

Criblez, Lucien; Hofer, Christine  
**Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion**

*Beiträge zur Lehrerbildung* 12 (1994) 3, S. 279-287



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien; Hofer, Christine: Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 279-287 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132875 - DOI: 10.25656/01:13287

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132875>

<https://doi.org/10.25656/01:13287>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion

Lucien Criblez und Christine Hofer

*Am Institut für Pädagogik der Universität Bern sind zwischen Frühling und Herbst 1993 kleinere 'Prospektivstudien' zu den Fächern Pädagogik, Psychologie und Didaktik in der Lehrerbildung entstanden. Längerfristiges Ziel ist es, die Lehrerbildung und insbesondere die berufsbildenden Fächer zum Gegenstand von Forschung zu machen, präziser: den Unterricht in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Didaktik zu evaluieren.<sup>1</sup>*

Die drei in diesem Zusammenhang entstandenen kleinen Studien<sup>2</sup> konnten nicht mehr als exemplarische Vorstudien sein, die mit unterschiedlichen Methoden Lehrplaninhalte, Stoffpläne, inhaltliche Selektionspraxen und nicht zuletzt die im Unterricht verwendeten Lehrmittel/Textgrundlagen zum Thema machten.

Die folgenden Thesen zur Pädagogik als Unterrichtsfach sind auf diesem Hintergrund nicht als Kritik an der Unterrichtspraxis einer einzelnen Lehrkraft zu interpretieren, sondern als ein öffentliches Nachdenken über den Zustand eines Faches, der Pädagogik, und seines Verhältnisses zu den andern sog. berufsbildenden Fächern in der Lehrerbildung. Die Thesen sind in diesem Sinne auch als Hypothesen zu verstehen und nicht als an jeder möglichen Praxis getestete und bewährte Aussagen. Wenn die Thesen jedoch einen Beitrag dazu leisten, eine Diskussion über Funktion und Inhalte der berufsbildenden Fächer und insbesondere der Pädagogik in Gang zu setzen, haben sie ihre Funktion erfüllt.

Eine solche Diskussion ist aus unserer Sicht notwendig, weil einerseits die sich abzeichnende Strukturveränderung in der Lehrerbildung auch inhaltliche Konsequenzen für die berufsbildenden Fächer haben muss und weil sich andererseits mit der Etablierung eines Mittelschulfaches Pädagogik/Psychologie (Arbeitsgruppe AGYM/CFM) die Frage stellt, wie dieses sich vom Fach Pädagogik in der Lehrerbildung (bzw. in künftigen Pädagogischen Hochschulen) unterscheiden soll.

*These 1: Die Gliederung der berufsbildenden Fächer in der Ausbildung der Primarlehrerinnen und Primarlehrer der deutschsprachigen Schweiz ist uneinheitlich.*

Die folgende Tabelle zeigt eine Zusammenstellung der berufsbildenden Fächer an den Primarlehrerausbildungen der deutschsprachigen Schweiz.

<sup>1</sup> Das Wissen über die berufsbildenden Fächer in der Lehrerbildung über Institutions- und Kantons Grenzen hinweg ist in der Schweiz gering. Vergleichende Studien zu Lehrplänen, Curricula, verwendeten Unterrichtsmitteln usw. fehlen fast vollständig. Einen Diskurs zur Fachdidaktik der berufsbildenden Fächer gibt es nur sporadisch, etwa im Vorfeld des Berichtes "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al. 1975) in den siebziger Jahren (Frey et al. 1969a und 1969b, Gehrig 1970 [hier vor allem die Beiträge von Karl Frey, Hans Aebli und Urs Peter Latmann]) und dann in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" (etwa Reusser 1982, Reusser/Küffer 1984, Oelkers 1988). Im Gegensatz dazu ist der Diskurs über die Fachdidaktik Pädagogik in Deutschland relativ fortgeschritten, dies vor allem auch, weil Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ein Unterrichtsfach in verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II ist (vgl. nur Adick 1992 und Wierichs 1992).

