

Herzog, Walter

Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie

Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 2, S. 171-178



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie - In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 2, S. 171-178 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132369 - DOI: 10.25656/01:13236

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132369>

<https://doi.org/10.25656/01:13236>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
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

MEIN WEG ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE

Walter Herzog

Im vorliegenden Beitrag stellt sich Professor Walter Herzog vor, der am 1. Oktober 1991 seine Lehrtätigkeit als Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie am Pädagogischen Institut der Universität Bern aufgenommen hat (Red.).

Ich glaube, mein Verständnis von Pädagogischer Psychologie am besten dadurch erläutern zu können, dass ich etwas von meinem beruflichen Werdegang erzähle. Ich hatte Psychologie studiert, als ich nach meinen Lizentiatsprüfungen eine Assistentenstelle am Pädagogischen Institut der Universität Zürich angeboten erhielt. Zwar konnte ich während meines Studiums verschiedentlich Erfahrungen in pädagogischen Praxisfeldern, insbesondere an diversen Schulen, sammeln, doch so etwas wie eine pädagogische Identität hatte sich bei mir nicht eingestellt. Auch war mir die Pädagogische Psychologie nie zum Gegenstand einer vertieften intellektuellen Auseinandersetzung geworden. Pädagogische Psychologie war für mich - der Standarddefinition des Faches entsprechend - angewandte Psychologie: Anwendung psychologischen Wissens und psychologischer Methoden auf Erziehung und Unterricht.

PÄDAGOGIK

Mein Selbstverständnis als Psychologe wurde auch durch mein Pädagogikstudium nicht herausgefordert. Ich habe zu einer Zeit studiert, als nicht nur die Pädagogische Psychologie als angewandte Disziplin verstanden wurde, sondern die Pädagogik sich insgesamt als ein Feld der Anwendung "fremder" Denkweisen und Theorien gab. Das Ende der Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie es 1968 verkündet wurde, hatte das Fach ins Schleudern gebracht. Immer neue "Wendungen" wurden verzeichnet, und niemand schien mehr sagen zu können, worin das genuin Pädagogische überhaupt besteht. Die Pädagogik befand sich in einem Zustand der Krise, der wenig Hoffnung auf Besserung zuliess, da es sich offensichtlich nicht um eine "Paradigmen-Krise" à la Thomas Kuhn handelte, denn die Kriterien einer Kuhnschen Normalwissenschaft vermochte die Erziehungswissenschaft nicht zu erfüllen.

Die düstere Stimmung wurde verstärkt durch das Kriegsgeheul der Antipädagogen, die seit Mitte der 70er Jahre nicht nur die Überflüssigkeit der Pädagogik, sondern darüber hinaus die Abschaffung der Erziehung proklamierten. Dazu kam das Gerede vom "Ende der Kindheit" (Postman) und von der "Kindheit als Fiktion" (Hengst). Der pädagogische Gegenstand schien eine bloße Erfindung zu sein. Und es war an der Zeit, die Kinder von der Zumutung dieser Erfindung zu befreien. Selbst gestandenen Pädagogen schien das Erziehungssystem "entbehrlich" geworden, die Geschichte der pädagogischen Bewegung "abgeschlossen" zu sein (Herzog 1988a). Nach dem "Ende der Erziehung"

(Giesecke) sollte sich das pädagogische Verhältnis (wieder) in die anonymen Prozesse der Sozialisation auflösen. So wurde nicht nur eine Disziplin obsolet, sondern auch ihr Gegenstand.

