

Berner, Hans; Isler, Rudolf

Historisch-pädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - ein Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 395-409



Quellenangabe/ Reference:

Berner, Hans; Isler, Rudolf: Historisch-pädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - ein Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2003) 3, S. 395-409 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135321 - DOI: 10.25656/01:13532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135321>

<https://doi.org/10.25656/01:13532>

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 2296-8632

<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

Historisch-pädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – ein Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung

Hans Berner und Rudolf Isler

In diesem Artikel geht es darum, Einblicke in ein inhaltliches und methodisches Konzept zur Förderung der historisch-pädagogischen Kompetenz in der Lehrerbildung zu vermitteln. Wir präsentieren einen Vorschlag, welches Überblicks- und Zusammenhangswissen angehende Lehrpersonen im Bereich der historischen Pädagogik haben sollten, und zeigen am Beispiel von historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich einen methodischen Ansatz, wie historisches Wissen für die berufliche Orientierungs- und Argumentationsfähigkeit bedeutsam werden kann. Vor dem Hintergrund der aktuellen lehrerbildnerischen Diskussion, die nicht mehr nur strukturelle sondern auch inhaltliche Fragen ins Zentrum stellt, verstehen wir unser Konzept zur historisch-pädagogischen Kompetenz als einen Diskussionsbeitrag zum Aufbau eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung, das sich sowohl an der Struktur der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen (Disziplinerorientierung) als auch an der künftigen beruflichen Praxis (Professions- bzw. Problemorientierung) orientiert.

Hier steht die Kuh – sie ist angebunden an den Pflock des Augenblicks. Friedrich Nietzsche

1. Verständnis und Bedeutung historisch-pädagogischer Kompetenz

1.1 Verständnis von historisch-pädagogischer Kompetenz

Das Wort Kompetenz wird in einem mehrfachen Sinn verwendet: Fähigkeiten und Urteilsfähigkeiten für fachliches Handeln von Menschen; Befugnisse und Zuständigkeiten von Funktionen und Institutionen; Massgeblichkeit in fachlicher Hinsicht; Qualität des Handelns (vgl. Löwisch, 2000, S. 79 f.). In der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion in Pädagogik, Psychologie, Soziologie und anderen Disziplinen wird der Kompetenzbegriff auffällig kontrovers diskutiert und unterschiedlich definiert. Weinert dazu: "Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences. ... There is no basis for a theoretically grounded definition or classification from the seemingly endless inventory of the ways the term competence is used" (Weinert, 2001, S. 45 f.).

Trotz der wenig entwickelten theoretischen Definitions- oder Klassifikations-Basis erachten wir es als unerlässlich, uns auf einen Kompetenz-Begriff als Ausgangspunkt unserer Ausführungen festzulegen. Wir wollen mit unserer Definition ausdrücken, dass es in unserem Projekt um mehr als um Kenntnisse und Wissen geht. Aber auch um mehr als um ein gegenwärtig in breiten Kreisen aktuell und attraktiv gewordenenes markt- und medienkonformes "Bildungs"-Verständnis – das unserer Meinung nach eher einer Halbbildung im Sinne von Adorno entspricht. Ein solches "Bildungs"-Verständnis reduziert sich auf ein "Alles, was man wissen muss" – beispielsweise eingepackt in ein Buch "mit dem ganzen Marschgepäck, das man Bildung nennt" (Schwanitz, 2002, S. 8).

Aus der aktuellen pädagogischen und lehrerbildnerischen Diskussion sind für unsere Definition folgende Kompetenz-Verständnisse von besonderer Wichtigkeit:

In ihrer Bestandesaufnahme zu den Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland hat eine aus Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung zusammengesetzte Kommission unter der Leitung von Ewald Terhart Kompetenz definiert als "das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten" (Terhart, 2000, S. 54).

In seinem Buch "Kompetentes Handeln" hat Löwisch Kompetenz durch kompetentes Handeln ergänzt und daraus eine Doppelaufgabe der Pädagogik abgeleitet, die er auf die Formeln "Aus Kompetenzen heraus kompetent handeln" und "Mit Kompetenzen kompetent umgehen" gebracht hat (vgl. Löwisch, 2000, S. 82).

Eine spezifische Teil-Kompetenz nimmt in unserem Ansatz eine Schlüsselposition ein: Reflexions-Kompetenz. Wir sind mit Herzog der Überzeugung, dass die Professionalität der pädagogischen Berufe sich nicht an der Form ihres Wissens, sondern im Umgang mit ihrem Wissen zeigt – und dieser Umgang ist reflexiv (vgl. Herzog, 1995). Wie Herzog sehen wir die zentrale Aufgabe der Lehrerbildung nicht in einem Einschleifen von Fertigkeiten und Gewohnheiten oder in einer Indoktrination stereotyper Verhaltensweisen, sondern in der Hilfe, über sein Handeln klug nachzudenken, um klug und klüger handeln zu können.

