

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 7 (1985)

Heft: 3

Artikel: Was bildet eine Lehrerbildung?

Autor: Terhart, Ewald

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786227>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Was bildet in der Lehrerbildung?

Ewald Terhart

Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der im Titel gestellten Frage sind berufssoziologische Aussagen über das berufliche Handeln des Lehrers sowie über sein Arbeitsfeld Schule/Unterricht. Im Anschluss hiran werden klassisch-pädagogische (geisteswissenschaftliche) und innovationsorientierte (sozialwissenschaftliche) Vorstellungen zu Lehrerhandeln und Lehrerausbildung expliziert. Diese «normativen» Konzepte, in denen dargelegt wird, was in der Lehrerausbildung «bilden» soll, werden konfrontiert mit empirischen Forschungsergebnissen über die faktische Wirkung der Lehrerausbildung. Abschliessend plädiert der Autor für Kasuistik als notwendigem Teilbereich der Lehrerausbildung.

Der Streit um die Lehrerbildung ist vermutlich so alt wie der Beruf des Lehrers selbst — wohl deshalb, weil Lehrerbild und Lehrerbildung in einem engen Zusammenhang stehen, und ein Konsens hinsichtlich des ersteren im Grunde zu keiner Zeit vorausgesetzt werden konnte. Auffällig ist zugleich, dass die sehr heterogenen Annahmen über das Lehrerbild, das *Eigentliche* des Lehrerhandelns etc. sehr oft scheinbar bruchlos in Aussagen über Ziele, Formen und Inhalte der Lehrerausbildung umtransformiert worden sind bzw. werden, wobei die Frage nach der Qualität der Begründungsbasis für derartige Transformationen und Ableitungen hier zunächst einmal ausser acht bleiben mag. Die Beschäftigung mit diesem Thema führt allerdings sehr rasch auf vermintes Gelände. Schon die Wortwahl gilt als Indiz für Programm: Ob man von Lehrerbildung oder Lehrerausbildung spricht, löst beim Zuhörer bzw. Leser Rückschlüsse auf die Haltung des Sprechers zu einigen zentralen Fragen aus: Inwieweit man die Tätigkeit des Lehrers überhaupt für durch Ausbildung erlernbar hält, ob es sich hier um ein Lernen von Fakten und Techniken oder um ein persönlichkeitsbezogenes *Gebildetwerden* handelt, inwieweit hierbei die Erziehungswissenschaft — und dann: welche? — eine Rolle spielt, ob und inwieweit andere Sozial—bzw. Humanwissenschaften zusätzlich hinzugezogen werden müssen, ob und inwieweit der *personale Faktor* sowie das spezielle pädagogisch-erzieherische Berufs- und Handlungsethos überhaupt bild- bzw. ausbildbar sind usw. Dies spitzt sich dann auf die doppelte Frage zu, was denn nun das *Eigentliche* des Lehrerhandelns ist, und wie der angehende Lehrer hierfür ausgebildet werden kann. Welche Qualität muss ein pädagogisch/erziehungswissenschaftliches Wissen haben, um in der Lehrerausbildung *bildende* Wirkung anzunehmen? Eben: Was bildet in der Lehrerbildung?

Die Tradition des pädagogischen Denkens macht hier eine ganze Fülle von Angeboten: Comenius, die Aufklärungspädagogik, Pestalozzi, der Neuhumanismus, der Herbartianismus, die pädagogische Reformbewegung, die sozialistische Pädagogik, die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor und nach 1945, die empirisch-analytische, die kritische, die alltagsorientierte etc. Erziehungswissenschaft — sie alle hatten und haben jeweils ihr spezielles Verständnis von Lehrerhandeln und Lehrerausbildung und empfehlen demgemäss ganz unterschiedliche Wissens- und Ausbildungsformen als *bildend*. Ich möchte nun keinen gerafften Durchgang durch die erwähnten Konzeptionen vornehmen oder gar eine Synthese wagen. Stattdessen wähle ich einen anderen Zugang, um sowohl den Hintergrund meiner im Titel gestellten Frage auszuleuchten wie auch — für einen begrenzten Bereich — eine Antwort zu suchen. Dabei gehe ich von denjenigen Besonderheiten der Lehrertätigkeit aus, die die Berufs- und Organisationssoziologie aus ihrer Perspektive formuliert haben (I). Nach diesem gänzlich unpädagogischen Beginn wende ich mich den in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (II) und in der sozialwissenschaftlich inspirierten Erziehungswissenschaft (III) formulierten Annahmen über den Zusammenhang von Lehrerhandeln und Lehrerausbildung zu. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um pädagogische Reflexionsformen **über** das, was in der Lehrerausbildung geschieht bzw. zu geschehen hat. Deshalb möchte ich mir im Anschluss hieran (IV) durch Rekurs auf empirische Forschung zur Wirkung des Lehramtsstudiums sowie zu den Lern- und Bildungswirkungen der sog. *schulpraktischen Studien* eine Basis verschaffen, um schliesslich (V) etwas über Kasuistik, über das Lernen am Fall zu sagen.

I.

Für denjenigen Wissenschaftszweig, der sich mit dem Berufssystem bzw. mit einzelnen Berufen befasst: die Berufssoziologie nämlich, ist der Lehrer eine schwierige, um nicht zu sagen: dubiose Gestalt. Klassifikatorisch gesehen gehört er zu den sog. «Semi-Professions» (vgl. hierzu Carr-Saunders 1955; Etzioni 1969; Leggatt 1970; Myers 1973; Tenorth 1977). Durch diesen Begriff wird die erwähnte Dubiosität inhaltlich schon gekennzeichnet: Der Lehrerberuf ist nicht professionalisiert, sondern eben nur *halb-professionalisiert*. Dies ist dann zutreffend, wenn man die in der berufssoziologischen Literatur genannten Kriterien anlegt, die erfüllt sein müssen, um einer beruflichen Tätigkeit die Bezeichnung «Profession» zuzusprechen (vgl. hierzu Luckmann/Sprondel 1972; Jackson 1970; Johnson 1979; Dewe/Otto 1984): Selbstorganisation der in diesem Beruf Tätigen (Kammern, Verbände etc.), Kontrolle der Ausbildungs- und Initiationsprozeduren von Neulingen, Bindung an eine Professionsethik, die u.a. die Orientierung am Gemeinwohl über das Streben nach symbolischem und finanziellem Eigennutz stellt, Ausbildung für den Beruf an und durch Rekurs auf einen tradierten Wissenskorpus, heute zunehmend: Wissenschaft, Autonomie

des Einzelnen im Umgang mit/bei der Bearbeitung von Klienten wie auch Autonomie der Berufsorganisation, die selbst über die Einhaltung der Professionsregeln wacht und zugleich vor der Kritik durch Laien oder staatliche Instanzen schützt — legt man also alle diese Kriterien an, so ist der Lehrer eindeutig ein «Semi-Professional», vor allem anderem schon aufgrund seines Status' als Beamter (1). In anderer Hinsicht weist er jedoch durchaus professionelle Züge auf: Sein konkretes berufliches Handeln ist eben nicht vorab erschöpfend bestimmbar etwa durch administrative Regelungen und/oder wissenschaftliche Erkenntnisse und Aussagen, sondern besteht aus einer situationsangemessenen, *klugen* Koordination von allgemeinen Regeln und besonderem Fallverstehen. Aufgrund dieser spezifischen Eigenarten des Berufsfeldes sowie des dort erwarteten Handelns ist deshalb beim Lehrer eine Ausbildung, die ausschliesslich anhand der kognitiven und technischen Beschäftigung mit der (oder den) Berufswissenschaft(en) erfolgt, nicht ausreichend.

