

Criblez, Lucien

Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 300-318



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 300-318 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134995 - DOI: 10.25656/01:13499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134995>

<https://doi.org/10.25656/01:13499>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung

Lucien Criblez

Der folgende Beitrag fragt nach der Funktion und den darauf bezogenen Inhalten der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, also nach der funktionalen Notwendigkeit und Legitimation eines ganzen Ausbildungsbereichs. Wissenschaftliche Legitimation, Reflexion des pädagogischen und unterrichtlichen Handelns sowie Reflexion der Schule als Institution werden als drei grundlegende Funktionen charakterisiert, die mit der Pädagogik in der Lehrerbildung verbunden sind. Der Beitrag zeigt, wie sich diese drei Hauptfunktionen in der Entwicklung der Lehrerbildung der letzten 170 Jahre verändern. Das Ergebnis der historischen Analyse: Am Ende eines langen Entwicklungsprozesses hat sich die Psychologie als vorherrschende Bezugswissenschaft weitgehend durchgesetzt, die Handlungsreflexion ist zur stark dominierenden Funktion geworden und die Reflexion über die öffentliche Schule ist aus der Lehrerbildung weitgehend verschwunden.

Wozu unterrichten die Lehrerbildungsinstitutionen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in Pädagogik¹? Diese Grundsatzfrage muss m.E. aus mindestens drei Gründen gestellt und in naher Zukunft beantwortet werden: Erstens ist ein Fachbereich in der Lehrerbildung, dessen Inhalte sowohl in der Schweiz (vgl. Criblez & Hofer, 1994; Criblez & Wild-Näf, 1998) als auch in Deutschland (Terhart, 2000)² als weitgehend beliebig und austauschbar charakterisiert wurden, kaum als wichtiger Teil der Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf ihren Beruf zu legitimieren. Terhart forderte deshalb zu Recht "das Ende der Beliebigkeit" (Terhart, 2000, S. 16). Diese Beliebigkeit zu beenden hiesse aber, einen inhaltlichen Kanon verbindlich festzulegen. In Deutschland wird die Kanondiskussion inzwischen unter dem Stichwort "Kerncurriculum" geführt (vgl. u.a. DGfE, 2001), in der Schweiz hat sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zumindest beunruhigt gezeigt über die divergierenden Tendenzen in der Lehrerbildungsreform. Die Anerkennungsreglemente der EDK legen Fächer und Inhalte aber gerade nicht fest. Eine 'rettende Hand', welche Verbindlichkeit 'verordnet', ist in der Schweiz nicht in Sicht. Die Lehrerbildungsinstitutionen sind deshalb in Zusammenarbeit mit den akademischen Bezugsdisziplinen aufgerufen, an der 'Kanonisierung' zu arbeiten. Zweitens wird mit dem

¹ Im Folgenden wird der Begriff 'Pädagogik' für die Bezeichnung des Faches in seiner traditionellen Ausrichtung an den Geisteswissenschaften, der Begriff 'Erziehungswissenschaft' für die sozialwissenschaftlich-empirische Ausrichtung des Faches verwendet. Mit 'Erziehungswissenschaften' im Plural wird darüber hinaus ein Konglomerat von Teildisziplinen bezeichnet, die sich an verschiedenen Bezugsdisziplinen orientieren, v.a. die Pädagogische Psychologie, die Schultheorie, Schulrecht oder die Bildungssoziologie. Dies ist jedoch eine eher idealtypische Unterteilung, die eine klare Abgrenzung vorgibt, wo grosse Überlappungen und Zwischenfelder existieren.

² Peter Vogel hat bereits 1994 für die Diplompädagogen in Deutschland konstatiert, dass "die Schnittmenge des gemeinsamen Wissens (Wissen ist hier umfassend gemeint: Einzelkenntnisse, Theoriewissen, Problembewusstsein, Begriffe, Methoden usw.) bei Diplompädagogen von unterschiedlichen Universitäten [...] tendenziell Richtung Null" gehe (Vogel, 1994, S. 380).

(mit dem Hochschulstatus verbundenen) Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung das Problem von Disziplin- versus Berufsfeldorientierung neu artikuliert. Die Diskussion um Standards in der Lehrerbildung hat hier ihren systematischen Ursprung - ohne dass dies auch so diskutiert würde. Die Rolle der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung wäre unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung deshalb neu zu diskutieren. Drittens wird die Tendenz, das, was früher als Pädagogik mit systematischem, Ordnung schaffendem, ja sogar identitätsstiftendem Anspruch gelehrt wurde, auf eine im Gesamtzusammenhang oft nur schwer zu legitimierende Auswahl von Einzelthemen zu verengen, durch die Modularisierung verstärkt. Aus allen drei Gründen ist ein Nachdenken über die zukünftige Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung angezeigt.

Der folgende Text geht davon aus, dass die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaften der 'Ort' der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung sind. Lehrerbildung legitimiert ihren wissenschaftlichen Anspruch, mit Ausnahme der Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II, heute noch über die Erziehungswissenschaften und nicht über die schulfachbezogenen Fachwissenschaften. Die Funktion und die darauf bezogenen Inhalte der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung bleiben bislang jedoch interinstitutionell hochgradig different und sind einem Wandel unterworfen, der allmählich zur Auflösung der früheren Pädagogik innerhalb der Lehrerbildung führt. Diesem Wandel geht der folgende Beitrag nach, indem er - auf begrenztem Raum notwendig verkürzt - die Entwicklung der früheren Pädagogik in der Lehrerbildung in drei ihrer zentralen Funktionsbereiche nachzeichnet.

1. Dogmatik, Handlungsanleitung und Systemlegitimation als Funktionen der Pädagogik im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert übernahm die Pädagogik in der Lehrerbildung zumindest drei grundlegende Funktionen, die allerdings unter sich nicht ohne Widersprüche blieben:

a) Die Funktion der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung: Da die Lehrerbildung seit dem 19. Jahrhundert auf Legitimation durch ihre Orientierung an Bezugswissenschaften angewiesen ist, werden durch das sich verändernde Selbstverständnis der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen unterschiedliche Ausschnitte bzw. Inhalte aus diesen Bezugsdisziplinen für die Lehrerbildung relevant. Durch die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Legitimation ist deshalb die Ausbildung der Profession seit dem 19. Jahrhundert mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen verknüpft. Die sich verändernden Bezugsdisziplinen und der sich verändernde Stellenwert der einzelnen Bezugsdisziplinen innerhalb der Lehrerbildung sorgen dafür, dass sich auch die Definition der in der Lehrerbildung relevanten erziehungswissenschaftlichen Inhalte verändert.

b) Die Funktion der Reflexion über pädagogisches und unterrichtliches Handeln: Pädagogik hatte im 19. Jahrhundert, spätestens seit den Diskussionen um Pestalozzis Methode, immer den Anspruch der Handlungsreflexion: Will man über die künftige Funktion der Erziehungswissenschaft nachdenken, stellt sich die Frage, wie sich die

Funktion der Handlungsreflexion im Kontext der Entwicklung der Bezugsdisziplinen verändert.

c) Die Funktion der Reflexion über Schule: Pädagogik hatte im 19. Jahrhundert nicht zuletzt die Funktion, das öffentlich-rechtliche Schulsystem zu legitimieren, einen öffentlichen Diskurs über Schule zu generieren und über den weiteren Ausbau des Bildungssystems nachzudenken. Lehrerbildung hatte den Anspruch, zukünftige Lehrpersonen an diesem Diskurs über die Schule als öffentliche Institution partizipieren zu lassen.

