

Achim Brosziewski

Aufstieg und Fall der Unterrichtsexperten oder Wozu sich Professionelle von Experten unterscheiden

[189]

1. Zur Unterscheidung von Professionellen und Experten

Lohnt es sich, am klassischen Begriff der Profession festzuhalten? Viele Indizien sprechen dagegen.¹ Ich möchte es in meinem Beitrag dennoch versuchen. Mit Talcott Parsons und anderen sollte mit dem Professionsbegriff ein ganz bestimmtes Rollenverhältnis bezeichnet sein, in dem es um *gesellschaftlich* bestimmte, sehr spezifische Unsicherheitsbewältigungen ginge (für den Lehrberuf Combe/Helsper 1996). Wie immer von verschiedenen Professionsansätzen detaillierter, damit auch tendenziell kontrovers definiert: Immer geht es bei professionellem Handeln und Kommunizieren um *lebenslaufrelevante* Ereignisse, Zustände und Lagen, die *nicht* allein durch die Anwendung von technologisch eindeutig fixiertem Wissen positiv variiert werden können. Vielmehr bedarf es situativer Strategien, die Diagnose und Intervention simultan handhaben und konstitutiv auf die Kooperation der Adressaten angewiesen sind. Letzteres stellt für die Professionellen selbst eine Unsicherheit dar, die niemals prinzipiell, sondern ebenfalls nur situativ aufgelöst werden kann (siehe für eine breit rezipierte Darstellung Schön 1993). Gesundheit, Rechtsstatus, Seelenheil und Bildung gehören zu jenen lebenslaufrelevanten Unsicherheitszonen, in denen sich die für die Gesellschaft paradigmatischen Professionen herausausgebildet haben: Medizin, Juristerei, Priestertum und Lehrerschaft.

Mit dem Blick auf den gesellschaftlichen Wandel ist zu konzedieren, dass die Ausübung der entsprechenden Berufe weniger als früher mit extra-professionellen *Statushonorierungen*, also mit geringerer Anerkennung verbunden ist, dafür aber auch geringeren Ansprüchen an die Lebensführung der Professionellen ausgesetzt ist (exemplarisch für die einstigen Ansprüche an ein Leben im Pfarrberuf Lehmann 2007). Um diesem Wandel gerecht zu werden, ohne den Komplex der spezifischen Unsicherheitsbe-

[190]

¹ Siehe beispielsweise Nobira 2010, an dessen Studie (zum Lehrberuf in Japan) gleichzeitig deutlich wird, dass man den Professionsbegriff mindestens dann braucht, wenn man Aussagen zum Verhältnis von Professionalisierung und Deprofessionalisierung treffen will.

wältigungen gleich ganz ausblenden zu müssen, sei festgehalten, dass ich hier und im Folgenden die Ausdrücke „Professionelle“ und „Experten“ im Sinne von *Rollentypen* und nicht von Personentypen verwende. Jemand kann also durchaus als Professioneller *und* als Experte in seinem Gebiet walten. Er kann im Rahmen seines persönlichen Rollenmanagements zwischen den Rollen changieren und sie von Fall zu Fall auch fusionieren. Doch bereits die Möglichkeit solcher Kombinatoriken setzt voraus, dass sich die Komponenten des Kombinierten unterscheiden lassen.

Als Experte und Expertin soll gelten, wer in einem technologisch verstandenen Kontext *Auskunft* über „kritische“ Zustände, Verhältnisse und Ereigniskomplexe ermitteln und erteilen kann.² Die Expertenrolle ist eine Rolle mit institutionalisierten Abfrage- und Antwortbereitschaften, dominant vorzufinden im Feld der Massenmedien und der formalen Organisationen. „Technologischer Kontext“ heißt dabei, dass normalerweise von einem *unkritischen* Erreichen erwünschter respektive von einem Vermeiden unerwünschter Zustände ausgegangen werden kann („der Strom kommt aus der Steckdose“) und es „nur“ für das Funktionieren der Mechanismen auf ein Wissen im Detail ankommt, das nicht jeder zu wissen braucht und nicht jeder wissen kann. Die Experten besetzen diese Ungewissheitsstelle. Sie kompensieren die gewollte Ignoranz für den Fall der Fälle, für das Vermeiden von „critical events“ und für deren Normalisierung, wenn sie doch einmal eintreten: durch rasches Liefern von verständlichen Erklärungen sowie durch Hilfe bei der Suche nach Fehlern und nach Schuldigen.³

