

Bemerkungen zum neuen Berufsleitbildes (LCH) - eine pädagogische Betrachtung

Roland Reichenbach

1. Das Berufsleitbild als Karte und Orientierung

Leitbilder - ob sie den Beruf oder andere Lebensbereiche betreffen - sind Ausdruck des Bedürfnisses und der Notwendigkeit, sich im Urteilen und Handeln zu *orientieren*, d.h. letztlich, die Gründe und den Sinn des Tuns zu (er)kennen. Der Prozess des sich Orientierens wird seit jeher mit Metaphern des Raumes begreifbar gemacht, wobei auch der "Orient" -- der sich im Wort "Orientierung" versteckt -- ursprünglich seine Bedeutung hatte. Man spricht auch vom "Horizont", vor welchem und innerhalb dessen Menschen handeln und der damit Auskunft darüber gibt, wer ein Mensch oder eine Menschengruppe ist oder sein will. Mit Charles Taylor kann man formulieren, dass das „Wissen, wer ich bin“, (...) "eine Unterart des Wissens [ist], wo ich mich befinde“ (1996, S. 55).

Als handelnde Personen können wir uns in *räumlicher* Hinsicht auf zwei verschiedene Weisen orientieren oder aber orientierungslos sein. Wenn ich nicht weiss, in welcher Umgebung ich mich befinde und welches die wichtigen Örtlichkeiten darin sind, dann mag mir eine Karte helfen. Vielleicht kann ich aber auch meinen Standort auf der Karte nicht ausfindig machen. Dann weiß ich zwar, in welchem Verhältnis bestimmte Örtlichkeiten zueinander stehen, aber nicht, in welchem Verhältnis *ich* zu diesen stehe. -- So weiss ich z.B., dass ich mich als Lehrperson der "Herausforderung der heterogenen Lerngruppen stellen muss" (vgl. Leitsatz 2), weiss aber nicht wie... Man braucht, um sich orientieren zu können, also nicht nur eine "Karte", sondern muss auch wissen, wo man sich darauf etwa befindet. Im Unterschied zur Orientierung im physikalischen Raum ist die Orientierung im Raum des Berufes nicht neutral, sondern von Vorstellungen des Richtigen, des Guten und Angemessenen, aber auch des Erwarteten und Notwendigen geprägt. Es kann uns nicht gleichgültig sein, wo wir in Bezug auf diese Vorstellungen jeweils stehen, ob wir uns in ihre Richtung bewegen, uns nach ihnen orientieren oder uns von ihnen wegbewegen. Vielmehr ist das, was wir wollen, eine Nähe zu dem, was wir als gut empfinden (vgl. dazu Taylor a.a.O.).

Nun kann man zumindest teilweise auch ohne "Karte" leben. So werden die meisten Menschen einer Gesellschaft nicht kriminell, obwohl sie die geltenden Gesetze nicht kennen. Das kann man sozialisationstheoretisch mit der Übernahme von meist nicht hinterfragten Handlungsnormen und Konventionen einer Gesellschaft erklären. Dass implizite Handlungsnormen so wirkungsvoll sein können, macht die Etablierung von Gesetzen natürlich keineswegs überflüssig. Analog dazu wird man davon ausgehen können oder müssen, dass viele Mitglieder des Berufsverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer das offizielle Berufsleitbild ihres Dachverbandes weder lesen noch kennen, vielleicht nicht einmal wissen, dass es existiert. Das macht sie nicht zu schlechten Lehrerinnen und Lehrern. Nicht zwischen Berufsleitbild und geltenden Gesetzen sei hier eine Analogie vorgeschlagen, sondern darin, dass es sich in beiden Fällen um normative Sprachspiele oder Fassungen handelt, gegen die man nicht notwendigerweise verstösst, wenn man sie nicht kennt. Eine gewisse Bescheidenheit in der Beurteilung der Wirksamkeit eines Berufsleitbildes ist deshalb sicher angezeigt. Auf der anderen Seite benötigt ein Berufsverband die explizite Beschreibung des Selbstverständnisses als Ausdruck reflektierter beruflicher Identität.