Pädagogik wurde im akademischen Diskurs, aber teilweise auch in der Lehrerbildung, als Teil der Philosophie verstanden³, war damit Teil einer elaborierten Lehrmeinung mit systematischem Anspruch (Dogma). Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ersetzte deshalb zunehmend eine *pädagogische Dogmatik* die theologische Dogmatik, die vor der Säkularisierung Organisation und Inhalt der Schule bestimmt hatte. Orientierungspunkte der pädagogischen Lehre waren nicht mehr die durch die Autorität der Kirchen festgelegten Lehrmeinungen, sondern die säkularisierte Metaphysik des philosophischen Diskurses. Mit der Loslösung der Dogmatik aus dem Zusammenhang der Amtskirchen war eine Pluralisierung verbunden, weil die Dogmatik nun nicht mehr einer für Einheit sorgenden Kirche unterworfen, sondern dem philosophischen Diskurs mit wissenschaftlichen Ansprüchen ausgesetzt war. Die pädagogische Dogmatik war deshalb alles andere als einheitlich, sie unterschied sich, je nach weltanschaulicher und konfessioneller Ausrichtung der einzelnen Lehrerbildungsinstitution. Einheitlich war jedoch die Funktion dieser Dogmatik: Pädagogik in der Lehrerbildung diente der doppelten Verpflichtung auf den guten bzw. den besseren Menschen: einerseits der pädagogischen Verpflichtung der Lehrer und Lehrerinnen auf die Verbesserung des Menschen durch Erziehung und Unterricht in der Schule, also der Verpflichtung auf ein bestimmtes Set von Erziehungszielen und damit korrespondierenden Grundhaltungen, und andererseits der Verbesserung der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer selbst durch deren Erziehung, ein Anspruch, der im 20. Jahrhundert als sog. Persönlichkeitsbildung⁴ zum zentralen Anliegen seminaristischer Ausbildung wurde.

Im Vordergrund einer solchen Pädagogik in der Lehrerbildung standen zunächst die Ideengeschichte⁵ (im 19. Jahrhundert vor allem an der idealistischen Philosophie, an Herbart und, später, an Pestalozzi, im 20. Jahrhundert immer stärker an einzelnen

³ Die Differenzierung der akademischen Bezugsdisziplinen begann erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die institutionelle Herauslösung der Pädagogik aus der Philosophie erfolgte in der deutschsprachigen Schweiz erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Späni, 2002); in Basel ist die Pädagogik heute noch eine Abteilung des Philosophischen Seminars (Criblez, 2002, S. 428).

⁴ Die Diskussion über die 'richtige' Lehrerbildung der letzten 170 Jahre war immer auch eine Diskussion über die 'richtige' Lehrerpersönlichkeit bzw. deren Erzeugung durch die Ausbildung. Walter Herzog hat kürzlich darauf aufmerksam gemacht, dass die Ausrichtung an der "Persönlichkeit" in der Lehrerbildung inzwischen durch die Ausrichtung am "professionellen Selbst" abgelöst worden sei (Herzog, 2001).

⁵ Die Frage, welche Figuren der Pädagogikgeschichte aus welchen Gründen zu Referenzfiguren für die Disziplin und damit auch für den Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung wurden, wird erst seit Kurzem analytisch im Sinne einer Historiographie der Pädagogik diskutiert (vgl. u.a. Prondczynsky, 1999a; Oelkers, 1999).

Personen der Reformpädagogik orientiert), sowie Aspekte der philosophischen Teildisziplinen Aesthetik, Ethik, Erkenntnistheorie und Logik. Dieser philosophische Kanon wurde, insbesondere in konfessionell ausgerichteten Lehrerbildungsinstitutionen, ergänzt durch die Religion, durch eine philosophisch orientierte Psychologie und im Verlaufe des 20. Jahrhunderts durch eine pädagogisch gewendete Anthropologie, nicht selten durchsetzt mit Biologismen der 1920er- und 1930er-Jahre. Ob es sich um protestantische oder katholische Religion, um biologisch, philosophisch oder psychologisch orientierte Anthropologie oder um die Orientierung an Pestalozzi, Herbart oder Fröbel, an der deutschen Klassik oder an den 'Lichtgestalten' der Reformpädagogik handelte, war letztlich von sekundärer Bedeutung. Unabhängig von der entsprechenden inhaltlichen Orientierung hatte die Pädagogik als Dogmatik die Funktion, in der Lehrerbildung die richtige Professionsmoral zu erzeugen (Oelkers, 1988), wobei selbstverständlich auf dem Hintergrund der Pluralisierung seit Beginn der modernen Lehrerbildung strittig blieb, welche Professionsmoral die richtige sei. Die Erzeugung der richtigen Moral durch die Beschäftigung mit der Dogmatik in der Lehrerbildung wurde selbstredend für möglich gehalten, nicht zuletzt, weil sie mit einer Handlungsanleitung, der Methode, ergänzt wurde. Die pädagogische Dogmatik erzeugte in dieser Sicht die jeweils 'richtige' Professionsmoral, die wiederum - bruchlos - pädagogisches Handeln leiten sollte. Mit der Vermittlung der Dogmatik war - in dieser Sicht - die Handlungsanleitung immer schon verbunden.

Die staatsrechtlichen und die politischen Diskussionen um die Grundlagen des modernen Rechtsstaates umfassten im 19. Jahrhundert immer auch einen Diskurs um die Stellung der Bildungsinstitutionen in diesem Staat. Mit dem Auf- und allmählichen Ausbau der Volksschule war die dauernde Notwendigkeit verbunden, diese Schule als öffentlich-rechtliche Institution zu legitimieren. Lehrerbildung im 19. Jahrhundert war zudem weltanschaulich immer eng an die vorherrschenden politischen Parteien gebunden, weil man glaubte, einen dauernden Einfluss auf die zukünftigen Staatsbürger über die Beeinflussung der Lehrerschaft in ihrer Ausbildung ausüben zu können. Die Reflexion über die Schule und deren weiteren Ausbau hatte deshalb - zumindest in den staatlichen Lehrerbildungsinstitutionen - immer legitimatorischen Charakter: Sie sollte die Schule als öffentlich-rechtliche Institution legitimieren.

2. Experiment statt Metaphysik?

Vielschichtige sozioökonomische Veränderungen, die zunehmende Bedeutung der Naturwissenschaften und die Übertragung des naturwissenschaftlichen Paradigmas auf psychologische, soziale, gesellschaftliche und kulturelle Fragen und Probleme, was sich u.a. in der Begründung der modernen Sozialwissenschaften und der Etablierung einer experimentellen Psychologie äusserte, führten dazu, dass Ende des 19. Jahrhunderts die Metaphysik als Orientierungssystem für die Pädagogik zunehmend in Zweifel gezogen wurde. Verschiedene Vertreter der akademischen Disziplin (immer noch auf Philosophielehrstühlen!) und Pädagogen in den Lehrerbildungsinstitutionen übernahmen die neue experimentelle Ausrichtung und übertrugen sie auf die Lehrerbildung. Oskar Messmer, Rorschacher Seminarlehrer, charakterisierte die neue Ausrichtung wie folgt:

"Nicht entzückende Resultate, deren Eintritt nur die optimistische Hoffnung garantiert; kein Grund zu selbstgefälliger Überhebung, wie sie bei zünftigen Pädagogen häufig ist, die aber den kindlichen Geist um kein Haar besser kennen, als Vater und Mutter, die nicht jahrelang 'wissenschaftliche Pädagogik' studiert haben; kein System, das mit einemmal da ist, von Anfang an fertig und abgeschlossen und das um dieser Fertigkeit und Abgeschlossenheit willen glänzt und den urteilslosen Blick blendet. Sondern man erwarte bescheidene, sichere Ergebnisse, die nicht imponieren als Glieder eines grossen Systems, sondern weil man sie nachprüfen und nachkontrollieren kann" (Messmer, 1906, S. 28).

