

Herzog, Walter

Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 114-122



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herzog, Walter: Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 114-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138084

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung?

Walter Herzog

Zusammenfassung Untersucht werden Veränderungen des Lehrerberufs in den vergangenen drei Jahrzehnten, wobei die Situation in der Schweiz im Vordergrund steht. Gestützt auf eine knappe Analyse der nationalen und internationalen Bildungspolitik sowie untermauert durch eine Kritik an einer umfassenden Synthese der Forschungsliteratur zu den Bedingungen von Schülerleistungen wird die These vertreten, dass dem Lehrerberuf eine Deprofessionalisierung droht, falls nicht rechtzeitig Gegenmassnahmen ergriffen werden.

Schlagwörter Lehrerberuf – Professionalisierung – Bildungsforschung – Bildungspolitik

Is the teaching profession threatened by deprofessionalization?

Abstract The article examines changes in the teaching profession during the last thirty years with a special focus on Switzerland. Based on a concise analysis of recent trends in national and international educational policy and underpinned by a critical comment on a newly published synthesis of educational research on school effectiveness, the thesis is put forward that the teaching profession is in danger of being deprofessionalized. This is mainly due to a shift in the conception of teacher professionalism emphasizing a psychological rather than a sociological perspective.

Keywords teaching profession – professionalization – educational research – educational policy

Veränderungen lassen sich nur feststellen, wenn etwas unverändert bleibt. Ein Wandel, bei dem gleichsam kein Stein auf dem anderen bliebe, entginge unserer Aufmerksamkeit. Zumindest wir selber müssen uns gleich bleiben, um im Strudel der Geschehnisse erkennen zu können, was sich verändert hat. Das gilt auch für den Lehrerberuf, der in einer Hinsicht als gleich erscheinen muss, damit er in einer anderen Hinsicht als anders wahrgenommen werden kann. Ohne zu behaupten, dass dem Lehrerberuf ein ewiges Wesen zukommt, dürfte das Identische der Lehrpersonentätigkeit in der Vermittlung liegen. Die Aufgabe einer Lehrperson ist seit jeher, die nachfolgenden Generationen in die Welt der Erwachsenen einzuführen, damit das soziale und kulturelle Niveau, das eine Gesellschaft erreicht hat, durch den biologischen Zyklus von Tod und Geburt nicht gefährdet wird. Die Vermittlung zwischen den Generationen macht jenes unveränderliche Moment im Lehrerberuf aus, ohne das er für uns unkenntlich würde.

Wie der Blick in die Geschichte zeigt, ergeben sich Veränderungen im Lehrerberuf hauptsächlich unter dem Einfluss gesellschaftlichen Wandels. Während die Aufgabe einer Lehrkraft unter traditionellen Lebensformen auf die Vermittlung elementarer Kul-

turtechniken beschränkt ist, erzwingt eine moderne Gesellschaft aufgrund ihrer hohen Komplexität eine Form der Unterweisung, wie sie nur im Rahmen von Schulen möglich ist. In diesem Sinne hat sich der Lehrerberuf im Verlaufe des 19. Jahrhunderts deutlich verändert, ohne dass sich an seiner wesentlichen Aufgabe, nämlich der Angleichung der Jugend an das Niveau der Erwachsenen, etwas geändert hätte. Wenn wir nach Veränderungen im Lehrerberuf in den vergangenen 30 Jahren fragen wollen, müssen wir daher nach einem weiteren Wandel in den menschlichen Lebensverhältnissen Ausschau halten.

1 Wiedererwachte Bildungspolitik

Dergleichen scheint tatsächlich im Gang zu sein. Seit einiger Zeit überhäufen uns Soziologinnen und Soziologen mit Analysen, die suggerieren, dass sich unsere Gesellschaft in einem erneuten Umbruch befinde. Die Rede ist von der postmodernen Gesellschaft, der postindustriellen Gesellschaft, der postkapitalistischen Gesellschaft, der Risikogesellschaft, der Multioptionsgesellschaft, der Informationsgesellschaft, der Wissensgesellschaft etc. Abgesehen davon, dass diese Schlagworte eher andeuten, als auf den Begriff bringen, worin die Veränderung besteht, ist eine Dominanz des Ökonomischen unübersehbar. Dem gesellschaftlichen Wandel scheinen Veränderungen in den Arbeitsbedingungen zugrunde zu liegen, was durch Ausdrücke wie «wissensbasierte Ökonomie», «Wissen als Produktivkraft» oder «Wissensindustrie» bekräftigt wird.

