

Fauser, Peter

## Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern

*Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (1996) 1, S. 9-28



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter: Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (1996) 1, S. 9-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133162 - DOI: 10.25656/01:13316

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133162>

<https://doi.org/10.25656/01:13316>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-8632

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

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Personalität oder Professionalität?

Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern<sup>1</sup>

Peter Fauser

*Das Bestreben, die Berufsrolle der Lehrenden und Erziehenden und damit das pädagogische Handeln zu professionalisieren, schafft ein Spannungsfeld zwischen Personalität und Professionalität, zwischen Person und Beruf, zwischen ganzheitlichem personalem Sein und dem spezialisierten Können der "Fachleute" für Bildung und Erziehung. Der Beitrag zeigt unter dem Aspekt der berufsethischen Haltung der Lehrkräfte, dass sich das in der Person begründete Lehrerhandeln und seine Professionalität nicht ausschließen, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen, und begründet, warum in der modernen Gesellschaft - und das seit der Französischen Revolution - Person und Profession in ein Spannungsverhältnis zueinander geraten sind und warum dies unvermeidlich war und ist. Diese allgemeine Feststellung und Perspektive wird auf den Lehrerberuf bezogen und anhand von Fallbeispielen illustriert. Vor diesem Hintergrund erörtert der Autor, wie das Verhältnis zwischen Person und Profession bei Lehrern zu sehen ist, und fasst schliesslich in Thesen zusammen, was sich daraus folgern lässt.*

Eine Alltagsgeschichte zum Thema

Bei einer Bahnfahrt werde ich Zeuge einer Szene zum Thema Berufsethos. An einem Vierertisch sitzen in lebhaftem Gespräch drei Männer, alle unter dreißig Jahre alt, und eine alte Dame, sicher schon über siebzig, die in einem dicken Buch liest. Die Bruchstücke der Unterhaltung, die mein Ohr erreichen, lassen vermuten, daß einer von den dreien Facharzt für Psychiatrie ist, vielleicht auch gerade sein Praktisches Jahr oder die Facharztausbildung absolviert. Die alte Dame legt das Lesezeichen zwischen die Seiten, klappt das Buch zu und geht zur Toilette; das Buch bleibt auf dem Tisch liegen. Als sie außer Sichtweite ist, nimmt der junge Arzt das Lesezeichen heraus und plaziert es eine Seite weiter vorne im Buch. "Mal sehen, ob sie es merkt", sagt er grinsend zu seinen Mitfahrern. Dann schnappe ich noch das Wort "Alzheimer" auf.

### I. Einleitung: Person oder "Profi"?

Professionalität gehört zu den Themen, die dem pädagogischen Bewußtsein erhebliches Unbehagen bereiten und traditionell kontrovers diskutiert werden. Ob und in welcher Hinsicht das Lehrerhandeln oder allgemein das pädagogische Handeln mit dem Konzept der Professionalität angemessen begriffen werden kann, das bleibt gerade angesichts neuerer und neuester Literatur durchaus umstritten und unklar (Hornstein & Lüders, 1989; Koring, 1989; Tenorth, 1989; Flitner u.a., 1990; Prange, 1991). Das ist so, obwohl dem Konzept der Profession bei der Entwicklung und Klärung eines Berufsethos gerade für Lehrerinnen und Lehrer eine wesentliche Rolle zu-

<sup>1</sup> Referat beim Jahreskongreß der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 3./4. November 1995 an der Universität Freiburg/Schweiz; leicht erweitert und durch Literaturangaben ergänzt. Der Text fußt auf dem ersten Kapitel meiner (unveröffentlichten) Habilitationsschrift (Fauser, 1991) und geht zurück auf ein Projekt, das von der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung, Stuttgart, unterstützt worden ist. Dieses Projekt habe ich größtenteils zusammen mit Sibylle Schmid, Tübingen, durchgeführt. Sie hat an den hier vorgetragenen Befunden wesentlichen Anteil.

kommt. Dabei ist die Wahrnehmung eines Berufsethos nicht nur von innerberuflicher Bedeutung - als wesentliches Element der Aus- und Fortbildung sowie der korporativen bzw. kollegialen Organisation und Selbstkontrolle. Das Berufsethos ist wichtig auch für die gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung, der sich pädagogische Berufe gerade wegen ihrer unklaren Professionalität nicht in gleicher Weise gewiß sind wie andere Professionen.

Im Hinblick auf den Lehrerberuf wird die Diskussion auf ganz elementare Weise durch die schillernde Bedeutung von "Professionalität" in der Alltagssprache mitbestimmt und erschwert. Schule und Lehrer bewegen sich notwendigerweise mehr als das Recht oder die Medizin im Medium der Gemeinsprache; Bildung und Erziehung müssen auf den *sensus communis* gründen, und das Konzept der Professionalität muß, wenn es um Lehrer und Schule geht, schon rein sprachlich mit den Assoziationen und Einseitigkeiten des allgemeinen Sprachgebrauchs rechnen. Ob man dabei die "Yuppies" - die "Young Urban Professionals" - im Blick hat, die, kaum volljährig, schon die ersten Millionen gemacht haben und im Privatjet reisen, oder die jungen Sportprofis, für die im Unterschied zum Amateur nicht der edle Wettstreit, sondern die Profiträchtigkeit hochgezüchteter Spitzenleistungen als oberste Maxime gilt - in diesen Fällen schlagen sich auch Lehrer selbst gern auf die Seite der Nicht-Profis. Solche Professionalität wird nicht nur wegen der unheiligen Allianz von Profit und Profit als unmoralisch zurückgewiesen, sondern weil die Kinder und Jugendlichen, ihre Ganzheit, Autonomie und Entwicklungsmöglichkeiten Schaden nehmen zugunsten eines fragwürdigen, wenn nicht sogar ruinösen Erfolgs.

Hier sehen sich Lehrerinnen und Lehrer als Anwälte der Kinder, auch gegenüber dem Ehrgeiz von Eltern<sup>2</sup>.

Ein weiteres Problem wird darin gesehen, daß Professionen zur Geschlossenheit neigen, zum Öffentlichkeits-, demokratie- und gleichheitsfeindlichen Spezialistentum. Schule und Lehrer müssen aber offen sein, sie müssen mit Eltern und Schülern kooperieren; nur gemeinsam kann das Werk der Bildung glücken. Und auch der Vergleich von Lehrern mit anerkannten "Professionen" - Ärzten, Richtern oder Therapeuten - hilft nur begrenzt weiter, wenn es um die Klärung von pädagogischer Professionalität geht. Gerne rückt man sich zwar selbst in die Nähe dieser Berufe, wenn es um gesellschaftliches Ansehen, berufsständische Autonomie oder ethische Standards der Berufsausübung geht. Aber die pädagogischen Berufe unterscheiden sich nicht nur durch Tradition und Arbeitsgebiet von Ärzten und Juristen, sondern auch durch ihre Handlungsformen: Weder kann Erziehung auf ein Behandeln verkürzt werden, noch auf ein Urteilen. Erziehung nimmt ihren Ausgang nicht von einer zu heilenden Krankheit oder einer Straftat.

Diese Überlegungen führen auf eine grundsätzliche Frage. Muß im Spezialistentum und in der Verkürzung des Umgangs auf eine Berufsrolle nicht überhaupt ein Problem für die Erziehung gesehen werden? Müssen Lehrerinnen und Lehrer mit Pestalozzi oder Rousseau nicht erst das Kind sehen und dann den Schüler, erst den Menschen und dann den Bürger, erst die Person und dann die Rolle? Und entspricht es nicht dieser Haltung, daß sie auch selbst, bildlich gesprochen, allererst als Personen ins Geschehen eintreten und erst danach als Philologen, Naturwissenschaftler oder Künstler? Hier kommt das für unser Thema Spannungsverhältnis zwischen Person und Beruf, zwischen dem ganzheitlichen Charakter der Erziehung und ihrer neuzeitlichen Spezia-

<sup>2</sup> Die Trennung von Professionalität und Moralität, auf die eine solche Betrachtung hinausläuft, indem sie die Abspaltung moralischer Fragen sogar als Leistung der "Berufsmoral" hinstellt, hat Tradition. Max Weber hat unter diesem Blickwinkel "Politik als Beruf" analysiert - nicht, um für eine solche Trennung zu plädieren.

lisierung in den Blick. Folgt man Hermann Giesecke (Giesecke, 1987), dann bleibt ein Festhalten am ganzheitlich-personalen Charakter der Erziehung hinter den Erfordernissen einer pädagogischen Berufstätigkeit in der Moderne zurück und ist deshalb verfehlt. Stehen also Personalität und Professionalität womöglich sogar in einem Ausschließungsverhältnis? Für Giesecke rührt das Spannungsverhältnis zwischen Personalität und Professionalität daher, daß die Beziehungsvorstellungen der beruflich ausgeübten modernen Pädagogik noch durch ganzheitliche Vorstellungen vormoderner, nämlich "familistischer Herkunft" beeinflusst seien (ebd., S. 107). Dabei werde aber verkannt, daß pädagogische Professionalität auf eine "soziale Differenzierung zwischen privater Beziehung in der Familie und den Einrichtungen der öffentlichen Erziehung" gründet (ebd., S. 103) jede moderne Professionalität sei durch ihre besondere, arbeitsteilige Partikularität bestimmt. Beruflich-partikuläre Beziehungen und persönlich-ganzheitliche sind für Giesecke unvereinbar. Für ihn gilt: "Ganzheitlichkeit" und Professionalität schließen sich aus" (ebd., S. 101).

Richtig ist, daß familiäre und berufliche Beziehungen nicht dasselbe sind; zwischen beiden aber ein Ausschließungsverhältnis zu behaupten, kann doch nicht überzeugen.

Das scheint auch Giesecke zu sehen, denn er fordert: "Wenn auch die pädagogische Beziehung wegen ihres Zweckes eine partikuläre ist, so treten die Partner sich doch in ihrer ganzen Persönlichkeit gegenüber" und daher muß, so seine Folgerung, die "ganze Persönlichkeit entsprechend gewürdigt werden" (ebd., S. 108f.).

In der Tat: Jede Interaktion, jede Begegnung, jedes Handeln hat biographisch-individuelle Voraussetzungen und geschieht vor dem Hintergrund all dessen - so Giesecke -, "was die Persönlichkeit bisher konstituiert hat" (ebd., S. 106).

