
Qualitätsentwicklung und pädagogische Professionalität – Perspektiven der Entwicklung einer ‚autonomen‘ Lehrerschaft

Vorbemerkungen:

- In diesem Gutachten¹ wird – dem Auftrag entsprechend – erörtert, ob es für die weitere Entwicklung des Bildungswesens und insbesondere für die konkrete Ausformung der Bedingungen des Lehrens und Lernens bedeutsam sein könnte, die Lehrerschaft in ihrem institutionellen Status als „Profession“ zu stärken.
- Es geht hier also nicht um die Frage, welche Kompetenzen das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ausmachen und wie diese – in der Aus- und Weiterbildung und/oder durch Inspektionen o.Ä. – entwickelt und gefördert werden können.² Hier soll vielmehr herausgearbeitet werden, ob die Einrichtung einer „Lehrerkammer“ – so der Arbeitstitel – zu einem Verständnis von pädagogischer Professionalität beitragen könnte, das auch Aufgaben umfasst, die – im weiteren Sinne – als Steuerung und Kontrolle des Erziehungs- und Bildungswesens verstanden werden können. Es wird versucht, die theoretisch-konzeptionellen Voraussetzungen dieser Zielperspektive zu klären und darauf bezogen möglichst konkret auszumalen, wie so etwas praktisch aussehen und auf den Weg gebracht werden könnte.
- Dabei muss bedacht werden, dass eine solche Entwicklung zurzeit allenfalls gedanklich angestoßen werden kann und dass die Vision einer „kommunitären Verantwortungsgemeinschaft“ erst im offenen Diskurs der Beteiligten und Betroffenen konsensfähig werden muss.
- Schließlich sei betont, dass die folgenden Überlegungen zur „Professionalisierung“ der Lehrerschaft sich nicht auf die individuellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer beziehen, sondern auf die institutionellen Rahmenbedingungen ihrer pädagogischen Tätigkeit.

1. Die historische Entwicklung und der Stand der Dinge

Theodor W. Adorno (1965) hat in drastischer und anschaulicher Form die seinerzeitigen „Tabus über dem Lehrberuf“ aufgezeigt. Er bezieht sich dabei auf die historische Entwicklung dieses Berufsstandes, dessen öffentliches Image wesentlich von der (früher?) untergeordneten Stellung geprägt war. Lehrer waren von der Obrigkeit bzw. den Kirchen abhängig, schlecht ausgebildet, materiell schwach gestellt, psychisch schwach und in der täglichen Arbeit auf strukturelle Autorität angewiesen. Ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und auch zu deren Eltern wurde bis Anfang der 1970er Jahre als ein „besonderes Gewaltverhältnis“ betrachtet, in dem die an sich für alle Menschen gültigen Persönlichkeitsrechte allenfalls begrenzt

^{*)} überarbeitet am 12.1.2009.

¹ Gutachten im Auftrag des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) des Landes Hessen

² Zu dieser Frage liegen zahlreiche Publikationen vor, die 2007 und 2008 von Prof. Dr. Kurt Czerwenka in zwei Gutachten für das IQ ausführlich dargestellt und zu entsprechenden Folgerungen verdichtet worden sind. Die einschlägige Literatur ist dort ebenfalls benannt. – Wie in der Lehrerbildung „Professionalität von Anfang an“ entwickelt werden könnte – nämlich durch „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (KoProfil)“ –, habe ich in Heft 1/09 der Zeitschrift „Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz“ dargelegt.

te Gültigkeit beanspruchen konnten (vgl. Avenarius/Füssel 2008, S. 93). Die Einbindung in die obrigkeitliche Struktur war fraglos gültig. Die Zielsetzungen der Schularbeit wurden vom Souverän bestimmt und deren Umsetzung wurde durch seine Aufsichtsgremien kontrolliert („Wehe, wenn der Schulrat kommt!“).

Diese Situation hat sich in wesentlichen Merkmalen durchaus geändert (oder scheint es nur so?): Die Zielsetzungen werden im Auftrag der Parlamente (also auf der Grundlage demokratisch legitimer Macht) von den Kultusverwaltungen (die den Parlamenten rechenschaftspflichtig sind) definiert und von Schulämtern, die der obersten Aufsichtsbehörde (dem KM) untergeordnet sind, kontrolliert. Im Grundgesetz von 1948 wurde bestimmt, dass das „gesamte Schulwesen ... unter der Aufsicht des Staates (steht)“. Damit sollte vor allem gesichert werden, dass in den Schulen der Republik keine partikularen Interessen verfolgt werden, die dem Interesse des „Ganzen“ zuwiderlaufen könnten. Organisatorisch-strukturell wurde damit vor allem den Kirchen (und anderen gesellschaftlichen Gruppen) die Möglichkeit genommen, ein Schulwesen mit eigenen Lehrplänen etc. zu etablieren bzw. zu erhalten. Für alle Schulen – auch solche in privater Trägerschaft – sollten die in den Schulgesetzen formulierten Zielsetzungen verbindlich sein. Und deren Einhaltung sollte den demokratisch legitimierten Instanzen vorbehalten bleiben.

2. Zwischen „Autonomie“ und „Heteronomie“

Seit den 1990er Jahren wird den einzelnen Schulen ein größeres Maß an Eigenständigkeit zugestanden bzw. – wie manche meinen – „zugemutet“. Es soll „vor Ort entschieden werden, in welcher Weise unter den konkreten Bedingungen der jeweiligen Schülerschaft etc. die Zielsetzungen der Schule am besten umgesetzt werden können. Dieses Konzept der Schulentwicklung hat in der Lehrerschaft durchaus Irritationen ausgelöst, weil die Ankündigung einer größeren „Autonomie“ sogleich mit der Ankündigung einer „Evaluation“ verbunden worden war.³ Der größere Gestaltungsraum wurde begrüßt, die drohende Kontrolle als deren nachträgliche oder gar vorbeugende Einschränkung empfunden. Nun ist es verfassungsrechtlich geboten, dass der Staat die Aufsicht über die Schulen ausübt. Er muss prüfen, ob sich die Arbeit in den Schulen an den Zielsetzungen orientiert und ob die gesetzlichen Vorgaben eingehalten werden. Diese Pflicht zur „Evaluation“ ist im Grunde auch nicht strittig. Sie erscheint allerdings in einer Weise zwiespältig, die in der Praxis eine optimale Wirkung behindert: Evaluation wird einerseits durchaus als der Sache nach sinnvoll verstanden, denn die alltägliche Praxis ist auch dann prinzipiell verbesserungsfähig, wenn sie eigentlich ‚gut‘ ist oder den Beteiligten so erscheint. Und niemand – auch keine Lehrperson – wird es hinnehmen oder akzeptieren wollen, wenn die Arbeit in einer Schule den Gütekriterien pädagogischer Arbeit nicht genügt.

