

Tenorth, Heinz-Elmar

Professionstheorie für die Pädagogik?

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 809-824



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Professionstheorie für die Pädagogik? - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 6, S. 809-824 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145379 - DOI: 10.25656/01:14537

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145379>

<https://doi.org/10.25656/01:14537>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 6 – November 1989

I. Thema: Professionalität pädagogischer Arbeit

- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität 749
- BERNHARD KORING Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie 771
- JOCHEN KADE Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung – Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung 789
- HEINZ-ELMAR TENORTH Professionstheorie für die Pädagogik? 809

II. Diskussion

- JÜRGEN AHRENS Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen 825
- HANS-PETER BLOSSFELD/
REINHARD NÜTHMANN Strukturelle Veränderungen der Jugendphase zwischen 1925 und 1984 als Kohortenprozeß 845
- HANS-JOACHIM LAEWEN Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen 869

III. Rezensionen

- CHRISTIAN LÜDERS REINHARD BAHNMÜLLER/THOMAS RAUSCHENBACH/WOLFGANG TREDE/ULRICH BENDELE: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel 889

- CHRISTIAN LÜDERS JÜRGEN KLAPPROTT: Berufliche Erwartungen und Ansprüche an Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Berufsbild, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmarkttendenzen im Spiegel einer Befragung von Stellenanbietern 889
- CHRISTIAN LÜDERS HANS-JÜRGEN GÖPPNER: Berufskompetenz, wahrgenommene Institutionenflexibilität, Berufsrolle. Ein Forschungsbericht zu Bewährungsproblemen von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen 889
- ULRICH HERRMANN PETER DUDEK: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“ 896
- JOHANNES GRUNTZ-STOLL URSULA KÖHLER (Hrsg.): Kinderleben. Dichter erzählen von Kindern 900

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 903

Contents

I. Topic: Towards Professionalism in Education

- WALTER HORNSTEIN/
CHRISTIAN LÜDERS Professionalization Theory and Pedagogical Theory – Professionalization of Educational Tasks and Pedagogical Professionalism 749
- BERNHARD KÖRING On the Professionalization of Teaching – An Empirical-hermeneutic Case Study 771
- JOCHEN KADE Universalization and Individualization of Adult Education – Changes within an Educational Field in the Context of Social Modernization 789
- HEINZ-ELMAR TENORTH A Theory of Professionalization for Pedagogics? 809

II. Discussion

- JÜRGEN AHRENS Deontological vs. Teleological Ethics – Some Remarks on the Impact of Ethics on Educational Practice 825
- HANS-PETER BLOSSFELD/
REINHARD NUTHMANN Structural Changes of Adolescence between 1925 and 1984 in the Perspective of Succeeding Cohorts 845
- HANS-JOACHIM LAEWEN The Discussion on Day Care for Infants and Toddlers 869

III. Book Reviews 889

IV. Documentation

New Books 903

Professionstheorie für die Pädagogik?

Zusammenfassung

Der Beitrag vertritt die These, daß die personen- und kompetenzzentrierten professionstheoretischen Überlegungen der Erziehungswissenschaft der Ergänzung durch eine historisch-funktionale Analyse bedürfen. Anschließend wird ein Vorschlag für eine solche Deutung der Funktion von Erziehung in modernen Gesellschaften gemacht, nach seinen theoretischen Grundlagen vorgestellt, in seinem Anspruch erörtert sowie begrifflich u. a. gegenüber Therapie, Lernen und Sozialisation abgegrenzt. In der Diskussion einiger Professionsprobleme, u. a. in der Unterscheidung von Erziehungs- und Bildungsarbeit, wird abschließend die spezifische Leistungsfähigkeit geprüft.

I.

Die Diskussion über „Pädagogik als Beruf“ – jüngst von HERMANN GIESECKE (1987) im Rückgang auf das Modell der „helfenden Berufe“ wiederum behandelt – hat anscheinend immer Konjunktur, zudem eine Konjunktur in wiederkehrenden Topoi. Wie GIESECKE, also im Rückgang auf die Typik helfender Berufe, argumentieren schon KERSCHENSTEINER und SPRANGER in den 20er Jahren, und so denkt HANS WEIL, der 1972 seine theoretische Lebensarbeit in einem Essay über „Helfendes Handeln“ verdichtete (WEIL 1972). Das Motivfeld des Helfers bleibt auch erhalten, wenn die Angst des Pädagogen – vor dem Helfen, vor den Schülern, vor dem studentischen Seminar – beschrieben wird, oder wenn die fatalen Konsequenzen der Altruismusunterstellung gesellschaftsgeschichtlich und professionskritisch nachgewiesen und problematisiert werden. Der Rekurs auf die Hilfe-Thematik liegt anscheinend so nah am Selbstverständnis der Akteure und an dem Alltag ihrer Arbeit, so dicht am historisch ausgeprägten Erscheinungsbild der pädagogischen Praxis und an den Zumutungen, die sie erfährt, daß auch die Theoretiker ihn nur schwer meiden können.

Theorie hat man damit selbstverständlich noch nicht, wie es bereits die dichotomen Orientierungen und typisierenden Duale, die leicht zu kritisierenden Unterstellungen und die unübersehbaren Orientierungsdefizite dieser traditionellen Bilder anzeigen. Die immer neuen Anstrengungen, die Besonderheit pädagogischer Arbeit zu begreifen, wären unverständlich, wenn sie im hergebrachten Topos der Hilfe zureichend verstehbar wären. Man braucht also Distanz zur Hilfe, um den Pädagogen in ihren Selbstverständnisdiskussionen helfen zu können.

Solche distanzierenden Überlegungen eröffnet der Professionsbegriff. In den 20er Jahren benutzte ihn ALOYS FISCHER zur Analyse von „Erziehung als

Beruf“ (FISCHER 1921), seit den 60ern wird der Begriff erst inflationär verwendet, dann Anathema und heute ist er wohl nur vermeintlich in Debatten über Deprofessionalisierung überholt. Dafür sprechen schon die vielen kritischen Analysen, die sich in den letzten Jahren beobachten lassen, u. a. in der Sozialpädagogik, wo der Begriff zu kontroversen Bilanzierungsanstrengungen vergangener Professionalisierungsbemühungen Anlaß gibt (vgl. HORNSTEIN/LÜDERS, in diesem Heft, S. 749ff.); eine vergleichbare Auseinandersetzung findet auch in der Erwachsenenbildung statt (KADE, in diesem Heft, S. 789ff.), und auch für dieses Revier nicht zum erstenmal. In den Begriffen der Professionstheorie diskutieren aber auch Medien- oder Freizeitpädagogen ihre Berufsprobleme und – wie immer – die Lehrer (SÜSSMUTH 1984).

II.

