

Oelkers, Jürgen

Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 5 (1987) 2, S. 93-101



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 5 (1987) 2, S. 93-101 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131120 - DOI: 10.25656/01:13112

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131120>

<https://doi.org/10.25656/01:13112>

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

PAEDAGOGISCHE REFLEXIONEN ZUR LEHRERBILDUNG

Jürgen Oelkers

Von der Lehrerbildung hat man sich immer zuviel und zuwenig versprochen, je nachdem in welcher politischen Konjunkturlage die Erwartungen formuliert wurden. Es ist, mit anderen Worten, schwierig, eine realistische und doch engagierte Einstellung zu der Ausbildung von Lehrern zu gewinnen, an die besondere Anforderungen gerichtet werden, welche aber offenbar schwer zu erfüllen sind. Das mag mit der pädagogischen Reflexionsform zusammenhängen, die für die Artikulation von Erwartungen an die Lehrerbildung zur Verfügung steht. Diese Form zeichnet das aus, was Friedrich Schleiermacher 1826 das beständige Schwanken zwischen Allmacht und Ohnmacht genannt hat (Anm. 1). Ich möchte die Gelegenheit benutzen und an dieser Stelle fragen, was es mit der pädagogischen Reflexion in der Lehrerbildung auf sich hat und ob nicht die typische Form pädagogischen Nachdenkens den Ausbildungszielen im Wege steht. Meine Antwort geht dahin, dass die pädagogische Reflexion nicht abgeschafft werden kann, wohl aber besser beherrscht werden muss, wenn die Ausbildung gelingen soll.

1.

Schleiermacher erklärte die schwankende Reflexionsstellung der Pädagogen mit einer Hypothese zum *Wirkungsproblem* der Erziehung. Das Denken der Pädagogen richtet sich auf eine Handlungswirklichkeit, die eines nicht ist, nämlich *technisch* steuerbar. Die Handlungen des Erziehers werden gewiss planvoll unternommen und sollen Wirkungen erzielen, aber damit kann nicht die "Einwirkung" auf ein passives "Material" gemeint sein (Anm. 2). Vielmehr richten sich die Handlungen auf innere Verarbeitungsprozesse von Lernenden, deren Subjektivität sich jeder "Steuerung" von aussen entzieht. Erziehen und Unterrichten sind so Versuchshandlungen, die ethisch gerechtfertigt werden müssen, ohne nach einem "input:output"-Modell kodiert werden zu können. Jedes solche Modell müsste die Subjektivität des Lernenden als "black box" annehmen, was man zwar mit der Blindheit des Beobachters erklären kann, was jedoch allen tatsächlichen Rückkopplungen von Lernenden, so wie sie sich autobiographisch niederschlagen, widerspricht (Anm. 3).

2.

Der Gegensatz des technischen und des moralischen Denkens in der Pädagogik erklärt das "Schwanken" zwischen Allmacht und Ohnmacht, denn im ersten Falle sieht es so aus, als verfüge der Pädagoge gleichsam treffsicher über die Wirkungen seiner Handlungen, während im zweiten Fall sich überhaupt jede Einwirkung zu verbieten scheint, je näher

die Professionsmoral von Lehrern der reformpädagogischen Idee "vom Kinde aus" rückt (Anm. 4). Dieser historische Wandel der Grundeinstellung hat paradoxe Folgen für das Selbstverständnis von Lehrern, denn die Erziehung "vom Kinde aus" widerstreitet (mindestens historisch) der Unterrichtsmethode und also jener Form von "Ersatztechnologie" (Anm. 5), die die Schule zur Lösung des Wirkungsproblems gefunden hat. Die Technik des Unterrichts (damit zugleich der Vorrang der Sache) wird moralisch bestritten, ohne dass die gleichzeitig geäußerten moralischen *Ziele* der Erziehung aufgegeben werden, welche aber doch wohl *bewirkt* sein wollen oder jedenfalls nicht einfach dem Wachstum der Natur überlassen werden können.

3.

