

Criblez, Lucien

Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 295-305



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 295-305 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136511 - DOI: 10.25656/01:13651

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136511>

<https://doi.org/10.25656/01:13651>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung

Lucien Criblez

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage, wie die Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor der Reform Ende des 20. Jahrhunderts etabliert war und wie sich die Reform auf die Stellung der Allgemeinen Pädagogik auswirkte. Während in den alten Lehrerbildungsstrukturen ein «Fach» Pädagogik etabliert war, sind die Anliegen der Allgemeinen Pädagogik durch die Modularisierung in Kleinsteinheiten diffundiert und durch die Kompetenzorientierung der Ausbildung unter Legitimationsdruck geraten. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte sich deshalb mit der Frage auseinandersetzen, wie in Zukunft die Beschäftigung mit allgemeinen Grundfragen der Pädagogik jenseits utilitaristischer Prinzipien in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sicher gestellt werden kann.

Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war traditionell, als ein kleines Abbild dessen, was sich an den Universitäten als wissenschaftliche Disziplin seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts herauszubilden begann, zunächst massgeblich von der Philosophie bestimmt, aus der sich die Pädagogik allmählich herauslöste (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Am Beispiel der Universität Zürich lässt sich dies sehr schön zeigen: Der Inhaber des Lehrstuhls für Systematische Philosophie las gleichzeitig Systematische Pädagogik, derjenige des Lehrstuhls für Philosophiegeschichte gleichzeitig Pädagogikgeschichte (Criblez, 2007). Das Allgemeine der Pädagogik wurde philosophisch definiert, Kern der Beschäftigung waren die pädagogische Ideengeschichte sowie normative und ethische Fragen (Criblez, 2002). Pädagogik wurde als eine Art säkularisierter Dogmatik betrieben, die von Idealen und Soll-Vorstellungen her gedacht und unterrichtet wurde. Ob dann Pestalozzi, Rousseau, Herbart oder die Reformpädagogik im Vordergrund der Beschäftigung stand, machte nur einen graduellen, keinen grundsätzlichen Unterschied aus.

Anfangs des 20. Jahrhunderts wurden zwar Versuche unternommen, den Forschungsgegenstand der Pädagogik grundlegend neu zu definieren: Nicht mehr die Auslegung von Texten pädagogischer Klassiker sollte im Vordergrund stehen, sondern die realen Kinder und Jugendlichen, ihr Lernen, der Unterricht und die Schule in ihrem gesellschaftlichen Kontext (Criblez, 2006a). Während die sozialwissenschaftliche Wende in Genf nachhaltig war, erlebte die Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz spätestens in den 1920er-Jahren eine kulturphilosophische Rückwendung (Hofstetter, Schneuwly & Criblez, 2007). Erst Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre geriet das Curri-

culum der berufsbildenden Fächer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit die Frage nach Aufgabe, Funktion und Inhalten der (Allgemeinen) Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder in den Fokus des Fachdiskurses.

Der vorliegende Beitrag zeigt zunächst die Diskussionen um die Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Umfeld der Arbeit der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» auf, stellt die Situation des «Faches» vor der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar und weist auf einige Folgen der Reform für das Fach hin, die vor allem mit der Modularisierung und der zunehmenden Kompetenzorientierung der Ausbildung zusammenhängen. Am Schluss stehen einige vorläufige Überlegungen, wie sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung denn gegenüber Fragen der Allgemeinen Pädagogik verhalten könnte.