Damit nicht genug. Die "Ganzheitlichkeit"<sup>3</sup> auch professioneller Beziehungen hat nicht nur eine biographisch-individuelle, sondern auch eine ethische Dimension. Professionen genießen bei ihren Klienten, Mandanten oder Patienten ein besonderes Vertrauen.

Der Kranke gibt sich ganz in die Hand des Arztes oder Therapeuten, und von daher erzeugt die professionelle Beziehung eine eigene Totalität - mit einem Vertrauens- und Offenheitsgrad, der in bestimmter Hinsicht die Qualität familiärer Beziehungen übertreffen kann. Zwischen Personalität einerseits, Professionalität andererseits kann also nicht ohne weiteres und generell von einem Ausschließungsverhältnis gesprochen werden, auch wenn erkennbar ist, daß beide in einer Spannung zueinander stehen.

Das trifft auch für den Lehrerberuf zu. Weder lassen sich beim Lehrerberuf die besonderen Anforderungen zurückweisen, welche für Professionen hinsichtlich berufsethischer Bindung oder Ausbildungsniveau gelten (Flitner, 1990, bs. S. 19ff.) - noch läßt sich der personale Grund des Lehrerhandelns auflösen. Das gilt für alle Professionen, für Pädagogen aber, wie zu zeigen sein wird, auf besondere Weise.

Der Frage, wie das Verhältnis zwischen Personalität und Professionalität schulpädagogisch angemessen zu betrachten ist, gehe ich im folgenden nach. Ich werde dabei, auch mit Hilfe von Fallbeispielen, die These vertreten, daß zwischen Person und Profession bei Lehrerinnen und Lehrern nicht ein Ausschließungsverhältnis besteht, sondern daß professionelles Handeln hier - wie auch in anderen Bereichen - auf besondere, nämlich konstitutive Weise an die Person gebunden ist und daß genau darin das theoretisch ausschlaggebende Merkmal von Professionen zu sehen ist.

<sup>3</sup> Der Begriff der "Ganzheitlichkeit" ist mißverständlich, weil er als Ausdruck für eine antirationale, modernitätsfeindliche Auffassung von Erziehung in Anspruch genommen werden kann. Vgl. dazu meine Auseinandersetzung: Fauser (1991).

## II. Professionalität in der modernen Gesellschaft und die Rolle der Institutionen

Die Ausprägung von Professionen reicht bis in die Antike zurück. Ärzte, Advokaten, Geistliche gibt es nicht erst seit der Französischen Revolution. Allerdings wird Professionalität in der Moderne und im Lichte des Aufklärungsdenkens auf überraschende, nämlich paradoxe Weise zum Problem. Der Grund hierfür liegt in dem, was man als den rationalen Kern der Professionen bezeichnen kann. Das ist kurz zu erläutern. Professionelle Tätigkeit verpflichtet sich bekanntlich ausgezeichneten Maßstäben der Einsicht und des Könnens: Das Handeln soll rational sein, d.h. es hat sich an methodisch kontrollierter und vermittelter Erkenntnis und Erfahrung zu orientieren. Wir verlassen uns - im Prinzip jedenfalls - darauf, daß der Steuerberater das Steuerrecht beherrscht, der Arzt Wirkung und Nebenwirkungen von Medikamenten aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnis abwägen kann und der Statiker die Gesetze der Physik und die Eigenschaften der Baustoffe richtig zusammenbringt. Diese Erwartung ist im Grundsätzlichen ziemlich enttäuschungsfest. Wenn die Statik falsch ist und die Brücke einstürzt oder der Patient wegen falscher Dosierung von Medikamenten Schaden nimmt, dann schreiben wir dies in der Regel dem Entwicklungsstand des Faches oder dem einzelnen Statiker bzw. dem Arzt zu - als menschliches Versagen oder als Kunstfehler. Die Maxime der Professionalität dagegen - ihre Bindung an methodisch kontrollierte Erkenntnisse und Erfahrungen - wird durch solche Verfehlungen nicht erschüttert, sondern eher befestigt.

Bemerkenswert ist freilich, daß trotz dieses Vertrauens auf die professionelle Rationalität unser Unbehagen an der Spezialisierung immer mehr zunimmt. Jeder ist heute fast auf allen Gebieten Laie und muß sich Experten ausliefern. Als Experten unseres Feldes kennen wir die Tücken des eigenen Metiers. Es ist deshalb unvermeidlich, daß die mit der Professionalität gesteigerte Rationalität zugleich mit steigendem - ebenfalls rational begründbarem - Mißtrauen und Unbehagen einhergeht. Ärzte können die mißtrauischsten und ängstlichsten Patienten sein, Lehrer die schwierigsten Schüler, Psychotherapeuten oder Pfarrer die bittersten Zweifler und Misanthropen. Der Grund hierfür liegt zu einem Gutteil in der besonderen Rationalität, der besonderen Einsicht der Profession in die sprichwörtliche Komplexität und ihre Erfahrung mit dem Beharrungsvermögen der Lebensverhältnisse. Damit kommt der innere Widerspruch, die Paradoxie in den Blick, die ich hervorheben möchte. Diese Paradoxie bedeutet, daß gesteigerte Rationalität steigendes Unbehagen nach sich zieht. Die Erfahrung, daß dies so ist, beschränkt sich in der modernen Gesellschaft nicht mehr auf die Professionen. Die Erfahrung, daß eine gesteigerte Bewußtheit zugleich das Mißtrauen wachsen läßt, bestimmt vielmehr unser aller Lebensgefühl. Wissenschaftlich aufwendigste, rational potenzierte Zukunftsplanung und Katastrophenängste liegen dicht beisammen.

Woran liegt das? Die moderne Gesellschaft, so die These, erhebt eine zentrale Maxime von Professionen zum allgemeinen Prinzip. Die Maxime der Professionen, das Handeln an methodisch kontrollierter Erkenntnis und Erfahrung zu orientieren, verliert in der Moderne ihre Exklusivität. Rationales Handeln in diesem Sinne wird nicht mehr ausschließlich als Ausweis von Professionen angesehen, sondern es verbindet im Gegenteil alle Menschen miteinander. Rationalität als vernünftige Einsicht und vernünftiges Handeln wird von der Aufklärung dem Menschen schlechthin zugesprochen. Alle Menschen sind gleich, denn sie sind in gleicher Weise vernunftbegabt. Die Gesetze der Naturwissenschaft, der Logik und der Moral sind jedem unmittelbar einsichtig, wenn er, in Kants Worten, nur den Mut hat, sich des eigenen Verstandes zu bedienen. Vor allem müssen diese Gesetze nicht aus der Überlieferung geschöpft oder im Glauben offenbart werden, sondern sie können als Vermögen der reinen Vernunft beim

Rückstieg ins eigene Innere, durch Selbstreflexion im Subjekt selber aufgefunden werden. Das ist der Sinn der von Kant für die Aufklärung maßgeblich markierten Wendung der Philosophie zum Subjekt als dem Träger der Vernunft. Vereinfacht gesagt, wir vertrauen darauf, daß allen Menschen Gerechtigkeitsinn und Wahrheitsliebe gegeben ist.

Hinter diesen Humanismus der Aufklärung können und wollen wir nicht mehr zurück - wer wollte etwa die Menschenrechte oder den demokratischen Rechtsstaat preisgeben, die beide auch Ausdruck und Garanten dieser Überzeugung von der Vernunftbegabung des Menschen sind?

Das rationale Subjekt der reinen Vernunft, das im Menschenbild der Aufklärung gefordert wird, ist allerdings nicht mit einer wirklichen Person zu verwechseln: Die wirklichen Menschen der äußeren Welt sind gegen Krankheit und Irrtum, gegen einen unvernünftigen Subjektivismus oder gegen blanke Willkür keineswegs gefeit. Akademische Bildung und Zugehörigkeit zu Professionen schützen hier offenbar nicht. Die Verbrechen von Ärzten, Juristen oder auch Pädagogen in der Hitler-Zeit haben zudem den Glauben an eine besondere ethische Überlegenheit von Funktionseleiten unwiderruflich erschüttert.

Aber auch legale, wenngleich von egoistischem Nützlichkeitsdenken bestimmte Interessengegensätze bestehen fort, bilden sich ständig neu und setzen sich gegenüber vernünftigen Einsichten immer wieder durch. Umweltprobleme oder Überrüstung sind nicht zuletzt auch Auswüchse solcher Egoismen. Dies kommt noch hinzu: Von der neuen Rationalität wird zusätzlich eine Spezialisierung der Standpunkte und Lebensformen freigesetzt, und den mitgebrachten Unterschieden zwischen den Menschen werden qualitativ neue Unterschiede und Gegensätze hinzugefügt. Sehr bald wird Fachlichkeit überhaupt zum Ausweis dieser neuen Rationalität. Das Grundproblem indessen, die "Dialektik der Aufklärung", bleibt bestehen: Als Spezialist und Experte seines eigenen Gebietes ist man eben noch nicht auch vernünftig im Sinne des Gemeinwohls; Spezialistentum bedroht vielmehr Gleichheit und Vernunft von innen, weil es umgrenzte hochgezüchtete Bezirke des Denkens und Handelns für das Ganze der Vernunft auszugeben neigt.

Kant hat angesichts dieser Problematik den öffentlichen Gebrauch der Vernunft gefordert (Kant, 1981, Bd. 4, S. 631; zur "Öffentlichkeit" vgl. Habermas, 1962; Oelkers, 1988). Was alle betrifft, soll auch allen möglichen Einwänden und Verbesserungen zugänglich sein. Erst der öffentliche Gebrauch, so die Erwartung, läßt die reine Vernunft praktisch und auf Dauer verlässlich gesellschaftlich wirksam werden. Hier kommen die modernen Institutionen ins Spiel. Institutionen sollen, bildlich gesprochen, Speicher rational entwickelter und öffentlich geprüfter Problemlösungen sein. Sie speichern gemäß dieser Vorstellung den Niederschlag vernünftiger Praxis, also aufgekklärte Erfahrung, und halten zugleich Methoden der Kritik und Veränderung bereit. Der Rechtsstaat und die Gewaltenteilung, die Rentenversicherung, die Pressefreiheit und die Universitäten gehören dazu. Institutionen unterstützen weiter entscheidend die fortschreitende fachliche Spezialisierung und lassen es schließlich zu, so die Hoffnung, daß das Handeln immer mehr von den Schwächen der einzelnen Menschen, der Personen, befreit wird. Auch die allgemeine Pflichtschule läßt sich als Ausdruck und Folge dieser Vorstellung verstehen. Sie soll herkunftsbedingte Bildungsschranken aufheben und das Lernen auf methodisch rationale Weise fördern. Die Schule bildet gemäß dieser Vorstellung einen rationalen Speicher für Lernen und allgemeine Bildung. Dieser bildhaften Sichtweise zufolge erscheinen die Institutionen als der rationale gesellschaftliche Körper der reinen Vernunft - durch fachliches Können gestärkt und durch öffentliche Kritik gegen irrationale Rückfälle geimpft. Institutionen werden damit zu Trägern und Garanten der Aufklärung.

