

# Eine neue Ära der Lehrerinnen- und Lehrerbildung\*

Walter Herzog

„L'effort principal des sciences est de  
poser des questions.“

*Henri Atlan*

Vor uns steht das Ende eines Jahrhunderts, das Ellen Key als „Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen hat (vgl. Key 1905). Wieviel das Jahrhundert den Kindern auch immer gebracht haben mag, sein Erfolg besteht darin, der pädagogischen *Mentalität* zum Durchbruch verholfen zu haben. Vor allem in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts haben Erziehung und Bildung einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Selten, wenn überhaupt je, waren pädagogische Gedanken und Forderungen so unbestritten wie heute (vgl. Honig 1999; Kade, Lüders & Hornstein 1991; Tenorth 1992; Winkler 1992).

## *Veralltäglicung des Pädagogischen<sup>1</sup>*

Während einer langen Zeit der europäischen Geschichte waren Schulen die einzigen Orte, an denen pädagogisches Denken gepflegt und praktisch umgesetzt wurde. Das Pädagogische war institutionell *gebunden*; die Schulen hatten ein Monopol auf Pädagogik. Wie einsame Inseln ragten die „pädagogischen Provinzen“ aus einem Meer von Gleichgültigkeit und Ignoranz heraus. Das hat sich nachhaltig geändert. Über die Wünschbarkeit, ja Notwendigkeit von Bildung und Erziehung besteht heute nicht mehr der geringste Zweifel. Die pädagogi-

---

\* Ansprache anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 27. Oktober 2000.

<sup>1</sup> Ich übernehme den Begriff der Veralltäglicung von Waldenfels 1990, insbes. p. 198f. Mit dem Pädagogischen ist zunächst eine *Denkform* (Mentalität) gemeint, unabhängig davon, ob das Wissen, das sie bereitstellt, wissenschaftlichen Charakter hat oder nicht. Ich gehe später auf die Frage der Wissenschaftlichkeit bzw. „Verwissenschaftlichung“ des Pädagogischen ein. Zur Unterscheidung von „pädagogischem Denken“ und „pädagogischer Theorie“ sowie zum Begriff der pädagogischen Denkform vgl. Oelkers & Lehmann 1984, insbes. p. 102ff.

sche Haltung ist von den Schulen in die Familien diffundiert (vgl. Tyrell 1987). Der Widerstand gegen die Schulpflicht, der noch vor hundert Jahren gross war, hat sich gelegt und ist einem geradezu *gegenteiligen* Widerstand gewichen: Jeder Abbau von Schule, jede Verkürzung der Schulzeit, jede Einsparung im Bildungssektor rufen heftigen Protest hervor. Von der Exklusivität einer Berufsgruppe ist das Pädagogische zur selbstverständlichen Dimension unserer Kultur geworden.

Fast überall, wo Menschen einander begegnen, wird heute pädagogisch argumentiert – nicht immer bewusst, oft habituell, aber schier unvermeidlich. Auch der Arzt verschreibt nicht mehr einfach ein Rezept, sondern versucht, sich dem Patienten verständlich zu machen. In den Betrieben ist das Mitarbeitergespräch zu einem Führungsinstrument geworden, das das Verhältnis zu den Untergebenen von Macht befreien und auf Förderung ausrichten soll. „Fortgeschrittene Unternehmen geben auch dem Bedauern die Form der Pädagogik und bieten Outplacement-Seminare an, in denen der Vorgang der Entlassung ... in eine teleologische Form des Blicks nach vorne und der persönlichen Verarbeitung eingebaut wird“ (Harney 1996, p. 760). Auch Hochschulen verschliessen sich nicht länger pädagogischen Erwartungen, wie die Universität Basel beweist, die kürzlich zwei Professuren zu vergeben hatte und als Einstellungsvoraussetzung ausdrücklich „pädagogische Eignung“ nannte (vgl. Neue Zürcher Zeitung Nr. 204, 2./3. September 2000, p. 106). Der *homo paedagogicus* ist ubiquitär geworden: Er ist nicht mehr nur Lehrer und Sozialarbeiterin, sondern auch Vater, Mutter, Ärztin, Manager, Professor, Fernsehmoderatorin, Pressesprecher, Reiseberaterin, Zugsbegleiter, Fussballtrainer etc. Selbst Kinder beherrschen mittlerweile den pädagogischen Code, wie jener Vierzehnjährige zeigt, der ein Computerspiel nach Hause bringt und auf den besorgten Blick der Eltern erwidert: „... ich kann euch beruhigen. Es ist nur eine Phase in meiner Entwicklung ...“ (zit. nach Ziehe 1996, p. 941).

Die pädagogische Mentalität ist zur Haltung einer Gesellschaft geworden, deren Veränderungskadenzen schneller aufeinander folgen als der Rhythmus des Generationenwechsels. Neben die Politik, die Wirtschaft und das Recht tritt die *Pädagogik* als unverzichtbarer Mechanismus der sozialen Integration einer immer komplexer werdenden Gesellschaft.

Es ist kein Einwand gegen diese Diagnose, wenn seit einiger Zeit ungeniert von der „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich), von der „Abschaffung der Erziehung“ (Braunmühl) oder gar vom „Ende der pädagogischen Bewegung“ (Wünsche) die Rede ist. Gerade der antipädagogische Ruf nach der Aufhebung von Erziehung erfolgt nicht aus Desinteresse an den Kindern und Jugendlichen, sondern wird mittels genuin *pädagogischer* Argumente erhoben (vgl. Flitner 1985; Winkler 1982). Auch die Schulkritik zielt nicht auf die Vernachlässigung der Schülerinnen und Schüler, sondern speist sich aus der Sorge um deren Lebenschancen. So ist gerade die Antipädagogik ein weiteres Zeichen für die Veralltäglichsung des pädagogischen Habitus. Die „pädagogische Bewegung“ mag als *historische* Gestalt ihr Ende erreicht haben, von der Bedeutung der Pädagogik für die Zukunft unserer Gesellschaft sind wir je länger desto mehr überzeugt.

So sehr, dass wir selbst den Umgang mit unseren Haustieren pädagogisch gestalten. In Büchern für Hunde-, Katzen- und Pferdehalter ist heute ungeniert von *Erziehung* und Ausbildung die Rede, während Abrichtung und Dressur den Nimbus des politisch Unkorrekten angenommen haben.<sup>2</sup> Dabei ist akademischer Dünkel fehl am Platz. In der renommierten Zeitschrift „Behavioral and Brain Sciences“ hat kürzlich eine erregte Diskussion darüber stattgefunden, ob *Schimpansen* zu echtem „teaching“ imstande seien oder nicht (vgl. Boesch 1993; Hauser 1993; Tomasello, Kruger & Ratner 1993a, 1993b; vgl. auch Boesch 1991;

---

<sup>2</sup> Um nur zwei Beispiele zu nennen: Doris Baumann: *Hunde erziehen*; Hans Chiffard & Herbert Sehner: *Ausbildung von Hütehunden*. Beide Bücher sind im Ulmer Verlag (Stuttgart) erschienen.

Caro & Hauser 1992). Die Kontroverse ist unentschieden ausgegangen, doch scheint, was Lehrerinnen und Lehrer tun, mittlerweile dermassen banal zu sein, dass selbst unsere nächsten Verwandten im Tierreich den Eindruck erwecken, dazu fähig zu sein.

