
Klaudia Schultheis

Deprofessionalisierung durch Schulreform?

Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung des Lehrberufs

Der Ruf nach Reformen, so schreibt Andreas Flitner zu Beginn seines Buches „Reform der Erziehung“, werde immer dort laut, „wo die Ordnungen und Einrichtungen, in denen wir leben, ihren Zweck nicht erfüllen“ (Flitner 1992, S. 9). So ist gerade die Schule in den letzten Jahren wieder in die Kritik geraten und zum Ziel einer Vielzahl von Reformbemühungen geworden. Wenn die Schule reformiert werden soll, sind davon immer auch die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer betroffen. Veränderungen in der pädagogischen Konzeption und der organisatorischen Struktur der Schule wirken sich auf die professionelle pädagogische Tätigkeit aus. Dieser – auf den ersten Blick – selbstverständliche *Zusammenhang von Schulmodernisierung und pädagogischer Professionalität* soll im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen stehen.

Gerade die gegenwärtigen Schulreformansätze, die die Entwicklung der einzelnen Schule in den Vordergrund stellen, scheinen weitgehende *Umstrukturierungen der Lehrertätigkeit* zu fordern. Die Gestaltung von Schulprofilen, die Öffnung der Schule zur Gemeinde oder zum Stadtteil, ganztägige Betreuung der Schüler, schulinterne Fortbildungsmaßnahmen oder die Autonomisierung der Schulen bringen für die Lehrerinnen und Lehrer eine Vielzahl neuer Aufgaben mit sich. Dadurch verändert sich ihr pädagogisches Tätigkeitsfeld: Unterricht und Wissensvermittlung, die traditionell im Zentrum der Lehrertätigkeit stehen, verlieren an Gewicht; hingegen nehmen sozialpädagogische, organisatorische und konzeptionelle Aufgaben zu.

Solche Entwicklungen machen es erforderlich, über das „Mandat des Lehrers“ (Terhart 1995, S. 254) nachzudenken und zu überlegen, wie es heute definiert werden soll. Dabei stellt sich im Kern die Frage nach der *Professionalität des Lehrerberufs*. Vor diesem Hintergrund möchte ich im folgenden untersuchen, welche Konsequenzen die Ausweitung des beruflichen Tätigkeitsbereichs für die Lehrerverprofessionalität nach sich zieht. Meine These ist, daß es durch die Aufgabenerweiterung zu einer unerwünschten *Deprofessionalisierung* des Lehrerberufs kommt, die letztlich den Bemühungen um die Reform und die Verbesserung der Schule im Wege steht.

Ich versuche zunächst an historischen Beispielen plausibel zu machen, daß Schulreformbestrebungen stets auch mit einem veränderten Berufsverständnis des Lehrers einhergehen (1). In meinem zweiten Abschnitt untersuche ich die Motive und Forderungen, die der aktuellen Schulreform zugrunde liegen (2). Ich zeige dann anschließend, inwiefern die Reform-

ansätze zu Deprofessionalisierungserscheinungen des Lehrerberufs führen (3). Im letzten Teil möchte ich einige konstruktive Aspekte zur Lösung dieses Problems ansprechen (4).

1. Historischer Rückblick zum Verhältnis von Schulreform und dem Berufsverständnis des Lehrers/der Lehrerin

Daß Schulreform und das Berufsverständnis des Lehrers zusammenhängen, läßt sich an zwei *historischen Beispielen* deutlich machen: der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des Jahrhunderts und der Bildungsreform in den 70er Jahren. Ich beziehe mich dabei auf den Beruf des Volksschullehrers.

Die *Schulreform der Reformpädagogik* entwickelte sich als „Antithese“ (Reble 1985, S. 273) gegen die „alte Schule“, die in ihren autoritären Strukturen, ihrem Methodenschematismus und als lebensferne Buchschule kritisiert wurde. Die reformpädagogischen Bemühungen zielten hingegen auf eine „neue Erziehung“ und die Reform der Schule „vom Kinde aus“. Sie sollte zur Lebensstätte des Kindes werden, in der es sich nach seinen Bedürfnissen und aus sich selbst entwickeln konnte (vgl. Wilhelm 1963, S. 20). Der reformpädagogische Lehrer sollte die kindlichen Selbstbildungsprozesse nur unterstützen. Er sei, wie Hermann Röhrs sagt, „von einem hohen pädagogischen Ethos getragen, das sich ausschließlich am Kinde, seiner Entfaltung und seinem Wohlergehen orientiert“ (Röhrs 1991, S. 303). Die Voraussetzungen für die Lehrertätigkeit wurden in der *Persönlichkeit des Lehrers* gesehen, wobei Eduard Spranger sogar vom „geborenen Erzieher“ (vgl. Spranger 1960) sprach, der sich aus einem Kern von Anlagen emporbilden könne. An den Pädagogischen Akademien, die ab 1926 in Preußen entstanden, sollte deshalb auch „weniger das abfragbare Wissen als eine bestimmte geistige Haltung“ (Wilhelm 1963, S. 115) vermittelt werden. Ihr Lehrziel, so Theodor Wilhelm, sei nicht wie auf der Universität ein Fach, sondern der Mensch gewesen (vgl. a.a.O., S. 114).