1. «Lehrerbildung von morgen» und die Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Vor fast 40 Jahren, Ende Oktober 1969, fand auf Rigi-Kaltbad, organisiert durch den Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) und die Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten, eine Tagung zum Thema «Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung» statt (Gehrig, 1970), an der es «um Fragen der *Funktion* der Pädagogik in der Lehrerbildung [...], um ihren *Inhalt*, um Probleme des Aufbaus und der *Anordnung*, kurz, um Probleme des *Curriculums*» gehen sollte (Gehrig, 1970a, S. 9; Hervorh. im Original). Karl Frey schlug ein «pädagogisches Kernstudium» vor, das sieben Fächer oder Fachbereiche umfassen sollte: (1) Allgemeine Didaktik (oder Schultheorie, Theorie des Curriculums); (2) Fachdidaktik (für alle Unterrichtsfächer des künftigen Lehrers); (3) Methodik (oder Unterrichtsorganisation, Unterrichtstechnologie, eventuell gekoppelt mit ausgedehntem Praktikum); (4) Pädagogik; (5) (Pädagogische) Psychologie; (6) (Pädagogische) Soziologie; (7) Praktikum (oder Unterrichtspraxis) (Frey, 1969, S. 23).¹ Hans Aebli unterteilte in seinem Beitrag die Berufsbildung der Lehrpersonen in fünf Hauptgruppen: (1) die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer; (2) die Erziehungs- und Bildungsgeschichte; (3) die allgemeine Didaktik und die Curriculumstheorie; (4) die Fachdidaktiken sowie (5) die praktische Ausbildung. Die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer unterteilte er noch einmal in (1) Pädagogik, (2) Pädagogische Psychologie, (3) Soziologie, Politologie und Oekonomie sowie (4) Schultheorie (Aebli, 1970, S. 25). Im Kern des Faches Pädagogik sollte nach Aebli eine Anthropologie stehen im Sinne einer «integrativen Schau der Kräfte des Menschen, des Verhältnisses seiner Kräfte zueinander, des Menschen in seiner sozialen Umwelt, des Menschen vor den ideellen Mächten und des Menschen vor Gott» (Aebli, 1970, S. 26). Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollten

¹ Frey stützte sich mit seinen Vorschlägen auf eine Analyse der Lehrerbildungscurricula, die er kurz zuvor mit Mitarbeitenden veröffentlicht hatte (Frey et al., 1969, 1969a).

sich zudem im Rahmen der Pädagogik mit den Grundprinzipien der Ethik, mit Normen und «Zielen des menschlichen Lebens» (Aebli, 1970, S. 27) befassen. Der Erziehungs- und Bildungsgeschichte ordnete Aebli die Funktion zu, allen Fächern der systematischen Erziehungswissenschaft eine historische Dimension zu verleihen und dadurch heutige Situationen besser verstehbar zu machen (Aebli, 1970, S. 35 f.; vgl. auch Criblez, 2006b).

Kurz nach der Tagung auf Rigi-Kaltbad erteilte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einer Kommission «Lehrerbildung von morgen» (kurz: LEMO) den Auftrag, eine zukunftsgerichtete Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erarbeiten. Diese Kommission hatte sich selbstredend mit den erziehungs- bzw. den sozialwissenschaftlichen Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beschäftigen. Sie orientierte sich im Kapitel zum Curriculum der Lehrergrundausbildung ihres Expertenberichtes (Müller et al., 1975, S. 98 ff.) an den Diskussionen auf Rigi-Kaltbad und unterteilte die sogenannten berufsbildenden Fächer in Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Allgemeine Didaktik und Curriculumstheorie sowie die Fachdidaktiken. Aber die Expertenkommission blieb nicht bei einer allgemeinen Bestimmung der berufsbildenden Fächer stehen, sondern versuchte eine Art allgemein verbindliches, inhaltliches Curriculum für diese Fächer zu definieren. Sie teilte den Themen zudem Arbeitszeit zu – lange bevor moderne Kreditpunktesysteme im Rahmen der Modularisierung der Studiengänge erfunden worden sind. Der Systematischen oder Allgemeinen Pädagogik und der Historischen Pädagogik wurden insgesamt 226 Arbeitsstunden zugewiesen, 126 davon sollten in Präsenzveranstaltungen absolviert werden (N=«Normalkursstunden»), 100 waren als Hausarbeitsstunden vorgesehen². Die Themen und ihre zeitliche Gewichtung zeigen, was damals unter Allgemeiner oder Systematischer Pädagogik (die beiden Begriffe wurden synonym verwendet) verstanden werden sollte (vgl. Tab. 1).