Als Psychologe, der ich bei dieser Begegnung der dritten Art mit einer irrierten Pädagogik geblieben war, staunte ich über die Beliebigkeit der pädagogischen Wendungen. Der "Verfall der Pädagogik" (Kern) bedeutete keine Öffnung zu den Nachbardisziplinen, sondern die weitgehend ungeschützte Auslieferung des pädagogischen Denkens an soziologische, ökonomische, psychologische, biologische etc. Ansätze. Meine Frage nach dem Pädagogischen der Pädagogischen Psychologie fand ihre Antwort in der von Bittner diagnostizierten "überflüssigen Pädagogik" und der "Ent-Pädagogisierung der Pädagogischen Psychologie" (Bittner 1983, p. 615). Persönlich erstaunte mich am meisten, wie die Pädagogik bereit war, dermassen divergente Theorien wie den radikalen Behaviorismus von Skinner und die kognitive Entwicklungspsychologie Piagets als *gleichermassen* plausibel für die Erhellung von Erziehungsprozessen beizuziehen (Herzog 1984a, p. 6-17). Beliebige Theorien fanden den Weg in praktische Erziehungskonzepte, ohne dass sie einer erziehungswissenschaftlichen Überprüfung unterzogen worden wären.

In der Konzeption von Erziehungswissenschaft, wie sie Brezinka und Rössner vertraten, ging der Gesichtverlust der Pädagogik so weit, dass diese in erkenntnistheoretischer Hinsicht jegliches Existenzrecht verlor (Herzog 1987). Wo die Pädagogik über Erkenntnisse verfügte, sollte sie auf Psychologie, Soziologie und andere Humanwissenschaften reduzierbar sein. Ein genuin pädagogisches Wissen gab es nicht. Wenn trotzdem eine Wissenschaft von der Erziehung existierte, dann aus "praktischen" Gründen. Aus den Problemen der pädagogischen Praxis ergab sich die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, nämlich das empirische Wissen über die Erziehung zum Zwecke seiner Anwendung aufzubereiten. Da die Erziehungswissenschaft des weiteren im "naturwissenschaftlichen Denkstil" (Rössner) konzipiert wurde, erschien sie als *Technologie*. Sie war eine "Ingenieurwissenschaft", als deren eigentliche Heimat technische Hochschulen galten. Die Schwächen der pädagogischen Theorie wurden von einer wissenschaftstheoretischen Analyse, die sich rein analytisch gab, metatheoretisch verbrämt.

PSYCHOLOGIE

Die Entwicklungen im Bereich der Pädagogik, wie ich sie etwas vereinfachend nachgezeichnet habe, waren mir zu Beginn meiner Pädagogik-Assistenz noch nicht so deutlich. Die Assistenz hatte ich 1976 angetreten. Die Jahre bis 1981 standen einerseits im Zeichen eines grösseren Forschungsprojektes zur beruflichen und pädagogischen Situation von Turn- und Sportlehrern (Herzog 1989). Ich hatte also genügend Freiraum, um mich von theoretischen Problemen der Pädagogik fernzuhalten und mich der Pragmatik einer empirischen Forschungsarbeit hinzugeben. Andererseits arbeitete ich an meiner Dissertation, die noch ganz psychologisch orientiert war, auch wenn die Frage nach der Pädagogischen Psychologie bereits ihre Schatten auf mein Psychologieverständnis warf.

Dominant war ein "Unbehagen in der Psychologie" (Görres), das mich zunächst begierig die Krisenliteratur verschlingen liess, die seit Anfang der 70er Jahre in der Psychologie im Anwachsen begriffen war. Die Krise der Psychologie war allerdings nicht mit der Krise der Pädagogik vergleichbar. In der Psychologie waren kaum "Wendungen" identifizierbar, die das Fach schliesslich gleichsam erschöpft auf sich selbst zurückfallen liessen. Die gängige Geschichtsschreibung der Psychologie versuchte im Gegenteil den Eindruck des unaufhaltsamen Fortschritts zu erwecken. Dieser sollte sich der endgültigen Loslösung der Psychologie von der Philosophie verdanken. Doch genau dies schien mir nicht zutreffend zu sein. Die Loslösung von der Philosophie war erkauf mit einer Kryptophilosophie, die das Denken der Psychologie insgeheim bestimmte. Dies wurde mir - damals noch Student - erstmals bei der Lektüre des Buches "Ideologische Horizonte der Psychologie" von Revers (1962) bewusst. Seine These war, dass die Forderung nach Voraussetzungslosigkeit in der Theorie stets verbunden ist mit dem Kaufpreis uneingestandener, krypto-philosophischer Voraussetzungen.

