strukturell in das Berufsfeld von Lehrkräften eingelassen. Wie in einem Minenfeld müssen Lehrpersonen aufpassen, wo sie hintreten und wie sie auftreten. Widersprüche bestehen zwischen dem Auftrag der Bildung und Sozialisation auf der einen

Seite und der Notwendigkeit von Selektion und Allokation auf der anderen Seite. Widersprüche bestehen auch zwischen der Förderung des Individuums und der Unterrichtung einer Klasse. Und Widersprüche bestehen zwischen dem Fokus auf die Gegenwart der Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler und dem Auftrag, die Kinder und Jugendlichen für die Zukunft, d.h. auf den 'Ernst des Lebens' vorzubereiten.

(1) Zur Zeit macht sich eine neue oder zumindest neu artikulierte Widersprüchlichkeit bemerkbar. Ich nenne sie *Individualismus versus Kollektivismus*. Die beiden Pole dieses Gegensatzes sind nicht wirklich neu. Insbesondere der Individualismus gehört geradezu essentiell zum pädagogischen Denken. Die Erziehung sei eine "Wohlthäterin der Einzelnen", heisst es bei Herbart (1964, p. 77). Ebenso glaubte Rousseau, die pädagogische Aufgabe lasse eigentlich nur einen einzigen Zögling zu. Emil und *nur* Emil füllt die Agenda des Erziehers, wie ihn Rousseau (1975) gezeichnet hat. Am hohen Individualismus hält das pädagogische Denken bis auf den heutigen Tag fest. Pädagogik und Didaktik, wo sie mit theoretischen Ambitionen auftreten, sehen die Welt durch die Brille des Partikularen. Im Namen des Individuums wird die Schule kritisiert, so von Ellen Key, die glaubte, die Humanität werde erst dann Einzug in die Schulen halten, "... wenn die Schüler nicht mehr als Klasse betrachtet werden, sondern jeder für sich" (Key 1921, p. 237). Eine humane Schule, so sagt man gerade heute wieder, sei eine Schule, die den Schülerinnen und Schülern *als Individuen* gerecht wird.

Das mutet insofern paradox an, als der Individualisierung der *Gesellschaft* eher mit Skepsis begegnet wird. Zeitgleich mit der Lancierung der Individualisierungsthese durch den Soziologen Ulrich Beck (1986) hat sich eine Gesell-

schaftskritik formiert, die auf Tradition und gemeinsame Werte setzt. Der *Kommunitarismus* attackiert den Individualismus der Gesellschaft und insistiert auf der Notwendigkeit *gemeinschaftlicher* Orientierungen (vgl. Honneth 1995). Nicht die postkonventionelle Moral des Kohlbergschen Einzelindividuums, sondern die kollektiven Tugenden einer aristotelischen Pflichtethik garantieren, so wird uns gesagt, den Zusammenhalt einer Gesellschaft.

Von dieser sozialphilosophischen Skepsis zeigen sich Pädagogik und Didaktik wenig beeindruckt. Anders als die Individualisierung der *Gesellschaft* gilt die Individualisierung des *Unterrichts* unumstritten als positiver Wert. Die neuen Lehr- und Lernformen gelten deshalb als besser, weil sie dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin gerecht werden, während sich die alten Lehrformen – paradigmatisch verkörpert im Schreckensbild des Frontalunterrichts – an die Klasse als einer anonymen Masse richten. Der individualisierenden Didaktik wird durch psychologische Theorien unter die Arme gegriffen, die das selbständige und eigenständige Lernen postulieren (vgl. Friedrich & Mandl 1997; Schiefele & Pekrun 1996; Simons 1992). Der autonome Lerner ist zum Helden des modernen Unterrichts avanciert.[1] Das grosse Wort vom 'Wandel der Lernkultur' wird bemüht, um auf den Paradigmenwechsel von der Belehrung zur Anleitung von Lernprozessen aufmerksam zu machen (vgl. Arnold & Schüssler 1998; Weinert 1997). Die Lehrkräfte sollen sich nicht mehr als Instruktoren verstehen. Nicht mehr das Lehren ist ihr Geschäft, sondern das Coaching von Lernhandlungen und das Arrangieren von Lernsituationen (vgl. z.B. Terhart

---

[1] Bezeichnenderweise wird die heutige Schule ein "Haus des Lernens" genannt und nicht etwa ein "Haus des Lehrens".

2000, p. 14f., 47f.). Massstab des Lehrerhandelns ist der Respekt vor der Autonomie der Schülerinnen und Schüler, die Förderung des selbstgesteuerten Lernens und die Bereitschaft, eine Vielfalt von Lernwegen zuzulassen. Auch Computer und Internet werden nicht zuletzt deshalb begrüsst, weil sie das pädagogische Gebot der Förderung des Individuums erfüllen lassen.

Die Zunahme an Individualismus im Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich auch anhand der drastisch zurückgehenden Remotionen. Schülerinnen und Schüler werden kaum mehr zurückversetzt oder zur Repetition einer Klasse angehalten. Die Tatsache, dass auch das schweizerische Bildungssystem – wie dasjenige der umliegenden Länder – in den letzten Jahren im Sekundär- und Tertiärbereich eine Expansion erfahren hat[2], zeigt des weiteren, dass die Schule weniger selektiv geworden ist und mehr Individualität verkraften kann. Die anhaltende Forderung nach Integration von Lernschwachen, Verhaltensauffälligen, Behinderten, Hochbegabten und Fremdsprachigen sowie die stärkere Differenzierung des Unterrichts nach dem Geschlecht tragen das Ihre dazu bei, dass die Schule mehr Heterogenität verträgt, d.h. mehr individuelle Eigenart.

Ein Zugewinn an Individualität bedeutet auch die Fächerwahl an den Gymnasien. Das neue Maturitätsanerkennungsreglement lässt Freiheiten zu, die zu persönlichen Lernprofilen führen. Was gelernt wird, hängt in einem durchaus merkbaren Ausmass vermehrt von der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler ab. Die Idee eines für alle verbindlichen Bildungskanons verliert an Bedeutung und wird verdrängt von einer Bildungsvorstellung, die sich an

---

[2] Die Quoten der Maturandinnen und Maturanden sowie der Studierenden steigen trotz rückläufiger Geburtenzahlen seit den 1960er Jahren fast ununterbrochen an.

"Bedürfnissen" und individueller "Nachfrage" orientiert. Der *homo educandus* gleicht sich dem *homo oeconomicus* an; der pädagogische Individualismus rückt in die Nähe des ökonomischen Individualismus. Der Markt hat sich in die Schulen eingeschlichen.