So weit das Ideal. Wir wissen indessen, daß auch die Institutionen sich der Vernunft in den Weg stellen können. Sie eröffnen und sichern nicht nur Chancen für die Humanität, sondern schaffen auch neue Möglichkeiten von Ausbeutung und Mißbrauch.

Die Haftpflichtversicherung schützt nicht nur die Unfallopfer, sondern fördert auch den potentiellen Leichtsinns der Täter. Die Schule eröffnet nicht nur Wege zum Lernen, sondern verbaut sie auch. Die Presse- und Meinungsfreiheit kann nicht nur die Mächte ans Licht der Öffentlichkeit bringen und so die Freiheit schützen. Sie trägt auch dazu bei, daß die persönliche Intimsphäre verletzt, Schwächen öffentlich bloßgestellt und aufgebauscht und zum politischen Rufmord mißbraucht werden.

Wie zu sehen ist, stößt der Versuch, die Aufklärung durch die Einrichtung gesellschaftlicher Institutionen unterschiedlichster Art verlässlich in die Praxis hineinzutragen, auf Grenzen, die mit der Zweischneidigkeit der Institutionen selbst zu tun haben. Dieser Ambivalenz unterliegen auch die Professionen, und zwar unter besonders prekären Bedingungen. Grundlegend für sie und ihre Stellung auch in der Moderne ist die Erfahrung, daß das Handeln sich hier eben nicht durch Institutionen von den Personen und ihren Schwächen trennen läßt. In diesen Bereichen, zu denen das seelsorgerliche Handeln ebenso gehört wie das therapeutische, ärztliche oder pädagogische Handeln, läßt sich Praxis nicht als Regelanwendung auffassen, so daß die Person nur noch als bloßes Anwendungsobjekt diese Regeln reproduziert, wie der Lok-Führer, der den Fahrplan, die Bedienungsanleitung und die Signale zwar genau kennen muß, indessen, wenn er sie strikt beachtet, nichts falsch machen kann. Bei Professionen ist dies anders. Hier stehen Person und Institution nicht in einem reproduktiven, sondern in einem konstitutiven Verhältnis zueinander (Schüle, 1987; Schelsky, 1970).

Aus dem Bereich der staatlichen Verfassung greife ich das Beispiel des Bundespräsidenten auf, um dies noch deutlicher hervorzuheben. Man findet in der Verfassung zwar Bestimmungen über das Amt des Bundespräsidenten, aber man wird vergeblich irgendwelche Handlungsanweisungen oder auch nur Aufgabendefinitionen suchen. Was der Bundespräsident als Institution ist und zu tun hat, das läßt sich nicht anweisen. Die Institution, deren politische Rationalität, wird hier durch die Amtsträger verkörpert, also durch deren Handeln immer wieder neu hervorgebracht und dargestellt. Deren Biographien sind unauflöslich mit der Bedeutung der Institution verbunden und maßgeblich für die Erwartungen und Erfahrungen, die daran geknüpft werden können. Um den Vergleich nicht zu überziehen: Man wird das Amt des Bundespräsidenten nicht als Profession bezeichnen. Aber das Grundsätzliche, um das es hier geht, läßt sich daran ablesen. Stellung und Problematik der Professionen in der Moderne beruhen darauf, daß einerseits Rationalität und Person unlösbar miteinander verbunden sind. Die rationale Substanz kann deshalb nicht von außen her, durch Routinen oder durch Rechtsvorschriften, also durch äußere gesellschaftliche Institutionen gewährleistet werden. Das Handeln gleicht - um ein Bild zu gebrauchen - nicht einem Spiel nach Noten, sondern mehr einer Art gebundener Improvisation. Die Person als Handlungsträger ist nicht durch ein Anwendungsobjekt zu ersetzen. Zugleich aber bleibt auch für diese Bereiche der Anspruch eines öffentlichen Vernunftgebrauchs bestehen. Kammern, Ausbildungssysteme oder Berufsethiken lassen sich als Antwort auf diesen Doppelspruch der Personalität und der Öffentlichkeit verstehen.

Wie man sieht, wird im Konzept der Professionalität die von der Aufklärung erhobene Bedeutung des Subjekts als Träger der Vernunft nachhaltig gestützt. Die kopernikanische Wendung zum Subjekt, mit der die Aufklärung sich philosophisch auf den Begriff bringen läßt, muß bei den Professionen allerdings auf besondere Weise vollzogen werden. Diese Wendung zum Subjekt führt nicht zu einem transzendenten, allgemeinen Erkenntnisobjekt, sondern zum personalen Erfahrungs- und Hand-

lungssubjekt. Für diese "Wendung zum personalen Erfahrungsobjekt" bietet übrigens die Psychoanalyse ein gutes Beispiel (Devereux, 1984). Lehranalyse und Supervision lassen sich nämlich als Versuche auffassen, die Personalität des Analytikers - nämlich den Niederschlag seiner individuellen Lebenserfahrung - einer methodisch kontrollierten Rationalitätsprüfung zu unterwerfen. Für Professionen, so kann man auch sagen, bedeutet die Institution keine äußere Verfassung, sondern eine innere Verfassung der Person. Person und Institution stehen deshalb nicht in einem bloß reproduktiven Verhältnis zueinander, sondern in einer konstitutiven Beziehung. Was die Institutionen gesellschaftlich und kulturell bedeuten, wird ausschlaggebend durch die innere Verfassung der Personen bestimmt; sie sind deshalb wesentlich als "innere Institution" zu begreifen<sup>4</sup>.

### III. Person und Profession in der Schule

Wir wenden uns dem Beruf der Lehrerin und des Lehrers zu. Wie verhält sich bei ihnen das Handeln zur Institution? Nehmen Lehrerinnen und Lehrer ihre Beziehung zur Schule als konstitutiv oder als reproduktiv wahr? Erweist sich diese Beziehung, dieses Verhältnis als ein Innenverhältnis der Person selbst? Wie sind Lehrerinnen und Lehrer als Personen ins schulische Geschehen verwickelt?

Blicken wir auf die Erwartungen: Lehrer und Lehrerinnen sollen den Unterrichtsstoff wie Spezialisten beherrschen, zugleich aber den Blick des Laien bewahren; sie sollen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sein, aber auch Grenzen und Einseitigkeit der wissenschaftlichen Perspektive und Methode bewußt werden lassen. Sie sollen alle Kinder gleich behandeln, aber die Schwachen stärken und die Starken zügeln - also gerecht sein. Sie sollen Kinder mögen und sich auf das einzelne Kind individuell einlassen, ihm aber nicht zu nahe treten. Sie sollen zu den Eltern die besten Beziehungen unterhalten, aber zugleich deren Ehrgeiz und Egoismus bändigen. Sie sollen glaubwürdig sein und Werte vermitteln, aber zugleich weder indoktrinieren noch die Neutralität der Lehrperson verletzen. Sie sollen für Disziplin sorgen, aber ohne Druck, und sie sollen unterhaltend sein, aber vor allem dafür sorgen, daß die Kinder etwas lernen. Sie sollten auch sportlich sein und risikofreudig, aber alle Vorschriften peinlich beachten. Und schon Luther fügte alldem hinzu: "Ein Schulmeister muß singen können, sonst schaue ich ihn nicht an."

Im Ernst: Lehrer sehen sich einem kaum je nachlassenden Erwartungsdruck von verschiedenen Seiten ausgesetzt. Systematisch läßt sich in diesem dichten Erwartungsfeld ein Wahrheits- und ein Gerechtigkeitsproblem unterscheiden. Sie sollen - hier liegt das Wahrheitsproblem - die im Stoff liegende Objektivität der Kultur nicht preisgeben, dabei das subjektive Vermögen der Kinder aber nicht überfordern; und sie sollen - hier liegt das Gerechtigkeitsproblem - das Gebot der Gleichbehandlung ebenso achten wie das der individuellen Gerechtigkeit. Diese Erwartungen lassen sich nicht stilllegen; sie sind durch einmal getroffene Regelungen nicht zu erledigen, sondern entstehen im pädagogischen Prozeß ständig neu. Man kann daher von einem ständigen Überschieben des Gerechtigkeitsproblems und des Wahrheitsproblems in der Erziehung sprechen.

<sup>4</sup> Institutionen sind dann, so Ritter, "keine äußeren dinglichen Gegebenheiten wie Gehäuse, sondern bestehen ihrerseits als Verfassung und Formen des Handelns; sie haben so, wie sie Habitus von Praxis sind, selbst nur als Praxis Wirklichkeit. Praxis - Leben und Handeln - ist das Element, in dem sie stehen und bestehen" (1970, S. 63).

Die pädagogische Tradition hat auf diese innere Erfahrung des Lehrers mit der Aufrichtung eines - übrigens männlichen - Ideals geantwortet. Die viel zitierte Formulierung Diesterwegs lautet: "Mit Recht wünscht man ihm die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi" (Diesterweg, 1958, zit. nach Nipkow, 1976, S. 117).