Die allmähliche Etablierung der experimentellen Psychologie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begann sich spätestens nach der Jahrhundertwende in der Lehrerbildung auszuwirken. Zur empirischen Wende gehörten neben einer experimentellen Psychologie auch eine experimentelle Pädagogik (vgl. Braun, 1921; Meumann, 1900; Winteler, 1900), die sich der empirischen Psychologie als "Hilfswissenschaft" bediente, eine sich damals empirisch verstehende Psychoanalyse (Messmer, 1911; Pfister, 1919; Weber, 1987) sowie eine experimentelle Didaktik (Messmer, 1906), die sich erhoffte, die Funktion der Handlungsreflexion auf experimenteller Basis zur sicheren Handlungsanleitung entwickeln zu können. Die Reformpädagogik, insbesondere motiviert durch die Hoffnung, mit Resultaten der empirischen Sozialwissenschaften die Institution Schule besser am Individuum bzw. am Kind im Sinne einer Pädagogik "vom Kinde aus" (Oelkers, 1996, S. 95ff.) orientieren zu können, rezipierte diese neuen Strömungen, und in verschiedenen Lehrerseminaren der deutschsprachigen Schweiz wurde versucht, die reformpädagogischen Neuerungen in eine Reform der pädagogischen Ausbildung einfließen zu lassen (Grunder, 1993a, 1993b). Wie das Beispiel des Berner Seminardirektors Ernst Schneider zeigt - er wurde 1915 vor allem wegen seiner Orientierung an der Psychoanalyse entlassen (Grunder, 1992; Weber, 1999) - hatten diese Reformbemühungen wenig Erfolg.⁶ Entstanden ist in der deutschsprachigen Schweiz auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen jedoch die Pädagogische Psychologie (Herzog, 1994), die sich vor allem an den psychologischen Universitätsinstituten, den Erziehungs- und Berufsberatungsstellen und teilweise in den neu eingeführten Schularztämtern etablierte.

Aber sowohl in der universitären Pädagogik in Basel, Bern und Zürich (Späni, 2002) als auch in den Lehrerbildungsinstitutionen hinterliessen diese Bemühungen um eine empirische Orientierung der Pädagogik nach 1925 geringe Spuren. Denn die empirische Ausrichtung hatte weder in der Lehrerbildung noch in der akademischen Disziplin Pädagogik an den deutschsprachigen Universitäten der Schweiz Bestand. Diese 'Rückwendung' lässt sich mit dem Zürcher Privatdozenten Willibald Klinker zusammengefasst wie folgt interpretieren:

"In der experimentellen Psychologie erschien der Pädagogik ein vielversprechender und zuverlässiger Führer zu erstehen. Vorbei schien die Zeit zu sein, wo man über das Wesen der Seele flunkerte und über psychische Vorgänge bloss Me-

⁶ Ernst Schneider ist wohl der krasseste, durchaus aber nicht der einzige Fall von Misserfolg. Wenig erfolgreich waren zum Beispiel auch die reformpädagogischen Versuche von Paul Häberlin in Kreuzlingen (Kamm, 1968, 1977; Weinmann, 1933, S. 103ff.) oder von Fritz Wartenweiler in Solothurn (Jenzer & Jenzer, 1984, S. 118ff.).

nungen und Ansichten vertrat. [...] Die Psychologie wurde zur bedeutendsten und vielversprechenden Hilfswissenschaft für die Pädagogik. Allein der grossen Begeisterung für die neue Methode in der Psychologie ist ziemlich bald eine grosse Ernüchterung gefolgt. Man erkennt immer deutlicher, dass sich die Methoden der Naturwissenschaft nicht ohne weiteres auf die Psychologie übertragen lassen, da das seelische Leben nicht den Gesetzen der mechanischen Natur untersteht. Man fing bald an mit Recht daran zu zweifeln, dass es durch die neue Methode je möglich sein werde, einen genaueren Einblick in die höheren, zusammengesetzten Probleme des geistigen Lebens zu bekommen" (Klinker, 1923, S. 33).

Allerdings bewirkte die Reformpädagogik mit ihrer individualistischen Orientierung am Kinde, dass der Psychologie in der Lehrerbildung eine zunehmende Bedeutung zugeordnet wurde, wie dies der spätere bernische Seminardirektor Ernst Schneider bereits 1903 gefordert hatte: "Das Hauptgewicht [der Ausbildung; LC] muss besonders auf eine gute, psychologische Schulung, als Grundkapital des Lehrers, gelegt werden" (Schneider, 1903, S. 34). Bezugspunkt der Pädagogik in der Lehrerbildung wurde jedoch nicht die experimentelle Psychologie, sondern eine Psychologie in geisteswissenschaftlicher Tradition, die stark normativ ausgerichtet war. Die Ablösung einer normativen Pädagogik, die sich an der Metaphysik orientierte, durch eine an den empirischen Sozialwissenschaften orientierte Pädagogik war damit gescheitert. Gleichzeitig bewirkte jedoch die zunehmende Orientierung an der Psychologie eine Abkehr von der Reflexion über institutionelle Kontexte der Schule und leitete das allmähliche Verschwinden des öffentlich-rechtlichen Diskurses über Schule in der Lehrerbildung ein.

3. Neuausrichtung der Pädagogik und inhaltliche Diskussionen im Umfeld von "Lehrerbildung von morgen"

Eine grundsätzliche Diskussion um Funktion und Inhalte der Pädagogik in der Lehrerbildung wurde institutionenübergreifend nach der Reformpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz erst wieder Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre geführt. Auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion (Criblez & Magnin, 2001), der 'Versozialwissenschaftlichung' der Gesellschaft und einer grundsätzlichen Reformdiskussion in der Lehrerbildung wurde gegen Ende der 1960er-Jahre intensiv über die Neuausrichtung der Pädagogik, die sich allmählich zur Erziehungswissenschaft wandelte, innerhalb der Lehrerbildung diskutiert.

Vom 27. bis 31. Oktober 1969 organisierten der damalige "Schweizerische Pädagogische Verband" (SPV)⁷ und die "Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten" auf Rigi-Kaltbad eine Tagung mit dem Titel "Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik" (Gehrig, 1970). Die Tagung sollte die Resultate der bei Karl Frey und seiner "Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung" in Auftrag gegebenen Studie zur "Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung" in der Schweiz zur Diskussion stellen (Frey et al.,

⁷ Der Schweizerische Pädagogische Verband, gegründet 1896 als Schweiz. Seminarlehrerverein, war damals die Fachvereinigung der Pädagogik-, Psychologie- und Didaktiklehrkräfte der Lehrerbildungsinstitutionen innerhalb des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG). An der Jahresversammlung vom 13. November 1992 wurde er in die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgewandelt.

1969a, 1969b). An dieser Tagung hielt Hans Aebli ein Referat mit dem Titel "Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung" (Aebli, 1970). Darin definierte er die Hauptaufgaben der Berufsbildung des Lehrers und umschrieb gleichzeitig die Funktionen und Hauptinhalte der erziehungswissenschaftlichen Fächer⁸. Der *Pädagogik* ordnete er die Aufgabe einer integrativen Schau zu. Inhaltlich meinte er damit anthropologische, ethische und normative Fragen sowie Zielfragen. Die *Pädagogische Psychologie* habe die Funktion, das Selbstverständnis des Lehrers zu fördern, in Fragen der Motivation, des Lernens und des Lehrens, der psychologischen Diagnostik sowie der Anlage-Umwelt-Problematik einzuführen. Inhaltlich bestehe die Pädagogische Psychologie aus Sozialpsychologie, Persönlichkeits-, Tiefenpsychologie sowie Psychohygiene, Denken, Lernen und Lehren, Entwicklung, Begabung, Psychologischen Erfassungsmethoden sowie heilpädagogischer Psychologie. Die Psychologie verstand Aebli als empirische Wissenschaft; sie mache keine normativen Aussagen, sondern beschreibe und erkläre vorgefundene Tatbestände. *Soziologie, Politologie und Ökonomie* haben die Funktion zu verhindern, dass die Schule ein "weltfremdes pädagogisches Reservat" wird, und den Kontakt zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit verliert. Letztlich sollte die *Schultheorie* den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zeigen, "wie die schweizerische Volksschule in der umfassenden staatlichen Organisation verankert ist" (Aebli, 1970, S. 32). Lehrerinnen und Lehrer sollen sich in der Ausbildung, mit dem gesamten Schulsystem, mit Schulorganisation und Schulverwaltung befassen.

