

# Welches Wissen brauchen Lehrpersonen?\*

Walter Herzog

"Zu erlernen wäre die Fähigkeit, die eigene Praxis verstehen zu können."

Frank-Olaf Radtke

Die Frage, welches Wissen Lehrerinnen und Lehrer brauchen, kann man verschieden beantworten, je nachdem, wen man als Fragesteller vor Augen hat, aber auch je nachdem, was man unter einem Lehrer bzw. einer Lehrerin versteht. Etwas zynisch könnte man sagen: Lehrer müssen wissen, wann sie Ferien haben, wie lange sie ohne ärztliches Zeugnis der Schule fernbleiben dürfen und unter welchen Bedingungen sie sich frühpensionieren lassen können. Diese Art von Wissen ist vermutlich nicht gemeint, wenn sich Dozentinnen und Dozenten des Sekundarlehramtes die Frage stellen, was Lehrpersonen wissen müssen. Gemeint dürfte eher ein *uneigennütziges* Wissen sein, das den Schülerinnen und Schülern zugute kommt, d.h. ein Wissen, das an die Verantwortung gebunden ist, die Lehrkräften für die kommenden Generationen aufgetragen ist. Das Wissen, von dem die Rede sein soll, ist berufsrelevantes, d.h. *professionelles* Wissen.

Ich werde mich dieser Auslegung des Titels meines Referats gleich unterwerfen. Doch tue ich es nicht, ohne zuvor darauf hingewiesen zu haben, dass auch Lehrkräfte Menschen sind, die legitime *Eigeninteressen* haben, weshalb die Ethik der Aufopferung gerade in den sogenannten helfenden Berufen fatale Folgen haben kann. Es gehört zur Psychohygiene der Lehrberufe, dem Idealismus der pädagogischen Ethik zu misstrauen und eine nüchterne Einstellung sich selbst gegenüber zu entwickeln. Die "Sorge um sich", wie es Michel Foucault (1989) genannt hat, gehört genauso zu den ethischen Ansprüchen an Lehrkräfte wie die Sorge um die Schülerinnen und Schüler. Insofern brauchen Lehrerinnen und Lehrer ein *Wissen über sich selbst*, über ihre Stärken und Schwächen, ihre

---

\* Referat anlässlich der Dozentinnen- und Dozenten-Tagung des Sekundarlehramts der Universität Bern am 24. August 2001.

Belastbarkeit, ihre geheimen Wünsche und Fantasien, ihre Motive und Verletzbarkeit sowie das Ausmass ihrer Bereitschaft, Privatleben und Beruf zu vermengen. Es geht um ein Wissen, das die "innere Grenze" der Erziehung erkennen lässt, um einen Ausdruck von Siegfried Bernfeld (1976) zu gebrauchen. Diese innere Grenze besteht in den "seelischen Tatsachen im Erzieher" (ebd., p. 142), über die deshalb nicht *nur* aus psychohygienischen, sondern auch aus professionellen Gründen ein Wissen bestehen sollte.

### *Lehrertätigkeit und Lehrtätigkeit*

Ich will nun – bis auf weiteres<sup>1</sup> – nicht weiter von diesem selbstbezüglichen Wissen sprechen, sondern jenes Wissen thematisieren, das einen direkten Berufsfeldbezug aufweist. Damit öffnet sich allerdings sofort ein Horizont von recht schwierigen Fragen, denn was gehört zum Berufsfeld einer Lehrperson? Welches sind die Kriterien, die uns entscheiden lassen, ob eine Berufsarbeit Lehrertätigkeit ist oder nicht? Ich sage bewusst "Lehrertätigkeit", weil wir uns hier – aus Gründen der *political correctness* – auf eine sprachliche Ungenauigkeit eingelassen haben, die der Diskussion unseres Themas nicht förderlich ist: *Lehrtätigkeit* und *Lehrertätigkeit* haben einen unterschiedlichen Bedeutungsumfang. Was im Unterricht geschieht (Lehren) ist nicht identisch mit dem, was Lehrerinnen und Lehrer als Berufsleute tun. Dementsprechend ist es – wenn wir davon ausgehen, dass einem Tun ein Wissen zu Grunde liegt – auch nicht identisch mit dem, was Lehrkräfte zu wissen brauchen. Um Lehren zu können, muss man weniger wissen als um Lehrer zu sein. Das kann man oft sehr schnell erkennen, wenn man mit Lehrpersonen spricht, die zumeist recht dezidierte Vorstellungen über den *Unterricht* haben, über die institutionelle und organisatorische Seite der Schule oder über das Bildungssystem jedoch selten genaue Angaben machen können.

Das Lehren im Sinne des Unterrichtens gilt als Kernbereich der Lehrertätigkeit. Daran haben auch die neuen und neuesten Entwicklungen wenig geändert, obwohl die Rhetorik der aktuellen Schulreformen leicht den Eindruck entstehen

---

<sup>1</sup> Ich komme auf das selbstbezügliche Wissen zum Schluss meiner Ausführungen nochmals kurz zurück, und zwar im Abschnitt "Vorbild und Persönlichkeit".

lässt, als würden die alles entscheidenden Prozesse schulischer Wirksamkeit *oberhalb* des Unterrichts liegen: auf der Ebene der schulinternen Fortbildung, der Teamarbeit, der Intervision, der (lohnwirksamen) Lehrerbeurteilung, der Schulentwicklung, den schulischen Leitbildern, der Schulleitung, der Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Qualitätsmanagement etc. Die Qualität einer Schule, so scheint uns die Diskussion um die Bildungs- und Schulqualität sagen zu wollen, entscheidet sich anhand von Kriterien, die nicht die *Lehrtätigkeit*, d.h. den Unterricht betreffen, sondern die ausserunterrichtliche *Lehrertätigkeit*. Das mag etwas überzeichnet sein, dürfte aber den Tenor der Reformtendenz treffen, die zur Zeit in verschiedenen Kantonen der Schweiz grassiert und zu starken Belastungen der Lehrkräfte führt.

Je mehr die Ebene oberhalb des Unterrichts zum Tätigkeitsfeld von Lehrkräften wird, desto mehr Wissen brauchen sie diesbezüglich. Innovationen verlangen nach entsprechenden Kompetenzen. Um ein Beispiel zu geben: Gegenseitige Unterrichtsbesuche mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung setzen voraus, dass Lehrkräfte den Unterricht in der Aussenperspektive überhaupt beobachten und beurteilen können. Sie müssen also in die Methoden der Unterrichtsbeobachtung eingeführt werden. Oder nehmen wir ein anderes Beispiel: der Lehrer als Forscher. Im Zeichen der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist behauptet worden, die eigentliche Kompetenz zur Erforschung des Berufsfeldes von Lehrkräften liege bei diesen selbst. Von der Revitalisierung der Aktionsforschung bis zur Kreation des Helvetismus "praticien chercheur" werden Ideen entwickelt, die darauf hinauslaufen, die Unterrichtsforschung zu einem Bestandteil der *Lehrertätigkeit* zu machen. Wollte man dieser – aus meiner Sicht höchst fragwürdigen – Ausweitung des Lehrerauftrags folgen, bräuchten die Lehrerinnen und Lehrer ein entsprechendes Wissen – egal wie anspruchsvoll die "Lehrerforschung" sein soll.

Was ich mit diesen Beispielen zeigen will, ist, wie sehr die Beantwortung der Frage nach dem Wissen, das Lehrerinnen und Lehrer brauchen, von der Definition der *Lehrertätigkeit* bzw. des Lehrerauftrags abhängig ist. Wenn wir die Frage "Welches Wissen brauchen Lehrerinnen und Lehrer?" auf den Gesamtauftrag beziehen, den Lehrkräfte zu erfüllen haben, dann variiert die Antwort je nach Umfang der Aufgaben, die den Lehrerinnen und Lehrern ins Pflichtenheft geschrieben werden.

