

Herzog, Walter

Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 27-50



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Herzog, Walter: Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die

Universität - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 27-50 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-37832

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-37832>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische
Zeitschrift
für Bildungswissenschaften**
**Rivista svizzera
di scienze dell'educazione**
**Revue suisse
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Späte Reformen

Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität*

Walter Herzog

«L'effort principal des sciences est de
poser des questions.»

Henri Atlan

Das Pädagogische hat im Verlaufe des 20. Jahrhunderts nicht nur an Bedeutung gewonnen, sondern auch einen Bedeutungswandel erfahren. Die hermeneutische Denkform ist nicht mehr in der Lage, die pädagogische Wirklichkeit angemessen zu reflektieren. Gefordert ist eine Wissensform, die den Binnenraum des Pädagogischen zu sprengen und dessen gesellschaftliche Verflechtung zu erkennen vermag. Soll die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie sie zur Zeit in der Schweiz im Gang ist, zu mehr Professionalität im Lehrerberuf führen, ist eine Partnerschaft mit einer Erziehungswissenschaft angezeigt, die das Pädagogische empirisch anzugehen vermag. Dabei ist der Nutzen der Erziehungswissenschaft für das pädagogische Handeln in seiner Relativität anzuerkennen.

In verschiedenen Kantonen der Schweiz sind Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Gang, die darauf abzielen, die Ausbildung der Lehrkräfte in die neu formierte schweizerische Hochschullandschaft einzugliedern. Ob in Form einer vollständigen *Integration* in die Universität, einer *Angliederung* an die Universität oder einer *Pädagogischen Fachhochschule*, es findet eine Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die universitäre Wissenskultur statt. Dadurch, so wird angenommen, würden die Lehrberufe an Attraktivität, Flexibilität und Innovationskraft gewinnen. Eine Klärung des Verhältnisses von Wissenschaft und Profession hat bisher allerdings kaum stattgefunden, und es stellt sich die Frage, welcher Stellenwert den pädagogischen Wissenschaften in der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt zukommen kann. Ich möchte im folgenden einige Überlegungen zu dieser Frage anstellen.

Ich beginne mit einer Analyse der gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung und Erziehung (1). Davon ausgehend ergibt sich eine Bestimmung

der pädagogischen Wissensform (2). Im nächsten Schritt gehe ich auf die differente Professionalität des Lehrerberufs ein (3). Es folgen Überlegungen zum wissenschaftstheoretischen Status der Pädagogik (4). Im letzten Schritt ziehe ich einige Konsequenzen für das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerinnen- und Lehrerbildung (5).

Veralltäglicung des Pädagogischen¹

Wir stehen am Ende eines Jahrhunderts, das Ellen Key (1905) als «Jahrhundert des Kindes» ausgerufen hatte. Wieviel auch immer das Jahrhundert den Kindern gebracht haben mag, sein Erfolg besteht darin, dem pädagogischen Denken und der pädagogischen *Mentalität* zum Durchbruch verholfen zu haben. Während einer langen Zeit der europäischen Geschichte waren Schulen die einzigen Orte, an denen pädagogische Ideen entwickelt und praktisch umgesetzt wurden. Rousseau mag sich die Kindheit als Möglichkeit zwar *ausgedacht* haben, ihre Wirklichkeit als spezifische, von der Erwachsenenwelt separierte Lebensphase ist im wesentlichen in den Schulen des 17. und 18. Jahrhunderts geschaffen worden. Das Pädagogische war zunächst institutionell *gebunden*. Wie einsame Inseln ragten die «pädagogischen Provinzen» aus einem Meer von edukativer Gleichgültigkeit und didaktischer Ignoranz heraus. Das hat sich nachhaltig geändert. Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben pädagogische Anliegen einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Über die Wünschbarkeit, ja Notwendigkeit von Erziehung und Bildung besteht kein Zweifel mehr. Selten, wenn überhaupt je waren pädagogische Forderungen so unumstritten wie heute (vgl. Honig, 1999; Kade, Lüders & Hornstein, 1991; Tenorth, 1992; Winkler, 1992). Der Widerstand gegen die Schulpflicht, der noch vor gut hundert Jahren gross war, hat sich nicht nur gelegt, sondern ist einem geradezu *gegenteiligen* Widerstand gewichen: Jeder Abbau von Unterricht, jede Verkürzung der Schulzeit, jede Reduktion von Stützangeboten, jede Einsparung im Bildungswesen ruft heftigsten Protest hervor.

Die pädagogische Haltung ist nicht nur von den Schulen in die Familien diffundiert (vgl. Tyrell, 1987), sie ist zur kulturellen Selbstverständlichkeit geworden. Wo man hinsieht, wird heute pädagogisch argumentiert – nicht immer bewusst, oft habituell, aber schier unvermeidlich. Auch der Arzt verschreibt nicht mehr einfach ein Rezept, sondern versucht, sich dem Patienten verständlich zu machen. In den Betrieben ist das Mitarbeitergespräch zum Führungsinstrument geworden, das das Verhältnis zu den Untergebenen von Macht befreien und auf Förderung ausrichten soll. Fortgeschrittene Unternehmen geben auch dem Bedauern die Form der Pädagogik, indem sie Outplacement-Seminare anbieten, «[...] in denen der Vorgang der Entlassung [...] in eine teleologische Form des Blicks nach vorne und der persönlichen Verarbeitung eingebaut wird» (Harney, 1996, S. 760). Der *homo paedagogicus* ist ubiquitär geworden. Er ist nicht mehr

nur Lehrerin und Sozialarbeiter, nicht mehr nur Vater und Mutter, sondern auch Ärztin, Manager, Fernsehmoderatorin, Reiseberater, Freizeitanimateur, Zugbegleiterin, Fussballtrainer etc. Selbst Kinder beherrschen mittlerweile den pädagogischen Code, wie jener Vierzehnjährige beweist, der ein Computerspiel nach Hause bringt und auf den besorgten Blick der Eltern erwidert: «[...] ich kann euch beruhigen. Es ist nur eine Phase in meiner Entwicklung [...]» (zit. nach Ziehe, 1996, S. 941).

Was die *Klientel* der Pädagogik anbelangt, so beschränkt sich diese – anders als die Etymologie vermuten liesse – längst nicht mehr nur auf Kinder. Pädagogisch gehandelt wird inzwischen auf *allen* Altersstufen, entlang des *gesamten* menschlichen Lebenslaufs. Nachdem Andragogik (Hanselmann, 1951) und Gerontagogik (Bollnow, 1962) bereits zu anerkannten Begriffen geworden sind, scheinen seit kurzem auch Ungeborene der pädagogischen Einflussnahme nicht mehr entzogen zu sein. Eine pränatale Pädagogik bemüht sich, dem Embryo möglichst früh schon das Lernen beizubringen (Verny & Kelly, 1981). Die Pädagogisierung des Lebenslaufs² erzeugt eine chronische Selbstskepsis, ein Bewusstsein der anhaltenden Unfertigkeit. Das Lernen nimmt kein Ende, sondern wird – *faute de mieux* – nur immer wieder unterbrochen, um bei nächster Gelegenheit fortgesetzt zu werden – über die Kindheit hinaus, über das Jugendalter hinaus, über das Erwachsenenalter hinaus bis ans Ende des Lebens. Nicht nur der Ruhestand, sondern auch das Sterben sind mittlerweile zur Aufgabe geworden, auf die man in Seminaren vorbereitet und für die eine professionelle Führung (Thanatagogik) angeboten wird.

Das Pädagogische hat die Grenzen seiner schulischen Institutionalisierung überschritten. Auf pädagogische Erwartungen und Hoffnungen trifft man in zunehmendem Masse auch ausserhalb der traditionellen Bildungsorte – «[...] und dies häufig ohne Beteiligung von Pädagogen und immer wieder in deutlicher Absetzung von Formen [...] etablierter Pädagogik» (Kade, Lüders & Hornstein, 1991, S. 43). Das Pädagogische hat sich von der Familie und der Schule losgelöst und liegt – gleichsam vom Winde verweht – verstreut in der gesellschaftlichen Landschaft. Gleich einem Hypertext schwebt es über der multiplen sozialen Wirklichkeit, um wo auch immer den pädagogischen Diskurs zu entfachen.³ Die pädagogische Mentalität ist zur Haltung einer Gesellschaft geworden, deren Veränderungskadenzen sich schneller abspielen als der Rhythmus des Generationenwechsels. Neben der Politik, der Wirtschaft und dem Recht steht die *Pädagogik* als unverzichtbarer Mechanismus der Sozialintegration einer modernen Gesellschaft.