2. Wissen, wie Unterricht wirkt

Unterrichtsexperten wissen, wie Unterricht wirkt. Sie sind qua solchen Wissens befugt, Unterrichtsstrukturen zu konstruieren, Fehlprozesse zu diagnostizieren, Zielverfehlungen zu erklären und Wege ihrer Behebung aufzuzeigen.

Woher wissen Unterrichtsexperten, wie Unterricht wirkt? Die *semantische* Basis der Unterrichtsexpertise ist die Form der statistischen Variablenkontrolle (ausführlich zu den Plausibilitätsbedingungen dieser Semantik Brosziewski 2016b). Sie legt Zählseinheiten und

² Diese Bestimmung versteht sich als Zuspitzung einiger Linien, die in der wissenssoziologischen Diskussion des Expertenbegriffs aufzufinden sind, so vor allem seit Hitzler/Honer/Maeder 1994. Dass ich in der Unterscheidung zwischen Experten und Professionellen etwas anders optiere als die genannte Diskussion, sollte aus dem Gesamttext deutlich werden.

³ Daher die große Experten-Nachfrage der Massenmedien, die ihre „bad news“ durch Erklärungen und Schuldzuschreibungen komplettieren.

Skalen fest, um in der Interpretation von Messergebnissen zwischen unabhängigen und abhängigen

[191]

Variablen zu unterscheiden und nach konstanten Zusammenhangsmaßen zwischen den Variablen zu fahnden. Werden hinreichend viele Zusammenhänge mathematisch kontrolliert und werden plausible Zusammenhangsvermutungen hinzugesetzt, können einige Variablen als „Ursachen“, andere als „Wirkungen“ gekennzeichnet werden.

Die Basis aller Wirkungsmessungen bilden punktuelle Erhebungen individualisierender Konstrukte, die nicht nur Leistungsniveaus in bestimmten Schulfächern, sondern auch Konstrukte wie „sozioemotionale Kompetenz“ und ähnliche, eher „weiche“ Faktoren umfassen können. Die Individualausprägungen werden dann über *Populationen* aggregiert und in entsprechenden Populationskennzahlen verrechnet (Durchschnitte, Standardabweichungen etc.) – wobei die *Populationsgrenzen* über die Gleichheit, Vergleichbarkeit und Ähnlichkeit der *schulisch-unterrichtlichen Behandlung* ihrer Mitglieder bestimmt werden. Das kann, je nach Erkenntnisinteressen und/oder aus pragmatischen Erwägungen heraus, eine Schulklasse sein, ein Schuljahrgang einer oder mehrerer Schulen, alle Schulpflichtigen eines Bildungsverwaltungsterritoriums oder wie bei PISA die Klasse aller 15jährigen dieser Welt. Derartige Populationsbildungen lassen sich auch in ganz anderen educativen Settings vornehmen, in den Hochschulen, in Berufsbildungen, in den Einrichtungen der Weiterbildung, der Fortbildung und der Selbstverwirklichung. Konstitutiv für ihre semantische Eignung im Unterrichtswirkungswissen ist allein, dass die jeweils gebildete Population einer gleichen, hinreichend ähnlichen oder einer kontrollierbar ungleichen unterrichtlichen Behandlung ausgesetzt ist.