Zuletzt hat sich diese Grundparadoxie pädagogischen Denkens in der Lehrerbildung der siebziger Jahre unter dem Stichwort "Emanzipation" geltend gemacht. Einerseits wurde damit ein deutliches *Erziehungsziel* benannt, welches mit Hilfe ganz bestimmter (Unterrichts-)Handlungen erreicht werden sollte, andererseits widersprach die Moral dieses Ziels seiner *methodischen* Verwirklichung oder dem Zweck:Mittel-Schema pädagogischen Handelns, denn "Emanzipation" kann schlecht "hergestellt" oder in einem irgendwie technischen Sinne "befördert" werden. Gleichwohl stellte sich die (deutsche) Lehrerbildung auf dieses Leitziel ein, weil es so aussah, als könnte "Emanzipation" durch die richtige Strukturveränderung der Ausbildung tatsächlich verwirklicht werden. Die Grenzen dieses Konzepts zeigten sich dann aber nicht nur politisch, sondern vor allem auch im Blick auf die Differenziertheit der Verhältnisse. Es war nicht länger möglich, die Ausbildung an *ein* und *nur* ein Ziel zu binden, von dem aus die immer autonom werdenden Teilbereiche hätten integriert werden können. Die Emanzipationspädagogik integrierte die Lehrerbildung der siebziger Jahre höchstens *semantisch* (und das auch *nur kurzfristig*), nicht jedoch *faktisch*, wie sich nicht zuletzt an der überaus heteronomen Entwicklung der Fachdidaktiken ablesen lässt.

4.

Frägt man sich, warum - trotz der erwartbaren Schwierigkeiten - ein solches Konzept wie "Emanzipation" noch einmal diese "fundamentalisierende" Bedeutung hat annehmen können, dann lässt sich eine plausible Antwort finden, wenn man die traditionelle pädagogische Denkform in Rechnung stellt, wie sie sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts in relativer Stabilität (auch quer zu den Ansätzen der Erziehungswissenschaft) entwickelt hat. Ich verstehe darunter ein Denken, welches im Blick auf einen bestimmten Themenbereich ("Erziehung" und "Unterricht") mindestens fünf Kriterien erfüllt: Es ist *ziel-* und *zukunftsbezogen*, zugleich *kritisch* und in einem universellen Verständnis *normativ*, argumentiert mit Hilfe von *zeittheoretischen* Prämissen und orientiert sich an möglichen *Wirkungen*. Was damit gemeint ist, wird rasch

94

deutlich, wenn man sich das Gegenteil vorstellt, ein Denken, das strikt gegenwartsbezogen wäre, der Anpassung an die gegebenen Verhältnisse das Wort redete, nicht Normativität, sondern Wertfreiheit postulierte, sich mit zeitunabhängigen Ontologien fundierte und nicht explizit an Wirkungen interessiert wäre. In positiver Fassung können diese fünf Kriterien verschieden gewichtet werden, aber ihr Zusammenspiel hat, geschichtlich gesehen, bestimmt, was unter "moderner" Erziehung verstanden wurde und was nicht.

5.

Es ist leicht sichtbar zu machen, dass die fünf Kriterien nur eklektisch zusammenzufügen sind (Anm. 6). Diese eklektische Struktur erklärt zugleich die Heteronomie der verschiedenen Ebenen des pädagogischen Argumentierens und Handelns: Pädagogische Grossideologien nämlich haben darin ebenso Platz wie technische Handlungsentwürfe oder eine hermeneutische Alltagsmoral, ohne dass dies alles harmonisch zu machen wäre. Nur eines sollte "Erziehung" nie sein, nämlich unwirksam, was zugleich die Fixierung der pädagogischen Reflexion auf *Ziele* und *Methoden* erklärt, wobei es freilich nie so recht gelungen ist, beide Bereiche in irgendeinem theoretisch stabilen Sinne zu verknüpfen. Im Gegenteil, das Beispiel der "Emanzipationspädagogik" zeigt, wie sehr heterogene Denkmotive in pragmatischer Absicht verschmolzen werden können: Geschichtsphilosophische Befreiungsprogrammatische und antiliberale Unterrichtstechnologie; Subjektivismus und Gesellschaftstheorie; politische Aktion und therapeutische Selbstreflexion - ohne dass all dies in einer höheren Wirkungssumme "Emanzipation" zusammengetroffen wäre. Und das ist nur ein Beispiel: Genau derselbe Befund lässt sich für die andere politische Seite oder die liberale Mitte feststellen: Sowie daraus pädagogische Programmatik wird, kommt eine riskante Denkform ins Spiel, die notorisch mehr verspricht, als sie halten kann.