Vor dem Hintergrund dieses hier kurz skizzierten Referenzrahmens definieren wir berufsspezifische Kompetenz als das Verfügen über wissenschaftlich fundierte Wissensbestände, ein differenziertes Zusammenhangsverständnis und reflektierte Handlungsroutinen, die den Einzelnen ermöglichen, situationsangemessen zu handeln, professionell zu argumentieren sowie ihre Argumentationen und ihr Handeln selbstkritisch reflektieren zu können.

Bei der historisch-pädagogischen Kompetenz geht es uns analog dazu um mehr als um historisch-pädagogische Kenntnisse und historisch-pädagogisches Grundwissen. Wir wollen uns auch nicht mit einer alten oder neuen Variante von "Alles was man von der Geschichte der Pädagogik (resp. der "grossen Pädagogen") wissen muss" und den daraus gewonnenen Vorschlägen für das Packen eines geschichtlich-pädagogischen Marschgepäcks begnügen. Geschichtliches Lernen und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit müssen nach unserer Ansicht auf die Idee pädagogischer Urteilsfähigkeit ausgerichtet sein – jenseits arroganter Distanzierung von und bewusstloser Identifikation mit Vergangenenem.

In Anlehnung an unseren Kompetenzbegriff verstehen wir historisch-pädagogische Kompetenz als das Verfügen über wissenschaftlich fundierte historisch-pädagogische Wissensbestände und über ein differenziertes Zusammenhangsverständnis, das Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, sich theoriegestützt pädagogisch zu positionieren und pädagogisch kompetent zu argumentieren, aktuelle Fragen der Profession in ihrer Historizität zu begreifen sowie eigene Argumentationen und eigenes Handeln selbstkritisch zu reflektieren.

1.2 Zur Bedeutung der historisch-pädagogischen Kompetenz

Die gegenwärtige gesellschaftliche Situation birgt einen markanten Widerspruch zwischen Geschichte und Geschichtslosigkeit in sich, eine Parallelität von Beschwörung der Geschichte und historischem Boom auf der einen Seite und von Verdrängung, Vernachlässigung und Abdankungsrhetorik auf der anderen Seite.

Diese Widersprüchlichkeit findet in der Pädagogik und in der Lehrerbildung ihre Entsprechung. Hier lässt sich ein analoges Paradox feststellen: Es gibt Bekenntnisse und Programme, die den Stellenwert der historischen Pädagogik hoch veranschlagen (vgl. z.B. Ministerium NRW, 1997). Daneben wird der Aufbau von historischen Kompetenzen im Bereich der Pädagogik sowie der Aufbau von historischem Kontextwissen weitgehend ausgeklammert. Der Druck, den die Praxis auf die Ausbildung erzeugt, stützt zur Zeit die Förderung direkt anwendbarer beruflicher Fertigkeiten stärker als den Aufbau von Kontextwissen, dessen Wirksamkeit nicht offenkundig ist.

Nach unserer Einschätzung entspricht einem gesamtgesellschaftlichen kulturellen Rückbildungsprozess im Verhältnis zur Geschichte ein Sinken des Reflexionsniveaus geschichtlicher Prozesse im Bereich der Pädagogik (vgl. Negt, 1995). Vor dieser Annahme postulieren wir die fundamentale Bedeutung der historisch-pädagogischen Kompetenz für die Profession der Lehrperson. Pointiert formuliert: Ohne historische Kenntnis bleibt die pädagogische Gegenwart unverstehbar, die pädagogische Positionierung zufällig und die pädagogische Zukunft undenkbar.

2. Inhaltliches Konzept

Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über die Inhalte der Vorlesung "Grundlegende Paradigmen des Denkens und aktuelle Strömungen in der Pädagogik". Es handelt sich um das Grundlagenmodul im Bereich der historischen Pädagogik im ersten Semester der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

2.1 Wissenschaftstheoretische Vorbemerkungen

Unser inhaltliches Konzept basiert auf quellenkritischer, textanalytischer Arbeit. Das inhaltliche und das methodische Konzept verweisen zudem auf wissenschaftstheoretische Positionen, die wir hier nur kurz andeuten können:

- Wir lehnen uns an eine strukturgeschichtliche Position an, wie sie von Georges Duby, Jacques Le Goff usw. begründet wurde (vgl. Rüsen, 1990). Das zentrale Merkmal der strukturgeschichtlichen Betrachtungsweise ist, dass das Erzeugen von Sinn und Bedeutung über Differenz geschieht. Das wird in unseren Schemata zu den Paradigmen und den aktuellen Strömungen erkennbar und zeigt sich bis in (in diesem Aufsatz nicht dargelegte) Details unseres inhaltlichen Konzepts.
- Das ahistorische Moment des Strukturalismus versuchen wir durch die Integration von Thomas S. Kuhns Modell der Paradigmenwechsel auszugleichen: Die Übergänge von einem Paradigma zu einem anderen und die Entstehung neuer pädagogischer Strömungen in der Auseinandersetzung mit bestehenden Strömungen sollen geschichtliche Veränderung und Bewegung fassbar machen (vgl. Kuhn, 1976).
- Im Bereich der Vermittlung unserer Inhalte greifen wir zudem Elemente einer narrativen Geschichtsschreibung auf, die Geschichte vermittelbar, erzählbar machen will. Die erzählende Darstellung beinhaltet ein subjektives Moment und lehnt sich an die epische Realität der Lebensgeschichte des Individuums an. Dadurch wird Geschichte einfühlbar und nachvollziehbar; gelungene Varianten von wissenschaftlich sorgfältig recherchierter und gleichzeitig gut erzählter Geschichte sprechen für dieses Vorgehen (vgl. z.B. Duby, 1991; von Matt, 2001).
- Die persönlichen historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden verlangen wir vor dem Hintergrund einer erwachsenenbildnerischen gemässigt konstruktivistischen Position, die einen Dreischritt von Rekonstruktion, Dekonstruktion und (Neu-) Konstruktion fordert (vgl. Siebert, 1996; Reich, 1997).