<sup>2</sup> Balmer/Crotti/Hofer/Mollet 1993, Jurt/Müller Gächter/Müller/Pfister/Summermatter 1994 und Lauener/Spirgi/Stadelmann 1993; vgl. auch den Text von Ueli Jurt et al. in diesem Heft.

Die berufsbildenden Fächer in den Primarlehrerausbildungen der deutschsprachigen Schweiz (ohne Fachdidaktik, Lehrübungen und Praktika; Quelle: Badertscher et al. 1993)

	Pädagogik (Päd.)	Psychologie (Psych.)	Päd./Psych.	Allg. Didaktik (AD)	Methodik	Methodik/Didaktik	AD/Fachdidaktik	Päd./Psych./Didaktik	anderes
AG II	12	14		10					
AG III	10	12		10					
BL II	12			8					Lehrerverhaltenstraining: 4 Heilpädagogik: 2
BS II	10			7	8				
BE I			16	5					Schultheorie: 2
BE II								33	
BE III								42	
FR I	10	10		16					Logopädie: 2
GR I a	12	8			10				
GR I b	13	9		18					Heilpädagogik: 2 Wochen
LU I			16	22					
LU II			20	20					Geschichte der Pädagogik: 6 Schulrecht: 1 Sozialethik: 2
LU III			16	20				18	
SH II	16	10			15				Micro-Teaching: 3
SZ I	16	18						34	
SO I			17.50					31.5	
SG I			24	4	8				
SG II(I)			16	4	8				
TG I	12	6		7					
TG II			16	9					
TG III								21	
VS I			16	22					
ZG I a			20	19					
ZG I b			20	18					
ZG I c			20	18					
ZH II a	20	8							Schulkunde: 4 Allgemeine Schulfragen: 3
ZH II b								32	

Legende: I seminaristische Ausbildung  
II nachmaturitäre Ausbildung  
III Ausbildung für Berufsleute  
a,b,c Varianten (z.B. staatliche oder private Institutionen)

Von 27 unterschiedlichen Ausbildungsgängen für Primarlehrerinnen und Primarlehrer werden nur in 9 Ausbildungen zwei getrennte Fächer Pädagogik und Psychologie unterschieden. Nur in den beiden Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft existiert kein Fach Psychologie. In 12 Ausbildungsgängen wird dagegen ein Kombinationsfach Pädagogik/Psychologie unterrichtet. 4 Ausbildungen - es sind dies vor allem Ausbildungsgänge für Berufsleute - grenzen die Fächer Pädagogik, Psychologie und Didaktik überhaupt nicht gegeneinander ab. Die Lektionenzahl ist diesem berufsbildenden Bereich insgesamt zugewiesen.

Geht man davon aus, dass die Ausbildungsgänge für Berufsleute die jüngsten Ausbildungskonzeptionen darstellen, kann tendenziell eine Entwicklung hin zu einem Fächerkomplex Pädagogik, Psychologie und Didaktik mit unklaren, aber auch ungeklärten Grenzen festgestellt werden.

*These 2: Die 'Psychologisierung' der Berufsbildung hat im Zusammenhang mit einer Krise im Selbstverständnis der Pädagogik zu einer 'Aushöhlung' des Faches Pädagogik geführt.*

Was der Reformpädagoge und Berner Seminardirektor Ernst Schneider 1903 noch als Postulat formulierte - "das Hauptgewicht (der Ausbildung; die Verf.) muss besonders auf eine gute, psychologische Schulung, als Grundkapital des Lehrers, gelegt werden" (Schneider 1903, S. 34) - ist heute offensichtlich realisiert. In denjenigen Kantonen, in denen Pädagogik als eigenständiges Fach existiert, hat sich daneben im Normalfall ein ebenso gut dotiertes Fach Psychologie etabliert. Zudem werden auch in der Didaktik vor allem psychologische Konzepte rezipiert und gelehrt. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass in den Kantonen, in denen ein Kombinationsfach Pädagogik und Psychologie bzw. Didaktik vorliegt, aus Gründen des Theorie-Praxis-Argumentes (vgl. These 4) die Psychologie zur dominanten Bezugswissenschaft geworden ist.<sup>3</sup>