Damals wurde auch mein Interesse an der philosophischen Anthropologie geweckt. Fasziniert war ich nicht nur von der expliziten Anthropologie Plessners, mit der ich zunächst wenig anzufangen wusste (vgl. aber Herzog 1984b), sondern auch von dem, was Michael Landmann "implizite Anthropologie" nannte. Dabei geht es um verborgene Anthropologeme in oberflächlich nicht als anthropologisch gekennzeichneten Theorien. Das schien mir auch für die Psychologie relevant zu sein, deren Theorien doch letzten Endes vom Menschen handeln. Eine Wegweisung für meine Dissertation gaben mir jedoch erst Reese und Overton mit ihren Arbeiten über Modelle und Theorien der Entwicklung. Die endgültige Richtung erhielt meine Suche nach impliziten anthropologischen Aussagen in psychologischen Theorien durch zwei wissenschaftstheoretische Bücher, nämlich Blacks "Models and Metaphors" (1976) und Hesses "Models and Analogies in Science" (1970). Hier begegnete mir eine neue Art von Wissenschaftsauffassung, die sich vom *mainstream* der analytischen und empiristischen Wissenschaftstheorie abhob.

Analogien und Metaphern unterscheiden sich dadurch, dass erstere Beziehungen zwischen gleichermassen und unabhängig voneinander erschlossenen Erkenntnisbereichen festhalten, während letztere von einem bekannten Bereich ausgehend einen noch unbekanntem im Lichte des bekannten erschliessen (Herzog 1983). Meine These war nun, dass psychologische Modelle nicht auf Analogien, sondern auf *Metaphern* beruhen, da ihre Funktion darin besteht, das wenig bekannte Gegenstandsfeld des menschlichen Verhaltens und Erlebens konzeptuell so zu strukturieren, dass wissenschaftliche Forschung überhaupt möglich wird. Anthropologische Modelle fungieren gleichsam als Lichtquellen und erhellen das dunkle Feld des menschlichen Verhaltens, was der Psychologie allererst erlaubt, Theorien zu entwickeln. Ich habe diesen Gedanken am Beispiel verschiedener psychologischer Theorien erprobt (Herzog 1984a). Dabei ist mir bewusst geworden, dass das herkömmliche Verständnis von Pädagogischer Psychologie als angewandte Psychologie höchst problematisch ist. Denn was in einer angewandten Psychologie angewandt wird, ist kein reines psychologisches Wissen. Vielmehr wird im Prozess der Anwendung das dem Wissen implizite Modell des Menschen mit angewandt.

Modelle sind daher mehr als nur ein "philosophisches" Problem der psychologischen Wissenschaftstheorie. Sie entscheiden mit darüber, welche Möglichkeiten des Menschseins gefördert werden und welche nicht und tangieren damit Fragen sowohl der Pädagogik wie der Ethik. Auf ethische Probleme stossen wir *inmitten* des Prozesses der psychologischen Erkenntnisbildung und nicht erst bei der Anwendung eines vermeintlich voraussetzungslosen und wertneutralen Wissens (Herzog 1991a).

BILDUNGSTHEORIE

Es gibt Aufträge, die man im richtigen Moment erhalten muss, um von ihnen profitieren zu können. Ein solcher Auftrag war in meinem Fall die Aufforderung, einen Beitrag für einen Sammelband über "Zeit in der Psychotherapie" zu schreiben. Der Beitrag wurde nie veröffentlicht, weil das Buch nicht erscheinen konnte, für das er gedacht war. Eine kleinere Arbeit, die sich mit dem Zeitproblem in der Entwicklungspsychologie befasst, habe ich später veröffentlicht (Herzog 1988b). Zum zentralen Punkt meiner Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit wurde das Moment der *Geschichtlichkeit* des Erkennens. Der deutsche Titel von Kuhns "The Essential Tension" bringt auf den Punkt, worum es geht: "Die Entstehung des Neuen" (1978). Die Bedeutung des Zeitproblems war mir aufgrund meiner Beschäftigung mit Metapher und Modell leicht ersichtlich. Metaphern haben ihren Stellenwert dort, wo uns etwas Unvertrautes begegnet. Dabei versuchen wir, mit Hilfe des uns Vertrauten das Neue zu erschliessen. Auf diese Weise kommt eine Interaktion zustande, deren Dynamik sowohl das Neue wie das Alte verändert.