### *Wissen und Können*

An dieser Stelle könnte man eine Systematik der Lehrertätigkeit entwickeln. Man könnte anknüpfen – um ein Beispiel zu nennen – an die Schulpädagogik von Hans Jürgen Apel, der das "Handeln in schulpädagogischen Situationen" (Apel 1980, p. 50), anknüpfend an ein Gutachten des Deutschen Bildungsrates, in die Erscheinungsformen bzw. Tätigkeiten des Erziehens, Unterrichtens, Beratens, Beurteilens und Innovierens differenziert (vgl. ebd., p. 62). Dabei sind verschiedene Kompetenzen gefragt: Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Individualkompetenz (vgl. ebd., p. 73 ff.). Statt an Apel könnte man an Bernhard Koring anknüpfen, der im Anschluss an Hermann Giesecke drei Grundformen pädagogischer Tätigkeit nennt: das Unterrichten, das Beraten und das Arrangieren (vgl. Koring 1992, p. 62 ff.), daneben das pädagogische Deuten als spezifische Form des Erkennens von pädagogischen Problemlagen aussondert (vgl. ebd., p. 64 ff. und in bezug auf die Lehrertätigkeit: p. 73 ff.) und vier pädagogische Kompetenzen unterscheidet: soziale Kompetenzen, pädagogische Kompetenzen, fachliche Kompetenzen und administrative Kompetenzen (vgl. ebd., p. 68 f.). Anknüpfen könnte man auch an die wesentlich einfachere Klassifikation von Heinrich Roth, wonach Lehrkräfte über Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz verfügen müssen. Auch wenn wir uns auf den engeren Bereich der *Lehrtätigkeit* beschränken wollten, gäbe es genügend Anknüpfungspunkte, etwa Aebli's "Grundformen des Lehrens" oder eine andere, x-beliebige Allgemeine Didaktik.

Die Rede ist in diesen eben genannten Beispielen ausführlich von *Kompetenzen* – also nicht von Wissen. Kompetenz meint die Fähigkeit einer Person, Anforderungen in (bestimmten) *Situationen* zu genügen. Kompetenz ist mehr als Wissen, da eine Kompetenz im allgemeinen auch das Handeln mit umfasst bzw. sogar in erster Linie das Handeln meint, d.h. die Fähigkeit, etwas *tun* zu können – und nicht nur etwas zu *wissen*. Damit stoßen wir auf die Unterscheidung von Wissen und Können, von Know-that und Know-how (vgl. Radtke 1996; Ryle 1969, Kap. 2). Wissen und Können stehen keineswegs in einer einfachen Beziehung zueinander. Nicht jedes Wissen impliziert ein Können, und nicht jedes Können beruht auf einem Wissen.<sup>2</sup> Viele Tätigkeiten lernen wir *gewohn-*

---

<sup>2</sup> Wobei wir den Begriff des Wissens noch zu klären haben. Sofern Wissen nicht auf seine propositionale Form beschränkt wird, ist es vielleicht nicht ganz falsch zu sagen, jedes Handeln beruhe auf einem Wissen.

*heitsmässig*, ohne dass wir jemals sagen könnten, was wir genau machen, d.h. welches Wissen der Tätigkeit zu Grunde liegt. Denken Sie an das Velofahren, das Spielen eines Musikinstruments oder eine sportliche Tätigkeit wie Schwimmen, Hochspringen oder Fechten.

Nun könnte ich sagen, es geht heute nur um das Wissen: Welches *Wissen* brauchen Lehrpersonen? nicht: Was müssen sie können? Doch die getrennte Behandlung von Wissen und Können, Know-that und Know-how oder auch Theorie und Praxis ist unsinnig – gerade im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Denn eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die lediglich Wissen vermitteln wollte, ohne im Auge zu behalten, dass das Wissen, das sie vermittelt, der Stärkung der Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte dient, wäre eine Fehlkonstruktion. Dies sage ich ausdrücklich auch in bezug auf unsere aktuelle Situation der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern, die unter dem Zeichen der Verwissenschaftlichung steht. Wissen, auch wissenschaftliches Wissen, bietet *per se* keine Garantie für eine gelingende Praxis. Überhaupt bin ich der Meinung, dass die eigentlich interessanten Fragen zum Thema Lehrerwissen hier liegen: im Überschneidungsfeld von Wissen und Können, d.h. bei der Relationierung von Wissen und Handeln. Die Frage lautet dann: Welches Wissen brauchen Lehrerinnen und Lehrer, *um in ihrem Berufsfeld (erfolgreich) handeln zu können?*

### *Wissensformen*

Wenn ich den Titel meines Referats so verstehe, d.h. in bezug auf die Handlungskompetenz, dann verschiebt sich der Akzent der Frage vom Was zum Wie: Nicht *was* müssen Lehrpersonen wissen, sondern *wie* muss ihr Wissen beschaffen sein. Die Frage nach dem Was des Lehrerwissens ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar unvermeidbar, aber nicht besonders interessant. Wenn der Schule Frühfranzösisch oder Frühenglisch aufgetragen wird, wenn der Unterricht bilingual durchgeführt werden soll, wenn man die Schule ans Internet anschliessen will, wenn die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler formativ und nicht nur summativ sein soll, wenn Eltern in Erziehungsfragen beraten werden sollen, wenn der Normalunterricht sonderpädagogische Aufgaben übernehmen soll, wenn Lehrkräfte zu Agenten der Schulentwicklung erklärt

werden oder wenn sie sogar Forschung betreiben sollen, dann ist es trivial, dass die Lehrerinnen und Lehrer über das entsprechende Was-Wissen verfügen müssen, um die ihnen übertragenen Tätigkeiten ausführen zu können. Gefragt ist das entsprechende fachliche und fachdidaktische Wissen. Dabei stellt sich bestenfalls die Frage nach der Qualität dieses Wissens und nach dem Angebot, das die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung bzw. -fortbildung macht, damit das entsprechende Wissen erworben werden kann.

Die Frage nach dem Wissen der Lehrkräfte wird um einiges interessanter, wenn sie nicht inhaltlich, sondern *formal* verstanden wird, wenn wir also danach fragen, *wie* das Wissen beschaffen sein muss, damit die Lehrkräfte ihren Auftrag – wie eng oder wie weit er auch immer definiert sein mag – praktisch erfüllen können. Wenn wir in diesem Sinn nach der *Form* des Lehrerwissens fragen, können wir uns auch leichter vor den Aufdringlichkeiten der aktuellen Reformdiskussion schützen.

Die Frage nach der Form des Wissens von Lehrerinnen und Lehrern setzt allerdings voraus, dass es unterschiedliche Wissensformen überhaupt gibt. Wenn wir Wissen mit Wahrheit in Verbindung bringen – und das ist durchaus eine gängige Auffassung: Wissen unterscheidet sich von blossen Glauben oder einer Hypothese dadurch, dass es auf seine *Wahrheit* überprüft, d.h. *verifiziert* worden ist –, wenn wir also Wissen mit Wahrheit in Verbindung bringen, dann kann es Wissen eigentlich nur im Singular geben. Dies erst recht, wenn wir Wahrheit als Übereinstimmung einer Aussage mit der Wirklichkeit, auf die sie referiert, verstehen. Nun gibt es gute Gründe, diesen engen Wahrheits- und Wissensbegriff zurückzuweisen. Der epistemologische Konstruktivismus, zu dem ich mich durchaus bekennen möchte, auch wenn Bekenntnisse in der Wissenschaft etwas Anrühiges an sich haben, ersetzt den traditionellen Wahrheitsbegriff durch das Konzept der *Viabilität*. Unser Wissen lässt sich nicht auf seine Übereinstimmung mit einer "an sich" seienden Wirklichkeit überprüfen. Denn eine solche Überprüfung würde voraussetzen, dass wir selber der Wirklichkeit nicht angehören. Wissen ist vielmehr "gangbar", d.h. es bietet uns in den verschiedenen Kontexten, in denen wir uns bewegen, eine Orientierung. Ob es über diese Orientierung hinaus eine Realität "an sich" gibt, ist letztlich belanglos.

Der Konstruktivismus rechnet wohlverstanden nicht mit der Möglichkeit der *beliebigen* Konstruktion von Wirklichkeit. Da das Erkennen an das Handeln

zurückgebunden ist, ist nicht alles möglich. "Bei der Konstruktion einer Umwelt stosse ich immer wieder auf Widerstände, auf Sachen, die ich ... nicht in der Art und Weise machen kann, in der ich sie machen möchte" (von Glasersfeld 1987, p. 413). Für alle Konstruktionen von Wissen gibt es daher einschränkende Bedingungen. Die Einschränkungen sind aber nicht für alle Lebewesen und auch nicht für alle Tätigkeiten gleich. Innerhalb der *constraints*, die uns die Welt auferlegt, sind wir jedoch frei, wie wir uns verhalten. "Wir können alles machen, was nicht *gegen* die Welt geht" (ebd., p. 410).