Wie sehr die Verhältnisse in der Arbeitswelt treibende Kraft des gesellschaftlichen Wandels sind, zeigt auch die Bildungspolitik, die nach der Reformblüte der 1970er- und 1980er-Jahre in einen eigentlichen Dornröschenschlaf fiel, gegen Ende des Jahrhunderts aber von der Wirtschaft wieder wachgeküsst wurde. Man denke an internationale Organisationen wie die Weltbank, den Internationalen Währungsfonds (IWF), die Welthandelsorganisation (WTO) und die Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD), die in bildungspolitischen Fragen heute weltweit das Sagen haben. Bildung wird neu definiert und als Humankapital ausgegeben. Dessen Massstab ist nicht die Formung des Individuums zu einer integren Persönlichkeit, sondern das Überleben der Unternehmen in einem globalisierten Konkurrenzkampf, der immer mehr zum Selbstzweck wird (Rosa, 2006). Statt am humanistischen Ideal der Allgemeinbildung sollen sich die Schulen an den partikularen Interessen der Wirtschaft orientieren.

Dabei verliert die demokratische Regulierung des Bildungswesens immer mehr an Rückhalt. Der quasisportliche Erfolg im Rahmen von künstlich inszenierten Wettbewerben, wie sie durch die PISA-Erhebungen veranstaltet werden, wird zum Massstab der Qualität nationaler Bildungssysteme. Die normative Kraft der Ranglisten entscheidet darüber, was eine gute und was eine schlechte Schule ist (Liessmann, 2008). Expertinnen und Experten übernehmen die Aufgabe der institutionellen Gestaltung von

Schule und drängen die traditionelle Form der öffentlichen Auseinandersetzung um die Ziele des Bildungswesens zurück. Den Akteurinnen und Akteuren vor Ort werden Problemlösungen aufgezwungen, deren demokratische Legitimation oft fraglich ist oder gänzlich fehlt. Inhalte spielen immer weniger eine Rolle; an deren Stelle treten formale Kriterien wie Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Kontrollierbarkeit.

Aber nicht nur die Ziele und Inhalte von Bildung weichen formalen Kompetenzen und funktionalem Nutzen, der ökonomische Imperialismus, wie er von Richard Münch (2009) genannt wird, bemächtigt sich auch der Organisationsform der Schule. Ökonomische Denkmodelle, die auf einem simplen Zweck-Mittel-Schema beruhen, beherrschen zunehmend das Verständnis von schulischem Lehren und Lernen. Die «neue Steuerung» durch Outputindikatoren, die an Schülerleistungen festgemacht werden, erklärt das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer zur Wirkursache des Lernens der Schülerinnen und Schüler – als ob sich Bildung wie ein Gebrauchsgut herstellen liesse. Indem Lehrpläne nicht mehr nur vorgeben, was im Unterricht zu leisten ist, sondern mittels Standards und Tests auch überprüft wird, ob das Vorgegebene tatsächlich erreicht wird, mutieren die Lehrpersonen zu Stellgliedern in einer kybernetischen Megamaschine, die durch externes Monitoring überwacht und durch Kontrolle des Outputs gesteuert wird.