In der Zeit der *Bildungsreform in den 70er Jahren* trat die Orientierung am Kind zurück und der Wissenschaft wurde eine größere Rolle für die professionelle pädagogische Tätigkeit des Lehrers zugeschrieben. Wie kam es dazu? Ende der 50er Jahre führte die Entsendung des sowjetischen Satelliten Sputnik ins All zu massiven Anstrengungen der westlichen Länder, den vermuteten Rückstand im Hinblick auf die technische und wissenschaftliche Entwicklung und den Bildungsstand der Bevölkerung aufzuholen. Die Erziehungswissenschaft vollzog eine „realistische Wendung“ (Roth 1963), durch die es zu einer starken Ausweitung des empirischen sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissens über die Erziehungswirklichkeit kam (vgl. Koring 1997, S. 42 ff.). In diesem Zusammenhang wurde auch der Ruf nach *der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrertätigkeit* laut (vgl. Schwänke 1988, S. 44). Die Lehrer sollten wissenschaftlich, d.h. an den Universitäten ausgebildet werden. Damit gründete sich ihr professionelles pädagogisches Handeln nicht mehr primär auf die Persönlichkeit, sondern auf erlernbares Wissen und erwerbbarer Kompetenzen. In den Vordergrund der Lehrertätigkeit rückte die Wissensvermittlung. Bedeutende Ziele wurden die Herstellung von Chancengleichheit, die Aus-

schöpfung der Begabungsreserven und dadurch letztlich die Steigerung der Effizienz der Bildungseinrichtungen.

Die Beispiele machen deutlich, daß Veränderungen in der Konzeption der Schule sich stets auch auf den Aufgabenbereich, die Ausbildung und das Berufsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer auswirken: Wird die erzieherische Funktion der Schule betont, rückt auch die erzieherische Komponente der Lehrertätigkeit in den Vordergrund; liegt der Akzent auf der Wissensvermittlung, gewinnen fachliche und didaktische Aspekte an Bedeutung.

Auch die aktuellen Schulreformbestrebungen beeinflussen das Berufsverständnis der Lehrerinnen und Lehrer. Bevor ich diesen Zusammenhang verdeutliche, möchte ich einen kurzen Überblick über die Motive und Konzepte der aktuellen Schulreformbestrebungen geben. Der Ausgangspunkt für Reformvorschläge ist auch heute eine umfassende Kritik der Schule.

2. Motive und Konzepte der aktuellen Schulreformbestrebungen

2.1 Gesellschaftlich-kultureller Wandel und Schulkritik

Die Kindheits- und Jugendforschung hat auf *den gesellschaftlichen Strukturwandel* verwiesen, durch den sich die Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen grundlegend verändert haben. Dies betrifft die Herausbildung neuer Familienstrukturen, das Freizeitverhalten und die Umgestaltung des Lebensraums, aber auch den kulturellen Pluralismus und den schwieriger werdenden Übergang von der Schule ins Berufsleben. Der achte Jugendbericht der Bundesregierung mit dem Titel „Kindheit und Jugend im Wandel“ (1990) beschreibt diese Entwicklungen und stellt die Pluralisierung der Lebenslagen und die Individualisierung der Lebensgestaltung fest.

Bedingt durch diese gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen bringen die Kinder und Jugendlichen heute Bedürfnisse und Probleme mit in die Schule, denen sie in ihrer überkommenen Form nicht mehr gewachsen zu sein scheint. Sie wird konfrontiert mit einem steigenden Bedarf an pädagogischer Betreuung, weil Eltern alleinerziehend und berufstätig sind, weil ein Mangel an Freizeitmöglichkeiten und Treffpunkten herrscht oder weil Integrationsprobleme im multikulturellen Zusammenleben bestehen. In die Schule hineingetragen werden aber auch Probleme durch Drogenmißbrauch, Gewaltanwendung oder Medienkonsum. Weil der Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem aufgrund der Arbeitsmarktsituation schwieriger geworden ist, sei vor allem Schülerinnen und Schülern in der Hauptschule, so die Erfahrung von Pädagogen, der Sinn schulischer Bildung kaum noch zu vermitteln. Die lebensferne, an der Vermittlung von Wissensbeständen orientierte Schule scheint *keinen Bezug zu den realen Lebens- und Identitätsproblemen der Kinder und Jugendlichen zu finden* (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 70) und damit auch keine Hilfestellungen bei der Bewältigung des außerschulischen Alltags geben zu können. Hartmut von Hentig hat die *Kritik an der Schule* folgendermaßen auf den Punkt gebracht: Sie entlasse die jungen Menschen „kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig

– und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei“ (von Hentig 1994, S. 10) – eine vernichtende und in meinen Augen überzogene Verurteilung der gegenwärtigen Schule.

