

Claudia Scheid

Was bearbeitet die pädagogische Profession?¹

Was beschreibt eigentlich der Begriff pädagogische Profession? Können die diversen beruflichen Tätigkeiten, die mit diesem Begriff in Zusammenhang gebracht werden, auf ein einheitliches Handlungsproblem bezogen werden, wie dies für die unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten im Rahmen der medizinischen oder der juristischen Profession mehr oder weniger akzeptiert ist?²

Dies soll im Folgenden auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Professionstheorien erörtert werden. Zu diesem Zweck wird zuerst der Begriff der Profession analytisch geschärft und werden gegenwärtige Phänomene in das Bewusstsein gehoben, die einen unpräzisen Umgang mit diesem Begriff hervorgerufen haben.

Anschließend wird die Spezifizierung des „Pädagogischen“ untersucht. Dafür wird an den Diskussionen über die Tätigkeit angesetzt, die in vielen Untersuchungen zur pädagogischen Professionalität Bezugspunkt ist, nämlich an der Tätigkeit des Lehrens in der Schule. Die Argumente, die begründen sollen, warum das Lehren in der Schule als eine bzw. als *die* pädagogische Profession zu betrachten sei, werden zu einem Ausgangspunkt, auch wenn die Perspektive, dass das Lehren in der Schule eine pädagogische Profession sei, hier zurückgewiesen werden wird. Dieser Beruf wird also ausdrücklich nicht als pädagogische Profession betrachtet, sondern als eine wissenschaftliche. Die Argumente, die begründen sollen, warum er eine pädagogische Profession sei, kommen auf diese Weise aber umso konzentrierter in den Blick. Deutlich wird damit, was in der bisherigen professionalisierungstheoretisch gerahmten Diskussion als etwas „Pädagogisches“ betrachtet wurde. Dies bildet einen Ausgangspunkt für eine Neukonzeption dessen, was eine pädagogische Profession kennzeichnet. Um das dann Entwickelte noch weiter zu spezifizieren, wird diese Neukonzeption in ein Verhältnis zur psychotherapeutischen Tätigkeit gesetzt. Dies ist bedeutsam, weil sich zeigt, dass eine unscharfe Grenze der konzipierten pädagogischen zur psychotherapeutischen Handlungslogik besteht. Der konzeptionelle Vorschlag, der für diese Abgrenzung erfolgt, bedient sich Überlegungen, wie sie in der Abgrenzung der pflegenden von der medizinischen Profession erforderlich wurden.

- 1 Die Grundlage des Textes bildet eine Antrittsvorlesung, gehalten an der Universität Innsbruck (28.6.2022).
- 2 Zu heuristischen Zwecken kann diesen Professionen die Aufgabe der ‚Gesundung‘ und der ‚Befriedung‘ zugewiesen werden. Was kann diesbezüglich für die pädagogische Profession eingesetzt werden? Dies versucht der Beitrag zu klären.

Die konzeptionelle Diskussion, wie sie im Folgenden geführt wird, findet im Rahmen aktueller erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Professionstheorien statt, wie sie etwa von Werner Helsper und Ulrich Oevermann vertreten wird bzw. wurde, und nicht im Rahmen der mit der geführten Diskussion berührten pädagogischen, sozialpädagogischen, sozialarbeiterischen, medizinischen, psychotherapeutischen oder pflegewissenschaftlichen Diskurse. Die Hoffnung, dass der Gewinn der begrifflichen Diskussionen über eine Untersuchung und Systematisierung von Berufspraxen in einem professionstheoretischen Rahmen hinausgeht, mag als anmaßend empfunden werden. Doch sind sozialwissenschaftliche Professionstheorien relevant, gerade auch für die Gestaltung von Curricula. Besteht eine größere Klarheit, was sinnvollerweise als pädagogische Profession gefasst wird, kann dies auf einen Begriff von Pädagogik zurückwirken und eine Klärung der Frage erbringen, was zentrale Gegenstände pädagogischer Erkenntnis sind, an denen es im Studium zu arbeiten gälte. Neben etymologischen oder theoriegeschichtlichen Zugängen ist im Übrigen der Erkenntnisweg über die pädagogische Arbeit und die Frage, was man von hier aus für einen Begriff von Pädagogik gewinnen könnte, einer, den schon einige – wenn auch zumeist nicht in einem professionstheoretischen Rahmen – gegangen sind, so früh schon Aloys Fischer (1921).³ Hermann Gieseckes „Pädagogik als Beruf“ wird von vielen nach wie vor genutzt, um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, wie Studium und Berufspraxis zusammenhängen könnten. Klaudia Schultheis (2011, S. 377) hat dabei schon vor einiger Zeit den Zusammenhang der „Reflexionsdefizite im Hinblick auf professionelle Formen pädagogischen Handelns“ und der „Gesamtsituation“ der Erziehungswissenschaft angesprochen, die davon profitieren könnte, wenn pädagogische Praxen stärker systematisch durchdrungen wären. Was in diesem Zusammenhang geleistet werden müsste, wurde von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992, S. 12) präzisiert: Die Grammatik und Binnenstruktur des pädagogischen Handelns sei zu bestimmen, damit geprüft werden könne, ob die pädagogischen Tätigkeiten eine gemeinsame Logik besitzen.

Inwieweit kann es bei dem Vorhaben der Untersuchung der Frage, ob es eine Einheit im pädagogischen Handeln im Allgemeinen gibt, günstig sein, von den Tätigkeiten auszugehen, die zugleich mit dem Professionsbegriff verbunden werden? Der Professionsbegriff gibt einen Rahmen vor, denn er definiert als solches schon ein spezifisches und in dieser Spezifität beschreibbares, hoch bedeutsames Tätigkeitsfeld. Für dieses Tätigkeitsfeld – dessen Wurzeln in den Handlungen der Priesterin, des Priesters oder der Schamanin, des Schamanen gesehen werden (z.B. Helsper 2021, S. 27) – kann leichter nach der

3 Nun ließe sich einwenden, dass dieses Vorgehen zirkulär sei, bereits ein Begriff von Pädagogik vorliegen müsse, um ein berufliches Handeln als ein pädagogisches deuten zu können. Doch darum geht es hier, nämlich um eine Arbeit am Begriff, der als ein aus empirischen Verhältnissen notwendig hervorgehender vermutet wird und der sich nicht auflösen lässt in Soziologie oder in Psychotherapie.

Differenz und Einheit gefragt werden, also beispielsweise, was ein anwaltschaftliches von einem ärztlichen und ein lehrendes von einem professionalisierten pädagogischen Handeln unterscheidet.

I

Im Alltag bedeutet Professionalisierung für viele in erster Hinsicht die Etablierung einer Bezahlung für eine vorher unbezahlte Tätigkeit. Sind es bereits bestehende Berufe, auf die der Begriff angewendet wird, geht es zumeist darum, dass diese zunehmend entlang formaler Vorgaben gestaltet werden (Evetts 2009). Häufig wird Professionalisierung mit einer Akademisierung verbunden. Eine Ahnung, dass Professionalisierung mehr bedeuten muss, scheint immer noch zu bestehen, denn ansonsten könnte die Attraktivität dieses Begriffs schlecht erklärt werden. Julia Evetts (2009) und Valérie Fournier (1999) haben gezeigt, wie er sowohl für das Anwerben von Mitarbeitenden als auch in der Werbung in Bezug auf Kunden und auch für die Akzeptanz von Top-down-Controlling-Prozessen bei Angestellten genutzt wird. Er scheint etwas „Höheres“ zu versprechen, einen Bezug auf grundlegende Werte, und dies ist in der Etymologie des Wortes Profession tatsächlich auch angelegt. So steckt ein „Bekennen“ in dem Wort, ein „Gelübde“ wird damit indiziert, was katholisch Sozialisierten noch mit dem Wort der „Profess“ vertraut sein wird.