Neues kann es nur im Horizont einer *offenen Zeit* geben. Anders als die geschlossene (metrische) Zeit, die als beliebig iterierbare qualitätslose Dauer begriffen wird, ist die offene Zeit unterschieden in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Zwischen diesen Modi der Zeit bestehen wesensmässige Unterschiede. Die Vergangenheit ist der Bereich des Faktischen, die Zukunft derjenige des Möglichen. Die *gemessene Zeit* ist letztlich vergangene Zeit. Denn wo es nur Faktisches gibt, da sind Zukunft und Vergangenheit ununterschieden: Alles, was geschieht, geschieht mit Notwendigkeit. Nur in einer offenen Zukunft kann es daher Neues geben. Das Auftreten neuartiger Ereignisse scheidet die Vergangenheit von der Zukunft in einer Gegenwart. Dadurch bekommt die Zeit eine Richtung.

Wollte ich an der erkenntnistheoretischen Bedeutung von Metaphern und Modellen festhalten, hatte ich die Zeit *qualitativ* zu denken, da nur so das Moment des Neuen fassbar wird. Später wurde mir bewusst, dass die Struktur der Metapher auch dem Handeln zugrunde liegt. Denn was anderes ist menschliches Handeln als ein Sich-Orientieren an Zukunft und ein Sich-Einlassen auf Neues? Das gilt selbstverständlich auch für das pädagogische Handeln. Im Wintersemester 1985/86 und im Sommersemester 1986 hielt ich daher erstmals Vorlesungen über pädagogische Handlungstheorie.

So führte mich die Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragen zu pädagogischen Problemstellungen. Dabei kam mir entgegen, dass die substantielle Annäherung an das Pädagogische - nachdem sich die Pädagogik

beinahe zu Tode "gewendet" hatte - seit Ende der 70er Jahre wieder vermehrt möglich war. Es fand eine Rückbesinnung auf die neuzeitliche Tradition pädagogischen Denkens statt. Andreas Flitner erinnerte daran, dass die Pädagogik ihre eigenen Themen hat. Diese liegen "... unaufhebbar in der Verantwortung der Erwachsenen für die kommenden Generationen, in der Notwendigkeit, sie in ihre Lebensformen und Wertsetzungen einzuführen, darin aber urteilsfähig, selbständig, handelns-, verantwortungs- und neuerungsbereit zu machen. Das Ermöglichen, Verbessern und institutionelle Absichern dieses Grundverhältnisses ist es ..., was auch der Erziehungswissenschaft als ihr Gegenstand in erster Linie aufgegeben ist" (Flitner 1978, p. 187). Der Rückgang auf die pädagogische Tradition zeigte, dass der Pädagogik eine regulative Idee unterliegt, die nur zum Preis des pädagogischen Identitätsverlusts aufgegeben werden kann. Die Idee findet Gestalt in Begriffen wie Subjektivität, Individualität, Moralität, Vernunft etc. Den gemeinsamen Nenner umschreibt der Begriff der *Bildung*. Mit Recht schien mir Ballauff in seinen "Philosophischen Begründungen der Pädagogik" (1966) festzuhalten, dass nur dort im strengen Sinn von Pädagogik die Rede sein kann, wo das Thema der Bildung erörtert wird.