Allerdings, so muß man feststellen, haben *die bisherigen schulischen und bildungspolitischen Bemühungen*, jenen schwierigen Bedingungen der modernen Gesellschaft gerecht zu werden, die Situation nicht verbessert. Zwar verweisen die Lehrpläne seit Beginn der 80er Jahre zunehmend auf die erzieherische Funktion des Unterrichts und erweitern den pädagogischen Freiraum der Lehrerinnen und Lehrer. Aber weder die inhaltliche Aktualisierung der Lehrpläne noch die Aufnahme neuer Bereiche wie Umwelt- oder Medienerziehung und Informatikunterricht haben wesentliche Verbesserungen gebracht. Auch durch die Einführung schülerorientierter Methoden wie Projektunterricht oder Freie Arbeit scheinen die tieferliegenden Bedürfnisse, Probleme und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht zu werden. Ebenso können Beratungslehrer, Verbindungslehrer, Sozialpädagogen und Schulpsychologen, die an manchen Schulen eingesetzt werden, an den grundlegenden Schwierigkeiten nichts ändern.

Vor diesem Hintergrund sind eine Reihe konzeptioneller Vorschläge zur Schulentwicklung entstanden, die auf eine relativ umfassende Neugestaltung der Schule zielen. Sie sollen dazu beitragen, daß die Schule den neuen Anforderungen besser gerecht werden kann. Worin bestehen die Vorschläge zur Reform der Schule?

2.2 Konzepte zur Schulreform

Im Vordergrund der aktuellen Diskussion über Schulreform stehen nicht so sehr strukturelle Reformen des Bildungssystems als vielmehr die *Entwicklung der Einzelschule*. Jede einzelne Schule, so die Idee, soll ein bestimmtes Maß an Innovations- und Lernfähigkeit erreichen (vgl. Wenzel 1996, S. 380). Sie soll sich nicht mehr als eine Veranstaltung von Lehrprozessen einzelner Lehrer, sondern als ein „gestaltbares Ganzes“ (Steffens/Bargel 1987, S. 3) verstehen. Dalin/Rolff haben den Begriff der „Problemlöseschule“ als Idealvorstellung der zukünftigen Schule geprägt (vgl. Dalin/Rolff 1990, S. 197). Sie verstehen darunter eine Schule, die die Bedürfnisse von Lehrern, Schülern, Eltern, aber auch des schulischen Umfelds wahrnimmt und darauf reagiert.

Damit dies möglich ist, sind weitreichende *institutionelle Veränderungen und konzeptionelle Entwicklungen* in der bisherigen Schullandschaft notwendig. Der grundlegende Gedanke ist, daß sich die Schulen als Institutionen hin zum Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit öffnen. Die Schule wird vorgestellt als ein Lebensort, an dem lebensnotwendige Erfahrungen ermöglicht werden (vgl. von Hentig 1994, S. 215). Durch die Öffnung, so hat es von Hentig formuliert, könne die Schule so zum *Lebens- und Erfahrungsraum* für die Kinder und Jugendlichen werden (vgl. a.a.O., S. 189). Er verweist aber auch darauf, daß damit die Belehrung und Wissensvermittlung an Bedeutung verliere. Indem sie ihre Aufgaben in Bereiche hinein ausdehne, die bisher als außerschulisch gegolten haben (vgl. Bildungskom-

mission NRW 1995, S. XIV), könne sie, so die Erwartung, den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Lebensproblemen beistehen.

Dazu soll sie zur „*gemeinwesenorientierten (...) Nachbarschaftsschule*“ (Krüger 1996, S. 265) werden. Indem sie sich mit anderen pädagogischen Institutionen wie Volkshochschulen oder Jugendzentren vernetze, könne sie unterschiedliche Bevölkerungsgruppen ansprechen und gemeinsame Lernangebote und Aktivitäten ermöglichen. Die Schule wird dabei, „zur kulturellen Drehscheibe eines Stadtteils, sie vermittelt Hilfen, Ratschläge und Arbeitsgruppen zu verschiedenen Aktivitäten, und entwickelt sich so zu einem öffentlichen Ort, den man nicht nur zum Lernen, sondern auch zur Begegnung und zum Gespräch, zur sinnvollen Freizeitgestaltung und lokaler Kulturarbeit nutzt“ (Duncker 1996, S. 28). Konkret soll die Schule offen sein für die Nutzung durch die Gemeinde am Nachmittag und Abend, aber auch für den Wunsch von Kindern und Jugendlichen, ihre Räume und Ausstattung auch außerhalb des Unterrichts zu nützen (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 83). Ähnlich wie Jugendhäuser soll die Schule *Freizeitangebote* außerhalb des Unterrichts machen: z.B. für die sportliche Betätigung, durch eine Fahrradwerkstatt, ein PC-Studio oder die Einrichtung eines Jugendtreffs (vgl. Lohmann 1995, S. 101). Damit verbunden ist die Forderung, den Anteil an *Ganztagschulen* zu erhöhen, die zusätzlich zum Unterricht Arbeitsgemeinschaften, freie Spielmöglichkeiten, Hausaufgabenbetreuung, psychosoziale Beratung und evtl. auch therapeutische Hilfe anbieten können (vgl. Klafki 1995, S. 53). So verstanden ist die *community school* eine „*multifunktionale Schule*“ (Edler 1996, S. 31 ff.), die Sozialisationsaufgaben übernimmt und sich um Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen kümmert, für die es heute keine anderen Instanzen mehr gibt. Dazu kommt die Aufgabe sozialer Integration auf Stadtteil- und Gemeindeebene.