Auf der Grundlage der Referate - neben Hans Aebli referierten Karl Frey zum erziehungswissenschaftlichen Kernstudium (Frey, 1970) und Urs Lattmann zur Didaktik und Methodik (Lattmann, 1970) - wurde an der erwähnten Tagung ein Entwurf für ein Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erarbeitet. Er sah folgende inhaltliche Bereiche vor:

- A die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer (inklusive Politologie und Philosophie),
- B die Erziehungs- und Bildungsgeschichte,
- C die Allgemeine Didaktik,
- D die Fachdidaktiken sowie
- E die praktische Ausbildung (Übungsschule und Praktika).

Diese Themenbereiche sollten sich auf folgende Fächer verteilen:

1. Pädagogik,
2. Pädagogische Psychologie,
3. Schultheorie,
4. Didaktik und Curriculumtheorie sowie
5. Fachdidaktiken (inklusive Unterrichtstechnologie) (Gehrig, 1970, S. 95).

⁸ Nach der Arbeit am sog. LEMO-Bericht (vgl. unten) präziserte Aebli, dass eine systematische Einteilung der Erziehungswissenschaft den Problemen des Schulalltags nur teilweise gerecht werde. Neben die systematische Einteilung müsse deshalb in der Lehrerbildung die an Anwendungsbereichen orientierte Themeneinteilung treten (Aebli, 1975, S. 20ff.).

Der Konflikt zwischen Experiment und Metaphysik, zwischen empirischer und normativer Orientierung wurde aufgelöst, indem unterschiedliche Ausrichtungen verschiedenen Fächern bzw. Teildisziplinen zugeordnet wurden: Pädagogik blieb für das Normative zuständig, die Empirie wurde der Pädagogischen Psychologie zugewiesen. Soziologie, Politologie und Ökonomie übernahmen die Rolle eines Korrektivs gegenüber der normativen Pädagogik - blieben dann auf der Ebene der Fächerdefinition aber ohne Zuteilung von Zeitanteilen. Die Handlungsreflexion wurde einerseits der Allgemeinen Didaktik, andererseits der Fachdidaktik zugewiesen. Schultheorie sollte der Systemreflexion dienen.

Die wichtigste Folge der Tagung auf Rigi-Kaltbad und der Strukturanalyse von Frey und Mitarbeitern war, dass die EDK auf Antrag der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten die Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" (LEMO) einsetzte, die 1975 den gleichnamigen Expertenbericht vorlegte. Der LEMO-Bericht stellte im Kapitel zu den Inhalten der Lehrerbildung (Müller et al., 1975, S. 98ff.) zunächst verschiedene mögliche Systematisierungen vor (nach Problemfeldern, nach Tätigkeitsfeldern und nach wissenschaftlichen Disziplinen), übernahm dann aber die an der Tagung auf Rigi-Kaltbad vorgeschlagene Gliederung der berufsbildenden Fächer (Müller et al., 1975, S. 105ff.). Für diese Fächer sollte einerseits das "Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung" gelten, andererseits das "Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs" (Müller et al., 1975, S. 115ff.). Auf dieser Grundlage wurden sogenannte "erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen" entwickelt, die zu einem Curriculum für den erziehungswissenschaftlich-didaktischen Bereich führten. Die einzelnen Studienanteile wurden mit Normalkurstunden quantifiziert und mit sog. Hausarbeitsstunden ergänzt. Neben den einzelnen berufsbildenden Fächern waren sog. Anwendungsbereiche vorgesehen. Anwendungsbereiche zeichnen sich dadurch aus, dass sie multidisziplinär strukturiert sind, d.h. auf Beiträge verschiedener berufsbildender Fächer angewiesen sind. Als solche Anwendungsbereiche wurden etwa Übertritts- und Selektionsprobleme, Schulzeugnisse und Schulprüfungen, Disziplin usw. definiert.

Die Diskussion rund um die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung, wie sie im Rahmen der Rigi-Kaltbad-Tagung und des LEMO-Berichtes geführt wurden, hatten zumindest indirekt Einfluss auf die Neukonzeption von neuen matura-tätsgebundenen Ausbildungsgängen (1976: Eröffnung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen, 1982 Beginn der neu konzipierten Ausbildung im Kanton Zürich). Die LEMO-Vorschläge wirkten sich jedoch vor allem auf die Diskussionen um eine Verlängerung der Primarlehrerausbildung ein. Der LEMO-Bericht hat die inhaltliche Reform der Lehrerbildung in den 1970er- und 1980er-Jahre also wesentlich beeinflusst (vgl. dazu Bucher, 1978; Gehrig, 1978; Hedinger, 1978).

4. Entwicklungen nach LEMO

Die Entwicklung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft bzw. der so genannten berufsbildenden Fächer wurde neben LEMO durch viele weitere Faktoren beeinflusst; der LEMO-Bericht hatte für diese Entwicklung aber sicher wichtige Impulse gegeben.

Die Folgen können im Hinblick auf die drei erwähnten Hauptfunktionen wie folgt zusammengefasst werden:

Die Methodik als Handlungsanleitung erweiterte sich unter dem Einfluss der Curriculumtheorie der 1970er-Jahre zur *Allgemeinen Didaktik*, wurde also so weiterentwickelt, wie es im LEMO-Bericht vorgeschlagen worden war. Mit dem abnehmenden Interesse an der Curriculumtheorie im Verlaufe der 1980er-Jahre - in der deutschsprachigen Schweiz durch die Auflösung der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplangforschung anfangs der 1980er-Jahre symbolisiert (Gretler, 1979) - wurde allerdings eine Kernfrage der Didaktik, diejenige nach der Auswahl der Inhalte, wiederum von methodischen Fragen, insbesondere durch die Diskussion um die neuen bzw. erweiterten Lehr- und Lernformen, überdeckt, und die Allgemeine Didaktik wurde tendenziell wieder auf Methodik reduziert. Die inhaltliche Reform der Volksschule wurde als Lehrplanreform dagegen zur Verwaltungsreform, in der die Lehrerbildungsinstitutionen (erstmalig?) keine zentrale Rolle spielten.

Die *berufspraktische Ausbildung* wurde noch auf dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche die Theorie aus der Deutung der Praxis entstehen sah, in allen Lehrerbildungsgängen ausgebaut. Von einem erhöhten berufspraktischen Ausbildungsanteil erwartete man aber auch eine qualitative Verbesserung der Ausbildung im Sinne einer verstärkten Ausrichtung der Lehrerbildung an den Erfordernissen des Schulalltags. Trotz grösserem Anteil der berufspraktischen Ausbildung brach die Forderung nach verstärkter Praxisorientierung der Ausbildung jedoch nie ab.