Aber was geschieht in dieser Situation mit der Person des Lehrers in Wirklichkeit, diesseits des Ideals? Die Untersuchungen zum "Praxischock", zum Berufseinstieg und, darüber hinaus, zum weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung von Lehrern und Lehrerinnen lassen zweierlei sehr klar erkennen: erstens die Drucksituation des pädagogischen Handelns - mit dem ständigen Überschießen des Gerechtigkeits- und Wahrheitsproblems<sup>5</sup> -, zweitens die persönliche Verwicklung ins Geschehen oder anders gesagt: die konstitutive Beziehung zwischen Person und Institution. Ein gutes Beispiel hierfür bietet der Befund, daß eine während des Studiums aufgebaute sog. liberale Erziehungshaltung in der ersten Phase der Berufstätigkeit zugunsten einer mehr konservativen Ordnungs- und Leistungseinstellung revidiert wird (Müller-Fohrbrod/Cloetta/Dann, 1978).

Im Lichte der vorliegenden Analyse liegt folgende Interpretation dieses Befunds nahe: Berufsanfänger werden durch den übermäßigen Erwartungsdruck und die Ereignisdichte der Praxis auf eine biographisch früher erworbene, gewissermaßen verlässliche Auffangposition zurückgedrängt. Viele haben nach kurzer Zeit das Gefühl, buchstäblich mit dem Rücken zur Wand zu stehen. Professionell orientierte, souveräne Bewältigung der Situation und eine Nutzung von Handlungsspielräumen scheint von einer solchen Auffangposition her nicht mehr möglich zu sein. Diese "Auffangposition" ist in der eigenen Familien- und Schulerfahrung verwurzelt und nicht in erster Linie von den durch die Berufsausbildung erworbenen Vorstellungen, also primär personal, nicht professionell bestimmt. Lehrerinnen und Lehrer haben es, wie Bernfeld formulierte, nicht nur mit dem Kind vor sich, sondern auch mit dem Kind in sich selbst zu tun (Bernfeld, 1967). Man kann hinzufügen: mit der in langen Jahren einverlebten Schulerfahrung und Schulroutine, also mit dem, was hier als die innere Institution, das Schulkonzept des Lehrers bezeichnet wird. Wie im Wiederholungszwang werden dann die mitgebrachten Positionen durch jeden neu auftretenden Konflikt immer wieder nachhaltig "immunisiert". Und je mehr Erwartungen und Probleme über die Leistungskraft der Berufsroutine hinausgehen, desto stärker wird die regressive Tendenz, also die Neigung, auf früher erworbene und feste Positionen zurückzukehren (Reiser & Trescher, 1987).

Ist das die ganze Antwort? Beschränkt sich die Personalität des Lehrers darauf, daß unter dem Druck des Alltags die Ideale zusammenbrechen und dann früher erworbene und möglicherweise ausgerechnet die problematischen Charakterzüge der Person im professionellen Handeln bestimmend werden?

Mancher mag den Begriff der Regression, in diesem Zusammenhang, als abwertend oder zumindest als bereichsfremd zurückweisen. Mir kommt es allerdings, mit bewußtem Festhalten an diesem Begriff, darauf an, seinen Gebrauch zu rechtfertigen. Mehr

<sup>5</sup> Bei Berufsanfängern hat man für gewöhnlich die bedrückende Vielfalt von organisatorischen, "handwerklichen", alltagspraktischen Details vor Augen, die "Totalität der Realbedingungen", mit denen sie zurechtkommen und deren Druck sie standzuhalten lernen müssen - weniger die berufsethischen Ideale der Wahrheit und Gerechtigkeit. Aber die Alltagspraxis wird nicht zuletzt deshalb als so sehr bedrückend empfunden, weil sie der Verwirklichung der Ideale Widerstand bietet - d.h. angesichts und aufgrund der ethischen Forderungen, nicht anstelle dieser Forderungen.

noch: Diese "Regression" im pädagogischen Handeln läßt sich durch eine leichte Verschiebung des Blickwinkels als eine unerläßliche Leistung des Lehrers, als ein Kernstück seiner Professionalität auffassen.

Das ist, schon von der Alltagserfahrung her, nicht schwer zu erkennen. Besteht nicht die Kunst guter Lehrerinnen und Lehrer gerade darin, die Sicherheit des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrung immer wieder über Bord zu werfen und den Kindern biographisch entgegenzukommen, sich auf deren Weltverständnis so einzulassen, als sei die Welt neu zu entdecken und die Kultur neu zu schaffen? Lehrerinnen und Lehrer müssen doch imstande sein, sich an einem gelungenen Aufsatz, einem Bild, einem treffenden Ausdruck, am Aufblitzen der Einsicht angesichts einer geometrischen Beweisführung immer wieder so zu freuen wie beim ersten Mal. Im pädagogischen Prozeß wird den Erwachsenen eine Ent-Rationalisierung ihres Denkens und Handelns abverlangt. Das ist unumgänglich. Das Kind in uns selbst ist so gesehen keineswegs nur eine Bedingung, die unser Handeln fesselt, sondern eine notwendige Voraussetzung für unser pädagogisches Handeln. Um den Jüngeren begegnen zu können, müssen wir zurückkehren zu verlassenem Stufen oder untergegangenen Welten der Erwartung und Erfahrung. Was für die Kinder von dort aus einen konstruktiven Neuaufbau der Wirklichkeit eröffnet, das bedeutet für Erwachsene und für Lehrer, wenn sie Glück haben, Rekonstruktion, Umbau, Erneuerung der eigenen Weltsicht. Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen kann deshalb so verjüngend und so bedrohlich zugleich sein, weil sie uns zur Begegnung mit einer Welt verführen wollen, die noch diesseits unserer inneren Institutionen liegt, diesseits der rationalisierten Strukturen, die wir Stoff, Methode oder Schule nennen. Sie wollen uns zum Sprung in den Raum ihrer geschichtlichen Gegenwart bewegen, von der aus unsere eigene Gegenwart wieder als offene Zukunft erscheint und auf neue Weise belebt wird.

Was uns also auf den ersten Blick wie eine erzwungene Regression erscheinen mag, nimmt jetzt andere Züge an. Spricht man nicht von Regression, sondern von "Regreß", dann wird schon rein sprachlich erkennbar, daß es dabei nicht nur um unkontrollierte Rückfälle auf überholte Stufen geht, sondern ebenso um Rückgriffe auf bereits bewährte und gekonnte Möglichkeiten (vgl. hierzu Mühle, 1956). Meines Erachtens können wir allerdings weder bei der Erziehung noch beim künstlerischen Gestalten ausschließlich mit kontrollierten Rückgriffen auskommen, weil sich Situationen nicht einfach wiederholen und deshalb das Bewährte allein nicht ausreicht; es muß gewissermaßen eingeschmolzen und in neue Formen gebracht werden. Dabei ist ein Gefühl des Kontrollverlustes - das sich in kritischen Situationen, nicht allein in der Erziehung, einstellt - ein deutliches Anzeichen dafür, daß wir mehr einen Rückfall als einen Rückgriff erleben. Es ist daran zu erkennen, daß im Wechsel der Generationen nicht nur die Jüngeren, sondern auch die Älteren lernen, daß die Erziehung sich als eine Nach-Erziehung der Älteren betrachten läßt. Daß uns Kinder in der Erziehung einen biographischen Regreß abfordern, ist so gesehen für das Lernen nicht nur der Kinder, sondern auch für das Lernen und die Kultivierung des persönlichen Handlungsstils der Erwachsenen notwendig. Die intergenerative Asymmetrie verlangt dabei, daß die Erwachsenen für das, was geschieht, in anderer Weise einstehen als die Kinder - sie "haften" mit ihrer Lebensgeschichte und Erfahrung. Auch in diesem Sinne nimmt uns Erziehung biographisch in Regreß.

#### IV. "Aktives" und "reaktives" Schulkonzept. Zwei Fallbeispiele

Die bisherigen Überlegungen lassen sich fast unmittelbar im Sinne eines Untersuchungsansatzes fassen. Zwei Fragen sind von besonderem Interesse. Erstens: Neh-

men Lehrer selbst das Verhältnis zwischen Handeln und Institution, zwischen sich und der Schule als ein Innenverhältnis ihrer Person wahr? Zweitens: Läßt sich die These vom "biographischen Regreß" bestätigen? Als besonders vielversprechend erscheint es, diesen Fragen im Zusammenhang mit Schulreformen nachzugehen, Situationen also, in denen die eingespielten Routinen nicht mehr ausreichen, in denen nicht nur die äußere, sondern auch die innere Institution ihre Selbstverständlichkeit verliert und zum Problem wird. Wie beschreiben Lehrer in solchen Situationen ihr Verhältnis zur Institution? Die folgenden Fallbeispiele entstammen einem Projekt zum Verhältnis von Biographie und Schulkonzept bei Lehrern<sup>6</sup>. Das Schulkonzept wird hier auf seine biographischen Wurzeln oder Bezüge hin untersucht.

Ich habe zwei Beispiele gewählt, die durch eine Reihe von Gemeinsamkeiten die beiden für mein Verständnis von Professionalität zentralen Aspekte gut erkennen lassen. Der erste Aspekt betrifft die lebensgeschichtlichen Bezüge, der zweite betrifft die Modalität, in der die Beziehung zwischen Handeln und Institution wahrgenommen wird. Ich unterscheide hier idealtypisch zwischen einem aktiven und einem reaktiven Schulkonzept. "Aktiv" ist ein Schulkonzept, wenn Handeln und Institution auch im subjektiven Erleben in einem konstitutiven Verhältnis gesehen werden oder, m.a.W., wenn die Schule als eine Ressource, ein Werkzeug des Handelns und als solches veränderbar begriffen wird; Stichwort: gebundene Improvisation. Wird umgekehrt das eigene Handeln als eine bloße Funktion der Institution wahrgenommen, sieht sich die Person in einem mehr reproduktiven Verhältnis zur Institution. In diesem Fall spreche ich von einem reaktiven Schulkonzept; Stichwort: Spiel nach Noten.