Der Vorzug des Konstruktivismus für unser Thema liegt genau darin, dass er erlaubt, über Wissen zu sprechen, ohne das *Handeln* aus den Augen zu verlieren. Wissen ist pragmatisch gebunden: Ein kontextfreies bzw. ein vom Handeln losgelöstes Wissen kann es nicht geben. Ein weiterer Vorzug des Konstruktivismus liegt im epistemischen *Pluralismus*, den er zulässt. Es gibt nicht *eine* Form von Wissen, sondern mehrere. Nicht alles Wissen hat propositionalen Charakter, auch wenn uns die Schule dazu verleiten mag, gerade dieser Wissensform eine besondere Bedeutung zu geben. Propositionen sind in Form von *Aussagen* sprachlich darstellbar. Sowohl Sachwissen wie Regelwissen kann in Form von Sätzen dargestellt werden: Die Erde kreist um die Sonne. Substantive werden (im Deutschen) gross geschrieben. Ein Fussball-Match dauert zweimal 45 Minuten. Etc. Solches Sach- oder Stoffwissen macht den eigentlichen Zweck von Schule und Unterricht aus. Was in den Lehrplänen festgeschrieben wird, bezieht sich zum grössten Teil auf propositional darstellbares Wissen. Es ist Wissen, das in Lehrmitteln und Lehrbüchern systematisch dargestellt und präsentiert wird. Die Schule soll dieses Wissen im Auftrag der Gesellschaft den kommenden Generationen vermitteln.

### *Vermittlung als Kern der Lehrertätigkeit*

Das Stichwort lautet Vermittlung und wohlverstanden nicht *Übermittlung*. Wissen kann nicht übermittelt oder gar übertragen werden. Alles, was wir wissen, haben wir letzten Endes selbst erworben und selbst gemacht. Erziehung und Unterricht können den Prozess des Wissenserwerbs zwar unterstützen; es gibt aber keinen Kausalnexus, der das Lehren direkt mit dem Lernen verbinden liesse.

Den Begriff der Vermittlung und auch denjenigen der "vermittelnden Profes-

sionen" übernehme ich von Rudolf Stichweh (1994, insbes. p. 323 f.; vgl. auch Oevermann 1996, p. 143 ff.). In der Vermittlung liegt der Kern dessen, was Lehrkräfte tun. Das Fachwissen, das Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, ist *unspezifisch* für die Berufsgruppe der Lehrkräfte. Es ist Wissen, über das jede und jeder, der in der Sache ausgebildet worden ist bzw. das Fach studiert hat, verfügt. Es ist Wissen, das Lehrkräfte nicht von Personen unterscheidet, die *nicht* als Lehrer tätig sind. Es ist auch Wissen, das anderswo produziert wird als in der Schule, insbesondere an den Universitäten. Das "Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen", von dem Adorno in seinen "Tabus über dem Lehrberuf" spricht (vgl. Adorno 1969, p. 69), hat genau damit zu tun: Das Wissen, das Lehrerinnen und Lehrer vermitteln, haben sie nicht selber produziert, wie dies von den Hochschullehrern erwartet wird, denen deshalb auch mehr Prestige zugeschrieben wird, sondern es ist Wissen, das sie sich lediglich angeeignet haben – genauso wie sich die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen nun aneignen sollen.

Im Unterschied zu den klassischen Professionen der Ärzte und Anwälte, deren Sozialisation in die universitären Strukturen der *Wissensproduktion* eingebunden ist, sind die Lehrkräfte vom Prozess der Wissenserzeugung weitgehend abgeschnitten. Das gilt selbst für die Gymnasiallehrer, die sich zwar gerne über ihr Fach und ihr Fachwissen definieren, obwohl auch sie dieses Wissen lediglich vermitteln, nicht aber selber erzeugen.

Die Besonderheit der Lehrtätigkeit liegt folglich nicht im Fachwissen der Lehrkräfte – nicht in dem, was Shulman "content knowledge" nennt (vgl. Shulman 1987, p. 8 f.) –, sondern im *Vermittlungswissen*: "... the key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students" (ebd., p. 15). Diese Feststellung wäre dann nicht weiter verwunderlich, wenn die "vermittelnden Professionen" ihr berufliches Selbstverständnis *tatsächlich* aus der Vermittlung ableiten würden und wenn folglich auch der Schwerpunkt der Wissensbasis ihrer Tätigkeit im *Vermittlungswissen* liegen würde. Doch ist dies nur beschränkt der Fall, wie wir sehen können, wenn wir die Qualität des Vermittlungswissens etwas genauer unter die Lupe nehmen (vgl. Abschnitt "Vermittlung als Technologie").

### *Schule und Unterricht als Zwischenhandel*

Zuvor möchte ich den Begriff der Vermittlung noch etwas präzisieren. Stichweh spricht von der "Technik der Vermittlung" (vgl. Stichweh 1994, p. 324). Die "Technik der Vermittlung" sei dasjenige, was zum Stoffwissen hinzukomme und die Lehrtätigkeit allererst zur vermittelnden Tätigkeit mache. Vermittlung ergibt sich nicht auf Grund einer personalen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Zwischen dem Bewusstsein des Lehrenden und dem Bewusstsein des Lernenden gibt es keinen direkten, unvermittelten Kontakt. Vermittlung ist nicht eine zweistellige, sondern eine *dreistellige* Relation (vgl. ebd., p. 374). Dadurch nimmt der Lehrer eine "intermediäre Position" (ebd.) ein: Er steht zwischen der Sache und dem Adressaten seiner Lehrtätigkeit. Insofern ist dem "Didaktischen Dreieck" recht zu geben. Als vermittelnde Tätigkeit ist das Unterrichten eine Art *Zwischenhandel* (vgl. Giesecke 1982, p. 226 ff.): ein Handeln *zwischen* Vergangenheit und Zukunft, *zwischen* Kindheit und Erwachsenenheit, *zwischen* Jung und Alt, *zwischen* Familie und Gesellschaft, *zwischen* Alltag und Wissenschaft etc. Der Lehrer, der diese Vermittlungsarbeit leistet, ist ein notorischer Türsteher, ein Grenzgänger, ein go-between mit "... eine[r] eigentümliche[n] Stellung zwischen den Zeiten und Generationen einerseits, zwischen dem objektiven Gehalt und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits" (Flitner 1980, p. 115).

Das gilt im Prinzip auch für die institutionelle Seite des Unterrichts. Auch die *Schule* kann vom Begriff der Vermittlung her begriffen werden. Wie das Unterrichten ein *Zwischenhandel* ist, steht die Schule als Institution in einem intermediären Feld zwischen Familie und Gesellschaft. Genau so hat sie sich ja auch historisch herausgebildet: Die Auflösung der Familienwirtschaft (des "ganzen Hauses") zur Zeit der Industrialisierung führte zur Separierung des familialen Raumes, der zur rein privaten Sphäre wurde, vom ökonomischen Raum der produktiven Arbeit und vom politischen Raum der kollektiven Entscheidungsfindung, der zum öffentlichen Raum mutierte. Die Schule entstand zur Überbrückung des Risses, den die Trennung der Räume des Privaten und des Öffentlichen in der Gesellschaft hinterliess. Noch heute gilt für die Schule, dass sie von diesen beiden Seiten her bedrängt wird (von der Familie und vom Staat) und