Das Beispiel der Haustiere macht uns auf einen nicht unwichtigen Wandel in der pädagogischen Semantik aufmerksam. Unter dem Einfluss der jüngsten Welle von Schulkritik sind Erziehung und Unterricht zu Symbolen für Missachtung und Lieblosigkeit geworden. Wie absurd auch immer der antipädagogische Aufruf zur „Freundschaft mit Kindern“ sein mag (vgl. Herzog 1988), er signalisiert eine Akzentverschiebung vom *Lehren* zum *Lernen*. Didaktische Konzepte wie eigenständiges, selbstgesteuertes, autonomes und reziprokes Lernen lenken die pädagogische Aufmerksamkeit auf den Schüler, während der Lehrer in die Rolle des Begleiters und Arrangeurs von Lernsituationen sowie des formativen Beurteilers versetzt wird. Wo die herkömmliche Didaktik den *Unterrichtgeber* im Auge hat, da stellen sich die neueren Ansätze auf die Seite der *Unterrichtnehmer*.

Dieser nicht immer leicht erkennbare Wandel im didaktischen Weltbild wird gestützt von einer öffentlichen Wahrnehmung des Pädagogischen, die sich massiv auf die Seite der Kinder schlägt. Die Negativschlagzeilen, mit denen die Medien in jüngster Zeit die Schulen bedienen, zielen durchweg auf eine lehrerdominierte Pädagogik, die mit Autoritarismus, Misshandlung und Bevormundung gleichgesetzt wird. Aber selbst die professionellen Pädagoginnen und Pädagogen rücken das Lernen ins Zentrum ihres Berufsverständnisses. Im Leitbild des LCH heisst es, Lehrerinnen und Lehrer seien „Fachleute für das *Lernen*“ (LCH 1993, p. 9; Hervorhebung W.H.) – nicht für das *Lehren*, wie man naiverweise erwartet hätte.<sup>3</sup> Folgerichtig wird die Schule von einer *Lehranstalt*

---

<sup>3</sup> So auch Giesecke: „Nicht ‚Erziehung‘, sondern ‚Lernen‘ sollte der Leitbegriff unserer Profession sein ...“ (Giesecke 1987, p. 405). Selbstredend ist dabei nicht das *eigene* Lernen, sondern dasjenige der Schülerinnen und

in ein „Haus des *Lernens*“ umgebaut (vgl. Bildungskommission NRW 1995, p. 77ff.).<sup>4</sup> Das Pädagogische mutiert vor unseren Augen von einem intervenierenden Handeln, d.h. einer *Tätigkeit*, zu einer *Haltung*, die das Kind vor Eingriffen schützen und in seiner Integrität bewahren will. Gestützt wird diese Entwicklung von der Kinderrechtskonvention der UNO, die vor zehn Jahren in Kraft getreten und vor drei Jahren – nach einigem Zögern und einigen Vorbehalten<sup>5</sup> – auch von der Schweiz ratifiziert worden ist (vgl. Herzog 2000).

Meine Diagnose umfasst also zwei Symptome: Einerseits haben wir es mit einer Entgrenzung und Veralltäglichung der pädagogischen Mentalität zu tun. Das Pädagogische ist zur „kulturellen Selbstverständlichkeit“ geworden (vgl. Winkler 1992, p. 138). Andererseits haben wir es mit einem inhaltlichen Wandel des Pädagogischen zu tun, der sich als Akzentverschiebung vom Lehren zum Lernen, von den Eltern zum Kind, von der Lehrerin zur Schülerin zeigt.

Die beiden Symptome sind nicht unabhängig voneinander. Denn es ist zu vermuten, dass mit der Veralltäglichung des Pädagogischen eine Verinnerlichung der pädagogischen Haltung einhergeht.<sup>6</sup> Indem wir mit uns selbst pädagogischen Umgang pflegen, machen wir uns zu Subjekten, die ihr Lernen in die eigenen Hände nehmen, d.h. sich aus eigenem Antrieb und eigener Verantwortung bilden und weiterbilden.<sup>7</sup> Insofern liesse sich der gesellschaftliche Wandel, den

---

Schüler gemeint! Der Wandel vom Lehren zum Lernen findet auf der Theorieebene seine Fortsetzung, so wenn die *Lernfähigkeit* zur „Kontingenzformel“ des Erziehungssystems erklärt wird (vgl. Luhmann & Schorr 1979, p. 84ff.), und dies nicht nur im Bereich der Grundausbildung, sondern auch in der Weiterbildung (vgl. Weisser 1998). Pädagogische Professionalität befördert nicht nur das Lernen, sondern das *Lernen des Lernens*.

<sup>4</sup> Analog lautet die von Karl-Heinz Braun in Anspielung an Dahmer und Klafki (1968) gewählte Formel: „Die Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche“ (Braun 1993).

<sup>5</sup> Zu den Vorbehalten vgl. die Botschaft des Bundesrats vom 29. Juni 1994.

<sup>6</sup> „Veralltäglichung bedeutet ... *Verkörperung und Einverleibung* dessen, was in Fleisch und Blut übergeht“ (Waldenfels 1990, p. 198).

<sup>7</sup> Der Fokus auf das Lernen verstärkt die Verstreuung des Pädagogischen auch insofern, als der Begriff des Lernens einen grösseren Umfang aufweist als derjenige des Lehrens. Lernen kann auch an Orten stattfinden, wo nicht (explizit) gelehrt (instruiert) wird. Dementsprechend lassen sich auch Institutionen, die bisher nicht als pädagogische gegolten haben (wie kulturelle Einrichtungen, kirchliche Organisationen, Selbsthilfegruppen oder kommerzielle Freizeitanbieter) heute als pädagogische verstehen.

uns das 20. Jahrhundert beschert hat, in pädagogischer Perspektive als Wandel von der Erziehungs- zur *Bildungsgesellschaft* bezeichnen.<sup>8</sup>

Ich trage diese Diagnose nicht einfach aus Freude am analytischen Denken vor. Es geht mir um die Frage, in welchem gesellschaftlichen Kontext wir uns bewegen, wenn wir die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine neue Grundlage stellen. Tatsächlich sind die Veralltäglichsung des Pädagogischen und sein inhaltlicher Wandel vom Lehren zum Lernen für die Berufarbeit der Lehrerinnen und Lehrer unmittelbar von Bedeutung. Michael Winkler hat darauf hingewiesen, „... dass die Grenzen des Erziehungssystems verschwinden und die für es [das System, W.H.] charakteristischen Rollen porös werden“ (Winkler 1992, p. 141). Der Schule wird dies dadurch bemerkbar, dass sie das Vermittlungsmonopol für Wissen verliert. Nicht erst das *Internet* stellt dieses Monopol in Frage, die Veralltäglichsung des Pädagogischen hat schon längst dafür gesorgt, dass Wissen auch anderswo zu haben ist als in Schulen: in den Familien nämlich, in den Medien, in der Freizeit, in den Betrieben, bei privaten Bildungsanbietern etc.

So zu tun, als ginge es bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur um ein Statusproblem, als bestünde das Ziel lediglich darin, dem Lehrerberuf etwas mehr vom Prestige der Universität zukommen zu lassen, wäre daher eine arge Verkennung der Situation. Wer so argumentieren wollte, gäbe Zeugnis von jener fatalen Selbstbefangenheit und Blindheit für gesellschaftliche Sachverhalte, die den Lehrerinnen und Lehrern so *oft* und oft auch *zu recht* vorgeworfen wird.<sup>9</sup> Demgegenüber ist festzuhalten, dass sich die Notwendigkeit der Reform

---

<sup>8</sup> Der Bildungsbegriff bringt den *autopoietischen* Charakter des Pädagogischen zum Ausdruck, während der Erziehungsbegriff eher *allopöietische* Bedeutung hat. Genauso wenig wie Lernen von „aussen“ (durch Lehren) machbar ist (denn es ist immer selbst gemacht), kann Bildung durch Erziehung oder Unterricht hergestellt werden (denn Bildung ist immer Selbstbildung). Insofern liesse sich synonym zur Bildungsgesellschaft auch von der *Lerngesellschaft* sprechen (vgl. Hake & Schedler 2000; Moore & Anderson 1976, p. 42ff.). Zu Analogien zwischen klassischer Bildungstheorie und Theorie autopoietischer Systeme vgl. Lenzen 1997.