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

Mit der Annäherung an die Bildungstheorie fand meine Suche nach dem Pädagogischen eine vorläufige Antwort. Zugleich fand ich die Basis für ein neues Verständnis von Pädagogischer Psychologie. Von der Einsicht in die erkenntnistheoretische Bedeutung von Metapher und Zeit ergab sich ein mehr oder weniger direkter Weg zu einer *konstruktivistischen* Wissenschaftsauffassung. Wenn nämlich Neues entstehen kann - und handle es sich auch nur um Altes, das in einem neuen Licht erscheint -, dann spielen Wahrnehmung und Beschreibung von Wirklichkeit eine zentrale Rolle im menschlichen Erkenntnisprozess. Die Welt, die wir erkennen, ist eine Welt unter einer bestimmten *Beschreibung* bzw. eine Welt, gesehen in einer bestimmten *Perspektive*. Modelle erschliessen Gesichtspunkte und damit (neue) Möglichkeiten

Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus ist der Pädagogischen Psychologie ihr Gegenstand nicht "gegeben", sondern "aufgegeben", d.h. sie hat ihren Gegenstand zu konstituieren. Das aber kann sie nur aufgrund eines Vorverständnisses dessen, was Erziehung und Unterricht bedeuten. Genau dafür hat sie sich auf die Pädagogik und deren Kernstück, die Bildungstheorie, einzulassen. Pädagogik und Bildungstheorie liefern der Pädagogischen Psychologie gleichsam das Rüstzeug zur Konstruktion ihres Gegenstandes. Dadurch wird die Pädagogische Psychologie eine *interdisziplinäre* Wissenschaft.

Die erkenntnis- und modelltheoretischen Grundlagen für eine interdisziplinär verstandene Pädagogische Psychologie habe ich in meiner Habilitationsschrift ausgearbeitet. Äussere Umstände haben es bisher verhindert, dass die Arbeit im Druck erschienen ist. Vorläufig muss ein Aufsatz genügen, um Einblick in einige Grundzüge meiner interdisziplinären Auffassung von Pädagogischer Psychologie zu geben (Herzog 1988c). Wie mein Ansatz für die pädagogisch-psychologische *Theorie* fruchtbar gemacht werden kann, habe ich in einer

Monographie zur Grundlegung der moralischen Erziehung dargelegt (Herzog 1991b).

THEORIE UND PRAXIS

Was ich hier als biographische Bilanz formuliert habe, ist auch *Programm*, denn der Anspruch, den ich mit meinem Verständnis von Pädagogischer Psychologie erhebe, ist noch lange nicht eingelöst. Der Anspruch ist derjenige einer "praktischeren" Disziplin als es die herkömmliche Pädagogische Psychologie als angewandte Psychologie ist. Dabei lasse ich mich von einer bestimmten Einschätzung des in der Pädagogik viel diskutierten Theorie-Praxis-Problems leiten (vgl. auch Herzog 1986). Auf dem Hintergrund meiner handlungstheoretischen Überzeugungen gehe ich davon aus, dass zwischen Theorie und Praxis eine unaufhebbarer Diskrepanz besteht. Theorie ist letztlich vergangenheitsorientiert, während Praxis - als Ort, wo sich Handeln verwicklicht - zukunftsgerichtet und gegenwärtig ist. Handlungen vermitteln zwischen den Modi der Zeit. Solange wir Erziehung und Unterricht als Formen menschlichen Handelns anerkennen - und nicht bloss als Beispiele automatisierten Verhaltens -, wird das Theorie-Praxis-Problem aus prinzipiellen Gründen unauflösbar sein.

Trotzdem gibt es Theorien, die zur Planung und Reflexion pädagogischen Handelns besser und solche, die dafür schlechter geeignet sind. Beklagt werden sollte daher nicht das Theorie-Praxis-Verhältnis als solches, denn solange wir uns damit begnügen, Menschen zu sein und nicht Götter werden wollen, bleiben wir durch unser Handeln in die Dynamik der Zeit eingebunden. Beklagt werden sollten jene Theorien, die dem pädagogischen Handeln fremd sind und es nicht über sich aufzuklären vermögen. Das Theorie-Praxis-Problem ist somit nicht ein Problem von Theorie und Praxis, sondern eines von *schlechter* Theorie und Praxis. Damit schliesse ich mich dem Urteil des Pädagogen und Herbartianer Dörpfeld an, der der Überzeugung Ausdruck gab, eine richtige (gute) Theorie sei das Praktischste, was es gibt.

