BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG, 36 (1), 2018

Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag

Walter Herzog

Zusammenfassung Lehrerinnen und Lehrer sehen sich mit Veränderungen in Gesellschaft und Schule konfrontiert, die nicht nur ihre tägliche Arbeit betreffen, sondern auch Folgen für den Professionsstatus ihres Berufes haben. Während die gesellschaftlichen Entwicklungen eine Stärkung der Professionalität des Lehrberufs nahelegen, bringen die Reformen im Bildungswesen die Gefahr seiner Deprofessionalisierung mit sich. Ein möglicher Ausweg aus der misslichen Situation könnte in der inneren Differenzierung des Lehrberufs liegen, für die der Beitrag einen pragmatischen Vorschlag unterbreitet. Er steht unter der Prämisse, dass den Lehrpersonen die Verfügung über den Kern ihrer Berufsarbeit zurückgegeben wird.

Schlagwörter Bildungspolitik – Funktionsdifferenzierung – Individualisierung – Lehrberuf – Professionalisierung – Unterricht

Functional differentiation in schools between professionalization and deprofessionalization – a pragmatic proposal

Abstract Today's teachers are faced with considerable changes in society and school that affect not only their daily practice in the classroom but also the status of their profession. While societal developments point to a strengthening of professionalism, the recent reforms of the education sector entail the danger of deprofessionalization. A feasible way out of this unfortunate situation might consist in an internal differentiation of the teaching profession. The author presents a pragmatic proposal that rests on the premise that the teachers' autonomy over the core of their work should be restored.

Keywords education policy – functional differentiation – individualization – teaching profession – professionalization – teaching

«Teaching today is increasingly complex work.»
Hargreaves (2003, S. 160)

1 Problemskizze

Lehrerinnen und Lehrer stehen vor Veränderungen in Gesellschaft und Schule, die zu neuen Ansprüchen an ihre berufliche Tätigkeit führen. Dazu gehört nicht nur die Verpflichtung zur vermehrten Zusammenarbeit im Lehrkollegium und zur Beteiligung an Projekten der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht, sondern auch die Erwartung, mit anderen Berufen, die zunehmend mitbeeinflussen, was in Schule und

Unterricht geschieht, zu kooperieren. In dem Masse, wie in der Schulpraxis «unterschiedlich qualifiziertes Personal zum Einsatz kommt und verschiedene Rollen sich ausdifferenzieren» (SKBF, 2014, S. 53), arbeiten neben den Lehrpersonen immer häufiger auch «schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Fachleute für Logopädie, Psychomotorik oder Schulsozialarbeit sowie Klassenassistenzen und Betreuungspersonal (Tagesstrukturen) im Schulhaus» (ebd.). Ergänzen liesse sich die Aufzählung um die klassischen Funktionen der schulärztlichen und schulpsychologischen Dienste sowie um die in jüngster Zeit weitflächig eingeführten Positionen der Schulleitung, der externen Schulevaluation, der testbasierten Messung von Lernleistungen etc. Aber auch vertraute Arbeitsteilungen im Lehrberuf verdienen es, erwähnt zu werden, zum Beispiel fachliche Schwerpunkte oder die Wahrnehmung von Spezialaufgaben ausserhalb des Unterrichts.

Offensichtlich stehen wir einer Entwicklung gegenüber, die das Bild der Lehrperson als *Allrounderin* bzw. *Allrounder* zunehmend infrage stellt. Dabei sind zwei Prozesse zu unterscheiden. Einerseits beobachten wir eine wachsende *Binnendifferenzierung* des Lehrberufs. Wenn wir die Medizin als Analogie beiziehen, liessen sich diese Veränderungen als *Professionalisierungsschub* verstehen, insofern die Ausführung von Spezialfunktionen besondere Kenntnisse und oft auch eine spezialisierte Ausbildung erfordert. Andererseits erleben wir, wie den Lehrpersonen Berufe zur Seite gestellt werden, die *keine Unterrichtsfunktionen* wahrnehmen, das Lehrhandeln aber trotzdem stark beeinflussen. Durch das Anwachsen von konkurrierenden Funktionen im Kernbereich der Lehrtätigkeit besteht die Gefahr der *Deprofessionalisierung* des Lehrberufs (vgl. Herzog, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser knappen Problemskizze gehe ich im Folgenden der Frage nach, wie es zu dieser für die Zukunft des Lehrberufs kritischen Situation gekommen ist. Vermutet wird, dass die Aporie zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung die Folge einer Überlagerung von gesellschaftlichen Entwicklungen auf der einen Seite und einer interventionistischen Bildungspolitik auf der anderen Seite ist. Die gesellschaftlichen Entwicklungen lassen sich unter dem Stichwort der Individualisierung zusammenfassen (Abschnitt 2), eine Individualisierung, die inzwischen auch die Schulen erreicht hat (Abschnitt 3). Der gemeinsame Nenner der bildungspolitischen Reformen liegt im kontrollierenden Zugriff auf den Binnenbereich der Schule (Abschnitt 4). Unter der Prämisse, dass die Deprofessionalisierung des Lehrberufs verhindert werden sollte, lassen sich die Konturen einer Problemlösung skizzieren (Abschnitt 5). Um die Skizze auszugestalten, würde jedoch eine Unterrichtstheorie benötigt, mit der sich das Tätigkeitsfeld von Lehrerinnen und Lehrern verlässlich beschreiben liesse (Abschnitt 6). Da wir diese Theorie nicht haben, wird ein pragmatischer Vorschlag unterbreitet, der darauf beruht, den Lehrberuf in jenen Funktionen zu stärken, in denen die Lehrpersonen zunehmend von externen Expertinnen und Experten konkurrenziert werden (Abschnitt 7).

2 Individualisierung der Gesellschaft

Die Veränderungen des schulischen Berufsfeldes, wie sie einleitend skizziert wurden, lassen sich als Folge eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses deuten, der mit dem Begriff der *Individualisierung* eingefangen werden kann (vgl. Beck, 1986; Herzog, 1994). Zwar ist Individualität nichts Neues. Bereits in der Antike und besonders ausgeprägt in der Renaissance tritt der Mensch als Individuum hervor. Lange Zeit waren es jedoch Angehörige der oberen Schichten und vorwiegend Männer, denen es vergönnt war, ihre Individualität auszuleben. Was sich heute ändert und als «Individualisierungsschub» diagnostiziert wird, ist die soziale Beschränkung der Individualität. Die Freisetzung aus vorgegebenen Sozialformen, die Thematisierung des individuellen Selbst und die Identitätssuche beschäftigen nicht mehr nur diejenigen, die es sich leisten können, sondern auch diejenigen, die bisher von einer individuellen Existenz weitgehend ausgeschlossen waren.