Die Voraussetzung für eine solche Aufgabenerweiterung wird u.a. darin gesehen, daß die einzelnen Schulen individuelle *pädagogische Profile* ausbilden. Damit erhielten Schulen die Möglichkeit, sich stärker den Wünschen und Interessen ihrer unmittelbaren Klienten – Eltern und Schülern – und in höherem Maße auch den Marktmechanismen von Angebot und Nachfrage zu öffnen (vgl. Wenzel 1996, S. 380). Schulprofilbildung kann in vielfältiger Weise erfolgen: so z.B. durch die Integration von Behinderten, durch interkulturelle Erziehung, ökologische Projekte, Patenschaften, die Kooperation von Schule und Sportverein oder Schule und Betrieb (vgl. Daschner 1995, S. 180).

Die Voraussetzung für die Ausbildung von Schulprofilen wird in der *Autonomisierung und Enthierarchisierung* der Einzelschule gesehen, womit Anpassungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Rolff 1995, S. 31 ff.) eröffnet werden sollen. So wird davon ausgegangen, daß die zentralisierte, administrativ gesteuerte Schule der Pluralität von Lebensstilen und -formen bei Eltern und Schülern sowie den zunehmend heterogenen Situationen nicht mehr gerecht werden könne (vgl. Daschner 1995, S. 175). Vielmehr sollen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen, die höheren Schulverwaltungsebenen zugeordnet waren, auf die Ebene der einzelnen Schulen verlagert werden. Dies betrifft „Entscheidungen über Personalfragen, die Nutzung von Finanzmitteln, die innere und äußere Schulorga-

nisation, die schulinterne Stundenplan- und Lehrplangestaltung und die Ausbildung charakteristischer Schulprofile“ (Klafki 1995, S. 31). Die Schulen übernehmen damit auch Aufgaben der Selbstpräsentation und -evaluation. Sie entwickeln Schulprogramme und geben öffentliche Rechenschaftsberichte (vgl. ebd.).

Wenn den Schulen wie beschrieben mehr Gestaltungsautonomie und Eigenverantwortung zugestanden wird, verändert sich das Tätigkeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Wenzel 1996, S. 390). Ich möchte im folgenden deutlich machen, daß damit eine *Aufgabenerweiterung* verbunden ist.

3. Deprofessionalisierungstendenzen des Lehrer(innen)berufs, die durch Reformen evoziert werden

Wird die Schule wie im beschriebenen Sinn als multifunktionale, selbstverwaltete und selbstgestaltete Problemlöseschule, die sich um die Öffnung hin zu ihrem Umfeld bemüht, verstanden, so bildet der *Unterricht nur noch einen Teilaspekt der beruflichen Tätigkeit des Lehrers* (vgl. Wenzel 1996, S. 393). Zur Unterrichtsvorbereitung und didaktischen Vermittlung, sowie zur unterrichtlichen Erziehungsarbeit und der Beurteilung von Lernergebnissen kommen weitere Aufgaben hinzu. Zunehmende Bedeutung gewinnt die Arbeit im Kollegium, das im Rahmen der Schulentwicklung konzeptionelle Arbeits- und Entscheidungsprozesse organisieren, Veränderungsprozesse initiieren, implementieren und steuern muß. Je nachdem, wie weitgehend der Prozeß der Autonomisierung vorgestellt wird, kommen dazu auch betriebswirtschaftliche und organisatorisch-verwaltungstechnische Tätigkeiten. Jeder einzelne Lehrer hat darüber hinaus weitere Beratungs- und Betreuungsfunktionen sowie pädagogische Aufgaben im Zusammenhang der Öffnung der Schule. So fordert Peter Struck, daß sich die Lehrerinnen und Lehrer als „Gemeinwesenarbeiter an den Gelenkstellen Schule und Familie sowie Schule und Nachbarschaft“ (Struck 1995, S. 202) verstehen sollen. Die multifunktionale Schule, so läßt sich zusammenfassend feststellen, erfordert in diesem Sinn den „*multikompetenten Lehrer*, der einer Vielzahl von Aufgaben gerecht werden soll.