In den Sozialwissenschaften hat der Professionsbegriff eine lange Tradition. Auch wenn sie nicht am Beginn seiner Entwicklung standen, ist es für einen ersten Zugriff auf ihn dienlich, sich die Überlegungen zur Genese der Professionen zu vergegenwärtigen. Professionen seien aus Tätigkeiten entstanden, die es lange vor der Institutionalisierung eines Berufssystems gab und mit dem Übergang von Natur zu Kultur notwendig geworden (Weber 1985 [1922]⁴; Oevermann 1996, S. 93; Helsper 2021), nämlich mit der dann möglichen Erfahrung und Kommunikation von Not. Eingängig ist etwa die Formulierung des Medizinhistorikers Heinrich Schipperges (1985, S. 23): „In [der] anthropologischen Grundfigur von ‚Not und Hilfe‘ sind der ‚Mensch in Not‘, der ‚homo patiens‘, und sein Gegenüber, der ‚Mensch als Helfer‘, der ‚homo compatiens‘, unmittelbar und von Anfang an verknüpft zur Einheit eines solidarischen Wirkungsganzen“. Professionen wurden als die institutionalisierte Form des ‚homo compatiens‘ gedacht. Mit anderen Worten, im Laufe der Beschäftigung mit Professionen entstand die These, dass Professionen solche Handlungen organisieren, die in Krisen helfen, die nicht mehr eigenständig bewältigt werden können.

Der Beginn der disziplinären Etablierung der Professionstheorie lag aber in einer berufssoziologischen Beschäftigung mit bestimmten Korporationen,

4 Zur Professionstheorie bei Max Weber – den Begriff verwendet er so nicht, da dieser erst über die Rezeption der angelsächsischen Soziologie in den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts sich im deutschsprachigen Raum etablierte (Schmeiser 2013, S. 52) – siehe Schmeiser 2013 (dort weitere Literaturhinweise).

die dadurch auffielen, dass sie sowohl durch eigentümliche Aus- und Bildungsprozesse als auch durch besondere interne Kontrollen gekennzeichnet waren. Ungewöhnlich war auch, dass ein Honorar für ihre Dienste entrichtet wurde. Diese Berufe waren, was der Begriff des Honorars schon anzeigt, nicht einfach Bestandteil einer kapitalistischen Produktionsweise bzw. Marktwirtschaft, weshalb Karl Marx sie jenseits des Kapitalismus positionierte (Stock 2003). Die besonderen Merkmale standen im Zentrum der Untersuchungen und es wurden verschiedene Merkmalslisten zusammengetragen, die sich ähnelten: Die Ausübung setze eine wissenschaftliche Ausbildung voraus, in der Ausbildung werde auch eine Ethik vermittelt, die unter anderem die Anwendung der Fähigkeiten unabhängig vom sozialen Status der Anfragenden gewährleisten soll, Interventionen müssten wissenschaftlich rational begründet und nicht nur angewendet, sondern auch entwickelt werden können, die Qualität der Ausübung werde kollegial kontrolliert, es bestehe eine exklusive Berechtigung zur Ausübung, häufig wirtschaftliche Selbstständigkeit und das Einkommen sei häufig überdurchschnittlich (Schmeiser 2006, S. 301; Parsons 1968; Stichweh 1996, S. 51).

Einhergehend mit dem oder im Anschluss an das Zusammentragen dieser Merkmale kam die Frage auf, wie sich diese insgesamt und in der spezifischen Kombination erklären und begründen lassen (Schmeiser 2013, S. 50). Von der ärztlichen Tätigkeit aus betrachtet hat dazu im Anschluss an Talcott Parsons insbesondere Ulrich Oevermann Thesen formuliert. In den Professionen würde etwas bearbeitet, das unausweichlich zum Leben gehört, etwas, das nicht tangential sei, sondern dessen Bearbeitung das Leben selbst ermögliche – also beispielsweise das Einhegen von Konflikten oder das immer wieder Herstellen einer psychosozialen und leiblichen Stabilität. Ein Beistand sei in den bearbeiteten Aspekten des Lebens zumeist gar nicht nötig, doch wenn es zu dem Fall käme, dass sich jemand nicht mehr selber helfen könne, könne dieser Beistand erforderlich werden. Dieser müsse fallspezifisch erfolgen, könne also nicht nur in der Anwendung einer Routine bestehen, sondern erfordere kreative Lösungen, was die Kontrolle durch Laien verunmögliche. Da es sich um Hilfe in der Bearbeitung von etwas handele, das Grundlagen des Lebens betrifft, also beispielsweise die Erhaltung des Lebens im medizinischen Notfall, wäre entsprechende Hilfe daher von unbezahlbarem Wert. Die institutionalisierten Merkmale der Professionen – dass beispielsweise ein Honorar, also eine Ehrengabe entrichtet würde und kein Preis, dass die Korporation die Anwendung der neuesten und methodisch gesicherten Erkenntnisse kontrolliere usw. – resultierten aus der Bedeutung, die mit der Aufgabe verbunden sei.

Nun hat es zum einen in Bezug auf die empirischen Erscheinungsbilder der mit Professionen verbundenen Tätigkeiten wie der ärztlichen, der rechtsanwaltlichen, der wissenschaftlichen und zum anderen in den theoretisch-analytischen Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften auf den Gegenstand in den letzten Jahrzehnten erhebliche Transformationen gegeben. Diese

verlaufen quer zu einer gewissen Blüte, die der Begriff der Profession gerade auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Sozialarbeit erlebte.

Zu den Transformationen im Gegenstandsbereich: Für alle, die sich mit der Geschichte einer beliebigen Profession beschäftigt haben, ist die Annahme von Transformationen nicht unbedingt etwas, das sie nur für die letzten Jahrzehnte gelten lassen würden. Die Bedingungen, die Verfasstheiten sind beständig in Diskussion und im Wandel, z. B. die

