

Herzog, Walter

Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 379-390



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herzog, Walter: Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 379-390 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137564

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern

Walter Herzog

Zusammenfassung In dem Beitrag werden begriffliche und theoretische Argumente für zwei Thesen vorgebracht. Erstens bildet die Erziehung einen unverzichtbaren Teil des Berufsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern. Zweitens kann die Erziehung nicht als eigene Kompetenz des Lehrerhandelns ausgewiesen werden; sie bildet vielmehr einen Aspekt verschiedener Tätigkeiten von Lehrpersonen. Die Thesen werden in Bezug auf das soziale Substrat des Unterrichts konkretisiert.

Schlagnworte Lehrerberuf, Erziehung, Erziehungskompetenz, Unterricht

Education, yes, educational competence, no. A conceptual and theoretical analysis of the educational mission of teachers

Abstract In this review conceptual and theoretical arguments for two theses are put forward. Firstly, education is clearly an indispensable part of the professional responsibility of teachers. Secondly, education should not be identified as a separate competence when related to teacher activity but constitutes one aspect of various teacher activities. The theses will be specified in terms of the social substratum of education.

Keywords teacher profession, educational competence, education

Kompetenz ist zu einem schillernden Begriff geworden. Obwohl eine allgemein akzeptierte Definition fehlt, scheint in Sachen Bildung und Erziehung mittlerweile fast alles als Kompetenz daherkommen zu können. Vor allem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden Listen von Kompetenzen gehandelt, ohne dass wirklich klarer wird, was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten (vgl. Prondczynsky, 2001). Indem man den Kompetenzen Standards zuordnet, werden sie zu administrativen Steuerungsinstrumenten, mit denen sich die Technologisierung von Schule und Unterricht vorantreiben lässt (vgl. Herzog, 2007, 2008, 2010). Ist es angesichts dieser Entwicklungen angezeigt, nun auch noch den Erziehungsbegriff als Kompetenz auszugeben?

Ich bezweifle dies, ohne bestreiten zu wollen, dass Lehrkräfte einen Erziehungsauftrag haben. Meine Zweifel haben wesentlich mit dem Begriff der Erziehung zu tun, auf den ich daher als Erstes etwas näher eingehe (1). Danach versuche ich herauszuarbeiten, wie die Erziehung in das Lehrerhandeln eingebunden ist (2). Anhand dreier Beispiele zeige ich, dass empirisch begründete Kompetenzkataloge des Lehrerhandelns die Er-

ziehung ausdrücklich nicht abdecken (3). Schliesslich lege ich dar, wie aus dem Verständnis des Unterrichts als System sozialer Interaktionen eine plausible Interpretation des Erziehungsauftrags der Lehrerinnen und Lehrer hervorgeht (4).

1 Probleme des Erziehungsbegriffs

Insofern der Kompetenzbegriff mittlerweile in aller Pädagogen und Pädagoginnen Munde ist, kann es nicht erstaunen, wenn sich auch ein Erziehungsratgeber dem Trend anschliesst und mit dem lapidaren Titel «Erziehungskompetenz» aufwartet (Fuhrer, 2007). Allerdings wendet sich dieses Buch nicht an Lehrkräfte, sondern an Eltern. Und in vielen anderen Fällen, wo der Begriff verwendet wird, scheint es gleich zu sein. Das Feld der praktizierten Erziehungskompetenz ist die Familie, die auch in der einschlägigen pädagogischen Literatur als natürlicher Ort der Erziehung erscheint. Was für einen Sinn ergibt es dann, wenn von Lehrkräften Erziehungskompetenz verlangt wird? Geht es in der Schule nicht um etwas ganz anderes, nämlich um Unterricht?

Schaut man sich die Definition, die Fuhrer (2007) für den Begriff der Erziehungskompetenz gibt, etwas genauer an, so ist man fast gewillt, die Frage wieder zurückzunehmen. Eltern mit Erziehungskompetenz werden nämlich umschrieben als Väter und Mütter, «die ihre Kinder lieben, die mit klaren, erklärbaren und flexiblen Regeln, mit der Ermöglichung altersgerechter Anregungen und durch die Förderung des kindlichen Strebens nach Autonomie Einfluss nehmen» (ebd., S. 11 f.). Gibt es etwas an dieser Definition, das nicht auch auf das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern – und zwar auf deren *Unterrichtshandeln* passen würde? Wenn *dies* Erziehungskompetenz ist, dann liesse sich die Akte gleich wieder schliessen. Doch so einfach wollen wir es uns nicht machen.