Aber: Die in diesem Sinne erforderlichen Verfahren der „externen Evaluation“ müssen (oder können zumindest) unter den gegenwärtigen Konstellationen als Kontrolle ‚von oben‘ empfunden werden; sie wirken als „heteronom“ und werden als Kontrast zu der versprochenen „Autonomie“ verstanden. Als Lehrperson befindet man sich sozusagen in einem Zwiespalt: Was man der Sache nach im Grunde sinnvoll finden muss, möchte man als eine dadurch in ihrem Selbstwertgefühl möglicherweise betroffene Person doch lieber abwehren. Dem Staat mag es – so

3 Vgl. Schlömerkemper 2002: „Schulprogramme und Evaluation“ in Hessen. Werkstatt-Bericht über die wissenschaftliche Begleitung eines Vorhabens des Hessischen Kultusministeriums. Teil 1: Hauptbericht, Teil 2: Materialien, Teil 3: Tabellen. Manuskript; über die homepage des Verfassers (<http://www.jschloe.de>)

wäre zu hoffen – ähnlich gehen: Was er als Kontrolle (im engen Sinne von „Aufsicht“ und auch um der Güte pädagogischer Arbeit willen) ‚administrieren‘ muss, würde er vermutlich lieber im Sinne einer gleichberechtigten Reflexion ‚kommunikativ‘ gestalten wollen. Es dürfte ihm sogar bewusst sein, dass für eine eingehende Analyse, eine angemessene Beurteilung und schließlich für weiterführende Folgerungen der pädagogische Sachverstand der Lehrpersonen unerlässlich (zumindest hilfreich und förderlich) ist. Nur: In der gegenwärtigen Struktur, nach der Lehrerinnen und Lehrer in einem im Grunde hierarchischen Verhältnis zu ihrem Dienstherren stehen, fehlt dem Staat für eine gleichberechtigte Kooperation der Partner. Da ist es verständlich, dass die Botschaft als „double-bind“ wahrgenommen wird: Man wird zur „Autonomie“ aufgefordert und sogleich wieder „heteronomen“ Kontrollmaßnahmen unterworfen.

Diese Situation ist nach meinem Verständnis dem aktuellen Stand der professionellen Entwicklung der Lehrerschaft geschuldet. Es fehlt eine „Profession“, die fachlich als Institution kompetent und emotional selbstbewusst jene Aufgaben der „Evaluation“ übernehmen könnte und auch übernehmen möchte, die für eine der Sache nach sinnvolle und förderliche Gestaltung von Lehren und Lernen wichtig wären. – Allerdings wäre zunächst zu klären, was in dieser Perspektive unter dem schillernden Begriff der „Profession“ bzw. der „Professionalität“ verstanden werden soll.

3. Bedeutung und Verwendung des Begriffs „Profession“

In der sozialwissenschaftlichen und der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist der Professionsbegriff keineswegs einheitlich definiert, und es besteht nicht einmal Einigkeit darüber, ob die Lehrerschaft überhaupt als „Profession“ zu verstehen ist. Die wichtigsten Namen sind dazu wohl Oevermann und Helsper. Verglichen wird der Status der Lehrerschaft häufig mit den so genannten „klassischen“ Professionen der Richter, Ärzte und Theologen. Einschränkend wird darauf verwiesen, dass die Lehrerschaft in ihrer Arbeit an Weisungen gebunden ist und in einem hierarchischen Verhältnis steht und das auch noch – wenn man von den SchülerInnen absieht – an unterster Stelle. Vor allem aber sei ein zentrales Merkmal professionellen Handelns nicht gegeben – nämlich die Freiwilligkeit der Beziehung zum Klientel. Während man den Arzt, in dessen Beratung und Behandlung man sich begeben will, frei wählen kann (oder sogar auf Behandlung oder Beratung verzichten darf), werden Schülerinnen und Schüler nicht nur zum Schulbesuch gezwungen, sondern intern einem Stundenplan und den darin zugeteilten Lehrpersonen zugeordnet. Es sei unter diesen Bedingungen – anders als bei den klassischen Professionen – schwierig, ein gedeihliches, auf Vertrauen etc. gegründetes „Arbeitsbündnis“ herzustellen. Gnädigerweise wird dann der Lehrerschaft gerade noch der Status einer „Semiprofession“ zugestanden. Immerhin würden sie ja für ihre Tätigkeit anspruchsvoll ausgebildet und geprüft. Und nicht zuletzt müsse ein Anspruch auf professionelles bzw. pädagogisch kompetentes Handeln deshalb erhoben werden, weil die Arbeit der Lehrpersonen für die persönliche und intellektuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen von eminenter Bedeutung sei. Schließlich werde die weitere Lebenslaufbahn der Schülerinnen und Schüler in erheblichem Maße von den Zertifikaten begünstigt oder behindert, die in der Schule erteilt werden.

Aus dieser – ja auch gar nicht strittigen – eminenten Wirkung der Arbeit, die Lehrende in der Schule zu leisten haben, wird unabhängig von allen prinzipiellen Debatten um den Begriff der Profession davon ausgegangen bzw. gefordert, dass für diese Tätigkeit ein hohes Maß an „Kompetenz“ unerlässlich ist und eine entsprechende Verantwortlichkeit besteht. Daraus leitet

die große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ab, dass ihre Tätigkeit eine angemessene gesellschaftliche Wertschätzung beanspruchen kann. Und damit sich dies auch in einer entsprechenden Statussicherung und Besoldung ausdrückt, haben sich Lehrerinnen und Lehrer in Berufsverbänden organisiert, die diese Forderungen im Sinne gewerkschaftlicher Arbeitnehmer-Interessen durchzusetzen versuchen.

