

Rezensionen / recensions / recensioni

Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim & Basel: Beltz. 246 Seiten.

«Professionalität ist als berufsbiografisches Entwicklungsproblem zu sehen» (S. 56; Hervorhebung im Original). Dies ist beinahe ein Axiom, das der Analyse dessen, was den Lehrerberuf ausmacht, und der Reflexion darüber, wie man am besten auf ihn hin ausbildet, im vorliegenden Band von Ewald Terhart zu Grunde liegt. Der Band enthält eine Zusammenstellung verschiedener, verstreut in Zeitschriften und Sammelbänden im Zeitraum 1990 bis 2001 publizierter Aufsätze. Da Terhart einer der besten Kenner der wissenschaftlichen Diskurse im deutschen und angelsächsischen Sprachraum zu den Themen Lehrerbildung und Lehrerberuf ist, rechtfertigt sich die Zusammenstellung bereits publizierter Aufsätze, zumal der Band auch als fundierte Einleitung in die beiden miteinander verknüpften Forschungsfelder Lehrerberuf und Lehrerbildung gelesen werden kann. Dieser einleitende und Übersicht schaffende Charakter des Bandes ist vor allem deshalb wertvoll, weil in einem Teil der Beiträge auch ein wichtiger Ausschnitt aus der angelsächsischen Literatur rezipiert und referiert wird. Dass verschiedene Themenbereiche in mehreren Beiträgen wieder angesprochen werden, ist darauf zurückzuführen, dass es sich um bereits publizierte Aufsätze ohne gegenseitigen Bezug handelt. Liest man den Band als Einführung, hat die Redundanz jedoch durchaus ihre Funktion.

Der erste Teil des Bandes ist dem Lehrerberuf, der zweite der Lehrerbildung gewidmet, wobei beide Themen eng aufeinander bezogen werden. Insbesondere die beiden ersten Aufsätze im ersten Teil geben einen guten Überblick über die Forschungsergebnisse und die wissenschaftlichen Diskurse der letzten 30 Jahre zum Thema Lehrerberuf. Der erste Beitrag («Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990»; S. 13ff.) zeigt auf, wie sich der Fokus des Diskurses über den Lehrerberuf von der Rollentheorie der 1960er-Jahre, die den Lehrer als «Opfer» seiner Rolle sah, den Lehrerberuf aber immer nur als Anwendungsfall der soziologischen Rollentheorie verstand, über die Diskussion um den Praxisschock und die so genannte «Konstanzer Wanne», die vor allem auf die Einstellungsänderungen der Lehrer in der Phase des Berufseinstiegs bezogen war, zum ‚Paradigma‘ der Entwicklung im Beruf verschiebt. Mit dieser Verschiebung der Aufmerksamkeit wird der Blick der Forschung geöffnet für die gesamte Berufsbiographie der Lehrerinnen und Lehrer, die alle Phasen von der Ausbildung über den Berufseinstieg bis zur permanenten Weiterbildung und der Entwicklung im Beruf umfasst. Diese Entwicklungsperspektive, so Terhart, geht von einem aktiven, handelnden statt von einem passiv-rezeptiven Subjekt aus, ist auf die ganze Dauer der beruflichen Tätigkeit ausgerichtet, berücksichtigt die geschlechtsspezifischen Differenzen und geht mit einer Erweiterung des Me-

thodenspektrums zur Analyse der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen einher.

Der zweite Beitrag – «Lehrerprofessionalität: Ein Literaturbericht» (S. 40ff.) – referiert die bis Mitte der 1990er-Jahre relevante Literatur zum Thema, gruppiert nach den drei vorwiegend beteiligten Wissenschaftsdisziplinen Soziologie (Rollentheorie/Professionstheorie, berufliche Sozialisation, Wissensassimilation und -verwendung), Psychologie (Lehrer als Experte/subjektive Theorien, Burnout, Belastung und Bewältigung) sowie Erziehungswissenschaft (theoretische Beiträge zur Lehrerprofessionalität; Kooperation von Lehrern/Organisationsentwicklung; Berufsbiographie; Weiblichkeit, Professionalität, Lehrerberuf; Lehrer in den neuen Bundesländern). Auch wenn die Systematisierung nicht in jeder Hinsicht überzeugt, weil die Kriterien der Gruppierung unterhalb der Zuordnung zu Wissenschaftsdisziplinen pragmatisch dem Feld des wissenschaftlichen Diskurses folgen und deshalb auf verschiedenen Ebenen liegen, lässt sie dann im Blick auf die empirische Lehrerforschung in Deutschland das Feststellen von Gemeinsamkeiten zu (die allerdings – nicht ganz nachvollziehbar – durch die Titelhierarchie nur auf die Erziehungswissenschaft bezogen werden): Diese Gemeinsamkeiten bestehen nach Terhart im wissensanalytischen Ansatz, in der «Beachtung der *Differenzen* zwischen der wissenschaftlichen und der berufspraktischen Problemlage» (S. 65f.; Hervorhebung im Original), in der Thematisierung der gesamten Berufsbiographie sowie in einem «gelasseneren» Umgang mit der Methodenfrage in dem Sinne, dass nicht selten Methodenkombinationen in Abhängigkeit von den verfolgten Fragestellungen gewählt werden.