(2) Das Stichwort "Markt" führt mich zur Gegenseite des Widerspruchs. Dem Individualismus auf der *Unterrichtsebene* ist in jüngster Zeit auf der *Schulebene* eine eigenartige Antitendenz zugewachsen. Während die Individualisierung im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler begrüsst wird, ist es mittlerweilen guter Stil, die Lehrkräfte als "Einzelkämpfer" zu attackieren und der Schule als Institution Fragmentierung vorzuwerfen. Strittmatter mockiert sich über den "hohen Individualismus" (Strittmatter 1996a, p. 19) der Lehrerinnen und Lehrer, unterschiebt ihnen eine Zwangssozialisation zum Einzelkämpfertum (Strittmatter 1992, p. 7) und diffamiert sie als "pädagogische Einzelkünstler" (Strittmatter 1996b, p. 20). Andere kritisieren, die wabenförmige Struktur der Schule würde einer modernen Organisation nicht mehr genügen. Im Blickfeld der Schulentwickler, Organisationsberaterinnen und Qualitätssicherer erscheint die Schule als ein institutioneller Anachronismus, da ihr eine Betriebsmentalität fehlt. Während ein richtiges Wirtschaftsunternehmen schon an seinem *Logo* als unverwechselbare Einheit erkennbar sei, fehle der einzelnen Schule die *corporate identity*, die ihr im Kampf um das *benchmarking* allererst Profil geben könne. Wobei allerdings nicht immer klar ist, ob die Anomalie auf Seiten der Wirklichkeit oder auf Seiten der Analyse der Wirklichkeit liegt: Ist die Schule tatsächlich ein organisatorisches Monstrum? Oder sind nicht eher die Organisa-

tionstheorien monströs, weil sie der Organisationsform Schule noch immer nicht gewachsen sind?[3]

Klar ist, dass *diese* Art von Schulkritik, die sich nicht für *mehr*, sondern für *weniger* Individualismus ausspricht, ihre Argumente nicht von 'unten', in edler Stellvertretung der Schülerinnen und Schüler, bezieht, sondern von 'oben', in oft unkritischer Übernahme politischer Vorgaben. Das schöne Wort von der "Teilautonomie" der Schule verdeckt, dass wir es nur bedingt mit einem reformpädagogischen Anliegen zu tun haben, sondern weit mehr mit einer Variante von *new public management* (vgl. Forneck 1997; Herrmann 1996). Die schulische "Teilautonomie" ist kein Geschenk des Staates, sondern eine neue Form von politischer Kontrolle, die das bisherige System der bürokratischen Schulverwaltung ablösen soll. Dies zweifellos mit guten ökonomischen Gründen. Denn nicht nur die Finanznöte der Kantone zwingen zu neuen Formen der bildungspolitischen Steuerung. Auch die sich seit langem abzeichnenden Verwerfungen im Gefüge der Altersschichtung unserer Gesellschaft, sprich: Rückgang der Geburten und Zunahme der Betagten, stellen die öffentliche Hand vor ein delikates Verteilungsproblem, das dem Bildungswesen ein Umdenken aufnötigt (vgl. Herzog 2002). Indem man die rauhen Winde des Marktes über die zarte Bildungslandschaft streifen lässt, glaubt man, die Mittel effizienter einsetzen zu können, ohne an Qualität einbüssen zu müssen.

Deshalb ist in jüngster Zeit so viel von *Qualität* die Rede. Qualität ist ein *Wettbewerbskriterium* (vgl. Oelkers 2001, p. 147). Sie muss entwickelt, gesichert

---

[3] In Anlehnung an ein Diktum von Herrmann, könnte man formulieren, nicht die Organisationstheorien seien eine Herausforderung der Schule, sondern die Schule stelle eine Herausforderung für die Organisationstheorien dar – ähnlich wie sie eine Herausforderung für das *new public management* bildet (vgl. Herrmann 1996).

und verbessert werden, nicht weil sie bisher schlecht gewesen wäre, sondern weil der Staat seiner Kontrollfunktion anders nicht mehr nachkommen kann. Qualitätssysteme sind Steuerungsinstrumente, die einer Institution einen Stempel aufdrücken, wie das Beispiel der ISO-Zertifizierung zeigen kann. Der Stempel soll dem Geldgeber garantieren, dass er seine Mittel effizient einsetzt.

Wiederum ist es offensichtlich der Markt, der die Schulen erreicht – dieses Mal aber nicht in Form eines nachfrageorientierten Umgangs mit der Schülerschaft, sondern in Form einer Konkurrenz der Einzelschulen um die knapper werdenden Ressourcen der öffentlichen Hand.

In erstaunlicher Gegenläufigkeit zu den Entwicklungen im Bereich des Unterrichts werden auf der organisatorischen Ebene der Schule *kollektivistische* Werte eingeklagt. Indem die Schule zur pädagogischen Handlungseinheit erklärt wird (vgl. Fend 1986), sieht sie sich im Kampf um die staatlichen Beiträge gezwungen, ein Kollektiv zu bilden. Von der Logik des Marktes zur Autonomie genötigt, muss sich die einzelne Schule *Einheit* verpassen: eine ideelle Einheit, eine Kooperationseinheit, eine Entwicklungseinheit, eine Führungseinheit etc. (vgl. Landwehr 1994, p. 12f.). Die Schaffung von Schulen als "pädagogischen Einheiten", so wird uns gesagt, werde nur gelingen, wenn sich die Betriebseinheit Schule über die Administration hinaus ein kohärentes Profil gebe. Die Schule wird zum *Kollektivsingular* erklärt, um mit einem *psychologischen* Vokabular bedient zu werden – als ob Organisationen *lernen* könnten, als ob sie sich *entwickeln* könnten, als ob sie *Bedürfnisse* hätten, als ob sie über *Fähigkeiten* verfügen würden, als ob sie *Organismen* wären, die sich *selber*

organisieren und reflektieren können etc.[4] Plötzlich sind nicht mehr nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Schulen autonome Lernsubjekte. Die neuen Lerntheorien scheinen nicht nur für die Ebene des Unterrichts, sondern auch für die organisatorische Ebene der Schule Gültigkeit zu haben. Die Schule erscheint als *autopoietisches System*, das sich selber Ziele setzt, sich selber evaluiert und sich unentwegt selber verbessert.

Da allerdings fraglich ist, ob soziale Systeme tatsächlich nach dem Prinzip der Autopoiese funktionieren, muss mit Begriffen nachgeholfen werden, die uns *glauben* machen, aus Schulen liessen sich autonome Einheiten machen. Ätherische Grössen wie Schulatmosphäre, Schulklima, Schulkultur und Schulethos dienen dazu, um die notorischen Einzelkämpfer einzuschüchtern und von der Notwendigkeit der Schulentwicklung zu überzeugen. Tatsächlich fokussieren die Instrumente zur Schulentwicklung zum grossen Teil die organisatorische Ebene der Schule. In den Blick genommen werden Teambildung beim Kollegium, Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern und Behörden, Vernetzung der Schulstufen, Förderung klassenübergreifender Projekte, Initiierung schulhausübergreifender Veranstaltungen, Aufbau eines kollegialen Coaching etc. Ziel ist – wie es bei Schönig heisst – "... die vollentwickelte Schule, die ihre Entwick-