Der akzentuierte Individualismus unserer Zeit ist auch eine Folge der Ökonomisierung von Gesellschaft und Politik. Der *homo oeconomicus* ist ein Einzelgänger, dessen höchstes Ziel in der individuellen Nutzenmaximierung liegt. Soziale Bindungen haben zwar keineswegs an Bedeutung verloren, jedoch wächst die Einzelne bzw. der Einzelne nicht mehr selbstverständlich in sie hinein. Traditionen sind zu einem grossen Teil wählbar geworden. Die Zugehörigkeit zu Kollektiven ist nicht mehr unhinterfragtes Erbe familiärer Herkunft, sondern Ergebnis von bewussten Entscheidungen. Die durch die Expansion des Bildungswesens ermöglichte soziale Mobilität trägt das Ihre dazu bei, die Verankerung der Individuen in traditionellen Sozialmilieus zu lockern. Durch die Transformation der Agrar- zur Industrie- und schliesslich zur Dienstleistungsgesellschaft ist ein Pluralismus der Werte entstanden, der die Menschen dazu zwingt, im Haushalt ihrer Neigungen und Überzeugungen selbst für Ordnung zu sorgen. Insofern bringt der Individualisierungsschub nicht nur einen Zugewinn an Freiheit, sondern auch den Zwang, die gewonnene Freiheit aktiv und verantwortlich zu nutzen – ganz im Sinne der Losung der Existenzphilosophie, wonach der Mensch dazu *verurteilt* ist, frei zu sein (vgl. Sartre, 1979, S. 16).

In der Schweiz waren es die Nachkriegsjahre, welche die Voraussetzungen brachten, unter denen Individualität gesellschaftlich in erhöhtem Masse freigesetzt wurde. Symptomatisch für den sich anbahnenden gesellschaftlichen Wandel war die Einführung des Frauenstimm- und -wahlrechts im Jahre 1971. Seit 1981 kennt die Schweiz zudem einen Gleichstellungsartikel in der Bundesverfassung, seit 1996 ein Bundesgesetz über die Gleichstellung von Mann und Frau. Auch das seit 1988 geltende neue Eherecht unterstützt die Gleichheitsansprüche der Frauen, denen nun dieselben Individualrechte zugestanden werden wie den Männern. Seit den 1970er-Jahren lassen sich auch eine stetige Angleichung der Bildungschancen von Männern und Frauen sowie eine wachsende Bildungsbeteiligung beobachten (vgl. BFS, 2013).

Bildung ist nicht nur instrumentell für Erwerbsarbeit und Lebenschancen, sondern auch ein Motor der gesellschaftlichen Entwicklung. Bildung bedeutet Befreiung von traditionellen Werten und unhinterfragten Wissensbeständen. Sie ist Einübung in kritisches Denken und legt die Grundlage für Kreativität und Innovation. Durch die Globalisierung der Wirtschaft, die weltweite Vernetzung der Kommunikation, die Verbreitung supranationaler Organisationen sowie die arbeits- und fluchtbedingte Migration erfährt die Pluralisierung der Mentalitäten und Lebensweisen einen zusätzlichen Schub. Auch wenn wir schliesslich den Normen und Überzeugungen unserer Herkunftskultur verbunden bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass wir eine Phase der Verunsicherung durchleben, die uns vor die Herausforderung stellt, uns bewusst zur eigenen Tradition zu bekennen, um nicht einem blinden Fundamentalismus zu verfallen.

3 Der Individualisierungsschub erreicht die Schule

Auch für die Schule gilt, dass Individualität kein Thema ist, das ihr grundsätzlich fremd wäre. Zwar hatte noch Comenius (1592–1670) eine Didaktik entworfen, die nicht am Menschen als Individuum, sondern am Menschen als Exemplar einer göttlichen Vorsehung orientiert war, aber bereits Rousseau (1712–1778) nahm in seinem Erziehungsroman «Emile» kompromisslos Partei für das individuelle Kind. Ebenso war für Herbart (1776–1841), der in seinen letzten Lebensjahren noch miterlebte, wie sich die Schulen allmählich für eine breite Bevölkerung öffneten, ausgemacht, dass die Pädagogik eine «Wohltäterin der Einzelnen» (Herbart, 1810/1964, S. 77) ist. Da das Individuum der Erziehung für sich selbst bedarf, können Schulen keine pädagogischen Einrichtungen sein. Bestenfalls stellen sie eine Nothilfe dar, «weil es so viele Zöglinge gibt, und so wenige Erzieher» (ebd.). Seither operiert die Schulkritik stets mit dem Gegensatz von Schule und individuellem Kind. Erst «wenn die Schüler nicht mehr als Klasse betrachtet werden, sondern jeder für sich» (Key, 1900/2000, S. 149), hält Ellen Key (1849–1926) die Voraussetzungen für gegeben, dass «die Schulen anfangen, eine der vielen Bedingungen zu erfüllen, um der Jugend wirkliche Nahrung und dadurch Entwicklung und Glück geben zu können» (ebd.).

Diese pädagogisch motivierte Kritik an der Schule war so lange ohne Durchschlagskraft, wie ihr der gesellschaftliche Rückhalt fehlte. Weder im 19. noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war die gesellschaftliche Individualisierung so weit fortgeschritten, dass die Schulen hätten reagieren müssen. Das hat sich seither deutlich geändert. Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und Individualisierung des Unterrichts sind zu einem Hauptthema der schulpädagogischen Literatur geworden. Dabei hält nicht nur der wachsende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund die Diskussion in Gang. Wie sehr sich das Klima verändert hat, zeigt auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Massnahmen, die sich in den letzten 15 Jahren fast verdoppelt hat. Die Integration von Kindern mit physischen oder psychischen Behinde-

rungen, Lern- oder Verhaltensstörungen, so anspruchsvoll sie praktisch umzusetzen ist, gilt mittlerweile – auch aufgrund des Behindertengleichstellungsgesetzes von 2004 und des Sonderpädagogik-Konkordats von 2011 – als zwingender Auftrag an die obligatorische Schule, genauso wie die Gewährung eines Nachteilsausgleichs an den Berufs- und Mittelschulen im Falle einer psychischen oder physischen Beeinträchtigung. Auch die Begabten- und Talentförderung steht im Kontext einer vermehrten Rücksichtnahme auf individuelle Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler, ebenso wie das Faktum, dass Klassenrepetitionen schweizweit stark zurückgegangen sind. Es ist nicht anzunehmen, dass sich diese Entwicklungen einem innerschulischen Reformwillen verdanken. Bekanntlich weist die «grammar of schooling» eine Adsorptionskraft auf, die es Reformen schwer macht, das Innere der Schule zu erreichen (vgl. Tyack & Tobin, 1994). Eher ist davon auszugehen, dass die gesellschaftliche Individualisierung die Schulen inzwischen so stark unter Druck setzt, dass sie dem pädagogischen Anspruch auf Förderung und Respektierung der Individualität der Schülerinnen und Schüler nicht länger ausweichen können.