Was aber sind nun diese Besonderheiten des Berufsfeldes? Konzentriert man sich auf die institutionelle Seite, so charakterisiert die Berufssoziologie die Arbeit des Lehrers **formal** sicher zutreffend als Veränderung von und Entscheidung über Personen; die entsprechenden Institutionen werden «People-Processing-» bzw. «People-Changing-Organizations» genannt, sarkastisch, aber sinngemäss übersetzt: personenverarbeitende und -verändernde Institutionen (vgl. Hasenfeld 1972; Hasenfeld/English 1974; Plake 1981). In diese Kategorie fallen etwa Schulen, Gerichte, psychiatrische Anstalten, Kliniken, Beratungsstellen, Sozialarbeit etc. Deren Kennzeichen bestehen darin, dass sie (a) derzeit quantitativ und qualitativ an Bedeutung gewinnen, da für immer mehr Probleme immer mehr spezielle Institutionen, Berater und Helfer bereitgestellt werden, dass in ihnen (b) das Verhältnis von Aufwand und Erfolg — verglichen mit den Stätten materieller Produktion (Autofabriken etc.) — denkbar schlecht zu kontrollieren und vermutlich recht ungünstig ist, dass sie (c) wachsende Anforderungen in Richtung auf eine wissenschaftliche Ausbildung der in ihnen Arbeitenden stellen — bei allerdings gleichbleibend hoher Abhängigkeit des Berufserfolgs von motivationalen und emotionalen Ressourcen des Personals, und dass (d) in ihnen gegenwärtig eine zunehmende Durchstrukturierung mittels standardisierter Regelungen, Vorschriften und Kommunikationswege bei — wie erwähnt — konstant hohen Anforderungen an den *personalen Faktor* festzustellen ist (2).

Ein wichtiges Merkmal derartiger halbprofessionalisierter Tätigkeiten, die in personenverändernden bzw. -verarbeitenden Institutionen anfallen, ist die Mischung aus kognitiven bzw. administrativen, also letztlich durch formale Ausbildung zu erzeugenden wie durch Organisation i.w.S. zu kontrollierenden Elementen einerseits — und dem an verschiedenen Stellen gleichsam als Restgrösse auftauchenden *personalen Faktor* andererseits, der eben nicht im strengen Sinne auszubilden, anzutrainieren und bürokratisch zu kontrollieren ist.

Diese je persönliche Motiv- und Emotionslage entzieht sich dem direkten administrativen und wissenschaftlichen Zugriff, was für administrative Kontrollinstanzen insofern besonders unangenehm ist, als gerade dieser unverzichtbare Faktor eingestandenermaßen den letztlich entscheidenden Ausschlag für eine inhaltlich und nicht nur formal erfolgreiche Berufsarbeit abzugeben scheint. Im Gegensatz zur Arbeit in der materiellen Produktion ist die Arbeit in People-Changing-Organizations letztlich Beziehungsarbeit, agiert und reagiert man als Mitglied dieser Organisationen am agierenden und reagierenden Gegenüber, wobei eben der personale Faktor sowohl fundamentale und notwendige Bedingung der Möglichkeit für das Gelingen wie eben auch Ursache für das Misslingen der auf den jeweiligen Organisationszweck bezogenen Interaktion ist.

Mit Blick auf den Lehrer kommt erschwerend hinzu, dass er eben nicht nur **Beziehungs-**, sondern **Erziehungsarbeit** zu leisten hat. Er arbeitet (a) nicht mit Erwachsenen, sondern mit Kindern und Jugendlichen, die sich (b) nicht freiwillig in seine Hände begeben, und die er (c) bedingt durch das organisatorische Setting nicht vornehmlich individuell, sondern als Gruppe zu verarbeiten und zu verändern hat. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass der Lehrer nicht nur auf der Beziehungsebene, sondern ebenso auch (d) auf der inhaltlichen Ebene der Vermittlung von Wissen wie schliesslich (e) unter Orientierung auf bestimmte normative Prämissen (Erziehungsziele, Bildungsideale etc.) aktiv werden muss. Unter dieser Perspektive treten die spezifischen Probleme und Unwägbarkeiten des Lehrerberufs — gemessen an anderen Semi-Professionals — in verschärfter Form zu Tage.

Aber die Berufssoziologie kann die Besonderheiten und Probleme des Lehrerberufs lediglich beschreiben; die Pädagogik dagegen hat hierfür **ihre** Antworten finden müssen und gefunden, auf die ich jetzt eingehen möchte. Dabei werde ich zwei unterschiedliche Versuche einer Bestimmung des Unbestimmbaren im Lehrerhandeln eingehender diskutieren, und zwar mit der Absicht, jeweils den Zusammenhang zwischen Vorstellungen zum *Eigentlichen* des Lehrer**handelns** und einer hierauf abgestimmten Lehrerausbildung deutlich zu machen. Hierbei verfare ich in zwei Schritten: Als erstes möchte ich eine in diesem Zusammenhang schon traditionelle Lösungsvariante behandeln: den «pädagogischen Bezug» bzw. die «bildende Begegnung» als Modell des Lehrerhandelns (II), um mich danach der i.w.S. sozialwissenschaftlichen Bestimmung der Lehrertätigkeit als verwissenschaftlichte, aufklärungsorientierte und gesellschaftsverändernde Praxis zuzuwenden (III).

II.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik als die zentrale Traditionslinie der deutschen Pädagogik hatte bei der Behandlung des personalen Faktors im Bereich der Lehrertätigkeit keine grossen Probleme und schon gar keine Berührungsängste. Ganz im Gegenteil stand das Unbestimmte, Unbestimmbare, Individuelle, Situationsgebundene, Einmalige, Intuitive — wie immer man dies nun umschreiben will — gerade im Mittelpunkt ihrer theoretischen Bemühungen. Nohls Konzept des «pädagogischen Bezugs» brachte die spezifischen Eigenarten des erzieherischen Handelns auf den Begriff. Innerhalb dieses *Bezugs* hatte der *personale Faktor* die entscheidende Rolle zu spielen: «Ist das Ziel der Erziehung die Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens, so kann sie nur wieder durch ein einheitliches geistiges Leben gelingen, persönlicher Geist sich nur an persönlichem Geist entwickeln... Das ist das **Primat der Persönlichkeit** und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber blossen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache» (Nohl 1933/1978, S. 132, Hervorhebung E.T.).

Der «pädagogische Bezug» sowie die These vom «Primat der Persönlichkeit» intendierten letztlich eine Definition des pädagogisch *Eigentlichen* und formulierten ein ideales Modell des Umgangs zwischen Erzieher und Zögling. Zugleich diene dieses Modell als eine analytische Bestimmung dessen, was jedes echte, eben: *eigentlich* pädagogische Handeln immer schon ausmache und von gewöhnlichem zwischenmenschlichen Handeln unterscheide. Die aus diesem Zwischenbereich des sowohl Normativen wie Analytischen resultierende Unbestimmtheit des Konzepts, welches das Unbestimmbare an der pädagogischen Tätigkeit der Erziehers bzw. Lehrers doch gerade auf den Begriff bringen sollte, ist mit ein Grund für die Tatsache, dass die Rede vom pädagogischen Bezug ihre konsensstiftende Bedeutung verloren hat. Abgesehen von der Tatsache, dass dieses Konzept — genau wie heute etwa «Emanzipation», «Schülerorientierung» o.ä. — dazu verurteilt war, zu einem beliebten Füllsel bei Festreden zu degenerieren, musste es einer erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik natürlich äusserst dubios, weil weltanschaulich gefärbt, vorkommen, wohingegen die kritische Erziehungswissenschaft nicht das einfache Vorliegen weltanschaulicher Implikate ablehnte, sondern vielmehr das Vorliegen **bestimmter** bildungsphilosophischer Implikationen ideologiekritisch unter die Lupe nahm und natürlich auch prompt fündig wurde: idealistisches Hauslehrermodell, asymmetrische, non-diskursive Erzieher-Zögling-Beziehung, Ausblendung gesellschaftlicher Strukturbedingungen usw. Das in der Rede vom pädagogischen Bezug bzw. der bildenden Begegnung letztlich ausgesprochene Konzept einer Mensch-zu-Mensch-Pädagogik sah die Realisation des genuin erzieherischen Elements im Lehrerhandeln an eine entsprechende innere Motivlage des Lehrers geknüpft. Dieses pädagogische Berufsethos war auf die