---

[4] Es ist mittlerweile gang und gäbe, in bezug auf Schulen von "Organisations-Lernen" (Rolff 1993) bzw. "organisationalem Lernen" (Schönig 1993), "Organisationsentwicklung" bzw. "Schulentwicklung" (Landwehr 1993), "Selbstorganisation" (Rolff 1993), "Selbstregulation" (ebd., p. 136, passim), "Selbstentwicklung" (ebd., p. 159ff.; Schönig 1993, p. 259), "Selbst-Evaluation" (Rolff 1993, p. 142), "Selbsterneuerung" (ebd., p. 153), "Selbstverantwortung" (ebd., p. 201), "Veränderungsbedürfnissen" (Schönig 1993, p. 249) etc. zu reden. Schulen haben "Entwicklungsaufgaben" (Rolff 1993, p. 165) und sind in der Lage, Probleme zu lösen (ebd., p. 141), Fähigkeiten zu erwerben (Schönig 1993, p. 251, 253), sich selber zu reflektieren (ebd.) und sich permanent selbst zu erneuern (Landwehr 1993, p. 13ff.; Rolff 1993, p. 201). Sie werden "Organismen" (Kemm 1993) und "lernende Organismen" (Strittmatter 1990, p. 177) genannt. Etc.

lungsprobleme selber lösen kann" (Schönig 1993, p. 252). Die "Einzelkämpferschule" (Landwehr 1994) wird von der "Problemlöse-Schule" (Rolff 1993, p. 141) abgelöst, die als "Sich-selbst-erneuernde Schule" auf allen Ebenen "teamartige Kooperation" praktiziert (vgl. Schönig 1993, p. 252).

Diesem Ziel sind die meisten der zur Zeit ins Kraut schiessenden Qualitätssysteme verpflichtet (vgl. Gonon, Hügli, Landwehr, Ricka & Steiner 1999).[5] Nicht nur sollen die einzelnen Schulen ein Leitbild und eine Schulleitung haben. Die Schulleitung soll auch "Leadership" verkörpern. Die Schule selber soll über alles Erdenkliche ein "Konzept" entwickeln, "kundenfreundlich" sein, ihre Aufgaben "effizient" und auf einem "hohen Qualitätsniveau" erledigen, auf dass sich alle mit ihr "identifizieren" können. Die Kommunikation im Kollegium ist "offen, tolerant, verständnisvoll", damit sich nicht nur die "Lehrpersonen und die übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter" der Schule, sondern auch die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen können.

Wo nicht mit organischen Metaphern nachgeholfen wird und die Schule nicht zum lernbeflissenen Kollektivsingular erklärt wird, da tut der *Kulturbegriff* das Seine, damit die Schule als Einheit erscheint. Tatsächlich verdankt sich die erstaunliche Karriere des Kulturbegriffs in der neueren Pädagogik ebenfalls kollektivistischen Idealen (vgl. Herzog 1999, 2001a). Was als Schulkultur, Teamkultur, Kooperationskultur, Lernkultur etc. daherkommt, ist durchweg eine (neue) *Monokultur*. Während auf der didaktischen Ebene interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Integration von Minderheiten und ganz all-

---

[5] Die folgenden Zitate sind dem "Basisinstrument zur Schulevaluation Q2E" der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz entnommen.

gemein Akzeptanz von Differenz gefordert werden, soll die Einzelschule *monokulturell* sein. Jede Schule hat ihre eigene Kultur. Damit wird endgültig davon abgelenkt, dass wir es auf der Organisationsebene der Schule mit einem Kontrollprogramm zu tun haben.

Da auch die blühendste Metaphorik Schulen nicht in autopoietische Systeme verwandeln kann, bedürfen sie, wollen sie der eliminativen Logik des Markts gewachsen sein, einer starken und effizienten *Führung*.[6] Sie müssen schnell reagieren und sich umgehend anpassen, ihre Strategie rasch ändern und sich zügig umstrukturieren können. Sie bedürfen eines mit grosser Entscheidungskompetenz und ansehnlicher Macht ausgestatteten Managements. Die in den Qualitätssystemen so deutlich betonten Feedbackschleifen, die von den Schulen verlangen, die Qualität ihres Outputs bzw. Outcomes systematisch zu überprüfen, erfordern eine hierarchische Leitungsstruktur. Nur so kann effizient auf schlechte Qualität oder sinkende Nachfrage reagiert werden.[7] Wenn die ganze Übung mit *new public management* kein Sandkastenspiel sein soll, dann steht uns auf der Ebene der Einzelschulen ein Kollektivierungsschub bevor, der die Lehrkräfte aufschrecken muss.

---

[6] Oder man erklärt in guter Pädagogenmanier die Autopoiese zum *Erziehungsziel*: Die Schulen "... müssen [!] die Fähigkeit [!] zur Selbstorganisation erst lernen [!] und sie mit einem Verantwortungsbewusstsein [!] für die Entwicklung der ganzen Schule verbinden" (Rolff 1993, p. 201). Die Schule soll zuerst einmal lernen, ein autonomer Lerner zu sein!

[7] Ich halte es für naiv zu glauben, die Einzelschulen liessen sich von charismatischen Schulleitungen, die über "Persönlichkeit" oder "Leadership" verfügen, zu Kollektiven zusammenschweissen (vgl. z.B. Dubs 2001). "Persönlichkeit" und "Leadership" sind ebenso ätherische Grössen wie Schulklima und Schulethos. Faktisch werden sich die einzelnen Schulen nur dann in einer marktförmigen Aussenwelt behaupten können, wenn sie eine starke formelle Führungsmacht aufweisen.

(3) Wie immer, wenn schulische Widersprüche aufgedeckt werden, stecken die Lehrkräfte im *Clinch*. Auf der einen Seite sehen sie sich dem Druck der sich individualisierenden Gesellschaft ausgesetzt: Bei ihrer Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sollen sie diese vermehrt als Individuen respektieren. Wobei auch den Eltern mehr Einfluss eingeräumt wird, insbesondere bei den Übertrittsverfahren. Auf der anderen Seite wirkt der politische Druck, der die Schule in die "Teilautonomie" zwingt und die Lehrerinnen und Lehrer einer Kollektivierung unterwirft, die durch den Kampf um die knapper werdenden öffentlichen Gelder ausgelöst wird. Zwischen den sich selbst organisierenden Schülerinnen und Schülern und der sich selbst organisierenden Schule werden die Lehrkräfte zum Störfall, zur systemischen Irrationalität, unter der sie Gefahr laufen, ihre *eigene* Autonomie zu verlieren.

