

Reh, Sabine

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 358-372

urn:nbn:de:0111-opus-48150

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Professionalität

Werner Helsper

Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil 303

Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger

Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität?
Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung 309

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens 326

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität 342

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?
Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität 358

Allgemeiner Teil

Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten 373

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns 392

Diskussion

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“?
Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik 406

<i>Sieglinde Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel	416
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht	430
 <i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner	435
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung	437
 <i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003	440
Pädagogische Neuerscheinungen	469

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen?

Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität

Zusammenfassung: *In diesem Aufsatz wird ausgehend von der Darstellung einer systemtheoretisch informierten Prognose über das Ende der Form der Profession und erneuerter handlungstheoretisch bzw. strukturtheoretisch orientierter Zweifel an der Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns die Konvergenz aufgewiesen, die der Diskurs über Professionalisierung und empirisch-rekonstruktive Studien zur Lehrertätigkeit dennoch in der Formel „Professionalität durch Reflexivität“ findet. Dabei kann diese als Formel für eine erwünschte Verbesserung der Lehrerverarbeit oder die Gewährleistung von Steigerungsfähigkeit überhaupt in unterschiedlicher Weise akzentuiert werden, nämlich als Konzeption eines essentialistischen „pädagogischen Selbst“, das sich in einer Art Bekenntnis-Kultur konstituiert oder als Entwicklung einer reflexiven organisatorischen Struktur von Schule.*

Seit dem Hornstein/Lüders 1989 in der *Zeitschrift für Pädagogik* die Potenz des Begriffes der Professionalität für eine differenzierte Diagnose des pädagogischen Berufsfeldes und die besondere Struktur der Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte in Frage gestellt haben, sind fast 15 Jahre vergangen. Ihnen schien dieser Begriff im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs zu eng mit dem Prozess der Verberuflichung und in der Folge dann mit tatsächlichen oder empfundenen Bedrohungen berufsständischer Karrieren und Privilegien verbunden. Im Focus dieses Begriffes seien Fragen nach gegenwärtigen pädagogischen Problemlagen immer nur begrenzt – weil interessengeleitet – beantwortbar. Dennoch schien es den Autoren legitim, die „Frage nach den Essentials einer pädagogischen Professionalität“ (Hornstein/Lüders 1989, S. 762) zu stellen; für die Erziehungswissenschaft sei es unumgänglich, einen Beantwortungsversuch zu starten. Die Autoren betonten, dass das Spezifische pädagogischer Professionalität nur „auf dem Weg über eine verstehende und rekonstruierende Analyse der pädagogischen Aufgaben“ in eigener begrifflicher und kategorialer Anstrengung zu erarbeiten sei: „Die Frage, was pädagogische Professionalität in Abgrenzung zu anderen Formen professionellen Handelns sein könnte, lässt sich nur in Bezug auf konkrete Problemlagen bzw. Aufgaben beantworten, wie sie sich historisch-konkret in den jeweiligen Situationen, Institutionen, Feldern, Praxisbereichen darstellen. Ausgangspunkt der Reflexion sind konkrete gesellschaftliche Verhältnisse und Wandlungsprozesse, die auf ihre pädagogische bzw. bildungstheoretische Bedeutung hin ‚befragt‘ werden“ (ebd., S. 764).

Einem solchen Programm gegenüber meldete im selben Heft Tenorth Skepsis an und befürchtete, dass genau dieser Ansatz aus Schwierigkeiten der pädagogischen Reflexion – Normativität, Utopienbildung und falsche Versprechungen – nicht herausführe. Von der gesellschaftlichen Funktion ausgehend als „unverzichtbar erachtete Prämissen für Kommunikation je subjektiv als ‚Habitus‘“ zu universalisieren (Tenorth 1989, S. 813, vgl. auch Tenorth 1994 könne in einer „strukturzentrierten“, die Erziehungswirk-

lichkeit ins Auge nehmenden Analyse professionelle Wirklichkeit erforscht werden. Zur Unterscheidung von einem solchermaßen gesellschaftstheoretisch bestimmten Begriff der Profession bot Tenorth den der Professionalität als eines Begriffs für „Steigerungsformen“ der stattfindenden pädagogischen Arbeit, des Berufsvollzugs (vgl. Tenorth 1999, S. 452) im Verhältnis zu den je historisch vorfindlichen Problemlösungen an (vgl. Tenorth 1989, S. 815). „Steigerungsmöglichkeiten“ der Professionalität des Pädagogen bestünden dann „in der paradoxen Erwartung, dass der Pädagoge seinen Alltag dadurch bewältigt, dass er zu akzeptieren lernt, letztlich nicht selbst oder gar allein die Funktion zu erfüllen, die ihm zugeschrieben wird; die Erwartung an die Reflexivität professioneller Selbstwahrnehmung bestünde darin, dass die Profession die Strukturbedingungen ihrer Arbeit, deren Teil sie ist, ohne sie vollständig gestalten zu können, als die Bedingung erkennt, die pädagogische Arbeit zugleich erschwert und überhaupt erst möglich macht“ (ebd., S. 821).