Die Darstellung zeigt, dass es für die Pädagogik ein gemeinsames inhaltliches Grundverständnis gab, das auch noch in den 1970er-Jahren weitgehend auf normativ-ethische Grundfragen von Bildung und Erziehung zielte. Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildete die wissenschaftliche Disziplin im Kleinen ab – und es stand weitgehend ausser Zweifel, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer sich mit diesen Grundfragen auseinanderzusetzen hätten. Die Frage: «Was nützt uns das für die Praxis?» (Grunder, 1996) haben die Studierenden wohl schon damals gestellt. Den inhaltlichen Kanon der Pädagogik bestimmte aber die wissenschaftliche Disziplin – und nicht der künftige Berufsauftrag.

Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeichnete sich also vor allem durch drei Merkmale aus: Sie war erstens disziplinär ausgerichtet, orientierte sich also direkt

² Die Summe der den einzelnen Themen zugewiesenen Normalkursstunden beläuft sich dann aber auf 128 (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Erziehungswissenschaftliche Normalpensen für die Systematische und Historische Pädagogik (Müller et al., 1975, S. 128–131)

Themenbereiche	Anzahl Normalkurs- stunden (N)
Systematische Pädagogik	
Was ist und was will Systematische Pädagogik?	6 N
Pädagogik als Wissenschaft, Pädagogik als Kunst	6 N
Schulpädagogik als Theorie und Praxis (= Anwendungsbereich)	6 N
Voraussetzungen der Erziehung	6 N
Probleme der Bildsamkeit und die Frage nach dem Wesen des Menschen	12 N
Pädagogische Antinomien	6 N
Zielsetzung in der Pädagogik, Normen, Werte, ideologiekritische Betrachtung	12 N
Pädagogischer Bezug, Erziehung als Beruf	8 N
Erziehungsmethoden und -massnahmen	8 N
Erziehungsfelder und pädagogische Institutionen	8 N
Geschichte der Pädagogik	
Was ist Geschichte der Pädagogik?	4 N
Renaissance, Humanismus, Reformation und Gegenreformation	5 N
Das 17. Jahrhundert	5 N
Das 18. Jahrhundert	5 N
Pestalozzi	6 N
Herbart	3 N
Das 19. Jahrhundert	5 N
Kantone und schweizerische Schulgeschichte im 19. Jahrhundert	6 N
Psychologie und Reformpädagogik der Jahrhundertwende	4 N
Die objektive Wende	2 N
Die Pädagogik nach 1945	5 N

an der wissenschaftlichen Disziplin, deren Diskursen und «Konjunkturen». Sie hatte zweitens einen allgemeinen Kern, dem Themen wie Grundfragen von Erziehung und Bildung, anthropologische Voraussetzungen von Bildung und Erziehung, normative und Wertfragen (Erziehungs- und Bildungsziele, Soll-Aussagen, Idealvorstellungen) sowie institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung (Schule als Institution, Verhältnis Schule – Familie, Schule und Gesellschaft) zugehörten. Diese Themen wurden drittens einerseits systematisch bearbeitet, anderer-

seits historisch. Die historische Perspektive diente sowohl der Einordnung (und der Relativierung) des gegenwärtigen Diskussionsstands, also auch dem besseren Verständnis gegenwärtiger Zustände. Zentral war dabei die ideengeschichtliche Beschäftigung mit pädagogischen Klassikern (zur Funktion von Klassikern vgl. Winkler, 1994), seltener die Beschäftigung mit Schulgeschichte als Institutionengeschichte. In den 1970er- und 1980er-Jahren wurde dies teilweise mit einer sozialgeschichtlichen Perspektive ergänzt (Kindheits-, Jugend- und Familiengeschichte).

Diese disziplinäre Orientierung sorgte auch schon vor der Reform für das schwierige Problem des Umgangs mit dem «Rest» der Pädagogik, also mit Fragen, die von der akademischen Disziplin nicht oder nur teilweise bearbeitet wurden, die sich vor allem auf den Berufsauftrag in Schule und Unterricht bezogen. Kurz: Die Beschäftigung mit Grundfragen der pädagogischen Disziplin war noch kein Garant dafür, dass pädagogische Handlungskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern so aufgebaut wurden, dass sie ihren Beruf professionell ausüben in der Lage waren.