<sup>9</sup> Als klassisches Beispiel für diesen Vorwurf vgl. z.B. Combe 1971.

der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einem gesellschaftlichen Wandel verdankt, den ich auf den Begriff der *Veralltäglicung des Pädagogischen* gebracht habe und dessen Herausforderung darin liegt, das *Lernen auf Dauer zu halten*.

### *Gesellschaft und Reflexion*

Der Bedeutungszuwachs des Pädagogischen, so sollte meine Analyse zeigen, ist nicht der Erziehungswissenschaft zu verdanken, sondern dem strukturellen Wandel der Gesellschaft. Die Informations-, Wissens- oder eben: Bildungsgesellschaft (wie immer wir sie nennen wollen) kann auf Pädagogik gar nicht verzichten. Wenn wir als Minimalgehalt des Pädagogischen die *Vermittlung* veranschlagen – Vermittlung zwischen den Zeiten, zwischen den Generationen und zwischen den Kulturen<sup>10</sup> –, dann gehören die vermittelnden Berufe – deren Verkörperung insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer darstellen – zum Kernpersonal einer modernen Gesellschaft. Insbesondere die Mediatisierung der Wirklichkeit steigert den Bedarf an Vermittlungsleistungen. Die sich seit der Erfindung des Buchdrucks ständig erhöhende Zeichendichte erzwingt geradezu die systematische Vermittlung „... nicht nur der *Bedeutung* von Zeichen, sondern [auch] der Dispositionen, um Zeichen wahrzunehmen und sie mit vorhandenen Bedeutungen zu verknüpfen“ (Winkler 1992, p. 146; Hervorhebung W.H.). Dazu bedarf es des methodisch gestalteten Lernens *ausserhalb* der realen Lebenszusammenhänge, d.h. es bedarf der Schule und eines Personals, das die schulischen Lernprozesse professionell zu gestalten weiss. Die Ausdehnung der Sensibilität für pädagogische Leistungen kann daher nicht überraschen. Das Pädagogische ist zum immanenten Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung geworden (vgl. Kade, Lüders & Hornstein 1991, p. 60). Eine komplexe, sich im-

---

<sup>10</sup> Für Wilhelm Flitner hat der echte Erzieher „... eine eigentümliche Stellung zwischen den Zeiten und Generationen einerseits, zwischen dem objektiven Gehalt und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits“ (Flitner 1980, p. 115). Zum Begriff der „vermittelnden Professionen“ vgl. Stichweh 1994, insbes. 320ff.

mer schneller verändernde Gesellschaft wäre ohne pädagogische Vermittlungsleistungen gar nicht funktionsfähig.

Dabei gibt das Konzept der Vermittlung die gesellschaftliche Funktion der Pädagogik noch zu ungenau wieder. Denn für eine Bildungsgesellschaft gilt, dass sie nicht auf Tradition und *Bewahrung* von Wissensbeständen ausgerichtet ist, sondern auf Innovation und *Veränderung*, wobei selbst die eigenen Voraussetzungen in die Dynamik des Wandels einbezogen werden. Der Begriff der radikalen Moderne ist daher treffender zur Etikettierung unserer Gesellschaft als derjenige der Postmoderne (vgl. Giddens 1990). In einer radikal modernen Gesellschaft sind die Vermittlungsleistungen der pädagogischen Institutionen *nicht mehr abschliessbar*. Dies stellt die Schule vor ein Problem, das ihr bisher unbekannt war. Die Zeiten, in denen die Schule in einem definitiven Sinn auf das Erwachsenenleben *vorbereiten* konnte, scheinen vorbei zu sein. Fatalerweise dämert diese Einsicht vielenorts nicht als Ergebnis wissenschaftlicher Analyse, sondern unter dem Druck einer an *Ereignissen* orientierten Medienöffentlichkeit. Der geringe Stellenwert, der der wissenschaftlichen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher zugekommen ist sowie die marginale Rolle, die sie im Berufsalltag der Lehrkräfte spielt, bringen es mit sich, dass die Probleme der Schule zur Zeit vor allem im Lichte der Skandalisierungslogik der Medien wahrgenommen werden.

In einer Gesellschaft, die sich anschickt, ihre institutionellen Grundlagen zu verflüssigen, gerät eine Pädagogik, die ihre Rezepte dem Know-how des pädagogischen Alltags entnimmt, hoffnungslos ins Hintertreffen. Die „Verkürzung der Aufenthaltszeit in der Gegenwart“ – um die Formel von Hermann Lübke (1995) aufzugreifen – setzt Schulen und Lehrkräfte vermehrt unter Rechtfertigungszwang. Die Zukunft ist *aufdringlich* geworden. Während wir noch bis vor kurzem mit einer Zukunft rechnen durften, die entweder in weiter Ferne lag oder



aber in Form von Utopien antizipiert werden konnte, dringt die Kontingenz unvorhersehbarer Ereignisse immer unverschämter in unseren Alltag ein (vgl. Luhmann 1992; Nowotny 1995, p. 52). Auch was in Schule und Bildung geschieht, muss sich immer mehr vor einer Zukunft rechtfertigen, *die wir nicht kennen*. Die Instrumentalität von schulischer Bildung für Beschäftigung, die Korrelation zwischen Investition in Lernen und pekuniärem Output hat sich – trotz oder gerade wegen der zunehmenden Bedeutung von schulischen Abschlüssen – abgeschwächt. Damit verliert die Schule an Selbstverständlichkeit<sup>11</sup>, was sich an den Motivationsproblemen heutiger Schülerinnen und Schüler, ja selbst von Studentinnen und Studenten ablesen lässt. Die „Anstrengung von Schule“, von der Thomas Ziehe spricht, hat wesentlich damit zu tun, dass Lehrerinnen und Lehrer zunehmend mehr Energie darauf verwenden müssen, die pädagogische Situation zu *erklären* und als solche zu *konstituieren* (vgl. Ziehe 1991, p. 77ff., 1996). Das Bild, das sich Eltern und Kinder von der Schule machen, entspricht nicht mehr zwangsläufig dem Bild, das die Schule von sich selber hat. Gerade weil sich alle in pädagogischen Fragen für kompetent halten, wird nicht mehr ohne weiteres verstanden, was in den Provinzen der institutionalisierten Erziehung vor sich geht. Die pädagogischen Professionen haben daher mehr Begründungsarbeit zu leisten, was auch heisst: mehr *pädagogische* Arbeit. Das gereicht jenen Schulen zum Problem, die sich dezidiert vom Stoff her verstehen und weiterhin auf Belehrung setzen.

---

<sup>11</sup> Dies auch als Folge der geringeren Durchschaubarkeit des Systems. Dies scheint der Preis zu sein, der mit einer höheren Durchlässigkeit des Bildungssystems verbunden ist (vgl. Hamilton & Hurrelmann 1993). Stellen wir weiter in Rechnung, dass der beschleunigte gesellschaftliche Wandel auch zu einer Entwertung der Vergangenheit führt, so kann verständlich werden, weshalb viele (nicht zuletzt Jugendliche) glauben, den Ankerplatz für ihre Identität im Hier und Jetzt finden zu können.