Ausbildungs- und Studiengänge. Und doch ergibt sich der Eindruck, dass es in den letzten Jahrzehnten eine gewisse Einheitlichkeit gab in den Entwicklungen, und zwar in Bezug auf die Organisation professionalisierter Tätigkeiten. Zum einen ist der quantitative Ausbau der professionalisierten Berufsfelder von Bedeutung. Das Anwachsen der Zahl der dort Tätigen bringt, verbunden mit dem Aspekt, dass mehr Teilzeit gearbeitet wird, eine veränderte Organisation der Arbeit mit sich. Der Teilzeit entspricht die Orientierung an einer stärkeren Trennung von Beruflichem und Privatem. Kollegialer Austausch wird aber benötigt und zudem sind die Rahmenbedingungen einer Praxis häufig so teuer geworden, dass sie mit Teilzeitarbeit nicht finanziert werden kann – woraus z. B. mehr Gemeinschaftspraxen, die Arbeitsteilung nahelegen, resultieren. Für die Veränderung der Organisation sind auch politische Akteure verantwortlich. Es ist im Rahmen von staatlichen Steuerungsversuchen nachzuweisen, dass man wirtschaftlich effizient handelt. Uwe Schimank (2014, S. 132) beschreibt ein gezieltes Vorgehen gegen die „Privilegien“ der den ‚zu teuren‘ Wohlfahrtsstaat mit tragenden Professionen“. Sie wurden dem Druck von fiktiven Märkten unterworfen. Diese Quasi-Märkte wurden bürokratisch simuliert, da die Professionen real weitgehend aus dem Marktgeschehen herausgenommen sind. Beide Veränderungstendenzen zusammengenommen haben also den Ausbau einer Effizienz vermerkenden, Arbeitsteilung organisierenden Bürokratie zur Folge gehabt. Arbeitsteilung mit ihren organisatorischen Bruchstellen und die geforderte Orientierung der professionalisiert Tätigen an den Kennzahlen



Foto: Sascha Kabel

einer Effizienz konnten den Eindruck entstehen lassen, dass nicht mehr die Verantwortung für die Klientel entscheidend sei, sondern die Kennzahlen und das Abarbeiten eines sich durch scheinbar effiziente Organisation ergebenden Teilbereichs in einem von niemand mehr überblickten Ablaufs.

Parallel zu denjenigen im Gegenstandsbereich verliefen auch Transformationen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven, wie moderne Gesellschaften, gerade auch ihre Institutionen und somit auch ihre Professionen wahrgenommen werden. Institutionen wie Familie, Person, Staat, Universitäten gelten darin nicht mehr als Produkte einer langen Rationalisierungsgeschichte – so etwa bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel und bei Max Weber –, sondern als Ergebnis von sich je verändernden Machtkonstellationen, in denen Gruppen um Vorherrschaft ringen – so beispielsweise bei Michel Foucault. Insbesondere die Professionen wurden schon sehr früh entsprechend betrachtet, nämlich dass es in ihnen nur darum ginge, mittels staatlich garantierter Schließungsprozesse ein Monopol zu besitzen, damit wirtschaftliche Interessen durchzusetzen und die Erzählungen über eine besondere Logik der eigenen Praxis, die solche Schließungsprozesse notwendig machen würde, nur als Mittel der Durchsetzung eigener Interessen zu nutzen (Johnson 1972).

Die von den seit den Neunzigerjahren von Machttheorien stark geprägten sozialwissenschaftlichen Diskursen an Universitäten ausgehende und mittlerweile auch in Medien und Alltagsdiskussionen bestehende Konzentration auf Macht- und Verteilungsfragen bringt eine Perspektive mit sich, in der der Einzelne erst einmal als Mitglied von privilegierten oder nicht privilegierten Gruppen wahrgenommen wird. Letzteren hilft man eher über Programme, so die Vorstellung, und zwar gern schon präventiv. Die Notwendigkeit von einzelfall-spezifischer Krisenbearbeitung dagegen, die auf der Grundlage einer Biographie und einzigartigen Konstitution wie Konstellation entwickelt wird, gerät aus dem Aufmerksamkeitshorizont der sozial- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen und auch der berufspraktischen bzw. Alltagsdiskurse. Mit anderen Worten, es ist mehr von benachteiligten Gruppen und deren – pleonastisch formuliert – unveränderlichen Identitäten als von Individuen, deren Subjektivitäten, konkreten Lagen und konkreten Krisen die Rede.

Die erwähnten Entwicklungen in der Realität der Professionen sowie die benannten Aufmerksamkeitsverschiebungen haben die Wahrnehmung der Professionen mit geformt. Es erklärt sich so eine gewisse Indifferenz dem Gegenstand gegenüber und auch gegenüber dem Begriff. In die entstandene Lücke drängten die mit dem Professionsbegriff nur mehr oder weniger lose zusammenhängenden, aus der Psychologie stammenden kompetenztheoretischen Modellierungen, die mit ihren Listen bezüglich der Berufsausübung notwendiger Kompetenzen zwar Spott, aber auch viel Anklang fanden, und zwar insbesondere bei staatlich-bürokratischen Stellen, für die sie ursprünglich, um ein Kontrollinstrument für Ausbildungsprozesse zu besitzen, entwickelt wurden.

Doch bei aller sich veralltäglichen und kaum noch bewussten Unterstellung, dass Professionen mittlerweile einfach hocharbeitsteilige, auf Kapitalertrag und bzw. oder auf Kompetenzen als spezifische Produkte orientierte Berufe wie andere auch seien, argumentiert Gina Atzeni (2018, S. 245) in ihrer Untersuchung der ärztlichen Sozialfigur plastisch, dass unter diesen Schichten immer noch anderes bedeutsam sein müsse, sonst

„könnte man m. E. nicht erklären, wieso Patienten, beispielsweise im Falle von Operationen, freiwillig auf ihr Grundrecht auf körperliche Integrität verzichten, sich von oftmals gänzlich fremden Personen unter Drogen setzen und bewusstlos machen lassen [sic] und zwar in dem Wissen, dass daraufhin andere, ebenfalls Fremde, mit scharfen Skalpellen und anderem medizinischen Gerät zum Teil drastische Interventionen am bewusstlosen Körper vornehmen.“

II

In der Untersuchung des Begriffs der pädagogischen Profession soll nun der Beruf reflektiert werden, den viele mit einer pädagogischen Profession im Zusammenhang bzw. sogar als *die* pädagogische Profession sehen. Wenn es sich beim Beruf der in der Schule Lehrenden tatsächlich um den Prototyp einer pädagogischen Profession handeln würde, müsste nun einfach diese Tätigkeit genau analysiert werden, um herauszufinden, was professionalisiertes pädagogisches Handeln ausmacht. Der Paradefall für ein solches Vorgehen ist die von Hermann Giesecke erstmals 1987 vorgelegte und bis 2013 in der zwölften Auflage erschienene Publikation „Pädagogik als Beruf“. Demgegenüber wird hier argumentiert werden, dass das Lehren in der Schule keine pädagogische Profession ist, aber pädagogische Bestandteile aufweist, deren isolierte Untersuchung hilfreich sein wird.

Was wissen wir zur Tätigkeit des schulischen Lehrens? Seit der Jahrtausendwende sind bedeutende theoretische Fortschritte in der Analyse dieser Tätigkeit erzielt worden. In verschiedenen Forschungssträngen wurde verstärkt die Relevanz der Beziehung der Lehrenden zum Unterrichts- als einem Erkenntnisgegenstand deutlich. Dabei war erstens die konstruktivistische Didaktik bedeutsam, wie sie im deutschsprachigen Raum etwa von Kurt Reusser formuliert wurde und welche für eine empirisch forschende naturwissenschaftliche Fachdidaktik zum Beispiel von Kornelia Möller fruchtbar gemacht wurde. Die Neujustierung des Konzeptes des schulischen Lehrens im Rahmen des Konstruktivismus ergab sich durch die Überlegung, dass Lernen bei den Beschulten vor allem in einem Aufbau von Konzepten besteht, also Konstruktionen und Rekonstruktionen von Erkenntnisgegenständen. Wenn dies aber so sei, dann seien diese Prozesse des Konstruierens und des Rekonstruierens, so die naheliegende Idee, durch die Lehrpersonen günstig auf den Weg zu bringen und voranzutreiben. Lehre beinhalte dann vor allem eine Gesprächsbeteiligung und -führung, welche die Teilnehmenden „in Lehr-Lern-Dialogen *haftbar* bzw.

verantwortlich gegenüber Standards des Wissens [...], des präzisen Denkens und Schliessens [...] und des aktiven Zuhörens und gemeinsamen Ko-Konstruierens [...] machte“ (Resnick/Michaels/O’Connor 2010 zitiert nach und übersetzt durch Reusser 2014, S. 336; kursiv im Original).

