

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 87 (2000)
Heft: 10: Fachhochschulen für Pädagogik

Artikel: Pädagogische Hochschule, Lehrerbildung und die unfruchtbare Suche nach einer neuen Lehrerbildungswissenschaft
Autor: Hügli, Anton
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531030>

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: 29.03.2025

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

Pädagogische Hochschule, Lehrerbildung und die unfruchtbare Suche nach einer neuen Lehrerbildungswissenschaft

Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Fachleute fürs Lernen, sondern seit jeher auch Sachverständige des Guten. In dieser anspruchsvollen Rolle, so die These des Autors, gehört es zu den Aufgaben der pädagogisch Tätigen, Antworten auf alte Fragen zu finden. Aber nicht leichtfertig, sondern auf der Basis des Dialogs, in Verbindung mit der Ethik und unter dem Dach der Universität.

Pädagogische Hochschulen – ein Geschenk der Politik

Die Pädagogischen Hochschulen, die man der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neuerdings zugedacht hat, gehören, aus der Sicht der Betroffenen, eher zur Kategorie der «gefundenen Sachen». Das Lehrerbildungsestablishment hat sie sich weder gewünscht, noch um sie gekämpft; es bestand dafür kein Bedürfnis und keine innere Notwendigkeit. Sie sind darum ein Geschenk der Politik, die im Zeichen der Öffnung nach Europa im Hochschulbereich nachvollziehen wollte, was in anderen Ländern längst schon selbstverständlich ist. Die für die Lehrerbildung Verantwortlichen – als loyale Vollzugsbeamte der Politik – sind nun daran, nachzuvollziehen, was ihnen die Politik als Nachholpensum aufgegeben hat. Mit gutem Beispiel voran ging die ALB oder besser: der damalige Ausschuss Lehrerbildung, als Vordenkergruppe der EDK, in dem er im Eilzugsverfahren mit einer ausgewählten Gruppe von Expertinnen und Experten einige jener Gedanken nachlieferte, die dem ganzen Prozess eigentlich hätten vorweggehen und ihn auch pädagogisch legitimieren können. Das Produkt dieser Arbeit sind die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (Dossier 24). Diese Thesen hatten primär aber wieder nur Rückwirkung auf die Politik: Sie evozierten mit den Empfehlungen der EDK-Plenarkonferenz die Grundlage für die seither nicht mehr abbrechenden Planungsaktivitäten und Strukturdiskussionen in den kantonalen Planungsstäben, Kommissionen und Parlamenten.

Pädagogisch übte man sich weiterhin im Nachvollzug der durch die Politik bereits geschaffenen Fakten: auf der einen Seite durch Abwehrkämpfe gegen die sich noch einmal heftig aufbäumende alte Seminar-Ideologie, auf der anderen Seite durch den mühevollen Versuch, den Dozentinnen und Dozenten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verständlich zu machen, warum sie alle die Dinge brauchen, ohne die es doch bisher bestens gegangen ist in der Lehrerbildung: Forschung zum Beispiel, Wissenschaft, Hochschulstatus und andere Überflüssigkeiten mehr. Und das Problem ist in der Tat, was man mit all diesen Überflüs-

Pädagogisch übte man sich im Nachvollzug der durch die Politik geschaffenen Fakten.

*Was in der Praxis
wirklich gilt, lernen
die Abgängerinnen
spätestens in der
Schule selbst.*

sigkeiten anfängt. Man verleiht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Hochschulstatus, aber niemand weiss so ganz, womit sie diesen Status füllen könnte. Man verlangt ihr Forschung ab, aber es ist niemandem ganz klar, was diese Forschung eigentlich soll. Man verleiht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Hochschulstatus auch ein Stück Autonomie, aber man fragt sich, wo der Eigenwille bleibt, der sich hier ein eigenes Gesetz geben soll; denn die Aufgabe ist schliesslich immer noch dieselbe: Lehrerinnen und Lehrer auszubilden im Auftrag der Politik und nach den Bedürfnissen der Gesellschaft, für die Schulen, wie sie nun einmal sind und vorderhand auch bleiben werden. Was in der Praxis wirklich gilt, lernen darum die Abgängerinnen und Abgänger Pädagogischer Hochschulen spätestens in der Schule selbst. Lehrerbildungsinstitutionen sind im besten Fall GmbHs, Gesellschaften mit beschränkter Haftung.

Aber teilt dieses Schicksal schliesslich nicht auch jede andere Art von Hochschule? Sind Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen darin singulär? Das augenfälligste und provozierendste Gegenbeispiel sind, zumindest der Idee nach, die Universitäten. Was die an der Universität Lehrenden und Forschenden eint, ist ein gemeinsamer Wille – der Wille zu wissen, wie die Dinge sind und warum sie so sind, wie sie sind, und sich, gemeinsam, auf den Weg der Forschung zu begeben, den einzigen, für Menschen offen stehenden Weg zur Erreichung dieses Ziels. Der Umstand, dass nur die Forschenden selber und keine andere Instanz sonst über die Kriterien des Wissens, über Kriterien von wahr und falsch, verfügen, sichert der Universität ihre Autonomie, die ihr auch keine Politik nehmen kann. Analoges gilt selbst für Fachhochschulen, zumindest im engeren, technischen Bereich: ob es nun um Motorenbau geht oder um die Erzeugung synthetischer Stoffe, das Wissen darum, was hier überhaupt machbar und nicht machbar ist und wie sich Machbarkeit steigern lässt, besitzen allein die Experten im Feld und keine andere Instanz sonst. Darauf gründet sich ihre (innere) Autonomie.

Pädagogische Hochschulen auf der Suche nach der ihre Autonomie legitimierenden Wissenschaft

Welches aber ist die tragende, Autonomie schaffende Idee, wenn es um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geht? In einem völlig offensichtlichen Sinn gibt es auch hier eine Expertise: die Expertise in Bezug auf die Gegenstände, die unterrichtet werden. Aber diese Expertise ist gerade nicht das Spezifikum Pädagogischer Hochschulen, sondern hat ihren Ursprung immer – selbst wenn an der Pädagogischen Hochschule eine gewisse Fachausbildung betrieben wird – an einem andern Ort, an der Universität oder an einer Fachhochschule. Falls es überhaupt eine Eigenkompetenz der Pädagogischen Hochschule gibt, kann diese also nicht in den Gegenständen liegen, die gelehrt und unterrichtet werden, sondern in dem Umstand, dass es um ein Lehren und Unterrichten geht. Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für das Lernen, wie es in These 2 des LCH-Berufsleitbildes steht. Eine Technologie also, genauer, eine Sozialtechnologie, wäre der Kern des Lehrge-

schäfts, und die Art von Expertise, auf die Pädagogische Hochschulen ihre Autonomie zu bauen hätten. In der Tat hat man in der Pädagogik – unter Begriffen wie «Psychotechnik» oder «experimentelle Pädagogik» – immer wieder von einer solchen Sozialtechnologie geträumt, und es war nicht zuletzt dieses Motiv, aus dem heraus man die von Heinrich Roth 1962 eingeläutete «realistische Wendung» in den Erziehungswissenschaften emphatisch begrüsst hatte. Aber die grosse Hoffnung, die man im Zeichen dieser Wendung mit einer intensivierten empirischen Forschung in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften verbunden hatte, ist einer ebenso grossen Enttäuschung gewichen.

Kausal-technologisch verwendbare Resultate, die sich zur Erhaltung der pädagogischen Kontrolle im Schulsystem hätten einsetzen lassen, sind ausgeblieben, und sie werden wohl auch in Zukunft ausbleiben. Und dies nicht etwa, weil die Forschung versagt hätte, sondern aus prinzipiellen Gründen: erstens, weil Menschen nicht die Art von Wesen sind, die sich kausal-technologisch kontrollieren lassen (Hügli 1995), und zweitens – und deswegen ist ja Herbart auch auf den pädagogischen Takt gekommen – weil es die Lehrperson schlicht nie geben wird, die imstande wäre, die zahllosen Interdependenzen zwischen individuellen und sozialen Prozessen im Unterricht rechtzeitig wahrzunehmen und zu verarbeiten. Eine Lehrperson, so schliesst daraus etwa Robert Dreeben (1970), wird deshalb nie völlig imstande sein zu wissen, bei welchem Edukanden sie nun welche Wirkung direkt oder indirekt auslöst; verallgemeinerbare Verhaltensregeln von der Sorte: Wenn immer du X erreichen willst, solltest du Y tun, sind darum undenkbar. Das Erziehungssystem ist, wie die Soziologen heute sagen, «strukturell durch ein Technologiedefizit geprägt» (N. Luhmann, K.E. Schorr, S. 14). Niklas Luhmann, der diesen Tatbestand wohl am vehementesten in Erinnerung gerufen hat, sieht die Profession deshalb vor die Frage gestellt, ob sie «diesen Mangel kompensieren, überdecken, durch Idealisierungen oder Moralisierungen oder Misserfolgzurechnungen ausgleichen» wolle, oder ob sie sich darüber klar zu werden versuche, was noch möglich sei, wenn keine Technologie mehr möglich sei (a.O. S. 15, 16).

Kausal-technologisch verwendbare Resultate sind ausgeblieben und werden wohl auch in Zukunft ausbleiben.

Und was wird die Profession tun? Sie wird – falls sie diesen Befund überhaupt zur Kenntnis nimmt – das tun, was sie immer schon zu tun pflegte: Sie versucht es weiterhin gleichsam auf «vorindustrieller» Ebene: mit solidem Handwerk zunächst und, wenn es hoch kommt, mit der Lehre als einer höheren, nur unter glücklichen Umständen erlernbaren Kunst – mit dem jedem Praktiker vertrauten nervositätssteigernden Wissen darum, dass man eigentlich nie weiss, ob es geht, aber notwendigerweise so tun muss, als ob es ginge. Soweit es um die Vermittlung dieses Lehrhandwerks geht, wird es nach wie vor bei irgend einer Form der «Meisterlehre» bleiben, deren Programm Carl Kehr in dem wohl populärsten Standardwerk des 19. Jahrhunderts, seiner «Praxis der Volksschule» exemplarisch formuliert hat: «Es muss einer da sein, der mir sagt, was ich thun und was ich lehren muss und warum und wie ich es so und nicht anders anzufangen habe. Es muss aber auch einer da sein,

der mir durch sein Vormachen das Richtige zeigt und unter dessen Anleitung und Aufsicht ich mit Bewusstsein das nachahmen lerne, was er mir als praktischer Lehrer als Vorbild hingestellt hat» (Kehr, S. 2). Eine solche «Meisterlehre» dürfte aber wohl kaum das Paradigma abgeben für das Ausbildungsprogramm einer Ausbildungsstätte, welche auf Grund ihrer Expertise als autonome Hochschule anerkannt werden möchte. Doch was könnte diese Grundlage stattdessen sein?

Ein Rückblick auf die bisherigen vergeblichen Legitimationsversuche für Pädagogische (Fach-)Hochschulen

Eine «Meisterlehre» im seminaristischen Stil konnte nicht Grundlage einer Hochschulbildung sein.

Die Frage ist nicht neu und der Erfindungsreichtum in der Kreation immer neuer Antworten beachtlich. Beispielhaft dafür ist die Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland, wo – im Unterschied zur Schweiz – seit den Zeiten des Vormärz die Forderung nach einer universitären Ausbildung der Lehrkräfte immer wieder ein heiss umstrittenes Thema war. Eine «Meisterlehre» im seminaristischen Stil, darin war man sich einig, konnte nicht Grundlage einer Hochschulbildung für Lehrkräfte sein. Alle Hoffnungen richteten sich darum zunächst auf die Pädagogik als der Wissenschaft, deren der Erzieher, nach der herbartischen Definition, «für sich bedarf» (Herbart, S. 10). Eine anspruchsvolle Wissenschaft jedenfalls sollte es sein, denn – das gesellschaftliche Motiv ist unverkennbar – die eingeforderte wissenschaftliche Pädagogik ist, wie es 1914 Richard Seyfert, ein Vertreter des Deutschen Lehrervereins, unverblümt zum Ausdruck gebracht hat, «Waffe und Wehr im Aufstiegskampf» (Seyfert, S. 135). Die Frage, um die sich alles drehte, war allein die, was für eine Art Wissenschaft die Pädagogik denn eigentlich sei und ob sie in der Tat an eine Universität gehöre.

Der ideologische Sprengstoff, der in dieser Frage liegt, gab, zur Entrüstung der Lehrerverbände, den Karrierebremsern vom Dienst, allen voran Eduard Spranger, die nötigen Argumente in die Hand, den langen Umweg über die Pädagogischen Hochschulen einzuleiten. Die Pädagogik, welche die Lehrpersonen brauchen, so sagten die Verteidiger der Universitätsposition, ist nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch die schwierigste aller Wissenschaften (wegen der vielen Gesichtspunkte, die sie zu berücksichtigen hat, und der vielen Disziplinen, die in ihr zusammenlaufen (Brzoska, S. 42). Gerade darum eben, so konterten die Universitätsgegner, ist sie eine derart besondere Wissenschaft, dass die Universität noch gar nicht würdig genug ist, dass sie eingetht unter ihr Dach (Brahn, S. 16). Spranger drehte dieses Argument ein weiteres Mal um – zum selben Effekt: Die Pädagogik als Wissenschaft mag zwar durchaus an die Universität gehören, aber was Lehrpersonen brauchen, ist weit mehr als Pädagogik, nämlich Bildung, Persönlichkeitsbildung, und gerade diese sei eben nicht an der Universität zu holen, sondern nur an einer «Hochschule für Menschenbildner», in der die zu Bildenden «sich entzünden können» an den bereits schon Gebildeten (Spranger, S. 40, 45).

Spranger hat sich durchgesetzt, die pädagogische Akademie als eigenständige «Hochschule für Erziehungswissenschaft und Erziehungs-

kunst» wurde Mitte der zwanziger Jahre zur neuen Organisationsform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und 1946, nach dem seminaristischen Rückfall der Hitlerzeit, zu dem Modell der auf dem ganzen Gebiet der Bundesrepublik sich etablierenden Pädagogischen Hochschulen. Nicht «Bildung statt Wissenschaft», sondern «Bildung durch Wissenschaft» lautete nun allerdings die Losung, und damit waren alle Abgrenzungsprobleme wieder auf dem Tisch; denn wozu Pädagogische Hochschulen, angesichts dessen, dass «Bildung durch Wissenschaft» genau die Losung war, die sich auch die Universität seit Humboldt auf ihre Fahne geschrieben hatte. In der sich neu entzündenden Debatte, die in der Kontroverse zwischen Heinrich Roth auf der einen Seite und dem Theologen Götz Harbsmeier auf der anderen Seite ihren Höhepunkt fand, wurde von Harbsmeier eine neue Legitimationsformel für die Pädagogischen Hochschulen ins Spiel gebracht: Nicht Wissenschaft sollte es sein, was die Lehrerinnen und Lehrer brauchten und nicht Bildung, sondern «Weisheit». Nicht ein wissenschaftliches Studium sei gefragt, sondern eines, das zeige, wie man «weisheitlich mit Wissenschaft umgehe». Lehrerbildung sei darum auch keine Ausbildung zum wissenschaftlichen Spezialisten, sondern ein «Vertrautmachen mit Wissenschaft», das auf das «Ganze und Elementare» ziele. Was es mit dieser Weisheit auf sich hat und vor allem, wie man sie anders erwerben könne als durch den an der Universität üblichen Umgang mit Wissenschaft, darauf ist Harbsmeier seinem erbitterten Kontrahenten Heinrich Roth die Antwort schuldig geblieben. Ob nun aus diesen oder anderen Gründen: Die Folge war die in den siebziger Jahren einsetzende Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten.

**Eine Alternative zur Erfindung neuer Wissenschaften:
die Rückbesinnung auf das, was Pädagogik einmal schon war**

Mit der von der EDK beschlossenen Zuordnung der Pädagogischen Hochschulen zum Fachhochschulbereich sind wir, sofern Begründungen überhaupt gefragt sein sollten, dazu verurteilt, das Legitimationsspiel noch einmal durchzuspielen und neue Mythen von der sprangerschen und harbsmeierschen Sorte zu weben. Nicht auf Wissenschaft komme es an, sondern auf irgendetwas stattdessen, auf das gute Herz, auf Persönlichkeitsbildung oder auf die «reflektierende Praxis», wie die neueste Form lautet. Wer sich nicht damit begnügen will, muss sich erneut auf die mühsame Suche begeben nach einer neuen, der Lehrerbildung dienlichen Wissenschaft oder einem neuen Umgang mit Wissenschaft (vgl. W. Herzog).

Nicht auf Wissenschaft komme es an, sondern auf irgendetwas stattdessen.

Zu einem Ziel allerdings wird auch dieses neue Unternehmen nicht führen, denn am Ende wird man wieder dort stehen, wo man heute schon steht – im besten Fall bei einem neuen Ausbildungscurriculum, mit etwas mehr von X und etwas weniger von Y oder umgekehrt, aber nicht bei einer neuen Wissenschaft, denn neue Wissenschaften entstehen nicht aus Ausbildungsbedürfnissen, sondern aus neuen Fragen; man muss deswegen zumindest eine Frage haben, bevor man eine neue Wissenschaft erfinden kann. Statt am falschen Ort innovativ sein zu wollen, genügt jedoch eine kleine Rückbesinnung – eine Rückbesinnung

auf die Fragen, die sich tatsächlich stellen. Die bei den Lehrerinnen und Lehrern vorherrschende Frage ist immer vom selben Grundtypus: Was soll ich tun? Dies beginnt mit den Fragen des alltäglichen Betriebs: Was soll ich zum Thema der nächsten Stunde machen, womit soll ich beginnen, womit soll ich enden? Und es geht über zur Frage, wie ich mit meinen Schülerinnen und Schülern umgehen, wieviel Aufmerksamkeit ich den einen zu Lasten der anderen zukommen lassen, was ich dem Kollegen nebenan sagen soll, der meinen Unterrichtsstil ablehnt, und wie ich mich gegenüber einer Anordnung der Schulleitung verhalten soll, die ich selbst für falsch halte. Jede dieser Fragen verlangt von Seiten des Fragenden eine Wahl und eine Entscheidung, und das Beste, das er sich von Dritten erhoffen kann, ist ein Ratschlag, eine Warnung oder eine Empfehlung oder dann eine Regel, ein Rezept, eine Norm, kurz, irgendeine Form einer handlungsleitenden (präskriptiven) Aussage.

Das Merkmal dieser Aussagen besteht darin, dass sie nicht sagen, was der Fall ist, sondern was der Fall sein soll.

Das Merkmal dieser präskriptiven Aussagen besteht darin, dass sie nicht sagen, was der Fall ist, sondern was der Fall sein soll oder sein sollte. Im Unterschied zu den rein deskriptiven, Tatsachen feststellenden Aussagen gilt darum für präskriptive Urteile: Wenn man feststellt, dass Urteil und Wirklichkeit nicht übereinstimmen, ist dies kein Einwand gegen das Urteil, sondern gegen die Wirklichkeit. Die Feststellung zum Beispiel, dass es Leute gibt, die lügen, wäre zwar ein Einwand gegen die deskriptive Verallgemeinerung, dass niemand lügt, aber es ist kein Einwand gegen die moralisch-präskriptive Forderung, nicht zu lügen, sondern eher ein Hinweis darauf, dass mit den betreffenden Leuten etwas nicht stimmt. Von Wissenschaften, die zu sagen versuchen, wie die Dinge sind – und nur solche hatten wir bislang vor Augen – können wir darum auch unter idealen Bedingungen keine Antwort erhoffen auf die praktische Frage, was wir tun sollen. Sie können uns zwar bei der Situationsdeutung helfen (was genau läuft denn eigentlich, sozialpsychologisch gesehen, ab in dieser Gruppe?), bei der Klärung der Handlungsoptionen (wenn ich weiss, dass es im Unterricht Geschlechterdiskriminierung gibt, werde ich mich fragen müssen, ob dies in meinem Unterricht so bleiben soll), und wo es tatsächlich Zweck-Mittel-Zusammenhänge gibt, könnten wissenschaftlich festgestellte Kausalzusammenhänge uns auch mögliche Handlungen nahe legen (wenn du X willst, tue Y) oder auf mögliche Handlungsfolgen aufmerksam machen. Aber deskriptive Wissenschaften können uns niemals sagen, wie wir spätestens seit Max Weber wissen, was wir selber wollen sollen. Wie aber finden wir heraus, was wir wollen sollen? Gibt es denn bei präskriptiven Aussagen – auch wenn sie kein Wahr und Falsch im Sinne der deskriptiven Wissenschaften kennen – zumindest ein Richtig oder Falsch, ein Besser oder Schlechter? Die Frage stellen, heisst sie beantworten: das Grundvokabular der pädagogischen Profession ist durchsetzt mit Ausdrücken des normativ Richtigen und Falschen, des Guten und Schlechten. Sie ist gleichsam von Haus aus für die Mehrung des Guten in der Welt zuständig, und man könnte Pädagogen und Pädagoginnen darum weit treffender als Sachverständige für das Gute bezeichnen – Sachverständige für Lehren und Lernen sind schliesslich auch die Ausbilder von Mafia-Killern.

Sowohl die Schule wie auch die Lehrerinnen und Lehrer sollen gut sein – gut darin, die Schülerinnen und Schüler täglich besser werden zu lassen in jenem Gutsein, das man – unter dem Stichwort Bildung – ihnen zugeordnet hat, zum Besten des Staates und der Gesellschaft und angeblich auch zu ihrem eigenen Besten. Angesichts dieser Schwindel erregenden Ansprüche auf das Gutsein ist offensichtlich: Neben dem Vielen, in dem Lehrpersonen kompetent sein sollten, müssten sie es vor allem in einem sein: kompetent in Bezug auf die Frage, worin dieses Gutsein denn überhaupt bestehen mag und ob das, was man tut, dem Guten tatsächlich förderlich sei. Und der Umstand wiederum, dass wir so ausgiebig von guten und schlechten Lehrpersonen sprechen, verrät, dass wir durchaus geneigt sind, Unterschiede zu machen nicht zuletzt auch in der normativen Kompetenz der einzelnen Lehrpersonen.

Sowohl die Schule wie auch die Lehrerinnen und Lehrer sollen gut sein.

Woraus aber beziehen diese ihre normative Kompetenz, oder besser – da man in den Lehrerbildungscurricula zumeist vergeblich nach entsprechenden Hinweisen suchen wird –, woraus könnten sie diese Kompetenz beziehen? Es gibt immerhin eine altehrwürdige Disziplin, die aus der intensiven Auseinandersetzung mit normativen Fragen erwachsen ist und die sich, nach mehr als zweitausendjähriger Geschichte, noch immer einer ungebrochenen Vitalität und einer, durch den Regelungsbedarf unserer modernisierten Welt angeheizten, Nachfrage erfreuen kann: die philosophische Disziplin der Ethik. Man kann zwar – auch aus guten philosophischen Gründen – durchaus skeptisch sein in Bezug auf das, was Ethik vermag, und man kann zu Recht darauf hinweisen, dass ein gutes normatives Urteil noch lange kein gutes Handeln garantiert. Aber wer Sachverständige oder Sachverständiger des Guten sein will, müsste über Kompetenz auch dort verfügen, wo es darum geht, Urteile zu fällen, Urteile gegenüber anderen zu rechtfertigen und sich mit anderen ins Einvernehmen zu setzen in Bezug auf das, was getan werden soll. Dies galt immer schon, und für die heutige, durch Globalisierung, Individualisierung und Multikulturalität geprägte Gesellschaft mehr denn je: Wer in der heutigen Gesellschaft pädagogisch zu handeln und sich mit anderen, den Direkt- oder Mitbetroffenen, über dieses Handeln zu verständigen hat, kann sich längst nicht mehr auf Autoritäten, Traditionen und Selbstverständlichkeiten berufen. Gefordert ist vielmehr die Fähigkeit, einen gemeinsamen Boden zu finden auf der Basis der Vernunft und des vernünftigen Gesprächs.

Sogenannt gesunder Menschenverstand reicht dafür nicht aus: Erforderlich sind vielmehr Kompetenzen wie die, eine Sache gründlich durchdenken, fremde Gesichtspunkte aufnehmen und mit den eigenen verbinden zu können, Unterschiede zu machen, wo andere keine sehen, an Prinzipien zu erinnern und diese zu explizieren, die unter dem Schlagwortmüll begraben sind, und Zusammenhänge ins Blickfeld zu rücken, die dem durch die Informationsflut verwirrten Medienkonsumenten längst schon entrückt sind. Solche Kompetenzen aber kann man nur auf eine Weise erwerben: durch eine anspruchsvolle, intensive Auseinandersetzung mit der Disziplin, die sich seit der Antike mit diesen Fragen

beschäftigt und deren Ziel kein geringeres ist, als das der Selbstbestimmung aus Vernunft.

Die geforderte Disziplin muss nicht noch einmal erfunden werden.

Das Fazit jedenfalls ist klar: Die für die pädagogische Profession geforderte Disziplin muss in der Tat nicht noch einmal erfunden werden. Sie ist längst schon da. Und auch die Einsicht selbst, dass Pädagogik etwas mit Ethik zu tun haben könnte, ist keineswegs neu. Seit der Erfindung des Wortes und der Disziplin der Pädagogik am Ende des 18. Jahrhunderts gilt die Pädagogik als eine, wie Schleiermacher etwa es ausdrückt, «rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik koordiniert». Dass diese Einsicht verloren ging, hat verschiedenste Ursachen, die mit der Entwicklung der philosophischen Ethik auf der einen Seite und mit den irreführenden sozialtechnologischen Aspirationen der Pädagogik auf der anderen Seite eng zusammenhängen (vgl. Hügli 1999). Die Folge jedenfalls ist, dass die Erziehungswissenschaft, zumindest die Erziehungswissenschaft in der für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidenden Gestalt, in der Gestalt der Schulpädagogik, noch immer nicht weiss, wie sie sich eigentlich verstehen soll (vgl. etwa Badertscher, Grunder, Hollenstein). Sie ist, wie ein Beobachter der Szene schreibt, «keine philosophische Disziplin geblieben, aber auch keine sozialwissenschaftliche Disziplin geworden» (Vogel, S. 66). Es ist an der Zeit, dass sie sich dafür entscheidet, was sie denn nun eigentlich sein will, und sollte sie sich dafür entscheiden, das zu sein, was sie zu sein vorgibt – die Wissenschaft, deren eine Lehrperson für sich bedarf, dann geht sie am besten zurück zu dem, was sie immer schon war: ein Anwendungsgebiet der Praktischen Philosophie. Wissenschaftliche Arbeit (die ja nicht gleichgesetzt werden muss mit sozialwissenschaftlicher Forschung) ist mehr als genug zu tun auf diesem allzu lange brach liegenden Feld.

Wenn man diesen Schritt tun will, zeigt sich allerdings auch, wie wenig sinnvoll es ist, Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Pädagogische Fachhochschulen zu verbannen und sie damit institutionell zu trennen von dem Ort, an dem die Philosophie ihr Zuhause hat: der Universität nämlich mit den beiden noch immer philosophisch genannten und sich als philosophische verstehenden Fakultäten als Leitfakultäten. Durch die Trennung wird erschwert, was am dringlichsten erforderlich wäre: die Brücke zu schlagen zwischen den Bedürfnissen der pädagogischen Praxis auf der einen Seite und einer den Standards der professionellen Philosophie verpflichteten philosophischen Reflexion auf der anderen Seite. Ohne diesen Brückenschlag wird sie, wissenschaftlich, immer etwas Sekundäres, etwas Abgeleitetes bleiben und darum ohne jenen ideellen Halt, auf dem Autonomie allein beruhen kann.

Literaturhinweise

- H. Badertscher, H.-U. Grunder, A. Hollenstein (Hrsg.)*, Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz, Bern, Stuttgart, Wien: 1999.
- M. Brahn*, Die Pädagogische Akademie, in: Deutsche Schule 14 (1910).
- Heinrich G. Brzoska*, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminar auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung (1836), hrsg. v. W. Rein, Leipzig: 1887.
- R. Dreeben*, The Nature of Teaching: Schools and the Work of Teachers, Glenview Ill. 1970.
- G. Harbsmeier*, Noch einmal «Weisheit der Wissenschaft», in: Deutsche Schule 56 (1964).
- J. F. Herbart*, Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach, O. Flügel, Aalen: 1887, ND 1964.
- W. Herzog*, Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? in: Beiträge zur Lehrerbildung, 17. Jg., Heft 3/1999 (S. 340–374).
- A. Hügli*, Kontrollpädagogik oder Autonomiepädagogik? Epistemologische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Philosophie, in: Studia Philosophica 54 (1995), S. 31ff.
- A. Hügli*, Philosophie und Pädagogik, Darmstadt: 1999.
- C. Kehr*, Die Praxis der Volksschule (1868), Gotha: 1877.
- N. Luhmann, K.E. Schorr (Hrsg.)*, Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt M.: 1982, S. 14.
- R. Seyfert*. Deutscher Lehrerverein und pädagogische Wissenschaft, in: Deutsche Schulpraxis 34, 1914.
- E. Spranger*, Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig: 1920.
- P. Vogel*, Von der philosophischen Pädagogik zur philosophischen Reflexion innerhalb der Erziehungswissenschaft, in: B. Frischmann, G. Mohr (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie, Weinheim: 1997.