Die professionstheoretische Diskussion hat dabei nach einer unglücklichen Bindung an soziologische Modelle heute – neben der Kritik von Professionen – einen thematisch eindeutigen Schwerpunkt in der Analyse von Handlungsproblemen und in der Konstruktion und Kritik von Bildern erwünschter oder gegebener beruflicher Kompetenz. Damit rücken zwar die basalen Schwierigkeiten der Berufsinhaber zu Recht in den Mittelpunkt des Interesses, aber unverkennbar lassen diese Kompetenzdebatten zunächst auch nur die allgemeinen Strukturprobleme von Professionen sichtbar werden, von den Folgen einer systematisch unbestimmten Arbeitsaufgabe bis zu den Konsequenzen des notorischen Technologiedefizits. Die Differenzen z.B. zwischen den Arbeitsvollzügen klinischer Soziologen, psychologisch geschulter Therapeuten oder pädagogisch gebildeter Erzieher treten dabei leicht zurück.

Es ist deshalb eine wohl verständliche Reaktion auf diese Situation, daß jetzt – z. B. von HORNSTEIN/LÜDERS – für die Pädagogik als Desiderat reklamiert wird, „die historisch-konkreten Aufgaben pädagogischer Praxis kategorial zu beschreiben“ (HORNSTEIN/LÜDERS, in diesem Heft, S. 749ff.), damit die Professionstheorie nicht nur über Professionalität im allgemeinen orientiert, sondern pädagogische Arbeit im besonderen anleitet. Stellt die aufgabenzentrierte Variante der Professionstheorie aber die Alternative dar, die sich HORNSTEIN und LÜDERS von ihr versprechen? Der Einwand liegt ja nahe, daß diese Theorievariante viel zu nah bei all den Schwierigkeiten plaziert ist, durch die sich zwar nicht HORNSTEIN und LÜDERS, aber die pädagogische Reflexion sonst häufig das Verständnis ihrer Wirklichkeit notorisch verstellt hat: Aufgaben primär normativ zu konstruieren, Ursachen für Schwierigkeiten nicht bei sich selbst zu suchen, sondern gesellschaftlich und so zu externalisieren, Handlungsmöglichkeiten utopisch zu überhöhen, Verantwortung zu reklamieren, wo Lösungen nicht möglich sind, Versprechen zu geben, die man nicht halten kann.

Gegenüber solchen Erfahrungen ist deshalb zu betonen, daß in den folgenden Überlegungen Analyse, nicht professionsinterne Reflexion beabsichtigt ist. Die „Aufgabe“ wird deshalb auch als Problem, nicht als „Dogma“ behandelt (zur Differenz: TENORTH 1989), und die folgenden Hinweise auf offene Fragen

und bereits naheliegende Antworten gehen von der Annahme aus, daß – in einem systematischen Sinne – nicht primär die Kompetenz der Pädagogen oder das Ethos des Berufs, sondern die gesellschaftlich definierte „Aufgabe“, die Funktion der Erziehung, den Ausgangs- und Bezugspunkt für die Erörterung der Berufsprobleme bieten und den Voluntarismus pädagogischer Konstruktionen limitieren können. Die Erwartung ist andererseits, daß diese theoretischen Überlegungen nicht nur pädagogische Arbeit als professionelle verständlich machen, sondern in ihrer Besonderheit auch so weit erklären, daß neben der Vielfalt verberuflichter Erziehungsarbeit auch die Einheit dieser Praxen und das Prinzip ihrer Besonderung diskutierbar werden. Als Kriterium für die Qualität von Professionstheorien ist schließlich auch gefordert, daß sie die Selbstbeschreibungen der Profession nicht nur kritisieren, sondern in ihrem Sinn verstehen können.

III.

Der folgende Text kann diese Absichten selbstverständlich nur in einem Aufriß von Thesen und Problemen einlösen und damit vielleicht Dimensionen verdeutlichen, die in der Konzentration auf das Kompetenzproblem gelegentlich zu sehr in den Hintergrund treten. Ich beginne mit Überlegungen zur Funktion von Erziehung in der Gesellschaft (1), diskutiere dann die historische Gestalt des Berufs (2) und frage erst zuletzt (3), wie sich auf diesem Hintergrund Debatten über professionelle Handlungs-Kompetenz interpretieren und fortführen lassen.

(1) Funktion von Erziehung

Debatten über die „Funktion von Erziehung“ haben gerade in Deutschland eine etwas unrühmliche Tradition; denn hier wurde in der jüngeren Vergangenheit der richtige Ausgangspunkt – daß Funktionsbestimmungen erst gesellschaftstheoretisch und geschichtlich definit werden – durch den kurzschlüssigen Rückgriff auf Kapitalismuskritik verschenkt. Ein konzeptioneller Neuanatz wurde erst wieder möglich, nachdem einerseits die Schwäche dieses Verfahrens (BECKER 1976), andererseits theorietechnische Alternativen gezeigt wurden. Vor allem in systemtheoretischen Überlegungen (LUHMANN/SCHORR 1979) und in gesellschaftsgeschichtlich nutzbaren Schemata (SCHLUCHTER 1979) liegen jetzt solche Alternativen vor, die eine historisch-funktionale Interpretation von Professionsproblemen eröffnen, ohne in den Fehler der „Ableitungs“-Literatur zu verfallen.

Die Systemtheorie liefert in der begrifflichen Unterscheidung von „Funktion, Leistung und Reflexion“ und im Gedanken funktionaler Differenzierung und Systembildung insofern ein Schema, das reduktionistische Analysen vermeiden hilft, weil es mehrere, jeweils nur empirisch beantwortbare Fragen eröffnet: die Frage (a) nach der spezifischen, also nur ihm zurechenbaren „Funktion“, auf die hin ein jedes Sozialsystem, und dann auch die Erziehung, sich ausdifferenziert hat; (b) die Frage, welche weiteren „Leistungen“ dieses

Sozialsystem nicht für die Gesellschaft insgesamt und genuin, sondern für andere Sozialsysteme und – systematisch, nicht notwendig zeitlich – sekundär erbringt; (c) die Frage, wie das Sozialsystem seine eigene Einheit in systemeigener „Reflexion“ thematisiert. In der Konstitution von Systemen und in der Ausbildung ihnen zurechenbarer Organisationen, wie sie – allein! – für die modernen, funktional differenzierten Gesellschaften nach diesen Überlegungen typisch sind, haben auch Professionen ihren systematischen Ort: sie verdanken sich der Institutionalisierung strukturell paradoxer Aufgaben und dem Mechanismus der Inklusion, nach dem der Zugang aller in alle Sozialsysteme geregelt und zugleich die Differenz von Laien und Experten (und der Anlaß der kontinuierlichen Kritik des Professionalismus) institutionalisiert wird.