Welche Bedeutung für die Fähigkeit, die Beziehungen von Beschulten und dem Erkenntnisgegenstand zu moderieren, das Fachwissen der Lehrenden hat, wurde – dies ein weiterer bedeutender Argumentationsstrang – in der CoActiv-Studie der Gruppe um Jürgen Baumert deutlich (z. B. Krauss et al. 2008). Methodisch anders verfahren empirische Untersuchungen kamen aber genau zu demselben Ergebnis, also z. B. Untersuchungen, wie sie im Anschluss an das bildungstheoretische Modell von Andreas Gruschka vorgenommen wurden (z. B. Pollmanns 2014). Und schließlich gab es auch die empirischen Untersuchungen von Andreas Wernet und seiner Forschungsgruppe, die insbesondere Interaktionsanordnungen in Schulen und die damit einhergehende Funktion der Orientierung auf den Unterrichtsgegenstand fokussierten. Sowohl rekonstruktiv-interaktionstheoretische als auch bildungstheoretisch angeleitete empirische Untersuchungen anhand von Transkripten von Unterricht sowie die empirischen Studien mittels komplexer quantitativer Analysen des Zusammenhang von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten im Lehrhandeln unter Berücksichtigung von Schülerleistungen liegen vor, sodass das, was als „Didaktisches Dreieck“ tradierter Bestandteil der Allgemeinen Didaktik ist, mehrperspektivisch durchleuchtet wurde.

Die Argumentationsfigur, die sich als Ergebnis dieser Studien immer wieder findet, hat Wynne Harlen (1997, S. 335) so formuliert:

„The findings of this and of other research (...) leave little room for doubt that increasing teachers’ own understanding is a key factor in improving the quality of teaching and learning in science. At the same time it must be borne in mind that the reason why understanding is needed is not so that teachers can convey factual information didactically to pupils. Rather it is so that they can ask questions that lead children to reveal and reflect on their ideas, so that they can avoid ‘blind alleys’, so that they can provide relevant sources of information and other resources, so that they can identify process and the next steps that will take it further. These things cannot be done if teachers don’t understand the ideas they are aiming for.“

Diese Äußerungen sind vor dem Hintergrund der empirischen Analysen nun nicht mehr nur als Überzeugung zu verstehen, es sind keine schönen Gedanken, sondern sie verweisen auf ein überprüftes und weiter ausdifferenziertes Konzept (weitere Literaturhinweise in Scheid 2019, zur Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung s. Scheid/Wenzl 2020). Die Fähigkeit, mit den Beschulten ein anregendes und diese in ihrer eigenen Konzeptentwicklung provozierendes und deren Ideen verstehend-aufnehmendes Gespräch zu führen, mag vielleicht nicht alles sein. Aber ohne die Verankerung der Schule in dieser Art der gemeinsamen, interessierten und darum disziplinierten Gegenstandserkun-

dung ist alles andere nichts. Besteht also hierin der Sinn der Schule, muss es darum gehen, dass schulisch Lehrende ein geordnetes Gespräch zu Phänomenen in Gang setzen und aufrechterhalten und sich bewährende Konzepte anbieten können. Die Handlungen wären also in Bezug auf die Frage strukturiert, was mit guten Gründen als eine gültige Aussage angenommen werden kann. Alle möglichen „Warum“-Fragen sind in diesem Zusammenhang zu besprechen. Für die Profession der Lehre kann darum die Bearbeitung der Krise als Handlungsproblem identifiziert werden, die auch im wissenschaftlichen Handeln Bezugspunkt ist, nämlich eine Erkenntniskrise und die damit einhergehende Frage, was gültig ist. Diese Frage muss also die Interaktionsstruktur im Klassenzimmer dominieren, wenn Schule funktionieren soll: Was gilt und warum gilt es? Fragen zum Erkenntnisgegenstand können evoziert, ihnen kann nachgegangen, sie können bearbeitet werden, was der geschützte Raum der Schule ermöglicht (zum etymologischen Zusammenhang der Worte *Schule* und *Muße* s. Loer 2015, S. 72; dort auch ein Ablaufschema bezüglich Lehren).

In den bisher vorliegenden professionalisierungstheoretisch fundierten Diskussionen zur Frage von schulischer Lehre und pädagogischer Professionalität, so auch in Helsepers (2021) jüngst erschienenem Vorschlag einer Bestimmung von pädagogischer Professionalität, sind andere Bestandteile des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern zentral. Deren Fokussierung sollen die Einordnung als eine pädagogische Profession legitimieren. Als *pädagogische* Profession wird der Beruf des Lehrers, der Lehrerin nicht im Formenkreis der Bearbeitung von Geltungsfragen positioniert, sondern in jenem der Bearbeitung von Krisen der leiblichen und psychosozialen Integrität. Die Gründe für diese Einordnung des Handelns in Bezug auf dieselben Krisen, die auch im ärztlichen Handeln bearbeitet werden, sind mit einer Annahme in Bezug auf den Entwicklungsstand der Beschulten verbunden. Ulrich Oevermann geht davon aus, dass Bildung zumindest vor dem Abschluss der Pubertät im Rahmen einer besonderen Bindung sich vollziehe, und zwar so lange, bis die Beschulten in der Lage seien, „die Rolle des Schülers gegenüber der Rolle des Lehrers“ (Oevermann 1996, S. 147) stabil zu übernehmen. Die Schule diene in diesem Zusammenhang dem Aufbau von Strukturen, die erst eine Orientierung in funktional differenzierten Gesellschaften ermöglichen. Das entspricht weitgehend dem, was bereits Émile Durkheim, Robert Dreeben, Talcott Parsons und auch Helmut Fend in Bezug auf die schulische Sozialisation thematisiert haben. Schulisches Lehren, gerade auf den unteren Schulstufen, setze zugleich den Aufbau einer notwendigen Handlungsfähigkeit in Gang, die mit all dem zu tun hat, was moderne Gesellschaften kennzeichnet: Kollegialität jenseits von persönlichen Beziehungen, Orientierungen jenseits familialer Wert- und Zielvorstellungen, die Fähigkeit, sich politisch zu äußern, und vieles mehr (dazu sehr dicht auch Wernet 2003). Einen entscheidenden sozialisatorischen Effekt hat dabei die Teilnahme am Unterrichtsgespräch (Wenzl 2014). Ein weiterer bedeutsamer Faktor besteht in der Positionierung in der unabhängig von und

gegenüber der Person des Lehrenden agierenden schulischen Peergroup (Oevermann 1996, S. 145f.).