Seitdem haben die Begriffe Profession bzw. Professionalität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Schule und Lehrerinnen¹ Konjunktur. Beide Begriffe erlebten theoretische Präzisierungsversuche (vgl. z.B. Combe/Helsper 1996), haben empirische Forschungen über das Berufsverständnis und berufliche Entwicklungsprozesse von Lehrern (vgl. z.B. Terhart u.a. 1994; Bauer/Kopka/Brindt 1996; Gehrman 2003), gerade auch im politischen Prozess der Wende (vgl. z.B. Hoyer 1996; Dirks 1999; Köhler 2002), Forschung über das Wissen von Lehrerinnen bzw. den Zusammenhang von Wissen und Können bzw. Wissen und Handeln (z.B. Dewe/Ferchoff/Radtke 1992; Radtke 1996; Kolbe 1998, 2001) und historische Rekonstruktionen der Geschichte des Berufs angeleitet (vgl. z.B. Apel/Horn/Lundgreen/Sandfuchs 1999). Neben der unterschiedlich präzisen Verwendung und empirischen Füllung des Begriffs in Veröffentlichungen, deren Zahl Legion geworden ist, fällt auf, dass der Begriff der Professionalität in der Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen, der Qualität von Unterricht und seiner Ergebnisse keine große Rolle spielt.

Als Formel für Steigerungsmöglichkeiten ist der Begriff in bildungspolitischen Debatten um eine Reform der Schulen bzw. des Schulwesens und der Lehrerbildung allerdings ausgesprochen populär und weist zwei unterschiedliche Perspektiven auf: eine auf den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehrerarbeit, die dann zu einer Qualitätssteigerung der Arbeit führe, und eine andere auf die zu steigernde Kompetenz der Lehrerinnen, auf individuelle Bildungs- oder Lernprozesse als entscheidenden Ansatzpunkt. Während Oelkers die Auffassung vertritt, „Entwicklung nach Zielen und Bilanzen, Flexibilisierung der Zeiten, diskursive Kollegialität, internes Controlling und Veränderung von Schulaufsicht in Schulentwicklung“ könnten Professionalität stärken (Oelkers 2003, S. 125), setzt Terhart auf eine „pragmatische Professionalität“ im Sinne von Lernbereitschaft, von Habitus-Änderung: „Wir benötigen unterschiedliche Leitbilder, die sich angesichts der pragmatischen Berufsprobleme bewähren. Für mich ist

1 Ich benutze abwechselnd die weibliche und die männliche grammatikalische Form und meine damit jeweils – außer etwas anderes ist ausdrücklich angezeigt – Vertreter und Vertreterinnen beiderlei Geschlechts.

pragmatische Professionalität im Lehrberuf ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem, d.h. professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als fertig betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiografische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat“ (Terhart 2002, S. 102).

So bleibt zu untersuchen, ob nach 15 Jahren intensiver Diskussion um Profession, Professionalität und Professionelle diese Begriffe mehr sind als Akzeptanz findende Leerformeln für gewünschte Verbesserungen pädagogischer Arbeit. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung der im *systemtheoretischen* Kontext formulierten These vom Ende der Professionen und den daraus entstehenden Problemen und Fluchtwegen wird die *handlungstheoretische* Perspektive zur Bestimmung von Professionalität und deren Kritik diskutiert. Einer individualisierten Lösung für die Steigerung der Lehrarbeit – Professionalität durch Reflexivität als Bekenntnisstruktur – wird in einem letzten Schritt die Notwendigkeit eines anderen Modells – Reflexivität als *organisatorische* Struktur – gegenübergestellt.

1. Das Ende der Profession oder das Ende eines Konzepts?

Eine Unterscheidung, die sich für die Systematisierung der schulpädagogischen Rezeption professionalisierungstheoretischer Konzeptionen anbietet, ist zunächst die zwischen handlungstheoretisch orientierten Professions-Modellen und „systemtheoretisch informierten“ Betrachtungen der „Form“ Profession zur Bearbeitung von Inklusionsproblemen in speziellen Funktionssystemen (vgl. Stichweh 1994, 1996). Handlungstheoretisch ausgerichtete Modelle, zu denen sowohl interaktionistische wie auch strukturalistische zählen können, entwickelten eine hohe Attraktivität für die Anleitung empirisch-rekonstruktiver Forschungen (vgl. Gehrman 2003, S. 94-102). Das findet seine Gründe, so vermutet Wernet, in der Möglichkeit, durch die Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme als zu bearbeitende, zu balancierende oder zu vermittelnde Widersprüche, Paradoxien oder Antinomien die berufliche Praxis direkt in den Blick zu nehmen und in Übereinstimmung mit den Selbstbeschreibungen der Disziplin das Charakteristikum pädagogischer Tätigkeit in der Unmöglichkeit einer Standardisierung zu sehen (vgl. Wernet 2003, S. 21-29).

Systemtheoretische Annäherung kommen zur Feststellung, es sei ein „Bedeutungsverlust“ der „Form“ Profession zu beobachten; sie sei ein „transitorisches Phänomen, dessen Höhepunkt bereits überschritten“ ist (Kurtz 2002, S. 60; vgl. auch Kurtz 2000, S. 186). Mehrere Beobachtungen werden zur Begründung der These vom Ende der Professionen angeführt. Sie bleiben allerdings plakativ. Kurtz stellt heraus, dass die Interaktionsabhängigkeit der kommunikativen Operationen des Systems in Bezug auf die Problembearbeitung von Personen „teilweise aufgeweicht“ wird (Kurtz 2000, S. 187) und Veränderungen der Asymmetrie zwischen Leistungsrolle und Klientenrolle und der Rangordnung der Berufe untereinander beobachtbar seien. Auch die Ausdifferenzierung der die Systemkommunikation leitenden „Medien“ führe schließlich zu einem Schwin-

den der ehemals herausgehobenen Stellung der Professionen in diesen Funktionssystemen. Sie dominierten nicht mehr das Kommunikationsgeschehen und symbolisierten nicht mehr die Einheit des Systems (vgl. ebd., S. 188f.).