6.

Nun ist Lehrerbildung die Vorleistung für einen etablierten Beruf, also im Kern eine *Professionalisierung*. Die Lehrerbildung unterscheidet sich jedoch von anderen akademischen oder semi-akademischen Berufsvorbereitungen, weil sie weder Technologien des Handelns herausbildet noch auf die Entwicklung von Kasuistiken oder die dogmatische Normativierung der professionellen Reflexion gesetzt hat. Sie definierte sich historisch wohl in einem engen Theorie:Praxis-Bezug, aber das war stets mehr und anderes als das, was Mediziner, Juristen oder Theologen unter einer Berufsvorbereitung verstanden. Ein Grund dafür liegt in der Leitdisziplin der Lehrerbildung: Die Pädagogik nämlich entwickelte sich im 19. Jahrhundert nicht zu einer empirischen (und daran anschließend technischen) Disziplin, sondern blieb - wie Wilhelm Flitner das genannt hat - *réflexion engagée*, also orientiert am Handelnden, seiner Gesinnung und den praktischen Möglichkeiten eines gegebenen Berufsfeldes. Dieses Konzept erscheint heute durchaus nicht

95

"rückständig", aber es hat einen zu hohen Preis, wenn die Voraussetzung für sein professionelles Gelingen ist, dass es an eine stabile Gesinnung gebunden werden muss (wie z.B. in den an der Jugendbewegung orientierten Pädagogischen Akademien in Preussen von 1926 bis 1932). Zerbricht diese Grundlage, was in einem weltanschaulichen Pluralismus und Liberalismus erwartet werden muss, dann bleibt zur praktischen Berufsvorbereitung nicht viel übrig, wenn man zugleich auf Technologie, Kasuistiken und normative Dogmatisierungen verzichtet.

7.

Der Fehler liegt in der *Entgegensetzung*: Es kann keine vernünftige Vorbereitung auf die pädagogische Praxis der Schule geben, wenn nicht Handlungsformen, Erfahrungen und ethische Maximen vermittelt werden, die eben neben der Wissenskompetenz den Kern des Berufsfeldes ausmachen. Falsch ist freilich auch die radikale oder dramatische Behandlung dieser Kriterien: Pädagogische Handlungsformen, die lehrbar sein sollen, sind *Methoden*, keine in irgendeinem strikten Sinne Technologie. Sie bestehen aus Erfahrungsregeln des Handelns, die aus Zwecken der Lehrbarkeit in mehr oder weniger systematische Form gebracht werden, ohne dass aus der Systematik auf die Wirksamkeit geschlossen werden könnte. Die Regeln des Handelns werden ergänzt durch typische Fälle der Erfahrung, die als Beispiele zur Veranschaulichung von Dilemmata, Paradoxien und Schwierigkeiten, aber auch zum Beleg des möglichen Gelingens herangezogen werden. Diese methodische und kasuistische Initiation in das Berufsfeld muss durch wissenschaftliche Erklärungen ergänzt werden, bedarf zugleich aber auch der Herausbildung moralischer Imperative, die es dem künftigen Lehrer erlauben, sein Handeln trotz Schwierigkeiten fortzusetzen und als sinnvoll zu begreifen. Dass jede Erfahrung von Sinn zugleich auch die Erfahrung von Sinnlosigkeit ermöglichen kann, versteht sich dabei von selbst.

8.

Bezieht man nun dieses curriculare Spektrum einer sinnvollen und effektiven Berufsvorbereitung auf die traditionelle Denkform, dann stellt man Diskrepanz und Passung zugleich fest. Die Erziehungstheorie seit Rousseau ist in eigenartiger Weise antiinstitutionell ausgerichtet gewesen, so dass seit Mitte des 18. Jahrhunderts stets utopische Forderungen mit radikaler Schulkritik zusammentrafen. Diese Mischung war politisch nicht exklusiv, sondern konnte in allen Schattierungen von links bis rechts angetroffen werden. Die Pädagogik geriet auf diesem Wege in eine strukturelle Differenz zur Praxis, mit der kein namhafter Pädagoge mehr zufrieden sein konnte. Zur gleichen Zeit stützte die Pädagogik aber auch pragmatische Konzepte, also etwa Pestalozzis Methode des Unterrichts, Fröbels Kinderspiel oder die Lehrplanentwicklung der Herbartianer. Ähnlich die Reformpädagogik der Jahrhundertwende: Radikale Kritik und grosses Postulat mischten sich mit konkreten Versuchen eigener Praxis, ohne dass sich das eine aus dem andern ableiten