Es geht um zwei männliche Schulleiter. Beide haben an ihrer Hauptschule das sog. Erweiterte Bildungsangebot eingeführt, ein zusätzliches Angebot im außerunterrichtlichen Bereich, das sich auf praktische, musische und künstlerische Aktivitäten erstreckt (zum erweiterten Bildungsangebot und zur Hauptschulentwicklung in den siebziger Jahren vgl. Fauser, 1986, S. 150ff. sowie Hauer/Friederich, 1985). In beiden Fällen hat die Schule ein für Hauptschulen typisches Schicksal hinter sich, d.h. erstens eine Gründungsgeschichte, die in die Bildung von sog. Mittelpunkt- und Nachbarschaftsschulen in den siebziger Jahren fällt; das bedeutet, daß der Einzugsbereich der Schulen neu bestimmt worden ist und die Zusammensetzung des Kollegiums sich stark verändert hat. Das Kollegium ist oft aus verschiedenen Schulen und einer Gruppe von Anfängern zusammengewürfelt. Zweitens haben beide Schulen mit dem rapiden Schülerrückgang zu tun. Im Fall A beruht der Schülerrückgang nicht nur auf dem allgemeinen Geburtenrückgang, sondern auch auf der für die Großstadtlage typischen Extremlage der Hauptschulen. Die Anziehungskraft der nahegelegenen Gymnasien und Realschulen ist so groß, daß der Hauptschule noch rund 30% eines Schülerjahrgangs bleiben, bei einem Ausländeranteil von schließlich mehr als 50% - eine heute verbreitete, in den siebziger Jahren aber noch als außergewöhnlich dramatisch empfundene Situation. Zu einem mehrfach belasteten Lehrerkollegium kommen mehrfach belastete Schüler hinzu. Bildungspolitisch steht die Hauptschule in den siebziger Jahren noch unter der Erwartung, als Sekundarschule ein fachlich-wissenschaftlich orientiertes Profil ausprägen und die alte Klassenlehrer-Volksschule überwinden zu können. Im Fall B fällt der Schülerrückgang weit weniger drastisch aus, noch in den achtziger Jahren wechseln mehr als die Hälfte eines Schülerjahrgangs nach der Grundschule in die Hauptschule. Das wird durch die ländliche Lage begünstigt, denn Realschule und Gymnasium können nur mit dem Bus erreicht werden. Ausländer gibt es an der Schule keinen einzigen.

<sup>6</sup> Hervorzuheben ist, daß die beiden folgenden Portraits zwar in illustrierender Absicht gezeichnet sind, also die theoretisch wesentlichen Konturen besonders - fast idealtypisch, nicht jedoch karikierend - hervorheben. Hinter den Portraits stehen aber wirkliche Menschen.

Was geschieht? Schulleiter A, dem wir uns zuerst zuwenden, ergreift nach dem Einzug in das neue Schulgebäude eine Reihe von Initiativen, die das heterogene Kollegium im Lauf der Jahre zu einer verschworenen Gemeinschaft zusammenwachsen lassen und eine über den Ort hinausgehende Ausstrahlung der Schule begründen. Er wirbt Mittel ein für ein Begegnungsprogramm mit Behinderten, richtet einen Mittagstisch für die Schüler ein, ruft einen Förderverein ins Leben, der einen Sozialpädagogen anstellt. Das Schulleben blüht auf, eine Schüler-Bigband wird gegründet. Herr A schafft es auch, für neue fächerverbindende und klassenübergreifende Unterrichtsformen die Rückendeckung der Schulbehörde zu gewinnen, wobei er listenreich einen mißliebigen Schulrat umgeht. Die Schule wirkt in die Lehrplanentwicklung und die Lehrerfortbildung hinein, das Kollegium ist dabei intensiv beteiligt. Nicht zuletzt werden enge Verbindungen zur Wissenschaft geknüpft.

Bei der pädagogischen Entwicklung der Schule werden in auffallendem Umfang außerschulische Beziehungen und außerberufliche Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer mobilisiert<sup>7</sup>.

Blickt man auf die hier skizzierten äußeren Verhältnisse, dann besteht an der Gestaltungsfähigkeit von Herrn A kein Zweifel; er ist höchst aktiv und nimmt ganz offensichtlich die Schule nicht als eine Institution wahr, die seinem Handeln fremd und hinderlich entgegensteht. Ein aktives Schulkonzept: Person und Institution in einer konstitutiven, nicht in einer reproduktiven Beziehung. Diese Einschätzung wird weiter gestützt, wenn man sich vor Augen führt, wie A über seinen Lebensweg berichtet. Dabei ist zu erkennen, daß vor- und außerschulischen Erfahrungen und Ereignissen für sein schulisches Handeln eine wesentliche Bedeutung zukommt, und zwar auch in seiner eigenen Wahrnehmung. Schulleiter A schildert die Schule und seinen Umgang mit ihr als Teil seiner Biographie, als Ausdruck seines eigenen Handelns; dieses Handeln und die Institution erscheinen auch aus seiner Perspektive als ein Innenverhältnis innerhalb der eigenen Person.

Wie berichtet A über seinen Lebensweg? Er macht immer wieder die Erfahrung und handelt aus der Zuversicht, daß auch aussichtslos scheinende Lagen durch Entschlußkraft, Phantasie und Kreativität zu überwinden sind. Diese Zuversicht prägt nicht nur die Jahre seiner Schulleitertätigkeit, sondern gibt den Leitfaden für seine Biographie bis in die Kindheit.

Herr A hat am zweiten Weltkrieg als Soldat teilgenommen und wird nach dem Krieg Schulhelfer. "Ein französischer Oberst gab mir die Erlaubnis, deutsche Kinder zu unterrichten", notiert Herr A mit der für sein Verhältnis zur Obrigkeit bezeichnenden Ironie seinen Berufseinstieg. In der Arbeit mit den Kindern widerfährt ihm, der keinerlei pädagogische Ausbildung genossen hatte, das "Glück des Unwissenden". "Das Vertrauen der Kinder hat meinem angeschlagenen Leben einen Sinn gegeben. Ich bin mit den Schülern an den Bach gezogen, wir haben Wasserräder gebaut, Frösche beobachtet, Bucheckern gesammelt. Nach zwei Jahren habe ich dann am pädagogischen Institut in XY gelernt, wie man 'richtig' Unterricht hält". Man erkennt in dieser Szene das auch später bestimmende Grundvertrauen in die eigene Erfahrung, die vor allem auf die Begegnung mit anderen Menschen, mit Personen setzt. Extremerlebnisse wäh-

<sup>7</sup> Dies ist deshalb besonders interessant, weil nach meiner Kenntnis etwa ein Drittel der Hauptschullehrer über außerpädagogische Berufserfahrungen verfügt. Aber nur an wenigen Schulen kommen solche Erfahrungen zum Tragen. Oft werden solche Kompetenzen als Teil einer früheren Identität - reaktiv - von der heutigen Schultätigkeit getrennt. Herrn A ist es offenbar gelungen, solche reaktiven Tendenzen im Kollegium insgesamt aufzulockern. Diese Aussage beruht auf Ergebnissen von anderweitig dargestellten Erhebungen (Fauser, 1986) und mündlichen Auskünften von Mitarbeitern der Schulleitung.

rend des Krieges sind hier von großem Gewicht - besonders eine Flucht in schwerverletztem Zustand.

Gehen wir noch etwas weiter zurück, dann begegnet uns Herr A als Schüler in einer Internatsschule, wie er als Ministrant Meßwein "organisiert" und gegen alte Leistungskontrollen einhandelt, die von den Lehrern im Unterricht noch verwendet werden. Auch zur Kirche und selbst zum lieben Gott unterhält er ein sehr persönliches Verhältnis. Ein Freund, der mit ihm zusammen zur Erstkommunion kommt, "beichtet" ihm, das Nüchternheitsgebot verletzt und morgens doch einen Bissen gegessen zu haben - was noch im Religionsunterricht der sechziger Jahre fast als Todsünde hingestellt worden ist. Herr A nimmt dem Freund die Last von der Seele: "Wir sind dann übereingekommen, daß er (zur Kommunion) geht, ohne daß es eine Sünde sein kann. Also es kann nicht sein, daß der Herrgott es als Sünde ansieht, wenn man zufällig einen Bissen Brot geschluckt hat. Das kann nicht sein!"

Das, was man als "pädagogische Urszene" ansehen könnte, liegt noch weiter zurück. Als Kind hat A einen Großteil der Zeit auf dem Gelände der Kaserne verbracht, in der sein Vater stationiert war und die Familie wohnte. Die Mutter, die A als eine praktische, emotionale, kreative und unkonventionelle Frau beschreibt, vermag eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kaserne für die Kinder in einen Abenteuerspielplatz verwandelt und der ihrem Freiheitsdrang entgegenkommt.

Diese Episode führt nicht nur vor Augen, wie äußere Bedingungen sich vom eigenen Handeln her umdeuten und umgestalten lassen. Sie lenkt den Blick auch auf die herausragende Stellung, die A seiner Mutter und deren Handlungsstil zuerkennt. Tatsächlich sieht A heute in dem unkonventionellen, "unerschrockenen, lebenspraktischen Charakter" seiner Mutter und in der engen Beziehung zu ihr den frühesten und wichtigsten Vorläufer seines eigenen Handlungsstils. Das Verhältnis zum Vater ist dagegen äußerst ambivalent und von gegenseitiger Ablehnung und Entwertung gekennzeichnet. A portraitiert ihn als "untertänig-pflichtbewußten Beamten" ohne innere Unabhängigkeit und Risikobereitschaft, also ohne positive Autorität.

Es scheint uns unübersehbar zu sein, daß diese bis in die frühe Kindheit zurückreichende Reihe von Erfahrungen für die Ausbildung und für das Verständnis des gegenwärtigen Schulkonzepts von Herrn A, für seine innere Institution, von wesentlicher Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund kann das zweite Beispiel sehr knapp ausfallen: Herr B wird erst beim zweiten Anlauf Schulleiter seiner kleinen, von außen betrachtet heilen Hauptschule. Von der Schulverwaltung aufgefordert, lehnt er es zunächst ab, Schulleiter zu werden und übernimmt stattdessen die Stelle des Konrektors. Er bleibt als Konrektor in einer Außenstelle der Schule, räumlich getrennt vom neuerrichteten Schulgebäude. Rückblickend sieht er sich in dieser Zeit als "Prellbock" zwischen Rektor und Kollegium; er wird zeitweilig seines Amtes so überdrüssig, daß er es aufgeben möchte. Das scheitert, wie er behauptet, einzig daran, daß er die "Sprechstunde des Schulrates versäumt". Nach dem Tod seines Vorgängers läßt er sich dazu überreden, die Leitung der inzwischen geschrumpften Schule nun doch anzutreten. Aus der früheren Zwischenstellung kommt er allerdings nicht heraus. So bleibt er sozialpsychologisch betrachtet Konrektor. Er leidet darunter und sieht sich der Schule mehr ausgeliefert als durch eigenes Handeln aktiv verbunden. Es gelingt an dieser Schule auch trotz günstiger äußerer Voraussetzungen nicht, ein Erweitertes Bildungsangebot so zu etablieren, daß es als Bereicherung erfahren wird. Während in der Schule von Herrn A der mit dem Erweiterten Bildungsangebot verbundene zusätzliche Stundenpool dazu genutzt werden kann, individuelle außerpädagogische Erfahrungen der Lehrer zu mobilisieren, betrachtet man in der Schule von Herrn B dieses Angebot als ein

"Damoklesschwert", als eine unnütze und lästige Behördenaufgabe, die nur neuen Verwaltungsaufwand bedeutet und kräftezehrendes Engagement abverlangen könnte. Dabei verfügen an dieser Schule mehr Lehrer als in der anderen über besondere Qualifikationen.