2. Pädagogik anfangs der 1990er-Jahre

Es kann davon ausgegangen werden, dass die aufgezeigte Themenliste in den 1970er- und 1980er-Jahren in etwa den Kern der Pädagogik in den Lehrerbildungsinstitutionen ausmachte. Von Institution zu Institution, wahrscheinlich auch von Ausbilder zu Ausbilderin, wurden innerhalb der Themenliste sicherlich unterschiedliche Prioritäten gesetzt, einzelne Themen vielleicht weggelassen, andere stärker gewichtet, als es die Verteilung im LEMO-Bericht vorsah. In konfessionell gebundenen Institutionen wurde die Anthropologie wohl eher in einem christlichen Menschenbild fundiert, in liberal kantonalen Lehrerbildungsinstitutionen wahrscheinlich eher philosophisch oder biologisch begründet.

Nach der Verlängerung der Ausbildungszeit in der zweiten Hälfte der 1970er- und in den 1980er-Jahren stand für die berufsbildenden Fächer mehr Zeit zur Verfügung. Anfangs der 1990er-Jahre, also vor der grossen Reformwelle, präsentierte sich die Situation der Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz für ausgewählte Institutionen wie in Tabelle 2 dargestellt.

In verschiedenen Institutionen war Pädagogik nicht klar von Psychologie getrennt, so etwa in den Lehrerseminaren der Kantone Bern, Luzern, Solothurn, St. Gallen oder Zug. Im Kanton Schwyz dagegen war Pädagogik mit Heilpädagogik kombiniert. Durch die doppelte disziplinäre Ausrichtung lassen sich in diesen Fällen keine Schlüsse über den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik ableiten, zumal die Psychologie in den 1970er- und 1980er-Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren haben dürfte (Criblez & Hofer, 1994, S. 281f.).

Tabelle 2: Anzahl Jahreslektionen Allgemeiner Pädagogik in ausgewählten Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrerinnen und Primarlehrer (Badertscher et al., 1993, S. 193 ff.)

Institution	Fachbezeichnung	Anzahl Jahreslektionen
Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen	Allgemeine Pädagogik	6 (ca. 160 Präsenzlektionen ³)
Kantonales Lehrerseminar Liestal	Erziehungswissenschaften	6 (ca. 150 Präsenzlektionen)
Pädagogisches Institut Basel-Stadt	Pädagogik	5 (ca. 120 Präsenzlektionen)
Kantonales Lehrerseminar Freiburg	Pädagogik	5 (ca. 150 Präsenzlektionen)
Bündner Lehrerseminar Chur	Pädagogik	6 (ca. 190 Präsenzlektionen)
Lehrerseminar Kreuzlingen	Pädagogik	6 (ca. 200 Präsenzlektionen)
Primarlehrerseminar Zürich	Erziehungswissenschaften Pädagogik	10 (ca. 350 Präsenzlektionen)

Es ist davon auszugehen, dass die Allgemeine Pädagogik bis zur Reform Ende der 1990er-Jahre zumindest in der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern mindestens den von der LEMO-Kommission eingeforderten Stellenwert eingenommen haben dürfte. Die meisten Ausbildungsinstitutionen reservierten für die Pädagogik 150-200 Präsenzlektionen. Zürich wich davon massgeblich nach oben ab, was einerseits mit der längeren Ausbildungszeit (drei Jahre maturitätsgebunden), andererseits mit der hohen Dotierung der Erziehungswissenschaften im Seminar für Pädagogische Grundausbildung, dem für alle Volksschullehrpersonen gemeinsamen Grundstudienjahr, zusammenhing. Dass die Bezeichnungen des Faches variierten, hängt mit den disziplinären Identitätsproblemen der Pädagogik zusammen, die sich seit den 1970er-Jahren als Erziehungswissenschaft zunehmend an den Sozialwissenschaften zu orientieren begann (als «realistische Wendung in der pädagogischen Forschung» von Heinrich Roth [1962] so postuliert).