### *Erschwernisse der Professionalisierung*

Die veränderten Ansprüche an die Schule und die zusätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte erfordern eine neue Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nicht diese Einsicht ist erstaunlich, sondern der Zeitpunkt, zu dem sie politisch wirksam wird. Weshalb beginnen wir – in der Schweiz, in der deutschen Schweiz, im Kanton Bern – erst jetzt damit, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erneuern? Ich werde die Frage nicht erschöpfend beantworten können, möchte aber zwei Skizzen zu einer Antwort geben, die sich gegenseitig ergänzen und das zentrale *Problem* exponieren, vor dem die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung m.E. steht, nämlich das *Verhältnis von Disziplin und Profession*.

(1) Eine erste Antwort auf die Frage nach der späten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergibt sich – so erstaunlich es klingen mag – aus der diskutierten Veralltäglichen des Pädagogischen. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts bemühen sich die Lehrkräfte um die Professionalisierung ihres Berufsstandes. Doch der Erfolg hat auf sich warten lassen. Dies im Unterschied zu den oft als Vorbildern bemühten Ärzten und Anwälten. Diese verdanken ihren Status als Professionelle im wesentlichen der Monopolisierung eines esoterischen Wissens (vgl. Goode 1960; Herzog 1998). Es ist ihnen gelungen, ihre Klientel in den Status von Laien zu versetzen, ein Weg, der den Lehrerinnen und Lehrern deshalb verschlossen ist, weil sich ihr Wissen sozial verstreut hat und immer wieder von neuem sozial verstreut. Wer unterrichtet, gibt nicht nur ein Wissen weiter, sondern ist zugleich ein sichtbares Beispiel dafür, *wie man Wissen weitergibt*. Sein Handeln vermittelt nicht nur einen Inhalt, sondern auch eine *Form*: die Form des pädagogischen Handelns. Neun Jahre Schulpflicht sind genug, damit jede und jeder mitbekommt, wie man es macht, sich auf pädagogische Art und Weise zu verhalten. Wie kaum irgendwo sonst gilt daher für Lehrerinnen und Lehrer das Diktum Marshall McLuhans: *The medium is the message*. Je erfolgreicher die Lehrkräfte als Berufsgruppe sind, desto weniger kann es ihnen gelingen, ein

Wissensmonopol zu errichten und eine Klientel von sich abhängig zu machen, die um professionelle Hilfe nachfragen muss.

Mit einer gewissen Häme könnte man sagen, die Pädagoginnen und Pädagogen vermögen halt nicht über ihren Schatten zu springen. Der Devise des Comenius folgend, „alle alles zu lehren“, sind sie unentwegt dabei, ihr Wissen auszuplaudern und ihr Weltbild unter die Leute zu bringen.<sup>12</sup> So ist das 20. Jahrhundert zwar ein Erfolg für die pädagogische Haltung, aber *kein* Erfolg für die pädagogischen Berufe. Diese verlieren im Gegenteil immer mehr an Prestige und werden immer häufiger durch den Kakao der Medien gezogen.

Wenn dies richtig gesehen ist, dann kann die Professionalisierung der Lehrberufe nicht nach dem Muster der Ärzte und Anwälte erfolgen. Lehrerprofessionalität ist *differente* Professionalität, die sich aus dem intermediären Status des Pädagogischen ergibt, d.h. aus dem, was ich seine *vermittelnde Funktion* genannt habe. Pädagoginnen und Pädagogen stehen immer irgendwie dazwischen; es sind *zweilichtige*, wenn Sie so wollen: *suspekte* Wesen, die in einem *Zwischenreich* tätig sind, das klare Konturen vermissen lässt.<sup>13</sup> Von daher kommt auch die Anfälligkeit der pädagogischen Wissenschaft für die hermeneutische Denkform. Und hier liegt der Ansatz für meine zweite Antwort auf die Frage nach der späten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

(2) Die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik ist im deutschsprachigen Raum gekennzeichnet durch eine starke Orientierung an der *Hermeneutik*. Das

---

<sup>12</sup> Comenius, einer der ersten grossen Didaktiker, unternahm seine „Didactica Magna“ von 1628 wie folgt: „Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren ...“ (Comenius 1993).

<sup>13</sup> Das ist keineswegs abwertend gemeint (vgl. Waldenfels 1987), dient aber oft dazu, sich über Lehrerinnen und Lehrer lustig zu machen. Eines der „Tabus über dem Lehrberuf“, die Adorno erörtert hat, verdankt sich dem „Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“ (Adorno 1969, p. 69), das daraus hervorgeht, dass die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in einem sozialen Raum stattfindet, der im wesentlichen von Kindern bevölkert ist. Die Sache, die man betreibt, wird auf die Rezipienten zugeschnitten und ist insofern „... keine sachliche Arbeit um der Sache willen“ (ebd., p. 73). Es ist eben Vermittlungsarbeit. Das Infantile des Lehrers ergibt sich daraus, dass er den vermittelnden Charakter seiner Arbeit verkennt, d.h. „... den Mikrokosmos der Schule ... mit der Realität verwechselt“ (ebd., p. 78).

hat wesentlich damit zu tun, dass die pädagogische Wirklichkeit diskursiver Art ist. Was ich zur Veralltäglicung des Pädagogischen gesagt habe, ist *insofern* von grundsätzlicher Bedeutung, als der pädagogische Gegenstand seiner Erforschung gegenüber nicht indifferent ist. Erziehung und Unterricht existieren nicht als natürliche Gegebenheiten, sondern ausschliesslich als *Interpretationen*. Die Wirklichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen ist nicht materieller, sondern *symbolischer* Art.

Den symbolischen Charakter der Erziehung hat wohl als erster Schleiermacher in aller Deutlichkeit erkannt. Insofern pädagogische Wirklichkeit die Gestalt von Interpretation und Diskurs hat, ist die Erkenntnisform der Pädagogik als *Reflexion* zu bestimmen. Diese reflexive Wissensform hat in der „hermeneutischen Pädagogik“ eine vorbildliche Ausgestaltung gefunden.<sup>14</sup> Sie hat bis auf den heutigen Tag ihre Faszination nicht eingebüsst. Es scheint als würde sie dem strukturellen Merkmal des Pädagogischen, nämlich der Vermittlung, wie keine andere Wissensform entsprechen. Hermes, dem die Hermeneutik ihren Namen verdankt, pendelte zwischen den Göttern und Menschen hin und her. Ihm gleich traversiert der Erzieher bei *seinen* Vermittlungsbemühungen die Scheidelinie zwischen Kindheit und Erwachsenenheit, immer darauf bedacht, als *go-between* zwischen den Zeiten zu walten.

So sehr das hermeneutische Denken dem Wesenskern des Pädagogischen entsprechen mag, so fragwürdig sind seine Konsequenzen für den *Wissenschaftscharakter* der Pädagogik. Das lässt sich am Beispiel von Wilhelm Flitner plastisch verdeutlichen. Flitner hat die Pädagogik als einen besonderen Typus von

---

<sup>14</sup> Ich gebrauche den Begriff „hermeneutische Pädagogik“ synonym mit dem etwas geläufigeren der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. Tatsächlich ist die hier gemeinte Pädagogik jedoch nur bedingt den Geisteswissenschaften zuzuordnen, da sie in wesentlicher Hinsicht an normativen Fragen orientiert ist und diese durch Auslegung einer kulturellen Wirklichkeit glaubt begründen zu können. Insofern ist auch die Bezeichnung „hermeneutische Pädagogik“ nicht unproblematisch. Auf keinen Fall ist im folgenden die Hermeneutik als solche Zielpunkt der Kritik. Es geht um die missbräuchliche Indienstahne der hermeneutischen Methode für ein bestimmtes Programm pädagogischer Wissenschaft (vgl. auch Herzog 2001a).

