

Werner Helsper

Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz

Zusammen mit Mareike KUNTER hat Jürgen BAUMERT den strukturtheoretischen Ansatz zur Lehrerprofessionalität der Kritik unterzogen. Das Urteil lautet: Vom strukturtheoretischen Professionstheorem führe „kein konzeptioneller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns“ (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006, S. 472). Dem wird im Folgenden widersprochen. Die Auseinandersetzung mit BAUMERTS und KUNTERS Kritik erfolgt in drei Schritten: Es wird gezeigt, dass

1. die Kritik auf einer einseitigen Rezeption des strukturtheoretischen Ansatzes beruht;
2. der von BAUMERT und KUNTER vorgeschlagene „Gegenentwurf“ neue Probleme erzeugt, die bei einer Aufnahme des strukturtheoretischen Ansatzes hätten vermieden werden können;
3. berechnigte Punkte der Kritik bleiben, die es aufzugreifen gilt.

1 Eine Antwort auf zentrale Kritikpunkte

Kritikpunkt 1: Lehrertätigkeit und Unterricht werden „als quasi-therapeutische Tätigkeit“ (a.a.O., S. 469) oder „nur noch als Prophylaxe gegen Psychopathologien der Identität“ begriffen (a.a.O., S. 472). Das Konzept der orthodoxen psychoanalytischen Kur werde auf das Lehrerhandeln übertragen und dieses darin grundsätzlich verfehlt.

Tatsächlich spricht OEVERMANN von der „therapeutischen Dimension“ des pädagogischen Lehrerhandelns (OEVERMANN 1996, S. 142, S. 146 ff.), dessen „latenter therapeutischer“ Funktion bzw. seiner „therapeutisch-prophylaktischen“ Bedeutung (ebd. sowie OEVERMANN 2002, 2007). Das bedeutet aber nicht, die Lehrertätigkeit im Kern als therapeutische zu konzipieren. Vielmehr wird sie unter dem professionellen Strukturfokus der „Gewährleistung einer körperlich-seelischen, und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses“ (OEVERMANN 1996, S. 142) betrachtet. Das pädagogische Kerngeschäft des Lehrers wird von strukturtheoretischen Konzepten als „Wissens- und Normenvermittlung“ (OEVERMANN 1996, 2002), als Relationierung von Person und Sache (vgl. HELSPER/HUMMICH 2007) oder als eine „Erfahrungsbewegung zwischen Ich

und Gegenstand“ (COMBE 2006, S. 34) begriffen. OEVERMANN selbst spricht vom „Primat der Wissensvermittlung“, so dass sich das Lehrerhandeln „primär in dieser Funktion bewähren muss“ (OEVERMANN 1996, S. 144). Demgegenüber rückt die „Normvermittlung“ an die zweite Stelle (a.a.O., S. 145). Bei der „Normvermittlung“ geht es um die universalistisch-öffentliche Bildung des „mündigen Bürgers in der Befähigung zur selbstverantwortlichen Verfolgung des Eigeninteresses unter den Bedingungen der Achtung des anderen in seiner Eigenart und Würde einerseits und der Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl andererseits“ (ebd.). Neben diese beiden Funktionen tritt eine „dritte Funktion des pädagogischen Handelns, die implizit therapeutische“ (a.a.O., S. 146). Diese resultiert daraus, dass aus der im Zuge der Modernisierung nötig werdenden transfamiliären „Wissens- und Normenvermittlung“ folgt, dass Kinder zu einem frühen Zeitpunkt ihres Bildungsprozesses in die Schule einmünden, dabei noch äußerst verletzlich, in vielen Belangen nicht autonom-handlungsfähig und zur Unterscheidung von spezifischen und diffusen Beziehungslogiken noch nicht in der Lage sind. Für das Erlernen des Rollenhandelns ist die Schule ja gerade die entscheidende soziale Bildungsinstitution (vgl. auch BAUMERT 2002). Schüler können aufgrund ihres sozialkognitiven Entwicklungsstandes noch nicht zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik unterscheiden und die Bedeutung des Lehrers nicht spezifisch begrenzen. Dies gilt auch für die beginnende Adoleszenz mit ihren psychischen und sozialen Transformationsprozessen (vgl. OEVERMANN 2002). Lehrer greifen in diese umfassenden Bildungsprozesse der Ermöglichung autonomer Lebenspraxis umfassend ein. Man kann das auch in „PISA“ formulieren: Die Risikogruppe jenes Fünftels der Schüler, die nicht die grundlegendsten Lesefähigkeiten besitzen, sind für Exklusionskarrieren prädestiniert, als gesellschaftliche Produktivkraft vergeudet, aus der Teilhabe am öffentlichen Leben des Gemeinwesens weitgehend ausgeschlossen, kurz: in der Entfaltung ihrer lebenspraktischen Autonomie erheblich beeinträchtigt. Das gestalten die Schule und die Lehrkräfte von der ersten Klasse an mit. Darin ruht dann die „therapeutisch-prophylaktische“ Dimension des Lehrerhandelns, mit der die Bildungsbedeutsamkeit von Lehrern hinsichtlich der lebenspraktischen Autonomie in ihren kognitiven, symbolischen, sozialkognitiven und emotional-motivationalen Belangen in den Blick kommt. Diese Dimension auszublenden leistet einem deprofessionalisierenden Selbstmissverständnis von Lehrern Vorschub – nämlich nur für die gute Vermittlung des Faches zuständig zu sein. Gerade wenn das gelingt, resultiert daraus ja eine Dezentrierung der Weltbezüge, also eine Krise (im Sinne der Entstehung des Neuen) in der psychischen Organisation Heranwachsender. Es überrascht, dass diese Bestimmungen bei BAUMERT und KUNTER weitestgehend ausgeblendet bleiben.

