Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 10 (2004)
Heft: 2

Artikel: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft : die Niederlande
Autor: Rang, Brita
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901812

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.12.2025

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

Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft – die Niederlande

(Red.) Im Heft 2(2003) der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* wurden Thesen Heinz-Elmar Tenorths zur Pädagogik als Berufswissenschaft kontrovers diskutiert. Inwiefern diese Debatte ein spezifisch deutsches Problem wälzt, reflektieren folgende Überlegungen, die vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der niederländischen Republik verfasst wurden.

■ Brita Rang

1. Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft – Das Problem

Mit der Diskussion um Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft hat die *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* – gerade auch im Hinblick auf die deutschen Bedingungen von Disziplin und Profession – ein heisses Eisen angepackt. Dass dieses Eisen noch nicht fertig geschmiedet ist, zeigen die unterschiedlichen Beiträge in der Zeitschrift selbst, aber auch Kontroversen andernorts.

Plädiert Tenorth für eine «Berufswissenschaft als reflektierte Reflexion von System und Profession von Erziehung und Unterricht», so sieht er zugleich, dass dafür in Deutschland noch keine Institution existiert, «die sie kultiviert und habitualisiert ... [wir] sind heute weit entfernt [davon]» (Tenorth 2003, S. 108). Ganz anders in den Niederlanden. Die Frage, ob Erziehungswissenschaft Berufswissenschaft sei, scheint dort kein klärungsbedürftiges Thema mehr: Pedagogiek an den niederländischen Universitäten ist primär Berufswissenschaft und zwar Berufswissenschaft in Forschung und Lehre.

Ich werde im Folgenden die Genese und Qualität dieser niederländischen Sichtweise sowohl auf die wissenschaftliche als auch beruflich gerichtete Aufgabenstellung der Pädagogik punktuell verfolgen und gleich zu Beginn darauf aufmerksam machen, dass ich die niederländische Situation zwar als eine spezifische betrachte, nichtsdestotrotz aber die erklärungsbedürftige Ausnahme eher in der deutschen Entwicklung sehe als in der niederländischen. Denn dass, wie auch Tenorth anführt, im deutschen Idealismus technologische Probleme von Erziehungsfragen als nicht theoriefähig bestimmt und damit auch empirische Forschungszugänge zugunsten von «praktisch philosophischen und quasi-theologischen» verworfen wurden, ist ein besonderer Vorgang der deutschen Geschichte (Tenorth 2003, S. 103). In Ländern jedenfalls (wie in den angelsächsischen Ländern und den Niederlanden), in denen auf sehr breiter Basis ein bestimmter Empirismus und Sensualismus den Prozess wissenschaftlicher Entwicklung begleiteten, ist ein solches Verdikt gar nicht denkbar.

Ich mache also gleich zu Beginn darauf aufmerksam, dass es sich bei der Klärung der Genesis und Geltung von Pädagogik als Berufswissenschaft um eine komplexe, kulturell und sozial verankerte Problematik handelt. Erst deren differenzierte Berücksichtigung kann verständlich machen, dass und warum hier offensichtlich nicht nur wissenschaftliche Differenzen und unterschiedliche Sichtweisen zur Diskussion stehen. Wissenschaft ist kulturelle Praxis, das betonen inzwischen Wissenschaftshistoriker wie Biagioli, Shapin und Shaffers mit Nachdruck.

Pädagogik als Berufswissenschaft ist Wissenschaft im Hinblick auf die Befähigung für einen Beruf. In der aktuellen Diskussion geht es primär um den Lehrerberuf. Die deutsche Wissensverwendungsforschung hat uns ein relativ eindeutiges Bild vom erziehungswissenschaftlich-universitären Wissen einerseits und dem Praxiswissen der in den Schulen Arbeitenden andererseits vorgetragen (Prondczynsky 2001, S. 395ff.). Im Praxiswissen erkennt sie einen Typus von Wissen, der gleichsam ein archaisches, weil nicht nur ein personen-, sondern stets auch ortsgebundenes Muster in sich trägt. Dieses Wissen mit seinen Problemlösungsroutinen, das sich unter schulischem Handlungsdruck herstelle, erscheint als Wissen mit einem reflexionsarmen Kern. Es sei den Routinen des Handwerks und nicht der Unabgeschlossenheit von Wissenschaft verpflichtet. Wenn es redlich gut funktioniere, so auch Tenorth, sei es «verlässliches Handwerk» (Tenorth 2003, S. 106).

Gerade in jenen Ländern aber, in denen das Präzisionshandwerk über lange Perioden eine verlässlich-innovative Rolle gespielt hat (wie beispielsweise in den Niederlanden beim Herstellen optischer Instrumente, beim Buchdruck, Kartographieren, der

Tuchproduktion oder im Deichbau), sieht man das anders. Dort hebt man hervor, dass sich im Handwerk und verwandten Professionen ein höchst komplexes, über Generationen weiterentwickeltes Wissen und Können herausbilden musste und herauszubilden vermochte (vgl. Israel 1995, S. 383ff.). Edgar Zilsel hatte bereits 1942 – genau wie die Exponenten der heutigen Geschichtsschreibung – betont, dass sich seit der Frühmoderne die beiden wissenschaftshistorisch relevanten Traditionen, die der Academia und die der handwerklich geschulten Erfahrungswelt, zu durchdringen begannen, ihre Sprachen und Methoden aufeinander bezogen wurden und sich teilweise verschränkten (Zilsel 1942, S. 245ff.).

Schliesslich weist die Wissenschaftsforschung in der Tradition von Thomas Kuhn darauf hin, dass die ‹Gewissheiten› einer Disziplin wie einer Profession, das heisst auch des Lehrerberufs und der Pädagogik, immer auch das Ergebnis von Interpretations-, Aushandlungs- und Austauschprozessen sind, in denen es nicht nur um Macht und Einfluss, sondern auch um neue Definitionen der Wirklichkeit geht. Heidenreich argumentiert deshalb, dass die (Re-) Etablierung eines Berufs mit der Neuordnung dessen einhergehe, «was von einer Sache gesehen, gewusst und gesagt werden kann» (Heidenreich 1991, S. 46). Solche (Re-)Etablierungen in einer bestimmten zeitlichen und regionalen Konstellation und die dazugehörigen politisch-pädagogischen Professions- und/oder Wissenschaftssprachen scheinen mir ausserordentlich aufschlussreich. Sie und die ihnen inhärenten normativen Konzepte interpretiere ich – wie Quentin Skinner es im Kontext der Intellectual History ausführt – als ein «doing in writing» (Skinner 1996, S. 8). Sie dokumentieren als solche nicht nur die eigenen programmatischen Ansprüche und Durchsetzungsstrategien, sondern auch die Traditionen, gegen die sie gerichtet sind.

2. Lehrerberuf und pädagogische Wissenschaft in der niederländischen Geschichte

Rekonstruiert man die Entwicklung des Lehrerberufs in den Niederlanden, so lassen sich vor allem *drei Phasen* ausmachen, die Belege für eine auffällige (Re-)Etablierung und sich steigernde Beruflichkeit liefern; Zeiten also, in denen Wissen und Können thematisiert, berufliche Dilemmata und Ansprüche diskutiert, schul- und standespolitische Gesichtspunkte vorgetragen, Schulbücher und didaktische Traktate verfasst und schliesslich auch gesetzliche Vorgaben formuliert wurden. Das sind *zum ersten* die Anfangsjahre der Republik, das heisst insbesondere die Jahrzehnte vom Beginn der 90er- des 16. bis zum Ende der 20er-Jahre des 17. Jahrhunderts. Das sind *zum zweiten* die ersten drei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts, die mit der «Patriotten»-Zeit (1780–1787), der Bataafschen Republik und der Besetzung des Landes durch die Franzosen 1795 beginnen. Das sind *drittens* die letzten zwei Jahrzehnte seit der Mitte der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts, in denen angesichts der veränderten nationalen und internationalen ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen ein weit reichender Umwandlungs- und Reorganisationsprozess des gesamten Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Universität in Gang gesetzt wurde.

Die Entwicklung der universitären Pädagogik hin zur Berufswissenschaft begann zeitversetzt. Ein *erster* zeitlicher Schwerpunkt waren die Jahre etwa von 1915 bis 1935, das heisst die Anfangsphase universitärer Entwicklung der Disziplin, in der «Pedagogiek» zwischen Philosophie, Pädologie und Unterrichtskunde schwankte und die Pädagogen sowohl den Verpflichtungen ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Säule folgten als auch empirischer Gesinnung wissenschaftliche Gestalt und Laboratorien zu geben versuchten.

Die *zweite* Phase, in der sich eine Vereindeutigung und damit Zuspitzung der akademisch-berufswissenschaftlichen Aufgabenstellung beobachten lässt, reicht von der Mitte der 80er-Jahre bis in die Gegenwart.

Der Lehrerberuf

Beobachtet man die heutige niederländische Universitäts- und Schulentwicklung fällt besonders die relativ konsensuelle Selbsttätigkeit der Akteure auf, ihre selbstbewusste Ausrichtung auf gesellschaftlich definierte Anforderungsprofile und die damit einhergehende Bereitschaft zur Selbstbeobachtung und Qualitätskontrolle. In dieser aktuellen Konstellation sind, so scheint mir, die Echos einer langen Tradition präsent. Deren Anfänge werden im Folgenden besonders eingehend beschrieben.

Im Anschluss an Jonathan Israel (1995), Simon Schama (1977), Peter Burke, Hans Daalder (1990) und anderen gehe ich davon aus, dass der seit neun Jahrhunderten bestehende Handel der dicht verstädterten Niederlande auf internationalen Märkten, der durch den Protestantismus gesteigerte kooperativ rationale Umgang mit den geographischen Bedingungen und Ressourcen und die republikanisch fundierte Staatlichkeit ohne Staat (bis 1815) eine Reihe bildungsrelevanter Voraussetzungen und Konsequenzen enthielten. Die mit der Utrechter Union 1579 entstandene Republik, Vergleiche zur Schweiz wurden damals gezogen[1], berief sich zwar auf die gemeinsame reformatorische Entstehungsgeschichte, doch bildeten die protestantischen Gruppen eine «religious map which spotted like the skin of a panther» und fast 30% der Bevölkerung waren katholisch geblieben (Daalder 1981, S. 183). Das Land, das als Kritik feudaler Herrschaft entstand, erhielt sein plurales Gesicht gerade auch durch die vielen, zum Teil wohlhabenden, handwerklich, handelskapitalistisch und intellektuell hoch qualifizierten Flüchtlinge aus dem südlichen Landesteil, durch die grosse Zahl hugenottischer Réfugiés aus Frankreich (1572) und die sephardisch-jüdischen Flüchtlinge aus Spanien und Portugal (Zahn

1989).