Damit ist eine weitere, eine prinzipielle Schwierigkeit bzw. ein nicht unwichtiger Vorbehalt angedeutet: Im Begriff der „Profession“ bzw. der „Professionalität“ verbinden sich zwei Bedeutungen, deren Spannung gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten problematisch sein kann. Wer eine berufliche Tätigkeit „professionell“ ausübt, leistet aufgrund seiner spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten Dienste, die andere nicht oder nicht in gleicher Weise ausüben können. Zugleich grenzt er sich damit von jenen ab, die als „Laien“ von ihm abhängig sind. Dadurch erwirbt er einen gesellschaftlichen Status, der sich rasch als privilegiert etablieren kann. Die Distanz zwischen „Professionellen“ und „Laien“ kann durch entsprechendes ‚Gehabe‘ und eine ‚gehobene‘, fremde Fachsprache vergrößert werden. Die Abgrenzung wird um so größer sein, je stärker die Dienstleistung nachgefragt ist und entsprechend (besonders wenn sie ‚knapp‘ gehalten wird) honoriert werden muss. – Dies ist bei Lehrerinnen und Lehrern wegen der Schulpflicht nicht der Fall (wenn man von Nachhilfe etc. absieht). Und es sollte auch nicht der Fall sein, denn eine pädagogisch wirksame Kommunikation ist auf Verständigung, in mancher Hinsicht gar auf Gleichberechtigung bzw. Gleichwertigkeit (der Person) angewiesen. Deshalb wird man bei der Forderung, dass sich die Lehrerschaft zur „Profession“ weiterentwickeln sollte, darauf achten müssen, dass es nicht um einen gesellschaftlichen Statuserwerb (bzw. die weitere Verbesserung dieses Status) gehen darf. Vielmehr sollte pädagogische „Professionalität“ sich gerade darin erweisen, dass die Kommunikation zwischen den Beteiligten intensiviert wird.

4. Eine begriffliche Unterscheidung

Anspruch und reale Gestalt der Profession der Lehrerschaft erweisen sich also als uneindeutig und zwiespältig: Sie stehen in der Hierarchie und sie sind in vielen Aspekten weisungsgebunden, aber in ihrem alltäglichen Handeln, genauer in der Umsetzung der curricularen Vorgaben, können sie – hinter der vielzitierten geschlossenen Tür der Klassenzimmer – „methodisch“ frei entscheiden. Sie haben zwar keine freiwillige Klientel, aber gerade deshalb müssen sie sich besonders intensiv um diese bemühen. Wenn sie dabei erfolgreich sind, kann das „Arbeitsbündnis“ intensiver sein, als wenn die Klientel jederzeit und ohne Begründung eine neue Wahl treffen kann. Uneindeutig ist das professionelle Selbstverständnis der Lehrerschaft auch darin, dass diese Tätigkeit in vielen Aspekten sehr unterschiedlich aufgefasst werden kann. Genannt sei nur die immer wieder zitierte grundsätzliche Unterscheidung (Caselmann 1949) zwischen eher pädotrop oder eher logotrop – eher am Kind oder eher an der Sache – orientierten Lehrpersonen. Den einen geht es mehr darum, die „Menschen zu stärken“, andere sehen ihre Aufgabe primär darin, die „Sachen zu klären“ (nach H. v. Hentig). Auch die Frage, ob die Schule einen Erziehungsauftrag hat (bzw. was darunter zu verstehen ist), ist durchaus strittig. Und ob das Nachdenken über solche Fragen etwas mit „Professionalität“ zu tun hat und unter dieser Rubrik (besser) geklärt werden kann, ist ebenfalls unklar.

Relativ eindeutig scheint mir dagegen, dass Lehrerinnen und Lehrer zumindest tendenziell gekränkt reagieren, wenn sie aufgefordert werden, ihre „Professionalität“ zu verbessern bzw. sich

zur „Profession“ – die sie ja überhaupt noch nicht wären – erst noch zu entwickeln. Dies wird spontan als Unterstellung und als der Vorwurf empfunden, dass die alltägliche Arbeit nicht kompetent, nicht pädagogisch angemessen, nicht verantwortlich, eben nicht „professionell“ betrieben würde. Ein solcher Vorwurf ist mit der genannten Aufforderung – jedenfalls bei „kritischen Freunden“ der Lehrerschaft – nicht gemeint, sondern eher das Gegenteil: Es solle geprüft werden, ob die Bedingungen, unter denen im Alltag gehandelt werden muss, optimiert werden, wenn für die Lehrerschaft die Merkmale einer ‚richtigen‘ Profession verstärkt werden.

Vielleicht kann eine begriffliche Unterscheidung helfen, sich über „Profession“ und „Professionalität“ besser verständigen zu können. Man könnte unterscheiden:⁴

- (a) „Professionelle Institution“: ein durch Tradition entstandenes und/oder durch politische Setzung geschaffenes „Organ“, das bestimmte, von der Gesellschaft im Kontext der gesellschaftlichen Arbeitsteilung als bedeutsam verstandene Aufgaben übertragen bekommen hat bzw. diese für sich ‚reservieren‘ konnte;
- (b) „Professionelle Zugehörigkeit“: die von einzelnen Personen erworbene Mitgliedschaft („Akkreditierung“) in einer professionellen Institution und die damit verbundenen Rechte und Pflichten;⁵
- (c) „Professionelle Zuständigkeit“: das einer Institution bzw. den ihr angehörenden Personen zugeordnete (und vorbehaltene) Recht zur selbstbestimmten, „eigenverantwortlichen“ Bearbeitung bestimmter (Teil-)Aufgaben;
- (d) „Professioneller Status“: das mit der Zugehörigkeit zu einer professionellen Institution („Berufsgruppe“) verbundene Ansehen der Berufsgruppe sowie der ihr angehörenden Personen;
- (e) „Professionelle Standards“: die für die Bearbeitung einer Aufgabe erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten (auch als „Fähigkeiten“ oder „Kompetenzen“ bezeichnet), die in der Ausbildung erworben und während der Berufstätigkeit erhalten und erweitert werden müssen.⁶
- (f) „Professionelles Ethos“: die im Rahmen der Institution entwickelten Maßstäbe für eine „professionelle“ Ausübung der jeweiligen Aufgaben und ein entsprechendes Verhalten (auch „Habitus“);
- (g) „Professionelle Tätigkeit“: die mit professionellen Fähigkeiten und pädagogischem Ethos ausgeübte berufliche pädagogische Arbeit (zu unterscheiden von ‚einfacher‘, nicht professioneller pädagogischer Tätigkeit z.B. in der Familie);
- (h) „Professionelle Tüchtigkeit“: die im Rahmen der professionellen Arbeit in besonderer Weise erwiesene Fähigkeit zur Lösung der dort anstehenden Aufgaben – etwa im Rahmen von Be-