2 Professionalisierung: soziologisch oder psychologisch?

Die Zeitgeschichte ist ein schwieriges Metier. Zu beurteilen, ob die Ökonomisierung der Bildungspolitik den Lehrerberuf verändert, verändert wird oder bereits verändert hat, ist kein leichtes Unterfangen. Noch schwieriger ist es, den Nachweis zu erbringen, dass dem Lehrerberuf – wie der Titel dieses Beitrags suggeriert – eine Deprofessionalisierung droht. Diese zeichnet sich jedoch seit einiger Zeit ab, und zwar schon rein begrifflich. Während in den 1960er- und 1970er-Jahren Profession und Professionalisierung *soziologische* Kategorien waren, die zur Charakterisierung von *Berufen* verwendet wurden, sind sie heute zu *psychologischen* Begriffen geworden, die eine *Berufsinhaberin* oder einen *Berufsinhaber* kennzeichnen. In soziologischer Hinsicht sind Professionen strukturell in der modernen Gesellschaft verankert, die aufgrund ihrer funktionalen Differenzierung Probleme existenzieller Art erzeugt, die der persönlichen Behandlung bedürfen. In einer modernen Gesellschaft scheint es daher genau vier Subsysteme zu geben, die eine professionelle Berufsausübung erfordern (Kurtz, 2000): das System des Rechts (Schlichtung von Streitigkeiten), das System der Gesundheit (Krankenbehandlung), das System der Religion (Sinnfindung) und das System der Erziehung (Bildung). Weil sie eine berufliche Tätigkeit ausüben, die eine Standardisierung nicht zulässt, verfügen Professionelle über eine hohe Autonomie der Berufsausübung und geniessen ein hohes Ausmass an sozialem Vertrauen (Abbott, 1988).

Diese soziologische Begründung der Lehrerprofessionalität gerät unter dem Einfluss der ökonomisch motivierten Reformen im Bildungswesen allmählich in Vergessenheit (Herzog, 2011a). Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer wird kaum noch als gesellschaftliches, sondern fast nur noch als *biografisches* Problem gesehen. Analog wird der Kompetenzbegriff nicht mehr im rechtlichen Sinn als das, was einer Lehrperson von Amtes wegen zusteht, verstanden, sondern ebenfalls als etwas Psychologisches gedeutet, nämlich als Fähigkeit, den Lehrerberuf kompetent auszuüben. «Professionelle Kompetenz» und «professionelle Entwicklung» definieren eine Professionalisierung, die an Standards festgemacht wird, die nicht den *Lehrerberuf*, sondern die *Lehrperson* charakterisieren.

Zugleich findet eine Akzentverschiebung vom Deskriptiven ins Präskriptive statt. Während Professionalisierung im soziologischen Sinn eine beschreibende Kategorie darstellt, wird sie als psychologischer Begriff normativ aufgeladen und in *Anforderungen* umgedeutet, die gegenüber der einzelnen Lehrperson erhoben werden können (Herzog & Makarova, 2011). Das passt zu einer Bildungspolitik, die die Lehrkräfte an die Kandare nimmt, indem sie ihnen die Verantwortung für den schulischen Output zuschreibt. Ohne Rückbindung an die soziologisch begründeten Professionskriterien verleiten die psychologischen Begriffe der professionellen Entwicklung und der professionellen Kompetenz jedoch zu Illusionen, da unweigerlich ein Stufengang imaginiert wird, den alle Lehrpersonen auf dem Weg vom Novizenstatus zum Expertenstatus durchlaufen. Damit gerät die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Fangarme einer Bildungspolitik, der nicht nur das Gespür für das Wesentliche im Lehrerberuf, sondern auch der Sinn für das praktisch Machbare abhanden gekommen zu sein scheint.

3 Aufstrebende Bildungsforschung

Zweifellos sind wir noch nicht so weit. Noch besteht die Chance, der schleichenden Deprofessionalisierung des Lehrerberufs Einhalt zu gebieten. Zudem wäre es falsch, die eine gegen die andere Begrifflichkeit auszuspielen. Denn ein Merkmal des soziologischen Professionsbegriffs ist auch, dass die Berufsausübung auf spezialisiertem Wissen beruht, das vorwiegend (aber nicht nur) wissenschaftlichen Charakter hat (Abbott, 1988; Herzog, 2011a). Zwar lässt sich kaum sagen, die Wissensbasis der Lehrertätigkeit sei mit der Einrichtung von pädagogischen Hochschulen – auch diese stehen für eine Veränderung des Lehrerberufs – eine andere geworden. Aber in den vergangenen 30 Jahren ist die Wissensproduktion im Feld von Schule und Unterricht intensiviert worden. Dieses Wissen zu vermitteln, ohne den Schalmeienklängen der evidenzbasierten Pädagogik zu erliegen (Herzog, 2011b), ist ein wesentlicher Anspruch an eine professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Insofern bildet die Wissensbasis der Lehrertätigkeit gleichsam das Scharnier, das es ermöglicht, den soziologischen mit dem psychologischen Begriff der Lehrerprofessionalität zu verbinden.