Entfaltung der Selbständigkeit des Schülers wie — hierüber — auch auf die *Steigerung* der Kultur gerichtet. Die inhaltliche Einlösung dieser wahrscheinlich widersprüchlich erlebten Referenzbereiche — Subjektivität einerseits, Kultur andererseits — machte die spezielle Verantwortungsproblematik im Handeln des Lehrers aus: er hatte beiden Ansprüchen Genüge zu tun; erst indem ihm dies gelang, hatte er seinen *eigentlichen* Berufsauftrag erfüllt (vgl. hierzu die Texte in Gerner 1969; zur Kritik z.B. Kupffer 1969).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesem Lehrerbild für die Lehrerausbildung? Wollte man auf das pädagogische Handeln des Lehrers qua Ausbildung einwirken, so bedeutete dies, auf seine (berufsbezogene) Moral, auf sein persönliches Verantwortungsbewusstsein Einfluss zu nehmen. Hierbei war allerdings zu bedenken, dass diese Einflussnahme selbst wiederum nur auf eine ganz spezielle Weise und letztlich nur in einem begrenzten Masse möglich sein würde. Die Vorbereitung auf ein von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestimmtes Lehrerhandeln hatte dessen gerade skizzierte spezifische Kennzeichen zu berücksichtigen, ja: eine solche Lehrerausbildung musste selbst an ihnen inhaltlich und methodisch orientiert sein: Nicht umsonst verstanden sich die Wissensformen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als *Theorie einer Praxis*. Und wo die Tätigkeit des Lehrers auf Auslösung von Bildungsprozessen abgestellt war, hatte man demgemäss von **Lehrerbildung** und nicht **-ausbildung** zu sprechen. Die erwähnte erzieherischen Qualitäten eines Lehres galten, da sie primär etwas mit seiner Persönlichkeit zu tun hatten, als nicht vollständig erlernbar und somit auch nicht im strengen Sinne lehrbar mit der Konsequenz, dass die Vorbereitung auf den Lehrerberuf selbst nur ein Bildungsprozess sein konnte. Ihren institutionellen Ausdruck fanden diese Überlegungen in den Pädagogischen Akademien, die als «Bildnerhochschulen» gedacht waren; die Universitäten schienen hierfür nicht geeignet zu sein, da in ihnen das wissenschaftliche nicht aber das pädagogische Motiv aufgehoben war. Die Lehrerbildung als Erziehung der Erzieher hatte gleichsam einen Erfahrungsraum zur Verfügung zu stellen, um auf seiten der angehenden Lehrer Bildungsprozesse auszulösen. Diese Bildungsprozesse wiederum sollten zu Persönlichkeiten — «Qualitätsmenschen» (Spranger 1920/1970, S. 64) führen, die dazu fähig waren, in der Schule, im Unterricht nunmehr selbst Bildungsprozesse auf seiten der Schüler einzuleiten. Für die Lehrerbildung bedeutet dies — zumindest vom Programm her (!) — den Vorrang der Bearbeitung des *personalen Faktors*, anders: des motivationalen und emotionalen Persönlichkeitsbereichs unter Zurückstellung kognitiver oder gar rein technischer Ausbildungsformen.

Wie immer bei Versuchen zur Umsetzung der eigentlichen, prinzipiellen und «letzten» Aufgaben von Erziehung — hier im Rahmen von Lehrerbildung — werden von den direkt hiermit Beschäftigten diese Idealnormen und Prinzipien so hoch gehängt — dass man unter ihnen noch hindurchgehen kann und damit auch *in dieser Welt* handlungsfähig bleibt. Die im pädagogischen Bezug

hervorgehobene Stellung des Erziehers konnte in der Praxis z. B. zur Legitimation von autoritärem Unterricht herangezogen werden; die Lehrerausbildung glitt sehr oft ab in schlichte Gesinnungsschulung, beinhaltete schematische Klassiker-Exegese und umfasste in ihren praktischen Anteilen eine wenig kontrollierbare Meisterlehre. Dies sind gemessen am ursprünglich Gemeinten sicherlich Fehlformen, Verflachungen, Abweichungen. In der Abweichung von den Prinzipien ist jedoch nur zum geringeren Teil ein Versagen des individuellen Lehrerausbilders zu sehen. Sie liegt vielmehr in der strukturellen Inkompatibilität von persönlichkeitsbildendem Lehren und Lernen einerseits und den zunehmend stärker bürokratisierten Hochschulen und Universitäten andererseits begründet; insofern wiederholt sich in der Lehrerausbildung ein Dilemma der Schule. Aufgrund ihrer Vernachlässigung der Organisationsfrage konnte die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dieses Dilemma in beiden Bereichen nicht oder nur beschönigend, kaum aber konstruktiv reagieren.

III.

Dieses Verständnis von Lehrerhandeln und Lehrerausbildung war sowohl für die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, speziell, wo sie sich als Übernahme von (lern-) psychologischen Forschungs- und Theoriekonzepten zu etablieren suchte, ebenso unannehmbar wie für die kritische Erziehungswissenschaft. Das Konzept des «geborenen Erziehers» (Spranger) bzw. die etwas schwächere Annahme von der zentralen Bedeutung des pädagogischen Ethos und seiner Heranbildung durch eine entsprechende Lehrerbildung wurde abgelöst durch das Leitmotiv der Professionalisierung in seinen unterschiedlichsten Abwandlungen, immer aber verstanden als Verwissenschaftlichung des beruflichen Handels wie auch der Vorbereitung hierauf (vgl. exemplarisch Döring 1970) (3).

Konzentrierte sich das geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Verständnis der Lehrertätigkeit noch durchaus auf das Problem einer genauen Explikation des personalen Faktors, des «Unverfügbaren» im pädagogisch-didaktischen Prozess, so ersetzt kritische Erziehungswissenschaft und Didaktik dieses ehemals zentrale Problem durch die Frage nach den Chancen, durch die Arbeit des Lehrers — vermittelt über die Veränderung der Schüler und der Schule — einen Einfluss auf die gesellschaftlichen Kommunikations- und Verständigungsverhältnisse insgesamt zu nehmen. In der Lehrerausbildung tritt an die Stelle des Bemühens um die Herausbildung eines pädagogischen Ethos beispielsweise der Versuch zur Erhöhung der Bereitschaft, schulorganisatorische Innovation mitzutragen (vgl. Reichwein/Frech 1971). Natürlich spielen hier auch die zu erziehenden Schüler eine Rolle - primär soll sich das kritische

Interesse der Lehrer jedoch auf die Organisationsform der Schule als der übergreifenden Bedingung für die erzieherische Arbeit im Klassenzimmer richten. Zumindest gilt dies für die Frühphase kritischer Pädagogik. Die Verschiebung der Optik wird deutlich, der pädagogische Bezug wird überschritten in Richtung auf Schulorganisation und Gesellschaftsstruktur. Im Zuge dieses Ausweitungsprozesses scheint die Reflexion des pädagogischen Binnenverhältnisses schliesslich obsolet zu werden: sofern Probleme auftreten, wird man auf sozialpädagogische oder therapeutische Konzepte verwiesen. Diese Obsoletierung war am Beginn der Reformepoche relativ häufig festzustellen, da hier die Struktur des Schulsystems im Mittelpunkt stand und nicht das konkrete Geschehen in einer Schule, in einer Klasse. Der Rückgang dieser «äusseren» Schulreformbewegung wurde — neben ökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen — auch durch die Erkenntnis vieler Lehrer, Lehrerausbilder und Erziehungswissenschaftler ausgelöst, dass ein alleiniger «äusserer» Reformansatz auf gesellschaftsstruktureller Ebene weitgehend verpufft, d.h. nicht im gewünschten Masse Folgen zeigt, sich aber sehr wohl negativ auf die konkrete Unterrichtsarbeit auswirken kann, wenn die theoretisch als sekundär, ja überholt erachtete pädagogische Binnenproblematik sträflich ignoriert wird.