Im Sinne einer "Pädagogisierung von Fachdisziplinen" (Frey, 1978, S. 30) etablierten sich die *Fachdidaktiken* als neue Disziplinen in der Lehrerbildung - nicht zuletzt aufgrund des LEMO-Berichtes (EDK, 1982; Hengartner, 1978, 1981; Messner, 1983). Die Fachdidaktiken sind jedoch als *Lehrdisziplinen* in der Lehrerbildung eingerichtet worden, ohne dass parallel dazu eine entsprechende Wissenschaftsorientierung möglich geworden wäre, die bedingt hätte, dass die Fachdidaktik auch an den Universitäten den entsprechenden Forschungsrückhalt gefunden hätte. Die Folge dieser Entwicklung war eine Didaktisierung der Schulfächer ohne wissenschaftliche Grundlage.⁹ Die Etablierung der Fachdidaktiken hatte so eine stärkere Ausrichtung der Funktion der Handlungsreflexion an den Fachdisziplinen zur Folge.

Psychologie wurde in einer zweiten (nach der oben beschriebenen) empirischen Wende zur vorherrschenden Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Fächer. Nicht nur wurden die Inhalte der Pädagogik zunehmend durch psychologische Inhalte ersetzt, auch die Didaktik wurde zunehmend in der Psychologie fundiert (Criblez & Hofer, 1994, S. 281f.; Criblez & Wild-Näf, 1998, S. 32f.; Jurt et al., 1994). Diese *Psychologisierung* lässt sich zumindest mit drei Entwicklungen erklären: Erstens erfolgte die Selektion der Ausbildungsinhalte zunehmend aufgrund des Kriteriums Praxisrelevanz (Criblez, 2001, S. 473ff.) und nicht mehr aufgrund wissenschaftlicher Systematik (vgl. Abschnitt 5). Psychologische Inhalte scheinen zumindest den

⁹ Um dies zu verhindern hatte in der Bundesrepublik Deutschland bereits 1969 ein Gutachten zuhanden des Deutschen Bildungsrates den Ausbau der Didaktik an den Universitäten gefordert (Richter, 1969).

Eindruck zu erwecken, dass sie praxisrelevanter sind als pädagogische, schultheoretische oder bildungssoziologische. Zweitens hat Hans Aebli kognitionspsychologische Didaktik eine grundlegende Abkehr von einer Fundierung hin zu einer psychologischen Fundierung der Didaktik initiiert. Mit der starken Rezeption von Aebli "Grundformen des Lehrens"¹⁰ (Aebli, 1978) in der schweizerischen Lehrerbildung wurde die Psychologie zur hauptsächlichlichen Bezugswissenschaft der Allgemeinen Didaktik - mit dem unerwünschten Nebeneffekt, dass Fragen der Auswahl von Inhalten nur noch bedingt bearbeitbar waren. Drittens hat die Pädagogik selbst als wissenschaftliche Disziplin Mühe bekundet, in ihrer "Ambivalenz zwischen Empirie und Spekulation" (Oelkers, 1988, S. 193) ein neues Selbstverständnis aufzubauen, das es erlaubt hätte, sich auch in der Lehrerbildung neu zu positionieren. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der Lehrerbildung mit einem allzu einfachen Verständnis von pädagogischer Ideengeschichte verbunden war, geriet in Legitimationsprobleme, im Gegensatz zur empirischen Psychologie, die in der Lehrerbildung vor allem mit Technologieerwartungen rezipiert wurde. Dass das seit den 1970er-Jahren 'boomende' Fach Psychologie die Lücke, welche die Pädagogik wegen eigener Definitionsprobleme hinterlassen hatte, schloss, war nur folgerichtig.

Mit dem Wandel "von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (Brezinka, 1971) war ein zweites Mal die Hoffnung verbunden, die normative Ausrichtung der Pädagogik durch die "harten, gesicherten Fakten der wissenschaftlichen Psychologie" (Albisser, 1972, S. 851) abzulösen. Damit war - ebenso selbstverständlich wie mit der Metaphysik des 19. Jahrhunderts - die Hoffnung auf Handlungsanleitung verbunden: "Wenn wir aber eines Tages mit uns selbst, mit unseren Handlungen und Handlungsintentionen ähnlich verständlich werden umgehen können, wie uns dies heute im Bereiche der physischen Natur möglich ist, dann werden wir wohl ein neues Zeitalter erreicht haben" (Albisser, 1972, S. 851).

Die Lehrerbildung hat dieses sozialwissenschaftliche Hoffnungsprogramm zumindest teilweise übernommen - jedoch nicht in der empirischen, sondern vorwiegend in der normativen Psychologie (humanistische Psychologie, Psychoanalyse usw.) fundiert. Die von Hans Aebli geforderte Schultheorie (vgl. oben) wurde zwar in einzelnen Institutionen fester Bestandteil der Ausbildung, insgesamt haben jedoch, im Gegensatz zur Psychologie, die anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Soziologie, Politologie und Ökonomie) den Durchbruch in der Lehrerbildung nicht geschafft. Die ehemalige Funktion der Pädagogik als Legitimation der öffentlich-rechtlichen Schule ist weitgehend aus der Lehrerbildung verschwunden und die Einführung von bildungssoziologischen Modulen in den reformierten Studiengängen der Lehrerbildung wird sie kaum wieder einführen können.

¹⁰ Die "Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode" wurden zwischen 1961 und 1981 in zwölf Auflagen aufgelegt, ab der neunten Auflage mit dem neuen Untertitel: "Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage". Die grundlegend überarbeitete Fassung "Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage" erschien 1998 in 10. Auflage (1. Auflage: 1983). Kein anderes 'Lehrbuch' hat in der schweizerischen Lehrerbildung bislang auch nur annähernd ähnliche Bedeutung erlangt wie die "Grundformen".

Parallel zum Aufstieg der Psychologie wurde die Pädagogik in der Lehrerbildung in den 1970er- und 1980er-Jahren dekonstruiert¹¹. Dies hat zum einen mit der starken Konkurrenz durch die Psychologie zu tun, zum andern mit dem Aufgeben der historischen Orientierung¹². Die ehemalige, an historischen 'Lichtgestalten' orientierte Dogmatik ist mit den Versprechen einer präziseren Handlungsanleitung durch die Orientierung an den empirische Sozialwissenschaften und - damit verbunden - einer stärkeren Praxisorientierung aufgegeben worden. Dazwischen ist das Fach Pädagogik in verschiedene Bindestrich-Pädagogiken 'aufgerieben' worden (Sonderpädagogik, Medienpädagogik oder interkulturelle Pädagogik usw.), die zwar je berechnete Einzelanliegen oder Sonderinteressen darstellen, den Blick aufs Ganze aber nicht mehr gewährleisten, und die Pädagogik in der Lehrerbildung nicht nur zersplittern, sondern den Ausbildungsbereich aufzulösen drohen.

5. Standards, Kompetenzorientierung, Standardisierung und Modularisierung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die intensiven Diskussionen über Funktion und Inhalte der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung in den 1970er-Jahren, die sich im LEMO-Bericht und den da vorgeschlagenen Modellpensen kristallisierten, eine dynamische Entwicklung mit ausgelöst wurde, die bis in die Mitte der 1990er-Jahre dazu führte, dass die Fachdidaktik etabliert, die Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft vorwiegend durch eine verstärkte Hinwendung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zur Psychologie vollzogen und die Pädagogik in verschiedene Bindestrich-Fächer mit geringen Lektionendotationen dekonstruiert wurde, gleichzeitig jedoch ein - hinsichtlich Zeitanteilen reduzierter - traditioneller geisteswissenschaftlicher Kern (Grundbegriffe, Theorie- und Ideengeschichte, Erziehungsziele und -stile, Wert- und Normfragen) erhalten blieb (Criblez & Wild-Näf, 1998). Die Inhalte dieser 'Rest-Pädagogik' sind offensichtlich immer noch wesentlich an einer überkommenen Fachsystematik (überkommen, weil sie so in der wissenschaftlichen Disziplin nicht mehr existiert) orientiert und nicht - oder zumindest nicht vorwiegend - an den Erfordernissen eines professionell zu gestaltenden Schulalltags.