Zuständig ist die lehrende Person zum einen dafür, das Unterrichtsgespräch zu führen, zu bereichern und als geordneten Rahmen immer wieder zu restituieren, gerade weil die Beschulten selbst noch kaum dazu in der Lage sind. Zum anderen muss sie die Adressierung der eigenen Person durch die Beschulten in einem die Position gewissermaßen übersteigenden Sinn aushalten und darf dies nicht ausnutzen. In diesen Aspekten wäre das Pädagogische etwas Geduldiges gegenüber Duldbarem, in dem akzeptiert wird, dass die Schülerinnen und Schüler sich sukzessive erst mit ihrer Position bekannt machen müssen und sie dann erst aus- und erfüllen können. Diese Handlungsweisen hat Wernet (2003) nicht mit pädagogischer Professionalität in Zusammenhang gebracht, sondern von einer „Pädagogischen Permissivität“ gesprochen.

Doch existiert im Rahmen des Unterrichtsgesprächs in der vorliegend vertretenen theoretischen Perspektive noch ein dritter Aspekt des Eingehens auf Schülerinnen und Schüler. Denn die Frage nach dem „Warum?“ ist in den Schulen insbesondere eine, die aus Anlass konkreter Personen aufgeworfen wird und nicht – wie in der Wissenschaft –, weil die Gesellschaft als abstraktes Ganzes Aufklärung und Erkenntnisuche alimentiert (Oevermann 1996, S. 105). Schülerinnen und Schüler würden über die Beantwortung dieser Frage immer wieder mitgenommen, dabei immer wieder neu, anschließend an die konkreten Fragen, Zugänge suchend. Denn die Fähigkeit, die Welt historisch oder mathematisch zu denken, ist genauso Teil dessen, autonom, also psychosozial integer leben zu können, wie es das strategische und moralisch autonome Handeln ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen darum Wege suchen, wie sie den Beschulten etwas eröffnen können. Eine unmittelbare Delegation von beobachteten Hemmungen in sonderpädagogische Maßnahmen erscheint nicht sinnvoll, weil die bestehenden basalen Konzepte der Schülerinnen und Schüler kaum danach unterschieden werden können, inwiefern sie zwar sicher nicht in einer zufälligen, aber dennoch in einer gut auflösbaren Weise nicht den weiterführenden Konzepten entsprechen bzw. ab wann verhärtete Einschränkungen vorliegen. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass es Hemmnisse gibt, die unbedingt und sogar möglichst rasch in sonderpädagogische Maßnahmen führen sollten, müssten Lehrpersonen erst einmal die Chance bekommen, durch eine einfache Argumentation einzuwirken, um dann Fälle identifizieren zu können, in denen dies nicht erfolgreich ist. In den meisten Fällen von nicht weiterführenden Konzepten, sogenannten *misconceptions*, kann nämlich zuerst nicht klar sein, was sie mit bedingt, da im frühen Entwicklungsstadium dies konstitutiv noch unkonturiert und in Transformation ist. Ob etwas spezielle Maßnahmen erfordert, muss sich also überhaupt erst zeigen können.

In Bezug auf das Lehren in der Schule kann also von folgenden drei pädagogischen Aspekten gesprochen werden: dass diese Tätigkeit nämlich *erstens* bedeutet, die Bindungen der Schülerinnen und Schüler an die eigene Person

zu akzeptieren, diese nicht auszunutzen, sondern im Gegenteil in den Dienst der Hinführung zu einem Erkenntnisgegenstand zu stellen (Scheid 2019). Die geduldige Restituierung des Gesprächsrahmens gehört *zweitens* zu den pädagogischen Anteilen in dieser Tätigkeit (Wenzl 2014).⁵ Eingerahmt bleiben diese Momente durch den Anlass des Geschehens, nämlich subjektiv vermittelte Geltungsfragen zu behandeln („Warum ...?“).⁶ Bei Lehrerinnen und Lehrern wie auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geht es immer darum, dass etwas erklärt wird, sich darin verständlich gemacht wird – entweder einer *scientific community* oder auch konkreten Kolleginnen und Kollegen bzw. Schülerinnen und Schülern gegenüber. Dies wird als der Grund betrachtet, warum die berufliche Tätigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers im Formenkreis wissenschaftlichen Handelns gesehen wird und auch deshalb professionalisiertes Handeln ist, weil an mögliche oder tatsächlich bestehende Fragen und Einwände anzuschließen ist und alle Wissens- und Erfahrungsressourcen fall-spezifisch genutzt werden. An den Universitäten kann wohl recht problemlos Personen, die man – sofern sie Erklärungen auch nach mehreren Versuchen nicht verstehen – für begriffsstutzig oder ideologisch bzw. neurotisch verblendet hält, aus dem Weg gegangen werden. Und auch Studentinnen und Studenten gegenüber besteht keine herausgehobene Verantwortung, sie auf den eigenen Stand zu bringen, sofern sichergestellt ist, dass die Argumentation im Allgemeinen nachvollziehbar ist (via Peer-Review). Doch da die subjektiv vermittelten Geltungsfragen der Anlass des Besuchs der Institution Schule sind, besteht in deren Bearbeitung das oberste Ziel. Hierin besteht nun *drittens* ein bedeutender *pädagogischer Bestandteil*, denn es muss ein Anliegen der schulisch Lehrenden sein, an konkrete Gegenüber anzuschließen, sie mitzunehmen, denn Schulen bestehen nicht primär deshalb, weil die Gesellschaft eine Erkenntnisförderung anstrebt, sondern damit einzelnen Subjekten diese möglich sein soll.⁷

- 5 Und dies ist wahrscheinlich dasjenige, wovor manche zurückschrecken, wenn sie an die Möglichkeit denken, selbst Lehrer oder Lehrerin zu werden.
- 6 Nun kann an Andreas Gruschkas Systematik – Unterrichten als Konstellation von Erziehen, Bilden und Didaktik – gedacht werden, womit sicher die Intentionen der Lehrenden und der Eltern erfasst werden. In der hier vorgeschlagenen Systematik wird jedoch behauptet, dass die schulische Bildung die Erziehung und Didaktik impliziert und sie dabei nicht nur „Prius“ ist.
- 7 Partikulare und allgemeine Interessen spielen hier möglicherweise ineinander. Das Beispiel der Musikschulen oder der Sportvereine kann dies verdeutlichen: Viele Eltern wollen, dass ihre Kinder Ähnliches besuchen, ohne dass die Eltern selbst musische oder sportliche Interessen aufweisen. Es ist wohl häufig der Gedanke einer durch Noten und staatliche Reglementierung unbelasteten Erfahrung von Disziplin und von Gemeinschaftserleben – also erzieherische Aspekte – die Eltern hierzu motivieren. Diese Unternehmungen würden aber ihren Sinn verlieren, wenn auch die Musiklehrenden und häufig ehrenamtlich sportlich Trainierenden ihre Angebote nur aus diesen Gründen vornehmen würden, die viele Eltern der Vermutung nach motivieren. Den Lehrenden und Trainierenden wird es zumeist um die Sicherung der Traditionen und die Bereitstellung der nächsten Generation von Musizierenden und Sporttreibenden gehen. Die Sicherung der nächsten Generation wird im hippokratischen Eid interessanterweise an erster Stelle genannt. Mit anderen Worten: Möglicherweise ist

Der verwendete Begriff des Pädagogischen soll von diesen Vorüberlegungen ausgehend näher bestimmt werden.