würde. Um nur ein Beispiel zu nennen: Zwischen Peter Petersens Modell der Jenaplanschule und seiner Theorie der geistigen Erziehung zur Volksgemeinschaft liegen - theoretisch wie praktisch - Welten (Anm. 7).

9.

Steht also die typisch pädagogische Denkform der Ausbildung zum Lehrer entgegen? Ja und nein: Sie befördert einerseits das Schwanken zwischen Allmacht und Ohnmacht, kein Zweifel, denn sie geht mit Wert- und Wirkungsansprüchen einher, *die für den praktisch Handelnden nicht erfüllbar sind*, so sehr dies dem pädagogischen Beobachter auch erscheinen mag. So entsteht leicht der Eindruck, die Praxis sei "schmuddelig" (Anm. 8), weil sie die Ziele und Ansprüche der Theorie, von denen nicht zuletzt auch die Selbsterwartungen der Handelnden bestimmt werden, nicht, und zwar *beständig* nicht, erfüllt. Andererseits: Über Erziehung lässt sich kaum anders nachdenken, als eben zukunftsbezogen (damit jedoch vage), kritisch (damit oft anfällig), normativ (damit riskant), verzeitlicht (damit unabsehbar) und eben wirkungsorientiert (damit Gelingen und Scheitern gleichermaßen ausgesetzt). Dass die Pädagogik diese Reflexionsform hat, ist kein Zufall, sondern entspricht einer Grundbedingung der modernen Gesellschaft, nämlich dem Auseinandertreten von Erwartung und Erfahrung (Anm. 9), das keine singuläre Praxis wieder zusammenfügen kann. So besteht auch keine Aussicht, die pädagogische Denkform strukturell zu verändern, sondern nur, sie zu disziplinieren. Doch das ist für die Lehrerbildung der Zukunft von erheblicher Bedeutung.

10.

Radikalisierungen einer Denkform sind immer nach zwei Seiten hin möglich, zum *status quo* und in Richtung auf eine Utopie. Die pädagogische Denkform neigt zum Utopischen, einfach weil ihr "Gegenstand", die Erziehung, sich auf eine unabsehbare Zukunft richtet. Das Utopische geht vom Unwahrscheinlichen aus, das sich gerade nicht vom Wahrscheinlichen her begrenzen lassen will (Anm. 10). In der Pädagogik erscheint so die Erziehung selbst, gemessen an ihrem Ziel, als etwas Unwahrscheinliches und zugleich Notwendiges. Auch das ist wieder paradox, denn vom Notwendigen spricht man sonst nur unter der Voraussetzung von Gesetzmässigkeit oder eben Wahrscheinlichkeit. Disziplinierungen einer so angelegten Denkform sind daher auch nur durch die Erfahrung einer Realität möglich, die nicht utopisch weggedacht werden kann und trotzdem legitim erscheint. Nach Lage der Dinge sind das die *Institutionen* der Erziehung; damit diese jedoch nicht einfach im *status quo* belassen werden, ist es immer zugleich auch erforderlich, sie *pädagogisch* zu kritisieren, denn nur so wird ihre unvermeidliche Dynamik nicht zu einem juristisch administrierten Kreisverkehr. Nur muss eben die *Realität* einer institutionellen Praxis von einer bestimmten, hier pädagogischen, *Reflexion* unterschieden werden. Man muss, anders gesagt, in der Lehrerbildung

lernen, wann und aus welchem Grunde sich eine Reflexionsform am Unwahrscheinlichen orientiert, ohne darum eine Aussage über die Realität zu machen oder unwichtig zu sein. Diese Grundstruktur erklärt im übrigen auch die streckenweise harten Spannungen zwischen der Inanspruchnahme des "Pädagogischen" und den an der Lehrerausbildung beteiligten Wissenschaften (einschliesslich der Erziehungswissenschaft, die sich von der pädagogischen Reflexion unterscheiden will oder muss).