Die Entwicklung einer Mess- und Testindustrie im Bereich der organisierten Bildung und Erziehung ist vielfach nachgezeichnet und kritisiert worden (siehe stellvertretend Radtke 2003; Radtke 2016; Brosziewski 2007). Das soll hier nicht wiederholt werden. Für meine Fragestellung kommt es allein darauf an, dass es sich nicht um ein homogenes Feld handelt. Dementsprechend kann auch nicht mit einem durchgängigen Konsens gerechnet werden. In einem groben Zugriff kann man sagen: Es gibt Experten für *Makrovariablen*, für *Mesovariablen* und für *Mikrovariablen*. Im Makrobereich werden die „harten“ sozioökonomischen Variablen wie Schichtzugehörigkeit oder ethnische Herkunft als ursächlich für die Leistungsdaten der Populationsangehörigen angesehen. Im Mesobereich sind es Variablen der Einheit Schule, wie deren Größe, Finanzausstattung, Klassendifferenzierungsmuster usw. Als „letzte“ Einheit wurde „der Unterricht“ als Feld

möglicher Einflussfaktoren entdeckt, konzipiert und vermessen, als eine Mikroebene mit ihren didaktischen Arrangements und Formaten.⁴ Es gab, gibt und wird Bestimmungs-
[192]

und Abgrenzungsprobleme der Ebenen und der ihnen zurechenbaren Variablen geben. Das macht die besagte Inhomogenität des Feldes aus. Sie wird einerseits semantisch ausgetragen, durch Verfeinerung der eigenen Konzepte und Messungen, unter Ein- und Herausrechnen der je anderen Faktoren sowie durch darauf reagierende Integrationsversuche mit „Mehrebenenmodellen“. Andererseits bildeten sich *sozialstrukturell* differenzierte Institutionalisierungen der Expertise: Expertise für Makrovariablen (Beratungen für „das“ Schulsystem Deutschlands, der Schweiz, von Österreich, der Bundesländer und Kantone etc.), Expertise für Mesovariablen (Schulverwaltung, -management und -entwicklung) und eben auch Expertise für die Mikrovariablen des Unterrichts, die sich vornehmlich im Bereich der Professionsaus- und -fortbildung etabliert hat. Was die Semantik eint, ist die Annahme, dass sich abhängige Variablen identifizieren, operationalisieren und populationsgenau messen lassen; und dass auf diesem Wege kontrollierte Aussagen über Zurechnungen zu unabhängigen Variablen möglich und in Streitfragen anhand von Daten entscheidbar sind. Dieser Kontrollzusammenhang realisiert den technisch verstandenen Kontext, der eine Autorität der Expertenschaft begründet. Innerhalb dieses Kontextes differenziert sich für den Bereich der Mikrovariablen eine Spezialexpertenschaft aus. In ihr und durch sie wissen Unterrichtsexperten, wie Unterricht wirkt. Eine aus dieser Semantik resultierende Unterrichtstheorie mündet in die Form der Technologie: „Von der gepflegten Semantik des ‚Erziehenden Unterrichts‘ [...] bleiben die beiden Operationen Disziplinieren und Instruieren als sozialtechnisch lösbare Probleme übrig. Im operativen Geschäft werden genau diese kontrollier- und manipulierbaren Dimensionen der Aufmerksamkeitskontrolle und des Produktionsprozesses betont, an dessen Ende messbare Lernfortschritte stehen sollen – ausgedrückt in Kompetenzstufen“ (Radtke 2016, S. 81).

Das Konzept der *pädagogischen Wirksamkeit* hat, zumindest von seiner Tradition her, ein ganz anderes Referenzfeld (Oelkers 1984). Es spannt sich auf an dem Problem, wie auf die selbstläufige Personwerdung eines Einzelmenschen durch *Handlungen* überhaupt Einfluss genommen werden kann – und zwar so, dass die Wirkungen der Intervention den Absichten des Einwirkens (einigermaßen) entsprechen. Vorausgesetzt ist dabei, dass es sich um *gute* Absichten handelt, also solche, die sozial und moralisch gedeckt sind. Sind derartige Ziele bestimmt und verantwortbar, geht es der pädagogischen Wirksamkeit nur um die Mittel, die

⁴ Siehe hierzu die Kompilation tausender von Einzelstudien in Hattie 2009; unter der hier angesetzten Perspektive rekonstruiert in Brosziewski 2016c.