Wissenschaft ausgegeben, den er „pragmatisch“ bzw. „hermeneutisch-pragmatisch“ nannte (vgl. Flitner 1957, p. 22, 26ff., 1976, 1980, p. 16). Diese wissenschaftstheoretische Selbstdeklaration diene ihm nicht nur als Argument für die Ablehnung empirischer Forschung (vgl. Flitner 1976), sondern auch als Basis für die Kreation des *Oxymorons* einer „praktischen Wissenschaft“ (vgl. ebd., p. 3). Von der Pädagogik *als Wissenschaft* soll erwartet werden dürfen, dass sie nicht nur Theorie, sondern zugleich auch *Praxis* sei. Diese Erwartung glaubte Flitner dadurch einlösen zu können, dass er die pädagogische Wissenschaft als philosophische Reflexion bestimmte, die aus der Praxis aufsteigt und in diese zurückführt (vgl. Flitner 1980, p. 15). Die Hermeneutik erlaubt die Klärung einer „Lebenswahrheit“ (Flitner 1957, p. 15), d.h. die Aufdeckung der immanenten Wahrheit des „erzieherischen Lebens“ (ebd.). Insofern konnte Flitner behaupten, die theoretische Wahrheit der pädagogischen Wissenschaft sei „zugleich praktische Wahrheit“ (Flitner 1980, p. 20).<sup>15</sup>

Der Preis für dieses Theorieverständnis ist hoch und dürfte heute nicht mehr aufzubringen sein. Denn was Flitner unterstellen musste, ist *Konsens* in bezug auf die in der Praxis vorfindbare erzieherische Lebensform. Wenn diese und ihre Praktiken „... nicht schon gestiftet und noch [nicht] in Geltung sind, wenn sie ihre Weisheit nicht bereits in praktischen Erziehungslehren ... zu einem ersten Bewusstsein gebracht haben, [dann] lässt sich keine theoretische Pädagogik aufbauen“ (Flitner 1957, p. 15)! So ist die Argumentation Flitners durchweg auf *Einheit* ausgerichtet: auf die „Einheit der europäischen Kultur“ (Flitner 1952), auf den „Kreis gemeinsamen Lebens“ (Flitner 1957, p. 18) und auf den „tragenden Personenkreis ..., der über das Gebührende und Rechte ... ein Mindestmass gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt“ (ebd., p. 33).

---

<sup>15</sup> Vergleichbar heisst es bei Röhrs, Ziel der Erziehungswissenschaft (!) sei „... die zur Selbsteinsicht ihres Tuns geführte Praxis ...“ (Röhrs 1968, p. 29).

Die Orientierung für das pädagogische Handeln wird aus dieser suggerierten praktischen Einheit hergeleitet.<sup>16</sup>

Der forcierte Akzent auf Einheit und Konsens hat die hermeneutische Pädagogik davon abgehalten, sich den gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung zuzuwenden. Tatsächlich ist ihr die Gesellschaft nur im Brennglas der *Kultur* zu Gesicht gekommen.<sup>17</sup> Die Kultur hat sie als homogenen Text gelesen, dem entnommen werden kann, was praktisch zu tun ist. Wo dieser Rekurs auf eine Lebenswelt, die sich von einem *gleichförmigen* kulturellen Selbstverständnis getragen weiss, an Plausibilität verliert, wo m.a.W. die Konturen einer *multikulturellen* Gesellschaft sichtbar werden, da bricht die Theoriegestalt der hermeneutischen Pädagogik in sich zusammen. Hermann Giesecke hat daher recht, wenn er feststellt, dass die Erziehungswissenschaft zwei gesellschaftliche Tendenzen, die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts durchgesetzt haben, nie wirklich zur Kenntnis genommen hat, nämlich die *Pluralisierung* der Gesellschaft und die daraus erwachsende *Individualisierung* der Lebensläufe (vgl. Giesecke 1996, p. 391). Das Denken der hermeneutischen Pädagogik ist nicht auf eine offene Zukunft, sondern auf eine *geschlossene Vergangenheit* bezogen. Insofern ist sie einer Formation von Gesellschaft verbunden, die nicht mehr unsere ist. Deshalb hat sich die Theoriegestalt der hermeneutischen Pädagogik erschöpft.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Wo diese Einheit nicht mehr gegeben ist, da wird die Pädagogik dazu aufgerufen, den „Konsensus der Geister“ wiederherzustellen und „für die tragende und einende erziehende Kraft“ besorgt zu sein (Flitner 1957, p. 33f.). Analog argumentiert ein anderer Vertreter der hermeneutischen Pädagogik, nämlich Herman Nohl: „Je zerspaltener das öffentliche Leben wird, um so entscheidender wird die Aufgabe der Pädagogik, solch einheitlich geformtes Leben in den Individuen zu erreichen“ (Nohl 1961, p. 141). Es braucht kaum betont zu werden, dass mit einem solchen Anspruch die Leistungsfähigkeit von Erziehung und Bildung masslos überschätzt wird.

<sup>17</sup> Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ wird denn zu Recht auch „Kulturpädagogik“ genannt – auch wenn dieser Ausdruck eher auf Spranger denn auf Flitner gemünzt ist (vgl. Herzog 2001a; Koch 1989).

<sup>18</sup> Was immer deren Leistung für die Professionalisierung des Lehrerberufs gewesen sein mag. Tenorth reduziert die Bedeutung der hermeneutischen Pädagogik auf genau diesen Punkt. Er vertritt die These, „... dass die ‚hermeneutische Pädagogik‘ als Typus einer eigenständigen Erziehungswissenschaft nicht mehr ist als die theoretisch unreflektierte Transformation eines Professionsproblems in die Sprache geisteswissenschaftlicher Theorie ...“ (Tenorth 1986, p. 276f.).

In Deutschland ist dies Ende der 60er Jahre erkannt worden (vgl. Dahmer & Klafki 1968). Ein Paradigmenwechsel hat die pädagogische Reflexion dem empirischen Denken angenähert und die Disziplin auf den Weg einer modernen Sozialwissenschaft geführt. Auch wenn die Probleme dieser „realistischen Wendung“ (Roth 1962) unterschätzt worden sind, lässt sich kaum bestreiten, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur mit Hilfe einer Disziplin erneuert werden kann, die sozialwissenschaftlich informiert ist. Nur wenn die analytische Kraft des pädagogischen Denkens mit der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels mithalten kann, wird eine pädagogische Institution wie die Schule ihre gesellschaftliche Funktion bewahren können. Partner der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss daher eine pädagogische Disziplin sein, die den Ansprüchen einer *empirisch forschenden Wissenschaft* gerecht wird. Dabei plädiere ich in keiner Weise für einen engen Empiriebegriff. Empirische Forschung meint – mit einem Begriff von Else und Peter Petersen (1965) – *Tatsachenforschung*. Tatsachen können aber auch *historische* Tatsachen sein.<sup>19</sup>

Den Schritt zur Tatsachenforschung hat die Pädagogik hierzulande, insbesondere in der deutschen Schweiz, erst ansatzweise getan. Die späte Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erklärt sich jedenfalls auch daraus, dass es noch nicht gelungen ist, die Pädagogik als unumstrittene empirische Wissenschaft zu etablieren.<sup>20</sup>

### *Partnerschaft von Wissenschaft und Profession*

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die wir im Kanton Bern im Sinn haben, ist deshalb nicht einfach. Einerseits ist die Theoriegestalt der

---

<sup>19</sup> Zu diesem erweiterten Empiriebegriff vgl. etwa Dörner 1989; Levine 1974; Seiler 1987; Witte 1991.