Da in Pädagogik/Erziehungswissenschaften keine standardisierten Lehrbücher verwendet wurden (Criblez & Hofer, 1994, S. 283), sind über die inhaltliche Ausrichtung, die thematische Schwerpunktsetzung und die Umsetzung der erziehungswissenschaftlichen Normalpensen (Müller et al., 1975, S. 125 ff.) für die Systematische und die Historische Pädagogik in der alltäglichen Ausbildungspraxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine generalisierten Aussagen möglich. Aus Erfahrungsberichten wissen wir, dass sicher die Ideengeschichte, die Anthropologie, Grundbegriffe von Bildung und Erziehung sowie Wert- und Normfragen eine gewisse Rolle gespielt haben.

³ Die Präsenzlektionen wurden wie folgt berechnet: Von angenommenen 48 Ausbildungswochen pro Studienjahr wurden Blockwochen und Praktika in Abzug gebracht, anschliessend die Anzahl Wochen pro Studienjahr mit der Anzahl Jahreslektionen pro Studienjahr multipliziert. Das jeweilige Resultat gibt eine ungefähre Grössendimension an.

3. Folgen der Lehrerbildungsreform für die Allgemeine Pädagogik

Was hat die mit der Schaffung Pädagogischer Hochschulen einhergehende grundlegende Reform der Studienpläne der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz für die Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewirkt? Weil die Reformen noch nicht wirklich abgeschlossen sind und weitere Adjustierungen fast für jeden Studienjahrgang neu vorgenommen werden, lässt sich erst eine vorsichtige und vorläufige Bilanz ziehen. Ich konzentriere mich im Folgenden auf zwei hauptsächliche Entwicklungen, die ich zugespitzt als Diffusion des Kerns der Allgemeinen Pädagogik durch Modularisierung (a) und als allmähliches Verschwinden des disziplinären Bezugs durch Kompetenzorientierung (b) bezeichne. Die erste Entwicklung ist eine Folge organisatorischer, die zweite eine Folge konzeptioneller und inhaltlich-curricularer Reformentscheide. Dass bestimmte Interferenzen zwischen den beiden Entwicklungen bestehen, liegt auf der Hand.

a) Die Idee eines Systems der Pädagogik, wie es noch bis anfangs des 20. Jahrhunderts in der Pädagogik immer wieder vertreten wurde, ist durch die Akzeptanz pluraler theoretischer und methodischer Zugänge in der Pädagogik heute nicht mehr aufrecht zu erhalten. Jede Systematik enthält eine explizite oder implizite Wertung pädagogischen Wissens, definiert also, welches die wichtigen, welches weniger wichtige Wissensbestände einer Disziplin sind (Horn & Wigger, 1994). Sie versucht zwar Ordnung (und damit: Orientierung) zu schaffen, selektioniert zugleich aber und schliesst bestimmtes Wissen aus. Die Modularisierung⁴ als neues Organisationsprinzip der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich in einer minimalistischen Variante durchgesetzt hat (in der Regel 1 bis 2 ECTS pro Modul), hat nun also nicht die Systematik der Pädagogik aufgelöst; sie war schon vorher obsolet. Aber die Modularisierung hat dafür gesorgt, dass das *Fach*, innerhalb dessen in den ehemaligen Ausbildungsinstitutionen ein konzeptionell-thematischer Zusammenhang über mehrere Semester hinweg gewährleistet war, nicht mehr existiert. Meines Wissens definiert keine Pädagogische Hochschule heute ein Modul «Pädagogik» oder «Allgemeine Pädagogik». Der konzeptionelle Zusammenhang verschiedener Veranstaltungen und Module, dies gilt nicht allein für die Pädagogik, wird in der Regel nur noch über die Studienpläne garantiert, zum Teil auch über einzelne Personen. Dadurch wird das eklektizistische Prinzip verstärkt. Damit ist einerseits die Gefahr der Beliebigkeit der Inhalte verbunden – eine zentrale Kritik an der akademischen deutschen Lehrerbildung (Terhart, 2000). Andererseits lässt sich Wissensaufbau mit einem systematischen Anspruch heute schlechter arrangieren und realisieren als in den ehemaligen Lehrerbildungskonzeptionen. Diese Zumutung an die