2.2 Paradigmen des Denkens und ihre Bedeutung für das Verständnis aktueller Problemlagen in der Pädagogik (siehe Abbildung 1)

Im ersten Hauptteil der Veranstaltung werden mit einem strukturgeschichtlichen Ansatz übergreifende historische Zusammenhänge aufgezeigt und mit den Begriffen des Paradigmas und des Paradigmawechsels zu fassen versucht (Kuhn, 1976).

Da das Ziel ein erstes Heranführen von Studierenden an Zusammenhänge zwischen Sozialgeschichte, Geistesgeschichte und Pädagogik ist (die in späteren Modulen vertieft werden müssen), wird eine narrative Vermittlungsform gewählt. Historische Figuren werden dabei nur als Beispiele für Paradigmen herangezogen und nicht als Begründer von bis heute gültigen pädagogischen Positionen (miss-)verstanden. Ausgangspunkt der Überlegungen sind aktuelle Problemlagen in der pädagogischen Diskussion (z.B. Fragen kultureller Differenz), die in ihrer Historizität betrachtet werden. Insgesamt wird die Geschichte der Pädagogik dadurch in den Dienst einer Orientierung in aktuellen pädagogischen Fragen und Problemen gestellt und so aufbereitet, dass sie Hintergrund für die Erarbeitung einer eigenständigen pädagogischen Position sein kann (vgl. Isler, 2002, 2003).

2.3 Das Projekt "Reform der Pädagogik"

In einem kürzeren mittleren Teil geht es um die Darstellung der Reformpädagogik und um ihre Bedeutung im gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Diskurs. Der traditionelle, von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgegebene reformpädagogische Kanon wird durch kritische Positionen kontrastiert (Helsper, 1996; Oelkers, 1989 etc.); die Abgeschlossenheit der Epoche wird durch die Einordnung des Projekts "Reform" in ein zeitliches Kontinuum von der Aufklärung bis in die Gegenwart relativiert.

Mit Hilfe der Koordinaten, die sich aus der Darstellung der Paradigmen ergeben, wird zuerst gezeigt, dass in der Reformpädagogik nicht nur moderne, sondern auch vormoderne und postmoderne Motive erkennbar sind. Diese Optik lässt zum Teil sehr populäre reformpädagogische Konzepte durchaus fraglich erscheinen und andere – in der traditionellen pädagogischen Historiographie oft ausgeblendete – werden mindestens diskussionswürdig. Eine kritische Würdigung reformdidaktischer Ansätze ergibt sich schliesslich aus ihrer Konfrontation mit aktuellen kognitionspsychologischen Befunden (vgl. Reusser, 1994, 2000).

2.4 Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für eine persönliche pädagogische Positionierung (siehe Abbildung 2)

Im zweiten Hauptteil wird einerseits ein Überblick über die aktuellen pädagogischen Strömungen auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse vermittelt. Andererseits werden durch die Darstellung wesentlicher Grundlagen und Forderungen ausgewählter aktueller pädagogischer Strömungen Einblicke ermöglicht. Durch die gewählte Reihenfolge kann aufgezeigt werden, dass bestimmte Strömungen sich jeweils wesentlich durch ihre Kritik an vorgegangenen konstituierten: Die Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft als Kritikerin der Anthropologischen Pädagogik, die Neokonservative Pädagogik als Kritikerin der Kritisch-emanzipatorischen Pädagogik, die Antipädagogik als Kritikerin sämtlicher pädagogischer Strömungen (vgl. Berner, 1994, 2002). Bei der Darstellung der einzelnen Strömung wird ein jeweils spezifischer Problembezug ins Zentrum

