

„Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben“

Bildungshistorische Erkundungen zu Positionierungen, Selbstfindungsversuchen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung

Andreas Hoffmann-Ocon^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Zürich

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Zürich,
Zentrum für Schulgeschichte (ZSG),
Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Schweiz
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Zusammenfassung: Positionierungen und Selbstdeutungen von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung waren in der Vergangenheit sowohl ortsspezifisch geprägt als auch in einen Strom unterschiedlichen pädagogischen Wissens eingebunden. Es stellen sich in einer historischen Spurensuche – mit kurzen Quellensondierungen zu verschiedenen Zeitabschnitten im 20. Jahrhundert zu Positionierungen von Lehrpersonenbildner*innen – vielfältige Fragen im Zusammenhang mit „Normalmodellen“, mit wissenschaftlich-disziplinären Orientierungen, mit der Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung in der Wissensproduktion und mit Erziehungsidealien. Das Essay soll auf der Grundlage historisch-konzepthafter Schriften aus dem deutschen und deutschschweizerischen Bildungsraum zur Ausbildung von Lehrpersonen, zum Hochschulunterricht und zur Hochschulreform – irritierend und ordnungsstiftend zugleich – zu einer Diskussion einladen, die sensibel für Paradoxien ist. Der Beitrag soll in einer kulturhistorisch informierten Perspektive den Blick schärfen für ambivalente und paradoxal anmutende Deutungen zur Pluralität in den wissenschaftlichen Perspektiven von Dozierenden und hochschulpolitischen Akteur*innen, die mit der Suche nach „Synthetisierungen“ teilweise auch Nähen zum Antiakademismus aufweisen konnten. Es wird aufgezeigt, unter welchen Voraussetzungen die Rede vom angelsächsischen Erziehungsideal hinsichtlich der Lehrpersonenbildung einer analytischen Unschärfe Vorschub leisten konnte. Vor dem Hintergrund dieser historischen Selbstbefremdung beschließt ein Ausblick auf allfällige Kategorienverwechslungen in der gegenwärtig häufig vorgetragenen Schulpraxiserfordernis von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung die Überlegungen.

Schlagwörter: Positionierungen von Dozierenden, Bildungsgeschichte, 20. Jahrhundert, pädagogisches Wissen, wissenschaftliche Disziplinen, Antiakademismus, Paradoxien



1 Annäherung

Wie lässt sich die Positionierung von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung historisch beschreibbar machen? In einer historischen Perspektive weisen die Praktiken von Ausbildung, Lehre und Forschung in der Lehrpersonenbildung verschiedene Anknüpfungspunkte auf: Einige Traditionslinien nehmen im 19. und 20. Jahrhundert ihren Ausgang in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen an seminaristischen und Akademie-Orten neben der Universität (z.B. Beckmann, 1968); andere sind im Gefolge der Ausbildung von Gymnasiallehrpersonen mit universitären Institutionen verknüpft (etwa für die Schweiz: Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 244–253; z.B. für die deutschen Länder: Titze, 1991, S. 345–370).

Mit diesem Essay wird aus einem bildungshistorischen Blickwinkel beabsichtigt, „Interpretationsschemata“ (Jaeggi, 2014, S. 107) zur Positionierung von Dozierenden nachzuspüren, die auf Regeln und Normen sich ähnelnder und unterschiedlicher Praxen an Orten der Lehrpersonenbildung Bezug nehmen. Historische Orte der Lehrpersonenbildung werden so als ein kulturell geprägtes Praxisfeld verstanden, in dem Ideen und Wissen in einer zirkulären Beziehung standen. Ausbildungsorte für angehende Unterrichtende konnten mit den dort vorherrschenden Alltagspraktiken selbst ein „Experimentalsystem“ mit der Möglichkeit der „Serendipität“ darstellen (Rheinberger, 2018, S. 62), also einen Kontext, in dem beiläufig Neues entdeckt werden konnte. Ausbildungs- und Hochschulkulturen für Lehrpersonen waren und sind zwar ortsspezifisch geprägt, aber gleichzeitig auch in einem Strom aus verschiedenem zirkulierendem (pädagogischem) Wissen eingebunden, das auf Anstöße aus anderen Wissensfeldern – nicht nur aus Wissenschaft und Forschung – reagiert(e) und andernorts, etwa in Schulen oder sozialen Bewegungen, umgeformt wieder aufgegriffen werden konnte und kann (Sarasin, 2011, S. 164). Wurde Wissenschaft als eher isoliertes Unternehmen gedacht, das immer den Anspruch verfolgen kann, sich die Ziele selbst zu setzen, oder wurde Wissenschaft als extrem verzahnt mit anderen gesellschaftlichen Feldern begriffen? Wurde eine Vielfalt wissenschaftlicher Praktiken und Methoden eher positiv betont oder problematisiert (Rheinberger, 2018, S. 105–110)? Solche Fragen, die Dozierende in der Vergangenheit stellten und beantworteten oder implizit in ihrem alltäglichen wissenschaftlichen Tun „mitschleppten“, werden in diesem Beitrag von Interesse sein – auch, um das Bewusstsein sowohl für die Offenheit vergangener Selbstdeutungen als auch für die Gebundenheit an historisch „eingefärbte“ Vorstellungen in der Lehrpersonenbildung zu schärfen.