Kritikpunkt 2: Mit der Übertragung der „diffusen“ Strukturlogik der Therapie auf den Unterricht, ergibt sich eine „Generalisierung der Erziehungserwartung“ (Baumert/Kunter 2006, S. 472): „Wie der Patient wird der Schüler im Rahmen einer personalen Sozialbeziehung in seiner ganzen Persönlichkeit thematisiert“ (a.a.O., S. 470). Nur weil diese diffus-emotionale Beziehungslogik in Anschlag gebracht wird, kommt es überhaupt zu den Spannungsmomenten, Dilemmata und Aporien, „die Helsper dann analysiert“ (a.a.O., S. 472).¹

Auch diese Kritik basiert auf dem Missverständnis, Unterricht werde nach dem Therapiemodell begriffen und daraus ergebe sich die widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Beziehungen bzw. die Antinomie von Nähe und Distanz (vgl. HELSPER

2002a, 2004). Wenn Unterricht als „spezifische und sachliche Rollenbeziehung“ zwischen Schülern und Lehrern (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 472) konzipiert werde, dann erschiene die schulische Sozialbeziehung als eine, die den Schüler vor „Intimitätszumutungen und totaler Einvernahme“ schütze (ebd.). Der strukturtheoretische Professionsansatz wird so mit generalisierter Erziehung, diffus-emotionalisierten Haltungen, einem Ausgriff auf die ganze Person und die Intimität des Schülers assoziiert. Dies übersieht erstens, dass bereits im therapeutischen Handeln die Professionalität in der spezifischen Begrenzung und der Kontrolle der diffusen Anteile besteht (Abstinenzregel). OEVERMANN (1996, S. 143 f.) begreift auch eine „totale Pädagogik“, also auf die Gesamtformung der Person ausgreifende Erziehungskonzepte, als problematischen Grenzfall des Pädagogischen. Zudem weist er immer wieder auf die Gefahr hin, dass Lehrer, die sich als Elternersatz missverstehen, darin ihre Professionalität gerade verfehlen (z.B. OEVERMANN 1996, 2002). In der strukturtheoretischen Rekonstruktion schulischer Szenen wird immer wieder die Problematik entgrenzender, familialisierender pädagogischer Haltungen in Schulen betont, wodurch die Gefahr paradoxer Verstrickungen steigt (vgl. KORING 1989; COMBE/HELSPER 1994; WERNET 2003; HELSPER u.a. 2007), auch wenn es schulische Kontexte gibt, in denen derartige Haltungen erforderlich sein können (vgl. WIEZOREK 2006). Die strukturtheoretische Position vertritt also keine generalisierten Erziehungserwartungen. Sie verweist auf die Professionalität konstituierende spezifische Distanz, verdeutlicht aber, dass es strukturell diffuse Näheanteile in den Lehrer-Schüler-Beziehungen gibt, die aufgenommen, reflektiert und begrenzt werden müssen. Aus dieser Strukturlogik, die keine therapeutische, sondern eine pädagogische ist,² resultiert die Antinomie diffuser und spezifischer Beziehungslogiken in der Lehrer-Schüler-Beziehung und nicht daraus, dass die strukturtheoretische Professionstheorie generalisierte Erziehungserwartungen fordern würde.

Kritikpunkt 3: Aus der Übertragung des Therapiemodells resultiere die Konzeption eines Arbeitsbündnisses auf freiwilliger Grundlage, getragen durch die kindliche Neugier und die Kritik an der Schulpflicht. Mit einem täglich neu auszuhandelnden Arbeitsbündnis könne aber die Unterrichtsbeteiligung auf Dauer nicht gesichert werden.

Dieser Kritikpunkt lässt die größte Ratlosigkeit zurück, weil der Versuch von BAUMERT und KUNTER, das strukturtheoretische Konzept des Arbeitsbündnisses zu kritisieren, auf die Leerstelle im eigenen Konzept verweist. Die Argumentation ist einfach: Neugier mag am Beginn der Schulzeit noch tragen. Je länger aber Schule andauert, vollzögen sich als „Ausdruck gelingender individueller Entwicklungsprozesse“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 475) domänenspezifische Differenzierungsprozesse des Interesses. Konstatiert wird, dass – je stärker ein verpflichtendes Konzept der Allgemeinbildung dominiere – daraus ein Dauerproblem hinsichtlich sachhaltiger Interessen resultieren könne. Dies könne aber „durch die Sicherung der normativen Grundlagen einer geordneten Unterrichtsführung“, die Etablierung von „Regeln und sozialen Routinen“ (a.a.O., S. 476) und die didaktisch geschickte Weckung einer situationalen Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft bewältigt werden (ebd.). Dann entstehe eine Stabilisierung von Teilnahmemotivation ohne inhaltliches Interesse. Diese Argumentation vereinfacht die – bei OEVERMANN selbst allerdings wenig detaillierte (vgl. zur Kritik HELSPER/HUMMICH 2007) – Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Dass das pädagogische Arbeitsbündnis als dreistelliges – als dyadisches mit dem einzelnen Schüler, als Bündnis mit der Klasse und mit den Eltern – konzipiert ist (vgl. OEVERMANN 1996), und insbesondere in der Dialektik

von Respezifizierung und Reuniversalisierung zwischen dyadischem und Klassenarbeitsbündnis zu begreifen ist (vgl. HELSPER/HUMMICH 2007; HELSPER u.a. 2007), kommt nicht in den Blick. Gerade die Betonung der Sicherung einer geordneten Unterrichtsführung und der Etablierung von Regeln verweist aber darauf, dass es eine Übereinkunft zwischen Lehrer und Schüler geben muss. Die Kritik am Arbeitsbündnisbegriff vereinfacht das Konzept und die vorgeschlagene Lösung enthält implizit eine Konstruktion, die zumindest ein Äquivalent dafür in Anspruch nehmen muss, wenn das Funktionieren des Unterrichtsgeschäftes in Regeln und Routinen nicht auf Zwang, Drill, Organisation oder didaktisch-individuelles Heroentum der Lehrkraft verweisen soll. Somit taucht das kritisierte Konzept im eigenen Ansatz wieder auf. Denn mit dem Verweis auf Regelsetzung und soziale Routine wird gerade ein unproblematisches Arbeitsbündnis unterstellt.

Kritikpunkt 4: Die Annahme grundlegender pädagogischer Antinomien dramatisiere das Lehrerhandeln, erkläre Scheitern für unumgänglich und konzipiere das Lehrerhandeln als notwendigerweise in Widersprüche verstricktes.