Wendet man sich den Konsequenzen dieses Verständnisses von Lehrerhandeln für die Lehrerausbildung zu, so ist festzustellen, dass man auf der Suche nach den von diesem Ansatz als relevant erachteten Wissensformen bald genötigt ist, das Gebiet der Pädagogik im traditionellen Sinne zu verlassen: Im Zuge der Professionalisierungsbemühungen gewannen die ehemals als «Hilfswissenschaften» bezeichneten Disziplinen immer mehr an Bedeutung — wohl deshalb, weil Professionalisierung ja im Kern fälschlicherweise mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt wurde, und beispielsweise Psychologie und Soziologie ihren Wissenschaftscharakter schon immer erfolgreicher zu behaupten wussten als die Pädagogik. Neben einer Umstellung auf andere Wissensformen kam zugleich ein neues Verständnis von «Praxis» zum Zuge: Vorgefundene Unterrichtsrealität erschien vornehmlich als eine zu verändernde, innovierende Grösse. Im Modell der Einphasigen (Integrierten) Lehrerausbildung E (I)LAB flossen die verschiedenen Reformkonzeptionen (Stufenlehrerausbildung, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium, Interdisziplinarität, Projektstudium, Integration von Theorie und Praxis, forschendes Lernen) zu **einem** Modell zusammen und wurden (als Versuch) in eine konkrete Prüfungs- und Studienorganisation mit Rechtsfolgen umgesetzt (vgl. hierzu Döbrich u.a. 1981; Ewert u.a. 1981).

Zusammenfassend lässt sich das im Vorangegangenen erläuterte Verständnis von Lehrertätigkeit folgendermassen kennzeichnen: Im Unterschied zur Tradition wird das Lehrerhandeln von situativen Ereignissen wie *Begegnung* und *Bezug* abgelöst und in Verbindung zu makroskopischen Bedingungen organisatorischer und gesellschaftlicher Art gebracht. Diese erscheinen sowohl

als Bedingungen wie auch als das zu verändernde Ziel von pädagogischer Arbeit. Ein solches kritisch gemeintes Verständnis von Lehrerarbeit harmonierte ungewollt mit der von der Administration bevorzugten Idee einer technokratischen «äusseren» Schulreform. Der oben erwähnte personale Faktor erschien demgegenüber wie eine *quantité négligeable*, die im Bedarfsfall durch bestimmte sozialpsychologische und/oder quasi-therapeutische Massnahmen abzugelten war. Ein Beharren auf der zentralen Stellung von «pädagogischem Bezug» o. ä. setzte sich politisch dem Verdacht des Reaktionären aus, und wissenschaftlich erschien das Festhalten an der Idee des «pädagogischen Eigentlichen» insofern als obskur, als dahinter problematische Autonomievorstellungen vermutet wurden. Die Kompetenz des Lehrers sollte durch die interdisziplinäre Beschäftigung mit verschiedenen Humanwissenschaften vermittelt werden; nach einer ersten theorieorientierten Phase kam das Bedürfnis nach stärkerem Praxisbezug hinzu — Praxis hier in einem weiten Sinne als zu verändernde gesellschaftliche Realität begriffen. Die Lehrerausbildung hatte dementsprechend organisiert zu sein; insbesondere an die Einphasige Lehrerausbildung waren und sind entsprechende Hoffnungen geknüpft. Interessant ist hierbei, dass dieses Lehrerausbildungsmodell mittlerweile eine eigene Kultur entwickelt hat, in der in wenn auch veränderter Form die traditionelle Problematik des Umgangs mit dem *personalen Faktor* wieder auftaucht: Man denke etwa an den Entwurf zu einer reflektierten Rezept-Didaktik (Meyer 1980). Damit kehrt die Bestimmung des Lehrerhandelns als kritische, die Subjekte und die Gesellschaft verändernde Tätigkeit nach weitläufigen strukturbezogenen Überlegungen unter Beibehaltung ihres Motivs zur Ebene situativen Handelns zurück, da für den einzelnen Lehrer deren Problematik letztendlich doch unabweisbar ist.

IV.

Ich erinnere an meine Ausgangsfrage nach den als bildend erachteten Wissensformen in der Lehrerbildung. Diese Frage ist in zweierlei Weise auszudeuten: Unter der Voraussetzung, dass die Verwendung des Begriffes «Bildung» notwendig normative Implikate transportiert, kann diese Frage zum einen auf das gerichtet sein, was in der Lehrerausbildung *bilden soll*. In diese Richtung gehen im Grunde die eben behandelten Konzeptionen. Die andere Lesart der Titelfrage ist demgegenüber gleichsam empirischer Natur: Welches sind die **faktischen** Bildungswirkungen der Lehrerausbildung, oder anders: Was sozialisiert wie im Lehramtsstudium? Diese *empirische Frage* ist erforderlich, um von der Realität der Lehrerausbildung eine möglichst weitgehende Kenntnis zu erhalten. Denn: die praktisch-politische Entscheidung darüber, was in der Lehrerbildung *bilden soll*, muss eben auch *in dieser Welt* umgesetzt

werden, und hierbei hat man in jedem Fall an vorgefundene Strukturen anzuschliessen. Ebenso ist es notwendig, vorgeschlagene und durchgeführte Massnahmen auf ihre tatsächliche Wirkung hin zu kontrollieren.

Aussagen darüber, was in der Lehrerausbildung bilden **soll** (und wie dies zu geschehen hat), findet man in der pädagogischen Literatur zuhauf; will man jedoch die Frage beantworten, was denn nun tatsächlich in der Lehrerausbildung geschieht und welche faktischen Wirkungen sie hat, so ist man auf empirische Untersuchungen aus der Soziologie und Psychologie angewiesen. Die Zahl der anglo-amerikanischen empirischen Forschungsarbeiten zur Wirkung von Lehrerausbildung bzw. — breiter gefasst — zur Sozialisation in den Lehrerberuf ist unüberschaubar, deutschsprachige Arbeiten sind nicht so zahlreich, ausserdem überwiegen hier spezieller angelegte Untersuchungen zum Einstellungswandel von Lehrerstudenten, Referendaren und erfahrenen Lehrern (vgl. Koch 1972; Dann u.a. 1978; Hänsel 1976; Götz 1978; Liebrand-Bachmann 1981; Fuller/Bown 1975; Lacey 1976). Bei aller Unterschiedlichkeit der jeweiligen Ausbildungssysteme, des forschungsmethodischen Vorgehens und der Resultate im einzelnen zeigen diese Untersuchungen immerhin doch eine weitgehend einheitliche Tendenz: Bei der Lehrerausbildung handelt es sich wohl eher um ein sog. «low impact enterprise» (vgl. Zeichner/Tabachnik 1981), also um ein Unternehmen mit generell schwacher Wirkung. Wie hat man das zu verstehen?

Vom Konzept der beruflichen Sozialisation her gesehen ist institutionalisierte Lehrerausbildung (v.a. die universitäre Phase) nicht die entscheidende, sondern nur **eine** Phase der Initiation in die Profession, eine unter mehreren. Die entsprechenden Phasenmodelle, die den Prozess beruflicher Sozialisation aufschlüsseln (vgl. Coulter/Taft 1973), sowie auch die einschlägigen Untersuchungen bestätigen fast ausnahmslos den bekannten Sachverhalt, dass es beim Übergang von der Ausbildung zum Beruf und bei zunehmendem Kontakt zur «Praxis» zu einer Anpassung an deren Strukturen kommt. Die hohen Ziele und edlen Motive (die in aller Regel als «Theorie» bezeichnet werden), an die man als Student erwiesenermassen glaubte, werden im Referendariat und v.a. in der ersten Zeit nach dem 2. Staatsexamen schnell vergessen («Praxisschock»). Es scheint sich hier um ein internationales Phänomen zu handeln, denn deutsch- und englischsprachige Literatur sind diesbezüglich kongruent. Im deutschsprachigen Raum hat dieser Sachverhalt unter dem Begriff der «Konstanzer Wanne» einige Bekanntheit erreicht: Eine Forschungsgruppe an der Universität Konstanz hat empirisch ermittelt, dass «konservative» Erziehungseinstellungen zu Beginn des Studiums stark ausgeprägt sind, im Laufe des Studiums zugunsten eher «liberaler» Einstellungen abnehmen, um dann nach den ersten Praxiskontakten wieder rasch anzusteigen (vgl. Koch 1972; Dann u.a. 1978).