In der differenzierungstheoretischen Annahme einer Sequenz von Gesellschaftsformationen treffen sich diese Überlegungen mit evolutionstheoretischen Analysen. Sie sehen in der evolutionären Abfolge von archaischen Gesellschaften, Hochkulturen und der Moderne einerseits eine Sequenz unterschiedlicher „Strukturprinzipien“ (SCHLUCHTER 1979); sie nehmen andererseits an, daß sich die Strukturprinzipien erst in unterschiedlichen „Ordnungsfigurationen“ konkretisieren. Damit wird auch die Differenz der Organisationsmuster, die sich z. B. im Grade der Staatsabhängigkeit zwischen den angelsächsischen und manchen kontinentaleuropäischen Ausprägungen des Professionalismus beobachten läßt (JARASCH 1983; CONZE/KOCKA 1985), als Varianz gedeutet, die das Strukturprinzip – Systembildung und die Funktion der Professionen – nicht aufhebt.

So lehrreich die allgemeine Diskussion über Systembildung und Professionen auf diesem Hintergrund auch wäre, für die Analyse pädagogischer Arbeit ist das Spezifikationsproblem wichtiger; denn mit Aussagen über die genuine Funktion der Erziehung bleiben die genannten Theorien vergleichsweise blaß, manchmal erzeugen sie auch eher Widersprüche. Schon der Systembegriff wird historisch unterschiedlich zugeschrieben, einerseits begrenzt auf das öffentliche Pflichtschulsystem (LUHMANN/SCHORR 1979), andererseits ausgeweitet auf die gesamte „Sozialisationsordnung“ (SCHLUCHTER 1979). Während sich im Sozialisationsbegriff dann die Vergesellschaftung von Normen und Wertorientierungen als „Funktion“ beschreiben ließe, diskutieren LUHMANN und SCHORR nicht einmal die „Funktion“, sondern allein die Symbolisierungen, die diese Funktion in wechselnden Gestalten im Wissen der Profession findet, kodifiziert in Begriffen („Kontingenzformeln“) wie „Perfektibilität“, „Bildung“ oder „Lernfähigkeit“. Mit anderen Worten: Evolutionstheoretische Schemata und systemtheoretische Begriffe eröffnen die Diskussion über die Funktion von Erziehung, aber sie spezifizieren sie nicht und sie behandeln sie schon gar nicht historisch konkret und empirisch zureichend.

Ist der Theoretiker deshalb doch allein auf die konkurrierende Vielfalt der von Pädagogen entwickelten und diskutierten „Kontingenzformeln“ angewiesen? Nicht unbedingt, wenn er sich auf die theoretische Aufgabe einläßt, in der Varianz der Formeln das gemeinsame Bezugsproblem so zu identifizieren, daß die semantische Vielfalt, in der Erziehung hier erscheint, als historische

Ausprägung eines gemeinsamen Bezugsproblems interpretiert werden kann, und wenn er auch die Erfahrungen bewahrt, die historisch mit solchen Funktionsbeschreibungen schon gemacht worden sind.

Meine eigene Interpretation dieses Bezugsproblems aller Erziehung in funktional differenzierten Gesellschaften ist dann, sehr abstrakt, daß Erziehung eine gesellschaftlich verselbständigte Praxis ist, und zwar – in der Moderne – dasjenige gesellschaftliche System, in dem bei allem Wechsel der Generationen generelle und gesellschaftlich für unverzichtbar erachtete Prämissen für Kommunikation je subjektiv, als „Habitus“, universalisiert werden, die sich ohne Ausdifferenzierung von Erziehungstätigkeit nicht universalisieren lassen (u.a. in Anlehnung an DREEBEN 1980; LESCHINSKY/ROEDER 1981). Diese Funktionsbestimmung von Erziehung ist allgemein genug, pädagogische Arbeit in differenten Handlungskontexten zu identifizieren, und zugleich abstrakt genug, auch eine Abgrenzung gegenüber anderen Praxen der Universalisierung von Prämissen zu leisten, z.B. gegenüber der Familie oder den Medien (die zwar auch generelle Prämissen repräsentieren, sie aber der Beliebigkeit der Zahl und Vermittlungsform überlassen). Die Bestimmung erlaubt gleichzeitig, durch die Zurechnung zu personenbezogenen Dienstleistungen (HALMOS 1973; DEWE/FERCHHOFF 1988) am Besonderen der Erziehung das Allgemeine von Dienstleistungen zu erkennen.

Diese Bestimmung bedarf sicherlich in mehrfacher Hinsicht einer weiteren Erläuterung und Diskussion, und wenigstens in einigen Aspekten soll das hier auch geschehen: Die Funktionsbestimmung schließt zunächst ein, daß Erziehung nicht ein anthropologisches, sondern ein gesellschaftlich definiertes System und Problem ist (anthropologisch wäre schon der Lernbegriff hinreichend)¹; sie schließt ferner ein (und ihre Formalität deutet das an), daß die zu universalisierenden Prämissen sich nicht unhistorisch, sondern nur je spezifisch, innerhalb von Strukturprinzipien und für Ordnungsfigurationen, bestimmen lassen und daher generell zeitabhängig definiert werden²; diese Bestimmung hält weiter fest, daß nur Prämissen für, nicht Ergebnisse von Verhalten universalisiert werden (denn nur damit lassen sich sowohl die moderne Freiheitsstilisierung unserer Gesellschaften wie die bekannte Tatsache der systematischen Differenz von Erziehungsabsicht und -wirkung berücksichtigen)³; in dieser Bestimmung ist auch gesagt, daß die Klasse der Prämissen begrenzt ist auf diejenigen, die gesellschaftlich als unverzichtbar gelten (so daß nicht nur die historische Variabilität der Prämissen berücksichtigt ist, sondern auch die Tatsache, daß natürlich Medien oder der Alltag der Kommunikation außerhalb des Sozialsystems der Erziehung – die „geheimen Miterzieher“, vor denen sich die Pädagogen fürchten – ebenfalls Prämissen universalisieren, sogar solche, die gesellschaftlich als unerwünscht gelten)⁴; die Bestimmung legt schließlich nahe, daß die systemförmige Organisation öffentlicher Erziehung auch zunächst Prämissen bevorzugt, die das Leben in der Organisation selbst artikulieren, das Lernen für das Lernen und den Mechanismus der Lernfähigkeit; zuletzt: es ist spätestens seit den Curriculumdebatten bekannt, daß sich die Prämissen in Klassen kognitiver, normativer und ästhetisch-expressiver Kompetenzen zerlegen lassen, also ebenso auf Schwierigkeiten des Erkennens, den Umgang mit Wissen und auf Probleme des Handelns vorbereiten.