Folgerichtig orientiert sich die aktuelle inhaltliche Reformdiskussion in der Lehrerbildung, die parallel zur Konstruktion von neuen Studienplänen für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen geführt wird, zumindest teilweise an den von Fritz Oser im Rahmen des Nationalfondsprojektes zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" etablierten Standards (Oser, 1997, 2001). Daneben wird auf bildungs-

¹¹ Die Gründe dafür sind vielfältig, sie liegen sowohl in der Lehrerbildung selbst als auch in der wissenschaftlichen Disziplin. Die Transformation von einer geisteswissenschaftlichen in eine an den empirischen Sozialwissenschaften orientierte Disziplin hat die Pädagogik in eine grundlegende 'Identitätskrise' versetzt. "Die aus der philosophischen Anthropologie hervorgegangene traditionelle Lehre von der Bildung des Menschen sah sich plötzlich herausgefordert und verunsichert durch Ansätze der sogenannten empirischen Bildungsforschung" (Bruppacher, 1974, S. 1480).

¹² Für Deutschland haben Baumert & Roeder (1994) diese Entwicklung in der akademischen Disziplin empirisch nachgewiesen und sie als "stille Revolution" bezeichnet.

politischer Ebene allmählich erkannt, dass die Reform auf der inhaltlichen Ebene ausschliesslich einer kantonalen bzw. regionalen Reformdynamik folgt, so dass eine interinstitutionelle inhaltliche Koordination der Lehrerbildung, so wie sie im LEMO-Bericht beabsichtigt war, in noch weitere Ferne gerückt ist als zu Beginn der 1990er-Jahre.

Die interinstitutionelle Standardisierung im Sinne einer Harmonisierung der Inhalte und die Einführung von Standards dürften deshalb die Diskussion über Inhalte in der Lehrerbildung in naher Zukunft weiter prägen. Da die erziehungswissenschaftliche Ausbildung gleichzeitig der Ort der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung ist (vgl. oben), kommt ihr für die Zukunft der Lehrerbildung grosse Bedeutung zu.

Allerdings ist differenzierend darauf hinzuweisen, dass - trotz begrifflicher Nähe - mit Standardisierung und Einführung von Standards zwei voneinander zu unterscheidende Postulate vertreten werden. Standards im von Fritz Oser verwendeten Sinn sind "komplexe berufliche Kompetenzen" (Oser, 2001, S. 224f.). Die Ausrichtung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Standards bedeutet also, dass die Lehrerbildung sich vermehrt an den im Berufsfeld erforderlichen Kompetenzen orientiert. Das Konzept der Standards reiht sich damit in die angelsächsische Diskussion über die vermehrte Kompetenzorientierung der Lehrerbildung ein¹³ (Criblez, 1998). Mit der Einführung von Standards ist jedoch das Problem der interinstitutionellen Standardisierung der Ausbildung noch nicht gelöst. Zwar ist ein Standard nur ein Standard, wenn er allgemein als solcher anerkannt ist und wenn "die Bestätigung absoluter Notwendigkeit als Norm" (Oser, 2001, S. 217) gegeben ist. Da viele und vielfältige Standards möglich und denkbar sind, die Analyse des Berufsfeldes und des professionellen Handelns im Lehrberuf nicht einfach deduktiv zur Definition der relevanten Standards für die Ausbildung führt und zudem die Zuordnung von Ausbildungsinhalten zu einzelnen Standards nicht einfachen Kausalrelationen folgt, stellt sich, auch wenn das Ziel der Lehrerbildung als Ausbildung von professionellen Standards definiert wird, die Frage nach der Auswahl der Inhalte und diejenige nach der interinstitutionellen Standardisierung bzw. Harmonisierung mit unverminderter Schärfe.

Bereits in den 1960er-Jahren ist deshalb im deutschsprachigen Raum ein erziehungswissenschaftliches "Kernstudium" eingefordert worden, dies einerseits für die Ausbildung in der sich etablierenden wissenschaftlichen Disziplin Erziehungswissenschaft (Horn, 1999), andererseits für die Lehrerbildung (Frey, 1970). Karl Frey forderte ein solches Kernstudium vor allem auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Struktur- und Inhaltsanalyse der schweizerischen Primarlehrerseminare Ende der 1960er-Jahre (vgl. oben): Der Anteil der pädagogischen Fächer an der gesamten Unterrichtszeit in den letzten drei Ausbildungsjahren betrage in der einen Lehrerbildungsinstitution 55,7 Prozent, in einer andern lediglich 7,5 Prozent. Über die

¹³ Die Diskussion um eine verstärkte Orientierung der Lehrerbildung an den für den Lehrberuf notwendigen Kompetenzen ist auch in der Schweiz nicht einfach neu. Sie wurde traditionell unter dem Titel 'Theorie-Praxis-Bezug' oder ähnlichen Bezeichnungen geführt. Karl Frey hat z.B. 1970 postuliert: "Alle Fächer sind 'klinisch' orientiert, d.h. weder rein theoretisch (Vorlesungen, Seminare), noch rein praktisch oder angewandt (Handlungsanweisungen, Techniken) gestaltet" (Frey, 1970, S. 23).

Unterrichtsthemen bestehe zudem kein Konsens (Frey, 1970, S. 18). Dem Kernstudium ordnete Frey deshalb folgende Funktion zu:

"Das pädagogische Kernstudium kann im Sinne des 'core-curriculum' jener Ausbildungsbereich sein, der sowohl als Minimum wie als Zentrum des gesamten Kanons betrachtet wird. Das 'Kernstudium' fungiert dann als 'Fundamentum'. Es enthält die grundsätzlichen Prinzipien, Gesetzmässigkeiten, Denkformen und Handlungsverfahren (Anwendungsstrategien) des gesamten Ausbildungsbereichs (d.h. der 'pädagogischen Fächer')" (Frey, 1970, S. 19; Hervorh. im Orig.).

In der deutschen Erziehungswissenschaft ist im Gefolge einer Strukturdebatte Ende der 1990er-Jahre nicht zufällig eine neue Diskussion über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft entstanden (Prondczynsky, 1999b; Vogel, 1999; Wigger, 1999). Die Forderung nach einem solchen Kerncurriculum ist verstärkt worden, nachdem der Abschlussbericht einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zum Schluss kam, dass die "Beliebigkeit der Studienangebote bzw. des Studierens" dringend überwunden werden müsste (Terhart, 2000, S. 16). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat inzwischen sowohl für die Diplomstudiengänge als auch für die Lehramtsstudiengänge ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft empfohlen (DGfE, 2001), und der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg hat inzwischen zum Beispiel ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft versuchsweise eingeführt (Keuffer & Oelkers, 2001, S. 223ff.).

Bereits Karl Frey wies 1970 darauf hin, dass ein Kerncurriculum "Voraussetzung für die gegenseitige rechtliche Anerkennung von Abschlusszeugnisse[n]" (S. 19) sei. Die von der EDK in den 1990er-Jahren erlassenen Anerkennungsreglemente für die Lehrdiplome enthalten jedoch kaum inhaltliche Kriterien für die zukünftige Anerkennung der Lehrdiplome. Eine Anerkennungs politik, die nur auf der Harmonisierung der grundlegendsten Strukturmerkmale beruht, wird die inhaltliche Beliebigkeit nicht auflösen können. Mit den Anerkennungsreglementen steht jedoch erstmals in der Geschichte der schweizerischen Lehrerbildung ein Instrument zur Verfügung, das eine solche inhaltliche Standardisierung ermöglichen würde. Ein Ende der inhaltlichen Beliebigkeit wäre möglich, wenn das Steuerungsinstrument Anerkennungsreglement entsprechend genutzt würde.