Wie erzählt B seine Lebensgeschichte? Auch hier sollen wenige Rückblenden angefügt werden. Er sieht sich nicht in der Lage, von Kollegen etwas zu fordern, weil er, wie er sagt, selbst "nichts bringe" - obwohl er "viel arbeitet und schon lange auf Freizeit und Familienleben verzichtet". Die Belastung des Amtes hat ihn zu einem "nüchternen und kühlen Menschen" werden lassen. Sonst, so fürchtet er, "wäre ich vielleicht schon tot oder depressiv". Seine Lage erscheint ihm als hoffnungslos, obwohl er, intelligent und sensibel, sieht, daß und wie man aus den eingefahrenen Gleisen herauskommen könnte - aber das bleibt realitätsferne Utopie. Und er wäre ja sowieso viel lieber einfacher Lehrer, denn er hat keine Ambitionen. Das war schon als Junglehrer so. Eine frühere Versetzung an eine Landschule nimmt er hin wie ein unbeeinflussbares Schicksal: "Ich habe mich dem Staat untergeordnet; wohin ich kam, das war mir wurscht".

B ist Kriegswaise und bezeichnet sich selbst als Muttersöhnchen. Nach dem Studium nimmt er eine Stelle in einer privaten Heimschule für schwer erziehbare Kinder an. "Ja, und bei dem Heim, da dachte ich: Da ist man auch selbst gepflegt, ist fast schon ein Heiminsasse, muß nicht kochen usw. ...". Aber die Erfahrung wird für ihn schockierend. Es herrschen Verhältnisse wie bei Musils "Zögling Törleß": Terror unter den Schülern und Prügelstrafen sind an der Tagesordnung. Er klagt sich an, daß er alles unreflektiert übernommen und nicht den Mut aufgebracht habe, sich zu wehren. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn er weiter zurückblickend in aufschlußreicher Formulierung meint, er selbst habe sich zur Pädagogik "nicht so schrecklich berufen" gefühlt, eine Ausdrucksweise, mit der er zugleich sein Berufsethos wie auch das unter Lehrern nicht unübliche Bild des Idealisten - nach dem man sich zur Lehrertätigkeit berufen fühlen sollte - zynisch herabsetzt. Und schließlich, es überrascht kaum, wollte er "eigentlich" gar nicht Lehrer werden. Ein Fremdsprachenstudium hatte er im Sinn, aber das sei aus finanziellen Gründen gescheitert. Seine Selbstanklage gipfelt in der Aussage, er sei, selbst vaterlos aufgewachsen, auch seinen eigenen Kindern kein Vater gewesen und wolle "jetzt endlich machen, was ich will" - ein paradoxer Appell an die Unentschiedenheit der eigenen Person.

Auch bei B zeichnet sich ein Gesamtbild ab, das eine Charakterisierung als reaktives Schulkonzept fast zwingend nahelegt: B erlebt sich in einer mit erheblichem Leidensdruck verbundenen Gegenstellung zu den Institutionen und sieht sich ihnen regelrecht ausgeliefert. Das Verhältnis zwischen seinem Handeln und der Institution Schule wird von ihm selbst als ein reaktives Sich-Verhalten erlebt. Auch wenn dabei oft von äußeren Zwängen die Rede ist, fällt auf, daß Herr B diesen Grundzug der Aufgabenwahrnehmung sich selbst wie eine persönliche Eigenschaft zuschreibt. Das reaktive Schulkonzept scheint seiner eigenen Darstellung nach in einen reaktiven Charakter eingebettet (Hoffmann, 1984).

Es gelingt B nicht, Institutionen als Materialfundus oder schützenden Rückhalt zu nutzen, aus dem man Vertrauen für das eigene Handeln schöpft, und ebensowenig kann er sie als Gegenüber begreifen und sich - wie auch immer - mit ihnen auseinandersetzen. Es ist eher so, daß er sich von den Institutionen einverleibt und tyrannisiert sieht. Auf Vorgaben kann er deshalb immer nur hilflos reagieren.



## V. Theoretisches Resümée: Schule als "innere Institution"

Wie stellt sich das Thema von hier aus dar? In welchem Verhältnis stehen Personalität und Professionalität bei Lehrern? In welches Verhältnis treten Lehrer und Schüler beim Lernen und bei der Entwicklung? Generell läßt sich zunächst sagen, daß pädagogische Professionalität sich deutlicher, als dies in den sog. "klassischen" Professionen der Fall ist, erst im Prozeß der Moderne und im Zusammenhang mit den für die Moderne wesentlichen gesellschaftlichen Institutionen konstituiert und daher sich von vornherein einem historisch gesehen gesteigerten Anspruch öffentlicher Kontrolle und Rationalität gegenüber sieht (vgl. Tenorth, 1989). Dieser Anspruch kommt aber nicht nur von außen - als Folge der besonderen gesellschaftlichen Arbeitsteilung in der Moderne oder aufgrund der Anforderungen des modernen Rechtsstaats -, sondern dieser Anspruch kommt auf grundlegende Weise von innen; er folgt zwingend aus dem Menschenbild der Aufklärung. Bestehen bleibt aber trotz dieser Forderung nach gesellschaftlich ausgewiesener Rationalität und Objektivierung die um der persönlichen Entfaltung der Kinder und Jugendlichen willen notwendige persönliche Verwicklung des Erziehers in den Bildungsprozeß; bestehen bleibt der unhintergebar personale Ausgang und Grund der Erziehung als einer generativen Praxis auch in der Schule. Es bleibt auch in Institutionen und angesichts deren an einer je besonderen Rationalität orientierten Ökologie dabei, daß, wie Aloys Fischer dies vor 70 Jahren schon formuliert hat, Erziehung als eine Praxis zu verstehen ist, die "sich im täglichen Umgang von selbst erzeugt" (Fischer, 1921 in Kreitmar, 1950, Bd. 2, S. 31-72). Erziehung gründet im persönlichen Umgang. Deshalb dürfen Pädagoginnen und Pädagogen die eigene Verwicklung in den Bildungsprozeß einerseits nicht als lästige Komplikation abwehren - ebensowenig wie diejenige ihrer Gegenüber. Beider Verwicklung ist vielmehr für Sinn und Thematik des Lernens konstitutiv. Aber zugleich gilt es, die universalistische Kultur der Moderne und die Rationalität ihrer Institution im Auge zu behalten. Bildung und Erziehung enthalten in der Moderne beide Momente und erneuern im Generationenwechsel immer wieder deren Spannungsverhältnis. Deshalb dürfen sich Pädagogen weder "ausschließlich auf den sozialen und thematischen Sinn (...) einlassen, den die Lernenden produzieren, noch (dürfen sie) davon abstrahieren" (Koring, 1989, S. 787). Individuelle und universelle, personale und gesellschaftliche Orientierung dürfen nicht ausschließlich gesehen werden. Und der Rückzug von Lehrern auf eine rein "technologische Planerfüllung ist ebenso vom Scheitern bedroht, wie die Realisierung einer innovativen, schülerbezogenen Pädagogik, die allein auf der Kraft der eigenen Person und des guten Willens basiert" (ebd., S. 786). Um die hier angesprochenen Vermittlungsleistungen geht es mir mit dem Begriff des Schulkonzepts bzw., allgemein formuliert, der "inneren Institution". Ich habe theoretisch und empirisch darzustellen versucht, daß sich das "Schulkonzept" von Lehrern als organisierender Kern der inneren Institution verstehen läßt, die sich in der immer wieder neu zu erarbeitenden Balance zwischen personalen und gesellschaftlichen Bezügen bildet. In der Herausbildung einer solchen inneren Institution liegt das ausschlaggebende Merkmal der Professionalität. Zu Recht formuliert deshalb Koring im Blick auf die Pädagogik: "Im Ausweichen vor dieser Balance-Problematik liegt das zentrale Professionalisierungsproblem der Pädagogik" (ebd., S. 787). Genau dieses Problem wird u.E. von Hermann Giesecke verfehlt oder nicht scharf genug gesehen, wenn er - in einem ungebrochen-affirmativen Modernismus - das Spannungsverhältnis zwischen Personalität und Professionalität einseitig zuungunsten der Personalität deutet (kritisch zu Giesecke: Terhart, 1988). Aloys Fischer dagegen sieht das Problem in doppelter Hinsicht theoretisch klarer. Zum einen hält er daran fest, daß Erziehung ein anthropologischer Grund Sachverhalt ist und die "ungelernte (in unseren Worten: die rein personale,

P.F.) Erziehung" (Fischer, a.a.O., S. 32) deshalb prototypisch sei und aus diesem Grund auch berufliche Erziehungsleistungen immer wieder den klärenden "Rückgang auf die Erziehung als Menschenleistung" brauchen (ebd., S. 32f.). Zweitens spricht er sehr deutlich die Zwiespältigkeit der professionellen Rationalität aus, die darin besteht, daß die personalen Voraussetzungen der Erziehung mehr und mehr von der neuen Rationalität verdrängt werden könnten. Er sieht deshalb durch die "Entstehung und Entwicklung der Erziehung als Beruf ... die Erziehung selbst geradezu von innen heraus bedroht" (ebd., S. 37f.) und unterstreicht folgerichtig die Bedeutung der Personalität: "Der persönliche Faktor kann durch Institutionelles weder ersetzt noch unmittelbar geschaffen werden" (ebd., S. 67).