Die im zweiten Teil des Beitrages kondensierten «zentralen Themen der aktuellen Diskussion um Lehrerprofessionalität und Perspektiven für die weitere Forschung» (Profession und Organisation, Binnendifferenzierung und Karrierisierung, Lehrerausbildung sowie Grenzen des Mandats des Lehrers), werden zumindest teilweise in weiteren Beiträgen des Bandes differenzierter angesprochen, etwa in «Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern» (S. 90ff.) oder in «Lehrerberuf und Schulautonomie» (S. 146ff.). Im letzterwähnten Aufsatz geht Terhart insbesondere auf Ambivalenzen von Autonomie ein, die er dadurch bedingt sieht, dass verschiedene Autonomie-Ebenen sich konkurrieren (die Autonomie der einzelnen Lehrkraft, des Kollegiums und des Berufskollektivs). Ein «Zuviel an einzelschulischer Autonomie» müsse zudem begrenzt werden, weil der demokratische Staat «für die Einheitlichkeit des Schulsystems Sorge zu tragen hat» (S. 154).

Der zweite Teil des Bandes ist der Lehrerbildung gewidmet, die in Deutschland durch die so genannte Dreiphasigkeit geprägt ist, wobei – so Terhart – vor allem die beiden ersten Phasen institutionell etabliert seien. In «Lehrerbildung – unangenehme Wahrheiten» (S. 165ff.) geht Terhart davon aus, dass die Verwissenschaftlichung der Ausbildung in der ersten (universitären) Phase an ihre Grenzen stösst, weil wesentliche Probleme («Zersplitterung der Angebots», «fehlende Koordination von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, pädago-

gischen und schulpraktischen Studien», «zunehmende Verfach[wissenschaft]lichung», «Vernachlässigung pädagogischer, sozialer und personaler Kompetenzentwicklung» usw.; S. 166) durch eine Steigerung der Verwissenschaftlichung nicht zu lösen seien. Die Bedingungen der Lehrerausbildung an den grösseren Universitäten («bis zu 15'000 Lehramtsstudenten»; S. 167) liessen eine pädagogische Bildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr wirklich zu. Die Kritik an der gegenwärtigen Struktur und Situation der Lehrerbildung wiederholt sich in verschiedenen Beiträgen (S. 165ff., 196ff., 219ff.), wobei Terhart im letzten Beitrag («Lehrerbildung – quo vadis?», S. 230ff.) dann strukturkonservativ für eine «konsequente Weiterentwicklung durch Ausgestaltung bestehender Strukturen» (S. 239) plädiert. Die zweite Phase (das Referendariat, begleitet durch die Studienseminare) ist für die «Einübung in das Können des Lehrers» zuständig, «eine Aufgabe, die die Universitäten heute weniger denn je erfüllen können» (S. 168). Den Institutionen der 2. Phase stünden jedoch die notwendigen Ressourcen dafür nur bedingt zur Verfügung. Die beiden ersten Phasen stünden zudem weitgehend unverbunden nebeneinander (S. 197). Die Charakterisierung der dritten Phase durch Terhart im Beitrag «Reform der Lehrerbildung» (S. 191 ff.) fällt sehr deutlich aus: «Die *Lehrerfortbildung als 3. Phase* wird durchweg sträflich vernachlässigt» (S. 198; Hervorhebung im Original).

Lehrerbildung, so die Aussage der Beteiligten, sei eigentlich nie gut gewesen, könne aber unendlich gut werden. Die «Dramatik der Krisendiagnosen» sei dabei abhängig von der jeweiligen Epoche und vom Temperament der Diagnostiker, sei zudem ein Element «innerhalb der viel breiteren, ebenfalls kontinuierlichen Diskussion um Schule bzw. Schulentwicklung als Schulreform» (S. 191). Wenn aber die Reform der Lehrerbildung eine «endlose Geschichte» sei (S. 191 ff.) und der Lehrerberuf in der öffentlichen Diskussion abgewertet werde, gleichzeitig aber die Erwartungen an die Lehrerschaft wegen des Wandels von Kindheit, Jugend und Erziehungsverhältnissen stiegen (S. 169f., 175ff.), dann seien, so Terhart, vor allem realistische Erwartungen notwendig (S. 189). «Eine wirklich wissenschaftlich abgesicherte Basis über den *Zustand* der Lehrerausbildung oder gar über den *Zusammenhang* zwischen der Situation der Lehrerausbildung und der Qualität der Schularbeit gibt es nicht» (S. 192; Hervorhebung im Original). Angesichts dieser Situation plädiert Terhart für mehr Gelassenheit im Umgang mit dem Thema Lehrerbildung. Lehrerbildung sei das «Feld starker Worte und grosser Hoffnungen» (S. 210), gleichzeitig aber nicht so schlecht, wie manche Kritiker glauben machen wollten. Lehrerbildung könne aber auch nie so gut werden, wie manche Reformer es sich erhofften. «Es geht auch nicht um Tod oder Leben, Himmel oder Hölle. Es geht nur um Lehrerbildung. Immerhin» (S. 211).

Lucien Criblez, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Institut Wissen und Vermittlung