Es ist kein Einwand gegen diese Analyse, wenn seit einiger Zeit von der «Entschulung der Gesellschaft» (Illich, 1970/1984), von der «Abschaffung der Erziehung» (Braunmühl, 1983) oder von der «Endlichkeit der pädagogischen Bewegung» (Wünsche, 1985) die Rede ist. Gerade der antipädagogische Ruf nach der Aufhebung von Erziehung erfolgt nicht aufgrund eines Desinteresses an Kindern und Jugendlichen, sondern bedient sich genuin *pädagogischer* Argumente (Flit-

ner, 1985; Winkler, 1982). Auch die Schulkritik zielt nicht auf die Vernachlässigung der Schülerinnen und Schüler, sondern speist sich aus der Sorge um die Lebenschancen der nachwachsenden Generationen. Insofern ist die Konstituierung eines pädagogischen Krisendiskurses ein weiteres Zeichen für die Veralltägung des Pädagogischen. Denn ohne Sprengung der institutionellen Grenzen von Erziehung und Bildung wäre deren radikale Infragestellung nicht möglich. Nur weil sich das Pädagogische über seine Grenzen hinaus verstreut hat, kann die Form seiner Institutionalisierung dermassen radikal attackiert werden. Zwar mag die «pädagogische Bewegung» als *historische* Gestalt ihr Ende erreicht haben, von der Bedeutung von Erziehung und Unterricht für die Zukunft unserer Gesellschaft sind wir jedoch je länger um so mehr überzeugt.

So sehr, dass wir glauben, selbst im Umgang mit unseren Haustieren pädagogisch handeln zu müssen. In Büchern für Hunde-, Katzen- und Pferdehalter ist heute ungeniert von *Erziehung* und Ausbildung die Rede, während Abrichtung und Dressur den Nimbus des politisch Unkorrekten angenommen haben.⁴ Das Beispiel macht auf einen wichtigen Wandel in der pädagogischen Semantik aufmerksam. Unter dem Einfluss des pädagogischen Krisendiskurses sind Erziehung und Unterricht zu Symbolen für Lieblosigkeit und Rückständigkeit geworden. In massloser Überzeichnung erscheint das pädagogische Handeln als Anfang allen Übels (Miller, 1980). Wie absurd der antipädagogische Aufruf zur «Freundschaft mit Kindern» auch sein mag (Herzog, 1988), er signalisiert eine Akzentverschiebung vom *Lehren* zum *Lernen*. Didaktische Konzepte wie eigenständiges, selbstgesteuertes, autonomes, kooperatives und reziprokes Lernen lenken die Aufmerksamkeit auf den Schüler, während der Lehrer in die Rolle des Begleiters von Lernprozessen und Arrangeurs von Lernsituationen versetzt wird (Pauli & Reusser, 2000; Weinert, 1997). Wo die herkömmliche Didaktik den *Unterrichtgeber* im Auge hat, da stellen sich die neueren Ansätze auf die Seite der *Unterrichtnehmer*.

Dieser Wandel im pädagogischen Weltbild wird gestützt von einer öffentlichen Wahrnehmung von Schule und Unterricht, die sich massiv auf die Seite der Kinder schlägt. Die Negativschlagzeilen, mit denen die Medien in jüngster Zeit die Bildungseinrichtungen bedienen, zielen auf eine lehrerdominierte Pädagogik, die mit Autoritarismus, Anmassung und Ablehnung gleichgesetzt wird. Selbst bei professionellen Pädagoginnen und Pädagogen liegt nicht mehr das Lehren, sondern das Lernen im Zentrum des Berufsverständnisses. Im Leitbild des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) heisst es, Lehrpersonen seien «Fachleute für das *Lernen*» (LCH, 1993, S. 9; Hervorhebung W.H.) – nicht für das *Lehren*, wie man vielleicht naiverweise erwartet hätte.⁵ Folgerichtig verliert die Schule den Charakter der *Lehranstalt* und wird zum *Haus des Lernens* umgebaut (Bildungskommission NRW, 1995, S. 77ff.).⁶ Die Einführung förderorientierter Beurteilungsformen, die Abschaffung der Ziffernnote und die faktische Aufhebung der Selektion im Grundschulbereich sowie die Öffnung der Curricula führen zu einer «Entscholarisie-

«... von Schule» (Fölling-Albers, 2000). Das Pädagogische mutiert von einer intervenierenden *Tätigkeit* zu einem *Beistand*, der das Kind vor Eingriffen schützen und in seiner Integrität bewahren will. Nicht mehr die Nachfolge im Verhältnis der Generationen bestimmt den pädagogischen Willen, sondern das Kind in seiner scheinbar natürlichen Eigenständigkeit. Der *Beziehungsaspekt*, der schon immer ein wesentliches Element der Arbeit pädagogischer Berufe war, gewinnt im Vergleich zum *Erziehungsaspekt* zunehmend an Bedeutung. Gestützt wird diese Entwicklung von der Kinderrechtskonvention der UNO, die vor gut zehn Jahren (1989) in Kraft getreten und 1997 – nach einigem Zögern und etlichen Vorbehalten⁷ – auch von der Schweiz ratifiziert worden ist (Herzog, 2001b).

Meine Diagnose umfasst also zwei Symptome: Einerseits haben wir es mit einer Entgrenzung und Verstreuung der pädagogischen Mentalität zu tun. Das Pädagogische ist zur Selbstverständlichkeit einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft geworden. Andererseits haben wir es mit einem Wandel des Pädagogischen zu tun, der sich als Akzentverschiebung von der Erziehung zur Beziehung, vom Lehren zum Lernen, von den Eltern zum Kind und vom Unterrichtsgeber zum Unterrichtsnehmer darstellt.

Die beiden Symptome sind nicht unabhängig voneinander. Denn mit der Veralltäglichen des Pädagogischen geht eine Verinnerlichung der pädagogischen Haltung einher.⁸ Indem wir mit uns selbst pädagogischen Umgang pflegen, machen wir uns zu Subjekten, die ihr Lernen selber in die Hand nehmen, d.h. sich aus eigenem Antrieb und eigener Verantwortung bilden und weiterbilden.⁹ Diese Haltung gilt mittlerweile als normal; Lernbehinderungen dagegen zählen als Pathologien. Noch deutlicher drückt sich Tenorth aus: «Heute ist der lernunwillige Mensch nicht nur gesellschaftlich weitgehend verschwunden, er ist auch öffentlich geächtet» (Tenorth, 1992, S. 136). Gefordert sind unaufhörliches Lernen und rekurrente Bildung. Insofern lässt sich der gesellschaftliche Wandel, den uns das 20. Jahrhundert beschert hat, in pädagogischer Hinsicht als Wandel von der Erziehungsgesellschaft zur *Lern- und Bildungsgesellschaft* bezeichnen.¹⁰

Die Veralltäglichen des Pädagogischen und sein Wandel vom Lehren zum Lernen sind für die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer von weitreichender Bedeutung. Michael Winkler hat darauf hingewiesen, «[...] dass die Grenzen des Erziehungssystems verschwinden und die für [das System, W.H.] charakteristischen Rollen porös werden» (Winkler, 1992, S. 141). Die pädagogischen Institutionen verlieren an Kontur und haben Schwierigkeiten, ihre Identität deutlich zu bezeugen. Das Pädagogische ist «[...] inzwischen so sehr Teil des Alltags, dass die pädagogische Profession ihre eigene exklusive Rolle bedroht sieht» (Tenorth, 1992, S. 136). Der Schule wird dies dadurch bemerkbar, dass sie das Vermittlungsmonopol für Wissen verliert. Nicht erst das *Internet* stellt diesen Anspruch in Frage, die Veralltäglichen des Pädagogischen hat schon längst dafür gesorgt, dass Wissen und Bildung auch anderswo zu haben sind als an öffentlichen Schulen: in Betrieben, von den Medien, in kommerziellen Kursen etc.

Bei der Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität geht es daher nicht in erster Linie um ein Statusproblem. Das Ziel ist nicht, dem Lehrerberuf etwas mehr vom Prestige einer Hochschule zukommen zu lassen. Wer so argumentieren wollte, gäbe Zeugnis von jener fatalen Selbstbefangenheit und Blindheit für *gesellschaftliche* Sachverhalte, die den Lehrerinnen und Lehrern so oft und oft *zu recht* vorgeworfen wird.¹¹ Demgegenüber ist festzustellen, dass sich die Notwendigkeit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einem gesellschaftlichen Wandel verdankt, der sich auf den Begriff der *Veralltäglichsung des Pädagogischen* bringen lässt und dessen Herausforderung darin liegt, *das Lernen auf Dauer zu stellen*.

Bestimmung der pädagogischen Wissensform

Wenn wir als Minimalgehalt des Pädagogischen die *Vermittlung* veranschlagen – Vermittlung zwischen den Zeiten, zwischen den Generationen und zwischen den Kulturen¹² –, dann gehören die vermittelnden Berufe – die paradigmatisch von den Lehrerinnen und Lehrern verkörpert werden – zum Kernpersonal einer modernen Gesellschaft. Insbesondere die Mediatisierung der Wirklichkeit steigert den Bedarf an Vermittlungsleistungen. Die sich seit der Erfindung des Buchdrucks ständig erhöhende Zeichendichte erzwingt die systematische Vermittlung «[...] nicht nur der *Bedeutung* von Zeichen, sondern [auch] der Dispositionen, um Zeichen wahrzunehmen und sie mit vorhandenen Bedeutungen zu verknüpfen» (Winkler, 1992, S. 146; Hervorhebung W.H.). Dazu bedarf es des methodisch gestalteten Lernens *ausserhalb* der realen Lebenszusammenhänge, d.h. es bedarf der *Schule* und eines Personals, das die schulischen Lernprozesse professionell anzuleiten weiss. Die Ausdehnung der Sensibilität für pädagogische Leistungen in unserer Zeit kann daher nicht überraschen. Das Pädagogische ist zur zwingenden Bedingung der gesellschaftlichen Entwicklung geworden (Kade, Lüders & Hornstein, 1991, S. 60). Eine komplexe, sich immer schneller verändernde Gesellschaft wäre ohne pädagogische Vermittlungsleistungen gar nicht funktionsfähig.