⁴ Der Modularisierung hat diese Zeitschrift in den vergangenen Jahren bereits zwei Themennummern (Beiträge zur Lehrerbildung 1/2002 und 3/2006) gewidmet, in denen Konzepte und Probleme der Modularisierung diskutiert wurden. An dieser Stelle sei explizit auf die einführenden Beiträge von Criblez & Heitzmann (2002) und Tremp (2006) sowie auf die Beiträge von Fuchs (2002) und Messner (2006) verwiesen, in denen auf die hier referierten Befunde bereits hingewiesen worden ist.

Studierenden wird aber nicht als Schwäche interpretiert und bearbeitet, sondern konstruktivistisch legitimiert.

b) Kurt Reusser und Helmut Messner haben bereits 2002 auf die Probleme der Erziehungswissenschaft «zwischen Systematik und Berufsfeldbezug» hingewiesen (Reusser & Messner, 2002, S. 289 ff.). Während die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung empfohlen hat, das disziplinär ausgerichtet ist und viele thematische Aspekte traditioneller Allgemeiner Pädagogik enthält (DGfE, 2000), formulieren die Anerkennungsreglemente der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – das einzige überinstitutionelle Strukturierungsinstrument in der Schweiz – gerade kein Kerncurriculum für die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Die einzigen verbindlichen inhaltlichen Auflagen betreffen Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik, also gerade nicht allgemeine Fragen der Pädagogik, sondern spezielle.

Die Pädagogischen Hochschulen haben sich im Reformprozess unter Bedingungen von Kreditierung und damit verbundener Modularisierung für eine Kompetenzorientierung der Ausbildung entschieden. In verschiedenen Pädagogischen Hochschulen – u.a. in Zürich, Luzern oder Zug – wurden die Module an Standards professionellen Handelns ausgerichtet (Criblez, 2002, S. 310 ff.; Lehmann et al., 2007, S.85 ff.), wobei vor allem zwei Modelle als Grundlage dienten, die amerikanischen INTASC-Standards (INTASC, 1992) und die Kategorien professionellen Handelns von Fritz Oser (2001).

Diese Kompetenzorientierung hat zur Folge, dass Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wesentlich durch den Aufbau von Handlungskompetenzen für die spätere Praxis legitimiert werden. Auch wenn in Fritz Osers Modell immer eine Trias von Theorie, Empirie und Praxis einen Standard ausmachen soll, entscheidet sich die Selektion von Modulinhalten unter Bedingungen knapper Zeitressourcen letztlich am vermuteten Beitrag zum Aufbau von Handlungskompetenz. Systematisiertes Theorie- und Reflexionswissen zu allgemeinen und grundlegenden pädagogischen Fragen droht so entweder in modularisierten und auf Handlungskompetenz ausgerichteten Kleinmodulen in Kleinstelemente aufgesplittet zu werden und dadurch die Funktion fundierter Reflexion zu verlieren – oder ganz zu verschwinden.

Man kann nun diese Analyse mit einer Apologie des Vergangenen und einem Aufruf zur Rückeroberung des Verlorenen oder des verloren Geglauten beenden. Ich bin überzeugt, dass dies nicht der richtige Weg wäre. Aber die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte im Hinblick auf allgemeine und grundlegende Fragen über zweierlei nachdenken:

Erstens muss sie sich überlegen, wo und wie in modularisierten Ausbildungskonzepten systematisierte Reflexion, die zeitlich über ein Kleinstmodul hinausgeht, möglich ist.