Tatsächlich reklamiert die strukturtheoretische Professionstheorie mit den Begriffen „widersprüchliche Einheit“ bzw. Antinomie (vgl. OEVERMANN 1996; HELSPER 2004; HELSPER u.a. 2001), dass das Lehrerhandeln – im Übrigen jedes Handeln im Strukturtypus Profession – von grundlegenden Spannungen durchzogen ist. Eine Position, die auch von der interaktionistischen Professionstheorie geteilt wird (vgl. etwa SCHÜTZE 2000; SCHÜTZE u.a. 1996). Damit ist keineswegs – wie BAUMERT und KUNTER unterstellen – das ständige Scheitern von Lehrern festgeschrieben. Allerdings wird darauf insistiert, dass das Lehrerhandeln anfällig für Verwicklungen ist³ und dass es gerade einer gelassenen, reflexiven Haltung im Umgang damit bedarf. So ist nicht nur eine „Fehlerkultur“ im Unterrichtshandeln gegenüber den Schülern unzureichend entfaltet, sondern auch eine selbstbezügliche „Fehlerkultur“ der professionellen, organisatorisch abgestützten Reflexion. Das kann anhand der „Subsumptionsantinomie“ verdeutlicht werden: „Im Unterschied zum technischen Expertenwissen, das aus allgemeinen Sätzen auf Einzelphänomene schließen kann, bedarf professionelles Handeln sowohl der allgemeinen kategorisierenden Zuordnung als auch der Rekonstruktion in der Logik und Sprache des Einzelfalls“ (HELSPER 2004, S. 72). Das Anspruchsvolle des Lehrerhandelns besteht also darin, einerseits das klassifizierende Wissen zu verwenden, zugleich aber die kontextuelle und individuelle Eigenlogik nicht aus dem Auge zu verlieren. Das wird von neueren Arbeiten, die an die TIMMS- oder PISA-Studien anknüpfen, ähnlich thematisiert (vgl. etwa SEIDEL u.a. 2006): Etwa wenn darauf verwiesen wird, dass es wesentlich sei, „insbesondere heterogene Lernvoraussetzungen (unterschiedliche Interessen, Einstellungen, Vorwissen)“ zu berücksichtigen, „adaptiv auf die individuellen Voraussetzungen“ einzugehen (SEIDEL u.a. 2006, S. 812) oder „differenzielle Wirkungen“ zu antizipieren. Dies bedeutet nichts anderes, als dass kontextuelle und individuelle Konstellationen je spezifisch erschlossen werden müssen, also die Notwendigkeit eines fallbezogenen Wissens, das auch wissenschaftliche Klassifizierungen relativieren muss. Nichts anderes meint die Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion: Die Notwendigkeit eines klassifizierenden Zugangs, der gleichzeitig durch ein situations- und kontextsensitives Fallverstehen relativiert und offen gehalten werden muss – also: „sowohl als auch“.

Kritikpunkt 5: Die mit der Annahme konstitutiver Antinomien einhergehende These vom Technologiedefizit der Pädagogik blende das „breite technologische Repertoire von

Lehrkräften“ ebenso aus, wie sie das systematische und erfahrungsbasierte Wissen von Lehrkräften randständig werden lasse und das professionelle Wissen auf das „Nicht-Wissen-Können“ reduziere. Während die strukturtheoretische Position das Scheitern zur Normalität erkläre, gälte es, die Erfolgsgeschichte des Unterrichts zu sehen: „Nicht das Scheitern, sondern der Erfolg des Lehrerhandelns ist der Normalfall“ (Baumert/Kunter 2006, S. 473).⁴

Auch die Kritik an der Ungewissheitskonstruktion führt nicht zur gegenteiligen Behauptung. In semantischen Neuschöpfungen wird vielmehr diese These bestätigt: Lernen ist ein „individueller Konstruktionsprozess“ und durch pädagogisches Handeln nicht direkt steuerbar. Lerngegenstände sind ein Ergebnis sozialer Ko-Konstruktion. „Das professionelle Handeln von Lehrern vollzieht sich also unter doppelter Unsicherheit“ (a.a.O., S. 477). Das angemessene Modell ist somit ein „Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (ebd.). Das ist doch Ungewissheit im Lehrerhandeln!? TENORTH votiert für eine pädagogische Technologie, die er – Welch erfindungsreiche Umdeutung – als „paradoxe Technologie“ bestimmt, die gerade mit der Planbarkeit des Unplanbaren umzugehen erlaube (TENORTH 2006, S. 587 f.). Genau das ist von mir als strukturelle „Ungewissheitsantinomie“ gefasst worden: Als spannungsreiche Figur unter Bedingungen nicht stillstellbarer Ungewissheit, in der der Erfolg nicht sicher versprochen werden kann, Handlungsrepertoires und Routinen auszubilden, die Erfolg unterstellen und anstreben, dabei Kontingenz konstitutiv einzubeziehen, reflexiv zu handhaben und produktive Formen des Umgangs damit zu finden. Hier zeigt sich erneut die Figur, das an der Strukturtheorie Kritisierte in neuem Gewand im eigenen Konzept wieder auferstehen zu lassen.

Kritikpunkt 6: Das Fallverstehen werde im strukturtheoretischen Ansatz als Folge der Übertragung therapeutischen Handelns im Sinne eines „unbedingte(n) lebensgeschichtlichen Fallverstehens“ (Baumert/Kunter 2006, S. 470) fälschlicherweise zum Kern pädagogischer Kompetenz erklärt (a.a.O., S. 471). Demgegenüber gehe es um das Kerngeschäft der Unterrichtsplanung und -gestaltung, die ohne ein derartiges Fallverstehen auskomme.

Erneut steht das Missverständnis einer Übertragung des Therapeutischen im Hintergrund. Wenn in Bezug auf das Lehrerhandeln von Fallverstehen gesprochen wird, geht es aber nicht um die Durcharbeitung der Lebensgeschichte, sondern um die Rekonstruktion konkreter Schul- und Unterrichtsszenen. Wenn von strukturtheoretischer Seite die Bedeutung kasuistischen Wissens – also die sinnerschließende Rekonstruktion des Singulären und die Reflexion auf dessen konstruktiven Charakter – ins Zentrum gerückt wird, dann nicht deswegen, weil es den alleinigen Kern professioneller Kompetenz ausmacht, sondern weil es bislang in der Lehrerbildung vernachlässigt wurde (vgl. TERHART 2001). Aber auch hier kehrt das Kritisierte wieder: Hinsichtlich des breiten technologischen Repertoires von Lehrern heißt es: „Dazu gehört zunächst das in Erfahrung eingelassene und an Fälle und Episoden gebundene Expertenwissen von Lehrkräften“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 477), also ein Fallwissen. In Bezug auf den pädagogischen Takt ist die Balancierung von Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit „auf Fallverstehen *in actu* angewiesen“ (a.a.O., S. 473), wobei dies „mit hermeneutischer Fallarbeit vorbereitet“ werden kann (ebd.). Die Kompetenz, didaktische Inszenierungsmuster zu verstehen, kann „durch Fallarbeit mit Videoaufzeichnungen (...) aber auch durch interpretative Arbeit an Transkripten geschult“ werden (a.a.O., S. 487). Bei BAUMERT und KUNTER scheint kasuisti-