Das Konzept der Vermittlung gibt allerdings die gesellschaftliche Funktion des Pädagogischen noch zu ungenau wieder. Denn für eine Bildungsgesellschaft gilt, dass sie nicht auf *Bewahrung* von Institutionen und Wissensbeständen ausgerichtet ist, sondern auf Innovation und *Veränderung*, wobei selbst die sozialen Voraussetzungen in die Dynamik des Wandels mit einbezogen werden. Der Begriff der *radikalen* Moderne trifft daher den Charakter heutiger (westlicher) Gesellschaften besser als derjenige der Postmoderne (Giddens, 1990). Insofern radikal moderne Gesellschaften die Permanenz der Erneuerung zum konstitutiven Bestandteil ihrer Struktur gemacht haben, sind die Vermittlungsleistungen der pädagogischen Institutionen *nicht mehr abschliessbar*. Dies stellt die Schule vor ein Problem, das ihr bisher unbekannt war. Die Zeiten, in denen in einem defi-

nitiven Sinn auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden konnte, scheinen vorbei zu sein.

Für die Pädagogik als Denkform folgt aus dieser Einsicht, dass sie in der Lage sein muss, das Pädagogische *in seiner gesellschaftlichen Verflechtung* zu erkennen. Es genügt nicht länger, den wissenschaftlichen Blick auf das Geschehen in den pädagogischen Binnenräumen zu richten. Was innen geschieht, wird nicht mehr ausschliesslich von pädagogischen Ideen (wie vielleicht noch bei Rousseau oder Pestalozzi) bestimmt, sondern ist *funktional* auf die gesellschaftlichen Aussenräume bezogen. Die «Verkürzung der Aufenthaltszeit in der Gegenwart» – um eine Formel von Hermann Lübbe (1995) aufzugreifen – setzt Schulen und Lehrkräfte vermehrt unter Begründungs- und Rechtfertigungsdruck. *Die Zukunft ist aufdringlich geworden*. Während wir noch bis vor kurzem mit einem Zeitenlauf rechnen durften, der die Zukunft entweder in weite Ferne rücken oder in Form von utopischen Szenarien antizipieren liess, dringt die Kontingenz des Unvorhersehbaren immer unverschämter in unseren Alltag ein (Luhmann, 1992; Nowotny, 1995, S. 52). Auch was in der Schule geschieht, muss sich vermehrt vor einer Zukunft rechtfertigen, *die wir nicht mehr kennen*.

Die Instrumentalität von Bildung für Beschäftigung, die Korrelation zwischen Investition in Lernen und pekuniärem Output, hat sich – trotz oder gerade *wegen* der zunehmenden Bedeutung von schulischen Abschlüssen – abgeschwächt. Es gehört zu den Paradoxien des Bedeutungszuwachses von Bildung in unserer Zeit, dass die Anhebung des Bildungsniveaus den instrumentellen Nutzen von Bildung vermindert (Bornschiefer & Aebi, 1992, S. 554ff.). Eingebunden ins Zensierungssystem und vereinnahmt vom Selektionsapparat der Schule, wird aus der Bildung ein *positionales Gut*, dessen Ertrag davon abhängig ist, wieviel andere davon besitzen (Hirsch, 1976/1980). Dadurch verliert die Schule an Selbstverständlichkeit, was sich an den Motivationsproblemen heutiger Schülerinnen und Schüler ablesen lässt.¹³ Die «Anstrengung von Schule», von der Thomas Ziehe spricht, hat wesentlich damit zu tun, dass Lehrerinnen und Lehrer zunehmend mehr Energie darauf verwenden müssen, die pädagogische Situation als solche erst zu *konstituieren* (Ziehe, 1991, S. 77ff., 1996). Das Bild, das sich Eltern und Kinder von der Schule machen, entspricht nicht mehr zwangsläufig dem Bild, das die Schule von sich selber hat. Gerade weil sich das Pädagogische verstreut hat, so dass sich alle in pädagogischen Fragen für kompetent halten, wird nicht mehr ohne weiteres verstanden, was in den Provinzen der *institutionalisierten* Erziehung vor sich geht. Die pädagogischen Berufe haben mehr *Begründungsarbeit* zu leisten. Da sie in gesellschaftliche Dimensionen hineinführt, kann diese Begründungsarbeit nicht mehr auf der Basis von blossem Erfahrungswissen geleistet werden. Eine Pädagogik, die ihr Wissen dem Know-how des pädagogischen Alltags entnehmen wollte, würde in der radikal modernen Gesellschaft hoffnungslos ins Hintertreffen geraten. Was die vermittelnden Professionen brauchen, ist eine Wissensform, die *sozialwissenschaftlich* begründet ist.

Erschwernisse der Professionalisierung

Die veränderten Ansprüche an die Schule und die zusätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte erfordern eine neue Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nicht diese Einsicht ist erstaunlich, sondern der Zeitpunkt, zu dem sie politisch wirksam wird. Weshalb nähert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz erst jetzt den Universitäten an?¹⁴ Ich werde diese Frage nicht erschöpfend beantworten¹⁵, möchte aber zwei Skizzen zu einer Antwort geben, die sich gegenseitig ergänzen und das Problem exponieren, das sich dem Verhältnis von pädagogischer Disziplin und pädagogischer Profession durch die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt. Wie eingangs formuliert, geht es um den Stellenwert der pädagogischen Wissenschaften in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

(1) Eine erste Antwort auf die Frage nach der späten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ergibt sich aus der diskutierten Veralltäglichen des Pädagogischen. Spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts bemühen sich die Lehrkräfte um die Professionalisierung ihres Berufsstandes. Doch der Erfolg liess lange auf sich warten. Dies im Unterschied zu den oft als Vorbilder bemühten Ärzten und Anwälten. Letztere verdanken ihren Status als Professionelle im wesentlichen der Monopolisierung eines esoterischen Wissens (vgl. Goode, 1960; Herzog, 1998). Es gelang ihnen, ihre Klientel in den Status von *Laien* zu versetzen, ein Weg, der den Lehrerinnen und Lehrern deshalb verschlossen ist, weil sich ihr Wissen sozial verstreut hat und immer wieder von neuem sozial verstreut.

Wer unterrichtet, gibt nicht nur ein Wissen weiter, sondern ist zugleich ein Beispiel dafür, *wie man Wissen weitergibt*. Sein Handeln vermittelt nicht nur einen Inhalt, sondern auch eine *Form*: die Form des pädagogischen Handelns. Neun Jahre Schulpflicht sind genug, damit jede und jeder mitbekommen kann, wie man es macht, sich auf pädagogische Art und Weise zu verhalten. Der eigentliche Erfolg des pädagogischen Wissens liegt darin, dass es nicht nur über Erziehung handelt, sondern selbst erzieherisch wirksam ist. Für die pädagogischen Berufe gilt daher wie kaum irgendwo sonst das Diktum Marshall McLuhans: *The medium is the message*. Je erfolgreicher die Berufsgruppe der Lehrkräfte ist, desto weniger kann es ihnen gelingen, ein Wissensmonopol zu errichten und eine Klientel von sich abhängig zu machen. Insofern ist das 20. Jahrhundert zwar ein Erfolg für die pädagogische Mentalität, aber *kein* Erfolg für die pädagogischen Berufe. Vielmehr verlieren diese immer mehr an Prestige und sehen sich immer häufiger den Angriffen einer an *Skandalen* interessierten Öffentlichkeit ausgesetzt.

Insofern dies richtig ist, kann die Professionalisierung der Lehrberufe nicht nach dem Muster der Ärzte und Anwälte erfolgen. Lehrerprofessionalität ist *différente* Professionalität, die sich aus dem intermediären Status des Pädagogischen ergibt, d.h. aus seiner *vermittelnden Funktion*. Pädagoginnen und Pädagogen ste-

hen immer irgendwie dazwischen. Es sind *unbestimmte*, wenn nicht *suspekte* Wesen, die in einem *Zwischenreich* tätig sind, das klare Konturen vermissen lässt.¹⁶ Von da her kommt die Anfälligkeit der Erziehungswissenschaft für die *hermeneutische Denkform*. Und hier liegt der Ansatz für eine zweite Antwort auf die Frage nach der vergleichsweise späten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

(2) Die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik ist im deutschsprachigen Raum durch eine starke Orientierung an der *Hermeneutik* gekennzeichnet. Das hat damit zu tun, dass die pädagogische Wirklichkeit von symbolischer Art ist. Anders als materielle Gegenstände sind Erziehung und Unterricht weder sichtbar noch greifbar. Sie haben nicht den Charakter von natürlichen Gegebenheiten, da sie ausschliesslich als *Interpretationen* existieren.