Hinsichtlich der Selbstdeutung von Lehrenden soll auch der Aspekt der „Herstellung“ von Positionen beachtet werden: Lehrende – zu denen ebenfalls diejenigen gezählt werden, die als ehemalige Dozierende zu hochschulpolitischen Akteur*innen geworden sind und sich zur Einbettung der Ausbildung von Lehrpersonen in Vorträgen und Schriften äußerten – handelten einerseits performativ, waren aber andererseits bei der Produktion von Ideen und Wissen in soziale Gegebenheiten eingebettet und folgten mit ihren pädagogischen Semantiken gewissen „Schreibregeln“ (Etzemüller, 2012, S. 82–83). Die Positionierungen und Rollenfindungen von Dozierenden – so die hier vertretene These – sind eng mit Diskursen, Praktiken sowie explizitem und implizitem Wissen zu Ausbildungs- und Hochschulkulturen verflochten.

In einer Mischung aus Retrospektiven und Zeitdiagnostik soll auf Spannungsfelder und Paradoxien in Kulturen der Lehrpersonenbildung hingewiesen werden. In einem solchen Aufmerksamkeitsfeld soll die Betrachtung von Deutungen zur Dozierendenrolle und von Lehrpraktiken durch eine Verflüssigung gegenwärtiger Konzepte und Kategorien in Hochschulkulturen mithilfe von historischen Bezugnahmen erfolgen. „Kultur“ soll dabei nicht programmatisch im Sinne eines Hochschulprofils oder -leitbilds verstanden werden, sondern als Perspektive, die „in der Verwicklung mit den bearbeiteten Gegenständen zu Befremdung, Irritation und Problematisierung führt“ und Selbstbeschreibungen der Hochschulangehörigen als Material für eine Auseinandersetzung mit der

eigenen Praxis begreift (Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014, S. 10, 18). Angeregt durch den Beitrag von Eike Wolf (2021, in diesem Heft) über Ordnungskategorien zur Rollenfindung von Dozierenden in der akademischen Lehrpersonenbildung mit dem Titel „Auf der anderen Seite des Schreibtischs“ wird in einem ersten Schritt die Schwierigkeit skizziert, „Normalmodelle“ (vgl. Wolf, 2021, S. 9) in der Lehrpersonenbildung historisch zu erschließen und im Spannungsfeld vielgestaltiger Wissensbezüge und Selbstdeutungen eindeutig zu interpretieren. Unter Rückgriff auf sozial exklusive und egalitäre Deutungsmuster wird in einem weiteren Schritt gezeigt, wie eng die Situierung von Dozierenden mit dem jeweiligen Kontext der Ausbildungskultur von Lehrpersonen zusammenhängen konnte, und es wird herausgearbeitet, an welchen Implikationen in der Lehrpersonenbildung sich die Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion identifizieren lässt.

2 „Normale“ Lehrpersonenbildner*innen: undiszipliniert, synthetisierend und antiakademisch?

Wie könnten „Normalmodelle“ von Lehre resp. Ausbildung in der Lehrpersonenbildung (Wolf, 2021, S. 9) historisch untersucht werden? Ausbildungskulturen in der Lehrpersonenbildung blieben aus einer Perspektive der Disziplinorientierung häufig bruchstückhaft, da sie aufgrund der Fächervielfalt eher zentrumslos organisiert waren und sind: Die Studiengänge für angehende Lehrpersonen befinden sich gegenwärtig in einem interdependenten Feld, sind mit ihren vielgestaltigen Bezugnahmen als berufs- resp. professionorientiert sowie wissenschaftlich gedacht und unterstehen oftmals noch administrativ-politischen Instanzen. Zusätzlich orientiert sich das widersprüchlich verschlungene Hochschulfeld mit seinen Studiengängen an den Strukturen der jeweiligen Schulsysteme, an oftmals lokal oder regional situierten Bildungserfordernissen, sodass sich Dozierende in „pluridisziplinären disziplinären“ Hochschulbildungsräumen bewegen (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 26–27).

Aussagen in der offenen und durch Theorieimporte geprägten Disziplin Erziehungswissenschaft können sehr unbestimmt sein – in ihrer Reichweite und in ihrer Situierung (grundlagen-/anwendungs-/handlungsbezogen). Aus Sicht einer „normal science“, die mit ihrer Forschung auf eine Verdeutlichung der vom vorwaltenden Paradigma oder Schema bereits vertretende Phänomene und Theorien ausgerichtet ist (Kuhn, 1976, S. 38), wären Dozierende in der Lehrpersonenbildung eher zu den „Anormalen“ zu zählen: Die „Normalisierungstechniken“ (Foucault, 2003, S. 46), etwa ein an wissenschaftliche Disziplinen gebundenes Gutachtenwesen, können zugleich akzeptiert und mit dem tradierten pädagogischen Wissen zur Problematik von Prüfungspraktiken auch wieder konterkariert werden. In empirischen pädagogischen und psychologischen Studien wurde (bereits) um 1930 darauf hingewiesen, dass ein Zeugnis nicht einmal von allen Schüler*innen als adäquater Maßstab der Schulleistung verstanden wird, sei es dadurch, dass bemerkt wird, wie Lehrpersonen aus erzieherischen Gründen schlechte Noten geben, oder dass dem Zeugnis lediglich zu entnehmen ist, wie eine Lehrperson bestimmte Schüler*innen beurteilt (Hetzer, 1933, S. 21, 27). Die frühe Kritik an der Zensurengebung und die Fragwürdigkeit dieses Instruments für das Berechtigungswesen wurden in den 1970er-Jahren „wiederentdeckt“ (Ingenkamp, 1971; Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 24) und verbunden mit „alt-neuen“ Vorstellungen zur „Auslese“ und Ausbildung von Lehrpersonen, die nun selbst wiederum kreativ, innovativ, sensibel, lernbereit und fähig eine „fortschrittliche Lehrerpersönlichkeit“ aufzubauen (Tändler, 2015, S. 94) haben.

Das „handlungspraktische Normalmodell der Reproduktion“ (Wolf, 2021, S. 9) von jungen Dozierenden gerät in dem Blickfeld des multidisziplinären Vorhabens der Lehrpersonenbildung und einer gewordenen „Schönheit der Verwilderung“ schnell an seine Grenzen – so zumindest könnte ein erster Merkposten in diesem Essay lauten. Wie können Bezugslinien verschiedenen pädagogischen Wissens in den Lehrveranstaltungen die

aufgegriffenen Themen gliedern und Strukturen für eine Debatte liefern? Solche Fragen werden in der Lehrpersonenbildung kontinuierlich gestellt und verweisen auf tradierte Problemfelder und Bruchlinien:

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde in der Lehrpersonenbildung ein Wissenschaftssystem, das Pluralität in den wissenschaftlichen Perspektiven und Forschungsansätzen betont (Wilholt, 2012, S. 87), nicht nur als Zugewinn betrachtet. Oft mit dem Argument der Kürze der Lehrpersonenbildung (auf Volksschulstufe) und der erhofften Einheitlichkeit des pädagogischen Wissensraums (z.B. Schälchlin, 1928, S. 2; vgl. Hoffmann-Ocon, 2020, S. 400) sollten Lehrpersonenbildner*innen dem so wahrgenommenen Problem des zersplitternden pädagogischen Wissens mit Synthetisierungen und Ausbalancierungen begegnen (etwa Tuggener, 1962, S. 136). Bereits an der Schwelle zum 20. Jahrhundert plädierten Autor*innen von Lehrbüchern für angehende Lehrpersonen – einer Textsorte, die zwischen Wissenschaft, Anleitung und Erziehung oszillierte und einen eigenwilligen pädagogischen Wissensraum mitkonstituierte – dafür, die Kandidat*innen „nicht in den Streit der Meinungen und den Kampf der Ansichten hineinzuziehen“, da den angehenden Lehrpersonen noch kein selbstständiges Urteil möglich sei (Martig, 1901, S. X).

Womöglich werden aktuell die vielgestaltigen Wissensbezüge in der Ausbildungsszene sowohl von angehenden Unterrichtenden als auch von Hochschullehrenden nicht als krisenhaft wahrgenommen, sondern als eine besondere Spannung, die dem Studium etwas Flüchtiges verleiht, auch indem letztlich unklar bleibt, was sich in den lose gekoppelten Bezugsdisziplinen abspielt. Wer sich in den vergangenen Jahrzehnten für eine Gemengelage aus pädagogischen Reformdiskursen und der Rezeption soziologischer und psychologischer Theorien interessierte und in seine Lebensform gesellschaftspolitische Motive integrieren wollte, konnte diese Ansprüche in der historischen Perspektive von Maik Tändler (2015) in Westdeutschland insbesondere in den 1960er- und 1970er-Jahren mit der Wahl des Lehramtsstudiums gut zusammenzwingen (S. 87). In seiner kulturhistorischen Studie zu den 1970er-Jahren verweist Ullrich Raulff (2014) darauf, dass das Fach Pädagogik nicht nur über zahlreiche „Kontaktzonen“ zu weiteren wissenschaftlichen Disziplinen, sozialen Bewegungen und erzieherischen Praktiken verfügte, sondern mit Diskursen verflochten war, die aus der Retrospektive eine rätselhafte Evidenz aufwiesen (S. 23): Die schulreformerischen Schriften A.S. Neills etwa – hier insbesondere der Bestseller *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (1969/1960), der über weite Strecken auf Debatten der 1920er-Jahre rekurrierte – wurden wie andere essayistisch gehaltene Werke „unverdaut übernommen“ oder „unbegriffen und im Vorschuss auf einen Sinn“ gelesen, auch wenn der „Geist des Ganzen“ eher schleierhaft blieb (S. 25, 31). Lesewütig kümmerten sich die Studierenden „nicht um den Grenzzaun, der immer noch die schöne Literatur von der Sachliteratur trennt“, so Raulff (2014, S. 36). Die Vielfalt an (pädagogischem) Wissen schien sowohl Lehrenden als auch Studierenden teils interdisziplinäre, teils eklektizistische Angebote für komplexe gesellschaftliche Fragen und Erziehungsroutinen zu bieten. In diese Vielgestaltigkeit an pädagogischem Wissen konnte sich auch „Widerstand gegen akademische Formen der Wissensproduktion“ mengen, der – fast dialektisch – „intellektuelle Bewegungen angetrieben und neue Rollenmodelle, neue Gattungen und Disziplinen hervorgebracht“ hatte (Engelmeier & Felsch, 2017, S. 5). So wurde Wissenschaftskritik i.S. eines akademischen Antiakademismus nicht nur von Studierenden geäußert, sondern streckenweise ebenfalls von Lehrenden selbst, die sich manchmal trotz ihrer Arriviertheit in der Lehrpersonenbildung und Hochschule als außenstehend stilisierten und vorgaben, den Laien „die durch Akademiker entwendete Wissenschaft zurück[zu]geben“ (Etzemüller, 2017, S. 71).

3 Lehrpersonenbildner*innen lösen nicht nur wissenschaftliche Probleme, sondern bilden Menschen – Diffusionen des wissenschaftlichen Selbst?

„Die Spanne der denkbaren akademischen Studienhintergründe in der Lehrerbildung ist so breit wie die disziplinäre Landschaft der Universitäten – die Selbstpositionierung erst ermöglicht“ (Wolf, 2021, S. 10) – der Spielraum dieser Aussage wird plausibel von Wolf noch vergrößert, wenn eigene Studiererfahrungen, aber auch die Verbundenheit mit dem Berufs- und Schulfeld als Prägefaktoren für die Sozialisation als Lehrende hinzugenommen werden (vgl. Wolf, 2021, S. 10). Wie unter komplexen Bedingungen eines Lehramtsstudiums eine spezifische Kultur entstehen konnte, die in gängigen Routinen, Praktiken und verschiedenem explizitem und implizitem Wissen für Lehrende einen Handlungshorizont bot, soll mit einigen bildungshistorischen „Pinselstrichen“ angedeutet werden:

In der Geschichte der Situierung von Lehramtsdozierenden im deutschsprachigen Raum ist die Schrift von Carl Heinrich Becker (1926) *Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens* im Kontext weiterer Schriften zur Kultur und zu Funktionen von Hochschulen (Becker, 1919, 1925) in mehreren Punkten bedeutsam, wenn die „Elemente des wissenschaftlichen Selbst“ (Wolf, 2021, S. 10) fokussiert werden sollen: Beckers Schrift – die vor dem Hintergrund des kulturföderalen Systems der Weimarer Republik nach übergreifenden „Harmonsierungen“ in der Lehrpersonenbildung suchte – wurde (trotz einiger völkischer Ideologeme) auch in der deutschsprachigen Schweiz als ein ernst zu nehmender Lösungsversuch zur Akademisierung angehender Unterrichtender verstanden: Die Konzeption der preußischen Pädagogischen Akademie als nichtuniversitäre Hochschule, die durch ihre Dozierenden sowohl akademische Ansprüche an die Studierenden als auch die Einheitlichkeit der Menschenbildung – und nicht die Forschung – ins Zentrum stellte, prägte im Kanton Zürich in den 1930er-Jahren den Entwurf eines Pädagogischen Instituts (später Oberseminar genannt) mit und stieß eine breite Debatte der Bildungsinteressierten an (NZZ, 1931, S. 5).

3.1 Dozierende der Lehrpersonenbildung in schwierigem Hochschulgelände: exklusiv situiert, aber sozial am Rande?

Die historisch eingängige „Formel“ von Becker, dass wissenschaftliche „Probleme lösen und Menschen bilden [...] grundverschiedene Aufgaben [sind]“ (Becker, 1926, S. 63), beinhaltet viele in der Lehrpersonenbildung gängige populärpädagogische Implikationen für Dozierende: Bereits frühe allgemeine hochschulpädagogische Gedanken von Becker, die sich auf die Ausbildung angehender Unterrichtender übertragen ließen, zielten darauf, dass neben dem Intellektualisieren der Studierenden nicht deren „Charakter- und Willensbildung“ vernachlässigt werden dürfte und daher die Hochschulen zugleich „Forscherschulen, Berufsschulen und Staatsbürgerschulen“ zu sein hätten (Becker, 1919, S. 29). Wie das „angelsächsische Erzieherideal“ mit dem „Geist der sozialen und religiösen Toleranz“ in der Ausbildung von Lehrpersonen erreicht werden könnte, sollte niemals vorgegeben werden, sondern sei gerade die individuelle Aufgabe der Hochschulpädagogen (Becker, 1926, S. 65). Insbesondere die Disziplin der Pädagogik (für die Ausbildung der sog. Oberlehrer) habe an der Universität einen schweren Stand, da sie den Menschen als „Gesamtpersönlichkeit“ und „Gemeinschaftswesen“ erfassen wolle und daher aus dem Blickwinkel der weiteren Universitätsfächer als nicht zugehörig wahrgenommen werde (Becker, 1925, S. 44). Beckers Verflechtung von Idealen der Lehrpersonenbildung mit dem angelsächsischen Erziehungsideal scheint passend und verstörend zugleich und damit paradoxal zu sein: passend, da die Skepsis gegenüber Massenseminaren sowie die Überhöhung der Gemeinschaft zwischen Lehrenden und

Studierenden tatsächlich in beiden Idealen eingelagert war – verstörend, da die traditionell sozial exklusiven Studienorte wie Oxford und Cambridge vordergründig wenig Nähen zu den deutschsprachigen Ausbildungsorten für (Volksschul-)Lehrpersonen aufwiesen, die sich als Stätten auszeichneten, die historisch oftmals als soziale Aufstiegskanäle fungierten (Hoffmann-Ocon & Grube, 2016, S. 210–211; Enzelberger, 2001; Tuggener, 1962, S. 208; Becker, 1926, S. 33–34) und fungieren (Denzler-Schircks, Fiechter & Wolter, 2005, S. 589).