Auch in dieser Hinsicht können wir an Fischer anschließen. Das auszeichnende Merkmal von Professionalität haben wir dahin bestimmt, daß Personalität für sie ebenso konstitutiv ist wie die Orientierung an besonderen Maßstäben von rationalen - methodisch entwickelten und verbesserten - Kompetenzen, wie sie für die speziellen Handlungsbereiche der Moderne seit der Aufklärung gefordert werden, daß jedoch aufgrund der besonderen Eigenart dieser Bereiche die Grenzen der Regulierung des Handelns durch äußere Institutionen eng gezogen sind. Das erhöht die Relevanz der personalen Voraussetzungen und der inneren Institution für die berufliche Praxis. Faktisch ist deshalb eine weitreichende Außensteuerung pädagogischen Handelns nicht möglich; auch wenn Vorschriften von Lehrern als objektive Realität erlebt oder verdinglicht werden, gewinnen sie Handlungsrelevanz doch nur, soweit sie subjektiv praktisch maßgeblich, also Bestandteil des Schulkonzepts geworden sind. Damit soll nicht ein unbegrenzter Handlungsspielraum behauptet werden; vieles bleibt dem Lehrerhandeln entzogen. Aber daß die Spielräume der pädagogischen Freiheit oft innerer, nicht äußerer Gründe wegen ungenutzt bleiben, dafür zeugen zahlreiche empirische Befunde (vgl. Fauser, 1986).

Lehrerinnen und Lehrer sind grundsätzlich immer persönlich und als ganze gefordert. Als Niederschlag oder Erfahrungsspeicher der beruflichen Praxis ist deshalb das Schulkonzept als innere Institution vom gesamten beruflichen Werdegang bestimmt und darin verankert<sup>8</sup>. Beim pädagogischen Handeln werden darüber hinaus, mehr als bei anderen Professionen, außerberufliche biographische Voraussetzungen, nicht zuletzt die eigene Kindheit wirksam. Änderungen der inneren Institution bedeuten deshalb immer Lern- und Bildungsprozesse, die mit dem Tiefenzusammenhang persönlicher, biographischer Themen, Routinen, Überzeugungen und Schwierigkeiten zu rechnen haben<sup>9</sup>. Daraus folgt, daß Steuerung, Kontrolle, Veränderung von Lehrerhandeln und Schule - mithin: Reformen - auf Beratungs- und Entwicklungsinstrumente angewiesen sind, die diesen Bedingungen Rechnung tragen, also mit langwierigen, personal zentrierten Prozessen rechnen. Bloße Reformabsichten, behördliche Zielsetzungen oder die "Kraft der eigenen Person und des guten Willens" allein reichen dafür nicht.

<sup>8</sup> Die neuere Lehrerforschung trägt dem Rechnung durch Untersuchungen, die (berufs-)biographisch ansetzen und die Herausbildung der beruflichen Identität als einen Prozeß über die gesamte Lebensspanne betrachten. Dabei werden auch typologische Ansätze wieder aufgenommen. Wie sich diese zum "Schulkonzept" verhalten, wird in Kap. IV näher beleuchtet. Zur neueren Lehrerforschung s. Händle, 1987; Hirsch, 1990; Terhart, 1988, 1990a, 1990b.

<sup>9</sup> Entsprechend kritisch sind m.E. Versuche zu bewerten, das Lehrerhandeln nur auf dem Weg äußeren Verhaltenstrainings nachhaltig verändern zu wollen. Während ich einem solchen Training erhebliche Wirkung zutraue, wenn es darum geht, Handlungsalternativen neu einzuführen oder fixierte Routinen zu lockern, bin ich skeptisch im Blick auf langfristig wirksame Korrekturen. Ein Beispiel für solche Ansätze bieten Mutzeck und Pallasch (1983).

## VI. Thesen zu Beruf und Berufsethos der Lehrerin und des Lehrers

Ich schließe mit einer Folge von Thesen, die eine Zusammenfassung des bisherigen Gedankengangs versuchen und in Fragen für weitere Untersuchungen einmünden. Dabei verläuft die Argumentation im Verhältnis zum Text insgesamt in umgekehrter Richtung.

1. **Personalität**, verstanden als lebensgeschichtlich ausgebildete und erworbene Integration von Erwartungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der persönlichen und beruflichen Identität des Lehrers, bildet im pädagogischen Handeln eine notwendige Voraussetzung dafür, daß Kindern und Jugendlichen überhaupt ein Zugang zur Kultur eröffnet werden kann.

Pädagogisches Handeln verlangt von Lehrern und Lehrerinnen ständig Entscheidungen, persönliche Stellungnahmen und Sich-Einlassen auf die Kinder. Das ist das Gegenstück zur Unvorhersehbarkeit des Lernens der Kinder, der Sprünge und Unstetigkeiten, die es aufweist. Niemand kann dies den Lehrern abnehmen. Und je jünger die Kinder sind, desto eindeutiger zeigt sich die Erfahrung, daß Person des Lehrers und Lerngegenstand nicht als voneinander unabhängig wahrgenommen werden. Kinder sind in der Schule erst dabei, einen eigenen "objektiven" Zugang zur Welt zu bilden. Die wichtigsten - in der frühen Kindheit die einzigen - "Objekte" ihrer Lernumwelt sind Personen, Individuen mit ihrer eigenen Lebens- und Lerngeschichte. Diese müssen als Erwachsene ihren eigenen Zugang zur Welt für das Lernen der Kinder offenhalten. Die geläufige Aussage, Kinder lernten für ihre Lehrerin, ist fast zu schwach, um die konstitutive Bedeutung wirklich zu treffen, die der Personalität von Bildung in dieser Sicht zukommt. Lehrerinnen und Lehrer bilden für das Lernen der Kinder einen tragenden Grund oder einen schwankenden Boden. Der Inhalt, der Unterrichtsstoff einerseits und die Person, die diesen Inhalt repräsentiert, andererseits, fallen für Kinder oft in eins zusammen. In der "großen" Kultur ist diese Bindung von Person und Inhalt übrigens auch für die Erwachsenen ganz selbstverständlich. Die Aufklärung ist ohne Kant, die Psychoanalyse ohne Freud und die Pädagogik ohne Pestalozzi für uns nicht denkbar.

2. Gerade in der Entwicklungsdimension ist bei der pädagogischen Profession die besondere, sie auszeichnende Form der Personalität zu sehen.

Wenn wir von Entwicklung sprechen, dann ist damit heute gemeint, daß Bildung einen lebenslangen, nie abzuschließenden Prozeß darstellt, in dessen Verlauf der Einzelne ein Verhältnis zur objektiven Kultur aufbaut und verändert. Aufbau und Veränderung beruhen dabei auf einer aktiven, produktiven Leistung des Einzelnen. Im pädagogischen Prozeß greifen das Lernen der Jüngeren und das der Älteren, man kann auch sagen: beider Entwicklung, ineinander. Den Älteren wird dabei eine Art von biographischem Regreß abverlangt. Lehrerinnen und Lehrer müssen im pädagogischen Handeln die Geschichte ihrer eigenen Entwicklung wieder aufleben lassen. Im Blick auf das Generationenverhältnis erweist sich diese "Regression" als notwendiges Entgegenkommen durch die Älteren - sei es als Rückfall, als Rückgriff oder als Rückgang -, das den Jüngeren eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bestehenden und dessen Aneignung allererst erschließt. Die gemeinsame innere Bewegung, die im Prozeß der Bildung und Erziehung die Generationen übergreift, läßt sich daher, wenn sie eine humane Verbesserung herbeiführt, als eine Art produktive Regression beschreiben, durch die im Wechsel der

Generationen die humanen Möglichkeiten der Kultur immer wieder erneuert werden.

3. Diese Überlegungen lassen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lehrerberuf und anderen Professionen schärfer fassen.
  - a) Die entscheidende Gemeinsamkeit liegt darin - ich erinnere an das Beispiel des Bundespräsidenten -, daß Person und Institution in einer konstitutiven Beziehung stehen. Das Handeln läßt sich in seiner entscheidenden Qualität nicht von außen regulieren. Zu Recht wird deshalb den Lehrern im Rahmen der pädagogischen Freiheit von manchen Juristen ein der richterlichen Unabhängigkeit angenäherter Status zuerkannt. Ihnen fällt, wie Bryde (1982) dies formuliert hat, eine "unmittelbare Konkretisierungsverantwortung" für das im Grundgesetz verankerte Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit zu. Der Grund hierfür liegt, wie ich zu zeigen versuchte, in der Bedeutung des Lehrerhandelns für das Lernen. Was Schule für die Kinder bedeutet, hängt wesentlich davon ab, was die Lehrerinnen und Lehrer unter Schule verstehen, anders ausgedrückt: von der inneren Institution, an der sie ihr Handeln orientieren.
  - b) Daß zwischen Person und Institution im pädagogischen Handeln eine konstitutive Beziehung besteht, beruht nicht allein auf der Unvorhersehbarkeit der menschlichen Praxis und des Lebens. Dieser unvorgreifliche Situationsbezug verbindet zwar Lehrer mit Richtern oder Ärzten. Hinzu kommt indessen als Spezifikum des Lehrers, daß die innere Bewegung zwischen den Generationen, die wir Erziehung nennen, immer notwendigerweise diesseits der Institutionen ansetzt. Denn die Grundsätze und Erfahrungen, die Strukturen oder Funktionen, die Zugangs- oder Ausschließungsregeln, auf denen Institutionen beruhen, müssen im Bildungsprozeß selbst erst entwickelt werden. In zugespitzter Formulierung kann man sagen, daß zwischen den Generationen alle Themen und Probleme der Gesellschaft insgesamt neu bestimmt werden müssen - einschließlich des Begriffs der Schule selber.
4. Die hier vorgetragene Auffassung des Verhältnisses zwischen Person und Profession hat für die Entwicklung der Schule erhebliche Konsequenzen und macht ein wesentliches Defizit der gegenwärtigen pädagogischen Kultur der Schule sichtbar. Allgemein unterstreichen diese Überlegungen die Bedeutung aller Initiativen und Ansätze, die dazu beitragen, daß die Schule von einer "Unterrichtsanstalt mit begrenzter Haftung", von einer "Lernbehörde" zum Lebens- und Erfahrungsraum, zur Schulgemeinde wird. Schule muß als personale Kultur durch ein praktisches Lernen die Erfahrung ermöglichen, daß sich zwischen den postmodernen Teilansichten des Menschen, zwischen den Rollen und Funktionen, durch die Pluralität der Lebensformen und des Erlebens hindurch, doch in der Bildung der Person ein sinnvoller Zusammenhang entwickelt werden kann. In einem solchen personalen Kontext wird Aufklärung über die rationale Idee hinaus zu einem Ethos und so als Qualität des gelebten Alltags erfahrbar. Im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer geht es noch um einen anderen Punkt. Ich meine den Sachverhalt, daß eine professionelle Beratungskultur für die Lehrer, die aufgrund unserer Überlegungen zu fordern und zu entwickeln wäre, in der Schule noch weitgehend fehlt (Schönig, 1990). Bei der Verarbeitung der Belastungen, die aus der persönlichen Verwicklung, dem biographischen Regreß im pädagogischen Handeln resultieren, werden Lehrer weitgehend alleingelassen (Brück, 1978; Combe, 1983; Gudjons, Pieper & Wagners, 1986). Offensichtlich scheint mir zu sein, daß die vermehrte Aufmerksamkeit für unterschiedlichste Konzepte von der Organisationsentwicklung über schulinterne Lehrerfortbildung oder Supervision bis hin zu Balint-Gruppen auch eine Reaktion auf dieses Fehlen einer spezifisch pädagogischen Beratungskultur darstellt (vgl. Boett-