Dabei wird der gesellschaftliche Druck von Konzepten der Bildungsgerechtigkeit sekundiert, die in jüngster Zeit deutlich differenzierter ausfallen als noch vor Jahren, insofern sie über die vage Forderung von mehr Chancengleichheit hinausgehen. So postuliert zum Beispiel Stojanov (2011) einen nicht distributiven Begriff von Bildungsgerechtigkeit, der anerkennungstheoretisch begründet ist und ausdrücklich das Individuum im Fokus hat. Die Gerechtigkeit eines Bildungssystems bemisst sich nicht danach, wieweit es Bildungschancen nach kategorialen Unterscheidungen (wie Geschlecht, sozialer Status, Religion etc.) verteilt, sondern danach, wieweit es zu individueller Autonomie befähigt. Auch die Schwellenkonzeption der Bildungsgerechtigkeit, wie sie zum Beispiel Giesinger (2007) vertritt, ist am Individuum orientiert, insofern ein Bildungssystem dann als gerecht beurteilt wird, «wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht» (Giesinger, 2007, S. 379). Im Vordergrund steht nicht eine Bildung als Gut, das an alle gleich verteilt wird, sondern eine Bildung als Potenzial, das es allen ermöglicht, auf je eigene Weise ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Die Individualisierung von Schule und Unterricht hat Auswirkungen auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern. Der krude Autoritarismus, der das Verhältnis der Generationen nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein bestimmte, ist einem partnerschaftlichen Umgang gewichen, der auf (gegenseitigen) Respekt baut. Aber genauso wie die Individualisierung des Unterrichts führt auch die Egalisierung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu höheren Anforderungen an das Lehrhandeln. Je individualisierter und egalitärer sich der Unterricht zeigt, desto weniger kann die Lehrperson auf ein standardisiertes Methodenrepertoire zurückgreifen. Der Unterricht wird riskanter, weil mehr Entscheidungen zu treffen sind, weniger Planungssicherheit besteht

und mit einer erhöhten Kontingenz gerechnet werden muss.[1] Wie die individualisierte Gesellschaft eine *Risikogesellschaft* ist (vgl. Beck, 1986), erweist sich ein individualisierter Unterricht als anfällig für unvorhersehbare Risiken, was die Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich belastet. Hinzu kommen Eltern, die sich angesichts der wachsenden Bedeutung von Bildungserfolg in unserer Gesellschaft der Einsicht verschliessen, dass die schulische Karriere ihrer Kinder nicht nach Belieben vorhersehbar ist.

4 Durchgriff auf den Unterricht

Paradoxerweise reagiert die Bildungspolitik auf den gesellschaftlich bedingten Anstieg der Anforderungen an das Lehrhandeln mit einer forcierten Standardisierung von Schule und Unterricht. Statt den Lehrpersonen mehr Freiräume zu geben, um der wachsenden Komplexität ihrer Berufsarbeit durch situative Flexibilität im Handeln, adaptive Unterrichtsgestaltung und kreative Ad-hoc-Lösungen bei unerwartet auftretenden Problemen gerecht zu werden, verschärft die Politik ihre Regulierungs- und Steuerungsaktivitäten. Auffällig ist insbesondere, wie sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene versucht wird, der Politik mehr Einfluss auf den Unterricht zu verschaffen.

Ein illustrierendes Beispiel gibt die Weltbank, die mit ihrer Strategie für das Jahr 2020 über die bisherige Politik der Inputsteuerung (durch bessere Ausbildung der Lehrkräfte, bessere bauliche Infrastruktur oder bessere Lehrmittel) hinausgehen und dafür sorgen will, dass ihre Vorgaben besser genutzt werden (vgl. World Bank, 2011). Dabei stützt sie sich auf einen Ansatz der ergebnisorientierten Finanzierung ihrer Projekte (vgl. World Bank, 2015). Dieser bedingt, dass einerseits genau überprüft wird, was und wie viel an den Schulen gelernt wird, und dass andererseits die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nicht nur verantwortlich gemacht, sondern auch zur Rechenschaft gezogen werden. Ähnlich fordert die UNESCO in ihrem Aktionsplan zur Umsetzung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen einen Fokus auf die Lernergebnisse: «An integral part of the right to education is ensuring that education is of sufficient quality to lead to relevant, equitable and effective learning outcomes at all levels and in all settings» (UNESCO, 2015, S. 6). Es genügt nicht mehr, wie bisher üblich, den Zugang zu Bildung, die Beteiligung an Bildung und den Abschluss von Bildungsgängen zu erfassen. Viel wichtiger ist, den Nachweis zu erbringen, dass ein Bildungssystem die Ziele, die es verfolgt, auch tatsächlich erreicht. Dazu bedarf es einerseits der genauen Festlegung der erwarteten Lernergebnisse und andererseits geeigneter Instrumente, um den Lernerfolg der Schü-

[1] Dadurch entsteht ein wachsender Bedarf an Reflexion des Lehrhandelns (vgl. Göhlich, 2011). Die Förderung von «Reflexionskompetenz» gilt mittlerweile als wichtiges Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die auf Permanenz geschaltete Pflicht zur Reflexion erzeugt jedoch auch Unsicherheiten und Ängste, was erklären kann, weshalb eine Schulreformpolitik, die mehr Klarheit, Transparenz, Überschaubarkeit und Eindeutigkeit verspricht, bei Lehrerinnen und Lehrern nicht unwillkommen ist (vgl. Hartley, 2000, S. 117 f.; Taubman, 2009, S. 129 ff.).

lerinnen und Schüler verlässlich zu messen (vgl. Winthrop, Anderson & Cruzalegui, 2015).

Der Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit verschiebt sich vom Lehren zum Lernen: «The overarching goal is not just schooling, but learning» (World Bank, 2011, S. 1). Damit verbunden ist ein Steuerungsanspruch, der über die Einflussnahme auf die institutionelle Ebene der Schule hinausgeht (vgl. Herzog, 2013a). Sobald nicht mehr (nur) interessiert, welche Leistungen der Schülerinnen und Schüler seitens der Schule in Form von Zeugnissen, Zertifikaten, Abschlüssen, Übertrittsquoten etc. verbrieft werden, sondern (auch) die objektiv messbare *Qualität* der Leistungen, wie sie sich an Testwerten festmachen lässt, erfasst werden soll, kann sich die Bildungspolitik nicht mehr damit begnügen, die schulischen Rahmenbedingungen zu gestalten, sondern muss ihren Einfluss bis ins Innere der Schule geltend machen. Da den Zensuren aufgrund ihrer geringen psychometrischen Qualität misstraut wird, sind «umfassende Monitoring- und Evaluationssysteme» vonnöten, wie sie die Agenda 2030 postuliert (vgl. UNESCO, 2015, S. VI). Auch bei der Weltbank heisst es: «Performance and learning outcomes should be monitored and measured so that a robust feedback cycle linking policy, financing and results is established» (World Bank, 2011, S. 36).