11.

Die Vorbereitung auf die institutionelle Realität des Berufsfeldes Schule steht damit in einer merkwürdigen Dialektik, die anderen akademischen Berufen fremd ist. Ich meine die Dialektik zwischen dem *Laien* und dem *Professionellen* oder die These, dass die Lehrerbildung nur begrenzt professionalisierbar ist. Gewiss wäre es dilettantisch, die Realität der Schule durch normative Reflexion allein erschliessen zu wollen, ohne deren Handlungsbedingungen - Methode, Kasuistik, Professionsmoral - adäquat zu berücksichtigen. Aber die Berufsvorbereitung wäre auch nicht optimal, wenn sich die Studenten dem Lehrerberuf in einer rein zweckrationalen Weise nähern würden und bloss lernen, Wissen und Können zu vermitteln. Das Besondere an dem Lehrerberuf ist eben, dass nicht der eine Pol zugunsten des anderen aufgelöst werden darf, soll die Praxis wirklich in einem zugleich normativen und effizienten Sinne verbessert werden. "Lehrersein" kann nicht strikt professionell, aber auch nicht dilettantisch verstanden werden, denn der reflektierende Laie sieht oft mehr als der routinierte Profi, ohne dass beides *allein für sich* den Lehrer ausmachen könnte. Strikt professionell würde er jene Naivität im Umgang mit Kindern und Kreativität im Blick auf die wechselvolle Praxis verlieren, die nach Pestalozzi grundlegende Merkmale der Berufsausübung sind.

12.

Aber wie kann eine wissenschaftliche Ausbildung auf beides gleichermaßen vorbereiten? Indem sie, ohne zuviel zu versprechen, zugleich pädagogische Reflexion und wissenschaftliche Schulung ist, was freilich nur dann gelingt, wenn deren Unterschiede in Rechnung gestellt und die Differenz nicht zugunsten einer falschen Eklektik verwischt werden. Ihre Zusammenfügung gelingt dort am besten, wo die Praxis am nächsten ist, also in der Erarbeitung der Methoden des Unterrichts, der Kasuistik des Lehrerhandelns und dem Ethos der pädagogischen Institution. Das ist abstrakt gesagt, aber Konkretionen sind leicht möglich, im Negativen wie im Positiven: Eine Schulung in irgendwelchen Ausschnitten von Wissenschaft ohne Bezug zur Berufspraxis führt nicht zur "Professionalität" des Lehrers, ebensowenig wie die Einübung in die pädagogische Denkform allein schon dafür bürgt, Kreativität und Moral in die Berufsauffassung hineinzubringen. Eher gelingt die Vorbereitung, wenn ein breit angelegtes Studium vom Ziel der Initiation in das Berufsbild "Lehrer" verstanden wird und das universitäre Curriculum darauf

möglichst optimal Rücksicht nimmt. "Optimal" kann hier nur heissen, orientiert an demjenigen Wissen und Können, welches für die Reflexion und die praktische Beherrschung des Berufs notwendig und hinreichend sind. Das ist unter den heutigen Bedingungen nicht ohne wissenschaftliche Ausbildung möglich, aber Vorsicht: Die Wissenschaft darf nicht so vermittelt werden, dass die Ausbildung von Lehrern mit der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses *identisch* ist. Denn Lehrer sind keine wissenschaftlichen "Spezialisten", sondern üben eine Profession aus, auf die wissenschaftlich vorbereitet werden kann, ohne dass sie *allein* durch die Erfahrung von Wissenschaften gelernt werden könnte. Den kreativen Rest kann man sich kleiner und grösser vorstellen; ich plädiere dafür, ihn möglichst gross zu belassen (Anm. 11). Denn wenn Lehrer nicht die Kunst des Alltags - Eklektik, Geschick, keine Scheu vor dem Status als "produktiver Laie" - beherrscht (und also lernen kann), wird Schule nicht gelingen. Von der Wissenschaft aus kann sie nicht betrieben, sondern nur beobachtet und erklärt werden. Und diese Erklärungen zu lernen, darf nicht heissen, einzig daraus seine Professionalität abzuleiten.

13.