Für die professionelle Arbeit resultiert aus diesen Überlegungen einerseits, daß die Differenz von gesellschaftlich zugeschriebener Aufgabe und professionsinterner Symbolisierung der Aufgabe thematisiert werden muß und kann; andererseits läßt sich die funktionale Spezifik der Erziehungsarbeit – analytisch – von denjenigen konkreten Überformungen unterscheiden, die aus der Leistungsdimension ausdifferenzierter Erziehungssysteme resultieren, z. B. der Zuweisung in Berufe und Positionen oder der ergebniseindeutigen Kontrolle des Verhaltens der Subjekte innerhalb oder, wenn sich die Pädagogik vollständig übernimmt oder man sie systematisch überfordern will, außerhalb des Erziehungssystems.

An der Sprache der Tradition läßt sich auf dem Hintergrund dieser Funktionsbestimmung aber auch die sachangemessene Selbstdeutung der Profession erkennen: Ihr Pathos in der Moderne, die Heranwachsenden zu selbständigem Verhalten in der Welt zu befähigen und die Pädagogik wie den Pädagogen überflüssig zu machen, ist in dieser Funktionsbestimmung ebenso aufgehoben wie die als Beschwernis erlebte Erwartung, die Freisetzung des Subjekts als Prozeß der Vergesellschaftung zu leisten. Mit der Funktion verbinden sich – und das teilt sie mit anderen Professionen – anscheinend unvermeidlich paradoxe und widersprüchliche Erwartungen, ein Können, das man nicht können kann, und Versprechen, die nicht einzulösen sind. Die Profession hat das gewußt und als Tragik der Arbeit stilisiert (z. B. FLITNER 1950, S. 53); gesellschaftstheoretisch kann man gerade darin aber die Funktion von Professionen sehen: daß sie Aufgaben erledigen, die sich nicht lösen lassen, weil sie „strukturellen Defiziten“ gelten (LUHMANN 1987), die nur einen Prozeß unabschließbarer Steigerung erlauben, und die zugleich so strukturiert sind, daß sich Technologien der Problembearbeitung, die Punkt-zu-Punkt-Zurechnung von konkreten Schwierigkeiten und generalisierbaren Lösungsmustern angesichts der systematischen „Unbestimmtheit“ der Aufgabe (LUTZ/KRINGS 1971) verbieten. An dieser Stelle ergeben sich die systematischen Anschlußstücke zur Diskussion professioneller Kompetenz; denn – einerseits – gewinnt die Aufgabe ohne die Profession keine Realität. Die funktionale Bestimmung der Aufgabe zeigt andererseits, daß die Enttäuschung der Profession wie der kontinuierliche Bedarf an Kritik und Verbesserung nicht Indizien für Defekte, sondern für die Struktur der Aufgabe sind.

Von der „Professionalität“ pädagogischer Arbeit kann man deshalb einerseits – als Statusbegriff – schon sprechen, wenn solche Erwartungen an Sozialsysteme und in ihnen tätige Berufe ausdifferenziert und verstetigt werden; andererseits wird mit „Professionalität“ in der zumeist gebrauchten Fassung des Begriffs nicht die Tatsache der Institutionalisierung eines Musters von Problembearbeitung bezeichnet, sondern – als Begriff für ein in sich graduierbares Kriterium – auf Steigerungsformen verwiesen, relativ zu je historisch bestimmbareren Standards – und das hat angesichts der Schwierigkeit der Aufgabe ebenfalls sein gutes Recht. Zu beachten bleibt nur, daß Defizite in der Funktionserfüllung notwendig – und ohne ihre Rolle aufzuheben – mit pädagogischer Arbeit verbunden sind. Nicht die Behauptung von Defiziten ist das Problem, sondern die Notwendigkeit, die basalen Möglichkeiten und

Restriktionen der Erziehung von den Chancen der Steigerung der unvermeidbar gemachten „Fehler“ der Profession zu unterscheiden.

(2) *Historische Gestalt des Berufs*

Bevor solche Konsequenzen für den professionellen Arbeitsalltag diskutiert werden, bedarf die funktionale Bestimmung aber der Konkretisierung in Ordnungsfigurationen, wie sie z. B. nationalstaatlich definierte Gesellschaften seit dem frühen 19. Jahrhundert darstellen. An dieser Stelle ist keine Geschichte der Verberuflichung pädagogischer Arbeit möglich, allenfalls eine Skizze epochaler Trends; auch die lassen sich mit einiger Kompetenz nur für das deutsche Sprachgebiet formulieren, obwohl gerade der Vergleich besonders deutlich zeigen könnte, wie sehr konkrete Muster pädagogischer Berufe nicht primär professionsintern oder durch die gemeinsam erwartete Funktion, sondern kulturell definiert sind.

Angesichts solcher Beschränkungen – welche Trends lassen sich bezeichnen? Nach meinem Eindruck vor allem (a) zunehmende Eindeutigkeit in den Möglichkeiten pädagogischer Arbeit, (b) expansive Tendenz des pädagogischen Experten, (c) reflexive Stilisierung. Diese Trends sind insgesamt und zugleich dem historischen Muster eingeordnet, daß pädagogische Arbeit zwar aus sehr kontingenten Motiven entsteht, dann aber, schon weniger kontingent, in Organisationen konkretisiert wird, in denen Funktion und Leistung eine komplexe Gemengelage eingehen, die in pädagogischen Arbeitsfeldern als Erschwerung erlebt, von der Gesellschaft selbst aber als fast beliebig handbare Strategie der Abwälzung von Problemen gedeutet und genutzt wird. Im einzelnen müssen wenige Aspekte zur Illustration dieser Trend-Diagnosen ausreichen, wobei die Belege vor allem den gut erforschten Bereichen von Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung entstammen (ohne daß sich die beschriebenen Muster auf diese Felder reduzieren):

(a) Der Prozeß der Professionalisierung pädagogischer Arbeit beginnt sicherlich im Schulsystem als dem Kernbereich der Universalisierung von generellen Prämissen für Kommunikation in modernen Gesellschaften. Mit der Einrichtung von eigenen Ausbildungsgängen, Prüfungen und Berufsorganisationen – parallel zu den in sich hierarchisch gestuften Organisationen der öffentlichen Erziehung – gewinnt der Lehrerberuf seine Selbständigkeit und im internen Diskurs der Schulmänner, in der Bildungsphilosophie und schließlich auch in einer eigenen Wissenschaft bzw. mehreren, der pädagogischen Arbeit zugeordneten Forschungsdisziplinen, u. a. der Pädagogischen Psychologie oder der Soziologie der Erziehung, seine Reflexionsinstanzen. In dieser Weise kann sich das professionelle Muster der Bearbeitung öffentlicher Erziehungsprobleme unübersehbar institutionalisieren und erfolgreich durchsetzen (auch wenn das die Berufsangehörigen gelegentlich nicht eingestehen wollen).