Der symbolische Charakter der Erziehung ist wohl erstmals von Schleiermacher in aller Deutlichkeit erkannt worden. Insofern pädagogische Wirklichkeit in Form von Interpretationen und Diskursen vorliegt, ist die Erkenntnisform der pädagogischen Wissenschaft als *Reflexion* zu bestimmen (Winkler, 1990, 2000). Diese reflexive Wissensform hat in der «hermeneutischen Pädagogik» eine vorbildliche Ausgestaltung gefunden.¹⁷ Sie hat ihre Faszination bis auf den heutigen Tag nicht eingebüsst. Es scheint als würde sie dem strukturellen Merkmal des Pädagogischen, nämlich der Vermittlung, wie keine andere Wissensform entsprechen. Hermes, dem die Hermeneutik ihren Namen verdankt, pendelte zwischen den Göttern und den Menschen hin und her. Ihm gleich traversiert der Erzieher bei *seinen* Vermittlungen die Scheidelinie zwischen Kindheit und Erwachsenenheit, Natur und Kultur, Familie und Gesellschaft, immer darauf bedacht, als *go-between* zwischen den Zeiten zu walten.

So sehr das hermeneutische Denken dem strukturellen Kern des Pädagogischen entsprechen mag, so fragwürdig sind seine Konsequenzen für den *Wissenschaftscharakter* der Pädagogik. Dies lässt sich am Beispiel von Wilhelm Flitner plastisch verdeutlichen. Flitner hat die Pädagogik als besonderen Typus von Wissenschaft ausgegeben, den er «pragmatisch» bzw. «hermeneutisch-pragmatisch» nannte (Flitner, 1957, S. 22, 26ff., 1976, 1980, S. 16). Diese wissenschaftstheoretische Selbstdeklaration diene ihm nicht nur als Argument für die Ablehnung der empirischen Forschung (vgl. Flitner, 1976), sondern auch als Basis für die Kreation des *Oxymorons* einer «praktischen Wissenschaft» (Flitner, 1976, S. 3). Von der Pädagogik *als Wissenschaft* soll man erwarten dürfen, dass sie nicht nur Theorie, sondern zugleich auch *Praxis* sei. Diese Erwartung glaubte Flitner dadurch einlösen zu können, dass er die pädagogische Wissenschaft als *philosophische* Reflexion bestimmte, die aus der Praxis aufsteigt und in diese zurückführt (Flitner, 1980, S. 15). Die Hermeneutik erlaube die Klärung einer «Lebenswahrheit» (Flitner, 1957, S. 15), nämlich die Aufdeckung der Wahrheit des «erzieherischen Lebens» (Flitner, 1957, S. 15). Die pädagogische Wissenschaft müsse voraussetzen, dass die pädagogischen Ideen und Ziele «[...] im alltäglichen Sprechen bereits vorhanden [sind]» (Flitner, 1980, S. 67). Ihre Aufgabe

liege darin, den «unzerteilten Zusammenhang» (Flitner, 1980, S. 67) des vorfindbaren Pädagogischen begrifflich aufzuhellen. Insofern konnte Flitner behaupten, die theoretische Wahrheit der pädagogischen Wissenschaft sei «gleich praktische Wahrheit» (Flitner, 1980, S. 20).

Der Preis für dieses Theorieverständnis ist hoch und dürfte heute nicht mehr aufzubringen sein. Denn was Flitner unterstellen musste, ist *Konsens* in bezug auf die in der Praxis vorfindbare erzieherische Lebensform. Wenn diese und ihre Praktiken «[...] nicht schon gestiftet und noch [nicht] in Geltung sind, wenn sie ihre Weisheit nicht bereits in praktischen Erziehungslehren [...] zu einem ersten Bewusstsein gebracht haben, [dann] lässt sich keine theoretische Pädagogik aufbauen» (Flitner, 1957, S. 15)! So ist die Argumentation Flitners durchweg auf *Einheit* ausgerichtet: auf die «Leitbilder der abendländischen Erziehung» (Flitner, 1947, S. 111), auf die «Einheit der europäischen Kultur» (Flitner, 1952), auf den «Kreis gemeinsamen Lebens» (Flitner, 1957, S. 18) und auf den «tragenden Personenkreis [...], der über das Gebührende und Rechte [...] ein Mindestmass gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt» (Flitner, 1957, S. 33). Die Orientierung für das pädagogische Handeln wird aus dieser suggerierten praktischen Einheit hergeleitet.¹⁸

Der forcierte Akzent auf Einheit und Konsens hat die hermeneutische Pädagogik davon abgehalten, sich den *gesellschaftlichen* Bedingungen von Erziehung und Bildung zuzuwenden. Die Gesellschaft ist ihr nur im Brennglas der *Kultur* zu Gesicht gekommen.¹⁹ Die Kultur hat sie als homogenen Text gelesen, dem entnommen werden kann, was praktisch zu tun ist. Wo dieser Rekurs auf eine textuale Lebenswelt, die sich von einem *gleichförmigen* kulturellen Selbstverständnis getragen weiss, an Plausibilität verliert, wo m.a.W. die Konturen einer *multikulturellen Gesellschaft* sichtbar werden, da bricht die Theoriegestalt der hermeneutischen Pädagogik in sich zusammen. Giesecke hat daher recht, wenn er feststellt, dass die Erziehungswissenschaft lange Zeit zwei gesellschaftliche Tendenzen, die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts durchgesetzt haben, nicht zur Kenntnis genommen hat, nämlich die *Pluralisierung* der Gesellschaft und die daraus erwachsende *Individualisierung* der Lebensläufe (Giesecke, 1996, S. 391).

Das Denken der hermeneutischen Pädagogik ist nicht auf eine offene Zukunft, sondern auf eine *geschlossene Vergangenheit* bezogen. Ihre Haltung ist im strengen Sinn konservativ. Flitner hielt die «kulturelle Rückständigkeit aller echten Erziehung» (Flitner, 1980, S. 115) für eine ausgemachte Sache. Ebenso ging Litt davon aus, dass der Erziehung *als Erziehung* ein konservativer Zug eignet. «Sie atmet nun einmal im Element der *Tradition*, weil sie des Geistes, den sie der werdenden Seele zuführen will, nicht anders als in der tradierten Form habhaft werden kann» (Litt, 1962, S. 69). Ein solch platter Traditionalismus ist in einer radikal modernen Gesellschaft nicht mehr vertretbar. Auch wer am Überkommenen festhalten will, muss begründen, weshalb die Traditionen, die ihm lieb sind, ein Anrecht haben, weitergeführt zu werden (Giddens, 1994/1996, S. 182ff.).²⁰

Die hermeneutische Pädagogik ist einer Formation von Gesellschaft verbunden, die nicht mehr unsere ist. Deshalb hat sich ihre Theoriegestalt erschöpft.²¹ In Deutschland ist dies Ende der 1960er Jahre erkannt worden (Dahmer & Klafki, 1968). Ein Paradigmenwechsel hat die pädagogische Reflexion dem empirischen Denken angenähert und die Disziplin auf den Weg einer modernen *Sozialwissenschaft* geführt. Auch wenn die Probleme dieser «realistischen Wendung» (Roth, 1962) unterschätzt worden sind, lässt sich kaum bestreiten, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur mit Hilfe einer Disziplin erneuert werden kann, die sozialwissenschaftlich geläutert ist. Nur wenn die analytische Kraft des pädagogischen Denkens mit der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels Schritt halten kann, wird eine pädagogische Institution wie die Schule ihre gesellschaftliche Funktion bewahren können. Partner der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss daher eine pädagogische Disziplin sein, die den Ansprüchen einer *empirisch forschenden Sozialwissenschaft* gerecht wird. Wobei keinesfalls ein enger Empiriebegriff gemeint ist. Empirische Forschung ist *Tatsachenforschung*; Tatsachen können auch *historischer* Natur sein.²²

Den Schritt zur Tatsachenforschung hat die Pädagogik hierzulande erst ansatzweise getan. Die späte Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erklärt sich jedenfalls auch daraus, dass es uns noch nicht gelungen ist, die Pädagogik als unumstrittene empirische Sozialwissenschaft zu etablieren.²³

Partnerschaft von Wissenschaft und Profession

Die beiden Antworten auf die Frage, weshalb die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz erst jetzt erneuert wird²⁴, lassen vermuten, dass der Vollzug der Reform nicht einfach sein wird. Vor allem die zweite Antwort nötigt zur Bescheidenheit. Denn einerseits ist die Theoriegestalt der hermeneutischen Pädagogik nicht mehr angemessen, um in einer komplexen Gesellschaft das Geschäft von Erziehung und Unterricht zu reflektieren. Andererseits müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass die Erziehungswissenschaft an den schweizerischen Universitäten vergleichsweise gering entwickelt ist. Verglichen mit dem Ausland weist die wissenschaftliche Pädagogik in der Schweiz einen bescheidenen Ausbau und eine geringe Differenzierung auf. Bei aller Euphorie über den Reformprozess darf nicht übersehen werden, dass der universitäre Partner der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung weit weniger stark ist, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Deshalb ist die Reform zwar unvermeidlich, aber *riskant*. Sie wird nur dann gelingen, wenn die neuen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereit sind, zur Förderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung wesentlich beizutragen.