Zu wessen Nutzen bilden wir angesichts des Widerspruchs zwischen Individualisierung und Kollektivierung der heutigen Schule die Lehrkräfte aus und fort? Zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler? Niemand wird diese Frage mit Nein beantworten wollen. Zum Nutzen der Schule? Auch auf diese Frage werden wir nicht mit Nein antworten wollen. Denn vieles, was in jüngster Zeit von Schulentwicklerinnen, Schulevaluatoren und Qualitätssicherern postuliert wird, ist nicht einfach falsch. Auch wenn man sich über die Validität gewisser Kriterien für 'gute' Schulen streiten kann[8], bleibt unbestritten, dass eine Schule mit

---

[8] Viele der Kriterien 'guter' Schulen liegen bezeichnenderweise auf der Organisationsebene (vgl. Kleinschmidt 1994, p. 5), was dann umgekehrt auch für 'schlechte' Schulen gilt (vgl. ebd., p. 6f.). Dabei sollte nicht übersehen werden, dass sich die pädagogische Qualität einer Schule nur bedingt auf der Organisationsebene entscheidet. Die neuere Forschung lässt zumindest Zweifel aufkommen, ob die Hektik auf der Ebene der Einzelschule tatsächlich berechtigt ist, sofern wir nicht nach politischen, sondern nach *pädagogischen* Kriterien urteilen. Markt und Bildung lassen sich nur beschränkt zur Deckung bringen. Wichtiger als die 'gute' Schule ist und bleibt die 'gute' Lehrkraft (vgl. Ditton 2000, p. 84ff.; Fend 2000, p. 62ff.).

einem pädagogischen Profil einer profillosen Schule vorzuziehen ist. Angesichts der komplexen Anforderungen an heutige Schulen macht es auch immer weniger Sinn, die Lehrerinnen und Lehrer zu 'Allroundern' auszubilden. Nicht länger der einzelne muss alles können, sondern die Schule soll im Zusammenwirken der unterschiedlichen Kompetenzen der Lehrkräfte ihre Aufgabe *insgesamt* erfüllen.

Es ist daher nicht falsch, den Erwartungen von 'unten' und von 'oben' gerecht zu werden und in der Fortbildung von Lehrkräften Formen individualisierenden Unterrichts und Methoden der Schulentwicklung anzubieten. Aber kann man sich damit begnügen? Wie sehr auch immer die Uneigennützigkeit zum pädagogischen Credo gehören mag, in psychologischer Hinsicht ist ein Leben, das ausschliesslich für andere geführt wird, heissen diese anderen nun Schüler oder Kollegen, unerträglich. Auch das Gebot der Nächstenliebe zeigt, dass man sich anderen nur soweit zuwenden kann, wie man auch sich selber gibt, was einem zusteht. Wer sich selber keine Sorge trägt, ist auch nicht in der Lage, den Ansprüchen der anderen gerecht zu werden. Psychohygiene *und* Ethik fordern daher, dass wir die Frage "Zu wessen Nutzen?" *auch zum Vorteil der Lehrerinnen und Lehrer* beantworten.

Die Lehrerinnen und Lehrer dürfen nicht einfach den Erwartungen von 'unten' und von 'oben' ausgesetzt werden. Auch *ihre* Autonomie steht zur Diskussion, nicht nur diejenige der Schüler und diejenige der Schule. Gerade angesichts der Widersprüchlichkeit des Berufsfeldes Schule sind die Lehrer*grund*ausbildung *und* die Lehrer*fort*bildung aufgerufen, den Lehrkräften zu einem eigenen Standpunkt zu verhelfen. Ich möchte sogar postulieren, dass *nur* der Fokus auf die Lehrerinnen und Lehrer der Lehrerbildung eine Orientierung und einen

klaren Auftrag geben kann. Massstab der Lehrerbildung dürfen weder die *Individualisierung des Unterrichts* noch die *Kollektivierung der Schule* sein, Massstab muss die *Professionalisierung der Lehrkräfte* sein!

Damit wende ich mich selbstverständlich nicht gegen neue Lehr- und Lernformen, auch nicht gegen Schulentwicklung. Ich sage nur, dass wir ein Brennglas brauchen, um solche Forderungen beurteilen und in ihrer (relativen) Bedeutung akzeptieren zu können. Dieses Brennglas ist die Lehrerprofessionalität.[9] Ohne Rückbindung der Individualisierung des Unterrichts und der Kollektivierung der Schule an die Professionalisierung der Lehrkräfte werden die letzteren zu den Verlierern der aktuellen Reformen im Bildungswesen gehören.

2 Pädagogische Professionalität

Wenn wir also die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zum Massstab der Beurteilung des Nutzens der Lehrerfortbildung erklären, dann sind wir darauf angewiesen, einen klaren Begriff von dieser Professionalität zu haben. Pädagogische Professionalität zeichnet sich im Vergleich zu den klassischen Professionen durch einige Besonderheiten aus, die ich im folgenden kurz herausarbeiten möchte.[10]

---

[9] Dass dies selbst Rolff nicht ganz entgangen ist, zeigt die aufschlussreiche Bemerkung: "Volle Professionalisierung ist ... Voraussetzung für Selbstorganisation" (Rolff 1993, p. 190). Die Schule wird also nicht dadurch autopoietisch, dass sie lernt, autonom zu sein, sondern indem den Lehrkräften Autonomie gewährt wird!

[10] Genausowenig wie Schulen einer x-beliebigen Organisation gleichgesetzt werden können, kann die Lehrerprofession mit einer x-beliebigen Profession identifiziert werden. Wie Schulen eine besondere Form von Organisation verkörpern, gehören Lehrkräfte einer besonderen Form von Profession an.

(1) Eine *erste* Besonderheit pädagogischer Professionalität liegt im *intermediären Charakter* von Erziehung und Unterricht. Erziehung und Unterricht finden in einem Zwischen statt, das in grober Annäherung zwischen Familie und Gesellschaft liegt. Auch hier stossen wir auf eine Widersprüchlichkeit des Berufsfeldes von Lehrkräften. Im Unterschied zum vorhin erörterten Widerspruch zwischen Individualisierung und Kollektivierung ist es aber ein Widerspruch, der nicht antinomischen oder gar aporetischen Charakter hat, sondern durch die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer *aufgelöst* werden soll. Am Ende der Schulzeit soll der Übergang von der Familie zur Gesellschaft vollzogen sein. Insofern hat der Erzieher, wie es bei Wilhelm Flitner heisst, "... eine eigentümliche Stellung zwischen den Zeiten und Generationen einerseits, zwischen dem objektiven Gehalt und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits" (Flitner 1980, p. 115). Tatsächlich finden die pädagogischen Vermittlungsleistungen nicht nur zwischen Familie und Gesellschaft statt, sondern auch zwischen den Generationen, zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen Natur und Kultur, zwischen Person und Institution etc. Das Vorbild des Lehrers ist so gesehen Hermes, der antike *go-between* zwischen den Göttern und den Menschen. Pädagoginnen und Pädagogen sind Hermeneuten, die Botschaften überbringen, damit die Welt trotz der biologisch unausweichlichen Zyklizität von Leben und Tod nicht ihre Fassung verliert.

In der Vermittlung unterscheiden sich die Lehrberufe von den handwerklichen und technischen Berufen. Denn pädagogisch geht es nicht darum, eine *Sache* zu verändern (wie in der Werkstatt eines Schlossers oder in der Montagehalle eines Konstrukteurs), vielmehr muss die Sache einer *Person* vermittelt werden, mit der *nicht* nach sachlogischen Kriterien umgegangen werden kann. Technologien

bilden *zweistellige* Relationen, während Erziehung und Unterricht von *dreistelliger* Art sind (vgl. Stichweh 1994, p. 374f.).