Allerdings ist das Bild, das die Bildungsforschung von den Bedingungen eines guten Unterrichts zeichnet, nicht besonders klar. Zu sehr ist die Forschung noch immer darauf ausgerichtet, Varianzen aufzuklären und Haupteffekte ausfindig zu machen, unter Vernachlässigung von Moderatoren und Interaktionen. Und in welcher Beziehung die Haupteffekte zueinander stehen – additiv, multiplikativ, substitutiv, komplementär oder kompensierend – ist praktisch unbekannt. Zudem fehlt der Unterrichtsforschung eine tragfähige theoretische Grundlage (Herzog, 2011c). Trotzdem stimmen die verschiedenen Metaanalysen und Forschungssynthesen, die in den vergangenen Jahren vorgelegt wurden, in der Darstellung der förderlichen Bedingungen von Schülerleistungen weitgehend überein. Dabei wird das soziologische Verständnis von Lehrerprofessionalität bestätigt, denn im Vordergrund der schulischen Wirksamkeit stehen nicht die distalen, sondern die proximalen Bedingungen des Lernens der Schülerinnen und Schüler.

So finden sich in der Synthese von über 800 Metaanalysen zu den Bedingungen der Schülerleistungen, die John Hattie (2009) vorgelegt hat, die grössten Effektstärken bei Faktoren wie Klarheit des Unterrichts, Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler, Klassenführung, Aktivierung und Motivierung der Schülerinnen und Schüler sowie bei deren Leistungsniveau und Lernverhalten. Dagegen zeigen institutionelle und organisatorische Merkmale der Schule, wie sie hauptsächlich im Visier der Bildungspolitik stehen, eine geringe bis gar keine Wirkung. Das Resultat deckt sich mit der umfangreichen Analyse von Wang, Haertel und Walberg (1993), die als Quintessenz ihrer Aufarbeitung der Forschungsliteratur feststellen: «Ironically, state, district, and school policies that have received the most attention in the last decade of educational reform appear least influential on learning» (S. 280). Wenn auch beschränkt auf die Lehrerwirksamkeit, bestätigen Seidel und Shavelson (2007), dass die grössten Effekte bei jenen Bedingungen liegen, die «most proximal to executive learning processes» (S. 482) sind. «Providing opportunities for students to engage in domain-specific learning activities was shown to be the component with the highest effect sizes, regardless of domain ..., stage of schooling ..., or type of learning outcome ...» (S. 483).

Der Bildungspolitik ist ins Stammbuch zu schreiben, dass sie die Forschungsliteratur endlich ernst nehmen und der Illusion abschwören soll, durch regulierende Eingriffe von aussen lasse sich der schulische «Output» wesentlich verbessern. Über die Qualität der Schule befindet nicht deren institutionelle Form, sondern das interaktionale Geschehen im Unterricht, dessen Gestaltung wesentlich in den Händen der Lehrerinnen und Lehrer liegt. Diese sind es, die den Unterschied machen, und nicht das Handeln der Politik oder der Bildungsverwaltung.

Hattie (2009) sieht in den Lehrerinnen und Lehrern «adaptive Lernexperten», die nicht nach Standards unterrichten, sondern sich dem wechselhaften Geschehen in der Unterrichtssituation flexibel, innovativ und improvisierend anpassen. «They can ascertain when students are not learning, know where to go next, can adapt resources and strate-

gies to assist students, meet worthwhile learning intentions, and can recreate or alter the classroom climate to attain these learning goals» (S. 246). Was Hattie damit beschreibt, kommt der Schilderung des «Lebens im Klassenzimmer», die Philip Jackson (1968) vor über 40 Jahren in einer einflussreichen Studie vorgelegt hat, recht nahe. Die Lehrertätigkeit ist eine Form von Berufsarbeit, die in ihrem Kern (dem Unterrichten) den soziologischen Kriterien einer Profession vollumfänglich gerecht wird. Es ist eine spezialisierte, der jeweiligen Situation, den Umständen und der Klientel angepasste Tätigkeit, die auf Autonomie angewiesen ist und eine Regulierung durch detaillierte Vorgaben nicht zulässt.