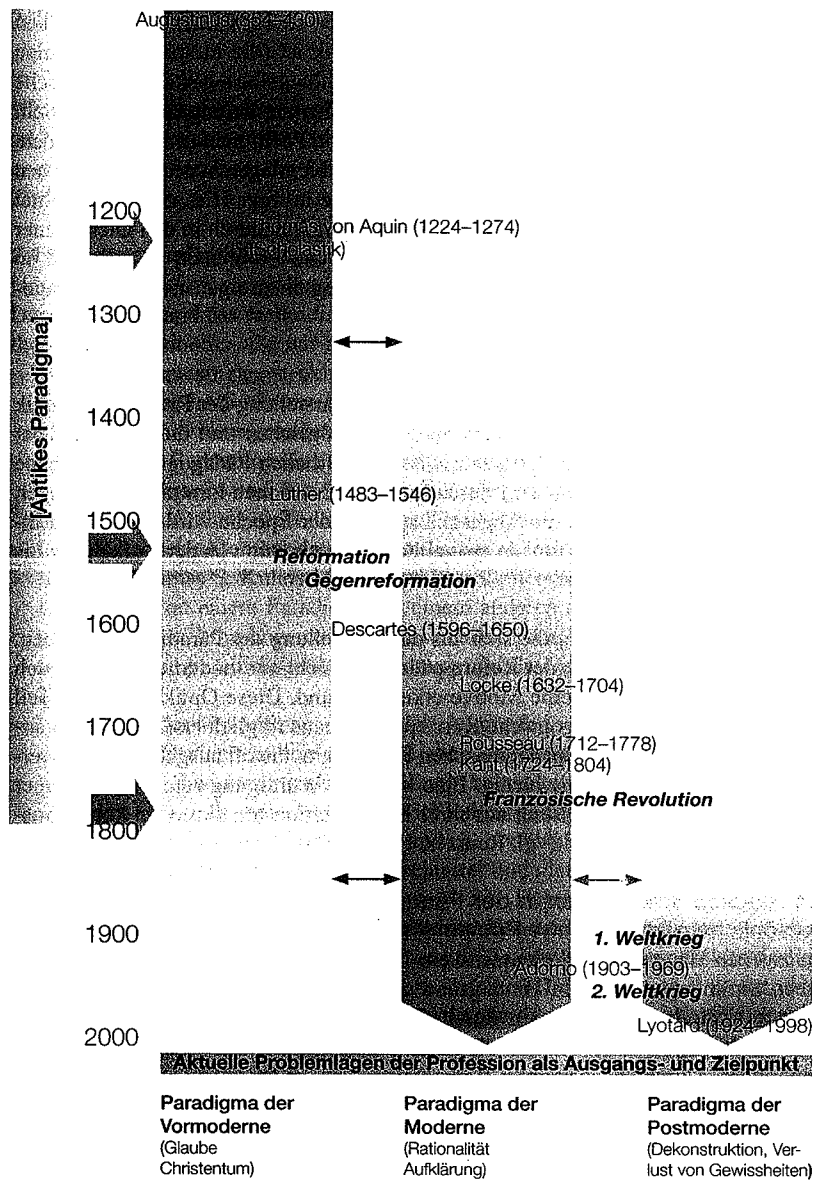


Abbildung 1: Paradigmen des Denkens und ihre Bedeutung für das Verständnis aktueller Problemlagen in der Pädagogik (nach Isler, 2003, S. 141).

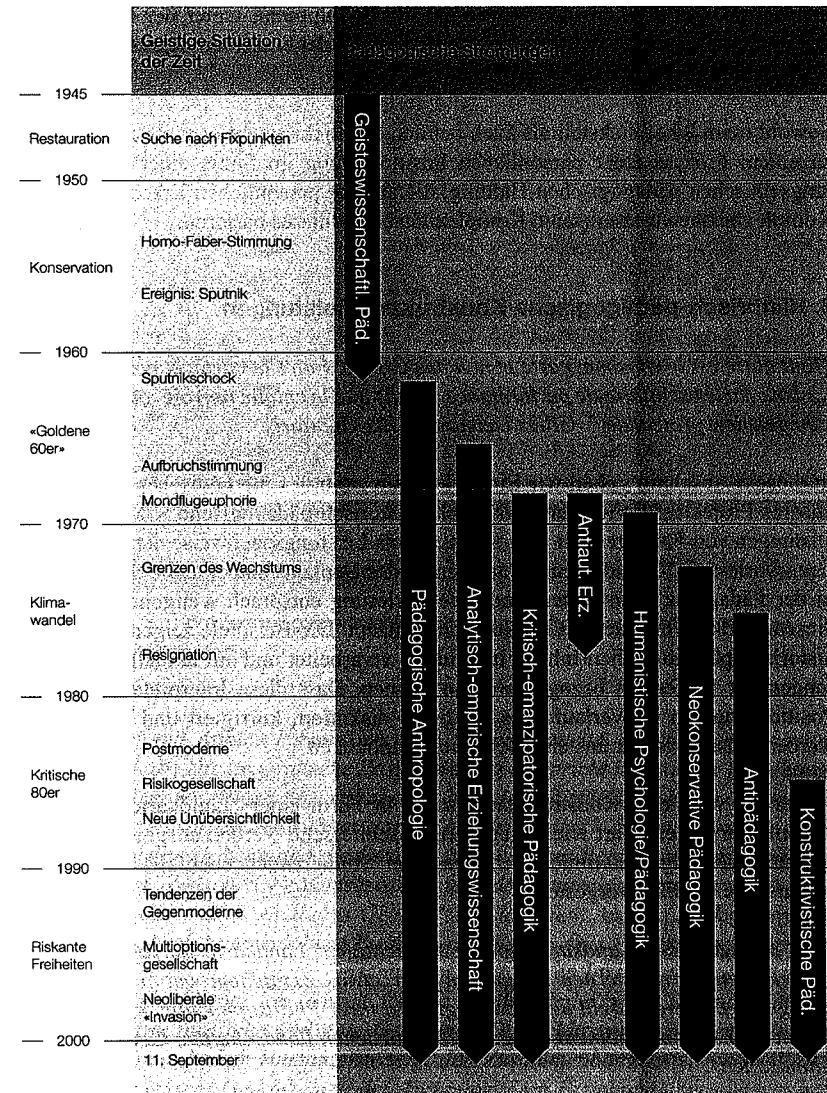


Abbildung 2: Pädagogische Strömungen seit den sechziger Jahren auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (Berner, 2002)