Ziele zu erreichen – wobei die Mitwirkung der Zielpersonen, weil es um deren Selbstbezüglichkeiten geht, notwendigerweise mitbewirkt werden muss. Somit sind die eingangs gekennzeichneten Bedingungen für Professionalität vom Anspruch her erfüllt: Bearbeitung einer lebenslaufrelevanten Unsicherheitszone, in Relation zu gesellschaftlichen Wertbestimmungen und in (unsicherheitserzeugender) Abhängigkeit von Kooperationsbereitschaften.

[193]

Die Semantiken der variablenanalytischen Kausalattribution und der pädagogischen Wirksamkeit stehen quer zueinander, sind inkompatibel und können nicht ineinander abgebildet werden. Der Begriff der pädagogischen Wirksamkeit kann nicht von Intentionalität abgelöst werden, die ihrerseits weder als unabhängige noch als abhängige Variable des Unterrichts und seiner Erfolge identifiziert, lokalisiert und klassifiziert werden kann.⁵ Erziehung und mit ihr Pädagogik als Theorie der Erziehung können sich nicht auf Unterrichtswirkungen beschränken; selbst dann nicht, wenn die Pädagogik, wie seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht üblich, fast wie selbstverständlich als *Schulpädagogik* auftritt.⁶ Sie muss die Erziehungsmöglichkeiten und die Erziehungseffekte des Unterrichts im Blick behalten, die sich ja nicht in der Beweisbarkeit von erlernten Kompetenzen erschöpfen (und für die umgekehrt etliche Kompetenzen und Kompetenzmängel von untergeordneter Bedeutung sind). Außerdem generalisiert die Pädagogik ihre Beobachtungen anders als die Variablenanalytik nicht über die Unterscheidung von Einzelexemplar und Population, sondern über die Unterscheidung von Besonderheit und Allgemeinheit: Erziehung soll das Allgemeinmenschliche im Einzelmenschen fördern. Die empirische Bildungsforschung ist als Wissenschaftsbewegung *gegen* die Idealisierungen (und die Ideologiefälligkeiten, Brosziewski 2010, S. 365-370) dieser Figur angetreten. Aber ihr Grundproblem der Intentionalität konnte sie nicht aushebeln. Sie stellt einfach eine andere Frage, eben die nach unabhängigen und abhängigen Variablen. Gleichwohl gibt es Verwechslungsmöglichkeiten zwischen den Semantiken – und sie werden absichtlich oder unabsichtlich, rhetorisch oder dilettantisch auch weitgehend ausgenutzt. Diese Konfusionen arbeiten ausschließlich *sprachlich*, also unter Ausblendung der *begrifflichen* Kontexte der jeweils verwendeten Worte. Der wichtigste Fall ist implizit in den bisherigen Darstellungen bereits repräsentiert: die Konfusion zwischen der

⁵ Da die Erziehungsabsicht *symbolisch* konstituiert ist (Brosziewski 2015, S. 13-18), helfen auch messbare Individualkonstrukte wie „subjektive Unterrichtstheorien“ nicht weiter.

⁶ Um dann *ausgehend* von der Schulerziehung die Bedeutung und den Einfluss anderer Erziehungsinstanzen wie Familien, Peergroups, Massenmedien und Arbeitsorganisationen entdecken zu können.

variablenanalytischen Kausalattribution mit dem alltagssprachlichen Wort der „Wirksamkeit“ von irgendetwas, hier des pädagogischen Handelns. Ein zweiter Fall betrifft die Konfusion von *mathematischer Variabilität* mit der Vorstellung einer *Variierbarkeit* durch Handlungen und Entscheidungen – anzutreffen in allen Anrufen an Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und sonstige Praktizierende, aus den Messresultaten vernünftige Maßnahmen abzuleiten. Als drittes, eher in den akademischen Diskussionen anzutref-