Die vor uns liegende Beschreibung ist m. E. in einem realitätstauglichen Duktus verfasst, sie ist wenig von pädagogischem Pathos geprägt, das lässt das Berufsleitbild modern erscheinen. Einer realistischen Beschreibung kann man immer den Vorwurf des mangelnden Idealismus machen, einer idealistischen Beschreibung jenen der mangelnden Realitätstauglichkeit. Aus Distanz betrachtet ist diese Differenz aber nicht entscheidend, sondern vielmehr, dass jedes Berufsleitbild ein deutliches Zeichen setzt gegen die verbreitete Verwechslung von Autonomie und Subjektivismus. Relative Autonomie gehört zur Profession auch des Lehrberufes: sie ist aber weder mit Willkür gleichzusetzen noch ist sie eine subjektive Angelegenheit. Wer sich um die Begriffe kümmert, weiss, dass Autonomie Selbstgesetzgebung heisst und nicht Spontaneität oder Bauchgefühl und dass das viel geschmähte "autonome Subjekt" gerade eines ist, das sich -- als *sub-jectum* -- den Anforderungen einer als vernünftig akzeptierten "Gesetzlichkeit" *unter-wirft*.

Relevante Begrifflichkeiten -- wie Gerechtigkeit, Identität, Moral, Liebe etc. -- sind in liberalen Demokratien immer strittig: *strittig, nicht schwammig!* (Man durchaus auf kohärente Weise eine strittige Sache vertreten...). Deshalb sind auch Berufsleitbilder immer strittig, das gehört zu unserem Gesellschaftstyp. Zwar strotzt das vorliegende Berufsbild, wie gesagt, nicht vor Pathos und Moral, aber natürlich ist es -- als *Leitbild* -- nicht ohne Normativität. Die sechs Leitsätze sind im Indikativ formuliert, aber ihre Semantik ist normativ imprägniert. Wenn es heisst "Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Lehren und Lernen", dann meint dies "Leh-

rerinnen und Lehrer *sollen* Fachleute für Lehren und Lernen sein". Wenn da steht: "Lehrerinnen und Lehrer stellen sich der Herausforderung von heterogenen Lerngruppen", so meint dies natürlich "Lehrerinnen und Lehrer *sollen* sich der Herausforderung von heterogenen Lerngruppen stellen". Die Leitsätze sind auf die Tätigkeit der Lehrpersonen selbst gerichtet, weniger auf ihre Person oder ihre Einstellungen, Motive und Ziele. Diese Selbstbescheidung scheint so berechtigt wie auch ambivalent zu sein. Die Zeiten der Beschwörung der Lehrerpersönlichkeit sind vorbei und das pädagogische Pathos wirkt heute meistens deplaziert, sentimental oder gar verlogen. Man muss den Tribut an Zeitgeist und Wissenschaftlichkeit zahlen, scheint es. Auf der anderen Seite gibt es z.B. eine Handvoll pädagogische Tugenden, die sich im modernen Vokabular kaum angemessen beschreiben lassen, vor allem Geduld, Zuversicht, Heiterkeit oder Vertrauen, die man nicht vergessen sollte und die ihrerseits an das "Ewiggestrige" des Lehrberufes erinnern, das auch die mächtigste Professionalisierungsrhetorik nicht aus der Welt schafft. "Gute" Lehrerinnen und Lehrer bleiben "lehrerhaft" -- die Lehrerhaftigkeit der Lehrpersonen sollte so wenig stören wie der professionstypische Habitus von Ärztinnen oder Anwälten.

Modern begriffene oder verfasste Berufsleitbilder bleiben immer fragmentarisch und illustrieren Akzentsetzungen. Es kann nicht alles Bedeutsame, Wahre und Notwendige über den Beruf gesagt werden und auf engem Raum in eine alle überzeugende Systematik gedrückt werden. Heute wird vielerorts versucht, möglichst alles in der Sprache der Kompetenzen zu übersetzen. Dabei gibt es neben Gewinnen auch zahlreiche Übersetzungsverluste zu vermerken und die pädagogische Sprache wirkt zwar immer einheitlicher, aber doch auch immer seichter und beliebiger. Es fällt in solchen Zeiten schwer, auch für andere Wissensformen als das bloße Verfügungswissen bzw. Anwendungswissen zu plädieren, etwa Orientierungswissen. Zur pädagogischen Bildung der Lehrpersonen gehört jedoch ganz zentral, ihr Handeln und Tun vor dem Horizont professioneller, auch sozialer, rechtlicher und ökonomischer Gegebenheiten und Anforderungen zu stellen, d.h. besser zu *verstehen*. Berufsleitbilder dienen dem Selbstverständnis und dem Prozess der Selbstverständigung gerade dann am meisten, wenn sie -- wie das vorliegende -- eine gewisse Deutungsoffenheit besitzen und sich nicht mit Pathosvokabeln selbst desavouieren.