Ähnlich lautende Überlegungen und Analogien, wie sie Becker mit der Anspielung auf Oxford und Cambridge anstellte, lassen sich gut ein Vierteljahrhundert später in Max Horkheimers Semesteransprachen u.a. als Rektor der Universität Frankfurt finden: „Man muss die Atmosphäre eines solchen Kollegiums, die uns wie eine Synthesis aus Kloster, Klub und Lehrstätte anmutet, mit Verwunderung geatmet haben“ (Horkheimer, 1985/1952, S. 391). Der durchaus nicht unproblematische „Archaismus des akademischen Unterrichts“ mit der Zentralstellung des „geschlossenen akademischen Vortrags“ sei an Hochschulen im deutschsprachigen Raum durch „Methoden der progressive education“, die „vom Autoritätsanspruch des akademischen Lehrers überhaupt nichts übrig[]lassen, wo der Student den Professor von vornherein als einen unterbezahlten Spezialisten betrachtet, der ihm die Ware bestimmter Kenntnisse verkauft und ihm sonst nichts zu sagen hat, [...] gefährdet“ (Horkheimer, 1985/1952, S. 395). Horkheimer identifizierte in dem Archaismus eines geschlossenen, u.a. an ein Kloster erinnernden akademischen Betriebs mehr „Humanität“ als in der modernen Massenhochschule, in der – kapitalistisch anmutend – durch studentische Anspruchsindividualität das akademische und hochschulpädagogische Kommunikationsgeschehen sondiert werde (Gensicke, 2006, S. 14).

Die Äußerungen Horkheimers könnten insofern als paradoxe Konstellation verstanden werden, als im gängigen Narrativ über die „Haltungen“ der Vertreter der Frankfurter Schule die „Parteinahme für Erziehung zur Mündigkeit“ und die Kritik der in der deutschen pädagogischen Literatur häufig wahrgenommenen Begriffe „von Autorität, von Bindung, oder wie all diese Scheußlichkeiten sonst heißen“ (Adorno, 1971, S. 136), stilbildend gewesen sein sollen (Levsen, 2019, S. 9). Demgegenüber richtet sich Horkheimers Augenmerk weniger auf hochschulpädagogische und unterrichtstechnologische Aspekte der Wissensvermittlung oder etwa auf verschiedenes wissenschaftliches Wissen, dem in der Hochschullehre ein emanzipatorischer Charakter zugeschrieben wurde, sondern vielmehr auf eine spezifische elitäre sowie exklusive Hochschulkultur und die damit verbundenen Lebensformen.

Als „eine Synthesis aus Kloster, Klub und Lehrstätte“ (Horkheimer, 1985/1952, S. 391) wurden jedoch nicht nur die exklusiven englischen Universitäten „als kulturelle Normen und Praktiken [...] prägende Instanzen“ (Daniel, 2001, S. 446) der Studierenden betrachtet, sondern diese Zuschreibungen gelten ebenfalls in historischer Perspektive gegenüber Lehrerseminaren: Peter Lundgreen (2011) hält in einer Studie zu pädagogischen Professionen für die preußischen Schullehrerseminare zwischen 1800 und 1920 fest, dass es sich bei diesen „durchweg um kleine Internate mit entsprechenden an Klöster [...] gemahnenden Zwängen [handelte]. Eine strenge Hausordnung regelte die Wohn- und Lebensgemeinschaft der 40–70 Zöglinge, vom Tagesverlauf bis zu den regelmäßigen Überprüfungen von Lernfortschritten. Man wird die sozialisatorische Wirkung dieser Berufsvorbereitung kaum überschätzen können“ (Lundgreen, 2011, S. 17). Die Annahme Horkheimers und seines Frankfurter Theoriezirkels in der frühen Nachkriegszeit, dass es „keinen Automatismus in der Übersetzung von klassenspezifischen Lebenslagen in bestimmte Begehrlichkeiten oder Interessen gab“ (Honneth, 2015, S. 70–71), lässt sich für die schwierige Selbstdeutung in der hochschulischen Lehrpersonenbildung als zweiter Merkposten noch zuspitzen:

Der jeweilige Kontext samt sozialer Situierung der historischen Akteur*innen (Stichworte: „Oxford oder Lehrerseminar“) war dafür ausschlaggebend, ob Dozierende mit Klosteratmosphäre versehene Orte als von außen gefährdet und als Chiffren der Freiheit,

Kritik, Dissidenz und Erprobung (z.B. Derrida, 2001, S. 21) idealisieren konnten oder als Orte verstanden, an denen wissenschaftliche Diskurse sich eingespielten institutionellen Vorgaben unterwerfen mussten, aus denen nicht zwangsläufig „Gelehrsamkeit oder Wissenschaft“ erwachsen (etwa: de Lagasnerie, 2017, S. 25).