Noch konkreter: Wie soll dies geschehen oder mindestens: Wie ist es möglich? Hierzu fünf Vorschläge: Die Kooperation zwischen Universität und Praxis muss eng sein, ohne die unterschiedlichen Aufgaben (und Möglichkeiten) beider zu verwischen. Die wissenschaftliche Pädagogik hat dabei, neben der kritischen Pflege der Geschichte, vor allem die Aufgabe, die Prinzipien des pädagogischen Handelns zu explizieren und in ihrer Allgemeinheit verständlich zu machen. Dazu gehört auch die anspruchsvolle Semantik der Reflexion, denn es ist ein Fehler, den Lehrerberuf nur mit einer postulativen, alltagsnahen Sprache zu reflektieren, deren kognitive Reichweite eng begrenzt ist. Drittens muss die Fort- und Weiterbildung gerade auf dem Gebiet der Pädagogik und Didaktik verbessert werden, was voraussetzt, dass die Universität geeignete Formen findet und sinnvolle Angebote macht. Umgekehrt können gerade an dieser Stelle die praktischen Erfahrungen von Lehrern Eingang in die Universität finden, die Rückkopplung darüber erhält, wie denn die Erstausbildung gewirkt hat. Viertens ist der Differenzierung der verschiedenen Praxisfelder des öffentlichen Schulwesens bei der Ausbildung Rechnung zu tragen. Die Einheit der Lehrerausbildung kann nicht darin gesucht werden, dass jeder möglichst das Gleiche lernt. Vielmehr ist das Curriculum so zu gestalten, dass es den unterschiedlichen Bedingungen und Perspektiven des Berufsstandes gerecht zu werden vermag. Und fünftens: Die *Grundsätze* sowohl der Lehrerausbildung als auch der Schule wären zu entpolitisieren. Weniger missverständlich gesagt: Es kommt darauf an, die Politisierung pädagogischer Probleme als eine Art funktionaler Notwendigkeit zu betrachten, ohne daraus Glaubenskämpfe zu machen. Das richtige Prinzip sollte pädagogischer und gerade nicht politischer Natur sein. Sonst müsste man "rechte" und "linke" Schule trennen, wo es doch darauf ankommt, die guten von den schlechten zu unterscheiden.

Anmerkungen

- Anm. 1 Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, hrsg. v. Erich Weniger, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957, S. 16ff.
- Anm. 2 So schon: John Stuart Mill: System der deduktiven und induktiven Logik. Eine Darlegung der Principien wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Naturforschung. Übers. v. J. Schiel. Erster Teil. 4. Aufl. Braunschweig 1877, S. 417f.
- Anm. 3 Vgl. Jürgen Oelkers: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 3 (1987), im Druck.
- Anm. 4 Nähere Erläuterung dieser These in: Jürgen Oelkers: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, 4 (1986), S. 487-506.
- Anm. 5 Diesen Ausdruck übernehme ich aus der Systemtheorie, ohne deren theoretische Implikationen zu teilen (vgl. Niklas Luhmann/ Karl-Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, S. 118ff; dies.: Das Technologie-defizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 345-365).
- Anm. 6 "Eklektik" ist im pädagogischen Bereich auch als Tugend zu lesen; vgl. etwa: J. J. Schwab: Science, Curriculum, and Liberal Education. Selected Essays. Ed. by I. Westbury/N. J. Wilkof. Chicago/London: University of Chicago Press 1978.
- Anm. 7 Hierzu: Jürgen Oelkers: Petersen und die Reformpädagogik. In: Ingeborg Maschmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 55-59.
- Anm. 8 Hartmut von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985, S. 173.
- Anm. 9 Ich übernehme hier eine These von: Reinhard Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt 1979, S. 266ff.
- Anm. 10 Hierzu: Jürgen Oelkers: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 801-816.
- Anm. 11 Ausf.: Jürgen Oelkers: Prospekte der Lehrerbildung. In: Hans-Dieter Schmid (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Lehrerbildung. Hannover 1985, S. 137-157.