Bedingt ist diese Entwicklung durch zumindest drei Faktoren: Die Selektion von Unterrichtsinhalten erfolgt erstens aufgrund des Kriteriums Praxisrelevanz. Bei pädagogischen Grundfragen ist diese jedoch nicht auf den ersten Blick gegeben (vgl. These 4), so dass sie gegenüber psychologischen Inhalten bei der Selektion von Unterrichtsinhalten in den Hintergrund gedrängt werden. Zweitens hat sich die Didaktik seit den sechziger Jahren immer stärker von einer geisteswissenschaftlichen zu einer (kognitions-)psychologischen Didaktik<sup>4</sup> entwickelt, so dass auch in der Didaktik die Pädagogik als Bezugswissenschaft tendenziell von der Psychologie abgelöst wurde. Drittens hat die Pädagogik selbst als wissenschaftliche Disziplin nach der "realistischen Wendung" (Roth 1962) kein neues Selbstverständnis etabliert, das die Disziplin glaubwürdig in der Lehrerbildung vertreten könnte. Obwohl sich für die Pädagogik sowohl das Programm des spekulativen Idealismus wie auch dasjenige der positivistischen Psychologie als uneinlösbar erwiesen haben, hat sich ein neues fachliches Selbstverständnis gerade wegen ihrer "Ambivalenz zwischen Empirie und Spekulation" (Oelkers 1988, S. 193) nicht eingestellt. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der Lehrerbildung mit einem allzu einfachen Verständnis von pädagogischer Ideengeschichte gekoppelt war, und die positivistische Psychologie, die in der Lehrerbildung vor allem mit Technologieerwartungen rezipiert wurde, sind in diesem Sinne noch nicht über-

<sup>3</sup> Zum "schwierigen Verhältnis" zwischen Pädagogik und Psychologie vgl. Herzog 1994; wir gehen davon aus, dass sich dieses "schwierige Verhältnis", das Herzog auf der wissenschaftssystematischen Ebene feststellt, in der Lehrerbildung - wenn auch andersartig - wiederholt.

<sup>4</sup> die allerdings entscheidende Fragen, z.B. Lehrplanfragen, nur bedingt zu bearbeiten vermag.

wunden. Dass das 'boomende' Fach Psychologie die Lücke, welche die Pädagogik wegen eigener Definitionsprobleme hinterlassen hat, ausfüllt, ist nur folgerichtig.

*These 3: Die Inhalte im Fach Pädagogik sind kaum standardisiert.*

Ein Blick in die Lehrpläne des Fachbereichs Pädagogik verschiedener deutschschweizerischer Lehrerbildungsinstitutionen vermittelt - trotz der unterschiedlich starken Ausdifferenzierung - durchaus den Eindruck einer gewissen Übereinstimmung hinsichtlich der als relevant betrachteten Inhalte (vgl. Balmer et al. 1993). Die inhaltliche Ausrichtung auf der Ebene der Richtziele wird zumeist in zwei Bereiche unterteilt, wie ein Vergleich der Lehrpläne der Kantone Aargau, Bern, Solothurn und Zürich<sup>5</sup> zeigt:

- a) Pädagogische Grundbegriffe und Grundfragen wie anthropologische Aspekte, Normen, Werte der Erziehung, historische Dimensionen etc.
- b) Gegenwarts- und handlungsbezogene Themen wie das Berufsfeld der Lehrkräfte, Gegenwartsprobleme der Erziehung, Erziehverhalten, Erziehungsstile etc.<sup>6</sup>