Dadurch, dass der Ansatzpunkt der administrativen Steuerung der Schule vom Input zum Output und vom Lehren zum Lernen wechselt, gerät der Unterricht ins Visier der Bildungspolitik. Denn Eingriffe auf der Makroebene zum Zweck der Systemsteuerung genügen nicht mehr, um die gesetzten Ziele auf der Mikroebene zu erreichen. Vielmehr müssen die Steuerungsimpulse nach unten diffundieren, in die Schulen eindringen, sich zum Unterricht fortpflanzen und schliesslich bei den Schülerinnen und Schülern ankommen. Hier liegt die regulative Funktion von Bildungsstandards. Wie Taubman (2009, S. 114) treffend bemerkt, funktionieren Bildungsstandards, «because they are able to push norms down to the level of the individual». Wie keine Reform zuvor zielt die standardbasierte Schulreform darauf, politische und pädagogische Konzepte zu korrelieren, um den Eingriffen von Politik und Verwaltung Durchschlagskraft bis auf die Ebene des individuellen Lernens zu verleihen.

Die Akzentverschiebung vom Lehren auf das Lernen tangiert auch die Lehrpläne, deren inhaltliche Vorgaben immer spärlicher werden. Reduziert auf die Leerformel, wonach es an der Schule darauf ankommt, das Lernen zu lernen, um in unserer schnelllebigen Zeit darauf vorbereitet zu sein, immer wieder Neues zu lernen, verlieren die Inhalte an Bedeutung. Denn woran das Lernen gelernt wird, spielt letztlich keine Rolle. Anders als der Bildungsbegriff, der einen Lehrplan gegenüber Beeinflussungsversuchen von aussen abschirmt, da Bildung ein inhaltliches Konzept darstellt, das nicht nach Belieben mit neuen Inhalten gefüllt werden kann, setzt der Lernbegriff einen Lehrplan Einflüssen von aussen (insbesondere der Wirtschaft und der Politik) aus, die immer mehr festlegen, was an der Schule unterrichtet wird (vgl. Luhmann & Schorr, 1988, S. 73 ff., 365 f.). Insofern das Lernen eine dispositionelle Bereitschaft darstellt, gilt dies auch

für kompetenzorientierte Lehrpläne, wie das Beispiel des Lehrplans 21 zeigen kann, dessen Umsetzung in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz zurzeit im Gang ist. Auch der Erwerb einer Kompetenz – Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Rechenkompetenz, Bildkompetenz, Medienkompetenz, Problemlösekompetenz, Berufswahlkompetenz etc. – setzt keine verbindlichen Inhalte voraus, sondern kann an beliebigen Inhalten vollzogen werden. Zweifellos ist der Lehrplan 21 nicht ohne inhaltliche Vorgaben, aber sie werden nicht durch eine Bildungsidee integriert, sondern dem Aufbau von Kompetenzen untergeordnet. Kompetenzorientiert unterrichten heisst nach dem Selbstverständnis des Lehrplans 21, Inhalte so auszuwählen, «dass erwünschte Kompetenzen *daran* erworben oder gefestigt werden können» (D-EDK, 2016, S. 26, Hervorhebung W.H.). Die Inhalte dienen gewissermassen als Aufhänger für den Erwerb der primär interessierenden Kompetenzen.

Dabei sind es weniger die Kompetenzen per se als deren Ausdifferenzierung in Kompetenzstufen, die die Einflussnahme der Bildungspolitik belegen. Von der Darstellung der Kompetenzen nach Stufen wird erwartet, dass sie die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler abbilden und damit dem schulischen Lernen eine Orientierung geben. Indem sie der «Logik des Wissenserwerbs» (Klieme et al., 2003, S. 75) folgen, modellieren sie die «Progressionslogiken», die den «Kompetenzaufbauten» in den Fachbereichen zugrunde liegen (vgl. D-EDK, 2016, S. 265 f.). Vorgegeben wird nicht, was die Lehrerinnen und Lehrer zu unterrichten haben, sondern welche Schritte die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb einer Kompetenz machen – und dies über die gesamte Dauer der obligatorischen Schule hinweg. Wie es ausdrücklich heisst, können die Lehrpersonen aus dem Lehrplan 21 «ablesen, wie eine Kompetenz als Ganzes über die Schulzeit aufgebaut wird und wer in welchem Zyklus was zu diesem Aufbau beiträgt» (D-EDK, 2016, S. 13). Damit erbringt auch ein kompetenzorientierter Lehrplan eine Steuerungsleistung, die es der Politik erlaubt, bis *auf die Ebene des Unterrichts* durchzugreifen.

Die erhöhten Steuerungsansprüche der Politik bleiben nicht ohne Folgen für den Lehrberuf. Gleichsam im Gegenzug zur wachsenden Komplexität der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zeichnet die Bildungspolitik ein gleichermassen reduziertes wie idealisiertes Bild des Lehrberufs. Was Lehrerinnen und Lehrer tun, wird – unter der fragwürdigen Mithilfe einer neurobiologisch fundierten Lernwissenschaft (vgl. OECD, 2005; Taubman, 2009, Kap. 7) – praktisch nur mehr im Lichte der Optimierung von Lernprozessen gesehen. Das gefällige Diktum, wonach es «auf den Lehrer ankommt» (Lipowsky, 2006), das sich nicht nur bei Politikerinnen und Politikern grosser Beliebtheit erfreut, bestärkt den verengten Blick auf die Berufsrealität von Lehrerinnen und Lehrern. Indem das Lernen der Schülerinnen und Schüler als simple Funktion des Lehrens der Lehrerinnen und Lehrer erscheint, werden nicht nur die ausserschulischen Bedingungen schulischen Lernens, die sich in verschiedenen Analysen als weit gewichtiger erwiesen haben als die schulischen (vgl. z.B. Berliner, 2006), der Aufmerksamkeit

entzogen. Es geht auch vergessen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen letztlich selbst besorgen müssen.

Je schemenhafter das Bild des Lehrberufs erscheint, desto leichter kommt es zur Überschätzung der Bedeutung, die Lehrerinnen und Lehrer für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen haben. Mit welch hohen Erwartungen sich Lehrpersonen konfrontiert sehen, wenn das Lernen der Schülerinnen und Schüler einmal als direkte Folge des Lehrens der Lehrerinnen und Lehrer installiert ist, kann nochmals die Weltbank zeigen, die in einem ihrer jüngsten Papiere Folgendes schreibt:

> Education is a powerful driver of development. It is one of the strongest instruments for reducing poverty, raising incomes and resilience in the face of crises, and promoting economic growth and shared prosperity. It also helps improve health, empower women, and establish peace and stability. (World Bank, 2015, S. 1)

Keine Lehrerin und kein Lehrer wird jemals in der Lage sein, diese völlig überzogenen Erwartungen an die Wirksamkeit von Schule und Unterricht einzulösen.