3.2 Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion – typisch für die Lehrpersonenbildung?

Die von Wolf (2021) gestellten Fragen, „[w]ovon eigentlich [...] man sich als Lehrender als Vertreter sieht“, „ob man seine Lehre eher analog zu schulischem Unterricht oder als ‚herrschaftsfreies Seminar‘ (Habermas) rahmt“ (S. 11), lassen sich in der Lehrpersonenbildung schwer bestimmen und hängen kulturgeschichtlich nicht zwingend mit der Nähe oder Distanz zum akademischen Wissen zusammen – worauf das Beispiel „Oxford oder Lehrerseminar“ verweist. An diesem Punkt zeigt sich auch, dass die von Rudolf Stichweh vertretene Sichtweise, derzufolge in den Konzepten der „gelehrten Erziehung“ des 18. Jahrhunderts die Unterscheidung von Schule und Universität kaum möglich gewesen sein soll, hingegen im 20. Jahrhundert Schule und Universität durch „curricular-wissenschaftliche Entwicklungen“ zwei autonome Subsysteme des Erziehungssystems hervorgebracht hätten (Stichweh, 2013, S. 170, 175), die Situierung der Lehrpersonenbildung verzerrt wiedergibt. Sowohl schulisch als auch hochschulisch anmutende Unterricht- und Lehr-Settings sind in exklusiven Universitäten *und* in kleinräumigen Seminaren für die Ausbildung von Lehrpersonen möglich gewesen.

Die Dozierenden an unterschiedlichen Seminarorten der Lehrpersonenbildung teilten in ihren Lehrpraktiken Überzeugungen und Einstellungen, nach denen „Lehrerbildung [...] zuerst und zuletzt einfach allgemeine Menschenbildung [ist]“ (Tuggener, 1962, S. 136). Zu den Ausbildungskulturen für Volksschullehrpersonen gehörte vor allem eine Kritik an der disziplinären Arbeitsteilung der Wissensproduktion. Diese könnte als eine Vorformulierung der Skepsis französischer Sozialwissenschaftler gedeutet werden, die nicht mit ihren Werken in ein bestimmtes Register einsortiert werden wollten. So mochte Pierre Bourdieu seine Schriften nicht auf Soziologie, Ethnologie oder Philosophie festgelegt wissen, sondern verstand seine Arbeit auf das Ganze der Sozialwissenschaften bezogen (Bourdieu, 2002, S. 21–25; de Lagasnerie, 2017, S. 24). Das Ganze als Leitidee und die Zurückweisung fachspezifischer Sozialisationen können also einer klassisch-humanistischen Bildung an der Universität entsprungen sein oder aber der Lehrpersonenbildung, die ihre lange währende hochschulische Abseitsstellung als Chance verstanden hatte, „durch einen von keinen Traditionen belasteten Eingriff einen Neubau zu errichten, der für die Zukunft des höhern Bildungswesens überhaupt richtungsweisend sein könnte“ (Tuggener, 1962, S. 136).

So lassen sich nach diesen Betrachtungen als weitere Merkposten Implikationen und Topoi nennen, die historisch zur Selbstdeutung in der Lehrpersonenbildung zählten: Demnach ist es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein Ziel der Lehramtsausbildung gewesen, „nicht Forschen und Wissenschaft [zu] betreiben, sondern Menschen [zu] bilden“, was eine „vertiefte pädagogische Gesamteinstellung“ nahelegte, in deren Verständnis „Wissensvermittlung [...] nur ein Zweig und ein Mittel der Erziehung [ist]“ (Becker, 1926, S. 40–41). Vom Selbstverständnis her orientierte sich diese Praxis der Lehrpersonenausbildung nicht unbedingt nur an einem (sub-)disziplinär strukturierten Feld und einer nur durch Wissenschaft geleiteten Ausbildung, sondern an der am Gedanken der relativen Autonomie der Pädagogik abgeschliffenen Position (Bonnett & Cuypers, 2003, S. 333–336), „Stellung zu nehmen zum Ganzen der Welt und des Lebens, Stellung zu nehmen zu all den Strömungen, welche unser Leben nach einer bestimmten Richtung ziehen wollen“ (Kopp, 1933, S. 13). Eine solche Überspanntheit im Selbstanspruch befeuerte die Idealisierung des Lehrberufs und der Pädagogik und führte bis ge-

genwärtig noch zu verzeichnenden „überfordernde[n] Aufgabenzuweisungen von außen“ und „eigene[n] Träume[n] der Pädagogen“, welche eine ambivalente „Kippfigur“ über den Lehrberuf aufrecht erhalten (Ricken, 2007, S. 30).