Die Lehrplanvorgaben sind sehr allgemein gehalten, die Auswahl der konkreten Unterrichtsgegenstände wird deshalb im wesentlichen durch die Selektionskriterien der Lehrkräfte bestimmt. Eine exemplarische kleine Studie bei sechs Pädagogiklehrkräften im Kanton Bern, deren Stoffpläne inhaltlich analysiert wurden<sup>7</sup>, vermittelt denn auch ein sehr heterogenes Bild der behandelten Themen (Balmer et al. 1993). Am meisten Übereinstimmung findet sich im Themengebiet der *Sonder- und Heilpädagogik*, das anscheinend am ehesten über klare Standards verfügt (wie etwa POS, Lernstörungen etc.)<sup>8</sup>. Mit mehr als 50%iger Übereinstimmung finden sich noch Themen wie *Erziehungsbedürftigkeit (Anthropologische Fragen)* und *Erziehungsstile, Strafe, Autorität*. Die Hälfte der Stoffpläne erwähnt die Themenbereiche *Erziehungsziele, Erziehung als Interaktionsprozess* und schliesslich *Pestalozzi und Alternative Schulen*. Doppelnennungen betreffen zudem die Themen *Unterrichtsstörungen, Reformpädagogik, Aggression und Gewalt, Erziehung und Gesellschaft, Rousseau, Freud, Kommunikation, Schulkritik* und der *Erziehungsauftrag der Aufklärung*. Des weitern folgt eine schier endlose Liste von Einzelnennungen (z.B. *Schulentwicklung, Bildung und Öffentlichkeit, Gestaltpädagogik, Antipädagogik, Einschulung, Konfliktlösung, Professionalität der Lehrkraft, Pädagogik als Wissenschaft, etc.*). Überhaupt nicht erwähnt wird dagegen beispielsweise der Themenbereich der schweizerischen und/oder bernischen Schulgeschichte, der im bernischen Lehrplan explizit aufgeführt ist<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Rahmenplan für die Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau (1991); Lehrpläne der berufsbildenden Fächer in der Ausbildung der Primarlehrkräfte im Kanton Bern (1981); Lehrplan für den berufsbildenden Unterricht am Kantonalen Lehrerseminar in Solothurn (1992); Lehrplan für das PrimarlehrerInnenseminar des Kantons Zürich (1987).

<sup>6</sup> Ein weiterer zentraler Themenbereich bildet die Sonderpädagogik, die jedoch im Kanton Aargau vollumfänglich der Pädagogischen Psychologie zugeordnet wird.

<sup>7</sup> Es ist uns bewusst, dass die Angaben in den Stoffplänen nicht die Unterrichtsrealität der einzelnen Lehrkräfte abbilden, zumal die Pläne sehr unterschiedlich ausdifferenziert waren; nicht überall waren beispielsweise Literaturhinweise angefügt.

<sup>8</sup> Da dieser Bereich im bernischen Lehrplan sowohl in der Pädagogischen Psychologie wie in der Allgemeinen Pädagogik abgedeckt werden soll und die beiden Fachgebiete zu einem Unterrichtsfach zusammengeschlossen sind, lässt sich aus den Stoffplänen nicht eruieren, welche Anteile der Sonderpädagogik denn nun im einzelnen der Allgemeinen Pädagogik zuzuordnen sind.

<sup>9</sup> Im Gegensatz zur Pädagogik findet sich im Bereich der Allgemeinen Didaktik ein breiterer Konsens über die zu vermittelnden Standards (vgl. Jurt et al. in diesem Heft). Es bleibt in diesem Zusammen-

*These 4: Der Praxis-Bezug spielt eine zentrale Rolle hinsichtlich der Auswahl der Inhalte in den berufsbildenden Fächern der Lehrerbildung; ausgewählt wird, was praxisrelevant erscheint. Dabei wird meist implizit von der Möglichkeit einer unmittelbaren Übertragung des vermittelten Wissens in die Praxis ausgegangen; diese Vorstellung spiegelt sich auch in der Semantik der Lehrpläne.*