Von einer Konzentration auf die Spezifik der Funktion läßt sich für die Zeit seit dem frühen 19. Jahrhundert insofern sprechen, als die Praxis der öffentlichen Erziehung, ihre Effekte wie die ihr zurechenbaren Leistungen, immer weniger

den extern formulierten Erwartungen entsprechen, die seit der Gründungsphase formuliert werden: Pädagogische Arbeit kann weder die Höherbildung der Menschheit noch die Einheit der Gesinnungen oder Emanzipation erzeugen, sondern ist – in Schulen – erfolgreich als „Unterricht“ und als schulische Sozialisation, wenig erfolgreich als Unternehmen der öffentlichen Erziehung und als Garant gesellschaftlicher Normen (PETRAT 1979; 1987).

Durchgesetzt in einem krisenhaften Prozeß, in dem jetzt sogar das „Ende der Erziehung“ diagnostiziert, jedenfalls die „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (WÜNSCHE 1985) in dem emphatischen Sinne eines fortschrittlichen Projekts mit guten Gründen behauptet wird, reduzieren sich die Möglichkeiten der öffentlichen Erziehung auf die ihr eigene Logik: die Universalisierung genereller Prämissen für Kommunikation, ohne das Versprechen, daß diese Prämissen auch lebensgeschichtlich und außerschulisch in einem Sinne genutzt und in Handeln umgesetzt würden, die den Erwartungen entsprechen, die über die Funktion hinaus von vielen Seiten, auch von Pädagogen selbst, in reicher Fülle formuliert wurden. Schon der Erwerb abfragbaren Wissens scheint – anders als die Fähigkeit zum Umgang mit Wissen bzw. mit der Erfahrung und Habitualisierung der eigenen Inkompetenz – nicht zur Funktion, sondern in die Leistungsdimension zu gehören, die bei Nichterfüllung z. B. den Lehrherrn kontinuierlich ärgert, die von der Gesellschaft aber auch ökonomisch gut ertragen werden kann. Man kann diese funktionale Spezifikation auch in anderen pädagogischen Berufen erkennen, z. B. in der Sozialpädagogik, und man kann mit diesem analytischen Instrumentarium, z. B. in der Erwachsenenbildung, sehen, welchen Anteil pädagogische Arbeit gegenüber anderen Tätigkeitsformen – Verwaltung, Animation, Betreuung, Klientelismus – überhaupt einnimmt.

In der Sozialpädagogik wird innerhalb der Semantik der Profession die Gemengelage von Arbeitsformen und funktionalen Imperativen einerseits als Problem des „doppelten Mandats“, andererseits als paradoxe Komplexion von Erwartungen und Handlungsvollzügen traditionell intensiv thematisiert. Der Vielfalt der Leistungserwartungen entsprechend vermag denn auch die Diskussion über professionelle Kompetenzen kein einheitliches und schon gar nicht ein einheitlich „pädagogisches“ Handlungsprofil zu identifizieren⁵, sondern primär die Aufgabe, die „pädagogischen“ – meist: die klientenzentrierten – Anteile in der Leistungserbringung nach Möglichkeit zu steigern (siehe Kap. 3). Die funktionale, nicht allein auf das Handeln konzentrierte Analyse legt demgegenüber nahe, gerade in der – sachlich – paradoxen, nicht eindeutig bestimmaren Struktur sozialpädagogischer Arbeit und in der – zeitlich – rekursiv-iterierenden Bearbeitung immer gleicher Probleme ohne systematische Erfolge die Spezifik dieses gesellschaftlichen Systems zu sehen (vgl. auch BRUMLIK 1987).

Nicht in der „Aktion“, sondern z. B. in „Anwesenheit“, nicht primär in „Beraten“, sondern in „Bewahren“ besteht also wohl die Aufgabe der Sozialpädagogik. Es ist daher ihre berufliche Leistung, das permanente, gesellschaftlich aber nicht tolerierte, sondern in neue (ebenfalls scheiternde) Versuche übersetzte Scheitern des Versuchs auszuhalten, in Adressaten die

Prämisse zu habitualisieren, ihr Leben selbst zu gestalten, für die angesichts der Strukturprinzipien der Gesellschaft Eigentätigkeit nicht erfolgreich ist. Es ist verständlich, daß die Profession mit dieser historisch-funktional immer neu beglaubigten Erfahrung schwer leben kann und zu anderen Stilisierungen greifen muß, aber das bewahrt sie nicht vor der Funktion und der Einsicht, daß Verbesserungen des Berufsalltags nur im Vollzug der Aufgabe, nicht im Wandel ihrer Struktur liegen können.

Innerhalb der Erwachsenenbildungsdiskussion ist die organisatorisch und institutionell gegebene Vielfalt von Aufgaben und Erwartungen ebenfalls als ungelöstes Problem bekannt. Auf dem Hintergrund der hier vorgeschlagenen Überlegungen ist es aber allenfalls für Teilbereiche der Arbeit in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zweckmäßig, sie „pädagogisch“ zu verstehen, also als gesellschaftlich notwendige Universalisierung von generellen Prämissen für Kommunikation. Weniger dieser funktionale Begriff von Erziehung als vielmehr der Bildungsbegriff kann deshalb sinnvoll die Aufgabe von Erwachsenenbildung als Institution beschreiben; denn er hält bewußt, daß die Adressaten bereits über die Prämissen für Kommunikation ebenso verfügen wie über die Prämisse des Lernens als genereller Voraussetzung der Teilhabe an Kommunikation. Erwachsenenbildung ist in vielen Veranstaltungsformen und -themen (nicht gerade bei Alphabetisierungsaktionen oder im Nachholen des Hauptschulabschlusses) eher Bildungsarbeit als pädagogische Arbeit, von dieser dadurch unterschieden, daß sie schon in symmetrischen Strukturen beginnt und deshalb auch über einen nicht-pädagogischen Experten – für Wissen, Handeln oder Leben – gelingen kann, ohne der Bildungsarbeit zu schaden. Die Teilnehmer besitzen nämlich bereits die Kompetenz, zu lernen und mit Experten und den von ihnen angebotenen Problemlösungen umzugehen, die der Lehrer erst vorbereiten muß – basal in der Kompetenz, verstanden zu werden.

(b) Expansive Tendenz zeigt der Prozeß der Institutionalisierung pädagogischer Arbeit insofern, als seit dem 20. Jahrhundert in Deutschland nicht nur andere als schulische Arbeitsfelder von den Akteuren als „pädagogisch“ begriffen, sondern auch gesellschaftlich und institutionell als „pädagogisch“ anerkannt wurden. Gegenwärtig mag das besonders für die über das Diplom in Pädagogik erreichbaren Berufsfelder sichtbar sein; man muß allerdings daran erinnern, daß bereits seit dem Übergang zum 20. Jahrhundert sowohl die Sozialarbeit wie die Volksbildung die Tendenz aufweisen, im Wechselspiel von Zuschreibung und Anspruch gesellschaftliche Aufgaben in Bildern der pädagogischen Profession zu definieren.