Dieser Befund, den ich in gleichsam verdichteter Form präsentiert habe, ist natürlich selbst noch interpretationsbedürftig — was nur zu leisten ist auf der Basis einer genauen Kenntnis der Vorgehensweise in den jeweiligen Untersuchungen. Hierbei zeigt sich dann, dass die Erforschung des Einstellungswandels vom Studienanfänger über den Examenskandidaten und Referendar bis hin zum erfahrenen Lehrer lediglich deskriptiv erfasst wird, d.h. dass gar nicht auszumachen ist, worauf denn nun der «Wannen» -Effekt zurückzuführen ist. Auf Spezifika des Lehramtsstudiums allein wohl nicht, denn er lässt sich auch bei Studenten in anderen Studiengängen beobachten. Die entsprechenden Untersuchungen können also Sozialisation zwar konstatieren, diese aber nicht auf ihre Bedingungen oder gar Ursachen zurückverfolgen. Der (kurzfristige) Einstellungswandel während des Studiums mag auf planmäßige Ausbildung (durch Hochschulcurricula, Seminare etc.), auf das an Universitäten/Hochschulen generell «liberale» Klima, auf Spezifika der biographischen Situation «Studium» zurückzuführen sein oder sich auch schlicht als ein Artefakt der angewandten Untersuchungsmethode erweisen, denn als Student gibt man sich bei Einstellungsuntersuchungen natürlich liberal... Diese und andere Faktoren werden — wie immer — sicherlich kombiniert auftreten.

Besteht zum einen also keine sichere Kenntnis über die Bedingungen und Ursachen des Einstellungswandels während des Studiums, so ist — wie erwähnt — zweitens davon auszugehen, dass die eher liberalisierende Wirkung des Studiums in der 2. Phase und mit beginnendem Berufsleben sehr schnell, manchmal schon nach wenigen Monaten, wieder «ausgewaschen» wird. Als Ursache hierfür ist wiederum ein ganzes Bündel von Faktoren zu nennen, die sich gegenseitig verstärken. Ausschlaggebend ist — pauschal formuliert — die Differenz zwischen der an der Universität herrschenden Einstellungskultur und dem Regelsystem des Schul- und Unterrichtsalltags: Es kommt zu einem «Zusammenbruch der Illusionen» (Liebhart 1970), und zwar insbesondere hinsichtlich der Beurteilung des legitimen Einsatzes scharfer Disziplinierungs- und Kontrolltechniken gegenüber den Schülern.

An dieser Stelle sei noch einmal an das Bild von der «Wanne» erinnert: Der Referendar wird nicht «konservativ», er wird **wieder** «konservativ». So gesehen stellt die universitäre Phase der Lehrerausbildung anscheinend nur eine folgenlose Episode innerhalb des gesamten Prozesses der beruflichen Sozialisation dar. Daher das Wort «low impact enterprise». Konfrontiert mit den Unsicherheiten der Unterrichtssituation sowie des Kontaktes zu den Kollegen, Vorgesetzten etc. greift der Referendar/Junglehrer auf denjenigen Fundus an Wissen, Handlungsregeln und Einstellungen zurück, die er in seiner eigenen Schulzeit in Kontakt mit seinen Lehrern erworben hat. Insofern findet die eigentliche Lehrerausbildung **vor** der offiziellen statt (vgl. zu dieser These Lortie 1975) (4). Wenn dem so ist, und empirische Forschung wie

mannigfaltige Beobachtung sprechen dafür, so müsste der Kampf um das richtige Konzept zur Lehrerausbildung eigentlich viel von seiner Brisanz verlieren. Warum soll man sich über Programme streiten, die alle gleich unkontrolliert und v.a.: **gleich schwach** wirken (5)? Es kann natürlich auch umgekehrt sein: Gerade weil man (fast) nichts bewirkt, zumindest aber diesbezüglich grosse Unsicherheit verspürt, ist der Streit um die richtige Linie so erbittert. Aber vielleicht geht es nur vordergründig um Lehrerausbildung, in Wirklichkeit aber um das Selbstverständnis der Disziplin, um ihren Anspruch auf berufspraktische Relevanz, um öffentliche Bedeutsamkeit, Förderungswürdigkeit etc.

Die empirisch vielfach gestützte These von der Lehrerausbildung als einem «low impact enterprise» ist allerdings nicht notwendig in dem Sinne zu verstehen, dass entsprechende Bemühungen **prinzipiell** vergeblicher bzw. peripherer Natur sind. So etwas kann empirische Forschung prinzipiell nicht beweisen. Auch hier muss man natürlich das Verhältnis von angewandter Forschungsmethode und gewonnenem Resultat sehen: Analysen zum Einstellungswandel benutzen Fragebögen, Schätzskalen, semantische Differentiale; die dergestalt erhobenen Einstellungen lassen z.B. noch keinen Rückschluss auf das tatsächliche Handeln zu etc... Aber ich möchte den Aspekt der Methodenkritik an dieser Stelle nur andeuten (vgl. hierzu Zeichner 1980; Götz 1978). Ergiebiger scheint mir demgegenüber die Beschäftigung mit einem speziellen inhaltlichen Problem innerhalb der Diskussion um Lehrerausbildung zu sein: Ich meine damit den Streit um die Bedeutung, Aufgabe und Wirkung der sog. «schulpraktischen Studien», also der **Praktika** innerhalb der 1. Phase der Lehrerausbildung. Der Rekurs hierauf erlaubt es, die eher grosskalibrigen Thesen über Wirkung und Nicht-Wirkung von Lehrerausbildung in einem Detail zu überprüfen. Was geschieht mit dem Lehramtsstudenten im Praktikum? Wie und durch was wird seine Einstellung zum gewählten Beruf modifiziert? Trägt der Praxiskontakt während des Studiums zur Entwicklung eines je individuellen beruflichen Fähigkeitsprofils bei? Bei der Suche nach Antworten auf solche *empirischen* Fragen greift man, was die deutschsprachige Literatur angeht, weitgehend ins Leere (6). Die demgegenüber sehr breite amerikanische Forschungsliteratur hat sich z.B. mit der Rolle des kooperierenden Lehrers (Mentor), mit der Praktikumssituation als Prozess des Sich-Zurechtfindens im impliziten Regelwerk unterrichtlicher Interaktion, mit der Einsozialisierung bürokratischer Rollenmuster während des Praktikums etc. beschäftigt. Die Quintessenz solcher empirischer Studien — Zeichner spricht in seiner Übersicht (1980) von «Hunderten» — ist jedoch nicht vollkommen eindeutig. Insgesamt überwiegen allerdings Resultate, die besagen, dass der Praktikant im Praktikum gleichsam zwischen Hochschule und Schule steht — und hierbei die Schule gewinnt. Die These von der Anpassungsfunktion des Praktikums wird also gestützt (7), die empirische Erforschung der Lern- und Sozialisationswirkung schulpraktischer Studien ordnet sich inhaltlich in die Ergebnistendenz der Forschung zur

Lehrersozialisation ein. Aber die Studien zur Erforschung der Wirkung des Praktikums kann man methodisch und methodologisch mit gutem Gründen kritisieren — und dies ist natürlich auch gemacht worden. Damit wiederholt sich ein Muster, welches man aus anderen Bereichen empirischer Forschung bereits kennt: Die Forschungslage ist letztlich nicht eindeutig, **jedes** Ergebnis lässt sich methodologisch kritisieren, further research is needed. So werden vermutlich auch weiterhin leider, die beiden von Zeichner so benannten «Mythen» über das Praktikum — Mythos 1: «Im Praktikum findet endlich die wünschenswerte Theorie/Praxis-Integration statt!»; Mythos 2: «Praktika sind nichts anderes als Anpassungsinstrumente an vorgefundene Praxis!» — in dieser Pauschalität gegeneinandergestellt werden, obwohl dies vom sachlichen Anspruch weder gerechtfertigt noch von empirischer Forschung entscheidbar ist.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle festgehalten, dass der Streit um die verschiedenen normativen Modelle der Lehrerausbildung angesichts empirischer Forschungsergebnisse zur Sozialisation in den Lehrerberuf viel von seiner Brisanz verliert. Wenn Lehrerausbildung ein «low impact enterprise» ist, dann wirkt alles gleich schwach, und mit beginnendem Berufsleben setzt sich die Kultur der Praxis weitgehend durch. Im Grunde ist dies gerade unter sozialisationstheoretischer Perspektive auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Phase der formalisierten Ausbildung letztlich nur eine kurze Episode vor dem 30-40jährigen Berufsleben darstellt. Die Schule als Institution erzieht — auch ihr Personal, und die Kosten für die kontextspezifische Umsozialisierung hat der Novize zu tragen.