4 Es ist m.E. dabei schwierig, den Begriff der „Kompetenz“ zuzuordnen: Dieser bezeichnet zum einen so etwas wie Zuständigkeit im Sinne von Berechtigung und zum anderen Fähigkeiten, die erforderlich sind, um die einer „Profession“ zugeordneten Aufgaben ‚kompetent‘ bearbeiten zu können. – Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff des „Experten“. Ich vermeide diesen Begriff hier (zunächst).

5 vgl. den „General Teaching Council for Scotland“ (GTC) – s.u.

6 Vgl. die Erörterung solcher „Kompetenzen“ in Plöger 2006 (darin Schlömerkemper 2006); natürlich ist auch an die Vereinbarungen der KMK (2004 und 2008) zu den Standards der Lehrerbildung zu denken; vgl. auch Terhart 2002. In den oben genannten Gutachten von Kurt Czerwenka ist dies übersichtlich zusammengefasst worden.

förderungen oder der Übertragung von Leitungsaufgaben im Rahmen der professionellen Institution.

Diese Unterscheidung macht es m.E. leichter, verschiedene Dimensionen und Bedeutungen des Begriffs anzusprechen. Es ist dann z.B. möglich, die professionellen Fähigkeiten (gemeinhin: „Standards“ oder „Kompetenzen“) von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer gegenwärtigen Ausprägung als anspruchsvoll, sachgerecht etc. anzuerkennen. Darüber hinaus kann dann – unabhängig von dieser eher auf die Individuen bezogenen Bewertung – über ihre die gemeinsame, kollegiale Zuständigkeit im Sinne einer professionellen Institution gesprochen werden. Dabei sind professionelle Fähigkeiten, also z.B. der pädagogisch angemessene Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden, die didaktisch fundierte Vermittlung von Lerninhalten, die einfühlsame Begleitung von Lernprozessen etc., natürlich auch unter Bedingungen möglich – und wie gesagt: in besonderer Weise erforderlich –, nach denen unter strenger, eher sozialwissenschaftlicher Definition bei der Lehrerschaft nicht von einer „Profession“ gesprochen werden kann.⁷

5. Eine Vision: die „Lehrerkammer“

Wenn man nun näher betrachtet, wie es um die „Profession“ der Lehrerschaft in diesen Dimensionen steht, dann wird m.E. deutlicher (und eher akzeptabel), was mit „Semi-Professionalität“ gemeint sein kann: Bei der pädagogischen Tätigkeit in der Schule ist „Professionalität“ vor allem auf die Arbeit im Kontext von „Unterricht“ und damit auf die Tätigkeit einzelner Personen bezogen. Die Zielsetzungen dieser Arbeit werden vorgegeben, zumindest werden sie von vielen Lehrerinnen und Lehrern als ‚von oben‘ kommend empfunden. Sie selbst sind ‚ausführende Organe‘, denen für die konkrete Gestaltung nur ein geringer Spielraum bleibt.

Es erscheint mir als naheliegende und verständliche Folge dieser Situation, dass Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung, wie sie derzeit in fast allen Bundesländern etabliert werden, von vielen Betroffenen als Kontrolle erlebt werden. Die Kriterien der Evaluation werden nicht als die eigenen, nicht als die ihrer „Profession“ empfunden, sondern als diejenigen der Aufsicht bzw. der Obrigkeit und des „Dienstherren“. Dieses Empfinden kann noch dadurch bestärkt werden, dass viel von „autonomer“, „eigenverantwortlicher“ Schule die Rede ist. Es solle doch gerade vor Ort entschieden werden, wie den jeweiligen Schülerinnen und Schülern ein optimales, ein zu den jeweiligen Bedingungen „passendes“ Lernangebot gemacht werden kann. Wenn dann eine ‚obere‘, zentrale Instanz in die Schulen kommt, um nach einem landesweiten „Referenzrahmen“ zu beurteilen, ob ‚gute‘ Arbeit gemacht wird, dann dürfte dies

⁷ Angemerkt sei an dieser Stelle, dass es mir als eine unnötige und nicht hilfreiche Engführung erscheint, wenn im „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ (Institut für Qualitätsentwicklung 2008) „Professionalität“ als eine eigene Dimension (unter Nummer IV.) aufgeführt wird. Sie steht damit ‚neben‘ den „Prozessen“ der „Qualitätsentwicklung“ und der „Schulkultur“. In der Erläuterung wird dann zwar angedeutet, dass es auch um die kollegiale Weiterentwicklung der Schule sowie um „Kommunikation und Kooperation im Kollegium“ geht, aber die operationalisierenden „Dimensionen“, in denen „Professionalität“ entwickelt und erhalten werden soll, beziehen sich im Wesentlichen auf die individuelle Unterrichtsarbeit und den kollegialen Austausch darüber. – Dass „Professionalität“ darüber hinaus auch eine übergreifende Funktion haben könnte (etwa auch im „Qualitätsbereich Führung und Management“), kommt nicht in den Blick. Um diese Engführung zu vermeiden, sollte der unter „IV.“ angesprochene Qualitätsbereich schlicht als das bezeichnet werden, was gemeint ist und in dieser Einschränkung bei der Inspektion in den Blick genommen werden: „Fortbildung und Kooperation“. Die Dimension „Professionalität“ könnte dann in einem umfassenden Sinn als grundlegende bzw. begleitende Anforderung für alle konkreten Bereiche der Qualitätsentwicklung verstanden werden.

auf der Folie der versprochenen „Autonomie“ mehr oder weniger als Kontrolle und Ausdruck von Misstrauen empfunden werden.