Noch sind die Widerstände gegen die Umstellung der pädagogischen Reflexion von Hermeneutik auf Empirie gross. Das hat wiederum damit zu tun, dass sich die pädagogische Denkform sozial verstreut hat. Das Pädagogische hat

eine Omnipräsenz erlangt, die seine Verfeinerung durch Forschung geradezu behindert. Da sich kaum jemand für pädagogisch inkompetent hält, gibt es nur wenige, die die Notwendigkeit verspüren, ihre Ansichten über Erziehung und Bildung wissenschaftlicher Kritik auszusetzen. Die Unbefangenheit, mit der über pädagogische Sachverhalte gesprochen wird, verdeckt nur allzu oft die Armut der Argumente. Dem kommt die diskursive Realität des Pädagogischen entgegen. Denn insofern als die pädagogische Wirklichkeit *symbolisch* verfasst ist, bleibt oft unklar, worauf die pädagogische Sprache referiert. Alle verfügen wir zwar über Erfahrungen mit Familie und Schule, aber noch nie hat jemand *die* Erziehung oder *den* Unterricht gesehen. Auch *das* Kind, von dem heute so emphatisch die Rede ist, kann nicht wirklich *gesehen* werden. Als Begriffe sind Erziehung und Unterricht, Kind und Erzieher, Lehrerin und Schüler Abstrakta, die in der alltäglichen Wirklichkeit keine eindeutige Entsprechung haben.

Der Erziehungswissenschaft gereicht zum Nachteil, dass ihr Gegenstand keine Evidenz aufweist. Sie ist nicht in der Lage, ihre Begriffe *ostensiv* einzuführen. Dies gilt nicht zuletzt für den Bildungsbegriff. Der Bildung wird zwar seit mindestens hundert Jahren Krise und Verfall nachgesagt, trotzdem ist von Bildung so ungehemmt die Rede wie von kaum einem anderen pädagogischen Begriff. Seiner universalen Verwendbarkeit kommt zugute, dass sich nur schwer definieren lässt, was der Begriff beinhaltet. Definitiv nicht fassbar und operational nicht zu zähmen, eignet sich die Bildung bestens, um trotz heterogener Ansprüche Einverständnis zu suggerieren. «Weil der Diskurs über Bildung von nichts spricht, das auf einer Ebene der Signifikate konkret zu bestimmen wäre, lässt sich in ihm über alles, und zudem über alles in einer unspezifischen Weise sprechen» (Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996, S. 389).

Im pädagogischen Alltag scheint dies nicht weiter zu stören.²⁵ Die unscharfe Referenz der pädagogischen Begriffe ist geradezu von Vorteil, wenn es darum geht, Konsens zu erwirken. Die Veralltäglichsung des Pädagogischen konnte auch deshalb so erfolgreich verlaufen, weil man sich gut über Erziehung und Unterricht unterhalten kann, ohne dabei etwas konkretes zu sagen. Die pädagogische Sprache ist reich an Bildern und Metaphern, die Übereinstimmung *suggestieren*, wo in Wahrheit lediglich Worthülsen ausgetauscht werden. Adornos Satz «Vom Unterschied zwischen der Sprache als einem Mittel der Kommunikation und der [Sprache] als einem [Mittel] des präzisen Ausdrucks der Sache ahnen nur die wenigsten etwas [...]» (Adorno, 1963, S. 43), könnte auf die pädagogische Umgangssprache gemünzt sein. Was heisst schon «sehende Liebe», «Mut zur Erziehung», «Öffnung der Schule», «Kinder brauchen Grenzen» oder «Schulen ans Internet»? Es ist gerade die Vagheit der Terminologie, die es erlaubt, den Diskurs über Bildung und Erziehung so einfach zu entfachen.

Da uns Erziehung und Unterricht in keiner Weise *gegeben* sind, ist die pädagogische Erkenntnis notwendigerweise auf Theorie angewiesen. Was pädagogisch *wirklich* ist, ergibt sich nicht aus der Realität selbst, sondern aus deren Interpretation im Lichte von Theorien oder – etwas zeitgemässer formuliert – aus

ihrer Konstruktion *als* pädagogische Wirklichkeit (vgl. Herzog, 2002; Lenzen, 1996; Lüders, 1994, S. 124f.; Oelkers, 1985; Wimmer, 1996, S. 421; Winkler, 1999).²⁶ Bildung und Erziehung werden zum relevanten Sachverhalt nur, insofern Konzepte für sie entwickelt werden. Als symbolische Form wird das Pädagogische nicht vorgefunden, sondern *erzeugt*, so dass wir ohne Theorie nicht nur hilflos, sondern gar nicht in der Lage wären, über pädagogische Sachverhalte vernünftig zu reden.

Damit zeigt sich nochmals, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor keiner einfachen Aufgabe steht. Ist ihr Ziel die *Professionalisierung* des Lehrerberufs, so muss sie auch als Stärkung des reflexiven Potentials der pädagogischen *Disziplin* angelegt werden. Angesichts des vergleichsweise geringen Entwicklungsstandes der Erziehungswissenschaft in der Schweiz, sind Disziplin und Profession aufeinander angewiesen. Mit der Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität gehen sie eine *Partnerschaft* ein – mit allen Schwierigkeiten und Problemen, die Partnerschaften eigen sind. Es wäre fatal, wenn diese Partnerschaft für *unmöglich* erklärt würde. Weder ist die Disziplin Pädagogik so stark, dass sie eine Trennung von der Lehrerverberufung überleben würde, noch sind die aufgezeigten Probleme der schulischen Praxis derart, dass sie ohne wissenschaftliche Unterstützung bewältigt werden könnten. Nur die Kooperation mit einer Wissenschaft, die das pädagogische Berufsfeld in Kontakt mit den komplexen Strukturen der radikal modernen Gesellschaft bringt, wird es ermöglichen, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgreich zu erneuern.

Wenn von Partnerschaft die Rede ist, dann ist ausdrücklich *nicht* gemeint, die Professionalisierung des Lehrerberufs könne mit dessen *Verwissenschaftlichung* gleichgesetzt werden (vgl. Alisch, 1990, S. 68; Terhart, 1992, 1996). Die Wissenschaft ist ein Instrument der *Reflexion*. Sie erlaubt der Lehrerverberufung, Anschluss an die Modernität ihrer Aufgabe zu gewinnen. Nicht ein Arsenal von Antworten, sondern ein Arrangement von Fragen, zeigen die pädagogischen Wissenschaften *Optionen* in der Erziehungswirklichkeit auf (vgl. Winkler, 2000, S. XL). Ihre Aufgabe ist es, der pädagogischen Praxis «[...] einen Spiegel vorzuhalten, in dem sie die Bilder, die sie von sich selbst zeichnet, kontrollieren kann [...]» (Tenorth, 1990, S. 288). Das ist eine in ihrer Tragweite kaum zu überschätzende Leistung. Doch dadurch, dass sie die reflexive Kompetenz stärkt, kann die Wissenschaft auch zum Nachteil gereichen. Wer viel nachdenkt, vergisst leicht zu handeln. Handeln, insbesondere pädagogisches Handeln, erfolgt notorisch unter Zeitdruck, unter einem konstitutiven Wissensdefizit und zumeist bei Unkenntnis der Handlungsfolgen. In der Praxis ist kein «problematischer, sondern ein «dogmatischer» Denkstil gefragt, der vor der notorischen Skepsis der Wissenschaft schützt (vgl. Tenorth, 1990, S. 283ff.). Für die *strukturelle Irrationalität* des pädagogischen Handelns kann die Wissenschaft keine Kompensation bieten (Herzog, 1999).

Ich halte es daher für eine ausserordentlich wichtige Bedingung des Gelingens der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dass von der Erziehungs-

wissenschaft zwar *viel*, aber nicht *zu* viel erwartet wird. Nicht alles, was am Baum der Erkenntnis blüht, ist dem praktischen Handeln förderlich. Selbst gute pädagogische Wissenschaft ist noch keine Garantie für gute pädagogische Praxis. Wenn es jedoch gelingen sollte, den Status der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stärken, ohne ihre relative Bedeutung aus den Augen zu verlieren, dann wird die Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität ein Erfolg sein.