<sup>20</sup> Vgl. verschiedene Berichte zum Status der Bildungsforschung in der Schweiz: CORECHED 1996; Gretler 1994; Grossenbacher & Gretler 1992; Poggia, Grossenbacher & Vögeli 1993; vgl. auch Criblez 1999 sowie Patry & Gretler 1992.

hermeneutischen Pädagogik nicht mehr angemessen, um in einer komplexen Gesellschaft das Geschäft von Erziehung und Unterricht zu reflektieren. Andererseits müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass die Erziehungswissenschaft an den deutschschweizerischen Universitäten in ihrer Entwicklung retardiert ist. Verglichen mit dem Ausland, aber verglichen auch mit Genf, weist die Pädagogik in unseren Breitengraden eine vergleichsweise geringe Differenzierung auf. Damit will ich mich nicht beklagen, im Gegenteil. Denn das Institut für Pädagogik erfährt dank der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Wachstumsschub, der ihm eine neue Professur und zwei neue Abteilungen beschert. Trotzdem darf nicht übersehen werden, dass der universitäre Partner der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht *so* stark ist, wie dies vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag. Daher ist die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar unvermeidlich, aber *riskant*. Sie wird nur dann gelingen, wenn die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereit sind, zur Förderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung wesentlich beizutragen.

Noch sind die Widerstände gegen die Umstellung der pädagogischen Reflexion von Hermeneutik auf Empirie gross. Das hat wiederum damit zu tun, dass sich die pädagogische Denkform so sehr verstreut hat. Das Pädagogische hat eine Omnipräsenz erlangt, die seine Verfeinerung durch Forschung geradezu behindert. Da sich alle pädagogisch für kompetent halten, verspürt kaum jemand die Notwendigkeit, seine Ansichten wissenschaftlicher Kritik auszusetzen. Die Ungeniertheit, mit der über Erziehung und Unterricht geredet wird, verdeckt nur allzu oft die Armut der Argumente. Dem kommt die diskursive Realität des Pädagogischen entgegen. Denn insofern als die pädagogische Wirklichkeit symbolisch verfasst ist, bleibt oft unklar, worauf die pädagogische Sprache referiert. Alle verfügen wir zwar über Erfahrung mit Schule, aber noch nie hat jemand *die* Erziehung oder *den* Unterricht gesehen. Auch *das* Kind, von dem heute so emphatisch die Rede ist, kann nicht wirklich *gesehen* werden. Als Begriffe sind Erzie-



hung und Unterricht, Kind und Erzieher, Lehrer und Schüler Abstrakta, die in der alltäglichen Wirklichkeit keine eindeutige Entsprechung haben.

Im pädagogischen Alltag scheint dies nicht weiter zu stören.<sup>21</sup> Die unscharfe Referenz der pädagogischen Begriffe ist geradezu von Vorteil, wenn es darum geht, Einverständnis zu erzeugen. Die Veralltäglicung des Pädagogischen konnte auch deshalb so erfolgreich verlaufen, weil man sich gut über Erziehung und Unterricht unterhalten kann, ohne dabei etwas wesentliches zu sagen. Die pädagogische Sprache ist reich an Bildern und Metaphern, die Übereinstimmung *suggestieren*, wo in Wahrheit lediglich Worthülsen ausgetauscht werden. Was heisst schon „sehende Liebe“, „Mut zur Erziehung“, „Öffnung der Schule“, „Kinder brauchen Grenzen“ oder „Schulen ans Internet“? Es ist gerade die Vagheit der Terminologie, die es erlaubt, pädagogische Ideen fast überall zu verbreiten.

Da uns Erziehung und Unterricht in keiner Weise *gegeben* sind, ist die pädagogische Erkenntnis notwendigerweise auf Theorie angewiesen. Was pädagogisch *wirklich* ist, ergibt sich nicht aus der Realität selbst, sondern aus deren Interpretation im Lichte von Theorien oder – etwas zeitgemässer und m.E. auch besser formuliert – aus ihrer Konstruktion *als* pädagogische Wirklichkeit (vgl. Herzog 2001b; Lenzen 1996; Lüders 1994, p. 124f.; Oelkers 1985; Wimmer 1996, p. 421; Winkler 1999).<sup>22</sup> Als symbolische Form wird das Pädagogische nicht vorgefunden, sondern *erzeugt*, so dass wir ohne Theorie nicht nur hilflos, sondern

---

<sup>21</sup> Vgl. die Bemerkung Langevelds, in der Pädagogik könne „... man sich leicht von dem Gedanken verführen lassen, dass es ja völlig klar ist, um was für einen Gegenstand des Wissens es sich handelt“ (Langeveld 1963, p. 153). Das gilt nicht zuletzt für den Bildungsbegriff: „Weil der Diskurs über Bildung von nichts spricht, das auf einer Ebene der Signifikate konkret zu bestimmen wäre, lässt sich in ihm über alles, und zudem über alles in einer unspezifischen Weise sprechen“ (Ehrenspeck & Rustemeyer 1996, p. 389).

<sup>22</sup> Wem dies zu postmodern klingt, der kann sich an Flitner halten: Das Wirkliche, das die pädagogische Wissenschaft zum Gegenstand hat, „... ist in alle übrige Lebenswirklichkeit hineingeschmolzen und *nur im Begriff* [d.h. durch Abstraktion, W.H.] abzugrenzen“ (Flitner 1980, p. 25; Hervorhebung W.H.). Vgl. auch Giesecke: „Es gibt keine per se pädagogischen Situationen und Handlungsfelder, sondern nur solche, in denen *auch* pädagogisches Handeln möglich ist“ (Giesecke 1996, p. 398). Interessant ist auch die Diskussion bei Philip Jackson, der fragt, woran wir erkennen, dass eine Tätigkeit Unterrichten (teaching) ist (vgl. Jackson 1986, p. 75ff.).

geradezu aufgeschmissen sind, wenn wir vernünftig über pädagogische Sachverhalte reden wollen.

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht – so gesehen – erneut vor einer nicht einfachen Aufgabe. Ihr Ziel kann jedenfalls nicht nur die *Professionalisierung* der Lehrerberufe sein; sie muss auch als Projekt zur Stärkung der pädagogischen *Disziplin*, d.h. ihres reflexiven Potentials begriffen werden. Angesichts des vergleichsweise geringen Entwicklungsstandes der Erziehungswissenschaften in der Schweiz, sind beide Seiten – Disziplin und Profession – aufeinander angewiesen. Mit der Angliederung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität gehen sie eine *Partnerschaft* ein – mit allen Problemen und Schwierigkeiten, die Partnerschaften eigen sind. Es wäre fatal, wenn diese Partnerschaft, wie es zum Teil in unserem nördlichen Nachbarland geschieht (vgl. Tenorth 1987, 1994), für *unmöglich* erklärt würde. Die Disziplin Pädagogik ist keineswegs so stark, dass sie eine Trennung von der Lehrerverberufung überleben würde. Umgekehrt sind die aufgezeigten Probleme der Schule und der Lehrertätigkeit nur in Kooperation mit einer Wissenschaft zu lösen, die das pädagogische Berufsfeld in Kontakt mit den komplexen Strukturen der radikal modernen Gesellschaft bringen kann. Ich zähle daher auf die Partnerschaft von Disziplin und Profession, von Lehrerbildung und Universität. Nur so kann zum Cantus firmus der Alltagspädagogik ein Kontrapunkt gesetzt werden; nur so können pädagogische Theorie *und* Praxis modernisiert werden.