2. Selbstzumutung und Gleichmut

Es fällt auf, dass das Berufsleitbild an mehreren Stellen auf die Voraussetzungen und die Grenzen professioneller Wirksamkeit im Lehrberuf verweist. Natürlich zu Recht! So hängt -- dies zum *ersten* Leitsatz -- der Lernerfolg nicht allein von der Professionalität des Unterrichts ab, und die im *zweiten* Leitsatz diskutierte Forderung, alle Lernenden zu einer optimalen Entwicklung ihres Potentials zu fördern, stellt in der Tat ein blosses Ideal dar, zu dessen Verwirklichung sehr viele Ressourcen benötigt würden. Die im *dritten* Leitsatz erwünschten Klärungen der Verantwortlichkeiten, sind ebenso verständlich wie im Einzelfall möglicherweise unsicher, und das Schul- und Betriebsklima, von welchem im *vierten* Leitsatz die Rede ist, lässt sich möglicherweise kaum auf direkte Weise verbessern. Der Fokus auf die *Voraussetzungen* des beruflichen Erfolges ist gewiss ein wichtiger Zusatz des neuen Berufsleitbildes. Von der Nicht-Idealität der Voraussetzungen ist allerdings immer auszugehen und es stellt sich die Frage, über welches *Wissen über die Voraussetzungen* günstiger Schulbildung und beruflichen Erfolgs wir tatsächlich verfügen. Ich möchte hier gerne behaupten, dass wir über "*günstige*" Voraussetzungen von Lehr- und Lernprozessen recht viel wissen, während wir hinsichtlich des Wissens über "*notwendige, aber nicht hinreichende*" Voraussetzungen von Lehr- und Lernprozessen verhältnismässig wenig informiert sind. Natürlich ist von Notwendigkeit schnell die Rede und es fallen uns, danach gefragt, immer einige plausible Punkte dazu ein. Aber das Prädikat "notwendig, aber nicht hinreichend" verlangt nach begrifflich und empirisch harten Massstäben, mit denen im Bereich der Bildung und Erziehung kaum konstruktiv zu operieren ist.

Ellen Key wusste vor über Hundert Jahren, dass die Situation der Kinder zu verbessern bedeutet, die Situation der Mütter zu verbessern. Das Wohlergehen der Mütter -- sagen wir heute: der Eltern -- ist eine *günstige* Voraussetzung für die günstige Entwicklung, Erziehung und Bildung des Kindes. Es geht aber nicht allen Müttern gut und sie stehen trotzdem in der Verantwortung der Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Gilt, was für die Mütter plausibel erscheint, auch für Lehrerinnen und Lehrer? Hängt von deren *Wohlergehen* ab, ob es den Schülerinnen und Schülern gut geht, ob ihre Lernfortschritte zufriedenstellend sind etc.? Dass sich hier positive Korrelationen finden lassen, scheint ebenso evident zu sein, wie dass nicht von einer logischen oder kausalen Beziehung gesprochen werden kann. Es gibt, wie wir spätestens seit der Schaarschmidt-Studie (2003) wissen, (i) Lehrpersonen, denen es gut geht, die aber kein sehr hohes berufliches Engagement zeigen, (ii) solche, die extrem engagiert sind, sich aber nicht wohlfühlen, sondern gestresst und überarbeitet, (iii) solche, die sich weder stark engagieren noch wohlfühlen, sondern vielmehr niedergeschlagen, aber auch (iv) solche, die sich engagieren und deren Berufszufriedenheit hoch ist. Man kennt die Ergebnisse dieser wichtigen Studie. Insgesamt fühlt sich fast die Hälfte der Befragten -- rund 7000 Lehrpersonen -- übermässig belastet und im besonderen Stress -- und die andere Hälfte nicht. Die Ergebnisse lassen sich in Bezug auf günstige Arbeits- und Berufsvoraussetzungen auf gegensätzliche Weise interpretieren. Den einen mögen die vielen Überlasteten und Gestressten Ausdruck der ungünstigen strukturellen, sozialen und anderen Voraussetzungen sein, andere werden aber gerade sagen, dass die Ergebnisse zeigen, wie die Herausforderungen unter gleichen oder ähnlichen Voraussetzungen individuell ganz unterschiedlich bewältigt werden können etc...