sches Wissen also nicht gerade unbedeutend zu sein. Insgesamt deutet sich in der quantitativen empirischen Unterrichts- und Lehrerforschung an, dass Pfaddiagramme und Mehrebenenmodelle abstrakte Formeln darstellen, die zwar ein allgemeines Wissen über Zusammenhänge ermitteln, aber keinen Zugang zum Verstehen des Konkreten erlauben. Das erklärt auch, warum in den letzten Jahren qualitative Videostudien (vgl. PRENZEL/ALLOLIO-NÄCKE 2006) für Lehrerbildung und Unterrichtsqualität zunehmend bedeutsam werden, wie etwa PAULI und REUSSER festhalten: „Was in anderen Disziplinen, wie z.B. der Medizin längst selbstverständlich ist, fehlt bisher im Bereich der Lehrberufe: eine pädagogische Kasuistik des professionellen Lehrerhandelns“ (PAULI/REUSSER 2006, S. 792). Genau! – Leider fehlt dabei jeder Hinweis auf die inzwischen in der qualitativen Unterrichts- und Schulforschung geführte Debatte um Kasuistik oder auf vorliegende und im Aufbau befindliche Fallarchive.

Festzuhalten bleibt: BAUMERT und KUNTER blenden erstens wesentliche Aspekte des strukturtheoretischen Konzepts der Lehrerprofessionalität aus. Zweitens werden wesentliche Theoreme verzerrt dargestellt. Drittens zeigt sich, dass verworfene Theoreme des strukturtheoretischen Ansatzes umformuliert im eigenen Konzept wieder auferstehen. Damit werden Anknüpfungspunkte zwischen dem strukturtheoretischen Ansatz und dem Ansatz von BAUMERT und KUNTER unkenntlich gemacht. So entsteht ein Zerrbild des strukturtheoretischen Ansatzes, dem man dann nur bescheinigen kann, dass er keinen „Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns“ biete (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006, S. 472).

2 Baumerts und Kunters „Gegenentwurf“ – Probleme der Neujustierung der theoretischen Perspektive

Hier werden zwei Linien der Argumentation aufgenommen:

1. BAUMERTs und KUNTERS Konzept der Schule als Institution in seinen Konsequenzen für die Fassung der Lehrerprofessionalität und
2. das heuristische Modell professioneller Lehrerkompetenz.

Zu 1.: Was BAUMERT und KUNTER als Neujustierung der theoretischen Perspektive für die Schule als Institution anbieten, ist weder neu noch hinreichend. Die Position steht in der Abfolge einer einseitigen Rezeption strukturfunktionalistischer Positionen und der Herausarbeitung einer Tiefenstruktur schulischer Institutionalisierung (vgl. schon HERRLITZ/HOPF/TIETZE 1984). Hervorgehoben wird der universalistische, spezifische Charakter der Schulorganisation, die Orientierung an universalistischer Beurteilung, der symbolische Zugang zu den Weltbezügen, die Kanonisierung von Wissensbeständen sowie die organisatorische Vorstrukturierung. Mit „diesen institutionellen Vorentscheidungen (...) wird eine spezifische und sachliche Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler begründet“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 172). Einerseits ist dieser Analyse zuzustimmen. Die Schule wird als Modernisierungsinstanz gefasst, in der Individuen für universalistische moderne Lebensverhältnisse gebildet werden. BAUMERT bewegt sich somit auf der Linie einer modernisierungstheoretischen Verortung der Schule (vgl. BAUMERT 2002). Aber – die erste Relativierung – das, was bereits durch die institutio-

nelle Vorstrukturierung begründet sein soll, die „Rollenbeziehung“ zwischen Lehrkraft und Schüler, ist doch allenfalls das Ergebnis transformatorischer Bildungsprozesse am Ende der Schulzeit, wenn die Schule ihre modernisierende Bildung realisieren konnte. Die pädagogischen Beziehungen fallen mit der Organisationsform der Schule also nicht in eins und die Lehrerprofessionalität ist nicht die einfache Fortsetzung der Organisationsgestalt, sondern muss mit aufnehmen, dass die Schüler – wenn überhaupt – dieser Rollenförmigkeit erst nach vielen Schuljahren entsprechen und keine Legobausteine der Organisation sind. Zudem – die zweite Relativierung – bleibt bei BAUMERT und KUNTER die Ambivalenz der Schule als Modernisierungsinstanz abgeblendet: Kinder erscheinen immer schon als modernisiert oder sitzen in einem schulischen Transrapid, der mit ihnen schleunigst der individuellen Modernität entgegen eilt. PRANGE – im Beitrag von BAUMERT und KUNTER „Gewährsmann“ für die Rollenförmigkeit – bringt diese Ambivalenz der Modernisierung auf den Punkt:

Der „Spagat zwischen sozial induzierter Modernität und anthropologisch ererbter Disposition (...) verschärft sich noch in dem Verhältnis der erwachsenen zur nachwachsenden Generation. Kinder sind der Anachronismus schlechthin; sie passen überhaupt nicht in die Welt, wie wir sie uns eingerichtet haben; sie passen nicht zu unseren Terminierungen, ‚Lebensentwürfen‘ weiblich oder männlich, nicht zu der Art wie wir wohnen, wie wir arbeiten und uns erholen. (...) Wir steigen, um das Intercity-Bild abzuwandeln und zu präzisieren, nicht einfach an der Hand unserer Eltern und Lehrer in die Moderne ein und fahren dann eine Weile mit; wir sitzen alle schon in einem hochmodernen Zug, zusammen mit ‚alten‘, vormodernen Kindern gewissermaßen mit Höhlenbewohnern und Wildbeutern, Nomaden und Seefahrern, Sammlern und Ackerbürgern“ (PRANGE 2000, S. 25 f.).