V.

Die schwache Wirkung von Lehrerausbildung empirisch zu konstatieren ist eine Sache, hieraus Konsequenzen zu ziehen eine andere. Dies vor allem deshalb, weil die technische Frage der Bewirkbarkeit von Wirkungen notwendig sofort auf die praktische Frage nach ihrer Wünschbarkeit verweist. Mit anderen Worten: Nach der Vergewisserung über empirisch konstatierbare Wirkungen bzw. Nicht-Wirkungen der Lehrerausbildung, die den Gegenstand des vorangegangenen Abschnitts bildete, tritt in diesem Abschnitt die normative Problematik explizit wieder auf den Plan. In der neueren Literatur über Lehrerbild und Lehrerausbildung ist ein starker Trend zur Normativierung und Personalisierung der Diskussion zu erkennen. Nach dem Niedergang der Lehrertrainingsbewegung wie auch dem Auslaufen der verschiedenen Reformprojekte zur Lehrerausbildung lassen sich folgende Vorschläge ausmachen:

- Die empirische Lehr-Lern-Forschung — ehemals das Rückgrat eines nach wissenschaftlichen Prinzipien organisierten Unterrichts — zieht sich bewusst auf **Grundlagenforschung** zurück (vgl. Weinert/Treiber 1981).

- In Bonn haben 1978 Philosophie- und Pädagogik-Professoren den Lehrern — und natürlich auch sich selbst — wieder **Mut zur Erziehung** gemacht, um der Pädagogik im klassischen Verständnis («Knabenführung») wieder zu ihrem Recht zu verhelfen (Bausch u.a. 1979).
- Andernorts wird die Angst des Lehrers — nicht vor seinen Schülern, seiner Wissenschaft, seiner eigenen verbliebenen Kindlichkeit oder seinem Schulrat — sondern seine **Angst vor der Erziehung** als Ursache allen Übels beklagt (Fischer 1980).
- Wieder eine andere Position empfiehlt eine stärkere Berücksichtigung des **«subjektiven Faktors» in der Lehrerarbeit und der Lehrerbildung**, also z.B. die Konzentration auf die Lehrerpersönlichkeit, die Aufarbeitung der eigenen Biographien bzw. die Wiedereinführung von Ästhetik und Körperlichkeit in den pädagogischen (!) Prozess der Lehrerbildung (Homfeld u.a. 1983).
- Die pädagogische Bewegung der **Anti-Pädagogik** schliesslich verspricht die Lösung aller pädagogischen Probleme durch die Abschaffung derjenigen Denkweise, die diese Probleme ihrer Meinung nach erst erzeugt hat — fast schon ein pädagogisches Programm (zur Diskussion vgl. Oelkers/Lehmann 1983).

Angesichts einer sich zurückziehenden empirisch-analytischen Unterrichtswissenschaft einerseits und des Vordringens stark normativ geladener und/oder personalistisch orientierter Konzeptionen andererseits könnte man von einer Gegenbewegung zu den Verwissenschaftlichungsbemühungen um den Lehrerberuf sprechen. Der Faktor «Person» (des Lehrers) steht dabei im Mittelpunkt. Zugleich ist aber auffällig, dass die Schuladministration sowie insbesondere die Instanzen der 2. Phase sich intensiv um Einflussnahme auf die Lehreraus- und insbesondere -weiterbildung bemühen, wobei hier naturgemäss der Faktor «Organisation» in den Vordergrund rückt.

Damit sind zwei unterschiedliche Optionen für die Ausbildung von Lehrern benannt: Man kann auf **Person** oder auf **Organisation** setzen (vgl. Abschnitt I). In beiden Fällen ergeben sich spezifische Vorteile und Kosten. Letztere steigen aber dann überproportional an, wenn man auf nur eine dieser beiden Optionen setzt oder aber **falsch kombiniert**, also etwa da auf Person setzt, wo Organisation gefordert ist, oder umgekehrt. Es wäre sicherlich falsch, die Lehrertätigkeit nur in Analogie zum pädagogischen Bezug als bildende Begegnung, oder nur als Prozess der Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung, oder nur als sachbezogenen Instruktionsprozess oder nur als emanzipationsorientierten Aufklärungsprozess oder nur auf der Grundlage des Bildes vom Unterrichtsbeamten zu modellieren. Alle genannten Aspekte sind Bestandteile des Lehrerhandelns. Aber das ist trivial. Nicht trivial

hingegen ist, dass die verschiedenen Aspekte untereinander nicht beliebig substituierbar sind. Wer den Projektor nicht bedienen kann, dem kann Pestalozzi auch nicht mehr helfen; das Studium einer Erlass-Sammlung kann nicht die Fähigkeit vermitteln, an der Art der falschen Antworten eines Schülers dessen spezifisches Missverstehen eines Sachverhalts zu erkennen; die Beschäftigung mit fünf Fachbüchern zum Thema der Stunde garantiert nicht den Unterrichtserfolg angesichts einer tobenden Schulklasse usw. Das Problem des Verhältnisses von Person und Organisation im Lehrerhandeln wie in der Lehrerbildung ist als *Entweder-Oder-Frage* falsch gestellt, denn sie führt dann entweder zur bekannten Organisationsblindheit der Didaktik bzw. der «pädagogischen Ideologie» (Feldhoff) generell oder aber zur Ausdünnung des Lehrerberufs auf den des Unterrichtsbeamten. Entscheidend ist vielmehr, dass die verschiedenen Aspekte des Lehrerhandelns harmonisch mit entsprechenden Ausbildungsformen kombiniert werden. Aber wie macht man das?

Wenn ich im folgenden für ein kasuistisches Lernen in der Lehrerbildung plädiere, so geschieht das dementsprechend nicht in der Absicht, hiermit ein Lösungsangebot für **alle** Probleme der Lehrerbildung zu entwickeln. Ich sehe den Wert kasuistischen Lernens darin, auf eine bestimmte, aber wichtige Anforderung an das Handeln des Lehrers im Unterricht — seine Situations-einschätzung und Handlungsentwicklung — vorzubereiten. Dies geschieht in Form einer **Einübung in den Umgang mit Wissen**, wobei sich der Begriff «Wissen» in einem weiten Sinne sowohl auf wissenschaftliches Wissen wie persönliches Erfahrungswissen bezieht, und der Begriff «Umgang» andeuten soll, dass nicht einfach in Wissensbereiche eingeführt wird, sondern mit unterschiedlichsten Wissensformen im Blick auf konkrete Fälle operiert werden soll.

Meine These ist, dass ein solcher Umgang mit Wissen im Rahmen pädagogischer Kasuistik eingeübt und erprobt werden kann. Nicht umsonst wird ja das berufsvorbereitende Lernen an Fällen besonders in denjenigen Disziplinen gepflegt, die sich als Theorie einer bestimmten beruflichen Praxis verstehen. Kasuistik gilt hier als ein Instrument zur Vorbereitung auf bzw. Einübung in die entsprechende Profession. An *typischen* wie auch an *besonderen* Fällen soll gelernt werden — in der Hoffnung, dass hierdurch eine doppelte Transferleistung initiiert wird: Einmal die Übertragung allgemeiner Ausbildungsinhalte auf eine exemplarisch ausgewählte Problemsituation des zukünftigen Berufsfeldes, darüber hinaus die Übertragung dieser (ersten), *am Fall* geübten Übertragungskompetenz auf andere, wenn möglich: alle zukünftigen beruflichen Problemsituationen. Das Lernen am Fall wird zum Übungsfeld für den Umgang mit Wissen, wobei hier sowohl das auf Allgemeinheit gerichtete wissenschaftliche Wissen wie auch das persönliche Erfahrungswissen zu einer auf die jeweilige Situation bezogenen Verknüpfung und Umsetzung gelangen müssen. Die spezielle Fähigkeit hierzu, der **Umgang** mit Wissen also, lässt sich nicht auf der kognitiven Ebene allein vermitteln.