An dieser Stelle kommt ein Element zum Vorschein, welches für pädagogische Zusammenhänge typisch ist: jenes der *Kontrafaktizität*. Das sei kurz erläutert: Im Berufsleitbild ist in drei von den sechs Ausführungen von Verantwortung, Mitverantwortung und Verantwortlichkeit die Rede. Natürlich mit guten Gründen. An der "pädagogischen Verantwortung" -- übrigens ein Thema, das relativ neueren Datums ist und bei den deutschsprachigen Pädagogik-Klassikern fehlt -- kommt die ganze Schwierigkeit pädagogischer Sicherheit, Wirksamkeit und Zuschreibung zum Ausdruck: Man müsste etwas über die Voraussetzungen sagen können, um die Verantwortlichkeit valide zuschreiben zu können. Normalerweise halten wir jemanden dann für die Folgen seines Handelns oder Verhaltens verantwortlich, wenn drei Prämissen erfüllt sind:

1. Die Folgen müssen kausal mit dem Handeln verknüpft sein, d.h. die Folgen müssen vom Handeln bewirkt worden sein.

2. Der Handelnden müssen die (möglichen) Folgen zum Zeitpunkt des Handelns klar gewesen sein (oder sie hätten ihr klar sein können).
3. Der Handelnde hätte zum Zeitpunkt auch anders oder überhaupt nicht handeln können (Handlungsfreiheit).

Ein beträchtliches Problem für den Diskurs um pädagogische Verantwortung besteht darin, dass diese Prämissen -- zumindest eine, oft zwei, häufig alle drei (Kausalität, Prädiktivität und Handlungsfreiheit) -- nicht erfüllt sind. Kaum eine pädagogisch relevante Situation, in der alle drei Voraussetzungen erfüllt sind (ausser natürlich bei massiven Vernachlässigungen oder Schädigungen, die gerade keinen pädagogisch vertretbaren Verhaltensweisen darstellen). Kurz: Der Begriff der Verantwortung taugt nur als *kontrafaktisches Konstrukt*. Wir fühlen uns verantwortlich, obwohl wir es eigentlich nicht sind bzw. nicht wirklich wissen können. Allein die Kausalzuschreibungen sind meistens problematisch. Nimmt mein Kind Drogen, habe ich was falsch gemacht, nimmt es keine Drogen, habe ich "es" gut gemacht. Beides ist unsicher und könnte falsch sein: Es nimmt Drogen, obwohl ich "es" gut gemacht habe, es nimmt keine, obwohl ich "es" schlecht gemacht habe...

Da Menschen keine Trivialmaschinen sind -- allerdings gibt es Ausnahmen und in mancher Hinsicht sind wir es dennoch alle... -- ist die stringente Rede über Verantwortung und Verantwortlichkeit nicht möglich bzw. hat einen anderen als einen logischen Sinn. Dieser andere Sinn ist der pädagogische: hier interessieren Selbstzuschreibungen der Verantwortung (Selbstverantwortung) und kontrafaktische Verantwortungszuschreibungen, die den Charakter von Selbstzumutungen aufweisen, also einen Als-ob-Charakter. Man tut, *als ob* man autonom wäre, *als ob* einen der Andere verstehen würde, *als ob* sich die Widersprüche des Berufes auf sinnvolle Weise lösen liessen, *als ob* das Kind schon selbst entscheiden könnte usw. usf. Diese stark interpersonale Seite des Berufs der Lehrerinnen und Lehrer kann man leicht als apolitisch verklären und in die Sprache des pädagogischen Ethos fassen. Um diesen Effekt einzudämmen, sprechen die Autorinnen und Autoren des neuen Berufsleitbildes mit gutem Grund von Voraussetzungen und verweisen mit Nachdruck auch auf strukturelle Gesichtspunkte erfolgreichen Berufshandelns.