Anmerkungen

- * Erweiterte und mit Literaturhinweisen ergänzte Fassung meiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. Oktober 2000 an der Universität Bern. Zum Berner Modell der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. auch Herzog, 2001a.
- 1 Ich übernehme den Begriff der Veralltäglichen von Waldenfels, 1990, insbesondere S. 198f. Mit dem Pädagogischen ist zunächst eine Denkform (Mentalität) gemeint, unabhängig davon, ob das Wissen, das sie bereitstellt, wissenschaftlichen Charakter hat oder nicht. Ich gehe später auf die Frage der Wissenschaftlichkeit des Pädagogischen ein. Zur Unterscheidung von «pädagogischem Denken» und «pädagogischer Theorie» sowie zum Begriff der pädagogischen Denkform vgl. Oelkers & Lehmann, 1984, insbesondere S. 102ff.
- 2 In Analogie zur Psychologie der Lebensspanne (Baltes & Eckensberger, 1979) hat sich unter der Bezeichnung Agogik eine «pädagogische» Disziplin etabliert, die auf der Idee beruht, «[...] dass jeder Mensch, in welchem Lebensalter er auch stehe, zum Teilhaber (Partner) agogischer Intervention werden kann» (Tuggener, 1977, S. 29).
- 3 Die Rede von einem Erziehungs- oder Bildungssystem ist insofern irreführend, als sie suggeriert, das Pädagogische habe klare Systemgrenzen wie etwa die Wissenschaft, die Wirtschaft oder das Recht. Nicht zufällig sind die systemtheoretischen Analysen von Luhmann nicht besonders hilfreich, wenn es darum geht, die Wirklichkeit von Bildung und Erziehung in der heutigen Gesellschaft zu beurteilen.
- 4 Um nur zwei Beispiele zu nennen: Doris Baumann: Hunde erziehen; Hans Chiffard & Herbert Sehner: Ausbildung von Hütehunden. Beide Bücher sind im Ulmer Verlag (Stuttgart) erschienen. Demgegenüber konnte Willmann noch anfangs des 20. Jahrhunderts betonen, der Sprachgebrauch schränke das Erziehen auf den Menschen ein; «[...] nur der werdende Mensch wird erzogen [...]» (Willmann, 1908/1971, S. 16). Akademischer Dünkel ist im übrigen fehl am Platz. In der Zeitschrift «Behavioral and Brain Sciences» hat kürzlich eine Diskussion darüber stattgefunden, ob Schimpansen zu echtem teaching fähig seien oder nicht (Boesch, 1993; Hauser, 1993; Tomasello, Kruger & Ratner, 1993a, 1993b). Was Lehrerinnen und Lehrer tun, scheint mittlerweile dermassen banal zu sein, dass selbst unsere tierischen Verwandten den Eindruck erwecken, dazu imstande zu sein.
- 5 So auch Giesecke: ‚Nicht Erziehung‘, sondern ‚Lerne‘ sollte der Leitbegriff unserer Profession sein [...]» (Giesecke, 1987, S. 405). Selbstredend ist nicht das eigene Lernen, sondern dasjenige der Schülerinnen und Schüler gemeint! Der Wandel vom Lehren zum Lernen findet auf der Theorieebene seine Fortsetzung, wenn die Lernfähigkeit zur «Kontingenzformel» des Erziehungssystems erklärt wird (Luhmann & Schorr, 1979, S. 84ff.), und dies nicht nur im Bereich der Grundausbildung, sondern auch in der Weiterbildung (Weisser, 1998). Pädagogische Professionalität soll nicht einfach das Lernen, sondern das Lernen des Lernens fördern. Damit löst die Pädagogik den Anspruch der Agogik ein, die das Lernen als lebenslange Aufgabe versteht.

- 6 Analog lautet die von Karl-Heinz Braun in Anspielung an Dahmer und Klafki (1969) gewählte Formel: «Die Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche» (Braun, 1993). Auch von der Schule wird mittlerweile erwartet, dass sie lernt. Nur als lernende Organisation soll sie fähig sein, ihre politische Legitimität in einer komplexen Gesellschaft zu bewahren und als Institution zu überleben (Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, 1991).
- 7 Zu den Vorbehalten vgl. die Botschaft des Bundesrats vom 29. Juni 1994. – Der Wandel der pädagogischen Semantik ist im übrigen auch ein Erfolg der Reformpädagogik, die in der modernen Gesellschaft gewissermassen unvermeidlich ist, da die Offenheit der Zukunft den «Normalbegriff der Erziehung» (Winkler), der mit der Möglichkeit der sukzessiven Verbesserung der Menschheit rechnete, zersetzt hat (Winkler, 1990).
- 8 «Veralltäglichen bedeutet [...] Verkörperung und Einverleibung dessen, was in Fleisch und Blut übergeht» (Waldenfels, 1990, S. 198).
- 9 Der Fokus aufs Lernen verstärkt die Verstreuung des Pädagogischen insofern, als der Begriff des Lernens einen grösseren Umfang aufweist als derjenige des Lehrens. Lernen kann auch an Orten stattfinden, wo nicht (explizit) gelehrt wird. Dementsprechend lassen sich auch Institutionen, die bisher nicht als pädagogische gegolten haben (wie kulturelle Einrichtungen, kirchliche Organisationen, Selbsthilfegruppen oder kommerzielle Freizeitanbieter) heute als pädagogische verstehen.
- 10 Der Bildungsbegriff bringt den autopoietischen Charakter des Pädagogischen zum Ausdruck, während der Erziehungsbegriff eher allopoietische Bedeutung hat. Genauso wenig wie Lernen von «aussen» (durch Lehren) machbar ist (denn es ist immer selbst gemacht), kann Bildung durch Erziehung oder Unterrichts hergestellt werden (denn Bildung ist immer Selbstbildung). Insofern lässt sich synonym zur Bildungsgesellschaft von der Lerngesellschaft sprechen (Becker, 1984, S. 23; Hake & Schedler, 2000; Moore & Anderson, 1976, S. 42ff.). Zu Analogien zwischen der klassischen Bildungstheorie und der Theorie autopoietischer Systeme vgl. Lenzen, 1997.
- 11 Als klassisches Beispiel für diesen Vorwurf vgl. z.B. Combe, 1971. Noch immer ist in pädagogischen Kreisen eher von Gemeinschaft und Gemeinschaftsbildung als von Gesellschaft die Rede. Gemeinschaften sind überschaubare Sozialkörper, deren Wandel gemächlich vor sich geht. Eine Gesellschaft dagegen ist ein komplexes Gebilde, dessen Analyse eine beträchtliche Abstraktionsleistung voraussetzt (z.B. Luhmann, 1992).
- 12 Für Wilhelm Flitner hat der echte Erzieher «[...] eine eigentümliche Stellung zwischen den Zeiten und Generationen einerseits, zwischen dem objektiven Gehalt und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits» (Flitner, 1980, S. 115). Zum Begriff der «vermittelnden Professionen» vgl. Stichweh, 1994, insbesondere 320ff.
- 13 Der Verlust an Selbstverständlichkeit ist auch eine Folge der geringeren Durchschaubarkeit des Systems. Darin scheint der Preis zu liegen, der mit einer höheren Durchlässigkeit des Bildungssystems verbunden ist (Hamilton & Hurrelmann, 1993). Stellen wir in Rechnung, dass der beschleunigte gesellschaftliche Wandel auch zu einer Entwertung der Vergangenheit führt, so kann verständlich werden, weshalb viele (nicht zuletzt Jugendliche) glauben, der Ankerplatz für ihre Identität lasse sich im Hier und Jetzt finden. Dabei gewinnt der motivationale Support, den Eltern für den Schulbesuch und den Schulerfolg ihrer Kinder leisten, enorm an Bedeutung. Wo die Eltern als subsidiäre Motivationsbeschaffer ausfallen (weil der von der Schule vorausgesetzte Normalfall der bürgerlichen Familie nicht mehr gegeben ist oder weil Eltern die hohe Funktionalität dieses Supports verkennen), da stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, die gesamte Motivationsarbeit allein zu übernehmen.
- 14 Präzisierend ist darauf hinzuweisen, dass es um die Ausbildung der Primarschullehrkräfte geht. Die Lehrerinnen und Lehrer für die Gymnasien und die Sekundarstufe I werden auch in der Schweiz schon seit längerem universitär ausgebildet (Badertscher, 1993). Eine