Während Professionalität bedingen würde, dass einer Berufsgruppe ein gewisses Mass an Vertrauen geschenkt wird, damit sie ihrer Arbeit kompetent und eigenverantwortlich nachgehen kann, stehen Lehrerinnen und Lehrer national wie international immer mehr einer Politik gegenüber, die das genaue Gegenteil tut, nämlich die Kontrolle der Berufsarbeit der Lehrpersonen intensiviert (vgl. Taubman, 2009). Eine ökonomisch inspirierte Bildungspolitik reduziert Schule und Unterricht auf das Niveau von maschinellen Produktionsabläufen, die nicht nur für beherrschbar, sondern für fast beliebig steuerbar gehalten werden. Indem sie strikte Vorgaben macht, die sich bis auf die Ebene der Unterrichtsgestaltung auswirken, tangiert die Bildungspolitik die Lehrerinnen und Lehrer im Kern ihrer Berufsarbeit und befördert damit nicht die Professionalisierung, sondern die Deprofessionalisierung des Lehrberufs.

Das kann sie allerdings nur, weil ihr Expertinnen und Experten zur Seite stehen, die ihr dabei behilflich sind, die weit gesteckten Ziele umzusetzen. Teilweise findet sie diese in den Bildungsverwaltungen, häufiger müssen die Spezialkenntnisse aber extern eingeholt werden. So stützt sich das schweizerische Bildungsmonitoring auf die Expertise von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern, die im Auftrag von Bund und Kantonen die Daten beschaffen, aufbereiten und auswerten, die für die angezielte «evidenzgestützte Steuerung des Bildungssystems» (SKBF, 2014, S. 8) benötigt werden. Auch für die Entwicklung und die Durchführung der Tests zur Überprüfung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sind spezifische Kompetenzen gefragt, genauso wie für die Durchführung von Evaluationsstudien oder Unterrichtsentwicklungsprojekten. Desgleichen setzt die Erstellung eines kompetenzorientierten Lehrplans Spezialkenntnisse voraus, die – gerade wenn es um die Modellierung von Kompetenzen nach Kompetenzstufen geht – weder in der Bildungsadministration noch in der Bildungspraxis verfügbar sind. Die Folge dieser Nachfrage nach Expertinnen und

Experten aller Art ist ein Ausbau des «pädagogischen Establishments» (Luhmann & Schorr, 1988, S. 343 ff.), der für die Lehrerinnen und Lehrer eine genau benennbare Konsequenz hat: Sie sehen sich zunehmend von Berufen umgeben, die *keine unterrichtende Funktion* wahrnehmen, ihr Handeln aber trotzdem stark beeinflussen.

Wenn wir einleitend von zwei Prozessen gesprochen haben, die beim Thema «Funktionsdifferenzierung in Schulen» zu unterscheiden sind, nämlich ein Prozess, der die *Professionalisierung* des Lehrberufs vorantreibt, insofern er den Lehrberuf *intern* differenziert, und ein anderer Prozess, der dessen *Deprofessionalisierung* begünstigt, weil er *externe* Funktionen schafft, die die Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern konkurrenzieren, dann sehen wir nun etwas genauer, was damit gemeint ist. Und wir sehen auch, dass dem Lehrberuf mit einer unkontrollierten Funktionsdifferenzierung ein Problem zuwachsen könnte, das seinem Ansehen und seiner Attraktivität abträglich wäre. Es stellt sich daher die Frage, was getan werden kann, um zu vermeiden, dass die Funktionsdifferenzierung im schulischen Berufsfeld zur Deprofessionalisierung des Lehrberufs führt. Dazu ist zunächst ein genaueres Bild davon nötig, was eine Profession auszeichnet und was den Lehrberuf im Kern charakterisiert. Erst danach lässt sich eine Strategie entwickeln.

5 Der Lehrberuf als schulische Leitprofession

Professionen sind im Übergang zur modernen Gesellschaft entstanden (vgl. Stichweh, 1996). Charakteristisch für die moderne Gesellschaft ist deren funktionale Differenzierung, die beinhaltet, dass die Menschen, da sie von den gesellschaftlichen Teilsystemen (Wirtschaft, Recht, Religion, Politik, Wissenschaft etc.) immer nur partiell erfasst werden, als Individuen ausserhalb der Gesellschaft angesiedelt sind (vgl. Luhmann, 1993, S. 158 ff.). Auf der Bühne des gesellschaftlichen Lebens agieren die Menschen immer nur als Rollenspielerinnen und Rollenspieler, denen es nur hinter den Kulissen der Öffentlichkeit erlaubt ist, ihre unverwechselbare persönliche Identität auszuleben. Dadurch erzeugt die Gesellschaft Probleme existenzieller Art, für deren Behandlung spezialisierte Berufe zuständig sind, die «Professionen» genannt werden. Professionen entsprechen damit sehr genau einer individualisierten Gesellschaft, die dem Menschen einen Wert zugesteht, den er in einer feudalen Gesellschaft nicht hat, die ihn mit seiner Individualität aber auch sich selbst überlässt. Je stärker die Individualisierung der Gesellschaft voranschreitet, desto fragwürdiger kann den Menschen ihre Individualität erscheinen. Dabei scheinen es genau vier gesellschaftliche Funktionssysteme zu sein, die eine professionelle Problembehandlung erfordern (vgl. Kurtz, 2000): das System des Rechts (Schlichtung von Streitigkeiten), das System der Gesundheit (Krankenbehandlung), das System der Religion (Sinnstiftung) und das System der Erziehung (Bildung).

Diese soziologische Begründung des Professionsbegriffs scheint unter dem Einfluss einer wachsenden Standardisierung der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern

allmählich vergessen zu gehen. Die Professionalität der Lehrkräfte stellt sich immer weniger als ein gesellschaftliches Problem dar, sondern als eine persönliche Aufgabe, die jede Lehrperson für sich zu bewältigen hat (vgl. Herzog, 2012). Dabei wäre der gesellschaftliche Individualisierungsschub, der gegenwärtig auch die Schule erfasst, ein starkes Argument, um an der soziologischen Perspektive auf den Lehrberuf festzuhalten. Denn je mehr von der Schule erwartet wird, dass sie den individuellen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, desto mehr erfüllen die Lehrerinnen und Lehrer ein klassisches Merkmal einer Profession, nämlich die Bearbeitung individueller Problemlagen einer individualisierten Klientel (vgl. Stichweh, 1996, S. 60 ff.).