Wie oben bereits angetönt gibt es Themenbereiche, die in den analysierten Stoffplänen aus dem Kanton Bern nicht vorkommen, obschon sie der Lehrplan als Vorgaben enthält. Gerade historische Inhalte haben Mühe, sich zu behaupten, was Rückschlüsse auf die Auswahlkriterien der Lehrkräfte zulässt (vgl. These 5). Die Selektion der Inhalte geschieht in erster Linie nach *einem* zentralen Kriterium, das bereits auf der Lehrplan-Ebene zum Ausdruck kommt: dem Kriterium der Anwendungsorientierung bzw. des *Praxisbezugs*. Dabei unterscheiden sich die Lehrpläne in ihrer Semantik kaum voneinander. "Der Theorie-Praxis-Bezug ist das Kernstück der Berufsausbildung", heisst es etwa im solothurnischen Lehrplan (S. 134), und die Pädagogik hat das übergeordnete Leitziel, "bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Handlungsorientierung aufzubauen" (ebd.). In Zürich hat der Bereich der Pädagogik/Psychologie ebenfalls die Funktion, der angehenden Lehrkraft zu helfen, "in der Erziehungswirklichkeit verantwortlich zu handeln" (Zürcher Lehrplan, S. 10). "Von der Praxis zur Theorie - von der Theorie zur Praxis" ist im bernischen Lehrplan das erste didaktische und lernorganisatorische Prinzip (Kp. 1, S. 4). Die erziehungswissenschaftlichen Grundfächer sollen die Erziehungswirklichkeit und den Unterricht "durchsichtig machen", und "die schulpraktische Arbeit bemüht sich um die verhaltenswirksame Übertragung theoretischer Gesichtspunkte auf die sehr komplexe Unterrichtswirklichkeit" (ebd.). Einzig im Kanton Aargau wird der Theorie-Praxistransfer nicht explizit ausgeführt; es werden bloss die beiden Pole abgesteckt, an denen sich die Auswahl und Strukturierung der Ausbildungsinhalte orientieren sollen: "die Herausforderungen der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit (Anwendungsorientierung)" und die "Ausrichtung an den entsprechenden Fachdisziplinen (Wissenschaftsorientierung)" (HPL-Rahmenplan, S. 6). Im weiteren findet sich jedoch kein Hinweis darauf, welche Kriterien der Lehrkraft in der Auswahl bezüglich der Gewichtung der beiden Pole dienen könnten/sollten. Immerhin steuert diese Offenheit in der Formulierung der Gefahr entgegen, den Theorie-Praxisbezug allzu eng und linear zu denken.

Ausgehend von einem behaupteten Technologiedefizit in der Erziehung (vgl. Luhmann 1982) ist ein eng aufgefasstes, mechanisches Theorie-Praxis-Verständnis ohnehin kaum zu rechtfertigen, zumal es angesichts der Komplexität des Unterrichtsgeschehens kaum möglich ist, die Voraussetzungen für zielsicheres Handeln im einzelnen zu ermitteln. Zudem stellt sich die Frage, ob Handeln nicht viel mehr über *Können* als über ein spezifisches *Wissen* gesteuert wird, und ob das erstere nicht erst im Vollzug einer Tätigkeit, durch Teilnahme an institutionell organisierten Praxen, erworben wird (vgl. *Dewe/Ratke* 1991)<sup>10</sup>. Wenn dies zutrifft, so erhält das in der Lehrerausbildung vermittelte pädagogische Wissen einen anderen Stellenwert. Es dient dann weniger der Vorbereitung erzieherischer Praxis und Antizipation bestimmter beruflicher Handlungssituationen, sondern bildet eine Konturierungsfolie, auf deren Hintergrund das Handeln reflektiert und begründet, nicht jedoch geplant und geübt werden kann; das

hang darauf hinzuweisen, dass die Situation auf der Lehrmittelebene im Fach Pädagogik verglichen mit den berufsbildenden Nachbardisziplinen ziemlich desolat ist. So existiert bis anhin kein Standardwerk für das Fach Pädagogik (z.B. zur schweizerischen Schulgeschichte (vgl. These 6).

<sup>10</sup> Zudem wissen wir aus der sogenannten Verwendertforschung, dass Wissen und Handeln, Theorie und Praxis nicht einer simplen Wenn-dann-Relation folgen (einen Überblick geben Beck/Bonss 1989, König/Zedler 1989 und Drerup/Terhart 1990).

pädagogische Wissen ermöglicht in diesem Sinn ein höheres Mass an Entlastung, Distanz und Prozesskontrolle (ebd. S. 155) - und auf die Praxis bereitet dann im engen Sinn nur noch die Praxis selber vor.