4 Irreführende Metaphorik

Auch wenn die Bildungsforschung von wachsendem Einfluss auf den Lehrerberuf ist und diesen nachhaltig zu verändern scheint, ist eine Dosis Skepsis angebracht. Dazu gibt gerade Hattie Anlass, der vor dem Hintergrund seiner umfassenden Synthese, die er inzwischen um weitere Metaanalysen ergänzt hat (Hattie, 2012), ein Lehrerbild zeichnet, das sich von den überzogenen Ansprüchen der Bildungspolitik wenig unterscheidet:

Teachers need to be aware of what each and every student in their class is thinking and what they know, be able to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge of the students, and have proficient knowledge and understanding of their subject content so that they can provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels. (Hattie, 2012, S. 18 f.; vgl. auch Hattie, 2009, S. 238)

Da sind sie wieder: der Lehrer als Superman und die Lehrerin als Superwoman. Wie ehemals Spranger (1969) vom «geborenen Erzieher» fordert Hattie von der Lehrperson den Durchblick auf die verborgenen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, um jederzeit in der Lage zu sein, kognitive Irrgänge und mentale Fehlkonstruktionen zu korrigieren. Der erfolgreichen Lehrkraft wird unterstellt, sie sei fähig, die Prozesse des Lernens *sichtbar* zu machen, und zwar bei *jedem* Schüler und bei *jeder* Schülerin, damit allen am Unterricht Beteiligten jederzeit offen vor Augen liegt, was sich gerade ereignet. «What is most important is that teaching is visible to the student, and that the learning is visible to the teacher» (Hattie, 2009, S. 25). Postuliert wird der gläserne Mensch als Qualitätskriterium für einen guten Unterricht.

Es erstaunt, wie auf der Folie einer Synthese der umfangreichen Forschungsliteratur ein dermaßen stereotypes Bild der Lehrperson gezeichnet werden kann. Die visuelle Metaphorik verwandelt den Unterricht in einen bis ins Letzte ausgeleuchteten Raum, in dem Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler jederzeit *sehen*, wohin es geht, allen immer klar *vor Augen* liegt, wo sie gerade stehen, und am Schluss des Weges jedermann *offensichtlich* ist, ob man das Ziel erreicht hat oder nicht.

Nicht anders hatte sich Hans Rudolf Rüegg, ein Berner Seminardirektor und späterer Pädagogikprofessor an der Universität Bern, vor rund 150 Jahren das Unterrichten vorgestellt:

Wollen wir uns über die Erziehung wissenschaftlichen Aufschluss geben, so müssen wir vor Allem wissen, was wir durch die Erziehung erreichen, was wir aus dem Zögling machen sollen. Das Kunstwerk, welches sich unter dem erzieherischen Einfluss gestalten soll, *muss in völliger Klarheit vor dem Auge unsers Geistes stehen.* (Rüegg, 1866, S. 14, Hervorhebung W.H.)

Dementsprechend gelte es, die Erziehung als «eine ununterbrochene Kette von Einwirkungen» (Rüegg, 1866, S. 20) zu begreifen. Wie auf einer langen Reise würden wir bei der Erziehung von einer Hauptstation zur anderen gelangen,

indem wir auf der sicher vorgezeichneten Richtung eine Zwischenstation nach der andern zurücklegen. Das Reiseziel ist der allgemeine Erziehungszweck, die Hauptstationen sind die besondern Zwecke, die Zwischenstationen aber bezeichnen jene einzelnen Zwecke, nach deren Verwirklichung das Werk der Erziehung in täglicher Anstrengung ringt. (Rüegg, 1866, S. 21)

Indem sie sich den Unterricht als überschaubares Gefüge von curricularen Wegen zu-rechtlegt, ist die Lehrperson jederzeit in der Lage, planend, steuernd und kontrollierend in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einzugreifen. Damit kann sie auch haftbar gemacht werden, falls der Unterricht sein Ziel verfehlen sollte.