III

In der referierten professionalisierungstheoretischen Diskussion wurde die Tätigkeit des Lehrens in der Schule ursprünglich dem Bearbeitungsfokus der Krise einer Person, und zwar einer Krise ihrer leiblichen und psychosozialen Integrität zugeordnet. Demgegenüber wurde im hier unterbreiteten Vorschlag als der primäre Bezug eine Geltungskrise von Wissen benannt. Das Argument, dass mit dem Schulbesuch Erfahrungen möglich werden, die notwendig für die psychosoziale Integrität sind, bleibt davon unberührt. Zweifellos ist die Kenntnis schulpädagogischer Zusammenhänge für Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam und Interventionen in Bezug auf das soziale Geschehen in der Schule sind wohl gelegentlich unvermeidbar. Doch wurde behauptet, dass diese Aufgabe nur erfüllt werden kann, wenn an dem Primat der Gegenstandserschließung als dem eigentlichen Sinn der Schule festgehalten wird. Aber auch in Bezug auf dieses Primat können sich bei Schülerinnen und Schülern Krisen zeigen, nämlich wenn etwas nachhaltig den Aufbau von Gegenstandskonzeptionen hemmt. Ein Beispiel dafür wäre das, was in einem Interview mit einem Lehrer von diesem als „Matheleiche“ bezeichnet wurde.⁸ Er meinte damit Schülerinnen und Schüler, denen es verwehrt blieb, zu erleben, wie ihre mathematische Bildung anwächst, weil sie an einem bestimmten Punkt ausgestiegen sind und nie wieder mitgenommen wurden.

das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern stärker in der Nähe zu dem Aspekt zu sehen, dass Nachwuchs garantiert ist und die lehrende Person wäre, was die Einheit eines partikularen mit einem allgemeinen Mandat angeht, in einer ähnlichen Logik positioniert, wie es bei einem Rechtsanwalt ist: Auch diese werden von Mandanten beauftragt und sind doch zugleich ein Organ der Rechtspflege (Wernet 1997). – Über weite Strecken wird damit parallel zu Pollmanns (2019) argumentiert, die am Ende ihrer Überlegungen dennoch zu der Schlussfolgerung kommt, bei Lehrerinnen und Lehrern nicht von einer wissenschaftlichen Profession auszugehen, da die (Erkenntnis-)Krisen in der Schule nicht durch eigene Muße, sondern durch die Krisen der Schülerinnen und Schüler ausgelöst würden. Oben ist angedeutet, was demgegenüber als Homologie im wissenschaftlichen Handeln und dem der Lehrerin, des Lehrers gesehen wird, nämlich die Diskussion von Geltungsbegründungen. Die Notwendigkeit der Diskussion resultiert aber nicht *nur* aus Muße, sondern kann auch systematische Gründe haben, wie umgekehrt sehr wohl auch in der Schule die Muße aller Beteiligten zu Diskussionen führen kann. Mit diesem Argument kommt das Modell der zweiphasigen Professionalisierung auch im wissenschaftlichen Handeln in den Blick, wie es Andreas Franzmann vertritt. Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerinnen werfen in diesem Modell gerade nicht „willkürlich“ (Pollmanns 2019, S. 52) Geltungskrisen auf.

8 Ich danke Hannes Ummel für dieses Beispiel.



Foto: Sieglinde Jorntz

Werden die Berücksichtigung von und das Eingehen auf Hemmungen in der intellektuellen Entwicklung, das Nichtausnutzen der Bindung und die geduldige Restituierung der Gesprächsstruktur als in schulisches Lehren eingelagerte begleitende pädagogische Aspekte bezeichnet, kann zu präzisieren versucht werden, was das Pädagogische meinen kann. Denn bei allen drei Aspekten geht es um Entwicklungsstände, an denen gearbeitet wird, deren Noch-Nicht-Erreichung kompensiert wird oder die möglichst rasch aufzuheben getrachtet werden, damit eine Einfädung in das allgemeine Klassengeschehen möglich bleibt. Die überschüssigen Bindungen und das Nicht-Einhalten-Können der Unterrichtsregeln wären permissiv zu ertragen bzw. das Einhalten der Regeln wäre immer wieder geduldig einzufordern. In Bezug auf die Gefahr des Entschwindens einer Schülerin oder eines Schülers aus dem Unterrichtsgeschehen muss ggf. interveniert und müssen Angebote gemacht werden, ohne dass es das Ausmaß einer sonderpädagogischen Förderung annehmen kann.⁹

- 9 Die Psychodynamik, die hinter einer Blockade einer Schülerin bzw. eines Schülers stehen könnte (vgl. zu solchen intellektuellen Blockaden und ihren individuellen Motivierungen Devereux 1973), wenn es keine neurophysiologischen Gründe gibt, kann aber kein Bezugspunkt des Lehrhandelns sein. Zugleich muss aber davon ausgegangen werden, dass die subjektive Perspektive der Beschulthen dennoch zu berücksichtigen ist, also die Frage der Lehrperson danach, was bislang verstanden wurde, eine relevante ist (vergleichbar mit der ärztlichen Frage dazu, was der Patient bisher unternommen hat).

Das, was in diesen pädagogischen Aspekten als Gemeinsamkeit wahrzunehmen ist, kann damit beschrieben werden, dass man in ihnen mit Hemmungen und Retardierungen in einem Entwicklungsprozess befasst ist. Nun wollen alle erwachsenen Mitglieder einer Gemeinschaft ihrem Nachwuchs in seiner Entwicklung helfen und diese befördern. Aber *professionalisiertes* pädagogisches Handeln wäre dann das *berufliche, fallspezifisch intervenierende und wissenschaftlich legitimierbare Handeln in Bezug auf Entwicklungsförderung*.

Bevor die Frage bearbeitet wird, welche Entwicklungen genau gemeint sein könnten, was konkret Anlass eines professionalisierten pädagogischen Handelns wäre, soll noch eine weitere Spezifizierung diskutiert werden. Diese Spezifizierung ist bedeutsam, um psychotherapeutisches von pädagogischem Handeln konzeptionell zu trennen.