Allerdings macht der Vergleich eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft, wie es etwa von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgeschlagen wurde (DGfE, 2001), und den Standards von Fritz Oser auf eine Art Paradigmenwechsel aufmerksam, der in seiner Wirkung für die Erziehungswissenschaft nicht verkannt werden sollte: Während das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der DGfE auch für die Lehrerbildung einen inhaltlichen Kanon vorschlägt, der entlang der Struktur der wissenschaftlichen Disziplin definiert ist, orientieren sich die Standards an den Kompetenzerfordernissen einer pädagogischen Praxis. Dies kann für die Auswahl von Inhalten weitreichende Folgen haben. Ein Beispiel: Während es aus disziplinärer Sicht ausser Zweifel steht, dass Studierende der Erziehungswissenschaft in die Denktradition des Faches eingeführt werden müssen und sich deshalb mit der Ideengeschichte auseinandersetzen haben, hat die Beschäftigung mit historischer Pädagogik in pädagogischen Berufsausbildungen wahrscheinlich primär andere Funktionen: heutige Strukturen, Normen, Institutionen durch eine historische

Entwicklungsperspektive verstehbar zu machen und in ihrer Entwicklung auch die Möglichkeit der Veränderbarkeit zu erfahren.

Die Orientierung an den erforderlichen, beruflichen Kompetenzen führt so zu einer Neuselektion und Neukomposition von disziplinären Inhalten, die nicht zwingend der Systematik der wissenschaftlichen Disziplin folgen. Da auch das modulare Konstruktionsprinzip der revidierten Ausbildungsgänge die traditionellen Fächerstrukturen aufricht, führen Kompetenzorientierung und Modularisierung gemeinsam zu einer Neuselektion und Neugruppierung von Ausbildungsinhalten in der Lehrerbildung, deren Konsequenzen für die traditionelle Pädagogik oder für die Erziehungswissenschaft sich erst abzuzeichnen beginnen.

6. Pädagogik in der Lehrerbildung - quo vadis?

Weder die Probleme der 'Identität' der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung noch des Verhältnisses von Disziplin und Profession können an dieser Stelle gelöst werden. Abschliessend kann lediglich eine Richtung angezeigt werden, in der die Überlegungen im Hinblick auf eine Neudefinition der Erziehungswissenschaft innerhalb der Lehrerbildung fortzuführen sind. Sicher ist, dass die Wissenschaftlichkeit der zukünftigen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen vor allem an den Erziehungswissenschaften gemessen werden wird. Neben der Chance, die Erziehungswissenschaften in der gegenwärtigen Reform neu auszurichten, existiert auch ein Druck, dies zu tun. Die Situierung der Lehrerbildung im Hochschulsystem Schweiz und die Legitimation dieser Situierung ist nur durch eine verstärkte Orientierung an den empirischen Sozialwissenschaften möglich (Herzog, 2002). Aber es besteht durchaus die Gefahr, dass dieser 'turn around' nach der Reformpädagogik und der Aufbruchstimmung in den 1970er-Jahren auch in der gegenwärtigen Reform scheitert.

Was also heisst Pädagogik, was heisst Erziehungswissenschaft in einer künftigen Lehrerbildung? Auch wenn die folgenden Überlegungen nicht mehr sein können, als eine mögliche Diskussionsrichtung anzugeben, seien sie als mögliche Perspektive trotzdem formuliert.

Sicher ist, dass sich der Bereich Erziehungswissenschaft aus verschiedenen Teildisziplinen zusammensetzen sollte: der Pädagogischen Psychologie und - analog dazu - einer Pädagogischen Soziologie, welche die Erkenntnisse und Methoden der empirischen Sozialwissenschaften für die Lehrerbildung fruchtbar machen; den Fachdidaktiken, welche die Handlungsreflexion und die Selektion von relevanten Inhalten an den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Schulfächer orientieren; und einer Allgemeinen Didaktik, die jedoch mehr sein sollte als Methodik, weil sie curriculare Fragen ebenfalls bearbeiten muss. Sie kann deshalb nicht einfach ausschliesslich an der Psychologie orientiert sein, weil sich Fragen der Inhalte nicht psychologisch entscheiden lassen. Zweitens ist sicher, dass ein mehr oder weniger geschlossenes System von Lehrmeinungen, eine fachliche Einheit mit identitätsstiftendem und die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen integrierendem Charakter angesichts der wissenschaftlichen Spezialisierung und der disziplinären Differenzierung nicht mehr möglich ist. Es gibt kein Zurück zur

Pädagogik des 19. Jahrhunderts oder zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1950er-Jahre.

Positiv bestimmt sollte Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, auch wenn sie sich an den für den Beruf erforderlichen Kompetenzen orientiert, mehr bezwecken als die Bewältigung des Unterrichtsalltag im Sinne des Aufbaus von Routinen. Angesichts der Unterschiede zwischen Professionsanforderungen des Lehrberufs und disziplinärem Wissen (Criblez, 1999) darf gleichzeitig nicht einfach die wissenschaftliche Disziplin im Kleinen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern abgebildet werden. Theorie in der Lehrerbildung hat eine wichtige Funktion, aber sie darf nicht einfach mit derjenigen, die sie in der akademischen Disziplin hat, gleichgesetzt werden (Smith, 1992). Lehrerbildung sollte also, wie dies Fritz Oser gefordert hat (2001), immer Theorie, empirische Erkenntnisse, das sich Orientieren am Handeln von Expertinnen und Experten sowie das eigene unterrichtliche und pädagogische Handeln sinnvoll verbinden. Eine solche Orientierung wäre auch ein Korrektiv für die Einseitigkeit pädagogisch-didaktischer Modeerscheinungen in der Lehrerbildung. Es fehlt jedoch bislang an Wissen und Erfahrung, wie diese unterschiedlichen Erfahrungen in der Lehrerbildung sinnvoll aufeinander bezogen werden, wenn nicht einfach in konstruktivistischer Manier die Verantwortung für die Integration dieser Erfahrungsbereiche dem Individuum, also den auszubildenden Lehrpersonen, ohne institutionelle Unterstützung übertragen werden soll.

Pädagogik¹⁴ als Teil der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung könnte in einer solchen Perspektive in Zukunft auf drei thematische Bereiche konzentriert werden, die sie in Zusammenarbeit mit andern Teildisziplinen bearbeitet: auf ethisch-normative Fragen, auf ästhetische Fragen sowie auf politisch-institutionelle Fragen. Ethisch-normativ müssten Fragen von Werten, Normen, Zielsetzungen schulbezogen thematisiert und bearbeitet werden. Dazu könnten auch eine von den Biologismen der 1930er-Jahre geläuterte Anthropologie, sicher aber Fragen der Interkulturellen Pädagogik oder der Sonderpädagogik gehören. Ästhetische Fragen könnten die Themen der Medienpädagogik umfassen, sich aber allgemeiner (und sicher in Zusammenarbeit mit den musischen Fächern) mit der 'Erziehung und Bildung der Sinne', aber auch mit dem, was früher einmal als 'Bildung des Geschmacks' bezeichnet wurde, beschäftigen. Im Bereich der politisch-institutionellen Fragen müssten zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sich mit den gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen ihres Schulalltags auseinandersetzen, den Aufbau des Schulsystems und dessen Funktionsweise kennen lernen und sich damit auseinandersetzen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen ihres Berufes im politisch-öffentlichen Prozess definiert werden.