Wenn es um das Verhältnis von Unterricht und Erziehung geht, ist eine kurze Vergewisserung bei Herbart immer empfehlenswert. Dieser schreibt in seiner *Allgemeinen Pädagogik*, dass er keinen Begriff von Erziehung habe ohne Unterricht, so wie er umgekehrt auch keinen Unterricht kenne, der nicht erzieht (Herbart, 1964a, S. 10). Herbart spricht von der «Erziehung *durch Unterricht*» (ebd., S. 11) und meint, der Unterricht bilde ein Erziehungsmittel. Das würde heissen, dass es einen erziehungsfreien Unterricht nicht geben kann, während sich Herbart das Gegenteil, nämlich eine Erziehung *ohne Unterricht*, zumindest vorstellen kann. Eine unterrichtsfreie Erziehung mag es nämlich in den Familien geben, obwohl wir gleich beifügen sollten, dass vermutlich in den meisten Familien sehr wohl auch unterrichtet wird, dann nämlich, wenn den Kindern nicht nur moralische Lektionen erteilt werden, sondern wenn ihnen von Mutter oder Vater echtes Wissen und Können beigebracht wird.

Das aber heisst, dass die Unterscheidung von Unterricht und Erziehung analytischer Art ist. Empirisch ist es alles andere als einfach, im konkreten Fall einer Eltern- oder

Lehrerhandlung zu sagen, was genau vorliegt: Erziehung oder Unterricht. Ausgedrückt in der Sprache der Logik, haben wir es mit *intensionalen* Begriffen zu tun, deren (extensionale) Referenz gelinde gesagt unklar ist. Ob Erziehung stattfindet, lässt sich nicht im gleichen Sinne konstatieren, wie man wahrnehmen kann, dass ein Pferd Rennen im Gang ist. Wir können auch nicht auf Erziehung oder Erziehungsereignisse hinweisen, indem wir unseren Zeigefinger ausstrecken. Erziehung ist nichts, was sich vor unseren Augen oder Ohren abspielt; sie lässt sich weder einfach beobachten, noch kann man sie begrifflich durch eine ostensive Definition einführen. Erziehung ist ein Abstraktum, das konkret in äusserst verschiedenen Formen realisiert werden kann.

Nun macht Herbart (1964a) durchaus einen Vorschlag, wie sich Unterricht und Erziehung begrifflich unterscheiden lassen: «Beim Unterricht gibt es allemal etwas *Drittes*, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher *unmittelbar* der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken habe» (ebd., S. 110f.).¹ Der Unterricht beruht auf einer dreistelligen Relation: Lehrperson, Schülerin/Schüler und Sache (didaktisches Dreieck), während der Erziehung lediglich eine zweistellige Relation (pädagogisches Verhältnis) zugrunde liegt. Letztere bildet zudem einen Teil von Ersterem, womit deutlich wird, dass Unterricht und Erziehung – logisch gesehen – implikativ zueinander stehen: Das pädagogische Verhältnis ist ein Teil des didaktischen Dreiecks.

Zwar könnte man versuchen, Herbarts Unterscheidung weiter zu spezifizieren. Man könnte beispielsweise die Erziehung begrifflich auf moralische Erziehung einengen, während dem Unterricht rein kognitive Aufgaben zugewiesen werden. Das ist durchaus gängige definatorische Praxis in der Erziehungswissenschaft (vgl. Abschnitt 4), ändert aber nichts daran, dass wir es mit intensionalen Bedeutungen zu tun haben. Denn auch auf den Unterricht können wir nicht zeigen, um einem Fremdling – beispielsweise einem Marsmenschen – begreiflich zu machen, was wir meinen, wenn wir von Unterricht reden.

Das gilt auch dann, wenn wir den Erziehungsbegriff in seiner Bedeutung nicht verengen, sondern erweitern. Wie beispielsweise bei Brezinka (1981), der jede Art von positiv bewerteter Veränderung von Dispositionen Erziehung nennt. Seine Definition der Erziehung lautet: «Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten» (ebd., S. 95). Ausschlaggebend für den Erziehungsbegriff ist gemäss Brezinka die *Absicht*, einen anderen Menschen zu erziehen. Erzieherische Handlungen zeichnen sich gegenüber nicht erzieherischen Handlungen «allein durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden

¹ Die Herbart-Zitate wurden sprachlich leicht modernisiert.

aus» (ebd., S. 96). Ob die Erziehung auch Wirkungen hat, spielt für den *Begriff* der Erziehung laut Brezinka keine Rolle (vgl. Herzog, 1988).