Eine Ursache für solche Empfindungen sehe ich darin, dass zwar viel und mit Erfolg getan worden ist, um die professionelle Fähigkeiten der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zu entwickeln, dass aber die Entwicklung der institutionellen professionellen Zuständigkeit in einer Art Zwischenstadium verharrt: Es ist der Lehrerschaft gelungen, sich aus den Zwängen einer engen, autoritären Obrigkeit zu lösen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben sich emanzipieren können und durch eine inzwischen für alle Gruppen verbindliche akademische Ausbildung eine gesellschaftliche Anerkennung gefunden, die deutlich besser ist als zu jenen Zeiten, über die Adorno (s.o.) geredet hatte.⁸ Gleichwohl bestehen die Strukturen, in denen die frühere autoritäre Indienstrahmung der Schule organisiert war, im Wesentlichen fort (auch wenn sie jetzt durch ihre demokratische Rahmung natürlich viel verbindlicher legitimiert werden) : Die Ziele werden zentral definiert, in das System „disseminiert“ und in der Umsetzung mehr oder weniger strikt kontrolliert.⁹

Perspektivisch – ein Stück weit visionär – gehen meine folgenden Überlegungen davon aus, dass die weitere Entwicklung dahin gehen wird (oder gehen sollte), dass die Lehrerschaft über die individuelle Professionalisierung der alltäglichen Arbeit hinaus sich zu einer Profession im Sinne einer institutionellen Zuständigkeit entwickelt. Wenn Lehrerinnen und Lehrer diejenigen sind, die über Lehren und Lernen professionell entscheiden können, dann sollte ihnen auch die institutionelle Zuständigkeit dafür zugemutet und übertragen werden, die Bedingungen dieser Arbeit zu definieren, umzusetzen und zu kontrollieren. Eine solche ‚Vision‘ ist sicherlich kaum in den Denkmustern und den rechtlichen Vorgaben vorstellbar, nach denen in der aktuellen Situation das Verhältnis zwischen staatlicher Aufsicht, eigenverantwortlichen Schulen und methodisch ‚freier‘ Lehrerschaft gestaltet ist. Es wäre ein Konflikt zu erwarten zwischen der politisch gewollten (und auch nach meiner Auffassung sinnvollen) Gesamtverantwortung des Staates für die Schulen und der aber ebenso sinnvollen (auch von der Gesellschaft gewollten und geforderten) pädagogisch sachgerechten und effektiven Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens. Dieser Konflikt kann kaum nach irgendwie ‚objektiven‘ Kriterien gelöst werden. Es wäre politisch zu klären, ob bzw. in welchem Grad eine stärkere professionelle Zuständigkeit der „Professionellen“ gewünscht wird. Und sicherlich wäre zu prüfen, ob die Lehrerschaft selbst – wie es hier unterstellt wird bzw. entwickelt werden müsste – zu einer stärkeren professionellen Zuständigkeit bereit wäre und ob sie die damit verbundene höhere Verantwortlichkeit übernehmen möchte.

Mit aller Offenheit und Vorläufigkeit könnten die Strukturen einer solchen professionellen Institution mit folgenden Merkmalen skizziert werden:¹⁰

8 Dass dieser Staterwerb nicht unbedingt zu einer pädagogisch-fachlichen Professionalisierung beiträgt, habe ich in meinem Aufsatz „Zwischen Staterwerb und Professionalität. Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung“ (In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, Juventa, 196-207) erörtert.

9 Dass unter diesen Bedingungen die Schulaufsicht – so weit ich sehe – nicht weiß, ob sie beraten oder kontrollieren soll bzw. wie sie die beiden Aufgaben miteinander verbinden könnte, ist m.E. nicht verwunderlich. Der Konflikt scheint mir in der gegenwärtigen Konstellation allenfalls durch eine strikte Trennung der Funktionen lösbar.

10 Eine solche Kammer wurde bereits 1965 in Schottland eingerichtet (vgl. Döbrich 1997).

- (1.) Der Gesetzgeber richtet in einem Lehrberufsgesetz eine „Lehrerkammer“¹¹ ein und überträgt ihr (als Körperschaft des öffentlichen Rechts) die eigenständige, fachkompetente Erfüllung pädagogischer Aufgaben, deren allgemeine Zielsetzungen das Parlament definiert (hat). Die Kammer gibt dem Parlament (bzw. einem Ausschuss) regelmäßig Rechenschaft. Das Kultusministerium behält die rechtliche Aufsicht. Parlament und Ministerien sind verpflichtet, bei allen wesentlichen Entscheidungen den Rat der Kammer einzuholen.
- (2.) Die Kammer entwickelt Verfahren, nach denen ihre professionellen Standards definiert und regelmäßig weiterentwickelt werden.¹²
- (3.) Die Kammer wirkt bei der Lehrerbildung mit¹³ und gestaltet maßgeblich die Lehrerfortbildung. Beauftragte der Kammer begleiten junge Kolleginnen und Kollegen beim Eintritt in die eigenständige Berufstätigkeit. Kolleginnen und Kollegen, die mit ihrer Berufstätigkeit Probleme haben oder ihre individuellen Kompetenzen verbessern oder erweitern wollen, werden kollegial beraten.
- (4.) Aufgenommen wird in die Kammer nur, wer in der Ausbildung die erforderlichen Fähigkeiten erworben hat; Mitglied bleibt nur, wer den Standards entsprechend handelt.
- (5.) Beschäftigt werden in den Schulen nur Lehrerinnen und Lehrer, die Mitglied der Kammer sind; Lehrkraft bleibt nur, wer in der praktischen Tätigkeit den Standards gerecht wird. Dabei erscheint es mir sinnvoll, dass die Kammer Verfahren entwickelt, mit denen prognostisch eine Eignung für den Lehrberuf diagnostiziert werden kann. Dabei kann ggf. der Zugang zur Ausbildung nach Bedarf beeinflusst werden.
- (6.) Die Kammer entwickelt Verfahren, in denen die Einhaltung dieser Standards in den Schulen überprüft wird.¹⁴ Sie führt diese Evaluation in eigener Verantwortung durch, entwickelt in kollegialer Beratung Vorschläge zur weiteren Entwicklung in den Schulen, sie kann aber ggf. Auflagen erteilen, die mit möglichen Sanktionen begleitet werden (etwa mit dem Ausschluss aus der Kammer).
- (7.) Die Kammer organisiert und begleitet die erforderlichen oder gewollten Entwicklungsaufgaben wie z.B. die Erarbeitung von „Kompetenz-Prüfungs-Rastern“ oder „Kompetenz-Entwicklungs-Modellen“. Sie fördert die Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte zur Gestaltung des Lehrens und Lernens.
- (8.) Die Kammer regt Forschung an zu theoretischen Fragen des Lehrens und Lernens, zur pädagogischen Entwicklung der Schulen etc., sie berät über die Vergabe der dazu zur Verfügung