Die Konstitution von einschlägigen Berufen und Ausbildungsgängen gelingt dabei in der Sozialarbeit eher als in der Erwachsenenbildung, dort auch eher in einem eindeutig als pädagogisch erkennbaren Profil und mit weiterreichenden Konsequenzen. Für die Sozialarbeit ist dieser Prozeß vielfach beschrieben worden, so daß man auf eine erneute Rekapitulation verzichten kann; denn auch die ambivalenten Konsequenzen des Professionalismus wurden bereits erörtert. Bei der Erwachsenenbildung geschieht die Verberuflichung nicht nur unter der Bedingung, daß die Arbeit in den Organisationen bis heute durch

eine Vielfalt von Berufen und in der Gemengelage von Laien und Experten erbracht wird, sondern auch so, daß zentrale Bereiche der alten Volksbildung, z. B. die Bibliotheksarbeit, nicht pädagogisiert, vielmehr aus dem professionellen Selbstbild des Erwachsenenpädagogen ausgegrenzt werden. Sie verselbständigen sich zwar als Dienstleistungsbereich beruflich und institutionell, und durchaus erfolgreich, aber sie lassen sich nicht im Funktionsmodell pädagogischer Arbeit durchsetzen (DRÄGER 1987) – vielleicht darf man sagen, weil die Prämissen der Teilhabe an diesem Dienstleistungssektor bereits schulisch universalisiert wurden?

In historischer Perspektive erkennt man im Prozeß der Durchsetzung „pädagogischer“ Funktionen durch spezifische Berufe daher zugleich eine Begrenzungstendenz; denn die Veränderung auch weiterer personenbezogener Dienstleistungen neben der öffentlichen Bibliothek – u. a. des Jugendrechts oder der Erziehungsberatung – hat sich zwar unter der Formulierung einer als „pädagogisch“ geltenden Erwartung vollzogen, aber nicht zu einer Pädagogisierung der einschlägigen Berufe geführt. Das Monopol von Juristen und Administration ist z. B. im Bereich des Jugendrechts unangetastet, ungeachtet der Tatsache, daß der Jurist selbst das Spektrum seiner Wissens- und Handlungsbestände tendenziell um einige Fragestellungen erweitert, die auch pädagogische Bedeutung haben.

Auch die Therapeutisierung der Erziehungsberatung bedeutet eine Begrenzung der pädagogischen Arbeit, und hier liegt anscheinend das Eingeständnis, daß sich Prämissen für Erziehung – etwas überraschend – in und über Erziehung selbst nicht universalisieren lassen. Das mag daran liegen, daß man für Erziehung schon genügend sozialisiert wird: durch die Alltagserfahrung in Familien und peer-groups, in Aus- und Vorbildung. Es kann auch Indiz dafür sein, daß die Universalisierung von Prämissen für Erziehung in Prozessen der Erziehung selbst unmöglich ist, weil dieser Prozeß soviel an Selbstreferenz nicht verträgt.

(c) Reflexive Stilisierung zeigt dieser Prozeß dennoch, aber insofern, als die Profession nicht nur ein Wissen von ihrer Aufgabe ausbildet, von den Voraussetzungen und Mechanismen erfolgreicher Leistungserbringung, sondern sie auch in ihrer Qualität mit „pädagogischen“ Begriffen thematisieren und unterscheiden kann. Das geschieht in der Profession selbst, in eigens dafür ausgebildeten Reflexionsrollen, z. B. von den Ausbildern der Pädagogen, und innerhalb des Wissenschaftssystems. Die wissenschaftliche Pädagogik hat dabei ein Wissen erzeugt, in dem sich die Funktion von Erziehung abbilden läßt, zwar wertthematisch gefärbt und mit meist unsicherer Identität, unentschieden zwischen Praxisreflexion und Forschungsambition, aber doch so problemnah, daß eine szientifische Reformulierung der zentralen Annahmen z. B. innerhalb des hier vorgeschlagenen Professionskonzepts möglich ist: Sowohl die Paradoxa wie die Unmöglichkeit der Aufgabe, die asymmetrische Struktur der pädagogischen Situation wie die spezifische Zeitlichkeit des Erziehungsprozesses sind in der pädagogischen Reflexion immer neu und systematisch auffindbar; auch die interne Differenzierung pädagogischer Arbeit und Begriffe für ihre Sequenzierung (zwischen Anfang und Ende,

Erziehung und Bildung, lebenslangem Lernen und Sozialisation) liegen bereit.

Lehrreich ist es vielleicht, auf diesem Hintergrund noch einmal an die Differenz von Therapie und Erziehung zu erinnern, weil sie eine Qualität der pädagogischen Aufgabe sichtbar machen kann, die sie mit ihrer Reflexion teilt, nämlich die „dogmatische“ Struktur. Anders als die Therapie, deren institutionelles Setting gerade die Problematisierung der Prämissen des Handelns und die soziale Organisation von Reflexivität ermöglicht, schließt der Funktionsmechanismus pädagogischer Arbeit und Reflexion offenkundig aus, daß die Möglichkeit von Erziehung und ihr basaler Anspruch im Handeln zugleich erarbeitet und problematisiert werden können; Erziehung schließt zumindest aus, Problematisierungen dieser Art als Prämissen der pädagogischen Arbeit zu institutionalisieren. Vergleichend läßt sich das an der Differenz zur Therapie, historisch am Scheitern „kritischer“ Erziehung, theoretisch an den Schwierigkeiten sehen, die es macht, „negative Pädagogik“ nicht nur zu denken (GRUSCHKA 1988), sondern auch als Handlungsmodell ohne Selbstwiderspruch vorzustellen. Die These, daß Erziehung auf Dauer unmöglich ist, die Erziehung für unmöglich hält, ist in der Tradition seit HERBART im übrigen auch schon bekannt, und sie wurde schon dort sowohl im „technischen“ wie im „normativen“ Sinne formuliert: technisch, weil solche Erziehung das Arrangement auflösen müßte, das sie konstituiert, z. B. die asymmetrische Struktur; normativ, weil sie die Universalität der Prämissen zugleich behaupten und dementieren müßte, die ihr Thema sind.

(3) Gesellschaftliche Konstruktion der Kompetenz

Solche Überlegungen führen schon zu der Frage, welche Kompetenzen pädagogische Arbeit auszeichnen, wie man die paradoxe Aufgabe erledigen kann, in asymmetrischen Strukturen die Voraussetzung für Symmetrie zu sichern: unter partikularen Bedingungen Universalität, unter der Gemengelage von Funktion und Leistung die Logik der Funktion zur Geltung zu bringen, Selbstbestimmung denen zu ermöglichen, die schon als Subjekte gelten – etc.. Dem Typus der personenbezogen-dienstleistenden Professionen kann man entnehmen, daß die Profession grundsätzlich solche Funktion nur gemeinsam mit dem Klienten erbringen kann und die Funktionserfüllung deshalb nicht einer Seite allein zurechenbar ist. Alle Optimierungsstrategien müssen also mit diesem Strukturproblem rechnen.