Die Garantie guter Theorie glaube ich dadurch gewinnen zu können, dass ich der Pädagogischen Psychologie eine wissenschaftstheoretische Form gebe, die pädagogisch sensitiv ist. Das gilt auch für mein Verständnis von *Didaktik*. Grundlage der Didaktik kann nicht allein die Psychologie sein, da die Didaktik genausowenig wie die Pädagogische Psychologie bloss Anwendung von Psychologie ist. Pädagogische Psychologie und Didaktik beruhen gleichermaßen auf einer psychologischen und einer pädagogischen Basis. Wenn wir unter Erziehung und Unterricht die Einführung der nachwachsenden Generation in eine kulturell und gesellschaftlich vorstrukturierte Welt verstehen, dann ist die Pädagogische Psychologie mehr für die subjektive Seite dieser Einführung verantwortlich, während die Didaktik mehr auf der objektiven Seite steht. Die Didaktik ist für mich keine "Kunstlehre" des Unterrichtens, sondern ein Instrumentarium zur Analyse und Legitimierung von Zielen, Inhalten und Organisationsformen der "Initiation" von Menschen in eine für sie fremde Welt. Aus meiner Einschätzung des Theorie-Praxis-Problems ergibt sich, dass die Didaktik auch nicht zur Aufgabe haben kann, den "pädagogischen Takt" (Herbart) technolo-

gisch zu unterlaufen. Die persönliche Erfahrungsbildung im Feld der pädagogischen Praxis ist nicht durch Theorie ersetzbar. Theorie aber hat die Funktion, die Verarbeitung von Erfahrung anzuleiten und den (beruflichen) Bildungsprozess (der pädagogischen Praktiker) zu strukturieren.

Der Weg von der (psychologischen) Theorie zur (pädagogisch-psychologischen) Metatheorie, den ich in meiner akademischen Laufbahn auch persönlich gegangen bin, ist kein Weg, der von der (pädagogischen) Praxis wegführt. Im Gegenteil, es ist ein Weg, der allererst zu garantieren vermag, dass die Theorie der Praxis behilflich sein kann. Das Programm für meine Lehr- und Forschungstätigkeit in Bern liegt darin, diesen Weg, der erst abgesteckt ist, begehbar zu machen. Oder, weniger metaphorisch gesagt: Es geht darum, die Wissenschaftsstruktur von Pädagogischer Psychologie und Didaktik, wie ich sie hier im groben skizziert habe, inhaltlich zu füllen, um so eine Disziplin zu etablieren, die sowohl theoretischen als auch praktischen Ansprüchen zu genügen vermag, ohne das falsche Versprechen abzugeben, das Theorie-Praxis-Problem "lösen" zu können.

Literaturverzeichnis

- Bittner, G.: Die Weimarer Epoche - Geburtsstunde der "überflüssigen Pädagogik"? in: Neue Sammlung 1983 (23), p. 612-618.
- Flitner, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? in: Zeitschrift für Pädagogik 1978 (24), p. 183-193.
- Herzog, W.: Plädoyer für Metaphern - Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1983 (59), p. 299-332.
- Herzog, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1984 (a).
- Herzog, W.: Diskrepanzen und Modelle: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie, in: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie 1984 (32), p. 21-42 (b).
- Herzog, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik - Ein Modell der Anwendung pädagogischen Wissens, in: Pädagogische Rundschau 1986 (40), p. 311-336.
- Herzog, W.: Wissenschaft und Wissenschaftstheorie - Versuch einer Neubestimmung ihres Verhältnisses am Beispiel der Pädagogik, in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 1987 (18), p. 134-164.
- Herzog, W.: Die Verheissungen der Kindheit - Pädagogik der Postmoderne? in: Schweizer Monatshefte 1988 (68), p. 523-533 (a).
- Herzog, W.: Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 1988 (47), p. 135-145 (b).
- Herzog, W.: Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 1988 (47), p. 1-12 (c).
- Herzog, W.: Die Situation der Turn- und Sportlehrer. Thalwil/Zürich: Edition Paeda Media 1989.
- Herzog, W.: Konturen einer postcartesianischen Psychologie, in: Ethik und Sozialwissenschaften 1991 (2), p. 47-64 (a).