Diese Entwicklung möchte ich im folgenden unter *professionstheoretischen Gesichtspunkten* analysieren. In der pädagogischen Diskussion um die Professionalität des Lehrerberufs spielt heute das merkmalsorientierte Professionskonzept der Soziologie nur noch eine geringe Rolle. Gemessen an dem von Talcott Parsons bereits 1939 (vgl. Parsons 1968) vorgeschlagenen und von William Goode modifizierten Kriterienkatalog (vgl. Goode 1972) konnte der Lehrerberuf u.a. wegen der eingeschränkten Autonomie nur als Semi-Profession interpretiert werden – so zumindest lautet das Urteil von Etzioni in den 60er Jahren (vgl. Etzioni 1969). Ich beziehe mich deshalb auf die neuere Professionalisierungsdiskussion in der Erziehungswissenschaft und lege meinen Überlegungen ein *strukturtheoretisches Konzept der Professionalität pädagogischen Handelns* zugrunde, das auf Annahmen von Ulrich Oevermann beruht (vgl. Oevermann 1996, Koring 1992).

Das *zentrale Merkmal für Professionalität* besteht demnach in der Zuständigkeit für ein bestimmtes, deutlich begrenztes und klar definiertes Lebens-

problem, von dem her professionelles Handeln und professionelle Kompetenz erst begründbar werden (vgl. Koring 1997, S. 107). Professionelle Tätigkeiten erfüllen nach Oevermann drei für die Gesellschaft bedeutende Aufgaben: Sie dienen der Beschaffung von Wahrheit, der Beschaffung von Konsens und der Beschaffung von Therapie. Die Funktion der Wahrheitsbeschaffung obliegt der Wissenschaft, Konsensbeschaffung den Richtern, Rechtsanwälten oder Politikern, für die Bereitstellung therapeutischer Leistungen sorgen Ärzte, Priester, letztlich aber auch Lehrer und Sozialpädagogen (vgl. Koring 1992, S. 52). Therapie versteht Oevermann dabei in einem weiten Sinn, nämlich als ein Ausräumen von Beschränkungen persönlicher Handlungsautonomie (vgl. Oevermann 1996, S. 142). Das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer bearbeitet demnach jenes gravierende Problem, daß Kinder und Jugendliche durch Unterricht vieles erst lernen müssen, um selbständig und mündig zu werden, ihnen dies aber ohne professionelle Hilfe nicht in der erforderlichen Weise gelingt. Traditionell erfolgt diese Hilfe in der Form des schulischen Unterrichts, der Wissensbestände und Haltungen vermittelt und Lernfähigkeit entwickelt (vgl. a.a.O., S. 56). Hier liegt m.E. der Kern jener professionellen Kompetenzen: *Lehrerinnen und Lehrer sind Spezialisten für Unterricht.*

Vor dem Hintergrund dieser professionstheoretischen Annahmen muß die im Rahmen der aktuellen Schulreform angestrebte Ausweitung des Tätigkeitsbereiches der Lehrerinnen und Lehrer als *Deprofessionalisierung des Lehrerberufs* interpretiert werden. Deprofessionalisierung bezeichnet dabei den Verlust vorhandener, für eine professionelle Tätigkeit maßgebender Aspekte. Die Entgrenzung ihrer Aufgaben führt demnach dazu, daß die Lehrer nicht mehr als eine Berufsgruppe begriffen werden können, die professionell ganz bestimmte, klar definierte Probleme für die Gesellschaft löst (vgl. Koring 1997, S. 107). Vielmehr erscheinen sie nun als soziale Gruppe, die Mitverantwortung an den Krisen der Zeit trägt und diese Mitverantwortung beruflich aufarbeiten soll (vgl. ebd.). Diese Entwicklung bringt zwar einerseits eine Aufwertung des Lehrerberufs mit sich, weil die zu lösenden Probleme schwer wiegen. Andererseits geht ein überdimensioniertes Anforderungsprofil mit Krisen, Niederlagen und zunehmenden Burn-out-Prozessen einher (vgl. u.a. Combe/Buchen 1996). Darüber hinaus verstärken sich mit Sicherheit auch die Prestigeprobleme des Lehrerberufs, vor allem dann, wenn den Lehrern aufgrund ihrer Allzuständigkeit auch die Verantwortung für die Mißstände zugeschrieben wird, die sie eigentlich beheben wollten (vgl. auch Terhart 1996, S. 328).