(2) Insofern das Pädagogische *strukturell* auf Vermittlung angelegt ist, kann man die Lehrerberufe 'vermittelnde Professionen' nennen (vgl. Kade 1997; Stichweh 1994, p. 320ff.).[11] In der Vermittlung liegt denn auch ein Abgrenzungskriterium pädagogischer Professionalität gegenüber den klassischen Professionen. Damit komme ich zu einer *zweiten* Besonderheit pädagogischer Professionalität. Es gehört zur Eigenart erzieherischer und unterrichtlicher Handlungen, dass sie ihre *Selbstauflösung* zum Ziel haben. Das 'pädagogische Verhältnis' "... strebt ... dahin, sich überflüssig zu machen" (Nohl 1961, p. 137). Das tun zwar auch das ärztliche und das anwaltliche Verhältnis, aber sie tun es auf andere Art. Denn zur Auflösung des *pädagogischen* Verhältnisses gehört wesentlich, dass es sich in *Symmetrie* auflöst. "Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird, ... [d.h.] der älteren Generation gleichsteht" (ebd., p. 132). Das gilt in diesem Masse nicht für die klassischen Professionen. Es ist *nicht* Aufgabe des Arztes, Anwalts oder Architekten, den Patienten, Klienten oder Kunden zum gleichgestellten Partner zu machen. Da sie keinen Bildungsauftrag

---

[11] Der Begriff wird bei Stichweh etwas anders verwendet, nämlich zur Bezeichnung von Professionen, die den klassischen Professionen zudienen (wie die Apotheker den Ärzten). Meine Verwendung des Begriffs entspricht eher derjenigen bei Kade: "'Vermittlung' bezeichnet das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll, und zwar der Vermittlung von gesellschaftlichen Teilbereichen ebenso wie von Individuum und Gesellschaft. Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis unmittelbar geschehen soll" (Kade 1997, p. 35f.). Wobei der Begriff des Wissens weit genug zu fassen wäre, so dass auch Normen und Wert dazu gehören würden.

haben, können sie *stellvertretend* agieren.[12] Sie setzen ihr Wissen *zugunsten* des Klienten ein, haben aber keine Verpflichtung, ihr Wissen weiterzugeben. Es ist aber die deklarierte Aufgabe eines Lehrers oder einer Lehrerin, das Wissen, über das er oder sie verfügt, den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen. Keine andere Profession steht vor dieser Aufgabe. Auch die Psychotherapie ist mit der Berufsarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen nicht vergleichbar, weil ihr die *sachliche* Komponente fehlt, d.h die ausserpersonalen Inhalte, die es in der pädagogischen Situation zu vermitteln gilt.[13]

Sobald wir anerkennen, dass in der *Vermittlung* das Kernmoment pädagogischer Professionalität liegt, gewinnt der Begriff der *Subjektivität* an Bedeutung. Weder unsere Beziehung zu anderen noch unser Verhältnis zu uns selbst können mit dem Instrumentarium der zweckrationalen Vernunft adäquat begriffen werden (vgl. Herzog 2001b). Es ist zwar möglich, den Begriff der *Wissenschaft* so zu fassen, dass die Subjektivität darin nicht vorkommt[14], doch sobald wir den Raum der Wissenschaft verlassen – und das müssen wir, wenn wir praktisch

---

[12] Wo die pädagogische Professionalität über den Begriff der Stellvertretung erläutert wird, ist daher Skepsis angesagt. Oevermann behauptet, in der "stellvertretenden Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler" bzw. in der "stellvertretende[n] Deutung der objektiven [!] Bedeutung des Schülerhandelns", d.h. in der "stellvertretenden Deutung von latenten Motiven, Wünschen und Phantasien ..., wie sie sich in der objektiven [!] Sinnstruktur der pädagogischen Interaktion mit dem Lehrer ..." verkörpere, liege der Kern der pädagogischen Tätigkeit (Oevermann 1996, p. 156ff. – Hervorhebungen weggelassen). Das ist eine vollkommen unzureichende Analyse der Spezifität pädagogischer Professionalität. Der Begriff der Stellvertretung verwischt eher das genuin Pädagogische, als dass er es aufdecken würde.

[13] Dafür steht in der didaktischen Literatur das "didaktische Dreieck", das ganz klar *kein* Dual von Lehrer und Schüler markiert, sondern eine dreistellige Relation. Der Begriff der Vermittlung unterstellt, dass dies für jede pädagogische Situation gilt, weshalb das Konzept des "pädagogischen Verhältnisses" die Strukturbedingungen pädagogischer Berufsarbeit grundsätzlich falsch wiedergibt.

[14] So beansprucht beispielsweise Popper, eine "Erkenntnistheorie ohne erkennendes Subjekt" entwickelt zu haben (vgl. Popper 1974, p. 123ff.).

handeln wollen –, kommen wir ohne die Subjektivität des Handelnden nicht aus. Wobei die Subjektivität in Formen *technischer* Professionalität von beschränktem Einfluss sein mag[15], in Formen *pädagogischer* Professionalität ist sie jedoch von konstitutiver Bedeutung.

(3) Die Einsicht in die Unverzichtbarkeit der Subjektivität als Kriterium pädagogischer Professionalität lässt sich vertiefen, wenn wir noch etwas präzisieren, was wir unter Vermittlung verstehen. Ich komme damit zu einer *dritten* Besonderheit pädagogischer Professionalität. Die pädagogischen Vermittlungsleistungen finden im Normalfall *in situ* statt. Sie werden in *situativer Gemeinschaft* mit dem oder den Adressaten des pädagogischen Handelns realisiert. Ihr Zentrum bilden m.a.W. *Face-to-face-Interaktionen* (vgl. Koring 1992, p. 94), die die körperliche Anwesenheit der Erziehenden und Edukanden voraussetzen. Dem pädagogischen Arrangement kommt damit unvermeidlicherweise ein *persönliches* Moment zu, das bei anderen Vermittlungsformen (wie Fernsehen, Radio, Internet u.a.) fehlt. "Professionelle pädagogische Praxis profiliert sich ... als eine besondere Form *direkter zentrierter Interaktion* einschliesslich den dafür charakteristischen Regeln und Bedingungen der *Kopräsenz*" (Kade & Lüders 1996, p. 912).