[194]

fendes Beispiel ist die Verwendung des Wortes „Theorie“ zu nennen. Begrifflich bezeichnet Theorie etwas anderes, je nachdem, ob Theorie von Empirie oder ob Theorie von Praxis unterschieden wird. Von Empirie unterschieden, sammelt Theorie jenen Satz von Annahmen auf (und schließt alle anderen aus), die sich in der Varianz der Daten durchhalten lassen. Von Praxis unterschieden, bezeichnet Theorie ein Konzept, das sich im Handeln durchhalten lässt (oder am Handeln scheitern kann). Wenn die Unterrichtsexperten ihre Empirie mit Praxis gleichsetzen und Praktiker ihre Praxis (ihre Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen) mit der von den Experten angebotenen Empirie, dann ist die Konfusion perfekt. Und genau dies kann im Diskurs der letzten Jahrzehnte durchgängig beobachtet werden. Um nur ein Beispiel von vielen, dafür durch seinen Wörterbuchstatus besonders autorisiert anzuführen: Ein Artikel über „Theorie und Praxis“ realisiert über den Gesamttext hinweg alle drei genannten Konfusionen und gelangt zu dem Schluss „Praxis stellt sich als Anwendung der durch die Manipulation der Randbedingungen gesteuerten je bestimmten Ausprägung empirischer Co-Varianzen dar. Erzieherisches Handeln wird daher formal begriffen als absichtliches, auf nomologischem Wissen beruhendes kausales Herbeiführen von Wirkungen, die Praxis der Erziehung stellt sich als ‚technologisches‘ Handeln dar [...]“ (Langewand 2004, S. 1030). Hier scheint sich nicht nur die Grammatik unserer Sprache gegen die begrifflichen Vertauschungen zu wehren (Anwendung von Co-Varianzen, Anwendung von Ausprägungen, Anwendung von Wissen?). Allein schon die Frage, ob ein Handeln in Unkenntnis (des Wissens, der Ausprägungen, der Co-Varianzen) noch unter den vorgeschlagenen Praxisbegriff fällt oder nicht, gibt Rätsel auf.

3. Aufstieg und Fall der Unterrichtsexpertise

Mit der Semantik der Variablenanalyse und Kausalattribution wurde die kommunikative Basis der Unterrichtsexpertise beschrieben. Zur Ermittlung der *sozialstrukturellen* Einpassung der Rolle des Unterrichtsexperten ist nach den faktischen und möglichen *Positionen* dieser

Rolle zu fragen. Naheliegender wäre, solche Positionen in den Ordnungen des Erziehungs- und Bildungssystems zu vermuten. Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben für entsprechende Einordnungen den wenig schmeichelhaften Begriff vom „pädagogischen Establishment“ geschaffen.⁷ Damit sollte die nicht-

[195]

unterrichtende Reflexionselite des Erziehungssystems bezeichnet sein, die für die Programmbeschreibungen und die Selbstdarstellungen des Systems zuständig ist. Es ist offensichtlich, dass die Gesamtheit der Variablenexpertise (neben der Unterrichts- auch die Schul- und die Systemexpertise) der klassischen Pädagogik als der zuvor im Establishment dominierenden Theorie viel Wasser abgegraben hat, gemessen etwa an der Denomination von Lehrstühlen, an der Ausstattung mit und von Instituten oder am Profilwandel der akademischen Schulung des Personals für Bildungsverwaltungen und für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Und doch trifft der Begriff vom pädagogischen Establishment die Sachverhalte aus verschiedenen Gründen nur sehr ungenau und wirkt teilweise irreführend. *Erstens* ist nicht geklärt, ob und in welchem Sinne die Expertise als eine pädagogische bezeichnet werden kann. Es handelt sich zunächst ja nur um die Anwendung wissenschaftlicher Formen und Standards; zwar mit *Themen* aus dem Feld der Schulpädagogik, aber doch klar erkennbar in einer *szientifischen* Perspektive, nicht in einem pädagogischen Zuschnitt.

Damit ist *zweitens* auch fraglich, ob die Expertise die Reflexion des Systems *im* System fortsetzt. Liest man ihre Selbstbeschreibungen, möchte die Expertise lediglich Wissen liefern, das dann *Andere* zur Reflexion anregen möge: die sogenannten „Entscheidungsträger“ in der Bildungspolitik, in der Bildungsverwaltung und im Management einzelner Bildungsorganisationen (siehe hierzu die Diskussion um die „Steuerung“ von Bildungssystemen, Brosziewski 2016a).