gerückt: Bei der analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft beispielsweise das Abgrenzungsproblem von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft; bei der Antipädagogik das Problem der Aufhebung der Schulpflicht. Unter der Perspektive des Professionsbezuges wird zudem die Bedeutung der einzelnen Strömung für den Auftrag der Schule fokussiert.

Sowohl beim Überblicksteil als auch bei den Einblicken geht es um einen Beitrag zu einem Prozess einer persönlichen Positionierung im Sinne einer verantwortungsethischen pädagogischen Haltung, die auf der persönlichen Erkenntnis eines Komplexitätsbewusstseins und Komplexitätsbedürfnisses basieren.

3. Historisch-pädagogische Konstruktionsleistungen

"Tout autre est le rhizome, carte et non pas calque. Faire la carte, et pas le calque. Une carte est affaire de performance, tandis que le calque renvoie toujours à une 'compétence' prétendue." Gilles Deleuze / Félix Guattari

In diesem Abschnitt geben wir Einblick in ein zentrales methodisches Instrument unseres Projektes: Es werden persönliche historisch-pädagogische Konstruktionsleistungen von Studierenden vorgestellt, die als Leistungsnachweise der einsemestrigen Vorlesung "Grundlegende Paradigmen des Denkens und aktuelle Strömungen in der Pädagogik" entstanden sind. Die Vorlesung entsprach weitgehend dem in diesem Artikel vorgestellten inhaltlichen Konzept. Die Beispiele zeigen, wie diese historisch-pädagogischen Inhalte individuell verarbeitet und auf aktuelle Anforderungen der Profession bezogen werden können. Dass diese Interpretationen und Positionierungen im Verlaufe des Studiums diskutiert, korrigiert und modifiziert werden müssen, ist für uns eine Selbstverständlichkeit.

Als erstes wird eine Konstruktionsleistung in Form einer "Landkarte" mit dem Kommentar unverändert wiedergegeben. Anschließend werden ausgewählte Ausschnitte aus Originalkommentaren von zwei Studierenden ebenfalls unredigiert – aber ohne Grafik – vorgestellt.

"Die pädagogische Landkarte mit einer 'richtigen' Landkarte darzustellen und nicht mit einem nüchternen Diagramm oder etwas Ähnlichem war für mich naheliegend. Das weite Feld der Pädagogik und ihrer Philosophie gleicht in meinen Augen eher einem Kontinent mit ganz verschiedenen Landschaften, Gegenden und Klimazonen.

Zu Beginn habe ich die Umriss eines erfundenen Kontinents gezeichnet. Mich selbst habe ich mit dem grossen Punkt in der Mitte situiert. Die Flüsse und Städte

auf meinem Kontinent sind nach den "Aufhängern" der jeweiligen Strömung benannt, also nach den wichtigsten Exponenten. Die Schiffsrouten deuten Verbindungen zwischen den Strömungen an. Wie das mit Landkarten so ist, sind sie eben

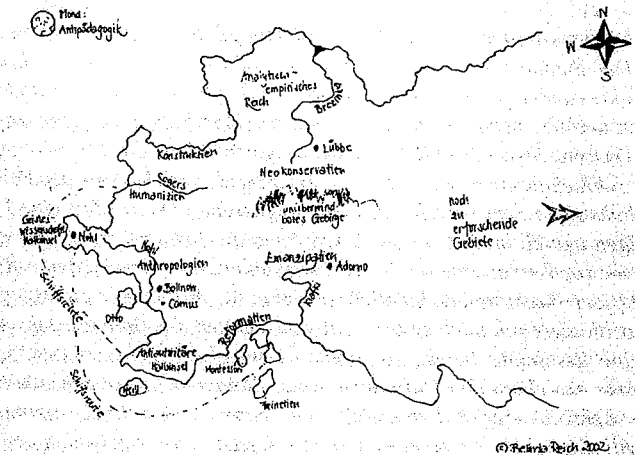


Abbildung 3: "Ein Kontinent mit ganz verschiedenen Landschaften, Gegenden und Klimazonen ..." von Belinda Reich