sich zugleich von beiden Seiten abgrenzen muss.<sup>3</sup>

Die Bestimmung der Lehrtätigkeit als Vermittlung hat unmittelbar Implikationen für die Frage nach dem Wissen, das Lehrkräfte brauchen, um diese vermittelnde Tätigkeit verwirklichen zu können. Zuerst einmal geht es ganz banal darum, dass Lehrkräfte um die vermittelnde Position wissen müssen, die ihnen von der Gesellschaft zugewiesen wird. Vermittlung ist ein dynamisches Geschehen, das *Auseinandersetzung* und *Aushandeln* beinhaltet, also ein Hin und Her, das jede Einseitigkeit verbietet. Jeder Versuch, Schule und Unterricht auf *eine* Seite des Verhältnisses zu reduzieren, ist grundsätzlich verfehlt. Weder lässt sich die Schule allein von der Familie her bestimmen ("Wohnstubenpädagogik"), noch kann die Öffentlichkeit der einzige Massstab ihrer Konstituierung sein. Weder gibt es eine "Pädagogik vom Kinde aus" noch eine indoktrinäre Pädagogik. Lehrer, die vergessen, dass sie *unterrichten* müssen, sind genauso verfehlt, wie Lehrer, die vergessen, dass sie *Kinder* bzw. *Jugendliche* unterrichten. Hannah Arendt hat einmal – allerdings nicht in bezug auf Lehrer, sondern auf Eltern – gesagt, diese – die Eltern – hätten ihre Kinder "nicht nur durch Zeugung und Geburt ins Leben gerufen", sondern "gleichzeitig auch in eine Welt hineingeboren. In der Erziehung übernehmen sie die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt" (Arendt 1958, p. 15). Die Verantwortung für den Fortbestand der Welt ist eine Verpflichtung der *Lehrkräfte* vielleicht noch mehr als der Eltern. Insofern kommt der Schule ein *struktureller Konservatismus* zu. Ohne eine gewisse Beständigkeit der Welt, in der wir leben, sind Erziehung und Unterricht schlicht nicht möglich. Lehrerinnen und Lehrern wird oft ein konservatives *Bewusstsein* unterschoben, das in einer psychologisierenden Perspektive als Ausdruck eines persönlichkeitsbedingten autoritären Syndroms gedeutet wird. Wenn Lehrkräfte Wissen um die institutionelle Basis ihrer Tätigkeit brauchen, dann genau an dieser Stelle: zur Klärung ihrer Position in der Gesellschaft. Nicht die Psyche, sondern die *Gesellschaft* weist den pädagogischen Professionen eine konservative Funktion zu. Im strukturellen Konservatismus liegt – wie es Bernfeld gesehen hat – eine *soziale* Grenze der Erziehung (vgl. Bernfeld 1976, p. 119 ff.).

Zum Wissen von Lehrerinnen und Lehrern um die gesellschaftliche Position ihrer

---

<sup>3</sup> Die Zwischenstellung der Schule macht es auch schwierig, ihre Organisationsform zu bestimmen.

Tätigkeit gehört auch, dass die Schule keine rein pädagogische Institution ist. Als vermittelnde Institution ist die Schule vielmehr ein strukturelles Erfordernis einer funktional differenzierten Gesellschaft. Damit sind Ansprüche verbunden, die eine rein pädagogische Betrachtungsweise von Schule und Unterricht verbieten. Auch dabei geht es darum, falsche Psychologisierungen zu vermeiden, so etwa die Zuschreibung des Widerspruchs von Bildung und Selektion an individuelles Versagen.

### *Vermittlung als Technologie*

Nach dieser Klärung des Begriffs der Vermittlung kehren wir zur Wissensfrage zurück. Die Bestimmung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern als "vermittelnde Tätigkeit" hat in bezug auf die Frage nach der Wissensbasis dieser Tätigkeit eine unmittelbare Konsequenz. Wenn eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissenschaftlich oder wissenschaftsorientiert genannt wird, dann kann dies – sofern der Kern der Lehrertätigkeit, wie vorausgehend dargelegt, in der Vermittlung liegt – nicht nur die Fachwissenschaft betreffen, d.h. nicht nur das Stoffwissen, das wissenschaftlichen Kriterien genügen soll, sondern auch die Erziehungswissenschaft bzw. das *Vermittlungswissen*, an das ebenfalls der Anspruch der Wissenschaftlichkeit gestellt wird. Wobei Erziehungswissenschaft – so wie ich den Begriff im folgenden verwenden möchte – auch die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik beinhaltet.

Stichweh hat von der "Technik der Vermittlung" gesprochen, aber sogleich dazugefügt, dass die Lehrer von ihrer Technik nicht überzeugt seien, "... so dass sie sich in der Zurechnung von Erfolg auf 'Persönlichkeitscharakteristika' zurückziehen" (Stichweh 1994, p. 324). Tatsächlich kann man in bezug auf Erziehung und Unterricht schwerlich von einer Technik sprechen, sofern damit ein verlässliches Wissen gemeint sein soll, das Ziele mit angebbarer Wahrscheinlichkeit erreichen lässt. Anders als der Ingenieur, der eine Brücke oder eine Maschine baut, sind der Lehrer und die Lehrerin nicht in der Lage, vorzuberechnen, was das Ergebnis ihrer Tätigkeit ist. Luhmann und Schorr schreiben der Pädagogik daher zu recht ein *konstitutives* Technologiedefizit zu, d.h. die Unmöglichkeit angesichts der Komplexität pädagogischer Situationen eindeutige Kausalprozesse zu identifizieren, die das Lehren mit vorweg-

nehmender Gewissheit mit dem Lernen verknüpfen liessen (vgl. Luhmann & Schorr 1979, p. 126 ff.). Die Rede von einem "Defizit" ist allerdings falsch – gerade wenn man sich der Argumentation von Luhmann und Schorr anschliesen will –, da das "Defizit" – wie gesagt – von *konstitutiver* Art ist, d.h. in der "Natur der Sache" liegt. Erziehungs- und Unterrichtssituationen erzeugen als soziale Situationen eine Komplexität, die *prinzipiell* uneinholbar ist. Sie sind nicht technologisierbar, weil wir es mit Systemen zu tun haben, die in ihrem Verhalten *struktur determiniert* sind (vgl. Maturana 1998). Struktur determinierte Systeme sind "autonom" im Sinne von "eigentätig". Obwohl sie determiniert sind, lässt sich ihr Verhalten nicht prognostizieren.

Systeme, die sich selber organisieren, lassen sich nicht im gleichen Sinne manipulieren, wie dies ein Ingenieur tut, der in die unbelebte Natur eingreift, um sie gewissermassen neu zu erfinden. Die leblose Materie weist von sich aus keine Formbestimmtheit auf – dies im Gegensatz zu *Lebewesen*, die sich aktiv in ihrer Form halten. Für die vermittelnden Professionen gilt daher, dass das Objekt ihres Handelns bereits eine Form hat, die ihm wesensmässig zukommt. Kinder haben immer schon eine bestimmte Gestalt, wenn sie pädagogischen Einflüssen unterworfen werden. So banal dies klingen mag, die Konsequenzen, die diese Tatsache für die Wissensbasis pädagogischen Handelns hat, sind schwerwiegender Art und werden immer noch nicht wirklich verstanden. Der Techniker *synthetisiert* Wirklichkeit. Der Siegeszug des technologischen Denkens hat genau damit zu tun, dass die Technik unsere Wirklichkeit um Objekte *bereichert*, die es bisher nicht gegeben hat. Das hat schon mit der Erfindung des Rades begonnen und sich fortgesetzt im Anlegen von Bewässerungskanälen, der Erfindung von Webstuhl und Töpferscheibe, der Herstellung von Glas und Papier, dem Bau von Windmühlen, der Erfindung der mechanischen Uhr, der Druckerpresse, der Dampfmaschine, der Photographie, der Wasserturbine, der Eisenbahn, des Telefons, der Glühbirne, des Automobils, des Flugzeugs, des Computers, der Atombombe etc. Heute ist unsere Welt mit Dingen und Geräten bevölkert, die die Lebenswelt eines Neandertalers geradezu als leer erscheinen lassen. Erfindungen sind Neuschöpfungen von Wirklichkeit, d.h. Bereicherung der Welt um Gegenstände, die es bisher "natürlicherweise" nicht gegeben hat.

Pädagogisches Handeln ist offensichtlich nicht von dieser Art. Erziehung und Unterricht bereichern die Welt nicht in einem vergleichbaren Ausmass, wie dies

die Anwendung unseres Wissens im Bereich der unbelebten Materie tut.<sup>4</sup> Trotzdem wird uns noch heute weisgemacht, die Erziehungswissenschaft als Disziplin, die die Vermittlungstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Gegenstand hat, sei als *technologische Wissenschaft* zu verstehen. Brezinka nennt in seiner "Metatheorie der Erziehung" die Erziehungswissenschaft ausdrücklich eine "technologische Wissenschaft" (Brezinka 1978, p. 60), deren Aufgabe es sei, Theorien zu entwickeln, "... die über die notwendigen *und* hinreichenden Bedingungen für das Eintreten gewollter Wirkungen informieren. Am meisten erwünscht ist die Kenntnis von Beziehungen zwischen Determinanten ('Ursachen') und Resultanten ('Wirkungen') nach dem Schema: 'wenn A, dann B, ungeachtet alles anderen'" (ebd., 153). Solches Wissen liesse sich nutzen, um die Vermittlungsarbeit von Lehrkräften aufzuklären. Die Ziele des pädagogischen Handelns erscheinen als Dann-Komponente einer erziehungswissenschaftlichen Gesetzesaussage, das pädagogische Handeln als deren Wenn-Komponente.