*These 5: Ein zu enges Theorie-Praxis-Verständnis führt dazu, dass wichtige Inhalte in der Lehrerbildung kaum oder nur in seltsamer Auswahl erscheinen.*

Sieht man von der Semantik ab und betrachtet die aufgeführten Grobziele der Lehrpläne unter quantitativen Gesichtspunkten, so fällt auf, dass nicht unmittelbar praxis- und aktualitätsbezogene Themen deutlich untervertreten sind (Balmer et al. 1993). Diese Vorselektion auf der Lehrplanebene verstärkt sich in der konkreten Umsetzungsphase bei den einzelnen Lehrkräften: Eine weitere qualitative Studie im Kanton Bern (Tiefeninterviews mit Seminarlehrkräften über Auswahlkriterien bei der Unterrichtsplanung) zeigt, dass das obgenannte Kriterium der Praxisrelevanz für die befragten Lehrkräfte das zentrale Entscheidungsinstrument bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte darstellt (Lauener/Spirgi/Stadelmann 1993).

Das in These 4 geschilderte verkürzte Theorie-Praxis-Transfermodell führt unweigerlich zur Marginalisierung gewisser, auf den ersten Blick nicht unbedingt praxisrelevanter Unterrichtsinhalte. Exemplarisch lässt sich dies am Beispiel historischer Themen zeigen<sup>11</sup>. Wie in These 3 bereits erwähnt findet die schweizerische oder kantonale Schulgeschichte in den Stoffplänen der befragten Lehrkräfte kaum Berücksichtigung. Eine unmittelbare Umsetzung geschichtlichen Wissens in die mit weitaus brisanteren Problemen gespickte Schulalltagswirklichkeit liegt denn auch nicht auf der Hand. So erstaunt es kaum, dass historische Aspekte, falls sie überhaupt zur Sprache kommen, mehrheitlich im Gebiet der anthropologischen Grundfragen abgedeckt werden (meistens anhand von Rousseau und Pestalozzi); die Menschenbildthematik als eine Art Gesinnungsbildung oder -reflexion wird zumeist wiederum in den konkreten und aktuellen Lehrer- und Schulalltag transferiert, so dass auch hier oftmals das Lehrerhandeln in den Vordergrund gerückt wird und weniger ein kognitives historisches Wissen über verschiedene anthropologische Vorstellungen oder über die Entstehung unseres Schulwesens (Balmer et al. 1993).

*These 6: Die Universitäten haben in der Definition der Standards für das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung nach der "realistischen Wendung" versagt.*

Fragt man nach dem Beitrag, den die pädagogischen Institute der deutschsprachigen Schweizer Universitäten<sup>12</sup> für das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung geleistet haben, muss ernüchert festgestellt werden, dass dieser Beitrag in den letzten fünfzehn Jahren eher gering war. Weder hat die universitäre Pädagogik Definitionshilfen bei der inhaltlichen (Neu-)Bestimmung des Faches für die Lehrerbildung nach der "realistischen Wendung" geleistet, noch haben deren Vertreter Lehrbücher, Text- und Quellen-

<sup>11</sup> Des weiteren könnten hier jedoch auch Themengebiete wie Schultheorie, Bildungsökonomie, kritische Dogmengeschichte etc. aufgelistet werden.

<sup>12</sup> Gemeint sind hier ausschliesslich die pädagogischen Institute, nicht die pädagogischen Fachvertreter in den universitären Lehrerbildungsinstitutionen; eine Sonderrolle, auf die hier nicht eingegangen werden kann, spielte Hans Aebli mit 'seiner' LSEB-Ausbildung in Bern. Die Ausnahme bestätigt hier jedoch vor allem die Regel.

sammlungen oder ähnliches vorgelegt, die in der Lehrerbildung verwendet werden könnten<sup>13</sup>.