Drittens hat sich die staatliche Alimentierung von Reflexionspositionen seit der Diagnose von Luhmann und Schorr grundlegend verändert. In Folge der Bildungsexpansionen wurden das Repertoire nicht-unterrichtender Positionen in den bildungsbezogenen Organisationen nicht nur stark ausdifferenziert, sondern darüber hinaus durch Einrichtungen wie Managementspezialisierungen, Teambildungen, Projektarbeit, Evaluationen, verordnete Weiterbildungen und Beratungen auf eine permanente Re-Organisation („Innovation“) eingestellt. Statt in der Muße des Etabliertseins die großen Fragen des Pädagogischen

⁷ Luhmann/Schorr 1988 (erstmalig 1979), S. 343-349. „Establishment“ war ein Kampfbegriff der damals „Progressiven“, die ihn auf einmal von der vermeintlich „konservativen“ Systemtheorie gegen sich verwendet sahen. Die Ironie der Geschichte: Nur diese Gegenverwendung hat die Zeit seither überdauert.

behandeln und dem Zeitgeist der Krisen und Reformen andienen zu können, wird die Reflexion mehr und mehr mit den eigenen Re-Positionierungen und mit den eigenen Prekaritäten okkupiert.

Um den geschilderten Erscheinungen gerecht zu werden, möchte ich statt vom pädagogischen Establishment von der *Strukturintelligenz* des Erziehungs- und Bildungssystems sprechen.

Wem dieser Ausdruck wieder-

[196]

rum zu höflich und zu freundlich erscheint, der sei dadurch beruhigt, dass Intelligenz auch als ihr spezifischer *Nullwert*, als Dummheit auftreten kann (Baecker 2006, S. 50 f.). Intelligenz ist allein schon deshalb genötigt, sich ständig neu zu beweisen und sie kann ständig genau daran scheitern.⁸ Zudem wird mit der Einschränkung auf *Struktur* festgehalten, dass die Strukturintelligenz die *Systemoperationen* nicht erreichen kann, dass sie der Herrschaft der *Differenz* von Theorie und Praxis als ihrer eigenen Operationsbedingung unterworfen bleibt und *bestenfalls* auf die Spielräume einwirken kann, in denen sich die Systemoperationen entfalten (vgl. Luhmann 1992; Baecker 1995; Brosziewski 2003). Der Begriff der Strukturintelligenz eines Systems ist also nicht per se frei von Kritik. Insbesondere ist er offen für die Selbstkritik der Strukturintelligenz, also offen auch für alle polemischen Erscheinungen des systemimmanenten Diskurses.

Die vorgestellte Unterrichtsexpertise kann sozialstrukturell als Teil des Wachstums, der Diversifikation und der Destabilisierung der Strukturintelligenz des Erziehungs- und Bildungssystems verstanden werden (Brosziewski 2012). Die zugegeben eher feuilletonistische Titelgebung von „Aufstieg und Fall“ soll für unseren Fall anzeigen, dass wir es nicht mit einer linearen Entwicklung zu tun haben, weder im Sinne eines unbegrenzten Mengenwachstums (zum Beispiel an Personal und Finanzausstattung) noch im Sinne einer Aufwärtsbewegung innerhalb einer sozialen Hierarchie. Wachstum, Diversifikation und Destabilisierung der Strukturintelligenz hängen miteinander zusammen, so dass Expansionen (quantitativer oder qualitativer Art), Stagnationen und Regressionen *gleichzeitig* auftreten können. Im Kontext der oben angeführten Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebenen der Bildungsexpertise nehmen Unterrichtsexperten eine höchst ambivalente Stellung ein. Sie sind nötig, um Expertise für die *Gesamtheit* des Systems aufbauen und beanspruchen zu können. Gleichwohl verbleiben sie *am unteren Ende* einer Ebenentrennung, die doch als Hierarchie auftritt: die Großeinheiten des Bildungssystems, verstanden als Regionaleinteilungen nach Gemeinden, Ländern und Staaten, gelten der allgemeinen

⁸ Das endemische Leiden der Intellektuellen an der Intelligenz des Bildungssystems mag als Symptom gelten, allerdings auch viel von dem, was sie an Therapien anbieten.