Damit wird umso deutlicher, dass der Erziehungsbegriff kein empirischer Begriff ist, denn wie wollte man es anstellen zu beobachten, dass einer die Absicht hat, einen anderen zu erziehen? Begrifflich entzieht sich die Erziehung den Prozeduren einer empirischen Wissenschaft. Erziehung findet – etwas salopp gesagt – nicht in der Realität, sondern im Kopf statt – in den Köpfen derer, die in Betracht ziehen, andere zu erziehen.

Auch wenn wir die Erziehung als *Paradoxie* bezeichnen – weil durch kausale Einwirkung (Fremdbestimmung) Freiheit (Selbstbestimmung) erzeugt werden soll (vgl. Schäfer, 2005, S. 96 ff.) – ist schwer zu erkennen, wie sich daraus ein empirisch fassbarer Gegenstand für eine Wissenschaft oder eine messbare Kompetenz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergeben könnte. Paradoxien entziehen sich der Operationalisierbarkeit genauso wie Absichten. Als Wirklichkeit scheint die Erziehung jenseits imaginärer Bezugspunkte nicht identifizierbar zu sein. Wer am Realismus nicht sowieso schon längst verzweifelt ist, wird es spätestens tun, wenn er ernsthaft nach der Referenz des Erziehungsbegriffs sucht.

Für das Konzept der Erziehungskompetenz hat dies nichts Gutes zur Folge. Denn als Kompetenz müsste die Erziehung empirisch fassbar sein, damit ihr Standards und eine messbare Abfolge von Stufen zugewiesen werden könnten. Doch genau dies scheint der Erziehungsbegriff nicht zuzulassen. Von einer imaginären oder paradoxen Kompetenz kann man sich schwer vorstellen, wie darin Expertise erlangt werden könnte.

Zweifellos glauben wir alle, sehr wohl zu wissen, was Erziehung ist. Denn alle sind wir davon überzeugt, erzogen worden zu sein. Es gibt daher eine Vielzahl von *Beispielen* für das, was wir unter Erziehung verstehen, aber jeder hat sein eigenes Beispiel. Beispiele reichen nicht hin, um einen Begriff festzulegen. Auch wenn wir zu wissen glauben, worauf der Begriff der Erziehung referiert, fehlt uns trotzdem eine *Definition* von Erziehung als *empirische* Grösse. Erziehung referiert zwar nicht auf nichts, aber auf zu vieles, als dass uns eine Festlegung ihres Begriffsumfangs möglich wäre.

2 Erziehung – verborgen in der Lehrertätigkeit

Die Erziehung bildet gewissermassen die Achillesverse der Erziehungswissenschaft. Denn obwohl sie der Disziplin ihren Namen gibt, scheint sie empirisch nicht fassbar zu sein. Damit stellt sich die Frage, was gemeint sein könnte, wenn den Lehrerinnen und Lehrern ein Erziehungsauftrag zugeteilt wird. Dieser Frage möchte ich als Nächstes nachgehen. Nehmen wir zum Einstieg die schon fast klassische Systematik der Lehreraufgaben des Deutschen Bildungsrats (1972). Danach bemisst sich, was Lehrerinnen

und Lehrer tun, nach fünf Kategorien, nämlich: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Die als primär bezeichnete Aufgabe des Lehrens besteht im «Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten» (ebd., S. 217). Von der Erziehungsaufgabe heisst es, sie sei von der Lehraufgabe nicht zu trennen, sondern in deren Ausübung «mit zu verwirklichen» (ebd., S. 218 – Hervorh. W.H.). Ihr Ziel liege in der Entfaltung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler. Erreichbar sei das Ziel nur, wenn die Lehrperson hierfür ein persönliches Beispiel gebe. Damit bestärkt der Deutsche Bildungsrat, dass die Erziehung keinen eigenen Handlungsbereich des Lehrberufs darstellt, sondern in andere berufliche Tätigkeiten eingebunden ist. Denn als Beispiel oder Vorbild kann eine Lehrkraft nicht von sich aus wirken; vielmehr muss sie von den Schülerinnen und Schülern als solches gewählt werden (vgl. Herzog, 2002).

Erziehung wird vom Deutschen Bildungsrat (1972) – anders als von Brezinka (1981) – nicht *intentional*, sondern *funktional* verstanden, als das, was unvermeidlicherweise *auch* geschieht, wenn unterrichtet wird. Andere verwenden dafür den Begriff der Sozialisation, weshalb wir eine Metapher von Luhmann (2002) aufnehmen können, die dieser für das Verhältnis von Erziehung und Sozialisation gewählt hat. Bei allem, was eine Erzieherin bzw. ein Erzieher oder eine Lehrperson *intentional* tut, läuft nebenher, gleichsam *orthogonal* zum pädagogischen Handeln, Sozialisation als ungesteuerter Prozess mit (ebd., S. 79 f.). Übersetzt in die Sprache von Unterricht und Erziehung, könnten wir sagen: Nicht das Handeln der Lehrperson erzieht, sondern das *Interaktionssystem Unterricht*, in dem die Lehrkraft (nur) einen Teil bildet, hat erzieherische Wirkungen. Erziehung *vermeiden* zu wollen, käme demnach einem Kampf gegen Windmühlen gleich. Luhmann (2002) spielt auf den heimlichen Lehrplan (*hidden curriculum*) an, der fast ausnahmslos erzieherische Ziele von Schule und Unterricht beinhaltet. Aber auch der offizielle Lehrplan ist nicht frei von Zielen, die wir erzieherisch nennen würden. Mehr noch, im Bereich der schulischen Lernziele ist es oft gar nicht möglich, zwischen Erziehungs- und Unterrichtszielen klar zu unterscheiden. So insbesondere, wenn es um überfachliche Kompetenzen geht, wie kritisches Denken, selbstreguliertes Lernen, Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft, Beharrungsvermögen, Teamfähigkeit etc. Oder denken wir einfach an die beliebte Trias von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Wer wollte sagen, das eine sei ein Erziehungs- und das andere ein Unterrichtsziel?

Es wäre daher absurd, die Erziehung – unter dem Hinweis, sie sei «eigentlich» Aufgabe der Familie – aus der Schule verbannen zu wollen. Lehrerinnen und Lehrer, die darauf pochen, ihr «Kerngeschäft» liege im Unterricht, erweisen sich als schlecht informiert über ihren Beruf. Denn zu erziehen ist schlicht unvermeidlich, wenn man unterrichtet. Gerade weil die Erziehung *extensional* schwer fassbar ist, klammert sie sich an das Unterrichtshandeln, von dem sie faktisch nicht abgelöst werden kann. Lehrpersonen üben sehr wohl eine erzieherische Funktion aus, die aber, wie der Deutsche Bildungsrat (1972) zu Recht feststellt, immer eingebettet ist in andere ihrer Tätigkeiten.

Ein neueres Beispiel dafür, wie die Erziehung in den Tätigkeitskatalog von Lehrpersonen aufgenommen wird, gibt das *Handbuch Lehrerbildung* von Blömeke, Reinhold, Tulodziecki und Wildt (2004). Der sechste Teil des Handbuchs ist überschrieben mit «Lehrerausbildung aus der Perspektive beruflicher Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern». Darin finden sich fünf Einträge, nämlich: Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, Diagnose und Beurteilung, Erziehung, Beratung sowie Mitwirkung an der Schulentwicklung. Auch hier liest man im Eintrag «Erziehung», die damit verbundenen Aufgaben stünden für Lehrerinnen und Lehrer «im Kontext anderer schulischer Aufgaben» (Garz, 2004, S. 511) – verwiesen wird auf Unterrichten, Beraten, Diagnostizieren und Beurteilen (nur gerade auf die Schulentwicklung wird *nicht* verwiesen) – und seien «zum Teil mit ihnen verbunden» (ebd.). Der Autor betont, dass die Erziehung keinen eigenen Tätigkeitsbereich umfasse, sondern «erzieherische Anteile» (ebd., S. 513) in verschiedenen Lehrerhandlungen enthalten seien.

Wenn wir zu einigen weiteren Beispielen übergehen, fällt auf, dass in neueren Auflistungen der Lehrertätigkeit die Erziehung seltener erwähnt wird. So schlüsselt Bauer (1998) das pädagogische Handlungsrepertoire einer Lehrperson nach fünf Dimensionen auf: soziale Strukturen bilden, Interagieren, Kommunizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit. Koring (1992) postuliert vier Grundformen pädagogischer Tätigkeit: Unterrichten, Beraten, Arrangieren und Deuten. Eine detaillierte Klassifikation liegt von Rudow (1994) vor, der 55 Teilaspekte der Lehrertätigkeit unterscheidet, gegliedert nach sechs Bereichen: Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsvollzug, Unterrichtsnachbereitung, ausserunterrichtliche Tätigkeiten, gesellschaftliche Tätigkeiten sowie weitere allgemeine und besondere Tätigkeiten (ebd., S. 82 ff.). Die Erziehung erscheint explizit in keinem dieser Klassifikationsversuche.

Auch in der «Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen» der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, die neun Kompetenzbereiche von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet, sucht man die Erziehung als professionelle Handlungskompetenz vergeblich (Herzog, Leutlyer, Abächerli & Arslan, 2010, S. 38 ff.). Die Kompetenzbereiche des Lehrerberufs sind: Vermitteln, Fördern, Beraten und Begleiten, Leiten und Entwickeln, Evaluieren und Analysieren, Intervenieren, Informieren und Kommunizieren, Betreuen sowie Organisieren und Administrieren (ebd., S. 43 ff.).²

Für weitere Beispiele liesse sich auf die in unterschiedlicher Ausführlichkeit vorliegenden Standards zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung verweisen, die zumeist ebenfalls auf Analysen der Lehrertätigkeit beruhen. Aber auch hier erscheint die Erziehung kaum je als gesonderter Bereich des Lehrerhandelns (vgl. Darling-Hammond, 2002; Oser, 2001; Terhart, 2002).

² In der Erläuterung des Kompetenzbereichs Betreuen ist von Kompetenzen die Rede, «die für die Beaufsichtigung, Pflege und Erziehung von Personen erforderlich sind» (Herzog et al., 2010, S. 45 – Hervorh. W.H.).

Auch wenn die Erziehung in den neueren Systematiken der Berufsaufgaben von Lehrkräften oft unerwähnt bleibt, fällt es nicht schwer, erzieherische Momente auszumachen. Überall, wo die Beschreibung des Lehrerhandelns über das Lehren im engeren Sinn der Anregung von Lernprozessen oder des Arrangierens von Lernsituationen hinausgeht, erscheint der Unterricht als soziales Gefüge, das der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrperson bedarf. Doyle (1986) hat die Lehrtätigkeit in diesem Sinne sogar auf nur zwei Aufgaben reduziert, die sich um das Problem des Lernens und das Problem der Ordnung im Unterricht gruppieren (ebd., S. 395). Im einen Fall ist die Lehrfunktion (*instructional function*) der Lehrperson angesprochen, im anderen ihre Führungsfunktion (*managerial function*).

Offensichtlich beinhaltet gerade die Klassenführung genuin erzieherische Aufgaben, denn angezeigt sind u.a. die Einführung und Durchsetzung von Normen und Regeln, die Sensibilisierung für moralische Prinzipien und Konventionen sowie die angemessene Reaktion auf Regelverletzungen und (sozial) abweichende Verhaltensweisen (vgl. Schönbächler, 2008). Da die Klassenführung zu den Kernaufgaben einer Lehrperson gehört und in Metaanalysen zur Leistungswirksamkeit von Schule und Unterricht stets an prominenter Stelle erscheint (vgl. Wang, Haertel & Walberg, 1993; Seidel & Shavelson, 2007), wäre es erneut völlig verfehlt, den Erziehungsauftrag aus dem Pflichtenheft der Lehrerinnen und Lehrer zu streichen. Trotzdem haben wir auch damit kein Argument für die Einführung einer Erziehungskompetenz gefunden, denn gerade die Durchsicht einschlägiger Anforderungskataloge des Lehrerberufs zeigt, dass Lehrpersonen ihre erzieherischen Leistungen im Rahmen ihres normalen unterrichtsbezogenen Handelns erbringen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass in den zum Teil recht heterogenen Systematisierungen der Lehrtätigkeit die Erziehung zwar entweder explizit oder implizit thematisiert wird, aber in keinem Fall als eigenständiger Handlungsbereich. Damit wird der definitorischen Problematik des Erziehungsbegriffs Rechnung getragen. Die empirische Leere des Erziehungsbegriffs wird kompensiert, indem nach Aspekten des Unterrichtshandelns gesucht wird, die erzieherischen Charakter haben. Zwar gibt es keine Möglichkeit, ostensiv oder observational festzustellen, ob Erziehung vorliegt oder nicht, aber es ist möglich, Erziehung aus anderen Tätigkeiten herauszuschälen. Und genau das ist es, was in den gängigen Beschreibungen und Auflistungen der Lehrtätigkeit gemacht wird. Erziehung zeigt sich im Lehrerberuf auf ganz verschiedene Art, aber nie als eigene Handlungsform, sondern immer eingebettet in das Unterrichtshandeln der Lehrperson.