11 Es wäre zu prüfen, ob ein „ganzheitliches“ Erziehungs- und Bildungswesen gefördert werden könnte, wenn man hier nicht nur an Lehrerinnen und Lehrer denkt, sondern das gesamte pädagogische Personal einbezieht. Dazu gehören nach meinem Verständnis auch die in den auf Schule bezogenen Fachbereichen etc. der Hochschulen tätigen WissenschaftlerInnen. Sie sollten folglich in der Kammer mitwirken.

12 Zu denken ist dabei z.B. an den „Sokratischen Eid“, den Hartmut v. Hentig 1993 (vgl. von Hentig 2008) formuliert hat, an das „Berufsleitbild“ und die „Standesregeln“ des LCH, des Schweizer Dachverbandes der Lehrerinnen und Lehrer (in der jüngsten Fassung vom Juni 2008) oder die Vereinbarung, welche die KMK 2003 mit den Lehrerverbänden getroffen hat.

13 Zu diesem Zweck wird die Kammer bei der „Akkreditierung“ der universitären Lehrerbildungs-Konzepte zumindest mitwirken müssen.

14 Ein Modell dafür kann das schottische Manual „How good is our school?“ sein, das von Stern/Döbrich (1999) auch auf Deutsch zugänglich gemacht worden ist.

stehenden Mittel, sie begleitet diese Forschung und vermittelt die Ergebnisse in einem professionellen Diskurs.

(9.) Die Funktionen der Kammer werden von Personen wahrgenommen, die in demokratischen Entscheidungsprozessen ‚von unten‘ bestimmt und legitimiert werden. Diese Funktionen werden zum Teil als Anteile der beruflichen Tätigkeit wahrgenommen, im Wesentlichen aber durch hauptamtlich freigestellte bzw. beschäftigte Personen (Präsidium, Geschäftsstelle, Entwicklungs- und Forschungs-Institute, Fortbildung etc.).

(10.) Die Kosten der Kammer (z.B. für die Rekrutierung ihrer Mitglieder) werden aus Mitgliedsbeiträgen getragen; für weitere Aufgaben (Lehrerfortbildung, Schulentwicklung, Evaluation etc.) stellt das Land die entsprechenden Mittel zur Verfügung.

Dieses Konzept würde zu Strukturen führen, die sich auf den ersten Blick kaum von den herkömmlichen Bedingungen zu unterscheiden scheinen: Es würden Zielsetzungen definiert, die für die Arbeit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer verbindlich wären, diese würden anhand von Standards evaluiert, ja „kontrolliert“. Der wesentliche Unterschied und der nach meiner Vorstellung entscheidende Vorteil bestünde jedoch darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich mit dem, was in „ihrer“ Kammer erarbeitet wird, besser identifizieren können als mit den Vorgaben, die sie derzeit – trotz der staatlich-demokratischen Legitimation – noch als ‚fremdbestimmt‘ empfinden. Eine Evaluation wäre nicht eine ‚administrative‘ Kontrolle, sondern ein Verfahren, mit dem die Praxis transparent und professionell-kollegial kommunizierbar gemacht werden soll. Zwei fiktive Aussagen könnten den Paradigmen- und Einstellungswandel, um den es mir hier geht, plastisch machen: Von der ängstlichen Frage „Haben wir die Evaluation (Prüfung) bestanden?“ sollte es zu der beglückenden Feststellung kommen „Wir verstehen jetzt besser, was wir hier machen!“

Durch ein solches „kommunitäres“ Verfahren könnten auch die rechtlichen Bedenken behoben werden, die Hermann Avenarius (2006) in einem viel beachteten Vortrag erhoben hat. Vermutlich würde ein aus der Profession heraus entwickelter und in einem Landeslehrerrat beratener und verabschiedeter Referenzrahmen sich stärker auf die Leitlinien (das Ethos) pädagogisch-professioneller Arbeit beschränken und es als die wesentliche Aufgabe einer professionellen Inspektion in den Vordergrund stellen, dass ‚vor Ort‘ erörtert wird, wie diese Ansprüche umzusetzen versucht wird. Es würden weniger dezidierte (und nach Meinung von Avenarius bisher zu eng gefasste) Vorstellungen formuliert werden, sondern Verfahren der Dokumentation, der Beobachtung, der Erörterung in den Vordergrund gestellt. Auf dieser Grundlage kann es dann – sofern ein vertrauensvolles Verhältnis entstanden ist – zu einer intensiven, ggf. durchaus kritischen Bearbeitung kommen, die nicht unter der Furcht vor einer Bewertung oder gar Verurteilung steht.

6. Wege dorthin – ein „LandesLehrerRat“¹⁵

Von der Vision einer solchen Kammer sind wir sicherlich noch weit entfernt¹⁶, und zwar sowohl politisch-rechtlich als auch wegen der überkommenen und vertrauten Strukturen des Erziehungs- und Bildungssystems. Gleichwohl kann man mit diesen Strukturen aus den oben genannten Gründen nicht zufrieden sein. Wenn man die Lehrerschaft als pädagogisch-fachlich

15 oder eine „LandesBildungskonferenz“ oder (analog zum Landeselternbeirat) ein „Landeslehrerbeirat“.

16 Aber: „Wer vom Ziel nicht weiß, kann den Weg nicht haben.“ (Christian Morgenstern, 1909/10)

kompetente Experten stärker in die Gestaltung und Entwicklung des Lehrens und Lernens einbeziehen will und wenn diese sich als verantwortliche Akteure stärker mit dieser Arbeit identifizieren können sollen, dann wird man Strukturen erfinden und erproben müssen, die das möglich machen. Es geht also um die Frage, ob eine administrativ-hierarchische Beziehung in eine funktionsteilige, aber gleichberechtigte Kooperation (im Sinne einer „kommunitären“ Verantwortungsgemeinschaft) gewandelt werden kann.