Sieht man sich auf diesem Hintergrund die erste Phase intensiver Berufsdispute nach der Abtrennung von den südlichen Niederlanden an, so finden wir die schreibenden Lehrer als eifrige Verteidiger der neuen Republik. In dieser Periode kam es zu einer bemerkenswerten Verbreitung von Schulen, die bereits in der städtischen Kultur des Mittelalters einen festen Platz gehabt hatten (Meertens 1943, S. 422ff.). Grundlage war unter anderem der enorme ökonomische Aufschwung. Die Ausweitung von Unterricht erfasste insbesondere jüngere Schüler und führte zu einer protestantischen Neuorientierung des Schulwesens. Dies mag der Anlass gewesen sein, über neue Anforderungen an Schule und Unterricht zu streiten (Rang 1990, S. 88ff.).

Diskussionen spielten sich nicht nur zwischen Eltern und Lehrern ab, sondern gerade auch dort, wo qualifizierte Lehrer sich gegenüber den inkompetenten Zuläufern zur Profession abzugrenzen versuchten. In den Quellen fällt auf, dass die tonangebenden, Kompetenz einfordernden Lehrer in der Regel Flüchtlinge aus den südlichen Niederlanden waren und sich insbesondere in Zeeland oder Holland angesiedelt hatten (Schelven 1921, S. 80ff.). Sie betätigten sich gerade in jenen Provinzen aktiv beim Aufbau der Gilden und publizierten erfolgreich. Charakteristisch ist die Familie De Swaef. Sie kam aus Antwerpen und liess sich in Middelburg nieder. Der Vater Hans hatte dort die Gilde aufgebaut, zwei Söhne, Samuel und Joannes, waren ebenfalls Lehrer geworden, ein dritter Pastor. Joannes hatte unter anderem das Handbuch für den reformierten Lehrer geschrieben: *De geestelcke queeker van de jonge planten des heeren* (Swaef 1621). Ich kann hier nur kurz auf die Heftigkeit eingehen, mit der er gegen die unqualifizierten Lehrer wetterte, die sich angesichts des grossen Lehrermangels offensichtlich eingefunden hatten. Sie werden von de Swaef als «plompe loeren» (ungeschliffene Nichtsnutze) und «hoetelaers» (Aufpasser) gescholten (ebd., S. 264) «Es ist schändlich», so schreibt er weiter, «dass in einer durch Gottes Gnade so vortrefflichen Stadt und Gemeinde wie Middelburg ... solch ein hergelaufenes Volk den Namen Schulmeister erhalten kann, das unfähig ist, vernünftige Dinge zu unterrichten und stattdessen mit Zeitvertreib wie Kleiderausbessern, Weben ... beschäftigt ist. Wie kann man solche Leute für fähig halten, Kinder, die doch die Saatbeete der Republik und Gemeinde sind, zu erziehen und zu unterrichten» (ebd., S. 265, Übersetzung BR).

Das in dieser Kritik ebenfalls dokumentierte Interesse an der Republik lässt sich auch bei weiteren Lehrern finden. Joannes de Swaef selbst hatte unter dem Pseudonym Nehemius Publicola ein umfangreiches Buch zur Stützung der Republik geschrieben *Mardechai, ofte Christelyken patriot* (Swaef 1630), in dem er «liefde voor het vaderland en de republicke» und den Hass gegen die Spanier als wichtige «affectien» hochhält, um so die Wohlfahrt des Landes zu befördern. Die Publikationsinteressen de Swaefs aber waren weitergespannt, denn hauptsächlich wollte er die Lehrer weiterbilden. Der von ihm übersetzte Plutarch, *Über die Erziehung der Kinder*, sollte dazu beitragen, wie auch ein Rechen- und ein Kalligraphiebuch.

Das intensive Interesse an der Veränderung des Unterrichts lässt ihn und andere Lehrer dieser Zeit in gleichsam reformpädagogischer Attitüde über die «alte Schule» sprechen. Für sie ist die bestehende Schule – ähnlich argumentierten die Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts – eine «zorghkamer/ja trek=molen/of slachthuis», also «ein Sorgenhaus / ja eine Tretmühle / oder ein Schlachthaus» (Dafforne 1627, fol. 22). Dafforne sieht in ihr vor allem eine Leidensstätte («dul=kamer») der Lehrer (ebd., fol. 55). Doch gilt die Kritik nicht in erster Instanz den widrigen Umständen. Es ist die schlechte Qualität der Schule selbst, die er anprangert. Sie erfülle ihre Aufgabe nicht, nämlich die Schüler kompetent zu unterrichten und erfolgreich mit Wissen auszustatten. Daffornes Kritik zielt vor allem auf die übliche Leselernmethode. «Das Lesen ist (in der alten Schule) beinahe nicht zu lernen» (ebd., S. 7). Das spezifiziert er: «Wenn wir uns wirklich die Art des Lesens (und die Aussprache der Buchstaben) die in vielen, ja fast allen Schulen gebräuchlich ist, anschauen; dann bemerkt man solche faulen / lahmen und kümmerlichen Darbietungen derselben / dass es bei einem geübten Leser beim Zuhören Brechreiz erzeugt, aber die verständnislosen Kinder können keine anderen Früchte hervorbringen, als die, die bei ihnen gesäht werden: Deshalb sind nicht die Kinder, sondern die Lehrmeister verachtenswert» (ebd., fol. 11, Übersetzung BR). Ihre *eigene* Lehrweise sehen diese Schulmeister dagegen als wesentlich wirkungsvoller an. Nur ein Viertel der bisherigen Zeit werde für das Lesenlernen nötig sein. Guter Unterricht führe dazu, dass man «die Früchte des Nutzens mit Freude schmecken» könne (ebd., fol. 25). Aus dieser Perspektive werden auch die Lehrinhalte zusammengestellt. Und so finden sich Übungen in Schulbüchern, die auch bei den Pädagogen des 20. Jahrhunderts durchaus noch in Gebrauch waren, zum Beispiel unter dem Obertitel: *Einige Handwerke und ihre Arbeitsgeräte.* Kinder lernen darin auch die Farben der Stoffe bei den Stoffverkäufern: «Schafsgrau, gänsegrün, blutrot, ... schieferblau». Sie erfahren, was der Gemüsehändler, der Obstverkäufer oder der Eisenwarenhändler anbietet und was der Zimmermann für das Bauen eines Hauses benötigt (ebd., fol. 21f.).