Professionen zeichnen sich aber nicht nur durch eine individualisierte Fallbearbeitung aus, sondern auch durch eine innere Differenzierung ihres Berufsfeldes. Der damit verbundene Expertenstatus ist zwar oft Anlass für Kritik, stellt aber sicher, dass eine Profession für ihre Leistungen ein gewisses Monopol beanspruchen und nicht durch Laiinnen und Laien oder Angehörige anderer Berufe ersetzt werden kann. Wenn der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) die Lehrkräfte als «Fachleute für Lehren und Lernen» (LCH, 2013, S. 12) bezeichnet, dann ist dies zwar keine besonders präzise Beschreibung der Unterrichtstätigkeit als «Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern» (ebd.), bringt aber klar zum Ausdruck, dass Lehrpersonen über eine Expertise verfügen, die in anderen Berufen oder im pädagogischen Alltag nicht oder nicht im gleichen Ausmass vorhanden ist.

In der Spezialisierung kann daher ein Weg liegen, um den Professionsstatus des Lehrberufs zu stärken und ihn vor deprofessionalisierenden Tendenzen zu schützen. Wie aber kann eine solche Spezialisierung vorgenommen werden? Problematisch für den Professionsstatus des Lehrberufs sind nicht die *subsidiären* Funktionen, die von den schulärztlichen und schulpsychologischen Diensten erbracht werden, da sie die Kernkompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer nicht infrage stellen; problematisch sind vielmehr Funktionen, die die Lehrerinnen und Lehrer im Schwerpunkt ihrer Berufsarbeit *konkurrenzieren*. Zur Illustration mag die Unterrichtsforschung dienen. Zwar ist durchaus positiv zu werten, wenn Erkenntnisse der Schul- und Unterrichtsforschung an die Praxis weitergegeben werden. Es ist aber fatal, wenn dies in der Pose dessen geschieht, der es besser weiss. Besonders stossend ist es, wenn die Bildungspolitik diese Rolle übernimmt und den Lehrerinnen und Lehrern – tatkräftig unterstützt durch eine «evidenzbasierte Pädagogik» (vgl. Herzog, 2016) – schulmeisterlich erklärt, wie sie es besser machen können. Genau dies ist in jüngster Zeit unter Berufung auf die Hattie-Studie mehrfach geschehen. Dabei zeigt gerade die Hattie-Studie die Grenzen einer evidenzbasierten Pädagogik. Denn aufgrund seines methodischen Vorgehens vermag Hattie (2009) lediglich Effektstärken von isolierten Bedingungen eines wirksameren Unterrichts aufzuzeigen, ist aber nicht in der Lage, das Zusammenwirken verschiedener Einzelfaktoren darzustellen, was für deren praktische Nutzung aber höchst bedeutsam wäre (vgl. Herzog, 2014).

Das aber heisst, dass die Funktionsdifferenzierung des schulischen Berufsfeldes nicht durch die Schaffung von Berufspositionen, die den Lehrberuf in seinem Kern konkurrenzieren, erfolgen darf. Der Lehrberuf muss die *Leitprofession*[2] des Schulsystems bleiben; nur so kann sein Professionsstatus bewahrt werden. Diese These impliziert, dass berufliche Positionen, die *nicht den Kern des Lehrberufs* betreffen, sondern *komplementäre* Leistungen erbringen, wie schulärztliche oder schulpsychologische Dienste, Schulsozialarbeit, Schulleitung u.Ä., durchaus Teil eines funktional differenzierten schulischen Berufsfeldes sein können, ebenso wie berufliche Spezialisierungen, die nicht durch schulexterne Expertinnen oder Experten konkurrenziert werden (z.B. Klassenlehrperson, Informatikbeauftragte, Fachlehrerin oder Fachlehrer für Berufswahlunterricht, Heilpädagogin oder Heilpädagoge, Praktikumslehrkraft u.Ä.).

6 Die unerfüllten Aufgaben einer Unterrichtstheorie

Was aber bildet den Kern des Lehrberufs? Die Frage sollte nicht schwer zu beantworten sein – würde man meinen. Lehrerinnen und Lehrer vollbringen ihre anspruchsvolle Arbeit im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern in einer Situation, die von beiden Seiten nicht nur physische Anwesenheit, sondern auch aktive Beteiligung erfordert. Insofern definiert der *Unterricht* den Kern der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Aber was heisst das? Um zu klären, welche funktionale Differenzierung des Lehrberufs Sinn ergeben könnte, wären wir auf eine Unterrichtstheorie angewiesen, die uns nicht nur sagen kann, was Lehrerinnen und Lehrer tun, wenn sie unterrichten, sondern auch, was daran zentral und was peripher ist. Doch eine solche Theorie steht uns leider nicht zur Verfügung. Selbst begrifflich haben wir Mühe, verlässlich zu bezeichnen, was im Unterricht an pädagogisch bzw. didaktisch relevanten Prozessen vor sich geht (vgl. Herzog, 2013b).[3]

Nehmen wir die fast schon klassische Analyse der Lehrtätigkeit des Deutschen Bildungsrats (1972). Was Lehrerinnen und Lehrer tun, lässt sich danach in Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren unterteilen. Mit «Innovieren» hatte der Deutsche Bildungsrat noch nicht Schul- oder Unterrichtsentwicklung vor Augen, sondern eher die Weiterbildung der Lehrkräfte. Heutige Listen der Lehrtätigkeit nehmen sich daher etwas anders aus. Im Bericht einer Kommission der deutschen Kultusministerkonferenz werden folgende Aufgaben unterschieden (vgl. Terhart, 2000): Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren/Beurteilen/Beraten sowie Weiterentwickeln von beruflicher Kompetenz und Schule. Auch wenn die beiden Listen nicht übereinstimmen, kann man sich vorstellen, dass eine Bereinigung möglich wäre. Das ist schon um einiges schwie-

[2] Den Begriff der Leitprofession übernehme ich von Stichweh (1996, S. 60 f.).

[3] Die schon erwähnte Hattie-Studie ist gerade in dieser Hinsicht aufschlussreich. Denn sie bietet keine Theorie des Unterrichts, sondern lediglich eine umfangreiche Auflistung von empirisch ermittelten Determinanten eines lernwirksamen Unterrichts. Hattie (2009) selbst verzichtet auf die Verwendung des Theoriebegriffs und spricht stattdessen von einem «Modell» bzw. einer «Geschichte», die er uns erzählt (vgl. Herzog, 2014).

riger, wenn wir uns an die Klassifikation von Bauer (1998) halten, der das pädagogische Handlungsrepertoire einer Lehrkraft nach fünf Dimensionen aufschlüsselt: Bilden sozialer Strukturen, Interagieren, Kommunizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit. Ebenfalls fünf Dimensionen der beruflichen Anforderung an Lehrkräfte postulieren König und Blömeke (2009), allerdings ziemlich andere: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Für Girmes (2006) unterliegen dem Lehrhandeln eine institutionelle, eine curriculare, eine methodische, eine diagnostische, eine personal-kulturelle und eine reflexiv-evaluative Kompetenz. Wie man *diese* Klassifikationen unter einen Hut bringen kann, ist schwer zu sehen.