Während sich diese Diagnose auf der Ebene einer gesellschaftstheoretischen Betrachtung bewegt, wird zur Beschreibung des konkreten Interaktionsgeschehens – dessen empirische Untersuchung nur unter erheblichem methodologischen Aufwand als systemtheoretisch angeleitet verstanden werden kann² – aber am Begriff der Professionalität festgehalten. Diese bleibe weiterhin für die Bearbeitung von „Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ in Interaktionen relevant (Stichweh 1994, S. 373). Kurtz unterscheidet also zwischen der „Form“ Profession und professionellem Handeln. Auch wenn die speziellen Funktionssysteme der Gesellschaft immer weniger durch Leitprofessionen bestimmt würden, sei auf der anderen Seite ein Bedeutungszuwachs der über professionelles Handeln erbrachten professionellen Leistung (vgl. Kurtz 2002, S. 63) zu beobachten. So bleibt am Ende dieser systemtheoretischen Betrachtungsweise ein handlungstheoretisches Konzept von „Professionalität“ stehen, die diese als interaktive Bearbeitung personaler Problemlagen ohne die Möglichkeit einer ausreichenden Wissensgrundlage interpretiert (vgl. Kurtz 2002, S. 63-66). Als leitende Modellannahme fungiert „Handeln unter Unsicherheit“ bzw. „Handeln vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen“.

Der von Kurtz gewählte Ausweg könnte theorieimmanent als inkonsistent erscheinen, gibt es doch deutliche Gegensätze zwischen einer handlungstheoretisch operierenden Soziologie und der Systemtheorie.³ Er ist darüber hinaus im Hinblick auf eine Anleitung empirischer Forschung für den Lehrerinnenberuf möglicherweise nicht trennscharf gegenüber dem anderen Modell einer handelnden Bearbeitung von Widersprüchen, z.B. zwischen Subsumtion und Rekonstruktion, zwischen Vermittlungsversprechen und struktureller Ungewissheit (vgl. Helsper u.a. 2001, S. 46-49).

Solche Modelle professionalisierten pädagogischen Handelns als Balancierung oder Vermittlung widersprüchlicher Handlungsanforderungen, zu „Kernproblemen“ des Berufsalltags vereinfachend zusammengefasst (vgl. z.B. Dirks/Hansmann 1999), kritisiert Wernet. Die Verortung von Problemen oder Konflikten in einer systematisch begründeten Theorie sozialen und beruflichen Handelns sei in den verschiedenen Modellen unterschiedlich konsequent geleistet. Zumindest das Modell des ‚Balancierens‘ ‚von Interessenpluralität und kaum vorhersehbarer Dynamik‘ (Dirks 1999, S. 38) basiere auf einer nur unzureichend spezifizierten Charakterisierung von Handlungsanforderungen. Wernet führt seine Kritik an zwei Konzeptionen aus: an den von Helsper formulierten

2 Vgl. zur methodologischen Debatte die Aufsätze in Sutter (1997), in Anwendung auf Interaktionsgeschehen „Unterricht“ z.B. Schneider (1997); vgl. zu der begrenzten Möglichkeit, mit einem systemtheoretischen Ansatz Interaktionen im und als Unterricht zu analysieren auch Lüders (2003).

3 Die Systemtheorie Luhmanns schließt den Handlungsbegriff nicht aus, ordnet ihn aber dem Sozialen, der Kommunikation unter. Handlung ist ebenso wie Person ein bestimmter einheitsstiftender Modus der Beobachtung und damit Produkt der Kommunikation selbst, vgl. Luhmann (1987), dazu z.B. Kneer/Nassehi (1993); vgl. auch Esser/Luhmann (1996).

Antinomien pädagogischen Handelns⁴ und an Oevermanns Ausführungen zur Professionalität des Lehrberufs. So seien entweder die ausgemachten Handlungsprobleme oder Widersprüche solche der Moderne überhaupt, aber nicht Kennzeichen einer spezifischen Struktur pädagogischer Problemstellungen. Teilweise seien sie nur postuliert, aber nicht eine im Kern paradoxe Handlungsaufforderung. Dazu zählt Wernet z.B. den immer wieder von der Disziplin behaupteten Widerspruch zwischen Schule und Pädagogik. Oder es gebe gewissermaßen Konstruktionsfehler, wie in Oevermanns Theorie, in der die „Professionalisierungsbedürftigkeit“ des pädagogischen Handelns nicht eigentlich aus ihrem Kern – der Vermittlung von Wissen und Werten – sondern aus dessen „therapeutischer Dimension“⁵ erwachse, also aus der Tatsache, dass die Lernenden in der Schule in eine Interaktionspraxis verwickelt werden, die aufgrund ihrer noch un abgeschlossenen Entwicklung folgenreich für ihre personale Integrität sei. Professionalisierung der Lehrertätigkeit sei notwendig zur Verhinderung möglicher negativer Folgen des pädagogischen Handelns.

Wernet unterbreitet im Gegenzug zu diesen Modellen den Vorschlag, die Tätigkeit des Lehrers überhaupt nicht als professionalisierungsfähig und professionalisierungsbedürftig zu verstehen. Unter Rückgriff auf Parsons geht Wernet davon aus, dass die Schule das Muster einer universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung repräsentiere, die konstitutionell eine *widerspruchslose* Anforderungsstruktur als Berufsrolle begründe: „Der Lehrerberuf ist damit betraut, dieses Muster in möglichst reiner Form wirklich werden zu lassen. Er ist kein Agent der Vermittlung zwischen den widersprüchlich konstellierte Mustern. Und genau in diesem Sinne ist die Annahme der Professionalisiertheit oder der Professionalisierungsbedürftigkeit dieses Berufs theoriesprachlich inadäquat. Der Lehrer ist nicht der Experte der Vermittlung der in der modernen Gesellschaft ausdifferenzierten, gegensinnigen Welten privat-partikularer und universalistisch-unpersönlicher Handlungssituationen, sondern er ist der Experte der eindeutigen, klaren und unmissverständlichen Geltung der universalistisch-unpersönlichen Leistungsorientierung. Diese zu repräsentieren stellt handlungslogisch den Kern der beruflichen Handlungsanforderung dar“ (Wernet 2003, S. 115). Anpassungsschwierigkeiten der Schüler an dieses Muster kann die Lehrerin durch „Permissivität“, durch die Ausnahme, die die Geltung des unpersönlichen Universalismus aber noch unterstreicht, ausgleichen. Die Frage, wann legitimerweise „permissiv“ gehandelt werden solle, sei eine Frage des „pädagogischen Selbstverständnisses“ (ebd., S. 118).