Dass pädagogisches Handeln in professionalisierungstheoretischen Debatten der Bearbeitung der Krise der leiblichen und psychosozialen Integrität zugeordnet wurde – wenn auch anhand eines zwiespältigen Anlasses, nämlich der Untersuchung des schulischen Lehrhandelns –, ist nachvollziehbar: In der Tat sind die Entwicklungen, die sich im Rahmen der schulischen Sozialisation ergeben, so bedeutsam, dass ein Mangel Auswirkungen auf die Lebenschancen, auf das Lebensglück bedeuten kann oder gar die Integrität der Person beeinträchtigt. Offenkundig besteht aber eine Differenz von pädagogischem und ärztlichem bzw. psychotherapeutischem Handeln, welches gleichfalls in der Bearbeitung dieses Fokus der persönlichen Integrität angesiedelt ist. Diese Differenz besteht nicht nur in der Frage, *was* genau bearbeitet wird in diesem großen Feld der leiblichen und psychosozialen Integrität, sondern betrifft auch die Struktur der Krise selbst. Die Ärztin bzw. der Arzt wird zwar von manchen auch präventiv aufgesucht. Aber wenn die Sorge besteht, dass der Alltag im Hier und Jetzt nicht mehr erfüllt werden kann, zu große Schmerzen, zu große Ängste oder Symptome bestehen, die auf einen Kollaps hinweisen oder dieser schon eingetreten ist, dann wird ärztliche Hilfe zwingend. Untersuchung und Intervention sollen dann das Schlimmste vermeiden. Offenkundig ist alles, was in der Betrachtung des pädagogisch Relevanten in der Schule thematisiert wurde, nicht mit akut bedrohter Integrität eines Subjektes verbunden. Die „Matheleiche“ ist nicht tatsächlich eine und jemand, der keine Schule besucht hat, dürfte in aller Regel in einer postindustriellen Gesellschaft und deren Gemeinschaften zwar schwer eingeschränkt sein, ist aber nicht akut in seinem Leben bedroht. Ein Vergleich mit einer weiteren Profession soll in der Bestimmung dieser anderen Logik einer Krise helfen. Der leiblichen und psychosozialen Integrität widmet sich auch die Profession der Pflege. Eine relevante Differenz zur ärztlichen Profession besteht in einer anderen Form der Notwendigkeit der Intervention. Die Pflege kann für den Aufbau genau jener Alltagskompetenz als zuständig betrachtet werden, der zumeist nach schweren Krisen oder im Zusammenhang mit bereits bestehenden Einschränkungen nötig wird. Die Pflege kann also nicht auf Tätigkeiten wie Füttern, Putzen, Sauberma-

chen reduziert werden, die im Rahmen von Hilfstätigkeiten, also als einfache Dienstleistung erfolgen können. In der professionalisierten Pflege wird aber zugleich die Fähigkeit zur Selbstpflege, wie dies Johann Behrens (z. B. 2019) nennt, wiederaufgebaut. Das Beispiel einer Darmkrebsbehandlung, in der nach erfolgreicher Darmoperation ein Stoma gelegt wurde, soll dies anschaulich werden lassen. Diagnose, chirurgische Entfernung des Krebsgewebes und Anlage eines Stomas sind zweifellos ärztliche Handlungen, die dazu dienen, den drohenden Tod durch das entfesselte Gewebe abzuwenden. Doch nach einer Operation, die allein aufgrund der Narkose und des massiven körperlichen Eingriffs in sich traumatisierend ist, gilt es, die Patientinnen und Patienten mit der neuen Realität und dem anderen Leben, das dies bedeutet, vertraut zu machen. Darin gehen große psychische Anpassungsleistungen ein, z. B. dass die betroffene Person sich als massiv verletztlich erlebt hat, aber auch ein Vertrautwerden mit neuen Handlungsroutinen. Die Pflege ist von außerordentlich großer Bedeutung, indem sie den Patientinnen und Patienten versucht, das Leben, beispielsweise mit Stoma, sukzessive positiv in dem Sinne zu vermitteln, dass und wie jemand möglichst selbstbestimmt damit leben kann (Weiteres in Scheid/Ummel 2019).

Inwieweit hilft nun dieser Vergleich von ärztlichem und pflegendem Handeln das pädagogische noch weiter zu spezifizieren? Wie in der Pflege liegt beim pädagogischen Handeln vielleicht ein Handeln vor, das gerade nicht bei einer Krise einsetzt, in der ein Zusammenbruch droht. Das Beispiel der Stoma-Patientin bzw. -Patienten sollte verdeutlichen, dass sie bzw. er nicht unmittelbar sterben würde, wenn das Stoma nicht akzeptiert würde bzw. wenn damit nicht autonom umzugehen gelernt würde. Eher könnte gesagt werden: Dies würde einen Verzicht auf eine Wiederherstellung von Autonomie bzw. ihrer Herstellung unter neuen Bedingungen bedeuten. Zu vermuten ist, dass die meisten Patientinnen und Patienten, wenn sie keine gute Pflege und Rehabilitation erhalten, sukzessive verkümmern. Die Abgrenzung einer ärztlichen und psychotherapeutischen von einer pflegerischen und einer pädagogischen Handlung könnte vielleicht durch die Stichworte Zusammenbruch versus Retardierung beschrieben werden, worin die Differenz der Krisen aufgehen könnte, die je von ärztlich Tätigen bzw. von pflegenden oder pädagogisch Tätigen bearbeitet werden.

Die Krise, die im professionalisierten pädagogischen Handeln bearbeitet würde, wäre nicht so, dass das in Entwicklung befindliche Subjekt Angst vor dem Zusammenbruch seiner alltäglichen Existenz hat. Dies würde eher in eine psychotherapeutische Praxis führen. Pädagogische Professionalität würde dann einsetzen, wenn den sie Nachfragenden zu einer Entwicklung verholfen werden soll, die sich schon krisenhaft als eine stagnierende oder als in Regression befindliche bemerkbar gemacht hat, ohne dass daraus der Zusammenbruch des Individuums resultieren müsste. Entsprechend der Logik der Pflege ginge es um die Überwindung eines Stockens bzw. einen Wiederaufbau nach

Erfahrungen, die so sehr beschäftigten, dass für Entwicklung kein Raum war oder gar erreichte Entwicklung wieder einbrach. Eine pädagogische Bearbeitung würde also immer dann einsetzen, wenn sich krisenhaft eine Hemmung in der Weiterentwicklung bzw. in der lebenslangen Sozialisation bemerkbar gemacht hat. Zu fragen bleibt, was konkrete Problemstellungen und konkrete Ziele sein könnten, die im Arbeitsbündnis von Klientel und professionalisiert Tätigen thematisch werden könnten. Nach wie vor dürfte hier Erik Erikson mit seinem Modell des mit einem Lebenszyklus einhergehenden Ablaufs von Krisen, denen sich gestellt werden muss und die es durchzuarbeiten gilt, einen Ausgangspunkt für weitere Systematisierungen bieten. So ist leicht vorstellbar, dass pädagogisches Handeln keineswegs nur etwa die Phase des Jugendalters in der Ablösung von Familie und der Entwicklung der Fähigkeit zu selbst zu verantwortenden Entscheidungen betreffen kann, sondern auch für die Phase des mittleren Lebensalters sind Entwicklungskrisen denkbar, wenn es etwa um den sukzessiven Abschied von biografischer Offenheit und das Sich-Schließen der eigenen Zukunft geht. Und gerade auch am Lebensende könnte professionalisiertes pädagogisches Handeln einen Platz haben, wenn es zu krisenhaften Retardierungen gekommen ist, zum Beispiel in der Akzeptanz der eigenen Endlichkeit und dem in der Lebensführung Bedeutung geben zu können, wobei anzunehmen ist, dass die entsprechende Fähigkeit über die Kenntnis der eigenen Endlichkeit weit hinausgeht.¹⁰

Wie bereits Andrew Abbott vermerkte, Rudolf Stichweh betonte, Kai-Olaf Maiwald empirisch durchleuchtete und Jörg R. Bergmann wissenssoziologisch beschrieb, müssen Professionen ein klares Bezugsproblem vergegenwärtigen, um das herum Wissensbestände organisiert werden und das einen Fallbegriff und eine sich auf einer gemeinsamen Plattform bewegende Kollegialität und Diskussion erst ermöglicht. Zu unklar sind aber noch die Vorstellungen und Konzeptionen bezüglich der zentralen Aufgabe für eine pädagogischen Profes-