Dieses Wissenschaftsverständnis könnte nur dann funktionieren, wenn eine pädagogische Technologie überhaupt *möglich* wäre. Doch genau dies ist nicht der Fall. In der Geschichte der Pädagogik hat die Einsicht in die Nichttechnologisierbarkeit der Vermittlungsarbeit mehrfach zu Technologieverdikten geführt (vgl. Luhmann & Schorr 1979, p. 134). "Was man nicht kann, will man gar nicht erst können ..." (ebd.). Technik wird durch Moral substituiert, Methode durch Persönlichkeit. Das Problem der Vermittlung wird unterlaufen, indem als entscheidender Wirkstoff von Erziehung und Unterricht der gute Wille, die Liebe zum Kind, die pädagogische Verantwortung oder die Begegnung von Ich und Du ausgegeben werden. Daneben konzentriert man sich auf eine Rhetorik der Verbesserung, damit der Mangel an Technologie nicht bewusst werden muss. Oder man behauptet, pädagogische Theorien könnten *per se* praktisch sein, so dass der Besitz der richtigen Theorie das Vermittlungsproblem obsolet werden lässt.

---

<sup>4</sup> Inwiefern sich dieser Prozess der Synthetisierung von Wirklichkeit in den Bereich der belebten Wirklichkeit ausweitet, ist offen, bildet aber den Kern der – zur Zeit auf die Ebene der Ethik verschobenen – Auseinandersetzung um die biotechnologische Forschung.

### *Asymmetrie zwischen Analyse und Synthese*

Das unendliche Kreisen des pädagogischen Diskurses um das Theorie-Praxis-Problem zeigt, dass die Logik der Vermittlung – als Kern der Berufsarbeit von Lehrkräften – nicht angemessen verstanden wird. Allein schon die Idee, das Theorie-Praxis-Problem habe eine Lösung – wie sich ein Rätsel auflösen lässt –, zeigt das Ungenügen der Analyse. Es ist hier nicht der Ort, um das Theorie-Praxis-Problem zu diskutieren, jedoch möchte ich einen zentralen Kritikpunkt herausgreifen. Es geht um bereits Gesagtes: Die Situation der Lehrkraft ist nicht die Situation desjenigen, der eine Gesetzesaussage nutzt, um etwas herzustellen. Als technologisches Problem wird die Unterrichtspraxis systematisch falsch verstanden (vgl. Radtke 1988). Lehrer haben es mit Menschen zu tun, nicht mit toter Materie, auch nicht mit blossen Körpern, die sich (medizinisch) behandeln lassen, *als ob* sie Maschinen wären. Allerdings liegt die Arbeit des Arztes etwas näher bei dem, was Lehrer tun, als die Arbeit des Ingenieurs, denn auch der Arzt hat die "Maschine Mensch", die er behandelt, nicht selbst gebaut. Deshalb spielen Anamnese und Diagnose eine so wichtige Rolle in der ärztlichen Kunst.

In der Tat ist dies mein nächster Punkt: Wie beim Arzt ist beim Lehrer die *Analyse* von Wirklichkeit wichtiger als die *Synthese*. Wenn wir die Vermittlungsarbeit von Lehrkräften erhellen wollen, dann nützen uns synthetische Aussagen, d.h. Sätze über die *Herstellung* von Wirklichkeit vergleichsweise wenig. Ich will zwar nicht bestreiten, dass Aussagen über die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden informativ und sogar praktisch nutzbar sein können, doch die Situation, in der sich Lehrkräfte als Vermittelnde befinden, ist zunächst eine ganz andere. Sie müssen nämlich, da sie nicht bei Null anfangen können, erst einmal wissen, wo sich die Schülerinnen und Schüler "befinden" und wo man sie "abholen" kann. Diese alte didaktische Weisheit verweist auf die gänzlich andere Situation der Lehrkraft im Vergleich zum Ingenieur. Das Hin und Her, durch das die vermittelnde Tätigkeit ausgezeichnet ist, erfordert *analytisches* Wissen, d.h. – vergleichbar dem Arzt – ein Diagnosewissen, das hilft herauszufinden, was die Schülerinnen und Schüler bereits wissen.

Wie der Biokybernetiker Valentin Braitenberg (1993) sagt, ist es einfacher, eine komplexe Maschine (wie den Menschen) zu konstruieren, als eine solche Maschine auf Grund ihres Verhaltens zu analysieren. Ja, in Wahrheit sei eine solche Analyse im strengen Sinn *gar nicht möglich*. Auch das ist letztlich eine

triviale Wahrheit, denn wir wissen alle, dass wir keinen direkten Zugang zum Bewusstsein anderer Menschen bzw. Lebewesen haben. Was andere denken, können wir bestenfalls erschliessen, nicht aber wissen. Trotzdem oder gerade deshalb ist die Fähigkeit zur Diagnose eine wesentliche Voraussetzung erfolgreicher Unterrichtstätigkeit. Lehrkräfte benötigen diagnostisches Wissen, um die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Begabungen und Interessen, ihre motivationale Lage, ihren Wissensstand und allfällige Lernschwierigkeiten erkennen zu können, und zwar *individuell* erkennen zu können. Gerade weil das Unterrichten eine vermittelnde Tätigkeit ist, dürfen Lehrkräfte nicht nur das Fach bzw. die Fächer kennen, die sie unterrichten. Sie müssen auch wissen, welches Alltagswissen und welche Fehlauflassungen Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen.

In den naturwissenschaftlichen Fächern gibt es mittlerweile recht viele Studien, die zeigen, wie Kinder und Jugendliche intuitiv über mathematische, physikalische und biologische Phänomene denken. Vermittlung bedeutet in einem Fach wie der Physik, die naive Alltagsphysik zu kennen, die im wesentlichen aristotelischen Charakter hat, und um die Schwierigkeiten der Überwindung des Aristotelismus zugunsten einer galileischen Weltsicht zu wissen. Vermittlung bedeutet im Biologieunterricht, um die intentionalen Erklärungen zu wissen, die Kinder für die Evolution der Lebewesen geben, und die Hindernisse zu kennen, die den Weg zu einem darwinistischen Weltbild so beschwerlich machen. Eine gute Lehrerin muss ihr Fach aus dieser doppelten Perspektive kennen: nicht nur aus der Zielperspektive des Wissens, das sie vermitteln will, sondern auch aus der Perspektive des Wissens, das die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen. Vor allem sollte sie über diagnostische Kompetenzen verfügen, um das Wissen der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtssituation immer wieder von Neuem aufdecken zu können.

### *Situativität der Vermittlung*

Diagnostisches Wissen ist Wissen, das es erlaubt, im Einzelfall zu Urteilen zu gelangen. Damit – mit Einzelfällen – haben es Lehrkräfte fast unentwegt zu tun. Zwar unterrichten sie im allgemeinen im Rahmen eines Klassenverbandes, doch der gemeinsame Unterricht wird immer wieder von Ereignissen durchbrochen,

die nur beschränkt vorhersehbar sind. Das hat mit der Situativität der pädagogischen Vermittlungsarbeit zu tun. Unterricht findet situativ statt, unter Bedingungen der *Kopräsenz* von Lehrenden und Lernenden. Kade und Lüders (1996) sprechen von "lokaler Vermittlung" und meinen damit, dass der Kern der Lehrtätigkeit in der Vermittlung von Inhalten zwischen *Anwesenden* liegt. Das mag angesichts von Internet und E-Learning anochronistisch anmuten. Trotzdem dürften sich die Prinzipien der Anwesenheit und der Situativität von schulischen Lehr- und Lernprozessen schwerlich wegdenken lassen.

Situationen zeichnen sich durch räumliche und zeitliche Indizes aus, d.h. sie finden *hier* und *jetzt* statt. Darin unterscheiden sie sich von der raum-zeitlichen Dezentriertheit des wissenschaftlichen Wissens. Für die Vermittlungsleistungen von Lehrkräften ist dies ein entscheidender Punkt. Denn im Unterschied zum Stoffwissen, das sie vermitteln und das zumeist als wissenschaftliches Wissen vorliegt, verlangt die Situativität der Vermittlungsarbeit die Respektierung der konkreten Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet. Damit gibt es ein Problem besonderer Art: Zwar wäre die Erziehungswissenschaft darauf vorbereitet, *allgemeine* Aussagen über die Wirksamkeit bestimmter Methoden zu machen – dies jedenfalls ist die Idee einer Erziehungswissenschaft im Sinne von Brezinka.<sup>5</sup> Doch die Kenntnis dieser Bedingungen *im allgemeinen*, d.h. auf der Ebene von Gesetzesaussagen, hilft wenig, wenn pädagogisches Handeln in *konkreten* Situationen stattfindet.