Vielmehr stellt diese Fähigkeit letztlich einen bestimmten Aspekt der beruflichen Identität dar. Um diesen Aspekt herauszubilden, eignet sich ein Lernen am Fall, eine pädagogische Kasuistik, da sie auf selbstreflexive Veränderungsprozesse auf seiten der Fallinterpretanten zielt. In diesem Sinne ist pädagogische Kasuistik innerhalb der Lehrerbildung auf die Entwicklung und Ausfaltung einer Sensibilität für die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen, Abläufen und Zusammenhängen gerichtet (vgl. Günther 1978; Fischer 1983; zur Fallstudie als Forschungsmethode vgl. Terhart 1985 b). Die Herausbildung einer solchen «pädagogischen Aufmerksamkeit» (8) wiederum ist die Voraussetzung für ein situationsangemessenes und — wenn man so will — *vorsichtiges* didaktisches Handeln.

Im Rahmen von Kasuistik gewinnt auch die immer wieder erhobene Forderung einen Sinn, in der Lehrerbildung an den vorausliegenden Schülererfahrungen der Studenten anzusetzen. Dies allerdings nicht als billiges Motivationsbonbon: Wenn es in der Lehrerbildung überhaupt ein folgenreiches Lernen geben soll, dann doch nur insoweit, wie alte Erfahrungen und neue Informationen problemspezifisch miteinander verknüpft werden können. Für ein Ansetzen an den bisherigen Schülererfahrungen zu votieren heisst also nicht, die angehenden Lehrer in eine Art verlängerte Schülerrolle einzuführen. Ihre mitgebrachten Schülererfahrungen sollen ja den Ausgangs-, nicht aber Endpunkt der Bemühungen innerhalb der Lehrerbildung darstellen, denn letztlich kann doch an der schlichten Tatsache nicht vorbeigegangen werden, dass Lehrerstudenten in ihrer späteren Berufspraxis eben Lehrer sind und **als** Lehrer auch z.B. schülerorientierten Unterricht zu realisieren haben. Wenn also im Rahmen von Überlegungen zur Kasuistik in der Lehrerbildung die Notwendigkeit einer fallbezogenen Verknüpfung von bisherigen Erfahrungen und neuen Informationen und Erfahrungen betont wird, so geschieht dies deshalb, weil die Ausgestaltung der Übergangsstelle zwischen biographisch zurückliegender Schülerperspektive und der zukünftigen, qua Berufsposition verlangten Übernahme der Lehrerperspektive das entscheidende Problem bildet. Zugleich aber ist diese Übergangsstelle **die** Chance für die Lehrerbildung: Sie muss es sich zu ihrem Ziel machen, dass die (späteren) Lehrer noch sensibel sind für die Probleme und Perspektiven von Schülern, Schüler, die sie selbst einmal waren — und die zugleich biographisch zurückliegenden Erfahrungen umtransformieren können im Blick auf ihre beruflichen Aufgaben als Lehrer. Die spezielle Ausgestaltung der eben bezeichneten Übergangsstelle muss eine biographische Konsistenz sichern, die wiederum die Voraussetzung für die Entwicklung einer beruflichen Identität ist.

Wohlgemerkt: Ein Plädoyer für kasuistisches Lernen, das ja im Grunde auf den Faktor «Person» setzt, beansprucht keineswegs, alle Aspekte des beruflichen Anforderungsprofils des Lehrers abzudecken. Falldiskussion **allein** kann kein Programm für Lehrerbildung sein. Und natürlich muss auch weiterhin organisiert und verwaltet werden, in der Schule wie in der Hochschule. Wenn es aber

richtig ist, dass die Arbeit des Lehrers durch eine spezifische Gemengelage von Planung und Zufall, von Bestimmbarem und Unbestimmbarem, von Spezifität und Diffusität gekennzeichnet ist — und die Zustimmung zu dieser Aussage reicht von Bollnow (1978) über Luhmann (1984) bis Oevermann (1981) —, dann heisst dies zum einen, dass das Bestimmbare bestimmt, das Planbare geplant werden sollte. Zugleich aber verbleibt prinzipiell ein hiervon nicht abgedeckter Bereich, der durch eine wie immer geartete (Aus)Bildung nicht restlos (aus)bildbar ist. Hierhin gehört pädagogische Kasuistik.

ANMERKUNGEN

- (1) Der Begriff «Semi-Professional» unterbreitet zwar ein konzeptuelles Kompromissangebot, er dokumentiert allerdings vornehmlich die Verlegenheiten und Unschärfen des klassischen Professionenbegriffs angesichts des Lehrerberufs (wie auch anderer Berufe). Der auf diese Weise ausgedrückte mediokre Status des Lehrers ist im wesentlichen ein qua vorausliegend definiertem Massstab erzeugter Befund. Aufgrund der immanenten Probleme des klassischen Professionenbegriffs darf mit einigem Recht bezweifelt werden, ob er als analytische Folie wie als normatives Leitkonzept für den Lehrerberuf gelten sollte.
- (2) Vgl. für diesen Zusammenhang auch die neuere organisationssoziologische Diskussion um Bildungsinstitutionen als «organisierte Anarchien» bzw. «Mülltonnen» bei Cohen u.a. (1972), Weick (1976), Turner (1977) und Lutz (1982).
- (3) In der bisherigen Diskussion um die Professionalisierung des Lehrers ist Professionalisierung in aller Regel mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt worden. Dies ist eine unzulässige Einengung: Zwar gehört es zu den Kriterien für Professionalität, dass man auf der Basis eines spezialisierten, in langen Ausbildungsprozessen erworbenen Wissens arbeitet und dieses Wissen heutzutage primär durch Wissenschaft(en) gestellt wird. Angesichts der mit der intendierten Verwissenschaftlichung einhergehenden Herabstufung der Lehreraarbeit (durch *lehrersichere* Curricula, Medienpakete etc.) sowie insbesondere durch zunehmende Ausrichtung am Bild des Unterrichtsbeamten wird jedoch dem viel wichtigeren Kriterium der Autonomie (des Einzelnen wie der Zunft) entgegengewirkt. Diese Art von Expertokratie ist vielleicht sogar das Gegenteil von dem, was Professionalität heissen könnte. Vgl. hierzu ausführlich Terhart (1985 a, S. 260 ff).

- (4) «The preparation of teachers does not begin in colleges, but in infant schools. Students entering colleges already **know** what teaching is» (Hanson/Herrington 1976, S. 12; Hervorhebung i.Or.).
- (5) Die gleich schwache Wirkung verschiedener Ausbildungsprogramme rührt sicher auch daher, dass durch entsprechende Prüfungs- und Studienordnungen das tatsächliche Studieverhalten nur an wenigen Punkten und dort auch nur in formaler Hinsicht angeleitet wird. Ausserdem **muss** man als Student nicht zur Universität bzw. Hochschule gehen. Eine Liebesaffäre, eine politische Aktion, eine Reise, Jobs etc. können dazwischen kommen.
- (6) Liebrand-Bachman (1981, S. 172 ff) weist für den Zeitraum von 1960 bis Mitte 1978 lediglich 5 deutschsprachige Arbeiten nach, die — bei weitester Auslegung — als empirische Analysen gelten können. Als neuere Arbeit vgl. Fitzner (1979).
- (7) Vgl. Kaltsounis/Nelson (1968) sowie Salzillo/Van Fleet (1977). Fitzner (1979, S. 219) schreibt zum «Praktikum»: «Die Hochschule bleibt abgeblendet zugunsten einer praktischen Orientierung der Studenten, die ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit den Schülern unter Anleitung eines erfahrenen Praktikers machen wollen. Das Praktikum ist nicht das Bewährungsfeld der Theorie, sondern der Person des Studenten». Fitzner bezweifelt, «ob sich der Rahmen schulpraktischer Arbeit überhaupt im Sinne einer Verschränkung von Theorie und Praxis uminterpretieren... lässt, ohne dass er in entscheidenden Rahmenbedingungen verändert wird».
- (8) Der Begriff «pädagogische Aufmerksamkeit» wird — in positivem Sinne — sowohl von Rumpf (1979, S. 172 ff) wie auch von Luhmann/Schorr (1979, S. 360) verwendet.