Dass zudem die Schule in ihren universalistischen Zügen auch einen spezifischen Herkunftshabitus und soziokulturelle Milieus privilegiert und damit eine hegemoniale kulturelle Form darstellt, sollte mitbedacht werden. Und: Dass das hoheitsstaatliche Zuweisungsprinzip – in Deutschland in besonders deutlicher Form (vgl. BAUMERT/STANAT/WATERMANN 2006) – auch Versager erzeugt, müsste die Frage aufwerfen, ob dieses Prinzip sich ohne Weiteres mit einer professionellen pädagogischen Institution und Profession im Besonderen verträgt. Wenn aber diese Ambivalenzen ausgeblendet werden und sich dies in einer Negation des Antinomischen im Lehrerhandeln fortsetzt (vgl. oben) und die so bereinigte Organisationsform dann zur Hohlform für die Lehrerprofessionalität wird, geht das kritische Moment verloren, das im strukturtheoretischen Idealtypus pädagogischen Handelns begründet wird. Zudem: Wenn man die Bedeutung des praktischen Wissens und Könnens für die Qualität des Lehrerhandelns stark macht und es als erfahrungsbasiert, in Scripts und Routinen gebunden konzipiert, bedarf es einer Reflexion auf die Organisationsstruktur des schulischen Handelns; denn die starren Unterrichts-Choreografien in deutschen Schulen, könnten ja auch auf Routinen und Strukturen der Institution verweisen (vgl. etwa RADTKE 2004), die es zu transformieren und in Bewegung zu bringen gälte. Demgegenüber wird im Modell von BAUMERT und KUNTER Lehrkräften nahe gelegt, die institutionellen Vorstrukturierungen zu akzeptieren, was zusätzlich irritiert, wenn die Stärkung der Schulautonomie beachtet wird.

Was dann von BAUMERT und KUNTER an ethischen Forderungen an die Lehrkräfte herangetragen wird – die Akzeptanz von Heterogenität, Fürsorge und individuelle Förderung – besitzt den Charakter moralischer Appelle: Denn wenn das Lehrerhandeln als rollenförmiges konzipiert ist, dann kann es allenfalls noch um eine freundliche Interpretation der Rolle gehen. Anders im strukturtheoretischen Professionskonzept: Wenn die hohe Bedeutung der Schule und der Lehrer für die – auch domänenspezifische – Entfal-

tung lebenspraktischer Autonomie und mitunter die gesamte Biographie von Jugendlichen betont wird, dann ist der Typus professionelles Lehrerhandeln konstitutiv mit der Beachtung von Heterogenität, individueller Unterstützung oder fürsorglicher Nähe verbunden. Es gehört konstitutiv zur Struktur professionellen pädagogischen Handelns. Pädagogische Professionalität und Institutionalisierung werden im Entwurf von BAUMERT und KUNTER also nicht mehr als Spannungsverhältnis gefasst, sondern Professionalität fällt mit der Erfüllung der Organisationsgestalt in eins und büßt darüber ihr kritisches und eigenes Profil ein.

Zu 2.: Die von BAUMERT und KUNTER vorgelegte Topologie des Lehrerwissens ist ebenfalls nicht neu, sondern systematisiert Ansätze der Expertise- und Lehrerforschung (a.a.O., S. 481 ff.). Letztlich ist es eine Montage der Arbeiten von SHULMAN (vgl. 2004) und BROMME (vgl. 1992), aus der das Modell professioneller Kompetenz gebaut ist. Zu den zentralen Kompetenzbereichen zählen das allgemeine pädagogische Wissen, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen, das Organisations- und Beratungswissen. Diese Wissens- und Kompetenzbereiche im engeren Sinne werden durch motivationale Orientierungen und Werthaltungen der Lehrkräfte sowie durch Professionswissen und selbstregulative Fähigkeiten ergänzt. Für einen Teil dieser Wissensbereiche – dies ist sicherlich ein großes Verdienst des Beitrags – wird der Forschungsstand pointiert bilanziert. Quer zu diesen inhaltsbezogenen Wissensbereichen liegt die Unterscheidung von Wissenstypen, von „theoretisch-formalem Wissen“ und „praktischem Wissen und Können“. Während das vorgeschlagene Modell der Lehrerkompetenz seine Stärke in der Systematisierung der Wissensdomänen besitzt, bleibt die Relationierung der Wissensformen zu den Wissensdomänen sowie der Wissenstypen untereinander noch unscharf. So ist die präzise Relationierung der Wissenstypen noch offen: von theoretisch-systematischem, reflexiv-theoretischem, implizitem, aber explizierbarem Wissen, in Routinen und Skripts geronnenem praktischem Wissen und schließlich den faktischen Handlungen und Praktiken in interaktiven Handlungsverkettungen. BAUMERT und KUNTER scheinen zwischen einem eher optimistischen Modell der Relationierung von Wissen und Können im Sinne eines „erweiterten Transfermodells“ (vgl. RADTKE 2004), das auf die Ausgangslagen und Voraussetzungen der Wissensaneignung rekurriert und einem weit skeptischeren Modell der Wissensverwendung im Sinne von selektiver Transformation des theoretischen Wissens in praktischen Kontexten zu schwanken (vgl. RADTKE 2004; KOLBE 2004). Die „strukturelle Differenz“ (vgl. RADTKE 2004, S. 101 ff.) von Wissensformen und die „eigensinnige Verwendung“ wissenschaftlichen Wissens in der Praxis, die im strukturtheoretischen Ansatz in der Antinomie von subsumtivem und rekonstruktivem Wissen gefasst wird, ist dabei nicht trennscharf bestimmt.