Auch wenn die Akzente im Einzelnen anders gesetzt werden, verblüfft die Konstanz der räumlich-visuellen Metaphorik, die offenbar genauso eine Konstante des Lehrerberufs darstellt wie die Vermittlung zwischen den Generationen. Allerdings dürfte es sich dabei nicht um eine notwendige, sondern um eine kontingente Konstante handeln, die sich aus der Anforderung erklärt, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einer komplexen sozialen Situation zurechtkommen müssen (Herzog, 2010a). Indem sie die zeitlichen Verhältnisse, die den Unterricht als soziale Situation bestimmen (Herzog, 2006, 2011c, 2011d), ausblenden, gelingt es Rüegg und Hattie, die schier unendliche Komplexität des Unterrichts so weit zu reduzieren, dass sich angehende Lehrpersonen ermutigt fühlen, mit ihrer beruflichen Arbeit zu beginnen. So gesehen steht die Verräumlichung des Unterrichts im Dienste der Schaffung von Handlungsbereitschaft, was vor allem bei Junglehrkräften gleichsam von existenzieller Bedeutung ist.

Was in berufspraktischer Hinsicht verständlich und aus Sicht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vielleicht sogar unausweichlich ist, ist es in theoretischer Hinsicht und mit Blick auf den Lehrerberuf jedoch nicht. Denn durch die Ausblendung der Komplexität der sozialen Verhältnisse, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Berufsarbeit nachgehen müssen, arbeitet die Bildungsforschung der Deprofessionalisierung des Lehrerberufs gewollt oder ungewollt in die Hände. Die Bildungsforschung macht sich zur Komplizin einer Bildungspolitik, die durch die Einführung von Bildungsstandards und ein nationales Bildungsmonitoring ebenfalls beansprucht, die Schule transparent und sichtbar zu machen (vgl. Herzog, 2008a, 2010b). Die Lernleistungen der

Schülerinnen und Schüler erscheinen als machbar, weil Schule und Unterricht in einer Metaphorik erschlossen werden, die jede Komplikation der Lehrtätigkeit durch die Undurchschaubarkeit des Bewusstseins und die Unberechenbarkeit des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler ausblendet. Die «Techniken des Sehens» (Foucault, 2008, S. 221) stehen im Dienste eines bürokratischen Kontrollsystems, das dem Vertrauen als Grundlage einer professionellen Berufsausübung die Basis entzieht. «Der perfekte Disziplinarapparat wäre derjenige, der es einem einzigen Blick ermöglichte, dauernd alles zu sehen» (Foucault, 2008, S. 224).

5 Doppelte Wachsamkeit

Auch hier ist zu vermerken, dass wir noch nicht so weit sind. Jedoch erleben wir zurzeit, wie die nationale und internationale Bildungspolitik nicht nur massiv auf die Gestaltung der Schule Einfluss nimmt, sondern auch die Bildungsforschung für ihre Zwecke einzuspannen versucht (Herzog, 2008a, 2008b, 2011b). Nicht wenige Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin scheinen bereit zu sein, die Sirengesänge der Politik zu erhören und den ökonomisch motivierten Reformen des Bildungswesens die Absolution zu erteilen. Für den Lehrerberuf hat dies fatale Folgen, denn gegen eine Allianz von Politik und Wissenschaft ist schwer anzukommen. Um sich gegen die Deprofessionalisierung des Lehrerberufs zu wappnen, ist daher doppelte Wachsamkeit gefordert: Wachsamkeit gegenüber einer fehlorientierten Bildungspolitik und Wachsamkeit gegenüber einer falsch verstandenen Bildungsforschung.

Literatur

- Abbott, A.** (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M.** (2008). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (11. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.** (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Herzog, W.** (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2008a). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 13–31.
- Herzog, W.** (2008b). Auf Seiten der Macht, des Geldes oder der Wahrheit? Eine Antwort an meine Kritiker. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 167–177.
- Herzog, W.** (2010a). Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Grenzen der Didaktik* (S. 157–184). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2010b). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herzog, W.** (2011a). Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In H. Berner & R. Isler (Hrsg.), *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W.** (2011b). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W.** (2011c). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 146–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W.** (2011d). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 163–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. & Makarova, E.** (2011). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Jackson, P. W.** (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kurtz, T.** (2000). Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme*, 6 (1), 169–194.
- Liessmann, K. P.** (2008). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Münch, R.** (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H.** (2006). Wettbewerb als Interaktionsmodus. Kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft. *Leviathan*, 34, 82–104.
- Rüegg, H. R.** (1866). *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher*. Bern: Verlag der J. Dalp'schen Buch- und Kunsthandlung.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J.** (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Spranger, E.** (1969). Der geborene Erzieher. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften, Band I* (S. 280–338). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J.** (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch