

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 65 (1978)
Heft: 16

Artikel: Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung
Autor: Frey, Karl
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532661>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 12.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung *

Karl Frey

Übersicht

Dieser Beitrag geht erstens von der Tatsache aus, dass die Lehrerbildung in Fächern organisiert ist. Die Fächer verstehen sich meist als wissenschaftliche Disziplinen. Und dort, wo nicht dieses Selbstverständnis dominiert, liefern wissenschaftliche Disziplinen die meisten Informationen für das Fach.

Der Beitrag geht zweitens von der These aus, dass wissenschaftliche Disziplinen und Fächer nicht zum voraus pädagogisch ausgewiesen sind. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die Physik, Physiologie oder die Fremdsprache Englisch zum voraus pädagogisch bedeutsam seien.

Da aber diese Fächer und Disziplinen in der Schule und in der Lehrerbildung da sind und das Lerngeschehen bestimmen, muss man sich fragen, wie man mit ihnen umgehen muss, damit sie pädagogisch wirksam werden.

Man muss sich fragen, wie Fächer und Disziplinen als Quellen und Gegenstand von Bildung ausgewählt, gestaltet, in ihren Grundlagen und Methoden analysiert und auf Auswirkungen hin befragt, auf Schülerinteressen hin ausgewertet, als geschichtliche Entwicklung beurteilt und als Lebensmöglichkeit dargestellt werden. Oder als Kurzfrage: Wie können sie pädagogisiert werden?

Einige wenige Überlegungen und Vorschläge sind in den folgenden Ausführungen enthalten.

1. Einschätzung der Situation

Die gegenwärtige Situation ist durch folgende Merkmale geprägt:

(1) In der *seminaristischen Ausbildung* der Primarlehrer in der Schweiz bestimmen einzelwissenschaftliche Disziplinen die Lehrer-

bildung zum überwiegenden Teil. Dies geschieht z. T. auch in der Primarlehrerausbildung in den USA und in Frankreich. Man lernt Mathematik, fremde Sprachen, Geschichte, Literatur, Theorie der Muttersprache, Psychologie und andere Fächer. Dabei gibt es wenige Ausnahmen wie etwa Turnen, Praktika, Wandtafelschreiben, mit Einschränkung Pädagogik, und einen kleinen Teil der musischen Fächer.

Diese Ausbildungsfächer stehen jedesmal in der Nähe wissenschaftlicher Disziplinen oder akademischer Studiengänge, wie sie an den Universitäten, anderen Forschungseinrichtungen, Konservatorien oder Kunsthochschulen betrieben werden. Die Nähe zu den wissenschaftlichen Disziplinen entsteht durch das Selbstverständnis der meisten Dozenten. Sie sind mehrheitlich an Universitäten oder anderen Hochschulen ausgebildet worden. Die Ausbildung erfolgte in Disziplinen wie Psychologie, Germanistik, Physik oder Geschichte. Massstab für die Ausbildung der Dozenten waren und sind die Standards des wissenschaftlichen Arbeitens.

Die Schulfächer kommen aber nicht nur durch die Dozenten, sondern auch durch die Schulbücher in die Nähe der universitären Disziplinen. Diese orientieren sich am neuesten wissenschaftlichen Stand und versuchen, ihm gerecht zu werden. Meist sind sie eine Zusammenfassung oder Übertragung der akademischen Lehrbücher.

(2) In der *universitären Ausbildung* der Primarlehrer in der Bundesrepublik Deutschland und auch in der Sekundarlehrerausbildung in der Schweiz haben wissenschaftliche Disziplinen ebenfalls den Hauptanteil. Die Studenten wählen Disziplin kombinationen wie Geographie, Biologie und Germanistik. Pädagogik und Psychologie verstehen sich z. T. als konstruktive Anleitung zum Nachdenken über Praxis. Zum Teil bemühen sie sich um die Standards der einzelwissenschaftlichen Disziplinen nach dem Muster der Geistes- und Naturwissenschaften.

Die zweite Phase der Lehrerbildung nach der dreijährigen ersten Phase an einer wissenschaftlichen Hochschule bzw. Universität versteht sich dagegen mehrheitlich als Ein-

* Referat, gehalten an der Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU) in Luzern (20.–23. Sept. 1977). Abgedruckt auch in der Schrift «Lehrerbildung und Unterricht», die demnächst im Verlag Paul Haupt, Bern, erscheinen wird. Herausgeber: Kurt Aregger, Urs Lattmann und Uri Trier.

führung ins Handwerk. Sie dauert eineinhalb Jahre. Diese zweite Phase orientiert sich einerseits an Fächern oder Fachgebieten, andererseits an übergreifenden Lehrfunktionen wie Unterrichtsvorbereitung oder Schülerbeurteilung. Sie erfolgt in enger Verflechtung mit einzelnen Schulen.

Im Fachbezug hat sich in den letzten Jahren zweimal ein Wandel vollzogen: Die älteren Lehrer sind aufgrund ihrer Ausbildung Vielfach-Lehrer. Sie haben sich nirgends spezialisiert. Dieser Zustand erhielt von vielen Seiten Kritik. Deshalb erfolgte in den letzten 10 Jahren eine stärkere Ausrichtung auf zwei oder drei Fächer, z. T. auf Fächergruppen. Der Lehrer profilierte sich in diesen Fächern, er erhielt sozusagen ein fachliches Fundament. Dies geschah auch dann, wenn er nachher gleichwohl 10 Fächer zu unterrichten hatte. Von dieser Entwicklung muss man wissen, dass sie nicht nur aus pädagogischen Motiven zustandekam. Die Pädagogischen Hochschulen strebten nach dem gleichen Ansehen wie die Universitäten. In der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung schien die Verbesserung der Praxis über die Wissenschaften möglich. Die Lehrerverbände – bzw. Gewerkschaften – konnten nur durch eine Angleichung der Grundausbildung die Besoldung der Lehrer im obligatorischen Schulwesen anheben.

(3) Die *Schule selbst* ist in Fächer gegliedert. Schreiben, Turnen, Heimatkunde und Werken stehen dabei nur sehr indirekt mit wissenschaftlichen Disziplinen in Verbindung. Anders ist es mit Mathematik, Geschichte, Geographie und den anderen Fächern. Sie finden ihr Pendant oft in Forschungsinstitutionen mit universitären Leitdisziplinen. Die Forschungsverfahren und ihre Ergebnisse verbreiten sich über Verbände, Fachzeitschriften, Lehrmittelautoren und vor allem durch die Qualifizierung des Lehrpersonals in diesen Disziplinen in die Schule hinein.

2. Die Wissenschaften neben anderen Lebensbereichen

Die bisherige Einschätzung im ersten Abschnitt kann man ausdifferenzieren. Durch andere Gesichtspunkte verschieben sich einige Akzente. Dennoch scheint die grobe Einschätzung nicht falsch zu sein. Ich habe

sie mit markanten Strichen gezogen, um die tatsächliche Bedeutung herauszuholen. Und diese Bedeutung kommt erst auf dem Hintergrund der folgenden Zusatzbetrachtung voll zum Tragen: *Es gibt kein Gebiet unseres gesamten individuellen und gesellschaftlichen Lebens, das so intensiv und umfassend die Schule bestimmt wie die Wissenschaften.* Politik, Familie, Administration, Wirtschaft, unser Alltag, die Religionen, die Schülerbedürfnisse – sie alle haben keinen vergleichbaren Einfluss auf das, was in der Schule gelernt wird. Natürlich sind diese Gebiete der Familie oder der Administration nicht wissenschaftsfrei. Sie sind vielmehr von Wissenschaft durchdrungen und z. T. mit ihr verflochten. Wenn man aber das Gesamt unseres individuellen, gesellschaftlichen, technischen, natürlichen oder sonst irgendwie thematisierbaren Lebens betrachtet, dann sind die Wissenschaften eine Grösse unter anderen.

Falls das aber so ist, muss man sich fragen, welcher Stellenwert den Wissenschaften zukommt. Man muss sich insbesondere fragen, wie direkt oder wie indirekt die Wissenschaften mit der Schule zu tun haben sollen. Doch um dieser Frage folgen zu können, muss man sich auch mit den Wissenschaften selbst auseinandersetzen. Da das pädagogische Geschäft auf individuelle und gemeinschaftliche Selbstentwicklung, auf Lebensqualität und andere gutgemeinte Ziele ausgerichtet ist, muss man den potentiellen Beitrag der Wissenschaften durchleuchten. Ein Rückblick auf die Geschichte der Wissenschaften zeigt, dass diese Kriege unterstützen, Leben vernichten und Konflikte schaffen helfen, dass sie aber auch zur Überwindung von Hunger und Krankheit beitragen. Sie sind also als solche ambivalent. Wissenschaftstheoretiker zeigten auch, dass die Fundamente der Wissenschaften selbst nicht rein, sondern unter anderem mit Überlebens- und Bequemlichkeitsinteressen verknüpft sein können. Alle Versuche um eine reine Grundlegung der Wissenschaften misslangen. Ja, sie mussten misslingen.

Das heisst in einer ersten Annäherung, dass die Wissenschaften nicht zum voraus *pädagogisch* ausgewiesen sind. Und sie sind auch nicht ein Reservoir mit originär pädagogischer Substanz.

Das heisst für die Lehrerbildung: *Wenn Leh-*

rer wissenschaftlich ausgebildet werden, sind die Klärung pädagogischer Ziele sowie die Verhältnisbestimmung von schulischer Institution und Wissenschaften eine ständige Aufgabe. Man muss also die grundsätzliche Frage stellen, ob und inwiefern die Wissenschaften für andere als die Wissenschaftler selbst gut sind. Die Frage muss in jedem Fall neu beantwortet werden.

3. Erste allgemeine Konsequenzen für die Lehrerbildung

Meine Konsequenzen für die Lehrerbildung wären in dieser Hinsicht klar. Wenn sich wissenschaftliche Disziplinen nicht auf diese Pädagogisierung hin durchleuchten lassen, dann sind sie für die Lehrerbildung nicht zum voraus geeignet. Wenn sich universitäre Einrichtungen nicht auf das pädagogische Geschäft einlassen und nicht ihre eigene wissenschaftliche Betätigung in Auseinandersetzung mit anderen als den Zunft- oder Fachkollegien pädagogisch entwickeln, dann ist ihr Beitrag für die obligatorischen Schulbereiche fragwürdig.

Und auch Lehrerbildner, die von ihrer eigenen wissenschaftlichen Diplom-, Promotions- oder Habilitationsarbeit mehr halten als von didaktischen Begründungen und Auseinandersetzungen mit anderen pädagogisch Tätigen, können nicht sicher sein, dass ihr Fachwissen nicht kontrapädagogisch wirkt. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass es Wissenschaften geben kann, die sozusagen originär pädagogisch sind. Dies trifft dann zu, wenn sie die potentielle Mitgestaltung der individuellen Selbstentfaltung und gesellschaftlichen Fortentwicklung dadurch erreichen, dass sie sich durch kritische Selbstrelativierung und durch soziale Interaktion pädagogisieren. Diese ideale Erwartung wird aber kaum eingelöst – auch nicht von der pädagogischen Disziplin selbst.

Wenn wir also fragen, welchen Stellenwert die Wissenschaften, insbesondere die wissenschaftlichen Disziplinen in der Schule, und das heisst auch, in der Lehrerbildung, einnehmen, dann müssen wir vorwiegend schulische Orientierungen zu Hilfe nehmen. Man muss sich also fragen, was die Initianten des allgemeinen Schulwesens beabsichtigten und was wir heute mit der Schule an-

streben. Dabei treten bekannte Intentionen zutage. Die Schule soll dazu beitragen, dass die jungen Menschen mit etwas mehr Chancengleichheit ins Leben gehen und in dieser Hinsicht etwas egalitärer werden. Die Schule soll aber ebenso die grössere, umfassendere Gesellschaft fortentwickeln helfen. Vielleicht soll sie in das Miteinander-Umgehen einüben. Sie soll als Vermittlerin einiger Normen dienen und diese Normen weiterentwickeln helfen. Die Schule soll auch einige Traditionen in die Zukunft retten. Sie soll die einzelnen kritisch gegenüber Ideologien, Organisationen und einseitigen Entwicklungen machen. Sie muss aber auch einen Beitrag zur Realisierung der Menschenrechte im Kindes- und Jugendalter leisten.

Um einiges davon zu verwirklichen, brauchen wir die wissenschaftlichen Disziplinen, wie sie sich in ihrem heutigen Betrieb darstellen, nicht unbedingt. Für diese Ziele kann auch anders als mit Einzelwissenschaften gearbeitet werden.

Die Alternative ist freilich nicht einfach: Man darf nicht glauben, dass man sich lediglich natürlich zu geben und seine eigenen Bedürfnisse und hergebrachten Vorstellungen in die Schule zu transponieren braucht, um pädagogisch zu wirken. Die kritische Einschätzung des wissenschaftlichen Beitrages kann nicht in einen Freibrief für eine beliebige Selbstreproduktion von Interessierten in der Schule uminterpretiert werden. Auch das Plebiszit garantiert keine volle Pädagogik.

Wir erreichen diese genannten Zielperspektiven nur, wenn etwas über das Alltägliche hinaus dazukommt. Dieses, was da hinzukommt, kann nicht nur die gute Absicht oder die lange Erfahrung oder der Titel des selbsternannten Pädagogen sein. Auch die Tatsache, dass es einem in den letzten 30 oder 50 Jahren (wie in der Schweiz) gut erging, ist keine Aufforderung, die Bedingungen dieser Tatsache zur Pädagogik für die jetzige Jugend zu deklarieren.

Vielleicht muss man diese negativen Abgrenzungen noch weiter erläutern und an Beispielen illustrieren: Wenn das stimmt, darf man wahrscheinlich eine Lehrerin oder einen Lehrer nicht voll einem Stadtquartier oder einem Dorf dadurch aussetzen, indem sie durch ein allgemeines Plebiszit abwähl-

bar oder wählbar sind. Wahrscheinlich wäre ihre pädagogische Entfaltungsmöglichkeit besser gewährleistet, wenn Wahl und Abwahl besonders ausgewiesenen Teilen der Bevölkerung vorbehalten blieben.

Ein anderes Beispiel: Ein Lehrer, der 15 oder 20 Jahre einen unauffälligen oder strammen Unterricht erteilt hat, hat nicht notwendigerweise die Qualifikationen für die Funktion eines Methodik- oder Übungslehrers oder für eine Dozentur der Didaktik. Sorgfältige Unterrichtsvorbereitungen, saubere Hefte und keine auffälligen und keine bekanntgewordenen Disziplinprobleme reichen für eine Pädagogisierung nicht aus. Unter den zurzeit herrschenden Verhältnissen in der Schweiz, in Österreich oder in der Bundesrepublik Deutschland liefert auch die Affinität zu einer politischen Partei keine Legitimationskarte für ein Amt in der Lehrerbildung – auch nicht für dasjenige des Direktors oder Präsidenten der Institution.

Die negativen Abgrenzungen müssen noch weiter gehen: Auch Promotion oder Habilitation in Germanistik, Geschichte oder Mathematik sind keine genügende Basis für die Arbeit in der Lehrerbildung. Es reicht aber auch nicht aus, wenn man nur häufig das Wort «vom Kinde aus» oder «es kommt doch letztlich auf die Schüler an» in den Mund nimmt.

Nein! Es muss Wesentliches dazukommen. Dieses Wesentliche soll im folgenden auf zwei Merkmale hin zugespitzt werden:

Erstens: Fachlehrer, Professoren, Dozenten oder Assistenten in der Lehrerbildung pädagogisieren ihre Fächer und wissenschaftlichen Disziplinen durch gelebte Interaktion und ausgewiesene Interaktionsbereitschaft. «Interaktion» bezeichnet mehrere Verhaltensweisen und -qualitäten: «sich mit nicht-fachlichen Lebensgebieten beschäftigen», «das eigene Fach in die Auseinandersetzung mit Nicht-Fachkollegen bringen», «den Kurs oder das Seminar im Miteinander entwickeln», «das eigene Lehrgebiet in grössere Zusammenhänge und soziale Prozesse einbinden lassen.» Oder als allgemeines Prinzip: Entstehung von Lernsituationen durch und in Interaktion.

Zweitens: Pädagogisieren entsteht durch differenzierendes und abwägendes Nachdenken über das eigene Fachgebiet unter Zuhilfenahme von Denkfiguren, die sich nicht

aus dem Aktualstand des Fachgebietes rekrutieren.

4. Pädagogisieren von Fachdisziplinen durch Interaktion

Dieser Vorschlag mag zum Teil neu klingen. Er unterscheidet sich auch in der Tat von früheren idealtypischen Vorstellungen. Diese galten den Idealmerkmalen des Lehrenden. Man sprach von der Persönlichkeit des Lehrers, der Persönlichkeit des Professors. Gemeint waren in sich ruhende stabile Gestalten, die etwas darstellten und selbst bei skurrilem Verhalten oder als «Original» noch als gefestigte Individualitäten erschienen. Nach einigen empirischen Untersuchungen scheinen diese Merkmale durchaus Prägekraft zu besitzen und durch den Lehrer in der Schule etwas weiterzutragen, was ausserhalb des Wissensstoffes liegt.

Doch hat die Berufung auf die pädagogische Persönlichkeit nicht selten als Aufhänger für die oft rücksichtslose Selbstdurchsetzung und als Alibi dafür gedient, sich in seinem Wahrnehmen und Verhalten nicht zu ändern. Ich möchte deshalb gerne den Akzent neu setzen und sowohl vom alterfahrenen Lehrer wie vom diplomierten, promovierten oder habilitierten Fachmann, der in die Lehrerbildung geht, das Merkmal der praktizierten Interaktion und der nachgewiesenen weiteren Interaktionsbereitschaft fordern. Einige Gründe für diese Forderung müssten in den bisherigen Ausführungen vorgebracht worden sein: Die herrschende Schulorganisation mit Fächern, Stundentafeln, intentional präzisen Notengebungen und mit Beschränkung des Lernortes auf das Schulhaus bringt zunehmende Spezialisierung hervor. Diese Spezialisierung geht mit Arbeitsteilung und im weiteren mit Lebensteilung einher. Komplexes und volles Leben wird dadurch zurückgedrängt. Die Reflexion auf das Gesamte – vielleicht als klassische Philosophie über dem Fachlichen – mag in einzelnen Fällen das Gesamte wieder in den Blick rücken. Meistens aber steigert sich diese Philosophie durch die Verwendung enger Begrifflichkeiten nur in neue Spezialisierungen hinein. Eine Spezialisierung wird durch die andere abgelöst.

Die Forderung nach Interaktion möchte das Bei-sich-Bleiben (im Begriff und Metasy-

stem) teilweise durchbrechen und durch Auseinandersetzung mit anderen Lebensbereichen ausweiten. Interaktion bedeutet dann: mit ganz anderen Personen als den Fachkollegen zusammenkommen; dort nicht nur aufnehmen und zuhören, sondern bis zum aktiven Mitmachen kommen; Dinge tun, die nicht zum voraus im Stoffkatalog des Faches stehen; mindestens interdisziplinär arbeiten; ein zweites Studium angesetzt haben (auch wenn es nie zu einem einrahmbaren Diplom führt); woanders als nur im Bildungssystem tätig sein. Dies sind Formen der Interaktion, die das Fachliche unter neue Perspektiven setzen. Sie relativieren das Fachwissen und Fachkönnen, das doch Selbstgefälligkeit gerne fördert.

Für die pädagogischen Bereiche müsste man aber diese Illustrationen vielleicht noch mehr präzisieren. Ein Lehrer oder Professor, der ein Schulbuch verfasst und dabei die neuesten Fachpublikationen und Wissenschaftsvereinbarungen in den führenden Fachzeitschriften oder Universitätsinstituten aufgearbeitet hat, ist noch nicht in die Interaktion gegangen. Es mag zwar der Fall gewesen sein, wenn man an einige Stücke des Heimatunterrichts oder der naturwissenschaftlichen Fächer vor 30 Jahren denkt. Inzwischen ist durch die Verbindung von Schule und Hochschule (auch in den Seminaren) diese Interaktion durch Homogenisierung längst zur Selbstverständlichkeit geworden. Oder deutlicher: Sie ist keine mehr. Pädagogisch wird der genannte Autor im Beispiel erst, wenn er seine eigenen fachlichen und fachwissenschaftlichen Stoffe der Auseinandersetzung mit Personen, Gremien oder kulturellen Objektivationen ausserhalb des Fachkollegenkreises zugeführt hat.

Dabei muss diese Auseinandersetzung eine echte sein. Sie muss auch aufs Ganze gehen. Es bringt für die Pädagogisierung der Physik wenig, wenn sich der genannte Autor etwa in der Psychologie nur zwei isolierbare Spezialitäten wie die «advanced organizer» von Ausubel und die Technik des programmierten Unterrichts nach Crowder herausgreift. Er müsste denn weitergehen und sich fragen lassen, wie der Aufbau seines Mechanikkurses angesichts der genetischen Epistemologie von Piaget oder der Lerntheorie von Papert aussehen würde.

Die Interaktion kann sich nicht nur als Auseinandersetzung mit anderen Disziplinen oder anderen gegenwärtigen Lebensbereichen der Technik, der Politik oder des Alltags verwirklichen. Ebenso denkbar ist die Interaktion mit der Vergangenheit der kulturellen Objektivation, in der man tätig ist und die man zu perpetuieren mehr oder weniger beschäftigt ist. Man kann die gegenwärtige Struktur eines Schulfaches oder einer Wissenschaftsdisziplin, die man im Rahmen der Lehrerbildung behandelt, mit den Ursprüngen vergleichen. Der damalige Entstehungskontext erhellt vielleicht die Ziele, die durch die gegenwärtige Verfassung möglicherweise verstellt sind. Die damaligen Motive für die Einführung des Faches, vielleicht auch der Schule insgesamt, lassen sich nicht mehr identifizieren und zwingen zum ernsthaften Nachdenken über den Nutzen dieses Faches oder der Institution insgesamt. Betrachtet man die damaligen Konstellationen und Beweggründe für Forschungseinrichtungen oder Schulfächer, dann muss man unter Umständen konsequenterweise ganz andere Entwicklungen einschlagen und Bestehendes auflösen. Vielleicht zeigt sich aber auch, dass die Entstehungsgeschichte gar nicht auf pädagogische Wurzeln verweist und folglich einen Neuanfang herausfordern würde.

5. Pädagogisieren von Fachdisziplinen durch differenzierendes und abwägendes Nachdenken

Das zweite Idealmerkmal ist als differenzierendes und abwägendes Nachdenken über die eigene Sache zusammengefasst worden. Das mag altmodisch klingen. Es fehlt nämlich der Verweis auf die Professionalisierung. Differenzierende und abwägende Reflexion über den Stellenwert der eigenen Forschungsarbeiten, über das eigene Schulbuch, das Lieblingsfach oder die Organisation, die man vertritt, muss meines Erachtens nämlich nicht notwendigerweise durch das Studium von Pädagogik, Fachdidaktik, Psychologie oder Schultheorie erworben werden. Diese können durchaus hilfreich sein. Von ihrer Aufgabe her müssten sie es eigentlich, obwohl sie sich von ihrer Umgebung – dem Wissenschaftsbetrieb – in andere Aktivitätsformen abtreiben liessen. Die-

se differenzierende und abwägende Reflexion kann ganz unterschiedliche thematische Bezüge haben. Sie kann sich entwickelte Ressourcen wie der Philosophie oder Politologie oder Schulgeschichte bedienen. Sie kann sich auch dem Verstand einer aufgeklärten Politik oder jenem des problematisierten Familienlebens bedienen.

Ich würde aber noch weitergehen und der Reflexion eine perspektivenreiche und vielschichtige Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet zugestehen. Denn keine Systematik garantiert die umfängliche oder richtige Pädagogisierung. Im Gegenteil: Alle markanten Beispiele der Philosophie, der Wissenschaften, der Religion oder der Politik zeigen, dass streng systematische Ansätze oder solche, die nur einen Gesichtspunkt anlegen, grosse Teile des menschlichen Lebens benachteiligt haben.

Die perspektivenreiche Reflexion kann aber auch überschätzt werden, und zwar dann, wenn sie sich nur in einem imposanten Verbalverhalten niederschlägt. Wer nur eine blumige Einleitung in sein Fachbuch schreibt, wer nur hobbymässig als Feuilletonist tätig ist oder wer im Vorstellungskolloquium mit Fingerzeigen auf alle gegenwärtigen Wissensgebiete auftritt, der betreibt noch nicht differenzierende und abwägende Reflexion über Fachliches. Und einzig dies ist angesichts der gegenwärtigen Fachspezialisierung in der Schule und Lehrerbildung gefragt. Sie muss ihren Niederschlag in konkreten didaktischen Arbeitssituationen und in sichtbaren Konsequenzen finden. Dann wird sie sich auch auf das Lernen der Studenten und das Lernen der Schüler übertragen.

Dieses differenzierende, analytische und vielperspektivische Wahrnehmen von und Umgehen mit Sachverhalten scheint von besonderer Ausstrahlung und Wirkkraft bei der Gestaltung der verschiedensten Lebensbereiche zu sein. So scheinen nicht nur Ärzte und Psychotherapeuten, sondern ebenfalls Wirtschaftsmanager und Persönlichkeiten in anderen Branchen dann langfristig am aussichtsreichsten zu arbeiten, wenn sie diese Merkmale entwickelt haben. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Merkmale mit Eindringen in die jeweiligen Zusammenhänge verbinden.

6. Folgerungen für die Lehrerbildung aus den zwei Pädagogisierungsformen

Die Konsequenzen aus diesen zwei postulierten Merkmalen sind vielfältig. Sie sind nicht vereinbar mit dem straffen Lernen von vielen Einzelheiten in der Lehrerbildung; nicht vereinbar mit einem Examinierungssystem, das die Studenten kaum zum Nach- und Alternativdenken kommen lässt; nicht vereinbar mit einer Vielzahl kleiner Einzel-fächer; nicht vereinbar mit Unterricht durch lauter Fachspezialisten; nicht vereinbar mit der Auswahl von Professoren der Lehrerbildung oder von Lehrerstudenten nur nach dem Kriterium der besten Fachnoten.

Wahrscheinlich verbietet sich dann auch die Selektion der Lehrerstudenten nach den besten Noten am (jetzigen) Gymnasium oder Unterseminar. Es verbietet sich auch ein Wettstreit in der Lehrerbildung mit den disziplinierten Universitäten.

Konstruktiv fordern die zwei Pädagogisierungsformen regelmässige interdisziplinäre Arbeit, zeitweise Kooperation von mehreren Lehrern und Studenten, frühzeitige Wahrnehmung von Bildungssituationen in und ausserhalb der Schule und aktive Betätigung in ihnen. Das alte «Sozialpraktikum» geht (unter Abzug des häufig herablassend-karitativen Attributes) in diese Richtung. Industrie-, Handels- oder Verwaltungspraktika könnten hier durchaus ergänzend wirken. Vor allem aber muss jedes Fach, das in der Lehrerbildung gelehrt wird, selbst praktische Teile enthalten. Das gilt auch für Philosophie und Pädagogik.

Alle Fachgebiete müssen ihren potentiellen pädagogischen Beitrag ausweisen lassen. Diese Aufgabe wird in der Regel nicht ernst genommen. Gibt es einmal Mathematik oder Musik, dann scheinen einige Deklarationen im Vorwort des Lehrbuches oder einige Relevanzhinweise in der ersten Vorlesung zu genügen. Ich habe Facheinführungen für Lehrer miterlebt, die zur Hauptsache im Bemühen bestanden, das Gebiet als eine Wissenschaft auszuweisen. Kaum ein Gedanke wurde auf die Frage verwendet, ob das Gebiet oder die damit gemachte Wissenschaft erzieherisch sein könnte.

Ähnlich unbefriedigend sind Stücke in der Lehrerbildung, die Fachmethodik heissen und auch so praktiziert werden. Sie koppeln

die Sinnfrage ab. Ökonomie und Optimierung der Vermittlung von Vorgefundenem schliessen Verantwortung für das Ganze aus. Diese kommt zum Tragen, wenn keine Fächer oder Kurse eingerichtet werden, die nur Fachmethodik oder Fachgrundlagen oder Fachdidaktik oder Allgemeine Pädagogik oder Allgemeine Didaktik beinhalten. Erforderlich sind häufige Verknüpfungen, Parallelbehandlungen und Integrationen. In dieser Richtung müssen Bemühungen gehen, die Disziplinen und (wissenschaftliche, akademische) Fächer pädagogisieren wollen.

Aber vielleicht sollte man zum Abschluss dieses Abschnittes die Perspektive noch einmal weiten und allgemein formulieren, was Pädagogisieren des eigenen Fachgebietes bedeutet: Wenn Pädagogik, Psychologie und Philosophie diese Pädagogisierung von Lebensbereichen nicht übernehmen können und wenn Wissenschaften wie die Germanistik oder die Geschichte sich nicht selbst pädagogisch entwickeln können, dann müssen andere Pädagogisierungsformen an deren Stelle treten.

Das ist konkret: eine vernünftige soziale Verständigung, die Zielperspektiven und Analysen der geschichtlichen Entwicklung verwendet. Es ist sozusagen die gedanklich angereicherte Auseinandersetzung aller Betroffenen über das, was das schulische Lernen soll. Dabei ist klar, dass dieses Geschäft nie ein einzelner betreiben kann, dass es aber auch nicht die Angelegenheit einer gedanklich nicht besonders damit befassten Gesamtbevölkerung ist.

Auf jeden Fall ist ein bedeutendes Stück Reflexion erforderlich. *Dabei muss dieses Nachdenken mitteilbar und manifest sein. Es muss insbesondere in vernünftiger Auseinandersetzung verschiedener Gruppen entweder zustandegekommen oder der Prüfung und Modifikation ausgesetzt gewesen sein. Und es muss sich ständig aktiv der Auseinandersetzung stellen.*

7. Weitere Massnahmen bei der Pädagogisierung der Fachdisziplinen durch die Erziehungswissenschaften (besonders Pädagogik und Didaktik)

Einige mögliche Massnahmen sind angesprochen worden. Die Kurzform soll nicht

darüber hinwegtäuschen, dass hier in jedem dieser Fälle sehr ausgedehnte Studien und Abklärungen erforderlich sind, um die ziel führenden Massnahmen zu treffen. Die genannten Beispiele sollen nur die Massnahmenrichtung andeuten. Sie sollen und können illustrieren, mit welchen harten und realen Konsequenzen gerechnet werden muss, wenn man mit dem Pädagogisieren von Fachdisziplinen ernst macht.

Im folgenden soll ein besonderes Gebiet weiterverfolgt werden, nämlich die Pädagogisierung durch die pädagogischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Soziologie).

Ich möchte hier mit einer These beginnen, die sich auf verschiedene Erfahrungen und auf Effekte stützt, die an Einzelfällen nachweisbar sind. Sie lautet: *Allgemeine Pädagogik und Didaktik vermögen ebenso wenig wie die Psychologie als Einzelfächer mit zwei bis drei Wochenstunden die übrigen Fächer (wie Mathematik, Sprachen oder Musik) pädagogisch zu beeinflussen.*

Die gestalterische Kraft reicht nicht aus, um dem Lehrerstudenten eine strukturierende Anwendung in anderen Fächern zu ermöglichen. Die Dozenten und Professoren der Pädagogik, Didaktik und Psychologie sehen diesen Sachverhalt häufig ein und bemühen sich dann um die Etablierung eines umso stabileren eigenen Faches.

In einigen wenigen Fällen ziehen die Pädagogen, Didaktiker und Psychologen auch andere Konsequenzen. Sie brechen die geschlossene Eigenständigkeit auf und gehen in die Kooperation mit anderen Fächern – eben oft den Schulfächern, indem sie den Unterricht zusammenlegen oder nur an Beispielen aus den anderen Fachgebieten arbeiten. Dieses Unternehmen ist schwierig, wohl aber für die Pädagogisierung von Fachdisziplinen effektiv.

Die allgemeindidaktischen Modelle und Theorien haben die Struktur der Schulbücher, der Lehrpläne oder auch der Lehrerbildungskurse in Geschichte, Sport oder anderen Gebieten kaum verändert. Ihr Einfluss machte sich maximal in einigen Schemata der Unterrichtsvorbereitung und in Vorworten zu Lehrplänen geltend. Als kritisches Reflexionsinstrument kamen sie selten zum Tragen. Die grösseren Reformüberlegungen im Mathematikunterricht oder im

Deutschunterricht haben ihre Quellen nicht in der allgemeinen Didaktik.

Die Gründe für die relative Ohnmacht von Pädagogik, Didaktik und Psychologie sowie auch von Soziologie angesichts der Fachdisziplinen hat vielfältige Wurzeln. Eine ist sicher die Fachparzellierung der Lehrerbildung selbst. Eine andere ist im Bemühen der Eigenständigkeit dieser Gebiete zu suchen. Wieder eine andere liegt in der geringen Kenntnis der anderen Fächer durch Psychologen, Allgemeinpädagogen und Allgemeindidaktiker. Ein anderer verbindet sich mit der Informationsdominanz und hohen Strukturiertheit der fachwissenschaftlichen Produkte in Form von Theorien, Modellen, Technologien, Methoden und anderen Ergebnissen mit zum Teil instrumenteller Kraft.

Eine detaillierte Betrachtung dieser verschiedenen Wurzeln muss natürlich auch zeigen, dass eine gewisse Verselbständigung aller Gebiete erforderlich war, um ihre eigene Fragestellung und die Antworten zu reichend auszuarbeiten.

Sofern die These von der begrenzten Pädagogisierungskraft zutrifft, müssten konkrete Massnahmen ergriffen werden. Man kann sich ein ganzes Massnahmensortiment denken.

Vielleicht sollte sich die Pädagogik auf das Gesamt der Institution Schule und die auserschulischen Erziehungsaktivitäten beschränken, um primär die Makrostrukturen zu behandeln. Vielleicht sollte man Didaktik und z. T. Pädagogik als eigenes Gebiet gar nicht unterrichten, sondern nur in Verbindung mit bestimmten Fachgebieten und in der konkreten Arbeit einer didaktischen Situation wie der Unterrichtsvorbereitung, der Schulbuchbeurteilung oder der Formulierung von Prüfungsaufgaben.

Vielleicht sollte man die allgemeinpädagogischen, psychologischen und didaktischen Anteile der Lehrerbildung auf die verschiedenen Fächer verteilen. Dies könnte auf zwei Arten geschehen. Entweder unterrichtet der Pädagoge oder Didaktiker z. B. im Biologieunterricht zusammen mit dem Biologiedozenten oder dem Fachmethodiker für Mathematik. Oder man kommt zu einer früheren Tradition zurück und stellt nur Pädagogen, Psychologen, Allgemeindidaktiker oder So-

ziologen ein, die zugleich gute Kenntnis in einem anderen Fachgebiet aufweisen. Diese Fachkenntnisse müssen nicht durch einen Diplomabschluss, ein Staatsexamen oder eine Promotion ausgewiesen sein. Sie können auch auf andere Weise erworben worden sein.

Eine grundsätzlich andere Variante ist natürlich die Verdrei- oder Vervielfachung des jetzigen Pädagogik-, Psychologie- und Didaktik-Unterrichts in der Lehrerbildung. Sofern diese allgemeinpädagogische, didaktische und psychologische Ausbildung zu einem derart ausgebauten Verfügungswissen wird, dass man mit ihm mühelos in den verschiedensten Anwendungsfeldern arbeiten kann, dann ergibt sich natürlich die Möglichkeit, sich selbst aktiv in Hinsicht auf die pädagogischen Ausrichtungen mit dem einen oder anderen Fachgebiet zu beschäftigen.

Es gibt natürlich auch noch eine andere, mittlere Variante. Nach dieser wird jedes Fach als Fachdidaktik gelehrt. Das heisst, der Dozent für Turnen ist zugleich Didaktiker oder Psychologe oder Pädagoge. Er hat nachgewiesene Qualifikationen in einem dieser Bereiche und verwendet einen massgeblichen Teil des Unterrichts und auch seiner Forschungsarbeit auf dieses Gebiet.

Nach dem oben genannten Merkmal der Interaktion sind diese Vorschläge natürlich sehr pragmatisch. Sie haben Massnahmencharakter. Bei der Einführung wirken sie vielleicht zunächst technologisch. Idealerweise ergibt sich eine solche Konstellation nicht durch Vorschriften, sondern durch Kooperation in einer Einrichtung, durch gemeinsames Forschen und Lehren im Sinne der klassischen Universität oder der modernsten interdisziplinären und bildungsbereichübergreifenden Forschungsinstitute. Didaktisierung und Pädagogisierung sind ein selbstverständliches Ergebnis von Bemühungen von Kollegen verschiedener Fachrichtungen um einen Lehrplan, einen Schulversuch, die Kursvorbereitung oder die Lösung von Feldproblemen von Absolventen des Lehrerstudiums. Es müsste dann natürlich der Effekt der Arbeit im gleichen Gebäude oder auf dem gleichen Campus sein, aber auch der Effekt der Interaktion mit fachexternen Personen.