Das strukturtheoretische Professionsmodell ist mit derartigen Wissenskonzepten durchaus zu verbinden. Die strukturtheoretische Position kann damit von BAUMERTs und KUNTERS Systematisierung ebenso profitieren, wie deren Modell von Versuchen, die strukturtheoretisch formulierte Handlungsgrammatik pädagogischer Professionalität zu Wissenstypen und -bereichen zu relationieren. Derartige Verbindungslinien zwischen dem strukturtheoretischen Ansatz und den Konzepten von SHULMAN (vgl. 2004), BROMME (vgl. 1992), NEUWEG (vgl. 2002) oder SCHÖN (vgl. 1983), werden von BAUMERT und KUNTER aber weitgehend übergangen (vgl. dagegen etwa HELSPER 2002b; KOLBE 2004; COMBE/KOLBE 2004; RADTKE 2004). So schließen COMBE und KOLBE im Anschluss an WITTGENSTEIN im Kontext eines strukturtheoretischen Professionsbegriffs an die Diffe-

renzung von „knowing in action“, „reflecting in action“ und „reflecting on action“ (SCHÖN 1983) an, um das praktische bzw. professionelle Erfahrungswissen schärfer zu fassen. Dieses wird als ein an Ähnlichkeiten orientiertes Wahrnehmungsvermögen von szenischen Bildern, Beispielen und Situationen „im abkürzenden Modus der analogisierenden Übertragung“ gefasst (vgl. COMBE/KOLBE 2004, S. 846). Diese praktische Erfahrung bedarf aber auch, weil sie auch zum Vorurteil und zur Subsumtion neigt, der Reflexion, die in einer handlungsentlasteten kasuistischen Einübung in methodisierte Verfahren der Fallrekonstruktion gesehen wird – eine systematische Begründung eines kasuistischen Wissenstypus als Bindeglied zwischen systematisch-theoretischem Wissen und den impliziten Wissensbeständen praktischen Könnens (vgl. auch HELSPER 2002b, S. 71 ff.). Zudem findet sich dort, nahezu in Übereinstimmung mit BAUMERTs und KUNTERS Vorschlag, eine Auflistung von Wissensbereichen. Diese werden aber, weil für die professionelle Tätigkeit des Lehrers ein Transformations- und Relationierungswissen erforderlich ist, um weitere Wissenstypen erweitert: Das schon benannte kasuistische Wissen sowie – neben anderen – auch ein selbstreflexives (berufs-)biographisches Wissen (vgl. schon TERHART 1995; HELSPER 2002a, S. 95 ff.). Dieses wird dadurch begründet, dass die Herausbildung eines pädagogischen Lehrerhabitus immer mit dem Gesamthabitus der Person verbunden ist (vgl. HELSPER 2002b, S. 91 ff.); eine Position, die sich in der Lehrerbiographieforschung auch empirisch erhärten lässt (vgl. KUNZE/STELMASZYK 2004). Obwohl auch BAUMERT und KUNTER feststellen, dass tiefreichende Überzeugungen „von Lehrkräften bereits im Rahmen der eigenen Schulerfahrungen ausgebildet werden“ und sie vermuten, dass diese sich so verfestigen können, dass „die theoretische Beschäftigung und einführende Praxis während der Lehrerausbildung wirkungslos bleiben müssen“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 506), werden diese Hinweise auf den biographisch-(selbst-)reflexiven Wissenstypus nicht aufgenommen.

Der Beitrag von BAUMERT und KUNTER hinterlässt bei mir den Eindruck, dass sich die Autoren auf dem Weg zu einer empirisch begründeten „neuen didaktischen Illusion“ bewegen: So sehr es überzeugt, die Lehrerkompetenz im Kern auf Unterricht zu beziehen, so stark spricht aus dem Beitrag auch ein Gestus der „Bereinigung“. Alles Widersprüchliche und Diffuse im Unterricht wird letztlich als Ausdruck der Übertragung der Logik therapeutischen Handelns auf den Unterricht gedeutet. Daraus resultieren Antinomien, daraus eine an der ganzen Person orientierte emotionale Aufladung des Unterrichts und der Verlust der Sachbezüge. Dabei gibt die Organisationsstruktur der Schule doch Universalismus und Sachbezug vor. Wer sich als Lehrkraft daran orientiert, hat darin seine Sicherheit. Dann treten klare Rollenkonstellationen zutage. Zwar wird im Beitrag auf die soziale Konstitution der Sachbezüge, der Regeln und Routinen des Unterrichts verwiesen (a.a.O., S. 473, S. 476 ff.). Aber das „Soziale“ des Unterrichts erscheint immer schon bereinigt, weil die Schüler auf ihre Rollenförmigkeit reduziert werden, die diffusen und partikularen Anteile im Unterricht ausgeschlossen werden und die soziale Konstituierung der Unterrichtsprozesse im komplexen Zusammenspiel der eigenständigen Peerkultur, der familiären Hintergründe und habitualisierten Bildungsmuster ausgeblendet werden. Bei BAUMERT und KUNTER schimmert im Hintergrund der schulisch voll sozialisierte, routinierte gymnasiale Oberstufenschüler durch – ein Inszenierungsexperte im Schülerjob (vgl. BREIDENSTEIN 2006), aber nicht der Regelfall im Unterricht. In diesem Konzept ist der Unterricht mit dem implizit entworfenen „Rollenmodell-Schüler“ für Lehrkräfte dann kein Problem. Demgegenüber gälte es, den Unterricht als unreduzierte Sozialität voll zur Geltung zu bringen. Dann könnten die Anforderungen an Kompetenzen, Wissen und

Können der Lehrkräfte in den Blick kommen, die mit dieser unreduzierten sozialen Konstitution des Unterrichts und der Bildungsprozesse verbunden sind. Dazu hat die strukturtheoretische Position zumindest einige Anregungen und Hinweise gegeben.

3 Fazit: Baumerts und Kunters Position zwischen berechtigter Kritik und gründlichem Missverständnis

Obwohl die Kritik von BAUMERT und KUNTER durch deutliche Missverständnisse gekennzeichnet ist, bleibt Anregendes. So hat sich die strukturtheoretische Professionstheorie auf die Rekonstruktion der grundlegenden Interaktionsstruktur pädagogischen Handelns orientiert und zu wenig die sachhaltigen Bildungsprozesse und Unterrichtsinteraktionen in den Mittelpunkt gerückt. Die Aufforderung, am Kern der Berufstätigkeit, bei der Inszenierung und Durchführung von Unterricht anzusetzen, ist vom strukturtheoretischen Professionsansatz aufzunehmen. Das gilt auch für meinen eigenen Ansatz. In neuen Darstellungen zum pädagogischen Arbeitsbündnis hat dies dazu geführt, die Antinomie von Person und Sache in das Zentrum zu rücken (vgl. HELSPER/HUMMRICH 2007; HELSPER u.a. 2007, S. 506 ff.).⁵