Hier liegt denn auch eine klare Grenze von bildenden Interaktionen nicht nur gegenüber herstellenden Verhältnissen, sondern auch gegenüber den klassischen Professionen. Den Kern der Bildungsarbeit bildet die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. "Anders als in der herstellenden Industrie sind in Bil-

---

[15] Wenn wir von der Kreativität absehen, die bei Ingenieuren und Architekten durchaus eine wichtige Rolle spielt. Und wenn wir von der Intuition absehen, die wohl bei allen Professionen unverzichtbar ist.

dungskontexten sowohl die Produzenten (Lehrende) wie die Kunden (Studierende) *beide* Teile des Produktionsprozesses. Dadurch wird dieser Prozess individuell und personal von den Charakteristika sowohl der Produzenten wie der Konsumenten abhängig" (Harvey & Green 2000, p. 26). Dementsprechend erweist sich die marktwirtschaftliche Terminologie im Falle von Bildungsprozessen grundsätzlich als unangemessen. Die Gestaltung von pädagogischen Situationen entzieht sich "... zwar nicht einer evaluierenden Wirkungsanalyse, wohl aber einer *instrumentellen* Beherrschbarkeit, einer *technischen* Zielerreichungssicherheit und damit streng genommen einer effektivität- und effizienzorientierten Kosten-Nutzen-Rechnung" (Herrmann 1996, p. 320). Der Lernende ist nie bloss Kunde des Lehrenden, sondern an der Produktion von Output und Outcome der Schule mitbeteiligt. Ja, im Falle von Bildung fallen Produzent, Prozess und Produkt letztlich zusammen.

Wenn wir den Begriff der Vermittlung in diesem Sinne als sowohl situativ wie subjektiv gebundene Interaktion kopräsenter Individuen begreifen, dann wird eine zentrale Annahme der traditionellen Professionstheorie brüchig, nämlich die rein *technologische* Fundierung der Berufsarbeit. Wie Stichweh – durchaus in bezug auf die Professionen *generell* – bemerkt, hat das Wissen des Experten zwar oft wissenschaftlichen Status, ist aber "... dennoch in entscheidender Hinsicht insuffizient ...: der Tendenz nach gibt es eine *Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen* ..." (Stichweh 1994, p. 296). Das gilt insbesondere für die pädagogischen Professionen und nochmals im speziellen für die Lehrerinnen und Lehrer. Aufgrund ihrer sozialen Dynamik erzeugen Unterrichtssituationen eine Komplexität, die *prinzipiell* uneinholbar ist. Es ist buchstäblich ausgeschlossen, im Unterricht Kausalprozesse zu identifizieren, die

das Lehren mit vorwegnehmbarer Gewissheit mit dem Lernen verknüpfen liessen (vgl. Luhmann & Schorr 1979, p. 126 ff.). Die Erziehungswissenschaft wird aus prinzipiellen Gründen nie eine "technologische Wissenschaft" (Brezinka 1978, p. 60) sein können.

(4) Damit komme ich zu einem *vierten* Punkt, der vielleicht keine Besonderheit pädagogischer Professionalität bezeichnet, aber für deren Verständnis unverzichtbar ist. Technologisches Wissen ist synthetisches Wissen: Es sagt uns, wie wir vorgehen müssen, um etwas *herzustellen*. Doch wenn wir pädagogisch handeln, stellen wir nicht etwas her, sondern es uns steht in Form der Schülerinnen und Schüler eine bereits 'hergestellte' Wirklichkeit vor den Augen. Was wir brauchen, ist daher prinzipiell nicht synthetisches Wissen, sondern analytisches bzw. *diagnostisches* Wissen. Diagnostisches Wissen ist Wissen, das es erlaubt, im *Einzelfall* zu Urteilen zu gelangen. Und damit – mit Einzelfällen – haben es Lehrkräfte fast unentwegt zu tun. Zwar unterrichten sie im allgemeinen im Klassenverband, doch der gemeinsame Unterricht wird immer wieder von Ereignissen durchbrochen, die nur beschränkt vorhersehbar sind. Das hat mit der Situativität der pädagogischen Vermittlung zu tun. Situationen sind durch räumliche und zeitliche Indices spezifiziert, d.h. sie finden *hier* und *jetzt* statt. Darin unterscheiden sie sich von der raum-zeitlichen Dezentriertheit des wissenschaftlichen Wissens. Für die Vermittlungsarbeit von Lehrkräften ist dies ein entscheidender Punkt. Denn im Unterschied zum Stoffwissen, das sie weitergeben und das zumeist in wissenschaftlicher Form vorliegt, verlangt die Situativität der Vermittlungsarbeit die Respektierung der konkreten Umstände, unter denen Unterricht stattfindet. Dafür gibt es aber *kein* wissenschaftliches

Wissen, denn die Wissenschaft macht nicht konkrete, sondern *allgemeine* Aussagen.

(5) Ein weiteres kommt hinzu. Dies ist mein *fünfter* Punkt, der wiederum nicht so trennscharf ist wie die ersten drei, aber für die Bestimmung pädagogischer Professionalität ebenso wesentlich ist wie der zuvor genannte. Die Nutzung allgemeinen wissenschaftlichen Wissens setzt nämlich voraus, dass in der konkreten Situation *entschieden* werden kann, ob ein bestimmtes Wissen relevant ist oder nicht (vgl. Eckerle 1987). Als Beispiel formuliert: Sind die ungenügenden Leistungen einer Schülerin Ausdruck einer pubertären Krise, einer geschlechtsbedingten Voreingenommenheit der Leistungsattribution, Folge einer negativen Beeinflussung durch Peers, Auswirkung ungenügender sozialer Anregungen im Elternhaus, Zeichen eines Desinteresses am Fach oder ganz einfach Ausdruck einer unsäglichen Faulheit der Schülerin? Diese Frage kann *keine* Theorie beantworten. Sie kann nur von der Lehrperson selber beantwortet werden. *Sie* muss zwischen den konkurrierenden Erklärungsansätzen abwägen und entscheiden, welcher auf ihren Fall zutrifft. *Sie* muss erkennen können, welche Situation konkret vorliegt und welche wissenschaftlichen Erkenntnisse situativ zutreffen. Da es letztlich immer eine Vielzahl von Theorien gibt, die auf einen konkreten Fall passen[16], wird von der Lehrkraft letztlich *Unmögliches* erwartet. Nicht nur müsste sie die einschlägigen Theorien alle kennen, sie müsste auch fähig sein zu entscheiden, welche Theorie den aktuellen Fall am besten abzudecken vermag.

---

[16] Wie Popper meint, bleibt "... die Zahl der *möglicherweise* wahren Theorien ... unendlich zu jeder Zeit und nach noch so vielen entscheidenden Prüfungen" (Popper 1974, p. 27).

Daraus folgt, dass pädagogische Professionalität *nicht als Anwendung von wissenschaftlichem Wissen verstanden werden kann*. Erziehung und Unterricht ergeben sich nicht aus der Befolgung von Regeln, Prinzipien oder Gesetzen. Selbst Rezepte reichen nicht aus, um die pädagogische Berufsarbeit zu bestimmen. Pädagogisches Handeln beruht auf einer nicht eliminierbaren Sensibilität für *situative* Konstellationen. Die Unwägbarkeiten des Handelns erfordern Kompetenzen wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit, Ambiguitätstoleranz, Improvisationstalent und Gelassenheit (vgl. Bourdieu 1993, p. 147; Rabe-Kleberg 1996, p. 295; Stichweh 1994, p. 296). Diese Kompetenzen gehen nicht aus der Aneignung von wissenschaftlichem Wissen hervor, sondern setzen die *Einübung* in eine Praxis voraus.