- Ausnahme bildet Genf, wo bereits 1930 eine partielle und 1992 eine vollständige Integration der Primarlehrerausbildung in die Universität erfolgt ist (vgl. Hofstetter & Schneuwly, 2000; Perrenoud, 2000). Zur Verspätung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland (datiert auf Anfang der 1980er-Jahre) vgl. Becker, 1984.
- 15 Insbesondere gehe ich nicht auf die institutionellen und politischen Gründe (europäische Integration, Schaffung von Fachhochschulen, neues Maturitätsanerkennungsreglement, interkantonale Anerkennung von Lehrdiplomen etc.) ein (vgl. dazu Criblez, 2000).
 - 16 Das ist keineswegs abwertend gemeint (vgl. Waldenfels, 1987), dient aber oft dazu, sich über Lehrerinnen und Lehrer lustig zu machen. Eines der «Tabus über dem Lehrberuf», die Adorno erörtert hat, verdankt sich dem «Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen» (Adorno, 1969, S. 69), das daraus hervorgeht, dass die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in einem sozialen Raum stattfindet, der im Wesentlichen von Kindern bevölkert wird. Die Sache, die man betreibt, wird auf die Rezipienten zugeschnitten und ist insofern «[...] keine sachliche Arbeit um der Sache willen» (Adorno, 1969, S. 73). Es ist halt Vermittlungsarbeit. Das Infantile des Lehrers ergibt sich daraus, dass er den vermittelnden Charakter seiner Arbeit verkennt, d.h. «[...] den Mikrokosmos der Schule [...] mit der Realität verwechselt» (Adorno, 1969, S. 78).
 - 17 Ich gebrauche den Begriff «hermeneutische Pädagogik» synonym mit dem etwas geläufigeren der «geisteswissenschaftlichen Pädagogik». Tatsächlich ist die hier gemeinte Pädagogik nur bedingt den Geisteswissenschaften zuzuordnen, da sie in wesentlicher Hinsicht an normativen Fragen orientiert ist und diese durch Auslegung einer kulturellen Wirklichkeit glaubt begründen zu können. Insofern ist auch die Bezeichnung «hermeneutische Pädagogik» nicht unproblematisch. Auf keinen Fall ist im Folgenden die Hermeneutik als solche Zielscheibe der Kritik. Es geht um die missbräuchliche Indienstnahme der hermeneutischen Methode für ein bestimmtes Programm pädagogischer Wissenschaft (Herzog, 2001c; Winkler, 1990).
 - 18 Wo diese Einheit nicht mehr gegeben ist, da ist die Pädagogik dazu aufgerufen, den «Konsensus der Geister» wiederherzustellen und «für die tragende und einende erziehende Kraft» besorgt zu sein (Flitner, 1957, S. 33f.). Analog argumentiert ein anderer Vertreter der hermeneutischen Pädagogik, nämlich Herman Nohl: «Je zerspaltener das öffentliche Leben wird, um so entscheidender wird die Aufgabe der Pädagogik, solch einheitlich geformtes Leben in den Individuen zu erreichen» (Nohl, 1961, S. 141). Es braucht kaum betont zu werden, dass mit einem solchen Anspruch die Leistungsfähigkeit von Erziehung und Bildung in einer modernen Gesellschaft masslos überschätzt wird.
 - 19 Die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» wird denn zu Recht auch «Kulturpädagogik» genannt – auch wenn dieser Ausdruck eher auf Spranger denn auf Flitner gemünzt ist (Herzog, 2001c; Koch, 1989).
 - 20 In Zuspitzung der Diagnose könnte man mit Winkler die Unvereinbarkeit von Pädagogik und Modernität behaupten: «Moderne Gesellschaften treten notwendig antipädagogisch auf» (Winkler, 1990, S. 219). Doch dabei würde ein Begriff des Pädagogischen unterstellt, der (wie Winkler selber deutlich macht) historisch relativ ist. Im Verlaufe der Pädagogisierung der Gesellschaft hat sich der «Normalbegriff der Erziehung» (Winkler) aufgelöst und sowohl inhaltlich wie konzeptuell verändert (vgl. Abschnitt 1). Diese Veränderung verlangt nicht nur nach einem modernen Verständnis von Erziehungswissenschaft, sondern auch nach einer neuen Form von pädagogischer Professionalität, d.h. nach einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
 - 21 Was immer deren Leistung für die Professionalisierung des Lehrerberufs gewesen sein mag. Tenorth reduziert die Bedeutung der hermeneutischen Pädagogik auf genau diesen Punkt. Er vertritt die These, «[...] dass die ‚hermeneutische Pädagogik‘ als Typus einer eigenständigen Erziehungswissenschaft nicht mehr ist als die theoretisch unreflektierte

- Transformation eines Professionsproblems in die Sprache geisteswissenschaftlicher Theorie [...]» (Tenorth, 1986, S. 276f.).
- 22 Zu diesem erweiterten Empiriebegriff vgl. etwa Dörner, 1989; Levine, 1974; Seiler, 1987; Witte, 1991.
 - 23 Vgl. verschiedene Berichte zum Status der Bildungsforschung in der Schweiz: CORECHED, 1996; Gretler, 1994; Grossenbacher & Gretler, 1992; Hofstetter & Schneuwly, 2001; Poglia, Grossenbacher & Vögeli, 1993; vgl. auch Criblez, 1999 sowie Patry & Gretler, 1992.
 - 24 Es sei nochmals betont, dass es hier nicht um eine erschöpfende Antwort ging, sondern um eine Antwort im Hinblick auf die Klärung des Verhältnisses von pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Profession angesichts der Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität.
 - 25 Vgl. die Bemerkung Langevelde, in der Pädagogik könne «[...] man sich leicht von dem Gedanken verführen lassen, dass es ja völlig klar ist, um was für einen Gegenstand des Wissens es sich handelt» (Langeveld, 1963, S. 153).
 - 26 Wem dies zu ‚postmodern‘ klingt, der mag sich an Flitner halten: Das Wirkliche, das die pädagogische Wissenschaft zum Gegenstand hat, «[...] ist in alle übrige Lebenswirklichkeit hineingeschmolzen und nur im Begriff [d.h. durch Abstraktion, W.H.] abzugrenzen» (Flitner, 1980, S. 25; Hervorhebung W.H.). Vgl. auch Giesecke: «Es gibt keine per se pädagogischen Situationen und Handlungsfelder, sondern nur solche, in denen auch pädagogisches Handeln möglich ist» (Giesecke, 1996, S. 398). Interessant ist die Diskussion bei Philip Jackson, der fragt, woran wir erkennen, dass eine Tätigkeit Unterrichten (teaching) ist (Jackson, 1986, S. 75ff.).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1963). *Eingriffe. Neun Kritische Modelle*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1969). *Stichworte. Kritische Modelle 2*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Alich, L.-M. (1990). Einleitung: Professionalisierung und Professionswissen. In L.-M. Alich, J. Baumert & K. Beck (Eds.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 9-76). Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28. Braunschweig: Technische Universität.
- Atlan, H. (1986). *A tort et à raison. Inter critique de la science et du mythe*. Paris: Editions du Seuil.
- Badertscher, H. unter Mitarbeit von Criblez, L., Wälchli, St., Weissleder, M. & Vauthier, E. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Eds.) (1979). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker, H. (1984). Die verspätete Lehrerbildung. In H. Becker & H. von Hentig (Eds.), *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation* (S. 9-26). Frankfurt: Ullstein.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Boesch, Chr. (1993). Towards a new image of culture in wild chimpanzees? *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 514-515.
- Bollnow, O. F. (1962). Das hohe Alter. *Neue Sammlung*, 2, 385-396.
- Bornschiefer, V. & Aebi, D. (1992). Rolle und Expansion der Bildung in der modernen Gesellschaft – Von der Pflichtschule bis zur Weiterbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 19, 539-567.

- Braun, K.-H. (1993). Die Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche. Diskursethische Reflexionen zum neuen Hessischen Schulgesetz. *Neue Sammlung*, 33, 71-99.
- Braunmühl, E. von (1983). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Combe, A. (1971). *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins*. München: List.
- CORECHED [Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation] (1996). Erste Berichterstattung über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung in der Schweiz sowie deren Beziehungen zu Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis. *SGBF-Bulletin*, (1), 7-50.
- Criblez, L. (1999). Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (S. 169-201). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (Eds.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299-338). Bern: Lang.
- Dahmer, I. & Klafki, W. (Eds.) (1967). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (1989). Die kleinen grünen Schildkröten und die Methoden der experimentellen Psychologie. *Sprache & Kognition*, 8, 86-97.
- Ehrenspeck, Y. & Rustemeyer, D. (1996). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 368-390). Frankfurt: Suhrkamp.
- Flitner, A. (1985). *Konrad, sprach die Frau Mama [...] Über Erziehung und Nicht-Erziehung* (erw. Neuausgabe). München: Piper.
- Flitner, W. (1947). *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*. Godesberg: Küpper.
- Flitner, W. (1952). *Die Einheit der europäischen Kultur und Bildung*. Hamburger Universitätsreden Nr. 14. Hamburg: Selbstverlag der Universität.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Flitner, W. (1976). Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 1-8.
- Flitner, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik* (Orig. 1950). Frankfurt: Ullstein.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 118-131.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994/1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 113-194). Frankfurt: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1987). Über die Antiquiertheit des Begriffes «Erziehung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 401-406.
- Giesecke, H. (1996). Das «Ende der Erziehung». Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 391-403). Frankfurt: Suhrkamp.
- Goode, W. J. (1960). Encroachment, Charlatanism, and the Emerging Profession: Psychology, Sociology, and Medicine. *American Sociological Review*, 25, 902-914.
- Gretler, A. (1994). 3. *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung: Länderbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht zur Bildungsforschung*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

- Hake, B. J. & Schedler, P. (2000). Transformations in European Adult and Continuing Education. In F. Horváth & K. Weber (Eds.), *Mit Weiterbildung zu neuen Ufern* (S. 15-20). Bern: Haupt.
- Hamilton, St. & Hurrelmann, K. (1993). Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13, 194-207.
- Hanselmann, H. (1951). *Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich: Rotapfel.
- Harney, K. (1996). Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 758-779). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hauser, M. D. (1993). Cultural learning: Are there functional consequences? *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 524.
- Herzog, W. (1988). Die Verheissungen der Kindheit. Pädagogik der Postmoderne? *Schweizer Monatshefte*, 68, 523-533.
- Herzog, W. (1998). *Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Ms.). Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17, 340-374.
- Herzog, W. (2001a). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor den Toren der Universität. *Berner Schule*, 134, (11), 13-15.
- Herzog, W. (2001b). Erziehung im Spannungsfeld von Elternrechten und Kinderrechten. In R. Gerber Jenni & Chr. Hausammann (Eds.), *Die Rechte des Kindes. Das UNO-Übereinkommen und seine Auswirkungen auf die Schweiz* (S. 163-183). Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Herzog, W. (2001c). Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In H. Apfelsmeyer & E. Billmann-Mahecha (Eds.), *Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis* (S. 97-124). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft (im Druck).
- Hirsch, F. (1976/1980). *Die sozialen Grenzen des Wachstums. Eine ökonomische Analyse der Wachstumskrise*. Reinbek: Rowohlt.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933): L'exception genevoise? In L. Criblez & R. Hofstetter (Eds.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (S. 267-298). Bern: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001). *Les Sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives*. Bern: CEST.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Illich, I. D. (1970/1984). *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Reinbek: Rowohlt.
- Jackson, Ph. W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Kade, J., Lüders, Chr. & Hornstein, W. (1991). Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Eds.), *Pädagogisches Wissen* (S. 39-65). Weinheim: Beltz.
- Key, E. (1905). *Das Jahrhundert des Kindes* (7. Aufl.). Berlin: Fischer.
- Koch, G. (1989). Kulturpädagogik – Kulturarbeit. In D. Lenzen (Ed.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 909-914). Reinbek: Rowohlt.
- Langeveld, M. J. (1963). *Einführung in die Pädagogik* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.