Meine Interpretation legt nahe, Deprofessionalisierung als eine unerwünschte Entwicklung zu sehen. Es sei jedoch ergänzend darauf hingewiesen, daß darin auch eine produktive Wandlung der Professionsstruktur gesehen werden könnte (vgl. Koring 1997, S. 107). So fordert beispielsweise Peter Struck gerade die „Entspezialisierung“ der Lehrertätigkeit (vgl. Struck 1996, S. 220) und die „Entprofessionalisierung der Schule“ (Struck 1995, S. 173 ff.). Nur wenn die Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülern „ganzheitlich“ zusammenlebten und als Bezugspersonen möglichst viele Kompetenzen in sich vereinten, könnten sie auch pädagogisch wirken (vgl. Struck 1996, S. 203 und S. 222).

Ich denke, daß sich im Augenblick schwer entscheiden läßt, welcher Weg der fruchtbarere ist. Hier bleiben die zukünftigen Entwicklungen abzuwarten. Wenn ich im folgenden für die *Stärkung der Lehrerprofessionalität* votiere und versuche, einige konstruktive Vorschläge in dieser Richtung zu machen, verstehe ich meine Überlegungen deshalb als Beitrag zu einer noch ausstehenden konzeptionellen Diskussion. In diesem Sinn erscheint es mir notwendig, das Tätigkeits- und Anforderungsprofil für Lehrer und ihre Aufgaben und Kompetenzbereiche genau zu definieren (vgl. Wenzel 1996, S. 391). Nur so kann m.E. verhindert werden, daß – wie Terhart es formuliert hat – der Lehrerberuf zu einem „Beruf ohne Grenzen“ wird, „der für alles und damit für nichts wirklich zuständig und verantwortlich ist“ (Terhart 1996, S. 328). Den veränderten sozialisatorischen Bedingungen kann die Schule zwar durch eine Erweiterung ihrer Erziehungs- und Betreuungsfunktion sowie durch Profilbildung und Autonomisierung begegnen; dies scheint aber nur im Rahmen der Differenzierung pädagogischer Zuständigkeitsbereiche sinnvoll und durchführbar.

4. Schulreform und Lehrer(innen)professionalität – konstruktive Perspektiven

Mein Vorschlag zielt deshalb auf eine Schule, die sich als *ein differenziertes pädagogisches Handlungsfeld* versteht, in dem verschiedene pädagogische Berufsgruppen mit klar abgegrenzten Kompetenzen und Aufgaben kooperieren. Der Kernbereich des Lehrerhandelns besteht dabei im Unterrichten, das ich als Organisation und Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler verstehe (4.1). Darin liegt eine – angesichts der modernen Bedingungen – zunehmend anspruchsvolle Aufgabe, die nur auf der Basis spezifischer fachlicher, didaktischer und pädagogischer Kompetenzen erfüllt werden kann. Wenn heute die Schule zunehmend sozialpädagogische Funktionen und weitergehende Betreuungsaufgaben übernehmen soll, kann dies nur in Ergänzung zu ihrer Unterrichtsfunktion und auf der Grundlage professioneller Arbeitsteilung erfolgen. In welcher Weise der Unterricht durch die professionelle Tätigkeit anderer pädagogischer Berufe flankiert und ergänzt werden kann, versuche ich abschließend zu umreißen (4.2).

4.1 Unterrichten als Kernbereich des Lehrer(innen)handelns

Die traditionelle Funktion der Schule besteht in der professionellen Anregung und Organisation von Lernprozessen durch Unterricht. Heute steht die Vermittlung eines festen Wissenskanons nicht mehr im Vordergrund. Vielmehr machen es die modernen, sich stetig verändernden Lebensbedingungen erforderlich, daß die Schüler umfassende *Lernkompetenzen* erwerben, die ihnen ermöglichen, selbstverantwortlich und selbständig die eigenen Lernprozesse zu steuern. Dazu gehört, sich fachliches Wissen aneignen zu können und über verschiedene Lernstrategien zu verfügen, aber auch mit anderen zusammenarbeiten zu können und Verantwortung zu übernehmen.

Wenn das Lehrerhandeln als *Lernbegleitung* verstanden wird, so erwächst daraus heute die anspruchsvolle Aufgabe, Lernsituationen zu arrangieren,

die offen und vielgestaltig sind in Bezug auf die sachlichen Themen sowie auf die Methoden der Erarbeitung und des Umgangs mit den Inhalten. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich auf ein weiteres Spektrum an möglichen Unterrichtsthemen als bisher einstellen, sie müssen mit einer Vielzahl an Lernstrategien vertraut sein und damit umgehen können, und sie müssen flexibel auf die individuellen Lernprozesse der Schüler eingehen können. Zu einem professionellen Verständnis des Lehrerberufes gehört aber auch, den Schüler als ganze Person wahrzunehmen und eine fruchtbare soziale Beziehung zu ihm zu gestalten. Allerdings – und das macht Professionalität aus – sollte der Lehrer auch die Grenzen seiner Wirkungsmöglichkeiten kennen und sich nicht für die Lösung sämtlicher Probleme berufen fühlen.