Wernets Verabschiedung von „Professionalität“ bzw. „Professionalisierung“ als eines Konzeptes zur Charakterisierung pädagogischer Tätigkeit weist überzeugend auf theo-

4 Wernet bezieht sich in seiner Analyse auf einen Aufsatz Hespers (vgl. Helsper 1996). Später hat Helsper sein Konzept konstitutiver Antinomien und Paradoxien noch einmal ausgearbeitet und gerade gegenüber etwa der Aufzählung aneinander gereihter Paradoxien, die eine gewisse Beliebigkeit erkennen ließen, wie in Schützes Beiträgen (z.B. Schütze u.a. 1996), versucht zu präzisieren und zu systematisieren. Er stellt die Frage, auf welchen unterschiedlichen Ebenen Antinomien oder Dilemmata erscheinen und unterscheidet, je nachdem ob sie konstitutiv und unhintergebar für pädagogisch-professionelles Handeln seien, vgl. Helsper (2001), S. 39-67.

5 Kritisch dazu auch Wagner (1998).

retische Defizite des Professionalitäts-Begriffes in der schulpädagogischen Diskussion hin. Sie befriedigt aber als eine Theorie des Lehrerhandelns nicht, weil sie zentrale Bestandteile dieses Handelns nicht in den Blick nimmt. Wernet rückt die Schule in der Hauptsache als Sozialisationsinstanz in den Mittelpunkt, in der es um das Agieren bzw. Verfehlen eines bestimmten Musters, des Universalismus, geht. Versteht man jedoch die Funktion von Schule als Herstellung von komplexen Voraussetzungen für die Teilnahme an Kommunikation aufseiten der Individuen, müsste die Institution mit verschiedenen – möglicherweise für die Adressaten widersprüchlich wirkenden – Lernangeboten ins Blickfeld kommen. Nicht rekonstruiert werden von Wernet aber unterrichtliche Sequenzen, in denen es um die „Vermittlung“ von Wissen geht, da schon – mit Oevermann – vorweg entschieden ist, dass sie keine professionalisierungsbedürftige Grundstruktur aufweisen.

Für die Lösung des Problems der Einzelfallentscheidungen in Interaktionssituationen vor dem Hintergrund von Unplanbarkeit und nicht möglicher Folgenabschätzung für die Individuen kann keine andere Lösung als der Takt – ein nicht näher zu erklärendes „pädagogisches Selbstverständnis“ – angeboten werden. In der Substanz ist die Vermeidung von „Härte“ dann auch nichts anderes als die Balancierung institutioneller Anforderungen mit individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen, um Lernen sicher zu stellen. Der Unterschied besteht dann nur darin, dass dieses mit Rücksicht auf Oevermanns Verständnis von Profession nicht als professionalisierbare Handlungsanforderung verstanden wird.

Aufgrund einer unhistorischen Sicht auf die Institution Schule gerät das Verhältnis von Lehrerhandeln und historisch kontingenter pädagogischer Organisation hier nicht ins Blickfeld. Steigerungsmöglichkeiten sind nicht denkbar als Änderung dieser Kontexte oder der organisatorischen Strukturen, sondern nur als Veränderung von pädagogischem Selbstverständnis und Intuition: Auf die Lehrerin kommt es an.

2. Professionalität als Steigerungsformel – Professionalität durch Reflexivität

Die Lösungsformel, die Wernet am Ende entwirft, unterscheidet sich nicht wesentlich von derjenigen, die gewissermaßen die „herrschende Meinung“ bildet. Bemerkenswert ist nämlich, dass trotz unterschiedlich begründeter theoretischer Konzeptionen von professionellem Handeln – professionelles Handeln als Vermitteln von Widersprüchen oder als Handeln unter Bedingungen von Unsicherheit und Nichtwissen – in der Fachdebatte mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“⁶ eine vergleichsweise große Einigkeit hergestellt erscheint.

Während im systemtheoretisch informierten Verständnis von Profession Reflexivität im Sinne der Ausbildung von Reflexionsrollen in einem System in Richtung auf den ganzen Berufsstand und seine Selbstthematisierung konzipiert ist (vgl. Stichweh 1996,

6 So auch die Interpretation der Debatte bei Herzmann (2001, S. 15-52), vgl. auch Dewe/Ferchoff/Radtke (1992); Combe/Helsper (1996a).

S. 51), ist in den handlungstheoretischen Konzeptionen Reflexivität fast ausschließlich an eine selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen gebunden gedacht (vgl. Oevermann 1996, S. 156; Schütze 1996, S. 252f.; vgl. auch Schütze u.a. 1996).

Die Vermittlungsleistung, aber auch die Vermeidung von Härte, wie Wernet sie beschreibt, kann in der Konsequenz dann als im Kern der Persönlichkeit zu leistende und hier deren Identität repräsentierend gedacht werden. Selbstreflexivität trägt so zum „Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters“ des Professionellen bei und bildet das „professionelle Selbst“, das Kontinuität und Konsistenz in der Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns gewährleistet (vgl. Bauer 2000, S. 65f.; vgl. auch Bauer 1998).