PROF. DR. JUERGEN OELKERS, UNIVERSITAET BERN

Veranstaltungen im Sommersemester 1987

1. Pädagogik der Gegenwart. Vorlesung für Studierende aller Richtungen
Mittwoch, 16-18 Uhr
2. Grundbegriffe der Pädagogik. Proseminar. Mittwoch 10-12 Uhr
3. Pestalozzi und die moderne Pädagogik. Hauptseminar
Dienstag 16-18 Uhr

Veranstaltungen im Wintersemester 1987/88

1. Konzepte und Entwicklungen der 'Reformpädagogik'. Vorlesung für Studierende aller Richtungen. Mittwoch 16-18 Uhr
2. Einführung in die Pädagogik. Proseminar. Mittwoch 10-12 Uhr
3. Die 'Pädagogik vom Kinde aus' - ein Mythos?
Hauptseminar. Dienstag 16-18 Uhr

PROF. DR. JUERGEN OELKERS

Bio - Bibliographische Angaben

Geb. 21. März 1947; verheiratet, zwei Kinder.

Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik, Geschichte an der Universität Hamburg; 1973 Lehrerexamen; 1975 Promotion.

1976-1979 wiss. Assistent an der (ehemaligen) Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Köln; 1979-1987 Professor (C 4) für Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Lüneburg; seit dem 1. Mai 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern.

Arbeitsschwerpunkte:

Geschichte der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert; analytische Erziehungsphilosophie; Theorie der Erziehung und Bildung.

Buchveröffentlichungen u. a.:

"Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik" (München 1976); zusammen mit Harm Prior: "Soziales Lernen in der Schule" (Königstein/Ts. 1982); zusammen mit Thomas Lehmann: "Antipädagogik - Herausforderung und Kritik" (Braunschweig 1983; Neuauflage für 1987 vorgesehen); "Erziehen und Unterrichten - Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht" (Darmstadt 1985); "Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht" (München 1985).

Demnächst erscheinen:

"Die grosse Aspiration: Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert" (Darmstadt 1988); "Reformpädagogik" (München 1988).

Daneben zahlreiche Aufsätze und Editionen zur historischen Pädagogik und zur systematischen Erziehungswissenschaft.

Hobbies: England und Irland; alte Bücher; Musik; Filme - sowie: Gespräche.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 5

HEFT 2

JUNI 1987

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: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/ 98 39 88

REDAKTION

Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/ 86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/ 22 84 63
Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare, 032/ 81 40 89

INSERATE

Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20,
3053 Münchenbuchsee, 031/ 86 38 17

REZENSIONSEXEMPLARE

bitte an Peter Füglistner (Adresse siehe oben) senden.
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die
Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen
sind begleitende Inserate erwünscht.

ABONNEMENTSPREISE (ab 1.1.1987 neu festgelegt)

Mitglieder SPV und VSG: 20.- (im Mitgliederbeitrag von 95.-
eingeschlossen)

Mitglieder SPV : 20.- (im Mitgliederbeitrag von 40.-
eingeschlossen)

Einzelabonnenten (die nicht dem SPV oder VSG angehören): 25.-

Freiwilliges Gönnerabonnement: 40.-

Institutions-Abonnement: 40.-

ABONNEMENTSMITTEILUNGEN/ADRESSÄNDERUNGEN

bitte schriftlich an: Christian Schmid, 'Beiträge zur
Lehrerbildung', Postfach 507, 3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu 10.-

bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 / 25 87 67

ISSN 0259-353X

Inhaltsverzeichnis

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch	79
Erinnerung	Theodor Bucher Zur Erinnerung an Prof. Dr. Konrad Widmer (1919-1986)	81
Emeritierung	Martin Straumann Zur Emeritierung von Prof. Dr. Traugott Weisskopf	83
	Hanspeter Müller Prof. Dr. Traugott Weisskopfs 'Basler Jahre'	84
Schwerpunkt I	Helmut Fend Pädagogik als Wirklichkeits- wissenschaft	87
Schwerpunkt II	Jürgen Oelkers Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung	93
Gratulation	Peter Füglistner 10 Jahre Hans Brühweiler - Präsident des SPV	102
Verbandsteil	Die BzL-Abonnenten - Ihre Mitleser	103
Tagungsbericht	Hans Reusser Symposium in Bern: Das Erbe des Johann Heinrich Pestalozzi	107
Kurzportrait	"Türen zur Dritten Welt" INTERTEAM KEM NADEL	113 114 115
Gründungs- versammlung	Schweizerische Gesellschaft für Berufsbildungsforschung (SGAB/SRFP)	117