nicht immer auf Antrieb korrekt, weshalb ich eine zweite, überarbeitete Version gezeichnet habe. Die geografische Positionierung entspricht in etwa der Beziehung, die ich zu dem jeweiligen Ansatz habe. So habe ich beispielsweise den analytisch-empirischen Ansatz in den kühlen Norden gesetzt, weil ich diesen Gedanken nicht so viel abgewinnen kann und die Position in der kalten Region zu dem rationalen Ansatz passt. Zwischen Neokonservativen und der emanzipatorischen Pädagogik erhebt sich ein 'unüberwindbares Gebirge', da sich diese Ansätze stark gegenüber stehen und absolut unvereinbare Positionen beziehen. Das Projekt der Reformpädagogik habe ich als südliche Ferienregion mit schönen Inseln dargestellt. Keinen dieser Ansätze könnte ich, soweit ich sie studiert habe, ganz übernehmen, sie enthalten aber nützliche und gute Gedanken. Die Schiffsrouten von der Antiautoritären Halbinsel nach Humanismen zeigt den Zusammenhang zwischen Neill und Rogers, der einiges Gedankengut der Antiautoritären Erziehung übernommen hat. Konstruktion ist wieder etwas weiter von mir entfernt, da ich mich noch nicht sehr ausführlich mit diesem auseinandergesetzt habe. Am weitesten entfernt von mir ist sicherlich die Antipädagogik, ich habe sie auf den Mond verbannt. Auch wenn man

die Vorwürfe an die Schwarze Pädagogik nicht von der Hand weisen kann, finde ich den Ansatz dennoch in weiten Zügen absurd und auch gefährlich. In einer dritten Überarbeitung, in der vielleicht noch ein neu erforschtes Gebiet hinzu kommt, würde die Antipädagogik möglicherweise auf einer Art Grönlandinsel vor dem Analytisch-Empirischen Reich zu finden sein."

"Meine Vorstellung von der Geschichte der Pädagogik habe ich mit einem Baum visualisiert. Der Stamm stellt die Zeitachse dar, wächst also stetig. An ihm wird neben den Jahreszahlen auch ersichtlich, wie stark Momente des vormodernen, des modernen und des postmodernen Denkens zu einer bestimmten Zeit wirksam waren. Die Vertreter der verschiedenen Paradigmen sowie die Strömungen der letzten sechs Jahrzehnte sind – je nach Grad der Fremd- beziehungsweise Selbstbestimmung – links und rechts vom Baumstamm angeordnet. Da zur Zeit eine Vielfalt von Strömungen aktuell ist und ich nicht nur einen bestimmten Ansatz für richtig und gut befinde, sondern aus meiner Sicht eine Kombination verschiedener Ansätze ideal ist, trägt der Baum unterschiedliche Früchte. ... Auf meiner pädagogischen Landkarte positioniere ich mich selbst im Regenschatten des Baumes. Ich vertrete also nicht eine bestimmte Bewegung, sondern entnehme mehreren Strömungen mir bedeutsame Ansichten und Haltungen. Mein Ziel ist es, in meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrerin eine Balance zwischen Fremd- und Selbstbestimmung zu finden. Ich will den SchülerInnen klare Grenzen setzen, ihnen aber auch genügend Freiheit gewähren und sie unterstützend begleiten." Aus: "Im Regenschatten des Baumes ..." von Chantal Zaugg.

"Was hält meine Welt im Innersten zusammen? Meine persönliche pädagogische und philosophische Grundhaltung bildet das Fundament meiner Handlungen als zukünftiger Lehrer. Dem entsprechend war mein Ziel, mir eine eigene, differenzierte Meinung zum Inhalt der Vorlesung zu bilden.

Die erste Phase auf dem Weg dazu war das Durcharbeiten der Notizen, die ich in der Vorlesung gemacht hatte. Hinzu kamen noch die von den Dozenten abgegebenen Blätter. Dadurch erhielt ich einen ersten kleinen Überblick. Danach konnte ich meine Schwerpunkte wählen und ich begann diese zu bearbeiten. Ich las die Bücher von Theodor W. Adorno (Erziehung zur Mündigkeit) und von Ulrich Beck (Risikogesellschaft), sowie weitere Texte, die mir halfen einen Gesamteindruck zu erhalten.

In der zweiten Phase ging es darum, erste Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Strömungen und Strängen zu erstellen. Ich benützte dafür Karteikarten. Dabei notierte ich mir jeweils das, was mich erstaunte, überraschte und faszinierte. Die Titel der Karten lauteten zum Beispiel Modernes Paradigma oder kritische emanzipatorische Pädagogik.

In der dritten Phase ging es darum, mein angeeignetes Wissen in Diskussionen zu prüfen und dabei zu konsolidieren. Es geschah Folgendes. Langsam kristallisierten sich Analogien und Bezüge heraus. Die zu Beginn isolierten Strömungen und Stränge wuchsen zusammen zu einem Ganzen. Ich erlebte dies als Abbau der absoluten Wahrheit, die jede Strömung für sich in Anspruch nimmt. Analog dazu erstellte ich eine persönliche Landkarte, die ein Abbild meiner inneren Verknüpfungen ist. Sie zeigt auf, welche Baumeister an meinem pädagogischen Fundament beteiligt sind. ...