Selbstkritisch muss deshalb vermerkt werden, dass die universitäre Pädagogik die Lehrerbildung und insbesondere das Fach Pädagogik in der Lehrerbildung vernachlässigt und die erwähnte 'Aushöhlung' mitverantworten hat. Dies ist sicher auch die Folge eines Prozesses, in dem sich die beiden pädagogischen Diskurse tendenziell verselbständigen haben. Der eine, der akademisch-universitäre, orientiert sich an der internationalen Forschungslandschaft, nicht aber an der Lehrerbildung; der andere, der 'seminaristische', bemüht sich, die praxis- und handlungsrelevanten 'Rosinen' aus dem akademischen Diskurs herauszupicken und läuft darob Gefahr, in Theorieressentiments zu verfallen. Dass in der Arbeitsgruppe der EDK, welche die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK 1993) ausarbeitete, die akademische Disziplin nicht vertreten war, ist nur ein weiterer Hinweis auf dieses Auseinanderdriften.

*These 7: Die Etablierung des Faches Pädagogik/Psychologie als Mittelschulfach und die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen zwingen zu einer Neubestimmung des Faches Pädagogik hinsichtlich einer Aufteilung der Inhalte auf das Mittelschulfach und auf das Fach in der Lehrerbildung.*

Im neuesten Entwurf der Maturitäts-Anerkennungsverordnung ist das Fach Pädagogik/Psychologie als Maturitätsfach vorgesehen<sup>14</sup>. Zwar liegen inzwischen Rahmenlehrpläne für ein solches Fach vor, die Inhalte sind aber im pädagogischen Bereich kaum definiert und eindeutige Standards (siehe oben) fehlen (EDK 1994, S. 79-81).

Dies und die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu Pädagogischen Hochschulen sowie die Forderung nach deren vermehrter wissenschaftlicher Ausrichtung machen eine inhaltliche Abgrenzung notwendig. Es gilt in Zukunft zu unterscheiden, welche Inhalte einem allgemeinbildenden Propädeutikum (Mittelschulunterricht) und welche der Berufsausbildung (Lehrerbildung/Pädagogische Hochschule) zuzuordnen sind. Lässt man dies offen, werden Wiederholungen und Beliebigkeit der Inhalte die Folge sein. Letzteres würde zwar einigermaßen die Tradition fortsetzen. Allerdings müssen sich die Vertreterinnen und Vertreter eines Faches, das öffentlich ernstgenommen werden will, auch überlegen, ob das Fach Standards braucht oder seine Inhalte beliebig sein können. Jedenfalls würden andere Disziplinen kaum ohne Standards auskommen wollen.

<sup>13</sup> Ende 1994 erscheint bei Haupt in Bern eine Quellensammlung zur schweizerischen Reformpädagogik, die auch als Textgrundlage in der Lehrerbildung dienen kann (Criblez/Oelkers 1994).

<sup>14</sup> Die Etablierung des Faches Pädagogik/Psychologie als Maturitätsfach bzw. die Anerkennung der Abschlüsse der pädagogisch-sozialen Gymnasien als eidgenössische Maturität ist eines der zentralen Reformanliegen der jetzigen Revision der Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV). Pädagogik/Psychologie war denn schon im ersten Entwurf einer neuen MAV vorgesehen (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft/Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1992) und ist auch in der Fassung für die 2. Vernehmlassung (Arbeitsgruppe AGYM/CFM 1994) beibehalten worden. Im Entwurf für die "Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen" (EDK 1992) war das Fach Pädagogik/Psychologie zwar vorgesehen, aber noch nicht ausgeführt. Ein Diskussionsvorschlag wurde erst später vorgelegt (Strittmatter 1992). Die definitiven Rahmenlehrpläne sind im Druck, die EDK hat uns verdankenswerterweise einen Auszug zum Fach Pädagogik/Psychologie zur Verfügung gestellt.