- LCH [Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer] (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. O. O.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 949-968.
- Levine, M. (1974). Scientific Method and the Adversary Model. Some Preliminary Thoughts. *American Psychologist*, 29, 661-677.
- Litt, Th. (1962). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett 1962.
- Lübbe, H. (1995). Schrumpft die Zeit? Zivilisationsdynamik und Zeitumgangsmoral: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. In K. Weis (Ed.), *Was ist Zeit? Zeit und Verantwortung in Wissenschaft, Technik und Religion* (S. 53-79). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lüders, Chr. (1994). Verstreute Pädagogik – Ein Versuch. In K.-P. Horn & L. Wigger (Eds.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 103-127). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Luhmann, N. (1992). *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Miller, A. (1980). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Moore, O. K. & Anderson, A. R. (1976). Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens. In J. Lehmann & G. Portele (Eds.), *Simulationsspiele in der Erziehung* (S. 29-73). Weinheim: Beltz.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Nowotny, H. (1995). *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. & Lehmann, Th. (1984). Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine pädagogische Theorie? Zum Erziehungsverständnis Herman Nohls und Erich Wenigers. In J. Oelkers & W. K. Schulz (Eds.), *Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (S. 102-137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Patry, J.-L. & Gretler, A. (1992). Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug. *Empirische Pädagogik*, 6, 33-71.
- Pauli, Chr. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 421-442.
- Perrenoud, Ph. (2000). Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In L. Criblez & R. Hofstetter (Eds.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (S. 341-369). Bern: Lang.
- Poglia, E., avec la collaboration de Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Sciences de l'éducation – Pédagogie: Formation et recherche*. Berne: Conseil Suisse de la Recherche.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-491.
- Seiler, Th. B. (1987). Engagiertes Plädoyer für ein erweitertes Empirieverständnis in der Psychologie. In G. Jüttemann & H. Thomae (Eds.), *Biographie und Psychologie* (S. 51-63). Berlin: Springer.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (1986). «Lehrerberuf s. Dilettantismus.» Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Eds.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 275-322). Frankfurt: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1990). Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Eds.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 271-290). Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28. Braunschweig: Technische Universität.
- Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen & H.-U. Otto (Eds.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (S. 129-139). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Eds.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. & Ratner, H. H. (1993a). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-511.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. & Ratner, H. H. (1993b). Culture, biology and human ontology. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 540-546.
- Tuggener, H. (1977). Die leichte Hirnfunktionsstörung in «agogischer» Sicht. *Therapeutische Umschau*, 34, 29-36.
- Tyrell, H. (1987). Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Eds.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (S. 102-124). Weinheim: Beltz.
- Verny, Th. & Kelly, J. (1981). *Das Seelenleben des Ungeborenen*. München: Rogner & Bernhard.
- Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielicht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Eds.), *Lernkultur im Wandel* (S. 11-29). St. Gallen: UVK.
- Weisser, J. (1998). *Pädagogik in der Weiterbildung. Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten*. Bern: Lang.
- Willmann, O. (1908/1971). Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft. In E. Weber (Ed.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert* (S. 15-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 404-447). Frankfurt: Suhrkamp.
- Winkler, M. (1982). *Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1990). Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken. In U. Herrmann & J. Oelkers (Eds.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne* (S. 211-226). Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (1992). Universalisierung und Delegation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In D. Hoffmann, A. Langewand & Chr. Niemeyer (Eds.), *Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘* (S. 135-153). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Winkler, M. (1999). Reflexive Pädagogik. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Eds.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (S. 270-300). Frankfurt: Suhrkamp.

- Winkler, M. (2000). Einleitung. In M. Winkler & J. Brachmann (Eds.), *Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1* (S. VII-LXXXIV). Frankfurt: Suhrkamp.
- Witte, E. H. (1991). Eine Systematisierung intendierter Anwendungsformen für sozialwissenschaftlich-psychologische Theorien. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 2, 123-133.
- Wünsche, K. (1985). Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. *Neue Sammlung*, 25, 433-449.
- Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (Ed.) (1991). *Wie lernt die Schule?* Ebikon: ZBS.
- Ziehe, Th. (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa.
- Ziehe, Th. (1996). Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In A. Combe & W. Helsper (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 924-942). Frankfurt: Suhrkamp.

Réformes tardives. Approche de la formation des enseignants à l'Université

Résumé

La pédagogie n'a pas seulement gagné en signification dans le courant du XX^e siècle, elle a également vécu un changement de sens. La forme de pensée herméneutique n'est plus à même de refléter de manière convenable la réalité pédagogique. On est à la recherche d'une forme de savoir qui ferait sortir la pédagogie de son univers clos et reconnaîtrait son imbrication sociale. Si la réforme de la formation des enseignants, telle qu'elle est actuellement en cours en Suisse, doit conduire à une plus grande professionnalisation du métier d'enseignant, un partenariat avec les sciences de l'éducation est indiqué, ces dernières étant en mesure d'aborder la pédagogie de manière empirique. Il en découle, pour les sciences de l'éducation, d'être reconnues dans leur apport relatif à l'action pédagogique.

Riforme che arrivano tardi. L'avvicinamento della formazione degli insegnanti all'università

Riassunto

Nel corso del ventesimo secolo, il discorso pedagogico non ha solo acquisito maggiore importanza, ha pure subito un mutamento di significati. Il pensiero ermeneutico non è più in grado di comprendere adeguatamente la realtà pedagogica. Urge una forma di sapere che sia in grado di rompere gli argini del discorso pedagogico stesso per scoprirne e comprenderne le implicazioni sociali. Se l'attuale riforma della formazione degli insegnanti in Svizzera deve contribuire ad aumentare la professionalità degli operatori scolastici, allora è necessaria una col-

laborazione con le scienze dell'educazione che permetta di affrontare il discorso pedagogico su un piano empirico. In ogni modo va riconosciuta anche la relatività del contributo delle scienze dell'educazione.

Late Reforms: Approximation of Teachers' Education in the University

Summary

Pedagogy has not merely gained significance over the course of the 20th century; it has also changed its meaning. A hermeneutical way of thinking is no longer capable of adequately reflecting the pedagogical reality. A new mode of thinking that is able to exceed the limitations of the boundaries of pedagogy and recognize its social interdependence is called for. If the reform of teachers' education as it exists in Switzerland at this time will lead to more professionalism in the field, a partnership with an educational science that can approach pedagogy empirically is necessary. At the same time, the use of educational science for pedagogic activity should be relatively acknowledged.

terte und mit Literaturhinweisen ergänzte Fassung meiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. Oktober 2000 an der Universität Bern. Zum Berner Modell der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. auch Herzog, 2001a.

- * Versione ampliata e corredata di indicazioni bibliografiche della relazione tenuta in occasione della conferenza cantonale per la formazione degli insegnanti del 27 ottobre 2000 all'università di Berna. Al riguardo del modello bernese della formazione degli insegnanti si veda anche Herzog 2001a.
- * Erweiterte und mit Literaturhinweisen ergänzte Fassung meiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. Oktober 2000 an der Universität Bern. Zum Berner Modell der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. auch Herzog, 2001a.
- * Versione ampliata e corredata di indicazioni bibliografiche della relazione tenuta in occasione della conferenza cantonale per la formazione degli insegnanti del 27 ottobre 2000 all'università di Berna. Al riguardo del modello bernese della formazione degli insegnanti si veda anche Herzog 2001a.
- * Erweiterte und mit Literaturhinweisen ergänzte Fassung meiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. Oktober 2000 an der Universität Bern. Zum Berner Modell der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. auch Herzog, 2001a.

- * Versione ampliata e corredata di indicazioni bibliografiche della relazione tenuta in occasione della conferenza cantonale per la formazione degli insegnanti del 27 ottobre 2000 all'università di Berna. Al riguardo del modello bernese della formazione degli insegnanti si veda anche Herzog 2001a.
- * Erweiterte und mit Literaturhinweisen ergänzte Fassung meiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. Oktober 2000 an der Universität Bern. Zum Berner Modell der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. auch Herzog, 2001a.
- * Versione ampliata e corredata di indicazioni bibliografiche della relazione tenuta in occasione della conferenza cantonale per la formazione degli insegnanti del 27 ottobre 2000 all'università di Berna. Al riguardo del modello bernese della formazione degli insegnanti si veda anche Herzog 2001