4 Von den Diffusionen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung zum Sitzenbleiben am Schreibtisch

Wird das Resümee noch einmal durch eine Überlegung Wolfs (2021) angestoßen, nach der mit „der Übernahme der Rolle des Dozierenden [...] ein Wechsel von Statuspassagen vollzogen [wird]“, sodass man „mehr oder weniger plötzlich auf der anderen Seite des Schreibtischs [sitzt]“ (S. 9), und wird diese Überlegung mit unterschiedlichen historischen Interpretationsschemata zur Positionierung der Lehre und Forschung in der Verflechtung miteinander betrachtet, wird eine Tendenz in der Ausbildung von Lehrpersonen sichtbar:

Womöglich gingen „Lehrpersonenbildner*innen“ – allegorisch und metaphorisch gesprochen – gar nicht einmal um den Schreibtisch herum, sondern wollten sich nicht von ihrer vorgängigen Position am Schreibtisch wegbewegen: So waren sie in dieser Perspektivierung geprägt durch implizites und explizites Wissen über die Abseitsstellung der Lehrpersonenbildung an den Hochschulen, über die mehr lebensweltliche und weniger disziplinäre Ausrichtung der Pädagogik für angehenden Unterrichtende, über den auch erziehenden Charakter der Lehramtsausbildung und über die Unentscheidbarkeit, ob das Setting der Lehrpersonenbildung eher der Gemeinschaft einer sozial exklusiven Hochschule oder derjenigen eines strengen Klosters mit wenig individuellen Entfaltungsmöglichkeiten ähnelt.

Vor diesen wichtigen Hintergründen kann die in diesem Essay erschlossene historische Tendenz in der Lehrpersonenbildung als Einladung zu einer Diskussion verstanden werden: Das Problem mit der Anerkennung einer funktionalen Differenzierung, mit der Lehrpersonen als Akteur*innen des Schulfelds Expertise zugesprochen bekommen, während Dozierende als Fachpersonen für die Erschließung, Untersuchung und Deutung von schulischen Praktiken unter bestimmten Fragestellungen gelten, sollte weiter problematisiert werden. Die in jüngster Zeit (wieder) oft vorgetragene Schulpraxiserfordernis bei Stellenbesetzungen von Dozierenden sollte in ihren jeweiligen Kontexten daraufhin überprüft werden, ob es sich um Kategorienverwechslungen zwischen Hochschullehre und Schulunterricht handelt. Müssten Dozierende in der Lehrpersonenbildung nicht vielmehr daran bestärkt werden, sich weniger über scheinbare Praxisrelevanz zu legitimieren und keine „Anwendbarkeitsversprechungen abzugeben, deren Nichteinlösbarkeit [...] [Studierenden] so deutlich wird, dass sie [sie] den Weg zurück zur Theorie nicht mehr finden lässt“ (Neuweg, 2015, S. 219)? Vielmehr sollte bekräftigt werden, dass etwa Historisierung und wissenschaftliche Theoriebildung im Rahmen von Forschungsbewegungen „eine anzuerkennende Praxis“ mit eigener Dignität darstellen (Scheidig, 2020, S. 350). In diesen Zusammenhang gehört auch die Anfrage an Dozierende in der Lehrpersonenbildung, ob sie dazu beitragen, dass die Hochschule von den Studierenden als ein Ort wahrgenommen wird, an dem man sich selbst reflektieren und an dem man das zu einem passende wissenschaftliche Thema (etwa für die Qualifikationsarbeit) finden kann (Delbanco, 2012, S. 15; Kreitz, 2000).

Im negativen Sinne kann ein Fetischisieren des schulischen Berufsfeldes samt Applikationsversprechen in der Lehrpersonenbildung als Problem einer nicht wahrgenommenen Grenze zwischen den Systemen Schule und Hochschule (Stichweh, 2013, S. 175) verstanden werden. Positiv gewendet und fast ironischerweise kann die Orientierung am Praxisfeld Schule aber auch als Realisierungsversuch eines idealistischen Hochschulkonzepts begriffen werden, in dem die funktionale Differenz zwischen Dozierenden und (angehenden) Lehrpersonen wenig Bedeutsamkeit zukommt. Wenn alle an der Lehrpersonenbildung Beteiligten einen forschenden Habitus aufwiesen, realisierte sich in dieser

gemeinsamen Ausrichtung die Scientific Community (Trempp, 2015, S. 21). Dennoch bleibt klärungsbedürftig, worauf Forschung in der Lehrpersonenbildung genau zielen soll, wenn man etwa der Auffassung folgt, dass die Bestimmung, derzufolge das „Wesen der Forschung [...] im Übersteigen von Grenzen [liegt]“ (Rheinberger, 2018, S. 109), noch zu unscharf ist. Welche Reichweite Lehrende in der Forschungsorientierung mit angehenden Unterrichtenden anstreben, ob es um Selbstreflexion oder Beiträge für die Scientific Community, ob es um den Nachvollzug oder eigene Forschungspraxis gehen soll (Trempp, 2020, S. 19), müsste von Fall zu Fall offengelegt werden.