Kommunikation als die wichtigsten Bezugsgrößen, gefolgt von den Organisationseinheiten der Schule (und ihrer Steuerung). Den Unterrichtsvariablen verbleibt der letzte Rang an öffentlicher Aufmerksamkeit, sofern man hier überhaupt noch von Aufmerksamkeit sprechen kann.⁹ Bei allen

[197]

Erwartungen an ein technologieartiges (=krisenfreies) Funktionieren des Unterrichts überlässt man die Teufel der Details den Lehrprofessionen.¹⁰

4. Wozu Professionelle *sich* von Experten unterscheiden

Man kann all die Semantik-, Perspektiv- und Strukturdivergenzen beiseite schieben, indem man kurzerhand die Lehrpersonen zu Unterrichtsexperten erklärt. Das ist tatsächlich auch geschehen (Bromme 1992, mit einer umfangreichen Folgeliteratur). Doch die semantischen und strukturellen Probleme zeigten sich unmittelbar. Dem Lehrer als vermeintlichem Experten fehlten von Anbeginn an seine Komplementärrollen. Man konnte den Unterrichtsexperten schlecht die Schülerinnen und Schüler und auch nicht deren Eltern als Unterrichtslaien gegenüberstellen. Expertise wurde stattdessen als eine *professionsinterne* Gradualisierung verstanden, als ein bestimmtes Niveau beruflichen Könnens, das außer von einem Fachwissen auch von der Berufserfahrung abhängt. Im Anschluss an die kognitionspsychologische Expertenforschung wurde die Unterscheidung zwischen Experten und Novizen importiert (Bromme/Haag 2008, S. 805-806). Immerhin für diese Fassung ließ sich ein sozialstrukturelles Arrangement finden, notabene ein *pädagogisches* Arrangement: in der Ausbildung von Junglehrerinnen und Junglehrern durch praxisbegleitende erfahrene Berufskolleginnen und Berufskollegen. Doch war die Wortpaarung von Experten und Novizen schief geraten, schiebt sie doch zwei *verschiedene* Unterscheidungen ohne Rücksicht auf deren Feinheiten grob ineinander: Experte versus Laie auf der einen, Novize versus Meister auf der anderen Seite; also auch hier eine konsequente Konfusion von technologischen mit pädagogischen Konzepten.

Die Zuschreibung von Expertenschaft ist jedoch im Berufsfeld niemals angenommen worden.

Die Expertentheorie des Unterrichts erklärt sich (!) dies als Persistenz eines veralteten,

⁹ Empirisch lässt sich die interne Expertenhierarchie auch am Schicksal ihrer spezifischen Messinstrumentarien nachzeichnen. Die flächengreifenden Global-, National- und sonstigen Regionalstudien sind weltweit als Kontinuitäten etabliert. Die Beobachtungsformate für Unterrichtsvariablen (Unterrichtsbeobachtungen und Unterrichtsvideographie) müssen nach wie vor *projektweise* Finanzierungen und Personal einwerben, mit inzwischen stark gesunkenen Erfolgsaussichten.

¹⁰ Spitzbübische Geister werden bei „die Teufel der Details“ wohl nicht allein an das Feintuning von didaktischen Arrangements, sondern auch an die Schülerinnen und Schüler denken.

vorwissenschaftlichen Ideals von der Lehrerpersönlichkeit (Bromme/Haag 2008, S. 803). Man kann die Befremdlichkeit der Expertenterminologie aber genauso gut und von der Professionstheorie her gesehen sogar besser mit einer Ahnung dafür erklären, dass die Frage, wie Unterricht *wirkt*, keine Antworten auf das professionsbestimmende Problem liefert, wie erziehender Unterricht *geht*.