Es würde zu weit führen, die inhaltliche Bestimmung der Pädagogik in der Lehrerbildung an dieser Stelle weiter auszuführen. Ich erlaube mir jedoch zwei abschließende Hinweise: Pädagogik mit diesen drei inhaltlichen Orientierungen müsste sich als Teil der Sozialwissenschaften verstehen, dürfte also nicht einfach wie selbstver-

¹⁴ Hier geht es darum, eine Neudefinition für die bisher an den Geisteswissenschaften ausgerichtete Pädagogik zu skizzieren; der Begriff 'Pädagogik' wird also mit neuen Inhalten und Ausrichtungen gefasst und ist nicht mehr identisch mit dem im ersten Textteil verwendeten Begriff (vgl. Fussnote 1).

ständig der Ort in der Lehrerbildung sein, an dem Werte transportiert und 'Menschenbilder' vermittelt werden. Und sicher müsste, auch im Sinne einer empirischen Orientierung - die historische Dimension eine bestimmte Rolle spielen:

"Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist nicht bloss Geistesgeschichte. Ihre Aufgabe besteht darin, allen bisher genannten Fächern der systematischen Erziehungswissenschaft ihre historische Dimension zu geben, d.h. dem werdenden Lehrer zu zeigen, wie sie sich entwickelt haben. Das Ziel besteht nicht darin, diese geschichtlichen Betrachtungen um ihrer selbst willen zu betreiben, sondern die heutige pädagogische Situation besser zu verstehen" (Aebli, 1970, S. 35).

Ohne "historische Vergewisserung" (Criblez, 1991) ist auch in ethisch-normativen, ästhetischen und politisch-institutionellen Fragen wenig gewonnen. Es ginge dabei jedoch für angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht nur darum, die Gegenwart aus der Kenntnis der Geschichte deuten zu können, wie es Hans Aebli formuliert hat, sondern auch darum, die Gegenwart auf dem Hintergrund der Geschichte als veränderbar zu erfahren.

Literatur

- Aebli, H. (1970). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik* (S. 25-36). Basel: Beltz.
- Aebli, H. (1975). Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik? In H. Aebli & G. Steiner (Hrsg.), *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften* (S. 19-28). Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1978). *Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Albisser, St. (1972). Unsere Gesellschaft braucht Psychologen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117, 848-851.
- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1994). "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 29-47). Weinheim: Juventa.
- Braun, O. (1921). Entwicklung und Ergebnisse der experimentellen Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 31, 46-76.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Bruppacher, M. (1974). Hochschule für Bildungswissenschaften - wie und warum? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 119, 1480-1483.
- Bucher, Th. (1978). Die Weiterentwicklung des seminaristischen Ausbildungsweges. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 175-186). Bern: Haupt.
- Criblez, L. (1991). Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung? Plädoyer für eine systematische und historische Kontrolle der Bildungspolitik. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, 273-289.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41-60.
- Criblez, L. (1999). Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Le pari des sciences de l'éducation* (S. 169-201). Paris: De Boeck.
- Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder: Hauptaktoren der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In F. Oser &

- J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 437-494). Chur: Rüegger.
- Criblez, L. (2002). Fragil und unbest. - Zur Entwicklung und aktuellen Situation der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (S. 425-453). Bern: Lang.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 297-287.
- Criblez, L. & Magnin, Ch. (2001). Die Bildungsexpansion in der Schweiz in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 5-11.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (2001). Empfehlung für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 12, (23), 20-31.
- EDK (1982). *Praxis der Fachdidaktik in der schweizerischen Primarlehrerbildung*. Bern: EDK.
- Frey, K. (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik* (S. 18-24). Basel: Beltz.
- Frey, K. (1978). Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 25-37). Bern: Haupt.
- Frey, K. et al. (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. et al. (1969b). *Die Ausbildung der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Weinheim: Beltz.
- Gehrig, H. (1978). Konsequenzen aus dem Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 157-173). Bern: Haupt.
- Gehrig, H. (Hrsg.). (1970). *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik*. Basel: Beltz.
- Gretler, A. (1979). Löst sich die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) auf? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, (1), 95-97.
- Grunder, H.-U. (1992). Ernst Schneider und der "Berner Seminarstreit": Ein politisch-pädagogisches Lehrstück. *Schulpraxis*, 82, (3), 10-22.
- Grunder, H.-U. (1993a). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Grunder, H.-U. (1993b). Seminarreform und Reformpädagogik in den Lehrerseminaren der Schweiz zwischen 1870 und 1930. In Historische Kommission der DGfE (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 1* (S. 109-131). Weinheim: Juventa.
- Hedinger, U. K. (1978). Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 187-199). Bern: Haupt.
- Hengartner, E. (1978). Fachdidaktik für die Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 65, 116-133.
- Hengartner, E. (1981). Bezüge fachdidaktischer Ausbildungscurricula. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, (1), 17-23.
- Herzog, W. (1994). Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 425-445.
- Herzog, W. (2001). Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. *Die Deutsche Schule*, 93, 317-331.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 27-49.
- Horn, K.-P. (1999). Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 749-758.
- Jenzer, C. & Jenzer S. (1984). *Lehrer werden einst ... und jetzt. 200 Jahre Solothurnische Lehrerbildung - 150 Jahre Lehrerseminar*. Solothurn: Kant. Lehrerseminar.

- Jurt, U., Müller-Gächter, B., Müller, H., Pfister, U. & Summermatter, H. (1994). Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 288-293.
- Kamm, P. (1968). Paul Häberlin als Seminardirektor in Kreuzlingen, 1904-1909. *Thurgauische Beiträge zur vaterländischen Geschichte*, 105, 215-233.
- Kamm, P. (1977). *Paul Häberlin: Leben und Werk. Bd. 1: Die Lehr- und Wanderjahre 1878-1922*. Zürich: Schweizer-Spiegel.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Klinke, W. (1923). Wandlungen und Neuorientierung in Pädagogik. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 33, 1-6/33-38/65-70.
- Lattmann, U. P. (1970). Didaktik und Methodik als Forschungsobjekte und Unterrichtsgegenstände. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 37-49). Basel: Beltz.
- Messmer, O. (1906). Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik. Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung des Schweiz. Seminarlehrervereins in Bern, 8. Oktober 1905. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 16, 27-45.
- Messmer, O. (1911). Die Psychoanalyse und ihre pädagogische Bedeutung. *Berner Seminarblätter*, 5, 281-292.
- Messner, H. (1983). Die fachdidaktische Ausbildung in der schweizerischen Primarlehrerbildung in Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, (1), 23-25.
- Meumann, E. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, 1900*, 70-105.
- Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J. (1988). Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6, 191-203.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (1999b). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 461-483.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil I und II. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37/210-228.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Pfister, O. (1919). Wesen und Aufgabe der psychoanalytischen Erziehung. *Die Schulreform*, 12, 291-302.
- Pronczynsky, A. von (1999a). Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 485-504.
- Pronczynsky, A. von (1999b). Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleichs USA - Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 759-767.
- Richter, W. (1969). *Didaktik als Aufgabe der Universität*. Stuttgart: Klett (=Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 8).
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Schneider, E. (1903). *Zur Lehrerbildung. Ein Versuch*. Biel: Kuhn.
- Smith, R. (1992). Theory: An Entitlement to Understanding. *Cambridge Journal of Education*, 22, 387-398.
- Späni, M. (2002). *Zur Disziplinengeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1950*. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs discipli-*

- naires – Erziehungswissenschaften (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin (S. 77-99). Bern: Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Vogel, P. (1994). Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-387). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vogel, P. (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 733-740.
- Weber, K. [1987]. Aus den Anfängen der Psychoanalyse in Bern. In Vereinigung Ehemaliger Schüler des Staatsseminars Bern-Hofwil (Hrsg.), *Der Fall Schneider* (S. 39-57). Bern: s.n.
- Weber, K. (1999). *"Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit". Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biographie von Ernst Schneider 1878-1957*. Bern: Lang.
- Weinmann, E. (1933). *Das Seminar Kreuzlingen 1833-1933. Historisch-pädagogische Rückschau. Festschrift zur Jahrhundertfeier*. Kreuzlingen: Bodan.
- Wigger, L. (1999). Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 741-748.
- Winteler, J. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, 1900*, 106-117.