Das gilt auch für die forschungsbasierte Zusammenstellung von Baumert und Kunter (2006), die in ihrem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Professionswissen unterscheiden und Letzteres in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen unterteilen. Das Ergebnis ist in diesen wie auch in anderen Fällen immer dasselbe: Wir erhalten kein verlässliches Bild davon, was Lehrerinnen und Lehrer *wirklich* tun. Dem ist auch deshalb so, weil in vielen Fällen nicht mit empirischen, sondern mit analytischen Unterscheidungen operiert wird, denen eine klare Referenz in der realen Welt des Unterrichts fehlt. Statt voneinander abgrenzbare *Tätigkeiten* zu beschreiben, werden *Aspekte* von Tätigkeiten beschrieben, die faktisch in *verschiedenen* Tätigkeiten realisiert sein können.

7 Ein pragmatischer Vorschlag

Damit stehen wir vor einer misslichen Situation. Denn welche der vielen Klassifikationen der Lehrtätigkeit, die jede für sich irgendwie einleuchtet, sollen wir der Differenzierung des Lehrberufs zugrunde legen? Welche sagt uns, was den Lehrberuf *im Kern* auszeichnet und was an dessen Peripherie liegt? Letztlich bleibt uns nur ein pragmatisches Vorgehen. Packen wir daher den Stier bei den Hörnern und setzen wir die drohende Deprofessionalisierung des Lehrberufs als Heuristik ein, um jene Bereiche zu identifizieren, die eine funktionale Differenzierung des Lehrberufs sinnvoll machen. Damit wird ausdrücklich nicht ausgeschlossen, dass es auch *berufsinterne* Gründe für eine Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs gibt, nur werden diese hier nicht weiter diskutiert. Konkret lautet der Vorschlag wie folgt: Soll der Professionsstatus des Lehrberufs bewahrt werden, ist er entlang der neuralgischen Zonen, die ihm aufgrund einer dirigistischen Bildungsreformpolitik zugewachsen sind, zu differenzieren.

Als neuralgisch in diesem Sinn erweisen sich jene Bereiche der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, die *erstens* den Unterricht betreffen und *zweitens* durch schulexterne Expertinnen und Experten konkurrenziert werden. Dabei sollen im Sinne

eines Diskussionsvorschlags drei solche neuralgischen Zonen hervorgehoben werden: die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, die Unterrichtsentwicklung und die Digitalisierung des Unterrichts.[4] In allen drei Bereichen stehen den Lehrerinnen und Lehrern mittlerweile externe Instanzen gegenüber, die für sich in Anspruch nehmen, besser in der Lage zu sein, die betreffende Aufgabe zu erfüllen.

Im Falle der *Beurteilung der Schülerinnen und Schüler* sind es psychometrische Tests, deren Einsatz damit begründet wird, dass die als unzuverlässig eingestufte Leistungsbewertung mittels Noten durch objektive Verfahren ersetzt bzw. kompensiert werden müsse. Obwohl der Nachweis, dass Tests diese Leistung tatsächlich erbringen, in den wenigsten Fällen erbracht wird, gelten standardisierte Testverfahren als Königsweg zur Objektivierung, Vergleichbarmachung und Vereinheitlichung der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Die einfache Überlegung, dass selbst bei maximaler Standardisierung der Leistungsmessung die *Bedingungen*, unter denen die Schülerinnen und Schüler ihre Lernleistungen erbringen, weiterhin hochgradig uneinheitlich sein werden, ändert nichts an der Überzeugung gewisser Expertinnen und Experten, dass die extern administrierte Vermessung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht beitragen wird.

Im Falle der *Unterrichtsentwicklung* sind es Ergebnisse aus wissenschaftlichen Studien, die Expertinnen und Experten, die in der Regel weder über Unterrichtserfahrung verfügen noch Unterrichtsfunktionen ausüben, an Lehrpersonen weitergeben, in der Annahme, aus der Forschung liessen sich unmittelbar Anweisungen zur besseren Gestaltung der Praxis gewinnen. Derselben Logik sind Internet-Plattformen verpflichtet, die im Rahmen einer evidenzbasierten Pädagogik beanspruchen, den Lehrerinnen und Lehrern verbindlich sagen zu können, wie ein wirksamer Unterricht zu gestalten ist.[5] Zwar stellt die Bereitschaft, die Wissensbasis des eigenen Handelns durch Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu erweitern, ein Zeichen von Professionalität dar. Jedoch sollte die Erneuerung des Unterrichts aus eigener Einsicht erfolgen und nicht, weil man von einer externen Instanz dazu genötigt wird.

Im Falle der *Digitalisierung des Unterrichts* sind es zurzeit IT-Firmen wie Google oder Facebook, unterstützt durch finanzstarke Stiftungen wie Bertelsmann, die den Schulen Angebote machen, die über die bisher übliche Bereitstellung von Hardware weit hinausgehen. Zur Verfügung gestellt werden didaktische Materialien, die nicht wie herkömmliche Lehrmittel lediglich dem Support der Unterrichtsgestaltung dienen, sondern als curriculare Gesamtpakete daherkommen. Was in den USA schon längst der

[4] Mangels einer tragfähigen unterrichtstheoretischen Begründung ist dies keine erschöpfende Liste. Es wäre zu prüfen, ob sich nicht weitere neuralgische Zonen ausmachen lassen.

[5] Nennen liessen sich in den USA das «What Works Clearinghouse» des Department of Education und in der Schweiz das von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz betriebene Portal «Lernen sichtbar machen».

Fall ist, scheint auch bei uns Normalität zu werden, dass nämlich internationale Konzerne die Schulen mit fixfertigen Lehrpaketen eindecken. Diese mögen für Lehrerinnen und Lehrer zwar attraktiv sein, da sie einen rezeptförmigen Unterricht versprechen, machen sie aber im Kern ihrer Berufsarbeit von externen Instanzen abhängig.