Wie Beck sagt, steht für mich heute die Frage im Zentrum: "Wer bin ich und was will ich?" Es gibt keine kollektive Antwort mehr auf diese Frage und ich muss mir meine Wirklichkeit selbst konstruieren (Glaserfeld, Foerster, ...). Dazu brauche ich Werte, an denen ich mich orientieren kann. Der Zerfall von Werten ist gleichzusetzen mit dem Zerfall des Absoluten. Nichts ist mehr Absolut. Deshalb fällt vielen die Orientierung schwer. Antworten auf diese Fragen geben heute etliche Gurus. Zum Beispiel Bill Gates, Greenspan oder Uriella. Verstehe ich Adorno richtig, so würde ich interpretieren, dass er ein aufgeklärter Humanist ist, welcher die Menschlichkeit und mit ihr die Liebe nicht mehr hinterfragt (Eine Art adorn'sche Axiome). Somit gilt für ihn in diesen zwei Bereichen Augustinus' "Credo quia absurdum". Erst damit ist der moderne Mensch in der Lage, seine Wirklichkeit selbst zu konstruieren ohne dabei in die Barbarei zu stürzen. Dieser moderne, adorn'sche Mensch ist das stärkste Eisen in meinem Fundament, ... das, was meine Welt im Innersten zusammenhält." Aus: "Was hält meine Welt im Innersten zusammen?" von Dominique Lorez.

Die persönlichen historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden verweisen auf Orientierungs- und Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit. Der Überblick über Paradigmen des Denkens und der Einblick in die wichtigsten pädagogischen Strömungen der letzten vier Jahrzehnte sollen den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, sich selbst pädagogisch zu positionieren, die eigene Position argumentativ zu vertreten (gegenüber Kolleginnen und Kollegen, gegenüber Eltern und Behörden, in Schulentwicklungsprozessen und Leitbilddiskussionen usw.) und die gewonnene Position auch weiterhin reflektieren und modifizieren zu können.

Die historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden sind Ausdruck eines aktuellen Lernbegriffs: Sie sind entstanden in einem eigenaktiven Prozess, der – gut erkennbar – auf eine persönliche Positionierung und auf Argumentationsfähigkeit zielt. Die Verarbeitung der Vorlesung – in Verbindung mit dem Studium begleitender Texte – vermag einen weitgehend selbstgesteuerten Entwicklungsprozess auszulösen und hebt sich von passiv erfahrenem Wissenszuwachs ab. Im Sinne eines gemässigten Konstruktivismus geht es um einen Dreischritt von Rekonstruktion, Dekonstruktion und neuer, eigener Konstruktion. Dieser komplexe

Prozess wird durch Formen studentischer Zusammenarbeit und Diskussionen mit weiteren Bezugspersonen sozial-interaktiv gestützt.

Es ist anzunehmen, dass eine so erfolgte erste und später vertiefte Auseinandersetzung mit Geschichte der Pädagogik zu kognitiven Strukturen führt, die mit dem Vorwissen und den grundlegenden Werthaltungen der Studierenden verbunden und deshalb situativ aktivierbar sind. Im Verlauf einer Berufsbiographie lassen sich Wissen und Erkenntnisse durch eine weitere Auseinandersetzung mit historisch relevanten Denkansätzen und mit aktuellen pädagogischen Tendenzen ausdifferenzieren, weiter entwickeln und an die Notwendigkeiten beruflicher Herausforderungen anpassen.

4. Unser Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung

Im gegenwärtigen Zeitpunkt findet in Deutschland eine Phase erstaunlich heftiger Debatten um die "richtige" Form der Lehrerbildung statt. Auf dem Hintergrund der Tatsache, dass sich Deutschland international gesehen eine der längsten, aufwändigsten und teuersten Lehrerbildungen leistet, nehmen unterschiedliche Institutionen und Gremien (wie Wissenschaftsrat oder länderspezifische Reformkommissionen) mit Vehemenz Stellung zu grundsätzlichen Fragen der Lehrerbildung und stellen ihre pointierten unterschiedlichen Reformvorschläge zur Diskussion (vgl. Tillmann, 2002). Eine weitere Tatsache ist, dass kaum empirische Daten zur Lehrerbildung und zur Lehrerkompetenz vorliegen: Ewald Terhart stellt fest, dass in den achtziger Jahren "die empirische Lehrerforschung ... – bis auf wenige Ausnahmen – ein Nicht-Ereignis" (Terhart, 2001, S. 51) gewesen sei und Klaus-Jürgen Tillmann nennt die aktuelle Lehrerbildung ein "Stiefkind der empirischen Bildungsforschung" (Tillmann, 2002, S. 37).

Was die aktuelle Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung betrifft, hat die 1993 an der Tagung "Schule und Lehrerbildung neu denken" gemachte Aussage von Jürgen Oelkers nichts von ihrer Aktualität eingebüsst: "Es gelingt der Erziehungswissenschaft bislang nicht, die Beliebigkeit zu begrenzen und sich *profilieren* auf Lehrerbildung einzustellen" (Oelkers, 1996, S. 44, Hervorhebung im Original). Was die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Erziehungswissenschaft betrifft, sind inhaltliche Profile bis heute kaum erkennbar: "In den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen kann ein angehender Lehrer fast alles studieren, was irgendwie mit Mensch, Welt und Umwelt zusammenhängt" (Tillmann, 2002, S. 37). Die Kritik an der Beliebigkeit der Inhalte, aber auch ihr mangelnder Bezug zu den künftigen Problemen der Berufspraxis, bildet einen gemeinsamen Nenner der verschiedenen Gutachten.