Ein aktueller Ansatzpunkt für einen Schritt in Richtung einer pädagogischen „Profession“ könnte der in Hessen (und ähnlich in anderen Ländern) entwickelte „Referenzrahmen“ für die Prüfung der „Schulqualität“ sein. Hier geht es ja der Sache nach darum, Dimensionen, Fragen, Kriterien etc. für eine pädagogisch-fachlich fundierte Beobachtung und Analyse der Strukturen und Prozesse schulischer Arbeit zu entwickeln. Dieser „Hessische Referenzrahmen Schulqualität“¹⁷ ist – so weit ich sehe – eher ‚intern‘ von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IQ entwickelt worden. Zu diesen Aufgaben wurden zwar auch Lehrerinnen und Lehrer aus der Praxis abgeordnet, sie waren und sind aber in dieser Tätigkeit nicht an andere Mitglieder ihrer „Profession“ zurückgebunden oder gar dort verantwortlich. Vereinzelt wurden Experten aus der Erziehungswissenschaft (i.w.S.) um Expertisen gebeten, die auf mehreren Fachtagungen erörtert wurden. Dieses Verfahren hat – wie man hört – nicht dazu geführt, dass sich die Lehrerschaft in den Schulen mit diesen Kriterien identifiziert und die damit verbundenen Verfahren begrüßt. Dabei werden die „Dimensionen und Kriterien“, die „aufschließenden Fragen“ und die „möglichen Anhaltspunkte“, die dort entwickelt worden sind, gar nicht einmal grundsätzlich oder in den zentralen Aspekten in Frage gestellt.¹⁸ Vorbehalte entstehen vermutlich eher aus dem Verfahren, in dem der HRS entwickelt worden ist, und aus dem ‚Gestus‘, mit dem die Inspektion der Lehrerschaft gegenübertritt bzw. von dieser empfunden wird: eben als eine ‚von oben‘ (zumindest ‚zentral‘) vorgegebene Messlatte, über die man springen soll.

Um diese Vorbehalte besser bearbeiten bzw. vermeiden zu können, wird vorgeschlagen, einen LandesLehrerRat zu etablieren. Dieser kann hier nur in einigen orientierenden Merkmalen skizziert werden. Es wäre mit den verschiedenen Personen und Gruppen, die von einer solchen Planung ‚betroffen‘ wären, zu klären, mit welcher Konsequenz bzw. in welchen Varianten eine solche Entwicklung in Gang gesetzt werden soll:

(1.) Das Institut für Qualitätsentwicklung könnte die Lehrerschaft stärker in die Entwicklung der Gütekriterien schulischer Arbeit einbinden: Der HRS könnte (noch einmal?) als ‚Entwurf‘ zur Diskussion gestellt und ergebnisoffen beraten werden. Im konkreten Ablauf der Inspektion könnten die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen (stärker als bisher?) über Schwerpunkte der Beobachtung entscheiden, sie sollten die Inspektoren auswählen können bzw. an der Berufung beteiligt werden.¹⁹ Und die Inspektion sollte über die Beobachtung, Analyse und Rückmeldung hinaus in die weitere Entwicklung der jeweiligen Schule einbezogen werden.

(2.) Zum Einstieg und vorübergehend könnte der (nach dem Hess. Schulgesetz, §99a, bestehende) Landesschulbeirat (LSchB) ein internes Arbeitsgremium bilden. Er könnte einen „Beirat

17 Den „Hessischen Referenzrahmen Schulqualität“ (HRS) setze ich hier als bekannt voraus.

18 Im Rahmen einer Inspektion können und müssen diese Kriterien sicherlich auf die örtlichen Gegebenheiten hin ‚kleingearbeitet‘ werden. Wenn dies gelingt (was unter den engen zeitlichen und personellen Bedingungen allerdings fraglich erscheinen muss), dann könnte in einer Schule vielleicht doch eine Identifikation mit den Kriterien und den Verfahren entstehen.

19 Das genaue Verfahren der Berufung ist mir leider nicht bekannt.

im Beirat“ beauftragen, die oben im Sinne von „Professionalität“ genannten Aufgaben zu bearbeiten. Dabei könnte gefordert werden, dass es zu einhellig verabschiedeten Vorschlägen kommt. Wenn dies nicht gelingt, könnten dem LSchB Varianten zur Entscheidung vorgelegt werden. Daraus könnten dann Empfehlungen an das Kultusministerium entwickelt werden.

(3.) Der Landtag könnte durch eine Ergänzung zum Schulgesetz einen „LandesLehrerRat“ mit entsprechenden Befugnissen etablieren. Die Lehrerschaft würde aufgerufen, für die Wahl ihrer Repräsentanten in diesem Gremium Wahllisten zu bilden und ihre jeweiligen pädagogisch-konzeptionellen Vorstellungen auszuarbeiten. Dabei ist nicht nur an die etablierten Lehrerverbände (GEW etc.) zu denken.

(4.) Der LandesLehrerRat würde sich eine Geschäftsordnung geben und interne Gremien (Vorstand, Geschäftsstelle etc.) einrichten, in denen die anstehenden Arbeiten geleistet werden.²⁰

(5.) Damit die Lehrerschaft sich mit ‚ihrem‘ LandesLehrerRat identifiziert und damit dieser unabhängig arbeiten kann, sollte seine Arbeit – wenigstens in den institutionellen Grundlagen – durch einen Beitrag gesichert werden.

(6.) Der LandesLehrerRat könnte regionale Untergruppen bilden, in denen regionsspezifische Aufgaben bearbeitet werden. Hier wäre prinzipiell an (Teile der) Aufgaben zu denken, die bisher von den Staatlichen Schulämtern geleistet werden.

(7.) Auch in den einzelnen Schulen (jedenfalls den größeren) könnten LehrerRäte gebildet werden, in denen die Standards der „Profession“ auf die örtlichen Bedingungen hin konkretisiert werden. Auf der Grundlage eines entfalteten professionellen Selbstverständnisses würden Lehrerinnen und Lehrer sich nicht nur für ihren eigenen Unterricht verantwortlich fühlen, sondern auch für „das Ganze“ ihrer Schule. Ein auf dieser Grundlagen erarbeitetes Schulprogramm bekäme für alle Lehrenden eine stärkere Verbindlichkeit. Auch über das Verhältnis zwischen Schulleitung und „Lehrkörper“ könnte dann noch einmal neu nachgedacht werden.