In allen drei Bereichen wird den Lehrpersonen zunehmend strittig gemacht, ausreichend kompetent zu sein, um ihrem Kernauftrag zufriedenstellend nachzukommen. Der Vorschlag zur Funktionsdifferenzierung des Lehrberufs, wie er hier zur Diskussion gestellt wird, beinhaltet, dass diese Kompetenzen zurückgeholt werden, indem sich Lehrpersonen in einem oder mehreren dieser neuralgischen Bereiche zusätzliche Qualifikationen aneignen. Dabei geht es nicht darum, die Kompetenzen externer Expertinnen und Experten zu duplizieren, sondern darum, ein kritisches Potenzial aufzubauen, das es erlaubt, die an die Schule herangetragenen Materialien und Instrumentarien aus Sicht des Lehrberufs kritisch zu beurteilen, um je nachdem unerwünschte Eingriffe in den Unterricht abzuwehren oder den rationalen Kern eines Angebots in geeigneter Weise aufzunehmen. Gemeint ist auch nicht, dass jede Lehrperson dies tun soll, sondern dass die Fähigkeiten zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit externer Expertise innerhalb eines multifunktionalen Lehrpersonenteams umfassend vorhanden sind.

Das hat allerdings eine nicht unerhebliche Konsequenz. Die Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Berufsprofilen dürfte zur Stärkung des Professionsstatus der Lehrerinnen und Lehrer und damit zur Abwehr einer drohenden Deprofessionalisierung nämlich so lange wenig beitragen, wie sie nicht durch organisatorische Massnahmen gestützt wird. Das Mehr an Zusammenarbeit, das ein funktional differenziertes Lehrpersonenteam erfordert, kann nicht einfach vorausgesetzt werden, wie Studien zur Kooperation an Schulen zeigen (vgl. Speck, Olk & Stimpel, 2011; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Die in der soziologischen Literatur zumeist als gegensätzlich behandelten Konzepte von Profession und Organisation[6] sind zueinander in Beziehung zu setzen, was erneut eine theoretische Herausforderung darstellt, die – wie im Falle der Unterrichtstheorie – nicht leicht einlösbar ist. Trotzdem muss einem differenzierten Lehrberuf eine differenzierte Schulstruktur entsprechen, was ohne Hierarchisierung der schulischen Positionen kaum möglich ist. Dem erwartbaren Widerstand eines auf Egalität eingeschworenen Berufsstands liesse sich eventuell dadurch begegnen, dass die vorgeschlagenen Spezialfunktionen als *Teilfunktionen* implementiert werden, Lehrpersonen also nie gänzlich durch ihre Spezialisierung definiert wären, sondern immer gleichsam normale Lehrerinnen und Lehrer blieben.

[6] Tatsächlich kann man verschiedene aktuelle Schulreformprojekte als Überhandnehmen von «Organisation» gegenüber «Profession» deuten. Was einmal eine weitgehend autonom ausgeübte Tätigkeit vor Ort war, wird durch Normierung, Standardisierung und Rechenschaftslegung in eine durch Organisation kontrollierte Tätigkeit überführt.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst dies, dass in den genannten Bereichen der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtsentwicklung und der Digitalisierung des Unterrichts Studienangebote im Rahmen von Zusatzausbildungen bereitzustellen wären. In Anbetracht der anspruchsvollen Materie ist an Angebote auf Masterstufe zu denken (konsekutiver Master oder Master of Advanced Studies), analog zu bestehenden Masterausbildungen in Schulleitung, Schulischer Heilpädagogik oder Früher Kindheit.[7] Aufgrund der erforderlichen Aufnahmefähigkeit der schulischen Positionsstruktur ist ein Alleingang der Pädagogischen Hochschulen allerdings nicht empfehlenswert. Ohne Beteilung der Lehrerinnen- und Lehrerverbände und ohne Einbezug von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung dürfte für die Umsetzung des vorliegenden Vorschlags wenig Aussicht auf Erfolg bestehen. Von der Bildungspolitik ist zudem ein Umdenken in der strategischen Ausrichtung von Schulreformen zu fordern. In einer Zeit, in der von den Schulen erwartet wird, dass sie den Kindern und Jugendlichen als Individuen begegnen, mutet es seltsam an, wenn den Lehrerinnen und Lehrern ein Korsett verpasst wird, das ihre Möglichkeiten zur adaptiven Unterrichtsgestaltung massiv beschneidet.

Literatur

Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 44* (3), 343–359.
Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520.
Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Berliner, D. C. (2006). Our impoverished view of educational research. *Teachers College Record, 108* (6), 949–995.
BFS. (2013). *Auf dem Weg zur Gleichstellung von Mann und Frau*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
D-EDK. (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
Deutscher Bildungsrat. (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik, 53* (3), 362–381.
Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 14–29). Weinheim: Beltz.
Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138–152). Weinheim: Beltz.
Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
Hartley, D. (2000). Shoring up the pillars of modernity. Teacher education and the quest for certainty. *International Studies in Sociology of Education, 10* (2), 113–131.

[7] Insofern deckt sich mein Vorschlag nur bedingt mit dem Positionspapier der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH, heute «Kammer Pädagogische Hochschulen» von swissuniversities) zur Einrichtung von Masterstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen, denn diese sollen gemäss SKPH (2007, S. 11) nicht auf eine «noch bessere Kompetenz für den Unterricht im Grundberuf» ausgerichtet sein, während mein Vorschlag genau darauf abzielt.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
Herbart, J. F. (1810/1964). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke, Band 3* (S. 73–82). Aalen: Scientia.
Herzog, W. (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie. Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 12* (2)*,* 206–223.
Herzog, W. (2012). Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30* (1)*,* 114–122.
Herzog, W. (2013a). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
Herzog, W. (2013b). Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz, 26* (48), 5–26.
Herzog, W. (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3,* 130–143.
Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 201–213). Wiesbaden: Springer.
Key, E. (1900/2000). *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim: Beltz.
Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12* (3), 499–527.
Kurtz, T. (2000). Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme*, *6* (1), 169–194.
LCH. (2013). *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln* (6. Auflage). Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
Luhmann, N. (1993). Individuum, Individualität, Individualismus. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik, Band 3* (S. 149–258). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
OECD. (2005). *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft.* Stuttgart: Schattauer.
Sartre, J.-P. (1979). *Drei Essays.* Frankfurt am Main: Ullstein.
SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
SKPH. (2007). *Masterstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.
Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184–201). Weinheim: Beltz.
Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (2), 185–204.
Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Taubman, P. M. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.
Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal, 31* (3), 453–479.
UNESCO. (2015). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Incheon Declaration & Framewok for Action*. Paris: UNESCO.
Winthrop, R., Anderson, K. & Cruzalegui, I. (2015). A review of policy debates around learning in the post-2015 education and development agenda. *International Journal of Educational Development, 40*, 297–307.
World Bank. (2011). *Learning for all. Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group education strategy 2020*. Washington, DC: The World Bank.
World Bank. (2015). *The rise of results-based financing in education*. Washington, DC: The World Bank.

Autor

Walter Herzog, Prof. em. Dr., von 1991 bis 2015 Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie, Didaktik und Schulforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch