

Oelkers, Jürgen

Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 6 (1988) 2, S. 191-203



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Oelkers, Jürgen: Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 6 (1988) 2, S. 191-203 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131321 -

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131321>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DIE AUFGABE DER PAEDAGOGIK IN DER LEHRERBILDUNG

Jürgen Oelkers

Vortrag auf der Jahrestagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes in Baden am 6. November 1987.

Mein Thema: "Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung" kann leicht als Selbstüberforderung verstanden werden, denn auf den ersten Blick gibt es nicht nur *eine* Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung und gibt es die vielen Aufgaben auch nicht nur an *einem* Ort, weil die Lehrerbildung nichts Einheitliches ist, sondern als differenziertes System betrachtet werden muss, dessen verschiedene Teile oft wenig miteinander gemein haben. Wie kann man da *nur* eine Aufgabe der Pädagogik bestimmen? Doch noch schlimmer, es scheint auch ziemlich sicher, dass die Pädagogik selbst nichts Einheitliches ist und insofern nicht als ein genau abgrenzbarer Referent für eine Aufgabenbestimmung zur Verfügung steht. Wovon also soll oder will ich sprechen, wenn das Thema von mir verlangt, "die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung" darzulegen und womöglich positiv zu bestimmen?

Ich antworte zunächst ausweichend, nämlich historisch, und zwar im Blick auf die Lehrerausbildung ebenso wie hinsichtlich der Funktion der Pädagogik in der Geschichte der Lehrerausbildung. Dies geschieht nur andeutungsweise und in aller Kürze, mit dem Ziel aber, das Thema nicht als unmöglich, sondern als bearbeitbar hinzustellen. Ich werde zu zeigen versuchen, dass es bestimmte Aufgaben in der Lehrerbildung gibt, denen sich die Pädagogik zugewandt hat, auf die sie also gleichsam spezialisiert ist; die Wahrnehmung dieser Aufgaben korreliert *nicht* mit dem Theoriewandel und der Differenzierung der Pädagogik, wenigstens nicht so, dass die Aufgaben von einem bestimmten historischen Zeitpunkt an nicht mehr wahrgenommen wurden. Damit hat mein Referat drei Teile, den historischen Rückblick (1), dann die Beschreibung der systematischen Aufgaben, so wie sie sich in einer starken Kontinuität auch heute noch darbieten (2) und schliesslich die daraus folgenden Konkretionen für ein pädagogisches Konzept der Lehrerbildung (3).

1. PAEDAGOGIK UND LEHRERBILDUNG - HISTORISCH

Die Pädagogik als Wissenschaft entsteht aus den Bedürfnissen der Lehrerschaft. Diese These hat zwei Seiten, eine richtige und eine falsche. Tatsächlich wird die wissenschaftliche Pädagogik unabhängig von der Lehrerprofession begründet, aber nicht entwickelt. Die Begründung der Wissenschaft ist zunächst eine empirische, orientiert am Wissenschaftsideal der Aufklärung und also am Vorbild der Naturwissenschaften. Explizite Begründungen einer Wissenschaft der Erziehung findet man schon vor der eigentlichen Aufklärungsliteratur, dann aber verstärkt auch in den Aufklärungsschriften von HELVETIUS bis TRAPP oder von den französischen Materialisten bis zu den deutschen Philanthropen. "Erziehungswissenschaft" wird hier gleichsam die Physik der Erziehung, also eine Wissenschaft, die nach empirischen Gesetzmäßigkeiten suchen soll, welche in regelgeleitetes Handeln umgesetzt werden können.

Ich erwähne diesen Tatbestand aus zwei Gründen, erstens weil er relativ unbekannt ist und zweitens weil diese empirische Begründung relativ erfolglos war, jedenfalls in der deutschsprachigen Pädagogik. Diese Begründung wurde abgelöst durch eine strikt philosophische und hier dezidiert idealistische Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik im Anschluss an KANT. Das kantische Modell von Theorie und Praxis ist grundlegend für alle nachfolgenden Versuche einer wissenschaftlichen Pädagogik, selbst wenn sie an vielen Stellen von KANT abweichen. Aber auch HERBART und SCHLEIERMACHER, die in den Lehrbüchern immer als die Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik dargestellt werden, lassen ihre *Problembestimmung* von KANT beginnen und berücksichtigen die vorkantische Philosophie und Wissenschaftstheorie, also den empirischen Standpunkt, nicht.

Wer es freilich mit der Praxis der Erziehung zu tun hat, innerhalb und ausserhalb der Schule, entkommt dem empirischen Standpunkt nicht, und zwar deswegen nicht, weil eine wesentliche Erwartung der idealistischen Philosophie *nicht* in Erfüllung ging und auch nicht in Erfüllung gehen konnte, nämlich die Begründung der Erfahrung von einem höchsten Punkt ausserhalb der Erfahrung. So ist die Pädagogik im Anschluss an KANT und FICHTE oder HEGEL und SCHELLING angelegt, und es gehört zu den spannenderen Erfahrungen der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, dass alle diese Versuche nicht zu praktischer Wirksamkeit gelangten. Der Grund dafür ist nicht etwa die philosophische Abstraktion, die nicht auf die konkrete Wirklichkeit der Erziehung passt; abstrakt sind auch PESTALOZZI'S "Nachforschungen" und doch hat seine Pädagogik im 19. Jahrhundert gewirkt wie keine zweite. Vielmehr ist der Grund für die Nichtwirksamkeit der idealistischen Philosophie, dass deren pädagogischen Entwürfen die Vermittlungsstelle zum erzieherischen Handeln fehlte, also eine *Methode* oder ein *Schulmodell*. Genau das unterscheidet PESTALOZZI von den Philosophen, die ihn rezipierten, aber *als* Philosophen und also die Stufen der pädagogischen Konkretion aussparten.

Nun, weshalb erinnere ich an diese verwickelte Geschichte? Sie ist aufschlussreich für unser Problem, weil die Dualität oder besser die Ambivalenz zwischen Empirie und Spekulation erhalten blieb und sich keine in eindeutiger Weise empirische Pädagogik begründete (vgl. ausf. OELKERS 1988). Das wissenschaftliche Normalmodell einer positivistischen Disziplin wurde im 19. Jahrhundert einzig von der Pädagogik nicht erreicht, die weder Philosophie blieb noch Erfahrungswissenschaft wurde. Ihre Eigentümlichkeit bestand vielmehr darin, dass sie Spekulation und Empirie in einer unaufgelösten Spannung belies. Meine These wird sein, dass man von dieser Eigentümlichkeit die Funktion der Pädagogik in der Lehrerbildung begründen müssen.

Doch zuvor erinnere ich noch an den Fortgang der Geschichte: Im Anschluss an die erfolglosen Versuche eines pädagogischen Idealismus gab es zwei wesentliche Entwicklungen einer *wissenschaftlichen* Pädagogik, eine systematisch-deduktive, für die vor allem die Schule HERBARTS steht, und eine eklektisch-induktive, für die die wissenschaftlich ambitionierten Pestalozzianer stehen, also etwa ADOLPH DIESTERWEG oder FRIEDRICH DITTES. Interessant ist, dass bei dieser zweiten Richtung wiederum eine empirische Begründung der Erziehungswissenschaft eine Rolle spielte, nämlich die psychologische Pädagogik FRIEDRICH EDUARD BENEKES: Das zweite Modell war erfolgreicher als das erste, auch wenn es zunächst (Mitte des 19. Jahrhunderts) nicht danach aussah, weil die HERBART-Schule institutionell und wissenschaftspolitisch effektiver agieren konnte. Aber sie geriet noch vor dem Ende des Jahrhunderts in eine letztlich tödliche Kritik, die die Unmöglichkeit nachwies, mit Hilfe einer abstrakten und rein begrifflichen Systematik pädagogisches Handeln anzuleiten, wie es die Herbartianer mit ihrer berühmten "Formalstufenmethode" versucht hatten. HERBARTS Metaphysik wurde schon hier zugunsten des Pragmatischen verdrängt und dieser empirische Grundzug wurde verstärkt, als die HERBART-Schule an Einfluss verlor. Nach 1890 gewannen psychologisch-experimentelle Forschungsverfahren auch in der Pädagogik an Einfluss, während auf der praktischen Seite die Kindorientierung der Reformpädagogik dominant wurde.

Aber auch in der Reformpädagogik blieb ein Wissenschaftsinteresse bestehen, und zwar nicht allein aus Gründen der Legitimation. Die Überwindung der idealistischen Systemansprüche führte *nicht* dazu, den Wissenschaftsbezug preiszugeben, sieht man einmal von bestimmten Äusserungen enttäuschter Reformer nach dem Ersten Weltkrieg ab, die die wissenschaftliche Rationalität generell bezweifelten und andere Weisen der Welterklärung empfahlen. Aber die Fraktion der Enttäuschten blieb klein, zumal nach 1918 in Deutschland ein Ausbau der akademischen Pädagogik einsetzte und eine dezidierte Universitätsdisziplin entstand, die sich wiederum philosophisch orientierte und die empirischen Ansätze weitgehend ausschloss. Die Kinderforschung wurde Teil der Psychologie und der Medizin, während die theoretische Pädagogik sich kultur- und lebensphilosophisch orientierte.

Versteht man unter "Empirie" das strenge Erkenntnismodell der Physik, so muss konstatiert werden, dass bis in die sechziger Jahre dieses

Jahrhunderts kein Versuch gelungen ist, dieses Modell in der Pädagogik zu verankern. Wo dies geschehen sollte, bildeten sich Subsysteme, die relativ schnell den Zentralbereich pädagogischer Theorie wieder verliessen. Die Richtung, die sich zeitlich am längsten als exakte Wissenschaft behaupten und in der Pädagogik verankern konnte, die Schule HERBARTS, war keine empirische, sondern eine mathematisch-spekulative Richtung, die sich nur erfolgreich als pragmatische darpieren konnte. Auf der andern Seite hatte die Praxis der Erziehung, vor allem die Schule und die Lehrerprofession, immer Bedarf an Empirie, nicht nur solchen der Statistik, sondern vor allem solchen der Gesetze der Erziehung, auf die das professionelle Handeln zurückgreifen kann. Die Pädagogik der Schule orientierte sich also keineswegs ausschliesslich an den Vorgaben der spekulativen Erziehung, sondern hatte immer Toleranz (und Platz!) für empirische Richtungen, vor allem der Psychologie. Man kann aus dieser Entwicklung von den Philanthropen bis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die ich in unverantwortlicher Weise verkürzt habe, folgern, dass die Funktion der Pädagogik in der Lehrerausbildung immer eine zweifache gewesen ist, wobei beide Funktionspartikel in Konkurrenz zueinander standen und stehen: Einerseits wird der Praxis eine theoretische Pädagogik angeboten, die die Reflexionen der Praktiker bestimmen oder wenigstens orientieren soll; diese Theorie ist bis heute beeinflusst von KANTS Kritik der praktischen Vernunft, und zwar auch da, wo kein systematischer Rückgriff auf KANT erfolgt. Andererseits wird der Bedarf an Empirie erfüllt, dort nämlich, wo die philosophischen Erklärungen nicht greifen und die Handlungen der Praktiker nicht aus der praktischen Vernunft erzeugt werden können. Dies gilt für die Geschichte der Methode ebenso wie für die Entwicklung der Schule als Institution, die pragmatisch erfolgt und also weniger "Orientierung" als vielmehr verlässliche Daten und wirk-same Handlungsmodelle verlangt.

Nun wäre diese Auftrennung missverstanden, würde man sich darunter eine friedliche Koexistenz zweier befreundeter Systeme vorstellen. In aller Regel bezweifeln beide Seiten noch heute die Existenzberechtigung der jeweils anderen, so dass es vermutlich nur deswegen nicht zur offenen Schlacht kommt, weil genügend Ressourcen für beide zur Verfügung stehen. Aber das soll mich im folgenden nicht interessieren; vielmehr werde ich aus diesem Befund die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung zu bestimmen versuchen, die sich wesentlich dadurch charakterisieren lässt, dass sie die Dilemmata der historischen Korrelation von Empirie und Spekulation vermeidet. Wer nämlich auf der historischen Linie "Empirie" und "Spekulation" einander gegenüberstellt, kann sie nur konfrontieren. Allein die Kantische Vernunftskritik gibt genügend Sprengstoff für jede nicht-transzendente Handlungstheorie, und allein die empirischen Grundfragen nach der Kontrolle der Daten in spekulativen Systemen kann diese *ad absurdum* führen. Natürlich folgt daraus nicht, dass diese Vernichtungen der Prämissen auch wirklich zur Auflösung der Ansprüche führen.

Will man die historische Linie überwinden, wird man zunächst die falschen Ansprüche an die Pädagogik als Wissenschaft zu klären haben.

Dann wird man bestimmen müssen, was unter den gegebenen Umständen Pädagogik nur sein kann. Und erst diese Wissenschaftsgestalt wird man auf die Lehrerbildung beziehen können. Aus diesen drei Schritten besteht der zweite Abschnitt meines Referats.

2. PAEDAGOGIK UND LEHRERBILDUNG - SYSTEMATISCH

Falsche Ansprüche an die Pädagogik als Wissenschaft folgen zunächst keinen wissenschaftlichen, sondern praktischen Gesichtspunkten, vor allem solchen der *Sicherheit*. Die philosophische Spekulation konnte nur deswegen so stark in Anspruch genommen werden, weil sie letzte Gewissheit verhies, und die empirischen Ansätze fanden Beachtung, weil sie Gesetze der Erziehung versprachen, aus denen sich sichere Regeln des Handelns ableiten lassen sollten. Eine solche Erwartung kann nur scheitern und verkennt die Natur beider, der Spekulation wie der Empirie. Die Erwartung aber ist erklärbar, und zwar aus den Grundbedingungen der pädagogischen Praxis, die nicht in der Weise instrumentalisierbar ist wie die Praxis anderer Professionen; Unsicherheit gehört zum Geschäft der Erziehung und damit auch das notorische Streben nach Sicherheit. Das darf nur nicht so verstanden werden, als könnte die philosophische Reflexion oder die empirische Forschung dieses Bedürfnis befriedigen. Wo dies behauptet wurde, war es nur eine Frage der Zeit, bis Enttäuschung einsetzte und hektische Umorientierung erfolgte.

Andererseits ist darum die Empirie nicht unwichtig und die Spekulation nicht überflüssig; im Gegenteil wird meine These sein, dass beide Elemente gerade für die Berufspraxis von Lehrern auf der Linie notwendig sind, die WILHELM FLITNER (1966, S.22ff.) die "hermeneutisch-pragmatische" Pädagogik genannt hat. Eine solche Wissenschaft bezieht sich auf die Erziehungswirklichkeit, jedoch nicht in technologischer, sondern in reflektierender Absicht. Die Reflexion erfolgt in allgemeiner Absicht, das heisst sie orientiert über Orientierungen oder versucht Maximen und Prinzipien der Erziehung und Bildung deutlich zu machen, die für das praktische Handeln grundlegend sind. Eine solche Reflexion ist empirisch belehrt und nicht länger in idealistischer Weise spekulativ; sie ist, wie die neuere Systemtheorie lehrt, die Instanz der Bearbeitung von Reflexionsproblemen im Erziehungssystem (LUHMANN/SCHORR, 1979).

Das ist abstrakt gesagt, und ich werde zunächst auch noch die abstrakte Analyse weiterführen, in der Absicht allerdings, die versprochene pädagogische Konkretion zu erreichen: Orientierungsprobleme sind im Erziehungssystem *notorisch*, nicht nur wegen der gesellschaftlichen Bedeutung der öffentlichen Bildung, über die politischer Streit unvermeidlich ist, sondern auch aufgrund der Komplexität dieses Systems, das die einfachen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts überwunden hat und also unübersichtlich geworden ist. Das gilt für die Binnenverhältnisse ebenso wie für die Wahrnehmung von aussen, so dass chronisch Probleme

auftreten, die nach Orientierung verlangen. Diese Probleme reichen von der allgemeinen Legitimation der Schule bis zur Planung von Berufskarrieren und sind nicht ohne allgemeine Reflexion über Erziehung und Bildung lösbar, jedenfalls nicht in einem öffentlichen Verständnis.

Die Situation, in der die Pädagogik diese Aufgaben bearbeitet, ist verglichen mit ihren Anfängen zugleich leichter und schwerer geworden, *leichter*, weil der Ballast der falschen Ansprüche abgeworfen werden kann, *schwerer*, weil genau dieser "Ballast" die Gewissheit der pädagogischen Aussagen bewirkte. KANTS praktische Vernunft und die Gesetze der Empirie ermöglichten eine Sicherheit der Reflexion, die mit den Ansprüchen der Praxis relativ genau deckungsgleich war, nur dass sie eben nicht in ein entsprechendes Handeln umgesetzt werden konnte. Aber der Archimedische Punkt der Ethik und die Gewissheit über die Kausalitäten der Wirklichkeit stabilisierten, jeder für sich, die pädagogische Reflexion weit mehr, als dies heute möglich ist. Heute ist nämlich klar, dass beide Erkenntnisprogramme, das der idealistischen Spekulation und das der positivistischen Psychologie, unerfüllbar sind, und zwar aus zwei einfachen Gründen: KANTS kategorischer Imperativ ist unempfindlich gegenüber dem historischen Wandel der Moral und des Sittengesetzes und kann darum nur das Verfahren der Ethik bestimmen, nicht aber die abschliessend richtigen Normen des Handelns. Und ähnlich kann die Psychologie wohl Regelmässigkeiten des menschlichen Verhaltens beschreiben, aber nicht Gesetze aufstellen, die eine abschliessende Gültigkeit erlangen (und dies, weil sie sonst als Wissenschaft nicht fortschreiten könnte). Unter diesen Umständen kann pädagogische Reflexion nicht länger *zwischen* Ethik und Psychologie begründet werden, sondern muss sich, wie WILHELM FLITNER zu Recht vermutete, von Aufgaben der Erziehungswirklichkeit her bestimmen. Diese Aufgaben sind vielfältiger Natur und jede pädagogische Reflexion kann nur wenige davon und diese auch nicht in abschliessender Weise bearbeiten. Andererseits kann sich die Reflexion auf Themen und Traditionen beziehen (OELKERS 1987), die ihr Stabilität verleihen, so dass sie keineswegs immer von neuem beginnen muss. Im Falle der Lehrerausbildung lässt sich sogar relativ genau bestimmen, welche Themen in historischer Kontinuität von der Pädagogik bearbeitet worden sind. Die wichtigsten sind: Die Frage der *Zielsetzung* und der öffentlichen Bildung, das Problem der *Organisation* von Schule und Unterricht, sowie die schwierigen Facetten der *beruflichen Identität* von Lehrern. Zur Lehrerkompetenz gehört mehr, als die spezielle Reflexionsgestalt der Pädagogik darstellen kann, Fachwissen, Talent, Persönlichkeit; aber die Kompetenz wäre nicht komplett, fehlte die pädagogische Orientierung.

Alle drei Sektoren der pädagogischen Reflexion korrelieren mit praktischen Problemen, kommen also nicht rein spekulativ zustande; die Bearbeitung dieser Probleme wird heute verschiedene Wissenschaften verwenden, weil ihre Qualität vom Wissensniveau abhängt, das natürlich nicht allein von der Pädagogik bestimmt wird. Ich nenne nur die Frage der Zielsetzung, die mit schwierigen Problemen der Ethik, der

Gesellschaftstheorie oder auch der Anthropologie verbunden ist, die nicht von der Pädagogik allein gelöst werden können. Hier ist das Eigentümliche eher die Bearbeitungstradition und die typische Mischung der Reflexion, mit der auch erklärt werden kann, warum die Pädagogik zugleich relativ träge und tumultarisch ist. Sie ist wie kaum eine andere Disziplin auf öffentliche Diskussionslagen und wechselnde Stimmungen, ja Moden, bezogen, kommt aber in ganz eigentümlicher Weise auf ihre angestammten Themen und Theorien immer wieder zurück.

Weil man an diesem Effekt das Besondere der pädagogischen Reflexion gut deutlich machen kann, lassen sie mich dabei einen Augenblick verweilen: Pädagogik ist, seit es sie in einer erkennbaren Theoriegestalt gibt, immer *Reformpädagogik* gewesen (LUHMANN/ SCHORR 1987), orientiert nicht am *status quo*, sondern an der *Verbesserung* von Mensch und Welt, die über die Neuorganisation der Erziehung erreicht werden soll. "Reform" ist darum Programm, woraus ein zwiespältiges Verhältnis zur jeweiligen Wirklichkeit resultiert. Sie wird als *stadium* betrachtet, das nicht das Optimum einer Entwicklung sein kann, sondern überwunden werden muss. Daher dominieren die Figuren der Utopie und der Kritik in der pädagogischen Reflexion, die aber, wenn sie explizieren sollen, welches die besseren Alternativen sind, auf sehr traditionelle Themen und Konzepte zurückgreift, die die Eigenart haben, dass sie immer nur *minimal* Wirklichkeit werden. Sie können sich daher nicht verbrauchen und stehen auch künftigen Reflexionen zur Verfügung.

Das bekannteste Beispiel für diesen Mechanismus ist die Reformpädagogik der Jahrhundertwende: Alle heutigen Verbesserungsvorschläge, soweit sie pädagogischer Natur sind, gehen auf diese Epoche zurück, die diskreditiert worden ist, aber darum ihre orientierende Kraft nicht verloren hat. Ich nenne nur die Schulmodelle der Reformpädagogik (DEWEYS Laborschule, PETERSENS "Jenaplanschule", die Waldorfschulen), die heute noch oder heute wieder als Vorbilder für eine künftige Reformstrategie erscheinen können. Technokratische Modelle der Schulreform sind, passend dazu, von der pädagogischen Reflexion abgelehnt, man kann auch sagen, abgestossen worden, weil sie zu den traditionellen Prämissen nicht passen. Die Folge war keine Neuorientierung, sondern eine Rückbesinnung, die Wiederaneignung reformpädagogischer Konzeptionen, die ihrerseits in einer noch weiter zurückgreifenden Tradition stehen: Anschauungsunterricht, Verbindung von Schule und Leben, Ausgang von den Lernbedürfnissen der Schüler, erziehender Unterricht, innere Schulreform, etc.

Dazu passt die Beobachtung, dass empirische Forschung - ich denke an die bekannte Studie von RÜTTER u.a. (1981) - bestätigen kann, was die pädagogische Reflexion immer schon wusste, nämlich (ich zitiere den bekannten Reformpädagogen LUDWIG GURLITT), dass es in der Schule darauf ankomme, welcher "Geist" die "Schule erfüllt" und welche "Persönlichkeiten... den Unterricht erteilen" (GURLITT 1905, S.119). Das ist als Forderung ein pädagogischer Allgemeinplatz (wenngleich keine Trivialität), auf den aber immer wieder zurückgegriffen wird, wenn es um die Orientierung von Lehrern geht, die eben mehr verlangt als eine professionelle Kasuistik oder gar eine Erziehungstechnologie.

Was ich mit dem Beispiel zeigen will, ist die eigentümliche Reflexionsgestalt der Pädagogik, die einen starken Traditionsbezug aufweist und mit Konzepten operiert, die offenbar nicht so leicht veraltern können. Darin liegen auch Gefahren, vor allem solche überzogener Erwartungen, die durch die Pädagogik selbst erzeugt oder genährt werden. In eigenartiger Weise fehlt dieser Reflexion oft die Selbstbegrenzung, was damit zusammenhängen mag, dass sie sich utopisch verstehen kann, ohne Rücksicht auf die Wirklichkeit nehmen zu müssen. Dieses Reflexionsmodell, das vor allem öffentlich wirksam ist, empfehle ich freilich nicht für die Lehrerausbildung, sofern darunter die Vorbereitung auf einen Beruf verstanden werden muss, der nicht und nie deckungsgleich mit seiner Utopie sein kann. Mein Vorschlag entspringt wiederum einer historischen Erfahrung, nämlich der Bewältigung falscher Erwartungen an die Pädagogik auf der Linie einer *hermeneutisch-pragmatischen* Reflexion, die nicht zu viel versprechen kann, ohne darum immer das richtige tun zu können.

Doch der Verzicht auf Letztbegründungen, auf absolute Gewissheit, macht diese Pädagogik flexibel gegenüber den empirischen Wissenschaften und sensibel gegenüber den tatsächlichen Aufgaben der Berufspraxis von Lehrern. Sie kann empirische Resultate in ihre Reflexion einbeziehen, auch und gerade als Korrektiv falscher Ansprüche; sie kann zugleich auch Sinnfragen diskutieren und Orientierungsvorschläge machen, ohne auf Ersatztheologien zurückgreifen zu müssen, also ohne Absolutheitsansprüche zu stilisieren, die sie selbst mit Sicherheit nicht erfüllen kann.

Daraus ergibt sich sehr wohl eine Konkretionsstufe, auf der näher beschrieben werden kann, welches denn die Funktion einer so verstandenen Pädagogik in der heutigen Lehrerausbildung sein kann. Diese Stufe wird mich abschliessend beschäftigen, nachdem es mir hoffentlich gelungen ist, die Doppelgestalt aus Spekulation und Empirie für eine sinnvolle Bestimmung der "Pädagogik" fruchtbar zu machen, ohne in die Fallen des Idealismus einerseits, des Positivismus andererseits zu laufen. Lassen Sie mich hinzufügen, dass meine Kritik an beiden historischen Konfigurationen der Philosophie - Idealismus und Positivismus - lediglich die schlechte Pädagogik betrifft, die daraus resultierte.

3. PAEDAGOGIK UND LEHRERAUSBILDUNG - KONKRET

Weil das Konkrete das Schwierigste ist (mindestens für die allgemeine Reflexion), werde ich mit einer Problemstellung beginnen und dann darstellen, was dabei die pädagogische Reflexion leisten kann, aber auch, was sie nicht leisten kann. Lehrerbildung ist Ausbildung für einen Beruf, genauer für einen Dienstleistungsberuf, der seine Besonderheit darin hat, dass es schwierig ist, sein Profil genau zu bestimmen. Es ist, anders gesagt, kaum möglich, die Aufgaben und Tätigkeiten in objektiver Weise zu operationalisieren und daran die

Ausbildung auszurichten. Anders als in den meisten anderen Berufen fällt es schwer, sich die Lehrerbildung als *training-on-the-job* vorzustellen. Daher ist zu Recht von der *Bildung* der Lehrer die Rede, womit zunächst einmal nicht mehr gesagt ist, als dass der Effekt des Lernens nicht äusserlich bleiben kann und soll, damit aber von der Zustimmung oder der Einstimmung der Lernenden abhängig gemacht wird.

Bildung darf freilich nicht einfach mit *Persönlichkeitsbildung* gleichgesetzt werden, versteht man darunter den Zugriff des Curriculums auf die Persönlichkeit des Lernenden. Vielmehr ist es einfach so, dass die Effekte nur schwer vorherzubestimmen sind und fast alles darauf ankommt, wie die Verarbeitung der Erfahrung im Lernenden geschieht. So gesehen ist "Lehrerbildung" ein schwieriges, wenn nicht gar unmögliches Geschäft, an das, wie an die Pädagogik, immer falsche Erwartungen gerichtet werden, bei denen nur eines sicher ist, nämlich dass sie *nicht* erfüllt werden können. Den dafür notwendigen Nürnberger Trichter gibt es nicht, zum Glück für die Ausbildung.

Das heisst nun nicht, dass die Ausbildung völlig instabil wäre; die Frage ist aber immer gewesen, ob die jeweiligen Strukturen die richtigen sind. Lehrerbildung, anders gesagt, ist nie in einer Situation gewesen, in der Sinnfragen *nicht* gestellt und Krisenvermutungen *nicht* geäußert wurden; es ist ziemlich sicher, dass dieser Grundzug der öffentlichen Beurteilung der Ausbildung auch in Zukunft nicht verloren geht, so dass die relativen Schutzzonen anderer Professionen von der Lehrerbildung kaum erreicht werden dürften. Dazu ist die Ausbildung, wie ihre zentrale Wissenschaft, die Pädagogik, zu nahe an der öffentlichen Diskussion positioniert, deren Turbulenzen die Lehrerbildung weit mehr tangieren als andere Berufsausbildungen.

In dieser Situation kommen der Pädagogik verschiedene Reflexionsaufgaben zu, von denen ich drei nennen will, die ich für die wichtigsten halte, nicht zuletzt deswegen, weil sie durch andere Wissenschaften nicht abgelöst werden können oder sollen. Die Aufgaben ergeben sich wie bereits gesagt, aus der Thementradition der Pädagogik, entsprechen aber auch dem Anteil, den die Pädagogik in der Ausbildung von Lehrern immer gehabt hat, Probleme der Zielsetzung, der Organisation und der beruflichen Identität:

- a) Am deutlichsten ist dieser Grundzug sicherlich im Bereich der allgemeinen *Zielsetzung*, vor allem der öffentlichen Bildung; hier hat die pädagogische Reflexion seit der Renaissance einen eindeutigen Schwerpunkt. Im Blick auf die Lehrerbildung stellen sich zwei hauptsächliche Probleme, die es plausibel erscheinen lassen, dass auch in Zukunft, womöglich verstärkt, Zieldiskussionen pädagogischer Art geführt werden können und müssen. Einerseits gibt es keine definitive Moral des Lehrerstandes mehr, der, anders als 19. Jahrhundert (vgl. OELKERS, 1986), die öffentliche Definition der Moral übernimmt, ohne sie durch eine verbindliche Professionsethik filtern zu können. Die damit unweigerlich verbundenen Fragen können also nicht durch Routinedefinitionen des Standes, sondern müssen durch allgemeine Reflexionen bearbeitet werden, die sich relativ

rasch pädagogischen Theorien und Themen nähern. Andererseits wird sich die Legitimationsfrage den allgemeinbildenden Schulen gegenüber verstärken, so dass auch von aussen Zielfragen gestellt werden, die beantwortet werden müssen, soll nicht eine unabsehbare Krise der öffentlichen Bildung in Kauf genommen werden. Auch hier sind pädagogische Reflexionen gefragt, die aber nur dann effektiv vertreten werden können, wenn man ihre Voraussetzungen bedenkt und, fast wichtiger, beherrscht. Anders gesagt, bereits hier stellen sich Kompetenzfragen, weil man über Zielprobleme der öffentlichen Erziehung höchst unterschiedlich nachdenken kann, vereinfacht gesagt mit oder ohne pädagogische Kompetenz.

Ich gebe hier nur ein Beispiel:

Emanzipation ist vor allem in den siebziger Jahren dieses Jahrhunderts zu einer populären Zielformel geworden, die viele öffentliche Diskussionen über Erziehung und Bildung, nicht zuletzt über Lehrerbildung, beeinflusst hat. Der Bedeutungsgehalt war höchst vage, so dass sich jeder etwas Anderes darunter vorstellen konnte; radikale Reform der Gesellschaft, Befreiung des Subjekts, Therapeutisierung des Alltags, grundlegende Veränderung der Schule, etc. Ein Blick in die Geschichte hätte darüber belehrt, wie aus einem ursprünglichen Rechtsbegriff ein pädagogischer hat werden können, welches die Verwendungsweisen in der Lehrerschaft gewesen sind (*Emanzipation* von der kirchlichen Schulaufsicht!) und wie daraus ein politisches Befreiungsprogramm mit pädagogischem Anklang hat werden können. Nur so hätte man darüber *kompetent* diskutieren können, was aber offenbar ohne eine besondere Ausbildung nicht möglich sein kann. Daraus ergibt sich ein relativ gutes Argument für die *historische Bildung* von Lehrern, die mindestens im Blick auf diese Fälle nicht als überflüssiges Ornament angesehen werden kann, wenn sie auch oft so erscheinen mag.

- b) Der zweite Bereich ist der der Organisation von Schule und Unterricht, der Bereich der engeren beruflichen Kompetenz des Lehrers, sieht man einmal von dem Erwerb des notwendigen Fachwissens ab. Für diesen Bereich stehen die traditionellen Stichworte der *Methode* und der *Disziplin*, die seit Ende des 18. Jahrhunderts die Lehrerausbildung mehr als alles andere bestimmt haben. Diese Stichworte lassen sich in den heutigen Diskussionskontext übersetzen: Das Lehrerhandeln ist nur dann professionell, wenn es nicht willkürlich, sondern nach gewissen Regeln der Kunst erfolgt. Diese Regeln sind lehrbar und sie betreffen im Wesentlichen zwei Bereiche, die Methode des Unterrichts und die Sicherung der Randbedingungen, also die Schuldisziplin, um den etwas heruntergekommenen traditionellen Terminus zu verwenden. Es ist daher nicht zufällig, dass die frühere Lehrerausbildung immer einen Regelkanon zugrundelegte, um die angehenden Lehrer auf die Mitte ihres Berufs vorzubereiten.

Auch hier nenne ich nur ein Beispiel, das Sie dem Historiker gestatten mögen:

1827 veröffentlichte der Direktor des Königlichen Lehrerseminars in

in Magdeburg, CARL ZERRENNER; "Grundsätze der Schulerziehung", die als Leitfaden für den Seminarunterricht gedacht waren. Im Zentrum dieses Buches stehen die *Hauptregeln der Didaktik* (ZERRENNER 1827, S. 216ff.), die exemplarischen Charakter haben: Als erste Hauptregel fordert ZERRENNER, dass der Lehrer den Standpunkt des Schülers kennenlernen solle; die zweite Hauptregel verlangt, dass der Unterricht in einer *"weisen Stufenfolge"* voranschreite (Ebd., S. 217), also vom Leichten zum Schweren und ohne grosse Sprünge, die das Verständnis der Schüler beeinträchtigen; die dritte Hauptregel bezieht sich auf die Fasslichkeit des Unterrichts, die vierte Hauptregel auf den naturgemässen Unterricht und so weiter bis zur zwanzigsten Hauptregel, die den erziehenden Unterricht betrifft, zeitgemäss formuliert als *"moralisch-religiöse Bildung der Jugend"*, die der Lehrer nicht aus den Augen verlieren dürfe (Ebd., S. 236).

Diese Art Professionalisierung erachte ich als grundlegend für die Ausbildung von Lehrern und es ist - in meiner Argumentation - kein Zufall, dass sich die Regeln der Kunst nicht völlig verändert haben, sondern im Gegenteil seit ZERRENNER (und ähnlichen Versuchen, man denke nur an DIESTERWEGS "Wegweiser"; vgl. DIESTERWEG 1844, S. 147 ff.) relativ konstant geblieben sind und nur eine bessere Begründung oder Explikation, nicht zuletzt durch empirische Forschung erfahren haben. Auch hier ist die Kontinuität weit grösser als die Diskontinuität, nur dass der heutigen Ausbildung methodische Fragen ferner liegen als früheren Generationen. Die Kritik an Methode und Disziplin löst aber deren Funktionen in der Erziehungswirklichkeit nicht auf, so dass diese Probleme die Ausbildung auch dann berühren, wenn sie nichts mehr davon wissen will. Und hier ist ebenfalls typisch, dass pädagogische Disziplinen, vor allem die Schulpädagogik, diese Probleme wachhalten, eben weil sie als praktische Aufgaben nicht einfach verschwinden, wenn die Kritik einsetzt.

- c) Abschliessend will ich dann noch den dritten Bereich beschreiben, in dem pädagogische Reflexion offenbar unverzichtbar ist, nämlich den der *beruflichen Identität* von Lehrern. Es ist für diese Frage charakteristisch, dass "berufliche Identität" nicht im Zielkonsens oder in der Beherrschung des Handwerks aufgeht. Man kann es auch so formulieren: Der Beruf bleibt nicht äusserlich, sondern verlangt innere Zustimmung, die offenbar immer weniger selbstverständlich ist. Aus diesem Grunde sprach ich von den schwierigen Facetten der Identität: Lehrer bedürfen der Ausübung ihres Berufes besonderer Motive, die weder durch gute Besoldung noch durch hohes gesellschaftliches Ansehen allein zu beschaffen sind, so wichtig beides - gerade auch angesichts der Geschichte des Lehrerstandes - sein mag. Aber wie die Ausbildung selbst, so muss auch die Ausübung des Berufs auf innere Zustimmung stossen, und das macht beides - Ausbildung wie Beruf - so schwierig.

Auch hierfür nur ein Beispiel:

Wenn Lehrer im Beruf scheitern, können sie sich nie völlig

entlasten, also externe Faktoren anführen, die einen Erfolg unmöglich gemacht haben. Zwar sind Entlastungsstrategien im Selbstbild des Lehrers vorhanden, auch notwendig, aber sie sind nie total wirksam, weil auch die stärkste Projektion nicht leugnen kann, dass eine eigene Beteiligung vorhanden war. Meistens besteht das Scheitern ja nicht in einem akuten Misserfolg, sondern in der Verzweiflung über die eigene Unfähigkeit, die Erfolgsbedingungen der Schule zu akzeptieren, also wirkliche Effekte, die kaum absehbar sind, durch künstliche Effekte zu ersetzen und das Lernen durch Noten und Selektionen zu beurteilen, ohne es in seinem Erfolg oder Misserfolg wirklich abschätzen zu können.