Literatur und Internetquellen

Quellen

- Adorno, T.W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Hrsg. von G. Kadelbach (unter Mitwirkung v. H. Becker). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, C.H. (1919). *Gedanken zur Hochschulreform*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Becker, C.H. (1925). *Vom Wesen der deutschen Universität*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Becker, C.H. (1926). *Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hetzer, H. (1933). *Schüler und Schulzeugnis. Eine psychologische Analyse* (Erziehungswissenschaftliche Studien, Bd. 2). Leipzig: Dürr.
- Horkheimer, M. (1985/1952). Fragen des Hochschulunterrichts. In M. Horkheimer, *Vorträge und Aufzeichnungen* (Gesammelte Schriften. Bd. 8). Hrsg. von G. Schmid Noerr (S. 391–408). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Zusammengestellt u. kommentiert v. K. Ingenkamp (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kopp, E. (1933). *Die Pflicht des Intellektuellen*. Zürich: Oprecht & Helbling.
- Martig, E. (1901). *Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht* (5. Aufl.). Bern: Schmid & Francke.
- Neill, A.S. (1969/1960). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Aus dem Amerikan. übers. v. H. Schroeder & P. Horstrup (ungekürzte Ausg.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- NZZ (*Neue Zürcher Zeitung*). (1931, 01.09.). Lehrerbildungsreform im Kanton Zürich. *Abendausgabe Nr. 1652*, Blatt 5.
- Schälchlin, H. (1928). *Pädagogisches Institut des Kantons Zürich. Weisungen zum Organisationsentwurf*. Zürich: Typoskript, 28 Seiten.
- Tuggener, H. (1962). *Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ.

Sekundärliteratur und Internetquellen

- Beckmann, H.-K. (1968). *Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Mit einem Beiheft über die Ausbildung der Volksschullehrer in den Ländern der BRD*. Weinheim: Beltz.
- Bonnett, M., & Cuypers, S. (2003). Autonomy and Authenticity in Education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Hrsg.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (S. 326–340). Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Aus dem Franz. übers. v. S. Egger, mit einem Nachwort v. F. Schultheis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Daniel, U. (2001). *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- de Lagasnerie, G. (2017). Die Universität und ihre Kritiker. Einige Bemerkungen über Antiakademismus und Wahrheit. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 14–29.
- Delbanco, A. (2012). *College. What It Was, Is, and Should Be*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Denzler-Schircks, S., Fiechter, U., & Wolter, S.C. (2005). Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 576–594. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0160-z>
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Aus dem Franz. übers. v. S. Lorenzer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Engelmeier, H., & Felsch, P. (2017). „Gegen die Uni studieren“. Ein Vorwort. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 4–13.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Etzemüller, T. (2012). *Biographien. Lesen – erforschen – erzählen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Etzemüller, T. (2017). „Arme Irre“, Pseudowissenschaftler und Friedrich Kittler. Das Antiakademische als Funktion und innere Haltung. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 70–86.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974–1975)*. Aus dem Franz. übers. v. M. Ott. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gensicke, D. (2006). *Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen*. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer Verlag.
- Hoffmann-Ocon, A. (2020). „Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule“ oder „im Dienste der pädagogischen Forschung“? – Historische Spurensuche zu Kontexten der „Vorbildung“ von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 394–406.
- Hoffmann-Ocon, A., & Grube, N. (2016). „Lehrer auf Abwegen“. Bildungshistorische Annäherungen an ‚gebrochene‘ und ‚eigensinnige‘ Berufsbiographien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *BIOS*, 29 (2), 208–219. <https://doi.org/10.3224/bios.v29i2.05>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2011). Einleitung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), unter Mitarbeit v. L. Criblez, M. Späni, V. Lussi Borer & M. Cicchini, *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 15–41). Bern: hep.
- Honneth, A. (2015). *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ingenkamp, K.-H., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgest. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kreitz, R. (2000). *Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94992-9>
- Kuhn, T. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., überarb. u. um das Postskriptum v. 1969 erg. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Levsen, S. (2019). *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich*. Göttingen: Wallstein.

- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 9–39). Weinheim et al.: Beltz.
- Lussi Borer, V., & Criblez, L. (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), unter Mitarbeit v. L. Criblez, M. Späni, V. Lussi Borer & M. Cicchini, *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 237–270). Bern: hep.
- Neuweg, G.H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Raulff, U. (2014). *Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rheinberger, H.-J. (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 15–40). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6_1
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36 (1), 159–172. <https://doi.org/10.1515/iasl.2011.010>
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 343–358.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (2., neu aufgelegte Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423004>
- Tändler, M. (2015). Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In P. Eitler & J. Elberfeld (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung* (S. 85–112). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839430842-004>
- Thompson, C., Jergus, K., & Breidenstein, G. (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 7–29). Weilerswist: Velbrück.
- Titze, H. (1991). Lehrerbildung und Professionalisierung. In C. Berg (Hrsg.), *1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges* (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV) (S. 345–370). München: C.H. Beck.
- Tremp, P. (2015). Hochschule realisieren. Zur Einleitung. In P. Tremp & R. Thaler (Hrsg.), *Die Pädagogische Hochschule gestalten. Festschrift für Walter Bircher* (S. 15–41). Bern: hep.
- Tremp, P. (2020). Forschungsorientierung und Berufsrelevanz. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Lehramtsstudium. *journal für lehrerInnenbildung*, 20 (2), 16–32. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_01
- Wilholt, T. (2012). *Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 8–13. <https://doi.org/10.11576/pflb-4773>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hoffmann-Ocon, A. (2021). „Probleme lösen und Menschen bilden sind grundverschiedene Aufgaben“. Bildungshistorische Erkundungen zu Positionierungen, Selbstfindungsversuchen und Paradoxien in der Lehrpersonenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 14–25. <https://doi.org/10.11576/pflb-4774>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>