Ein viele Fachleute überzeugender Weg zur Behebung dieses offensichtlich vorherrschenden Missstandes liegt in der Konstruktion eines "Kerncurriculums Erziehungswissenschaft" (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2001) oder eines Kerncurriculums "Erziehungswissenschaftliche Studien in der Lehrerausbildung" (Abschlussbericht Kommission "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland", Terhart, 2000) als Gegengewicht gegenüber einem erziehungswissenschaftlichen Anything-goes einer "selbst betriebenen Vergleichsgültigung" (Wigger, o.J.). Dieser grundsätzliche Konsens wird aber auf der organisatorischen Ebene zu einem Dissens: Die Vorstellung, dass die Struktur der Erziehungswissenschaft die leitenden Orientierungen vorgibt (disziplinorientiertes Kerncurriculum) steht der Vorstellung einer professionsorientierten Ausrichtung (lehramtsspezifisches Kerncurriculum) gegenüber (vgl. Tillmann, 2002, S. 38, 39).

Vor dem Hintergrund dieser Grundsatzdiskussion, die nicht mehr strukturelle, sondern inhaltliche Fragen ins Zentrum stellt, verstehen wir unser Konzept zur historisch-pädagogischen Kompetenz als einen Teilbeitrag zur Diskussion um den Aufbau eines Kerncurriculums "Erziehungswissenschaftliche Studien in der Lehrerausbildung", der sich sowohl an der Struktur der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen (historische Pädagogik) als auch an der künftigen beruflichen Praxis (berufsrelevante Kompetenzen) orientiert. Für beide Orientierungen spielt aus unserer Perspektive die historische Dimension eine fundamentale Rolle: Durch eine systematische und historische Vergewisserung kann die Gegenwart auf dem Hintergrund der Geschichte gedeutet und als veränderbar erfahren werden (vgl. Criblez, 2002).

Der Aufbau eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung ist auf Resultate empirischer Lehrerbildungsforschung dringend angewiesen – ganz im Sinne von Jürgen Oelkers' Vorschlag aus dem Jahr 1993: "... das erste Objekt forschenden Lernens wäre die Lehrerbildung selbst." Wenn es um ganz prinzipielle Fragen der Inhalte, Zielsetzungen, Gewichtungen, Transferleistungen oder Überprüfungen in der Lehrerbildung geht, ist zusätzlich ein breiter sowohl wissenschafts- als auch berufsbezogener Diskurs unerlässlich. In diesem Diskurs muss es darum gehen, Traditionelles – und auch Innovationen – kritisch zu überprüfen und über Differenzdiskussionen notwendige Konsensfindungen anzustreben und zu realisieren.

"Wir sehen nicht, was wir nicht sehen, und was wir nicht sehen, existiert nicht. ... Tradition ist nicht nur eine Weise zu sehen und zu handeln, ... sondern auch eine Weise zu verbergen" Humberto Maturana / Francisco Varela

Literatur

- Adorno, Th. W. (1972). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S. 93–121). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baudrillard, J. (1991). *Die fatalen Strategien*. München: Mathes & Seitz.
- Berner, H. (1994). *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Berner, H. (1999). *Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Berner, H. (2002). *Über-Blicke – Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch 4 Jahrzehnte*. Bern: Haupt.
- Berner H., Isler, R. & Sigg, M. (1999). Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 71–83.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 162–173.
- Criblez, L. (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001). *Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Internet-Beitrag.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille Plateaux*. Paris: Editions de minuit.
- Duby, G. (1991). *Der heilige Bernhard und die Kunst der Zisterzienser*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, M. (1994). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herzog, W. (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie. Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206–223.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 253–273.
- Isler, R. (2002). Eine Antwort auf eine dreifache Frage? Manès Sperbers Philosophie im Kontext der Postmoderne. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 27, 130–142.
- Isler, R. (2003). *Manès Sperber. Zeuge des 20. Jahrhunderts. Eine Lebensgeschichte*. Aarau: Sauerländer.
- Kuhn, Th.S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (zweite revidierte Auflage). (The Structure of Scientific Revolutions, 1962) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Goldmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hrsg.). (1997). *Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung*. Düsseldorf.
- Negt, O. (1995) *Achtundsechzig. Politische Intellektuelle und die Macht*. Göttingen: Steidl.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 39–53). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, 237–267.
- Reich, K. (1997). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (2. durchgesehene Aufl.). Berlin: Luchterhand.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische

Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19–37.

- Reusser, K. (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Rüsen, J. (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München: Goldmann.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Tenorth, H.-E. (1992). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (2. durchges. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2002). Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. *Pädagogik*, 10, 36–40.
- Von Matt, P. (2001). *Die tintenblauen Eidgenossen*. München: Carl Hanser.
- Weinert, F. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Bern: Huber & Hogrefe.
- Wigger, L. (Ohne Jahresangabe). *Thesen zu einem "Kerncurriculum Erziehungswissenschaft"*. Internet-Beitrag.

Autoren

- Hans Berner, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, 8021 Zürich, hans.berner@phzh.ch
 Rudolf Isler, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, 8021 Zürich, ruedi.isler@phzh.ch