4.2 Differenzierung pädagogischer Aufgabenfelder in der Schule

Gerade durch die vielfältigen neuen Aufgaben, die durch die beschriebenen Schulreformmaßnahmen auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen, besteht die Gefahr, daß sie an die Grenzen des Leistbaren geraten. Dadurch verstärken sich die in zahlreichen Untersuchungen beschriebenen *Belastungsfaktoren* des Lehrerberufs erheblich (vgl. Combe/Buchen 1996, Spanhel/Hüber 1995, Götz 1997).

Mein Vorschlag zielt deshalb nicht auf eine Erweiterung des Aufgabenbereichs der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auf eine *professionelle Aufgabenteilung* im Rahmen der Schule. Die Schule müßte in diesem Sinn als ein differenziertes pädagogisches Aufgabenfeld konzipiert werden, in dem neben den Lehrerinnen und Lehrern auch andere pädagogische Berufsgruppen auf der Basis abgegrenzter Kompetenzbereiche miteinander kooperieren. Das betrifft insbesondere Sozialpädagoginnen und -pädagogen, aber auch Sonderpädagogen, Schulpsychologen und Supervisoren.

Schon in den 70er Jahren gab es im Zusammenhang der Einrichtung von Ganztages- und Gesamtschulen Projekte und Modellversuche zur Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen in der Schule (vgl. Raab/Rademacker 1996, S. 28 sowie Tillmann 1987, S. 386). An solche Ansätze, für die man die Bezeichnungen „*Schulsozialarbeit*“ oder „*Schulsozialpädagogik*“ prägte, wird heute verstärkt angeknüpft. Sie sind durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz abgesichert (vgl. §§ 13 und 81). Dabei werden konzeptionelle Überlegungen zur Kooperation beider Bereiche angestellt und praktisch erprobt (vgl. Raab u.a. 1987).

Das hier vorgeschlagene Konzept einer Schule als differenziertem pädagogischem Handlungsfeld beruht auf der *Integration der verschiedenen Arbeitsbereiche* unter einem Dach. Es geht nicht darum, daß Sozialpädagogen, Schulpsychologen oder Sonderpädagogen nur Dienstleistungen für den reibungslosen Ablauf des Unterrichts erbringen und sich damit der Unterrichtsfunktion der Schule unterordnen. Im Vordergrund steht vielmehr das gemeinsame Ziel der „Verbesserung der (...) Lebenslage von Kindern und Jugendlichen“ (Dettbarn 1982, zit. n. Mörschner 1988, S. 165).

Damit können gerade die *unterschiedlichen professionellen Kompetenzen* der pädagogischen Berufe zum Tragen kommen. Im Rahmen kollegialer

Schulleitung, gemeinsamer Konferenzen, gegenseitiger Hospitationen und Diskussionen über das erzieherische Vorgehen (vgl. Mörschner 1988, S. 164) können Maßnahmen und Lösungen gefunden werden, die Probleme aus verschiedenen Perspektiven angehen. Für die Lehrer bedeutet dies u.a. eine Entlastung in Bereichen, die in der Regel vernachlässigt bleiben, so z.B. hinsichtlich des Schullebens oder des außerschulischen Angebots zu sozialem Lernen. So können auch Beratungsaufgaben oder therapeutische Maßnahmen differenzierter und individueller durchgeführt oder Elternkontakte intensiviert werden.

Bestandteil der professionellen Kompetenz der *Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen* bilden, je nach Ausbildungsschwerpunkt, auch Fähigkeiten im Bereich des Organisierens, Verwaltens und Planens in institutionellen Zusammenhängen (vgl. RPO 1989, S. 55 und S. 87). Sozialpädagogen erwerben bereits im Studium vielfach Kenntnisse über Planung und Verwaltung, Kommunalpolitik, Öffentlichkeitsarbeit, gesetzliche Grundlagen oder Gemeinwesenarbeit. Für die im Zuge der aktuellen Reformkonzepte sich erweiternden Aufgaben der Schule ließe sich damit auf vielfältige vorhandene Ressourcen zurückgreifen.

Voraussetzungen für die Kooperation von Lehrern und anderen pädagogischen Berufsgruppen ist jedoch, daß die Trägerschaft für die Schulsozialpädagogik, Beratung etc. und damit die Fach- und Dienstaufsicht über das Personal geklärt sind. Dazu wären alternative Formen der Schulleitung zu erproben, die auf dem Konzept des Leitungsteams basieren, in dem alle pädagogischen Berufsgruppen der Schule vertreten sein müßten. Die gegenseitige Anerkennung der spezifischen professionellen Kompetenzen sowie der gemeinsamen Zielrichtung der Tätigkeit sind in diesem Zusammenhang von grundlegender Bedeutung (vgl. Liebau 1995, S. 209).