3 Eine strategische Orientierung für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Überlegungen zur pädagogischen Professionalität zeigen, dass die Wissensbasis des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern weder in der technologischen Umformung von wissenschaftlichem Wissen noch überhaupt in der Wissenschaft *allein* liegt. In professionstheoretischer Hinsicht stellen Lehrerinnen und Lehrer gerade in bezug auf ihr Wissen einen Sonderfall dar. Dieser Sonderfall hat nichts mit einem Defizit ihrer "Berufswissenschaft" Pädagogik zu tun. Daran mag es zwar auch liegen. Doch selbst wenn die Erziehungswissenschaften bessere Leistungen erbringen würden, das Defizit wäre trotzdem nicht behebbar, da es *konstitutiver* Natur ist. Pädagogische Praxis ist durch pädagogische Wissenschaft *nicht determinierbar*. Die pädagogische Theorie

wird daher nie in der Lage sein, einen Wechsel auf die pädagogische Praxis auszustellen. Ein Handeln, das situations- und subjektabhängig ist, kann wissenschaftlich nur bedingt angeleitet werden.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsteht daraus ein *grundsätzliches Problem*. Lehrerin und Lehrer wird man nicht durch die noch so perfekte und lückenlose Aneignung eines standardisierten Wissenskorpus. Das gilt nicht zuletzt für das wissenschaftliche Wissen. Der Anspruch auf die 'Verwissenschaftlichung' der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der mit den laufenden Reformen in verschiedenen Kantonen der Schweiz verbunden ist, kann in der Grundausbildung aus prinzipiellen Gründen nicht eingelöst werden. Keine Lehrergrundausbildung, und versuche sie noch so sehr, 'praktisch' zu sein, wird angehende Lehrkräfte zu Expertinnen und Experten ausbilden können. Sie wird sie *nur* zu Novizinnen und Novizen machen können, die ihre Professionalität *erst noch erlangen müssen*. Darin liegt die Chance der Fortbildung!

Wenn ich dazu aufgerufen habe, die Lehrkräfte nicht im Clinch zwischen Individualisierung des Unterrichts und Kollektivierung der Schule sich selber zu überlassen, dann richtet sich dieses Plädoyer aufgrund der eben aufgeführten Besonderheiten pädagogischer Professionalität insbesondere an die Adresse der Lehrerinnen- und Lehrer*fortbildung*. Wie wir inzwischen aufgrund einer Reihe von Studien wissen, ist eine gute Grundausbildung zwar eine notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Berufskarriere als Lehrer. "Die volle Entfaltung professioneller Kompetenz, die erforderliche Spezialisierung, die kontinuierliche Erweiterung des Wissens, der notwendige Zugewinn an Erfahrung und Handlungssicherheit in der Auseinandersetzung mit wechselnden Handlungsfeldern vollziehen sich erst im Beruf selbst. Die Ausbil-

dung liefert für diese Entwicklung das Startkapital, dessen Ertrag sich im weiteren Verlauf ergeben muss" (Terhart 2000, p. 143).

Die Novizen-Experten-Forschung zeigt eindrücklich, wie sehr Expertise gerade im Lehrerberuf ein Ergebnis eines langen Prozesses ist (vgl. Berliner 1992; Bromme 1992; Dick 1994, p. 140ff.; Tochon & Munby 1993). Es wäre absurd, wollten die Institute der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung ihre Klientel zu Experten ausbilden. Das geht aufgrund der genannten Besonderheiten pädagogischer Professionalität *a priori* nicht. Expertise setzt 'Reifung' voraus, d.h. die Verarbeitung von Erfahrungen, aus denen man nicht automatisch lernt, sondern weil man sie angemessen zu reflektieren weiss. Das Wissen der Wissenschaft ist im Lehrerberuf *im nachhinein* gefragt – um zu verarbeiten, was man erfahren hat und was sonst unbegriffen im Gedächtnis eingelagert würde. Erfahrung hilft nicht, wenn sie nicht analysiert wird. Erfahrung macht sogar dumm, wie das Sprichwort sagt. Reflexion dagegen setzt analytische Kategorien voraus, und diese kann uns nur die Wissenschaft liefern.

Wenn wir die Ausbildung der Lehrkräfte 'verwissenschaftlichen' wollen, dann kommt der Fortbildung eine geradezu *strategische Funktion* zu. Da sich die Wissenschaft nicht dazu eignet, das berufliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer *anzuleiten*, kann 'Verwissenschaftlichung' des Lehrerberufs nur heissen, das reflexive Potential der Praktikerinnen und Praktiker zu stärken. Die Wissenschaft soll den Praktikerinnen und Praktikern helfen, aus ihren Erfahrungen zu lernen (vgl. Herzog & von Felten 2001). Wenn ich also im Anschluss an den ersten Teil meiner Ausführungen gefordert habe, Individualisierung des Unterrichts und Kollektivierung der Einzelschule seien im Brennglas der Professionalisierung zu prüfen, dann muss sich meine Forderung aufgrund der

Besonderheiten pädagogischer Professionalität in erster Linie an die Fortbildung richten. Pädagogische Professionalität wird während der Zeit der Berufsausübung geformt und dabei ist Anleitung geboten.

Ich komme zum Schluss. Die These, wonach sich Professionalität erst im Berufsfeld entwickelt, mag heute nicht mehr so originell sein, wie sie es noch vor ein paar Jahren gewesen wäre. Es sind in jüngster Zeit verschiedene Berichte zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung erschienen, die die Wichtigkeit einer curricularen Perspektive betonen. So vertritt der Abschlussbericht der Kommission der deutschen Kultusministerkonferenz die Auffassung, "... dass Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem ist" (Terhart 2000, p. 14). Prägnant heisst es, die Antwort auf die Lehrerbildungsfrage liege "im kontinuierlichen Weiterlernen im Beruf" (ebd., p. 18). Lehrerbildung sei "als eine übergreifende berufsbiografische Aufgabe zu betrachten" (ebd., p. 20 – Hervorhebung weggelassen).

In der Unmöglichkeit, Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Grundausbildung *abschliessend* auszubilden oder gar zu Experten zu machen, liegt nicht nur die Chance, sondern auch die *Notwendigkeit* der Fortbildung. Da es Kompetenzen der Lehrertätigkeit gibt, die sich mittels Theorie *nicht* einpflanzen lassen, die man folglich auch nicht *lehren*, sondern nur *lernen* kann, liegt ein wesentlicher Auftrag der Fortbildung in der Stärkung der professionellen Entwicklung von Lehrkräften. Die Fortbildung kann etwas, was keine Grundausbildung kann, finde sie nun an einer Universität oder an einer Fachhochschule statt, nämlich Bezug nehmen auf die Praxiserfahrung der Lehrkräfte. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist so gesehen immer auch biographische Arbeit, die dazu beiträgt, Erfahrungen zu reflektieren, Gewohnheiten zu überdenken,

Subjektivität zu formen, Kompetenzen zu erneuern, Defizite zu beheben und – zusammengefasst – *Autonomie* zu stärken.