(8.) Zur Fundierung und Vertiefung seiner Arbeit könnte der LandesLehrerRat Experten aus den Hochschulen einbeziehen, er könnte Forschung anregen, die gezielt an der Verbesserung des Lehrens und Lernens arbeitet, und er könnte die Ergebnisse aufarbeiten.

(9.) In dem Maße, wie der LandesLehrerRat sich konstituiert und sich konzeptionell und strukturell auf eine Lehrerkammer (s.o.) hin bewegt, würde er Aufgaben zur Entwicklung der Qualität des Lehrens und Lernens und zur Sicherung der dabei entwickelten Standards in eigener Verantwortung übernehmen.

Schlussbemerkung: Das Land Hessen könnte sich mit einem solchen Konzept wieder einmal als Vorreiter einer Entwicklung darstellen, die nach 1945 auf eine möglichst konsequente Demokratisierung der Schule zielte und dies Schritt für Schritt und deutlicher als die anderen Bundesländer durch geeignete Maßnahmen umgesetzt hat.²¹ Damit Demokratie in ihrer prinzipiellen und normativen Bedeutung für das alltägliche Handeln bedeutsam wird, ist die Erfahrung

²⁰ Vgl. etwa das Selbstverständnis und die Struktur der Landesärztekammer Hessen (http://www.laekh.de/Die-Kammer/Landesaerztekammer_Hessen)

²¹ Vgl. die ausführliche Darstellung dieser Entwicklung und deren demokratietheoretische Interpretation bei Neidhardt 2007.

von „Partizipation“ erforderlich. Diese Erfahrung könnte den Lehrerinnen und Lehrern durch weitere Schritte auf dem Weg zur ‚echten‘ Profession möglich werden.

Es sei aber noch einmal betont, dass eine solche Entwicklung keineswegs allein oder in erster Linie im Interesse der Lehrerschaft verfolgt werden sollte. Dass die Gestaltung der Schulentwicklung und deren Evaluation konsequenter als bisher einer professionellen Institution zugeordnet wird, liegt vor allem im Interesse einer (noch) besseren pädagogischen Arbeit in den Schulen wünschenswert. Zur Qualitätssicherung sind vor allem jene zu berufen, die dazu ‚berufen‘ sind.

Literaturhinweise:

- Adorno 1965:* Theodor W. Adorno: Tabus über dem Lehrberuf. In: Neue Sammlung, 5, 1965, 6, 487-498
- Avenarius 2006:* Hermann Avenarius: Schulische Eigenverantwortung und Qualitätssicherung. Wie die Schulautonomie durch externe Evaluation ausgehöhlt wird. In: Schulverwaltung Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur. 11, 2006, 6, S. 170-172
- Avenarius/Füssel 2008:* Hermann Avenarius, Hans-Peter Füssel: Schulrecht im Überblick. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Caselmann 1949:* Christian Caselmann: Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Klett
- Czerwenka 2007 und 2008:* Kurt Czerwenka: Expertisen zur Lehrerprofessionalität. Gutachten für das IQ Hessen, Wiesbaden
- Döbrich 1996/1997:* Peter Döbrich: Der GTC für Schottland und die Lehrerprofessionalität. In: Deutsche Lehrerzeitung, 43, 1996, 26, S. 3; Nachdruck in: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung: Nachrichten, 1997, 2, S. 13-16
- Gehrmann 2003:* Axel Gehrmann: Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske + Budrich
- Helsper 2002:* Werner Helsper: Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki, Cornelia Schweppe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102
- Helsper u.a. 2006:* Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich, Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Profession in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
- Helsper u.a. 2008:* Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich, Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ilien 2008:* Albert Ilien: Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., durchges. Aufl.
- Institut für Qualitätsentwicklung 2008:* Arbeitsgruppe: Ulrich Steffens, Ellen Benisch, Bärbel Brömer, Eva Diel, Dieter Höfer, Joachim Knab und Gabriele Schreder: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien. www.iq.hessen.de
- KMK 2004:* Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)
- LCH 2008:* LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln. Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 7. Juni 2008; http://www.lch.ch/dms-static/bc21d7a4-8299-4ece-bb0d-2f5a8c93bcf5/20080607_LCH-Berufsleitbild.pdf
- Neidhardt 2007:* Ursula Neidhardt: Auf dem Weg zur demokratischen Schule. Der Beitrag von Lehrplänen zur Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Peter Lang

- Oevermann 2002*: Ulrich Oevermann: Adornos ‚Tabus über dem Lehrberuf‘ im Lichte einer revidierten Professionalisierungstheorie. In: Pädagogische Korrespondenz, 28, 2002, S. 57-80
- Plöger 2006*: Wilfried Plöger (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh
- Schlömerkemper 2003*: Jörg Schlömerkemper: Zwischen Statuserwerb und Professionalität. Grenzen und Perspektiven einer wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Doris Lemmermöhle, Dirk Jahreis (Hg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Perspektiven und Ansätze in internationalen Kontexten. Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, Weinheim und München: Juventa, S. 196-207
- Schlömerkemper 2006*: Jörg Schlömerkemper: Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Wilfried Plöger (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 281-308
- Schlömerkemper 2009*: Jörg Schlömerkemper: Professionalität von Anfang an. Perspektiven für eine Lehrerbildung »aus einem Guss«. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 14. Jg., 2009, 1, S. 23-25
- Stern/Döbrich 1999*: Cornelia Stern, Peter Döbrich (Hg.): Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. International Network of Innovative School Systems. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Terhart 2002*: Ewald Terhart: Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz
- von Hentig 2008*: Hartmut v. Hentig: Die Schule neu denken, Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim und Basel: Beltz, Taschenbuch, 5. Aufl.

Zur Person:

Dr. Jörg Schlömerkemper,
Prof. i.R. für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik
an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.;
Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen,
Tel.: 0551-22 858,
Email: jschloe@t-online.de;
Internet: www.jschloe.de