Abgesehen davon, dass die Erziehungswissenschaft zur Zeit kaum über ein Gesetzeswissen im Sinne Brezinkas verfügt, würde die Nutzung dieses Wissens voraussetzen, dass in der konkreten Situation entschieden werden könnte, ob das betreffende Wissen überhaupt relevant ist oder nicht. Anders formuliert: Haben wir es im besonderen Fall überhaupt mit einer Situation zu tun, die von dem betreffenden Gesetzeswissen abgedeckt wird oder nicht (vgl. Eckerle 1987)? Als Beispiel formuliert: Sind die mangelhaften Leistungen einer Schülerin Ausdruck einer pubertären Krise, einer geschlechtsbedingten Voreingenommenheit der Leistungsattribution, Folge einer negativen Beeinflussung durch Peers, Auswirkung ungenügender sozialer Anregungen im Elternhaus oder einfach

---

<sup>5</sup> Die Erziehungswissenschaft soll Wissen zur Verfügung stellen, das es erlaubt, pädagogische Ziele mit angebbarer Sicherheit zu erreichen: Ihr Hauptproblem besteht darin, "... die Bedingungen für die Erreichung von Erziehungszielen zu erforschen" (Brezinka 1978, p. 60 – Hervorhebung weggelassen).

Zeichen eines Desinteresses am Fach? Diese Frage kann keine Theorie beantworten. Sie kann nur von der Lehrperson selber beantwortet werden. *Sie* muss zwischen den konkurrierenden Erklärungsansätzen entscheiden. Wiederum ist diagnostische Kompetenz gefragt, dieses Mal im Sinne der Urteilskraft. Die Lehrkraft muss beurteilen können, welche Situation vorliegt und welche wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die Situation zutreffen. Keine Theorie sagt der Lehrerin, wann sie welche Theorie anzuwenden hat. Da es letztlich immer eine Vielzahl von Theorien gibt, die auf einen konkreten Fall passen, wird von der Lehrkraft letztlich unmögliches erwartet. Nicht nur müsste sie die einschlägigen Theorien und Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft alle kennen, sie müsste auch fähig sein zu entscheiden, welche Theorie den vorliegenden Fall am besten abzudecken vermag.

Hier liegt – nebenbei gesagt – eine auffallende Asymmetrie zwischen dem Fachwissen und dem Vermittlungswissen von Lehrkräften. Das Fachwissen, das die Lehrkraft vermitteln soll, ist als *wissenschaftliches* Wissen allgemeiner Art und wird auch in dieser allgemeinen Form unterrichtet. Die Gesetze der Newtonschen Physik werden als genau das vermittelt, was sie sind: als allgemeingültige Gesetze, die nicht nur hier und jetzt, d.h. im Moment ihrer Unterrichtung, gelten, sondern *immer und überall*. Im Unterschied zur Allgemeinheit des Stoffwissens, das die Lehrperson vermittelt, kann sich die Vermittlungsarbeit ihrerseits gerade nicht auf diese allgemeine Form von Wissen stützen, da die Vermittlung immer unter partikularen situativen Bedingungen stattfindet. Das Positivum des Stoffwissens der Lehrperson – seine Allgemeingültigkeit – ist das Negativum ihres Vermittlungswissens. Deshalb ist es nicht nur schwer, dieses Vermittlungswissen zu verwissenschaftlichen, es ist noch schwerer, den Lehrkräften plausibel zu machen, dass sie solches Wissen *überhaupt brauchen*.

Weil dem so ist, ist das didaktische und methodische Wissen der Lehrkräfte auch heute noch vorwiegend nichtwissenschaftlicher Art. Und man kann sehr gut verstehen, weshalb dem so ist. Wo versucht wird – z.B. im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – das tradierte didaktische und methodische Wissen durch wissenschaftliches zu ersetzen, da werden den Lehrkräften Übersetzungs- und Interpretationsleistungen abverlangt, auf die sie selten vorbereitet werden. Ich bin daher sehr dezidiert der Meinung, dass wir noch keine

überzeugende Methode gefunden haben, um das soeben bezeichnete Problem des Missverhältnisses zwischen der Allgemeingültigkeit des erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Wissens auf der einen Seite und der Situativität des pädagogischen Handelns auf der andern Seite zu lösen. Es geht hier nicht zuletzt um ein Ausbildungsproblem, das sich einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt und einer seminaristischen nicht gestellt hat.

### *Fallverstehen*

Einen Ansatz zur Problemlösung sehe ich in den in jüngster Zeit verschiedentlich unternommenen Versuchen, die Professionalität pädagogischer Berufe genau hier zu verorten: in der Vermittlung zwischen allgemeinem wissenschaftlichem Wissen und dem praktischen Handeln in der konkreten pädagogischen Situation. Professionswissen, so heisst es etwa bei Bernd Dewe, ist zeit- und situationsbezogenes Wissen (vgl. Dewe 1996, p. 742), dies im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen, das zeit- und raumenthoben ist. Was den Professionellen auszeichnet, ist seine Kompetenz, das "zeitlose" Wissen der Erziehungswissenschaft "in der Zeit" zu nutzen. "Die Maxime besteht ... nicht darin, über wissenschaftliches Wissen zu verfügen, sondern es geht vielmehr darum, ein Wissen, das man erworben hat, ... fallgerecht anzuwenden" (ebd.). Was die Lehrperson in ihrem Berufsfeld vorfindet, hat in der Tat Fallcharakter. Wie der Arzt einen individuellen Patienten vor sich hat, den er als Einzelfall diagnostizieren und therapieren muss, hat es die Lehrerin mit Einzelfällen zu tun – und sei es die Schulklasse, die ihr als "Einzelfall" gegenübersteht. Der Fallcharakter pädagogischer Tätigkeit bedeutet, "... dass die Problematik, die der Professionelle bearbeitet, in die Handlungs-, Erleidens- und Aufgabenbezüge des Lebens des Klienten bzw. der Abnehmerin eingebettet ist" (Schütze 1996, p. 192).

Der Applikationscharakter des Fallverstehens rückt das Wissensmodell der *Hermeneutik* in den Vordergrund. So ist Arno Combe der Ansicht, pädagogische Professionalität beruhe auf einem "hermeneutischen, fallrekonstruierenden Zugang" (Combe 1996, p. 503); sie sei "hermeneutische Fallarbeit" (ebd.). Auch Radtke sieht den Kern des pädagogischen Handelns "... in der Fähigkeit zum situativen *Verstehen von Fällen* ..." (Radtke 1988, p. 105f.). Der Schritt zur

*Kasuistik* ist dann nicht mehr weit. Combe plädiert explizit für pädagogische Fallkonferenzen und ein fallbezogenes Wissen, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt werden soll (vgl. Combe 1996, p. 517; vgl. auch Radtke 1996). Solches Fallwissen kann durchaus zu dem gezählt werden, worüber Lehrer Bescheid wissen sollten, wenn es auch schwer fällt, vorweg zu sagen, welche und wieviele Fälle einer Lehrperson bekannt sein müssten.

Das Wissen um Fälle kann sich leicht an die Stelle des wissenschaftlichen Wissens setzen. Untersuchungen über das Lehrerwissen zeigen, dass Lehrkräfte ihre schulischen Erfahrungen oft in Form von Fallgeschichten verarbeiten (vgl. Clark & Lampert 1986; Hargreaves 1984; Herzog 1999; Engelhardt 1979). Sie versuchen, die Fülle ihrer Erfahrungen dadurch zu ordnen, dass sie sie exemplarisch miteinander verknüpfen, d.h. Fälle zu einem Teppich verweben, der wenig Ähnlichkeiten hat mit dem systematisch gewobenen Netz, das Wissenschaftler auswerfen, um die Wirklichkeit einzufangen (vgl. Bruner 1986, insbes. Kap. 2). Durch seinen narrativen Charakter unterscheidet sich das indigene Vermittlungswissen der Lehrkräfte von der wissenschaftlichen Wissensform, an die es folglich nur schwer Anschluss findet.