In der pädagogischen Semantik gibt es auf die Frage nach dem „wie“ pädagogischer Arbeit dann zumindest zwei Typen von Antworten: die personenzentrierte, meist vom Erzieher aus gedachte und auf ihn zielende Konstruktion von Leitbildern des Handelns einerseits, die strukturzentrierte und von der Erziehungswirklichkeit ausgehende Analyse und Planung der professionellen Wirklichkeit andererseits. Der Dual, in dem diese Antworten vorliegen, deutet schon an, daß für die Analyse professioneller Kompetenz und für die Suche nach Steigerungsmöglichkeiten keine der beiden Seiten ignoriert werden darf; in der Logik meines Arguments liegt es, zuerst von der Struktur

aus zu argumentieren, weil damit auch am ehesten dominante Wissensbestände der Tradition theoretisch aufbewahrt werden können.

Seit HERMAN NOHL explizit, in der Semantik der Reformpädagogik programmatisch weiß die Pädagogik, daß die „erziehende Gemeinschaft“ selbst die Bedingung der Möglichkeit von Erziehung ist. Nicht nur im deutschen Sprachgebiet, sondern historisch und gegenwärtig in allen vergleichbaren Kulturen finden sich solche Vorstellungen über die Leistungen des pädagogischen Arrangements. Man denke an den „Emile“, an Aussagen über die Vorzüge des Kollektivs, die sich bei MAKARENKO finden, oder an die Besonderheiten von Gemeinschaften, wie sie in Bildern der emphatisch gedeuteten öffentlichen Schule, z. B. in der Pädagogik der USA, oder im Vertrauen auf die „Arbeitsgemeinschaft“ oder das „Volk“ in der Tradition von PESTALOZZI bis GRUNDTVIG und FLITNER vorliegen.

Innerhalb der empirischen Forschung gibt es wenige Widerlegungen der dabei systematisch implizierten These, daß „Strukturen“ – in Organisationen oder emergent, dauerhaft oder flüchtig – die Voraussetzungen dafür sind, daß unter kontingenten Bedingungen Universalisierungsleistungen erwartbar sind und daß Asymmetrien Symmetrisierungsleistungen möglich machen. Es gibt auch in empirischer Forschung eher als in der Reflexion der Profession Bestätigung dafür, daß in der Gemengelage von Funktion und Leistung funktionspezifische Erwartungen nicht notwendig beeinträchtigt, sondern vielfach überhaupt erst möglich werden (TREML 1982).

Gegen den systematischen Primat der strukturtheoretischen Annahme (vgl. auch SCHEUERL 1983) spricht auch nicht die lehrerzentrierte Forschung der pädagogischen Psychologie im 20. Jahrhundert. Einerseits zeigt die Karriere ihrer Paradigmata, daß sie letztlich doch wieder zu Strukturannahmen greifen muß (und sei es das „Schulklima“, vor allem aber der Interaktionsbegriff), andererseits läßt sie sich strukturtheoretischen Überlegungen gut einpassen. Die personenzentrierten Debatten bei Pädagogen und in der psychologisch orientierten Forschung lassen sich nämlich als Frage nach Bedingungen der Steigerbarkeit der Leistung solcher Strukturen verstehen, die basal sichern, daß die Aufgabe überhaupt möglich ist. Im Lichte dieser Überlegungen zeichnen sich die personen- und persönlichkeits-bezogenen Theorien und Forschungen dadurch aus, daß sie der – naheliegenden, aber selbstverständlich nicht alternativlosen – These folgen, daß die Verbesserung der Leistungserbringung an der bevorzugten und eher kontrollierbaren Seite der asymmetrischen Beziehung, also auf Seiten der Profession, einsetzen sollte.

Solche Optimierungsfragen und -strategien sind, wie die Forschungsergebnisse zeigen, durchaus sinnvoll, aber sie haben auch Grenzen, wie man u. a. an den Sekundäruntersuchungen über teacher effectiveness ablesen kann oder an den systematischen Grenzen sozialpädagogischer Handlungsmöglichkeiten, die durch guten Willen oder durch die Qualifikation der Profession nicht zu überspringen sind. Die Distanz der Profession zu solchen Theorien, die intensiv auf die Profession als Gestalter der beruflichen Wirklichkeit setzen, hat deshalb nicht nur in der Vorliebe für den Schlendrian, sondern auch in der systematischen Perspektive dieser Arbeiten ihren Grund: Sie überlastet die

Profession mit Erwartungen, die höher sind als die Möglichkeiten, von denen die Profession aus ihrem Alltag weiß. Andererseits ist die Distanz der Profession zu strukturtheoretischen Überlegungen ebenfalls verständlich, nicht nur, weil sie die professionellen Selbststilisierungen aufweichen, sondern auch, weil sie Strategien nahelegen – des Abwartens, der Nutzung nicht geplanter Situationen, des antizipierenden Planungsverhaltens, der Verlagerung der Aktion auf das lernende System, der Begrenzung des Handlungswillens –, die chaotisch scheinen oder illegitim, weil sie die Verantwortung der Profession ins Diffuse zu verlagern drohen.

IV.

Letztlich konstruiert die Profession in diesem Umgang mit den Wissensbeständen, die Theoretiker ihr zur Kontrolle des Alltags und als alternative Verhaltensoptionen anbieten, aber selbst die Kompetenz- und Inkompetenzstrukturen, um den eigenen Alltag zu bewältigen. Die Steigerbarkeit der Professionalität des Pädagogen bestünde angesichts strukturtheoretisch-funktionaler Überlegungen 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 (DIEDERICH 1988). Auch die Steigerung der Möglichkeit der professionellen Arbeit bedeutet deshalb Freisetzung und Belastung zugleich.

Diese strukturtheoretische Deutung macht den professionellen Pädagogen gerade nicht überflüssig oder entbehrlich, denn er gehört zur Struktur, wie die Adressaten seiner Arbeit, so daß auch das Ergebnis der Arbeit nicht nur der Profession, sondern auch den Adressaten – sowie den Umständen und dem Zufall – zugerechnet werden muß. Diese Qualifizierung der basalen Form der professionellen Kompetenz, verständiger Teilnehmer einer Struktur zu sein, die selbst „wirkt“, ohne daß die Wirkungen der professionellen Aktion eindeutig zurechenbar wären, dementiert zwar handlungstheoretischen Überschwang genauso wie das Pathos des Erziehers, „von dem letztlich alles abhängt“, oder die Alltagsweisheit, „daß es auf den Lehrer ankommt“, aber sie eröffnet dennoch Strategien der Verbesserung.