Dieses Modell von Reflexivität erfährt eine Steigerung zur biografischen Reflexivität etwa in der „reflexiven Lehrerbildung“ (Dirks/Hansmann 1999), wo die Vollführung professioneller Balanceakte an eine „biografische Standortklärung“, die biografische Sinnggebung in Geschichten gebunden erscheint. Im Hinblick auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu klientenorientiertem Handeln, das auf Veränderungen und Entwicklungen reagieren kann, im Hinblick also auf Lernbereitschaft und Flexibilität, wird die Notwendigkeit der „Biografisierung“ vor allem in den Forschungen über ostdeutsche Lehrer und Lehrerinnen präsentiert: „Frühere Verstrickungen mit gesellschaftspolitischen Aufgabenfeldern in der DDR“ seien in angemessener Form zu erkennen und zu bearbeiten (Dirks 2000, S. 227), eine biographische Standortklärung nötig für die Freisetzung innovativer Kräfte.

Gerade im Rahmen einer dem rekonstruktiven Paradigma folgenden Forschung wurde so ein Kontext von Rechtfertigungszwang, Selbstthematization und der Produktion von Subjektivität aufgezeigt, in dem die Lehrer, auch und gerade in narrativen Interviews, Bekenntnisse zu ihrem Leben und zu ihrer Berufstätigkeit abgaben und damit Wahrheiten über den Kern ihrer Person, authentische Zeugnisse als Voraussetzung dafür Professionelle sein zu können, formulierten (vgl. Reh 2003). In dieser Form von Forschung wurde ein Muster von Professionalität produziert und bestätigt, das den Zusammenhang zwischen einem identifizierbaren Persönlichkeitskern des Professionellen, der Fähigkeit eine Berufsgeschichte als Durchsetzung akzeptierter pädagogischer Motivationslagen zu gestalten und der Authentizität einzig wirksamen pädagogischen Handelns immer neu präsentierte. In der Perspektive dieser Sichtweise liegt dann die, dass Verbesserungen, eine Qualitätssteigerung von Unterricht hauptsächlich auf sinnstiftungs- und bekenntnishafte Identitätsarbeit der einzelnen Lehrerin zurück verweist.

Reflexivität kann aber auch anders akzentuiert werden (vgl. ähnlich Helsper 2001; Helsper/Kolbe 2002): als radikale Perspektivierung des Wissens. Hier geht es nicht um biografische Selbstvergewisserung, sondern um (zunächst sprachliche) Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln in Geschichten zuschreibt und um die Schaffung organisatorischer Strukturen dafür.

Exkurs: Ein „schwieriger“ Schüler –
Verstehen, „Techniken“ und die Perspektivität von Wissen

In den folgenden Ausschnitten aus der Erzählung einer Grundschullehrerin⁷ kann deutlich werden, inwiefern die interaktiv produzierte Darstellung von Lösungsmustern und Techniken zum Umgang mit einem schwierigen Schüler, zur Gewährleistung von Lernen in einer Geschichte die Voraussetzung dafür ist, das am Fall produzierte lokale Wissen zur Identifizierung von Nicht-Wissen zu nutzen und neue Lösungen zu suchen. Ähnliches ließe sich an anderen Geschichten über „Verstehen“ und „Technikentwicklung“ zur Lösung verschiedener Lernschwierigkeiten von Schülern aufzeigen.

„ja, also ich hab ja in meiner Klasse im Moment ein ganz schwieriges Kind, der wirklich ganz flippig ist; das ist der, der Ritalin kriegt aber trotzdem noch schwierig ist; und jetzt ist es eben so, dass er oftmals immer noch sehr wenig entspannt in die Schule kommt, sondern wenn er schon reinkommt, dann schon so singt und rumtrallert, dann weiß ich schon, also heute wird's wieder schwierig, wenn er ruhig rein kommt, seinen Ranzen mitbringt, meistens lässt er ihn an den schlechten Tagen schon draußen, wenn er den Ranzen dann hinstellt, dann weiß ich schon, ja heute ist ein ruhiger Tag“

In der mit dieser Formulierung eingeleiteten Erzählung einer Grundschullehrerin ist durch das Possessivpronomen die Klasse gekennzeichnet, in der sie ein Kind hat, wie Eltern ein Kind haben. Nicht ein einziges Mal wird in diesem Text von dem Schüler oder überhaupt von Schülern, also von Personen in einer spezifischen Rolle gesprochen. Das Kind, von dem hier die Rede ist, hat nicht Schwierigkeiten oder bereitet welche, es hat eine Eigenschaft: es *ist* schwierig. Fast folgerichtig wird nicht etwa nur das Verhalten eines Schülers im Unterricht beschrieben, sondern das „ganze“ Kind thematisiert. Mit der Formulierung „ich hab ein schwieriges Kind“ – so wie ich ein schwieriges Problem, eine schwierige Aufgabenstellung, einen schwierigen Fall habe – ist gleichzeitig aber der Bezug zur Sachhaltigkeit eines zu behandelnden Falles konnotiert. Dieser Fall scheint wirklich schwierig zu sein, weil der Schüler trotz des Medikaments „Ritalin“⁸ immer noch oft „sehr wenig entspannt in die Schule kommt“. Anspannung und Entspannung werden hier zu schulischen Themen und schulischer Beurteilung im Sinne der Diagnose einer Lehrerin ausgesetzt.