Herzog, W.: Das moralische Subjekt - Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991 (b).

Prof. Dr. Walter Herzog

Geb. 21. November 1949 in Winterthur; verheiratet mit Yvonne Herzog-Raschle.

Besuch der Schulen in Wiesendangen und Winterthur. Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1975 Lizentiat; 1980 Doktorat. Seit 1976 Assistent; seit 1981 Ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. 1984 Stipendiat der Kommission zur Förderung des akademischen Nachwuchses an der Universität Zürich. 1986 Venia legendi für das Fach Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie. 1988 Studienaufenthalt am Institute of Human Development an der University of California in Berkeley. 1989 Assistenzprofessor für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie. Seit 1. Oktober 1991 ordentlicher Professor für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie an der Universität Bern.

Arbeitsgebiete: Wissenschaftstheoretische Fragen von Psychologie und Pädagogischer Psychologie; Entwicklung und Erziehung; Sozialpsychologie des Lehrerberufs; Pädagogische Psychologie der Familie; Wissensformen und Unterricht; kulturelle Pluralisierung und didaktische Theorie.

Publikationen (in Ergänzung zum obigen Literaturverzeichnis):

Zus. mit B. Meile (eds.): Schwerpunkt Schule. Zürich: Rotapfel 1979. Zus. mit E.H. Witte (eds.): Grundlagenprobleme der Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991. Zus. mit E. Violi (eds.): Beschreiblich weiblich - Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Grösch: Rüeegg 1991. Daneben verschiedene Aufsätze in wissenschaftlichen Zeitschriften zu pädagogischen, psychologischen, wissenschaftstheoretischen und bildungstheoretischen Fragen.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 2
JUNI 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

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

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss, 032 84 60 32. Für nicht angeforderte
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei
Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli (Schreibbüro BzL, c/o Universität Bern, Abteilung
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27/Postfach, 3000 Bern 9,
Tel. 031 65 82 75, Fax 031 65 37 73)

Inserate und Stellenanzeigen:

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei
Frau Heidi Lehmann (Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den
Redaktoren oder durch das Schreibbüro bezogen werden. Manuskripte bitte in
dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052
Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter-Behr AG, Balgstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 2, 1992

Editorial	Kurt Reusser Peter Füglistner, Heinz Wyss	139
<hr/>		
SCHWERPUNKT:	NEUSTRUKTURIERUNG DER LEHRER(INNEN)BILDUNG	
	Heinz Wyss Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen	141
Pädagogik/ Psychologie am Gymnasium	Anton Strittmatter Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen	152
Pädagogische Fachhochschule	Hans Jakob Streiff Modell einer Pädagogischen Fachhochschule	158
Ausbildung von Berufsschul- lehrer(inne)n	Martin Straumann Grundsätze für die Ausbildung der Lehrkräfte an der Berufsschule	167
<hr/>		
Pädagogikprofessor stellt sich vor	Walter Herzog Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie	171
<hr/>		
Memorandum NWEDK	Pädagogische Kommission der NWEDK Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK	179
<hr/>		
Universität und Lehrerbildung	Jürgen Oelkers Universität und Lehrerbildung	185
<hr/>		
Lehrermangel und Lehrerüberfluss	Gottfried Hodel Lehrer(innen)mangel und Lehrer(innen)- arbeitslosigkeit in den Bernischen Primarschulen zwischen 1900 und 1945	197
<hr/>		
Veranstaltungs- berichte	Heinz Wyss Verstehen Lehren als Unterrichtsaufgabe: Vom Phänomen zum Begriff. WBZ-Kurs, 9.-13.3.1992 an der Universität Bern	206
	Beat Trottmann Was ist zu tun für ein positiveres Bild von Lehrer- beruf und Schule? Seminar der NW LCH, 20.-22.1.1992 in Matten/Interlaken	210