Der strukturtheoretische Professionsansatz hat sich bislang auch der Rekonstruktion der professionellen Lehrerkompetenzen zu wenig gewidmet. Insbesondere den Erwerb und die Handlungsrelevanz „kasuistischen Wissens“ gälte es umfassender zu analysieren. Auch das Verhältnis von fachlichen Wissens- und Deutungsmustern zu Unterrichtsinteraktionen sollte verstärkt untersucht werden. Hier sind den kritischen Anmerkungen von BAUMERT und KUNTER wesentliche Impulse für strukturtheoretische Professionsforschungen zu entnehmen.⁶

Man mag viel Positives im Beitrag von BAUMERT und KUNTER finden, was hier nicht genügend gewürdigt werden kann. Sicherlich sind die Systematisierung und die breite empirische Sichtung zu den Lehrerkompetenzen sowie die bedeutsamen Hinweise auf Forschungsdesiderate und -perspektiven auch für die strukturtheoretische Professionsforschung aufschlussreich. Zudem enthält der Beitrag, was ihn für einen Strukturtheoretiker besonders lesenswert macht, Hinweise auf mögliche Defizite der strukturtheoretischen Position. Es ist zudem nie möglich, der Komplexität von Ansätzen vollends gerecht zu werden. Dass damit auch Ausblendungen und Überzeichnungen verbunden sind, gehört „zum Geschäft“. Dass im Beitrag von BAUMERT und KUNTER die Ausblendungen und Vereinfachungen stark sowie die umformulierende Verwendung strukturtheoretischer Theoreme für den eigenen Ansatz offenkundig sind, mag man den Autoren nachsehen; dass dadurch produktive Verknüpfungen zwischen Ansätzen erschwert werden, schon weniger. Gänzlich hat die Nachsicht eine Grenze beim inquisitorisch anmutenden Urteil, „dass vom strukturtheoretischen Ansatz kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns“ führt (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 472). Ob man zu derartigen gutachterlichen Globalurteilen neigt oder hier eher abstinenter bleibt und auf die Dignität der Kritik setzt, ist vielleicht mehr als eine Frage des guten wissenschaftlichen Geschmacks.

Anmerkungen

- 1 Hier beziehen sich BAUMERT und KUNTER im Übrigen auf eine Kritik, die Heinz-Elmar TENORTH im gleichen Heft nahezu identisch vorträgt (vgl. TENORTH 2006).
- 2 Hier gibt es eine entscheidende, von nahezu allen Kritikern ignorierte Stelle bei OEVERMANN, in der die therapeutische Praxis als ein Spezialfall der umfassenderen pädagogischen erscheint, da die Probleme, die aus der naturwüchsigen und professionellen pädagogischen Praxis resultieren, in einem nachträglichen Bildungsprozess der subjektiven Welt zu bearbeiten versucht werden (vgl. OEVERMANN 1996, S. 150).
- 3 Das konnte für die Antinomie von Autonomie und Heteronomie inzwischen in neun Strukturvarianten möglicher Verstrickungen rekonstruiert werden (vgl. HELSPER 1996; HELSPER u.a. 2001; HELSPER/BÖHM-KASPER/SANDRING 2006).
- 4 Diese Kritik findet sich identisch bei TENORTH (2006): Die Semantik der „Ungewissheit“, der „Krisenhaftigkeit als Normalfall“ überrasche doch sehr: „Seit mehr als 200 Jahren gibt es hauptamtliche Lehrer, seit mehr als 200 Jahren gibt es Schul- oder Unterrichtspflicht, seit mehr als 100 Jahren können sich moderne Gesellschaften darauf verlassen, dass die Schule wenigstens einigen ihrer Aufgaben gerecht wird – halbwegs die Alphabetisierung garantiert, einige, sogar zunehmend mehr Lernende auch auf anspruchsvollere Arbeiten vorbereitet (...)“ (TENORTH 2006, S. 583). Das würden strukturtheoretische Professionstheorien verfehlen, die als „Letaltheorien“ nicht einmal „Alltagsbefunde und -erfahrungen plausibel erklären können“, nämlich „dass Unterricht alltäglich geschieht, nicht nur scheitert, sondern Leistungen zeigt, die ihm und dem Handeln der Lehrer zuzurechnen sind“ (ebd.). Auch TENORTH unterstellt, dass strukturtheoretische Positionen das Scheitern generalisieren und die Krise als den empirischen Normalfall annehmen würden. Beides ist falsch: Die Krise ist nicht der empirische Normalfall, sondern sie bildet das Zentrum von Bildungsprozessen, wenn man diese als die Ermöglichung der Entstehung des psychisch Neuen sieht. Damit steht Irritation und Intensitätserfahrung – inmitten von und fundiert in alltäglichen Routinen – im Zentrum. Genauso wenig wie TENORTH diesen Stellenwert des Krisenbegriffes versteht – als Idealtypus von Bildungsprozessen – versteht er die Differenz von Faktizität und Geltung. Seine Metaphorik des alltäglich schönen Gelingens operiert mit dem Gegebenen: Unterricht findet statt, es gibt zumindest keine massenhafte Schülerflucht, die meisten lernen schreiben und lesen, einige sogar Komplexeres. Wir wissen längst, dass Schulzeit wirkt und längere in der Regel stärker. Auch wenn TENORTH sich als Vertreter eines Grundbildungskonzeptes allgemeiner Bildung profiliert hat, der hier von ihm vertretene erfolgreiche Kanon eines Minimalwissens mutet doch mehr als genügsam an. Indem das alltägliche Operieren des Unterrichts einfach als „Erfolgsgeschichte“ gedeutet wird, geht zudem die Möglichkeit einer Kritik des Faktischen verloren.
- 5 Es liegen aber durchaus Unterrichtsrekonstruktionen im Umfeld eines strukturtheoretischen Ansatzes vor. So konnte KORING (vgl. 1989) herausarbeiten, dass sich eine von der Sache ablösende Orientierung des „Methodenlernens“ kontraproduktiv auswirken kann, dass eine falsch verstandene Schülerorientierung dazu beiträgt, Schüler zu infantilisieren, den Unterricht zu verunklaren oder Lernblockaden zu generieren (vgl. auch „die Springerstiefel“ in COMBE/HELSPER 1994). Arno COMBE hat eine aufschlussreiche Rekonstruktion zu Jazz im Unterricht vorgelegt (vgl. COMBE/HELSPER 1994). Die Arbeitsgruppe um Frank-Olaf RADTKE hat, in einer Verbindung systemtheoretischer und rekonstruktiver Zugänge, Unterricht im Zusammenhang mit dem Holocaust-Thema analysiert (vgl. MESETH/PROSKE/RADTKE 2004). Andreas GRUSCHKA hat in seiner Theorie des Unterrichtens fachbezogene Rekonstruktionen zum Kunst-, Biologie-, Deutsch- und Englischunterricht vorgelegt und in ersten Hypothesen wesentliche Ergebnisse festgehalten (vgl. GRUSCHKA 2005, S. 93 ff., S. 187 ff.).
- 6 Allerdings sei darauf verwiesen, dass qualitative Studien zum Verhältnis von fachbezogener Unterrichtsinteraktion, Lehrerhandeln und professionellen Deutungsmustern vorliegen. Hier gibt es – bislang nicht wahrgenommene – Verbindungen zu videobasierten Studien zum Unterrichtsgeschehen und Lehrerhandeln (vgl. etwa LEUCHTER u.a. 2006; KLIEME 2006; PAULI/REUSSER 2006; LIPOWSKY u.a. 2007).