- 7 Das Interview wurde von mir im Zusammenhang einer kleinen Untersuchung für ein Seminar über „Störungen“ geführt und ist in transkribierter Form bei mir einsehbar, aber nicht veröffentlicht.
- 8 Um Diagnose und Therapie der ADHS gibt es umfangreiche Auseinandersetzungen, die hier nicht von Bedeutung sind; interessant wäre es unter dem Gesichtspunkt der Form „Profession“ allerdings, medizinische, psychologische und pädagogische Konzepte für Diagnose und Therapie zu vergleichen; zum Stand der medizinischen und psychologischen Diskussion vgl. Döpfner/Fröhlich/Lehmkuhl (2000).

Die Lehrerin beschreibt eine Art individuelles Diagnose-Instrumentarium, besser: ein Ensemble von Verhaltensweisen, an dem sie abschätzt bzw. die sie als Signal dafür nimmt, dass eine schwierige Situation entsteht. Dass Singen als Zeichen für Unentspanntheit gedeutet wird, hat vermutlich eine Vorgeschichte, eine „Ursprungsszene“, in der dieses Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der Lehrerin entstand. Dabei erwähnt die Lehrerin – und das kann im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten eingrenzend sein – keinerlei Gründe für schlechte und gute Tage. Das scheint vor der Schule zu liegen und entzieht sich ihres Einflusses. Das Wissen um eine, so lässt sich aufgrund der Gabe des Medikaments „Ritalin“ vermuten, diagnostizierte „Störung“ des Schülers, eine „ungenügende Fähigkeit zur Selbststeuerung“⁹, eine Störung der Fähigkeit, schulische Angebote anzunehmen, erlaubt es der Lehrerin, jenseits von Schuldzuweisungen einen Fall zu konstruieren.

„aber wenn er so flippig ist, dann denk ich, jetzt hab ich eine Chance, bevor der Unterricht losgeht; unsere Kinder kommen zehn Minuten vor acht rein, dann hol ich ihn mir in die Lesecke und sag, komm Kevin, wir beide lesen jetzt zusammen und dann nehm ich ihn auf den Schoß, das liebt er schon und dann gucken wir uns zusammen ein Bilderbuch an; ich les es ihm vor und er darf dann auch mal ’n Satz lesen und diese zehn Minuten, die wirken sich manchmal so toll aus, also, ich würde sagen, zu 80% und dass er an den Tagen denn wirklich weiter arbeiten kann und zwischendurch kommt und sagt, du, das war ganz schön mit dem Bilderbuch, machen wir das nachher in der Pause weiter; und wenn ich denn sag, ja doch, mal gucken, was du jetzt mir zeigst, wie du dich verhältst, geht nicht, dass ich nur ganz viel dir gebe, du musst mir jetzt auch zeigen, dass du dich anstrengen kannst und mit diesem winzigen Druck, den er aber braucht, sonst macht er gar nichts, überstehen wir die Tage ganz gut“

Eine schnelle Diagnose ist wichtig, da die Lehrerin möglichst sofort darauf reagieren möchte, also „Techniken“ einsetzen will, mit denen sie eine erwartete schwierige Situation abwenden kann. Diese laufen nun auf das hinaus, was sich in der ersten Sequenz als Strukturlogik ankündigte: auf eine, wie Werner sagen würde, „Entgrenzung“ der Lehrerrolle in Richtung der Übernahme von Anteilen diffuser Sozialbeziehungen, die vor dem Unterricht stattfindet: sie nimmt den Schüler auf den Schoß. Die Lehrerin stellt, so die Erzählung, Bedingungen aufseiten des Schülers her, die erst Voraussetzung dafür sind, dass er arbeiten und lernen kann.

In der geschilderten Episode wird ein Dialog zwischen der Lehrerin und dem Schüler zitiert: eine – auf den ersten Blick zumindest – geglückte Situation. Die Lehrerin argumentiert dem Schüler gegenüber damit, dass sie beide in einem Verhältnis des Gebens und Nehmens stehen. Tatsächlich geht es in der Schule perspektivisch nicht dar-

9 So definiert Grosse (2003, S. 2) in einer Veröffentlichung der AG „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung der Kinder- und Jugendärzte e.V.“ als Beilage zur Zeitschrift „Der Kinder- und Jugendarzt“, der Verbandszeitschrift der Kinder- und Jugendärzte Deutschlands.

um, für einen Lehrer zu lernen. Es könnte darum gehen, aus Interesse zu lernen. Gelernt werden muss sicher, dass die Erreichung bestimmter schulischer Ziele eine instrumentelle Funktion hat. Ein Verhaltensmuster, wie es sich im geschilderten Fall anbahnt, könnte sich auf Dauer für den Schüler als dysfunktional erweisen.

Die Techniken, die greifen, wenn die Diagnose gestellt wurde, heute sei ein „unentspannter“ Tag, können nicht immer angewandt werden, weil nicht immer Zeit und Gelegenheit ist, das persönliche Tauschverhältnis mit einer Aktion zu beginnen, die die Lehrerin ‚für den Schüler‘ vollzieht. In der Darstellung einer Situation, in der es nicht gelingt, den Schüler einzubinden und zu integrieren, zitiert die Lehrerin sich selbst; was der Junge sagt, wird offen gelassen. Mit einem Hinweis auf beschlossene Regeln fordert sie die anderen Schüler – auch „Kinder“ – auf zu beschließen, dass der Schüler wegen Störungen in den Gruppenraum gehen soll. Vielleicht hat die Lehrerin früher versucht, mit dem Schüler ins Gespräch zu kommen, über sein Verhalten zu reden und ist damit gescheitert. Inzwischen scheint es – so wird geschildert – ein Ablaufmuster zu geben, über dessen Einführung jedoch nichts ausgesagt wird.