Wenn ich von Partnerschaft spreche, dann ist es auch so gemeint: Ich meine ausdrücklich *nicht*, dass die Professionalisierung der Lehrerberufe mit deren Verwissenschaftlichung *gleichgesetzt* werden kann. Wir brauchen nicht die Fehler zu wiederholen, die schon andere gemacht haben (vgl. Terhart 1992, 1996). Die Wissenschaft ist ein Instrument der Reflexion; sie erlaubt der Lehrerverberufung, kognitiv Anschluss an die Modernität unserer Lebensbedingungen zu ge-

winnen. Das ist ein kaum zu überschätzender Vorteil. Doch gerade dadurch, dass sie die reflexive Kompetenz stärkt, kann die Wissenschaft auch von Nachteil sein. Wer viel nachdenkt, vergisst leicht zu handeln. Handeln, gerade pädagogisches Handeln, erfolgt notorisch unter Zeitdruck, unter einem konstitutiven Wissensdefizit und zumeist bei Unkenntnis der Handlungsfolgen. Diese *strukturelle Irrationalität* des pädagogischen Handelns kann durch Wissenschaft nicht behoben werden (vgl. Herzog 1999).

Ich halte es daher für eine ausserordentlich wichtige Bedingung des Gelingens der angestrebten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, dass von der Wissenschaft zwar viel, aber nicht zuviel erwartet wird. Nicht alles, was am Baum der Erkenntnis blüht, ist dem praktischen Handeln förderlich. Selbst gute pädagogische Wissenschaft ist noch keine Garantie für gute pädagogische Praxis.

### *Gesamtkonzeption*

Ich habe mich ausführlich mit der Wissenschaft und ihrer Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigt, weil sie aus meiner Sicht ein *strategisches* Element der geplanten Reform bildet. Wenn es uns gelingen sollte, den Status der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stärken, ohne ihre relative Bedeutung aus den Augen zu verlieren, dann – so bin ich überzeugt – wird die Reform ein Erfolg sein.

Bei aller Bedeutung, die der Wissenschaft zukommt, möchte ich jedoch das zweite, ebenso zentrale Merkmal der geplanten Reform nicht übergehen. Von Anfang an stand die Idee einer *Gesamtkonzeption* im Vordergrund. Um die Inselmetapher ein letztes Mal zu strapazieren, waren die Seminare, von denen wir uns nun verabschieden werden, wie einsame Inseln – mit direktem Draht zur Erziehungsdirektion. Die neuen Institute dagegen sind zur Zusammenarbeit verpflichtet und treten den politischen Behörden als Kollektiv gegenüber. Daher

gilt es, das Wasser, das zwischen den verschiedenen Lehrerbildungsstätten liegt, schiffbar zu machen. Dies wird eine wichtige Aufgabe der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein. Noch ist unklar, wie ruhig die Gewässer sind, die uns umgeben, ob wir es mit einem lieblichen See zu tun haben, der gelegentlich auch zum Bade ladet, oder mit einem stürmischen Meer, auf dem Irrfahrten und Schiffbruch drohen. Ich bin allerdings zuversichtlich, denn als Männer und Frauen der Schule sind wir nautisch geübt: Schifffahrten gehören seit jeher zu den Standardelementen von Schulreisen, so dass die Distanzen, die uns noch voneinander trennen, bald überwunden sein werden.

Etwas weniger bildlich ausgedrückt, sehe ich meine Funktion für die Zeit des Aufbaus der Konferenz v.a. darin, ein Kommunikationsnetz einzurichten, das erlaubt, die Obliegenheiten, die uns aufgetragen sind, gemeinsam zu lösen. Da ich mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher nur am Rande in Berührung gestanden habe, glaube ich, über die notwendige Unabhängigkeit und ein Stück gesunder Naivität zu verfügen, die für das Präsidium vielleicht ganz gut sind. Auf keinen Fall werde ich versuchen, mein Amt parteilich auszuüben und dem Institut für Pädagogik irgendwelche Vorteile zu verschaffen. Ich werde mich bemühen, über den Einzelinteressen zu stehen, was mich aber nicht hindern soll, in Sachfragen Position zu beziehen. Ich werde mich für eine Kultur der Fairness einsetzen. Ich schätze ernsthafte Auseinandersetzungen, der tierische Ernst allerdings liegt mir nicht. Ein Diktator werde ich nicht sein, aber darauf insistieren wollen, dass wir die Ziele erreichen, die der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesetzt sind. Ich mag die Vielfalt. Deshalb sollen die Inseln der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihr Cachet behalten dürfen. Überspanntheit ist mir jedoch zuwider, so dass ich erwarte, dass wir uns alle darum bemühen, zugunsten einvernehmlicher Lösungen auf Überheblichkeit und Eitelkeit zu verzichten.

Wenn wir uns in diesem Rahmen finden können, dann wird die Bernische Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein unverwechselbares Profil gewinnen. Ich bin überzeugt, dass die Reform eine einmalige Chance bietet, die wir nicht verpassen sollten. Persönlich bin ich gewillt, mit Ihnen zusammen diese Chance zu nutzen und in eine Ära der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzutreten, die nicht nur neu, sondern auch besser sein wird.

### *Literatur*

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf, in: ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt: Suhrkamp 1969, p. 68-84.
- Atlan, Henri: A tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe. Paris: Editions du Seuil 1986.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand 1995.
- Boesch, Christophe: Teaching among wild chimpanzees, in: *Animal Behaviour* 1991 (41), p. 530-532.
- Boesch, Christophe: Towards a new image of culture in wild chimpanzees? in: *Behavioral and Brain Sciences* 1993 (16), p. 514-515.
- Braun, Karl-Heinz: Die Unterrichtsschule am Ausgang ihrer Epoche. Diskursethische Reflexionen zum neuen Hessischen Schulgesetz, in: *Neue Sammlung* 1993 (33), p. 71-99.
- Caro, T. M. & M. D. Hauser: Is there teaching in nonhuman animals? in: *The Quarterly Review of Biology* 1992 (67), p. 151-174.
- Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins. München: List 1971.

- Comenius, Johann Amos: Grosse Didaktik. Übersetzt und hrsgg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta 1993 (8. Aufl.).
- CORECHED [Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation]: Erste Berichterstattung über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung in der Schweiz sowie deren Beziehungen zu Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis, in: SGBF-Bulletin 1996, Heft 1, p. 7-50.
- Criblez, Lucien: Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse, in: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (eds.): Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: De Boeck & Larcier 1999, p. 169-201.
- Dahmer, Ilse & Wolfgang Klafki (eds.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz 1968.
- Dörner, Dietrich: Die kleinen grünen Schildkröten und die Methoden der experimentellen Psychologie, in: Sprache & Kognition 1989 (8), p. 86-97.
- Ehrenspeck, Yvonne & Dirk Rustemeyer: Bestimmt unbestimmt, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 368-390.
- Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München: Piper 1985.
- Flitner, Wilhelm: Die Einheit der europäischen Kultur und Bildung. Hamburger Universitätsreden Nr. 14. Hamburg: Selbstverlag der Universität 1952.
- Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart: Heidelberg: Quelle & Meyer 1957.
- Flitner, Wilhelm: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 1976 (22), p. 1-8.
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt: Ullstein 1980.