[198]

Literatur

Baecker, D. (1995): Über Verteilung und Funktion der Intelligenz im System. In: Rammert, W. (Hrsg.): Soziologie und künstliche Intelligenz. Frankfurt am Main: Campus, S. 161–186.

Baecker, D. (2006): Erziehung im Medium der Intelligenz. In: Ehrenspeck, Y./Lenzen, D. (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden: Springer VS, S. 26–66.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Bromme, R./Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 803–819.

Brosziewski, A. (2003): Die Beobachtung der Macht. Zum Verhältnis von Macht, Wahrheit und Intelligenz. In: Hellmann, K.-U./Bluhm, H./Fischer, K. (Hrsg.): Das System der Politik. Opladen: Westdeutscher, S. 49–61.

Brosziewski, A. (2007): Bildungsmonitoring in der Globalisierung der Bildungspolitik. In: Bemerburg, I./Niederbacher, A. (Hrsg.): Die Globalisierung und ihre Kritik(er). Wiesbaden: Springer VS, S. 135–148.

Brosziewski, A. (2010): Kulturelles Kapital, Bildung und die Selbstbeschreibung des Erziehungssystems – Gesellschaftstheoretische Impulse für eine Selbst-kritische Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30 (4), S. 360–374.

Brosziewski, A. (2012): Kompetenzmessung als Bindung organisationaler Intelligenz. Zur soziokulturellen Evolution der skalenförmigen Organisationsbeobachtung. In: Pfadenhauer, M./Kunz, A. M. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–158.

Brosziewski, A. (2015): Bildungssoziologie nach Niklas Luhmanns Theorie des Erziehungssystems. In: Dippelhofer-Stiem, B./Dippelhofer, S. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungssoziologie. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 1–25.

Brosziewski, A. (2016a, im Erscheinen): Bildung ohne Lernen, Politik ohne Opposition. Blinde Flecken der Steuerung des Bildungssystems. In: Bormann, I./Brüsemeister, T. (Hrsg.): Transintentionalität als strukturbildendes Prinzip. Nebenfolgen und nicht berücksichtigte Aspekte evidenzbasierter Reformen im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa.

Brosziewski, A. (2016b, im Erscheinen): Form und System der Bildungsberichte. Kognition und Kommunikation in Listen, Tabellen und Skalen. In: Bormann, I./Hartong, S./Höhne, T. (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung. Weinheim: Beltz Juventa.

Brosziewski, A. (2016c): Verunsicherungstechnologien im Lehrbetrieb – Grundzüge einer organisationssoziologischen Professionstheorie, mit einer Analyse zur statistischen Selbstbeobachtung des Bildungssystems. In: Leemann, R. J./Imdorf, C./Powel, J. J. W./Sertl, M. (Hrsg.): Die Organisation von Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–107.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge.

Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher.

Langewand, A. (2004): Theorie und Praxis. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 1016–1030.

Lehmann, M. (2007): Anima pastoris. In: Weinbach, C. (Hrsg.): Geschlechtliche Ungleichheit in systemtheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–107.

Luhmann, N. (1992): Gibt es ein 'System' der Intelligenz? In: Meyer, M. (Hrsg.): Intellektuellendämmerung. Beiträge zur neuesten Zeit des Geistes. München: Hanser, S. 57–73.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1979/1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

[199]

Nobira, S. (2010): Öffentlichkeit, Schulbildung und Professionalität von Lehrkräften. Zur kommunikationstheoretischen Neubegründung der Lehrerprofessionalität. In: Gaus, D./Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Wiesbaden: Springer VS, S. 243–267.

Oelkers, J. (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 25 (1), S. 19–39.

Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf eine neue Performanz-Kultur. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 277–304.

Radtke, F.-O. (2016): Das PISA-Experiment. Über Eigenlogik und Eigennormativität des Erziehungssystems. In: Leemann, R. J./Imdorf, C./Powel, J. J. W./Sertl, M. (Hrsg.): Die Organisation von Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–88.

Schön, D. A. (1993): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.