„dann mach ichs allerdings so, dass ich versuche, ihm Arbeiten dann zu geben und ihn noch mal wieder zu motivieren und zu sagen, Kevin guck mal, die schreiben jetzt gerade das, willst du nicht auch probieren, denn du weißt, die Seite musst du schaffen, das gehört dazu; wir lernen die Schreibschrift, wenn du das nicht schaffst, dann muss ich mit Mama wieder telefonieren, dann musst du das zu Hause nacharbeiten, das wär doch blöde; manchmal besinnt er sich dann und schreibt weiter [...], dann setz ich ihn in der großen Pause zur Sekretärin, da hat er so einen kleinen Schreibtisch, und dann schreibt er es da nach, da schreibt er dann komischerweise“

Angeführt werden verschiedene Versuche, den Schüler zum Arbeiten zu bewegen. Ein Telefonat mit der Mutter wird angedroht. Die Aussicht, bei der Mutter nacharbeiten zu müssen, scheint – so wird es dargestellt – für den Jungen bedrohlich. Auch hier erkennen wir die Logik der „Entgrenzung“ der Lehrerrolle. Wenn der Schüler nichts für die Lehrerin tun will, so vielleicht für die Mutter. Nicht die Mutter droht mit dem Lehrer, sondern umgekehrt, weil die konstruierte Beziehungslogik hier diffus und mindestens partiell eine Art familiäre Form zu haben scheint.

Die Lehrerin berichtet über ein gewisses Repertoire an Techniken, wie mit einem speziellen, einem „schwierigen Kind“ umzugehen ist, um dieses – es geht ums Schreiben – zum Lernen, zum Üben zu bewegen. Sie hat Verstehens-Muster, und zwar möglicherweise als „Szenen“ (vgl. Combe 2001), entwickelt, in denen ein mehr oder weniger komplexes Verständnis einer Situation präsentiert wird. Die „lokalen“ Techniken, die die hier entstehende Problemlage entschärfen, erweisen sich in ihrer Struktur durchaus als prekär und werden auch so empfunden, weil es dafür – so wie das hier im Text konstruiert ist – immer des Raumes außerhalb des Unterrichts bedarf.

Wichtig ist nun: Erst diese Erzählung der Grundschullehrerin weist ein reflexives Potenzial aus. Erzählungen über Schule und den (eigenen) Unterricht reproduzieren Interpretationsmuster und produzieren Bilder von Schule und Lernen. Textlich betrachtet

finden sich „Leerstellen“, Widersprüche und Brüche von Bildern. Der Text wirft Fragen auf: Was sind die Ursprungsszenen der Verstehens-Muster? Könnte in diesen Geschichten der Schüler nicht anders auftauchen? Was bedeutet es, wenn der Schüler nicht wörtlich zitiert wird, sondern nur die Lehrerin? Am Ende formuliert die Erzählerin Erstaunen darüber, dass der Schüler schließlich schreibt – und damit auch den Punkt, an dem wieder neu über Veränderungen in der Interaktion und im Setting nachgedacht werden kann.

In dieser Form ist die reflexive Verfügbarkeit über das eigene berufliche Tun, nicht über irgendeine Substanz des „pädagogischen Selbst“ oder Selbstverständnisses, angewiesen auf organisatorisch sichergestellte Diskursivität. Erst die Produktion der Erzählung, die in Interaktion stattfindet, führt zu genau dem Punkt, an dem dieses Konstrukt als eine in der Praxis notwendige Arbeitshypothese für den einzelnen Fall überdacht und Nicht-Wissen erkannt werden kann: Warum schreibt das Kind bei der Sekretärin und nicht im Unterricht? Hier wird die Bedeutung der Schaffung von „Kommunikationsorten“ und letztlich von „Kommunikationszwängen“ in der Organisation von Schule und von Lehrerverarbeit deutlich: Perspektivierung des Wissens und Umgang mit Nichtwissen werden wahrscheinlicher.

3. Fazit: Reflexivität als Bekenntnisstruktur oder als organisatorische Struktur

Nach wie vor ist angesichts der bildungspolitischen Diskussionen ein Verzicht auf den Begriff der Professionalität des Lehrerhandelns als einer Steigerungsformel nicht wahrscheinlich. In der Konsequenz des Dargestellten scheint es notwendig, zwischen Professionalität als einer Steigerungsformel im Sinne von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ oder von „Reflexivität als organisatorischer Struktur“ zu unterscheiden. Während die erste Variante in Gefahr ist, zu einer Essentialisierung der authentischen Persönlichkeit zu gerinnen, ein Modell des sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden Subjektes als Fluchtpunkt professioneller Selbstverständigung auszumalen, also von einem Kontinuum von Wissen und Handeln, von Intention und Handeln des Professionellen auszugehen, setzte eine andere auf Umbau organisatorischer Strukturen, auf Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität – und zwar über Unterricht, nicht über mehr oder weniger abstrakte pädagogische Profile einer Schule oder Ähnliches (vgl. auch Bastian/Combe/Reh 2002).

Interessant könnte es sein, Kooperations- und Kommunikationsformen an Schulen zu erforschen, zu rekonstruieren inwiefern durch den Einbau unterschiedlicher Kommunikationsnotwendigkeiten, etwa durch die Schaffung von Teams, in denen auch zusammen unterrichtet wird, Anlässe geschaffen werden, die unterrichtliche Arbeit reflexiv zu gestalten. Mit Teams (vgl. Baecker 1999) sind zumindest Voraussetzungen geschaffen, die zur Verständigung über pädagogische Angebote auffordern, statt auf Konsenszwang in pädagogischen Grundfragen zu setzen (vgl. Hahn 1989). Dadurch könnte eine „auswertende Planung“, „Kopplungswissen“ (vgl. Fried 2003), eine kontinuierliche