Kooperation ist natürlich auch auf *wissenschaftlicher Ebene* notwendig. Die Entwicklung und Erprobung tragfähiger Konzepte zur Integration der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen in der Schule sind von Schul-, Sozial-, Sonderpädagogik und pädagogischer Psychologie gleichermaßen zu begleiten.

Nun zeichnen sich die *Alternativen* deutlich ab: Auf den ersten Blick weniger aufwendig, finanziell und administrativ einfacher zu realisieren, scheint sicher die Lösung, den Lehrerinnen und Lehrern sämtliche sozialpädagogischen, konzeptionellen und organisatorischen Aufgaben im Rahmen der Schule zuzusprechen. Dann wären aber mindestens die Lehrerarbeitszeit zu verkürzen, die Klassenstärken zu senken und u.a. die psychologischen und sozialpädagogischen Anteile der Lehrerausbildung zu erweitern. Die Frage, ob eine solche Deprofessionalisierung des Lehrerberufs wirklich effektiver ist und den Kindern und Jugendlichen mehr nützt als die professionelle Kooperation pädagogischer Berufe in der Schule, bedarf aber noch der empirischen Klärung.

Literatur

Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Bonn 1990

- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Combe, Arno / Buchen, Sylvia: Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim und München 1996
- Dalin, P. / Rolff, Hans-Günter: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest 1990
- Daschner, Peter: Verführung von oben oder Bedürfnis von unten? Zur Diskussion um Schulautonomie in Hamburg. In: Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für Schulentwicklung. Weinheim und München 1995, S. 169-184
- Dettbarn, H.: „Schulsozialarbeit“ aus der Sicht der Jugendhilfe-Thesen. In: Raab, Erich / Rademacker, Hermann (Hg.): Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik – Konzepte, Probleme, Maßnahmen. München 1982
- Duncker, Ludwig: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm 1996
- Eidler, Kurt: Die multifunktionale Schule – ein pädagogischer Leviathan? In: Fauser, Peter (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze 1996, S. 31-37
- Etzioni, Amitai W. (Hg.): The Semi-Professions and their Organization. New York 1969
- Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München 1992
- Götz, Margarete: Grundschullehrerinnen in der Zerreißprobe. In: Grundschulverband aktuell. Nr. 57. Frankfurt am Main 1997, S. 3-7
- Goode, William J.: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, Thomas / Sprondel, Walter (Hg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 157-167
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. München 1993, 1994³
- Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achttes Buch Sozialgesetzbuch). Stand 15. 12. 1995
- Klafki, Wolfgang: Schule: Regelschulen, Reformschulen, Privatschulen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 29-59
- Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Bad Heilbrunn 1992
- Koring, Bernhard: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth 1997
- Krüger, Heinz-Hermann: Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 253-275
- Liebau, Eckart: Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 2, S. 207-215
- Lohmann, Armin: Viele Schritte bis zur Autonomie. In: Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für Schulentwicklung. Weinheim und München 1995, S. 83-108
- Mörschner, Marika: Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung. München/Basel 1988
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 70-182
- Parsons, Talcott: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied 1968²
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993

- Raab, Erich / Rademacker, Hermann / Winzen, Gerda: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München 1987
- Raab, Erich / Rademacker, Hermann: Schulsozialarbeit. Die Entwicklung eines Forschungsfeldes mit Impulsen für Schule und Jugendhilfe. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 1/1996, S. 28-37
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 12. Auflage. Frankfurt u.a. 1981
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 1991³
- Rolff, Hans-Günter: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für Schulentwicklung. Weinheim und München 1995, S. 31-54
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule. 55, 1963, S. 109-119
- RPO – Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Hg. von der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bonn 1989
- Schwänke, Ulf: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim und München 1988
- Spanhel, Dieter / Hüber, Hans-Georg: Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn 1995
- Spranger, Eduard: Der geborene Erzieher. Heidelberg 1960²
- Steffens, Ulrich / Bargel, Tino: Einleitung: „Qualität von Schule“ – ein neuer Ansatz. In: dies. (Hg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 1. Wiesbaden und Konstanz 1987, S. 1-20
- Struck, Peter: Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir eine andere Schule? Reinbek bei Hamburg 1995
- Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996
- Terhart, Ewald: Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günther (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 225-266
- Terhart, Ewald: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 319-332
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praxisfeldes. In: Die Deutsche Schule. 79, 1987, 3, S. 385-395
- Wenzel, Hartmut: Schulautonomie und Schulvielfalt – Die Organisationsstruktur einer zukünftigen Schule. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 378-404
- Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1963³

Kludia Schultheis, geb. 1960, Dr. phil. habil., bis 1988 Grundschullehrerin; z.Z. wissenschaftliche Angestellte am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik der Universität Augsburg. Arbeitsgebiete: Leiblich-ästhetische Grundlagen des Lernens und der Erziehung, Reformpädagogik, Lehrer(innen)professionalität, Grundschuldidaktik
 Anschrift: Baumgartnerstraße 17 1/2 a, 86161 Augsburg