Das diesen Überlegungen und Praktiken inhärente Berufskonzept bezieht sich auf eine Reihe von Gesichtspunkten. Es geht um ein *ausgebildetes* Können, das sich von Nichtkönnen absetzt. Es schliesst das Wissen um (nützliche) Unterrichtsinhalte und um deren erfolgreiche Vermittlung ein. Der kundige Schüler ist das Ziel. Die Ökonomie der Kraft und der Zeit wird dafür zum wichtigsten Gradmesser. Hinzu kommt eine lernpsychologische Argu-

mentation: Kinder mit Freude an der Sache lernen erfolgreicher – ist die häufig vorgetragene Einsicht. Sie beruft sich auf Beobachtungen und plädiert für Beobachtungsfähigkeit. Die wird auch im Hinblick auf die besonderen Bedingungen junger Kinder eingefordert. Diese bräuchten eine Kombination von Arbeit und Entspannung und seien in besonderem Masse in ihrer Unterschiedlichkeit zu akzeptieren. Diesen hier vorgestellten Akzenten einer berufsbezogenen Kompetenz wurde in den nächsten Jahrzehnten, ja selbst eineinhalb Jahrhunderten nichts hinzugefügt. Bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts nutzte man jene Schulbücher, die von den hier genannten Autoren stammten.

Die Schulgeschichtsschreibung nimmt nicht zufällig das Jahr 1795, das Anfangsjahr der *Bataafschen Republik*, als eine der Wegmarken der Veränderung an (vgl. Lenders 1988, S. 32ff.; Schama 1970, S. 589ff.). Doch scheint mir eine so eindeutige Grenzziehung zwar auf das niedere Schulwesen zuzutreffen, nicht aber auf das mittlere. Denn hier wandelte sich bereits im 17. und 18. Jahrhundert Erhebliches. Die Lateinschulen verloren an Bedeutung angesichts eines utilitaristisch gerichteten Bildungsinteresses der kaufmännischen Eliten und der breiten Bürgerschaft. Geschichte, Erdkunde, Messkunde, Mathematik, moderne Sprachen, vor allem Französisch, bildeten den neuen Kanon, der die Lateinschulen so sehr ins Abseits drängte, dass deren Klientel zu Anfang des 19. Jahrhunderts praktisch verschwunden war.

Der Wandel von Schule und Lehramt im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert ist nicht nur mit den Namen einzelner «patriottischer» und aufgeklärter Autoren wie Martinet, van Hamelsveld oder van Perponcher verbunden, sondern vor allem mit jener gemeinnützigen Gesellschaft, die kurz «Nut» (Nutzen) genannt wurde. Diese 1784 gegründete *Maatschappij tot Nut van't Algemeen* (Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen) wurde die grösste niederländische Aufklärungsgesellschaft. Sie war in relativer Distanz zu den Kirchen und in expliziter Nähe zu den neuen staatlichen Initiativen die tragende Instanz der Reformen von Schule und Lehrerberuf in den folgenden Jahrzehnten. Sie sorgte für die Einrichtung von Modellschulen in den Departements, von «Kweekscholen», das heisst Lehrerseminaren in Amsterdam (1796), Haarlem (1796), Groningen (1797), Rotterdam (1802), Utrecht (1806). Sie organisierte das Schreiben und Herausgeben neuer Schulbücher und Lernmaterialien, stimulierte Diskussionen durch Preisfragen und trieb Gesetzesinitiativen voran. Die Reorganisation des Unterrichts wurde in der *Bataafschen Republik* zwar zur Aufgabe eines «Agent van nationale Opvoeding», Johannes Henricus van der Palm, doch dieser war de facto Agent des «Nut». Die so breit gestützte Reformstrategie für das elementare und mittlere Schulwesen mündete in eine Reihe von Gesetzesinitiativen (vgl. Mijnhard 1983). Gesetze für den «Lager-onderwijs» wurden 1801, 1803, 1806 vorgelegt, von denen das letzte bis 1857 Geltung behielt. Dieses besondere Interesse am unteren (und mittleren) Schulwesen hatte bereits damals eine lange Vorgeschichte, die sich auf die bottom-up Traditionen und frühmoderne Konzepte von Bürgerschaft stützte und meritokratische Ideale hochhielt. Durch die intensive Beteiligung des «Nut» verblieb die lokale Organisation der Schulen in der Kompetenz der Gemeinden (und konfessionellen Gruppen) und behielten die Eltern – trotz der gesetzlich veränderten Lage – weitgehende Einflussmöglichkeiten. Nur die Schulinspektion wurde nach Distrikten organisiert. Juristen, Pastoren, Hochschullehrer führten Aufsicht und trugen teilweise, wie etwa van Swinderen, zur Qualifizierung der Lehrenden bei, was im Übrigen auch von den Unterrichtenden selbst vorangetrieben wurde. Die vielen örtlichen und regionalen Lehrergesellschaften (1827 stellte die Regierung 6200 Gulden an etwa 250 «onderwijzersgezelschappen» zur Verfügung), deren Versammlungsprotokolle teilweise erhalten sind, zeigen, wie bedeutsam Qualifizierung war (Bree 1961, S. 48f.).

Ich sehe in jener republikanischen Entwicklungsrichtung des niederländischen Bildungssystems in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts einen Grund, warum sich dort (anders als in Preussen) kein staatliches Monopol für die Beschäftigung und Aufsicht hinsichtlich pädagogischer Berufe entwickelte. Vielmehr lässt sich beobachten, dass die Schulmeister (entweder im Rahmen des «Nut», ihrer regionalen Vereinigungen oder auch der 1842 gegründeten *Nederlandsch Onderwijzers Genootschap*) im 19. Jahrhundert ihr selbstständiges Interesse an berufswissenschaftlichem Wissen artikulierten. Man hielt Ausschau nach dem in Europa vorhandenen interessanten, unterrichtsbezogenen Wissen, übersetzte Bücher, etwa von Diesterweg und Dittes, schickte Lehrer wie Dapperen und Scholten zu Pestalozzi und suchte Reforminitiativen in Deutschland und England vor Ort auf. Ein ganz entscheidendes Element neuer Qualitätsanstrengungen und -sicherungen in jener Phase gelangte allerdings durch ein neues Examensreglement für die Lehrenden in den Schulen. Auch hier war das «Nut» der Initiator. Gesetzlich festgelegt wurden 1806 vier unterschiedliche Niveaus, auf denen das Lehrerexamen abgelegt werden konnte. Die vier Stufen hatten erhebliche Einkommensdifferenzen und unterschiedliche Aufstiegschancen zur Folge. Diese Kombination von präzisierten Anforderungen, kontrollierbaren Leistungen und Honorierung stimulierte in den folgenden Jahrzehnten jenen Prozess einer zunehmenden Professionalisierung, den die vielen «Plakate» (Verordnungen) des 17. und 18. Jahrhunderts nur rhetorisch hatten anmahnen können (Bree 1961, S. 50).

Seit den 40er-Jahren des 19. Jahrhunderts wurde das Interesse an Professions- und Schulqualität überdeckt von Auseinandersetzungen um den liberalen, nicht konfessionsgebundenen Charakter der öffentlichen (Gemeinde-)Schule. Vor allem orthodox-reformierte Gruppen führten den «School-

strijd» an, der schliesslich in den Kampf um eine staatliche Finanzierung eigener (privater) Schulen mündete. Eine Vielzahl neuer Schulen wurden nach 1860 mit dieser Forderung eingerichtet (vgl. Idenburg 1964, S. 84ff.). Als 1917/1920 der Streit zugunsten der kirchlichen Gruppierungen beendet wurde, stimulierte das einen ständig bis in die 60er-Jahre hinein wachsenden Anteil privater Schulen und privater Lehrerausbildungen. Fast 75% aller Schüler und Schülerinnen ging 1962 auf private (aber öffentlich finanzierte) Schulen, die durch Elterninitiativen oder konfessionelle Trägergruppen entstanden waren, die nicht nur die Lehrer und Lehrerinnen aussuchten und einstellten, sondern auch mit diesen die pädagogischen Konzeptionen und Curricula entwickelten. Von dieser Regelung profitierten aber auch die pädagogischen Reformbewegungen.

In den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts begannen erste Veränderungen für das mittlere Schulwesen, doch erst zwanzig Jahre später wurden für alle privaten und öffentlichen Schulen und für *alle* Schüler vereinheitlichte Anforderungsprofile entwickelt. Erkennbar wird deshalb gegenwärtig, was sich als Rahmenbedingung moderner Professionalisierung beschreiben lässt (vgl. Rang 2003). Dazu zählen insbesondere Strategien der Qualitätssicherung, die weit über allein auf die Ausbildung der einzelnen Lehrenden bezogene Ansprüche hinausgehen. «In-service education», die eine ganze Schule als zu qualifizierende Einheit umfasst, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Gesetzlich festgelegte und in die Ausbildungsansprüche integrierte Vorstellungen über Standards fanden Eingang in die Profession und diese wiederum wurde in einen permanenten Prozess der Evaluation, Selbstreflexion und Reform einbezogen. Dazu gehört ein umfangreiches System der Qualitätssicherung, das aus unterstützenden Massnahmen einerseits (Schulbegleitungsdienste und pädagogische Zentren, das Institut für Lehrplanentwicklung, das Institut für Testentwicklung, CITO, und das Institut für Unterrichtsforschung) und aus kontrollierenden Vorgaben andererseits besteht (jährliche Evaluationen durch die Unterrichtsinspektion sowie die Verpflichtung einen jährlichen Schulbericht (schoolgids) für die Eltern und Schüler zu verfassen und sie über die Evaluationsergebnisse ihrer Schule und die Konzepte zur Förderung leistungsschwacher Schüler zu informieren). Dem Ministerium aber ist alle vier Jahre ein Schulentwicklungsplan vorzulegen, der die Zielsetzungen und die qualitätssichernden Massnahmen im Einzelnen beschreibt und die Evaluationsergebnisse und die landesweiten Testergebnisse argumentativ und vor allem unterrichtswissenschaftlich begründet (Wet op het onderwijstoezicht (WOT) 2002).