Professionalität ist ohne Autonomie nicht denkbar. Die Autonomie soll den Professionellen "... gegen ökonomische, bürokratische und politische Zwangsverhältnisse schützen" (Lenhardt 1994, p. 288). Dass Lehrerinnen und Lehrer diesen Autonomiestatus noch nicht erreicht haben, spricht nicht gegen die Zielsetzung. Problematisch ist jedoch, wenn sich der Autonomiediskurs von den Lehrkräften ablöst und auf die Schüler und die Schule verschiebt. Es mag sein, dass wir in Zukunft alle drei Formen von Autonomie brauchen: nicht nur autonome Lehrkräfte, sondern auch autonome Lerner und eine autonome Schule. Aber als Lehrerinnen- und Lehrerbildner sollten wir uns in erster Linie für die Lehrkräfte verantwortlich fühlen. *Deren* Autonomie muss Massstab unseres Handelns sein. Professionalität kann nicht verordnet, und sie kann nicht einfach gewährt werden. Sie muss *entwickelt* werden, und zwar von jedem und jeder für sich selber. Statt die Lehrerinnen und Lehrer dem Clinch der Autonomie anderer auszusetzen, sollten wir für ihre eigene Autonomie besorgt sein. Das scheint mir für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung grundsätzlich die richtige Perspektive zu sein, es ist aber insbesondere für deren Fortbildung die richtige Perspektive.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf & Ingeborg Schüssler: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp 1986.

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, p. 227-248.

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp 1993.

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

Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber 1992.

Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins. München: List 1971.

Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.

Ditton, Hartmut: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung, in: Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (eds.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz 2000, p. 73-92.

Dubs, Rolf: Führung der Schule statt Hierarchisierung. Charakteristiken einer guten geleiteten Schule, in: Neue Zürcher Zeitung Nr. 139, 19. Juni 2001, p. 77.

Eckerle, Gudrun-Anne: Die Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen bei der Anwendung von empirischen Forschungsergebnissen, in: Gudrun-Anne Eckerle & Jean-Luc Patry (eds.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden: Nomos 1987, p. 103-123.

Fend, Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Die Deutsche Schule 82 (1986), p. 275-293.

Fend, Helmut: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle, in: Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (eds.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz 2000, p. 55-72.

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt: Ullstein 1980.

Forneck, Hermann J.: Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion, in: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997), p. 69-81.

Friedrich, Helmut F. & Heinz Mandl: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Franz E. Weinert & Heinz Mandl (eds.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe 1997, p. 237-295.

Gonon, Philipp, Ernst Hügli, Norbert Landwehr, Regula Ricka & Peter Steiner: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau: Sauerländer 1999 (2. Aufl.).

Harvey, Lee & Diana Green: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, in: Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (eds.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz 2000, p. 17-39.

Herbart, Johann Friedrich: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 3. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 73-82.

Herrmann, Ulrich: Die Schule – eine Herausforderung für das New Public Management (NPM), in: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996), p. 314-329.

Herzog, Walter: Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), p. 239-245.

Herzog, Walter: Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft, in: Heide Appelsmeyer & Elfriede Billmann-Mahecha (eds.): Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2001, p. 97-124 (a).

Herzog, Walter: In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23 (2001), p. 529-545 (b).

Herzog, Walter: Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft – Zukunft der Lehrerinnen und Lehrer. Referat vom 9. Februar 2002 auf dem Waldhof-Symposium in Langenthal. Ms.

Herzog, Walter & Regula von Felten: Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001), p. 17-28.

Honneth, Axel (ed.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt: Campus 1995 (3. Aufl.).

Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln : Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen, in: Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (eds.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt: Suhrkamp 1997, p. 30-70.

Kade, Jochen & Christian Lüders: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 887-923.

Kemm, René: Unabhängigkeit als Freiheit zur Zusammenarbeit nutzen. Schulen könnten sich stärker als Organismen sehen, in: Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung 138 (1993), Heft 13, p. 6.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer 1921.

Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992.

Landert, Charles: Lehrerweiterbildung vor einem Entwicklungsschub, in: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000), p. 372-378.

Landwehr, Norbert: Schulentwicklung: Was ist das? in: Schweizer Schule 80 (1993), Heft 4, p. 3-18.

Landwehr, Norbert: Was heisst "Schule als pädagogische Einheit"? in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung 139 (1994), Heft 21, p. 12-15.

Lenhardt, Gero: Schulentwicklung und Lehrerethos, in: Neue Sammlung 34 (1994), p. 277-296.

Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Musgrove, Frank & Philip H. Taylor: Society and the Teacher's Role. London: Routledge & Kegan Paul 1969.

Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).

Oelkers, Jürgen: Ein kleiner Nachtrag zum Vortrag von Detlef Müller-Böling, in: Welche Qualität in den Sozialwissenschaften? Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven. Tagung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften vom 16./17. Mai 2001. Bern: SAGW 2001, p. 143-156.

Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 70-182.

Popper, Karl R.: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg: Hoffmann und Campe 1974 (2. Aufl.).

Rabe-Kleberg, Ursula: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 276-302.

Reinhardt, Sibylle: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), p. 515-531.

Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa 1993.

Rousseau. Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).

Schiefele, Ulrich & Reinhard Pekrun: Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Franz E. Weinert (ed.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe 1996, p. 249-278.

Schönig, Wolfgang: Können Schulen lernen? Lern- und beratungstheoretische Skizzen eines Schulentwicklungskonzeptes, in: Neue Sammlung 33 (1993), p. 241-258.

Simons, P. Robert Jan: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell, in: Heinz Mandl & Helmut F. Friedrich (eds.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe 1992, p. 251-264.

Stichweh, Rudolf: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp 1994.

Strittmatter, Anton: Von der Akzeptanz von Neuerungen zur schulischen Organisationsentwicklung, in: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn-Oedehoven: Köllen Verlag 1990, p. 177-188.

Strittmatter, Anton: Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule, in: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992), p. 5-19.

Strittmatter, Anton: Bedingungen des Gelingens von Schulautonomie, in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung 141 (1996), Heft 7, p. 15-19 (a).

Strittmatter, Anton: Kompetente Schulleitungen mit Moderationskraft fördern, in: Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung 141 (1996), Heft 7, p. 20-24 (b).

Terhart, Ewald (ed.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz 2000.

Tochon, François & Hugh Munby: Novice and Expert Teachers' Time Epistemology: A Wave Function from Didactics to Pedagogy, in: Teaching & Teacher Education 9 (1993), p. 205-218.

Weinert, Franz E.: Lernkultur im Wandel, in: Erwin Beck, Titus Guldimann & Michael Zutavern (eds.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium 1997, p. 11-29.

Wilson, Bryan R.: Die Rolle des Lehrers – eine soziologische Analyse, in: Klaus Betzen & Karl Ernst Nipkow (eds.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München: Piper 1971, p. 11-33.