Literatur

- BAUMERT, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: KILLIUS, N./KLUGE, J./REISCH, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. – Frankfurt a. M., S. 100-150.
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., S. 469-520.
- BAUMERT, J./STANAT, P./WATERMANN, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. – Wiesbaden.
- BREIDENSTEIN, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. – Wiesbaden.
- BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. – Bern.
- COMBE, A. (2006): „Hatten die schon Schuhe?“ Zur Theorie des Erfahrungslernens. In: Pädagogik, 58. Jg., H. 6, S. 32-38.
- COMBE, A./HELSPER, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. – Weinheim.
- COMBE, A./KOLBE, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 833-853.
- GRUSCHKA, A. (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. – Frankfurt a.M.
- HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. – Frankfurt a.M., S. 521-569.
- HELSPER, W. (2002a): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: KRAUL, M./MAROTZKI, W./SCHWEPPE, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. – Bad Heilbrunn, S. 64-102.
- HELSPER, W. (2002b): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. – Opladen, S. 67-87.
- HELSPER, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: KOCH-PRIEWE, B./KOLBE, F.-U./WILDT, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. – Bad-Heilbrunn, S. 49-98.
- HELSPER, W. (2007; im Erscheinen): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: HELSPER, W./BUSSE, S./HUMMICH, M./KRAMER, R.-T. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln in Organisationen. – Wiesbaden.
- HELSPER, W./HUMMICH, M. (2007; im Erscheinen): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildung. In: BREIDENSTEIN, G./SCHÜTZE, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. – Wiesbaden.
- HELSPER, W./BÖHM-KASPER, O./SANDRING, S. (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H./FRITZSCHE, S./SANDRING, S./WIEZOREK, C./BÖHM-KASPER, O./PFAFF, N. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. – Wiesbaden, S. 319-339.
- HELSPER u.a. 2001 = HELSPER, W./BÖHME, J./KRAMER, R.-T./LINGKOST, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. – Opladen.
- HELSPER u.a. 2007 = HELSPER, W./ULLRICH, H./STELMASZYK, B./HÖBLICH, D./GRABHOFF, G./JUNG, D. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. – Wiesbaden.
- HERRLITZ, H. G./HOPF, W./TITZE, H. (1984): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: BAETHGE, M./NEVERMANN, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. – Stuttgart, S. 55-71.
- KLIEME, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 765-794.
- KOLBE, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 206-232.
- KORING, B. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. – Weinheim.
- KUNZE, K./STELMASZYK, B. (2004): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 795-813.

- LEUCHTER u.a. 2006 = LEUCHTER, M./PAULI, C./REUSSER, K./LIPOWSKY, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., S. 562-579.
- LIPOWSKY u.a. 2007 = LIPOWSKY, F./RAKOCZY, K./PAULI, C./REUSSER, K./KLIEME, E. (2007): Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 35. Jg., H. 2, S.125-148.
- MESETH, W./PROSKE, M./RADTKE, F.-O. (2004): Schule und Nationalsozialismus. – Frankfurt a.M.
- NEUWEG, G. H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Licht des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 10-30.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. – Frankfurt a.M., S. 70-182.
- OEVERMANN, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M./MAROTZKI, W./SCHWEPPE, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. – Bad Heilbrunn, S. 19-64.
- OEVERMANN, U. (2007; im Erscheinen): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, W./BUSSE, S./HUMMICH, M./KRAMER, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. – Wiesbaden.
- PAULI, C./REUSSER, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 774-798.
- PRANGE, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. – Baltmannsweiler.
- PRENZEL, M./ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbereich des DFG-Schwerpunktprogramms. – Münster.
- RADTKE, F.-O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: KOCH-PRIEWE, B./KOLBE, F.-U./WILDT, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn, S. 99-149.
- SCHÖN, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How professionals think in action. – New York.
- SCHÜTZE, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), 1. Jg., H. 1, S. 49-97.
- SCHÜTZE u.a. 1996 = 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, Bd. 1. – Weinheim, S. 333-377.
- SEIDEL u.a. 2006 = SEIDEL, T./PRENZEL, M./RIMMELE, R./DALEHEFTE, I. M./HERWEG, C./KOBARG, M./SCHWINDT, M. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN-Videostudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 798-822.
- SHULMAN, L. S. (2004): The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning and learning to teach. – San Francisco.
- TENORTH, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., S. 580-598.
- TERHART, E. (1995): Lehrerbiographien. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Bd. 2. – Weinheim, S. 225-264.
- TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. – Weinheim.
- WERNET, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. – Opladen.
- WIEZOREK, C. (2006): Die Schulklasse als heimatlicher Raum und als Ort der Einübung in demokratische Haltungen. In: HELSPER, W./KRÜGER, H.-H./FRITZSCHE, S./SANDRING, S./WIEZOREK, C./BÖHM-KASPER, O./PFAFF, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. – Wiesbaden, S. 259-292.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Werner Helsper, Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, 06099 Halle Saale, Tel.: (0345) 552-3810 E-Mail: helsper@paedagogik.uni-halle.de