Im Lichte dieser Analyse erscheint die Professionalisierung der Lehrerberufe als ein Bemühen um die Quadratur des Kreises. Denn pädagogische Professionalität würde darin bestehen, das wissenschaftliche Vermittlungswissen mit der praktischen Berufsarbeit zu verbinden. Tatsächlich liegt in der Fähigkeit der Vermittlung zwischen diesen beiden Seiten – hier das allgemeine, raum-zeitlich unbeschränkte Wissen der Theorie, dort das konkrete, im Hier und Jetzt verankerte, situative Handeln der Praxis – eines der wichtigsten Zeichen pädagogischer Professionalität. Pädagogische Professionalität besteht genau darin, diese beiden Seiten miteinander verbinden zu können. Auch insofern sind pädagogische Berufe "vermittelnde Professionen".

Daraus ergibt sich allerdings ein Ausbildungsproblem besonderer Art. Denn die Anwendung und Nutzung von Wissen kann nicht seinerseits durch Wissen angeleitet werden – jedenfalls nicht durch Wissen allgemeiner Art. Der praktische Umgang mit Theorien kann nicht unabhängig von deren Nutzung eingeübt werden. "Professionswissen erwirbt man allererst auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs dieser Tätigkeiten ..." (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, p. 84). Die Nutzung von Wissen impliziert ein *Können*, das nur praktisch erworben

werden kann. Es setzt eine praxisgebundene Ausbildungsform voraus (vgl. Dewe 1996, p. 742 ff.).

### *Vorbild und Persönlichkeit*

Bevor ich zum Schluss meiner Ausführungen komme, möchte ich noch einen Punkt aufgreifen, der mit der Situativität pädagogischer Prozesse zu tun hat. Die Situativität pädagogischen Handelns bringt es mit sich, dass die Lehrkraft nie ausschliesslich als *Funktionsträger* sichtbar wird, d.h. nie ausschliesslich in einer Rolle, die ihr die Gesellschaft zugewiesen hat. Es ist charakteristisch für kleine Sozialsysteme wie Schulklassen, dass deren soziale Integration wenig formalisiert verläuft (vgl. Geser 1980; Kieserling 1999). Zwar mag es rollengebundene Interaktionen geben, doch als pädagogische Situation ist der Unterricht nie im gleichen Masse formalisierbar wie z.B. die Transaktion von Käufer und Verkäufer in einem Warenhaus. Gerade im Hinblick auf pädagogische Zielsetzungen ist die Sozialintegration einer Schulklasse an *personale* Ressourcen gebunden und muss auf koerzive Methoden verzichten. Dadurch werden auf beiden Seiten der pädagogischen Gleichung die Akteure in ihrer Individualität deutlicher sichtbar.

Das heisst nun nicht, dass das Schema des "pädagogischen Verhältnisses" (Nohl) besser geeignet wäre, um die soziale Dynamik in der Unterrichtssituation zu erfassen. Denn anders als das "pädagogische Verhältnis" unterstellt, sind soziale Beziehungen auch im pädagogischen Kontext nie ausschliesslich asymmetrisch. Nicht nur reduziert das "pädagogische Verhältnis" Interaktionen auf Duale, es vermag Interaktionen gar nicht zu fassen, weil es die Relation von Erzieher und Edukand ausschliesslich in der Perspektive der Asymmetrie betrachtet.

Weder die rollentheoretische Reduktion der Lehrer-Schüler-Beziehung auf ein System von Verhaltenserwartungen, noch deren terminologische Reduktion auf ein asymmetrisches "pädagogisches Verhältnis" wird der Unterrichtssituation als *sozialer Situation* gerecht. Lehrerinnen und Lehrer müssen ein Auge haben für die Dynamik einseitiger *und* zweiseitiger, asymmetrischer *und* symmetrischer, komplementärer *und* reziproker Prozesse, wie sie in Unterrichtssituationen ablaufen. Dabei müssen sie fähig sein, auch ihren eigenen Beitrag zur sozialen Integration oder Desintegration der Schulklasse zu erkennen. Gefragt ist (wiederum) analytisches bzw. diagnostisches Wissen.

Die unter dem Anspruch einer falschen Professionalisierung des Lehrerberufs oft verpönte "Persönlichkeit" der Lehrperson rückt damit wieder in den Vordergrund (vgl. Herzog 2001). Und dies nicht aus der Verlegenheit eines Mankos an Vermittlungstechnologie, d.h. nicht als *moralische* Kategorie, um ein Defizit zu kompensieren, sondern auf Grund einer theoretisch begründeten Analyse des professionellen Handelns von Lehrkräften. Kade und Lüders schreiben zu recht: "... was die Professionstheorie bislang meist stillschweigend vorausgesetzt bzw. als vernachlässigenswert schlicht an den Rand gedrängt hat, wird nun zur entscheidenden Differenz: die Persönlichkeit bzw. ... die interaktive Gestaltung des persönlichen Eindrucks durch die jeweils Beteiligten und die Möglichkeit der *Teilnahme an direkter Kommunikation*" (Kade & Lüders 1996, p. 914). Die Lehrkraft gewinnt als Bürgin der Authentizität dessen, was sie vermittelt, eine für die pädagogische Situation *konstitutive* Bedeutung. Die Art und Weise, wie sich die Lehrperson der Vermittlungsaufgabe ihres Berufes entledigt, wird zu einem wesentlichen Moment eben dieser Vermittlungsleistung: Der Lehrer handelt nicht nur, sondern stellt durch die Art seines Handelns auch dar. Es geht um die persönliche Glaubwürdigkeit der Lehrkraft, d.h. um ihre *Vorbildlichkeit*. Auch dieser Begriff ist nicht im moralischen Sinn gemeint (vgl. Herzog, im Druck-b). Vorbild kann man auch in rein intellektueller Hinsicht sein, so wie es der Mathematikdidaktiker Otte formuliert hat, der den Lehrer einen "exemplarischen Intellektuellen" nennt (vgl. Otte 1994, p. 161 ff.): "Der Lehrer wirkt vor allem durch den Typus seines eigenen intellektuellen Lebens" (ebd., p. 161). Und: "Die Lehrerrolle ist ... der Notwendigkeit geschuldet, dass die Vernunft einer menschlichen Verkörperung bedarf" (ebd., 162). Dadurch wird Bedeutsamkeit erlangt, die *wahrgenommen* wird und dadurch *bildend* sein kann. Die Lehrperson verkörpert eine Form des Menschseins und vermittelt dadurch ein Wissen, das sich propositional kaum darstellen lässt. Und würde es propositional dargestellt, so wäre es kaum von Wirksamkeit.

### *Der Lehrer als Sonderfall*

Ich komme zum Schluss. Meine Ausführungen haben eine deutliche Relativierung des wissenschaftlichen Wissens in bezug auf die pädagogische Praxis zur Folge. Die Wissensbasis des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern liegt nicht allein in der Wissenschaft. Es sind verschiedene Wissensformen, die die

pädagogische Praxis anleiten bzw. durchwirken. In professionstheoretischer Hinsicht stellen Lehrerinnen und Lehrer gerade in bezug auf die Wissensbasis ihres Handelns einen Sonderfall dar. Während die traditionellen Professionen der Ärzte, Anwälte und Pfarrer je ein spezifisches Wissenskorporus verwalten, für dessen Tradierung und Erneuerung universitäre Fakultäten zuständig sind, ist die Lehrerschaft mehreren Wissensformen zugeordnet: dem *Stoffwissen*, das zumeist wissenschaftlicher Art ist und in der Verantwortung verschiedener Fakultäten liegt, und dem pädagogischen und didaktischen *Vermittlungswissen*, das oft erfahrungsbasiert ist und (bisher) von keiner Fakultät verwaltet wird (vgl. Stichweh 1996, p. 61).