Dabei darf nicht einfach das utilitaristische Prinzip der Handlungskompetenz als alleiniges Entscheidungskriterium für die Investition von Ausbildungszeit gelten. Denn ein solcher utilitaristischer Begriff des pädagogischen Wissens greift mit Sicherheit zu kurz. Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth haben in einem Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik zum «Pädagogischen Wissen» folgende Arbeitsdefinition angeregt: «*Pädagogisches Wissen* bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als «pädagogisch» selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen lässt sich der Sinn dieser Praxis gemäss der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf Funktionen und Effekte analysieren; das Ergebnis solcher Anstrengungen lässt sich zugleich von dieser Praxis ablösen, als Text kodifizieren und selbständig tradieren und erörtern. Das gesamte Feld ist nie einheitlich strukturiert und kann entsprechend nur plural beschrieben werden. Die Ränder des Feldes sind vage, weil sich die Grenzen nur locker fügen lassen» (Oelkers & Tenorth, 1994, S. 29). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste sich nicht so sehr um die eindeutige Kategorisierung pädagogischen Wissens bzw. unterschiedlicher Wissensformen bemühen, um dann nur auf Handlungswissen hin auszubilden, sondern vielfältige Möglichkeiten anbieten, pädagogisches Wissen zu erwerben und aufzubauen. Dazu gehören auch Fragen der Allgemeinen Pädagogik, die sich heute nicht nur abstrakt theoretisch bearbeiten lassen, wie dies Dietrich Benner mit seinem Standardwerk (Benner, 1987) vorschlägt, sondern ebenso an aktuellen öffentlichen Diskussionen – wie etwa die Frage, die für die Organisation der Tagesbetreuung diskutiert wird: welchen Erziehungsauftrag denn die Schule in diesem Zusammenhang habe.

Zweitens ist das allmähliche Verschwinden der Allgemeinen Pädagogik nicht einfach eine Entwicklung, mit der die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konfrontiert ist, sondern sie betrifft die Disziplin, die sich von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften hin verändert, genuin (Ruhloff, 2006). Die Pädagogischen Hochschulen sind mit ihrer weitgehenden Kompetenzorientierung an der «Marginalisierung der disziplinären Wissensordnung» (Ruhloff, 2006, S. 35) zumindest beteiligt. In der deutschsprachigen Schweiz mit einer schwach ausgeprägten Disziplin Pädagogik spielt diese Neuausrichtung jedoch eine entscheidende Rolle. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte sich im Sinne der Reflexion ihres eigenen Tuns zumindest der Mitverantwortung für diese Entwicklungen bewusst sein.

Literatur

- Aebli, H. (1970). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 25–36). Basel: Beltz.
- Badertscher, H. et al. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

- Benner, D.** (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim:Juventa.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Criblez, L.** (2006a). «Experimental pedagogy» in German-speaking Switzerland after 1900. Scientific bases for school reform? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. End 19th–middle 20th century* (S. 37–68). Bern: Lang.
- Criblez, L.** (2006b). Hans Aeblis Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In M. Baer et al. (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage* (S. 97–107). Bern: hep.
- Criblez, L.** (2007). Zurich: Un champ disciplinaire composite pour des formations professionnelles différenciées (1857–1949). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. End 19th–middle 20th century* (S. 31–56). Bern: Lang.
- Criblez, L. & Heitzmann, A.** (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 5–20.
- Criblez, L. & Hofer, Ch.** (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach – einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 297–287.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft]** (2000). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 12 (23), 20–31.
- Frey, K.** (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 18–24). Basel: Beltz.
- Frey, K. et al.** (1969). *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. et al.** (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Gehrig, H.** (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Basel: Beltz.
- Gehrig, H.** (1970a). Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 9–17). Basel: Beltz.
- Grunder, H.-U.** (1995). «Was nützt uns das für die Praxis?» Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17 (3), 310–333.
- INTASC [Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium]** (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State Officers.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Bern: Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Criblez, L.** (2007). Approches empiriques de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (S. 291–320). Bern: Lang.
- Horn, K.-P. & Wigger, L.** (Hrsg.). (1994). *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Messner, H.** (2006). Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 295–302.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E.** (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13–35). Weinheim: Beltz.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Roth, H.** (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481–490.

- Ruhloff, J.** (2006). Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In J. Ruhloff, J. Bellmann et al. (Hrsg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik* (S. 33–44). Weinheim: Beltz.
- Tremp, P.** (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 286–294.
- Winkler, M.** (1994). Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 141–168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

Autor

Lucien Criblez, Prof. Dr., Leiter des Instituts Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau; lucien.criblez@fhnw.ch