10 Der entwickelte Vorschlag mag erst einmal ähnlich erscheinen wie der von Werner Helsper (2021, S. 177ff.) vorgelegte. Auch Helsper greift auf Erikson zurück und bezieht sich in seinen Überlegungen, was die „Einheit des Pädagogischen in seiner Differenz“ (ebd., S. 188) im professionalisierten pädagogischen Handeln bedeuten könnte, auf den Begriff des Lebenslaufes. Der Lebenslauf hat in Hespers Argumentation eine andere Funktion, dient nicht wie im vorliegenden Vorschlag der Prognose von lebenslaufspezifischen Entwicklungskrisen, sondern ist, wie Helsper (ebd., S. 183) im Anschluss an Luhmann diskutiert, „das Medium des Pädagogischen“: „Wenn weder erziehen, noch unterrichten oder bilden für die Einheit des pädagogischen Handelns stehen [...], dann lassen sich andere, insbesondere systemtheoretische Versuche sichten.“ Für das Pädagogische sieht er als kennzeichnend, dass „Wissen vermittelt wird, das für die Fortsetzung des Lebenslaufs und die Eröffnung von Lebenslaufoptionen bedeutsam und wesentlich ist“ (ebd., S. 188). Aus der vorliegend vertretenen Perspektive ging es um ein Herausführen aus bzw. Überwinden von Blockaden, und zwar im Rahmen von Erfahrungen. Die Krisen, die Anlass professionalisierten pädagogischen Handelns sind, werden anders konzipiert, nämlich im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Herleitung einer Einheit des professionalisierten pädagogischen Handelns, die hier eine krisentheoretische ist und bei Helsper eine systemtheoretische.

sion. Die vorgeschlagene „Formel“ muss überprüft und differenziert werden. Die Frage muss lauten, ob die formulierte Krise sich empirisch tatsächlich so auffinden lässt. Die Beantwortung ist nicht trivial, denn wie bereits angedeutet, kann man die These vertreten, dass Fälle von psychosozialer Retardierung vornehmlich in Psychotherapien bearbeitet werden. Und tatsächlich bestehen hier sowohl auf der Seite der Klienten als auch auf der Seite der die Krisen bearbeitenden professionalisiert pädagogisch Tätigen häufig unscharfe Positionierungen, m. a. W.: Viele pädagogisch Tätige machen psychotherapeutische Ausbildungen und viele, die ursprünglich mit einer pädagogischen Maßnahme begannen, wechseln in eine psychotherapeutische. Die Grenzen sind fließend. Dass es also eine pädagogische Krisenkonstellation gibt, die auch pädagogisch bearbeitet wird, muss sich als Annahme bewähren.

Kandidaten für die empirische Überprüfung des formulierten Vorschlags sind viele jugendpädagogische Tätigkeiten, auch familienhelfende oder auch geragogische. Zu überprüfen wäre, ob am Ausgangspunkt von Handlungen, die als Kandidaten professionalisierter pädagogischer Tätigkeiten vermutet werden können, eine Krise, und zwar die einer Entwicklung, die in der Beziehung von pädagogisch professionalisiertem Tätigem und Klientel verantwortlich bearbeitet werden könnte, zumindest gelegentlich tatsächlich festgestellt werden kann. Lassen also die dort empirisch vorfindbaren Konstellationen die Ausgangsbedingung eines subjektiven Leidens an einer psychosozialen Retardierung erkennen?

Literatur

- Atzeni, Gina (2018): Die Sozialfigur Arzt. In: Klinke, Sebastian / Kadmon, Martina (Hrsg.): Ärztliche Tätigkeit im 21. Jahrhundert-Profession oder Dienstleistung. Berlin, S. 233-247.
- Behrens, Johann (2019): Theorie der Pflege und der Therapie: Grundlagen für Pflege- und Therapieberufe. Bern.
- Devereux, Goerge (1973): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München.
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (1992): Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Wiesbaden, S. 7-20.
- Evetts, Julia (2009): Professionalitätsdiskurs und Management: Ein Paradoxon der Moderne. In: Eurich, Johannes / Brink, Alexander (Hrsg.): Leadership in sozialen Organisationen. Wiesbaden, S. 159-167.
- Fischer, Aloys (1921): Erziehung als Beruf. Leipzig.
- Fournier, Valerie (1999): The appeal to ‚professionalism‘ as a disciplinary mechanism. In: Sociological Review, 47. Jg., Heft 2, S. 280-307.
- Harlen, Wynne (1997): Primary teachers' understanding in science and its impact in the classroom. In: Research in Science Education, 27. Jg., Heft 3, S. 323-337.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart.

- Johnson, Thomas J. (1972): *Professions and Power*. London: Routledge.
- Krauss, Stefan / Neubrand, Michael / Blum, Werner / Baumert, Jürgen / Brunner, Martin / Kunter, Mareike / Jordan, Alexander (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematiklehrerinnen und -lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29. Jg., Heft 3, S. 233-258.
- Loer, Thomas (2015): Lehre und Unterricht und ihre Verschränkung in der Schule. Programmatische Skizze zu einer konzeptuellen Klärung. In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.): *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. Wiesbaden, S. 69-92.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. In: *International encyclopedia of the social sciences*, Bd. 12. New York, S. 536-547.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M., S. 70-182.
- Pollmanns, Marion (2014): *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift zur Erlangung der *venia legendi* im Fach Erziehungswissenschaften. Frankfurt/M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Pollmanns, Marion (2019): Zur universitären Anbahnung stellvertretender Krisenbewältigung. Eine Kritik des Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. In: Schiefner-Rohs, Mandy / Favella, Gianpiero / Herrmann, Anna-Christin (Hrsg.): *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle der Gestaltung*. Frankfurt a. M., S. 47-66.
- Reusser, Kurt (2014): Konstruktivismus als Leitbegriff der Didaktik. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32. Jg., Heft 3, S. 325-339.
- Scheid, Claudia (2019): Der Lehrberuf als Profession. In: Schnell, Christiane / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Professionssoziologie*. Berlin.
- Scheid, Claudia / Ummel, Hannes (2021): Professionalisierungsdynamiken in der Palliativpflege. In: *Sozialer Sinn*, 22. Jg., Heft 2, S. 287-319.
- Scheid, Claudia / Wenzl, Thomas (Hrsg.) (2020): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Berlin.
- Schimank, Uwe (2014): Governance und Professionalisierung. In: Maag Merki, Katharina / Langer, Roman / Altrichter, Herbert (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden, S. 131-153.
- Schipperges, Heinrich (1985): *Homo patiens. Zur Geschichte des kranken Menschen*. München.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: *Soziale Welt*, 57. Jg., Heft 3, S. 295-318.
- Schmeiser, Martin (2013): Wissenschaft als Beruf: Max Webers Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns. In: *VSH-Bulletin Nr. 3/4, November 2013 | AEU-Bulletin, Heft 3 u. 4*, S. 49-60.
- Schultheis, Klaudia (2008): Erziehen als Beruf. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried / Koch, Lutz / Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 11-28.

- wissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2. Studienausgabe. Paderborn, S. 363-384.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 49-69.
- Stock, Manfred (2003): Professionen in reproduktionstheoretischer Perspektive: Professionssoziologische Analysen bei Karl Marx. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., Heft 3, S. 186-205.
- Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. [1922] 5., durchg. Aufl. Tübingen.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (1997): Professioneller Habitus im Recht Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern. Berlin.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.