Dabei haben wir es nicht einfach mit einem Defizit an erziehungswissenschaftlichen Wissen zu tun. Daran mag es zwar durchaus auch liegen. In der Tat ist die Erziehungswissenschaft nach wie vor eher gering entwickelt. Ihre Theorien sind schwach, und das erforderliche empirische Wissen fehlt zum grossen Teil. Trotzdem handelt es sich nicht um ein Defizit, das kurz- oder längerfristig behoben werden könnte, sondern – wie meine Ausführungen gezeigt haben sollten – um ein *strukturelles* Problem, das mit den Konstellationen der pädagogischen Praxis zu tun hat, die sich nur im Rahmen einer Theorie der pädagogischen Praxis überhaupt erkennen lassen. Es gibt Bedingungen des Unterrichtens, die sich durch wissenschaftliches Wissen nur schwer optimieren lassen. Es sind dies zumindest die folgenden Bedingungen:

- (1) Unterricht findet unter Bedingungen eines diagnostischen Defizits statt. Wer unterrichtet, weiss nie genug über seine Schülerinnen und Schüler, und sein Wissen über die sozialen Prozesse im Unterricht kann jederzeit fast beliebig erweitert werden.
- (2) Unterricht kann nur beschränkt geplant werden, vor allem weil der Unterricht eine soziale Situation darstellt, bei der nie zum voraus gewusst werden kann, wie sich die Menschen, mit denen man Kontakt hat, verhalten werden. Das Unterrichten ist eine ereignisreiche Tätigkeit. Ereignisse lassen sich im strengen Sinn nicht vorhersagen.
- (3) Auf die Ereignisse, die im Unterricht auftreten, muss rasch reagiert werden. Der Unterrichtende hat selten Zeit, um nachzudenken, Hypothesen zu bilden, systematisch Informationen zu sammeln etc., sondern muss unmittelbar etwas

tun. Der Unterrichtende *muss* handeln, weil es sonst zu spät sein könnte, und er muss *handeln*, weil er nicht die Zeit hat, um gründlich nachzudenken.

(4) Im Unterricht müssen oft Entscheidungen getroffen werden, die nicht optimierbar sind. In der Unterrichtssituation stellen sich weniger Probleme als Dilemmata. Probleme haben Lösungen, mit Dilemmata kann man sich lediglich arrangieren. Obwohl man sich für das Eine entschieden hat, wäre das Andere nicht einfach falsch gewesen.

Mit Terhart formuliert, ist das Unterrichten "... ein Arbeitsprozess, der bei unklaren und zum Teil widersprüchlichen Zielen unter sehr grossen operativen Unsicherheiten und nur bedingt möglicher Wirkungskontrolle verläuft, dabei jedoch unausweichlich ein hohes Mass an persönlichem Involviertsein mit sich bringt" (Terhart 1996, p. 464). Wenn dies eine zutreffende Analyse der Unterrichtssituation ist, dann wird unmittelbar klar, weshalb wissenschaftliches Wissen für die pädagogische Vermittlungsarbeit lediglich von beschränktem Nutzen ist: Ein Handeln, das situations- und adressatenabhängig ist, kann wissenschaftlich nur bedingt optimiert werden. Das wissenschaftliche Wissen ist stets zu allgemein, als dass es ohne weiteres für die Praxis nutzbar gemacht werden könnte.

Aber nicht nur das wissenschaftliche Wissen ist in pädagogischen Situationen von beschränktem Nutzen. Solange wir das Handeln als Anwendung von Wissen verstehen, ist jede Form von Wissen in praktischer Hinsicht defizitär. Aufgrund der hohen Komplexität pädagogischer Situationen kann das Handeln von Lehrkräften nie als problemlose Nutzung eines vorhandenen Wissenskorpus verstanden werden. Die konstitutive Ungewissheit pädagogischer Situationen lässt sich durch kein Wissen ausräumen (vgl. Rabe-Kleberg 1996, p. 293 ff.).

Pädagogische Professionalität besteht nicht zuletzt im Wissen um dieses Nicht-Wissen und in der Fähigkeit, sich mit dem Nicht-Wissen-Können zu arrangieren. Damit werden Kompetenzen sichtbar, die nur beschränkt gelehrt werden können, wie Intuition, Urteilskraft, Phantasie, Improvisationstalent, Gelassenheit etc.

Nun möchte ich nicht missverstanden werden: Ich bin kein Gegner einer wissenschaftsorientierten Ausbildung von Lehrkräften. Die Wissenschaft kann uns Augen einsetzen und darauf vorbereiten, dass wir im Praxisfeld des Handelns das Richtige sehen bzw. *überhaupt* etwas Sehen. "Es gibt ... eine Vorbereitung auf die

Kunst durch die Wissenschaft ...", heisst es bei Herbart (1964, p. 286). Allerdings ist diese Vorbereitung, sofern sie ohne Kontakt mit der Praxis erfolgt, von beschränktem Nutzen. Die Wissenschaft hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in erster Linie eine reflexive Funktion: Sie soll dem Praktiker und der Praktikerin helfen, aus seinen bzw. ihren Erfahrungen zu lernen (vgl. Herzog & von Felten 2001). Erfahrungen nützen nichts, wenn sie nicht analysiert werden können. Erfahrung macht sogar dumm, wie das Sprichwort sagt. Reflexion dagegen setzt analytische Kategorien voraus, und diese kann uns die Wissenschaft liefern.

Das Problem der Verwissenschaftlichung der pädagogischen Berufe liegt m.E. darin, dass sich das Spezifikum der pädagogischen Tätigkeit, nämlich die Vermittlung, mit Wissenschaft nur bedingt optimieren lässt. Eine pädagogische Technologie wird es nie geben, also auch nicht die Basiswissenschaft, die eine solche Technologie entwickeln könnte. Damit wird die Erziehungswissenschaft nicht überflüssig. Neben ihrer reflexiven hat sie im wesentlichen auch eine kritische Funktion. Sie soll den Prozess der Vermittlung, wie er faktisch im Unterricht abläuft, beobachten und die Profession daraufhin befragen, wie rational sie diesen Vermittlungsprozess gestaltet und inwiefern sie sich vor der chronischen Versuchung durch Irrationalismen aller Art schützt.

### *Literatur*

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt: Suhrkamp 1969, p. 68-84.
- Apel, Hans Jürgen: Schulpädagogik. Eine Grundlegung. Köln: Böhlau 1990.
- Arendt, Hannah: Die Krise in der Erziehung. Bremen: Angelsachsen-Verlag 1958.
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1976.
- Braitenberg, Valentin: Vehikel. Experimente mit kybernetischen Wesen. Reinbek: Rowohlt 1993.
- Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der

Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt 1978 (4. Aufl.).

Clark, C. M. & M. Lampert: Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres? in: Marcel Crahay & Dominique Lafontaine (eds.): L'Art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere. Liège: Editions Labor 1986, p. 185-198.

Combe, Arno: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften, in: ders. & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 501-520.

Dewe, Bernd: Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 714-757.

Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich 1992.

Eckerle, Gudrun-Anne: Die Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen bei der Anwendung von empirischen Forschungsergebnissen, in: Gudrun-Anne Eckerle & Jean-Luc Patry (eds.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. Baden-Baden: Nomos 1987, p. 103-123.

Engelhardt, Michael von: Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis, in: Gernot Böhme & Michael von Engelhardt (eds.): Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1979, p. 87-113.

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt: Ullstein 1980.

Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit, Bd. 3: Die Sorge um sich. Frankfurt: Suhrkamp 1989.

Geser, Hans: Kleine Sozialsysteme: Strukturmerkmale und Leistungskapazitäten. Versuch einer theoretischen Integration, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1980 (32), p. 205-239.

Glaserfeld, Ernst von: Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus, in:

Siegfried J. Schmidt (ed.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt: Suhrkamp 1987, p. 401-440.

Hargreaves, Andy: Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work, in: *Sociology of Education* 1984 (57), p. 244-254.

Herbart, Johann Friedrich: Zwei Vorlesungen über Pädagogik, in: ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 279-290.

Herzog, Walter: Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 1999 (17), p. 340-374.

Herzog, Walter: Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik, in: *Die Deutsche Schule* 2001 (93), p. 317-331.

Herzog, Walter: In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (im Druck-a).

Herzog, Walter: Erinnerung an Vorbilder. Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie, in: *Neue Sammlung* (im Druck-b).

Herzog, Walter & Regula von Felten: Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 2001 (19), p. 17-28.

Kade, Jochen & Christian Lüders 1996: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp, p. 887-923.

Kieserling, André: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt: Suhrkamp 1999.

Koring, Bernhard: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1992.

Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

Maturana, Humberto R.: Biologie der Realität. Frankfurt: Suhrkamp 1998.

Otte, Michael: Das Formale, das Soziale und das Subjektive. Eine Einführung in die Philosophie und Didaktik der Mathematik. Frankfurt: Suhrkamp 1994.

Rabe-Kleberg, Ursula: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 276-302.

Radtke, Frank-Olaf: Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung, in: Neue Sammlung 1988 (28), p. 93-108.

Radtke, Frank-Olaf: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich 1996.

Ryle, Gilbert: Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam 1969.

Schütze, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 183-275.

Shulman, Lee S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, in: Harvard Educational Review 1987 (57), p. 1-22.

Stichweh, Rudolf: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp 1994.

Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 448-471.