Die Pädagogik als Berufswissenschaft

Schon 1827 war mit königlicher Unterstützung über eine «Paedagogica» an den Universitäten als berufsbezogene Wissenschaft für die Ausbildung von Lehrern an den noch übrig gebliebenen Lateinschulen diskutiert und schliesslich auch entschieden worden. Doch waren die Universitäten an dem Newcomer wenig interessiert, da die neuen Professuren aus dem bestehenden Personal besetzt werden sollten und daher eine Anbindung an eine vorhandene Disziplin erforderlich war (Mulder 1989, S. 15).

Interessant wird insofern die Phase der selbstständigen akademischen Institutionalisierung ab 1900, als der erste Privatdozent, Gunning, den Lehrauftrag für Pädagogik erhielt, aber nur mit Unterbrechungen die Tätigkeit aufnahm. Auf die universitäre Disziplingeschichte kann hier nicht detailliert eingegangen werden, doch beginnt sie in den Niederlanden de facto erst im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts – und zwar just in jenem Moment, in dem die Auseinandersetzungen über die «Neutralität» der Schule, ihre ethisch-moralische Fundierung und das heisst auch jene des Lehrerberufs, dem grössten Druck konfessioneller Gruppen ausgesetzt waren. 1918 wurde in Leiden Rommert Casimir Professor für Pädagogik, ein Jahr später Philip Kohnstamm an der Gemeindeuniversität von Amsterdam (GU). Bis 1926 hatten auch die anderen Universitäten Dozenten und bald Lehrstühle für Pädagogik. Die Disziplin wurde, trotz der sich sehr zurückhaltenden Zuhörerschaft, in jedem Falle als Berufswissenschaft für künftige Lehrer institutionalisiert (vgl. Gunning 1924). Aber mit welcher Funktion? War sie die Instanz, die die normativen Fragen unterrichtlichen Handelns philosophisch klären oder die normative Fundierung selbst liefern konnte? Oder sollte sie sich gerade jenseits dieser Fragestellung auf das Feld, und zwar empirisch forschend, beziehen? Die Antworten schienen zunächst beinahe vorgegeben, denn drei der berufenen Hochschullehrer waren als Protagonisten ihrer konfessionellen bzw. liberalen Richtung, das heisst ihrer sozialkulturellen «Säule», in die Universitäten geholt worden. Das galt für Hoogveld an der katholischen Universität Nijmegen, für Waterink an der streng protestantischen Vrije Universiteit (Amsterdam) und für Kohnstamm, der als Vertreter der noch stets existierenden liberal-aufklärerischen *Maatschappij tot Nut van't Algemeen* seinen Lehrstuhl erhalten hatte. Für Kohnstamm schien es klar, «die Pädagogik soll philosophisch sein, oder sie wird keinen Bestand haben», das heisst sie wird überkonfessionell, aber auf die allgemein ethischen Fragen des Individuums und seiner Entwicklung gerichtet sein müssen.[2] Aufschlussreich scheint mir, welche Lösungen der «Schulstreit» in der Universität fand. Durch keine Hermeneutik geeint, erwiesen sich die sechs Hochschullehrer als inhomogene Gruppe. Ethisch-normative Argumentation stand zunächst bei allen auf dem «Reflexionsprogramm». Aber gerade die am stärksten unter dem Erwartungsdruck ihrer Klientel stehenden Professoren lösten das Problem durch eine Trennung von Moral und Wissenschaft. Für die Moral war, so Hoogveld,

die Theologie die Hilfswissenschaft, für die Lern- und Unterrichtsprozesse die Psychologie. Waterink an der protestantischen VU argumentierte normativ hinsichtlich der Ziele von Erziehung und nutzte parallel Psychotechnik und Pädologie. Der dem «Nut» nahe stehende Groninger Hochschullehrer Brugmans, der über William James promoviert und sich bei Claparède und William Stern aufgehalten hatte, berief sich vor allem auf die empirische Psychologie als Basis einer Berufswissenschaft. Hinter die historisch vorhandene professionelle Qualität der Lehrertätigkeit konnten und wollten die Universitätslehrer offensichtlich nicht zurückfallen, zumal sie so stark, auch ausserhalb der Universität, in die Lehreraus- und -weiterbildung einbezogen waren. Die Differenz zur deutschen Situation lässt sich nicht übersehen. Sie zeigt sich nicht nur in der akzeptierten Nutzung von Pädologie und Psychotechnik, sondern auch generell in der, wenn auch unterschiedlich motivierten Nähe fast aller Hochschullehrer zur Psychologie.

Es war diese Tradition einer relativ selbstverständlichen Verbindung von Psychologie und Pädagogik, die in den Niederlanden die berufswissenschaftliche Akzentuierung der Erziehungswissenschaft, sei es im Bereich der Unterrichtsforschung, sei es im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik, seit den 80er-Jahren vorangetrieben hat. Dies führte nicht nur zu einer verstärkten Internationalisierung der Forschung, sondern veränderte auch das Interesse an normativen Fragen. Das wurde, mitbefördert von Säkularisierungsprozessen, szientifischer. Vor allem aber stärkte die Disziplin, auf die Unterstützung der Praxis durch Forschung gerichtet, ihre empirische Ausrichtung. Auch der von aussen kommende gesellschaftliche Druck erzwang gleichsam – angesichts gesteigerter gesellschaftlicher Ansprüche auf unterschiedlichen erziehungsrelevanten Feldern – in den 80er- und 90er-Jahren die Hinwendung zu berufsfeldbezogener Empirie. Schulische Anforderungsprofile, Sprachprobleme im Kindergarten, Leseleistungen im Schulalter, Testmethoden im Unterricht, Mathematikschwierigkeiten leistungsschwacher Schüler, Curriculumreform und Schulmanagement wurden in die universitären Aufgabenkataloge der Onderwijskunde oder der Orthopedagogiek aufgenommen. Der Platz der philosophischen und historischen Pädagogik ist durch diese Ausrichtung auf Bildungs- und Lernforschung kleiner und legitimationsbedürftiger geworden. Ursache dafür sind nicht nur die berufsfeldbezogenen Anforderungen, sondern auch die mit der Internationalisierung der pädagogisch-psychologischen Forschung einhergehenden Ansprüche.

3. Abschliessende Thesen

Ich erinnere abschliessend noch einmal an Tenorth. Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland sei, weil nur beobachtende Disziplin, als Berufswissenschaft wenig ergiebig. Die Verwissenschaftlichung habe damit den Lehrerberuf nicht erreicht und so auch nicht den Prozess einer systematischen und professionellen Nutzung von Wissenschaft für die Gestaltung der Praxis eingeleitet.

Anders in den Niederlanden: Hier verlief der Prozess einer Verberuflichung (und Professionalisierung), und das heisst auch der Verwissenschaftlichung sowie der sozialen Anerkennung der Lehrertätigkeit, historisch nicht *über* die universitäre Disziplin, sondern ging ihr partiell *voraus* und stabilisierte sich *neben* ihr. Ein komplexeres Verhältnis von Disziplin und Beruf lässt sich mithin beobachten: Im Kontext republikanischer und liberaler Traditionen und gesellschaftlich kontrovers und sorgsam gehüteter Pluralität steht der universitären Berufswissenschaft Pädagogik keine «semi-professionalisierte» Berufsgruppe gegenüber, sondern eine praxisorientierte Profession ähnlich der der Mediziner, die ihre eigenen Standards durchzusetzen vermochte. Deshalb kann die Beantwortung der Frage nach der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft sich auch nicht allein auf die Geschichte der Pädagogik gründen, sondern muss die Berufsgeschichte der Lehrer einbeziehen.

Für die niederländische Geschichte lassen sich einige Aspekte hervorheben:

1. Es fällt auf, dass dort die Stärke des Lehrerberufs mit seinen selbstbewussten Traditionen die Wirkung auf die sich etablierende Universitätsdisziplin nicht verfehlte. Insofern hatte sich in den Universitäten nicht jener Dualismus von «schlechter Philosophie» und «nutzloser Berufswissenschaft», wie ihn Tenorth für Deutschland charakterisiert, etablieren können.
2. Anders als in Deutschland, wo die verselbstständigte Disziplin dem schulischen Lehramt das Qualifikationsmuster vorgibt und die Universität inzwischen als der einzig adäquate Weg in die professionelle Beruflichkeit gilt, sind in den Niederlanden unterschiedliche akademische Qualifikationsorte für den Lehrerberuf etabliert und anerkannt. Die Universität spielt und spielte als Ausbildungsort eine zweitrangige Rolle. Nicht einmal für die fachliche Ausbildung der Lehrer für den vorwissenschaftlichen Unterricht ist sie die einzige Institution. Aber sie ist als Ort der Erforschung professioneller Anforderungen und Aufgabenstellungen, der Untersuchung von Lernprozessen und Curricula, von Lernschwierigkeiten und Entwicklungsbedingungen von Kindern und der strukturellen Voraussetzungen guter Schulorganisation der entscheidende Ort und wirkt vermittelt über die Ausbildung der Dozenten für die Lehrerbildungsinstitutionen und die wissenschaftliche Literatur in die PABOS (pädagogische Akademien) und die Hogescholen hinein und steht selbst für die Qualifizierung jenes Personals zur Verfügung, das Schulen leiten, Lehrpläne entwickeln, den Schulen bei Schwierigkeiten Unterstützung anbieten kann und passgenaues und unterstützendes Material zu ent-

werfen oder gewünschte Testverfahren zu erarbeiten hat. Auch wird die Universität als die Instanz begriffen, die durch Forschung im Horizont internationaler Anforderungen und Entwicklungen langfristige Perspektiven auf Schule und Unterricht mit zu entwickeln vermag. Bildungs-, Lern- und Entwicklungsforschung braucht dort jedenfalls nicht in Max-Planck-Instituten entwickelt zu werden.

3. Ich denke, dass berufswissenschaftliche Pädagogik auf der einen Seite und wissenschaftlich sich legitimierende Reflexivität der Lehrer auf der anderen Seite genau dieses in den Niederlanden heute vorhandene Mass an institutioneller Distanz bedarf. Denn beide, die Disziplin als Berufswissenschaft und die Lehrerprofession, müssen die Arbeit der jeweils anderen Seite auch aus jeweils eigener Perspektive beobachten können. Ohne selbstbewusste Distanz ist das nicht zu leisten. Dass auch Lehrer und Lehrerinnen über sie verfügen, ist in den Niederlanden mit kulturellen Traditionen verbunden, die Republikanismus, Professionskultur, Selbstständigkeit, meritokratischen Anspruch und Normativität bündeln.
4. Die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft verdankt sich seit den 80er-Jahren auch einer gezielt gesteuerten gesellschaftlichen Dynamik. Gegenwärtig wahrgenommenen Anforderungen an die Gesellschaft als Ganzes wie an die Leistungsfähigkeit der Einzelnen soll durch Distanzüberbrückungen zwischen den differenten Wissens- und Wissenschaftsformen erfolgreich entsprochen werden. Lehrende in den Schulen müssen ihr Tun im Kontext von Wissenschaft reflektieren und begründen, Wissenschafter und Wissenschafterinnen haben sich empirisch forschend auf schulische Bedingungen retrospektiv und prospektiv einzulassen. Als offene Frage allerdings bleibt, welchen Platz die weniger direkt steuerbaren (pädagogischen) Wissensformen in Zukunft in diesem Prozess behalten.

1 Vgl. Maut 1988, S. 178f.; de Vrankrijker 1933; Simmler 1613; Le Petit 1615.

2 Mulder 1989, S. 247, zitiert diese Aussage aus dem Protokoll des «Nut» vom 22.7.1916 ohne sie jedoch auf den Schulstreit zu beziehen.

Literatur

Bree, Levinus Willem de: Geloof in de letterkast. Schets van het lager onderwijs omstreeks 1836. In: Izaäk Johannes Brugmans (Hrsg.): Honderd vijfentwintig Jaren arbeid op het onderwijsterrein 1836–1961. Groningen 1961, S. 17–56

Daalder, Hans: Consociationalism. Centre and Periphery in the Netherlands. In: Per Torsvik (Hrsg.): Mobilization, Center-Periphery, Structure and Nation-Building. A Volume in Commemoration of Stein Rokkan. Oslo/Bergen 1981

Daalder, Hans: Oud-Republiceinse veelheid en Democratisering in Nederland. In: Hans Daalder (Hrsg.): Politiek en Historie. Amsterdam 1990

Dafforne, Richard: Grammatica ofte Lees-leerlingssteunsel. Amsterdam 1627

Gunning, Jan H.G.: De paedagogiek en de middelbare school. Rede, gehouden ter opening zijner colleges in de paedagogiek aan de Utrechtsche universiteit. In: Jan H.G. Gunning: Verzamelde paedagogische opstellen. Nieuwe reeks. Amsterdam 1924, S. 128–141

Heidenreich, Martin: Berufskonstruktion und Professionalisierung. In: Hans Jürgen Apel (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 35–58

Idenburg, Philipp J.: Schets van het Nederlandse Schoolwezen (1960). Groningen 1964

Israel, Jonathan I.: De Republiek 1477–1806, deel 1. Franeker 1995

Lenders, Jan: De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nederland 1780–1850. Nijmegen 1988

Le Petit, Ian Francois: Nederlandsche Republycke ... geconfronteert ende vergeleken met die van de Swytsersche contoenen. Arnhem 1615

Maut, Nicolette: Ideales Muster oder erfundene Eigenart. Republikanische Theorien während des Aufstands. In: Helmut Koenigsberger (Hrsg.): Republiken und Republikanismus im Europa der Frühen Neuzeit. München 1988, S. 169–194

Meertens, Pieter Jacobus: Letterkundig leven in Zeeland in de zestiende ende eerste helft der zeventiende Eeuw. Verhandelingen der Nederlandsche Academie der Wetenschappen. Afdeeling Letterkunde. Nieuwe Reeks, Teil XLVIII, Nr. 1, 1943, S. 1–478

Mijnhard, Wijnand: Het Nederlands genootschap in de achttiende en vroege negentiende eeuw. In: De Negentiende Eeuw 7(1983), S. 76–102

Mulder, Ernst: Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900–1940. Amsterdam 1989

Prondczynsky, Andreas von: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenschaftstheoretischen Paradox. In: Die deutsche Schule 93 (2001), S. 395–410

Rang, Brita: «Geeft mijn Kindeken dog sijn willeken». Discussies over opvoeding in het begin van de Gouden Eeuw. In: Jan-Dirk Imelman et al. (Hrsg.): Cultuurpedagogiek. Leiden/Antwerpen 1990, S. 88–106

Rang, Brita: Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Qualitätskontrolle. In: Peter-Martin Roeder/Hans-Peter Füssel (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel/Berlin 2003, S. 263–281

Schama, Simon: Schools and Politics in the Netherlands 1796–1814. In: The Historical Journal 13(1970), S. 589–610

Schama, Simon: Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands 1780–1813. New York 1977

Schelven, Art Amout van: Zuid-Nederlandsche schoolmeesters en schoolvrouwen in Noord-nederland. In: Tijdschrift voor geschiedenis 36(1921), S. 80–83

Simmler, Josias: De Republycke van Switserlandt. Übersetzt von M. Everaert. Delft 1613

Skinner, Quentin: Reason and Rhetoric in the Philosophy of Hobbes. Cambridge 1996

Swaef, Joannes de: De geestelycke queeckerye van de jonge planten des Heeren ... ofte tractaet van de Christelyke opvoedinghe der Kinderen (1621). Middelburg 1740

Swaef, Joannes de (Nehemius Publicola): Mardechai ofte Christelycken patriot. Middelburg 1630

Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 9(2003), S. 101–109

Vrankrijker, Adrianus Clemens Johannes de: De motivering van onzen opstand. Nijemgen 1933

Zahn, Ernest: Regenten, rebellen en reformatoren. Een visie op Nederland en de Nederlanders. Amsterdam 1989

Zilsel, Edgar: The sociological roots of modern science. In: American Journal of Sociology 47(1942), S. 245–279