Reflexion über eigenen Unterricht und das Lernen der Schüler und Schülerinnen herausgefordert werden, die „Achtsamkeit“ auf das Unerwartete (Weick/Sutcliff 2003)¹⁰ im Lernen und in der Interaktion nicht behindern. Eine Lehrerin formulierte ihre Erfahrungen in den Unterrichtsteams in einem Interview¹¹ folgendermaßen:

„also ich arbeite total gern im Team, weil wir einfach zwei und zwei macht viele oder eins und eins macht viele, wir sind dann/sehen Kinder anders; Kinder haben Ansprechpartner mal hier mal da oder ich kann auch mal sagen, so kümmer du dich um ihn, ich weiß im Moment nicht und ich reagier im Moment auch allergisch auf dieses Kind, guck mal eine Weile und dass ich Abstand kriege und auch von außen noch mal beobachten kann was los ist, nicht immer selbst mit drin stecke, wir sind halt zwei Menschen mit einer unterschiedlichen Wahrnehmung und wenn man die Köpfe zusammensteckt oder auch überlegt, was könnte sein dann/dann ist es gleich viel mehr“.

Die Begleitung, Dokumentation und Interpretation der Kommunikationen in Teams über Unterricht, Schülerinnen und Lernen könnte zeigen, ob oder in welcher Weise die entstehenden Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, d.h. die Veränderung organisatorischer Formate eine Professionalisierung der Lehrertätigkeit im Sinne der Steigerung von Reflexivität bedeuten.

Literatur

- Apel, H.-J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 417-435.
- Baecker, D. (1999): Organisation als System. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 343-359.
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 55-72.

10 Weick/Sutcliff (2003) analysieren hier die Arbeitsweise sogenannter High Reliability Organisations und stellen die These auf, dass es in ihnen gelingt, Unerwartetes erfolgreich, weil achtsam, zu managen. Dazu gehören Kennzeichen der Organisation wie Konzentration auf Fehler, Abneigung gegen vereinfachende Interpretationen, Sensibilität für betriebliche Abläufe, Streben nach Flexibilität und Respekt vor fachlichem Wissen und Können. Über eine Bedeutung dieser Punkte für die Organisation von Schulen bzw. die Arbeit von Unterrichtsteams könnte nachgedacht werden. Den Hinweis auf Begriff und Literatur habe ich von Roswitha Lehmann-Rommel erhalten.

11 Das Interview entstammt der Befragung aller Kolleginnen einer Grundschule, die fast ausschließlich in Teams unterrichten und gehört zu den Vorarbeiten für ein Forschungsprojekt über schulische Kommunikationsstrukturen der Autorin.

- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München: Juventa.
- Combe, A. (2001): Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In: Hericks, U./Keufer, J./Kräft, H.C./Kunze, I. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 19-32.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, A./Helsper, W. (1996a): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-48.
- Dewe, B./Ferchoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Dirks, U. (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den Neuen Bundesländern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Dirks, U. (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von Gymnasiallehrerinnen (Englisch). In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 25-41.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Döpfner, M./Frölich, J./Lehmkuhl, G. (Hrsg.) (2000): *Hyperkinetische Störungen*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Esser, H./Luhmann, N. (1996): Individualismus und Systemdenken in der Soziologie. In: *Soziale Systeme* 2, S. 131-135.
- Fried, L. (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 112-126.
- Gehrmann, A. (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske+Budrich.
- Grosse, K.-P. (2003): ADHS – Multimodale Therapie: Altersabhängige Therapieformen. In: *Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung der Kinder- und Jugendärzte e.V. Nr.1 (Beilage zur Zeitschrift „Kinder- und Jugendarzt“ 34, Nr. 12)*.
- Hahn, A. (1989): *Verständigung als Strategie*. In: *Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, W. (2001): *Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, S. 7-15.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A.: *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hornstein, W./Lüders, Ch. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, S. 749-769.
- Hoyer, H.-D. (1996): *Lehrer im Transformationsprozess. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme*. Weinheim und München: Juventa.
- Helsper, W./Kolbe, F.-U. (2002): *Bachelor/Master in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, S. 384-401.

- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske+Budrich.
- Kneer, G./Nassehi, A. (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München: Funk (UTB).
- Köhler, D. (2000): Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster von ostdeutschen Lehrern der Kriegsgeneration. Münster: Lit.
- Kolbe, F.-U. (1998): Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender. Heidelberg (Habilitationsschrift).
- Kolbe, F.-U. (2001): Konvergenzen in der Lehrerwissensforschung – ein Beitrag zu den Grundlagen allgemeiner Didaktik. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G.W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer.
- Kurtz, T. (2000): Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 6, S. 169-194.
- Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u.a.: Beltz.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Reh, S. (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183-275.
- Schütze, F./Bräu, K./Liermann, H./Prokopp, K./Speth, M./Wiesemann, J. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schneider, W. L. (1997): Die Analyse von Struktursicherungsoperationen als Kooperationsfeld von Konversationsanalyse, objektiver Hermeneutik und Systemtheorie. In: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 164-227.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 49-69.
- Sutter, T. (Hrsg.) (1997): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 809-823.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H.-J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 429-461.
- Terhart, E. (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weick, K.E./Sutcliff, K.M. (2003): Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.

Abstract: Based on an account of a system-theoretically "informed" prognosis on the end of the form of (the) profession and renewed action-theoretically or structural-theoretically oriented doubts as to the professionalizability of pedagogical action, the author reveals the convergence which is nonetheless achieved by the discourse on professionalization and on empirical-reconstructive studies on teaching in the formula "professionalism through reflexivity". Depending on the intended improvement of teaching or on maintaining the improvability, this formula can be accentuated in different ways, either as the conception of an essentialistic "pedagogical self", which constitutes itself in a sort of confession-culture, or as the development of a reflexive organisational structure of schooling.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Sabine Reh, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.