cher & Bremerich-Vos, 1987; Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989)1; Pühl & Schmidbauer, 1986; Brunner & Schönig, 1990). Darin drückt sich die Einsicht aus, daß die Veränderung der "inneren Institution" nicht weniger wichtig ist als äußere Strukturformen. Die Tatsache, daß Lehrerinnen und Lehrer aus dem Zusammenhang der eigenen Lebensgeschichte handeln müssen - und nicht nur aus bewußter Einsicht oder Planung -, setzt dabei punktuellen Interventionen oder raschen Veränderungen enge Grenzen. Es ist im übrigen als eine Bestätigung dieser These anzusehen, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Schule selbst keineswegs als innere Institution erleben, sondern als ein verfestigtes System äußerer Bedingungen, die dem eigenen Denken und Handeln als fremd und unbeeinflussbar erscheinen (Fürstenau, 1979; Muck, 1980). Diese Auffassung beruht aber zu einem Gutteil auf einer inneren Spaltung zwischen Person und Institution. In Wahrheit ist die Schule von Menschen gemacht und von Menschen zu verändern. Es ist ein, allerdings etwas zu optimistischer, Ausdruck dieser Einsicht, wenn gegenwärtig in der Schulforschung und Schultheorie von der einzelnen Schule als einer "pädagogischen Handlungseinheit" gesprochen wird. Richtig daran ist, daß es im Blick auf Bildungsreformen und pädagogische Qualität auf die einzelne Schule weit mehr ankommt als es die Fixierung auf Strukturreformen vor allem in den sechziger und siebziger Jahren vermuten ließ. Zu optimistisch ist dieser Begriff der "Handlungseinheit", weil er die Vorstellung nahelegen könnte, eine Schule handle insgesamt als eine Art Makro-Subjekt und sei der bewußten Planung oder Kontrolle der Entscheidungsträger oder der Beteiligten vollständig zugänglich.

5. Ein weiteres ungelöstes, berufsethisch zentrales Problem liegt im Spannungsverhältnis zwischen Personalität und Öffentlichkeit, das der Lehrerberuf mit anderen Professionen teilt. Das wesentliche Ergebnis meiner Überlegungen im Blick auf dieses Spannungsverhältnis ist darin zu sehen, daß beide Ansprüche aufrechterhalten werden müssen, derjenige der Personalität und derjenige des "öffentlichen Vernunftgebrauchs". Es steht für mich außer Zweifel, daß auch das Lehrerhandeln einer vollen fachlichen Kontrolle und Aufklärung zugänglich sein muß. Das ist nicht nur rechtlich unumgänglich, sondern berufsethisch zwingend. Im Kern geht es dabei um eine Evaluation des Lehrerhandelns und der Schulqualität und um deren Verbesserung. Allerdings sind für diese Aufgabe die bisher üblichen Formen der Schulaufsicht oder die normalen Gremien der Schulverfassung ungeeignet. Beide verletzen oder bedrohen sehr oft legitime Schutzbedürfnisse der Person, und zwar sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern, führen zur Abwehr und zur Verteidigung des geschlossenen Klassenzimmers und verfehlen deshalb nicht nur die Person, sondern auch die Öffentlichkeit. Es hängt auch mit diesem Umstand zusammen, daß bei vielen Schulen die formalen Gremien oder Konferenzen als Synonym für aufwendigen Leerlauf gelten. Es wird allzu lange über Unwichtiges beraten, und die eigentlichen Themen bleiben unberührt.

Praktikable Lösungen für diese Probleme sind wohl erst noch zu entwickeln. Eine besondere Schwierigkeit liegt noch darin, daß die Forderung nach einer demokratischen Öffentlichkeit, also der Mitwirkung von Eltern und Schülern an den zentralen Aufgaben und Problemen der Schule, und die Forderung nach fachlicher Selbstkontrolle der Profession in einem erheblichen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Die Asymmetrie, die auf dem fachlich bedingten Kompetenzgefälle beruht, läßt sich nicht einfach in einer Art basisdemokratischem Handstreich beseitigen. Die Entwicklung eines Beratungswesens für pädagogische Institutionen stellt freilich eine Aufgabe dar, deren Bewältigung ohne erhebliche Umstellungen der administrativen und der pädagogischen Verfassung der Schule kaum zu denken ist (Fauser, 1986).

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1969). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.
- Betzen, L. & Nipkow, K.E. (Hrsg.) (1976). *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft* (4. Aufl.). München.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (Hrsg.) (1987). *'Kollegiale Beratung' in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung*. Frankfurt/M.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek.
- Brunner, E.J. & Schönig, W. (Hrsg.) (1990). *Theorie und Praxis von Beratung. Pädagogische und psychologische Konzepte*. Freiburg.
- Bryde, B.-O. (1982). Neue Entwicklungen im Schulrecht. *DÖV*, 35, 661-674.
- Combe, A. (1983). *Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen - Lebenserwartung und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung*. Reinbek.
- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt/M.
- Diesterweg, F.A.W. (1958). Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer; zit. nach Nipkow, K.E. (1976): Beruf und Person des Lehrers. Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers. In L. Betzen & K.E. Nipkow (Hrsg.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft* (4. Aufl., S. 113-139). München.
- Erikson, E.H. (1966). *Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse*. Stuttgart (Amerikanischer Originaltitel: *Insight and Responsibility*. W.W. Norton & Company Inc., New York 1964).
- Fauser, P. (1986). *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Weinheim und Basel.
- Fauser, P. (1991). Ganzheitlichkeit als pädagogisches Problem. Eine Kritik. In Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.), *Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung*. Protokolldienst 2/1991, S. 3-20.
- Fauser, P. (1991). *Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution*. Unveröff. Habilitationsschrift. Tübingen.
- Fischer, A. (1950). *Erziehung als Beruf* (1921). In K. Kreitmair (Hrsg.), *Aloys Fischer. Leben und Werk* (Bd. 2, S. 31-72). München.
- Flitner, A. u.a. (1990). *Unterrichten - und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim.
- Fürstenau, P. (1979). *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien*. Stuttgart.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim und München.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1986). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Reinbek.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied.
- Händle, C. (1987). Unterschiedliche Prioritäten von Lehrern für ihren Unterricht und Folgerungen für Beratung. In W. Boettcher & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *'Kollegiale Beratung' in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung* (S. 297-319). Frankfurt/M.
- Hauer, S. & Friederich, G. (Hrsg.) (1985). *Hauptschule heute. EBA. Das Erweiterte Bildungsangebot an Hauptschulen*. Bühl/Baden.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim und München.
- Hoffmann, S.O. (1984). *Charakter und Neurose. Aufsätze zu einer psychoanalytischen Charakterologie*. Frankfurt/M.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1971). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Amsterdam 1949). Frankfurt/M.
- Hornstein, W. & Lüders, C. (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 749-770.
- Kant, I. (1981). Kritik der reinen Vernunft. In: Kant (Werke in zehn Bänden, hrsgg. von W. Weischedel. Sonderausgabe). Bd. 4. Darmstadt.
- Koring, B. (1989). Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 771-788.
- Kreitmair, K. (Hrsg.) (1950). *Aloys Fischer. Leben und Werk* (Bd. 2). München.
- Muck, M. (1980). *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart.

- Koring, B. (1989). Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 771-788.
- Kreitnair, K. (Hrsg.). (1950). Aloys Fischer. Leben und Werk (Bd. 2). München.
- Muck, M. (1980). *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart.
- Mühle, G.W. (1956). Rückgriff und Regression. Ein Beitrag zur Psychologie der Gestaltung. *Studium Generale*, 9 (10), 561-578.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen*. Stuttgart.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.) (1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim und Basel.
- Oelkers, J. (1988). Öffentlichkeit und Bildung. Ein künftiges Mißverhältnis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 579-600.
- Recht der Jugend und des Bildungswesens (1989). *Zeitschrift für Schule, Berufsausbildung und Jugendzucht*, 37 (H.1), Thema "Supervision".
- Reiser, H. & Trescher, H.-G. (Hrsg.). (1987). *Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz.
- Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.). (1986/1989). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 4/Bd. 7). Basel.
- Schelsky, H. (1970). Zur soziologischen Theorie der Institutionen. In H. Schelsky (Hrsg.), (S. 9-26).
- Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg.
- Schüle, A. (1987). *Theorie der Institutionen. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse*. Opladen.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 809-824.
- Terhart, E. (1988). Pädagogisches Handeln nach dem "Ende der Erziehung". Zu Hermann Gieseckes Arbeit über "Pädagogik als Beruf". *Bildung und Erziehung* 41 (4), 477-490.
- Terhart, E. (1990a). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. *Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungssoziologie* 17 (3), 235-254.
- Terhart, E. (1990b). *Lehrer werden - Lehrer bleiben: Berufsbiographische Perspektiven*. Vortragstext. Ms. Lüneburg.