- Giddens, Anthony: *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press 1990.
- Giesecke, Hermann: Über die Antiquiertheit des Begriffes „Erziehung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1987 (33), p. 401-406.
- Giesecke, Hermann: Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 391-403.
- Goode, William J.: Encroachment, Charlatanism, and the Emerging Profession: Psychology, Sociology, and Medicine, in: *American Sociological Review* 1960 (25), p. 902-914.
- Gretler, Armin: 3. Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung: Länderbericht Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1994.
- Grossenbacher, Silvia & Armin Gretler: Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht zur Bildungsforschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat 1992.
- Hake, Barry J. & Petra Schedler: Transformations in European Adult and Continuing Education, in: Franz Horváth & Karl Weber (eds.): *Mit Weiterbildung zu neuen Ufern*. Bern: Haupt 2000, p. 15-20.
- Hamilton, Stephen & Klaus Hurrelmann: Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1993 (13), p. 194-207.
- Harney, Klaus: Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Päd-

- agogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 758-779.
- Hauser, Marc D.: Cultural learning: Are there functional consequences? in: Behavioral and Brain Sciences 1993 (16), p. 524.
- Herzog, Walter: Die Verheissungen der Kindheit. Pädagogik der Postmoderne? in: Schweizer Monatshefte 1988 (68), p. 523-533.
- Herzog, Walter: Professionalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ms. Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie 1998.
- Herzog, Walter: Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? in: Beiträge zur Lehrerbildung 1999 (17), p. 340-374.
- Herzog, Walter: Erziehung im Spannungsfeld von Elternrechten und Kinderrechten, in: Regula Gerber & Christine Hausammann (eds.): Die Rechte des Kindes. Basel: Helbing & Lichtenhahn 2000 (im Druck).
- Herzog, Walter: Das Kulturverständnis in der neueren Pädagogik, in: Heide Appelsmeyer & Elfriede Billmann-Mahecha (eds.): Kulturwissenschaftliche Analysen: Konzepte und Beispiele. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2001 (im Druck) (a).
- Herzog, Walter: Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2001 (im Druck) (b).
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp 1999.
- Jackson, Philip W.: The Practice of Teaching. New York: Teachers College Press 1986.
- Kade, Jochen & Christian Lüders: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 887-923.
- Kade, Jochen, Christian Lüders & Walter Hornstein: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft, in: Jürgen Oelkers & H.-Elmar



- Tenorth (eds.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim: Beltz 1991, p. 39-65.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer 1905 (7. Aufl.).
- Koch, Gerd: Kulturpädagogik – Kulturarbeit, in: Dieter Lenzen (ed.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt 1989, p. 909-914.
- Langeveld, Martinus J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett 1963 (4. Aufl.).
- LCH [Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer]: Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. O. O. 1993.
- Lenzen, Dieter: Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1996.
- Lenzen, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz den Bildungsbegriff ab? in: Zeitschrift für Pädagogik 1997 (43), p. 949-968.
- Levine, Murray: Scientific Method and the Adversary Model. Some Preliminary Thoughts, in: American Psychologist 1974 (29), p. 661-677.
- Lübbe, Hermann: Schrumpft die Zeit? Zivilisationsdynamik und Zeitumgangsmoral: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, in: Kurt Weis (ed.): Was ist Zeit? Zeit und Verantwortung in Wissenschaft, Technik und Religion. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1995, p. 53-79.
- Lüders, Christian: Verstreute Pädagogik - Ein Versuch, in: Klaus-Peter Horn & Lothar Wigger (eds.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, p. 103-127.
- Luhmann, Niklas: Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.
- Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.

- Moore, Omar K. & Alan R. Anderson: Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernens, in: Jürgen Lehmann & Gerhard Portele (eds.): *Simulationsspiele in der Erziehung*. Weinheim: Beltz 1976, p. 29-73.
- Nohl, Herman: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).
- Nowotny, Helga: *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt: Suhrkamp 1995 (2. Aufl.).
- Oelkers, Jürgen: *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.
- Oelkers, Jürgen & Thomas Lehmann: Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine pädagogische Theorie? Zum Erziehungsverständnis Herman Nohls und Erich Wenigers, in: Jürgen Oelkers & Wolfgang K. Schulz (eds.): *Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984, p. 102-137.
- Patry, Jean-Luc & Armin Gretler: *Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxis-Bezug*, in: *Empirische Pädagogik* 1992 (6), p. 33-71.
- Petersen, Peter & Else: *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Besorgt von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh 1965.
- Poglia, Edo, avec la collaboration de Silvia Grossenbacher & Urs Vögeli: *Sciences de l'éducation – Pédagogie: Formation et recherche*. Berne: Conseil Suisse de la Recherche 1993.
- Röhrs, Hermann: *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden*. Weinheim: Beltz 1968.
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: *Neue Sammlung* 1962 (2), p. 481-491.

- Seiler, Thomas B.: Engagiertes Plädoyer für ein erweitertes Empirieverständnis in der Psychologie, in: Gerd Jüttemann & Hans Thomae (eds.): *Biographie und Psychologie*. Berlin: Springer 1987, p. 51-63.
- Stichweh, Rudolf: *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp 1994.
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Lehrerberuf s. Dilettantismus.“ Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand, in: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (eds.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp 1986, p. 275-322.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente, in: Dirk Baecker, Jürgen Markowitz, Rudolf Stichweh, Hartmann Tyrell & Helmut Willke (eds.): *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*. Frankfurt: Suhrkamp 1987, p. 694-719.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne, in: Dietrich Benner, Dieter Lenzen & Hans-Uwe Otto (eds.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft*. Weinheim: Beltz 1992, p. 129-139.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft, in: Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (eds.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa 1994, p. 17-28.
- Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität, in: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (eds.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich 1992, p. 103-131.
- Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 448-471.

- Tomasello, Michael, Ann Cale Kruger & Hilary Horn Ratner: Cultural learning, in: Behavioral and Brain Sciences 1993 (16), p. 495-511 (a).
- Tomasello, Michael, Ann Cale Kruger & Hilary Horn Ratner: Culture, biology and human ontogeny, in: Behavioral and Brain Sciences 1993 (16), p. 540-546 (b).
- Tyrell, Hartmann: Die ‚Anpassung‘ der Familie an die Schule, in: Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth (eds.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim: Beltz 1987, p. 102-124.
- Waldenfels, Bernhard: Ordnung im Zwielficht. Frankfurt: Suhrkamp 1987.
- Waldenfels, Bernhard: Der Stachel des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp 1990.
- Weisser, Jan: Pädagogik in der Weiterbildung. Eine Evaluation ihrer Möglichkeiten. Bern: Lang 1998.
- Wimmer, Michael: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 404-447.
- Winkler, Michael: Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart: Klett-Cotta 1982.
- Winkler, Michael: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart, in: Dietrich Hoffmann, Alfred Langewand & Christian Niemeyer (eds.): Begründungsformen der Pädagogik in der ‚Moderne‘. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992, p. 135-153.
- Winkler, Michael: Reflexive Pädagogik, in: Heinz Sünker & Heinz-Hermann Krüger (eds.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt: Suhrkamp 1999, p. 270-300.

Witte, Erich H.: Eine Systematisierung intendierter Anwendungsformen für sozialwissenschaftlich-psychologische Theorien, in: *Ethik und Sozialwissenschaften* 1991 (2), p. 123-133.

Ziehe, Thomas: *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa 1991.

Ziehe, Thomas: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung, in: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp 1996, p. 924-942.