Die basale Kompetenz geht gerade wegen der Funktion und Wirklichkeit der Arbeit nämlich mit der Erwartung einher, daß die Erfüllung der Funktion nur in der permanenten Steigerung des Alltäglichen liegen kann. Angesichts der realen Gemengelage, in der Funktion und Leistung nie rein vorliegen, kommt es in der professionellen pädagogischen Arbeit daher zunächst darauf an, dem Alltag im Ineinander von Funktion, Leistung und Reflexion immer neu die Qualität abzugewinnen, die Anspruch der pädagogischen Profession ist; im zweiten Schritt erweist sich dann die Steigerung professioneller Kompetenz darin, daß sie in Strategien der Verbesserung ihres Arbeitsalltags auch die Bedingungen berücksichtigt, von denen er abhängig ist, und zwar „ideell und

materiell“, wie es DIESTERWEG in der frühen Phase der Berufskonstruktion für die Lehrer sagte. Zunehmende Raffinesse in den „Methoden des Beybringens“ oder in den Formen der Hilfe ist dann nur der eine Teil, kollektive Aktionen zur Veränderung der Organisation der andere. Auch Gewerkschaftspolitik ist deshalb Teil professioneller Arbeit, weil nur so die organisatorischen Bedingungen verändert werden können, die pädagogische Arbeit limitieren. Auch hier führt die Steigerung professioneller Arbeit zu dem Ergebnis, daß sie Freisetzung und Belastung zugleich erhöht. Der Erfolg der Pädagogik ist die Bedingung ihrer notorischen Krise.

Anmerkungen

- 1 PRANGE 1978–1981 arbeitet die Konsequenzen der Differenz von Lernen, Erfahrung und Erziehung historisch-systematisch aus.
- 2 Die Pädagogik hat fast nur im Dual von Fortschritt und Rückschritt, aber nicht als kontinuierliches systematisches Problem diskutiert, daß sich Prämissen in ihrer gesellschaftlichen Geltung in der Zeitdimension verändern.
- 3 GIESECKE 1987, S. 100ff. zieht deshalb meines Erachtens die richtigen Konsequenzen, wenn er die Wirkung von Erziehung und die Zurechnung von Verhalten auf die Subjektseite verlagert. Anders als GIESECKES Vorschlag ist OLKS Bestimmung der Sozialarbeit (1986, S. 13); es scheint mir aber schon der Alltagserfahrung zu widersprechen, wenn er von „vorsorglicher Vermeidung“, „kurativer Beseitigung“ und „Gewährleistung durchschnittlich erwartbarer Identitätsstrukturen“ spricht und anscheinend „Normalisierungsarbeit“ ergebnisbezogen denkt.
- 4 Damit eröffnet sich auch die Möglichkeit, Erziehung und Sozialisation systematisch voneinander abzugrenzen. Dabei ist Erziehung in der Moderne nicht primär durch die Intentionalität – z. B. des Erziehers –, sondern vor allem durch Gesellschaftlichkeit – Systembildung und Ausdifferenzierung, letztlich auch die Professionalisierung – definiert, während Sozialisation das bezeichnet, was immer schon geschieht. Erziehung ist quasi explizite Überformung und außeralltägliche Inszenierung der Sozialisation unter spezifischen Aspekten und Formen und nur insofern, z. B. zusammengedrängt auf Initiationsriten, auch schon in archaischen Kulturen abgrenzbar, wenngleich dort nicht professionalisiert.
- 5 Den „Mangel an professionsspezifischen Handlungsweisen“ konstatieren viele Beobachter (zit.: WINKLER 1988, S. 78; jüngst nur: MOLLENHAUER 1988; SAHLE 1988). Wer den Professionalismus allein als Handlungsproblem begreift, hat dann nicht selten Schwierigkeiten, Probleme der Profession in der Erziehungswirklichkeit als pädagogische Probleme zu erkennen.

Literatur

- BECKER, E.: Materialistische Bildungsökonomie und empirische Qualifikationsforschung. In: RITSERT, J. (Hrsg.): *Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie*. Frankfurt a. M. 1976, S. 248–345.
- BRUMLIK, M. Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? In: OELKERS, J./TENORTH, H. E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 323–358.
- CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*. Stuttgart 1985.

- DEWE, B./FERCHHOFF, W.: Dienstleistung und Bildung. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, S. 135–160.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim/München 1988.
- DRÄGER, H.: Der Bibliothekar als Erwachsenenbildner. In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M./Bern 1987, S. 113–187.
- DREBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M. 1980.
- FISCHER, A.: Erziehung als Beruf. (Zuerst 1921). Heidelberg 1961.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Heidelberg 1950.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim/München 1987.
- GRUSCHKA, A.: Negative Pädagogik. Wetzlar 1988.
- HALMOS, P. (Ed.): Professionalization and Social Change. Keele 1973.
- JARAUSCH, K. (Hrsg.): The Transformation of Higher Learning. Stuttgart 1983.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: Handbuch der Schulpädagogik. Bd. III. Düsseldorf 1981, S. 107–154.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. In: OELKERS, J./TENORTH, H. E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 57–75.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUTZ, B./KRINGS, I.: Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. Hannover 1971.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau H.17 (1988), S. 53–58.
- OLK, T.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München 1986.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. 3 Bde. Stuttgart 1978–1981.
- SAHLE, R.: Moral und Kompetenz. Eine Rekonstruktion des Deutungsmusters der Sozialarbeit. In: Sozialmagazin 13 (1988), H.4, S. 28–34.
- SCHUEERL, H.: Läßt sich Erziehungswissenschaft als Handlungstheorie zureichend konstruieren? In: DIETERICH, R. (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn 1983, S. 249–257.
- SCHLUCHTER, W.: Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Tübingen 1979.
- SÜSSMUTH, R. (Hrsg.): Lehrerbildung und Entprofessionalisierung. Köln/Wien 1984.
- TENORTH, H.-E.: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität. In: ALISCH, L. M./BAUMERT, J. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Wiesbaden 1989 (i. Dr.).
- TREML, A.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim/Basel 1982.
- WEIL, H.: Helfendes Handeln. Ein Beitrag zur Theorie der Pädagogik. Bonn 1972.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 433–449.

*Abstract**A Theory of Professionalization for Pedagogics?*

The author is of the opinion that reflections on a professionalization theory for pedagogics, which center on the individual and on competence, have to be complemented by a historical-functional analysis. He proposes a corresponding interpretation of the function of education in modern societies, gives an outline of its theoretical foundations, discusses its efficiency, and differentiates the concept from those of therapy, learning, socialization, and others. Finally, he discusses some of the problems of professionalization, e.g. the distinction between different types of social and educational work (based on the distinction between the German ERZIEHUNG and BILDUNG), in order to test the specific efficiency of this theoretical approach.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Postfach 11 1932, 6000 Frankfurt/Main 11.