## Was ist zu tun?

Wir benötigen eine Diskussion über Standards im Fach Pädagogik, die als Ergebnis zu zwei unterschiedlichen, zwar flexiblen, aber trotzdem definierten Kanons führen, was in Pädagogik als Mittelschulfach und als Fach in der Lehrerbildung gelehrt und gelernt werden soll und die nicht von einer zu einfachen Theorie-Praxis-Relation ausgeht. Diese Diskussion sollte die entstandenen Gräben zwischen akademischer Disziplin und Ausbildungsdisziplin zuschütten helfen, was insbesondere im Hinblick auf die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen notwendig erscheint.

Die akademische Disziplin sollte vermehrt ihre Verantwortung gegenüber der Lehrerbildung wahrnehmen, die Lehrerbildungsdisziplin ihre Theorieessentiments abbauen. In Zusammenarbeit zwischen den universitären Instituten und den Lehrerbildungsinstitutionen könnte zum Beispiel ein Lehrmittel für das neue Mittelschulfach Pädagogik/Psychologie entwickelt werden. Dies würde zumindest zur Fortsetzung der hier als notwendig erachteten Diskussion beitragen und - einige minimale - Standards setzen.

## Literatur:

- Adick, Ch. (1992) Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform. Das Beispiel des Pädagogikunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 703-724. - Arbeitsgruppe AGYM/CFM (1994) *Regelung über die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen*. o.O., 30. April 1994. - Badertscher, H. et al. (1993) *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK. - Balmer, Th., Crotti, C., Hofer, Ch., Mollet, L. (1993) Pädagogik-Unterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Einzelne Lehr- und Stoffpläne unter der Lupe oder: die Marginalisierung der (historischen) Pädagogik innerhalb der berufsbildenden Fächer. Unveröffentlichte Arbeit im Rahmen eines Didaktischen Kurses am Institut für Pädagogik der Universität Bern. - Beck, U., Bonss, W. (Hrsg.) (1989) *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. - Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] (1992) Die Anerkennung von kantonalen Maturitätsausweisen. Vernehmlassungsprojekt. Bern, 1. Juli 1992 (Polykopie). - Criblez, L., Oelkers, J. (Hrsg.) (1994) *Reformpädagogik in der Schweiz. Eine Quellensammlung*. Bern: Haupt (in Vorbereitung). - Dewe, B., Radtke, F.-O. (1991) Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143-162). Weinheim/Basel: Beltz. - Drerup, H., Terhart, E. (Hrsg.) (1990) *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - EDK (1992) *Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen*. (=Dossier 19). Bern: EDK. - EDK (1994) *Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen*. Bern: EDK (im Druck). - EDK (1993) *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. (=Dossier 24). Bern: EDK. - Frey, K. et al. (1969a) *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz. - Frey, K. et al. (1969b) *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz. - Gehrig, H. (Hrsg.) (1970) *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik-Psychologie-Didaktik*. Basel: Beltz. - Herzog, W. (1994) Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 425-445. - Jurt, U., Müller Gächter, B., Müller H., Pfister, U. & Summermatter, H. (1994) *Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien*. Unveröffentlichte Arbeit im Rahmen eines Didaktischen Kurses am Institut für Pädagogik der Universität Bern. - König, E., Zedler, P. (Hrsg.) (1989) *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Lauener, H., Spirgi, B., Stadelmann, M. (1993) Interviews mit Seminarlehrern. Vorgehen, Auswertungsverfahren und Ergebnisse. Unveröffentlichte Arbeit am Institut für Pädagogik der Universität Bern. - Luhmann, N. (1982) Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und*

- Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt/M.: Suhrkamp. - 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. - Reusser, K. (1982) Vom Phänomen zum Begriff - Vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 0, 4-17 (Nachdruck in *Beiträge zur Lehrerbildung* 10 (3), 280-292). - Reusser, K. & Küffer, U. (1984) Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 2, 52-59. - Roth, H. (1962) Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H. Roth, *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967 (S. 113-126). Hrsg. von H. Thiersch und H. Tütken. Hannover: Schroedel. - Schneider, E. (1903). *Zur Lehrerbildung. Ein Versuch*. Biel: Kuhn. - Strittmatter, A. (1992) Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 10, 152-157. - Wierichs, G. (1992) 30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht. Überlegungen anlässlich einer Bibliographie. *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 725-744.