Wie andere Professionen arbeiten Lehrpersonen „unter der Bedingung der Unsicherheit und müssen deshalb ihren Arbeitsbereich abschirmen“, u.a. muss „kollegiale Unterstützung“ vorausgesetzt werden können (Luhmann 2002, S. 148). Wer um die unsicheren Grundlagen der Entscheidungen in der Profession weiß, wird auch die Notwendigkeit einsehen, dass sich die Mitglieder einer Profession genau gleich wie die Mitglieder einer mittelalterlichen Zunft gegenseitig schützen müssen. Während die Übernahme des Risikos der Professionen meist durch „Prestige“ abgegolten wird (und in der Regel weniger durch Geld), besteht das professionelle Wissen nach Luhmann „nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“ (S. 149). Doch es handelt sich – trotz aller Kompetenz und Expertise – immer um ein unsicheres Geschäft. Aus diesem Grund trifft ein Merkmal von Professionalität nach Luhmann für den gesamten Lehrberuf zu, namentlich die Gelassenheit, mit welcher die Lehrperson Erfolg und Misserfolge erträgt oder zu ertragen habe. „Der Lehrer braucht nicht nur Mut, sondern Gleichmut – und für beides kollegiales Verständnis (...). Wenn der Lehrer sich Mühe gegeben und kompetent gehandelt hat, braucht er Misserfolge nicht sich selbst zuzurechnen – so wie ja auch einige Patienten sterben, einige Klienten ihre Prozesse verlieren und Therapie nicht immer anschlägt“ (S. 152). Man kann auch als Lehrperson nicht mehr als sein Bestes tun. Hier kommt die meta-ethische Regel zum Tragen, wonach Sollen Können implizieren muss. Sollen, welchem kein Können entspricht bzw. entsprechen kann, verliert seine Geltung.

Gleichmut ist auch hinsichtlich der Frage der Leistungsgerechtigkeit und der Belohnung für das eigene Handeln von grosser Bedeutung. Da „besondere Leistungen (...) nicht ‚honoriert‘ werden“ könnten, so Luhmann, müssten die Lehrpersonen ihre Belohnungen im Interaktionserfolg der Schulklasse selbst suchen, dies sei als „Hinweis auf die strukturell starke Stellung der Interaktion in den Organisationen des Erziehungssystems“ (S. 164) zu werten. Man könnte auch etwas pathetischer formulieren: Der Sinn der Profession kann nur in der professionellen Tätigkeit selbst gefunden werden.

3. Der "Hans A. Traber-Effekt" und der "Mut zur Lächerlichkeit"

Der Professionsstatus des Lehrberufs bleibt umstritten und ist auch nicht ernsthaft mit jenem von Ärzten oder Anwälten vergleichbar bzw. gleichzusetzen. Doch dass der Lehrberuf geschichtlich betrachtet einmal uneingeschränkt geachtet worden wäre, mag eher einem Wunschdenken entsprechen, dient aber allemal der Dramaturgie des Professionalisierungsdiskurses. Lehrpersonen galten schon früh als Bildungsmenschen und „Aufsteiger“, die es sozusagen „nur halb“ geschafft haben. Dies hat u. a. mit sozialer Herkunft zu tun. In ihrem biographischen Roman *Kein Zurück für Sophie W. Geschichte einer Auswanderung* beschreibt die Autorin Zimmermann (2000) u. a. den ambivalenten Status und die zwiespältige Anerkennung der Lehrperson am Ende des 19. Jahrhunderts (zwar spricht sie für das Berner Oberland, aber man darf hier ein wenig verallgemeinern). Zimmermann lässt die Ich-Erzählerin erklären: „Für Lernbegierige aus armen Verhältnissen kam 1890 ein Studium an der Uni nicht in Frage, Stipendien gab es keine (...). Als Ersatz für die Universität diente damals das billigere Lehrerseminar. Aber die Bevölkerung vergaß die ärmliche Herkunft ihrer Lehrer nie. Solange sie übernahmen, was sonst keiner konnte, Chöre leiteten und die Orgel spielten, die Feuerwehr präsierten und die Gemeindekasse führten, solange ihr Familienleben in Ordnung blieb, ging es gut. Doch es brauchte wenig, und der ganze Groll über die Aufsteiger, diese Besserwisser, fiel über sie her“ (2000, S. 55f.). Auch heute ließe sich noch viel von dieser emotionalen Prekarität feststellen, was im Grunde wenig verwundert, handelt es sich beim Lehrberuf nun wirklich um eine Beschäftigung, von der alle ehemaligen Schülerinnen und Schüler etwas verstehen.