LITERATURVERZEICHNIS

Bausch, H. u.a. (Hrsg.) — Mut zur Erziehung. Stuttgart 1979.

Bollnow, O.F. — Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Blankertz, H., (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft der Z.f.Pädagogik. Weinheim 1978, S. 155-164.

Carr-Saunders, A.M — Metropolitan Conditions and the Traditional Professional Relationships. In: Fisher, R.M. (Ed.): *Metropolis in Modern Life*. New York 1955, S. 279-288.

Cohen, M.D. u.a. — A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1972), S. 1-25.

Coulter, F./Taft, R. — The Professional Socialization of Teachers as Social Assimilation. In: *Human Relations* 26 (1973), S. 681-693.

Dann, H.-D. u.a. — Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart 1978.

Dewe, B./Otto, H.-U. — Professionalisierung. In: Eyferth, H. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Darmstadt 1984, S. 775-811.

Döbrich, P. u.a. — Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg. Oldenburg 1981.

Döring, W. — Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1970 (5. erw. und erg. Auflage 1973); Neuauflage unter dem Titel *Lehrerverhalten: Theorie-Praxis-Forschung*, Weinheim 1980.

Etzioni, A. (Ed.) — *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York 1969.

Ewert, K. u.a. — Gutachten über den Modellversuch «Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg» und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerbildung. Erstellt für den Niedersächsischen Landtag. Oldenburg 1981.

Fischer, W. u.a. (Hrsg.) — *Die Angst des Lehrers vor der Erziehung*. Duisburg 1980.

Fischer, D. (Hrsg.) — *Lernen am Fall*. Konstanz 1983.

Fitzner, K. — Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerbildung. Weinheim 1979.

Fuller, F./Bown, O. — *Becoming a Teacher*. In: Ryan, K. (Ed.): *Teacher Education*. 74th Yearbook of the NSSE. Chicago 1975, S. 25-52.

Gerner, B. (Hrsg.) — *Der Lehrer und Erzieher*. Bad Heilbrunn 1969.

Götz, B. — Sozialisation im Lehrerberuf. In: Götz, B./Kaltschmidt, J. (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung. Darmstadt 1978, S. 422-473.

Günther, K.H. — Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft der Z.f.Pädagogik. Weinheim 1978, S. 165-174.

Hanson, D./ Herrington, M. — From College to Classroom: The Probationary Year. London 1976.

Hänsel, D. — Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim 1976 (2. Aufl.).

Hasenfeld, Y. — People Processing Organizations: An exchange Approach. In: American Sociological Review 37 (1972), S. 256-263.

Hasenfeld, Y./ English, R.A. (Eds.) — Human Service Organizations. Ann Arbor 1974.

Homfeld, H.G. u.a. — Student sein — Lehrer werden. München 1983.

Jackson, J.A. (Ed.) — Professions and Professionalization. London 1970.

Johnson, T.J. — Professions and Power. London 1979 (3. Aufl.).

Kaltsounis, Th./ Nelson, J.L. — The Mythology of Student Teaching. In: Journal of Teacher Education 19 (1968), S. 277-281.

Koch, J.-J. — Lehrer - Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm 1972.

Kupffer, H. — Das fragwürdige Erzieherbild der deutschen Pädagogik. In: Die deutsche Schule 61 (1969), S. 197-206.

Lacey, C. — The Socialization of Teachers. London 1976.

Leggatt, T. — Teaching as a Profession. In: Jackson (1970), S. 155-177.

Liebhardt, E.H. — Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: Kölner Z.f. Soziologie und Sozialpsychologie 22 (1970), S. 715-736.

Liebrand-Bachmann, M. — Zum Stand der Ausbildungsforschung im Bereich der Lehrerbildung. Versuch einer Klassifikation und Auswertung vorliegender Untersuchungen. Hochschuldid. Forschungsberichte 20. Hamburg 1981.

Lortie, D.C. — Observations on Teaching as Work. In: Travers, R.M.W. (Ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.

Lortie, D.C. — Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago 1975.

Luckmann, Th./ Sprondel, W. (Hrsg.) — Berufssoziologie. Köln 1972.

Luhmann, N. — Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens (1984). In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Systemtheorie, Weinheim 1986 (im Druck).

Luhmann, N./ Schorr, K.E. — Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Z.f. Pädagogik 25 (1979), S. 345-365.

Lutz, F.W. — Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. In: Administrative Science Quarterly 27 (1982), S. 653-669.

Meyer, H. L. — Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980 (4. Aufl. 1981).

Myers, D.A. — The Teacher as a Semi-Professional. In: ders.: Teacher Power — Professionalization and Collective Bargaining. Lexington 1973, S. 63-72.

Nohl, H. — Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1978 (8. Aufl.; orig. 1933).

Oelkers, J./ Lehmann, Th. — Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Braunschweig 1983.

Oevermann, U. — Professionalisierung der Pädagogik — Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortrag an der FU Berlin. Manuskript 1981.

Plake, K. — Die Sozialisationsorganisationen. Opladen 1981.

Reichwein, R./ Frech, H.W. — Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation? In: betrifft: erziehung 4 (1971), S. 19-32.

Rumpf, H. — Die übergangene Sinnlichkeit. München 1979.

Salzillo, F./ Van Fleet, A. — Student Teaching and Teacher Education: A Sociological Model for Change. In: Journal of Teacher Education 28 (1977), S. 27-31.

Spranger, E. — Gedanken über Lehrerbildung (1920). In: Ges. Schriften, Bd. III, S. 27-73.

Tenorth, H.E. — Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des «Lehrers und seiner Organisationen». In: Heinemann, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisationen. Stuttgart 1977, S. 457-475.

Tehart, E. — Der Beruf des Lehrers I. Vorlesungsskript, Universität Osnabrück, 1985 (a)

Tehart, E. — Das Einzelne und das Allgemeine. Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 (1985b) (im Druck).

Turner, C.M. — Organizing Educational Institutions as Anarchies. In: Educational Administration 5 (1977), S. 6-12.

Weick, K.E. — Educational Organizations as loosely coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21 (1976), S. 1-19.

Weinert, F.E./ Treiber, B. — Einleitung. In: Treiber, B./Weinert, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München 1981, S. 7-11.

Zeichner, K.M. — Myths and Realities. Field-Based Experience in Preservice Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 31 (1980), S. 45-55 (a).

Zeichner, K.M. — Key Process in the Socialization of Student Teachers: Limitations and Consequences of Oversocialized Concepts of Teachers Socialization. Paper presented of the Annual Meeting of the AERA, Boston 1980 (ERIC ED 190501) (b).

Zeichner, K.M./Tabachnik, B.R. — Are the Effects of University Teacher Education *washed out* by School Experience? In: Journal of Teacher Education 32 (1981), S. 7-11.

RÉSUMÉ

Qui est-ce qui est formateur dans la formation des maîtres?

L'auteur débute par une rapide présentation de concepts socio-professionnels se rapportant à l'enseignement en tant que profession et à l'école en tant que lieu de travail. Une approche classique (humaniste) et une nouvelle approche (sciences sociales) en enseignement et en formation des maîtres sont comparées aux résultats empiriques d'une recherche portant sur les effets concrets de la formation des maîtres. L'auteur termine par un plaidoyer pour que la casuistique soit une partie intégrante du programme de la formation des maîtres.

SUMMARY

What is educative in teacher education?

The autor starts with a brief presentation of some concepts of occupational sociology concerning teaching as a profession and schools as a workplace. Then traditional (craft-oriented) and modern (*scientific, innovative*) models of teaching and teacher education are confronted with empirical results of research in teacher education and occupational socialization. Finally the author stresses the importance of casuistic learning as an integral part of teacher education programmes.