3 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

Nur wenige der zuvor referierten Systematiken der Lehrtätigkeit sind durch Forschung abgestützt. Meistens handelt es sich um pragmatisch begründete Aufgabenlisten, die

zudem oft primär eine curriculare Funktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfüllen. Letzteres gilt zwar auch für die Ansätze, die sich am Kompetenzbegriff orientieren, doch im Allgemeinen begnügt man sich hier nicht mit der blossen Aufstellung von Katalogen der Lehrertätigkeit, sondern versucht, die postulierte Klassifikation empirisch abzusichern. Da wir die vage Referenz des Erziehungsbegriffs als Argument gegen das Konzept einer Erziehungskompetenz angeführt haben, dürfte es interessant sein zu beobachten, wie in diesen empirischen Ansätzen mit dem Erziehungsauftrag für Lehrerinnen und Lehrer umgegangen wird.

In ihrer Sichtung der Forschungsliteratur zur Handlungskompetenz von Lehrkräften bemerken Baumert und Kunter (2006), die Erziehungsaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer sei dort zu lokalisieren, wo sie hingehöre, «nämlich in die professionelle Erfüllung der Berufsaufgabe in und ausserhalb des Unterrichts» (ebd., S. 474). Der Kern der Berufsaufgabe von Lehrkräften liege «bei der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht» (ebd., S. 477). In dem heuristischen Modell, das Baumert und Kunter (2006) zu den professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern entworfen haben, erscheint die Erziehung daher nicht, und auch eine Erziehungskompetenz sucht man in ihrer Systematik vergeblich.

Folgende vier Bereiche definieren laut Baumert und Kunter (2006) die Handlungskompetenz von Lehrkräften: Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Dabei wird dem Wissensbereich zentrale Bedeutung zugemessen. Aufgefächert wird er nach fünf Dimensionen: pädagogisches Wissen und Können, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (ebd., S. 481 ff.). Empirische Studien zu den fünf Bereichen liegen allerdings nur spärlich vor.

Die Ausdifferenzierung des pädagogischen Professionswissens durch König und Blömeke (2009a) kann als Verfeinerung der Klassifikation von Baumert und Kunter (2006) verstanden werden. Unterschieden werden fünf Bereiche des pädagogischen Wissens von Lehrkräften: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung.³ Die postulierte Fünfdimensionalität konnte empirisch bestätigt werden, wenn auch – zumindest für die Phase der Lehrergrundausbildung – eine zweidimensionale Struktur ebenfalls als zutreffend angenommen werden kann (vgl. König & Blömeke, 2009b).

Ein etwas anders gelagerter Versuch zur empirischen Klassifikation der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften liegt von Frey (2008) vor. Er unterscheidet nach Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Auch bei

³ Autorin und Autor räumen ein, dass damit nicht der ganze Bereich der beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte abgedeckt sei. Weitere Anforderungen wie Erziehen und Mitwirken bei der Schulentwicklung seien nicht berücksichtigt (König & Blömeke, 2009a, S. 522).

ihm findet sich keine eigenständige Erziehungskompetenz. Selbst auf der tieferen Stufe der Fähigkeiten und der noch tieferen der Fertigkeiten erscheinen bei Frey (2008) keine im engeren Sinn erzieherischen Ansprüche an das Lehrerhandeln, während verschiedene unterrichtsbezogene Erziehungsaspekte sehr wohl auch bei ihm Berücksichtigung finden. Empirisch konnte die vierdimensionale Struktur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften im Wesentlichen bestätigt werden.