Die momentanen Professionalisierungsbemühungen in der Lehrerbildung sind ironischerweise auch von einer gewissen Ent-Akademisierung begleitet, von welcher man sich gerade erhofft, die Praxistauglichkeit zu steigern oder wenigstens mehr Raum zu schaffen für eine „praxisrelevante“ Ausbildung. Der Ruf nach Praxisrelevanz in der Ausbildung ist laut und das Verlangen nach Praxisrelevanz prinzipiell unstillbar. Typischerweise zeigt sich dieses edle Motiv in einer radikalen Abwertung der allgemeinen Reflexion, insbesondere erkennbar an der Abwertung der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerbildung. Wenn wir diese Diagnose in Bezug auf das *professionelle Wissen* zu differenzieren versuchen, welches in der Lehrerbildung gelehrt wird, so zeigt sich, dass momentan ein etwas einseitiger Fokus auf sogenanntes *Verfügungswissen* vorherrscht. Dagegen sind *Reflexionswissen* und vor allem *Orientierungswissen* aus teilweise verständlichen Gründen in den Hintergrund getreten. Dabei handelt es sich um jene Wissenstypen, die viel mit Professionalität und pädagogischer Identität haben. Mit Verfügungswissen kann in Anlehnung an Mittelstraß Anwendungswissen gemeint sein, beispielsweise die zahlreichen *Kompetenzen* der Praxisgestaltung, welche für pädagogische Berufe als zur Profession gehörend erachtet werden oder teilweise die sogenannten *Standards*, die mittlerweile in schon sehr unterschiedlicher Vielzahl vorgebracht worden sind (vgl. z.B. Oser & Oelkers 2001; Terhart 2002). Dennoch sind sich viele Betrachter einig, dass es im Hinblick auf Professionalität vorwiegend darauf ankommt, die *Verbundenheit* von konkretem *Sachwissen*, technisch-methodischem *Verfügungswissen* und ethisch-kulturellem *Orientierungswissen* zu erkennen und zu berücksichtigen.

In einer englischen Befragung stellte sich der Lehrberuf als der am Wenigsten langweilige Beruf heraus. Freilich wissen wir ebenfalls, dass die Langeweile umgekehrt eines der häufigsten Gefühle der Schülerinnen und Schüler ist. Es ist nicht jeder Lehrerin und jedem Lehrer vergönnt, wie Hans A. Traber vor ein grosses Publikum zu treten und dasselbe dafür zu gewinnen, sich für eine Weile hundertprozentig auf das bemerkenswerte Verhalten von Wasserläufern zu konzentrieren. Hans A. Traber war ein Ereignis, sein Enthusiasmus steckte Zehntausende und wohl Hunderttausende von Menschen an. Natürlich wirkte er auch lächerlich und man konnte ihn zur Belustigung gut nachmachen, wie fast jeden Lehrer und jede Lehrerin, aber an Hans A. Traber lässt sich paradigmatisch aufzeigen, worum es in Bildung und Unterricht vor allem geht: um das Zeigen und den Willen des Zeigens (vgl. Prange 2005). Das, was gezeigt werden soll, ist die *Sache*, und die Sache ist von der Autorität der Kultur umgeben, welche die Lehrperson zu verkörpern hat. Die Sache, das war für Humboldt die "Welt", an der wir uns abarbeiten und unsere Kräfte bilden können. Ohne die Trabersche Leidenschaft für die Welt fehlt dem Lehrberuf leider fast alles, jedenfalls das Wichtigste. Dies dürfte auch in einem realitätstauglichen Berufsleitbild auftauchen.

Eine solche Sicht mag in einer Zeit der Verwertbarkeit, des Pragmatismus und des Instrumentalismus und des obersten Bildungsziels "Employability" antiquiert und lächerlich erscheinen. Wer aber den "Mut zur Lächerlichkeit" nicht aufbringt, kann auch der Tradierung von Kultur -- dem wichtigsten Zweck von Schule überhaupt -- nicht sehr hilfreich sein. Derrida (2001) hat darauf hingewiesen, wie das Wort „professor“ mit dem Begriff der Profession zusammenhängt; „professor“ heißt, *öffentlich für eine Sache einstehen*, bekunden, was man für gut und wichtig hält. Berufsleitbilder dienen der Vergewisserung, was gut und wichtig ist.

Erwähnte Literatur

- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von D. Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ohne Angaben (2003). "Schaarschmidt-Studie: Jeder zweite Lehrer ist überarbeitet". Zusammenfassung in *Realschule in Deutschland*, 3/2003, 6f.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur & Zürich: Rüegger.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundrisse der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "Sources of the self", 1989).

- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster, Zentrale Koordination Lehrerbildung, ZKL, Nr. 24.
- Zimmermann, K. (2000). Kein Zurück für Sophie W.. Geschichte einer Auswanderung. Güm-
ligen bei Bern: Zytglogge.