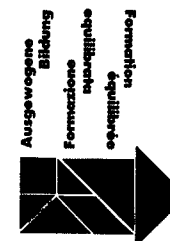
So gesehen ist der Misserfolg des Lehrers immer möglich und macht sein Selbstbild so labil, weil institutionelle Selektionen auf fehlbaren Urteilen und nicht auf objektiven Messungen basieren können. Man ist also nie sicher, wie der Unterricht wirkt, und das macht die professionelle Identität so heikel und gerade auch in der Selbstsicht von Lehrern so umstritten.

Pädagogische Reflexion ist keine Therapie, sie löst keine persönlichen Probleme von Lehrern. Aber sie vermag Sinnfragen zu beantworten, die sehr oft hinter beruflichen Identitätsproblemen verborgen sind; die Fragen lassen sich im Rahmen einer *pädagogischen Ethik* wenigstens näherungsweise bearbeiten. Freilich bedeutet die Antwort auf Sinnfragen keine definitive Sicherheit, sondern allenfalls die Klärung des Problems und die mögliche Richtung seiner Bearbeitung. Die berufliche Identität von Lehrern ist mit diesem Problem verbunden, und es ist möglich, dass hier eine unaufhebbar spekulative Dimension verborgen liegt, die allein mit hermeneutischen und pragmatischen Mitteln der Reflexion nicht bearbeitet werden kann. Klarheit mag nicht genug und Lösungen können immer falsch sein, aber dann stösst jede angewandte Wissenschaft, nicht nur die Pädagogik auf ihre Grenzen.

Ich fasse zusammen: Am Ende habe ich drei Bereiche diskutiert, die die Pädagogik im Rahmen der Lehrerausbildung beanspruchen kann und muss, thematisch-historisch gesehen, aber auch von der Funktion her, die andere Wissenschaften nicht abdecken können oder wollen. Diese drei Bereiche stehen für die historische Bildung, die didaktisch-methodische Schulung und die kritische Selbstreflexion von Lehrern, die die Pädagogik der Lehrerbildung angeboten hat und die auch immer wahrgenommen worden sind. Ich sehe keinen Grund, warum sich dies ändern sollte, stellt man den historischen Wandel der Pädagogik selbst in Rechnung, der mich in den ersten beiden Abschnitten beschäftigt hat. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass die spekulativen und die empirischen Anteile für die wissenschaftliche Pädagogik konstitutiv sind, nur eben ihren idealistischen und positivistischen Bedeutungsgehalt weitgehend verloren haben. Das macht die Erfüllung der Aufgaben in der Lehrerbildung zugleich leichter und schwieriger. Ich würde mich freuen, wenn meine Pädagogik so verstanden wird, dass sie aus dieser Dialektik eine Tugend machen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- DIESTERWEG, F.A.W. (Hrsg.) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann u.a. bearbeitet. 3., fortgef. u. verm. Auflage Essen 1844 (Erstauflage 1835). / FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 4., durchges. Aufl. Heidelberg 1966. (=Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd.1). / GURLITT, L.: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin 1905. / LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979. / LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Ms. Bielefeld/Hamburg 1987. (Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1988). / OELKERS, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 487-506. / OELKERS, J.: Pädagogik als Berufswissenschaft für Lehrer. Ms. Bern 1987. / OELKERS, J.: Die grosse Aspiration - Zur Konstituierung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1988 (im Druck). / RUTTER, M. et. al.: 15'000 Stunden Schule. Weinheim/Basel 1981. / ZERRENNER, C.C.G.: Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde, und Unterrichtswissenschaft, für Schul-Aufseher, Lehrer und Lehrer-Bildungsanstalten. Magdeburg 1827.



Studienwoche
Semaine d'études
Settimana di studio

Interlaken
9.-15.4.1989

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 6

Heft 2

Juni 1988

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 Mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen 061/ 98 39 88

REDAKTION

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezen-
sionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen.
Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte
und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redak-
toren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-
Gönner (freiwillig): sFr 40.-
Institutionen: sFr 40.-

ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG', Postfach 507,
3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr 10.- bestellt
werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/ 25 87 67

Editorial	Fritz Schoch, Peter Füglistner Kurt Reusser	131
Schwerpunkt	Urs Küffer Lehrerbildung - am eigenen Leib erfahren Impressionen und Reflexionen aus Schüler- und Lehrersicht (1985)	134
	Jurek Becker Mein guter Lehrer ...	145
	Anton Hügli Von den Tugenden des Lehrers und den Umständen, die den Menschen machen	146
	Jean-Luc Patry & Richard Klaghofer Zuviel des Guten? Das Bild vom 'idealen Lehrer' Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen	150
	Dorothea Kunz & Ulrich Thomet Wesensmerkmale von Lehrkräften aus der Sicht von Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften	165
	Hermann Burger Anfang eines ursprünglich geplanten Heftes über 'Lehrerkunde'	167
	Urs H. Mehlin Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung	169
	Ruedi Arni Motivationen zum Kurs 'Berufseignungs- beurteilung in der Lehrerbildung'	180
	Studienkommission für bildungs- psychologische Fragen des VSG Broschüre: Lehrer wählen - Lehrer beraten	183
	Ruedi Helfer Hinweise zum Wählen von Lehrer/innen Hinweise zum Bewerben	186 188
Verbandsteil	Adressverzeichnis des SPV-Vorstands	190
Referat der SPV-Jahres- versammlung 1987	Jürgen Oelkers Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung	191
Neuer Ordinarius	Karl Frey Erziehungswissenschaft an der ETH Zürich	204