Die drei Beispiele empirischer Klassifikationen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bestätigen, dass auch und gerade dort, wo der Kompetenzbegriff in Forschungsprozeduren umgesetzt wird, die Erziehungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern *nicht* zu einer Erziehungskompetenz verdichtet wird. Die definitorischen Probleme des Erziehungsbegriffs lassen dergleichen offensichtlich nicht zu. Da er keine eindeutige (extensionale) Referenz aufweist und intensional in fiktive und paradoxe Gefilde führt, ist der Erziehungsbegriff für die empirische Analyse des Lehrerberufs und des Lehrerhandelns kaum brauchbar. Da er sich nicht auf eine abgrenzbare *Tätigkeit* bezieht, sondern *Aspekte* von Tätigkeiten meint, die konkret *verschieden* realisiert sein können, ist genau dies der Weg, um die pädagogische Kompetenz von Lehrkräften fassbar zu machen. Diese ist gleichsam in die verschiedenen Tätigkeiten eingelassen, welche die professionelle Kompetenz einer Lehrperson ausmachen, und hat daher kein Anrecht, eine eigenständige Handlungskompetenz zu sein, die dann auch von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechend eingefordert werden könnte.

4 Eine Interpretation des Erziehungsauftrags

Der kritischen Stossrichtung meiner Argumentation möchte ich im letzten Teil meiner Ausführungen eine konstruktive Wende geben. Wenn Erziehung im Lehrerhandeln nebenher geschieht, dann heisst dies nicht, dass sie nebensächlich ist. Ganz im Gegenteil. Das dürfte das Beispiel der Klassenführung bereits gezeigt haben (vgl. Abschnitt 2). Entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer über eine analytische bzw. diagnostische Sensibilität verfügen, um erzieherisch relevante Situationen zu erkennen. Sie sollten in der Lage sein, im Rahmen ihres unterrichtlichen Handelns und der sozialen Interaktionen im Unterricht jene Momente wahrzunehmen, die von erzieherischer Bedeutung sind.

Was aber ist von erzieherischer Bedeutung? Eine mögliche Antwort ergibt sich, wenn wir den Begriff der Erziehung inhaltlich als moralische Erziehung verstehen (vgl. Abschnitt 1). Rufen wir nochmals Herbart als Zeugen auf, dann ist dies die traditionelle Auffassung von Erziehung. Man könne «die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen» (Herbart, 1964b, S. 259), schreibt er an einer Stelle. Noch heute wird die Erziehung begrifflich auf die Vermittlung von Werten und Normen festgelegt, wie das Beispiel von Oelkers (1992) zeigen kann, der die Erziehung als *moralische Kommunikation* versteht.

Ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen, verlangt demnach von einer Lehrkraft, moralisch relevante Unterrichtssituationen erkennen und darauf angemessen reagieren zu können. Moralisch relevant ist eine Unterrichtssituation, wenn sie die Beziehungen der Menschen betrifft, die im Unterricht zusammengeführt wurden. Im Sinne eines modernen Ethikverständnisses hat Moral nicht mit *irgendwelchen* Werten und Normen zu tun, beispielsweise mit Kleidungsvorschriften oder Höflichkeitsformen, sondern mit Prinzipien des menschlichen Zusammenlebens (vgl. Tugendhat, 1984, S. 33 ff.). Paradigmatisch für ein moralisches Prinzip ist daher der kategorische Imperativ, der vom Einzelnen verlangt, sein Handeln so auszurichten, dass es einem allgemein zustimmungsfähigen Grundsatz folgt (vgl. Kesselring, 2009, S. 144 ff.). Wie immer der moralische Standpunkt im Konkreten begründet sein mag, er ist ein Standpunkt der Unparteilichkeit, der Universalität und der Egalität. Insofern hat der erzieherische Auftrag der Lehrperson mit dem sozialen Substrat des Unterrichts zu tun, das nicht von asymmetrischen Strukturen und komplementären Rollen bestimmt wird, sondern von einer fundamentalen Form egalitärer und reziproker Beziehungen (vgl. Herzog, 2006). Als moralische Subjekte stehen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur untereinander, sondern auch im Verhältnis zur Lehrperson *auf gleichem Fuss* gegenüber. Das mag eine ungewohnte Sicht des Unterrichts sein, die sich aber logisch aus dem Begriff der Moralität ergibt, sofern der moralische Standpunkt im Sinne der modernen Ethik als Position der Gleichheit ausgewiesen wird (vgl. Krebs, 2000). Die Moral betrifft die Menschen *als Menschen* und nicht als partikuläre Rollenträger. Ihr Menschsein verlieren aber weder die Lehrkräfte noch die Schülerinnen und Schüler über die Zeit ihrer Interaktionen im Unterricht. Der Unterricht ruht auf einer sozialen Basis, die nicht von Rollenmustern, sondern von personalen Beziehungen definiert wird (vgl. Herzog, 2006, S. 463 ff.). Wo sich Lehrperson und Schülerin oder Schüler *gegenseitig* als Personen anerkennen, da ist allererst die Voraussetzung geschaffen, damit der Unterricht seinen Zweck als *Lehrform* realisieren kann. Die didaktisch begründete Asymmetrie und Komplementarität der Lehrer-Schüler-Beziehung ist zurückgebunden an eine elementare soziale Ebene, auf der die Selbstzweckhaftigkeit der Menschen, die in der Unterrichtssituation schicksalhaft zusammengefunden haben, respektiert wird. Als *Lehrform* kann der Unterricht nur funktionieren, wenn er als *Sozialform* ein Minimum an moralischen Ansprüchen erfüllt.

Damit ergibt sich eine mögliche Auslegung des Erziehungsauftrags der Lehrerinnen und Lehrer. Die erzieherische Relevanz von Unterrichtssituationen wird in dem Moment sichtbar, in dem sich die zum Zweck des Lehrens und Lernens Interagierenden nicht als Rollenträger, sondern als Menschen wahrnehmen. Wer den Unterricht in der Perspektive der (moralischen) Erziehung betrachtet, abstrahiert von den Rollenmustern, die sich in jeder sozialen Organisation und damit auch in der Schule herausbilden, und betrachtet die sozialen Akteure als gleichartige und gleichwertige Individuen. Wird der moralische Standpunkt verletzt, ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler an die regulative Bedeutung moralischer Prinzipien für das menschliche Zusammenleben zu erinnern und deren Sinn situativ zu erklären. Dabei kann die Lehr-

kraft aufseiten der Schülerinnen und Schüler mit einem intuitiven Verständnis moralischer Prinzipien rechnen, denn Kinder und Jugendliche entwickeln natürlicherweise ein moralisches Bewusstsein, das ihnen nicht indoktriniert werden muss (vgl. Herzog, 1991). Was sie brauchen, sind nicht Moralpredigten, sondern Hilfeleistungen bei der Anwendung ihrer moralischen Intuitionen auf komplexe soziale Verhältnisse.

Halten wir fest, dass die Erziehung konstitutiv zum Lehrerberuf gehört, aber nicht als eigenständige Erziehungskompetenz. Natürlich böte sich die Möglichkeit, auf klare Begriffe zu verzichten und die Erziehung als bloße Worthülse zu gebrauchen. Zu befürchten wäre allerdings, dass dann zu vieles durcheinander gerät und wir überhaupt nicht mehr wüssten, wovon wir reden. Für das Anliegen der Professionalisierung des Lehrerberufs wäre dies eine unannehmbare Situation. Es empfiehlt sich daher, die Probleme des Erziehungsbegriffs auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ernst zu nehmen und nach Wegen zu suchen, um den Erziehungsauftrag der Lehrpersonen anzunehmen, ohne deshalb eine neue pädagogische Kompetenz zu kreieren.

Literatur

- Bauer, K.-O.** (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343–359.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brezinka, W.** (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (4., verb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Darling-Hammond, L.** (2002). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Ed., S. 751–776;). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Deutscher Bildungsrat.** (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Doyle, W.** (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 392–431). New York: Macmillan.
- Frey, A.** (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fuhrer, U.** (2007). *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Huber.
- Garz, D.** (2004). Erziehung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 511–519). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J. F.** (1964a). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J. F. Herbart: Sämtliche Werke, Bd. 2* (S. 1–139). Aalen: Scientia.
- Herbart, J. F.** (1964b). Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J. F. Herbart: Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 259–274). Aalen: Scientia.
- Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E.** (2010). Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 31–60). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (1988). Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 87–108.
- Herzog, W.** (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.

- Herzog, W.** (2002). Erinnerung an Vorbilder. Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie. *Neue Sammlung*, 42, 31–51.
- Herzog, W.** (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229–259). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2008). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 13–31.
- Herzog, W.** (2010). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kesselring, T.** (2009). *Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009a). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009b). Disziplin- oder Berufsorientierung? Zur Struktur des pädagogischen Wissens angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 126–147.
- Koring, B.** (1992). *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krebs, A.** (Hrsg.). (2000). *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J.** (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Prondczynsky, A. von** (2001). Evaluation der Lehrerausbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (S. 91–140). Weinheim: Beltz.
- Rudow, B.** (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit*. Bern: Huber.
- Schäfer, A.** (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J.** (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Tugendhat, E.** (1984). *Probleme der Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J.** (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch