



Rita Casale / Jeannette Windheuser  
Monica Ferrari / Matteo Morandi  
(Hrsg.)

# Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

**Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe  
in Italien und Deutschland**

# Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

*In dieser Reihe sind erschienen*

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlerung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Rita Casale  
Jeannette Windheuser  
Monica Ferrari  
Matteo Morandi  
(Hrsg.)

# Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.*

*Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.*

*Die Herausgeber\*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],  
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.  
Printed in Germany 2021.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der  
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital [doi.org/10.35468/5877](https://doi.org/10.35468/5877)

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

## Inhaltsverzeichnis

### Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i> .....	7
--	---

### Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 <sup>th</sup> and 19 <sup>th</sup> Centuries <i>Simonetta Polenghi</i> .....	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i> .....	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i> .....	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i> .....	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 <sup>th</sup> and 20 <sup>th</sup> Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i> .....	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 <sup>th</sup> and the 20 <sup>th</sup> Centuries <i>Giuseppe Zago</i> .....	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i> .....	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i> .....	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today  
*Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio* .....138

**Deutschland**

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)  
*Sabine Reh und Joachim Scholz* .....151

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848):  
 Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf  
*Margret Kraul* .....163

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerausbildung (1915-1960)  
*Eva Matthes* .....177

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)  
*Elke Kleinau* .....191

Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education  
*Charlotte Röhner* .....201

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren  
*Rita Casale* .....212

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)  
*Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet* .....225

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung  
*Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser* .....244

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland  
*Jürgen Oelkers* .....258

**Autor/innenverzeichnis** .....277

# Nationale Fälle und *cross culture* in der Lehrerbildung

Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und  
Jeannette Windheuser<sup>1</sup>

## 1 Nationale Formate und *cross culture*

Die Idee und Konzeption dieses Buchs sind bei einer Tagung entstanden, die am 16. und 17. Mai 2017 an der Universität von Pavia organisiert wurde.<sup>2</sup> Der dort stattgefundenen Austausch zwischen Autor/innen aus verschiedenen europäischen Ländern (vor allem Italien und Deutschland, mit einem Schwerpunkt auf Frankreich bei der Tagung) beruhte vor allem auf der Überzeugung, dass das Thema der Lehrerbildung als eine kulturelle und gesellschaftliche Frage zu betrachten ist, die in der Perspektive der *longue durée* behandelt werden soll. Sie wird nicht auf die Qualität der Didaktik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer reduziert,<sup>3</sup> die wiederum auf ein bestimmtes Verständnis von Schule zurückzuführen wäre.<sup>4</sup> Die Geschichte der Lehrerbildung wird unter Berücksichtigung ihrer politischen, pädagogischen und kulturellen Implikationen untersucht. Sie wird hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Zukunft der folgenden Generationen und des professionellen Selbstverständnisses des Lehrberufs analysiert. In mehreren Aufsätzen des vorliegenden Bandes werden diese Aspekte in Zusammenhang mit sozialen Praktiken und bezugnehmend auf bestimmte schulpolitische Maßnahmen behandelt. Der Band dokumentiert die Ergebnisse einer Diskussion, die sich während der Konferenz von 2017 entwickelte und die im Laufe der letzten drei Jahre unter dem Herausgeber und den Herausgeberinnen zwischen Italien und Deutschland fortgesetzt wurde.

Zu den Beiträgen, deren erste Fassung in Pavia zur Diskussion gestellt wurde, sind in dem Band neue Beiträge hinzugefügt worden, die vor allem Aspekte der ersten Phase der Ausbil-

1 Der erste Paragraph wurde von Monica Ferrari, der zweite von Matteo Morandi und der dritte und vierte Paragraph wurden von Rita Casale und Jeannette Windheuser verfasst.

2 Der Titel der Tagung, die von Monica Ferrari, Rita Casale und Matteo Morandi organisiert wurde, lautet *La formazione degli insegnanti del grado secondario in Europa: modelli culturali e casi nazionali*. Die Organisator/innen bedanken sich beim *Collegio Ghislieri*, wo die Tagung stattfand und bei den Universitäten von Pavia und Wuppertal für die Unterstützung bei der Durchführung der Tagung. In der ersten Sektion, die der Geschichte der Lehrerbildung in Italien gewidmet war und die von Anna Bondioli moderiert wurde, haben in der Reihenfolge Simonetta Polenghi, Matteo Morandi, Giuseppe Zago, Monica Ferrari vorgetragen. Referenten der zweiten Sektion (*Interazione tra modelli*), die von Monica Ferrari moderiert wurden, waren Paola Carlucci und Mauro Moretti. Daran anschließend fand eine Diskussion über den Fall *École Normale de Van III* statt, die von Egle Becchi geleitet wurde und an der Dominique Julia, Maurizio Piseri, Xenio Toscani und Giovanni Vigo teilnahmen. Die vierte Sektion befasste sich mit der Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. Referentinnen waren Eva Matthes, Elke Kleinau, Charlotte Röhner, Rita Casale, Julia Siemoneit und Jeannette Windheuser. Die abschließende Podiumsdiskussion mit Anna Bondioli, Mario Falanga, Teresa Grange, Giuditta Matucci, Maurizio Piseri und Donatella Savio über die gegenwärtige Bedeutung der Lehrerbildung wurde von Rita Casale und Monica Ferrari moderiert.

3 Nach den Studien von André Chervel (1988) hat die Untersuchung der Geschichte der Unterrichtsfächer eine bemerkenswerte Entwicklung genommen. Für den Fall Italien siehe u.a. die in Bianchini 2010 enthaltene Bibliographie, weiterhin Ferrari/Morandi 2015, Morandi 2019.

4 Siehe dazu den Beitrag von Giuseppe Zago in diesem Band zu den schulischen Handbüchern in Italien im 19. und 20. Jahrhundert.



derung des Lehrpersonals der Sekundarstufe betreffen, die in Italien zurzeit Gegenstand weiterer Reformen sind.<sup>5</sup>

Die hier vorgeschlagene Analyse der Lehrerbildung folgt dem historiographischen Zugang der *longue durée*, die sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, auf den Fall Italien und auf den Fall Deutschland konzentriert, befasst sich vergleichend und diachronisch mit der Frage der Ausbildung (insbesondere unter Berücksichtigung ihrer ersten Phase) des Lehrpersonals der Sekundarstufe in Europa.<sup>6</sup> Die Herausgeber/innen erhoffen sich dadurch, den Zusammenhang von kulturellen Modellen, ihren Wechselwirkungen und den darin enthaltenen Vorstellungen von Schule und Gesellschaft theoretisch und historisch zu erschließen.

Unter ‚kulturellem Modell‘ wird ein Deutungsmuster verstanden, das von der Organisation eines spezifischen Bildungssystems seine Bedeutung erhält.<sup>7</sup> In der vergleichenden Erziehungswissenschaft werden, wie Anselmo Roberto Paolone in Anlehnung an Robert Cowen erinnert,

„unter dem Konzept des kulturellen Modells Themen behandelt, wie Transfer, Übersetzung (d.h. die Umdeutung von pädagogischen Ideen und Praktiken in Folge einer räumlichen Verschiebung) und Transformation (d.h. die Metamorphose der Bedeutung, die durch neue politische und ökonomische Machtverhältnisse des gewandelten Kontextes entsteht. Eine solche Metamorphose realisiert sich als Indigenisierung oder als komplette Negation der Form des Gegenstandes der Übersetzung)“.<sup>8</sup>

In dem Band wird auf das Konzept der kulturellen Modelle auch in Bezug auf spezifische Formen kultureller Interaktionen rekurriert, die zu neuen institutionellen Konstellationen beigetragen haben. Als Beispiel gilt das Modell der *Scuola Normale*. Die unterschiedliche Bedeutung des Begriffs der ‚Norm‘ (die dem Adjektiv ‚normal‘ zugrunde liegt) führte in den letzten 250 Jahren in Österreich, in Frankreich und in Italien zur Gründung unterschiedlicher Bildungseinrichtungen. In Österreich wurde das Verständnis von ‚Normalschule‘ in Verbindung mit einer spezifischen didaktischen Methodologie, in Frankreich zuerst und in Italien später mit einem bestimmten Zugang der Ausbildung der Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe gebracht.

Im Zentrum der Beiträge steht aber vor allem der Vergleich der Lehrerbildung in Italien und Deutschland, die als zwei Fallstudien im Zeitraum von Ende des 18. Jahrhunderts (d.h. seit der Schließung jesuitischer Bildungseinrichtungen und der daraus resultierenden Entstehung der ersten europäischen Schulsysteme)<sup>9</sup> bis heute betrachtet werden. In dem Vergleich von Italien und Deutschland hat man es allerdings auch mit kulturellen Modellen zu tun, deren Trans-

5 Der Hinweis bezieht sich insbesondere auf das Gesetzesdekret 59 vom 13. April 2017 und auf Ministerialdekret 616 vom 10. August 2017.

6 In den letzten Jahren sind erste vergleichende Studien zur Lehrerbildung in Europa entstanden, siehe u.a. Baldacci 2013.

7 In *Nuovo Dizionario De Mauro* (online Version) wird „Modell“ in erster Linie definiert als „ein realer Gegenstand, der in der Natur vorkommt oder von Menschen geschaffen wurde und der zur Nachahmung, Darstellung, Reproduktion, Imitation vorgeschlagen wird“. Der Begriff, gleichbedeutend mit dem englischen *pattern*, hat in verschiedenen Zweigen des menschlichen Wissens „eine sehr breite Palette von Bedeutungen angenommen“, aber hier wird auf eine „allgemeinere“ Bedeutung zurückgegriffen, nämlich: „ein Modell stellt die theoretische Rekonstruktion oder abstrakte Simulation eines Objekts, eines Systems, eines Konzepts dar, das mit mehr oder weniger großer Annäherung die Struktur oder die Funktionen dessen beschreibt, was es darstellen will“. Siehe auch die von der online Version von *Dizionario di filosofia Treccani* formulierte Definition.

8 Paolone 2016, S. 51. Siehe Cowen 2010.

9 Siehe Gaudio 2016 für die Nationalisierungsprozesse in dieser historischen Phase.

formationen<sup>10</sup> mit der Geschichte der Lehrerbildung in Österreich, Frankreich und Belgien verstrickt sind.<sup>11</sup>

In diesem Sinn kann auch im Fall dieses nationalen Vergleichs die Rede von einer *cross culture* sein, die einerseits die Grenze des Nationalen überschreitet und die andererseits zur Formierung von analogen kulturellen Modellen in unterschiedlichen nationalen Kontexten geführt hat. Als Beispiele von *cross culture* gelten das Verhältnis von Schulrecht und dessen didaktischer Umsetzung, das während der Tagung diskutiert wurde und das in den Beiträgen von Giuditta Matucci und Jürgen Oelkers vertieft wird, die Interaktionen zwischen Universität und Schule im Zusammenhang mit dem *teacher training* als Referendariat und Weiterbildung,<sup>12</sup> sowie das Spannungsverhältnis von pädagogischer Faktizität und Normativität, von ‚Entpädagogisierung‘ (siehe dazu den Beitrag von Rita Casale für den bundesrepublikanischen Kontext) und Begeisterung für neue Wissensbereiche, die nicht unbedingt einer pädagogischen Professionalisierung der Lehrkräfte führen.<sup>13</sup>

In dem Band werden also nicht nur Aspekte behandelt, die exklusiv die schulische Welt der Lehrerbildung betreffen, sondern auch Probleme, die sich auf ihr akademisches Profil beziehen. Es wird über die Wissensformen der Lehrerbildung, über das Professionalitätsverständnis der Lehrkräfte in der Schule und in der Gesellschaft diskutiert. Dieser letzte Aspekt wird in Verbindung mit kontroversen Professionalisierungsprozessen gebracht, die als Gegenstand einer ‚pädagogischen Geschichte der Berufe‘<sup>14</sup> betrachtet werden, die sich mit impliziten und expliziten Aspekten von Professionalisierungswegen in spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontexten befasst.

Ein weiterer Aspekt, der sowohl für die Geschichte der italienischen als auch der deutschen Lehrerbildung in den Beiträgen untersucht wird,<sup>15</sup> betrifft den geschlechtsspezifischen Professionalisierungsprozess in der *longue durée* und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen historischen Kontexte und der Besonderheit schulischer Einrichtungen. Große Aufmerksamkeit wird dem schwierigen und komplexen Berufsweg der Lehrerin der Sekundarstufe (*professoressa*) gewidmet.

Der fragmentarische und diskontinuierliche Charakter der Ausbildung der Lehrkräfte und deren weiterer Professionalisierung bildet einen der zentralen Topoi des Bandes, der zunehmend auf die Spezifität der historischen, nationalen bzw. regionalen Kontexte thematisiert wird.<sup>16</sup> Schließlich werden spezifische Aspekte der didaktischen Interaktion<sup>17</sup> und Entwicklungstendenzen des Lehrberufs unter die Lupe genommen, die die soziale Anerkennung, nationale Schulpolitik und die nationale und internationale Forschungslage zur Lehrerbildung

10 Siehe dazu die Beiträge in diesem Band von Reh/Scholz und von Kraul.

11 Vgl. dazu die Beiträge im vorliegenden Band von Polenghi, Carlucci/Moretti, Morandi und Donato di Paola.

12 Als 2017 in Italien die Tagung zur Geschichte der Lehrerbildung in Pavia stattfand, wurden im gleichen Jahr neue gesetzliche Maßnahmen zu Lehrerbildung erlassen und erschien ein von Domenici herausgegebener einschlägiger Band.

13 Für Italien vgl. den Beitrag von Bondioli, Savio und Piseri.

14 Zur Bestimmung dieser Perspektive siehe Becchi/Ferrari 2018.

15 Siehe dazu die Beiträge von Pironi und Kleinau.

16 Diesbezüglich ist der italienische Fall für den Zeitraum von 1998 bis heute exemplarisch (wie es aus den Beiträgen von Ferrari und Morandi ersichtlich wird).

17 Die Thematik wird vor allem hier in dem Beitrag von Kollmer, König, Wenzl und Wernet behandelt. Zur Bedeutung qualitativer Studie zum Unterricht und für die Phase des Referendariats mit Bezug auf die Erfahrung der SSIS vgl. Ferrari 2003 und Bondioli/Ferrari/Marsilio 2006.

anbelangen. Es handelt sich um Facetten einer Problematik, die selten als Elemente einer gesamten Konstellation analysiert worden sind.

## 2 Der italienische Fall

„Nationen sind nichts anderes als spezifische Variationen der Menschheit; aber sie müssen durch ihre wesentlichen und gemeinsamen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden; sie hängen von denselben Gesetzen ab und konvergieren zu einem selben Ziel. Die Beschäftigung mit der Entwicklung dieser verschiedenen Kräfte, ihre Erläuterung zu Gunsten der Menschheit, die Betrachtung der Verfahren, die, wenn sie bei anderen Völkern angewandt wurden, zu tugendhaften Handlungen führten, die Überprüfung also der hilfreichen Experimente der gelehrtesten Länder, nicht durch unsinnige Plagiate oder unterwürfige Nachahmung, sondern mit der Absicht, sich die verschiedenen Umsetzungen der theoretischen Prinzipien anzusehen, um die besten Früchte zu ernten, sind die richtigen Instrumente, die zum moralischen Fortschritt der öffentlichen Erziehung führen können“.<sup>18</sup>

Der Anspruch eines Vergleichs mit einem deklarierten operativen Zweck, der von den Piemontesischen Luigi Parola und Vincenzo Botta als Prämisse ihrer großen Studie *Pubblico insegnamento in Germania* (1851) elegant formuliert wurde, durchzieht die gesamte Geschichte des italienischen Schulwesens, und nicht nur die der letzten zwei Jahrhunderte. Seit einiger Zeit hebt die einschlägige Forschungsliteratur die Bedeutung des Briefwechsels, der Forschungsaufenthalte, der ‚pädagogischen Reisen‘ für große Projekte hervor, die die Revision der institutionellen und didaktischen Strukturen eines nationalen Bildungssystems betreffen.<sup>19</sup> Zugleich werden die Widersprüche und Ambivalenzen nicht verschwiegen, die oft Entscheidungen zugrunde liegen, die nur proklamiert werden und meist im Zustand bloßer rhetorischer Behauptungen bleiben. Diesbezüglich bildet auch die Geschichte der Lehrerbildung keine Ausnahme. Sie stellt ein zentrales Kapitel der gesamten schulischen Entwicklungen dar, die eine enge Verknüpfung von institutionellen Reformen und kulturellen sowie gesellschaftlichen Transformationen vorsieht. Der erste Teil des Bandes, der sich mit dem Fall Italien befasst, zeigt, inwiefern eine parallele Analyse von Regelungen und Modellen, die die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte und ihre technische und wissenschaftliche Professionalisierung, ihr allgemeines Selbstverständnis betreffen, von Anfang an in der Fachdiskussion präsent war. Der Beitrag von *Simonetta Polenghi*, der sich der habsburgischen Gesetzgebung zur Lehrerbildung zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert und ihrer Anwendung auf die italienischen Territorien der Lombardei-Venetien widmet, beleuchtet den Einfluss der österreichischen Tradition schon vor der Einigung Italiens auf eine der fortschrittlichsten Regionen des Landes. Die Aufmerksamkeit, die hier der beruflichen Akkulturation von Grundschullehrer/innen nicht weniger als den Ausbildungswegen von Gymnasiallehrer/innen gewidmet wird, gibt dem/der Leser/in eine Vorstellung von der Komplexität und gleichzeitig der ‚Globalität‘ des Themas. Komplexität und Globalität der Thematik entstehen nicht nur aus der Feststellung, dass der Einfluss der habsburgischen Gesetzgebung alle Stufen der Schulbildung betraf, einschließlich der komplexen Geschichte der Handbücher, ihrer

<sup>18</sup> Parola/Botta 1851, S. 6.

<sup>19</sup> Das gilt seit dem *Legge Casati* (Casatis Gesetz) 13 November 1859, das von grundlegender Bedeutung für das italienische Bildungswesen ist. Vgl. dazu Valentini 1959, Zago/Callegari 2016 und im Hinblick auf das 19. Jahrhundert Zago 2010, Targhetta 2010, Corbi/Lucchese 2019. Zur Universität siehe La Penna 1993, Porciani 1994, Marin 2010.

Autor/innen und ihrer Leser/innen.<sup>20</sup> Dieser Einfluss setzte auch Transformationen von Strukturen, Methoden und Mentalität voraus.

Der Beitrag von *Paola Carlucci* und *Mauro Moretti* konzentriert sich auf das französische Modell am Beispiel der Geschichte der *Scuola Normale Superiore* in Pisa, die 1810 von Napoleon auf der Asche der Erfahrungen des Jahres III der Revolution (1795) gegründet wurde, die 1813 faktisch eröffnet und 1847 von Habsburg-Lothringen wiedereröffnet wurde,<sup>21</sup> bevor sie 1862 von der italienischen Regierung reorganisiert wurde. Im Fall der *Scuola Normale Superiore* werden alte und neue Bildungsphänomene (man denke an die Realität des Internats, das Erbe der religiösen Lehrorden, das lange Zeit nicht nur in Bezug auf Frankreich, sondern z.B. auch auf England diskutiert wurde) in den Blickpunkt der Gesetzgeber/innen und der Forscher/innen gerückt. Frankreich und Deutschland bleiben lange die zentralen Bezugspunkte in Italien für den sekundären schulischen und den universitären Bereich. In bestimmten Fällen richtet sich der Blick von Italien im schulischen Bereich auf andere nationale Kontexte, wie z.B. den belgischen, der hier von *Mara Donato Di Paola* untersucht wird und der einen dritten Weg zwischen dem universitären deutschen Seminarmodell und dem französischen Modell mit seinen spezifischen und diversifizierten Instituten darstellt.

Nicht so sehr „zweideutig“,<sup>22</sup> sondern eher konfus und planlos war der von Anfang an von Italien eingeschlagene Weg, wie *Matteo Morandi* in seinem Beitrag zeigt, der in groben Zügen die Geschichte der Lehrerbildung für die Sekundarstufe in Italien von 1862 bis 2015 rekonstruiert. Sicherlich hat das idealistische Erbe, in Folge dessen Wissen und Wissen, wie man unterrichtet, gleichgesetzt wurden, einen großen Einfluss gehabt, aber nicht weniger entscheidend waren nach Morandi seit dem 19. Jahrhundert die pädagogischen Handbücher für die Lehrerbildung (der Primar- und Sekundarstufe), die *Giuseppe Zago* in Bezug auf die Epoche des Positivismus analysiert. In dieser historischen Phase gewann die Pädagogik an Bedeutung auch dank der Erfahrung der *Istituti di magistero* (dt. weiterführende Schulen), die in Florenz und Rom 1882 gegründet wurden. *Tiziana Pironi* zeigt, inwiefern diese Institute entscheidend nicht nur für die Professionalisierung der Frauen im Bereich der Grundschule, sondern auch der Sekundarstufe waren. Auch hier wie im Fall der *Normale* von Pisa fällt auf, dass das Internatssystem das Verhalten der zukünftigen Lehrerinnen beeinflusste, d.h. eine besondere Wirkung nicht nur auf ihre Bildung, sondern auch auf ihre Erziehung hatte. *Mutatis mutandis* bringt uns das in die vielschichtige Sphäre der professionellen Haltungen und Werte des Lehrers, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts neben einem dreifachen Verständnis von Kompetenzen (theoretischen, technisch-operativen und feldbezogenen professionellen) nicht an Bedeutung verlieren wird.<sup>23</sup> Verglichen mit den normativen Unsicherheiten, die die verschiedenen Wege der Lehrerbildung in Italien seit Ende des letzten Jahrhunderts charakterisieren (die SSIS – *Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario* –, der TFA – *Tirocinio Formativo Attivo* –, der PAS – *Percorso Abilitante Speciale* –, der umgestellte PF24 – *Percorso Formativo per l’acquisizione dei 24 cfu* –, die sich auf die Reform der Vorbereitungslehrgang für Kindergarten, Grundschule und Sportunterricht beziehen), scheint der Idealtypus – im Sinne von John Dewey und Donald Schön – des reflexiven Lehrers, der in der Lage ist, die

20 Als paradigmatisch kann dafür die führende Rolle von Ferrante Aporti angesehen werden, dem Begründer der Kindergärten in Italien (1828) und Lehrer für Methodik im Piemont im Jahr 1844, siehe dazu auch den Beitrag von Morandi.

21 Julia 2016.

22 Paolo Pombeni spricht vom „Triumph der Zweideutigkeit“ (Pombeni 1985/1994, S. 419).

23 Andreani Dentici et al. 1983, S. 23.

eigene Arbeitserfahrungen zu erforschen und in der Praxis rational zu handeln, noch weit entfernt.<sup>24</sup> *Monica Ferrari* versäumt es nicht, auf die bestehende gesetzliche Unordnung einzugehen. Einerseits hebt sie den kulturellen Reichtum bestimmter Erfahrungen hervor (z.B. die der SSIS, *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, Spezialisierungskurs für die Sekundarstufe, die zur einer bedeutenden wissenschaftlichen Produktion zwischen Universität und Schule geführt hat). Andererseits unterstreicht Ferrari den prekären Zustand einer wiederholten Reformvorschlägen ausgesetzten Lehrerbildung ohne ausreichend systematische Steuerung und Evaluation. Letztere sollten auf die Qualitätsverbesserung des Ausbildungsangebots abzielen. Demgegenüber schlagen *Anna Bondioli*, *Maurizio Piseri* und *Donatella Savio* vor, über die Rolle zu reflektieren, die der Pädagogik heute in Bezug auf die Lehrerbildung in den wissenschaftlichen Debatten und in der öffentlichen Diskussion zugeschrieben wird.

Die Fertigstellung des auf Italien bezogenen Teils des Bandes hat sich in die Länge gezogen. Grund dafür war nicht zuletzt die Aufeinanderfolge von gesetzlichen Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung, die während der Überarbeitung der Beiträge erlassen wurden. Die Rekonstruktion der Geschichte der Lehrerbildung in Italien schließt mit einem Beitrag von *Giuditta Matucci*, die die integrative Dimension der Schule und die Reformen der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe im Lichte des Grundgesetzes prüft. Denn wenn es stimmt, dass „Kompetenz die andere Seite der Inklusion ist“,<sup>25</sup> wäre es notwendig, in eine angemessene Bildung und Weiterbildung der Lehrpersonen zu investieren, um sie in die Lage zu versetzen, die Schule von innen heraus so zu verändern, dass die Realisierung des Prinzips der Bildung für alle und für jeden möglich wird.

### 3 Der deutsche Fall

Auch die deutsche Lehrerbildung ist von der Ländervielfalt und den Bündnissen im 19. Jahrhundert, von der Geschichte der beiden deutschen Staaten nach 1945 und von der bis heute bestehenden föderalistischen Struktur geprägt. Entsprechend stellen die vorliegenden Beiträge zur deutschen Lehrerbildung auch regionale Teilaspekte heraus. Trotz der Ausdifferenzierung lassen sich aber auch bis heute wirksame übergreifende Entwicklungen nachzeichnen, wozu vor allem die (akademische) Lehrerbildung im Sinne einer Verberuflichung unter staatlicher Aufsicht an der Wende zum 19. Jahrhundert gehört.<sup>26</sup> In den Jahrzehnten um und nach 1800 konstituiert sich der „Lehrerberuf [insbesondere über] Prüfungsbestimmungen und Zugangsregelungen“.<sup>27</sup> Preußen, als der größte deutsche Einzelstaat, war Vorreiter für ein „differenzierte[s] und perfektionierte[s] System staatlicher Prüfungen, das ‚Berechtigtes-wesen‘, [das] zum Gelenk zwischen Bildung und Amt“<sup>28</sup> wurde. Indem das höhere Lehramt durch neue Prüfungsordnungen universitär angebunden wurde, wurde es zunehmend dem kirchlichen Einfluss entzogen.<sup>29</sup>

24 Schön 1983, 1987.

25 Fiorin 2012, S. 78.

26 Vgl. zur Entwicklung vor dem „etatistisch akzentuierten Idealtypus“ Hellekamps/Musolf 2011, S. 34.

27 Kemnitz 2011, S. 53.

28 Jeismann 1987, S. 16.

29 Tenorth 1987, S. 255.

Bis heute gehört zu den Besonderheiten des deutschen Schul- und Lehrerbildungswesens zwischen Schulstufen und zwischen Schulformen zu unterscheiden. Noch im 20. Jahrhundert ist daran die Frage geknüpft, welche Anteile der (Aus-)Bildung von Elementar-, Volksschul- und Gymnasiallehrern universitär anzusiedeln sind. Zwei der vorliegenden Beiträge behandeln die Verberuflichung und Akademisierung der Lehrerbildung in Preußen.

*Sabine Reh* und *Joachim Scholz* untersuchen das Seminar als spezifische Form der Lehrerbildung, die wissenschaftliches Wissen und pädagogische Praxis verbindet. Dieses habe eine moderne Unterrichtsform vorbereitet, in der der Gegenstand in kommunikativer Interaktion erschlossen werde. *Margret Kraul* legt dar, wie im Vormärz der Beruf des Gymnasiallehrers durch das für ihn nötige Fachwissen, die vorausgesetzte Berechtigung und die Beamtenstellung an gesellschaftlichem Ansehen gewann. Das Selbstbewusstsein der Gymnasiallehrer habe sich primär aus der Wissenschaft und der Abgrenzung vom pädagogischen Tun im niederen Schulwesen gespeist.

*Elke Kleinau* weist hinsichtlich der Rolle der Lehrerinnen und ihrer Bildung im Übergang zum 20. Jahrhundert nach, dass Mädchenschulen und Lehrerinnenberuf sowohl durch den neueren Fremdsprachenunterricht eine moderne Fremdsprachendidaktik beförderten als auch wesentlich zur Modernisierung des Geschlechterverhältnisses beitrugen. Vom Übergang des Deutschen Kaiserreichs zur Weimarer Nationalversammlung bis in die 1960er Jahre zeichnet *Eva Matthes* die Diskussion um die pädagogische und akademische Verortung der höheren Lehrerbildung in einer spezifischen Linie geisteswissenschaftlicher Pädagogik nach. Die darin geforderte pädagogische Reflexions- und Kritikfähigkeit habe professionelles Handeln umfassender verstanden, als es in der heutigen Orientierung der Lehrerbildung in Deutschland anzutreffen sei.

Die gegenwärtige Gestaltung in der deutschen Lehrerbildung ist in Verbindung mit bildungspolitischen Maßnahmen zu bringen, die nach 1945 getroffen wurden.<sup>30</sup> Die Verfolgung jüdischer und nicht systemkonformer Lehrer/innen im Nationalsozialismus sowie die Absenkung des Ausbildungsniveaus für das Lehramt durch den Zweiten Weltkrieg erzeugten einen quantitativen wie qualitativen Mangel,<sup>31</sup> der danach in beiden deutschen Staaten durch Entnazifizierung und wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung behoben werden sollte. Trotz der Kritik der Alliierten, vor allem der Amerikaner,<sup>32</sup> an der autoritären und hierarchischen Struktur des deutschen Schulsystems, behielt und behält noch die deutsche Schule einen stark selektiven Charakter, vor allem in der ersten Schulphase. Diese erweist sich allerdings von entscheidender Bedeutung auch für die Sekundarstufe, die bereits in der fünften oder siebten Klasse (je nach Bundesland) mit differenzierten Schulprofilen beginnt.

Bis Mitte der 1970er Jahre etablierten sich Lehrerbildungsstudiengänge an Universitäten und *Pädagogischen Hochschulen* und anstelle des Mangels trat eine Überfüllungssituation. Die wissenschaftliche Fundierung wurde als emanzipatives Mittel gegenüber einer nationalsozialistisch belasteten geisteswissenschaftlichen Pädagogik betrachtet. Allerdings führte die einseitig sozialwissenschaftliche Ausrichtung dazu, dass auch andere theoretische Ansätze marginalisiert wurden.<sup>33</sup>

30 Die Beiträge nach 1945 beziehen sich primär auf die Bundesrepublik, obwohl die Deutsche Demokratische Republik mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hatte (vgl. Müller-Rolli 1998).

31 Vgl. Müller-Rolli 1998, S. 243ff.

32 Vgl. Zook 1946.

33 Vgl. Casale 2011, 2020.

In der interdisziplinären empirischen Bildungsforschung und in den neu gegründeten Zentren für Lehrerbildung bzw. den *Schools of Education* institutionalisierten sich die Ergebnisse bildungspolitischer Debatten und Entscheidungen, die insbesondere durch Ergebnisse internationaler schulischer Leistungsvergleiche seit der Jahrtausendwende beeinflusst wurden. *Charlotte Röhner*, *Rita Casale* und *Jürgen Oelkers* untersuchen diese Entwicklung ab Beginn der 1990er Jahre bis in die Gegenwart. Röhners und Oelkers Beiträge heben mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung die gleichzeitig vorhandenen nationalen wie internationalen vereinheitlichen Bestrebungen und die durch den Föderalismus gesetzten Grenzen hervor. Casales Beitrag macht durch die Analyse einer Reihe von Berichten und Publikationen (2002, 2007, 2017) der OECD (= *Organisation for Economic Co-operation and Development*) und deren Einfluss auf die institutionelle Gestaltung der Lehrerbildung auf eine Tendenz aufmerksam, die als eine epistemische und politische Zäsur hinsichtlich des nationalen Charakters der Lehrerbildung interpretiert wird.

Zwei Beiträge greifen erneut das Theorie-Praxis-Problem und die Geschlechterdimension in der Lehrerbildung heraus. *Imke Kollmer*, *Hannes König*, *Thomas Wenzl* und *Andreas Wer-net* kommen bei ihrer Beobachtung heutiger Lehrerbildungsseminare in den Studiengängen Mathematik, Germanistik/Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft zu dem Schluss, dass eine Annäherung der universitären Lehrpraxis an eine (vermeintliche) pädagogische Unterrichtspraxis der wissenschaftlichen Bildung nicht zuträglich sei.

*Julia Kerstin Maria Simoneit* und *Jeannette Windheuser* setzen die Sexuelle Bildung angehender Lehrkräfte in ein Verhältnis zur historischen wie theoretischen Erziehungswissenschaft und zur Geschlechtergeschichte und feministischen Theorie. Ihrer These zufolge würde es zu einer Veränderung der universitären Curricula führen, wenn die generationalen und geschlechtlichen Bedingungen von Schule und Lehrberuf systematisch berücksichtigt würden.

#### 4 Ausblick

Bezugnehmend auf die Entwicklungen und Tendenzen, die in den Beiträgen zur Geschichte der deutschen Lehrerbildung hervorgehoben wurden, bleiben auch jenseits des deutschen Falls folgende Aspekte weiter zu verfolgen bzw. zu untersuchen:

1. die Bedeutung einer universitären Lehrerbildung im Allgemeinen und im Besonderen für die Sekundarstufe;
2. die Differenzierung der Lehrerbildung nach Schultypen oder die Standardisierung der Lehrerbildung unabhängig vom Schultyp;
3. die epistemologische Matrix der Professionalisierung (im Unterschied zur fachlichen Ausbildung) der Lehrer/innen und die spezifische Rolle der Erziehungswissenschaft;
4. die spezifische Form von Professionalität von Berufen mit einem doppelten Profil: Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung (bzw. Bildung);
5. das Verhältnis von Globalisierung des Arbeitsmarkts, Internationalisierung der Ausbildung und lokalen bzw. nationalen politischen Maßnahmen im Bereich der Lehrerbildung.

Der Vergleich zwischen dem ‚deutschen‘ und dem ‚italienischen Fall‘ (sowie der Hinweis auf die exemplarische Bedeutung des ‚belgischen‘ Falles) wurden einerseits *vergleichend*, andererseits unter Berücksichtigung des *transnationalen Charakters* des kontinuierlichen, manchmal impliziten und manchmal expliziten Austausches von Ideen und Vergleichen einzelner Län-

der mit ausländischen Modellen durchgeführt. Der transnationale Charakter des Austausches betrifft vor allem die Phase der Entstehung der Nationalstaaten. Während dieser Phase zirkulierte in Mitteleuropa ein Modell der Lehrerbildung für die Sekundarstufe, das idealistisch geprägt war und das zugleich nach den unterschiedlichen kulturellen Traditionen dekliniert wurde. Eine ähnliche Zirkulationsform von kulturellen und epistemischen Modellen kann auch für spätere Zeitabschnitte festgestellt werden.

Trotz der vielen Unterschiede, die vor allem die Besonderheiten der gesetzlichen Maßnahmen betreffen, konnten im Vergleich zwischen dem deutschen und dem italienischen Fall viele Gemeinsamkeiten konstatiert werden. Sie bilden eine Reihe von Spuren, bei denen es sich lohnen würde, sie im Hinblick auf eine europäische Geschichte und Geschichtsschreibung der Lehrerbildung, weiter zu verfolgen. Sie betreffen vor allem sechs Aspekte: Das Selbstverständnis als Lehrkräfte, die Professionalität des Lehrers/der Lehrerin, das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung, die Modalitäten einer akademischen Professionalisierung, die Rolle der Erziehungswissenschaft sowie Methode und Methodologie von Forschung und Lehre.

Dieser Band ist daher nur ein Beitrag zu einer Debatte, die aus der Sicht der Herausgeber/innen zwischen Universitäten, Schulen und den öffentlichen Entscheidungsträger/innen der Bildungspolitik auf transnationaler Ebene zu fördern wäre.<sup>34</sup> Unsere Arbeit an diesem Buch endete im Jahr 2020, als sich Schule und Gesellschaft unvorhersehbaren Szenarien ausgesetzt sahen.

## Literatur

- Andreani Dentici, Ornella et al. (1983): *La formazione iniziale degli insegnanti: aspetti metodologici e operativi*. Bologna.
- Baldacci, Massimo (2013) (Hg.): *La formazione dei docenti in Europa*. Milano.
- Becchi, Egle/Ferrari, Monica (2018): *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25, S. 229-242.
- Bianchini, Paolo (2010) (Hg.): *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino.
- Bondioli, Anna/Ferrari, Monica/Marsilio, Marina/Tacchini, Isabella (2006) (Hg.): *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano.
- Casale, Rita (2011): *Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretetheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits*. In: Breinbauer, Ines/Weiss, Gabriele (Hg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*. Würzburg, S. 45-60.
- Casale, Rita (2020): *Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, H. 6, S. 807-822.
- Chervel, André (1988): *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*. In: *Histoire de l'éducation*, 38, S. 59-119.
- Corbi, Enricomaria/ Lucchese, Salvatore (2019): *I viaggi pedagogici di Pasquale Villari*. Lecce-Rovato.
- Cowen, Robert (2010): *Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education*. In: Paolone, Anselmo Roberto (Hg.): *Education between Boundaries*. Padova, S. 43-53.
- Domenici, Gaetano (2017) (Hg.): *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma.
- Ferrari, Monica (2003) (Hg.): *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano.
- Ferrari, Monica/Morandi Matteo (2015): *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano.
- Fiorin, Italo (2012): *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. Brescia.

34 Mit der Absicht, die entwickelten Analysen und Untersuchungen zu den zwei historischen und kulturellen Modellen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in den zwei Ländern zirkulieren zu lassen, haben sich die Herausgeber/innen für eine doppelte Ausgabe entschieden. Die italienische Version erscheint bei dem Verlag FrancoAngeli (Mailand).



- Gaudio, Angelo (2016): I sistemi scolastici. 1: Nazionalizzazioni. In: Barbieri, Nicola S./ Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (Hg.): *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia, S. 129-151.
- Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich (2011): *Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 34-51.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987): Einleitung. Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3, 1800-1870. München, S. 1-21.
- Julia, Dominique (2016): *L'École Normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves, introduction historique à l'édition des Leçons*. Paris.
- Kemnitz, Heide (2011): *Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 52-72.
- La Penna, Antonio (1993): *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'Università italiana*. In: Soldani, Simionetta/Turi, Gabriele (Hg.): *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bd. 1. Bologna, S. 171-212.
- Marin, Francesco (2010): *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*. Köln.
- Morandi, Matteo (2019): *Soggetto o complemento? Ruolo e funzioni del corpo nel curricolo scolastico*. In: Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hg.): *Espressioni dell'identità. Processi e analisi in educazione*. Milano, S. 183-202.
- Müller-Rolli, Sebastian (1998): *Lehrerbildung*. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): *Handbuch deutsche Bildungsgeschichte*. Bd. VI/I, 1945 bis zur Gegenwart, BRD. München, S. 398-411.
- Paolone, Anselmo Roberto (2016): *Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali ed etnografia nella contemporaneità*. In: Barbieri, Nicola S./Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (Hg.): *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia, S. 43-77.
- Parola, Luigi/Botta, Vincenzo (1851): *Del pubblico insegnamento in Germania*. Torino.
- Pombeni, Paolo (1985/1994): *Partiti e sistemi politici nella storia contemporanea*. Bologna.
- Porciani, Ilaria (1994) (Hg.): *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*. Napoli.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco.
- Targhetta, Fabio (2010): *Uno sguardo all'Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana*. In: Chiaranda, Mirella (Hg.): *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano, S. 155-176.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 3, 1800-1870. München, S. 250-270.
- Valentini, Giuseppe (1959): *Prussia e Francia, modelli stranieri della legge Casati del 1859*. In: *I Problemi della pedagogia* 5, 1, S. 228-243.
- Zago, Giuseppe (2010): *L'introduzione del lavoro nelle Scuole Elementari europee in alcune relazioni ministeriali di fine Ottocento*. In: Chiaranda, Mirella (Hg.): *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano, S. 113-154.
- Zago, Giuseppe/Callegari, Carla (2016): *L'educazione comparata. Una tradizione disciplinare*. In: Barbieri, Nicola S./Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (Hg.): *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia, S. 7-41.
- Zook, George Frederick (1946): *Report of the United States Education Mission to Germany*, Dep. of State Publication 2664, European Series 16. Washington D.C.

**Italien**



# Habsburg Legislation on the Training of Elementary and *Ginnasio-Liceo* (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> Centuries

by *Simonetta Polenghi*

The debate on teacher education tends to focus on current phenomena and situations that may be most clearly understood and assessed when we are informed by a thorough background knowledge of past events.<sup>1</sup> Hence the value of looking back at the origins of teacher training, which predate the unification of Italy, and particularly the – then avantgarde – legislation introduced by the Austrian Habsburg Monarchy in the eighteenth and nineteenth centuries and its implementation in the Italian territories. In this paper, I offer a brief outline of the main lines of development under the Habsburgs in the training of elementary school and *ginnasio* teachers respectively, analysing the differences between them, their relative strengths and weaknesses, and how in some respects they strikingly prefigured key themes in contemporary teacher education.

## 1 The Age of Maria Theresa and Joseph II

### 1.1 Elementary teacher training

*Ad hoc* training for elementary teachers had already been called for and implemented in the seventeenth and early eighteenth centuries – we need only recall the work of Comenius or August Hermann Francke's *Seminarium Praeceptorum Selectum* – but legislation introduced under Maria Theresa was the first to stably establish a period of obligatory training for aspiring elementary teachers across a large area of Europe, beginning with Austria, then Hungary and eventually all regions under Habsburg rule. As is commonly known, the *Allgemeine Schulordnung*, issued by Maria Theresa in 1774 but drafted by Abbot Johann Ignaz Felbiger, prescribed that aspiring teachers attend a specialist training course, delivered at *Normalschulen*, schools offering a four-year cycle of education, to learn the latest educational method, variously termed normal (*Normalmethode*), tabular-literal or simultaneous. For teachers to apply the new group instruction approach in place of the more traditional individual instruction, mastery of the new teaching method and its instruments (blackboard, wallcharts, innovative textbooks) was a *sine qua non*. Initially, the new training courses varied in length. On average, the duration ranged between three and ten months, but country school teachers received only six weeks of training. Under Joseph II, the duration of these teacher education courses was fixed at three months. For those preparing to teach in *Hauptschulen* and *Normalschulen*, the prescribed reading was Felbiger's (1775) *Methodenbuch*, a 508-page tome. For aspiring country school teachers, Felbiger produced an abbreviated 124-page version, the *Kern des Methodenbuches*.

---

<sup>1</sup> See Polenghi 2012a; Polenghi/Triani 2014.

In 1778, Felbiger brought out the *Forderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen*, a 48-page booklet that further summarised the contents of the *Methodenbuch*. While this work covered the basics of how to teach reading, writing and arithmetic, it omitted the richest and most innovative contents of both the *Methodenbuch* and *Kern*, that is, those imparting general notions of educational theory and didactics that were informed by the Pietist, Philanthropic and Enlightenment traditions, while retaining a Christian ethos.<sup>2</sup>

Those preparing to teach in larger or city schools also received training in the teaching of other subjects, the general principles of educational theory and didactics (with an emphasis on *katechisieren*, i.e. the art of asking questions to ascertain that pupils had genuinely understood the learning material and were not just mechanically repeating it from memory). The majority of teachers were priests. The art of questioning was the same method that Felbiger applied to the teaching of the catechism. Catechists too were required to learn the normal method and assimilate Felbiger's pedagogy: a solemn decree issued on 16 November 1776 mandated a three-month (later extended to six-month) course for catechists. Felbiger himself, between 1777 and February 1781, personally trained almost 1,200 catechists.<sup>3</sup>

Clerics made a vital contribution to the field of education. Religion was a core subject and had to be taught by priests. Schools in towns and city quarters were overseen by local parish priests because there was a lack of educated lay people to take on this role and a lack of financial resources to pay them. The priests had to be the 'teachers of the people', and teachers in turn were not only expected to make the masses literate, but also to teach the ethical virtues demanded by the society of the day: obedience, industriousness, honesty, solidarity, humility, and satisfaction with one's social status.

Although the Habsburg elementary school system was designed from a jurisdictionalist perspective that envisaged the large-scale deployment of religious staff, in practice it immediately attracted lay teachers too. The training courses were attended by both: in 1777, for example, the *Normalschule* of St. Anna in Vienna enrolled 121 religious and 139 lay student teachers. The imposition of an obligatory training period was not always popular with priests, whose religious duties often prevented them from attending, especially if they were not resident in a city with a *Normalschule*.<sup>4</sup>

In Austrian Lombardy, the Viennese regulations, which were earlier implemented in the South Tyrolean territories, began to be applied under Joseph II. Previously, during the reign of Maria Theresa, Giovanni Bovara had laid the groundwork for the application of the reform by sourcing the necessary funding.<sup>5</sup> In addition, the year 1788 saw the opening of the *Scuola Caponormale* in Milan (*Normalhauptschule*), which immediately began to offer a three-month teacher training course based on Francesco Soave's translation of the *Kern*, the *Compendio del metodo*. Joseph II set out to laicise and professionalise the teaching corps, and to reinforce the state's control over the elementary school system, while retaining the educational objectives defined by Felbiger. While the tabular method, which had met with criticism in Austria and was also challenged by Soave, had been abolished, the normal method otherwise remained in force. The works of Felbiger continued to represent the core reference materials. Existing studies document the success of Joseph II's policy in the domain of elementary teacher education, which

2 See Gönner 1967 (which remains a key text to this day), Stanzel 1976, Van Horn Melton 1988, Engelbrecht 1984, Gecchele 2000, Polenghi 2001, Polenghi 2009.

3 Cf. Croce 1979, p.125.

4 Cf. Schubert 1853, p.6.

5 See Piseri 2004.

became markedly more secularised in both Austria and Austrian Lombardy. A government survey in 1799, during the Austro-Russian restoration, found that almost a third of the teachers in public elementary schools in Milan district were already familiar with the normal method.<sup>6</sup> As had previously taken place in Austria, the establishment of a wide network of elementary schools (especially for boys) was accompanied by the consolidation of state control over elementary teacher education: aspiring teachers would now be required to pass an examination certifying that they possessed the required subject knowledge and pedagogical background.

## 1.2 The training of *Gymnasium* teachers

The elementary school reform was implemented before the corresponding reform of the *ginnasi*, which was hampered by both economic difficulties and a clash between two competing models: the traditional one-teacher-per-class formula (*Klassenlehrer*) and the novel subject-specialist approach (*Fachlehrer*). Culturally and economically speaking, both Maria Theresa and Joseph II prioritised the creation of a network of schools delivering basic elementary education to the masses over expansion of the *Gymnasium* network, utilitarianistically and paternalistically deeming that there was already an oversupply of *Gymnasien*. In taking this stance, the Habsburg rulers and their entourage were encouraged by Enlightenment thinkers and Cameralists. Prominent among the latter was Joseph von Sonnenfels, who believed that there were too many students crowding university classrooms, giving rise to a surfeit of intellectual resources that was socially and politically dangerous. For this reason, as early as 1772, von Sonnenfels called for a drastic reduction in the number of *Gymnasien*, *Lyzeen* and universities. Just before the suppression of the Jesuits, in 1772 the State Council (*Staatsrat*) debated the Pergen proposal for the *Gymnasien*. A key component of Pergen's reform concerned teacher training, for which he wanted to set up a *Lehrer-Seminar* and recruit foreign academic staff. But Joseph II, then co-regent, blocked the plan, assigning absolute priority to the financing of mass elementary education.<sup>7</sup>

The suppression of the Jesuits in 1773 yielded 400 million florins, which from 1774 onwards became the ex-Jesuit fund. This was primarily used to finance the rolling out of Johann Ignaz Felbiger's plan for elementary schools. Maria Theresa refused to employ lay teachers in the *Gymnasien*, preferring former Jesuits or members of other religious orders, especially the Piarists; moreover, she was against setting up state-run Seminars for training secondary teachers in pedagogy and the various subject areas, as proposed by Pergen and Kaunitz following the German model. Beginning in the autumn of 1773, Maria Theresa ordered the closing down of several *Gymnasien*. Within a few years the number of *Gymnasien* in Bohemia and Moravia had halved. But the suppression of the Society of Jesus, which even in the Habsburg territories had played a leading role in secondary education, ultimately hastened reform. On 15 October 1775, Maria Theresa approved a plan for restructuring the *Gymnasien* that had been drawn up by the Piarist Father Gratian Marx and that proposed retaining the figure of the *Klassenlehrer*, a generalist teacher who would be assigned to a class for the entire five-year cycle, rather than introduce *Fachlehrer* (teachers who are subject specialists), as Ignaz Mathes von Heß, from Würzburg, professor in history of literature at the University of Vienna, had recommended.<sup>8</sup>

6 See Polenghi 1994.

7 For important background information on the Austrian *Gymnasium* system and its reforms, see: Grimm 1987, Grimm 1995. Cf. also Polenghi 2007a, Polenghi 2007b.

8 Cf. Grimm 1987, pp. 368ff.

Although Gratian Marx's plan did include steps to modernise the teaching of certain subjects, overall it was not particularly innovative, remaining close to the previous Jesuit model. Many members of the *Studienhofkommission* supported Heß regarding the *Fachlehrersystem* and disagreed with Marx on educational grounds. The Monarch, however, was not as sensitive to such arguments as to political and economic factors, because the hiring of subject specialists would have represented an extra financial burden for the state.

The training and remuneration of teachers were a stumbling block that would continue to hold up the reform of the Austrian *Gymnasium* over the following decades. Lay teachers would have required higher pay, but the funding for education was almost entirely destined to the elementary school network. Hence, *Gymnasium* teachers in those years – the vast majority of whom were still priests, including the former Jesuits – lacked formal training in pedagogy, which their German counterparts in contrast received while attending the faculty of philosophy.

In 1797, Francis II asked the *Studien-Revisions-Hofkommission* to draw up a plan for the reform of the *Gymnasium*. The debate continued to revolve around the figure of the teacher, and the choice between subject specialists or generalist class teachers. A key turning point came in 1797, when Piarist Father Innocenz Lang was appointed to the role of adviser on elementary schools and *Gymnasien*. He proposed increasing the weekly hours of instruction to 28, a move that would make the introduction of *Fachlehrer* a matter of necessity. Lang also made provisions, as had Pergen before him, for the setting up of a *Seminar* for teacher education. The *Studien-Revisions-Hofkommission* examined Lang's plan in the winter of 1797-98, but again it was held up for economic reasons: indeed, it was opposed by the State Council on cost grounds, given that the ongoing war against France was absorbing all the available resources, preventing the state from committing to any additional expenditures.<sup>9</sup>

## 2 The Napoleonic Age

During the Napoleonic domination, the territories of the Cisalpine Republic, later to become the Italian Republic and finally the Kingdom of Italy, essentially continued to enforce the school policy that had been put in place by the Austrians. Despite the political conflict between Paris and Vienna, the two regimes shared a similar outlook on education and schooling: the leading priorities thus remained investment in the network of elementary schools to deliver literacy and civic education to all and prescription of Father Soave's reformed normal method. For economic reasons, the Kingdom of Italy chose to enhance and monitor teacher training not only by recommending but also by actually imposing the use of certain textbooks, and from 1809 onwards, by obliging all teachers, including private ones, to sit an examination. Hence, the normal method as presented in the works of Father Soave became the required standard in the kingdom.<sup>10</sup> Again, this strategy was effective where Felbiger's method was already known: while only 31% of Lombard teachers were familiar with the normal method in 1799, by 1805 this had gone up to 61% and in 1814 to almost 100%.<sup>11</sup>

9 See Timp 1968.

10 See Brambilla 1973, Bucci 1976, Ambrosoli 1987, Toscani 1994, Pepe 1995, Roggero 1999, Pagano 2000, Pagano/Vigo 2012, Pagano 2017, Pagano 2019.

11 Cf. Polenghi 2007c.

However, the decision to examine teachers and to condition their teaching practice by obliging them to use centrally approved textbooks had one definite downside: the closure of the *Scuola Caponormale* in Milan. This represented a loss in pedagogical terms, because the Napoleonic exams ascertained that teachers were proficient in reading, writing, simple arithmetic and decimals, but did not assess their knowledge of education topics, didactics, etc. They verified that the teachers possessed the required literacy and elementary mathematical skills but not whether they knew how to competently transmit this knowledge to their pupils. The kingdom's urgent need was for a large number of teachers: it was possible to turn a blind eye on the soundness or otherwise of their training, especially where country school teachers were concerned. Demanding educational and pedagogical skills would have been to go beyond the minimum requirements. Furthermore, given that there was no longer any teacher training institutions, such skills were expected to be learnt on the job in any case.

If, however, there was continuity between the Austrian and the Napoleonic elementary school policies, the same cannot be said for the *ginnasi* and *licei*. Indeed, under Napoleon, the *licei* broke with the earlier Jesuitical model, both by hiring lay teachers and by introducing new science subjects while scaling down the importance of Latin and Greek.<sup>12</sup> The law on the reform of secondary education was passed on 4 September 1802 and remained in force for the duration of the Napoleonic Kingdom of Italy. The principal innovation was the introduction of the *lycée* into the Republic of Italy's educational system, along the lines of the upper secondary-school system that had just been set up in France under the Consulate with the aim of forming the future ruling class.<sup>13</sup> The drive to modernise the country included reforming the secondary-school classical studies curriculum, which was no longer viewed as adequate for the education of future administrators of the state or those planning to enter the professions. The new *lycées* were opened in the capital city of each department, where they represented a clear break with the centuries-old Jesuitical tradition. Indeed, alongside the humanities, philosophy and mathematics – subjects that were already taught in city *ginnasi* – the *licei* offered a range of new disciplines such as physics, chemistry, agronomy and botany, architectural design, and law (the Napoleonic code), all in place of classical literature.

In 1807, again copying the French model, *licei* with places for boarders were introduced in competition with the religious boarding schools traditionally attended by the sons of the nobility and the ruling classes. Hence secular schools, with a modern curriculum, now coexisted with traditional boarding schools, religious or private, that continued to implement the Jesuitical model. The new notables – the military and civilian elites of the Napoleonic regime – thus had access to new schools where their children could receive an education on par with that of the traditional elites. In practice however, these new schools did not prove popular in all the departments, because many families were sceptical of such an innovative model, perceiving it as excessively modern and secular.

New legislation in 1811 cut the *ginnasio* cycle down to four years, removed Latin and Greek from the curriculum of *liceo* and made the *ginnasio* mandatory for those seeking to obtain the *liceo*. Because the *liceo* was a requirement to attend university, it was considered a preparatory step and was taught by subject specialists. In the second year of the two-year *liceo* cycle, students were offered a choice between a science and a law curriculum. In 1813 there were 26 *licei* up and running in the Kingdom of Italy, nine of which also took boarders, a considerable

<sup>12</sup> See Brambilla 2006, Pagano 2007, Pagano 2008, Pagano 2012a, Pagano 2012b, Pagano 2014.

<sup>13</sup> See Boudon 2004.



number for the period and – per head of population – a higher proportion than in France. The *licei* for boarders were intended to offer a secular state-run alternative to religious (or private) boarding schools, which, despite the hostility of the government, continued to put up strong competition. To address this situation, Napoleon ordered that full and partial scholarships be made available to the children of civil servants and military officers. Although not all the new schools, residential or otherwise, met the favour of the local communities where they were set up – indeed some of them failed outright, partly due to the brevity of the Napoleonic rule – the founding of the *licei* unquestionably marked a turning point in the history of Italian education: in keeping with the French model, this was the beginning of a shift towards increased State involvement in the school system and the modernisation of the curriculum.<sup>14</sup>

### 3 The Age of the Restoration

#### 3.1 Elementary teacher training

The Kingdom of Italy was applying French legislation to *ginnasi* and *licei*, while continuing to operate elementary education as defined by Maria Theresa, Joseph II and Felbiger, albeit without opening normal schools for teacher training. Meanwhile in Austria, the late 1700s saw a key reform of the legislation on schools which would later be implemented in the Kingdom of Lombardy-Venetia.

In 1805, Francis II approved a plan to reform the school system, which due to the outbreak of war against Napoleon, only came into force on 1 April 1806, under the title *Politische Verfassung der deutschen Schulen*. The new law, which was subsequently rolled out to all the empire's territories, was to regulate the Habsburg educational system until 1848. In Lombardy-Venetia, it was applied via a law enacted in 1818. The most innovative aspect of the *Politische Schulverfassung* – vis-à-vis the previous legislation from the reign of Maria Theresa – was the introduction of *Realschulen* as an alternative to the *Gymnasien*. This was further complimented by the establishment of the first chair in pedagogy at the University of Vienna, the first holder of which was Vincenz Milde, future Archbishop of Vienna, then a young Moravian priest, catechist, educator and chaplain to the Court. Milde, who is viewed as Austria's leading educationalist in the first half of the nineteenth century, had himself received the kind of formation that was typical of the late Josephinismus; he presented a jurisdictionalist approach to the relations between State and Church, and designed an educational system with a strong ethical foundation that was Kantian, scientifically grounded and informed by a broad reading of the European educational literature.<sup>15</sup> Milde did not base his educational theory on the Bible and took a tolerant view of other denominations and religions. His theorising had no confessional undertones. The chair of pedagogy was made part of the Faculty of Philosophy. Pedagogy was a compulsory subject for seminarians, who could not receive ordination unless they had passed the pedagogy exam. Pedagogy was also mandatory for private tutors and, from 1808 onwards, for the lay teaching staff of the *ginnasi*.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> For more background information on this point, see the works by E. Pagano cited earlier. See also Brambilla 2005, Grab 2015.

<sup>15</sup> For a comprehensive treatment on Milde, see Holtstiege 1971. A short biography is available in Kovács 1994. A further key resource is Engelbrecht 1984, pp. 212–218.

<sup>16</sup> Cf. Brezinka 2000, pp. 34ff.; Brezinka 2012, pp. 6f.

Milde's educational theory – condensed into the two volumes of the *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen*, which included his university lecture cycles and were published in 1811 and 1813 – became the Empire's official pedagogy: the *Lehrbuch* remained the prescribed text for all pedagogy chairs across the empire's universities (including Pavia and Padua) up to 1848.

The *Politische Schulverfassung* called for the reinstatement of *Normalschulen* for teacher training, both in the capital cities and in all provincial capitals. This led to considerable growth in the number of teacher training schools. Teachers in upper elementary schools (*Hauptschulen*) were required to attend a six-month training course at a *Normal-Hauptschule*, while their counterparts in lower elementary institutions (*Trivialschulen*) only had to undergo a three-month course as long as they sat an exit examination and had previously completed a year of teaching practice. Felbiger's manuals were now viewed as out of date. In Austria, the period around the turn of the century had seen intense debate on catechetical and ordinary school teaching methods.<sup>17</sup> This prompted the use of alternative methodology guides, none of which were found to be fully satisfactory until a student of Milde, Joseph Peitl, head of the *Normalschule* in Vienna, published his *Methodenbuch* in 1820. Peitl's work won the approval of the *Studienhofkommission*, and in 1821 it was prescribed by law as the official teacher training manual throughout the empire. Like Felbiger before him, Peitl produced an abbreviated version of the manual for rural elementary teachers.<sup>18</sup>

The adoption of Peitl's manuals (which were informed by Milde's pedagogy), the introduction of an obligatory year of teaching practice and the rigorous obligatory examinations in 11 subjects all contributed to improving the standard of teacher training. For ten subjects (related to reading, writing and arithmetic), aspiring teachers were examined in two key areas: the subject content itself and the teaching of the subject. The eleventh subject dealt with the method, that is, educational theory and didactics. The fact that *Hauptschule* teachers were now guaranteed a pension gave further impetus to the secularisation of the teaching profession, irrevocably on its way to becoming an occupation recognised by the state that required specific theoretical and practical training, of which educational theory and didactics were a key component.

In Lombardy-Venetia, as mentioned earlier, these provisions came into force in 1818, but it took time for the prescribed textbooks to be translated, hence the new teacher training courses were actually launched in 1822. The Milan *Scuola Caponormale* was reopened in 1820, and gradually the other provincial capitals got their own *Scuole Caponormali*, enabling increasing numbers of teachers to attend the training courses. The *Scuola Caponormale* in Cremona, as is well known, was headed up by Aporti. Peitl's *Methodenbuch* was translated into Italian by Francesco Cherubini, head of the *Scuola Normale* in Milan and a renowned scholar of dialectology and philology. The *Metodica*, a thick 282-page volume, remained the prescribed text for all teacher education courses at *Normalhauptschulen* throughout the Kingdom of Lombardy-Venetia, right up to unification. For aspiring country schoolteachers, on the other hand, it was enough to study the *Manuale dei maestri elementari*, which was only 74 pages long, and had also been translated by Cherubini based on Peitl's abbreviated manual.<sup>19</sup>

A great novelty brought about by the newly enforced Austrian legislation concerned training standards for female teachers, who were also required to be familiar with the pedagogy manu-

17 See Polenghi 2002, Polenghi 2016.

18 Cf. Gönner 1967, pp. 92ff.

19 See Polenghi 2004, Polenghi 2009, Polenghi 2012b, Polenghi 2013.

als. Though exempt from attending the course at the *Scuole normali*, they were obliged to take the exit examination (in the presence of the chief inspector) and were held to the same standard as their male colleagues. They were also required to do a year's teaching practice as part of their training. In Lombardy (though not in Venetia), despite the opening of many new elementary schools for girls, the new policy quickly generated a surplus of licenced female teachers: many young women, generally from lower middle class families or poor and humble backgrounds, opted for this new employment opportunity – which soon became a possible route towards emancipation.<sup>20</sup>

The high priority assigned by Vienna to the training of elementary teachers, both male and female, placed Lombardy, alongside Cavour's Piedmont, ahead of the rest of Italy. The region now had a body of professionally trained elementary school teachers of both sexes. Teachers were no longer predominantly priests but lay people whose theoretical and practical pedagogical competence was certified by the government. The occupation of teacher was now associated with specialised training as well as specific duties but also rights such as seniority and pension entitlements.

### 3.2 The Training of *Gymnasium* Teachers

The parallel reform of the secondary school sector (i.e. the *Gymnasium*) encountered far more obstacles and difficulties, particularly in relation to the question of generalist vs. specialist teachers. In 1805, Piarist Father Franz Innozenz Lang, who held overall responsibility for the Austrian *Gymnasien* and had been striving to reform them since 1797, presented a new proposal for a six-year secondary cycle (four years of grammar studies followed by two years of humanities in keeping with the Jesuitical model), with five or six *Fachlehrer* and a religion teacher. Greek was scaled down but remained compulsory. However, due to the war, Lang's plan was only effectively applied from 1814 onwards. It thereafter remained in force until 1848. Hence, from 1818 onwards, the six-year *Gymnasium* cycle was extended to all regions of the empire. Lang did not lay much emphasis on teacher training – which in the German states to the north was delivered through dedicated institutes – because most of the teaching corps were members of religious (mainly the Piarist and Benedictine) orders. Lay teachers received their pedagogical training at the faculty of philosophy of a university and from 1808 onwards were obliged to pass an examination in pedagogy, a discipline in which – as mentioned above – Milde had recently been appointed first chair.

However, Lang's reform was short-lived, because in 1818 the majority of the *Studienhofkommission* voted to reinstate the *Klassenlehrer*. Hence, the *Gymnasien* reverted to the single class teacher model, with one teacher assigned to each class of students for the entire four-year cycle (years 1-4) and another for the subsequent two-year cycle (years 5-6).<sup>21</sup>

The failure of the *Fachlehrer* system was due to multiple factors, including the chronic shortage of teachers, low salaries and the lack of social prestige associated with the occupation. These factors also explained the system's reliance on priests. Given that there were not enough lay teachers equipped to teach the *Realia*, the class teacher of necessity became a Latin teacher. Not surprisingly, therefore, the *Studienhofkommission* proposed removing the natural sciences from the curriculum and cutting back on mathematics in favour of Latin and Greek. This meant in practice a return to the earlier Jesuitical model.

20 Cf. Polenghi 2012b, pp. 82ff. In relation to the Veneto region, see Gecchele 2012.

21 Cf. Grimm 1995, pp. 226ff.; Gönner 1967, pp. 70f.; Polenghi 2007b.

The implementation of this form of *Gymnasium* in the Kingdom of Lombardy-Venetia gave rise to multiple problems.<sup>22</sup> It followed the Jesuitical model and was therefore drastically different to the *ginnasi* and especially the *licei* that had been set up under Napoleonic rule. Secret reports written by the prefects of the *ginnasi* and submitted to the head of the *ginnasi* in Lombardy, Carlo Giuseppe Londonio, provide insight into the difficulties that arose in applying the most recent Austrian legislation. The vast majority of *ginnasio* teachers had no knowledge of Greek whatsoever (a subject that had been dropped entirely during the Napoleonic years) and had severe difficulty with mathematics. Driven by the need to hold on to their jobs, most teachers agreed to be examined in these problem subjects to prove that they were sufficiently competent in them, but this did not improve the situation because the teachers' background in most subjects other than Latin was too weak and they typically spent more time teaching Latin than envisaged by the curriculum, to the detriment of other disciplines. As late as 1835, Londonio was lamenting that very few *ginnasio* teachers had a grounding in algebra: 'The majority teach whatever little they can find and understand for themselves in the textbook.'<sup>23</sup> The fact that most *ginnasio* teachers were priests made the obligation for aspiring teachers to take a university course in pedagogy largely irrelevant. In contrast, there continued to be a reasonable proportion of lay teaching staff in the *licei*, as a consequence of the changes introduced in the Napoleonic period.<sup>24</sup>

### 3.3 The Thun-Hohenstein Reform and the Introduction of the *ginnasio-liceo*

In September 1849, a new law was passed in Vienna that provided for the restructuring of *Gymnasien-Lyzeen* and universities across the empire. Drafted by Franz Exner, a Herbartian philosopher, and Hermann Bonitz, a professor of classical philology at University of Vienna, the new legislation was endorsed and pushed through by Count Leo Thun-Hohenstein, the new minister for religion and education and a former student of Exner's at Prague University. The faculty of philosophy was now recognised as a fully independent faculty, and its previous function of offering a course of studies preparatory to other university studies was transferred to the *Gymnasien-Lyzeen*, which in turn also underwent reform. The number of hours devoted to Latin and philosophy was drastically reduced, while the hours spent learning Greek were increased. Science and mathematics were a key part of the curriculum. This dual emphasis on the humanities and the sciences has been attributed to the influence of Herbart's pedagogy on Exner's thinking. Another major new development was the replacement of the class teacher by several subject-specialist teachers. *Gymnasien* and *Lyzeen* were joined to form a secondary school cycle lasting eight years and offering the foundations of knowledge required to enter university. The pedagogical training of *Gymnasium* and *Lyzeum* teachers was now provided by a dedicated school (*Seminar*) at the University of Vienna, where classical philology, thanks to Bonitz, was a core component of the curriculum. Teachers were required to have in-depth subject-specific knowledge and to hold a science or humanities degree.<sup>25</sup>

The negative aspect of the reform was the fact that passing the pedagogy exam was no longer mandatory. Hence, the highest standards of subject-specific knowledge went hand in hand with the loss of educational and didactic knowledge. From a neo-humanist perspective, full

22 See Giglio 1978; Polenghi 2007a; Polenghi 2007b.

23 Archivio di Stato di Milano, *Studi*, p.m., cart. 639, Milan, 25 mar. 1835, from Londonio to the Government.

24 See Chierichetti 2013.

25 See Aichner/Mazohl 2012.

epistemological and heuristic mastery of one's discipline was viewed as ensuring the ability to teach it. The professorships in pedagogy were closed down until 1871.<sup>26</sup>

Implementation of the reform in Lombardy-Venetia was hindered by the political situation following the 1848-49 war. Thun decided to involve a group of Italians by co-opting them into an advisory commission whose official brief was to discuss the Austrian law; however, this was a political move designed to persuade the Italians of the merits of the reform, prior to its implementation. The commission, composed of eight members from Lombardy and eight from Veneto, included two bishops in addition to prominent intellectuals and academics. It was chaired by Giovanni Battista Bolza, who had taught at the *liceo* in Como before taking up a post as an archivist at the Ministry for Religion and Education in 1848. Bolza had translated the Austrian reform plan into Italian and was charged with secretly reporting to Vienna on which members of the commission were hostile to Austria's interests. The secretary was Francesco Ambrosoli, a professor of classical literature at the University of Pavia. The commission began its work on 17 February and wound up on 10 April 1851. Contrary to expectations in Vienna, the Italian working group manifested a range of diverse opinions on the reform: some members proposed offering five years of *ginnasio* and three of *liceo*, or else maintaining a longer *liceo* cycle by transferring the last two years of *ginnasio*. The merging of *ginnasio* and *liceo* into a single secondary school institution with a pre-university function raised a number of concerns. First, the members of the commission were concerned that the Italian *liceo* tradition should not be lost. Although the Napoleonic reform was no longer in force, the standard of the *licei* had nevertheless remained reasonably high during the Restoration. The Thun reform would have seen them downgraded to *ginnasi*. The discussion lasted several days and a compromise solution was eventually reached, namely to divide secondary education into three cycles: a lower *ginnasio* (three years), an *upper ginnasio* (three years) and a *liceo* (two years).<sup>27</sup>

This proposal was unanimously approved by the commission, who also drafted an outline curriculum. Latin would be taught for only an hour a week in lower *ginnasio*, the educational cycle that could also precede *Realschule*. Following the same logic, Greek was moved to the last two years of upper *ginnasio* and to *liceo*. This left more hours for teaching Italian, a subject that was to be further developed in the final year of upper *ginnasio*, with the addition of Italian literature studies. The proposed 3+3+2 formula made the lower *ginnasio* similar to a single *Mittelschule* compulsory for all, and a precursor of the contemporary Italian *scuola media unica* (which was only established in 1962). It is certain that Ambrosoli, who spoke out on the issue in 1854, was in favour of a universal middle school on the grounds that it would help to prevent school dropout. The commission's proposal, which cut down on Latin, expanded the Italian curriculum and reduced the hours of Greek to make room for science and philosophy in the final two-year cycle, implied a partial return to the Napoleonic model, whose cultural value was still recognised.

Concerning the need for adequate teacher education, the commission recommended that the ministry set up two Normal institutes (in Pavia and Padua) for the training of secondary school teachers. The student teachers were to attend third-level courses in the subjects they planned to teach, both at the university and at the Normal institute (in the respective city), where they were to be taught by *liceo* and *ginnasio* teachers who would be salaried by the government. They would study teaching methodologies with the head of the institute. This would have

<sup>26</sup> Cf. Brezinka 2012, pp. 9f.

<sup>27</sup> See Mazohl Wallnig 1975; Chierichetti/Polenghi 2017.

ensured that aspiring teachers received a solid foundation both in their subject and in pedagogy, didactics and subject didactics. At the end of their course of studies, normally lasting three years, the students would receive their teaching licence on passing a final oral and written examination in all their subjects. During the third year, the students would be allowed to take on substitute teaching assignments, thereby also gaining practical training.<sup>28</sup>

The commission's proposal contained several extremely modern features. At the time it was put forward, it would have enabled recovery of both the innovative *curricula* of the Napoleonic *liceo* and the standards of the 1805 *Schulverfassung*, which had recognised the importance of a background in educational theory and didactics not only for elementary school but also for *ginnasio* teachers. To the detriment of teacher education, as Grimm and Brezinka both observed, this requirement was omitted from the Thun reform. Unfortunately, Francis Joseph refused to take the commission's suggestions on board, and in 1851 he extended the Thun-Hohenstein reform of higher education to the Kingdom of Lombardy-Venetia without making any modification to it whatsoever.

A number of difficulties immediately came to light: first and foremost, the lack of specialist teachers posed a major obstacle to the implementation and success of the reform. In addition, the *liceo* teachers in Lombardy felt that they had been demoted to the level of the *ginnasio*. Only a short time later, the Casati law was to introduce yet another reform, which dropped the Austrian model, but stopped short of offering pedagogical training for secondary teachers.<sup>29</sup>

As things stood on the eve of Italian unification, the Austrian school policy had clearly had positive effects when it came to the training of elementary teachers, but this proved unsatisfactory in relation to the training of secondary school teachers. With regard to how the Thun reform – which enhanced teachers' subject-specific knowledge but did not equip them with educational-didactic competence – impacted the students, Stefan Zweig has left us an eloquent autobiographical account of attending *Gymnasium* in Vienna at the close of the nineteenth century:

'For us school was compulsion, ennui, dreariness, a place where we had to assimilate the 'science of the not-worth-knowing' in exactly measured portions – scholastic or scholastically manufactured material which we felt could have no relation to reality or to our personal interest. It was a dull, pointless learning that the old pedagogy forced upon us, not for sake of life, for the sake of learning. And the only truly joyful moment of happiness for which I have to thank my school was the day I was able to shut the door behind me forever.

It was not that our Austrian schools were bad in themselves. On the contrary, after a hundred years of experience, the curriculum had been carefully worked out and had it been transmitted with any inspiration, could have been the basis for a fruitful and fairly universal education. But because of their accurate arrangement and their dry formulary our lessons were frightfully barren and lifeless, a cold teaching apparatus which never adapted itself to the individual, but automatically registered the grades, 'good', 'sufficient', and 'insufficient', depending on how far we had complied with the 'requirements' of the curriculum. It was exactly this lack of human affection, this empty impersonality and the barracks-like quality of our surroundings that unconsciously embittered us. We had to learn our lessons and were examined on what we had learned. For eight years no teacher asked us even once what we personally wished to learn, and that encouraging stimulus, for which every young person secretly longs, was totally lacking. [...]

28 Cf. Chierichetti/Polenghi 2017, pp. 292ff.

29 Cf. *ibid.*, pp. 300ff.

Nor were our teachers to blame for the dreariness of the institution. They were neither good nor bad; they were not tyrants, nor on the other hand were they helpful comrades, but poor devils who were slavishly bound to the schedule, the officially designated curriculum. They had to accomplish their task as we had to do ours, and – we felt this clearly – they were as happy as we were when in the afternoon the school bell rang and gave them, and us, freedom. They did not love us, they did not hate us, and why should they, for they knew nothing about us; even after a year or two they knew only a few of us by name. According to the teaching methods of those times, they had nothing to do but to determine how many mistakes we had made in our last lesson. They sat up at their desks and we sat below, they questioned and we had to reply, and there was no other relation between us. [...] In my opinion nothing is more characteristic of the total lack of spiritual and intellectual relationship between our teachers and ourselves than the fact that I have forgotten all their names and faces. With photographic precision my memory still retains the picture of the teacher's desk and the classbook, into which we always tried to peep because it contained our marks. I can see the little red notebook in which the grades were entered, I can see the short black pencil with which our marks were reported, and I can see my own book strewn with the teacher's corrections in red ink, but I can no longer see a single one of their faces – possibly for the reason that we always stood before them with eyes indifferent or cast down.

This dissatisfaction with school was by no means a personal attitude. I cannot recall a single one of my comrades who would be reluctant to admit that our interests and good intentions were wearied, hindered and suppressed in this treadmill'.<sup>30</sup>

These words of Zweig's deserve to be remembered when – in debating the professional development of contemporary secondary teachers – we may be tempted to overlook or deny the importance of adequate training in educational theory and practice.

## Sources and Literature

### Unpublished sources

Archivio di Stato, Milano, *Studi*, p.m., cart. 639

### Published sources

Schubert, Ferdinand (1853): Prüfungs-Programm der k.k. Normal-Hauptschule für das Schuljahr 1853. Wien.

### Literature

Aichner, Christof/Mazohl Brigitte (2012): La riforma scolastica di Thun-Hohenstein 1849-1860. In: Polenghi, Simonetta (ed.): *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino, pp. 179-209.

Ambrosoli, Luigi (1987): *Educazione e società tra rivoluzione e restaurazione*. Verona.

Boudon, Jacques-Olivier (ed.) (2004): *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris.

Brambilla, Elena (1973): *L'istruzione pubblica dalla Repubblica Cisalpina al Regno Italico*. In: *Quaderni storici* 8, pp. 491-526.

Brambilla Elena (2005): *Selezione delle élites tra vecchi e nuovi luoghi d'educazione (da fine Settecento all'età napoleonica)*. In: Tortorelli, Gianfranco (ed.): *Educare la nobiltà: atti del convegno nazionale di studi*, Perugia, Palazzo Sorbello, 18-19 giugno 2004. Bologna, pp. 11-41.

Brambilla, Elena (2006): *Licei e Collegi ecclesiastici tra chiesa e Stato: la formazione di un sistema scolastico "nazionale" in età napoleonica (1802-1814)*. In: Robbiati-Bianchi, Adele (ed.): *La formazione del primo Stato italiano e Milano capitale, 1802-1814*. Milano, pp. 669-718.

Brezinka, Wolfgang (2000): *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. Vol. 1. Wien.

30 Zweig 2006, pp. 29ff.

- Brezinka, Wolfgang (2012): La pedagogia accademica e la formazione degli insegnanti nell'Impero austriaco (1804-1918). In: Polenghi, Simonetta (ed.): *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino, pp. 3-17.
- Bucci, Sante (1976): *La scuola italiana nell'età napoleonica. Il sistema educativo e scolastico francese nel Regno d'Italia*. Roma.
- Chierichetti, Valentina (2013): *I ginnasi e i licei di Milano nell'età della restaurazione: professori, studenti, discipline (1814-1851)*. Lecce-Rovato.
- Chierichetti, Valentina/Polenghi, Simonetta (2017): *Die Thun-Hohenstein'sche Reform und das lombardo-venetianische Gymnasialsystem. Aspekte und Probleme*. In: Aichner, Christof/Mazohl, Brigitte (eds.): *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen 1849-1860: Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*. Wien [etc.], pp. 284-313.
- Croce, Walter (1979): *Die Katechetik zwischen dem Tridentinum und der Studienreform im Jahre 1774*. In: Klostermann, Ferdinand/Müller, Josef (eds.): *Pastoraltheologie. Ein entscheidender Teil der Josephinischen Studienreform. Ein Beitrag zur Geschichte der Praktischen Theologie*. Wien [etc.], pp. 43-130.
- Engelbrecht, Helmut (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. Vol. 3. Wien.
- Gecchele, Mario (2000): *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La "rivoluzione" scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*. Verona.
- Gecchele, Mario (2012): *Maestri e formazione nelle province venete (1814-1866)*. In: Polenghi, Simonetta (ed.): *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino, pp. 113-147.
- Giglio, Donata (1978): *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*. In: Ciprandi, Irene/Giglio, Donata/Solaro, Gabriella: *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*. Vol. 2. Milano, pp. 87-188.
- Gönner, Rudolf (1967): *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien.
- Grab, Alexander (2015): *Secondary Schools in Napoleonic Italy (1802-14)*. In: *Journal of Modern Italian Studies* 20, 4, pp. 527-546.
- Grimm, Gerald (1987): *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Ständeschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*. Frankfurt am Main.
- Grimm, Gerald (1995): *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819*. Frankfurt am Main.
- Holtstiege, Hildegard (1971): *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*. Wien.
- Kovács, Elisabeth (1994): *Milde, Vincenz Eduard*. In: *Neue Deutsche Biographie* 17, pp. 506-508; <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118733923.html>, 16.07.2020.
- Mazohl Wallnig, Brigitte (1975): *Die Österreichische Unterrichtsreform in Lombardo-Venetien 1848-1854*. In: *Römische Historische Mitteilungen* 17, pp. 104-138.
- Pagano, Emanuele (2000): *La scuola nelle Marche in età napoleonica*. Urbino.
- Pagano, Emanuele (2007): *Ginnasi e licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*. In: Bianchi, Angelo (ed.): *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria*. Vol. 1. Brescia, pp. 269-302.
- Pagano, Emanuele (2008): *I licei italici tra iniziativa statale e realtà urbane*. In: Brambilla, Elena/Capra, Carlo/Scotti, Aurora (eds.): *Istituzioni e cultura in età napoleonica*. Milano, pp. 454-474.
- Pagano, Emanuele (2012a): *I licei di Napoleone presidente e re*. In: Bianchi, Angelo (ed.): *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*. Vol. 1. Brescia, pp. 35-88.
- Pagano, Emanuele (2012b): *I professori di liceo nel primo Ottocento. Nascita di una professione moderna*. In: Pagano, Emanuele/Vigo, Giovanni: *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*. Milano, pp.125-190.
- Pagano, Emanuele (2014): *Il liceo napoleonico di Brescia*. In: *History of Education & Children's Literature* 9, 1, pp. 451-466.
- Pagano, Emanuele (2017): *Una rivoluzione scolastica. L'istruzione in Italia da Napoleone alla Restaurazione*. In: Ugo- lini, Romano/Scotti Douglas, Vittorio (eds.): *1815 Italia ed Europa tra fratture e continuità. Atti del LXVII congresso di storia del Risorgimento italiano*. Roma, pp. 397- 464.



- Pagano, Emanuele (2019): Una feconda stagione 'milanese'. Milano e il mondo della scuola nell'età napoleonica, tra storia e storiografia. In: Pagano, Emanuele/Riva, Elena (eds.): Milano 1814: la fine di una capitale. Milano, pp. 110-120.
- Pagano, Emanuele/Vigo, Giovanni (2012): Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione. Milano.
- Pepe, Luigi (1995): Giovanni Scopoli e la pubblica istruzione nel Regno d'Italia. In: Annali dell'istituto storico italo-germanico in Trento 21, pp. 411-433.
- Piseri, Maurizio (2004): I lumi e l'onesto cittadino: scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana. Brescia.
- Polenghi, Simonetta (1994): Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802). In: Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche 1, pp. 103-148.
- Polenghi, Simonetta (2001): La pedagogia di Felbiger e il metodo normale. In: Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche 8, pp. 245-268.
- Polenghi, Simonetta (2002): La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento. In: Pedagogia e vita 62, 3, pp. 65-84.
- Polenghi, Simonetta (2004): La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-21). In: Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni – Secoli XVIII-XIX. Studi in onore di Nicola Raponi. Milano, pp.153-173.
- Polenghi, Simonetta (2007a): From Vienna to Milan: The Austrian Reform of the *Gymnasium* and its Implementation in Lombardy during the Restoration, with some Data on the *Ginmasio* di Brera. In: History of Education & Children's Literature 2, 2, pp. 101-126.
- Polenghi, Simonetta (2007b): La riforma del *Gymnasium* austriaco dall'età teresiana al 1819 e la sua applicazione nella Lombardia della Restaurazione (1818-1835). In: Bianchi, Angelo (ed.): L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto- Umbria. Vol. 1. Brescia, pp.15-63.
- Polenghi, Simonetta (2007c): La rete delle scuole elementari nei dipartimenti napoleonici delle aree lombardo-venete. In: Bianchi, Angelo (ed.): L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria. Vol. 1. Brescia, pp. 179-192.
- Polenghi, Simonetta (2009): Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia. In: Becchi, Egle/Ferrari, Monica (eds.): Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori. Milano, pp. 398-418.
- Polenghi, Simonetta (2012a): Die Lehrerbildung in Italien. In: Németh, András/Skiera, Ehrenhard (eds.): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Frankfurt am Main, pp. 139-155.
- Polenghi, Simonetta (2012b): La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca. In: Ead. (ed.): La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918). Torino, pp. 45-89.
- Polenghi, Simonetta (2013): Elementary School Teachers in Milan during the Restoration (1814-59): Innovations and Improvements in Teacher Training. In: History of Education & Children's Literature 8, 1, pp. 147-166.
- Polenghi, Simonetta (2016): Catholic Enlightenment for Children. Teaching Religion to Children in the Habsburg Empire from Joseph II to the Restoration. In: Historia y Memoria de la Educación 2, 4, pp. 49-84.
- Polenghi, Simonetta/Triani Perpaolo (2014): Teacher Training and Profession in Italy. Today's Situation after a 250 Years History. In: Pusztai, Gabriella/Engler Agnes (eds.): Teacher Education. Case Studies in Comparative Perspective. Debrecen, pp. 9-21.
- Roggero, Marina (1999): L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento. Bologna.
- Stanzel, Josef (1976): Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788): Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus. Paderborn.
- Timp, Heribert (1968), Die Problematik «Klassenlehrer oder Fachlehrer» in der Gymnasialreformen von 1792 bis 1849. Wien.
- Toscani, Xenio (1994): La politica scolastica nel regno Lombardo-Veneto (scuole elementari). In: Pazzaglia, Luciano (ed.): Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione. Brescia, pp. 317-353.
- Van Horn Melton, James (1988): Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge [etc.].
- Zweig, Stefan (1941/2006): The World of Yesterday: An Autobiography. Lincoln.

## **The *Scuola Normale Superiore* of Pisa: Between the French Model and Autonomous Choices (1810-1923)**

*by Paola Carlucci and Mauro Moretti<sup>1</sup>*

It is necessary to start with dates and from well-known political and operational choices to clearly define the perimeter within which we will need to move. And these preliminary indications should also be used to distance oneself from some simplifications, that is, from some optical illusions. It is necessary to be wary of the identification of destinies and defined outcomes from the germinal phase, and the reference to a presumed 200-year continuity could be illusionary in various aspects.

### **1 The *Scuola Normale*: from Napoleon to a united Italy**

The *Scuola Normale* of Pisa was established by order of Napoleon Bonaparte with the Decree of 18 October 1810 concerning public education in Tuscany. This strongly defined origin does not constitute the starting point of linear institutional evolution. The *Scuola Normale* was initially conceived within an imperial educational organisation. Although canceled by the Restoration, the *Scuola Normale* was reopened in 1846-1847, a few years after an important university reform that had given a new structure to the university. The context was now the Grand Duchy of Tuscany, with a visible change of scale compared to the initial setting. Although it was reinstated and resumed its teaching activities after the revolutionary uprisings of 1848-1849, it was now working within the context of the school and cultural policy choices that the Tuscan government made during the second Restoration, which was also marked by a new and traumatic university reform. After the establishment of the Kingdom of Italy, the *Scuola Normale* underwent the first reform in 1862. It was now part of the new national university system and played a particular – though initially not well-defined – role.

The original purpose of the *Scuola Normale*, which had come to characterise its identity over a long period, is obviously what was evoked in its designation of Habsburg origin, that is, to train teachers who were destined primarily for secondary schools. Consequently, the *Scuola Normale* was conceived as an institution with a functional and sectoral purpose – one consistent with the needs of that time – for new professionals that were certainly not lacking in importance and prestige. And perhaps, from this point of view, a given permanence of ideal inspiration could be emphasised, taking into account the shift towards the higher levels of school professions that characterised the experience of many of those who studied there, while the Italian educational system was expanding and consolidating.

To better understand the events that took place, it is worthy to mention several other general elements that had a long-term impact. While far removed from its Parisian origins, the *Scuola Normale* has always maintained an organic link with the University of Pisa. The *normalisti*

---

<sup>1</sup> Mauro Moretti authored the first section of the paper, and Paola Carlucci wrote the second section.

were – and are – part of the University of Pisa, who complete special and complementary studies at the *Scuola Normale*. Moreover, for quite some time, it did not have its own faculty, except for some internal teaching assistants. The majority of the courses offered at the *Scuola Normale* were entrusted to the University of Pisa's teaching staff. It was around the work carried out within the *Scuola Normale* that a long and important tradition of scientific training was developed over time. It was a gradual process that owed more to practical developments than to adherence to an organic plan, which constituted the true nature, on a cultural level, of the 'normalistic' experience. No one has better described the sense of this development than Giovanni Gentile, as seen in the following beautiful description, which was to a certain extent tendentious as well as marked by precise motivations of educational policy:

'Thus, the *Normale* created by itself, in defiance of regulations, what the spirit that lived within it destined it to be. The creation of the Annals, which came to be a warning and a promise to the new students of the school, clearly and energetically determined the institution's new program, which affirmed what it had spontaneously become, a scientific seminary rather than a pedagogical seminary. From the outset, the eminent professors who directed it could feel that all the time money and effort would be wasted on that conglomeration of minute exercises to which the regulations reduced the work of the school because it was the most talented youth from the high schools who went to the *Normale* of Pisa, for which all these exercises were largely useless, if not annoying. Continued training in Latin and Greek was more or less necessary since everyone felt the need and the advantages of this, and, for this, an assistant professor was enough. But the faculty professors needed to be doing something more during the 'normalistic' conferences'.<sup>2</sup>

The *Scuola Normale*, however, has never had an institutional strength comparable to that of the Parisian model. For example, its students were not formally recognised as a particular position regarding state administration and public functions, with the partial exception of the short period of the Grand Duchy School. Another general and contextual aspect is the lack of a 'collegial' dimension in the history of contemporary Italian universities. There have not been many active university colleges in Italy in the last two centuries, and only recently has there been a revival of collegial structures with an outlook toward the so-called 'excellence' in higher education. While there were indeed university colleges in the nineteenth century, e.g. in Pavia and Turin, they lacked the features and didactic functions of the *Scuola Normale* – which, even from this point of view, was unique. Here we cannot dwell at length on this aspect, which is deeply rooted in the history of higher education in Pisa. Immediately after Italian unification, the need for a boarding school was being questioned: the seminars held at German universities, which began to be considered as an important and innovative practice in the field of higher education,<sup>3</sup> did not contemplate the cohabitation of the students. The abandonment of this educational model would have also been justified by the political opportunity to break away from the long and vigorous tradition linked to the work of religious orders. Amongst others, it should have been the responsibility of the Minister of Education, Carlo Matteucci, to defend the collegial solution, highlighting the fundamental difference between a strongly vocational institution, with access regulated through selective examinations and a precise professional purpose, and the colleges of ancient origins, which had no admission standards and was comprised of a generic and undifferentiated student body subjected to archaic disciplinary rules. These were colleges, and other higher education institutions, that were 'no longer appropri-

2 Gentile 1908/2015, p. 83.

3 For this point, see Marin 2010, pp. 205ff.

ate for the education of our time, and which, perhaps also in the past, have never served to reawaken in young people the feeling of dignity and responsibility of their acts, as is required of true education'.<sup>4</sup>

For this reason, attention would no longer be paid just to the *École Normale* in Paris. Pasquale Villari, who immediately before taking over the management of the *Scuola Normale* had completed an official study mission in Great Britain, would rather look to other colleges – explicitly referring to Eton<sup>5</sup> – and different educational models that animated the students to learn: 'It is a matter of not only instructing but of educating, and this is done only by following nature, trying to make life as pleasant as possible, and turning pleasures into good. This uniformity, which we seem to want to start with, led by France, dries up the mind and the heart'.<sup>6</sup>

After a brief but very intense period of work dedicated to the reorganisation of the *Scuola Normale* of Pisa, in 1865 Villari – who broke with the grand-ducal tradition, especially through a drastic laicisation of the *Scuola Normale* – strongly emphasized this idea, almost making the educational mission take precedence over the scientific-educational approach of the *Scuola Normale Superiore*:

'The undersigned does not believe that we must or we can leave too much leeway for freedom in a boarding school; but in two years of experience I have been profoundly convinced that, having set certain natural and indispensable limits on freedom, for which it is never necessary to compromise, the most generous feelings and the noblest characters are those who acquire dominance and regulate the general direction also of a society made up of young people [...]. I have sought and found the most solid foundation for discipline in the most generous sentiments of the young. It is very desirable that this School should present itself to the country one day as a source of progress in the Arts and Sciences; but it will be more fortunate if it is referred to as the educator of noble and generous personalities'.<sup>7</sup>

During the Napoleonic period, the *Scuola Normale* of Pisa was technically speaking set up as a branch of the Parisian *École Normale Supérieure* (reorganised in 1808), and its strict regulations were modeled on the French rules, with two-year courses in the faculties and internal lessons and repetitions at the *Scuola Normale*. Pisa was chosen due to the transformation of the university into one of the Academies of the Imperial University, and following with the linguistic policy adopted by the emperor. The use of the Italian language in the official legal documents of the Tuscan departments was maintained, and the *Scuola Normale* had to train teachers, '*pour les pays où l'usage publique de la langue italienne est autorisé par nos décrets impériaux*'.<sup>8</sup> The activity of the *Scuola Normale* began in November 1813, after Napoleon's defeat in Leipzig, and was therefore short-lived. Twenty-four Tuscan students, chosen via a competition, comprised the first and only class of the *Scuola Normale* of Pisa during the Napoleonic period. On 18 November 1814, the restored Grand Duke would grant these young people a subsidy to continue their studies in the ancient and restored college of Sapienza in Pisa. The Napoleonic experiment was too short-lived to derive conclusions about its functionality concerning to its stated objectives. Based on some interesting private documents relating to this first 'normalistic' season, however, some significant traits can be discerned. One feature was the strict level of discipline, which was at least formally in force, and is described in the following

4 Matteucci 1863, p. 92.

5 Cf. Villari 1872/1979, p. 158.

6 Villari 1864, p. 167.

7 Villari 1865, p. 119.

8 Art. 14 of Decree 18 October 1810, in: *Il Palazzo dei Cavalieri* 1932, p. 109.

quotation: ‘now, the Regulation is in force and we are more confined than the Capuchins’.<sup>9</sup> The daily routine of the students was punctuated by repeated religious practices with morning Mass and a common prayer after dinner. Attendance of university lectures was mandatory, and the ‘separateness’ of this microcosm, as was obvious at the time, was decidedly masculine. ‘One cannot receive visits except during the hour of break and in the visiting room as the nuns must do’. Furthermore, the student’s situation was to some degree equivalent to being in the military. Freed from the obligation of conscription – a very coveted concession to young students – the students had to work for the government for ten years upon graduation. After the Italian unification, Villari, the director of the school, tried to reinstate this privilege, but the reply from the Minister of Education, Michele Amari, was rather blunt: ‘I declare that I will never give it a thought. Conscription forms the foundation of Italy, so I would love to exchange a couple of students and a dozen secondary school teachers for a foot soldier. Call me a barbarian all you want’.<sup>10</sup>

The problem of ‘forming good teachers [...] by teaching them the best methods of Education, in which the sublime truths of Religion and the principles of the most severe morality hold the first place’<sup>11</sup> was then also presented in the Grand Duchy of Tuscany. After the university reform of 1839-1841, which reintroduced the Napoleonic structure of the faculties, the *Scuola Normale* was reopened. This was done without any mention of the previous school, and the initial idea regarding the creation of a nobleman’s boarding school was rejected. A three-year study programme was established, including university attendance and internal lessons. Arts and literature students lived in the college, unlike their colleagues in the sciences, who were considered aggregated students. Paying students were also permitted to attend the *Scuola Normale*; and this possibility, as well as different categories of students, was continued into the first phase of the Italian *Scuola Normale Superiore*. With just nine students, the *Scuola Normale* opened on 15 November 1847, and it was almost immediately caught up in the revolutionary events that soon followed. At the end of 1849, a very restrictive regulation was adopted, which also affected the political and religious levels. With the passage of the Tuscan School Law on 30 June 1852, further defined by another provision on 16 April 1854, the function of the *Scuola Normale* of Pisa was strengthened concerning the qualification and access to teaching in public schools, with the recognition of the qualifications of the diploma issued by the school.<sup>12</sup> The need for uniform criteria in the training and selection of teaching staff was dealt with in this way, not to mention the need to have political control over the teachers themselves. The *Scuola Normale* thus began to function regularly, even though, following the Counter-Reformation of 1851, the University of Pisa could no longer teach various subjects that were considered dangerous, such as history and history of philosophy. And it was this concrete consolidation during the 1850s, with the educationalist, Gaspero Pecchioli, serving as Director of Studies,<sup>13</sup> that later ensured that the *Scuola Normale Superiore* had a special position in the university system of the new Kingdom of Italy.

9 See the letter by Nicola Braccini to his brother, 8 November 1813, in: Nannipieri 2009, pp. 94f. All the quotations in the text are from the same letter.

10 Michele Amari to Pasquale Villari, 21 May 1864, in Moretti 2008a, p. 61.

11 G. Boninsegni, *Rapporto inviato alla Soprintendenza agli studi dalla Commissione incaricata di studiare l'organizzazione della Scuola normale toscana*, dated 5 June 1846, in: Il Palazzo dei Cavalieri 1932, pp. 123f.

12 Tomasi/Sistoli Paoli 1990, pp. 66ff.; Gaudio 2001, pp. 234ff.

13 This position was assigned by the right to the professor of pedagogy according to Article 7 of the Grand-Ducal Motu Proprio Decree of 28 November 1846.

These are indeed the years of the ‘black legend’ in the history of the *Scuola Normale* during the second Restoration, as indicated in some harsh and well-known Carduccian testimonies. Of course, the climate inside the *Scuola Normale* was strongly affected by the burden of a double disciplinary and confessional pressure, which the positions previously mentioned, such as that of Pasquale Villari, wanted to distance themselves from. But the student data that is available regarding their professional trajectories<sup>14</sup> demonstrate certain effectiveness when it came to meeting the aims the institution had set out. When looking at the grand-ducal period up to the 1862 Reform, of the 57 qualified students, 43 were in the Arts and 14 in the Sciences. This imbalance remained intact for a long time, and it was related to the structure of the secondary educational offerings. Of these, in 1871, six students went on to teach in higher education. For another six, no data is available. One former student disappeared, and four others became private instructors. The others went on to become secondary teachers, mostly concentrated in Tuscany. While this was to be expected, given the original regional framework into which they were embedded, the dynamics of a national professional context were already visible. Given that these young people now had less time to receive an education and to develop their careers from 1863 to 1871, the professional opportunities of *normalisti* between 1863 and 1869 are also visible. Only one former student, Ulisse Dini, who was a great mathematician, had attained a university professorship until 1871. Following the reform, the ever-stricter selection process meant a reduction in both the number of applicants and those admitted to the programme: 20 of 31 applicants were admitted in 1862, 8 of 25 in 1863 and 6 of 27 in 1864. Of the 41 graduates, two from the science class did not find employment, one became a university professor, and the remaining 39 went on to become teachers. Of the 39 teachers, 25 came from the Arts and 14 from the Sciences, with initial recruitment and professional destination now on a national scale.

While it would be very instructive to gather and elaborate broad and systematic information on the regional and social origins of the students, adequate prosopographical studies on nineteenth-century *normalisti*<sup>15</sup> are still lacking. They were generally from the modest professional bourgeoisie, who were also attracted to the material advantages offered by the college accommodations as well as for their scientific and professional careers. The number of students was always very small. To prevent a significant number of new graduates from entering the national secondary schools at once, despite the intentions that emerged during the first post-unification debates, only 17 were admitted in 1882 and 16 admitted in 1891. In contrast to how the great majority of teachers in the decades following Italian unification were assigned teaching posts, this new approach was, if anything, a work of dissemination. It was a proposal for a different type of teacher compared to the teaching body that was still very non-homogenous, hurriedly assembled and occasionally recruited. The young graduates from the *Scuola Normale Superiore* do not seem to have encountered difficulties finding employment. However, their entry into high schools raised doubts and protests in more than one case. As Marino Raicich observed, the *normalisti* ‘were seen by the older teachers as a threat to their careers’.<sup>16</sup> From a school that was by no means considered marginal, such as the Parini High School in Milan, a far less negligible complaint against the ‘normalistic students’ reached the Ministry of Instruction that

14 The following information is taken – and roughly summarised – from the conclusive part of the precious contribution by Betti 1871. See also: Al-Kalak/Mondini 2011.

15 For a later period, see Mondini 2010.

16 Raicich 1995, p. 50.

the young, makeshift, impromptu teachers were disliked by the ‘old teachers’, who were disgruntled ‘about these appointments to the detriment and discredit of their seniority’. But the headmaster went deeper into the complaint, indicating the tendency of these young professors, on the one hand, to make their teaching overly ‘scientific’, while, on the other, ‘neglecting above all the aesthetic study of the authors and drying up the minds of the young’. Seizing on what was a precise institutional dynamic in progress, the following assessment was provided: ‘Primary and secondary schools are paved with *normalisti*, who are a real army by now, a coterie of normal schools, academies, colleges, universities, which will soon be a ministry outside the Ministry’.<sup>17</sup>

In this passage, the precision of the institutional specifications is quite striking. And instead of relating the often-told story of the first Italian *Scuola Normale*, it seems appropriate to take the cue offered by the Milanese headmaster for a kind of periodising consideration. In 1871, one could speak of normal schools in the plural. The Royal Decree of September 1869 established one in Naples.<sup>18</sup> The *Accademia scientifico-letteraria* in Milan was founded by Article 48 of the Casati Law. The Istituto di Studi Superiori in Florence was founded by the provisional Tuscan government in 1859.<sup>19</sup> The university, probably, at that time, in Padua, had a pedagogical seminar of Germanic origin. Especially in Milan and Florence – more precisely, the philosophy and philology section of the Institute – the focus was on teaching qualification. This was done to give body and institutional purpose to university-level schools with few students. In other words, a specific institutional area had emerged, one distinct from the ordinary university faculties, that was mainly oriented to the preparation of teachers. A few years later, as I have already pointed out, a political change took place in this area: the establishment of the so-called magisterium schools, which were complementary courses placed in the second two-year period of the Faculties of Letters and Sciences and intended for future teachers:

It is at this time that the uniqueness of the *Scuola Normale Superiore* is defined in the Italian university scenario. In essence, and quite simply, the few university colleges then existing in Italy did not have recognized or specific didactic assignments, whereas the university faculties – and also the institutions in Florence and Milan – had financial aid grants to be allocated to the students, but they had no colleges.<sup>20</sup>

## 2 The *Scuola Normale Superiore* and the *Scuole di Magistero* (teacher training schools)<sup>21</sup>

In the period immediately following unification, the structure of teacher training was polycentric and separate from universities; therefore, it was destined to be overcome by the creation, in the mid-seventies, of the *Scuole di Magistero*, teacher training schools in the Faculties of Letters

<sup>17</sup> For the letter from the headmaster G. Vollo, *ibid.*

<sup>18</sup> Cf. Royal Decree of 23 September 1869, n. 5300, *Presso l'Università di Napoli è istituita una Scuola normale superiore per formare insegnanti degli istituti ginnasiali e liceali e ne è approvato il regolamento.*

<sup>19</sup> For an overview, with a great deal of specific information on these issues, see: Declava 2001, Moretti 2010, Rogari 1991, Soldani 2016 (pp. 56ff. for data and information about the first career opportunities in teaching comparable to those in Pisa).

<sup>20</sup> Cf. Moretti 2011b, p. 31.

<sup>21</sup> Here, an initial reconstruction of the relationship between the *Scuola Normale* and the *Scuole di Magistero* is specified and enhanced: see Carlucci 2012, *passim*.

and Sciences. In the second two-year study programme, the *Scuole di Magistero* were attended by those students who wanted to obtain teaching qualifications.<sup>22</sup>

Following this significant innovation, as previously stated, the exceptional nature of the *Scuola Normale Superiore* was affirmed, which occupied a very unique position within both the Italian and European educational landscape. It was both a school and a boarding school, with specific didactic responsibilities and with an institutional task: to train teachers for secondary schools, which was also the basic task managed by the *Scuole di Magistero* within the University of Pisa. The relationship of the *Scuola Normale Superiore* of Pisa with the *Scuole di Magistero* is crucial because it touches the heart of the vocation and of the fundamental contradictions that marked the Pisan institution in the unified Italy. Its progressive evolution towards an increasingly distinct scientific vocation owes much to this relationship as well.

This relationship can be divided into three phases: the initial period, up to the 1880s, in which the *Scuola Normale Superiore* tried with difficulty to adapt to the new reality of the *Scuole di Magistero*. Then came the intermediate period, during the late nineteenth century, which was characterised by a clash of the *Scuola Normale Superiore* with the University of Pisa regarding the management of teacher training schools. Finally, the last period, between 1908 and 1920, saw an important clarification of the purposes of the *Scuola Normale Superiore* and concluded with the suppression of the *Scuole di Magistero* – a suppression that had, at least initially, a very negative impact on the *Scuola Normale Superiore*.

In the first period, therefore, immediately after the creation of the *Scuole di Magistero*, the question arose of how to link the new mode of teacher training with the structure and operations of the *Scuola Normale Superiore*. After the university regulations were issued in 1875, Minister Bonghi heavily promoted a new set of regulations for the *Scuola Normale Superiore*. On this basis, the two sections comprised of Arts and Philosophy and Mathematical, Physical and Natural Sciences, as established by the Matteucci Regulation of 17 August 1862, n. 771,<sup>23</sup> were divided into various subsections (Italian Literature, Latin and Greek Literature, History and Geography, Philosophy, Pedagogy as the first grouping; Mathematics, Physics, Chemistry, Natural Sciences as the second), corresponding to the sections in the *Scuole di Magistero*. This organisation was also reflected in the *Normale's* Board of Directors, the governing council to which all the administrative and educational decisions were delegated, which was joined by two special directive councils for each section, so that in the relevant rules they were referred to in the plural as 'Boards of Directors'.<sup>24</sup>

22 The *Scuole di Magistero* were created by the Minister of Education Ruggiero Bonghi, with two regulations for the Faculties of Sciences and Letters, which, in addition to the reorganisation of the degree courses, were instituted only at the faculties that met certain requirements: Royal Decree 11 October 1875, n. 2742 (*Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 2 November 1875, n. 255) and n. 2743 (*ibid.*, 3 November 1875, n. 256). The *Scuole di Magistero* represents a field of study that is still open. Important references in the texts are mentioned in Note 17; see also: Santoni Rugiu/Santamaita 2011, pp. 47ff., 60ff.

23 As previously stated, the Matteucci regulation was the founding act of the unitary *Scuola Normale*: Il Palazzo dei Cavalieri 1932, pp. 154ff.

24 The new regulation aimed at the *Scuola Normale* was issued in Royal Decree 26 October 1875, n. 2748 (*Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 8 November 1875, n. 260). Art. 25-28 established that the Boards of Directors were presided over by the director of the *Scuola Normale* and composed of the 'presidents of the respective subsections and of the internal professor of the same section'. It was then specified that 'the professors of the subsections are the same ones who are designated to compose the corresponding sections of the *Scuole di Magistero* established by the regulations of the university faculties of the Letters and Sciences. The presidents of the subsections are appointed each year by the respective Faculty'. Looking through the minutes, one sees that the convocations of the 'special'



However, it was an arrangement destined to be modified often in the years that followed. Already in 1877, Bonghi's successor, Michele Coppino, proposed another regulation for the Pisan institution, in which he again intervened on the link between the *Scuola Normale Superiore* and the *Scuole di Magistero*. Among other things, a modification was arranged for the Literature Section, which was divided into philological, historical and philosophical sections, while the scientific section remained unchanged.<sup>25</sup>

Beyond the structural changes, which certainly did not facilitate the trend, the concerns within the *Scuola Normale Superiore* were of a more substantive nature and concerned the function and the ultimate objective of the Pisan institution. These concerns were clearly expressed by its director, Enrico Betti, who, even with the creation of the Annals of the Arts and Science, had increasingly emphasised the scientific vocation of the *Scuola Normale Superiore*.<sup>26</sup> In a session of the Board of Directors, Betti had emphasised 'that it intends to preserve the *Scuola Normale Superiore* as it is and without removing the *Scuole di Magistero* from the University. The *normalisti* will continue to receive their qualifying diploma, the *Scuola Normale Superiore* will keep its traditions, while the students in the *Scuole di Magistero* will receive the simple certificate that enables them to teach'.<sup>27</sup> Betti, as Secretary-General of Public Education of the Bonghi Ministry in the two-year period from 1874 to 1876, had essentially succeeded in his intention: the regulation of 1875 introduced a distinction between the diplomas for the qualification of *normalisti* and the students of the *Scuole di Magistero*, a distinction which remained unchanged in 1877.<sup>28</sup>

However, Betti was not able to avoid the problems created by this overall complex and unclear organisation.

This difficult situation necessitated continual adjustments in the years to come. But not only that. In an effort to distinguish itself from the *Scuole di Magistero*, the *Scuola Normale Superiore* made its scientific vocation increasingly explicit, which had already been affirmed by Betti

---

Board of Directors alternated from 1875 onward – of which, also due to gaps in the documentation, it is difficult to verify the actual functioning in practice – with those of the General Board of Directors. For the composition of the Board of Directors over the years, see *Annuario della Regia Università di Pisa*. On the progressive definition of those in charge of the management of the *Scuola Normale*, Moretti 2011a; especially for the period after the Second World War, Carlucci 2012, *passim*.

- 25 The Coppino Regulation was issued in Royal Decree 23 June 1877, n. 4002 (*Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 12 September 1877, n. 213). This provision was also important because it further defined the leadership of the *Scuola Normale*, in which the position of deputy director was established.
- 26 On Betti, who 'almost without realizing it' place the scientific training of the *normalisti* in the foreground rather than educational training, Berengo, 1992/2004, p. 39. Betti succeeded Villari and held the position until his death in 1892, with the exception of the two-year period 1874-1876, which will be mentioned later. A mathematician of international renown, Betti taught in Pisa from 1857 as a professor of higher algebra and then, in 1864, succeeded his teacher Ottaviano Mossotti in the Chair of Mathematical Physics. For an overview of Betti, see Virgopia 1967.
- 27 Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 23 November 1876; also 16 November 1876.
- 28 Art. 10 of the Bonghi Regulation of 1875 stated that 'young people in the normalistic years follow the rules laid down by the regulations for the Faculty of Letters, for Philosophy and for Sciences, in those parts concerning the schools of teaching, in as much as the rules themselves agree with those established by this regulation'. Furthermore, in Art. 11, it was emphasised that the students from the *Scuola Normale* would receive 'a Diploma of qualification for special teaching in Classical or Normal Secondary Schools, signed by the rector of the Royal University and the director of the school'. As mentioned in the text, these provisions were completely incorporated into the Coppino Regulation of 1877.

himself, its ‘diversity’ with respect to those disputed and confused preparation courses for teachers.

The main testing ground in this sense were the conferences of the *Scuole di Magistero*, the lectures given by the professors in the faculties that the students, both the real *normalisti* and those simply enrolled in the *Scuole di Magistero*, had to attend in order to obtain teaching qualifications. However, in the *Scuola Normale Superiore*, such conferences ‘presupposed a serious and profound study preparation’ and, ‘as happens in all the *Scuole di Magistero*, they did not have as an actual basis the same high school culture reinforced by the reading of some scholastic manual’.<sup>29</sup> The desire to be controversial in Gentile’s 1908 essay has already been mentioned.<sup>30</sup> However, another important student of the *Scuola Normale*, Gioacchino Volpe, who shared at least part of the ‘normalistic’ experience with Gentile,<sup>31</sup> confirms that the ‘normalistic’ conferences should be of a high standard.

In 1904 Volpe temporarily assigned at the Pisan teaching position and replaced his master, Amedeo Crivellucci, while he went to Rome to complete research.

A valuable testimony by Volpe dating back to this period is contained in one of his letters to Alberto del Vecchio, who at that time was director of the Archivio Storico Italiano. Therefore, it is a private testimony and, because of this, it is in all probability devoid of the provocative spirit of Gentile. With regard to conferences of the *Scuole di Magistero* that he held in place of Crivellucci at the *Scuola Normale Superiore*, Volpe then wrote:

‘[...] Was Villari not very edified that day at the conference? Quite the worst of the three, that one who intervened! But I too was not very happy. And to say that here at the conferences, in the place of Crivellucci, I care about the *Scuola Normale Superiore*, and I sometimes speak a whole hour with a clarity and a mastery of myself, which even I welcome!’<sup>32</sup>

At the end of this paper, we will return to Volpe’s statement in order to highlight a more general meaning that it takes on in light of the fate of the *normalisti* within the Italian schools.

First, however, it is worth reflecting on the second period of the relationship between the *Scuola Normale Superiore* and the *Scuole di Magistero*, which took place during the late nineteenth and early twentieth centuries, characterised by the clash with the University of Pisa.

Enrico Betti’s successor was Alessandro D’Ancona, director of the *Scuola Normale Superiore* from 1892 to 1900.<sup>33</sup> Having served, among other things, as long-time member of the Boards of Directors, he had a profound knowledge of the structure of the *Scuola Normale Superiore* and of the progress it had made.<sup>34</sup> Over the course of his tenure there, D’Ancona was never

29 Thus, recalling his personal experience as a visitor to these conferences, Gentile 1908/2015, p. 94.

30 See section 1 of the present paper. Gentile intended to compare the ‘normalistic’ model with the *Scuole di Magistero*, which he wanted to abolish.

31 As is well known, Gentile had been a student at the *Scuola Normale* in the period from 1893-1897 and Volpe in the period 1895-1899.

32 Archivio storico italiano, Carteggio, f. Volpe Gioacchino, [Pisa 1904]. As commonly known, Volpe had studied with both Villari and Del Vecchio during his specialisation at the *Istituto di Studi Superiori* in Florence.

33 Born in 1835, D’Ancona held the Chair of Italian Literature in Pisa starting in 1860. On D’Ancona’s teaching at the university, see Floriani 2010, pp. 142ff.; on his teaching at the *Scuola Normale*, Gonelli 2011; I refer to these texts for further information concerning the extensive bibliography on D’Ancona.

34 D’Ancona always intensely participated in debates within the *Scuola Normale*. As an example, see his speech in the discussion of the Board of Directors concerning the temporary replacement of Betti, who, while he was Secretary of Public Education from 1874 to 1876, was replaced by Ulisse Dini. On that occasion, D’Ancona supported the decisions of the Direction of the *Scuola Normale* while ignoring the criticisms made by the representatives of the

confronted with structural changes to the *Scuola Normale Superiore*, except for a thorny issue related to the *Scuole di Magistero*, in which the *Scuola Normale Superiore* was opposed to the University of Pisa. A telling story of the constant struggle between the *Scuola Normale Superiore* and the University of Pisa to defend or extend its own spaces of power but which, in this case, assumed a more general value that was linked precisely to the question of control of teacher training.<sup>35</sup>

Based on the Regulation of 29 November 1891,<sup>36</sup> the Ministry of Education wanted the *Scuole di Magistero* to become further integrated into the *Scuola Normale Superiore* by introducing a fourth class of students. At the *Normale*, there were already three categories of pupils: free boarders, paid boarders and aggregates (with or without financial aid). It was a limitation to the 'pure' collegiate model, which allowed, for example, the opening of the *Scuola Normale Superiore* to women, as will be seen shortly. Whereas the students of the *Scuole di Magistero* would have been admitted to the *Scuola Normale Superiore* simply by means of registration, all categories of *normalisti* had to pass the institution's own admission exam.

The debate within the *Scuola Normale* was very lively and marked a very tense comparison, at times, with the University of Pisa.<sup>37</sup> In the end, based on a proposal made by Ulisse Dini, the magisterial students were admitted by the Board of Directors after hearing the opinions of the respective faculties of origin. There was once again a great deal of insistence on the difference between the diploma awarded to the students of the *Scuole di Magistero* and that of the *Scuola Normale Superiore*, provisions that were later ratified by the regulatory amendment of 9 May 1895.<sup>38</sup>

Accepting the introduction of a further category of students, 'although not considering it appropriate', D'Ancona decidedly rejected any proposal aimed at further modifying the composition of the Board of Directors or at removing from the *Scuola Normale Superiore* control the student admissions from the *Scuole di Magistero*, entrusting the question to the faculties, which wanted to check admissions, alongside with the ministry.<sup>39</sup>

From this episode, and generally speaking, the *Scuola Normale Superiore* policy emerges with respect to the *Scuole di Magistero*. Everything was done to distinguish their students from those of the teacher training schools. Nevertheless, the Pisan institution did not want to lose control over their management because they guaranteed an important flow of funds into the *Scuola Normale Superiore*, above all, due to the funds for the *Scuole di Magistero* conferences mentioned above.

---

University of Pisa, of which, at that time, it was an integral part, Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 20 November 1874.

35 The question of the relationship between the *Scuola Normale* and the University of Pisa is central to understanding the events and the evolution of the Pisan School. On this point, in addition to the considerations set out in the first paragraph of this paper, see Carlucci 2012, *passim*.

36 The regulation of 29 November 1891 was issued by Villari, Education Minister from 1891 to 1892 in the first Di Rudinì government, in an attempt to accentuate the didactic character of the *Scuole di Magistero*, which the Neapolitan historian, in general, considered an ineffective instrument for teacher preparation, Moretti 1999, pp. 240-241.

37 For this comparison, which did not disappear even with the regulatory change referred to in the following note, Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, from 22 June 1895 to 4 May 1896.

38 The creation of a fourth class of students at the *Scuola Normale* was established in the Royal Decree 9 May 1895, n. 347.

39 Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 4 May 1894.

In 1900, D'Ancona left the direction of the *Scuola Normale Superiore* and was succeeded by Betti's student, Ulisse Dini, who was another great mathematician destined to seal the fate of the Pisan School.<sup>40</sup> The era of Dini, unlike the years of D'Ancona's direction, was marked by very critical voices, which also testified to a general 'downsizin' of the weight of the University of Pisa on the national scene.<sup>41</sup> Beyond the controversial positions, signs of anxiety undoubtedly emerge in the chronicles of the *Scuola Normale*. In particular, the original purpose of the *Scuola Normale Superiore*, that is, to prepare students for teaching, was seriously called into question. In 1904, the problem mainly had to do with the significant number of students who, after graduation, did not take the qualifying exam.<sup>42</sup> Later, in 1911, one student, after studying mathematics for two years as a non-paying boarder, decided to pursue engineering studies instead, thus failing in his 'moral obligation to continue his studies for the teaching career'.<sup>43</sup> These problems were very close to Dini's heart.

Between 1910 and 1914, Dini, as president of the Royal Commission for the reorganisation of higher education, had the opportunity to talk at length about the 'relationship between university experience and 'professional' training'.<sup>44</sup> The Royal Commission, chaired by Dini, was one of the final stages in the great debate on education that had been widely discussed for almost a decade and had seen significant interventions, such as those by Gaetano Salvemini, in particular, with regard to the status and preparation of secondary school teachers.<sup>45</sup>

The *Scuola Normale Superiore*, given its history and its institutional vocation, could not fail to be affected by this climate of ferment. Signs of restlessness were also registered with regard to the scientific vocation of its students. Here the long-standing rivalry with the *Istituto di Studi Superiori* in Florence was strongly felt.<sup>46</sup>

However, the memory of a closed and provincial environment, constrained by strict rules, must be partially reconsidered. The *Scuola Normale Superiore* under Dini certainly deserves a less unilateral evaluation.<sup>47</sup> From an institutional point of view, it should be kept in mind that Dini's management was characterised by a new and important regulation of the school, in force with the Decree of 12 October 1908, n. 649, which represented a turning point in the history

40 Like Betti, Dini was also a significant political figure, both in Pisa and at the national level. He was a member of parliament starting in 1882 and later senator starting in 1892. Moreover, he played a prominent role in educational policy, as will be touched upon shortly. For an overview of Dini, see Menghini 1991.

41 Cf. Pertici 2000, pp. 64ff. for a very acute reconstruction of the normalistic environment in the first decade of the twentieth century. As commonly known, the criticisms of the *Scuola Normale* were initiated in particular by Adolfo Omodeo, who was a student of the *Scuola Normale* for a short time, and by Ernesto Codignola, who attended the *Scuola di Magistero*.

42 Cf. Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 1 February 1904. In an attempt to counter the phenomenon, it was decided that the graduation theses of the students who had not taken the qualifying examination would no longer be published in the Annals.

43 Ibid., 18 November 1911: words from Director Ulisse Dini.

44 In the end, Dini would share, albeit with 'more pronounced reservations and caution', the orientation of the author of the final report of the commission, the classicist Luigi Ceci, who was favourable to the affirmation of the 'primacy of the scientific function of the university' and, conversely, the need for the introduction of the state examination to regulate access to the professions, Moretti 1994, p. 295. We will soon see what consequences the actual introduction of the state examination for teaching qualification would have on the *Scuola Normale*.

45 For a preliminary reconstruction of this debate, see Raicich 1981, pp. 326ff.

46 For example, Bernardino Barbadoro, who went on to become a historian, was initially admitted to the *Scuola Normale* but then opted for the Florentine Institute, Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 23 December 1908. There were other significant cases like this.

47 Gentile had just spoken of Dini's directorial abilities in very positive terms (Cf. Gentile 1918/1988).

of the *Scuola Normale Superiore*, as well as a further clarification of its complex relationship with the *Scuole di Magistero*. On that occasion, it was affirmed by law what had already happened in practice. Namely, the *Scuola Normale* aimed to achieve a double goal: the preparation of secondary school teachers was combined with the aim of ‘promoting, with advanced studies, high level scientific and literary culture’.<sup>48</sup> It was an innovation called for by the same Minister of Education, Luigi Rava, who, on 18 December 1907, had written to the management of the *Scuola Normale Superiore*, reporting how the Italian Council of State, despite having expressed a favourable opinion on the new regulation, had stressed that perhaps it would be:

‘... better to clarify the high aims of the *Scuola Normale Superiore*, which, while it proposes to train young people in secondary education, educates them to push toward further investigation into the field of scientific studies as well as in philological culture, therefore, it would be appropriate to modify the draft of the first article, which, as it had been formulated, does not exactly express the noble task that the well-deserving institute proposes for itself’.<sup>49</sup>

Accordingly, in Article 2 of the Regulation of 1908, it is stated that ‘in the school there are two categories of students. The first category is made up of students who tend to reach both aims that the school proposes. The second category is made up of students who tend to reach only the first goal’. This last statement clearly refers to the students of the *Scuole di Magistero*, to whom three articles of the regulation were specifically dedicated (Articles 25-28), which provided for their admission by simple registration and reaffirmed as usual the ‘diversity’ of their diploma compared to the students in the first category (who, in turn, continued to be divided into boarders and aggregates).<sup>50</sup>

The regulation of 1908 finally simplified the confusing rules related to the Board of Directors in that it eliminated the two special directive councils introduced in 1875 and established a return to a single body, composed of the Chancellor of the University, the Director of the *Scuola Normale Superiore*, two internal professors as well as one professor for each of the sections in which the *Scuole di Magistero* were divided and who was elected each year by the respective faculties.<sup>51</sup>

In this background of continuous regulatory reorganization, which contributes to progressively clarifying the aims of the *Scuola Normale Superiore*, it is worthwhile to include some considerations on the career paths of *normalisti* students and on how the dual vocations of the *Scuola Normale Superiore* – school teaching and scientific research – are reflected in their personal and professional lives. D’Ancona, in a precious list of the students of the *Scuola Normale* from the grand-ducal refoundation onwards, wrote:

‘We like to point out that there were a total of 339 students who graduated from here at the end of the academic year [1894-1895]: of which half of one hundred went into university teaching, and

48 The regulation was issued in the Royal Decree of 12 October 1908, n. 649 (Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia, 3 December 1908, n. 283).

49 Archivio storico della Scuola Normale Superiore, b. 13, Corrispondenza 1902-1909.

50 As far as the students of the so-called first category were concerned, the possibility of ‘a fifth year of post-graduate studies, practical studies and training in middle schools in the city’ was introduced (see Art. 7): effective implementation of this provision should be verified. A fifth year of scientific specialization (*perfezionamento*) was introduced in 1927 (cf. Carlucci 2012, pp. 50f.).

51 Cf. Art. 29 and 2: it should be emphasised that in the latter article the term ‘Classes’ of Letters and Philosophy and of Mathematical, Physical and Natural Sciences – still in current use – appeared for the first time in place of the previous ‘Sections’, a definition that was now used for the previous ‘subsections’ of the *Scuole di Magistero*.

another half of one hundred were school superintendents, headmasters of High Schools, assigned to the central administration and to libraries. The remaining, except for a few, on whom no research was done, indicated that they have teaching positions in secondary school, technical and high school education'.<sup>52</sup>

It is worthwhile to further disaggregate the data provided by D'Ancona to fully understand his considerations. Of the 339 students mentioned by D'Ancona, 57, as mentioned in the first paragraph, attended the grand-ducal *Normale*. Consequently, the students from the *Scuola Normale Superiore* up to 1894-95 were 282, divided as follows: 179 were enrolled in the Class of Letters and 103 in the Class of Sciences. Among the latter, there were as many as 21 university professors (including Vito Volterra and Federigo Enriques). Therefore, a much more significant percentage resulted than that half of one hundred university professors who came out of the *Scuola Normale Superiore* and mentioned by D'Ancona, considering that the number of scientists at the *Normale* was for a long time much fewer than the literary figures.<sup>53</sup>

A first distinction, of a purely disciplinary nature, must be made: the future *normalisti* university professors, if scientists, mostly entered directly into their instructional career as assistants, without the years of school teaching commonly required of the 'humanist' graduates. One need only think, as far as scientists are concerned, of Vito Volterra and Ulisse Dini for the period prior to the establishment of the *Scuole di Magistero*, or of Federigo Enriques and Mauro Picone, for the next period.<sup>54</sup>

For two future university professors in the humanities, however, the situation was completely different. Both Amedeo Crivellucci and Giovanni Monticolo finished the course of study in 1874 and went on to become important historians and professors at the University of Pisa and Rome. They both taught for several years and in various cities in secondary schools. Crivellucci taught for a total of eight years – moving from Siena to Sassari and later from Palermo to Rome – before attaining a university chair in Pisa in 1885.<sup>55</sup> Monticolo was a teacher in secondary schools from 1874 to 1892, teaching at first Latin and Greek and later History and Geography in the State High School of Naples (Umberto I), Arezzo, Potenza, Pistoia, Florence (Galilei), and in Rome (Visconti).<sup>56</sup>

An important professor of Education, Saverio De Dominicis left the *Scuola Normale Superiore* in 1867. Also due to conflicts with the Ministry of Education, he taught for several years in secondary schools from Venice to Bari. Finally, he attained the university Chair in Pedagogy at the University of Pavia in 1881.<sup>57</sup>

Even the greatest historian to emerge from the Pisan school of Crivellucci, Gioacchino Volpe, did not immediately enter academic teaching and required, after further academic experience

52 Elenco degli alunni 1896.

53 The number of students of the Letters were significantly superior to those of the Sciences until the second post-war period. Only at that time was there a substantial equalisation and finally a real 'overtaking'. For more information on this, see Al Kalak/Mondini 2011, p. 228.

54 For synthetic biographies of Dini, Enriques and Picone, see *Dizionario biografico degli italiani*, ad voces. On Volterra, some important biographical works exist: Guerraggio/Paoloni 2008, in part. pp. 15-44 for the period he spend in Pisa; Goodstein 2007, in part. pp. 48-60. On mathematicians from the *Scuola Normale* and for more in-depth bibliographical references, see Pepe 2011.

55 For a rich profile on Crivellucci, see Tangheroni 1985. In general, for the importance of his teaching and his work, Artifoni 1990.

56 There are various commemorations of Monticolo, who died in 1909; one of the most interesting is Manfroni 1909-1910.

57 For a biographical profile of De Dominicis, see Cambi 1987.

gained in Florence and Germany, several years of teaching in secondary schools: first in Città S. Arcangelo in Abruzzo and then in Pisa from 1900 to 1903. In 1904, Volpe temporarily replaced Crivellucci in the university chair at Pisa, and that period dates back to his eye-witness accounts regarding the *Scuole di Magistero* conferences that he held at the *Scuola Normale Superiore*, and of the intellectual stature of the same, which was stated earlier in this article.

It is difficult, perhaps impossible, to verify the impact on the Italian secondary school of young scholars of this level. For many of them, these early years were also among the most fruitful periods of their intellectual production. But even with regard to other so-called ‘minor’ scholars, the dialogue between teaching and research, however, emerges clearly, even in a rich production of school textbooks. Those textbooks certainly did not have the same influence as the books authored, among others, by the directors of the *Scuola Normale*, Betti and D’Ancona.<sup>58</sup> Nevertheless, they did represent a notable production in any event.

Regarding this ‘minor’ production, we will only refer to two cases concerning two *Normale* female students in order to emphasise the importance of the presence of women in the post-unitary period of the *Scuola Normale Superiore*. While this choice is somewhat arbitrary, both spatial constraints and the need to highlight this significant point are the reasons behind this selection.

Admitted to the *Scuola Normale Superiore* starting in 1889 as aggregate students – therefore not part of the college, but with regard to course and study obligations equal to male students – women played a significant role within the *Scuola Normale Superiore*, a role that is to be further developed. Some scientists also succeeded in pursuing an academic career.<sup>59</sup> Among the *normalisti* who, as teachers in secondary schools, also produced significant scientific textbooks, Luigia Lanzani stands out. Together with her sister, the famous antiquarian Carolina, she published numerous successful volumes on history, Latin and Italian in her lifetime. Furthermore, the historian Evelina Rinaldi, who was a pupil of Amedeo Crivellucci, is also worth mentioning: a prolific author of various works ranging from modern history to the Risorgimento. She also co-authored an anthology of readings for lower secondary schools, which was reprinted many times during the first twenty years of the 20<sup>th</sup> century.<sup>60</sup>

The simple outline provided above deserves further research in order to investigate how the interlacing between school teaching and scientific vocation influenced the evolution of the *Scuola Normale Superiore*. Regarding the *Scuole di Magistero*, in 1920 the Minister of Education Croce’s decision to abolish them certainly aggravated the already difficult challenges

58 Betti, together with Francesco Brioschi (another of the leading mathematicians of the time), translated and commented on *Gli elementi d’Euclide: con note, aggiunte ed esercizi ad uso de’ ginnasi e de’ licei* (Firenze 1867); there were re-editions of this text up to 1900: Ceccuti 1987, pp. 112ff. For the reconstruction of the events of the very successful Italian literature manual by D’Ancona-Bacci, which was first published in 1892, see Raicich 1989/1996.

59 Cf. Paoli 2011; in general, on women enrolled at the University of Pisa, Galoppini 2011. For more information on women at the *Scuola Normale*, see Carlucci 2012, pp. 38ff., where, among other things, reference is made to the two ‘normaliste’: physicist Rita Brunetti and mathematician Maria Pastori, both of whom succeeded in obtaining university chairs.

60 For information on the life and works of Lanzani and Rinaldi, important documentation, among other things, can be found in the Archivio storico della Scuola Normale Superiore, *Anagrafica, ad nomen*: it is a collection of testimonies on the fate of the *normalisti* initiated by Gentile and then continued through to the 1950s. Regarding the history in a united Italy, see various works by Casalena, in particular Casalena 2003, p. 299 for Lanzani, p. 336 for Rinaldi. Also, Casalena 2016.

confronting the *Scuola Normale Superiore* in the aftermath of the First World War.<sup>61</sup> The suppression of the teacher training schools, in fact, resulted in the loss of the *Scuole di Magistero* conferences for the *Scuola Normale Superiore*, which served as an important and necessary source of funds to pay the professors of the faculties responsible for holding the conferences. Moreover, in the regulation of 1908, a clause stated:

‘... the School’s Board of Directors will be able to propose to the Ministry, by means of the Director, other teachers of the two faculties to be paid as the previous ones, but to be appointed for only one year, with the assignment of special conferences and assistance to first category students [i.e. the *normalisti*] in their studies and carry out exercises at a higher literary and scientific level’.<sup>62</sup>

In addition to the economic loss, the closure of the *Scuole di Magistero* involved a significant impoverishment of the normal didactic offer. Therefore, one can understand the concerns of Luigi Bianchi, the great mathematician who succeeded to Dini in 1918. In November 1920 Bianchi on behalf of the Board of Directors, became the spokesman at the ministry to point out the necessity that the conferences ‘naturally inherent in the character of the Institute’<sup>63</sup> be continued. A month earlier, Bianchi had also written to Gentile, urging him to intervene in this matter, above all emphasising the financial aspect.<sup>64</sup> The *Scuole di Magistero* conferences were replaced by the exercise courses provided for in the Croce Regulation of 1920, and the Faculties of Letters and Sciences at Pisa had the task of deciding ‘which exercise courses should be held at the School’. These courses, however, lacked state funding. The Board of Directors of the *Scuola Normale Superiore* continued to insist, in vain, that the Ministry should restore the conferences and entrust this task to ‘appointees, chosen by the respective faculties’ and paid regularly by the Ministry.<sup>65</sup>

What is certain is that the 1920s were years of crisis for the *Scuola Normale Superiore*, with much uncertainty about what path to take. The *de facto* abolition of the secondary school teaching qualifying character of the *Normale* in 1923, due to Giovanni Gentile’s introduction of the state examination, was a further significant blow.<sup>66</sup> However, as is widely known, it was Giovanni Gentile himself who re-established his beloved *Scuola*, where he first became an extraordinary superintendent and later director. At that point, the prevailing scientific vocation of the *Scuola Normale Superiore* was now a fact, a vocation that asserted itself ever more clearly, especially in comparison to the ‘mass university’ during the second half of the twentieth century. However, that is another story – one about which much has recently been written.<sup>67</sup>

61 On the abolition of *Scuole di Magistero*, Santoni Rugiu/Santamaita 2011, pp. 82ff. On the Minister of Education Croce, see Tognon 1990. On the difficulties of the *Scuola Normale* in the aftermath of the First World War, see Carlucci 2012, pp. 43ff.

62 *Regolamento* 1908, Art. 39.

63 Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 16 November 1920.

64 Guerraggio/Nastasi 1993, p. 118.

65 Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 17 March 1921 and 17 February 1922. It is probable that among the new courses established after the suppression of the *Scuole di Magistero*, the common seminars between the *Scuola Normale Superiore* and the university faculty must be identified, which in the 1930s are referred to in Moretti 2008b, p. 24.

66 Cf. Carlucci 2012, pp. 48f.

67 *Ibid.*, for more extensive bibliographic references on the *Scuola Normale Superiore* of Gentile, especially pp. 54–78.



## Sources and Literature

### Unpublished Sources

- 1874: Archivio storico della Scuola Normale Superiore: Verbali del Consiglio direttivo, 20 November 1874.  
 1876: Archivio storico della Scuola Normale Superiore: Verbali del Consiglio direttivo, 23 November 1876; also 16 November 1876.  
 1896: Elenco degli alunni usciti dalla R. Scuola Normale Superiore di Pisa fino all'anno 1896 (1896): Pisa.  
 1904: Archivio storico della Scuola Normale Superiore: Verbali del Consiglio direttivo, 1 February 1904.  
 1904: Archivio storico italiano: Carteggio, f. Volpe Gioacchino, Pisa 1904.  
 1908: Archivio storico della Scuola Normale Superiore: Verbali del Consiglio direttivo, 23 December 1908.  
 1902-1909: Archivio storico della Scuola Normale Superiore, b. 13: Corrispondenza 1902-1909.  
 1920: Archivio storico della Scuola Normale Superiore: Verbali del Consiglio direttivo, 16 November 1920.  
 1921-1922: Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 17 March 1921 and 17 February 1922.

### Published Sources

- 1869: Royal Decree 23 September, n. 5300. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 18 October 1869, n. 285.  
 1875: Royal Decree 11 October, n. 2742. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 2 November 1875, n. 255.  
 1875: Royal Decree 11 October, n. 2743. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 3 November 1875, n. 256.  
 1875: Royal Decree 26 October, n. 2748. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 8 November 1875, n. 260.  
 1877: Royal Decree 23 June, n. 4002. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 12 September 1877, n. 213.  
 1895: Royal Decree 9 May, n. 347. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 8 June 1895, n. 135.  
 1908: Royal Decree 12 October, n. 649. In: *Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia*, 3 December 1908, n. 283.

### Literature

- Al-Kalak, Matteo/Mondini, Marco (2011): Per un'Anagrafe degli allievi. In: *Annali di storia delle università italiane* 15, pp. 223-236.  
 Arnaldi, Francesco (1932): La Scuola Normale Superiore di Pisa. In: Salmi, Mario/ Arnaldi, Francesco: *Il Palazzo dei Cavalieri e la Scuola Normale Superiore di Pisa*. Bologna, pp. 61-103.  
 Artifoni, Enrico (1990): *Salvemini e il Medioevo. Storici italiani fra Otto e Novecento*. Napoli.  
 Barsanti, Danilo (1993): *L'Università di Pisa dal 1800 al 1860. Il quadro politico e istituzionale, gli ordinamenti didattici, i rapporti con l'Ordine di S. Stefano*. Pisa.  
 Berengo, Marino (1992/2004): La rifondazione della Scuola Normale nell'età della Destra. In: Id.: *Cultura e istituzioni nell'Ottocento italiano*. Bologna, pp. 149-176.  
 Betti, Enrico (1871): *Notizie storiche sulla R. Scuola Normale Superiore di Pisa*. In: *Annali della R. Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Scienze* 1, pp. I-XLVIII.  
 Cambi, Franco (1987): De Dominicis, Francesco Saverio. In: *Dizionario biografico degli italiani*. Roma, 33, ad vocem.  
 Carlucci, Paola (2012): *Un'altra Università. La Scuola Normale Superiore dal crollo del fascismo al Sessantotto*. Pisa.  
 Casalena, Maria Pia (2003): *Scritti storici di donne italiane. Bibliografia 1800-1945*. Firenze.  
 Casalena, Maria Pia (2016): *Le italiane e la storia. Un percorso di genere nella cultura contemporanea*. Milano.  
 Ceccuti, Cosimo (1987): *Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica (1837-1987)*. Firenze.  
 Coppini, Romano Paolo (2000): Dall'amministrazione francese all'Unità (1808-1861). In: *Storia dell'Università di Pisa*. Vol. 2, t 1. Pisa, pp. 135-267.  
 Coppini, Romano Paolo/Tosi, Alessandro/Volpi, Alessandro (eds.) (2004): *L'Università di Napoleone. La riforma del sapere a Pisa*. Pisa.  
 Decleva, Enrico (2001): Una facoltà filosofico-letteraria nella città industriale. Alla ricerca di un'identità (1861-1881). In: Barbarisi, Gennaro/Decleva, Enrico/Morgana, Silvia (eds.): *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*. Milano, pp. 3-196.  
 Floriani, Piero (2010): Italianisti a Pisa: da Alessandro D'Ancona a Luigi Russo (1861-1961). In: *Annali di storia delle università italiane* 14, pp. 141-150.  
 Galoppini, Annamaria (2011): *Le studentesse dell'Università di Pisa (1875-1940)*. Pisa.  
 Gaudio, Angelo (2001): *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*. Brescia.  
 Gentile, Giovanni (1908/2015): *La Scuola Normale Superiore*, edited by Claudio Cesa. Pisa.

- Gentile, Giovanni (1918/1988): *Ulisse Dini*. In: Id.: *La nuova scuola media* edited by Cavallera, Hervé Antonio. Firenze, pp. 329-331.
- Gonelli, Lida Maria (2011): *Dalla "Scuola Storica" alla "Nuova Filologia"*. In: *Annali di storia delle università italiane* 15, pp. 53-64.
- Goodstein, Judith R. (2007): *The Volterra Chronicles. The Life and Times of an Extraordinary Mathematician 1860-1940*. Providence, RI.
- Guerraggio, Angelo/Nastasi, Pietro (eds.) (1993): *Gentile e i matematici italiani. Lettere 1907-1943*. Torino.
- Guerraggio, Angelo/Paoloni, Giovanni (2008): *Vito Volterra*. Roma.
- Manfroni, Camillo (1909-1910): *Giovanni Battista Monticcolo*. In: *Atti del Reale Istituto veneto di scienze, lettere ed arti* 69, part 1, pp. 30-36.
- Marin, Francesco (2010): *Die "deutsche Minerva" in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*. Köln.
- Matteucci, Carlo (1862/1863): *Relazione al Senato sul progetto del Ministro De Sanctis per l'istituzione delle Scuole normali per l'insegnamento secondario*. In: Id.: *Raccolta di scritti politici e sulla pubblica istruzione con lettera a Gino Capponi*. Torino, pp. 86-95.
- Menghini, Marta (1991): *Dini, Ulisse*. In: *Dizionario biografico degli italiani*. Roma, 40, ad vocem.
- Menozzi, Daniele/Moretti, Mauro (2011): *La Scuola Normale Superiore di Pisa*. In: *Annali di storia delle università italiane* 15, pp. 31-40.
- Mondini, Marco (2010): *Generazioni intellettuali. Storia sociale degli allievi della Scuola Normale Superiore di Pisa nel Novecento (1918-1946)*. Pisa.
- Moretti, Mauro (1994): *La questione universitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La Commissione reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci*. In: Porciani, Ilaria (ed.): *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*. Napoli, pp. 207-309.
- Moretti, Mauro (1999): *Villari ministro della Pubblica Istruzione. Un profilo introduttivo*. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 6, pp. 219-246.
- Moretti, Mauro (2004): *La Scuola Normale*. In: Coppini, Romano Paolo/Tosi, Alessandro/Volpi, Alessandro (eds.) (2004): *L'Università di Napoleone. La riforma del sapere a Pisa*. Pisa, pp. 23-33.
- Moretti, Mauro (2008a): *La Normale di Pasquale Villari (1862-1865)*. In: Menozzi, Daniele/Rosa, Mario (eds.): *La storia della Scuola Normale Superiore di Pisa in una prospettiva comparata*. Pisa, pp. 45-67.
- Moretti, Mauro (2008b): *Questioni di politica universitaria pisana (1928-1940)*. In: Henry, Barbara/Menozzi, Daniele/Pezzino, Paolo (eds.): *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*. Roma, pp. 15-31.
- Moretti, Mauro (2010): *Di alcuni documenti universitari ascoliani*. In: *Convegno nel centenario della morte di Graziadio Isaia Ascoli (Roma, 7-8 Marzo 2007)*. Roma, pp. 349-391.
- Moretti, Mauro (2011a): *Ai vertici della Normale. Direttori e vicedirettori*. In: *Annali di storia delle università italiane* 15, pp. 175-186.
- Moretti, Mauro (2011b): *Toscana, Italia, Europa: la Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento*. In: *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia*, p. V, 3/1, pp. 11-33.
- Nannipieri, Silvia (2009): *"Siamo più rinchiusi dei Cappuccini". La Scuola Normale a Pisa vista dai primi alunni*. In: *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia*, p. V, 1, pp. 73-103.
- Paoli, Maria Pia (2011): *Percorsi di genere alla Scuola Normale: le allieve (1889-1929/1952-1955)*. In: *Annali di storia delle università italiane* 15, pp. 273-287.
- Pepe, Luigi (2011): *Matematica e matematici nella Scuola Normale di Pisa 1862-1918*. In: *Annali di storia delle università italiane* 15, pp. 67-79.
- Pertici, Roberto (2000): *Preistoria di Adolfo Omodeo*. In: Id.: *Storici italiani del Novecento*. Pisa-Roma, pp. 57-104.
- Raicich, Marino (1981): *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*. Pisa.
- Raicich, Marino (1989): *L'officina del manuale*. In: Id.: *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*. Roma 1996.
- Raicich, Marino (1995): *L'inchiesta Scialoja e la crisi della politica scolastica della Destra*. In: Montevocchi, Luisa/Raicich, Marino (eds.): *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*. Roma, pp. 15-52.
- Rogari, Sandro (1991): *L'Istituto di Studi Superiori pratici e di perfezionamento e la Scuola di Scienze sociali (1859-1924)*. In: Id.: *Cultura e istruzione superiore a Firenze. Dall'Unità alla grande guerra*. Firenze, pp. 27-99.
- Santoni Rugiu, Antonio/Santamaita, Saverio (2011): *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari.

- Soldani, Simonetta (2016): Dall'assenza all'eccellenza. Gli studenti di filosofia e filologia (1859-1881). In Dei, Adele (ed.): *L'Istituto di Studi Superiori e la cultura umanistica a Firenze*. Vol. 1. Pisa, pp. 15-109.
- Tangheroni, Marco (1985): Crivellucci, Amedeo. In: *Dizionario biografico degli italiani*. Roma, 31, ad vocem.
- Tognon, Giuseppe (1990): Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma. Brescia.
- Tomasi, Grazia (1983): Per la storia dell'Accademia Imperiale di Pisa (1810-1814). In: *Critica storica* 20, pp. 60-120.
- Tomasi, Tina/Sistoli Paoli, Nella (1990): *La Scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*. Pisa.
- Villari, Pasquale (1864): *L'istruzione elementare nell'Inghilterra e nella Scozia. Relazione al Comitato italiano per la esposizione internazionale di Londra*. Torino.
- Villari, Pasquale (1865): R. Scuola Normale Superiore di Pisa. In: *Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia. Relazione presentata al Ministro dal Consiglio superiore di Torino*. Milano, pp. 112-127.
- Villari, Pasquale (1872/1979): La scuola e la questione sociale in Italia. In: *Id.: Le lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*. Napoli, pp. 141-177.
- Violante, Cinzio (1977): La ripresa della Scuola Normale di Pisa nell'Italia unita (1862). In: *Studi di letteratura e di storia in memoria di Antonio Di Pietro*. Milano, pp. 228-253.
- Virgopia, Nicola (1967): Betti, Enrico. In: *Dizionario biografico degli italiani*. Roma, 9, ad vocem.

## Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015)

by *Matteo Morandi*

'In international rankings' – the journalist Salvo Intravaia wrote not long ago in his news report *L'Italia che va a scuola* – 'children of the Italian primary school are ranked first, while fifteen-year-olds are at the last places. Put simply, teachers of nursery and primary school know the elements of pedagogy and psychology useful to teaching. Colleagues of middle and high school do not'.<sup>1</sup>

Without entering into details of a fact that would certainly need to be better explained and historically contextualised, there is no doubt about the acknowledgment, discussed in the quotation cited above, of a psycho-pedagogical acculturation as the foundation of the success (and/or of the effectiveness<sup>2</sup>) of the teaching-learning relationship. This holds not only for the primary schools, as per what is now an inveterate tradition, but for schools in general, so also in the 'stronghold' of secondary school. These subjects – expressed in Intravaia's typical impressionist style – are ignored or neglected in teacher training, generally 'pushed into the classrooms without ever having heard of Rousseau or Dewey, let alone taxonomies and didactic units'.<sup>3</sup>

The issue recalls, firstly, the problematic and unresolved question of the relationships between training and education at the schools, i.e. between the independent and autonomous action (assuming it exists) of disciplinary didactics in the classroom and a perspective pertaining to values.<sup>4</sup> In other words, the tension between a school enclosed within itself (*the school at school*, as the philosopher of education and teacher Giuseppe Casella would characterise it)<sup>5</sup> and a school open to the world, with its needs, its stimuli as well as the disposition and existential attitudes of the students towards this world. This seemed to be the case in Italy, especially after the attack by the School of Barbiana against the infamous *professoressa* and the criticism of the excess of self-referencing that her teaching often represented.<sup>6</sup>

### 1 On the concept of teacher professionalisation

The history of teacher training in the united Italy, all things considered, moves between these two hypotheses: on the one hand, the 'trade' of the high school teacher, just as the elementary school teacher, follows a path of higher education anchored in pedagogy as a professionalising

1 Intravaia 2012, pp. 17ff.

2 This is meant in the sense discussed by the American psychologist Gordon 1974/2013, i.e. the ability of the teacher to establish a dialogical relationship with their students (based on reciprocal respect) in order to promote learning. On the topic, see also Sclavi/Giornelli 2014.

3 Intravaia 2012, p. 17.

4 See, among others, Massa 1997, pp. 27ff.

5 On Giuseppe Casella, I would like to take the opportunity to refer to Morandi 2015.

6 Cf. Scuola di Barbiana 1967.

subject. On the other hand, this path coincides with and limits itself to, at least formally speaking, the acquisition of knowledge of the specific subject. ‘What if the professional preparation of the teacher were exactly their true, sincere, profound scientific preparation?’<sup>7</sup> as Giovanni Gentile had already posed in 1907.

Mind you, it was not really an attempt to de-professionalise the figure of the secondary school teacher, as some have recently contended<sup>8</sup> and like Gentile might have wanted to do.<sup>9</sup> It was rather the recognition of the epistemological, meta-formative potential of disciplinary knowledge, perhaps also linked to a limit (or a reluctance) on the part of the university system and teacher training in general when confronted with what Gentile refers to as the ‘spontaneous art of the heart’,<sup>10</sup> an aesthetic experience (some have recently defined it as erotic)<sup>11</sup> connected with all professions of care, and thus hardly transmittable by means of institutionalised *Bildung*.

In opposition to the abstract method of the positivistic imprint, Gentile offers concrete life, ‘which has its law in its content’.<sup>12</sup> The same holds true for the new *istituti magistrali*, which rose from the ashes of the nineteenth-century normal schools. Apart from the exclusion of psychology and of the internship and the identification of pedagogy with philosophy, the qualifying role these institutes served ended up coinciding with a generic humanistic preparation, which helped to strengthen the relational and communicative skills of the aspiring teachers:

‘The candidate, who is preparing for teaching’, – recited the exam programmes at the end of the lower course (1923) – ‘must prove an organic and firm human knowledge. [...] Excluded, thus, any reciting of half-baked notions, it must be ensured that their studies [...] have interested and struck the soul of the candidate. Great attention will be given to their ability to refer, express themselves clearly, with confidence, to their ease in communicating, main talent of the future teacher. [...] The reading of autobiographic memoirs must be considered as preparation to the study of psychology: not abstract and schematic psychology, but a disposition to understand souls’.<sup>13</sup>

This is the case because idealist pedagogy (think, for example, of Giuseppe Lombardo Radice) contends that real education should never produce a technician, but always a man.

7 Gentile 1988, p. 179.

8 Cf. Causarano 2004, from which I quote, p. 18; see Greci 2007; Saltari 2014, p. 449. Actually, ‘traditional teacher professionalism was built [...] around a substantial nucleus of disciplinary knowledge, with the consequence that even common sense up to now has excluded that the practice of teaching could generate in some way any knowledge worth knowing’ (Cornacchioli 2002, pp. 189f.).

9 Cf. Brocca 2008, p. 18. Precisely the analysis of professionalisation mechanisms, with specific reference to teacher professionalism – a central issue in the pedagogical debate since the early 2000s, following the institution of the Faculty of Educational Sciences and of the Ssis (1998) – served as the starting point for Egle Becchi and Monica Ferrari to develop the research project *Storia pedagogica delle professioni*, which has resulted in a series of seven volumes edited by FrancoAngeli between 2009 and 2016. For a theoretical and methodological introduction, see Becchi/Ferrari 2009, specifically p. 8, nt. 4 for a basic bibliography on the topic of educational professionalism.

10 Reported in Saltari 2014, p. 449.

11 The psychoanalyst Massimo Recalcati interprets the teaching-learning relationship as an erotic transfer towards knowledge, hence the statement ‘Nobody can teach teaching, just like, at a fundamental level, nobody can teach learning’ (Recalcati 2014, p. 116).

12 Gentile 1988, p. VII.

13 *Esame di ammissione alla 1<sup>a</sup> classe del corso superiore dell’istituto magistrale*, in *Orari e programmi per le regie scuole medie*, approved by Royal Decree 14 October 1923, n. 2345 and published in Gazzetta ufficiale del Regno d’Italia, 14 November 1923, n. 267 suppl. (see Santoni Rugiu 1980).

Mario Gattullo, criticising in the 1980s the ingrained persistence of the model in the school of the Italian Republic, highlighted both the contradictions of not having differentiated the professional goals of future high-school teachers and the complete absence of relational and contextual skills (educational system, docimology, analysis of educational situations, methodology of pedagogical research, etc.), which are necessary to orient the actions of the teacher-professional. In other words, rather than focusing on training, there were a whole series of surrogates (ideological, motivational, experiential) that teachers, at least at the beginning of their career, tended to reproduce. And what they replicated were the styles and patterns of teaching they themselves observed as students, that is, approaches that go back at least one generation.<sup>14</sup>

This happened despite the recruitment mechanism based on the *concorso*, that took into consideration – at least on paper – for the first time the verification of the knowledge of teachers in secondary schools, ‘together with essential specific cultural (and didactic) preparation’, of the ‘essentials of educational sciences, related to the learners’ age and the needs of contemporary society, with particular attention to the problems of the young in and out of school’.<sup>15</sup> Even if disciplinary knowledge did have specific additional information on the pages of the *Gazzetta ufficiale*, the same could not be said for those essentials of educational sciences mentioned above.

Even at a time when the reality of recruitment (via *concorsi* with no prerequisites, titles or even special provisions)<sup>16</sup> was more confused and much less homogeneous, Pasquale Villari – 100 years before Gattullo and 20 years before Gentile – observed the alleged identification of the professional preparation of the secondary school teacher with the content of knowledge:

‘They generally tell themselves: you teach well what you know well [...]. Surely you do not teach well what you know badly; but it is true that you can be a real scientist and a mediocre high school teacher. And many youngsters who would be unable to make scientific discoveries can become good secondary school teachers.

History students (I am speaking about the best ones) study palaeography, medieval law, go to the archive, research sources and conclude their course with a final thesis, which illustrates a certain historical period. Full of passion for their science, they enter high school, without ever having thought about the actual true nature of this school, and the method to use there. They intend to do other jobs and be for now a ‘small’ university professor, to become as soon as possible a ‘great’ university professor’.<sup>17</sup>

14 See Gattullo 1985. On the long ‘observational apprenticeship’ done by teachers when they were students and on the development of a professional collection of ‘beliefs’ (see Cherubini 1999).

15 *Programmi e prove di esame per le classi di concorso a cattedre, a posti di insegnante tecnico-pratico, a posti di insegnante di arte applicata*, approved by Ministerial Decree 3 September 1982 and published in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 15 October 1982, n. 285 suppl. 2.

16 Cf. Crivellari 2004, pp. 46ff.; see Causarano 2004, pp. 15ff.; Saltari 2014, p. 448 (with some mistakes).

17 Villari 1889, p. 212. According to the same Villari, often young teachers ‘have supreme contempt for questions of pure form, and still have not understood how immensely important they are in a high school. They obtained their diploma with honours, presenting a paper on a certain ancient statute of the guild of wool or silk, which they discovered in a library, on the sources of a certain unknown poem, nor can they think about anything else. Time will correct many illusions and finally, if they do not manage to start teaching at university, they too will find their way, and will then become really excellent teachers; but for now their students do not benefit much from them’ (Villari 1891, p. 249).

## 2 The failures of pedagogy

The truth of the matter was that pedagogy had failed to secure a leading role in the national school system during the second half of the nineteenth century.<sup>18</sup> In their famous *La riforma della scuola media* of 1908, Alfredo Galletti and Gaetano Salvemini commented that

‘A discreet quantity of heroism is necessary to praise it [...]. The clumsiness, the impudence, the presumptuous lightheadedness of many pedagogists has covered pedagogy in ridicule among us and elsewhere [...]. The pedagogist is, at least five times out of ten, a scoundrel that knows nothing about anything, and expects to teach everyone how to teach everything’.

However, the two scholars continued:

‘[W]e believe that, with the broadest doctrine and the best philosophical preparation and the most seraphic goodness of this world, the person who enters school will become a good teacher without ever having asked themselves what social class the students they will have to educate belong to; what the pupils of that given social class have the right to expect from the State school and what the State has the duty to ask of them?’<sup>19</sup>

Whether it was an invitation to follow – or at the very least to understand – the profound transformations of Italian society at the height of liberalism in the post-unity era, as Galletti and Salvemini both asked within the National Federation of Middle School Teachers,<sup>20</sup> or an actual ‘praise of practice’, as Gentile urged, the idea always advocated the discarding of any sort of pedagogical abstractionism, and with it rejecting the attempts that had been made up to that point to give academic and vocational dignity to pedagogy, in the varied and confused context of a graduate, post-graduate or para-university, training of the middle-school teacher. Ferrante Aporti, an Austrian official in the field of public schooling and founder of the first nursery school in Cremona (1828), opened the first method school at the University of Turin in 1844. It was the first of its kind in Italy<sup>21</sup> and the precursor to higher education teacher training programmes (for the training of trainers at a peripheral level). Core subjects included general didactics (‘having to consider the faculties of the human brain, and the way in which these operate in children, [the course] will be based on the more certain observations administered by experience, rather than wandering in abstract discussions’), ‘special’ subject didactics, the ‘duties of the method teacher’ and finally the ‘principles of school discipline’.<sup>22</sup> At about the same time in Pisa, the ‘theoretical and practical’ *Scuola Normale* opened in 1847. Modelled on the previous Napoleonic institute founded in 1810 as a branch of the Normale of Paris, it offered secondary school preparation for teachers. During the commencement speech held when the school first opened, the professor of pedagogy Gaspero Pecchioli stated that:

‘some men come to this earth only to meditate, others only to work; and so if these are left where nature has placed them, they feel at ease, and they can do great things: but if you change their place,

18 Cf. Santoni Rugiu 1959, p. 189. On the same issue, see Giuseppe Zago’s contribution in this volume and Genovesi 1978.

19 Galletti/Salvemini 1908, pp. 405f.

20 See Ambrosoli 1967.

21 See Fornaca 1998. On the influence of the Habsburg model in the Reign of Sardinia through Aporti, see Simonetta Polenghi’s contribution in this volume and Bianchini 2012.

22 Royal Patent Letters 1 August 1845, in *Raccolta degli atti del governo di S.M. il Re di Sardegna*, Torino 1845, pp. 283ff.

they stumble and fail. Rare are those men who have both these things within them, and can do both. Yet education would want to be given only to these few'.<sup>23</sup>

In such a brief excursus, I will not bother to touch upon the evolution and contradictions of the teacher-training model proposed by the Tuscan *Scuola Normale*, which is already the subject of a contribution in this volume. I will state only that the dominant logic in Pisa since 1862, when the post-unity reorganisation of the *Scuola* took place – one that its ex-student Gentile completely embraced – did not advocate training *all* of the teachers of the Kingdom's secondary schools, but only an elite, i.e. a certain number of excellent teachers. As such, were addressed exclusively those of the *liceo*.

The events related to the training of secondary school teachers present, both prior to and after the unity, an extremely varied series of situations, not always easily definable, with the consequent introduction of 'inept people in the noble arena of teachers'.<sup>24</sup> At the same time, or shortly before, other projects started, such as Cattaneo's 'professor faculty' (Milan 1848)<sup>25</sup> or De Sanctis's normal schools modelled after Pisa (1862),<sup>26</sup> which focused specifically on training teachers. While the choice of 'special' institutes, as an alternative or parallel path to the ordinary university track (high normal schools), seemed to characterise Italian politics for quite some time, it soon gave way to broader interventions aimed at modifying the entire national university system, with the intention of making it more professional. Alongside the *Normale* of Pisa, the qualification to become a secondary school teacher was also offered by the Scientific-Literary Academy of Milan, founded in 1859 as an institute of higher education akin to a university faculty of Philosophy and Letters,<sup>27</sup> the philosophical-philological section of the *Istituto Superiore* of Florence, the philological-historical seminar of the University of Padua and finally the *Scuola Normale Superiore* established at the University of Naples in 1869.<sup>28</sup> Around this time, normal courses for teachers of technical-scientific subjects were started to be offered at the Italian Industrial Museum of Turin and the Polytechnic of Milan;<sup>29</sup> moreover, on 9 October 1873, per Royal Decree, the Application School for engineers, which was attached to the scientific faculty of the University of Rome, was reorganised with a specific section for aspiring teachers of mathematics, physics, chemistry and natural history in the kingdom's technical institutes.

Generally speaking, these differed little from faculties, they were arid pedagogically and poorly defined in their didactic content,<sup>30</sup> if not for the emphasis placed on a rigid and abstract methodology which came to characterise, for better or for worse, the entire sixty years following national unification. Notable exceptions were the teaching subject associations, such as *Mathe-*

23 Pecchioli 1847, p. 13. On the *Scuola Normale* of Pisa, along with the contribution of P. Carlucci and M. Moretti in this volume, see Tomasi/Sistoli Paoli 1990, Carlucci 2010, Moretti 2011 (all with previous bibliography).

24 *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano 1865, p. 248.

25 Cattaneo 1851.

26 A bill presented at the Senate in the session 1 February 1862, in *Atti parlamentari, Senato del Regno, Documenti*, VIII term, session 1861, n. 115.

27 For the origins of the Milan Academy, see Decleva 2001. On the Florentine Institute, Rogari 1991, Rogari 1998 and Soldani 2016.

28 See *Nuovo codice della istruzione pubblica. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari, istruzioni e decisioni ministeriali* [...], Saluzzo 1870, p. 201, nt. 1 (see Moretti 2011, pp. 29ff.).

29 Cf. Scoth 1980, pp. 94f., with previous bibliography.

30 Cf. Santoni Rugi 1959, p. 198. The teaching schools established at the various universities have scarcely been studied with respect to their aims and outcomes, in part due to the absence of a significant apparatus of sources.



sis (1895),<sup>31</sup> which were committed to perfecting not only content but also methodologies as the means to improve professional performance. The *scuole di magistero* (teaching schools) that were instituted in 1875 (Royal Decrees 11 October, nn. 2742 and 2743) within the faculty of Science and Letters<sup>32</sup> as additional, non-mandatory courses that took place parallel to the standard curricular plans, ‘even where they exist, they [are] only illusion’, noted in 1882 Saverio De Dominicis (among the greatest proponents in Italy of a conversion of pedagogy into practical knowledge directly applicable in classrooms). According to De Dominicis, this situation is regrettable:

‘[I]t is the Teaching School, not the Faculties, which can make good teachers; the Faculty has made and will always make some youngsters erudite: but erudite youngsters are not teachers. The Teaching School should come after the Faculty studies and not be of this or that Faculty, but the Teaching School for secondary school teaching.... School which would force teachers to ponder pedagogical problems and to be able to comprehend the unity of the educational process of our secondary schools’.<sup>33</sup>

The primary impediment to the success of the government’s plan was the fact that the teaching staff responsible for the ordinary courses, often lacking didactic experience acquired in secondary schools and not particularly interested in modifying their teaching practices, also taught within the context of the new programme. This hindered the development of the programme to such an extent that Minister Pasquale Villari in 1891 (Royal Decree 29 November, n. 711) stressed that both general and subject didactics in teaching schools should have been in the first case given *exclusively* to teachers ‘who have vast practical experience in secondary school teaching’, in the second case *preferably* to the same.

At the beginning of the century, just as the so-called ‘pedagogical schools’, i.e. the two-year specialised training courses for primary school teachers working toward a managerial or supervisor careers (1905-1923),<sup>34</sup> were forming and pedagogy was finally starting to establish itself, thanks primarily to Herbart’s thought,<sup>35</sup> as an academic subject applicable to everyday school experiences the rise of idealism ruined in a single stroke an institution built on unstable ground. The logic of teaching schools was of a continuous draining of content and meaning. The Royal Decree of 8 October 1920, n. 1546 issued by the philosopher Benedetto Croce, who served as Minister of Public Education in Giolitti’s last cabinet, effectively brought an end to these schools by substituting them<sup>36</sup> with tutorial courses at universities and high schools. This marked a new chapter in the history of teacher training (mainly, but not exclusively, for high school teachers). As Simonetta Ulivieri wrote, these schools are ‘cut off from the social fabric that express[ed] it’, insensitive towards the ‘affective-relational problems, or [of] the

31 Regarding *Mathesis*, please refer to the publication integrally reported at the following address <http://www.mathesisnazionale.it/storia/>, 02.07.2020. Further, Ambrisi 2015.

32 But not in the other faculties or high schools also offering preparation for secondary school teaching, such as law, languages and commerce high schools.

33 Quoted by Santoni Rugiu 1959, p. 136. On the De Dominicis’ teaching in Pavia, see in particular Becchi 1991, Becchi 1995 and also Morandi 2017.

34 Royal Decrees 19 January 1905, n. 29 and 1 February 1906, n. 30. On this topic, the monographic sections have been dedicated of two issues of the *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* 10 (2003) and 11 (2004).

35 On Italian Herbartism at the beginning of the century, see Meschiari 1980 and especially Volpicelli 2003.

36 See Nastasi 2002 (who provides the incorrect date of the Decree of suppression). On Croce minister, see Tognon 1990.

marked socio-economic hardship of its pupils'. She continues stating that they are almost proud of 'sharing equally among unequals' and, to quote Father Milani, 'looking only at assessment, at profit'.<sup>37</sup>

### 3 New world, original curricula: towards a questioning of the disciplinary model

After the Second World War, a time in which idealism was starting to wane, the contradictions between ancient and modern, authority and democracy manifested themselves on the didactic level in two alternative positions: between 'the old model of the instructor who taught one or more subjects and so [...] was an impartial judge of what the individual students had actually learned' and that of the teacher

'who, together with colleagues, participates in the mental and moral development of the students, which assumed, besides a new didactic methodology for the traditional subjects, first of all, a predisposition towards behaviours and knowledge of techniques that nobody had ever offered the teachers or which nobody had taken into account at the time of their recruitment at school'.<sup>38</sup>

The recruitment of teaching staff resumed in 1947, and it was now based on very strict tests that were regulated by a 1932 Decree (Royal Decree 27 October, n. 1489). The programmes required an extremely broad subject preparation, 'almost sceptically wanting to verify if the candidates, through this preparation, had bridged the gaps they had surely accumulated during their university studies'.<sup>39</sup>

Another turning point was the reform of middle schools in 1962 (Law 31 December, n. 1859). In addition to the traditional teachings and educational roles, this reform included new activities and original curricula, which were both addressed to an even wider audience (the masses) and was above all more heterogeneous socially and culturally speaking. Aldo Agazzi wrote that in the wake of the reform, for example, that teachers instructing first-level secondary school mathematics

'must also teach observations and notions of physics and natural science (with relative method and content problems); teachers of drawing must promote an artistic education of taste and execution in the field of visual arts (drawing, painting, plastic and handcraft minor arts). [...] The teacher of technical applications, abandoned the elementarism with its precocious nature, which therefore makes the exercises typical of most of the ex-professional training schools an automated task, with no reasoning, must promote executions of school work as 'reasoned action'.<sup>40</sup>

The reform programmes of 1979 (Ministerial Decree 9 February, for the middle school) and later 1982 (Decree of the President of the Republic 1 October, n. 908, for secondary schools) assigned physical education teachers a kind of 'super-teacher' status. They were now expected to supervise or watch over the entire educational path of their students.

<sup>37</sup> Ulivieri 2006, p. 42, and Ulivieri 2012. Moreover, Causarano 2004 and Greci 2007.

<sup>38</sup> Santoni Rugiu 2009, p. 44.

<sup>39</sup> Crivellari 2004, p. 47. See also Berardi 2001, pp. 35ff.

<sup>40</sup> Agazzi 1964, p. 27.

‘The educational relationship that is established between the student and physical education teacher’ – I am quoting from the 1982 text – ‘makes the latter the ‘adult’ to whom the adolescent more frequently confides in asking for advice; so the physical education teacher often has greater opportunities to shed light, within the context of staff meetings, on aspects, even if transitory, of the students’ personality, which would otherwise escape proper considerations’.<sup>41</sup>

While the recruitment process continued to rely on programmes with a tremendous amount of content, the didactic openness towards new tools and teaching aids, especially audio-visual media, was still quite timid.<sup>42</sup> For a school system that was less and less self-referential after the 1970s, that was developed ‘from the bottom up’,<sup>43</sup> and with a heterogeneous and complex system undergoing rapid change, in which the political demands assigned new and unexpected duties to teachers, oriented towards a renewed concept of citizenship (road safety, sex, health, food education, and so on),<sup>44</sup> what form of preparation was to be considered essential? To the pedagogical skills that were considered essential for the coherent orientation of educational action, other subjects such as psychological, sociological and didactic skills were also added, without overlapping with the training in the specific subjects. This was all happening because secondary schools were starting to be interpreted and lived as a ‘place of an educational nature’, i.e. a ‘biographically valid experience for a stage of life in which, besides being itself full of problems, is the prelude to a moment of personal experience which surely cannot be described as simple’.<sup>45</sup> This need for change, which did not produce, despite several important parliamentary proposals, organic and definitive regulatory outcomes, not to mention in the absence of a general reform of the secondary level,<sup>46</sup> was spearheaded by professors of pedagogy such as Mario Gattullo, Aldo Visalberghi and Maria Corda Costa, educational psychologists such as Clotilde Pontecorvo, and subject specialists like the mathematician (not by accident, given the didactic tradition in this sense!) Giunio Luzzatto.

#### 4 The ideal type of the reflective teacher

It was only with the law that reformed the university system (19 November 1990, n. 341) that the preparation of future teachers, a task previously entrusted to the universities, was given to postgraduate specialisation schools (Ssis), which were finally up and running almost a decade later, in 1998 (Ministerial Decree 26 May).<sup>47</sup> These specialisation schools remained active until the 2008-2009 academic year and were later substituted by two cycles of Tfa (Tirocinio formativo attivo – Active Apprenticeship, starting from the academic year 2011-2012) and by the Pas (Percorsi abilitanti speciali – Special Qualifying Training, academic year 2013-2014).

41 See Morandi 2016. On the topic, see also Ferrari 2016, p. 88.

42 See *Regolamento per lo svolgimento degli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio professionale dell'insegnamento nella scuola media* [...], approved by Decree of the President of the Republic 21 November 1966, n. 1298 and published in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 13 February 1967, n. 39.

43 Ulivieri 2006, p. 47.

44 For example, *Programmi di educazione stradale*, approved by Ministerial Decree 5 August 1994 and published in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 19 August 1994, n. 193. On the concept of ‘education to’, see Audigier 2012 and Audigier 2014.

45 Scurati 1997.

46 Cf. Luzzatto 1999, pp. 17ff.

47 See Curti 2000.

What emerged from many quarters was the need for a pedagogical path capable of mediating between scientific subject knowledge and practical knowledge,<sup>48</sup> while also in Italy, thanks the abovementioned Ssis, the acquisitions of scholars of the school and the school curriculum were arriving, according to whom among the teacher's and students' desks culture was not only transmitted, but also produced.<sup>49</sup>

According to the debate that took place within these specialisation schools,<sup>50</sup> the ideal they hoped to achieve was the reflective teacher who, following the works of Donald Schön, who in turn owed a great deal to Dewey,<sup>51</sup> was able both during and after the action to obtain a de-centred perspective with regards to their professional practice. In other words, they would be able to make it an object of reflection and study with a view to solving problems and re-thinking what had actually occurred, also in terms of formative and transformative evaluation.<sup>52</sup> 'Observing, diagnosing, making decisions and devising educational-didactic intervention projects, using resources appropriately', Giovacchino Petracchi wrote, 'are operations that enhance the evaluation function'.<sup>53</sup>

Assessment, evaluation of context, of the teacher professionalism and of the whole school system: 'reflectivity' as a central aspect of the training of educational professionals ran parallel to and sometimes intertwined (in Italy as well as part of Ssis' didactic training) with such matters, while at the same time a national evaluation system throughout Italy was being established, which promoted practices via the school evaluation that were not always completely in line with this debate.<sup>54</sup>

At the end of an admittedly very fragmented overview, which is itself only an introduction to a topic that warrants further detailed studies, the Foucauldian perspective of the 'diagnostic' school (the hierarchy that oversees and the sanction that normalises) as the place where pedagogy is processed has been overturned (or perhaps it is a continuation under another species). 'As the hospital exam procedure allows the epistemological rupture of medicine, the era of the 'examining' school marks the beginning of a pedagogy that works as a science'.<sup>55</sup> Let us ask ourselves, then, if this has really been the direction imparted by the experts' debate, both in Italy and abroad. Or is all of this actually the result of the cultural and political circumstances of a school system that has, after the closure of the Ssis, repeatedly faltered in recent years, and which has been unable to incentivise operations of pedagogical analysis, both reflective and evaluative, of the experiences of teacher training promoted by Decree.

48 See Altet/Charlier/Paquay/Perrenoud 2006.

49 Reference to Chervel 1998 should be made here, as well as to Julia 1995. For a historiographical review on England, France and Spain, see Viñao 2010; for Italy, Bianchini 2010.

50 For a review of the literature in this sense – where, albeit with different inflections, a reflexive approach prevails (see Ferrari 2011). Also, see Ferrari's contribution in this volume. Several magazines specifically dedicated to the Ssis were established in those years (for example, *Didatticamente. La voce della Ssis*, Tuscany), and these published essays on the topic of teacher reflectivity, which at that time was at the centre of didactic practice in training teachers in a great number of contexts.

51 See Schön 1983/1993, Schön 1987/2006.

52 Significant in this regard is the path established by the pedagogical teachings of the University of Pavia. For more on this, see Ferrari 2003, Gusmini 2004, Ferrari 2006, Bondioli/Ferrari/Marsilio/Tacchini 2006, Bondioli 2012. Generally speaking, the bibliography on the reflective teacher is substantial in Italy and beyond: with regard to the Italian case dealt with here, see Striano 2001 and Fabbri/Striano/Melacarne 2008.

53 Petracchi 1989.

54 See Ferrari/Morandi/Falanga 2018.

55 Foucault 1975/1976, p. 204.

## Sources and Literature

### Published Sources

- 1845: Royal Patent Letters 1 August. In: Raccolta degli atti del governo di S.M. il Re di Sardegna, Torino 1845, pp. 283ff.
- 1861: Atti parlamentari, Senato del Regno, Documenti, VIII term, n. 115.
- 1865: Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino. Milano.
- 1870: Nuovo codice della istruzione pubblica. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari, istruzioni e decisioni ministeriali [...], Saluzzo.
- 1873: Regolamento organico della Scuola d'applicazione per gli ingegneri in Roma, approved by Royal Decree 9 October, n. 1612. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 27 October 1873, n. 297.
- 1875: Regolamento per la Facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali, approved by Royal Decree 11 October, n. 2742. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 2 November 1875, n. 255.
- 1875: Regolamento per la Facoltà di Filosofia e Lettere, approved by Royal Decree 11 October, n. 2743. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 3 November 1875, n. 256.
- 1891: Regolamento per le Scuole di magistero, approved by Royal Decree 29 November, n. 711. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 9 January 1892, n. 6.
- 1905: Royal Decree 19 January, n. 29. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 23 February 1905, n. 45.
- 1906: Royal Decree 1 February, n. 30. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 21 February 1906, n. 43.
- 1920: Royal Decree 8 October, n. 1546. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 16 November 1920, n. 270.
- 1923: Orari e programmi per le regie scuole medie, approved by Royal Decree 14 October, n. 2345. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 14 November 1923, n. 267 suppl.
- 1932: Programmi per i concorsi a cattedre nei regi istituti medi d'istruzione e per le abilitazioni all'esercizio professionale dell'insegnamento medio, approved by Royal Decree 27 October, n. 1489. In: Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 29 November 1932, n. 275.
- 1962: Law 31 December, n. 1859. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 30 January 1963, n. 27.
- 1966: Regolamento per lo svolgimento degli esami di Stato per l'abilitazione all'esercizio professionale dell'insegnamento nella scuola media [...], approved by Decree of the President of the Republic 21 November, n. 1298. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 13 February 1967, n. 39.
- 1979: Nuovi programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la scuola media, approved by Ministerial Decree 9 February. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 20 February 1979, n. 50 suppl.
- 1982: Nuovi programmi d'insegnamento di educazione fisica negli istituti d'istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte, approved by Decree of the President of the Republic 1 October, n. 908. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 9 December 1982, n. 337.
- 1982: Programmi e prove di esame per le classi di concorso a cattedre, a posti di insegnante tecnico-pratico, a posti di insegnante di arte applicata, approved by Ministerial Decree 3 September. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 15 October 1982, n. 285 suppl. 2.
- 1994: Programmi di educazione stradale, approved by Ministerial Decree 5 August. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 19 August 1994, n. 193.
- 1998: Ministerial Decree 26 May. In: Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 7 March 1998, n. 153.

### Literature

- Agazzi, Aldo (with the Collaboration of Zavalloni, Roberto et al.) (ed.) (1964): La formazione degli insegnanti. Bari.
- Altet, Marguerite/Charlier, Eveline/Paquay, Leopold/Perrenoud, Philippe (1994/2006): Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze? Roma.
- Ambrisi, Emilio (2015): I 120 anni della *Mathesis*. La storia dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica in Italia e la situazione attuale. Roma.
- Ambrosoli, Luigi (1967): La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925. Firenze.
- Audigier, François (2012): *Les Éducatifs à...et la formation au monde social*. In: Recherches en didactiques 14, pp. 47-63. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-47.htm>, 02.07.2020.
- Audigier, François (2014): L'educazione a... Quali significati e quali implicazioni teoriche e pratiche? Tracce per un'analisi. In: Scuola ticinese 319, pp. 12-19. <https://edudoc.ch/record/113669?ln=de>, 02.07.2020.
- Becchi, Egle (1991): Francesco Saverio De Dominicis all'Università di Pavia: 1881-1920. In: Bollettino della Società pavese di storia patria 91, 43, pp. 301-311.

- Becchi, Egle (1995): Studiar pedagogia all'Ateneo pavese durante il magistero di De Dominicis (1880-1920). In: *Annali di storia pavese* 22-23, pp. 399-404.
- Becchi, Egle/Ferrari, Monica (2009): Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione. In: Eaed. (eds.): *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*. Milano, pp. 7-27.
- Berardi, Roberto (2001): *La scuola nella prima Repubblica. Dai taccuini di un ispettore centrale*. Roma.
- Bianchini, Paolo (ed.) (2010): *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino.
- Bianchini, Paolo (2012): *La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabauda*. In: Polenghi, Simonetta (ed.): *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino, pp. 91-113.
- Bondioli, Anna (2012): *La formazione degli insegnanti come problema*. In: Bevilacqua, Fabio/Contardini, Patrizia (eds.): *Storia, Didattica, Scienze*. Pavia 1975-2010. Conference proceedings (Pavia, 7 May 2010). Pavia, pp. 9-19.
- Bondioli, Anna/Ferrari, Monica/Marsilio, Marina/Tacchini, Isabella (eds.) (2006): *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano.
- Brocca, Beniamino (2008): *Le ali e i carrelli. Della professione docente*. Roma.
- Carlucci, Paola (2010): *La Scuola Normale Superiore. Percorsi del merito 1810-2010*. Pisa.
- Cattaneo, Carlo (1851): *Sull'ulteriore sviluppo del pubblico insegnamento in Lombardia*. In: *L'Educatore* 2, pp. 30-94.
- Causarano, Pietro (2004): *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione*. In: Bosco, Giuseppe/Mantovani, Claudia (eds.): *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli, pp. 177-200.
- Cherubini, Giorgio (1999): *Il ruolo delle conoscenze pratiche e delle credenze nello sviluppo professionale degli insegnanti*. In: Zambelli, Franco/Cherubini, Giorgio (eds.): *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano, pp. 29-66.
- Chervel, André (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris.
- Cornacchioli, Tobia (2002): *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, prefate by D'Agostino, Guido. Cosenza.
- Crivellari, Claudio (2004): *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*. Roma.
- Curti, Luca (2000): *Le Scuole di specializzazione nell'insegnamento secondario (Ssis)*. Storia, problemi, prospettive. In: *Il Mestiere di storico* 1. <http://www.sisco.it/articoli/annale-i2000-1053/le-scuole-di-specializzazione-per-linsegnamento-superiore-1066/le-scuole-di-specializzazione-nellinsegnamento-secondario-ssis-storia-problemi-prospettive-1067>, 02.07.2020.
- Decleva, Enrico (2001): *Una facoltà filosofico-letteraria nella città industriale alla ricerca di un'identità (1861-1881)*. In: Barbarisi, Gennaro/Decleva, Enrico/Morgana, Silvia (eds.): *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*. Milano, pp. 3-196.
- Fabbri, Loretta/Striano, Maura/ Melacarne, Claudio (2008): *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano.
- Ferrari, Monica (ed.) (2003): *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano.
- Ferrari, Monica (2006): *Pratiche riflessive nei processi formativi dei formatori*. In: *Didatticamente. La voce della Ssis* 1-2, pp. 45-63.
- Ferrari, Monica (ed.) (2011): *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di valutazione elaborati dalla SILSIS, sezione di Pavia*. Pavia.
- Ferrari, Monica (2016): *I 'programmi' italiani di educazione fisica: contesti e attori*. In: Morandi, Matteo (ed.), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*. Milano, pp. 72-92.
- Ferrari, Monica/Morandi, Matteo/Falanga, Mario (2018): *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia.
- Fornaca, Remo (1998): *L'Università di Torino e l'inizio dei corsi di metodica*. In: Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Torino: *Dalla metodica alle scienze dell'educazione. 150 anni di insegnamenti pedagogici nell'Università di Torino*. Torino, pp. 57-87.
- Foucault, Michel (1975/1976): *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino.
- Galletti, Alfredo/Salvemini, Gaetano (1908): *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*. Milano.
- Gattullo, Mario (1985): *Sul profilo professionale dell'insegnante*. In: *Scuola e città* 36, 7, pp. 288-302.
- Genovesi, Giovanni (1978): *I professori*. In: Tomasi, Tina et al. (eds.): *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*. Firenze, pp. 33-87.
- Gentile, Giovanni (1988): *La nuova scuola media*, edited by Cavallera, Hervé Antonio, Firenze.
- Gordon, Thomas (1974/2013): *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Firenze.

- Greci, Roberto (2007): Università e formazione degli insegnanti. In: *Annali di storia delle università italiane* 11, pp. 9-29.
- Gusmini, Maria Paola (2004): Riflettere. In: Bondioli, Anna/Ferrari, Monica (eds.): *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo, pp. 93-143.
- Intravaia, Salvo (2012): *L'Italia che va a scuola*. Roma-Bari.
- Julia, Dominique (1995): La culture scolaire comme objet historique. In: *Paedagogica Historica, Supplementary Series*, 1: Nóvoa, Antonio/Depaepe, Marc/Johanningmeier, Erwin V. (eds.): *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, pp. 353-382.
- Le scuole pedagogiche (2003 and 2004). Monographic Sections in: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 10, pp. 9-288 and 11, pp. 185-321.
- Luzzatto, Giunio (1999): *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma.
- Massa, Riccardo (1997): *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari.
- Meschiari, Alberto (1980): Per una storia dell'herbartismo in Italia. In: *Rivista di filosofia* 16, pp. 98-124.
- Morandi, Matteo (2015): *Sub imperio veritatis*. Giuseppe Casella filosofo dell'educazione e uomo di scuola. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 22, pp. 206-223.
- Morandi, Matteo (2016): Snodi identitari di una materia scolastica. In: Id. (ed.): *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*. Milano, pp. 56-71.
- Morandi, Matteo (2017): Saverio De Dominicis e l'insegnamento della Pedagogia. In: Mantovani, Dario (ed.): *Almum Studium Papiense*. Storia dell'Università di Pavia. Vol. 2/2: *Dalla Restaurazione alla Grande guerra*. Milano, pp. 1275-1276.
- Moretti, Mauro (2011): Toscana, Italia, Europa: la Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento. In: *Annali della Scuola normale superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia s. V, 3/1: Il futuro di una tradizione: formazione d'eccellenza nell'Europa contemporanea*, pp. 11-33.
- Nastasi, Pietro (2002): La Mathesis e il problema della formazione degli insegnanti. In: Bolondi, Giorgio (ed.): *La Mathesis. La prima metà del Novecento nella 'Società italiana di Scienze matematiche e fisiche'*. Milano, pp. 59-119.
- Pecchioli, Gaspero (1847): *Orazione letta nella solenne apertura della Regia Scuola Normale a dì 15 Novembre 1847*. Pisa.
- Petracchi, Giovacchino (1989): *Insegnanti, formazione degli*. In: Laeng, Mauro (ed.): *Enciclopedia pedagogica*. Vol. 3. Brescia, coll. 6075-6079.
- Recalcati, Massimo (2014): *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino.
- Rogari, Sandro (1991): *L'Istituto di studi superiori pratici e di perfezionamento e la Scuola di scienze sociali (1859-1924)*. In: Id.: *Cultura e istruzione superiore a Firenze. Dall'Unità alla grande guerra*. Firenze, pp. 27-99.
- Rogari, Sandro (1998): *L'Istituto di studi superiori pratici e di perfezionamento, la Scuola di Scienze sociali e le Università toscane*. In: Brizzi, Gian Paolo/Verger, Jacques (eds.): *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*. Soveria Mannelli, pp. 579-594.
- Saltari, Lorenzo (2014): *La formazione e il reclutamento degli insegnanti in Italia*. In: *Rivista trimestrale di diritto pubblico* 2, pp. 444-475.
- Santoni Rugiu, Antonio (1959): *Il professore nella scuola italiana*. Firenze.
- Santoni Rugiu, Antonio (1980): *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. Firenze.
- Santoni Rugiu, Antonio (2009): *Un maestro d'utopia*. In: Betti, Carmen (ed.): *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*. Milano, pp. 39-50.
- Schön, Donald A. (1983/1993): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari.
- Schön, Donald A. (1987/2006): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano.
- Scalvi, Marianella/Giornelli, Gabriella (eds.) (2014): *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano.
- Scotch, Roberto (1980): *La matematica negli istituti tecnici italiani. Analisi storica dei programmi d'insegnamento (1859-1891)*, preface by Livia Giacardi. Cagliari.
- Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze.
- Scurati, Cesare (1997): *Pedagogia della scuola*. Brescia.
- Soldani, Simonetta (2016): *Dall'assenza all'eccellenza. Gli studenti di Filosofia e Filologia (1859-1881)*. In: Dei, Adele (ed.): *L'Istituto di Studi Superiori e la cultura umanistica a Firenze*. Vol. 1. Pisa, pp. 15-109.
- Striano, Maura (2001): *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli

- Tognon, Giuseppe (1990): *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*. Brescia.
- Tomasi, Tina/Sistoli Paoli, Nella (1990): *La Scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*. Pisa.
- Ulivieri, Simonetta (2006): *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*. In: Di Bello, Giulia (ed.): *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità. Conference proceedings (Florence, 9-10 November 2004)*. Firenze, pp. 41-58.
- Ulivieri, Simonetta (2012): *Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria. Dalla SSIS al TFA*. In: Ead. (ed.): *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Pisa, pp. 13-43.
- Villari, Pasquale (1889): *Sull'istruzione secondaria classica. Notizie e documenti presentati al Parlamento nazionale dal Ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli*. Roma.
- Villari, Pasquale (1891): *Nuovi scritti pedagogici*. Firenze.
- Viñao, Antonio (2010): *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*. In: *Histoire de l'éducation* 125, pp. 73-98. available online at <http://histoire-education.revues.org/2111>, 02.07.2020.
- Volpicelli, Ignazio (2003): *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*. Torino.



## Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900)

by Mara Donato Di Paola

In 1868, only a few years after the Italian unification, the scholar Pasquale Villari, then Director of the *Scuola Normale Superiore* of Pisa, was among the first Italian intellectuals to go abroad with the view to studying foreign school models.<sup>1</sup> As he mentioned in the preface of his book *Scritti pedagogici*, the excursion to Germany he undertook at his own expense during the university holidays aimed at ‘examining the secondary schools [...] and historical and philological (German) seminars [...] whose teaching meet a success that the whole Europe admires’.<sup>2</sup> As he explicitly stated, his objective was to draw from a comparison with the German gymnasiums some conclusions able to help improving the Italian school system.

The Italian interest in foreign models can be explained in the light of the political, social and economic situation of the young Kingdom of Italy at the time. Striving to define a national school model and worrying about the country’s backwardness in education after unification, many Italian intellectuals like Villari – undoubtedly one of the most famous examples – showed great interest in foreign educational models, from which they sought to draw inspiration. Supported by the political class of the time and the Ministry of Public Education, these xenophilic authors, through their excursions abroad and their publications on the subject, fuelled the national debate on the changes that had to be introduced in the existing scholastic apparatus and got deeply involved in the definition and construction of the national school system.

Historiography has amply documented the fascination exerted by the German, and partly French, scholastic models on the Italian school system (at the primary, secondary<sup>3</sup> and university<sup>4</sup> levels), emphasising features directly imported from both models.<sup>5</sup> Few studies have explored other ways and proposed a reflection on the influence of models from other countries. During the post-unification years, however, a brief look at the production of that time shows that Italian scholars took into consideration and studied other foreign school systems.<sup>6</sup> Here, we propose to explore the interest shown by Italian legislators towards a lesser-known cultural model: the Belgian school system. After tracing the origins of the curiosity of European and Italian legislators for foreign models, we will study in depth the interest shown by

1 I thank Dr. Laura Fanti, colleague and friend, for her precious reading (and stylistic suggestions for the Italian version of this article).

2 Villari 1868, p. 315.

3 See Marin 2010.

4 On the foreign models that inspired the Casati Law, see in chronological order: Valentini 1959; La Penna 1993; Porciani 1994.

5 We refer, for example, to the question of introducing Greek into Italian secondary school programmes after the unification, directly inspired by the German model (see Benedetto 2012). We are also thinking about the influence exerted by the French model on the genesis of the *Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione* (see Ciampi/Santangelis 1994).

6 See in chronological order: Miotti 1863; Macchi 1864; Scavia 1866; Petrucelli della Gattina 1879; Bonghi 1888, 1889; Rossi 1889.

the Italian political class towards some aspects of the Belgian scholastic model. We will show the methods they used to study this model and the limitations they faced in transferring some of its characteristics. As we will try to demonstrate, even if a series of features of the Belgian model could not be transposed into the Italian national system for ideological, economic or cultural reasons, the study of the Belgian school system, and more generally of foreign cultural models, undoubtedly played a role in the development of the Italian national school system in the post-unification years. It is therefore legitimate to state that the comparison with foreign school models contributed to the building of the modern Italian school.

## 1 A look at Italy: foreign reflections on the subalpine school model in the post-unification years

The English poet and school inspector Matthew Arnold, a member of the Schools Inquiry Commission, was commissioned by the British government in 1865 to travel in Europe to study foreign school models. Established in 1864, this commission, better known as the Taunton Commission, was the product of the first major national initiative launched by the English government to explore the situation of secondary education in England and Wales and analyse foreign school models used beyond the Anglo-Saxon world. As emphasised in the report given to her Majesty the Queen, the aim of the study of foreign models was not to identify schemes adopted by other countries and copy them, but rather to look for inspiration. More precisely, the idea was to assess how foreign lawmakers had managed the challenges imposed by modern society in order to adapt the training offered to young people to the needs of a diversified public no longer confined to future members of liberal professions.<sup>7</sup>

Charged with the task of studying the French, German, Swiss and Italian secondary education systems, the English scholar wrote a book based upon his roughly seven-month assignment entitled *School and University on the Continent* (1868), in which he carefully collected the insights of his observations. For the English poet, it was neither his first experience abroad nor his first publication concerning foreign school models. It was, however, Arnold's first opportunity to closely examine the Italian school system, which received a moderate judgment. While acknowledging the efforts made by the Piedmontese government, in particular by Count Cavour, to give the State the authority necessary to strengthen secondary education and reinvigorate studies – elements, in his opinion, that were essential for the revival of the country – Arnold expressed a certain uneasiness about the unresolved problems on the peninsula. Referring to the period following unification, he did not fail to underline the many difficulties encountered by the State and the school authorities in dealing with the problems that weakened the Italian school system: the significance of the Church and its schools (which competed with government schools); the financial difficulties encountered by the administration in subsidising the public school system; the poor performance of pupils; the lack of preparation on the part of the professors; the inadequate standardisation of school legislation; the deficient character of teaching programmes, and so on.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> See *Schools Inquiry Commission. Vol I: Report of the Commissioners, presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty* (London 1868), p. 50. On debates relating to that period, it is suggested to read Müller/Ringer/Simon 1987.

<sup>8</sup> See Arnold 1868, pp. 150f.

Arnold was by no means the sole voice expressing such impressions with the context of Europe. Roughly ten years later, the French educator Célestin Hippeau expressed a similar view in his essay *L'instruction publique en Italie* (1875). In this essay, the French scholar offered his readers a detailed analysis of the Italian school system. He emphasised the fragility of the Italian educational sector, which he defined as an apparatus still in search of solid foundations on which to build a strong public system.<sup>9</sup> Hippeau's interest in foreign school models must be seen in the wake of the battle of Sedan. Attributing their military defeat to the soldiers' lower level of education (compared to that of the Prussian soldiers), the French authorities reflected on the deficiencies of their national school system.<sup>10</sup>

Arnold's and Hippeau's essays are just two examples of the rich body of literature of the time devoted to the Italian school model. The outcome of 'pedagogical missions' commissioned by governments, these reports were written for legislators, with a view to providing a series of information and documents that were intended to facilitate and stimulate the process of reflection regarding the changes to be introduced to the national school system. The interest shown by the European legislators in foreign school models must be considered in the light of the political and social situation that the great European powers were experiencing. During the second half of the nineteenth century, against the background of rapid industrialisation and the emergence of a small and medium bourgeoisie eager to educate itself, many voices began to criticise classical secondary education – in other words, literary and animated by a non-utilitarian view of knowledge, which was judged unsuitable to the needs of modern society.<sup>11</sup> European states, in rethinking their national educational systems and reforming existing educational structures, were confronted with the necessity of responding to both this new social need and the new challenges connected with a more utilitarian vision of society.<sup>12</sup> It was a matter of adapting the institutional structure and the pedagogical objectives in a manner that would allow the school system to provide for the training of a sufficient number of new economic actors that society increasingly need.<sup>13</sup>

To this end, the political leaders of European countries, attentive to what was happening elsewhere, strove to find ideas and solutions beyond national borders. Among the various means they used (pedagogical missions abroad, inspection reports and international congresses), the pedagogical journey undoubtedly turned out to be the most interesting and widespread instrument. A valuable assessment tool – one simultaneously able to provide elements of pedagogical reflection, educational documentation and political-scholastic analyses – the journey gave the means to collect a set of data that, combined in various ways, allowed for the comparison of different models and educational systems.<sup>14</sup>

Keeping in mind the situation of the Italian school system in the post-unification years, as described by Arnold and Hippeau, one can put into perspective the lessons that the two scholars gleaned from their trip in Italy. Mirroring opinions expressed by the Italian intellectuals themselves, characterised by pronounced worries regarding the situation of the country's edu-

9 See Hippeau 1875, p. VI.

10 See Bourquin 1993.

11 See Raicich 1981.

12 See Caron 2007.

13 See Matasci 2015.

14 See Zymek 1975.

cational system,<sup>15</sup> Arnold's and Hippeau's respective analyses clearly demonstrated the existing Italian model was still not firmly enough planted on its foundations. As such, they felt it was far from being on par with the other European powers and were rather fascinated by other models, with a clear preference for the German one.<sup>16</sup> In a phase of political, geographical and cultural consolidation, and in a state of permanent tension with the Catholic Church, Italy was predominantly seen as a 'laboratory' to be observed with curiosity rather than as a viable alternative worthy of imitation.

## 2 Taking a page from the others? The interest of Italian legislators in European school models

Looking from the opposite direction, the perspective of Italian lawmakers towards foreign school models could hardly have been more different. Striving to build a national school model that addressed the backwardness they saw in the Italian educational system, Italian rulers were from the very establishment of the kingdom greatly interested in and sought to draw inspiration from foreign educational models. Their counterparts in other European countries could rely on tried-and-tested educational structures. This was not the case in Italy, and the leaders were fully aware of the difficult and precarious state of the national school system. As the commission's 1867 draft law on the organisation of secondary education (to be presented to the Senate) showed, a systematic comparison with other European school systems revealed that the Italian system, as it was then organised, was clearly inferior to what existed in other countries. The number of students was significantly 'below' what was required 'for the needs of society and what it was in the other States in Europe'.<sup>17</sup> The numerical comparison with other nations was horrifying. While 115,000 pupils attended the secondary State schools in Germany and 34,442 in France, in Italy only 4000 pupils (in the same period of time) attended the 78 *licei governativi* (State secondary schools) and 10 *licei paritari* (private secondary schools that received State recognition) that were scattered throughout the various regions of the peninsula.<sup>18</sup> Even more serious than the low number of pupils was the 'evidence of the unhappy conditions of studies and examinations, when compared to the situation in German and foreign secondary schools in general'.<sup>19</sup> This was further compounded by the poor preparation of Italian professors, who were themselves poorly trained at the kingdom's universities, and certainly had every reason to be envious of the conditions at German seminars and the French *Ecole Normale Supérieure* of Paris.<sup>20</sup> In conclusion, according to the members of the commission, everything would have to be done over again.

On the theoretical level, everyone was more or less in agreement that the current organisation and structure of the classical Italian school was unable to respond to the high ideals according

15 On the difficulties encountered by Italian legislators in the first post-unification years, see Fiorelli 2012; Lacaïta/Fugazza 2013.

16 For England and France, see Armytage 1969; Mombert 2010.

17 *Senato del Regno. Sessione 1867. Relazione della Commissione composta dei Senatori Matteucci, Amari, Brioschi, Cibarrario, Lambruschini, Sagredo e Mamiani sul progetto di legge per l'insegnamento secondario* (N. 27-A) (Firenze 1869), p. 2.

18 Cf. *ibid.*, p. 3.

19 *Ibid.*, p. 4

20 Cf. *ibid.*, p. 6.

to which it was conceived, namely the training of the future ruling class of the country, i.e. the connective tissue of the nation. From a practical point of view, the solutions to be adopted did not seem so easy to implement. As explained above, various economic, political, cultural and structural obstacles made the development of a national school system difficult and laborious. Confronted with a high illiteracy rate in most Italian regions, the difficulties of the State in defining an educational policy and the urgent need to proceed with the cultural unification of the country, the Italian politicians who succeeded at the Ministry decided to take an interest in the best foreign models.<sup>21</sup> Several reasons led the Italian ruling class to seek solutions beyond national borders. First of all, the xenophile character of this ruling class, who were essentially of subalpine and Lombard origin. Having grown up within the context of the Central European culture, trained in the Habsburg school system – one of the most advanced school systems in Europe – the men serving in government were educated within a xenophile environment, where the models of the most advanced countries in Europe (France, Austria, Germany) were looked upon favourably. The second reason that prompted Italian rulers to seek solutions elsewhere was the inexistence of an organised and efficient national school system, with the exception, as mentioned before, of the Lombardo-Veneto system. Finally, the last reason, and the most important, was the awareness that education was the basis of a nation's power (in terms of economic progress, industrial development and military power). Taking other European nations as role models, the Italian legislators felt that education could be a powerful instrument to make the country economically prosperous while unifying the citizens culturally, geographically and ideologically.<sup>22</sup>

The study of foreign models carried out by the Italian ruling class in the post-unification years continued to develop, using various sources of information (pedagogical missions, surveys, conferences, universal exhibitions), until the end of the century. Two phases can be distinguished in the time span between the unification and the end of the nineteenth century. The first period (1860-1874) provided a basis of ideas able to help strengthen the existing school system by shaping secondary education according to solid foreign European models, with a clear preference for the German school system.<sup>23</sup> In the second phase (1874-1900), studies were launched on certain topics with the aim of drawing inspiration from foreign examples before introducing partial and precise modifications into the existing system. Suffice it to say that, during this second phase, as many as 24 reports of scholastic and pedagogical interest were published by the *Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica* (the Official Bulletin of the Ministry of Public Education).<sup>24</sup> The product of missions carried out in Europe and the United States by university professors, inspectors, officials and teachers, on behalf of the Ministry, these publications were devoted to various topics relating to the scholastic world such as manual labour, patronage, gymnastics courses or school books.<sup>25</sup> Far from being arbitrary, the missions abroad were conceived from the beginning as an important preliminary assessment tool for the modifications that the legislators wanted to introduce to the national

21 Cf. Targhetta 2010, p. 155.

22 Cf. *ibid.*, pp. 155ff.

23 See in chronological order: Parola/Botta 1851; Villari 1868; Pullé 1877; Scopoli 1879; Denicotti 1874; Piazzini 1894.

24 Information on these missions can be found in the communication presented by Giorgio Chiosso at the CIRSE conference held in Padua on 05/30/2003 and entitled: *I Musei dell'educazione: storia e prospettive*. I thank prof. Chiosso for kindly making the text of his report available.

25 See *ibid.*

system. Beyond their interest in terms of knowledge, they also undoubtedly represented an opportunity to get to know the specific foreign school systems, and thus enabled a critical engagement with the Italian school system.<sup>26</sup>

### 3 Similarities between Belgium and Italy: comparison of two young nations

Since the early days of the current scholastic legal framework, the Italian legislators showed great interest in the school models of the great European powers – Germany, England and France – from which they took significant inspiration. They also showed a certain attraction towards the Belgian educational system. As Professor Luigi Luzzatti pointed out in his 1867 essay, even if Belgium was a small and very recently formed nation, in many respects the kingdom could certainly serve as a model for consideration, in particular due to the very modern constitution and the liberties (including those of religious worship, printing and teaching) it proclaimed.<sup>27</sup>

Beside these novel features, underlined and admired throughout Europe, the attractiveness of Belgium for Italy stemmed from the very similar situation of the two countries at the beginning of the century. Both were young states in search of a strong national identity, which they needed to construct against the background of a varied geographical, political and cultural past. Among the various challenges they were facing, both countries had to erect, on the bases inherited from past regimes, a national school system capable of homogenising, rearranging and making multi-faceted school habits converge. In both cases, it was above all a matter of providing a varied scholastic offer organised in various teaching cycles (classical and technical education) addressed to different scholastic publics.<sup>28</sup> In Belgium, where the first law on secondary education was only voted on in 1850, this process progressively developed through the promulgation of a series of circulars.<sup>29</sup> In Italy, on the other hand, where a law framing secondary education (the Casati law) existed prior to unification, the aim was to extend the subalpine school legislation to the whole peninsula.<sup>30</sup> Finally, both in Belgium and in Italy, the presence of a very important Catholic party had forced the other political parties (especially the liberal one) to take a position on the relationship between State and Church and the prerogatives that could be abandoned in matters of education.<sup>31</sup>

These facts help us to understand Italian legislators' interest in the Belgian school model. Other school systems of the time had been more tested. Constructed only about ten years prior to the promulgation of the Casati law, the Belgian model had the advantage of having been conceived in a context very similar to the one that the Italian legislators were facing. The literature on the Belgian school system indicates that the Italian legislators showed a clear interest in three specific aspects: the scholastic freedom, admired in the main European countries; the training of secondary-school teachers, based on a hybrid system between the German model and the

26 Cf. Targhetta 2010, p. 159.

27 Cf. Luzzatti 1867, pp. 1f.

28 See Donato Di Paola 2018.

29 See Grootaers 1998.

30 See Talamo 1960.

31 See De Groof/ Glenn 2002/2003. On the specific Italian case, see Pazzaglia 1965; Talamanca 1975.

French one; and the technical education, considered particularly advanced for the time. In all three cases, these were characteristics that Italy wished to implement in its own school system.

#### 4 Belgian educational freedom: an impossible model to imitate?

The reasons that pushed Italian legislators to take an interest in Belgian school freedom can be easily understood. In a historical period in which European states wanted to take charge of education and become an important point of reference in its development, how much room should be left to the Church and the religious institutions in school matters? Given the slowness shown by the Catholic Church in giving up its temporal power, to what extent was it possible to establish scholastic freedom in the new Kingdom of Italy? To answer this question, Italy looked to several European models for inspiration. As the school inspector Dino Carina explained in his 1861 essay, every European nation confronted with this question ended up proposing a different solution. In France, for example, the law regulating public education had granted the government ‘broad powers to interfere in teaching’,<sup>32</sup> revoking the right of individuals to manage secondary schools. To restore balance to the situation, the Falloux law of 1850 repealed the state’s monopoly on teaching, putting an end to the exclusive right that was recognised by the decree of 17 March 1808, which had organised the Imperial University. In England, state interference was ‘barely noticeable’ and education was ‘almost completely abandoned to the industriousness and zeal of private individuals’. Only in the 1870s, thanks to the Elementary Education Act, did the state begin to intervene in a supplementary way in this area.<sup>33</sup> Finally, in Belgium the ‘beneficial action of the Government and the full freedom of private individuals’ were ‘reconciled with each other’.<sup>34</sup> Inscribed in Article 17 of the 1831 Constitution, the principle of scholastic freedom was endorsed in the first law on secondary education (1850), which conferred to the private sector (whether of a confessional nature or not) the right to compete with public schools and to manage its own institutions without any interference by the state in their organisation or supervision. This model, less radical than the French or English ones, was of particular interest to Italian legislators, who extensively studied its origin and application.

As professor Cesare Agostini pointed out in his essay, Belgian scholastic freedom was the product of a compromise between the two great parties of the time, the liberals and the Catholics. These two parties joined forces shortly before the country’s independence in a political movement called *unionisme* (1828-1848), initially set up with the view to resisting the Dutch monarchy.<sup>35</sup> Once the country’s emancipation had been achieved, the unionist government ensured that a series of prerogatives were granted to both political parties in order to preserve the good relations between both factions and to maintain a form of balance between them. It was in this context that the scholastic freedom proclaimed by the 1831 Constitution was implemented, with the effect of correcting the injustice inflicted to the private sector by the former Dutch Government that had denied it the right to manage any type of secondary institution.<sup>36</sup>

32 Harrigan 2001.

33 Cf. Targhetta 2010, p. 157.

34 Carina 1861, p. 153.

35 Cf. Agostini 1860, p. 185.

36 Cf. Carina 1861, p. 154.

Because it was able to reconcile two antagonistic visions, and gave the Church great freedom of action, this model was appealing to the Italian Catholics, who defended it strongly for obvious reasons.<sup>37</sup> Despite the zeal they showed in presenting its strengths and weaknesses,<sup>38</sup> the Belgian model of school freedom was quickly rejected by Italian legislators. To understand the reasons underlying this rejection, we can turn to what the then Minister of Education, Count Gabrio Casati, wrote in his report to his Majesty, an introductory text to the Casati law of 1859. Casati had to present the foreign school models from which Italy took its inspiration to define the role given to the Church and the private sector in the scholastic field. Analysing the definition of freedom in the English, Belgian and German school models, the minister underlined the advantages and disadvantages of the solutions adopted in each system – each quite different – with a view to justifying the choice made by the Italian legislator:

‘Three main systems were on offer: that of a full and absolute freedom, which, as in England, excludes any governmental interference; that in which, as in Belgium, private establishments are allowed to compete with State institutions; finally the one practised in many countries of Germany, in which the State, not only provides teaching in its own institutes, but also keep the overall leadership, while admitting competition between private and official teaching. There were not many doubts about which of these systems should be preferred. An unlimited freedom, convenient and appropriate in England, where private individuals have long been accustomed to doing for themselves what is left to the Government elsewhere, could not be experimented here without danger. Even the second system could face serious objections from those who worry about certain peculiar conditions of our country. The safest option was the remaining one, a system of moderate freedom containing the latter within due boundaries, with guarantees ensuring that it will be defended against obvious and hidden enemies, who would distort it and spoil its fruits’.<sup>39</sup>

As Casati explained, the preference for the German system had not been subject to ‘many doubts’. In the eyes of Italian legislators, but for different reasons, neither the English nor the Belgian model seemed suitable to the situation the country found itself in. By conferring an absolute freedom to the private sector, the English system contradicted the objectives pursued by the Italian state, namely to take charge of the educational sector. In a country where private individuals are used to putting local interest above those the general public, its adoption would have constituted a ‘danger’ to be avoided. Although a hybrid, the Belgian model did not represent a reliable alternative. In the eyes of the Italian ruling class, the influence of the Church in the educational sector was simply too great to equip it with such freedom. Fearing strong competition from the religious teaching institutions, which were well established throughout the national territory and enjoyed the sympathy of the local notables, the Italian political class felt that the country was not yet ready to manage the degree of freedom present in the Belgian system. In 1858, a year before the adoption of the Casati law, in a session of the subalpine Parliament, the Minister of Education, Giovanni Lanza, had expressed a very similar idea, warning the defenders of the Belgian model against its possible drifts:

‘Then we will see if the Belgian Government from 1830 onwards has not always tried to temper that unlimited freedom of teaching, through reforms that reinvigorated the teaching of the State and

37 Cf. Biancardi 1998, pp. 122ff.

38 See Martini 1854; Arrivabene 1871.

39 *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Codice dell'istruzione Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione* (Torino 1861), p. 17.



increased the surveillance of the Government over all other schools. Indeed, by leaving almost entirely the teaching in the hands of private individuals, it allowed it to decay, because it was used in a spirit of speculation, which is never a good counselor in matters of education and progress, or transformed in a weapon within a war against the institutions of the country'.<sup>40</sup>

Once the first two models had been excluded, only the safest one remained, the German system. Indeed, while authorising competition between private and public schools, this model allowed the state to continue exercising administrative control regarding education. The reasons that convinced Italian legislators to opt for a system based on the German model are easy to understand. As Casati explained in his report, given the country's situation, caution advised to opt for a 'moderate system of freedom', in which the state would take responsibility for education and keep control of the guidelines. Accordingly, the government should guarantee 'good methods, diligence in the delivery of teaching, rigor in examinations and the general respect for morality and the principles of moral and religious education [that] had to dominate in all public schools'.<sup>41</sup> In Italy, the principle of scholastic freedom was therefore more restrictively implemented than in Belgium or England, endowing the state with the right to control, to a certain extent, the operation of private establishments. While ensuring the possibility for private individuals to create educational establishments, the state equipped itself with a series of mechanisms allowing it to maintain a certain degree of control over education: the right of inspection, the choice and selection of school staff, the exclusive authority concerning the organisation of the state exams (the school and secondary school licence exams) and the corresponding degrees.<sup>42</sup>

Far from being universally endorsed, this choice was strongly criticised by those who supported school freedom and defended the idea of improving the level of education through competition between public and private schools. In an 1874 article, *La Civiltà Cattolica* harshly criticised the attitude of the liberal party, denouncing its behaviour in this matter. According to this newspaper, Italian liberals renounced the beneficial effects of the emulation between institutions belonging to different sectors, as they could be observed in France or Belgium, because they feared the competition between private and public institutions:

'This we see in Belgium; and above all in France, where private colleges are in competition with government secondary schools, resulting in an increase in the level of studies and progress of classical disciplines. [...] We are well aware of the two great objections that the liberal rulers oppose to the freedom of secondary education in Italy. Were we to grant it, the Government institutions would remain almost deserted and almost all the youth would come back under the magisterium of the clergy, which would slowly undo our Italy. Therefore, this freedom is impossible. Therefore, we infer from it, you are false liberals, fake liberals, liberals who use the seed of freedom to mask'.<sup>43</sup>

Far from disappearing, both in Belgium and in Italy, the antagonism between Catholics and liberals in the scholastic field developed over time and continued to fuel great ideological controversies throughout the nineteenth and twentieth centuries. This rivalry can be explained by the importance that both parties attributed to the school sector. After all, taking possession of the educational field meant securing a certain grip on the future generations of the country.

40 *Atti del parlamento subalpino. Sessione del 1857-58 (VI legislatura)* (Roma 1874), pp. 1149f.

41 *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione*, 1865, p. 234.

42 Cf. *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica*, pp. 17f.

43 *La questione pedagogica in Italia*, *La Civiltà Cattolica*, 4 (1874), p. 269.

## 5 The German pedagogical seminar and the normal schools of Paris and Liège: three models for the training of Italian teachers

Although the educational freedom in force in Belgium was not taken as a concrete valuable example by Italian legislators, the Belgian school model continued to arouse their interest over time, with particular attention paid to the training of secondary teachers. This can be explained by the importance paid in the nineteenth century by European States to the figure and role of high school teachers, considered an essential element for the proper functioning of public secondary schools. By embodying the authority of the state on a physical level (through their presence throughout the country) and symbolically (by transmitting a set of collective values), secondary teachers were supposed to constitute the connecting link between the nation and its citizens. To reach this goal, the European states decided to add to the secularisation of their school systems the professionalisation of their teaching staff.<sup>44</sup>

In contrast to the importance given to the new figure of the high school teacher in the scholastic structure of the modern nineteenth-century school, the enquiries carried out throughout Europe had highlighted the deplorable conditions in which European teachers were forced to practise their profession. In Italy, the situation was particularly dramatic. A survey of all high school teachers at the national level carried out in 1865 showed that a ‘small number [were] good, a very large number mediocre, and a large number inept’.<sup>45</sup> The reasons for this situation were well known to the legislative authorities. Due to the low prestige of the profession and the lack of consideration enjoyed by the teachers of secondary school, the faculties of Italian Letters had difficulty in attracting new students. Because of the lack of suitable candidates, secondary schools had to fill vacant chairs with individuals without qualifications and experience.<sup>46</sup> Poorly paid, poorly trained, and subjected to blackmail by local municipalities that did not guarantee them stable working conditions, the secondary teachers of the peninsula (among whom were a large number of secular priests) could absolutely not be compared with the prestigious figures of the *Lehrer* of the German *Gymnasium*<sup>47</sup> or the *Normaliens* of the Parisian *Lycées*.<sup>48</sup> To raise the level of secondary education, the Italian legislators realised that it was necessary to upgrade the training of secondary teachers. Once again, to determine the best direction to take, Italy sought inspiration from the best foreign models. In 1875, Minister Ruggiero Bonghi instructed professor Luigi Ferri to carefully study the Faculties of Letters and Philosophy of the principal European nations – Germany, France and Belgium – paying particular attention to the training of secondary teaching staff. The task assigned to the Ferri was relatively straightforward: 1) evaluate how these university models had succeeded in reconciling needs that are a priori difficult to combine; 2) find out how to provide the future teachers of secondary education with a good quality professional and practical training while maintaining the scientific and academic character of the Faculties of Letters and Philosophy of the state universities; 3) determine to what extent it would be possible to imitate foreign university systems in that respect; 4) establish which of the three models under scrutiny is the best source of inspiration; 5) ascertain whether it was appropriate

44 Cf. Nóvoa 1998, p. 151.

45 *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione*, 1865, p. 249.

46 Cf. De Fort 2013, pp. 92f. On the training and profile of Italian high school teachers see Genovesi 1978; Santoni Rugiu/Santamaita 2011.

47 See Bölling 1983.

48 See Gerbod 1965.

to transform all Italian Faculties of Letters into German-style philological seminars, or perhaps whether it might be more convenient to establish separate high schools independent from the Faculties, following the French model of the *École Normale Supérieure*; 6) determine whether the Belgian solution, a hybrid model between both systems, might be a good compromise?

As Ferri explained, these models were very different. In Germany, future secondary teachers were trained through two mechanisms. On the one hand, there were the famous scientific seminars, admired throughout Europe, which were organised in various centres of higher education. Their purpose was to train people 'capable of transmitting their science to others [and to] form scholars in a given discipline through a set of practical exercises on common subjects, leaving specialized matters to conferences and the direct interaction between students and professors'.<sup>49</sup> On the other hand, there were the pedagogical seminars proposing a practical training limited to a few hours of attendance at lectures given by secondary-school teachers.<sup>50</sup> In France, the training of secondary-school teachers was ensured by the *École Normale Supérieure* of Paris, a centre of higher education completely separate from state universities, in which letters and sciences were taught in two distinct sections.<sup>51</sup> Admitted through a competition, the pupils of the *École Normale* (who lived within the establishment), constituted a sort of aristocracy of the academic world. They received a three-year education, including a one-month internship in a Parisian secondary school. At the end of the three years, the candidates of the *École Normale*, together with those coming from the Faculty of Letters, applied to the *Agrégation*, a national competition enabling those selected to teach in secondary school.<sup>52</sup> Finally, in Belgium, the training of secondary-school teachers relied on a hybrid system that managed to reconcile the complementary visions proposed by both systems and combined 'the two methods in a just measure'.<sup>53</sup> It was ensured by two high schools annexed to the University: the *École Normale des Humanités* of Liège for the Letters, and that of Ghent for the Sciences.<sup>54</sup> Copying the French model's ideas of admitting the students through a competition and hosting them in a college, the *École Normale* of Liege offered a four-year education divided into two parts: a theoretical component given at university, modelled on the German scientific seminars, and a practical part within the school, directly inspired by the French system. At the end of their schooling, the twenty scholarship holders were required to apply to the exam of *aspirant agrégé* that enabled them to teach in one of the secondary schools of the kingdom. Evaluated by a mixed committee of professors from the state universities of Liège and Ghent and two private universities (the Free University of Brussels and the Catholic University of Louvain), the graduates from the *École Normale* of Liège, as beneficiaries of a fellowship from the state, were obliged to work in public schools for at least two consecutive years.<sup>55</sup>

While acknowledging the advantages of all models, Ferri did not fail to emphasise their respective defects. In his opinion, the German model was too theoretical; the French one proposed too short a training, and the Belgian lacked of a sufficiently strong disciplinary specialisation. Above all, by training only a small number of candidates and allowing mixed university juries to evaluate them, the Belgian system could not be considered as a valid model for a country as

49 Ferri 1875, p. 299.

50 Cf. *ibid.*, pp. 298ff.

51 See Masson 1994.

52 Cf. Ferri 1875, p. 322.

53 *Ibid.*, p. 325.

54 On the Belgian university model see Dhondt 2011.

55 Cf. Ferri 1875, pp. 331ff.

large and varied as Italy, which had to train a great number of professors and where the state wanted to keep its monopoly on the awarding of university degrees. For these reasons, the Italian scholar concluded that no foreign model could be completely imitated. One had to start from the situation of Italian higher education in this area: the absence of specific training for secondary teachers, and the fact that the candidates applying to competitions for vacant chairs were provided with either a university degree in a given discipline or a diploma conferred by one of the four normal schools scattered throughout the country (Naples, Pisa, Florence and the Padua seminar). Ferri proposed to Minister Bonghi to borrow some positive elements from each European model, trying to adapt them to the Italian system. The objective was to reinforce the training of Italian secondary teachers, and ‘help with means the development of the practical and serious part of literary, philosophical and positive studies, not to mention their connection and reciprocal fertilization in universities’. To this aim, he proposed to borrow from the German system the idea of professorial lectures, by organising special courses given by independent professors with ‘the aim of raising the studies and of helping the preparation of future teachers of secondary schools’.<sup>56</sup> Drawing from the French system, he suggested to harmonise the regulations of Italian normal schools; to create specific diplomas for teachers; to upgrade the title of teacher or assistant teacher in secondary classical and technical education; to award this title on the basis of a national competition (instead of local competitions), open to candidates with a university degree or having completed a professional internship. In his view, such measures would help raise the level of training and improve the working conditions of the teachers and their careers. From the Belgian model, Ferri kept the idea to refuse separating completely (as in France) normal schools and universities. Indeed, in his mind, the state should keep its exclusive role in the awarding of diplomas and the control over the training of secondary-school teachers. However, reminding the minister of the current situation of Italy in this area (little economic means for the training of teachers, insufficient number of adequately trained professors and few colleges where the trainees could practise), he advised him to open, with caution, a small number of normal schools. Later, with the improvement of education and the country’s economic conditions, the possibility could be assessed to open a greater number of such institutions.<sup>57</sup> Far from constituting the subject of a brief moment, the training of secondary professors continued to arouse debates and reflections over time. Thanks to the reforms implemented all through the nineteenth and twentieth centuries by Italian legislators, inspired by European models, the level of Italian secondary teaching increased considerably. Gradually, the figure of the amateur professor disappeared, making way for that of the well-trained, qualified secondary school teacher we know today.

## 6 Belgian technical education: a leading-edge school model

An aspect of the Belgian system used as a model by Italian legislators in very concrete fashion – one of the most relevant – concerns technical education. The interest of the Italian ruling class in this characteristic can be easily explained. Compared to what could be found in other European countries in this respect, Italian technical education suffered from serious backwardness. Before unification, it simply did not exist outside some regions such as the Lombard-Veneto

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 339.

<sup>57</sup> *Cf. ibid.*, pp. 344ff.

Kingdom or the Kingdom of Sardinia. An effort had been made to organise it with the Casati law of 1859, but the implementation of the law had been so slow that it took a long time to expand its application over the whole Italian territory.<sup>58</sup> Looking at the Belgian school system, Italian legislators were keen to take inspiration from a leading-edge model admired in the whole of Europe. As early as 1850, Belgium had a very modern school system structured in two different cycles. The prestigious *athénées royales*, which offered a seven-year cycle of studies; or the lower-level *écoles moyennes*, which proposed a three-year degree course. Attended by the children of the bourgeoisie, the *athénées* proposed training tailored to the needs of those willing to start university courses with the view to access a liberal or scientific profession. Each *athénée* had two sections: the *section des humanités*, preparing for liberal careers (in Italy, the equivalent was the *liceo classico*), and the *section professionnelle*, preparing for scientific faculties. The students of the two sections attended the same courses, with some exceptions for subjects only taught in particular sections according to the chosen field. In the *section professionnelle*, for instance, classical languages were replaced by modern languages and scientific disciplines. The *écoles moyennes* were attended by a more modest public eager to receive a short training allowing to enter early into the world of work. By offering a system structured in two alternative training cycles allowing to reconcile different expectations, the Belgian model perfectly responded to the challenge of modern times.

The effectiveness of this double system of schools, ever more numerous and frequented, had not escaped Italian observers, who emphasised their merits all through the nineteenth century. Already in 1861, the school inspector Dino Carina praised the technical education in Belgium, emphasising the importance given to the study of scientific subjects (considered indispensable in a modern society) and highlighting the results obtained by the *section professionnelle* of Belgian secondary schools:

‘The technical courses of the Athénées serve to train neither workers nor scientists. But they succeed admirably in spreading much of the knowledge that matches the needs of civil life. [...] A technological teaching addressed to the middle classes of society that accustoms the youth to value the importance of such studies is worthy of attention. This was widely achieved in Belgium with the organization of technical schools in the *Athénées Royales*.’<sup>59</sup>

Six years later, the members of the commission responsible for presenting a bill to the Senate underlined in turn the success of the Belgian, Swiss and German technical schools, which were more and more frequented and ‘multiplied every day’. Noting that an analogous phenomenon could be observed in Italy, where the technical schools were the only scholastic sector that had progressed, they invited to take inspiration from what was done elsewhere to try to improve the Italian technical training offer.<sup>60</sup> As a matter of fact, even though they met some success, the Italian technical schools as they were structured could not be compared to their European counterparts. Categorising them as second-class schools, the Casati law had placed them in a situation of clear inferiority compared to the classical secondary establishments, considered the pathway to excellence. To remedy this situation with the view to providing Italy with highly qualified scientific staff, those who advocated for the scientific disciplines strove to encourage

<sup>58</sup> See Lacaïta 2012.

<sup>59</sup> Carina 1861, p. 186.

<sup>60</sup> Cf. *Senato del Regno. Sessione 1867*, p. 18.

the Italian legislators to take inspiration from more advanced countries such as Belgium, Germany or France, where the technical teaching was a winning asset.

Despite pressures from the industrial world, an opportunity to rethink the structure of the Italian technical school only appeared at the end of the century. By favouring a further development of scientific disciplines in European curricula, the reforms that took place at the end of the nineteenth century in most European countries pushed Italian legislators to reflect on the place of technical education in Italy. On the one hand, it was necessary to determine the weight to be given to classical culture in Italian secondary schools; on the other hand, the aim was to assess the relevance of strengthening the mathematical and naturalistic disciplines in the Italian secondary school through a revision of programmes, it being understood that this would mean downsizing classical culture.<sup>61</sup>

Here also, Italian intellectuals looked for alternatives beyond national borders. Among the various models taken into consideration by the Italian legislators at the end of the century, the Belgian model continued to enjoy a fair amount of attention. In 1872, the lawyer Massimiliano Giarrè, professor of technical education in Florence, undertook at his own expense a trip to the main areas of Northern Europe (Bavaria, Austria, Saxony, Prussia, Belgium and England) to study the development of technical education.<sup>62</sup> Eight years later, Alberto Errera, professor at the Royal Technical Institute of Naples, was commissioned by the government to present a detailed study of the Belgian school system, paying particular attention to its technical education.<sup>63</sup> Finally, in 1882, the secondary-school teacher Riccardo Folli published an important comparative study on foreign school systems entitled *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane: confronti, note e proposte*. Taking into account current events and denouncing the situation of Italian classical education, Folli stressed that neither the passage of time nor reforms had succeeded in improving the national school system. Analysing the results obtained where the school systems had been reformed, he demonstrated the need to implement the same type of reforms in Italy. Referring to the recent Belgian reform of 1881, which had given more space to scientific subjects, Folli emphasised the advantages the country had gained.<sup>64</sup> Profoundly influenced by the German school system, the Belgian reform of 1881 had led to the creation of a varied educational offer able to respond to the needs of modern society. Next to the pre-existing sections of the Athénées, the *humanités* and *professionnelle* sections, renamed respectively *humanités gréco-latines* and *humanités modernes*, the Belgian reform had created a new section called *humanités latines-mathématiques*. As previously mentioned, the first two sections focused respectively on the study of literary and scientific disciplines. By simultaneously proposing a scientific and classical education (in fact only one classical language, Latin was taught), the new section of *humanités latines-mathématiques* constituted a compromise between them. Set up in this way, the Belgian school system copied largely the German educational model: the first section corresponded to the German *Gymnasium* (whose equivalent in Italy was the *liceo classico*), the second to the *Realschule* (to which corresponded the Italian technical institute) and the third to the *Realgymnasium* (without equivalent in Italy).<sup>65</sup> Each section gave access to different university faculties, according to the needs of modern society. Only the students coming from *humanités gréco-latines* were allowed to enter any university

61 Cf. Cerasi 1998, pp. 123ff.

62 See Giarrè 1872.

63 See Errera 1880.

64 See Folli 1882.

65 Cf. Donato Di Paola 2018, p. 67.

course. Those who had attended the other sections had to pass additional exams to enrol in faculties which didn't correspond to the courses that they had followed. The Belgian reform of 1881 was designed bearing in mind the willingness to safeguard the elitist nature of classical studies. To the satisfaction of those who defended scientific studies and exerted in this respect an ever-greater pressure on public opinion, the reform established a more varied educational offer. But it maintained and reinforced also the principle of a superiority of classical education. A complete equivalence of diplomas was not on the agenda. Although heavily criticised, this situation would last a long time. The first measures in favour of a (partial) equivalence of diplomas for the access to university were voted only in the 1940s.<sup>66</sup>

The models of Belgian and German technical schools presented considerable advantages. But for something similar to be proposed in Italy, it would be necessary to wait until the beginning of the twentieth century. The Royal Commission of 1905 in charge of reflecting on the restructuring of the Italian school system, in its reform project of 1909, proposed the establishment, on an experimental basis, of three categories of secondary schools: the classical *liceo classico* (equivalent to the German *Gymnasium* and to the Belgian section of *humanités gréco-latines*), where the study of classical languages was maintained, the *liceo moderno* (equivalent to the *Realgymnasium* and the Belgian section of *humanités latines-mathématiques*), where only the study of Latin was kept, and the *liceo scientifico* (equivalent to the *Realschule* and the Belgian section of *humanités modernes*), where classical languages were not taught.<sup>67</sup> Crystallising the tensions between the partisans of classical education and scientific subjects, the 1909 reform caused considerable controversy. The bone of contention was the question of access to university faculties: should only classical secondary schools give access to all university faculties, or could students who attended other types of schools enjoy this possibility? In the end, the partisans of the first system won. The 1909 reform granted access to all faculties only to students coming from classical schools. The others could only attend university courses corresponding to their basic training. In reality, even if it satisfied the 'classicists', the 1909 reform, considered too advanced for the mentality of the time, was never implemented. It would be necessary to wait for the law of 21 July 1911 to see a modern secondary-school system in Italy. Established, contrary to the provisions of the 1909 reform, only in nine model cities on an experimental basis, it relied on a new form of *liceo moderno*, giving all students access to all university faculties. But this new *liceo moderno* did not have a very long life. With the Gentile reform of 1923, it was replaced by the *liceo scientifico*, where Latin was still taught but which did not give access to all university faculties. Through this move, Gentile reinforced the humanistic structure of the Italian classical secondary school and restored the predominance of classical Italian culture. The Italian philosopher put an end to the most serious attempt to modernise the Italian school system undertaken during the nineteenth century by the Italian political class.<sup>68</sup>

66 Cf. Grootaers 1998, pp. 276f.

67 See Ministero della pubblica istruzione. *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia. Vol. 1: Relazione* (Roma 1909).

68 Cf. Bonetta/Fioravanti 1995, p. 76.

## 7 Between Models and Reforms

As we have tried to demonstrate by analysing the interest shown by Italian legislators in European cultural models, especially the Belgian school system, the study of foreign school systems became an important instrument of expertise in the nineteenth century in Europe. In a context of strong international competition and intense reflection on scholastic models, many educationalists, intellectuals and school legislators of the time, animated by a desire to 'know the other' and to measure themselves with it, embarked on the discovery of foreign school models,<sup>69</sup> taking part in what has been defined as an international 'reforming nebula'.<sup>70</sup> It was only later, starting in the 1920s, that interest in foreign models was truly accompanied by a desire to 'understand the other'<sup>71</sup> in its diversity. This geographic opening, helped by advances in communication in a phase defined by many historians as 'the first globalization',<sup>72</sup> facilitated the diffusion of some models judged as particularly high-performing and positive and led to a certain homogenisation of the European scholastic panorama. The reforms undertaken in the various European countries generally followed the same direction, converging towards the great reforms of the end of the century that recognised the equivalence of school diplomas. But their implementation took place at different speeds according to national peculiarities and intrinsic rhythms.<sup>73</sup> In Germany and France, these changes occurred relatively early (in 1900 and 1902, respectively). But in Italy and Belgium the complete equivalence was achieved later, much later in the twentieth century (in 1969 and 1964 respectively). Although, as the analysis of this case shows, the study of foreign models did not always lead to concrete and immediate reforms, it nevertheless contributed to nurturing the reflection on the reforms that were wished to be implemented. In Italy, in particular, it undoubtedly supported the development of the national school system in the post-unification years. At the end of the day, the expertise based on foreign systems served above all to avoid reproducing experiments that had not worked elsewhere (by identifying the weaknesses of the other school systems), to take inspiration from changes that were positive, legitimise the perceived needs through the comparison with other European states, and find solutions better suited to the concrete, singular needs of each country.

Analysing the birth of the Italian secondary-school policy in the early post-unification years in the light of Italian interest in foreign models, by decentralising from an exclusively national vision, allows to identify the weak and strong points of the development of the Italian school system and to take a new look at the way the study of foreign school systems conditioned the strategy of the political class of the time.<sup>74</sup> Above all, it allows to validate the thesis according to which the European national school models, far from being the result of purely national policies, were born thanks to a continuous exchange of ideas and comparisons with foreign models.<sup>75</sup> Relying on the impetus of the 'transnational turn', we should try to question the history of education in Europe with new eyes, revisiting some national myths and proposing a

69 Cf. Gerbod 1979, pp. 19ff.

70 Topalov 1999.

71 Nóvoa/Yariv-Mashal 2003, p. 424.

72 Rosenberg 2012.

73 See Ringer 2003.

74 See communication of prof. Chiosso.

75 See Thiesse 1999.



global reflection on the characteristics (in partly common) from which the modern European school systems of the nineteenth century have took shape.

## Sources and Literature

### Published Sources

- 1861: Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti, approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione. Torino.
- 1865: Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino. Milano.
- 1868: Schools Inquiry Commission, I: Report of the Commissioners, presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty. London.
- 1869: Senato del Regno. Sessione 1867. Relazione della Commissione composta dai Senatori Matteucci, Amari, Brioschi, Cibrario, Lambruschini, Sagredo e Mamiani sul progetto di legge per l'insegnamento secondario (N. 27-A). Firenze.
- 1874: Atti del Parlamento subalpino. Sessione del 1857-1858 (VI legislatura). Roma.
- 1909: Ministero della pubblica istruzione. Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia. Vol. 1: Relazione. Roma.

### Literature

- Agostini, Cesare (1860): *Il Belgio e l'Olanda dal 1789 al 1852. Cenni storici*. Milano.
- Armytage, Walter Harry Green (1969): *The German Influence on English Education*. London.
- Arnold, Matthew (1868): *Schools and Universities on the Continent*. London.
- Arrivabene, Giovanni (1871): Una pagina di storia contemporanea del Belgio. Mantova.
- Benedetto, Giovanni (2012): Storia della scuola e degli studi classici. In: *Atene e Roma - Serie seconda 6*, pp. 384-429.
- Biancardi, Giuseppe (1998): La Civiltà Cattolica sulla libertà d'insegnamento dal 1850 al 1877. In: *Annali di storia moderna e contemporanea 4*, pp. 122-180.
- Bölling, Rainer (1983): *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen.
- Bonetta, Gaetano/Fioravanti Gigliola (1995) (eds.): *L'istruzione classica (1860-1910)*. Roma.
- Bonghi, Ruggiero (1888): *Istruzione secondaria in Inghilterra: scuola di Harrow*. Roma.
- Bonghi, Ruggiero (1889): *Istruzione secondaria in Inghilterra: collegio di Eton*. Roma.
- Bourquin, Jean – Christophe (1993): *L'État et les voyageurs savants. Légitimités individuelles et volontés politiques. Les missions du ministère de l'Instruction publique (1842-1914)*, Doctoral thesis (not published). Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Carina, Dino (1861): *Sulla istruzione primaria ed industriale della Francia, dell'Inghilterra e del Belgio*. Firenze.
- Caron, Jean-Claude (2007): *Former des élites au XIX<sup>e</sup> siècle : entre modèles nationaux et normalisation européenne (Allemagne, France, Grande-Bretagne), 1815-1914*. In: *Administration et Education 4*, pp. 25-37.
- Cerasi, Laura (1998): Per reagire alle contrarie tendenze: l'Atene e Roma e il dibattito sulla riforma degli studi classici ai primi del secolo. In: *Quaderni di storia 24*, pp. 123-173.
- Ciampi, Gabriella/Santangeli, Claudio (eds.) (1994): *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione. 1847-1928*. Roma.
- De Fort, Ester (2013): I professori. In: Lacaita, Carlo G./Fugazza, Mariachiara (eds.): *L'istruzione secondaria nell'Italia unita, 1861-1901*. Milano, pp. 88-102.
- De Groof, Jan/Glenn, Charles (2002/2003): *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà d'insegnamento nell'Europa continentale e mediterranea*. Roma.
- Denicotti, Domenico (1874): *L'istruzione secondaria classica in Francia, in Prussia, in Sassonia, in Austria e in Italia*. In: *Rivista italiana di scienze, lettere ed arti 2*, pp. 508-545.
- Dhondt, Pieter (2011): *Un double compromis: enjeux et débats relatifs à l'enseignement universitaire en Belgique au XIX<sup>e</sup> siècle*. Gand.
- Donato Di Paola, Mara (2018): *Enseigner les Lettres au XIX<sup>e</sup> siècle. Histoire sociale et politique comparée des professeurs de l'enseignement secondaire public en Belgique et en Italie (1850-1914)*, Doctoral thesis (not published). Université Libre de Bruxelles.

- Donato Di Paola, Mara (2018): Prendre exemple du modèle scolaire allemand? La réforme des humanités en Belgique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans son contexte européen (1870-1890). In: *Histoire de l'éducation* 149, pp. 45-75.
- Errera, Alberto (1880): *Studi sull'istruzione primaria, industriale, professionale e commerciale nel Belgio*. Roma.
- Ferri, Luigi (1875): *Insegnamento pedagogico superiore in Germania, in Francia, nel Belgio e in Italia*. Studio comparato. In: Palma, Luigi/Ferri, Luigi: *Legislazione scolastica comparata*. Firenze.
- Fiorelli, Vittoria (2012): La nazione tra i banchi: il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento. *Soveria Mannelli*.
- Folli, Riccardo (1882): *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane: confronti, note e proposte*. Milano.
- Genovesi, Giovanni (1978): I professori. In: Tomasi, Tina (ed.): *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*. Firenze, pp. 33-87.
- Gerbod, Paul (1965): *La condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris.
- Gerbod, Paul (1979): *L'enseignement à l'étranger vu par les pédagogues français (1800-1914)*. In: *Histoire de l'éducation* 5, pp. 19-29.
- Giarrè, Massimiliano (1872): *Sulla istruzione elementare e tecnica in Baviera, Austria, Sassonia, Prussia, Belgio e Inghilterra, con alcune considerazioni sulle scuole elementari e tecniche d'Italia e singolarmente di Firenze*. Firenze.
- Grootaers, Dominique (ed.) (1998): *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles.
- Harrigan, Patrick (2001): *Church, State and Education in France from the Falloux to the Ferry Laws: A Reassessment*. In: *Canadian Journal of History* 26, pp. 51-83.
- Hippeau, Célestin (1875): *L'instruction publique en Italie*. Paris.
- Lacaita, Carlo Giacomo (2012): *Industria e cultura tecnico- scientifica nella costruzione dell'Italia Unita*. In: Lacaita, Carlo Giacomo/Poggio, Pier Paolo (eds.): *Scienza, tecnica e industria nei 150 anni di unità d'Italia*. Milano, pp. 41-60.
- Lacaita, Carlo Giacomo/Fugazza, Mariachiara (eds.) (2013): *L'istruzione secondaria nell'Italia unita, 1861-1901*. Milano.
- La Penna, Antonio (1993): *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'Università italiana*. In: Soldani, Simonetta/Turi, Gabriele (eds.): *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Vol. 1. Bologna, pp. 171-212.
- Luzzatti, Luigi (1867): *Lo Stato e la Chiesa nel Belgio, con alcune applicazioni alla questione religiosa in Italia*. Milano.
- Macchi, Mauro (1864): *Memorie: l'insegnamento in Inghilterra in relazione allo stato ed ai bisogni dell'istruzione in Italia*. In: *Il Politecnico* 27, pp. 121-143.
- Marin, Francesco (2010): *Die "deutsche Minerva" in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*. Köln.
- Martini, Pietro (1854): *Studi storico-politici sulle libertà moderne d'Europa dal 1789 al 1852*. Cagliari.
- Masson, Nicole (1994): *L'École normale supérieure. Les chemins de la liberté*. Paris.
- Matasci, Damiano (2015): *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*. Lyon.
- Miotti, Giovanni Andrea (1863): *Della istruzione secondaria classica in Italia con cenni comparativi su quella di Francia, Olanda, Sassonia e Prussia*. Torino.
- Mombert, Monique (2010): *Le système éducatif allemand sous le Kaiserreich: entre pluralisme et unité nationale*. In: Maurer, Catherine (ed.): *Les espaces de l'Allemagne au XIX<sup>e</sup> siècle. Frontières, centres et question nationale*. Strasbourg, pp. 119-130.
- Müller, Detlef/Ringer, Fritz/Simon, Brian (eds.) (1987): *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge/Paris.
- Nóvoa, Antonio (1998): *Histoire et comparaison*. Lisboa.
- Nóvoa, Antonio/Yariv-Mashal, Tali (2003): *Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?* In: *Comparative Education* 39, 4, pp. 423-438.
- Parola, Luigi/Botta, Vincenzo (1851): *Del pubblico insegnamento in Germania*. Torino.
- Pazzaglia, Luciano (1965): *Dalla scuola del disimpegno alla scuola del dialogo: linee di sviluppo*, *Vita e Pensiero* 10, pp. 784-799.
- Petrucelli della Gattina, Ferdinando (1879): *L'istruzione tecnica in Inghilterra*. Roma.
- Piazzi, Alfredo (1894): *Scuole e Questioni pedagogiche in Germania*. Roma.
- Porciani, Ilaria (ed.) (1994): *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*. Napoli.
- Pullè, Francesco Lorenzo (1877): *Legislazione scolastica comparata. Dell'istruzione secondaria specialmente classica in Prussia ed in Germania*. In: *Studi di legislazione scolastica*, ed. by Ministro d'istruzione pubblica. Firenze, pp. 1-136.

- Raicich, Marino (1981): Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'Inchiesta Scialoia. In: Id. (ed.): Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile. Pisa, pp. 285-325.
- Ringer, Fritz (2003): La segmentation des systèmes d'enseignement. La réforme de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920. In: Actes de la recherche en sciences sociales 149, pp. 6-20.
- Rosenberg, Emily (ed.) (2012): *A World Connecting, 1870–1945*. Cambridge.
- Rossi, Egisto (1889): *La istruzione pubblica negli Stati Uniti*. Roma.
- Santoni Rugiu, Antonio/Santamaita, Saverio (2011): *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari.
- Scavia, Giovanni (1866): *Dell'istruzione professionale e secondaria femminile in Francia, Germania, Svizzera e Italia*. Torino.
- Scopoli, Giovanni (1879): *Dell'istruzione nelle belle lettere (i ginnasi), frammento dell'opera inedita intitolata "relazione della visita delle pubbliche scuole in più luoghi di Germania e riflessioni su quelle del Regno"*. Verona.
- Talamanca, Anna (1975): *Libertà della scuola e libertà nella scuola*. Padova.
- Talamo, Giuseppe (1960): *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*. Milano.
- Targhetta, Fabio (2010): "Uno sguardo all'Europa". *Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana*. In: Chiaranda, Mirella (ed.): *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano, pp. 155-176.
- Thiesse, Anne-Marie (1999): *La création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris.
- Topalov, Christian (ed.) (1999): *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France 1880-1914*. Paris.
- Valentini, Gilberto (1959): *Prussia e Francia, modelli stranieri della legge Casati del 1859*. In: *I problemi della pedagogia* 5, pp. 228–243.
- Villari, Pasquale (1868): *Scritti pedagogici*. Firenze [etc.].
- Zymek, Bernd (1975): *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Ratingen.

## An Atypical Path of Women Teacher Training between the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries: the *Istituti Superiori di Magistero Femminile* (Higher Institutes of Teaching for Women)

by *Tiziana Pironi*

Over the course of the last thirty years, the historiography of education in Italy has paid special attention to the construction of gender identity, understood as a cultural construction of male and female social roles, especially in the area of professions (Becchi, Covato, Giallongo, Soldani, Ulivieri). Research has primarily focused on the reasons why women were absent from certain teaching and professional occupations long considered male professions. Historians have also tried to understand those processes that favoured, in Italy more than elsewhere, the establishment of ‘the equation between women and education’,<sup>1</sup> which framed the role of women as educators more in terms of elementary school teachers than high school teachers. As Giulia di Bello wrote, this last figure has been less studied than the elementary school teacher. She began being identified as a sort of specialized teacher, and, unlike the male professor, found huge difficulties in establishing herself as a competent professional in the transmission of intellectual knowledge.<sup>2</sup>

In the last thirty years of the nineteenth century, the debate surrounding the access female teachers had to secondary education eventually led to the creation of the Higher Institutes of Teaching for Women (*Istituti Superiori Femminili di Magistero*), established in Florence and Rome in 1882, for the explicit purpose of training future female teachers of the Normal Female Schools (*Scuole Normali Femminili*). Important studies have highlighted different aspects of both Institutes. Research concerning the Florentine Institute has primarily focused on the legislative-normative aspects that characterised the very beginnings of this institute all the way up to the foundation of the Faculty of Education (*Facoltà di Magistero*).<sup>3</sup> Approaching the Roman Institute, Furio Pesci’s work not only reconstructed the training curricula that was offered, but also carried out an in-depth study of the teachers who taught pedagogy.<sup>4</sup> Given that at the turn of the century these two institutes represented the only path for female teachers to enter secondary schools, the present contribution aims to reconstruct to a large extent their respective histories. With reference to the aforementioned studies, we will also look at the women who trained there and transmitted then their professional knowledge to future generations of female elementary school teachers.

Since this is still very much an ongoing investigation, the main aim of this paper is to offer further methodological and interpretative approaches to enrich this field of study by shedding light on the relationship between life, training and professional career. From this perspective, autobiographical writings (diaries, letters exchanges etc.) mixed with other documentary

1 Covato 2014, p. 96.

2 Cf. Di Bello 2004, II, p. 545.

3 Cf. Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980.

4 See Pesci 1994.

sources allow us to reconstruct different fragments of a collective biography and thus enable a deeper understanding of those who have taken their place behind the teachers' desk over time.

## 1 The difficult debut of women in high schools and universities

Much has been written concerning the great majority of daughters of the urban working class and lower bourgeoisie for whom the Normal School (*Scuola Normale*) became the habitual path for their education between the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. It was the compulsory educational path for those girls who wanted to continue their studies in order to obtain a high school diploma and enrol at a university.<sup>5</sup> At the beginning of the 1870s, the first cases of female enrolment in gymnasiums and high schools were registered; in fact, the Casati law (1859) did not clearly forbid the enrolment of women and the admission of female students was granted by headmasters who, in some cases, refused it, as happened at the Liceo Dante in Florence.<sup>6</sup> The headmaster of the Liceo Galvani in Bologna showed to be more liberal. He accepted the enrolment of two girls who belonged to the lower bourgeoisie: Giuseppina Cattani and Giulia Cavallari. Both women got their high school diploma in 1878. Giuseppina Cattani enrolled at the Faculty of Medicine and graduated in 1884, while Giulia Cavallari graduated in Literature in 1882 and in Philosophy the following year. More than ten years later a third woman achieved a high school diploma at the well-known school in Bologna. In more than 20 years, during the period 1878-1900, eighteen women out of 1342 students obtained their high school diploma at the Liceo Galvani, reaching an average of 1.34%.<sup>7</sup> Born in Imola on 5 March 1856, Giulia Cavallari was the first woman to get a Bachelor degree at the Royal University of Bologna and the only woman to enrol at the Faculty of Literature and Philosophy in 1882/83.<sup>8</sup> We know that she started to teach Classical Literature at the high school Erminia Fuà Fusinato in Rome the same year in which a Ministerial Circular, allowing women to access all levels of secondary school, was signed – a full seven years after the Bonghi Regulation had legally sanctioned the enrolment of women at Italian universities. As a consequence of this opening up of universities to women, starting from 1889, statistics on secondary-school enrolment started to register the presence of women attending high schools: 44 female students out of a total of 8326 students. The rate increased steadily over the course of the next decades, and in 1900, 287 girls attended high schools out of 12,870 students. From this point onward, women's enrolment in university courses increased rapidly: twenty women graduated between 1877 and 1888, while 204 women graduated between 1889 and 1900. In reality, however, these were still low numbers, because they were exceptional cases up until 1888. And while there was a phase of great expansion at the end of the 19th century, it was always disproportional compared to the number of male students. Vittore Ravà's statistics allow us to analyse data relating to the distribution of women that graduated in the different faculties: Literature (140 female graduates); Philosophy (37); Natural Sciences and Physics (30); Medicine and Surgery (24); Mathematics (20); and Law (6).<sup>9</sup> At the beginning of the

5 Starting point is the essay of Bertoni Jovine 1964, pp. 223ff.

6 Cf. Raicich 1989, p. 169 and p. 170.

7 Cf. Gaspari 2012/2013, p. 33.

8 Cf. *ibid.*, p. 22.

9 See Ravà 1902.

20th century, we can see that almost 90% of women who graduated became teachers. In fact, the odds against finding a job still persisted in other professional fields. This exclusion had more to do with the strength of social customs than any actual legal constraints, which were increasingly difficult to justify and apply.<sup>10</sup> And since the very few women who did graduate in Law were not allowed to enter the legal profession, they turned to teaching. In 1900 three out of six women who received a degree in Law obtained a professorship in the normal school, after having also obtained a degree in Literature.<sup>11</sup>

However, although the vast majority of women who graduated chose to teach, or often turned to teaching in secondary schools, it was not at all easy to find a job in state institutions, as aspiring male teachers were always ranked ahead of the women. Moreover, women were not permitted to teach in male or coeducational high schools, which meant they could teach only in one of the very few girls' classes.

Furthermore, men who had previously shown a preference for other professional careers were no longer put off by the idea of a job as teacher at a renowned high school.<sup>12</sup> It should be pointed out that the Sonnino-Boselli law (1906) had defined the new legal status of secondary-school teachers. This law mandated public competition, preference for those holding a degree, and made reference exclusively to 'male' subjects. This law denied women the possibility of pursuing a teaching career in male and mixed classes. Moreover, two later regulations passed in 1908 and 1910 further reinforced the exclusion of women in this capacity. As Marino Raicich argued,

'the situation was particularly unfair because even if women graduated obtained excellent results, they could only teach in girls' classes which in those years tended to decrease, despite the growing education of girls, due to the new trend of rural and city school authorities, to favour mixed classes in both gymnasiums and technical schools'.<sup>13</sup>

## 2 Regulations and study programmes

As we have already seen, the initial difficulties of having women teach in secondary schools, particularly in high schools where very few girls were enrolled, largely due to persistent prejudice against coeducation during adolescence, had opened a debate during the 1870s that influenced the political choice to provide higher education courses reserved for women. At the same time, the dizzying growth of normal women's schools meant that more women were entrusted with the task of teaching for decency.

The Minister Francesco De Sanctis became a proponent of this needed development and consequently initiated a lively debate on this issue. On 16 December 1878, he signed the decree for the creation of two Royal Institutes of Magisterium for Women in Rome and in Florence reserved to women who graduated from the normal schools. These new institutes were assigned the dual task of training future teachers of Literature, Pedagogy, and Foreign Languages in the women's complementary and normal schools and, at the same time, 'offering to those young

<sup>10</sup> Cf. Vicarelli 2007, pp. 7ff.

<sup>11</sup> Cf. *ibid.*, p. 13.

<sup>12</sup> Cf. Santoni Rugiu 1959, pp. 176ff.

<sup>13</sup> Raicich 1989, p. 170.

women who aspired to do so a higher level of education than they could have received at elementary and normal schools'.<sup>14</sup>

The De Sanctis law represented a radical revision of the Royal Decree dated 15 September 1873 (No. 1577), signed by Minister Scialoja, which had set up a two-year complementary course of study. These courses were implemented in the two women's normal schools in Rome and Florence 'with the aim of giving a better education to young women who had obtained the normal diploma in that school'.<sup>15</sup> Having two schools, which will also continue with the birth of the following two women's higher schools of Magisterium, was justified in the first case because Rome was Italy's new capital city, the centre of cultural life; in the second case, Florence offered the 'advantage of good practice of the spoken Italian language'<sup>16</sup> in what was considered the cradle of the Italian language.

However, the complementary course did not meet expectations, because no formal qualification could be obtained. As a result, these courses were not academically attractive and thus not many women attended them.<sup>17</sup> After Bonghi's short tenure as minister (1874-1876), who failed to approve the reform of this course, the new Minister Francesco De Sanctis wanted to create two royal Higher Institutes for Women. They had to be four-year programmes and should be attached to the University of Rome and to the Higher Institute of Florence instead of the Normal School. He entrusted the direction of the respective schools to a professor of the Faculty of Literature or of Sciences at the University of Rome and the President of the Department of Philosophy and Literature at the Institute of Higher Studies in Florence (art. 4). In order to qualify for enrolment, a candidate required a Normal High School diploma and an admission's exam that was based on what was taught within the normal school programmes, related to those dating back to 10 October 1867 (art. 3), excluding Pedagogy.

Upon completion of their second year of the course, students had to choose a specific curriculum that determined the subjects they were to teach at the women's normal schools: Italian language and literature, history and geography, pedagogy and ethics, or foreign languages and literature.<sup>18</sup>

However, De Sanctis' decree had to overcome several obstacles, and it became the object of a lively discussion in the press with serious consequences in Parliament regarding the creation *ex novo*, simply by means of a decree vs. a law, of an institution of higher education on par with and parallel to a university programme, especially one aimed at training only female teachers. Moreover, the women who enrolled in such programmes had come from a shorter, less demanding course of study than those who attended the high-school courses.<sup>19</sup>

As Giulia Di Bello wrote, in the controversies that made the implementation of the ISMFs difficult, 'all polemical arguments that will accompany the Magisterium in its hundred year of history are clear, especially its development as an 'academic' degree of a curriculum of studies of less dignity (Normal School), as well as its being considered a 'feminine' rough copy of the university faculties, most of which were attended at that time by men'.<sup>20</sup> Moreover, De Sanctis'

14 D'Alfonso 1896, p. 289. D'Alfonso was a Professor of Pedagogy at the ISMF in Rome from 1889 to 1923 (cf. Pesci 1994, pp. 44ff.).

15 Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 38.

16 *Ibid.*, p. 135.

17 Cf. *ibid.*, p. 305.

18 Cf. *ibid.*, p. 138.

19 Cf. *ibid.*, pp. 50ff.

20 *Ibid.*, p. 48.

project was called into question by the feminists Anna Maria Mozzoni and Emilia Mariani, who were very critical regarding an exclusively female avenue of training. They had certain reservations about this project because it was segregating and culturally inferior, just as all of the female schools regardless of level and degree pursued used to be.<sup>21</sup>

The task of converting De Sanctis' decree into law No 896, dated 25 June 1882, was accomplished by Guido Baccelli, who became Minister of Public Education on 2 January 1881. This law underlined the double task of both Institutes: 'to promote a broader education for women by accomplishing and extending that which was imparted at women's secondary schools, and to prepare and enable women to special subjects in all girls' schools of the Italian Kingdom' (art. 1).<sup>22</sup>

The enrolment was open, in addition to the women who graduated from Normal school to those who had completed the final exams in the three grades of an equivalent level (grammar school and technical school) (art. 2). All candidates also had to pass an admission's exam based on the programme of the final year of the Normal school.

The hybrid character of the ISMF, halfway between a school for aspiring female teachers and a degree course, was particularly evident in article 3, on the basis of which instruction was to include 'literary, scientific, pedagogical, and moral studies, designed to perform and extend those offered in normal secondary schools [for women]'.<sup>23</sup> Therefore, the ISMF represented a level above that of the secondary school, since they offered professional training to teachers who will instruct future teachers. But, as Pasquale Villari, chairman of the commission that had formulated the regulation, expressly stated in his report, 'wanting to make ISMFs into real universities or university faculties for women would be a distortion of their character'.<sup>24</sup> This has to do with the fact that those attending the institute come from the normal schools in 'which the culture imparted is far inferior to that received in high schools and technical institutes by those who enrol in universities'.<sup>25</sup>

The regulation (19 November 1882, No. 1882) outlined the study programme, which was to be similar at both ISMFs. It had to include two biennial courses: the first two years were common to each kind of diploma, and the third and fourth years were the specialisation phase. As we shall see, this curriculum was certainly not comparable to that of a more specialised degree, for example, in Literature. In both ISMFs the teaching consisted of delving deeper in the different subjects already touched upon in the previous master's course; but there were also some important innovations, such as the insertion of modern languages and literature (French and English or German), which compensated for the lack of classical languages. While the aspiring teachers had the option of pursuing a qualification in foreign languages and literature, none of them ever obtained this diploma. This most likely had to do with the fact that foreign languages were not taught at the normal schools and thus such a diploma did not seem pragmatic.<sup>26</sup> The scientific subjects were also well represented and in perfect balance with those of the humanistic subjects (in the first two-year programme the sciences occupied one-third of the total weekly hours). Their theoretical teaching was accompanied by practical exercises in scientific cabinets, under the guidance of the respective teachers (art.16). Moreover, in line with the positivistic culture

21 Cf. Pironi 2013a, pp. 57ff.

22 Regolamento organico per ISMF di Roma e Firenze, in Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 142.

23 Legge 25 giugno 1882, n. 896 (serie 3), in Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 139.

24 Covato/Sorge 1994, p. 305.

25 Ibid.

26 Cf. Di Bello 1984, p. 19.



of the time, the addition of a diploma in physical and the natural sciences was proposed several times; however, it was finally established in 1919 and then rescinded the following year. The Florentine Institute had been requesting precisely this next step from the moment it first opened by the Government Council, given the presence of a scientific section, composed of distinguished professors (G.F. Airoli, C. Del Lungo, A.R. Toniolo, A. Grandi).<sup>27</sup> It should be noted that the first Director of the ISMF in Florence was Giacomo Filippo Airoli, professor of physics and chemistry, and he was succeeded in 1886 by Agostino Grandi, professor of algebra, who graduated in mathematics at the Scuola Normale of Pisa.<sup>28</sup> When it comes to the topic of high-level scientific instruction, the Roman Institute was not outdone by its Florentine counterpart. Two female professors in particular stood out in this respect: Evangelina Bottero, professor of physics and chemistry, and Carolina Magistrelli, professor of the natural sciences, who were also responsible for equipping the institute with an advanced experimental laboratory.<sup>29</sup> They were the first women in united Italy to graduate in the Natural Sciences and were authors of successful books in their respective fields. Just like at the Florentine Institute, most full professors and administrators were professors of the scientific fields.

Both institutes shared a first two-year curriculum that included the following courses: 1. Italian and Italian literature (three weekly lessons in the first and second year); 2. general history; ancient, medieval and modern history of Italy, and geography (*idem*); 3. logic and psychology (three weekly lessons in the first year); 4. elements of physics and chemistry (three hours per week in the second year); 5. natural history, including botany, zoology, mineralogy and physical geography (three weekly lessons in the first and second year); 6. French and French literature (*idem*); 7. English and German and English and German literature (*idem*); 8. geometry, elements of reasoned arithmetic and cosmography (*idem*); 9. practical hygiene (three hours per week in the first year); 10. drawing and women's work, the number of hours to be decided by the Faculty Board (art. 4).<sup>30</sup>

In the second two-year period of study, the subjects were subdivided according to the diploma sought, even though the three study programmes were not all that different and represented more of an emphasis on what was learned in the first two-year period. To achieve a diploma in Italian and Italian literature, history and geography the following exams were required: 1. Italian and Italian literature (history of literature; study of the classics; composition exercises for three weekly lessons in the first and second year); 2. ancient, medieval and modern history of Italy as well as geography (*idem*); 3. pedagogy and ethics (*idem*); 4. French and French literature (three hours per week in the first year); 5. English or German and English or German literature (three hours per week in the first and second years); 6. practical hygiene and anthropology (*idem*); 7. one course in the natural sciences, physics or mathematics to be chosen by the student (three hours per week in the first year); 8. drawing and women's work, the number of hours to be decided by the Faculty Board. In order to teach pedagogy, the only differences compared to the previous two-year programme were a reduction in the Italian literature, in ancient, medieval and modern history as well as in geography lessons, only taught in the first year. To compensate for this, psychology, pedagogy and ethics were included in the two-year

27 Cf. *ibid.*, p. 18.

28 Cf. *ibid.*

29 Cf. Govoni 2007, pp. 65ff.

30 Cf. Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 143. *Ibid.*, pp. 149f.

curriculum. The degree in foreign languages used the same basic course of study but expanded the study of modern languages to two instead of just one year (art. 9).

As we can see, both the study of foreign languages and an elective course in one of the natural sciences were components of all three curricula. Pedagogy, on the other hand, did not enjoy the same level of priority, as the time allotted to it included elements of logic and psychology as well. It should be noted, for example, that those who enrolled in the Faculty of Letters and Philosophy only had to pass one pedagogy exam over the course of the entire four-year course of study. With a continuous oscillation between old and new, between a traditional view of women and their emerging professional aspirations, the subject of women's work was finally combined with drawing, even if considered recreational subject. Since it was clearly a training programme that was building upon the curriculum offered at the normal school, it was very different compared to that offered at a university faculty. Moreover, the two ISMFs only issued diplomas – not degrees – and in the legislative texts reference was made to 'female pupils' and 'school year' rather than 'female students' and 'academic year'. The point about the academic calendar is quite telling, because the lessons at the ISMFs did not start prior to 15 November, same as for university students, and the exam sessions ended on 15 July (art. 28). Lessons lasted from 60 to 90 minutes (art. 10) and could not exceed six hours a day, not including recreational activities, choral singing and gymnastics (art. 11), which were interspersed between the academic sessions. Attendance was mandatory and, at the end of the year, an exam was administered for each subject. If a student failed one or more subjects, she had to attend the remedial examinations in the second half of October; and if she failed a second time, she had to repeat the year.<sup>31</sup>

Women who distinguished themselves by means of their 'irreproachable conduct' and who had obtained a mark of seven in each subject were exempted from taking exams (art. 16). At the end of the first two-year period of study, they had to take a written exam for each of the subjects they attended: 1. they had to write a composition in Italian; 2. solve a mathematical problem; 3. write a composition in French; and 4. write a composition in one of the other two foreign languages (art.19). If they passed these tests, the student obtained a certificate of first grade diploma (art. 17), which enabled the graduate to seek employment as a governess. To obtain the second grade diploma, several prerequisites had to be met: 1. passing all of the exams in the second two-year period (art. 18); 2. a thesis on a topic chosen by the student; 3. a written test in the chosen foreign language; 4. an oral examination on the subject in which one specialised; 5. a teaching demonstration on the same subject (art. 21).

The regulations established the allocation of scholarships for each of the boarding schools that were reserved for non-wealthy students of unimpeachable conduct, the quality of which was attested to by a certificate of morality issued by the municipality or by a political authority (art. 26).

Under the guidance of the female director, who was also tasked with supervising the discipline of external students (art. 29), life at the boarding school was highly institutionalised.<sup>32</sup> According to the Rules of Procedure of the Florentine Institute (1883), she was responsible for 'keep[ing] alive the love and the study of domestic things, the feelings of kindness and the

31 Cf. *ibid.*, pp. 149f. and p. 154.

32 As remembered by one student who attended the ISMF in Rome, Paola Boni Fellini, 'female students who lived in the boarding school complained they could not have a walk to the Square Indipendenza, as we usually had as free citizens' (Boni Fellini 1955, p. 101).

habit of kindness that are the most beautiful ornaments in a woman' (art. 13).<sup>33</sup> From 1882 onward, Marianna Giarrè Billi served as Disciplinary Director of the Florentine Institute. She was a woman with strong patriotic principles and a role model for the students, having at 16 years of age challenged the fire of the gendarmerie, on 29 May 1851, in order to raise funds among the population for the families of the heroes of Curtatone and Montanara, during a commemorative ceremony prohibited by the government. She later married the former Garibaldian volunteer, Doctor Luigi Billi, and went on to become the life of an important intellectual club in the city, which was frequented by the intellectuals belonging to Carducci's circle, including Emilio Nencioni and Niccolò Rodolico both of whom taught at the ISMF.<sup>34</sup>

The importance assigned to the ethical behaviour of the students therefore was a distinctive element of the teacher training, given that an ISMF student could remain at the boarding school for all four years provided her conduct was deemed satisfactory. Such students could also move on to the second two-year period without taking the passing exams if, in addition to reporting in each two-month period a grade of seven in each subject, she had shown excellent behaviour.<sup>35</sup> It was evident that the future teachers had above all the task of being educational role models for their students (who might themselves aspire to become teachers). Unlike those who graduated in literature or the natural sciences, the task assigned to these teachers went far beyond the pure transmission of subject content.

The next regulation, signed by the Minister Paolo Boselli (29 August 1890), dispelled any doubts about the ambivalent nature of the two ISMFs, which maintained the dual purpose of

'providing and increasing, on the one hand, the literary and scientific culture of women, and, on the other, enabling them to work as a governess or as a specialist teacher at normal women's schools, in high-ranking boarding schools or at any of the female secondary schools in the Kingdom' (art. 1).<sup>36</sup>

It was the minister's explicit conviction:

'that Italian families do not like American promiscuous teaching and that, although the University's doors are open to women, they will never come in large numbers and I am convinced that, given the current deviation of the woman from the purpose for which she is truly born, that of being a teacher and educator, since in each mother there must be one and the other, it was necessary to give a higher and more serious culture to the woman'.<sup>37</sup>

Boselli's regulation, however, introduced substantial changes to the curriculum, establishing the division of teachings into two sections, one literary and the other scientific (art. 2), as well as strengthening the cultural component by devoting more attention to the study of the classical world, via the use of translations, and which therefore included: 1. Italian (style and precepts, study of the classics, including Greek and Latin texts and composition exercises); 2. critical history of Italian literature (relationship with classical, Greek and Latin literature); 3. elements of comparative foreign literature (optional); 4. history (ancient Greek and Roman history in Italy, in relation to the general history of Europe; criticism, bibliography); 5. geography, with elements of geology; political geography, with elements of ethnography, statis-

33 Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 151.

34 See Conti 2000.

35 Cf. Ulivieri 1986, p. 221.

36 Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 154.

37 D'Alfonso 1896, p. 202.

tics and cartography; 6. philosophy (logic, psychology, ethics, pedagogy and methodology) 7. mathematics (elements of physics and cosmography); 8. natural history (botany, zoology and mineralogy); practical hygiene related to home and school; 9. French and French literature; 10. German and German literature; 11. English and English literature; 12. drawing, with special emphasis on teaching through objects, and geography. While the women's works adhered to the norms and the same hours stipulated by the faculty board, they were now separate from drawing (art. 2).<sup>38</sup> The second two-year educational phase underwent an even greater change, providing more space for didactic exercises. This included two hours of history and geography exercises, two hours of Italian, three hours of pedagogical teaching exercises. The same changes applied to the Foreign Language diploma, which was still unable to attract many students.

The exercises had to take place in the dual capacity of 'lectures' at the ISMF and as 'practical lessons' at the normal school: the former were the responsibility of the subject teacher, the latter of the ISMF pedagogy teacher (art. 12). The schedule was not to exceed thirty hours per week, including the exercises (art. 15). In order to be admitted to the next course, the students had to pass a 'special exam on each subject of the course' (art. 22) at the end of the year. The special exams in the first three years and for the license at the end of the fourth year consisted of both written and oral tests. The written tests focused on languages, specifically on Italian and the elective foreign languages, the latter of which consisted of a double translation. For those seeking a Foreign Language qualification, a composition in that language was mandatory at the end of the four years. Those students opting for a diploma in history and geography were required to take a cartographic design test at the end of the fourth year. The students were allotted six hours for the written tests and 15 minutes for the oral test (art. 23). Those who failed to obtain the pass mark (6/10) in more than one subject were allowed to take a repeat exam in the second session. A supplementary session was also offered for those who failed only one subject, with the exception for Italian (art. 25). After passing the special exams, the student was admitted to the diploma exam, which was carried out in front of a commission. The commission consisted of the professor responsible for the subject to be examined, who served as president, and several other professors from related disciplines – one of whom did not belong to the institute (art. 28). This final test consisted of: 1. a thesis read before the commission on a special topic (of the student's choice) within the qualifying discipline; 2. a 30-minute lecture on the subject in question; 3. a translation written in one of the foreign languages chosen by the student; 4. a teaching demonstration (art. 29). The evaluation of the thesis was done publicly and each commission member could award a maximum of 10 points. If the student received an average score of 6/10, then the candidate was admitted to the lecture and the translation test. Here, again, the student needed an average of 6/10 to pass. Having successfully completed these two further exams, the student was asked to demonstrate her teaching abilities by means of a practical teaching demonstration. The topic of the demonstration was selected by the commission and given to the student 24 hours in advance. It was to last no less than 30 minutes and dealt with material taken directly from the curriculum used at the normal schools. The sum total of all the points (art. 30) awarded constituted the final grade for the diploma. The distinction 'cum laude' was possible via a unanimous vote (art. 31).

By means of the decree dated 7 April 1889, Minister Boselli granted both ISMFs the authority to offer exams enabling graduates to teach at normal schools, a level of qualification that until then had been reserved for the university faculties of literature and philosophy. The request by

38 Cf. Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 155.

both ISMF directors to be able to also confer the qualifying diploma of sciences was refused by the High Council of Public Education.<sup>39</sup>

It was with the approval of a new regulation (RD 9 October 1919, No. 1968) that the women who graduated from the ISMFs could teach in the female sections of technical institutes, in technical, complementary, normal, industrial and first-degree commercial schools, in women's institutes and boarding schools (art. 1). The most important changes were the elimination of the previous two-year periods of study and the addition of a specific diploma for teaching physical and natural sciences. This diploma was distinct from the other courses of study from the very first year, while Italian, history and geography were combined into one single programme in the literary subjects (art. 2).<sup>40</sup> The result of the new neo-idealistic cultural wave was the elimination of psychology in all three curricula, while Latin and Latin literature was included in all programmes, except the natural sciences. Philosophy replaced the teaching of logic and morality, and new subjects were introduced such as history, legal institutions, basic economic principles and the history of art (the last one was only available to those in the literary programme). Finally, no mention was made of women's work, and the lesson schedule was reduced to four hours a day, excluding exercises. The reduction in the daily workload was to ensure that 'part of the day remains free for the students, so that they can go to libraries, archives, lectures and study at home, study and research in libraries or laboratories, complete the knowledge acquired at school' (art. 11).<sup>41</sup> Throughout the four-year period, they also taught lessons at female middle schools.

This new regulation further defined the legal status of the Disciplinary Director. She had to have a degree or diploma (from one of the institutes), be over thirty years of age and embody 'irreproachable conduct in order to be a civil and moral example for the students'. Moreover, it was also specified that the position of director should be hired through a competition based on qualifications (art. 35).<sup>42</sup> The new regulation also meant that the students no longer had to present a certificate of conduct in order to be admitted to the programme. And those who had obtained a high school licence were now free from the obligation to take Latin (art. 44).

Students who received no less than 18/30 in each of the written and oral exams passed, which also included the possibility of receiving the highest distinction (*cum laude*) for those who graduated with full marks (art. 65). Just as before, however, one could still take a repeat exam (as was possible in the secondary schools). At the end of the four years, having passed all the subjects, they were admitted to the final exam which consisted of: 1. presentation of a thesis written on one of the core subjects of the programme in which the candidate wanted to graduate; 2. an oral defence of the thesis and two other papers on other core subjects before the commission, each lasting no less than 40 minutes (which was subject to an open vote and required at least 40/70 to pass); 3. a teaching demonstration on a topic selected by the commission and communicated to the student 24 hours in advance (at least 40 minutes, relative to the current regular and complementary school programmes). Those who failed one of the tests had to repeat it within the two subsequent sessions (art. 6).

Despite the fact that the majority of the ISMF graduates received their degrees in the literary disciplines, it was Minister Giovanni Gentile who, with the decree of 13 March 1923, trans-

39 Cf. D'Alfonso 1896, pp. 294f.

40 Cf. Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 169.

41 *Ibid.*, p. 172.

42 Cf. *ibid.*, p. 178.

formed them into university-like institutions, prescribed an exclusively humanistic approach, eliminated all scientific subjects from their curriculum and opened them to qualified male teachers.

### 3 Teachers and female students

When it comes to enrolment statistics, for the time between 1882 and 1893, 876 female students attended the Institute of Florence, which works out to a yearly average of 80 women. During the same time period, an average of 15 women graduated per year (180 diplomas in total).<sup>43</sup> The Roman Institute had comparable numbers: 831 female students and 278 auditors attended the institute, with a yearly average of 69 women. It granted 162 diplomas, with a yearly average of 12 female graduates.<sup>44</sup> In the years 1901-1902, 327 women attended both institutes (120 in Florence and 207 in Rome); in 1910-1911, 21 diplomas were granted in Florence and 30 in Rome.<sup>45</sup>

From 1884 to 1900, the breakdown of degrees by subject at the Florentine Institute is as follows: received 168 in Italian and Italian Literature, 114 in History and Geography, 104 in Pedagogy and no degrees were granted in Foreign languages.<sup>46</sup> In the Roman Institute, as well, the majority of the graduates received a degree in Literature, as it was more useful for finding a job teaching at girls' schools.<sup>47</sup>

From 1919 to 1923, 300 women enrolled at the Institute of Florence. Most of them enrolled in either literature (229) or pedagogy (144), while in 1919, 10 women chose the natural sciences and 9 women enrolled in foreign languages. However, from 1919 to 1923, not one single woman enrolled in either the sciences or in foreign languages. In this period 248 women received a degree in literature and 35 in pedagogy.<sup>48</sup>

Despite the fundamental ambiguity surrounding the status of the two ISMFs, conceived as a middle ground between the cultural education of women and preparation for the teaching profession, between normal school and university, these institutes offered a challenging course of study, as the exam requirements demonstrate, especially when seeking the coveted diploma. The end of year exams required a great deal of hard work. As Paola Boni Fellini, a student who graduated from the Roman ISMF said at the dawn of the twentieth century, these exams apparently 'were taken seriously by the students of that time! The studies continued during the exhausting summer days, with an exam each day for fifteen days in a row'.<sup>49</sup>

However, as the first director of the Florentine Institute, Giacomo Filippo Airolì, stated, the level of preparation of those who took the entrance exams was rather feeble, especially when it came to the current use of the Italian language. This was such a problem that there was talk of implementing a *numerus clausus*, a proposal that was never adopted.<sup>50</sup>

43 Cf. Airolì 1894, p. 31.

44 Cf. *ibid.*

45 Cf. Pesci 1994, pp. 29f., and see Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 226.

46 Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 306.

47 Cf. Pesci 1994, p. 29.

48 Cf. Di Bello/Mannucci/Santoni Rugiu 1980, p. 309.

49 Boni Fellini 1955, p. 100.

50 Cf. Airolì 1894, pp. 15f.

With regard to how the female students of that time perceived their respective institute, Paola Boni Fellini's memories offer some interesting insights. She describes the Roman Institute's building, close to Piazza delle Terme, as a place that 'had nothing but a big door. A long dark corridor, four classrooms on the right, the science and study rooms on the left' and which students criticised daily 'without mercy, with the exaggeration that entails age, rancid programmes and stale professors'.<sup>51</sup> 'A sort of dead pond', Boni Fellini continues, where however there were some exceptional professors who managed to catalyse the girls' interest.

Among her professors, she passionately talked about Luigi Pirandello and Maria Montessori, both of whom had been appointed by Minister Guido Baccelli. The Sicilian writer's lessons were quite lively; each month he assigned a new topic, 'scrupulously corrected' them and then proceeded to use each and every single mistake 'to lead the students to reflect on the value and transposition of words, Pirandello tried to make us penetrate the secret of the language'.<sup>52</sup> From 1900 to 1916, Maria Montessori taught hygiene and anthropology at the Roman Institute. She involved some of the female students in the research she was conducting at that time in the primary schools of Rome. These investigations eventually led her to combine her studies of the Biographical Chart with her new and experimental approaches in the field of didactics that propelled her to prominence. Some of her students at the Roman Institute continued to work with her on the implementation of the experimental approaches at Children's Houses.<sup>53</sup> We know that other teachers, such as the aforementioned Bottero and Magistrelli, as well as the feminist Fanny Zampini Salazar, a famous translator and teacher of English and English literature, were able to obtain professorships at the Institute of Magisterium. It should also be noted that, in some cases, their teaching represented a starting point for the longed for academic role. For example, Angelo Valdarnini, translator and supporter of Gabriel Compayré's and Spencer's works, used to teach pedagogy at the Magisterium of Rome, from 1883 to 1887, and later, in 1888, he became ordinary professor of theoretical philosophy at the University of Bologna. Luigi Credaro, who taught pedagogy for only one year (1888-1889), later obtained a chair of history of philosophy at the University of Pavia.

We should not forget that the appointment of ISMF professors followed the same rules as at the universities, whose director was chosen among the full professors and was nominated by the king (art. 30). The teaching staff was distinguished according to the degree of ordinary, extraordinary and adjunct professors (art. 34). Ordinary professors were appointed by public competitions on the basis of what was foreseen for the professors of higher education institutes and could not be removed, suspended or transferred without the explicit judgment of the High Council (art. 35); extraordinary and adjunct professors were instead directly appointed by the Minister (art. 35). However, the continuous and difficult negotiation between the universities and secondary schools was highlighted in article 36, in which it was stated that in the 'election of full, extraordinary and in charge professors, as well as to the scientific value and the didactic capacity already demonstrated in secondary schools or elsewhere, special consideration will be given to manners and moral character'.

51 Boni Fellini 1955, p. 100.

52 Ibid. pp. 106ff. Other famous writers also taught at the ISME, such as Luigi Capuana, Giovanni Prati and Raffaello Giovagnoli. See Pesci 1994, p. 27.

53 Among the more prominent former students, Ines Catucci, who graduated in 1904, was proposed by Montessori to run the Children's House in Milan; Giulia Fancello, who graduated from the Rome Institute in 1909 with a thesis entitled 'Pedagogy and Social Psychology of the Children's House' (cf. Pironi 2010, p. 146, and see Pesci 1994, pp. 111ff.).

The Florentine Institute also included among its teachers several prominent personalities: the professors of Italian literature – Enrico Nencioni, Antonio Zardo and Orazio Bacci – were all members of the Accademia della Crusca and leading figures in the city's cultural and literary milieu. Nencioni was linked to Carducci's literary circles and editor-in-chief of *Fanfulla della domenica*. Zardo was a well-known critic of Dante, and Bacci was a philologist and the co-author (together with D'Ancona) of the very successful Italian literature textbook *Manuale della Letteratura Italiana*, which was published in 1892. He was also the Mayor of Florence between 1915 and 1917. This emphasis on linguistic education in the training curriculum of future female teachers, who would eventually go on to teach throughout Italy, makes it clear that a strategic decision was made to ensure that teachers had a strong command of authentic Tuscan. When it comes to history and geography, several important professors should be mentioned. Niccolò Rodolico was a distinguished professor of medieval and modern social history; he taught at the Magisterium of Florence from 1908 to 1920 and was soon thereafter awarded the chair of Modern History at the University of Messina. He was replaced by Antonio Anzilotti, who taught history for two years and then went to the University of Catania in 1922. Antonio Renato Toniolo taught geography at the Magisterium starting in 1912. He then moved to the University of Bologna, where he became a distinguished researcher, and later founded the Institute of Geography in 1936. Arturo Linaker taught philosophy and was a scholar of Lambruschini. He was a leading figure in the cultural life of the city, a scholar at the Accademia della Crusca and founder of the Pedagogical Association of Florence in 1881.<sup>54</sup> Later, Giuseppe Rensi won the competition for philosophical teaching; he taught in Florence from 1914 to 1916 before obtaining the chair of Moral Philosophy at the University of Messina. It was during this time that he shifted from positivism to idealism, while still keeping his distance to Gentile's actualism, due to the sceptical and irrational nature of his thought. Finally, among those who taught pedagogy, the spiritualist Vincenzo Sartini was also quite distinguished; he was a regular contributor to the National Review, and co-author (together with Augusto Conti) of school textbooks on philosophy, which were continually reprinted during the last thirty years of the nineteenth century. In 1919, the Chair of Pedagogy was given to Ernesto Codignola. He went on to become director of the institute in 1923, when the institute, as a result of the Gentile Reform, opened its doors to males students and became a university. As Giulia Di Bello noted in her research on the graduation theses in the field of pedagogy, many of them dealt with the thought of authors in the Risorgimento period, including Gioberti and Mazzini. They highlighted the importance of the aims and characteristics of national education; other theses included topics related to women's education and profiles of (famous) women, such as Erminia Fuà Fusinato and Caterina Franceschi Ferrucci.<sup>55</sup>

Despite the basic ambiguities that characterised the two institutes, they both represented a significant training experience for an advanced group of young people, mostly coming from middle-class families. A further avenue of research yet to be carried out on a large scale is to enquire into their biographies of those who attended the institutes to identify possible repercussions of this educational experience in their later lives and professional careers. Moreover, it would be equally interesting and insightful to try to understand the different ways in which the hundreds of women trained at those institutes, and who subsequently taught at normal

54 Cf. Avanzini 2013, p. 36.

55 Cf. Di Bello 1984, p. 28.



schools, transmitted the subject-related content and behavioural models to their students, who themselves went on to become future teachers in elementary schools.

While it goes without saying that the ruling class wanted those who attended the ISMF to conform to the dominant values of that time, for some who went through the programme, the Institute of Magisterium represented an important opportunity to create networks of friends and colleagues that turned out to be quite significant at the professional level. The case of Emma Boghen Conigliani (Venice, 1866 - Rome, 1956), who belonged to the first generation of women who graduated of the ISMF, is emblematic of this fact. She obtained her diploma with full marks in literature at the ISMF of Florence in 1889, and went on to successfully balance teaching at normal schools in different cities with her essay writing and astute interpretations of the *feminine* in literature.<sup>56</sup> She belonged to a Jewish family, and was able to establish a working group with some of her schoolmates and professors. This eventually led to the publication of a series of *Antologie italiane* (Italian Anthologies) for high schools, a work she coordinated at the publishing house Bemporad. Many of the young women who graduated from one of the ISMFs went on to combine teaching and writing activities. They wrote textbooks, novels and short stories for children, not to mention essays and articles often published in feminist and socio-cultural magazines like *L'Alleanza* (the Alliance), a magazine edited by Carmela Baricelli.<sup>57</sup>

Among those who stood out for their experimentation with new teaching methods is Aurelia Jozs (1869-1944), who died in Auschwitz. She graduated from the ISMF of Florence in 1890, and then went on to use new didactic tools (iconographic documents and materials) for teaching history and geography at the 'Gaetana Agnesi' Normal School in Milan. She created a sort of geo-anthropological museum, filled with postcards and witness reports, and used the theatre to teach history. While she authored history textbooks that were used in secondary schools, complete with a rich iconographic appendix, her legacy is indelibly linked to the creation of the first female agricultural school in 1901, originally established at the girls' orphanage of the Stella (Star) but later moved to Niguarda.<sup>58</sup>

Some women, after finishing the ISMF, waged a battle against the gender segregation of schools and institutes of higher learning. Among many others,<sup>59</sup> Alessandrina Gariboldi (1873-1965), who graduated in 1896 in Pedagogy and Ethics from the Institute of Rome and taught pedagogy in normal schools in different Italian towns, was an emancipationist and a great admirer of Maria Montessori, who she met in 1898 during a pedagogical congress in Turin. Gariboldi was also the only woman and teacher who presented a report on woman's education (*L'istruzione della donna*) at the Congress of the National Federation of Middle School Teachers held in Naples in September 1907. She later proposed an agenda for open coeducational schools, requiring a single ranking no longer divided according to gender, so that, with equal qualifications and merit, female teachers could aspire to teaching in mixed classes.<sup>60</sup> Gariboldi's proposal indeed arouse a level of discontent amongst audience members, mostly male professors (six women out of 140 participants), who were alarmed at the prospect of having to compete with women.<sup>61</sup>

56 Cf. Magazzeni 2017, pp. 249ff. See Gagnani 2011, pp. 29ff.

57 See Cagnolati/Pironi 2006.

58 Cf. Pironi 2010, pp. 60ff.

59 Cf. Pironi 2008, pp. 164f.

60 Cf. Gariboldi 1908, pp. 151ff. See also Pironi 2013b, p. 620.

61 In the magazine *L'Alleanza*, 199 (31 May 1911)

Moreover, during the Giolittian Era feminist movements rebelled against the ghettoisation of teaching positions in schools distinguished by sex. On 6 July 1907, the journal *L'Alleanza* (The Alliance), edited by Carmela Baricelli, a teacher at the Normal Female School of Pavia, joined the protest, promoted by the Women's Union and the Women's Association, against the Minister's decision to exclude women from professorships for gymnasiums, high schools, boys' and mixed technical schools. Those advocating gender equality insisted that a new system based on merit, not gender, should be established. Further protests and calls for equality were staged in 1911,<sup>62</sup> but their message did not resonate, not even within the Teachers' National Federation (FNISM), where female teachers represented only a small minority.

As the school publications of that time make clear, the female high school teacher (*professoressa*) was a marginal figure compared to that of the elementary school teacher. Women teachers were generally speaking neglected, and when they were the subject of discussion, they were usually described as know-it-alls and pedantic people. Even Dino Provenzal's book *Il manuale del perfetto professore* (Manual for the perfect teacher) is addressed exclusively to the male teacher. He goes on to strongly advise against ever marrying a female colleague: 'It is true that when you marry her, she will not have time to help you (perhaps you will correct her homework) and you will have to learn how to lull, dress, amuse children and even how to bottle-feed them'.<sup>63</sup> With the call of the men to the battlefields during the Great War, the general state of emergency meant that teaching position at all school levels were now open to women. The law preventing women from teaching mixed and male classes was repealed during this traumatic time. Unlike in elementary schools, female teachers in the higher levels were always significantly outnumbered when compared to their male colleagues. During the school year 1920-1921, only 7133 out of a total of 20,742 high school teachers were women.<sup>64</sup> No longer invisible, the presence of women became a matter of some concern. Giovanni Gentile was aware of this fact, and he worriedly wrote to Minister Berenini stating that the teaching profession had been abandoned:

'by men attracted to more advantageous and virile careers and invaded by women who are now flocking to our universities and who, we must argue, do not, and never will have, that daring originality of thought, nor the spiritual vigour which are the superior intellectual and moral forces of humankind and must be cornerstones of a school which shapes the superior spirit of the country'.<sup>65</sup>

However, the fascist regime ushered in new exclusionary sanctions. For instance, in 1926, a Royal decree, promoted by Minister Pietro Fedele on the regulation for competitions in high schools, excluded women from the chairs of classical literature and philosophy. It also excluded women from chairs of Italian and history at technical and teacher institutes. Women were, by their very nature, not considered capable of teaching the most noble disciplines. Only with the advent of the Italian Republic, after the Second World War, was equality between men and women enshrined in the Constitution, which on a legislative level effectively rescinded the rules discriminating against women.

62 Cf. Di Bello 2009, pp. 492ff.

63 Provenzal 1917, p. 59.

64 Cf. Covato 2014, p. 108.

65 Gentile 1919, p. 8; Gentile 1918.

## Sources and Literature

### Published Sources

- Airoti, Giacomo Filippo (1894): Gli istituti superiori di magistero femminile. Firenze.
- Boni Fellini, Paola (1955): I segreti della fama. Roma.
- D'Alfonso, Nicolò (1896): Istituti superiori femminili di magistero. In: Martinazzoli, Antonio/Credaro, Luigi (eds.): Dizionario illustrato di pedagogia. Vol. 2. Milano, pp. 288-292.
- Gariboldi, Alessandra (1908): L'istruzione della donna, tema VI. In: Sesto Congresso nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie: Napoli 24-27 settembre 1907. Assisi, pp.151-170.
- Gentile, Giovanni (1918): Esiste una scuola in Italia? Lettera aperta al ministro della P.I. on. Berenini. In: Il Resto del Carlino 4 maggio, p. 3.
- Provenzal, Dino (1917): Manuale del perfetto professore. Rocca San Casciano.
- Ravà, Vittore (1902): Le laureate in Italia. Notizie statistiche. Roma.

### Literature

- Avanzini, Alessandra (2013): Linaker, Arturo. In: Chiosso, Giorgio/Sani, Roberto (eds.): Dizionario biografico dell'educazione. Milano, ad vocem.
- Bertoni Jovine, Dina (1964): Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna all'attività educativa. In: Società Umanitaria Fondazione P.M. Loria: L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961. Firenze, pp. 223-269.
- Cagnolati, Antonella/Pironi, Tiziana (2006): Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de "l'Alleanza" (1906-1911). Milano.
- Conti, Fulvio (2000): Marianna Giarré. In: Dizionario biografico degli italiani 54 Roma, ad vocem.
- Covato, Carmela/Sorge, Anna Maria (eds.) (1994): L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana. Roma.
- Covato, Carmela (2014): Essere maestre in Italia fra Otto e Novecento. In: Cavazza, Marta/Govoni, Paola/Pironi, Tiziana (eds.): Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente. Milano, pp. 105-121.
- Di Bello, Giulia/Federighi, Paolo/Mannucci, Andrea/Pizzitola, Andrea/Santoni Rugiu, Antonio (1984): Le tesi di laurea in pedagogia in cento anni di storia del Magistero di Firenze. Firenze.
- Di Bello, Giulia (2004): Le professioni educative: dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione. In: L'Università degli studi di Firenze 1924-2004. Vol. 2. Firenze, pp. 545-615.
- Di Bello, Giulia (2009): La professionalizzazione delle insegnanti della secondaria. In: Becchi, Egle/Ferrari, Monica (eds.): Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori. Milano, pp. 492-499.
- Di Bello, Giulia/Mannucci, Andrea/Santoni Rugiu Antonio (eds.) (1980): Documenti e ricerche per la storia del Magistero. Firenze.
- Gaspari, Meris (2012/2013): Storie di ragazze (I): La presenza femminile nelle aule del Liceo-Ginnasio "Galvani". In: I quaderni di cultura del Galvani, pp. 21-35.
- Gentile, Giovanni (1919): Il problema scolastico del dopoguerra. Napoli.
- Govoni, Paola (2007): Studiose e scrittrici tra età liberale e fascismo. Il caso Bottero e Magistrelli. In: Genesis 1, pp. 65-89.
- Gragnani, Cristina (2011): Istanza didattica, emancipazionismo e biografismo tardo ottocentesco: Emma Boghen Conigliani critica letteraria. In: Frau, Ombretta/Gragnani, Cristina (eds.): Sottoboschi letterari. Sei *case studies* tra Otto e Novecento: Mara Antelling, Emma Boghen Conigliani, Evelyn, Anna Franchi, Jolanda, Flavia Steno. Firenze, pp. 29-54.
- Magazzini, Loredana (2017): Operaie della penna. Donne e produzione educativo-letteraria fra Otto e Novecento. Tesi di dottorato in Scienze pedagogiche, Università di Bologna.
- Pesci, Furio (1994): Pedagogia capitolina: l'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955. Parma.
- Pironi, Tiziana (2008): La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana. In: Ulivieri, Simonetta (ed.): Educazione al femminile. Una storia da scoprire. Milano, pp. 158-178.
- Pironi, Tiziana (2010): Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità. Pisa.
- Pironi, Tiziana (2013a): La questione dell'istruzione secondaria 'mista' nel decennio bolognese de "La donna" (1877-1887). In: Tarozzi, Fiorenza/Betti, Eloisa (eds.): Le italiane a Bologna. Percorsi al femminile in 150 di storia unitaria. Bologna, pp. 54-64.
- Pironi, Tiziana (2013b): Alessandra Gariboldi. In: Chiosso, Giorgio/Sani, Roberto (eds.): Dizionario biografico dell'educazione. Milano, ad vocem.

- Raicich, Marino (1989): Liceo, università e professioni. Un percorso difficile. In: Soldani, Simonetta (ed.): *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita nell'Italia dell'Ottocento*. Milano, pp. 168-179.
- Santoni Rugiu, Antonio (1959): *Il professore nella scuola italiana*. Firenze.
- Ulivieri, Simonetta (1986): La donna e gli studi universitari nell'Italia postunitaria. In: De Vivo, Francesco/Genovesi, Giovanni (eds.): *Cent'anni di università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai nostri giorni*. Napoli, pp. 219-228.
- Vicarelli, Giovanna (2007): Introduzione. In: Ead. (ed.): *Donne e professioni nell'Italia del Novecento*. Bologna, pp. 7-9.

## The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries

by *Giuseppe Zago*

After the Italian unification, the country's educational system was regulated by the Casati law of 1859, which established that pedagogy was to be taught at male and female colleges (called *Scuole Normali*) in the cities, at rural teacher-training schools, and at universities. In 1881, Pietro Siciliani wrote: 'the benefits of teaching pedagogy at these colleges were virtually nil, partly because of their academic programmes and the spirit intrinsic in all those textbooks, big and small, that inundated the lower schools, and partly due to the lack of appropriate preparation of either the young people entering the colleges or their appointed teachers'.<sup>1</sup> According to Siciliani (a lecturer at Bologna University), the poor quality education in pedagogy provided by the colleges responsible for training primary school teachers was due to an inadequate preparation of the professors (and their students) and to the poor quality of the textbooks they used. It is hardly surprising that Siciliani should draw a connection between teachers and textbooks: the teaching method very often employed by professors simply involved repeating and commenting on the content of a text book, which came to be the focus of the teaching activity. It was often the only tool available to professors, and such texts thus served as the primary source of material for their lessons. For the students, the content of such books was meant to be committed to memory and repeated (like a catechism); it was the main (or possibly sole) source of information, methods and behaviour to adopt in their future teaching practice. The purpose of the textbook was not only informative, but also to provide moral and professional guidance, transmitting values and codes of behaviour to apply to pupils, their families, school authorities, and even in the future school teacher's private life. The textbook was a fundamental training tool for promoting not only learning and expertise, but also a sense of belonging, a lifestyle, and a world view.

The aim of the present contribution is to chart the history of how pedagogy was taught in Italy by analysing the professional figure and teaching activities of the professors of pedagogy, as well as the textbooks they used in their work.<sup>2</sup> Two periods are considered separately: one from the early 1880s up until 1897, during which the Italian positivist culture made a serious effort to renew its teaching programmes and methods; the other from the turn of the century until just before the Great War, when the positivistic cultural and professional model began to lose ground, partly due to a new, radically different – even opposite – way of thinking. The lively debate that developed in the years before the war led to a severe criticism of the outcomes of the previously implemented innovations, paving the way to new proposals founded

1 Siciliani 1882/1999, p. 173. The Casati law envisaged professors of pedagogy as one of the three principal teaching positions (along with professors who taught Italian or mathematics and the natural sciences); nine subjects were taught in all. Teacher-training colleges for girls added lessons on 'women's work', and those for boys included a basic course on agriculture, general notions of civil rights and duties, electoral law, and public administration. Teacher-training colleges remained separate by gender up until 1909. The age of admission differed as well: 16 years for boys and 15 for girls.

2 On pedagogical textbooks, see Betti 2003, pp. CXXV-CXLIII; for those of historical-pedagogical type, see Zago 2010.

on the philosophical and pedagogical thinking of neo-idealism. This took concrete shape in the reform of the educational system that, even today, remains associated with the name of Giovanni Gentile (Minister for Public Education in Mussolini's government), who launched the reform.

## 1 A teaching lacking in prestige and based on poor quality textbooks

In the early 1880s, there was a strong consensus among the political and cultural forces regarding the problems afflicting Italy's education system. It was generally agreed that the traditional system for training primary school teachers should be abandoned. There was an urgent need for reform, which was bound to find its pedagogical foundations in the new positivist culture that had by now also taken hold in Italy.

Representatives of this approach involved in matters of education deplored both the lack of importance attributed to pedagogical science and the way in which pedagogy was taught. Pasquale Villari was a highly-respected figure, partly because of the important positions he had occupied (as minister, parliamentarian, school inspector, and university lecturer), but especially because of his vast experience in the field of education. He went before the Scialoja Commission appointed to study the state of male and female secondary education in Italy and stated: 'There is such a general contempt for pedagogy that, if anyone says they study pedagogy, they raise a laugh. In fact, we have no publications concerning the science on which pedagogy is founded, or even facts relating thereto'. He went on to add: 'Here in Italy, the more schools are founded, the less we wish to hear talk of pedagogy – to such a degree that I believe few men in Italy wish to study it'.<sup>3</sup> Despite his moderate, prudent nature, averse to being argumentative or exaggerating, Villari denounced the lack of consideration for pedagogical science in no uncertain terms. Around the same time, even a well-known man of letters like Ildebrando Bencivenni – actively involved in spreading the ideas of positivism, director of teacher-training journals, and author of numerous papers on matters of education (as well as textbooks for teacher-training colleges and primary schools) – pointed out how little importance was attributed to the teaching of pedagogy, and the mediocre professional quality of those who did so:

'in the proportion of two thirds of the whole, professors of pedagogy at teacher-training colleges are hardly normal people, and by no means suited to delivering colour and intonation at a pedagogical seminar. We have elderly priests who have abandoned the cloth, or continue to be members of the clergy, who have taken pedagogy for a bundle of rules, an application just as mechanical as some of their religious dogmas [...]. When the teacher-training colleges were first established [...], pedagogy was necessarily taught by priests because the pedagogy of the time was bound to be somewhat uncertain, launched into the clouds, reliant on the theology and abstract philosophy of Catholicism'.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Villari 1995, pp. 382-383.

<sup>4</sup> Bencivenni 1882, p. 46. For several years, pedagogy was taught together with religion (though the latter was not explicitly required under the Casati law), and often by priests. According to Gentili, 'rather than a deliberate choice, this was a necessity justified by the fact that it was not easy to find laypeople with some experience in the field of education, which in the past had been reserved more or less exclusively for the clergy [...]. For the same reason, in Italy at least, the most significant pedagogical reflections, methodological recommendations, teaching guidelines, and school books came largely from clergymen' (Gentili 1984).

After Italy's unification, adequately trained primary and secondary-school teachers were in very short supply.<sup>5</sup> They were consequently recruited according to a 'flexible' approach that systematically eluded Casati's legal requirement that professors be appointed exclusively on the strength of *concorsi* based on qualifications and examinations.<sup>6</sup> This general difficulty naturally affected the teacher-training colleges too. Posts for professors of pedagogy were awarded to applicants who were – or had been – primary school teachers or priests and who, in most cases, had never specifically studied pedagogy.<sup>7</sup> Those who had a university education were extremely rare.<sup>8</sup> It is easy to imagine what type of lessons such improvised professors could deliver in their classrooms. In the oft-cited opinion of Bencivenni, as many as two out of every three of them were unfit for the job.

Some literary sources can help us reconstruct the personal stories (motives, attitudes, life choices...) and social image of the professor of pedagogy at the time. An extraordinary, realistic picture was painted by Matilde Serao in a short story appearing in a review in 1885 (and in a volume together with other stories a year later). In the early 1870s, the author had attended a teacher-training college for girls in Naples, and her pages are alive with recollections of this experience (though she does not mention it explicitly). She concentrates mainly on the effects of that training – described as unsatisfactory, even harmful – and on the lives and different personal destinies of the young students. Her portrait of Professor Estrada, who taught pedagogy, seems particularly interesting. He is described as:

‘a superior spirit, more versatile than profound, a brilliant speaker: obliged by necessity to teach pedagogy to young girls in the third year, he clearly despised his job, and himself for serving in it. Already, from the first lesson in the school year, he had shocked his students by explaining the pointlessness of pedagogy, and his amiable scepticism persisted in all his lessons [...]’.<sup>9</sup>

This literary portrait may be set in a particular social environment, but it is certainly typical of the condition of many professors for whom teaching was by no means their chosen career, and

5 In 1877, to speed up the training and recruitment of teachers for the country's schools, Minister Coppino established rural teacher-training schools (with a different organisation and programme from those of the teacher-training colleges in the cities), where courses could last from 10 to 24 months. In 1883, these schools were converted into lower-level colleges.

6 This requirement, long ignored due to the shortage of candidates with suitable qualifications, was to become legally binding in 1896, when a law established that professors at teacher-training colleges had to be appointed exclusively on the strength of official *concorsi* based on qualifications or examinations. The regulations subsequently published by the Italian Ministry for Public Education specified that preference should go to applicants with a university degree.

7 As Siciliani also noted: ‘those who begin to profess pedagogy, where do they come from? Some come from university faculties of philology, natural sciences and mathematics, while we know nothing of the origin of others. We do know that some college pedagogists have no diploma from a *liceo* (according to some malicious tongues), or even one from a lower secondary school!’ A great many ‘lack the culture of a scientific pedagogy’ (Siciliani 1882/1999, p. 173).

8 The regulations issued by the Minister Coppino in 1877 only intended courses in pedagogy to be for students of philosophy, with approximately 60 lectures per academic year. However, these courses were attended by very few – if any – students. At the University of Bologna, for instance, from 1877 to 1885, just three students signed up to study pedagogy, while those enrolled at the Faculty of Letters and Philosophy ranged in number from 16 to 35.

9 Serao 1885. This story was published first in episodes (n. 1, 1 January 1885, pp. 118-127; n. 2, 16 January 1885, pp. 282-293; n. 3, 1 February 1885, pp. 475-487), then collected in *Il romanzo della fanciulla*, Milan, Treves, 1886.

who were often ill-prepared for this line of work as well as lacking in motivation.<sup>10</sup> The post of professor of pedagogy seemed particularly unappealing, partly because it remained anchored to well-established models of educational hierarchy. Teacher-training colleges were seen as the least qualified of all higher education institutions, almost an extension of primary school, lacking in any independent identity. Significantly, Casati's legislation had placed them on the same level (*Titolo V*) as primary schools. The professors' salaries were also low: they earned less than teachers at a *liceo*, who also enjoyed greater professional prestige and could usually boast higher social origins.<sup>11</sup> As a subject of study, pedagogy thus represented the 'last choice', and was avoided by anyone with sufficient qualifications to aspire to more highly-respected teaching posts.<sup>12</sup>

We can also get an idea of the teaching methods actually used in the classroom thanks to another witness on the scene, this time a professor of pedagogy. Signing only with his initials, he complained in the journal *La Rassegna settimanale* in 1879 that lessons on pedagogy at teacher-training colleges involved:

'repeating two or three concepts from the textbook for two or three years, i.e.: that teaching methods may be descriptive, dialogical or both; that there is an analytical and a synthetic method in intellectual operations; and that only moral means are allowable to ensure discipline at school, while caning or slapping have been abolished. And it could hardly be otherwise – the author concluded – if the teaching of pedagogy is entrusted to the first teacher of letters, history, or morals who happen to show some interest; and I would be prepared to bet that pedagogy is taught by the PE teacher at some teacher-training colleges'.<sup>13</sup>

In short, the young students were asked to learn and repeat classifications, definitions, diagrams, and abstract distinctions. The textbook became a 'second teacher' that had to make up for the professor's inadequacy and lack of preparation. The 'prototype' pedagogy textbook (much imitated, albeit with poor results) was written by a priest, Giovanni Antonio Rayneri, professor of ethodology at the University of Turin from 1847 (a chair previously occupied by Aporti). His *Primi principii di metodica* was drawn from his lectures on a course of methodology for infantry officers. It systematically examined teaching methods, analysed in relation to the teacher, the student, and the school environment. It distinguished the laws and forms of didactics, as well as proposed memory training exercises, school homework, textbooks, study subjects, and so on. Published for the first time in 1850, the book was extremely well received. Already in its

10 The figure of Professor Estrada might correspond to that of the typical southern Italian professor, described by Broccoli as a 'pseudo-intellectual who has failed in other areas, and – if not exactly nostalgic for the old regime – is certainly not enthusiastic about the new one' (Broccoli 1978, p. 37). According to Anna Ascenzi, as well, Professor Estrada 'looks like one of the many 'displaced persons' populating the classrooms of Italy after its unification. One of those characters not lacking in a degree of acumen and intellectual qualities (a 'spirit more versatile than profound, a brilliant speaker'), but entirely unsuited to the role of teacher and, one might add, so selfishly focused on themselves as to be unaware of even the bare minimum of responsibility deriving from their positions' (Ascenzi 2010, p. 110).

11 It wasn't until the legislation of July 1896, pushed forward by the Minister Gianturco, that this disparity was finally addressed: in addition to the provision increasing the total members of staff at teacher-training colleges, it also raised the level of their salaries to match those paid to *licei*.

12 Recalling the academic life of the period after unification, Bencivenni also wrote: 'There was a time when, if you wanted to send someone to a teacher-training college and you did not know what subject to have them teach, you would choose pedagogy' (Bencivenni 1906, p. 41).

13 G.R. 1879, pp. 347f.



fifth edition by 1867, just four years later (1881), the eleventh edition was in print. It became a model for Rayneri's pupils as well as many other authors of textbooks of the time. Among the latter, it is worth mentioning Paolo Vecchia, who was initially a follower of Rayneri with a spiritualist view that leaned towards liberalism, and later a determined supporter of a Spenserian-style lay positivism. After leaving the clergy, Vecchia worked in various capacities: as a professor of pedagogy and morals, director of a teacher-training college, school inspector, and a university lecturer. He wrote numerous textbooks, which were promptly revised (sometimes only changing the wording on the front cover) to comply with the frequent changes made to the programmes for teacher-training colleges. The books intended for these colleges were often produced 'in-house', unavoidably reiterating their own teaching practices. The case of Vecchia is a good example: when he was teaching pedagogy at the Normal School, 'before every lesson, he would attach a little summary table to the blackboard, and then broadly explain its content to his students'. Drawing on all the summary tables of the lessons, he obtained the *Pedagogia per i maestri di grado inferiore*, published by Paravia in 1864, and then the *Pedagogia per i maestri di grado superiore*, published in 1865.<sup>14</sup>

With Italian unification, the output of pedagogical textbooks rapidly increased in quantity, but (as previously mentioned) not always in quality. Rayneri seemed to remain firmly and inescapably the established model. Even Siciliani (who could hardly be suspected of having any sympathy for the spiritualists) had words of appreciation for Rayneri's text. He defined it as a 'classic', a *vademecum* for generations of school teachers, even though it was not without its major weaknesses. Among these, he particularly mentioned: 'the moral approach, founded in the most dogmatically *positive* religion'; 'the airy physiology'; and 'the half-baked psychology, based on Rosminian theory',<sup>15</sup> and consequently lacking in scientific grounds. Bencivenni also judged the textbooks that imitated Rayneri's works very poorly, but because their resemblance to the original was 'much like that of the wren to the eagle'.<sup>16</sup>

## 2 The renewal of teacher-training and of the teaching of pedagogy

The new political and cultural systems that were established in Italy between the 1870s and 1880s embarked on a determined renewal of teacher-training, placing pedagogy and a new method of teaching it at the heart of this project. From 1880 to 1897, the regulations and programmes for teacher-training colleges changed as many as six times (after 1880, in 1883, 1890, 1892, 1895, and 1897) in an effort to better adapt and calibrate the cultural and professional model to the concepts of positivism, and definitively oust the spiritualist tradition that had continued to inspire teachers and textbooks after Italy's unification. The positivists relaunched pedagogy as an 'independent science', no longer subordinated to philosophy and theology, but connected with the principles, methods, and conquests of sciences such as physiology, psychology, anthropology, and sociology. On the Italian cultural stage, people were using a whole new vocabulary and new expressions emerged, such as: scientific and experimental pedagogy; intuitive, inductive, and objective methods; *lezioni di cose* (lessons on things); psychological observation; and so on. The first programmes of positivist inspiration for teacher-training colleges were signed in 1880 by Francesco De Sanctis, when he returned for the third and last

<sup>14</sup> Cf. Marinelli 1899/1908, p. 620.

<sup>15</sup> Siciliani 1882/1999, p. 169.

<sup>16</sup> Bencivenni 1882, p. 96.

time to direct the Ministry for Public Education. The new programmes assigned pedagogy (and professors of pedagogy) a central role, relaunched trainee teacher placements in primary schools, and imposed an approach to teaching based on the experimental method, and thus on experience, observation, and intuition.<sup>17</sup> The professional and moral role of the professor of pedagogy was awarded much more respect. This figure was to serve as an example of moderation and virtue, capable of preparing future primary school teachers to have the ‘industrious acceptance’ and ‘dignified patience’ needed in a difficult career that demands a spirit of sacrifice. It was important to train primary school teachers to serve as educators of the people, patriots, dispensers of knowledge and lay virtues, and promoters of a moral and (even more importantly) social redemption.

Pedagogy was to be taught using a ‘strictly experimental method’, with practical exercises not only for the ‘basics’, but also for their further development. The ‘general maxims and methodological norms’ had to be ‘the product of particular observations and experience’. According to the latest ministerial recommendations, students ‘can neither understand nor judge their efficacy as educators’ unless they have already been actively teaching for a while. Their professors were explicitly asked to abandon the dogmatic and authoritarian style of the past, founding their teaching on exercises and psychological observation instead. All the teacher-training college programmes of this period put great faith in the professors’ commitment and capabilities, and in the educational role of a scientific and experimental pedagogy far removed from the old abstract approaches. In presenting his programme for teaching pedagogy (issued in 1883), Minister Baccelli made the point that: ‘pedagogy has so far aroused little interest in the country due to an abuse made in the past of formulas and theories’. He optimistically added: ‘for some years now, there has been a healthy upheaval in these studies that, little by little, should lead them towards a more rational approach, better suited to the purpose’. That is why the Baccelli confidently concluded: ‘I really hope professors will focus on this goal’.<sup>18</sup>

Another literary source bears witness to this climate of trust in the figure of the professors of pedagogy, and in their ability to change the traditional image of the discipline, making it genuinely formative. Edmondo De Amicis wrote *Il romanzo d'un maestro* around the same time as his better-known *Cuore* (*Heart*), publishing it a few years later. His story could be defined as a ‘documentary novel’, given its very realistic descriptions that leave little space for rhetoric. It is the outcome of an effort to accurately document characters, events, and episodes of day-to-day school life, and the scenarios, situations, and human types are depicted with great realism. The teacher-training journals of the time were full of articles and letters describing school teachers’ working conditions, the abuse of power and injustices they suffered (especially female teachers) despite their dedication, the limited training they received, and their very low salaries. The protagonist of De Amicis’s novel is Emilio Ratti, a young school teacher who came into contact with both the subject of pedagogy and a remarkable professor while attending a teacher-training college:

17 A Royal Decree of 30 September 1880 introduced new regulations and new teaching programmes to the teacher-training colleges. Lessons on religion and morals were replaced by ones treating civil rights and duties (even though religion continued to be taught in many places, just as before).

18 With a decree of November 1883, Minister Baccelli (who had replaced De Sanctis) introduced new programmes, albeit with only minimal changes to the previous ones. The only important difference was that the teaching of pedagogy was brought forward to the first year of the course, whereas before it had only been offered in the second and third years. The aim was clearly to reinforce the ‘pedagogical’ focus of the teacher-training colleges.

‘What amazed him from the start was the study of pedagogy, which he found abstruse and arid. His intelligence was ill prepared for such abstract concepts, and his memory rebelled against them. But the excellent method of his professor, who avoided any excessive use of dogmatic precepts, and dealt at length with the elementary notions, founding all reasoning on precise observations and common facts, with great clarity in his choice of words, soon made even this subject appeal to him’.<sup>19</sup>

Professor Megari, who lectured on pedagogy, as well as on civil rights and duties, knew how to make the topic useful and pleasant to Emilio, who felt nothing but gratitude and admiration for the man. He considered him a professional and moral model – a role model, if you will. Leaving aside its consolatory tone, an aspect of the novel worth emphasising concerns the importance attributed to the professor’s ‘excellent method’. He avoided dogmatic precepts and the unquestioning rote recall of notions; he identified and explained the elementary concepts; he always started from precise observations of concrete facts; he focused on reasoning; and the language of his explanations was clear and precise. Essentially, what De Amicis describes is similar to what the positivist pedagogues were seeking to achieve. By the end of the novel, Emilio shows that he has learned this method, which will always serve him well in his future as a teacher. An exemplary description of the method is provided in a final lecture he attends, given by his ex-professor of pedagogy in Turin, after Emilio has brilliantly qualified to become a teacher in the city’s schools. The professor’s words also acknowledge the fundamental mission of all school teachers, which is to educate their country’s children or, in other words, its hopes for the future.

Over time, this optimism seemed to fade and difficulties started to emerge. The last of the programmes signed by Minister Codronchi in 1897, and which lasted only 25 years (right up until Gentile’s reform), were peremptory: ‘We repeat the recommendation – since it has borne little fruit at many schools in the five years since it was first stated – that the formulas of theoretical philosophy be banned’.<sup>20</sup> These words seem to be a rather bitter acknowledgement that the much-desired change had not come about, or at least not to the degree expected. The text realistically recommends not doing ‘more than may suffice to provide the basics of pedagogy in its strict sense, and of teaching theory’. Speaking again to teachers, the same text makes another significant recommendation: ‘Great care should be taken over the choice of textbooks, to avoid pupils being faced from the start with nebulous and abstruse generalities, going against the very precepts of pedagogy’. This insistence on the importance of choosing the right book, consistent with the new pedagogical approach, is of considerable interest: once again, we see the textbook as a necessary ‘prop’ for supporting the teachers’ actions and improving the students’ education.

### 3 Old and new textbooks between the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries

The season of renewal that began in the 1880s saw greater attention being paid to the textbooks in use. In 1881, Minister Baccelli appointed a commission to study their revision on

<sup>19</sup> De Amicis 1900, p. 3.

<sup>20</sup> The ministerial text also contained a strong recommendation that trainees ‘report and discuss their observations at special weekly conferences, directed by the professor of pedagogy’. Right from the start, the teacher-training colleges had organized placements in primary school classes to ensure their students became accustomed to applying the rules typical of the various teaching methods.

a national scale.<sup>21</sup> The goal was to provide more effective guidelines regarding the textbooks to adopt, and to ensure greater uniformity in the choices made by teachers by exerting a centralised control over the publication of such books, which was expanding more and more.<sup>22</sup> There were as many as 414 textbooks intended for teacher-training colleges on the market in 1881,<sup>23</sup> and this caused more concern than pleasure among the experts because their quality appeared to vary considerably. For the teaching of pedagogy, there were editions that had been ‘revised’ (often rather superficially, as mentioned earlier) to reflect the new national teaching programmes, and more new texts were being published too. Some were of spiritualist inspiration, but the majority now took a positivist approach. Alongside the re-editions of textbooks dating back to the first 20 years after Italy’s unification (such as those by Uttini<sup>24</sup> and Vecchia), there were some that relaunched the tradition initiated by Rayneri. One of the most significant was published by Giuseppe Allievo in 1881. Although the pedagogue from Piedmont explicitly distanced himself from the new national programme, his textbook was widely adopted – a sure sign that it met with the favour of many religious and lay professors of pedagogy coming from a spiritualist background. In presenting his work, Allievo wrote: ‘In dictating [...] the present little treatise, my aim was to shape it around the concept of science, rather than along the lines of the ministerial programme, in which I believe I see several considerable flaws’. First and foremost among them, he mentioned the recommendation that the experimental method be used for the ‘basics’ and the ‘further development’ of the whole teaching programme, including pedagogy. The scholar claimed that experience is certainly necessary but not sufficient ‘to reveal these unchangeable, universal principles that are precisely the constitutive elements of the science’.<sup>25</sup>

Most of the new textbooks adopted a positivist approach, and their authors were professors of pedagogy at teacher-training colleges or university lecturers. Among the books in most widespread use at the time, there were those produced by Marcello Zaglia, Paolo Vecchia, and especially Saverio Faustino De Dominicis. Zaglia was first a teacher, then school director, and later a school inspector. His *Compendio di pedagogia teoretica*<sup>26</sup> was published in 1881 and widely used in the last two decades of the 19<sup>th</sup> century, alongside many other works by the same author. The textbook is a knowledgeable work that balances spiritualist and positivist views, bringing together writings by Catholic and lay thinkers, ancient and modern, Italian and foreign (Zaglia also translated some German works on pedagogy). Though not originally a positivist, Zaglia actively disseminated positivist thought. Moreover, he was appreciated for his efforts connecting academic with militant pedagogy, and for the balanced pedagogical and ideological approach behind his writings, whether textbooks or scientific publications. Vecchia<sup>27</sup> was one of the most prolific and fortunate authors of textbooks who, after convert-

21 Before 1881, ministerial circulars demanded that schools provide lists of the textbooks they adopted, but this did not apply to teacher-training colleges (see Bertilotti 1997).

22 The commission concluded its work with a report published in 1883. On the provisions of the Ministry for Public Education relating to textbooks, see Barausse 2008 and Miceli 2015.

23 The Italian output of textbooks (according to the ministerial investigation of 1881) amounted to a total of 3922 works (see Porciani 1987, p. 61).

24 Uttini 1866.

25 Allievo 1882, pp. 3f. In subsequent years, Allievo wrote other books, including: Allievo 1893a, 1893b and 1897.

26 Zaglia 1881; 1891/1898; 1894; 1897/1898; 1898. Zaglia was also the author of primary school books.

27 Vecchia 1882/1886; 1894. This last work, which saw various revised editions, was particularly explicit at the end of the third volume (dedicated to the history of pedagogy), where the author claimed that the quality of pedagogical studies was quite possibly higher in Italy than in other countries: ‘the reason being that here, and

ing to positivism, became a staunch supporter of the new pedagogy (that he felt could now be seen as the national pedagogy). De Dominicis was a lecturer at the University of Pavia. His textbooks were defined as the ‘prayer book and even almost the gospel of generations of schoolteachers’ by Ernesto Codignola (who could certainly not be suspected of being too sympathetic towards the positivist approach). In 1896, De Dominicis published a textbook intended for the teacher-training colleges (as well as numerous other schoolbooks) that by 1919 was already in the 20<sup>th</sup> edition.<sup>28</sup> His works remained securely anchored to a biological and sociological stance, but they presented pedagogy not as a philosophical and abstract knowledge, but as practical and professional know-how, closely related to the sciences. At the heart of his thinking there was a constant attention to the practical reality in which school teachers had to operate.

Among the other new textbooks that emerged during the same period, it is worth mentioning those by Sante Giuffrida,<sup>29</sup> Laura Ciulli Paratore,<sup>30</sup> and Giovanni Marchesini,<sup>31</sup> a pupil of Ardigò who lectured at the University of Padova and wrote numerous textbooks for teacher-training colleges and other types of school.

#### 4 The decline of positivism as a cultural and professional model, and the emergence of new proposals

After the turn of the century, the parabola of Italian positivism – and of the cultural and professional model that it had struggled to develop for teacher-training – was rapidly and inexorably in decline. A new generation of scholars was replacing the pedagogues who had previously occupied the stage, and new cultural orientations were emerging. The most adamant and severe critics of positivism were the neo-idealists, led by Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice, but neo-Kantians like Giovanni Vidari and representatives of other lesser

---

not elsewhere, pedagogy was first claimed to be founded *exclusively* on psychology, biology, sociology; and here, and not elsewhere, there has been a type of education *entirely human* education, both in its foundations and in its goals. Thus, at the pedagogical banquet of nations, Italy has obtained a good place, and will retain it, despite the attempts of some muddy forces to return to somewhat old-fashioned educational methods, disregarding their scientific foundations. But there are still, and there will be for some time, the followers of Angiulli who will always fight alongside De Dominicis, Ardigò, and Sergi in favour of the scientific pedagogy that can now be said to be Italian pedagogy’ (Vecchia 1894, pp. 235f.).

28 De Dominicis 1896/1907<sup>3</sup>. This work was arranged in three parts (coinciding with the three years of teacher-training college): *La scuola e lo scolaro* (dedicated to F. Veniali, Director of Education in Ancona); the same title for the second volume (dedicated to V. Bacci, Director of Education in Rome); and *Storia della scuola e antologia storica della pedagogia*, (dedicated to P. Pratesi, Director of Education in Alessandria).

29 Giuffrida 1911. The author (a teacher-training college professor in Catania) produced the third volume on the history of pedagogy in several parts, published over a period of years (from 1900 to 1918). The part on contemporary Italian pedagogy covers the period up to 1901. The other parts concern French, German, English, and North American pedagogy. On the figure of Giuffrida, see Todaro 2014.

30 Ciulli Paratore 1912. Derived from lectures the author held at the teacher-training college in Chieti, this work – inspired by a positivist pedagogy – always seems to be informative and up-to-date. There is also an interesting work by Rossi 1891, in two volumes, the second of which provides a historical account, presenting the ‘best pedagogical doctrines expounded by the most distinguished men, to elucidate their strengths and weaknesses, and draw from them norms for use in education’ (p. 1).

31 Marchesini 1911, 1922 and 1913, a valuable work that underwent various re-editions and revisions. On the figure of Marchesini, see Zago 2014.

orientations also voiced their serious reservations. Pedagogy textbooks were among the first targets of their accusations, although there were contrasting theoretical premises at the root of the confrontation. While a reconstruction of the complex and lively debate on pedagogy and the Italian school system in the years before the Great War goes beyond the scope of this contribution, it is worth commenting briefly on the discussions concerning the figure of the professor of pedagogy and the textbooks on the subject. One scathing judgement comes from Alfredo Galletti and Gaetano Salvemini:

‘The pedagogist, at least five times out of ten, is a poor wretch who knows nothing about anything, and claims to teach everyone how to teach everything. And then the pedagogy textbooks explain how children have two eyes, a nose and a mouth; and the teacher must have a warm heart, a cool head, and so-so hands [...]. He must speak neither too much nor too little, neither too quickly nor too slowly, in a voice neither too loud nor too quiet, and other such nonsense and novelties’.<sup>32</sup>

Disregarding his tone and expressions, the words of Galletti and Salvemini (university lecturers active in the professional association of secondary school teachers), bear witness to a broad-based and variegated opposition to the education system implemented by the positivists. Once again, teachers and textbooks were lumped together in an unforgiving judgement of all the weaknesses of a teacher-training system that – despite its good intentions – continued to give priority to passive learning of methods and techniques. The teaching of pedagogy at teacher-training colleges, and the dubious figure of the professors, inadequately prepared and often scarcely motivated to teach the subject, were naturally the focus of such criticism. This general climate of distrust and intolerance was also evident in a more limited adoption of the textbooks of positivist inspiration. So there was some change underway, but it was still coming up against a tenacious resistance and strong echoes of the past.<sup>33</sup>

In this setting, the critical voices unavoidably came to bear primarily on the author of the most often used pedagogical textbooks. In 1910, in Benedetto Croce’s journal *La Critica*, Gentile placed De Dominicis among the ‘lance corporals of Italian positivism’ because, after being appointed professor at the University of Pavia, he limited himself to: publishing and republishing ‘old and new papers on practical pedagogy’; writing and rewriting ‘school textbooks, to which he owed his fortune, for various reasons [...] and not entirely without merit’; to organising ‘pedagogical periodicals and collections’; to writing ‘a broad compilation of *Scienza comparata dell’ educazione*’, becoming ‘almost popular as a writer on pedagogical topics’, while no longer taking an ‘active and noteworthy part [...] in the philosophical movement’.<sup>34</sup> The portrait of De Dominicis drawn a little later by Lombardo Radice was much more colourful, and critical:

‘De Dominicis, undisputed lord of that respectable audience of semi-intellectuals, whose books discuss with superior ease the use of enemas for babies and the death of metaphysics, marsupials and school hours, distortions of the spine, and religious teaching, solar energy and the family’.<sup>35</sup>

32 Galletti/Salvemini 1908, p. 406.

33 Between 1908 and 1914, the journal *Rivista pedagogica*, founded and animated by Credaro, contained numerous contributions on the teaching of pedagogy, written largely by professors at teacher-training colleges. In almost all their articles, there prevails the old view of pedagogy as a science based on physiology and psychology, and governed by moral principles. There seems to be no sign of any clear awareness of the new theoretical and practical approaches that had emerged in the field of pedagogy since the turn of the century (see Zago 2005).

34 Gentile 1910, pp. 192f.

35 Lombardo Radice 1911, p. 74.

Lombardo Radice's sarcastic comments were not aimed only at the figure of De Dominicis. They also intended to condemn the positivist textbooks, which were accused of being tools that reduced education to the rote recall of a set of minute and pedantic teaching rules with no practical foundations. An accentuated professionalism – or technicism – came at the expense of speculations and principles, and underestimating the theoretical and historical dimension ultimately (according to this critical view) reduced the training of future school teachers to as narrow-minded empiricism. There was no lack of concrete proposals in this animated cultural climate, some of which tended to innovate and integrate the positivist textbooks available, while others went beyond them to create alternative proposals. Among the former, there were those developed by Giovanni Vidari and Giovanni Calò.

Respect for the ministerial programmes coexisted with a new pedagogical and didactic approach in Calò's *L'educazione degli educatori*,<sup>36</sup> which he wrote at a time when he supported a spiritualist realism in philosophy and a renewed Herbartism in pedagogy. Going against the empiricism and the oversimplification of traditional pedagogical teaching, he claimed that future school teachers needed a more solid and profoundly cultural education. The space reserved for the typical topics of scientific psychology (attention, apperception, association, memory, thought, language, as well as imagination and play, and so on) was inseparable from a formative goal of ethical-religious type. Calò thus tried to show that the indispensable theoretical foundations could be reconciled with the practical applications. Vidari, a lecturer at the University of Pavia, took a different stance. In the *Preface* to the first volume of his pedagogy textbook, he emphasised how his work differed from others on the market, deliberately moving away 'not only from the current official programmes for teaching pedagogy, but also from the way in which it is most often perceived'. Explaining his position vis-à-vis the positivist one, he wrote that pedagogy should not be 'the humble (and scarcely tolerated) science of children's education, but should be considered and appreciated as one of the most noble disciplines of the spirit, as the *Filosofia dell'educazione dell'uomo*'.<sup>37</sup> In his view, the aim of education was to promote people's development of their spiritual energies, and certainly to be seen in relation to the environment and to the action of the multiple external factors the positivists gave priority to.

An explicitly 'alternative' text was published by Giovanni Gentile between 1913 and 1914. Its conception was due, as the author himself wrote, to 'a longstanding repugnance for pedagogy as it is commonly intended, and expressed in the official programmes'. His work was not, nor had he meant it to be, a 'school book' in the usual sense of the term, even though the first edition was included in the publisher Laterza's newly created *Collezione scolastica*. Intended initially for teacher-training colleges, the work consisted of two volumes: one dedicated to general pedagogy and the other to teaching methods. Already in the *Preface*, Gentile wrote that his work was neither 'along the lines of the ministerial programme', nor 'in the service of pedants', partly because he was of the opinion that no science can teach the art of schooling. The work was intended for future school teachers, but it was also meant for all men of culture because (again according to the Sicilian philosopher) the authentic lecturer is a man of learning who, instead of repeating himself and what he knows, can construct and reconstruct himself continually in the educational process. Gentile was therefore against a 'pedagogism' of formulas

<sup>36</sup> Calò 1914.

<sup>37</sup> Vidari 1916, 1918, 1920 (the quotation comes from Vol. 1, pp. IXf.). The publication of this work in the prestigious Hoepli collection (which contained 1800 titles in 1919) certainly facilitated its dissemination (for a discussion of the action taken to spread this collection in Italy, see Giovannini 1980).

and diagrams and in favour of pedagogy as a ‘philosophical science’.<sup>38</sup> He denied the value of methods, techniques, didactics, and norms. His work was not easy to read, especially for college students of the time, and it was removed from the *Collezione scolastica* already in its second edition (which appeared in 1920), partly because very few colleges had adopted it. Although it met with little success as a textbook, Gentile’s work exerted a huge cultural influence. By systematically outlining the neo-idealist approach, it went on to become the dominant force in the world of pedagogy and education in Italy for several decades. Within the context of the new model of education, the professor of pedagogy was no longer seen as an expert who taught teaching norms and rules, but as a man steeped in culture, capable of creating a spiritual atmosphere in his classes, and making it resonate in the souls of his students.<sup>39</sup>

The new textbooks published during this fervent season represent just one aspect of the more general debate underway between positivists and neo-idealists at the start of the century. Strategies and developments already being shaped would lead, after the war, to a new type of teacher-training with more cultural than technical-professional leanings, to a profoundly changed figure of the professor of pedagogy, and to a very different content in their textbooks, though the latter continued to serve as the former’s main teaching tool.

## Literature

- Allievo, Giuseppe (1882): *Elementi di pedagogia proposti agli insegnanti delle scuole normali magistrali* (Terzo Corso). Torino.
- Allievo, Giuseppe (1893a): *La scuola educativa: principi di antropologia e didattica* [...]. Torino.
- Allievo, Giuseppe (1893b): *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari, delle scuole normali e degli istituti educativi*. Torino.
- Allievo, Giuseppe (1897): *Pedagogia elementare per le scuole normali estratta dagli Studi Pedagogici*. Torino.
- Ascenzi, Anna (2010): Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell’Italia di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in *Scuola Normale Femminile* di Matilde Serao (1885). In: *History of Education & Children’s Literature* 5, 2, pp. 93-135.
- Barausse, Alberto (2008): *Il libro per la scuola dall’Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*. Macerata, 2 voll.
- Bencivenni, Ildebrando (1882): *Questioni ardenti di riforma scolastica, I., Le scuole normali*. Torino.
- Bencivenni, Ildebrando (1906): *La riforma dell’istruzione magistrale in rapporto col nuovo ordinamento della scuola media, elementare e dell’amministrazione scolastica provinciale*. Treviso.
- Bertilotti, Teresa (1997): “Cenno storico sulla malavventurata pratica dei libri scolastici”. *Libri di testo per le scuole normali, politica scolastica, mercato editoriale*. In: *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche* 4, pp. 231-250.
- Betti, Carmen (2003): *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*. In: Chiosso, Giorgio (ed.): *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento*. Milano, pp. CXXV-CXLIII.
- Broccoli, Angelo (1978): *L’insegnante e il sistema scolastico*. In: Broccoli Angelo/Porcheddu Alba/ Menzinger Anna (eds.): *Ruolo, status e formazione dell’insegnante italiano dall’Unità a oggi*. Milano, pp. 1-131.
- Calò, Giovanni (1914): *L’educazione degli educatori*. Napoli.
- Ciulli Paratore, Laura (1910/1912): *Corso elementare di pedagogia*. Ascoli Piceno, 3 voll.

38 Gentile 1913-1914/1954, pp. VIII f.

39 Based on his own experience as a professor of pedagogy at teacher-training colleges, and especially on the strength of Gentile’s ideas, a young Ernesto Codignola wrote that: ‘instead of the pretentious and inconclusive little formulas of psychology, and official teaching theory, and the silly little moralizing sermons of the traditional ethics and history of pedagogy’, we should opt for a ‘serious and rigorous philosophical teaching’. That is why ‘today’s school with its professional pretensions should be replaced with an institute of intermediate level, humanistic culture, capable of delivering a serious, solid knowledge, culminating in an adequate philosophical understanding of the spirit and of the fundamental problems of life’ (Codignola 1917, p. 38 and p. 131).



- Codignola, Ernesto (1917): *La riforma della cultura magistrale*. Catania.
- De Amicis, Edmondo (1890/1900): *Il romanzo d'un maestro*. Milano.
- De Dominicis, Saverio Fausto (1896/1907): *Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri [...]*, Roma, 3 voll.
- Galletti, Alfredo/Salvemini, Gaetano (1908): *La riforma della scuola media*. Notizie, osservazioni, proposte, prefate by Girolamo Vitelli. Milano [etc.].
- Gentile, Giovanni (1910): *La filosofia in Italia dopo il 1850, III. I positivisti. IX. Piero Siciliani, Nicola Fornelli e Saverio De Dominicis*. In: *La Critica* 8, pp. 186-204.
- Gentile, Giovanni (1913-1914/1954): *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Vol. 2*. Firenze.
- Gentili, Rino (1984): *L'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali italiane fino alla riforma del ministro Gianturco*. In: *Studi di storia dell'educazione* 4, 1, pp. 3-35.
- Giovannini, Claudio (1980): *Pedagogia popolare nei manuali Hoepli*. In: *Studi storici* 21, 1, pp. 95-121.
- Giuffrida, Sante (1905/1911): *Nuovo corso di pedagogia elementare: ad uso delle scuole normali e delle scuole pedagogiche*. Torino.
- G.R., (1879): *Le scuole normali maschili*. In: *La Rassegna settimanale*, 4, pp. 347-348.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1911): *Verso una nuova pedagogia e una nuova educazione italiana*. In: *La Voce* 5, pp. 966-975. Subsequently published again in Lombardo Radice, Giuseppe (1916): *Il concetto di educazione*. Catania, pp. 73-82.
- Marchesini, Giovanni (1907/1911): *Corso sistematico di pedagogia generale*. Torino.
- Marchesini, Giovanni (1913): *Disegno storico delle dottrine pedagogiche*. Roma.
- Marchesini, Giovanni (1917/1922): *I problemi fondamentali dell'educazione*. Torino.
- Marinelli, Luigi (1899/1908): *Vecchia Paolo*. In: *Martinazzoli Antonio/Credaro Luigi (eds.): Dizionario illustrato di Pedagogia. Vol. 3*. Milano, s.d.
- Miceli, Valeria (2015): *Cultura pedagogica e manualistica scolastica. L'esperienza della Scuola normale maschile di Campobasso (1872-1898)*. In *Espacio, Tiempo y Educacion* 2, 1, pp. 231-252.
- Porciani, Ilaria (1987): *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*. In: *Tortorelli, Gianfranco (ed.): L'editoria italiana tra Otto e Novecento*. Firenze, pp. 59-65.
- Rossi, Pietro (1891): *Pedagogia in conformità del Programma Ministeriale del 17-9-1890*. Torino.
- Serao, Matilde (1885): *Scuola Normale Femminile*. Novella. In: *Nuova Antologia* 79, 2, n. 1, 1° gennaio 1885, pp. 118-127; n. 2, 16 gennaio 1885, pp. 282-293; n. 3, 1° febbraio 1885, pp. 475-487.
- Serao Matilde (1886): *Il romanzo della fanciulla*. Milano.
- Siciliani, Pietro (1882/1999): *Rivoluzione e pedagogia moderna*, ed. by Hervé A. Cavallera. Lecce.
- Todaro, Letterio (2014): *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*. Milano.
- Utini, Carlo (1866): *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali femminili*. Parma.
- Utini, Carlo (1878): *Nuovo compendio di pedagogia e didattica ad uso delle scuole e delle famiglie*. Piacenza.
- Vecchia, Paolo (1882/1886): *La nuova scienza dell'educazione*. Torino, 3 voll.
- Vecchia, Paolo (1894): *Elementi di Pedagogia e brevi cenni storici sui principali sistemi di educazione*. Torino, 3 voll.
- Vidari, Giovanni (1916/1920): *Elementi di Pedagogia, 3 voll.: I dati della pedagogia, La teoria dell'educazione, La didattica*. Milano.
- Villari, Pasquale (1995): *Deposition off 31-10-1873, Florence Session*. In: *Montevecchi Luisa/Raicich, Marino (eds.): L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*. Roma, pp. 378-388.
- Zaglia, Marcello (1881): *Compendio di pedagogia teoretica: seguito da alcuni cenni sulla storia della pedagogia secondo il programma ministeriale del 1880*. Torino.
- Zaglia, Marcello (1891/1898): *Nozioni di pedagogia teoretica e pratica*. Milano.
- Zaglia, Marcello (1894): *Antologia pedagogica ad uso delle scuole normali, dei maestri e delle famiglie*. Milano-Roma.
- Zaglia, Marcello (1897/1898): *Nozioni di psicologia e di pedagogia: Vol. 1: per la prima classe normale maschile e femminile*. Milano.
- Zaglia, Marcello (1898): *Nozioni di pedagogia, ossia passi scelti di pedagogisti moderni e cenni intorno alla storia della pedagogia, per la terza classe normale maschile e femminile*. Milano.
- Zago, Giuseppe (2005): *Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella 'Rivista Pedagogica' (1908-1914)*. In: *Chiaranda, Mirella (ed.) (2005): Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*. Lecce, pp. 129-170.
- Zago, Giuseppe (2010): *I testi di storia della pedagogia*. In: *Bianchini, Paolo (ed.): Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino, pp. 67-94.
- Zago, Giuseppe (ed.) (2014): *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*. Lecce-Brescia.

## Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019)

by *Monica Ferrari*

To understand the role of pedagogy in the *pre-service training* of teachers of Italian secondary schools from SSIS (1998)<sup>1</sup> – an absolute novelty in the Italian panorama of post-graduate training – to TFA<sup>2</sup> which followed the decommissioning of SSIS in 2008 (and beyond), up to today's debate, it is necessary first of all to retrace the *process* of the regulatory provisions.

In his 2001 book, entitled *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*,<sup>3</sup> Giunio Luzzatto sums up the long journey that led to the 1998 decree<sup>4</sup> and speaks of 'a wait that lasted over a century' for the training of Italian school teachers. The process of school autonomy, which started between 1997 and 1999, is directly connected to a series of regulatory measures that significantly altered the balance of the relationship between universities and schools. Heir to the *Scuola Normale* launched by the Casati law of 1859, which from 1923 onward trained teachers to enter, after a *concorso* (competitive state exam), primary schools, the teacher-training schools closed in 1998. This marked the birth of the degree course in primary education sciences. Moreover, ISEF,<sup>5</sup> which from 1952 have trained those destined to becoming physical education teachers,<sup>6</sup> was closed down; it was replaced by degree course in Sports Science (see Legislative Decree 8 May 1998, n. 178). In 1999, in decree 3 November 1999, n. 509, MURST (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica – Ministry of University and Scientific and Technological Research)<sup>7</sup> published the *Regulation setting out the rules concerning the didactic autonomy of universities*.<sup>8</sup>

But it is the MURST Decree (along with the MPI – Ministry of Public Education) of 26 May 1998, *General criteria for the regulation by universities of the systems of primary education science degree courses and of secondary teaching specialisation schools* (Prodi I Government),<sup>9</sup> that is the starting point of the subject treated here, which is related to the role of pedagogy in the training of Italian secondary school teachers.

I would like to specify that, given the complexity of the different questions intertwined in the complicated picture of the history of secondary schools in Italy,<sup>10</sup> I will not deal with the train-

1 Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario - Secondary Teaching Training Schools.

2 Tirocinio Formativo Attivo - Active Training Apprenticeship.

3 Luzzatto 2001. On the training of teachers in Italy, see Santoni Rugiu/Santamaita 2011.

4 26 May 1998, Minister of Education and University and of Scientific and Technological Research, Luigi Berlinguer - Prodi I Government.

5 Istituto Superiore di Educazione Fisica: see Law, 7 February 1958, n. 88 in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 6 March 1958, n. 57.

6 See Ferrari/Morandi 2015.

7 These are years of rapid change, including for the name of the Ministry.

8 In *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 4 January 2000, n. 2.

9 In *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 3 July 1998, n. 153.

10 See Morandi 2014; Ricuperati 2015. Regarding specific matters of school law in the context of the evolution of the Italian school system, see Falanga 2017.

ing of educational assistants nor with the teacher recruitment methods, both through *concorso* (in the past both with or without entrance prerequisites and with the various denominations and configurations in recent years)<sup>11</sup> and through the inclusion in ranking lists. I will only reflect on the *pre-service training* that has enabled since 1998 the qualification ('abilitazione') of teachers with specific subject certifications in the first- and second-level secondary school. In particular, I will discuss the encyclopaedia of educational sciences evoked in the regulatory provisions related to the initial training of secondary school teachers.

## 1 1998: new perspectives for the teacher figure in the SSIS

The *Formative objective of the degree course and of the school* (appendix A), *School's minimum qualifying contents* (appendix C)) and *Establishment of the school's fields of study* (appendix D) are extremely important when trying to understand the change that occurred at the level of regulatory provisions.

The 'professional profile' of teachers in the degree course and specialisation school is discussed in appendix A. This is the first time in the history of the Italian educational system that the training of primary and secondary school teachers was placed on equal terms, thus recognising their common educational function regardless of school level. After the 'knowledge regarding the disciplinary sector', the second point deals with the ability to listen to pupils:

'2. Listening, observing, understanding pupils during educational activities, taking on consciously and collectively their educational and psychosocial needs in order to promote building of personal identity, female and male, along with self-orientation'.

This article (2) is sufficient to understand the role of different forms of pedagogical knowledge evoked in this document that brings into play the whole encyclopaedia of educational sciences, not least docimology in point 11, intercultural pedagogy in point 12, while disciplinary teachings are called on to interact with the didactic technologies at point 8.

Moreover, the didactic structure of the various universities cannot disregard, according to the SSIS regulations, Area 1, *training for the teaching function*; Area 2, pertaining to the *educational content of the various fields*; Area 3 (*workshop* with specific reference to the educational content of the various fields); and Area 4, *apprenticeship*.

In particular, Area 1 'includes didactic activities aimed at the acquisition of the necessary attitudes and competencies laid down in appendix A in Educational Sciences and in other transversal aspects of the teacher function'. The explicit mention of educational sciences in this area highlights its importance in the training of secondary school teachers, even if with reference to 'other transversal aspects' that however are not stated in the Appendix A in question.

The various Italian universities then interpreted the regulations along the lines of different pedagogic-didactic projects and feasibility studies. The result was a varied and complex situation in need of a detailed examination. We can find informations on that issue not only in regulations, rules, prospectuses of single faculties and teaching programmes of the various courses, but also

11 On the subject, with particular reference to the 2016 *concorso*, see Bruschi 2016. To sum up, after the 1999-2000 *concorso*, only two other similar exams took place following the closing of SSIS: one in 2012/2013 and one in 2016. See also for a reflection on the principle of the *concorso*, which is the basis of recruitment in the Italian school system, Saltari 2014. At the time this book ends, in 2020, another *concorso* has been launched.

in a series of publications that, in the decade following these provisions, up to the closure of the SSIS in 2008, told the story of the cultural debate and research-training experiences.<sup>12</sup>

Some of these volumes – written by people who experienced SSIS first hand in a variety of different roles (teacher, area or school coordinator, supervisor, etc.) – focus on the relationship between university and school with regard to apprenticeship,<sup>13</sup> while other volumes treat the combination of Area 1 and subject knowledge.<sup>14</sup> The research even goes on to monitor the SSIS experience within particular contexts,<sup>15</sup> and specific research-training experiences, with the postgraduate trainees as protagonists, begin to be voiced.<sup>16</sup> The will to talk about the work experience within the context of the SSIS – between research and training – emerges from various actors involved.<sup>17</sup> Reflections on the matter and an evaluation strategy start to be outlined regarding the training provided by these schools in the various Italian faculties,<sup>18</sup> while at the same time a complex general framework is discussed.

For the very first time in Italy, universities and secondary schools worked together on an institutionalised path for the training of teachers that required the presence of specific mediation figures between the two worlds: the supervisors.<sup>19</sup> And for the first time, apprenticeships in all forms and designations ('direct'/'indirect', observational, theoretical etc.) were completely integrated into the training curriculum of future secondary school teachers, opening up new ways of understanding one's role at the school, both for aspiring teachers and those recruited under the old system with permanent contracts. Not only the SSIS supervisors but also many 'tenured' teachers began to ask themselves about the role they could play in supporting the apprenticeship path, while *ad hoc* conventions started between the secondary schools and universities. This might also explain why in these years there was no lack of research on the teachers' perceptions of their role not only at school with their pupils but also in the social sphere, not to mention in the processes of change that were ongoing. This all occurred within the framework of discussions about the teaching profession and teacher professionalism in rapidly changing contexts as well as under the institutional profile.<sup>20</sup>

Moreover, while in Italy there is a major historiographical debate on the evolution of the various professions in Europe between the modern and contemporary eras,<sup>21</sup> at the same time<sup>22</sup> we see a reflection on teacher professionalism. This reflection merges with sociological analyses of the change in progress and with new interests in the area of a 'pedagogical history of professions', attentive to the latent and not necessarily codified or institutional aspects of the professionalisation pathways. In this approach, the diachronic perspective allows us to grasp some aspects of the evolution of the profession and of becoming a professional educator in the social sphere, at the crossroads with other professional profiles and figures, between being and having

12 For an evaluation of the legacy of SSIS up to 2009, see Di Pasqua/Grassilli/Storti 2009.

13 See Bondioli/Ferrari/Marsilio/Tacchini 2006, also for a bibliography on the topic. The book edited by Ulivieri/Giudizi/Gavazzi 2002 is one of the first to be published along with the one edited by Genovese 2001 and the following book: Jori/Migliore 2001.

14 See Bruscaqli/Coppini 2004; Bellatalla 2005; Delfrati 2006.

15 See Balduzzi/Vannini 2008.

16 See Ferrari 2003.

17 See Di Pasqua/Grassilli/Storti 2008.

18 See Ferrari 2011; Ardizzone/Pippolo 2003.

19 See Bonetta/Luzzatto/Michelini/Pieri 2002.

20 See Lisimberti 2006; Mattioli 2009.

21 See Malatesta 2009; Festi/Malatesta 2010.

22 See Cavalli 1992; 2000; Cavalli/Argentin 2010.

to be, among witnesses of the daily didactic practice, educational theories and legal obligations, based on different kinds of sources and relative to case studies in circumscribed contexts.<sup>23</sup>

Issued on 28 March 2003, Law n. 53 (Minister of Education, University and Research Letizia Moratti, Berlusconi II Government)<sup>24</sup> highlights in Article 5 the unity of the teacher function among the different school degrees, a claim already posited in the 1998 measures, while stressing to an even great extent the role of apprenticeship in the initial training.<sup>25</sup> Among other things this Law anticipated a teaching master's degree (laurea magistrale), which will never be realised, while, at the same time, among a number of other uncertainties for the future, the SSIS continue their life, *de facto* lacking, with regards to the university training offer, an exclusively dedicated body of teachers.

We should also not to forget that the story of the SSIS overlaps with other stories, such as that of the special qualifying training, realised pursuant to the dispositions of Law 143/2004 (Art. 2, paragraph 1 c bis and ter) and regulated by the Ministerial Decree 85/2005. This was a training course addressed to teachers of all levels who lacked the formal teaching qualification but who had the period of service requirement equal to 360 days. In a ministerial circular letter addressed *primarily* to the Rectors of the universities, and signed by the General Director of the Ministry of University and Research (prot. 2310, 18 December 2006), the dispositions regarding the timing of the organisation of the work and the conclusion of said courses were discussed, which had to take into account the possibility of using the certificate obtained in the teaching ranking lists.

## 2 Between 2008 and 2010

After the halt of SSIS as set out by Law 6 August 2008 n. 133<sup>26</sup> (under the Berlusconi IV Government), almost two years elapsed before the issue of training Italian secondary school teachers between university and school was again addressed by Ministerial Decree 10 September 2010 n. 249.<sup>27</sup>

In the *Regulation concerning: 'Definition of the regulatory framework, requirements and procedures for initial training of nursery, primary, first and second level secondary school teachers, pursuant to Article 2, paragraph 416 of law n. 244 of 24 December 2007'*, signed by the Minister for Education, University and Research (MIUR) of the Berlusconi Government, Mariastella Gelmini, in 2010, it is reaffirmed in Article 2 that:

'the initial teacher training referred to in Article 1 aims at nurturing the teacher function through the acquisition of disciplinary, psycho-pedagogical, methodological-didactic, organisational and relational skills necessary to allow students to reach the learning goals laid down by the current law'.

23 For a reflection on the topic, see Becchi/Ferrari 2009; for a more recent assessment of the research path and its reasons, see Becchi/Ferrari 2018.

24 In Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 2 April 2003, n. 77.

25 See Montuschi 2003.

26 For an evaluation up to 2009, see Marescotti 2009; Frabboni/Giovannini 2009.

27 Published in Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 31 January 2011, n. 24, Suppl. n. 23/L.

For teaching at the first- and second-level secondary school, there is reference in Article 3, paragraph 2, letter b to ‘a 2-year master’s degree (corso di laurea magistrale) and a following year of active apprenticeship’.

In the decree, two bodies, established within this time frame, were recalled upon for various reasons: INVALSI (heir in 1999 of the CEDE<sup>28</sup>) and ANVUR. Moreover, it is no longer possible to ignore a European reference framework for basic skills.<sup>29</sup>

The scientific-disciplinary sectors of the Educational Sciences were integrated (see Art. 15, paragraph 22) with the scientific disciplinary sectors M-PED/01 (Pedagogy, Theories of Education and Social Education) and M-PED/02 (History of Pedagogy and Education). Moreover, the sector M-PED/03 (Methodologies of Teaching and Special Education) is present in the tables concerning first level secondary school. Reading the various lists (for example, number 8 concerning the qualification class A032-Music),<sup>30</sup> it is understood that General Education, Special Needs Education and Didactics, General Didactics, and School Law are the reference subject areas of the ‘basic training activities’ in the ‘common area’.

It is in Article 7 that the active apprenticeship (TFA) is mentioned (Art. 10) as a ‘teaching preparatory course reserved to people who have obtained’ a master’s degree. As stated in Article 10, paragraph 3, this TFA comprises ‘four groups of activities’: lessons of educational sciences, indirect and direct apprenticeship, lessons in subject didactics, pedagogic-didactic laboratories. But what actually happened in the years that followed? In fact, we can see a stalemate situation in which new forms of recruitment are progressively introduced, also in the form of *concorsi*, effectively putting the break on the relationship between university and school that laboriously began with the SSIS and was interrupted in 2008.<sup>31</sup> A vast cultural debate erupted which included schools, trade unions, universities, experts in public law,<sup>32</sup> pedagogy<sup>33</sup> and didactics (subject and not), pedagogic societies, even related journals.<sup>34</sup> While it would be impossible to reconstruct these debates in sufficient detail here, it is worth noting that they, in my opinion, manifest the distance between the reflections offered by operators, researchers and experts and the decisions made on the matter by the various governments that succeeded one another (the Berlusconi Government, the Monti Government and, more recently, both the Renzi Government and Gentiloni Government).<sup>35</sup>

### 3 The first TFA cycle (2011-2012)

The first TFA cycle, initiated following the MIUR Decree 4 April 2011 n. 139 and signed by Mariastella Gelmini, was actually carried out in the 2012-2013 academic year.<sup>36</sup> This was done so within the context of an uncertain regulatory framework that allowed the Active

28 On the evolution of the evaluation bodies in the Italian school system (from SNQI established in 1997 to the evolution of INVALSI since 1999), see Ferrari/Morandi/Falanga 2018, besides the INVALSI website.

29 See Capperucci 2013.

30 I am referring to page 42 of issue 24 of the Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, mentioned above.

31 See Saltari 2014.

32 See Matucci/Rigano 2016.

33 For a reflection on the matter that addresses the issues connected with comparative education, see Cappa/Nicoforo/Palomba 2013.

34 I am thinking, purely by way of example, of the magazine of the SIRD (Italian Society of Didactic Research).

35 The Minister of Education for the Conte I Government, Marco Bussetti, then announced new measures.

36 For an evaluation and critical analysis up to 2012, see Ulivieri 2012.

Apprenticeship (TFA) to proceed, between university and school, regardless of the qualifying master's degree already proposed.

As per the MIUR 'notice' 28 February 2013 (protocol number 0000549), there is a 'heterogeneous situation in relation to the starting time of didactic activities and the likely times of conclusion of the same'. The precariousness of the new training regime of secondary school teachers, which exists in Italy to this day, does not benefit the regular implementation of the courses that struggle each time to start. The rapid change of the reference parameters forces institutions that offer courses – primarily universities – to invent new paths and constantly find new human resources to realise them (besides restructuring the function of offices and secretariats), while the recruitment of young researchers is blocked due to the economic crisis. Looking at pedagogy, the sectors most present in this new TFA are Methodologies of Teaching and Special Education (M-PED/03) and Educational Research (M-PED/04); other sectors are relegated to the background per Ministerial Decree 249/2010 (see Table 11). Didactic methodologies and special needs education are at the centre of this Active Apprenticeship cycle, which follows a very dense work programme: the work proscribed for a period of two years under the SSIS was compressed into one – all while waiting for the programmes for the teaching master's degrees to finally commence, which in reality will never start.

In this way, the Active Apprenticeship is gradually stripped of meaning for the various social actors involved in university teaching, although it continues to force universities, schools and students to respect the imposed timing and training plan. Given the repeated changes of direction, despite a significant educational commitment to providing training, the concerns of institutions are, in my opinion, once more necessarily focussed on respecting the procedures established to start the courses and to achieve the qualification. Both the failure in systematising a path of initial training of secondary school teachers over an extended period of time and the continuous changes in direction hinder the experiences of systematic evaluation of the training plan in view of creating improvement plans shared by all the *stakeholders*.

#### **4 PAS (Percorsi Abilitanti Speciali – Special Qualifying Training): 2013-2014 and 2014-2015**

The TFA is certainly unable to solve either the problems relating to the initial training of secondary school teachers (who need to gain, over an extended period of time, experience in targeted contexts and to reflect in a scientifically savvy way on the experience) or the problems of precarious employment of Italian secondary school teachers.

In fact, the Departmental Decree 22 November 2013 n. 45 activated the PAS, pursuant to Article 15 of the Ministerial Decree 249/2010. The process of activation was as follows: on 25 March 2013 (with Ministerial Decree n. 81),<sup>37</sup> the Minister of Education, University and Research, Francesco Profumo (Monti Government), launched the PAS (with no entrance exam), which was reserved to certain individuals pending an assessment of their conformity to the requirements. In Article 4 of the previously mentioned *Regulation setting out the amendments to the Decree of 10 September 2010, n. 249*, it is specified that the reference is to those individuals who, without qualification ('abilitazione'), 'have acquired, starting from school

37 In Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 4 July 2013, n. 155.

year 1999/2000 up to and including school year 2011/2012, at least three years of service in state schools, officially recognised private schools or professional training centres’.

Both Methodologies of Teaching and Special Education (M-PED/03) and Educational Research (M-PED/04) play central roles in this training programme, which pays attention to the training of teachers concerned with the educational needs of special needs students and the digital skills provided for in the recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. The aforementioned Departmental Decree n. 45 (22 November 2013) integrates the Ministerial Decree of 25 March 2013, underlining the difficult *process* of activating the ministerial regulations. However, this does not help the organisation of teaching at universities, which are always called upon at the last minute to offer courses for the post-graduate trainees so that they can obtain their diploma and thereby acquire tenure following the recruitment mechanisms, which are subject to rapid change. These courses were also offered in the following academic year, 2014-2015, which completely overlapped with the TFA. This overlap effectively doubled the effort required of the universities.

In the first few years of the new millennium, at a school which in Italy has by now become autonomous, the policy guidelines changed. The *National guidelines for personalised plans of educational activities* released by the Minister of Education, Letizia Moratti, in 2004<sup>38</sup> were replaced in 2007 by the *National guidelines for nursery schools, primary and lower secondary education. Curriculum guidelines*, which the Minister of Public Education, Giuseppe Fioroni,<sup>39</sup> wanted to have. In 2010, the *National Guidelines for licei* were passed (the Minister of Education, University and Research at the time was Mariastella Gelmini).<sup>40</sup> In 2012 (the Minister of Education, University and Research was Francesco Profumo), the new *National guidelines for the curriculum of nursery schools, primary and lower secondary education*<sup>41</sup> were released, including for first level secondary schools: TFA and PAS courses were faced with the change of the *National guidelines for the curriculum*, which increasingly made reference to the relevant European regulation and to the eight key skills for permanent learning (Recommendation of the European Parliament and Council, 18 December 2006), while the language of the Italian school changed with regard to different orders and levels. Among other things and not only due to the effects of the TFA and PAS pathways, educational professionals and researchers were busy discussing the numerous changes taking place in school life as well as in the teachers’ initial and in-service training. In those years, due to the effect of the new measures (see Directive of 27 December 2012 and Ministerial Circular 8/2013) in the Italian schools, Special Educational Needs (BES – Bisogni Educativi Speciali) are increasingly mentioned, along with inclusion: emerging themes that are considered essential in the initial training courses.

38 Approved by the Legislative Decree 19 February 2004, n. 59, in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 2 March 2004, n. 51, Suppl. n. 31/L.

39 See Ministerial Decree 31 July 2007, in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 1 October 2007, n. 228 (Suppl. n. 198).

40 See Ministerial Decree 7 October 2010, n. 211, in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 14 December 2010, n. 291, Suppl. n. 275/L.

41 See Ministerial Decree 16 November 2012, n. 254, in *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 5 February 2013, n. 30.



## 5 The second TFA cycle: 2014-2015

The two decrees (16 May 2014, n. 312 and 20 June 2014, n. 487) issued by the Minister of Education, University and Research, Stefania Giannini (Renzi Government), activated the second TFA cycle. The academic credit system changed compared to the first TFA cycle and, regarding pedagogy, in addition to sectors M-PED/03 and M-PED/04, sectors M-PED/01 or M-PED/02 ‘with reference to the history and law of educational institutions’ were included.

The history of school and educational institutions became part of the academic credit system; and even if the history of education and of pedagogical ideas were not explicitly mentioned, at least a few notions were included on contextual aspects necessary for teacher training. The teacher envisioned here is probably expected to be able to enter a hyper-complex cultural context, considering its evolution under the law, perhaps even considering the ideologies that have over time oriented the ministerial programmes/guidelines (‘indicazioni’) of their work (which depend also on the interpretation that the individual universities and the teachers they recruited want to give), and the ever tighter relationship with the guidelines from the European Community.

In this context, the will re-emerged to start monitoring some specific situations, for example, in Bologna,<sup>42</sup> where an evaluative and reflective experience was carried out on the progress made to underline the strong need for an analysis of the actual training paths, didactics and educational strategies. This began under the SSIS and was subject to a significant setback due to the precariousness and randomness of the framework of teacher training between 2008 and 2015 – one that, in my opinion, is likely to invalidate *a priori* any attempt to plan interventions and evaluate them in view of making a significant positive impact. In other words, the initial training paths of Italian secondary school teachers change due to the effect of regulatory provisions before there is adequate time for internal improvement, that is, carrying out systematic evaluation experiences year after year.

## 6 Law 107 of 13 July 2015

But other radical changes awaited the training path of Italian school teachers. The Law enacted on 13 July 2015, n. 107, *Reform of the national education and training system and authorisation for the reorganisation of the legislative provisions in force*<sup>43</sup> (Renzi Government), once again changed the situation created in 2008. First of all, Article 1, paragraph 114 talks about a *concorso* based on qualifications and exams for the recruitment with permanent contract for teaching staff. It also talks about in-service continuing education (paragraphs 121-125), giving weight to merit and teacher evaluations (paragraph 126), not to mention the ‘introduction of a united and coordinated system including both the initial training of teachers and the procedures to access the profession’ (paragraph 181, letter b, point 1).

Manuela Ghizzoni published an essay in 2017 on the initial training of secondary school teachers in a volume that discusses the issue in reference to Law 107/2015 and says: ‘the system introduced by Law 107 of 2015 certainly requires specific investments, not only to operate

<sup>42</sup> See Guglielmi/Guerra 2016.

<sup>43</sup> Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 15 July 2015, n. 162. On the subject, see Domenici 2017; for a reflection on the initial training of secondary school teachers in this regulatory frame work, see Ghizzoni 2017.

the complex training machine, but also to pay the holders of FIT contracts and the university and school staff who will manage the training'. A fear emerged regarding the risk of non-implementation of the established path if the state does not make the necessary investments.<sup>44</sup>

## 7 From January 2017 to December 2019

In January 2017, the Gentiloni Government prepared the structure of the Legislative Decree *Containing the reorganisation, adjustment and simplification of the system of initial training and of the access of secondary school teacher to make it functional to giving social and cultural value to the profession* (377), which had to be discussed by the Italian Parliament. The technical-legal analysis, at the time posted online,<sup>45</sup> that accompanied the decree drafting process, highlighted the difficulties and critical issues of the system in force relating to initial and in-service training of secondary school teachers.

Article 5, paragraph 1, letter b, of the draft of the decree in January – reiterated by Legislative Decree n. 59 enacted on 13 April 2017<sup>46</sup> explains what is already present in Law 107/2015: that to enter the *concorso* which enables access to tenure one needs to have achieved during (or after) the master's degree (*laurea magistrale*) (or equivalent title) 24 academic credits in anthropo-psycho-pedagogical disciplines and in the methodologies and didactic techniques specific to the sector. More precisely, Article 5 (paragraph 1 letters a and b) of the Decree 59/2017 reads:

'Article 5 (access requirements). Right to access the *concorso* with respect to the posts of teacher referred to in Article 3, paragraph 4, letter a, is constituted by the combined possession of

- a) master's or single-cycle degree, or a II level diploma of artistic, musical and dance higher education (*alta formazione*), or similar or equivalent qualification, in line with the recruitment fields in force at the date of convocation of the *concorso*;
- b) 24 university or academic credits, hereinafter referred to as CFU/CFA, acquired as part of the curriculum, as additional or as extra-curricular in anthropo-psycho-pedagogical disciplines and in the methodologies and didactic techniques, anyhow guaranteeing possession of at least six credits in each of at least three of the following four disciplinary areas: pedagogy, special needs education and inclusive education; psychology; anthropology; didactic methodologies and technologies'.

While a further decree has yet to be put into effect (referenced in Article 9), in May 2017, as regards pedagogy, the disciplinary fields in evidence would seem to be the following: general education, special needs education and didactics. The Decree 59/2017 establishes an initial and recruitment path structured as follows: via the *concorso* (Article 5) one accesses the 'FIT contract' (of initial training, apprenticeship, placement), with 'the regional school office which the territory refers to' (Article 8). Basically, for the winners of the *concorso*, Article 8 establishes the subscription of an FIT contract (Initial Training, Apprenticeship, Placement): 'A

<sup>44</sup> Ibid., p. 47.

<sup>45</sup> At the link <http://www.camera.it>.

<sup>46</sup> Published on the Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, 16 May 2017, n. 112, Suppl. n. 23/L: *Reorganisation, adjustment and simplification of the system of initial training and of access for teachers in secondary schools in order to render it functional to the social and cultural valorisation of teaching profession, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter b) of Law n. 107 of 13 July 2015.*

paid three-year path of initial training'. The *Specialisation Course for Secondary Teaching* is established in the first year of the pathway: to be able to continue, the specialisation diploma must first be obtained.

In 2017, there was a general sense of curiosity about what would happen if the FIT pathway came into being in every aspect established by the legislative decree 59/2017, for instance, regarding the educational system of the specialisation course (established by Article 9, paragraph 2) and in the concrete workings of the specialisation schools (which only existed on paper). The question also dealt with the scope of the universities' discretionary power in developing their academic plan and what resources would have to be put into play. Article 9, paragraph 2, letter a, does not clearly specify how much must be focused on secondary teaching specialisation schools relating to the first year of the contract. It mentions an organisation of 'courses of lectures, seminars and workshops for the completion of the preparation of those enrolled in the field of didactics with respect to all disciplines relating to the recruitment fields, of pedagogy, special needs education and inclusive education, of psychology, of evaluation and of school laws, aiming at the progressive acquisition of pedagogic-didactic-relational skills', as well as of a 'direct and indirect apprenticeship'. Basically, emphasis is placed on pedagogy (only generically formulated), on special needs and inclusive education (which are more clearly specified) as well as on the apprenticeship, even if there is a recovery of evaluation and school law. In the Ministerial Decree of 10 August 2017, n. 616, regarding the provisions of Legislative Decree 59/2017 (Article 17) as well as the timing of the procedures of the *concorso* in a transitional phase, it is possible to identify 'the disciplinary fields in which the 24 credits are to be acquired that constitute a requirement for access to the *concorso*'. And Article 3, paragraph 1, reads: 'the university or academic institutions involved, also in consortium or under an agreement among them, establish specific training pathways, also differentiated by recruitment fields or groups of fields, for the acquisition of the basic skills in the anthropo-psycho-pedagogical subjects and in the methodologies and didactic technologies established as access requirements to the *concorso*'. Article 3, paragraph 3, talks about 'formative activities and related exams for a total of 24 academic credits, coordinated in order to achieve the goals laid down in Appendix A, in relation to the contents and the educational activities referred to in Appendix B and C'. The whole document and its appendixes constantly restate, with regards to pedagogy, the fields of special needs and inclusive education, 'inclusive' being the term that most recurs in the objectives and contents of the aforementioned Appendixes A and B, which speak of knowledge to acquire and skills to obtain. A very broad framework is provided regarding crucial questions in the training of the future teacher. In my opinion, however, a detailed programme of study – that follows a structured path – over a longer period of time would be useful beyond just the acquisition of the 24 academic credits that takes place in a transitory phase to access the *concorso*.

Beyond the key topics touched on by the appendixes that restate the objectives and contents of the courses, it is surprising to find an indication of the objectives and contents themselves, even if broad and oriented towards inclusive education. In fact, in the 2017-2018 academic year, the universities that launched the PF24 pathways were busy analysing the extent which the existing and previous exams conform to the objectives and contents declared in the Ministerial Decree 10 August 2017 n. 616 and in its appendixes. In my opinion, and in short, there is still a need to discuss the reasons that have led to the public announcement of objectives and contents of what has become a sort of 'programme' capable to guiding the implementation of existing courses and the recognition of the validity of the previous courses in relation to the

PF24. In particular, what gives me pause is the prescriptiveness of the formula that replaced other methods used in the past, for example, that of the ‘outgoing profile’ of the student/learner (used in the case of the SSIS in 1998), or that of the coherence of the SSD (Scientific Sectors) with respect to the ongoing and previous courses, which was left completely up to – regarding objectives and content – the free choice of the teachers.

In the 2017–2018 academic year, only a few months after the Ministerial Decree 10 August 2017 n. 616 was enacted, it was problematic to organise the curricular courses that were so prominently featured in the decree. Since the universities had already set their teaching offer for the coming year, it was also quite difficult to implement the mechanism required for the recognition of the existing and previous exams. Again, on 25 October 2017, with the academic year already underway, the MIUR sent universities ‘clarifications regarding the acquisition of the so called ‘24 academic credits’ referred to in Article 5 of the Legislative Decree of 13 April 2017, n. 59 and in the Ministerial Decree 616/2017’. For universities, this basically meant responding within a short amount of time the requests of those who had already taken anthro-psycho-pedagogical exams and were still enrolled, or those who had graduated and either did or did not possess academic credits in those subjects, or those who were enrolled in degree courses that did not include those subjects. The range of cases was (and still is) quite broad. Making things even more difficult, these cases are situated within a regulatory framework that was being questioned by the Conte I Government in 2018.

The Budget Law of 30 December 2018 of the new government *de facto* cancelled the FIT. The presidents of the Italian Pedagogic Society signed a document on teacher training on 30 May 2019, and this document was sent to the MIUR on 2 June 2019. The document stressed that the *concorso pubblico nazionale*, as it has been conceived, ‘has a seriously negative impact on the training of teachers because it eliminates apprenticeship’. It then requests ‘enhancing training in the field of education sciences’ within the framework of an ample and articulated initial training pathway that provides integration between theoretical aspects and apprenticeship, in the context of an overall uniform and harmonious project. Within the framework of an uncertain political situation marked by government crises and by a heated political debate, it is still not possible to foresee what will happen to the initial training of teachers of Italian secondary schools in the future. The only thing we know for certain is that on 29 October 2019, the Decree Law 126 authorised the responsible ministry to announce new *concorsi* for the recruitment of teachers for the first and second level secondary schools. The recently established FIT is in fact abolished.

## 8 The current debate: open problems

Italian pedagogical associations spoke out in the period following the closure of the SSIS and prior to the 2015 law, including the creation of posters, which were circulated on their websites and in specialist journals, and with open letters directed at representatives of the political world.

For instance, in 2014, the SIPED (Società Italiana di Pedagogia – Italian Society of Pedagogy) had already published on its website a document titled *Rethinking school in today's society*. Point 10 of this document was dedicated to the ‘central’ matters of a new teacher training attentive towards the construction of a dialogic and participatory learning environment.

Three years later, on 2 February 2017, the President of the SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica – Italian Society of Didactic Research), Achille M. Notti, sent an e-mail to all members that included a memo presented at the Committee on Culture of the House of Representatives regarding the Delegated Decrees pertaining to law 107/2015. This document, reserving the possibility of further comments, asked the responsible agencies to insist on the topics of evaluation and docimology in teacher training, without forgetting ‘a path structured at the university level’ for the attainment of 24 academic credits in ‘anthropo-psycho-pedagogical subjects and in didactic methodologies and technologies’ – or better ‘in methodologies and technologies for didactics’ – so as not to give the impression that only technological methodologies mattered. On the other hand, on 4 February 2017, the President of CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa - Italian Centre for Historical Educational Research), Tiziana Pironi, sends members a letter prepared by CIRSE’s board of directors and sent to the honourable Manuela Ghizzoni in relation to the draft decree concerning the ways in which teachers are trained. Here ‘a strong concern’ is voiced against the exclusion of the areas concerning the scientific disciplinary sector History of Pedagogy from the training pathway that would lead, both during the degree and after the prospective success in the *concorso*, to entering the secondary school. An urgent meeting was also called to discuss the topic.

Quite a few events occurred between 2017 and 2019.

On 16 December 2018, the President of Siped, Simonetta Polenghi, on behalf of the governing board, wrote to the MIUR Minister and other responsible figures. In confronting the challenges that our society poses to the school, she emphasised ‘the absolute urgency of training in the socio-psycho-pedagogical field for all teachers employed in the educational system, in all its forms’ and stressed the importance of an apprenticeship path. Finally, she asked them to preserve the ‘obligatory theoretical and practical post-lauream psycho-pedagogic training for those who want to access the *concorsi* in order to teach’. This request has evidently not been accepted. In the meeting of 16 January 2019, the CUN (National University Council), in a recommendation addressed to the MIUR Minister, stressed that the replacement of the FIT pathway with another one in which the ‘initial training and testing [is] carried out exclusively within school institutions with no interaction with the university system’, arranged by the budget law 145/2018, neither safeguards the initial training of teachers nor guarantees the necessary preparation ‘in the psycho-pedagogical field, in subject didactics and in the practice of teaching, within a context of effective synergy between the school and university systems’.

On 30 May 2019, the Council of pedagogical societies shared a document on the training of Italian secondary school teachers. It stresses the seriousness of the situation associated with the abolition of FIT following the 2019 budget decree and the subsequent cancellation of an apprenticeship considered fundamental to ensuring the teachers’ initial training.

Given this situation, the rapid increase in the number of manifestos calling for the reform of the school come as no surprise.<sup>47</sup> While new conventions constantly insist on such issues,<sup>48</sup> the discussion is on the expertise of teacher.<sup>49</sup> Volumes are being published comparing what is happening in other countries,<sup>50</sup> while in specific publications the discussion is focussed on initial and in-service training of teachers.<sup>51</sup>

A rich production of essays and studies – not only of a pedagogical nature – seems to have stopped for now. It accompanied the life of SSIS, and this fact enabled, in some cases, the involvement of postgraduate trainees as active parts of a cultural production that went beyond the writings required to pass the exams of the various courses or to write their final thesis.

To summarise, it is my belief that we need to reflect on and debate the actual meaning of teacher training in order to find a pathway capable of restoring the dignity and value to the teaching profession. But we also and mainly need to think about what training does, its development and that of the evaluation/self-evaluation of the teacher. The teachers (pre- and in-service) embarking on this pathway must take on an active role that, at the moment, seems to be completely absent from both the PAS/TFA and PF24/FIT programmes, which have up till now been characterised by a fragile and precarious existence. This situation is characteristic of transitory situations plagued by a constant stream of new educational mandates dependent on the activation of other educational procedures proscribed by laws issued by various governments inclined to cancelling the plans and actions of its predecessor.

Instead, teacher-training experiences need to be planned and have continuity in order to guarantee the necessary evaluation of the training as it takes place, only concrete element of research and development belonging to the training pathway and the school in their inextricable relationship. Last but not least, while in the last twenty years the debate on the necessary promotion of reflectivity in the educational act<sup>52</sup> has expanded internationally,<sup>53</sup> Italy has been facing the failed activation of an apprenticeship path for secondary school teachers. Actually, a clearly articulated pathway – one coherent with the developments of the epistemology of professional practice in comparison with the experiences of education professionals in other countries – has yet to be carried out. This posits a series of questions regarding the political reasons underlying these choices and their many consequences on the social sphere both in the immediate and long term.

47 While in Italy the translations of well-known texts by foreign authors on the topic are published (e.g.: Morin 2014/2015; Goleman/Senge 2014/2016; Robinson/Aronica 2015/2016), some Italian texts were published explicitly using the term 'manifesto', and associating it to schools. For example: Rostagno 2014; Gibelli 2016. The earlier volumes presenting themselves as manifestos in this sense had already been published, and they should not be confused with a more recent literary genre made up of the volumes that are constantly published as comments to the current legislation: Brocca 2003; Perrotta 2002. See also the document *L'educazione per il cambiamento. Il cambiamento per l'educazione. Manifesto per gli insegnanti del XXI secolo della conferenza "Immagine ed ethos professionale degli insegnanti"*, April 2014, Council of Europe, Strasbourg.

48 I mention by way of example the National SIRD convention *Rapporto tra didattica e saperi disciplinari* held in Milan on 1-2 December 2016. It should also not be forgotten that there is a group in the SIPED specifically interested in these issues, while articles multiply in specialised journals and in the trade union periodicals.

49 See n. 22, Vol. 16, 2016 of the magazine *Form@re*.

50 See Baldacci 2013; Barbieri/Gaudio/Zago 2016; Magni 2018.

51 See Vol. 15, n. 3, 2017 of the magazine *Formazione & insegnamento* and Domenici 2017.

52 For just one example, see Striano 2001; Ferrari 2003; Bondioli/Ferrari/Marsilio/Tacchini 2006.

53 Also on the basis of a broader discussion on the epistemology of professional practice and training aroused, among other things, by the texts of Schön: Schön 1983/1993; Schön 1987/2006.

## Sources and Literature

### Published Sources

- 1859: Law 13 November, n. 3725. In: *Gazzetta Piemontese*, 18 November 1859, n. 285 (Casati Law).
- 1958: Law 7 February, n. 88. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 6 March 1958, n. 57: 'Provisions on Physical Education'.
- 1998: Legislative Decree 8 May, n. 178. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 8 June 1998, n. 131: 'Transformation of higher education institutes for physical education and institution of faculties and degree and diploma programmes for sports science, pursuant to article 17, paragraph 115 of Law n. 127 of 15 May 1997'.
- 1998: Ministerial Decree (MURST – Ministry of Universities and Scientific and Technological Research, with MPI – Ministry of Public Education) 26 May. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 3 July 1998, n. 153: 'General criteria for the regulation by universities of the systems of primary education science degree courses and of secondary teaching specialisation schools'.
- 1999: Decree of the President of the Republic 8 March, n. 275. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 10 August 1999, n. 186, Suppl. n. 152/L: 'Regulation setting out the provisions on the autonomy of school institutions, pursuant to art. 21 of Law n. 59 of 15 March 1997'.
- 1999: Ministerial Decree (MURST) 3 November, n. 509. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 4 January 2000, n. 2: 'Regulation setting out the rules concerning the didactic autonomy of universities'.
- 2003: Law 28 March, n. 53. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 2 April 2003, n. 77: 'Act authorising the government to define general provisions on education and the essential levels of performance in education and professional training'.
- 2004: Legislative Decree 19 February, n. 59. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 2 March 2004, n. 51, Suppl. n. 31/L: 'Definition of general provisions concerning nursery schools, primary and lower secondary education, pursuant to article 1 of Law n. 53 of 28 March 2003'. Annex: National guidelines for personalised plans of educational activities in nursery school (A), primary school (B) and lower secondary school (C).
- 2004: Law 4 June, n. 143. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 5 June 2004, n. 130: 'Conversion into law, with amendments, of Decree-Law n. 97 of 7 April 2004, laying down urgent provisions on ensuring the orderly launch of the 2004-2005 academic year as well as on state and university exams'.
- 2005: Ministerial Decree (MIUR – Ministry of Education, University and Research) 18 November, n. 85 (Activation of special courses to obtain a teaching qualification, reserved to personnel who have worked for 360 days).
- 2006: MUR Notice protocol 2310, 18 December. Subject: special courses regulated by Ministerial Decree 85/2005.
- 2006: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December on key competences for lifelong learning. In *Official Journal of the European Union*, 30 December 2006, Law 394/10.
- 2007: Ministerial Decree (MPI) 31 July. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 1 October 2007, n. 228, Suppl. n. 198: 'National guidelines for nursery schools, primary and lower secondary education. Curriculum guidelines'.
- 2008: Law 6 August, n. 133. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 21 August 2008, n. 195, Suppl. n. 196/L: 'Conversion into law, with amendments, of Decree-Law n. 112 of 25 June 2008, laying down urgent provisions on economic development, simplification, competitiveness, stabilisation of public finance and tax equalisation'.
- 2010: Ministerial Decree (MIUR) 10 September, n. 249. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 31 January 2011, n. 24, Suppl. n. 23/L: Regulation concerning the: 'Definition of the regulatory framework, requirements and procedures for initial training of nursery, primary, first and second level secondary-school teachers, pursuant to article 2, paragraph 416 of Law n. 244 of 24 December 2007'.
- 2010: Ministerial Decree (MIUR) 7 October, n. 211. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 14 December 2010, n. 291, Suppl. n. 275/L.: Draft regulation setting out the 'National guidelines on the specific learning objectives relating to the lessons and activities included in the curricula for the high school courses referred to in article 10, paragraph 3 of Decree of the President of the Republic n. 89 of 15 March 2010, in relation to article 2, paragraphs 1 and 3 of the same regulation'.
- 2011: Ministerial Decree (MIUR) 4 April, n. 139: Implementation of Ministerial Decree n. 249 of 10 September 2010, setting out the regulations concerning: 'initial teacher training'.
- 2012: Ministerial Decree (MIUR) 16 November, n. 254. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 5 February 2013, n. 30: 'Regulation setting out national curriculum guidelines for nursery schools, primary and lower secondary education, pursuant to article 1, paragraph 4 of Decree of the President of the Republic n. 89 of 20 March 2009'. Annex: National guidelines for the curriculum of nursery schools, primary and lower secondary education.

- 2012: Ministerial Directive (MIUR) 27 December: 'Intervention tools for pupils with special educational needs and territorial organisation for educational inclusion'.
- 2013: MIUR Notice (Department of Education and Department of Universities) protocol 0000549, 28 February.
- 2013: Ministerial Circular (MIUR – Department of Education) 6 March, n. 8, protocol 561: 'Ministerial Directive of 27 December 2012. Intervention tools for pupils with special educational needs and territorial organisation for educational inclusion. Operating guidelines'.
- 2013: Ministerial Decree (MIUR) 25 March, n. 81. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 4 July 2013, n. 155: Regulation setting out the amendments to Decree n. 249 of 10 September 2010 concerning the 'Definition of the regulatory framework, requirements and procedures for initial training of nursery schools, primary, first and second level secondary-school teachers, pursuant to article 2, paragraph 416 of Law n. 244 dated 24 December 2007'.
- 2013: Departmental Decree (MIUR – Department of Education) 22 November, n. 45: Activation of special qualifying courses.
- 2014: Ministerial Decree (MIUR) 16 May, n. 312.
- 2014: Ministerial Decree (MIUR) 20 June, n. 487.
- 2015: Law 13 July, n.107. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 15 July 2015, n. 162: 'Reform of the national education and training system and authorisation of the legislative provisions in force'.
- 2017: Legislative Decree 13 April, n. 59. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 16 May 2017, n. 112, Suppl. n. 23/L: 'Reorganisation, adjustment and simplification of the system of initial training and of access for teachers in secondary schools in order to render it functional to the social and cultural valorisation of the teaching profession, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter b) of Law n. 107 of 13 July 2015'.
- 2017: Ministerial Decree (MIUR) 10 August, n. 616: 'Methods of acquiring university an academic credits'.
- 2018: Law 30 December, n. 145. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 31 December 2018, n. 302, Suppl. n. 62/L: 'State budget forecast for the 2019 financial year and multi-year budget for the 2019-2021 period'.
- 2019: Decree Law 29 October, n. 126. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 30 October 2019, n. 255: 'Extraordinary and urgent measures concerning the recruitment of academic personnel and research institutions and the qualification of teachers'.

## Literature

- Ardizzone, Paolo/Pippolo Lorena (2003): Il Laboratorio di Didattica generale e il sistema di Valutazione della SSIS dell'università Cattolica. In: *TD Tecnologie Didattiche* 29, 2, pp. 48-54.
- Baldacci, Massimo (ed.) (2013): *La formazione dei docenti in Europa*. Milano.
- Balduzzi, Lucia/Vannini, Ira (eds.) (2008): *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*. Bologna.
- Barbieri, Nicola S./Gaudio, Angelo/Zago, Giuseppe (eds.) (2016): *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia.
- Becchi, Egle/Ferrari, Monica (eds.) (2009): *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*. Milano.
- Becchi, Egle/Ferrari, Monica (2018): *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25, pp. 229-242.
- Bellatalla, Luciana (ed.) (2005): *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca*. Tirrenia.
- Bondioli, Anna/Ferrari, Monica/Marsilio, Marina/Tacchini, Isabella (eds.) (2006): *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano.
- Bonetta, Gaetano/Luzzatto, Giunio/Michelini, Marisa/Pieri, Maria Teresa (eds.) (2002): *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine.
- Brocca, Beniamino (2003): *Manifesto della riforma: per la modernizzazione dell'istruzione e della formazione*. Mogliano Veneto.
- Bruscagli, Riccardo/Coppini Beatrice (eds.) (2004): *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*. Pisa.
- Bruschi, Max (2016): *Il concorso a cattedra 2016. Innovazioni, prospettive, nodi giuridici*. In: *Nuova secondaria* 7, pp. 1-6.
- Cappa, Carlo/Niceforo, Orazio/Palomba, Donatella (2013): *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*. In: *Revista Española de Educación Comparada* 22, pp.139-163.
- Capperucci, Davide (2013): *La Scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*. Milano.
- Cavalli, Alessandro (ed.) (1992): *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna.



- Cavalli, Alessandro (ed.) (2000): *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna.
- Cavalli, Alessandro/Argentin, Gianluca (eds.) (2010): *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna.
- Delfrati, Carlo (ed.) (2006): *Musica e formazione iniziale. Per una nuova figura professionale in ambito musicale*. Milano.
- Di Pasqua, Salvatore/Grassilli, Bianca/Storti, Anna (eds.) (2008): *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una Scuola*. Trieste.
- Di Pasqua, Salvatore/Grassilli, Bianca/Storti, Anna (eds.) (2009): *L'eredità della SSIS. "Luci e ombre" della Scuola per la formazione degli insegnanti: Atti degli incontri di Trieste e di Bologna, novembre 2008*. Trieste.
- Domenici, Gaetano (ed.) (2017): *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma.
- Falanga, Mario (2017): *Diritto scolastico. Analisi e profili*. Brescia.
- Ferrari, Monica (ed.) (2003): *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano.
- Ferrari, Monica (ed.) (2011): *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS- sezione di Pavia*. Pavia.
- Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (2015): *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano.
- Ferrari, Monica/Morandi, Matteo/Falanga, Mario (2018): *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia.
- Festi, Davide/Malatesta, Maria (eds.) (2010): *Università e professioni. Formazione, saperi e professioni per un nuovo millennio*. Bologna.
- Frabboni, Franco/Giovannini, Maria Lucia (eds.) (2009): *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano.
- Genovese, Lucia (2001): *Il tirocinio. Progetto, attuazione, monitoraggio, SSIS. Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario "Raffaele Laporta"*. Chieti.
- Ghizzoni, Manuela (2017): *Le ragioni di una riforma: il nuovo modello di formazione iniziale e accesso al ruolo dei docenti di scuola secondaria*. In: Domenici, Gaetano (ed.): *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma, pp. 33-49.
- Gibelli, Antonio (2016): *La scuola come maneggio del sistema: breve storia di un manifesto antiautoritario*. Genova.
- Goleman, Daniel/Senge, Peter (2014): *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Florence, MA, it. transl.: (2016): *A Scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano.
- Guglielmi, Dina/Guerra, Luigi (eds.) (2016): *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*. Milano.
- Jori, Maria Luisa/Migliore, Antonietta (2001): *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*. Milano.
- Lisimberti, Cristina (2006): *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano.
- Luzzatto, Giunio (2001): *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma.
- Magni, Francesco (2018). *La sfida del "caso" Inghilterra. Formazione iniziale e reclutamento dei docenti*. Roma.
- Malatesta, Maria (ed.) (2009): *Atlante delle professioni*, Bologna.
- Marescotti, Elena (2009): *LA SSIS, ovvero la formazione universitaria dei docenti in Italia (1999-2008)*. In: *Ricerche pedagogiche* 43, 172-173, pp. 71-88.
- Mattioli, Alessandro (ed.) (2009): *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la formazione dell'insegnante nella scuola superiore*. Milano.
- Matucci, Giuditta/Rigano, Francesco (eds.) (2016): *Costituzione e istruzione*. Milano.
- Montuschi, Ferdinando (2003): *La formazione iniziale per la scuola secondaria*. In: *Annali dell'Istruzione*, 1-2, La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma, pp. 57-61.
- Morandi, Matteo (2014): *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*. Milano.
- Morin, Edgar (2014): *Enseigner à vivre*. Arles-Paris, it. transl. (2015): *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano.
- Perrotta, Romolo (2002): *Manifesto degli studenti e dei docenti. La rivoluzione della secondaria superiore*. Roma.
- Ricuperati, Giuseppe (2015): *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia.
- Robinson, Ken/Aronica, Lou (2015): *Creative Schools. The Grassroots Revolution that's Transforming Education*. New York, it. transl. (2016): *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento.
- Rostagno, Remo (2014): *Manifesto per una rivoluzione della scuola*. Villorba.
- Saltari, Lorenzo (2014): *La formazione e il reclutamento degli Insegnanti in Italia*. In: *Rivista trimestrale di diritto pubblico* 64, 2, pp. 445-475.

- Santoni Rugiu, Antonio/Santamaita, Saverio (2011): *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York - it. transl. (1993): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco - it. transl. (2006): *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano.
- Striano, Maura (2001): *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli.
- Ulivieri, Simonetta (2012): *Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria. Dalla SSIS al TFA*. In: Ulivieri, Simonetta (ed.): *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*. Pisa, pp.13-43.
- Ulivieri, Simonetta/Giudizi, Gloria/Gavazzi, Sandra (eds.) (2002): *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*. Pisa.

# Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor.

## Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective<sup>1</sup>

by *Giuditta Matucci*

### 1 The rationale for a juridical-constitutional approach

The topics of schools and teacher training, which have always been at the centre of pedagogical debates, touch on certain questions of great significance also in relation to the law, in particular constitutional law. While it is true that school and education are topics largely unexplored by the Italian Constitution, and that the work of the 'Assemblea Costituente' [Constituent Assembly] was almost entirely focused on the discussion regarding the relationship between public and private spheres in the administration of teaching, over time doctrine and case law have grasped the profoundly innovative scope of the principles expressed in the Constitution, highlighting those that could be defined as constitutional 'priorities'.<sup>2</sup>

The aim of this paper is to provide an overview of the needs of secondary schools from a juridical-constitutional perspective. Secondary school is of a high rank and, as such, is aimed at the acquisition of tools and skills functional to entering the professional world of work. At the same time, it is an indispensable link between civil and political society and, therefore, is an institution called on to 'effectively' engage with the many forms of diversity present in society in order to prepare students from all backgrounds for entry into the community.<sup>3</sup> This is, first and foremost, the role that the school is called on to cover by our Constitution, where it commits the Italian Republic and the institutions to 'removing the economic and social obstacles that, by effectively limiting the freedom and equality of citizens, impede the full development of human beings and the effective participation of all workers in the political, economic and social organisation of the country'.<sup>4</sup>

1 The translation of this essay was financed through research funding made available by the Ateneo Blue Sky Research Fund and awarded in 2017, following a competitive tender, by the University of Pavia to the project: 'Education for all and everybody. Oltre l'inclusione scolastica' (Principal Investigator Giuditta Matucci).

2 For a reconstruction of the constitutional dimension of the topics of school and education with respect to the work of the Constituent Assembly, see Crisafulli 1956, pp. 54ff.; Pototschnig 1973, pp. 96ff.; Cassese 1974, pp. 3614ff.; Cassese/Mura 1976, pp. 210ff.; Sandulli 2003, and Id. 2006, pp. 3305ff.; Fontana 2006, pp. 675ff.; Poggi 2006, pp. 699ff.; Camerlengo 2008, pp. 332ff.; Fracchia 2008; Ruggeri 2008, pp. 769ff.; Angelini/Benvenuti (eds.) 2014; Cortese (ed.) 2014, and Id. 2018, pp. 45ff.; Matucci/Rigano 2016; Falanga 2017; Iannuzzi 2018, pp. 220ff., and Benvenuti 2018, pp. 226ff.

3 On the school as a 'constitutional body', a fundamental link between civil and political society, see Calamandrei 1950, pp. 1ff. See also Crisafulli 1956, p. 55.

4 Such is the so-called principle of 'substantial' equality, established by art. 3, paragraph two of the Constitution, which adopts an apparently opposing but nevertheless complementary stance to the principle of 'formal' equality referred to in art. 3, paragraph one of the Constitution.

What, therefore, are the priority requirements for the construction of a school system with these characteristics? What are the implications deriving from the introduction into constitutional law of principles dedicated both explicitly and implicitly to this topic?

Vezió Crisafulli, in his well-known essay *La scuola nella Costituzione*, highlighted the existence of the ‘Scholastic Constitution’ and identified the vertical dual limit of the ordinary legislator: a ‘negative’ limit, arising from the prohibition to violate the relevant constitutional principles, and a ‘positive’ limit, represented by the obligation to implement them. This takes into account the preliminary requirement to build awareness of the scope of the constitutional principles on this matter.<sup>5</sup>

## 2 The inclusive dimension in schools and the constitutional protection of minors

The systematic reading of articles 2, 3, 34 and 38, last paragraph, of the Italian Constitution emphasises the accommodating and ‘inclusive’ dimension of school. The outlined framework espouses, on the one hand, the ‘personalist’ principle, focusing the actions and ultimate ‘objectives’ of public authorities on the person, and, on the other, the ‘solidarist’ principle, committing the Italian Republic, its institutions and communities to act to remove the inequalities that are a *de facto* reality of society. Thus the Constitution dictates a programme of development for the entire educational system,<sup>6</sup> which has developed starting from the principle whereby ‘the school is open to ‘each’ and everyone’, regardless of their origins or position in life and, therefore, regardless of economic, linguistic, sociocultural and personal differences.

In this context, constitutional case law has contributed, over time, to the strengthening of the State’s commitment to promoting access to secondary and higher education, and to universities, by those who are disadvantaged (not only financially), this being a fundamental precondition for the full development of an individual’s personality and their effective participation in the political, economic and social life of the country.<sup>7</sup>

5 Cf. Crisafulli 1956, p. 60.

6 Cf. Pototschnig 1961, pp. 361ff.

7 See the ruling of the Constitutional Court on 8 June 1987, n. 215 in *Giurisprudenza costituzionale*, I, 6 (1987), pp. 1615ff., with notes by Belli. Proceeding on the basis whereby ‘from a scientific point of view, the concept of the [...] radical irrecoverability of persons with disabilities is now obsolete’, the Constitutional Court has observed that ‘participation in the educational process with non-disabled teachers and companions constitutes [...] a significant socialisation factor and can make a decisive contribution in stimulating the potential of the disadvantaged person to harness those psychological forces that serve to improve learning, communication and relational processes through the progressive reduction of constraints deriving from their disability’. ‘It is undeniable that the learning and socialisation needs that require attendance at school in order to be met do not disappear upon completion of compulsory education. Indeed, precisely because there are complex and delicate processes involved in which those with disabilities encounter specific difficulties, it is evident that the artificial interruption of the same, by removing one of the factors that favours personality development, risks the arrest, or even regression, of said development. It is equally undeniable that learning and integration at school are, in turn, functional to the full integration of the disabled person into society and the world of work. Likewise, the performance of professional activities more qualified than those attainable with a school-leaving certificate – merely indicating, therefore, completion of middle school – can favour a richer development of the potential of disadvantaged young people and therefore bring them closer to the goal of full social integration’ (paragraph 5 of ‘Considerato in diritto’).

If the guiding pedagogical principles include the principle of education for all, or rather the principle whereby everyone can learn and grow,<sup>8</sup> then the inclusion and engagement dimension of school, outlined in the Constitution, calls for the pedagogical approach of the teacher also at the highest levels of education. This is undoubtedly justified during infancy, but equally in adolescence, when the student, still a minor, goes through a delicate phase in their psychological and physical development in which the construction of their personal identity and the focus on ‘interindividual’ differences is at the forefront of their experience.<sup>9</sup>

The pedagogical approach seems, therefore, essential in order to create a climate of listening and acceptance that is fundamental when addressing the complexities of this particular stage of individual growth. This is supported by the setting out in national and supranational legislation of the right of minors to be listened to, which is a fundamental vehicle through which they are able to assert their individual personality: it is a means of overcoming the intrinsic weakness of their situation<sup>10</sup> to achieve complete self-realisation within the community.<sup>11</sup>

Research conducted in recent years highlights the need for significant figures in the lives of minors, such as teachers and other educators, to have multidisciplinary training that takes into account the complexities of the situation of minors as persons whose personality is still ‘in development’, or rather as subjects that, despite pushing towards self-determination in their life choices, are still being formed. They therefore need to be protected and progressively guided along their journey towards adulthood and full entry into social life.<sup>12</sup>

The tension between such needs (autonomy/protection) reaches its peak during adolescence when minors are attending secondary school.<sup>13</sup> In addition to cultural training, therefore, ped-

8 According to Meirieu 2007, pedagogy is based on the tension between two fundamental principles: the aforementioned principle of education for all, whereby everyone can learn and grow, and the principle of freedom, whereby a person cannot be forced to learn.

9 According to personality psychology, the ‘interindividual’ variables concern the similarities and differences between one person and another: see Caprara/Cervone 2003.

10 On the position of the minor as a ‘weak subject’, see Ainis 1999, pp. 25ff.

11 As already provided for by art. 12 of the New York Convention of 1989, which sets out the right of the child who is ‘capable of forming his or her own views’ and able ‘to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child’, and recognised by art. 24 of the European Charter of Fundamental Rights, said right has been progressively introduced into the fabric of the Italian regulatory framework. This began with questions related to family crises and child custody before becoming, following the filiation reform, a general provision, recognised in both administrative and procedural contexts (see articles 336 bis and 337 octies of the Italian Civil Code and art. 38 provisions enacting the Italian Civil Code). On this topic, see Matucci 2015, pp. 20ff. and pp. 329ff.

12 In the juridical debate, the idea according to which the minor possesses a ‘dual spirit’ – in that he or she is a person still ‘in development’ – is acknowledged by both the doctrine and case law. If for property rights there exists a distinction between holdership and exercise, in that whoever has legal capacity is the holder of the right but must in any case await attainment of the capacity to act in order to exercise it, this is not the case for the fundamental rights of the person: the schism between holdership and exercise would in fact entail a frustration of the rights themselves. The only limitation, and prerequisite, is represented by natural capacity or the capacity of discernment, in other words by the ability of the subject to think and act for him or herself. On the topic of age and the exercise of fundamental rights, see Santi Romano 1990, pp. 201ff.; Lavagna 1960, pp. 83ff.; Abbamonte 1967, pp. 92ff.; Biscaretti di Ruffia 1969, pp. 131ff.; Barile 1984, p. 29, and Caretti/Tarli Barbieri 2017, pp. 105f. See also Matucci 2015, spec. p. 5.

13 In adults as in children there are two kinds of indispensable evolutionary needs: the need for attachment and the need for independence. (See Bobbio 2007, pp. 112-113). For a more in-depth examination, including in the wider debate on the study of the growth and development stages of the child and the adolescent, see Freud 1970; Winnicott 1971, pp. 69ff.; Bowlby 1969/1973/1980; Erikson 1968, and Id. 1982.

agogical and didactic training (with particular attention to special needs education) along with socio-relational training (with regard in particular to psychology) are essential.<sup>14</sup> Pedagogical training provides a fundamental basis on which to construct a profile of the teacher and an approach based on listening to and acceptance of each and everyone in the classroom. This favours a 'positive' and 'proactive' approach, with regard to the individual, highlighting resources and potential within the group. Awareness of the psychological, individual and group dynamics can enrich the perception of the teacher who can thus better identify genuinely effective educational strategies.

### 3 The training of secondary-school teachers in light of constitutional principles

If the goal is to build a school system that is welcoming and inclusive, which is consistent with the principles set out in our Constitution, it is essential to invest in the training of teachers 'at all levels'. This is undoubtedly true also for secondary schools.

The position of particular weakness or, if preferred, the entirely unique position of the minor, who has fundamental rights but nevertheless requires an adult to act first in an intermediary and later in a support role in their journey towards the point at which they will independently exercise said rights, presupposes that all those destined to accompany the minor as they grow and learn are equipped with all the necessary skills. This implies that the training route that teachers undertake in order to become secondary-school teachers ought not to be focused solely on the curriculum but should also be underpinned by the acquisition of sufficient awareness at a pedagogical and socio-relational level.

In the innovations introduced in recent years, above all the so-called 'Good School' reform,<sup>15</sup> there is, in fact, a grave underlying inconsistency: notwithstanding the fact that it has been known for some time that the teacher-training process represents the first and 'indispensable' step towards achieving scholastic inclusion,<sup>16</sup> the legislator has chosen to encompass the new measures both to guarantee inclusion and the rules relating to teacher training under a single decree, Italian Legislative Decree 66/2017, but has set the secondary school apart, preferring instead to dedicate a specific decree to this area, Italian Legislative Decree 59/2017. That decision thus manifests the idea according to which, with the increase in the educational level,

<sup>14</sup> See, among others, Baldacci 2015, pp. 284f.

<sup>15</sup> The so-called 'Good School' reform was introduced by delegated Italian Law n. 107 of 13 July 2015 ('Reform of the national education and training system and authorisation for the reorganisation of the legislative provisions in force'), following which eight (of the nine envisaged) implementing decrees have been issued. The theme of scholastic inclusion is touched on closely in: Italian Legislative Decree n. 66 of 13 April 2017 ('Provisions on the promotion of the scholastic inclusion of students with disabilities, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter c) of Law n. 107 of 13 July 2015'); Italian Legislative Decree n. 62 of 13 April 2017 ('Provisions on the assessment and certification of skills in the first cycle and State examinations, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter i) of Law n. 107 of 13 July 2015'); Italian Legislative Decree n. 59 of 13 April 2017 ('Reorganisation, adjustment and simplification of the initial training system and of access for teachers in secondary schools in order to render it functional to the social and cultural evaluation of the teaching profession, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter b) of Law n. 107 of 13 July 2015'). Italian Legislative Decree n. 66/2017 was reformed by Italian Legislative Decree n. 96 of 7 August 2019.

<sup>16</sup> Applicable to all, in this regard, are the words of Fiorin 2007, p. 154, and Id. 2012, p. 78: 'an educational context able to competently accept everyone is necessary. Competence and acceptance are two sides of the same coin.'

the needs of acceptance and inclusion or, at least, that these needs progressively recede behind other needs, such as that of ensuring teachers have prominently curricular training.<sup>17</sup>

Under the previous system, those wishing to become secondary-school teachers were required to qualify, following their degree, through a work-training placement. The placement permitted entry onto the teachers' registers in Italy only as a supply teacher. In order to become a fully qualified teacher, in fact, a competitive examination had to be passed.

Under the reform introduced by Italian Law 107/2015 and by the subsequent Italian Legislative Decree 59/2017,<sup>18</sup> graduates who want to teach in secondary schools are required to take a competitive examination, held every two years, provided they have obtained 24 university or academic credits (CFU/CFA) in psychological, anthropological, or pedagogical disciplines or in didactic methodologies.<sup>19</sup> Those who are successful in the competitive examination then begin a three-year training and placement programme at the end of which, pending a positive assessment, they are established as fully qualified teachers.<sup>20</sup>

The increase in training credits in these disciplines is undoubtedly a step in the right direction, but we can, and must, do more. Ideally, teacher training on these themes should start at the degree stage in order to then continue during the training and internship stages and beyond these on to on-the-job training. At times like these that are marked by serious social crises, it appears evident that the priority should be to construct a new way to see and relate to students: the spread of diagnoses in the school context, in support of personalised study plans, reveals the tendency of teachers to delegate to specialists the task of supporting students with difficulty in the realisation of their educational goals. Now more than ever it is necessary to reassess the pedagogical approach in order to shine light on individual resources and talents so as to allow, in accordance with the perspective adopted in our Constitution, the 'full' development of individual personalities and their 'effective' participation in the material and spiritual progress of society.<sup>21</sup> According to paragraphs 792 and 793 of Law n. 145 of 30 December 2018 (the so-called 'Budget Law'), the three-year training and placement programme was replaced by a one-year training and test path.

Therefore, while we should not neglect the clinical approach, which is aimed at defining the cognitive profile of the individual with particular attention paid to learning methods and timescales, it is necessary to adapt our perception of students as impaired subjects needing to be 'managed' in order to see them as persons with as yet unexpressed potential, to be guided

17 For a critical commentary on the 'Good School' reform with regard in particular to the theme of scholastic inclusion, the reader is referred to Matucci 2017, p. 1f.

18 The new provisions apply to competitive examinations held after the entry into force of Italian Legislative Decree 59/2017.

19 See art. 5 of Italian Legislative Decree 59/2017. According to art. 3 of Italian Ministerial Decree n. 616 of 10 August 2017, the 24 credits may relate to the following disciplines: 1) education, special needs education and the didactics of inclusion; 2) psychology; 3) anthropology; 4) general didactic methodologies and technologies. The notice issued by MIUR (Italian Ministry of Education, University and Research) on 25 October 2017 ('Clarification with regard to obtaining the so-called '24 university training credits' referred to in art. 5 of Legislative Decree n. 59 of 13 April 2017 and to Ministerial Decree 616/2017') establishes, among other things, that the credits obtained in the scientific disciplines indicated in Decree 616/2017 are not automatically certifiable as valid for the training course.

20 For further information, see Falanga 2017, pp. 375ff.

21 This according to article 3, paragraph two and article 4, paragraph two of the Italian Constitution.

as they grow.<sup>22</sup> It is essential, therefore, to create an initial training route that reinforces the pedagogical skills of the teacher so that the school context is characterised, at upper and lower levels, by a climate of listening and acceptance. Indeed, it should be remembered that in order to learn, students require a certain level of psychological and emotional stability which can only be achieved if and insofar as teachers are able to create a calm and relaxed atmosphere in the classroom, putting in place appropriate educational strategies. Therefore, in addition to theoretical training, provision should naturally be made for work placements and attendance at educational workshops at the degree stage so that teachers can gain the experience necessary to effectively hit the ground running when they start their teaching career.

If the goal is, therefore, to create a teacher-training system that is consistent with the constitutional principle of a school that is 'open to 'each' and everyone' – in other words, a school that is able to accept the wide diversity of students that exist in society, to accompany them on their long journey towards their self-realisation as an active member of the community – it is essential that the journey undertaken by graduates in order to become secondary-school teachers combines the requirement to learn the curriculum (which largely represents the content to be taught) with the theoretical and practical skills that will enable them to convey this content, helping every single learner to harness their potential, including where there are biological, psychological or social factors that interfere (even if only temporarily) with learning.

## Sources and Literature

### Published Sources

- 1947: Constitution of the Italian Republic (Costituzione della Repubblica Italiana). In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 27 december 1947, n. 298: articles 2, 3, 34 and 38.
- 1989: International Convention on the Rights of the Child of 20 November: article 12.
- 2007: European Charter of Fundamental Rights of 7 December 2000, as amended in 12 December 2007: article 24.
- 2015: Law 13 July, n. 107. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 15 July 2015, n. 162: 'Reform of the national education and training system and authorisation for the reorganisation of the legislative provisions in force'.
- 2017: Legislative Decree 13 April, n. 59. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 16 May 2017, n. 112, Suppl. 23/L: 'Reorganisation, adjustment and simplification of the initial training system and of access for teachers in secondary schools in order to render it functional to the social and cultural evaluation of the teaching profession, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter b) of Law n. 107 of 13 July 2015'.
- 2017: Legislative Decree 13 April, n. 62. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 16 May 2017, n. 112, Suppl. 23/L: 'Provisions on the assessment and certification of skills in the first cycle and State examinations, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter i) of Law n. 107 of 13 July 2015'.

22 On this point, see the reflections of Goussot 2015, pp. 15ff. As observed by Goussot, 'many teachers want the 'experts' to provide practical answers, they want solutions that do not exist to the extent that it is precisely the complicated and at times complex nature of the educational relationship, which is a human relationship, that produces a sense of anxiety and impotence [...]. The central question concerns the pedagogical management of these situations: whether to observe them to highlight symptoms, difficulties and incapacities or to observe them to understand and accommodate particularities and potential. We know that the diagnostic perspective tends to see symptoms and what is not working, while the pedagogical view seeks to highlight and to understand the psychological and pedagogical profile of students, how they learn, the abilities and interests they demonstrate, their inclinations and the language they use. However, many teachers often receive scant pedagogical training and are not aware of the basics of the various methodological currents in education. They have a significant knowledge deficit concerning those live didactics that are able to create learning situations that previously seemed impossible' (p. 36).



- 2017: Legislative Decree 13 April, n. 66. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 16 May 2017, n. 112, Suppl. 23/L: 'Provisions on the promotion of the scholastic inclusion of students with disabilities, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter c) of Law n. 107 of 13 July 2015'.
- 2017: Ministerial Decree (MIUR – Ministry of Education, University and Research) 10 August, n. 616: 'Methods of acquiring university and academic credits'.
- 2017: MIUR Notice, 25 October: 'Clarification with regard to obtaining the so-called 24 university training credits referred to in article 5 of Legislative Decree n. 59 of 13 April 2017 and to Ministerial Decree 616/2017'.
- 2019: Legislative Decree 7 August, n. 96. In: *Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana*, 28 August 2019, n. 201: 'Supplementary and corrective provisions to Legislative Decree n. 66 of 13 April 2017'.
- Italian Civil Code: articles 336 *bis* and 337 *octies*.

## Literature

- Abbamonte, Giuseppe (1967): *Età, d) Diritto pubblico*. In: *Enciclopedia del diritto*, XVI. Milano, pp. 92-99.
- Ainis, Michele (1999): I soggetti deboli nella giurisprudenza costituzionale. In: *Politica del diritto* 1, pp. 25-52.
- Angelini, Francesca/Benvenuti, Marco (eds.) (2014): *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*. Napoli.
- Baldacci, Massimo (2015): *Participation to Il dibattito su "La Buona Scuola"*. In: *Pedagogia Oggi* 2, pp. 284-285.
- Barile, Paolo (1984): *Diritti dell'uomo e libertà fondamentali*. Bologna.
- Belli, Raffaello (1987): *Servizi per le libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?* In: *Giurisprudenza costituzionale* I, 6, pp. 1629-1639.
- Benvenuti, Marco (2018): *Article 34 Constitution*. In: Clementi, Francesco/Cuocolo, Lorenzo/Rosa, Francesca/Vigevani, Giulio Enea (eds.): *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo I*. Bologna, pp. 226-231.
- Biscaretti di Ruffia, Paolo (\*1969): *Diritto costituzionale. Istituzioni di diritto pubblico*. Napoli.
- Bobbio, Andrea (2007): *Il diritto al rischio, al silenzio ed alla distanza*. In: Id. (ed.): *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Roma, pp. 109-128.
- Bowlby, John (1969/1973/1980): *Attaccamento e perdita*. voll. 1-3. Torino.
- Calamandrei, Piero (1950): *Difendiamo la scuola democratica*. In: *Scuola democratica* 2, pp. 1-5.
- Camerlengo, Quirino (2008): *Articles 33 and 34 Constitution*. In: Bartole, Sergio/Bin, Roberto (eds.): *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, pp. 332-345.
- Caprara, Gian Vittorio/Cervone, Daniel (2003): *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano.
- Caretti, Paolo/Tarli Barbieri, Giovanni (\*2017): *I diritti fondamentali. Libertà e Diritti sociali*. Torino.
- Cassese, Sabino, (1974): *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*. In: *Giurisprudenza costituzionale* 1, pp. 3614-3654.
- Cassese, Sabino/Mura, Alberto (1976): *Articles 33 and 34 Constitution*. In: Branca, Giuseppe (ed.): *Commentario della Costituzione*. Bologna-Roma, pp. 210-258.
- Cortese, Fulvio (2018): *La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati*. In: *Rivista trimestrale di diritto pubblico* 1, pp. 45-74.
- Cortese, Fulvio (ed.) (2014): *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*. Napoli.
- Crisafulli, Vezio (1956): *La scuola nella Costituzione*. In: *Rivista trimestrale di diritto pubblico* 1, pp. 54-99.
- Erikson, Erik Homburger (1968/1977): *Gioventù e crisi d'identità*. Roma.
- Erikson, Erik Homburger (1982/1984): *I cicli della vita: continuità e mutamenti*. Roma.
- Falanga, Mario (2017): *Diritto scolastico. Analisi e profilo*. Brescia.
- Fiorin, Italo (2007): *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*. In: Canevaro, Andrea (ed.): *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento, pp. 129-158.
- Fiorin, Italo (2012): *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. Brescia.
- Fontana, Gianpaolo (2006): *Article 33 Constitution*. In: Bifulco, Raffaele/Celotto, Alfonso/Olivetti, Marco (eds.): *Commentario alla Costituzione I*. Torino, pp. 675-698.
- Fracchia, Fabrizio (2008): *Il sistema educativo di istruzione e formazione*. Torino.
- Freud, Sigmund (1970): *Tre saggi sulla teoria sessuale e altri scritti: 1900-1905*. Torino.
- Goussot, Alain (2015): *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?* In: *Educazione Democratica* 9, pp. 15-47.
- Iannuzzi, Antonio (2018): *Article 33 Constitution*. In: Clementi, Francesco/Cuocolo, Lorenzo/Rosa, Francesca/Vigevani, Giulio Enea (eds.): *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo I*. Bologna, pp. 220-225.
- Lavagna Carlo (1960): *Capacità di diritto pubblico*. In: *Enciclopedia del diritto*. Vol. 6. Milano, pp. 83-103.
- Matucci, Giuditta (2015): *Lo statuto costituzionale del minore d'età*. Padova.

- Matucci, Giuditta (2017): "Buona Scuola": l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi. In: Osservatorio Aic (Associazione italiana dei costituzionalisti) 3, pp. 1-22.
- Matucci, Giuditta/Rigano, Francesco (eds.) (2016): Costituzione e istruzione. Milano.
- Meirieu, Philippe (2007/2013): Pedagogia: il dovere di resistere. Foggia.
- Poggi, Annamaria (2006): Article 34 Constitution, in: Bifulco, Raffaele/Celotto, Alfonso/Olivetti, Marco (eds.): Commentario alla Costituzione I. Torino, pp. 699-716.
- Pototschnig, Umberto (1961): Insegnamento, istruzione, scuola. In: Giurisprudenza costituzionale 1-2, pp. 361-466.
- Pototschnig, Umberto (1973): Istruzione (diritto alla). In: Enciclopedia del diritto XXIII. Milano, pp. 96-116.
- Romano, Santi (1990): L'età e la capacità delle persone nel diritto pubblico. In: Id.: Scritti minori. Vol. 2. Diritto amministrativo. Milano, pp. 201-247.
- Ruggeri, Antonio (2008): Il diritto all'istruzione (temi e problemi). In: Rivista giuridica della scuola 6, pp. 769-778.
- Sandulli, Aldo (2003): Il sistema nazionale di istruzione. Bologna.
- Sandulli, Aldo (2006): Istruzione. In: Cassese, Sabino (ed.): Dizionario di diritto pubblico. Vol. 4. Milano, pp. 3305-3317.
- Winnicott, Donald Woods (1971/1975): L'adolescenza: un faticoso superamento della depressione. In: Feinstein, Sherman C./Giovacchini, Peter L./Miller, Arthur A. (eds.): Psichiatria dell'adolescente. Studi sullo sviluppo e sulla sua patologia. Vol. 1. Roma, pp. 69-82.

# The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today

by Anna Bondioli, Maurizio Piseri and Donatella Savio

Following the suggestions given at the round table organised at the 2017 Pavia Convention, the three authors of this contribution discuss the university training of teachers as professionals of secondary-school education from different points of view.

Not confined to the perspectives of experts, a broad picture of the debate relating to a controversial topic emerges from the contribution – one between light and shadow and between learned knowledge and taught knowledge.

## 1 Teacher training between learned knowledge and taught knowledge

The debate on teacher training, at least in Italy, takes place on two distinct levels: a non-specialist level, which involving writers, journalists, politicians etc., and a ‘learned’ level of theorisation, reflection and research conducted by scholars in the pedagogical sciences.

On the first level, we find some stances – more significant than a debate – that mostly take the form of ‘social representations’ in the sense in which Moscovici<sup>1</sup> speaks of them, that is, socially shared beliefs and widespread values that help ‘to familiarize with what is strange’ and work as a code that facilitates sharing. Despite their important social function, ‘social representations’ have limits in that ‘beliefs’ are not subject to critical scrutiny; their function – ‘making familiar what is strange’ – favours tradition over innovation. At this level of discourse, the Italian tradition concerning teacher training goes back to Gentile’s statement that subject knowledge is a sufficient condition to make a good teacher, especially at the high school level. The motto ‘Who knows, also knows how to teach’ is still a widely held belief. Just think of the words of Paola Mastrocola or Giorgio Israel. In the former’s book *Togliamo il disturbo* (Mastrocola 2011), she argues against the writings of Don Milani: ‘we have built over the years, thanks also to the ideas of Don Milani, a school that no longer teaches notions’. In 2009, Giorgio Israel, a few days after he was nominated by the then Minister Gelmini to be president of a ‘Teacher-training Work Group’, was asked in an interview: ‘Professor Israel, what is in synthesis the essential contribution that the work of this committee will give to the future training of teachers?’ His response was: ‘The main aspect is the recovery that is implemented in terms of content’.<sup>2</sup> This notion of recovery, often invoked when a crisis of schools or the institution of learning is perceived, is called for when such institutions appear incapable of carrying out their social function. For example, right after the Soviets launched Sputnik, the same basic call for recovery was issued in the USA in the late 1950s.<sup>3</sup> At the level of the educational system,

1 See Moscovici 1989/2005.

2 <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2009/2/25/SCUOLA-Israel-cosi-gli-insegnanti-diventeranno-veri-professionisti/12976/>). See also Israel’s review of the book by Mastrocola 2011 (<http://gisrael.blogspot.it/2011/03/recensione-dellultimo-libro-di-paola.html>); Falcinelli 2009. ([https://www.open-starts.units.it/dspace/bit-stream/10077/3015/3/17\\_falcinelli.pdf](https://www.open-starts.units.it/dspace/bit-stream/10077/3015/3/17_falcinelli.pdf)).

3 See Bruner 1969/1972.

this need for recovery was a strong criticism of the pedagogical activism – inspired by Dewey – that emphasized the primacy of method over the acquisition of specific content. In end effect, schools were accused of not being able to prepare the technicians American society needed in order to win the space race.

The contrast of ‘content *vs* method’ is only a step away from the contrast of ‘learned knowledge *vs* pedagogy’. Even on the part of distinguished representatives of the academic world, it is increasingly felt that ‘there is too much pedagogy’ in the legislation concerning teacher training.

This first level of debate – or, more accurately, clash of views – is also found in the current in the feud between so-called disciplinarians and supporters of teaching methods.<sup>4</sup>

What the contrast does not point out – and what in my opinion is important – is that there is no immediate and direct relationship between the ‘knowledge’ to be taught and what is actually taught at school. In an article from 1988, the historian of education André Chervel underlines how wrong it is to consider the concept of ‘school subject’ as equivalent to the ‘contents’ of teaching. Taking the example of grammar, Chervel shows that the grammar theory that is taught at school is not an expression of scientific knowledge on the subject but was created historically by the school for the school: ‘subjects are spontaneous and original creations of the school system’.<sup>5</sup> So there is always a gap between learned knowledge and taught knowledge: ‘learning contents are neither a vulgarization nor an adaptation’.<sup>6</sup> Thus the school always produces a mediation between learned knowledge and learning contents. But this mediation is mostly implicit or the tacit fruit of tradition; it is rarely subjected to critical scrutiny. Chervel also warns us against considering the school a place of simple exercise of school subjects, because in the teaching-learning process, the purposes that teachers attribute to teaching, which are also mostly implicit but strongly influence what is taught and how it is taught, play an important role. By emphasizing the gap Chervel observes between knowledge and taught knowledge, I wish to highlight the particular relevance in the translation – or, better, in the transformation – that is carried out from one to the other, that is, the degree to which it is implicit. This ‘implicitness’ is primarily tied to routine and repetition, but it can also be the result of an uncritical adherence to new pedagogical and didactic trends.

Considerations about the need to reduce the implicit and to assume the kind of awareness that allows us to think of teaching, in all its facets (didactically and even relationally speaking), as a solution to problems have stressed in the literature on teacher training for some time now the importance of reflexivity as one of the most significant skills of the professional teacher’s ‘toolbox’, starting from Schön’s oft-quoted text *The Reflective Practitioner*<sup>7</sup> and, even earlier, from Dewey’s text, *How We Think*.<sup>8</sup> In this text, Dewey considers reflection a way of thinking that arises from experience, i.e. from contact with concrete educational situations, which investigates, interrogates and questions these situations, then returns with interpretative hypotheses and/or proposals for solutions that have to be verified by recurring once more to experience. The reflective educational practitioner, as it is referred to in the literature, constantly re-examines objectives, practices and knowledge by first analysing experience and the dialogue with others, thus establishing a virtuous circle of improvement. Critical reflection allows one to

4 See Fiorucci 2018; Batini/Corsini 2018.

5 Chervel 1988, p. 70.

6 Ibid., p. 69.

7 Schön 1983/1993.

8 Dewey 1933/2019.

become aware not only of the effects of one's own practices but also of those implicit assumptions that constrain the way of conceiving and seeing the world.

But there are other reasons that lead us to consider reflection as an essential competence of the future teacher: teaching is always the answer to an order of circumstantial problems, so teacher training cannot be translated into the pure acquisition of techniques or into an application of theories learned in practice. A thoughtful approach is required to prepare future teachers not only to teach but also to analyse their teaching in relation to the educational and social contexts in which it occurs,<sup>9</sup> and to take a critical attitude towards their own practices and beliefs, like the attitude of a researcher open to verification and debate.

Based on the considerations made so far, an important role is assigned to pedagogy, but only provided that pedagogy is not intended solely as the teaching of teaching practices and methodologies but also considered a reflection on the dialectic between theory and practice, in which the theory is put under scrutiny in a confrontation with practice and the same practice also is scrutinized from a project perspective.

With this in mind, looking at the future of teacher training, I consider the organization of the apprenticeship to be fundamental.<sup>10</sup>

How it will be organised, the roles and tasks of the figures that will accompany it, the kind of relationship that will be created between school and university are, in my opinion, crucial issues, the answer to which will strongly influence the training of tomorrow's teachers.

In the SISS curriculum,<sup>11</sup> the apprenticeship (area 4), carried out at school with a 'welcoming' teacher (a school teacher who is responsible for the trainee) and under the guidance of a supervisor (a teacher in service at university), was designed not only to test the skills learned in area 1 (the cross-sectional area of the pedagogical and psychological disciplines), in area 2 (didactics of the school disciplines) and in area 3 (didactic design laboratories), but also as a critical reflection on the problems of life in class and school, as well as the ways to address them. I believe this is the right perspective with which to think about apprenticeship both now and in the future. A perspective in which the internship can be seen as a test bench for pedagogical-didactic innovation, and does not limit itself to transmitting, by osmosis and imitation, widespread yet unverified teaching techniques, practices and strategies. The hope is to see apprenticeship as a crucial junction for that connection between knowledge and practice that can be promoted by a reflexive approach to teaching. To do this, it will be necessary to rethink the collaboration between school and university, the dialectic/negotiation between learned knowledge and taught knowledge, as well as that between tradition and innovation.

*Anna Bondioli*

9 Cf. Fabbri 2006, p. 32.

10 Without claiming to be exhaustive, I would like to mention the text *I saperi del tirocinio* (Bondioli, Ferrari, Marsilio, Tacchini 2006), which contains, in addition to the report of experiences, reflections on training as a junction between theory and practice as well.

11 SSIS stands for the secondary-school specialization school, a two-year Italian university specialization school aimed at training secondary school teachers. The activity of the SSIS was carried out in nine biennial cycles (the second year of each cycle contemporary with first year of the following) in the period between the academic years 1999-2000 and 2008-2009. It should not be forgotten that the SSIS was born concurrently with the reorganization of the university instigated by Minister Berlinguer. In the years that followed, characterised by three consecutive Berlusconi governments, the belief that the SSIS was desired by the Italian Left started to spread, but many other problems led to its closure in 2008. For a critical analysis of the SISS experience, see Falcinelli 2009 and Cappa/Niceforo/Palomba 2013.

## 2 Class-group management as the promotion of citizenship competence

In the documents issued by the European Commission on teacher training, the management of the socio-relational dynamics of a group of students is indicated as one of the skills required of the teacher of the new millennium, with various emphases.

In the Communication from the Commission COM (2007) 392 *Improving the Quality of Teacher Education*, it is emphasized that social changes require teachers to be able to activate teaching/learning approaches centred on facilitating co-constructive relationships in the class group:

‘they are asked to develop more collaborative and constructive approaches to learning and expected to be facilitators and classroom managers rather than ex-cathedra trainers. These new roles require education in a range of teaching approaches and styles. Furthermore, classrooms now contain a more heterogeneous mix of young people from different backgrounds and with different levels of ability and disability’.<sup>12</sup>

It further specifies that among the skills required of teachers are those necessary to ‘work in multicultural settings (including an understanding of the value of diversity, and respect for difference)’.<sup>13</sup> Therefore, this document connects the management of social-relational dynamics, on the one hand, to the implementation of didactics of *cooperative learning* and, on the other, to the possibility of coping in an inclusive manner with the differences represented by increasingly multicultural class groups.

More recently, in the Communication of the Commission COM (2012) 699 *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, with regard to the support to be provided to European teachers, what was stated in the previous document is re-affirmed, indicating among the new skills required of the teacher the attention to diversity according to an inclusive approach. COM 699 is accompanied by a working document that underlines another aspect regarding the management of the social-relational dynamics of the group of students: in the SWD (2012) 374, based on the analysis of several surveys, it is pointed out that teachers entering the classroom in more than half of the member countries would be poorly equipped to cope with ‘diversity in the classroom, working with special needs children, addressing conflict or violence’, to mention just some of the deficiencies.<sup>14</sup> In this case, therefore, the emphasis is placed not only on the difficulty of dealing with the differences in an inclusive way, but also, and consequently, on that of managing difficult – conflictual and violent – relations.

In essence, the European documents propose the management of the socio-relational dimensions of the class group both as a tool and as a prerequisite for teaching/learning processes: it is a tool in that the teaching methodologies that focus on cooperative and inclusive relationships are effective in supporting learning in all students; it is a prerequisite to the extent that a good class relational climate is the background that allows the teaching/learning processes to be positively carried out.

In my opinion, the explicit way in which the connection between a certain management of the social-relational dynamics of the class group and the promotion in the students of one of the eight key competences recently redefined at the European level, i.e. competence in matters

<sup>12</sup> European Commission 2007, p. 4.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>14</sup> European Commission 2012, p. 32.

of citizenship, is not given sufficient consideration. This competence is described referring to, among other things, ‘the ability to engage effectively with others in common or public interest’, to the ‘willingness to participate in democratic decision-making’, and to ‘support for social and cultural diversity’.<sup>15</sup> In these terms, it seems clear to me that such a competence can be sustained by the teacher in a privileged, if not exclusive, way through careful management of the social-relational dynamics among the students, so that they can develop relationships characterized by cooperation, democratic participation, appreciation of differences, inclusion, experiencing a community that pursues common goals. A perspective of this kind finds its grounding in Dewey’s thought, when he states that:

‘School cannot be a preparation for social life unless it reproduces, within itself, the typical condition for social life [...] The only way to prepare for social life is to engage in social life. To form habits of social usefulness and serviceableness apart from any direct social need and motive, and apart from any existing social situation is, to the letter, teaching the child to swim going through the motions outside of the water’.<sup>16</sup>

When it comes to these issues, the contribution of pedagogy to teacher training is, in my opinion, fundamental. It enables the combination of the value dimensions and an interdisciplinary approach, and this allows for the development of a discourse that is always firmly oriented toward the educational purpose. I will now attempt to more precisely characterize how this contribution can be accomplished.

The pedagogical training of teachers should primarily focus on the socio-relational management of the class group as a way to educate them in democratic citizenship. This is an exquisitely pedagogical proposal, as it interweaves value references together with goals that look to the growth of the person in a broad sense and within the horizon of the ‘concrete’ construction of a certain type of human society.

It is, therefore, necessary for pedagogy to offer training courses capable of providing future teachers with the tools for the management of class groups in the sense described above. Since it is a question of promoting complex pedagogical skills, the directions to be taken need to be articulated.

A first direction concerns the dimension of values: the pedagogical training of future teachers must provide them with the cultural framework that provides the roots for the values of democratic citizenship. At this level, pedagogy can certainly engage in a fruitful dialogue with other humanistic forms of knowledge – above all with philosophy, in which it could contribute to the training of future teachers by offering, for example, studies focusing on the philosophy of education. In essence, it is a matter of welcoming and ‘practising’ both Nussbaum’s<sup>17</sup> proposal to train ‘citizens of the world’ and Morin’s<sup>18</sup> aim to educate ‘complex thought’ and build ‘human and terrestrial identities’. In other words, the proposal that future teachers meet humanistic knowledge by taking up a pedagogical perspective: an encounter aimed at consolidating their role not only as democratic citizens but mainly as trainers of their students in a similar framework of values.

15 European Council 2018, p. 13.

16 Dewey 1903, pp. 13f.

17 See Nussbaum 2010/2011.

18 See Morin 1999/2000.

Another direction concerns the operational dimension, that is, the training of teachers in skills that allow them to sustain an experience of democratic social life in the 'live' relationships that pass through a class group. In this case, it is a matter of proposing to future teachers training courses that, from an interdisciplinary point of view, refer to different disciplinary fields to acquire theoretical and operative devices to be considered in a pedagogical perspective. A first area of useful knowledge in this sense is the sociology of education. With reference to the thought of Bernstein, Strodbeck and Goffman, we can define, with Becchi<sup>19</sup> and Bondioli,<sup>20</sup> the concept of *latent pedagogy* as the set of implicit beliefs that unconsciously determine the teachers' practices (their way of relating, of teaching, of characterizing the environment, etc.). This is a key concept when it comes to creating reflective paths with future teachers: paths that lead them to analyze the concrete context in which they operate to reveal if and to what extent the implicit meanings conveyed by spaces, temporalities, roles, and their own insight are coherent with a frame of democratic values and with the possibility of socio-relational dynamics characterized in this sense. In this regard, studies of sociology of education inspired by symbolic interactionism<sup>21</sup> are particularly significant, in that they permit the setting up of framework for observing the physical and relational context of the class which represent effective tools for revealing latent pedagogies.<sup>22</sup>

Another area of knowledge to be referred to with regards to the pedagogical training of teachers in accordance with this line of thought is systemic psychology.<sup>23</sup> First and foremost, it invites us to look at the group as a 'totality', with an added value with respect to the sum of the individual parts, which is realized in the 'here and now' of the unfolding of the relational dynamics. This perspective gives teachers the ability to activate a wide-ranging look, which allows them to read the quality of each single relational exchange as a piece of information on the socio-relational identity of the whole group. Along these lines, bullying, for instance, can be caught and faced as an expression of the class group, avoiding defensive and non-responsible dynamics that lead teachers to build 'scapegoats' and to identify the guilty party outside of the 'here and now', e.g. in their parents. Secondly, it allows us to read relational exchanges in terms of power games. This reading makes it possible for the teacher to monitor both their own interpersonal interventions and those of the students, keeping their eye on the group as a whole and promoting a balanced management of power in the dynamics of confrontation as the road to education for democracy. Also in reference to systemic psychology, it is possible to develop frameworks of analysis of relational exchanges to be applied to the dynamics observed in the class groups.<sup>24</sup>

To conclude, a third direction to be taken for the pedagogical training of teachers, and not only on the topic of class group management as citizenship education, concerns the possibility of testing the cultural and operational tools I have referred to in *live* situations. I am thinking of a close connection with an internship that allows the future teacher not only to analyze situations with the proposed tools – remaining in the position of participant observer in which they

19 Cf. Becchi 2005.

20 Cf. Bondioli 2000.

21 Delamont 1976/1979; Fele/Paoletti 2003.

22 I have developed and used frameworks of this kind for teaching purposes as teacher of 'Analysis of Educational Situations' (Savio, unpublished handouts), in the TFA (ay 2012/2013; 2014/2015) and PAS (aa 2013/14) courses for secondary-school teachers established at the University of Pavia.

23 Cf. Watzlawick/Beavin/Jackson 1967-1971.

24 See note 22.



are often confined as a trainee – but also to design improved interventions based on conducted analysis and verify the results. In this way pedagogical training is intertwined with the research experience, because the future teacher is given the opportunity to test the different processes that scan the investigation paths following Dewey:<sup>25</sup> observation, analysis of what has been observed and clarification of problematic nodes, definition on this basis of a hypothesis of solution, test stage and verification of the hypothesis.

*Donatella Savio*

### 3 Pedagogy in secondary education in Italy

In this short text dedicated to the relationship between pedagogy and secondary education, I would like to bring not only the considerations of the historian of school institutions but also my experience as a young secondary-school teacher at the time of the implementation of the Berlinguer reform, which establishes the entrance of pedagogy in Italian middle school, and later as teacher in the SSIS.

First of all, as a historian, the datum that emerges is the complete separation between pedagogy and secondary school in the Italian school system since its birth with the Casati law (1859) up to the 1970s. This is a separation that affects not only pedagogy but also didactics, something the teachers had to more or less make up as they went along. Also over the course of the twentieth century, the acquisition of the right to access secondary teaching was placed in the hands of universities and was dependent, without specific paths, on degree courses aimed at the transmission of highly scientific and professional skills that were extraneous to the needs of teachers to acquire the techniques of teaching.

We stumble upon an exception in Italy, noting that other European countries privilege specific university or higher education paths, when it comes to the training of teachers. It is an anomaly, if you will, amplified by the precociousness with which Italy realised a unified path in the lower cycle (ages 11 to 14) of secondary education compared with the divisionist system of the other Western European countries. However, the democratising intent of the school system brought by law n. 1859 of 1962 (Law on unified middle school) is not always accompanied by a significant pedagogic and didactic reflection able to sustain the educational and cultural objectives of this new school institution. Where this did occur, it was often thanks to the commitment and good will of individual teachers faced with the substantial indifference of the school system managing bodies towards the in-service training of teachers.

In fact, the primary aim of the 1962 law allows us to uncover the reasons behind the clear separation between pedagogy and secondary teaching in Italy. After the signs of an expansion of the access to secondary education during the Giolitti years (1899-1914) – an expansion favoured by the industrial development of the country, which the increase of technical and vocational schooling demonstrates – fascism saw the stagnation of secondary schooling, which ensured that the Republic had a sufficiently large portion of the population with low or very low schooling (in 1961, 4/5 of the population that was of school age under fascism had a qualification equal to or less than the primary school diploma).

The elitist dimension of Italian secondary schools played a role in the disconnect between pedagogy and didactics, on the one hand, and the good practice of secondary teaching, on

25 Dewey 1933/2019.

the other. The manifestation of this disconnect was most pronounced in the teacher's subject knowledge, in which the actual didactic techniques were considered just a useless corollary. The Gentile secondary school not only reiterates but amplifies the formalist heritage – founded on the canon of tradition – already present in the Italian and European school. Denounced by W. Benjamin in the case of Germany, this school remained distant to the interest of its students and their social contexts and cultural needs.<sup>26</sup>

To this we must add the cultural resistance – with decisive outcomes in politics – to the revision of the Gentile reform in the post-war period, so much so that even today the Italian school has neither fully realised this reform nor, after the rejection of the Berlinguer reform (law n. 30 of 10 February 2000), have politicians shown a shared and explicit will to act in that sense.<sup>27</sup>

So the Italian school system entered the second half of the twentieth century, the age of automation, maintaining an old educational model, both anchored to a traditionalist ideology and precarious in its scientific bases, like the Agazzi activism filtered by the programmes of the fascist school. It goes without saying that such a pedagogical approach ended with primary school and that there was no room for it in secondary schools. This explains the 'artisanal' nature of secondary teaching, entrusted to the culture of the teacher and their didactic sensitivity.

It is significant that only at the start of the 1970s did the need for a reflection on the pedagogical approach of secondary school arise. We find ourselves, finally, in a context where the working classes were being granted access to secondary education, and important changes (although without ever questioning the Gentile system) in the secondary schools were underway, with the explicit aim of making it more responsive to the demands of social mobility. The first attempt in this direction is the 10-point reform programme, following the comprehensive Anglo-Saxon model, fixed in the Frascati discussion of 1970 and embraced by the Biasini commission.<sup>28</sup>

However, not least for the ideological connotations taken on by the debate at the political level, the previous system remained unchanged. The answer to the new needs arising from the expansion of access to secondary schools was solved with the proliferation of 'experimentations' of systems and structures, especially in technical schools, and in the reform of collegial bodies (delegate decrees of 1974). Even the attempt by the Brocca commission (1988-1992) to set up a reform of secondary school system ended up with the sole definition of new school programmes.

The Berlinguer reform forced secondary high schools to leave behind the Gentile system. Set aside by the Moratti reform (which also remained – all things considered – a dead letter) it managed to introduce two new items: one is school autonomy (actually only a decentralisation of functions consistent with the reform of public administration launched by the Bassanini law of 15 May 1997; only law n.107 of 2015 truly realised full autonomy, providing schools with the status of legal entities); the other is the definition of new paths to access teaching via SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario - Secondary Teaching Specialisation Schools), implemented at universities in 1999.

To discuss the Berlinguer reform, I will now remove my historian's robe to don that of a teacher who lived through the school reform and then offer several brief considerations about my experience as an SSIS teacher.

26 Cf. Benjamin 1913.

27 See Pazzaglia 2001; Pruneri 1999; Bonetta 1985.

28 Cf. Reguzzoni 1970, pp. 621ff.; pp. 743ff.

The years of the Berlinguer reform coincided with my tenure as a teacher of literary subjects at a socio-psycho-pedagogical high school. Unlike many of my colleagues (often, but not always, those over 40 years old), I agreed with many aspects of the reform such as collegiality, which had to be translated into sharing objectives and into a participated planning of activities and didactics; the opportunity for schools to manage quotas from 10% to 20% of the total number of hours, which enabled the organisation of alternative activities (meetings with specialists, actors, musicians etc.) and was often appreciated by the students; the possibility for schools to dialogue with local organisations and institutions.

However, there was a sense that the reform might risk the cultural role of the teacher in the name of a didactic technicism and a pedagogy aimed at asserting itself over the epistemological statutes of the subjects to the point of incorporating them. An emblematic case is the docimological emphasis firmly established since the Berlinguer reform. The demand for an objective evaluation superseded, in time and also due to later events, the value and the actual nature of the subjects. So, in the name of docimology, fundamental exercises and activities for the acquisition of language skills were abandoned; the primacy of the multiple choice test and problem solving detracted from the ability to critically approach a text and, more generally, knowledge. And in the name of a misunderstood distrust of knowledge, it also led to a privileging of topographic knowledge of texts over the autonomous processing of the logical sequence of their content. Education for all cannot entail renouncing an evaluation centred on merit; instead, it should promote formative paths able to develop the skills of every individual.

I think a certain pedagogy should ask some questions – and possibly do some self-criticism – on its possible responsibility for the current decline of technical schools, i.e. the schools that up to about 15 years ago represented the most important social elevator of the Italian school system. In addition to the opportunity to enter the job market, these schools set themselves, also in terms of knowledge, goals that would provide their students with a genuine possibility to successfully face the challenges of an academic career.

On the other hand, we witnessed the progressive cultural impoverishment of teachers, also in terms of the conscience and self-representation of their social roles, while the recruitment mechanism that ensured the necessary generational turnover of teaching staff stopped working. Alienated from knowledge, and acquiring tenure at a much later point in life, many teachers tend to feel incorporated into bureaucratic mechanisms that prefer the production of documents and paperwork to culture.

This is a perception that has been a constant in my teaching in SSIS. Certainly, there have been people marked by a passion for teaching and culture. But others, if not the majority (certainly too many), were already mentally predisposed to the role of pencil pushers within the secure framework of a public job. Of course, there is a lot of qualified literature that testifies to how we are facing a phenomenon which is not recent and is connected to mechanisms regarding the distortions of the job market and the degree system: a mismatch between demand and offer compensated by public employment.<sup>29</sup> However, it is also true that those who started their career as a teacher with this spirit found themselves in a minority and did not feel, like today, validated by the praxis of the fulfilment of administrative obligations masked as pedagogic principle.

*Maurizio Piseri*

<sup>29</sup> Barbagli 1974, Barbagli/Dei 1969 to quote the most famous one.

## Literature

- Barbagli, Marzio (1974): *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna.
- Barbagli, Marzio/Dei, Marcello (1969): *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna.
- Batini, Federico/Corsini, Cristiano (2018): I contenuti e il 'contatto'. In: *La ricerca* 16, 22.3.2018. <http://www.laricerca.loesch.it/istruzione/1708-i-contenuti-e-il-contatto.html>, 30.10.2020.
- Becchi, Egle (2005): *Pedagogie latenti: una nota*. In: *Quaderni di didattica della scrittura* 3, pp. 105-113.
- Benjamin, Walter (1913): *Unterricht und Wertung*. In: *Der Anfang* 1, pp. 6-10, 69-72.
- Bondioli, Anna (2000): *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*. In: Bondioli, Anna/Ferrari, Monica (eds.): *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano, pp. 345-369.
- Bondioli, Anna/Ferrari, Monica/Marsilio, Marina /Tacchini, Isabella (eds.) (2006): *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano.
- Bonetta, Gaetano (1985): *La scuola italiana tra continuità e mutamento (1943-1945)*. In: Gallerano, Nicola (ed.): *Altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*. Milano, pp. 523-536.
- Bruner, Jerome S. in collaboration with al. (1969/1972): *La sfida pedagogica americana*. Roma.
- Cappa, Carlo/Niceforo, Orazio/Palomba, Donatella (2013): *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*. In: *Revista Española de Educación Comparada* 22, pp. 139-163.
- Chervel, André (1988): *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*. In: *Histoire de l'éducation* 38, pp. 59-118.
- Delamont, Sara (1976/1979): *Interazione in classe*. Bologna.
- Dewey, John (1903): *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago. <https://archive.org/details/ethicalprincipl-00dewegoog>, 30.10.2020.
- Dewey, John (1933/2019): *Come pensiamo*. Milano.
- European Commission (2007): *Improving the Quality of Teacher Education*. COM 392. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>, 30.10.2020.
- European Commission (2012): *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. SWD (2012) 374. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>, 30.10.2020.
- European Council (2018): *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*.189/01.
- Fabbri, Loretta (2006): *Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale*. In: *Didatticamente. La voce della SSIS* 1-2, pp. 31-43.
- Falcinelli, Floriana (2009): *La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione*. In: Di Pasqua, Salvatore/Grassilli, Bianca/Storti, Anna (eds.): *L'eredità della SSIS. Luci e ombre della Scuola per la formazione degli insegnanti*. Trieste. [https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/3015/3/17\\_falcinelli.pdf](https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/3015/3/17_falcinelli.pdf), 30.10.2020.
- Fele, Giolo/Paoletti, Isabella (2003): *L'interazione in classe*. Bologna.
- Fiorucci, Massimiliano (2018): *Scuola senza pedagogia. Fiorucci vs Settis, SIPED*. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-20-SIPED-Direttivo-Lettera-Fiorucci-in-risposta-a-Settis.pdf>, 30.11.2020.
- Mastrocola, Paola (2011): *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*. Milano.
- Morin, Edgar (1999/2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano.
- Moscovici, Serge (1989/2005): *Le rappresentazioni sociali*. Bologna.
- Nussbaum, Marta (2010/2011): *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna.
- Pazzaglia, Luciano (2001): *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo*. In: Pazzaglia, Luciano/Sani, Roberto (eds.): *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*. Brescia, pp. 447-479.
- Pruneri, Fabio (1999): *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia.
- Reguzzoni, Mario (1970): *La riforma della scuola secondaria superiore*. In: *Aggiornamenti sociali* 21 (9-10), pp. 621-634; (12), pp. 743-758.
- Schön, Donald A. (1983/1993): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet Helmick/Jackson, Don D. (1967/1971): *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma.



**Deutschland**



## Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)

*Sabine Reh und Joachim Scholz*

Wenn im folgenden Beitrag<sup>1</sup> ein Blick auf Seminare in der Geschichte des Gymnasiallehrerberufes gerichtet wird, muss zunächst die Begrenztheit des Gegenstandsbereichs deutlich gemacht werden. So wird die Entwicklung des Volksschullehrerseminars von uns fast gänzlich außer Acht gelassen. Ebenso wenig werden die Ausbildungswege weiblicher Lehrkräfte oder die in den nichtpreußischen deutschen Gebieten betrachtet.<sup>2</sup> Dies und die zeitliche Fokussierung auf die Phase der Neukonstitution des Schulwesens unter modernen Vorzeichen ermöglichen es aber auch, charakteristische Merkmale der Ausbildungsform Seminar herauszuarbeiten, die sich gerade in den schulhistorisch so entscheidenden Jahrzehnten um und nach 1800 ausformten. Damals wurden gymnasiale und universitäre Bildungswege neu bestimmt, z.B. mit der Gründung der Universität in Berlin 1810 und rund um die Scharnierstellen staatlich sanktionierter Prüfungen bahnten sich tiefgreifende Veränderungen an, über die die Professionalisierung der Lehrerschaft vorangetrieben und die Organisation von Schule sowie die in ihr prozessierten unterrichtlichen Operationen und Praktiken neue Formen annahmen. ‚Meilensteine‘ dieser Entwicklung waren das 1788 von Friedrich Gedike eingeführte preußische Abiturreglement, dessen Neufassungen im Verlauf der folgenden Jahrzehnte den Übergang zur Universität immer verbindlicher regelten und diesen mehr und mehr an den Maßstab meritokratischer Standards orientierten. Mit der Bindung von Berechtigungen und Karrierewegen an das Bestehen von Prüfungen fanden an den Gymnasien bald auch detailliertere Lehrpläne Verbreitung.<sup>3</sup> Damit korrespondierte ein Verfächerungsprozess, in dem sowohl ein System von Schulfächern mit eigenen Lehr-, Lern- und Prüfungspraktiken als auch an den Universitäten ein System von Disziplinen mit je eigenen Forschungspraktiken entstand.<sup>4</sup> Ferner führten Prüfungsregelungen wie das 1810 erlassene preußische „Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“ mit der als „Examen pro facultate docendi“ bekannt gewordenen Verordnung und die bis zum Ende des zweiten Drittels des 19. Jahrhunderts erlassenen Nachfolgeregelungen die Lehrerbildungspraxis in immer stärker normierte Bahnen. Im selben Zeitraum wurde schließlich auch das Fachlehrerprinzip gestärkt, indem fachspezifische Anforderungen

1 Dies ist eine leicht veränderte Neufassung unseres Beitrags „Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung“ der im Tagungsband zu einer im September 2017 durch die Bergische Universität Wuppertal ausgerichteten Forschungstagung „Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung“ (HerKuLes) publiziert wurde (Reh/Scholz 2019).

2 Die preußischen Gymnasiallehrer waren mit ca. 2500 Standesgenossen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine zahlenmäßig sehr überschaubaren Gruppe. Ihnen kam unter den einschränkenden Bedingungen des noch bis ins 20. Jahrhundert hinein bestehenden „sozialen Klassenschulwesens“ (Müller 1977) in Differenz zu den Lehrern des niederen Schulwesens die Funktion zu, eine ebenfalls sehr kleine, ständisch vorselektierte Schülerklientel zum Abitur zu führen und auf diese Weise den Zugang zur Universität zu kontrollieren.

3 Vgl. Jeismann 1974/1996.

4 Vgl. Reh/Pieper 2018.

5 Führ 1985, S. 423ff.



in den Prüfungsordnungen konkretisiert wurden und sich Zuständigkeitsbereiche der Lehrer herausbildeten.<sup>6</sup>

Zuerst aber sollten Gymnasiallehrer überhaupt erst ein eigenständiges Studienprofil erhalten. Als dessen Basis war unter dem Einfluss neuhumanistischen Bildungsdenkens das Studium der Philologie (und nicht mehr die Theologie) bestimmt worden. Friedrich August Wolf, der Altertumswissenschaftler, hatte mit dem von ihm 1787 an der Universität Halle eröffneten altphilologischen Seminar bestimmenden Anteil an dieser Neuausrichtung der Lehrerbildung. Mit ihm und seinem Einfluss verbindet sich die Vorstellung, dass die Kenntnis des klassischen Altertums, der griechischen Sprache und der griechischen Kunst, des Edlen und Großen in der Menschheitsgeschichte, Grundlage jeder individuellen Bildung und folglich ‚Berufswissenschaft‘ des Gymnasiallehrers sein sollte.<sup>7</sup> Wolfs philologisches Seminar hat in der Geschichte der Lehrerbildung wie auch in der pädagogischen Historiografie seit jeher zu Kontroversen über das Verhältnis zwischen Universität und Schule und Lehrerbildung Anlass gegeben. In diesen Diskussionen hat die Praxis des Seminars nicht genügend Berücksichtigung gefunden. Im folgenden Beitrag werden aus dem Blickwinkel der in überschaubarem Maße vorhandenen Sekundärliteratur mit Friedrich August Wolf und Friedrich Gedike zunächst zwei der wichtigsten Protagonisten der Lehrerbildung in Preußen und ihre Konzepte in den Blick genommen. Anschließend wird der Versuch unternommen, das zu ihren Seminaranstalten gängige Narrativ mit Hinweisen auf die Praxis der seminaristisch-philologischen Arbeit an den Universitäten in dieser Zeit zu modifizieren. Wir fragen danach, was um 1800 die Praxis einer Ausbildung in Seminaren an Universitäten und Schulen mit dem zu tun hatte, was die Praxis des Gymnasiallehrers war. In einer skizzenhaften Darstellung möchten wir zeigen, wie damals eine ‚moderne‘ Praxis des Lehrens und Lernens in bestimmten Institutionen entstand, reflektiert wurde, sich ausdifferenzierte und wie vor diesem genealogischen Hintergrund ein hier entstehendes Problem – oft Theorie-Praxis-Problem genannt – entdeckt und bearbeitet worden ist.

## 1 Seminare – Geschichte ihrer Entwicklung

Die frühen Seminare der Lehrerbildungsgeschichte waren vereinzelte Gründungen, die mitunter nicht mehr als die Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrpersonals der Institution leisteten, an der sie eingerichtet worden waren. Ein berühmtes Beispiel ist das 1707 gegründete *Seminarium Praeceptorum Selectum* von August Hermann Francke in den von ihm gegründeten und geleiteten pädagogischen Einrichtungen (Waisenhaus und Schule) in Halle.<sup>8</sup> Demgegenüber stellte das Seminar des 1734 an die Universität in Göttingen berufenen Philologen Johann Matthias Gesner (1691-1761) eine anders situierte Einrichtung dar, in der die Aufgabe schon eine Rolle spielte, aus der Klientel der eigenen Theologiestudenten an der Universität gute Schullehrer zu bilden, solche, die lateinische Texte schulmäßig behandeln konnten und damit insgesamt dem Mangel „an tüchtigen Lehrern“<sup>9</sup> entgegenwirken sollten.<sup>10</sup> Das Seminar

6 Vgl. Schubring 1983/1991.

7 Körte 1833, S. 183.

8 Vgl. Oberschelp 2008, S. 241ff.

9 Gesner 1738, S. 209.

10 Mit der 1737 für Braunschweig-Lüneburg erlassenen Schul-Ordnung wurde die Regelung zur Einrichtung des Seminars an der Göttinger Universität entworfen. Zusätzlich wurde hier 1838 ein pädagogisches Seminar an einer Schule gegründet, mit dem erst der Forderung Gesners nach praktischen Erfahrungen voll Rechnung getragen

gilt als früher Versuch einer Fundierung des Lehrberufs in der Philologie.<sup>11</sup> In der Konzeption, die auf Gesners Dissertation<sup>12</sup> über pädagogische Fragen zurückgeht, finden sich zudem bereits charakteristische Lehr- und Organisationsformen, die das Seminar später zu einem Erfolgsmodell der Universitäten werden ließen:

„Jeder kann nach Belieben Fragen stellen zum Verständnis der alten griechischen und lateinischen Werke. [...] Wenn man aber jemanden fragen kann, dann spornt schon die Absicht, zu fragen, und der Eifer, ein entscheidungswürdiges Problem zu finden, den Fleiß, erhöht die Aufmerksamkeit, schärft den Verstand: derart daß allein schon der Entschluß zu fragen nützt, geschweige die Frage vorzubringen und eine Antwort zu bekommen“.<sup>13</sup>

Eigentlich beginnt die Geschichte einer geplant-systematischen ‚modernen‘ Lehr- und Ausbildungsform des Seminars jedoch erst mit einer Zwillingsgründung durch das preußische Ober-  
schulkollegium: 1787 wurden sowohl der Philologe Friedrich August Wolf als auch Friedrich Gedike zu Seminareinrichtungen aufgefordert – Wolf an der Universität Halle, Gedike an der Berliner Schule, die er leitete. Gedike kommentierte Gründung und Statut seines pädagogischen Seminars folgendermaßen:

„Die Kunst, zu lehren – ist eine große und schwere Kunst. Sie ist nicht das Werk der bloßen Natur oder des Zufalls, sie ist das Resultat mehrjähriger Uebung und Erfahrung, die jedoch immer besondere natürliche Anlagen voraussetzt. Freilich wird die Bildung des Schulmanns mehrentheils dem bloßen Zufall überlassen, man tritt in diesen Stand gewöhnlich ohne alle Vorbereitung, und so ist es ja kein Wunder, daß in keinem einzigen Stande die Zahl der Stümper und Fuscher so groß, die Zahl der wahren Meister so klein ist. Die meisten haben nie Veranlassung gehabt, über Methode nachzudenken, noch weniger Gelegenheit, über Methode praktisch und anschaulich belehrt zu werden. Höchstens haben sie in unserm an Schriften der Art so fruchtbaren Zeitalter hie und da ein pädagogisches Buch gelesen. Aber – eine praktische Kunst läßt sich nicht durch Bücher erlernen“.<sup>14</sup>

In der Schrift über sein Seminar hat Gedike den gewünschten Seminaristen und künftigen Lehrer recht genau charakterisiert. Dieser ist nicht auf ein Fach spezialisiert und auch nicht auf ein bestimmtes Alter oder eine bestimmte Stufe oder gar Konfession von Schülern.<sup>15</sup> Der überall brauchbare Schulmann bedürfe, so Gedike, populärer und gelehrter Kenntnisse; Einseitigkeit und Disproportion wären ihm nicht zuträglich.

Sämtliche Kandidaten in Gedikes Seminar waren an einer Schule beschäftigt, wo sie den Unterricht des Direktors, aber auch den anderer Lehrkräfte hospitierten.<sup>16</sup> Zur Vielfalt der Erfahrungen, aus denen sie ihre Lehren ziehen sollten, gehörte es auch, mit schlechten Beispielen Bekanntschaft zu machen. Selbst sollten sie etwa zehn Lehrstunden wöchentlich geben und die Aufgabe des Direktors war es dabei, durch Variation ihres Einsatzes in den unterschiedlichen Lektionen und Altersklassen in den „praktische[n] Unterrichtsübungen desto mehr Mannig-

---

wurde; hier hatte es wohl Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten gegeben, die nicht von der Universität ausgingen (vgl. Tütken 1987, S. 47f.; vgl. auch Friedland 1959).

11 Vgl. Tütken 1987, S. 46ff.

12 Vgl. Gesner 1715.

13 *Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate*, in: Gesner 1743: *Opuscula Minora Argumenti*, zit. n. Schindel 2001, S. 12.

14 Gedike 1790, S. 3f.

15 Dabei hatte Gedike jedoch nur die lutherischen und reformierten Konfessionsunterschiede vor Augen.

16 Vgl. Gedike 1790, S. 13f.

faltigkeit zu bringen“.<sup>17</sup> Ausdrücklich erwähnt wird, dass sie sich im Disziplinieren, Zensieren und Bestrafen, in der „pädagogischen Observation“ und der „Bearbeitung“ der „einzelnen Subjekte“<sup>18</sup> unter der Anleitung anderer Lehrer üben sollten. Sie waren auch aufgefordert, sich gegenseitig zu hospitieren, „damit einer den andern auf etwa bemerkte Mängel freundschaftlich aufmerksam mache“.<sup>19</sup> In „pädagogischen Societäten“<sup>20</sup> trafen sich die Seminaristen regelmäßig und diskutierten über Abhandlungen, die sie zuvor in theoretischer Auseinandersetzung mit den Lehrstoffen abgefasst hatten. Das Seminar verfügte über eine eigene Bibliothek und diverse Sammlungen.<sup>21</sup>

„Hauptabsicht“ des Seminars von Friedrich August Wolf in Halle war es ebenfalls, „brauchbare Schulleute für die obern Klassen litterarischer Schulen oder Gymnasien zuzuziehen. [...] Denn gelehrte und sachkundige Schulmänner, wenn sie die gute Methode nur einigermaßen inne haben, sind nach aller Erfahrung das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern“.<sup>22</sup> Neben der verfolgten Trennung des Schulstandes vom Predigeramt sollte das Seminarium „zu praktischer Vorbereitung auf Schulämter“ dienen, dazu, die Jünglinge an die „Sache“ zu binden und ihren Ehrgeiz im Austausch mit anderen anzuregen:

„Es würde ferner dadurch unter einer ausgesuchten Anzahl [von Jünglingen; SR, JS] wahrer Studien-Eifer verbreitet, der gemeinlich dann entsteht, wenn jemand bei eigenen Versuchen, Anderen seine Kenntnisse mitzuteilen, seine eigenen Mängel und Unvollständigkeit der Einsichten bemerkt, oder von einem Lehrer darauf geführt wird usw.“<sup>23</sup>

Bevor auf die Zielrichtung und die Praxis des Wolf'schen philologischen Seminars noch genauer eingegangen wird, kann man festhalten: Seminare wurden als Einrichtungen an unterschiedlichen Institutionen gegründet, sicher aber in allen Fällen geplant als Lernsituation, in der jemand durch An- und Abschauen lernen konnte, was zu tun sei, indem er dieses zugleich auch – es selbst ausführend – einüben können sollte. In dieser Form hat sich ausgehend von den beschriebenen Beispielen das Seminar im 19. Jahrhundert als Einrichtung an den Universitäten erfolgreich verbreitet. Seminare entstanden zuerst in den Altphilologien bzw. der Altertumswissenschaft, in der Theologie und der Geschichtswissenschaft, später auch in den Naturwissenschaften und den neueren Philologien,<sup>24</sup> gut dokumentiert auch in der Germanistik.<sup>25</sup> Studenten kommentierten und interpretierten hier in bestimmten Veranstaltungen, Zusammenkünften also, Texte, fertigten Arbeiten an und verteidigten sie vor dem Leiter des

17 Ebd., S. 8.

18 Ebd., S. 18f.

19 Ebd., S. 28.

20 Ebd., S. 19.

21 Gedikes Seminar wurde von seinem Nachfolger in der Schulleitung des Grauen Klosters fortgesetzt, nahm mit der Zeit aber – auch infolge der immer wieder beklagten Arbeitsbelastung – einen anderen Charakter an. Schließlich wurden die Seminaristen auf alle vier großen Reformgymnasien Berlins, dann auch an weitere Schulen verteilt. Als Berliner pädagogisches Seminar wurde es von einem Professor der Berliner Universität geleitet, so zwischen 1819 und 1869 von August Boeckh, ebenfalls einem Altphilologen, der 1812 bereits ein philologisches Seminar an der neu gegründeten Berliner Universität eingerichtet hatte. In diesem ging es ihm vor allem darum – wie in einer Dissertation kürzlich Sabine Seifert (2020) dargelegt hat – Studenten zu selbständigem Arbeiten, zu ‚Selbsttätigkeit‘ anzuregen und u.a. das Urteilen zu üben. Beide Seminare blieben unter der Leitung Boeckhs nebeneinander bestehen.

22 Wolf 1786/1835, S. 309.

23 Ebd., S. 312.

24 Vgl. Erben 1913; Clark 1989; Spoerhase 2015, Ders./Dehrmann 2011.

25 Vgl. Meves 2004.

Seminars und den Kommilitonen. Sie können – wie es Otto Kruse<sup>26</sup> und Thorsten Pohl<sup>27</sup> interpretieren – *avant la lettre* als hochschuldidaktisch motivierte Einrichtungen und Grundlagen selbständiger studentischer Schreibpraxis gelten. Die Studenten wurden bei entsprechenden Leistungen in das Seminar aufgenommen und waren dann etwa ein oder zwei Jahre lang am Ende ihres Studiums dessen Mitglieder. Zur Einrichtung des Universitätsseminars gehörten eigens mit Arbeitsmitteln, also Büchersammlungen bzw. Bibliotheken ausgestattete Räume. Seminare verfügten oft über einen Etat, mit dem eben nicht nur Bücher angeschafft, sondern vor allem die Teilnahme von Studenten mit Stipendien gefördert werden konnte. In diesem Sinne wurden sie als ‚hybride‘ Einrichtungen zu Vorläufern der auf der Ebene unterhalb von Fakultäten situierten Institute.

## 2 Das philologische Seminar als Praxis des (lehrenden) Gespräches

Einer diskursprägenden bildungshistorischen Lesart zufolge haben sich weder Wolf noch der Altphilologe Boeckh, der an die 1810 neu gegründete Berliner Universität berufen wurde und dort ein Seminar ins Leben gerufen hatte, in nennenswerter Weise für Pädagogik interessiert. Wolf immerhin wird zwar noch zugestanden, sich um die Frage nach der Art und Ordnung der Unterrichtsgegenstände gekümmert zu haben, doch habe es ihm am Interesse für die Methode des Unterrichtens gemangelt. Motiviert sei die Gründung der philologischen Seminare sowohl bei Wolf als auch bei Boeckh vielmehr durch den Wunsch gewesen, die Philologie als eine mit angemessenem Methodenrepertoire forschende Wissenschaft zu etablieren.<sup>28</sup> Das brachte ihnen dann den impliziten Vorwurf ein, die Ausrichtung auf die Ausbildung der Lehrer nur mehr oder weniger taktisch genutzt zu haben. „Wolf wehrte sich mit Erfolg gegen eine pädagogische Ausrichtung seines Seminars“,<sup>29</sup> so Klaus Schäffner in einem gehaltvollen und präzise argumentierenden Aufsatz.<sup>30</sup> Während Gedike mit seinen weitgehenden Reformbemühungen für die „praktische und erzieherische Ausprägung“ der Lehrerbildung im Seminar steht, wird die auf Wolf zurückgehende Auffassung, dass „die Fachwissenschaft ihre Didaktik gleichsam mitbringe“,<sup>31</sup> davon abgesetzt betrachtet. Mit der so aufgemachten Unterscheidung gehen auch differente Einschätzungen der Qualität der Lehrerbildung einher. Von Boeckh beispielsweise ist bekannt, dass er in seinen Beurteilungen auch immer wieder das Lehramt als etwas weniger Anforderndes hingestellt hat, indem er etwa behauptete, mancher Kandidat eigne sich nicht zum Wissenschaftler, aber sehr wohl zum Lehrer.<sup>32</sup>

Aber es kann demgegenüber auch eine modifizierte Argumentation geführt werden, wie dies in den Forschungen von Lutz Danneberg und Carlos Spoerhase,<sup>33</sup> aber auch in älteren Arbeiten schon zum Ausdruck gebracht wird. Bereits Wilhelm Roessler hatte sich gegen die seit Friedrich

26 Vgl. z.B. Kruse 2006.

27 Vgl. Pohl 2009.

28 Praktisch gehörte dazu auch, sich für die Trennung des Lehramts von der Pfarramtsausbildung einzusetzen und, wie Wolf es tat, z.B. die Theologiestudenten in seinem philologischen Seminar grundsätzlich nicht zuzulassen. Zur Zeit Boeckhs bestanden ohnehin theologisches und philologisches Seminar schon nebeneinander.

29 Schäffner 1988, S. 841.

30 Ähnlich argumentierte schon Friedrich Paulsen (1885, S. 547; vgl. auch Schmitt 1997, S. 30).

31 Schäffner 1988, S. 857f.

32 Vgl. Seifert 2020.

33 Danneberg 2007, Spoerhase 2015 sowie Spoerhase/Dehrmann (2011).

Paulsen verbreitete These von der fehlenden pädagogischen Bedeutung Wolfs gewandt und die Eigenarten des Wolf'schen Vorgehens im Seminar als für die „Vorbildung des Schulmannes“<sup>34</sup> höchst bedeutsam beschrieben. Die Kenntnis der antiken Literatur- und Sprachvorbilder sei die eine Seite des Seminars gewesen, die andere die neue Art der Vermittlung: Die Inhalte wurden nun nicht mehr autoritativ vorgetragen, sondern so vorgestellt und gemeinsam interpretiert, dass „Lehrer und Schüler [...] sich nicht in unmittelbarem Kontakt einander, sondern beide dem Gegenstand zu[wenden]“.<sup>35</sup> Interessierte Roefler sich vor allem für die dabei einzunehmende Haltung des akademisch gewandten Lehrers zwischen „Bewunderung“ der antiken Quellen und „Geisteskalte“,<sup>36</sup> so zeigt Danneberg, der zur Wissenschaftsgeschichte seines Faches Germanistik forscht, dass es bei den universitär gegründeten philologischen Seminaren nicht bloß um ein Einüben in eine wissenschaftliche philologische Praxis ging, sondern dass zur philologischen Forschungspraxis das Zeigen als eine genuin mündlich auszuübende Lehrpraxis essenziell dazugehört. Danneberg stellt ausführlich in seinen Arbeiten zur Geschichte der Philologie im 19. Jahrhundert dar, wie und warum deren Vertreter zumeist darauf verzichteten, Methodologien schriftlich zu verfassen, so dass diese häufig nur als Vorlesungsmitschriften überliefert sind, und warum sich die Philologen so hart um die Gültigkeit ihrer Arbeitsergebnisse stritten.<sup>37</sup> Die Anwendung von Regeln als Methode im Sinne eines Algorithmus gestaltete sich nämlich in den Philologien so schwierig, dass die Praxis des Könners notwendig an das gebunden wurde, was Vertrauen in diese Praxis erzeugte. In den Seminaren, den „Laboratorien der Philologen“,<sup>38</sup> ging es mithin darum, die Praxis des Kommentierens und Interpretierens in der Situation selbst vorzuführen und sie gemeinsam vorzunehmen.

Viele Belege werden von Danneberg und Spoerhase angeführt, um zu zeigen, dass es im Seminar darum ging, zu demonstrieren, was der richtige Blick ist, was es heißt, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wann und inwieweit welche Regeln angewandt werden müssen oder wann besser darauf verzichtet werden sollte. Im Vormachen der philologischen Arbeit schließt also, so die beiden Autoren, der ‚Takt‘ die Lücke zwischen sehr allgemeinen Regeln philologischer Arbeit, die gerade nicht einfach angewandt und abgearbeitet werden können, und dem gelungenen Ergebnis. ‚Takt‘<sup>39</sup> wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einem zentralen Konzept, mit dem die Fähigkeit beschrieben werden konnte, angesichts sich auflösender Konventionen des Umgangs miteinander situationsangemessen im einzelnen Fall zu handeln. Adolf Freiherr von Knigge beschreibt in seinem Buch „Über den Umgang mit Menschen“<sup>40</sup> von 1788 die Fähigkeit, in Kommunikationssituationen mit Mitgliedern anderer Stände eben als ‚Menschen‘ umgehen zu können, d.h. nicht mehr auf die Konventionen einer traditionellen Höflichkeit bauen zu können, sondern mit Erwartungserwartungen rechnend im einzelnen Fall respektvoll – oder taktvoll – zu handeln, so dass niemand unnötig verletzt werde. Mit mehr oder weniger großem Erfolg ist diese auf einem besonderen Takt gründende philologische Arbeit in der Praxis des Seminars, vor allem im Gespräch, gezeigt und eingeübt worden.

34 Roefler 1961a, S. 247ff. Vgl. zum Folgenden auch Roefler 1991b.

35 Roefler 1961a, S. 249.

36 Ebd.

37 Vgl. Danneberg 2007, 2011.

38 Spoerhase 2015.

39 Gödde/Zirfas 2012.

40 Knigge 1788.

Bekannt ist, dass der „pädagogische Takt“<sup>41</sup> mit Johann Friedrich Herbart in das pädagogische Denken, man könnte auch sagen, in die pädagogische Theorie Einzug hielt und zum zentralen Element wurde, das die Praxis des Erziehens mit der Theorie verbindet. Der Takt erlaube es, die pädagogische Situation schnell zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen, die auf den einzelnen Fall zugeschnitten seien:

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er die Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexemplen verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der ewige Schlendrian etwa gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahren Forderungen des individuellen Falles ganz und gar zu treffen.“<sup>42</sup>

Jakob Muth hat in den 1960er Jahren systematisiert, was Herbart über den Takt in seiner ersten Vorlesung 1802/1803 in Göttingen verkündet hatte, und Takt als Situationssicherheit, als dramaturgische Fähigkeit und als improvisatorische Gabe, als Wagnis freier Formen beschrieben.<sup>43</sup> Gerade in jüngster Zeit wird daran vor allem in den Vordergrund gestellt, dass Takt die Zurückhaltung sei, die es erlaube, das Individuum in seiner Besonderheit handelnd zu respektieren.<sup>44</sup> Folgt man diesen Gedanken, so ist vor allem bemerkenswert, dass im Umgang mit Texten – in der philologischen Arbeit also – etwas eingeübt wird, was gleichzeitig ab 1800 mehr und mehr als das erscheint, was die pädagogische Tätigkeit des Lehrers kennzeichnen sollte – und sie als Kunst, als schwierig erlernbar erweisen sollte.

Es ging in der Seminararbeit also um das Gespräch unter sachinteressierten Menschen mit unterschiedlicher Erfahrung, die freundschaftlich miteinander umgehen, im Austausch Takt entwickeln und sich in ihrer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache bilden. Nicht zufällig sollte sich das hierbei zu entwickelnde Vermögen im Gespräch über Texte ausbilden, weil es in dem, was dann als die ‚Interpretation‘ der Texte erschien, selbst schon darum ging, taktvoll zu vermitteln.

Anfangs keineswegs selbstverständlich, mussten sich diese seminaristischen Praxisformen selbst bei namhaften Zeitgenossen des pädagogischen Feldes erst allmählich herausbilden und habituell sedimentieren. So klagte Wolf in einem Brief an seinen Lehrer Christian Gottlob Heyne 1784 über August Hermann Niemeyers Vorgehen beim Seminarhalten: „Da er die Aufsicht über das philologische Seminar hat, so liest er da immer ein paar Stunden der Woche, anstatt, wie es eigentlich sein sollte, die Seminaristen selbst zu üben, etwas Griechisches oder Lateinisches vor.“<sup>45</sup> Dagegen kann in einem zweiten Beispiel indirekt bereits der historische Erfolg des Seminars gesehen werden: In den Unterlagen der 1810 berufenen „Wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht“ in Berlin heißt es über eine erste Kandidatenprüfung zur Begründung des Urteils „durchgefallen“: „zuvörderst beschäftigte er [der Kandidat] sich größtenteils nur mit einzelnen Schülern, anstatt die Rede an die ganze Klasse zu richten und den einzelnen zum Repräsentanten derselben zu machen.“<sup>46</sup> Bei dem Kandidaten handelte es

41 Herbart 1802/1964.

42 Ebd., S. 126.

43 Vgl. Muth 1962; vgl. auch Ipfling 1966; Ofenbach 1988; Metz 1995.

44 Vgl. Zirfas 2012.

45 Brief abgedruckt bei Reiter 1935, S. 27.

46 Schleiermacher 1810/2017, S. 29f.

sich um keinen anderen als Friedrich Ludwig Jahn, der kein Abitur hatte, auch keinen Universitätsabschluss, obwohl er Universitäten besucht hatte. Es waren Jahn weitere Dinge vorgehalten worden, etwa habe es keine Struktur seines Vortrages gegeben, er könne kein Griechisch, auch sein Latein sei schlecht, aber angeführt wird eben gerade diese Unfähigkeit zur Führung eines angemessenen Gespräches. Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der ersten Regelung für eine staatliche Lehramtsprüfung, des „Ediktes wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“ vom 12. Juli 1810 in Preußen,<sup>47</sup> war eine solche Art der Unterrichtsführung bereits Grund genug, um durch das Examen zu fallen. Ob der Besuch eines Seminars Jahn geholfen hätte, die Prüfung zu bestehen, sei dahingestellt.

Es lässt sich aber wohl behaupten, dass es nicht so sehr darauf ankam, dass das Seminar eine altphilologische Prägung haben musste, aber sehr wohl – zu Beginn – eine philologische. Entscheidend war nämlich der gesprächsweise Umgang mit literarischen Texten überhaupt, der in den Jahren um 1800, vor allem auch ausgehend vom Hallenser Seminar, in Konjunktur kam. Und diese Entwicklung blieb bemerkenswerterweise nicht auf das höhere Schulwesen beschränkt. Halle war auch Studienort solcher Schulmänner, die nach 1806 als neues pädagogisches Establishment die reorganisierte Verwaltung des preußischen Volksschulwesens bildeten und damals die Lehrerbildung im Elementarschulwesen neu justierten. Sie bedienten sich dabei auch solcher Formen, wie sie sie während des Studiums im Umfeld der Seminare kennengelernt hatten. Aus Quellen zur Biografie des preußischen Oberkonsistorial- und Schulrates Ludwig Natorp, eines Schülers Wolfs und Niemeyers, geht hervor, wie die Mitglieder literarischer Zirkel in lateinischer Sprache disputierten und sich über vorher in Umlauf gesetzte Abhandlungen austauschten,<sup>48</sup> oder sich in ähnlichen Zusammenkünften durch wechselseitige Rollenspiele (Lehrer/Schüler) in ihrer pädagogischen Habitusbildung übten.<sup>49</sup> In seiner Konzeption von Konferenzen für Elementarschullehrer nimmt Natorp später Bezug auf diese Erfahrungen.<sup>50</sup> Die nach 1810 unter seiner Leitung schließlich für Landschullehrer realisierten Konferenzgesellschaften und Lesezirkel waren dann freilich überwiegend bloß *Versuche* freier Gesprächsformen, die noch vor der restaurativen Wende in der preußischen Volksschulpolitik meist selbst dort scheiterten und auf rein instruktive Unterweisungsformen zurückgefahren wurden, wo reforminspierte Geistliche sie zuvor erprobt hatten. Natorps liberaler Seminarentwurf scheiterte ebenfalls an seinem zu weit gehenden Programm, das die Lehrer der Volksschule „über den Standpunkt eines bloßen Routiniers und Praktikers zu erheben und sie zum Studium der Literatur ihres Faches anzuregen [strebte], damit sie ‚auf dem Wege eigenen Nachdenkens‘ ‚in ihrer Wissenschaft und Kunst‘, wie Natorp mehrfach sich ausdrückt, immer weiter geführt würden“.<sup>51</sup> Dass die damals neuen Überschreitungen festgelegter Formen der Lehrart unter den Bedingungen des gleichsam ständisch getrennten Schulwesens überhaupt vorkamen, ist aber bemerkenswert.

47 In Rönne 1855, S. 22ff.

48 Vgl. Natorp 1894, S. 30.

49 Vgl. Balster 1848, S. 3.

50 Vgl. Natorp 1811, S. 10.

51 Thiele 1912, S. 109.

### 3 Fazit

Auch wenn die Intentionen der Neuhumanisten in Bezug auf das philologische Seminar die dortige Lehr- und Lernpraxis mit ihrer Betonung philologischen Wissens, der Fertigkeiten zu seiner Aneignung sowie zur Art und Weise des Interpretierens und schließlich zur Ausbildung einer distanziert wissenschaftlichen Haltung der Lehrer praxisfern erscheinen, war das Seminar doch geeignet, eine solche Praxis zu schaffen, die der eines Lehrers künftig mehr und mehr angemessen war. Das sahen auch manche Schulmänner des 19. Jahrhunderts so. In seiner Schrift ‚Die Reform der höheren Schulen‘ von 1876 sucht Heinrich Fischer nach Ursachen für das Problem schlecht ausgebildeter Lehrer und klagt:

„Das Zeitalter der Boeckhs, Haase’s, Schömann’s ist vorüber [...] Und so unvorbereitet treten die jungen Männer in das Schulamt; die Philologen und ein Theil der Mathematiker haben als Anhalt wenigstens die Erinnerung an die Methode ihrer ehemaligen Lehrer; für die übrigen Fächer, die erst in neuerer Zeit grössere Geltung am Gymnasium gewonnen, fehlt auch dieses Hülfsmittel.“<sup>52</sup>

Die hier anklingende Anerkennung für die philologische Tradition als Lehrerbildungs*praxis* erhält Bestätigung im Spiegel neuerer historischer Befunde. Die Historiografie des Schulunterrichts hat sehr deutlich gemacht, wie sich im Entstehungsprozess moderner Schule Unterricht mit all seinen spezifischen Organisationsformen und Technologien als eine besondere Form, als schulfachlich organisiertes Kommunikationssystem etablierte.<sup>53</sup> Gespräche über ‚Sachen‘ im besonderen Interaktionszusammenhang des schulischen Arrangements zu führen, muss dabei zum Kern dessen gezählt werden, was von einem Lehrer im sich modernisierenden Unterricht geleistet werden sollte.

Für die Bedeutung des Seminars und seiner Leistungen im Rahmen der pädagogischen Ausbildung von Lehrkräften erscheinen die vieldiskutierten Unterschiede zwischen Wolfs und Gedikes Seminar, die zeitgenössisch und dann durch die Historiographie immer neu herausgestellt wurden, eher von nachrangiger Bedeutung gewesen zu sein. In beiden Konzepten war die Anregung der ‚Selbsttätigkeit‘ ein mehr als nur floskelhaftes Begründungsmuster. Was mit dem Seminar entstand, leistete einer neuen Lehr- und Lernpraxis maßgeblich Vorschub, war mitbegründend für die besondere „Kommunikation unter Anwesenden“,<sup>54</sup> zu der der Unterricht in der modernen Schule sich zunehmend ausgestaltete. Angemessen erscheint die Form des Seminars dabei schon allein angesichts der Kontingenz jeder unterrichtlichen Interaktion. Es blieb aber auch nicht aus, dass das Seminar in ein eigenes Verhältnis zur gesteigerten Reflexivität und zu der bald auf Dauer gestellten Kritik an Schule und ihrer Ausgestaltung geriet. Auf Reform gerichtete Interventionen haben sich in den vergangenen 200 Jahren auch auf das Seminar gerichtet. Den dabei zu Tage tretenden Hoffnungen, Inkohärenzen auflösen zu können, lässt sich aus bildungshistorischer Sicht entgegenhalten, dass die lange Konjunktur entsprechender Forderungen nicht nur ein dauerhaft bestehendes Problem anzeigt, sondern auch auf Passungen und Funktionalitäten hindeutet, die man erkennen und anerkennen sollte.

<sup>52</sup> Fischer 1876, S. 14.

<sup>53</sup> Vgl. etwa Petrat 1979; Caruso 2003, 2011.

<sup>54</sup> Kieserling 1999.



## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

- Balster (1848): B. C. L. Natorp, Oberkonsistorialrath ec., in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann. Essen.
- Fischer, Heinrich (1876): Die Reform der höheren Schulen. Ein Versuch zur Verständigung. Greifswald.
- Gedike, Friedrich (1790): Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für gelehrte Schulen. Berlin.
- Gesner, Johann Matthias (1715/2013): Institutiones rei scholasticae: Leitfaden für das Unterrichtswesen (hrsg. und übers. v. Meinolf Vielberg). Wiesbaden.
- Gesner, Johann Matthias (1738): Schul-Ordnung vor die Churfürstl. Braunschweig-Lüneburgische Lande. Göttingen.
- Knigge, Adolf Freiherr von (1788): Über den Umgang mit Menschen. Hannover.
- Körte, Wilhelm (1833): Leben und Studien Friedr. Aug. Wolf's, des Philologen. Erster Theil. Essen, S. 183.
- Natorp, Bernhard Christoph Ludwig (1811): Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, Bd.1. Duisburg, Essen.
- Natorp, Oskar (1894): B. Chr. Ludwig Natorp. Doktor der Theologie, Oberkonsistorialrat und Vice-Generalsuperintendent zu Münster: Ein Lebens- und Zeitbild aus der Geschichte des Niederganges und der Wiederaufrichtung Preußens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Essen.
- Reiter, Siegfried (Hg.) (1935): Friedrich August Wolf. Ein Leben in Briefen, Bd. 1: Frühzeit. Hallische Meisterjahre (1779–1807). Stuttgart.
- Rönne, Ludwig von (1855): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. 2. Bd.: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten. In: Ders.: Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Achter Theil: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse, 2. Bd.: Das Unterrichts-Wesen. Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1810/2017): Kritische Gesamtausgabe. Zweite Abteilung. Vorlesungen, Bd.12. Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht (1810-1814). Berlin.
- Wolf, Friedrich August (1786/1835): Idee eines Seminarium Philologicum. In: Körte, Wilhelm (Hg.): Friedr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität. („Consilia Scholastica“) Aus Wolf's litterarischem Nachlasse zusammengestellt. Quedlinburg, Leipzig, S. 308-315.

### Literatur

- Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918). Weinheim, Basel, Berlin.
- Caruso, Marcelo (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, Obb, S. 24-36.
- Clark, William (1989): On the Dialectic Origins of the Research Seminar. In: History of Science 27, H. 2, S. 111-154.
- Danneberg, Lutz (2007): Dissens, *ad-personam*-Invektiven und wissenschaftliches Ethos in der Philologie des 19. Jahrhunderts: Wilamowitz-Moellendorff *contra* Nietzsche. In: Klausnitzer, Ralf/ Spoerhase, Carlos (Hg.): Kontroversen in der Literaturtheorie/Literaturtheorie in der Kontroverse. Bern, Berlin, Brüssel u.a., S. 93-147.
- Danneberg, Lutz (2011): „ein Mathematiker, der nicht etwas Poet ist, wird nimmer ein vollkommener Mathematiker sein“: Geschmack, Takt, *ästhetisches Empfinden* im kulturellen Behauptungsdiskurs der Mathematik und der Naturwissenschaften im 19. mit Blicken ins 20. Jahrhundert. In: Albrecht, Andrea/Essen, Gesa von/Frick, Werner (Hg.): Zahlen, Zeichen und Figuren: Mathematische Inspirationen in Kunst und Literatur. Berlin, New York, S. 600-657.
- Erben, Wilhelm (1913): Die Entstehung der Universitäts-Seminare. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 7, Sp. 1247-1264, 1335-1348.
- Friedland, Klaus (1959): Das pädagogische Seminar zu Göttingen 1837-1891. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1, S. 85-103.
- Führ, Christoph (1985): Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart, S. 417-457.
- Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (2012): Die Kreativität des Takts. Einblick in eine informelle Ordnungsform. In: dies. (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld, S. 9-29.

- Götz, Margarete/Sandfuchs, Uwe (2005): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 13-30.
- Herbart, Johann Friedrich (1802/1964): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Asmus, Walter (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften, Bd. 1: Kleinere Pädagogische Schriften. Düsseldorf, München, S. 121-131.
- Ipffing, Heinz-Jürgen (1966): Über den Takt im pädagogischen Bezug. In: Pädagogische Rundschau 20, S. 551-560.
- Jeismann, Karl-Ernst (1974/1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817; Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a. M.
- Kruse, Otto (2006): The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. In: Written Communication 23, H. 3, S. 331-352.
- Metz, Peter (1995): Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 4, S. 615-630.
- Meves, Uwe (2004): Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. Hildesheim.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen und Zürich.
- Muth, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg.
- Oberschelp, Axel (2008): Die „Professionalisierung“ der Lehrer und das Hallesche Waisenhaus 1698-1740. In: Musolf, Hans-Ulrich/Jacobi, Juliane/La Cam, Jean-Luc (Hg.): Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750. Köln, Weimar, Wien, S. 233-252.
- Ofenbach, Birgit (1988): Wenn das Allgemeine praktisch wird. Zur Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Taktens. In: Pädagogische Rundschau 42, H. 5, S. 565-578.
- Paulsen, Friedrich (1885): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Leipzig.
- Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 175 bis 1850. München.
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung. Heidelberg.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, S. 21-41.
- Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2019): Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan u.a. (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 65-80.
- Roessler, Wilhelm (1961a): Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart.
- Roessler, Wilhelm (1961b): Friedrich August Wolf. Ein Beitrag zum Verhältnis von „Wissenschaft“ und „Pädagogik“ um die Wende zum 19. Jahrhundert. In: Bildung und Erziehung 14, H. 3, S. 143-167.
- Schäffner, Klaus (1988): Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichwerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 6, S. 839-860.
- Schindel, Ulrich (2001): Die Anfänge der Klassischen Philologie in Göttingen. In: Lauer, Reinhard (Hg.): Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 9-24.
- Schmitt, Hanno (1997): „Aus richtiger Kenntniß des Menschen“. Zur erziehungsgeschichtlichen Bedeutung Halles im 18. Jahrhundert. In: Köhler, Johannes/Nolte, Josef (Hg.): Vernunft und Bildung. Für eine fortgesetzte Aufklärung. Rudolf W. Keck zum 60. Geburtstag. Köln, Weimar, Wien, S. 19-32.
- Scholz, Joachim (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Bremen.
- Scholz, Joachim (2013): Geschichte der Lehrerbildung. In: Rahm, Sibylle/Nerowski, Christian (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim, Basel, S. 1-33.

- Schubring, Gert (1983/1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). Weinheim.
- Seifert, Sabine (2020): Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812-1826). Berlin.
- Spoerhase, Carlos (2015): Das „Laboratorium“ der Philologie? Das philologische Seminar als Raum der Vermittlung von Praxiswissen (circa 1850–1900). In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin, München, Boston, S. 53-80.
- Spoerhase, Carlos/Dehrmann, Mark-Georg (2011): Die Idee der Universität: Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 5, H. 1, S. 105-117.
- Thiele, Gunnar (1912): Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig.
- Tütken, Johannes (1987): Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert. In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen, S. 13-49.
- Zirfas, Jörg (2012): Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld, S. 165-187.

# Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf

*Margret Kraul*

## 1 Einleitung

Klagen über fehlendes Wissen von Schüler\*innen, insbesondere von Abiturient\*innen sind bekannt. Sie ziehen sich durch die Schulgeschichte und werden virulent, wann immer es um ein Studium geht – eröffnet es doch die Chance auf eine gesellschaftlich herausgehobene Stellung, möglicherweise sogar eine staatstragende Position. Die Befürchtung, dass „der unreife Jüngling [...] unwissend zur Universität eile[n]“<sup>1</sup> würde, findet sich daher schon in dem ersten preußischen Abiturreglement von 1788. Argumentiert wird mit der Sorge um den Einzelnen, vor allem aber mit der Sorge um die Gesellschaft und dem Interesse des Staates; beide Seiten sollen keinen Schaden nehmen.<sup>2</sup>

Damit zeichnet sich im aufgeklärten preußischen Staat am Ausgang des 18. Jahrhunderts eine enge Beziehung zwischen Staat und (höherer) Bildung ab. Seitens des Staates werden Anforderungen definiert, die als grundlegend für den Besuch der Universität und die mit dem Studium verbundenen Chancen auf ein ‚Amt‘ gelten sollen. Den Lehrern, die auf die Universität vorbereiten, wird ein entsprechender Unterricht sowie dessen Überprüfung durch ein staatlich normiertes Examen abverlangt. Ihre in Zukunft ebenfalls normierte Ausbildung sowie die Einbindung ihrer Tätigkeit in staatliche Aufgaben weisen ihnen einen gewissen staatsnahen Status zu und machen sie zu einer Art Transmissionsriemen staatlicher Ansprüche an die neu entstehende Schicht der Gebildeten.

Im Folgenden werden die gesellschaftlichen Erwartungen an Institutionen höherer Bildung und deren Klientel, vor allem aber an die Gymnasiallehrer, untersucht.<sup>3</sup> Der Schwerpunkt wird beispielhaft auf Preußen als jenem Land liegen, dessen Schulpolitik im 19. Jahrhundert für die meisten deutschen Staaten vorbildhaft war, und sich mit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf eine Epoche beziehen, in der in Preußen, eingeleitet mit den Humboldt’schen Reformen, eine Reorganisation und Normierung des gelehrten Schulwesens stattfand. Es ist die Frage,

1 Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen (1788), abgedruckt im *Novum Corpus Constitutionum VIII*, S. 2377ff., zit. n. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 122.

2 In Bezug auf den Schüler heißt es, es könnte ihm „die gehörige Benutzung des academischen Unterrichts schwer“ fallen, wodurch er „zum Müßiggang und zu mancherley Unordnungen“ verleitet werden könnte; schwerer wiegt aber offensichtlich das Argument, dass ohne eine Überprüfung „viele Aemter, zu denen gründliche Kenntnisse erforderlich sind, wo nicht mit unwissenden doch mit seichten und unzweckmäßigen Subjecten besetzt werden“ könnten (ebd., S. 122f.).

3 Bei den Gymnasiallehrern in Preußen im Vormärz handelt es sich um eine relativ kleine Berufsgruppe, Jeismann 1999 nimmt für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts allenfalls 1500 im Beruf tätige Personen an (vgl. Jeismann 1999, S. 62). Auch die Anzahl der Schulen, die als Gymnasien anerkannt wurde, war gering; von den gut 400 Latein- und Gelehrtenschulen des ausgehenden 18. Jahrhunderts waren nur 70 bis 80 so ausgebaut, dass sie die Anforderungen des Abiturientenreglements hätten erfüllen können (vgl. Jeismann 1974, S. 47ff.).

welche Rolle in dem Prozess diesem neu entstehenden Stand der Gymnasiallehrer zukam und wie diese sich als Staatsdiener in dem Spannungsfeld von Wissenschaft und Lehrberuf positionierten.

Um die Neuerungen der Reform einordnen zu können, wird in einem ersten Teil dieses Beitrags auf die Bildungssituation in höheren Schulen und Universitäten vor der Reform rekurriert. In einem zweiten Teil werden vor dem Hintergrund des Strukturwandels der Universitäten die staatlichen Verordnungen für die Ausbildung und Prüfung der Gymnasiallehrer analysiert. Ein dritter, abschließender Teil beschäftigt sich unter Einbeziehung von Professionsmerkmalen mit den Auswirkungen, die die staatlich vorgegebenen Rahmenbedingungen für das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer und ihre gesellschaftliche Positionierung hatten.

## 2 Vor der Gymnasialreform: Gelehrte Schulmänner und die „dürftigen Existenzen“<sup>4</sup> der Lateinschullehrer im 18. Jahrhundert

Das Ende des 18. Jahrhunderts wurde im Zuge der Aufklärung von vielen Reformgedanken auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung bestimmt; die alte Form der Gelehrtschulen und der an tradierten kirchlichen Mustern orientierten Lateinschulen war den gesellschaftlichen Bedürfnissen nicht mehr angemessen. Zudem wies die schulische Realität der Gelehrten- und Lateinschulen jener Zeit ein breites Spektrum auf. Sie waren keineswegs einheitlich gestaltet, sondern abhängig von unterschiedlichen lokalen Gegebenheiten und differierten zwischen gut ausgebauten (Gelehrten-)Schulen in größeren Städten mit fünf oder sechs aufsteigenden Klassen und schlecht alimentierten Lateinschulen in kleineren Städten mit durchschnittlich drei Lehrern, die eine äußerst heterogene Schülerschaft vor allem mit Lateinunterricht versorgten – oder traktierten. Höchst unterschiedlich war auch die Besoldung. Nicht nur, dass die studierten Lehrer an gelehrten Schulen gemessen an den vergleichbaren Berufen eines Domänen- oder Steuerrats deutlich weniger verdienten, sie waren auch abhängig von der Finanzierung der Schule<sup>5</sup> und ihrer Stelle innerhalb der Schule: So konnten die Gehälter des Rektors oder Subrektors die der Lehrer, die in den unteren Klassen Sexta und Quinta unterrichteten, bis zum Sechsfachen übersteigen.<sup>6</sup> Unter diesen Umständen konnte es kaum verwundern, dass Lehrer, die in der Regel die Artistenfakultät<sup>7</sup> durchlaufen und Theologie studiert hatten, hofften, das Lehramt als Durchgangsstadium<sup>8</sup> zu den einträglicheren Pfründen einer Pfarrstelle nutzen zu können, was jedoch keineswegs immer mit Erfolg gekrönt war. Von einer Reihe

<sup>4</sup> Paulsen 1885/1921, S. 392.

<sup>5</sup> Die äußere Schulaufsicht, d.h. die Finanzierung der Schulen von den Lehrergehältern bis zur Erhaltung der Gebäude, oblag den Schulträgern, in der Regel kirchlichen Institutionen oder Städten; nur in Ausnahmefällen waren es königliche Patronate. Die innere Schulaufsicht hingegen wurde von den Konsistorien wahrgenommen, die ihr Recht in der Regel an den ältesten Geistlichen des Ortes delegierten (vgl. Jeismann 1974, S. 53; Kraul 1984, S. 16).

<sup>6</sup> Vgl. Jeismann 1974, S. 56ff.

<sup>7</sup> Die Artistenfakultät bildete den Unterbau der drei oberen Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin und vermittelte eine Art propädeutischen Wissens. Ihr Name leitete sich von den *septem artes liberales* der Antike ab: Dialektik, Grammatik, Rhetorik sowie Musik, Mathematik, Astronomie und Geometrie; gelehrt wurden vorrangig Grammatik, Rhetorik und Dialektik.

<sup>8</sup> Ausnahmen waren diejenigen, die eines der ersten philologischen und pädagogischen Seminare an den Universitäten in Göttingen bei Johann Matthias Gesner und Christian Gottlob Heyne, in Halle bei Friedrich August Wolf oder in Berlin bei Friedrich Gedike besuchten (vgl. Paulsen 1885/1921, S. 9ff.).

von ihnen sollte der Bildungshistoriker Friedrich Paulsen gut hundert Jahre später als „in jeder Hinsicht dürftigen Existenzen“ sprechen, die „bald Tyrannen, bald Kinderspott, bald auch beides zugleich waren“.<sup>9</sup> Die Unterschiede der Schulen waren aber nicht nur für die Lehrer und ihre Position von großer Bedeutung, sie wurden vor allem virulent bei dem Übergang der mit unterschiedlichen Kenntnissen ausgestatteten Schüler zur Universität. Das führte zu Forderungen nach einer umfassenden Neuorganisation des gelehrten Schulwesens.

Bei der inhaltlichen Neugestaltung der Schulen bestimmten sowohl philanthropische<sup>10</sup> als auch erste neuhumanistische Ansätze die Diskussionen der gelehrten Öffentlichkeit.<sup>11</sup> Bei allen Unterschieden, die diese beiden Richtungen auszeichneten – entweder stärker auf die Gegenstände der Welt und deren Verständnis oder aber auf die dem Griechentum innewohnende Menschlichkeit<sup>12</sup> fokussiert –, eines war ihnen gemeinsam: die Hoffnung, über Erziehung und Bildung des Einzelnen zum Zweck des Staates, der Beförderung der Wohlfahrt aller, beitragen zu können. Diesem Bestreben kamen im ausgehenden 18. Jahrhundert auch Vertreter der staatlichen Verwaltung nach, die den Kurs von Schulmännern und Gelehrten unterstützten. Die Gründung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787 war ein wichtiger Baustein im Zuge dieses gemeinsam konzipierten Erneuerungsprozesses.<sup>13</sup>

Das Abiturreglement von 1788 war eine der Maßnahmen, die den Beginn der Normierung der höheren Schulen markierte. Das Reglement bestimmte die Formalitäten der Abiturprüfung: Prüfer, Zeitstruktur der Prüfung, Fragen und Aufgaben der schriftlichen Prüfungsleistungen, Termine der mündlichen Prüfung, Zusammensetzung einer Prüfungskommission.<sup>14</sup> Den Lehrern oblag die Vorbereitung der Schüler, sie entwarfen und beurteilten die Prüfungsaufgaben; dem Provinzial-Schul-Kollegium<sup>15</sup> wurde die „Direction“<sup>16</sup> der Prüfungen übertragen. Das Ergebnis der Prüfung wurde schlicht in dem Dual: reif vs. unreif verankert, wobei – neben dem Rekurs auf die Leistung<sup>17</sup> – die ‚Reife‘ nicht näher definiert wurde. In der Folge dieses

9 Paulsen 1885/1921, S. 392; vgl. dazu auch Kraul 1984, S. 15.

10 Vgl. dazu die Schriften der Philanthropen und ihre Schulgründungen, u.a. Johann Bernhard Basedow mit dem Dessauer Philanthropin und Christian Gotthilf Salzmann mit dem Philanthropin Schnepfenthal. Sie zielten darauf, vernünftiges Handeln der Menschen über Erziehung zu erreichen, um auf diese Weise „zum Wohle der Menschheit und zur höchsten Glückseligkeit aller“ (Kraul 1984, S. 18) beizutragen.

11 Sie wurde vorrangig in Zeitschriften wie der Berlinischen Monatsschrift (hrsg. von Friedrich Gedike u.a.) und dem Braunschweigischen Journal (hrsg. von Ernst Christian Trapp u.a.) ausgetragen.

12 Im Griechentum sieht Herder „das *Ideal der Menschenbildung in ihren reinsten Formen*“, und aus den Werken der Griechen spreche der „*Dämon der Menschennatur* [...] rein und verständlich“ (Herder 1795/1891, 63. Brief, S. 345; Herv. i. O.). In Bezug auf die Bildung bestimmte ihn die Vorstellung, über die Lektüre der Griechen den „zarten Keim der Humanität, der in ihren [der Griechen] Schriften, wie in ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt [zu] entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge [zu] pflanzen“ (ebd., 71. Brief, S. 375).

13 Vgl. Jeismann 1974, S. 37ff.

14 Vgl. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 122ff. Es war eine frühe Fassung dessen, was noch heute formell Prüfungsordnungen bestimmt, und reichte von der Sanktionierung von Täuschungsversuchen über Möglichkeiten der Prüfungswiederholung bis zu der Aufforderung, dem Oberschulkollegium eine Prüfungsstatistik vorzulegen.

15 Vgl. Neubauer 1985, S. 102ff. Neubauer verweist darauf, dass „die Konsistorialorgane [...] zu Provinzialschulkollegien ernannt“ wurden, wobei schon Anfang der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts die „Trennungslinie zwischen beiden Institutionen zu verschwimmen“ (ebd.) begann, nicht zuletzt durch weitgehende personelle Deckungsgleichheit.

16 Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen (1788), zit. n. Schwartz 1910, Bd. 1, S. 124.

17 Der Rekurs auf die Leistung verweist auf die Anfänge eines meritokratischen Systems, das allerdings von einer Reihe von Sonderbestimmungen begrenzt wurde. So heißt es im Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen (1788): Es ist „hiebey Unsere Absicht nicht, die Freyheit in so fern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund frey stehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu

Reglements wurden diejenigen Schulen, die auf die Abiturprüfung vorbereiten konnten und durften, von der großen Menge der Lateinschulen, denen dieses Recht nicht zugesprochen wurde, geschieden – ein erster Schritt auf dem Wege zur Normierung des höheren Schulwesens. Diesem Schritt folgte geradezu zwangsläufig ein zweiter, die Normierung jener Lehrer betreffend, die an den ausgewählten Schulen unterrichten dürfen sollten: die zukünftigen Gymnasiallehrer.

### 3 Der neue Gymnasiallehrerstand: Gelehrte, Beamte oder Pädagogen?

Neben dem Abituredikt und der angestoßenen Bildungsreform war es die Umstrukturierung der Universität, die die Herausbildung des Standes der Gymnasiallehrer entscheidend prägte: Die philosophische Fakultät war – von der Artistenfakultät als untere Fakultät und wissenschaftliche Grundlage für eines der Fachstudien der drei oberen Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin – zu einer den oberen gleichgeordneten Fakultät geworden. In dieser neuen Position vertrat sie nun jene Wissenschaften, die als eine Transformation der *septem artes* gesehen werden können: von Literatur und Geschichte über Kameralwissenschaften bis hin zu Mathematik und Naturwissenschaften.<sup>18</sup> Aber während die drei anderen Fakultäten für einen bestimmten Beruf ausbildeten, ließen sich die einzelnen Fächer der Philosophischen Fakultät, abgesehen von einer universitären Laufbahn oder Aufgaben in Museen und Bibliotheken, kaum unmittelbaren beruflichen Verwertungschancen zuordnen. Für die Gruppe der Gymnasiallehrer erlangte sie hingegen zunehmend Bedeutung: Für sie wurde sie gleichsam „zur Berufsfakultät“.<sup>19</sup>

Der Weg dahin wurde durch eine Reihe von Verordnungen bereitet, die sich sowohl auf die Anforderungen an die Lehrer bezogen als auch auf die Kenntnisse der Schüler, die in einem erneuten Abiturreglement spezifiziert wurden. Beides trug zur Herausbildung des Gymnasiallehrerstandes bei.

#### 3.1 Das ‚examen pro facultate docendi‘: für Pädagogen?

Schon das Allgemeine Landrecht hatte festgelegt, dass die „Bestellung der Lehrer und Schulaufseher“ dem Staat gebühre und da, wo „gewissen Privatpersonen oder Corporationen, vermöge der Stiftung oder eines besonderen Privilegii“<sup>20</sup> dieses Recht eingeräumt wurde, die staatlichen Behörden die Bestellung genehmigen mussten. Dieser staatsunmittelbare Einfluss wurde in der Folgezeit dahingehend ausgeweitet, dass die angehenden Lehrer sich vor der Anstellung einer staatlichen Prüfung unterziehen mussten. Für die philosophische Fakultät bedeutete das, dass sie mit der Ausbildung für das ‚examen pro facultate docendi‘, auf das die Prüfungsordnung

---

schicken; dies soll vielmehr nach wie vor dem Ermessen eines jeden überlassen bleiben“ (Schwartz 1910, Bd. 1, S. 123). Hier wurde auf Einsicht gesetzt, die einzige Sanktion war der Ausschluss von Benefizien und Stipendien (vgl. ebd., S. 127).

18 So verzeichneten die Statuten der Berliner Philosophischen Fakultät „1838 17 Nominalprofessuren: theoretische Philosophie, praktische Philosophie, griechische Literatur, römische Literatur, Geschichte, Staats- und Kameralwissenschaften, Archäologie und Kunstgeschichte, reine Mathematik, angewandte Mathematik, Physik, Chemie, Technologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie“ (zit. nach Lundgreen 1999a, S. 324).

19 Lundgreen 1999a, S. 321.

20 Allgemeines Landrecht, Theil II, 12. Titel, §§ 59ff., zit. n. Mannkopff 1838, S. 543ff.

für Schulamtskandidaten von 1810 hinauslief,<sup>21</sup> das nachvollzog, was bisher den drei Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin vorbehalten war, nämlich Amtsträger für den Staat, in diesem Fall das höhere Schulwesen, auszubilden. Damit leistete auch sie einen Beitrag zu einer Verstaatlichung der gelehrten Stände.

Einleitend in das Edikt wurde zweierlei beschieden: zum einen, dass es sich hierbei um eine Prüfung analog der der Kandidaten für das Predigtamt handeln sollte, zum anderen, dass mit dieser Prüfung, wie schon 1788 mit dem Abitur, „dem Eindringen untüchtiger Subjekte“ in den Staat, hier „in das Erziehungs- und Unterrichtswesen des Staats“<sup>22</sup> vorgebeugt werden sollte. Für die Examina waren, nach der Auflösung des Oberschulkollegiums und einer Verwaltungsreform, die Abteilungen der wissenschaftlichen Deputation der Sektion des öffentlichen Unterrichts im Ministerium des Innern, dem späteren Kultusministerium, zuständig. Ohne eine solche Prüfung sollte künftig an Schulen, „welche die Befugniß haben, Schüler zur Universität zu entlassen“, oder „ihre Schüler etwa für die zweite und dritte Klasse der obenged. Schulen vorbereiten“,<sup>23</sup> niemand mehr angestellt werden. Damit inszenierte sich der Staat als „Monopolist für die Ausbildung und Anstellung von Gymnasiallehrern“.<sup>24</sup>

In der Prüfung, die als „allgemein-pädagogische Prüfung“<sup>25</sup> bezeichnet wurde, ging es um die Feststellung der „Tauglichkeit der Subjekte für die verschiedenen Arten und Grade des Unterrichts im Allg.“.<sup>26</sup> Interessant ist, wie die Ansprüche an ‚Tauglichkeit‘ erfüllt wurden. Formal gab es drei Prüfungsteile: schriftliche Arbeiten, eine mündliche Prüfung und eine Probelektion, wobei es der Prüfungskommission überlassen blieb, ob sie alle drei Komponenten abprüfte oder sich darauf verließ, dass die Überprüfung zweier Teile schon ein eindeutiges Ergebnis brachte.<sup>27</sup> Inhaltlich wurden von „den angehenden Schulmännern [...] philologische, historische und mathematische“<sup>28</sup> Kenntnisse gefordert. Das aber waren genau jene Bereiche, die für Humboldt in seinen Schulplänen konstitutiv für sein Konstrukt der allgemeinen Menschenbildung waren<sup>29</sup> und die auch in das Abituredikt von 1812 eingingen. Befreiung von einer solchen Prüfung stand denjenigen zu, die nach einer lateinischen Dissertation und einer mündlichen Prüfung an einer einheimischen Universität die „Doktor- oder Magisterwürde“ erlangt hatten; allein die Probelektion war für sie verpflichtend, um „ihre Lehrgeschicklichkeit“<sup>30</sup> unter Beweis zu stellen. Die Prüfungsergebnisse sollten detailliert aufgelistet, die Stärken und Schwächen in den „drei als Hauptgegenstände[n] der Prüfung aufgestellten Fächer[n]“ vermerkt werden, und

21 Vgl. „Edict vom 12. Juli 1810, betr. die Prüfung der Schulamts-Candidaten und die zu Schulämtern vorzuschlagenden Subjecte“ [= examen pro facultate docendi], (zit. n. Mannkopff 1838, S.544ff.; vgl. Rönne 1855, S. 21ff.). Auch in Bayern gab es seit 1809 ein Gesetz, das eine Prüfung für Lehrer an gelehrten Schulen beinhaltete (vgl. Jeismann 1999, S. 63).

22 Einleitung, zit. n. Rönne 1855, S. 22.

23 Edict, § 5, zit. n. Rönne 1855, S. 24. Dabei war es der Behörde bewusst, dass es eine Zeit dauern würde, bis genügend derart geprüfte Schulamts-Kandidaten zur Verfügung stehen würden, insofern galt diese Verordnung erst ab Januar 1813, vgl. § 18, zit. n. Rönne 1855, S. 25.

24 Lundgreen 1999a, S. 326.

25 Edict, § 5, zit. n. Rönne 1855, S. 24.

26 Ebd., § 2, S. 23.

27 Vgl. ebd., § 3.

28 Ebd., § 4, S. 24.

29 Idealerweise sollten sie zur „Vervollkommnung der Menschheit“ führen, vgl. Kraul 1980, S. 24ff.

30 Vgl. zum Folgenden §§ 2-10, Rönne 1855, S. 23ff. Ausgenommen von der Prüfung waren ferner jene „[a]usgezeichnete[n] Ausländer“ (ebd., § 9, S. 24), die von den Unterrichtsbehörden berufen wurden.



darüber hinaus sollte verdeutlicht werden, „in welchem Verhältniß die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat“.<sup>31</sup>

Typologisch war diese Prüfung in der Nähe der Abiturprüfung anzusiedeln. Der Lehrer sollte in vertiefter Form über jenes Wissen verfügen, das auch für die Abiturienten galt; er sollte als eine Art mit enzyklopädischem Wissen ausgestatteter Generalist fungieren und in den unteren Klassen alle Fächer unterrichten können. Die Zulassung zum Unterricht in den oberen Klassen – als Oberlehrer – war abhängig von seinen Prüfungsergebnissen, die den Geltungsgrad seines Examens steuerten.<sup>32</sup> Das ‚Schulwissen‘, das auf dem Gymnasium vermittelt werden sollte, prägte damit auch die ‚allgemein-pädagogische‘ Prüfung. Welche Rolle der Lehrgeschicklichkeit zukam und wie sie erworben wurde, wurde offengelassen, die Tatsache jedoch, dass die Dissertation das Staatsexamen ersetzen konnte und die Prüfungsergebnisse die Karriere bestimmten, ist als Hinweis auf die Bedeutung des (Fach-)Wissens für die künftigen Schulmänner zu lesen, pädagogisches Wissen hingegen schien (noch) kaum gefragt zu sein.

Auch vom Selbstverständnis der Philosophischen Fakultäten her wurde die Orientierung an der Wissenschaft unterstützt. Sie sahen sich vor der doppelten Aufgabe, einerseits für die Erweiterung und Förderung der Wissenschaften zuständig zu sein, andererseits aber auch Studierende für „die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchendienstes“<sup>33</sup> ausbilden zu müssen. Der Aufgabe der Ausbildung kamen sie den Fakultätsstatuten der Universität Berlin von 1838 zufolge dadurch nach, dass sie im Sinne der alten Artistenfakultät „den Studierenden eine allgemeine wissenschaftliche Bildung, welche die Grundlage aller besonderen sein muß“ angedeihen ließen, darüber hinaus ging es ihnen aber vor allem darum, „die (...) Wissenschaften für sich zu fördern und Meister in denselben zu erziehen“.<sup>34</sup> Die erste Aufgabe hätte eigentlich, mehr als zwanzig Jahre nach der Gymnasialreform, mit der die Oberstufe der Gymnasien die Rolle der alten Artistenfakultäten übernommen hatte,<sup>35</sup> überflüssig sein dürfen, die der Förderung und Erweiterung der Wissenschaften hingegen zielte auf eine Ausbildung zukünftiger Gelehrter. Eine berufsspezifische Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer, die doch immerhin die Mehrheit der Studenten der Philosophischen Fakultäten stellten, war dagegen im Bewusstsein der Fakultäten noch nicht angekommen.

Dennoch kann festgehalten werden, dass das Lehramt mit dem Prüfungsedikt von 1810 nicht mehr nur „Durchgangsstadium zu einer Pfarre, der gelehrte Schulmann nicht mehr verhinderter oder künftiger Pastor“ war, vielmehr waren die „Schulwissenschaften“ – und dazu zählten nicht nur Sprachen, sondern auch Mathematik und Naturwissenschaften – zu einem „autonomen berufsbezogenen Kanon“<sup>36</sup> geworden. Damit gerieten die zukünftigen Gymnasiallehrer jedoch in das Spannungsfeld zwischen einer sich auf angehende Forscher kaprizierenden Universität und ihrem Berufsbezug, in dem sie ihre Identität finden mussten.

31 Ebd., § 10, S. 25.

32 Vgl. ebd. Erst 1898 verschwand diese Differenzierung innerhalb der Lehrerschaft zugunsten des einheitlichen Oberlehrers (vgl. Lundgreen 1999a, S. 326).

33 Statuten der Fr. Wilh.-Univers. zu Berlin v. 31. Okt. 1816, §1, zit. n. Rönne 1855, S. 414.

34 Fakultätsstatuten Berlin 1838, zit. nach Lundgreen 1999a, S. 322.

35 Vgl. dazu Lundgreen 1999a, S. 328.

36 Vgl. Jeismann 1999, S. 63.

### 3.2 Die Einbindung der Gymnasiallehrer in den Staat: Beamte

Waren die Bestrebungen um eine Normierung auf der einen Seite von dem Ziel getragen, ‚taugliche Subjekte‘ für den Staatsdienst zu rekrutieren, so darf auf der anderen Seite nicht vergessen werden, dass die Neustrukturierung auch mit einem reformerischen Impetus einhergegangen war: der Hoffnung, über Bildung zum individuellen Glück und zur Erneuerung der Menschheit sowie zur Mitgestaltung der Menschen an dem Staatswesen beitragen zu können. Diese Hoffnung, die in einer Zeit, in der sich das „politische Wollen mit dem pädagogischen Ziel der Reformen“<sup>37</sup> traf, das Zusammenspiel von Schulmännern und Ministerialbeamten prinzipiell möglich gemacht hatte,<sup>38</sup> schwand mit den politischen Ereignissen, spätestens mit den Karlsbader Beschlüssen. Das Verfassungsversprechen des preußischen Königs war nicht eingelöst worden, die Bildungsreform, ursprünglich für alle Menschen geplant, blieb in weiten Teilen auf der Strecke und bezog sich schließlich nur noch auf den kleinen Anteil der Gymnasien; die niederen Schulen spielten in der angekündigten Bildungsreform keine Rolle.<sup>39</sup> Die Gymnasien hingegen wurden – nicht zuletzt durch die Bedeutung, die ihrer Klientel als zukünftige Staatsdiener zukam – mehr und mehr zu einer Schule des Staates.<sup>40</sup> So ging es in den 1820er Jahren neben unterrichtlichen Maßnahmen auch immer wieder um Regelungen, die die erwünschte staatsreue Gesinnung von Schülern und Lehrern verstärken sollten. Das Klassenordinariat wurde eingeführt, und die Lehrer in ihrer Funktion als Staatsdiener bekamen die zusätzliche Aufgabe, Schulbesuch, Heftführung und Sittlichkeit der Schüler zu kontrollieren und in Konduitenlisten festzuhalten. Die pflichtgetreue Ausführung dieser Aufgaben sollte von den Direktoren überprüft werden,<sup>41</sup> erneut ein Indiz für die Einbindung des Gymnasiums in den Staat.

Die Einbindung fand ihr Äquivalent in Privilegien: So galt für Gymnasiallehrer wie auch für andere höhere Staatsdiener das exemte Forum, d.h., sie unterstanden nicht der lokalen Gerichtsbarkeit, ferner genossen sie Steuervergünstigungen und waren vom Militärdienst befreit. Die alten Abhängigkeiten waren zugunsten der Staatsaufsicht geschwunden: Weder Kirche noch Schulpatrone oder Magistrate konnten ihre Herrschaft über die Gymnasien ausüben, diese Aufgabe kam nunmehr einzig dem Staat zu, und der besetzte im Sinne einer fachnahen Steuerung die Unterrichtsverwaltungen weitgehend mit Philologen, die in dieser Position Einfluss auf Karrieremuster und Leistungskriterien für den Zugang zu dem Amt des Lehrers nehmen konnten und damit ihrem Stand eine gewisse Autonomie sicherten. Darüber

37 Jeismann 1974, S. 275, vgl. dazu auch Kraul 1980, S. 43ff.

38 Dabei darf nicht übersehen werden, dass es bereits Ende der 1780er Jahre bis in die 1790er Jahre als Reaktion auf die Ereignisse in Frankreich Bemühungen gegeben hatte, mit dem unter Johann Christoph Wöllner erlassenen Religionsedikt und der Einrichtung der ‚Immediat-Examinations-Kommission‘ künftige Lehrer und Geistliche hinsichtlich ihrer rechten Gesinnung zu überprüfen, vgl. Kraul 1984, S. 27f.

39 Vgl. Kraul 1984, S. 47ff.

40 Das spiegelte sich auch in der Schulaufsicht, die anfangs, wie auch für Bürgerschulen und niedere Schulen, bei den Regierungsbezirken und auf lokaler Ebene verankert war, jedoch im Zuge der engeren Verzahnung mit dem Staat auf die Provinzebene verlagert und von den Provinzialkonsistorien, ab 1826 den Provinzialschulkollegien, übernommen wurde (vgl. Kraul 1984, S. 48).

41 Vgl. Instruktion für die Klassen-Ordinarien des Konsistoriums zu Köln vom 26. Februar 1824: „Die Zeitverhältnisse erfordern mehr, als je eine strenge Disciplin in den Schulen, um den Geist einer zügellosen Freiheit und Frechheit von der heranwachsenden Jugend abzuhalten, und sie früh an Gehorsam und Unterwerfung unter die Gesetze zu gewöhnen, durch welche Eigenschaften sie dereinst als Bürger des Staats, dessen Sicherheit und Wohlfahrt sollen begründen helfen“ (zit. n. Rönne 1855, S. 94); vgl. ferner Kraul 1984, S. 51f.; zur Diskussion von Disziplinierung und Kontrolle vgl. Apel 1984, S. 136ff.

hinaus konnten sie die Gymnasiallehrerschaft und deren Interessen – vor allem in der Kontroverse gegen die im Vormärz entstehende Realschule – stützen.<sup>42</sup> Es war eine Entwicklung, die mit dem Staatsverständnis im aufgeklärten preußischen Verwaltungsstaat einherging, in dessen Kultur die „Entstehung akademischer Berufe mit der Staatssphäre“ eng verbunden war und eine „relativ einheitliche Gruppe der akademisch Gebildeten“ zwar „bürokratischer Förderung und Lenkung“<sup>43</sup> unterlag, zugleich aber auch Einfluss auf den Staatsdienst nehmen konnte. Das „Amt“ wurde zum „Zentrum des Selbstverständnisses der akademischen Berufe“; der „Auftrag von oben oder von außen“ und die „Bindung und Verpflichtung“ von innen wurden als „Instanz zur Sicherung der rechten Ordnung des Ganzen“<sup>44</sup> verstanden.

Die Entstehung des Standes der Gymnasiallehrer ist ein Beispiel für eine solche staatsnahe Professionalisierung, die an eine Verbeamtung gebunden war und das Spannungsfeld von Wissenschaft und Lehrerberuf in einen staatlichen Rahmen stellte.

### 3.3 Gymnasiallehrer: Pädagogen oder Gelehrte?

Die Prüfungsordnung von 1810 hatte den Gymnasiallehrer als wissenschaftlichen Generalisten konzipiert, seine pädagogische Eignung indessen auf eine Probelektion reduziert und mit dem unbestimmten Rubrum der ‚Tauglichkeit‘ gefasst. Eine Spezifizierung brachte die Prüfungsordnung aus dem Jahr 1831, die auch für künftige Lehrer an öffentlichen höheren Bürger- und Realschulen gelten und die „Tüchtigkeit“<sup>45</sup> der Kandidaten nach Fächern und Stufen getrennt ermitteln sollte.<sup>46</sup> Neben einer erneuten Auflistung der zu erbringenden Formalia für die Zulassung sowie der verschiedenen Prüfungsteile wurde hier – und das war neu – dem zukünftigen Oberlehrer die Möglichkeit einer Spezialisierung auf eine der drei *facultates*<sup>47</sup> für den höheren Schulunterricht in den Oberklassen gestattet:

„Die unbedingte fac. doc. soll nur demjenigen ertheilt werden, welcher außer einer genügenden, wenn auch noch nicht ausgebildeten Lehrgabe, wenigstens in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts, d. h. 1) in den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache; 2) in der Mathematik und den Naturwissenschaften und 3) in der Geschichte und Geographie des Stoffes so weit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Klassen eines Gymn. mit Erfolg zu lehren, mit allen übrigen Gegenständen aber so weit bekannt ist, um ihr Verhältniß zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können.“<sup>48</sup>

42 Vgl. Jeismann 1999, S. 68.

43 Ebd., S. 60.

44 Ebd. Konkret waren mit dem Beamtentum auch bestimmte sittliche Verhaltensnormen verbunden, deren Befolgung von allen Staatsdienern erwartet wurde. Sanktioniert wurden Trunkenheit im Dienst, aber auch Schuldenmachen, ferner wurde das Zuwiderhandeln gegen das Gebot der Verschwiegenheit von Dienstangelegenheiten geahndet (vgl. CO vom 24. Dec. 1836; CO vom 12. Mai 1841; CO vom 21. Nov. 1835, in: Wiese/Kübler 1888, S. 338).

45 Regl[ement] d[es] Min[isteriums] der G[eistlichen], U[nterrichts] u[nd] [Med[icinal] Ang[elegenheiten] v[om] 20. April 1831 für die Prüfungen der Kandidaten der höhern Schulamts, § 5, zit. n. Rönne 1855, S. 27.

46 Entsprechend wurden die zu vergebenden Zertifikate unterteilt in eine „unbedingte facultas docendi“ (ebd., § 16) und eine „bedingte facultas docendi“ (ebd., § 22), deren Inhaber entweder ihre Mängel ausgleichen mussten oder nur in den unteren Klassen bzw. an Bürger- und Realschulen unterrichten durften (vgl. Rönne 1855, S. 34ff.).

47 Zwei weitere *facultates*, eine für Hebräisch und Theologie und eine für Französisch und Englisch (1839) wurden später ergänzt (vgl. Rönne 1855, S. 35f., Anm. 1; vgl. auch Lundgreen 1999a, S. 328).

48 Reglement 1831, § 16, zit. n. Rönne 1855, S. 34.

Dennoch spielte nach wie vor die Allgemeinbildung eine wichtige Rolle. So ging es bei den eingereichten schriftlichen Arbeiten, von denen in der Regel wenigstens „eine (...) in lateinischer Sprache abgefaßt sein“<sup>49</sup> sollte, an erster Stelle darum, „die wissenschaftliche Gesamtbildung des Kand. auszumitteln“.<sup>50</sup> Von Kandidaten, die „gar keinen philo[lo]gischen Unterricht erteilen, und künftig nur an höheren Bürger- und Realsch. als Lehrer wirken wollen, muß doch die Fähigkeit, ein latein. Buch zu verstehen, gefordert werden“, und auch im „Französischen ist von einem Jeden, wenn er auch nicht in dieser Sprache unterrichten will, Kenntniß der Grammatik und die Fertigkeit zu verlangen, einen Dichter oder Prosaisten mit Geläufigkeit zu übersetzen“.<sup>51</sup> Ein Lehrer, der die unbedingte *facultas* erlangen wollte, musste den Allgemeinbildungskanon vorzüglich beherrschen und darüber hinaus in mindestens einem besonderen Gebiet in der Oberstufe fundiert unterrichten können, dabei aber immer den gesamten Stoff im Auge behalten. Das Fachlehrerprinzip galt also – trotz erster Annäherungen – nur für die Oberstufe, erst ab 1866 sollte das Lehramt wirklich konsequent von den Fächern her gedacht werden.<sup>52</sup>

Der Aufgabe der Lehrerbildung schien jedoch mit der Ordnung von 1831 etwas mehr Aufmerksamkeit gewidmet zu werden als zuvor. So wurden mit dem Passus „Philosophie und Pädagogik“ von jedem Kandidaten „Kenntniß der Logik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie, auch Bekanntschaft mit der wissenschaftlichen Pädagogik“<sup>53</sup> gefordert. Über derartige – erneut allgemeinbildende – Kenntnisse hinaus wurde aber auch das Unterrichten angesprochen: In den Probelektionen wurden „ein munterer Ton, eine gewandte sichere Sprache, ein klares Hervorheben der Hauptpunkte, Anknüpfen jedes Folgenden an das Vorhergehende, ein natürliches einfaches Betragen, und ein kräftiges Ergreifen der ganzen Knaben-Masse“<sup>54</sup> erwartet. Je höher die Klassenstufe war, die unterrichtet werden sollte, desto höher stiegen auch die Anforderungen an den Lehrer hinsichtlich „einer genauen Kenntniß der Unterrichts-Wissenschaft und einer kritischen Würdigung der verschiedenen Lehr- und Erziehungssysteme“.<sup>55</sup> Damit war offensichtlich die Hoffnung verbunden, dass aus der Theorie ein Transfer in die schulische Praxis stattfand.

Die Unterrichtspraxis wurde hingegen in das bereits 1826 eingeführte Probejahr verlagert. Es sollte „die Lehrgeschicklichkeit der Kand. [...] weiter aus[z]ubilden, und ihre praktische Brauchbarkeit genauer [...] ermitteln“.<sup>56</sup> Geplant war eine einjährige Erprobungszeit an einer höheren Schule mit Hospitationen bei erfahrenen Lehrern und mit einem auf acht Stunden wöchentlich begrenzten Lehrdeputat, wobei die Kandidaten zwar als „wirkliche Lehrer“ betrachtet wurden, jedoch unentgeltlich unterrichten und allenfalls auf Antrag eine „angemes-

49 Ebd., § 8, S. 33. Den Kandidaten, die Mathematik und Naturwissenschaften an einer höheren Bürgerschule unterrichten wollten, wurde jedoch gestattet, eine der Arbeiten in Französisch statt Latein zu verfassen.

50 Ebd., § 9, S. 33.

51 Ebd., § 17, S. 35. Weitere Beispiele für die Allgemeinbildungsnorm gibt Lundgreen 1999a, S. 329.

52 Vgl. Lundgreen 1999a, S. 332f.

53 Reglement 1831, § 20, Rönne 1855, S. 41.

54 Ebd.

55 Ebd.

56 Ebd., § 33, S. 52f. Dass auch das Probejahr helfen sollte, die politischen Gesinnungen zu überwachen, steht auf einem anderen Blatt. So gab es „eine sichere und schickl. Gelegenheit, die Schulamts-Kand. noch vor ihrer Anstellung auch in Hinsicht ihrer sittlich-religiösen Denk- und Handlungsweise, und insbes. ihrer politischen Grundsätze, genauer kennenzulernen“ und dies bei den Vorschlägen für Lehrerstellen einzubeziehen; C. R. des Min. d. G., U. u. Med. A. (v. Altenstein) v. 16. Aug. 1833, zit. n. Rönne 1855, S. 98; vgl. auch Grosse 1910, S. 21f.

sene Remuneration“ erhalten sollten.<sup>57</sup> Ihr Unterricht sollte von den Direktoren, aber auch von den Klassenordinarien, möglichst häufig besucht werden, damit diese „auf Mißgriffe“<sup>58</sup> aufmerksam machen und den Kandidaten mit ihrer Erfahrung zur Seite stehen konnten. Didaktische und methodische Reflektionen wurden nicht erwähnt, eher schien es sich um eine Art Einübung durch Anschauung und Nachahmung zu handeln.

Ungeachtet dieser schulpraktischen Ansätze lässt sich festhalten, dass letztlich für die Stellung des Lehrers nach wie vor hervorragende Kenntnisse in den Schulwissenschaften und besondere Kenntnisse in den Gegenständen ihrer *facultas* ausschlaggebend waren. Wenn sich daher die Gymnasiallehrer im Vormärz eher als Gelehrte denn als Pädagogen begriffen, so war das Ergebnis der in der Philosophischen Fakultät angelegten Ausbildung und von der Schulverwaltung kodifizierten Erwartungen.

#### 4 Stand und Profession: „sichere, selbstbewußte Männer“? – aber im Besitz des Bildungswissens

Hatte Friedrich Paulsen für das 18. Jahrhundert das Ansehen von Lateinschullehrern noch mit den Etiketten „Tyranen“ und „Kinderspott“ belegt, so konstatierte er für das 19. Jahrhundert einen fundamentalen Wandel und beschrieb „sichere, selbstbewußte, gründlich unterrichtete Männer“,<sup>59</sup> denen es gelang, die Disziplin in den Schulen aufrechtzuerhalten und einen Unterricht zu gestalten, der sich in den oberen Klassen dem wissenschaftlichen Unterricht näherte. Dieser Habitus soll im Folgenden unter Einbeziehung der Kriterien für Professionen differenziert werden.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Gymnasiallehrer zu einem eigenen Stand geworden, auf den eine Reihe einschlägiger Professionsmerkmale zutraf:<sup>60</sup> Sie zeichneten sich durch sozial anerkanntes Fachwissen aus, an dessen Überprüfung die Berechtigung zu ihrer Berufsausübung geknüpft wurde, und ihre Karriereleiter wurde durch Examina bestimmt; ferner kam ihnen im Rahmen ihrer Beamtenstellung eine gewisse Autonomie zu, und nicht zuletzt steigerte sich ihr Ansehen mit der zunehmenden gesellschaftlichen Wertschätzung des Gymnasiums, dessen Besuch – auch unterhalb des Abiturs – die notwendigen Berechtigungen für einen Beruf im Staatsdienst oder den einjährigen Militärdienst verlieh.

Wie aber stand es mit ihrem Selbstverständnis, mit dem sie ihren Platz in der Trias von Lehrberuf, Wissenschaft und Beamtentum finden mussten? Die Rahmenbedingungen, unter denen sie agierten, waren zwar deutlich besser als die der Lateinlehrer des ausgehenden 18. Jahrhunderts, jedoch, bezogen auf das Professionsmerkmal einer „wirtschaftliche[n] Sonderstellung mit

57 Reglement 1831, § 33, zit. n. Rönne 1855, S. 51f. Das zweiphasige Ausbildungsmodell, das mit dem Referendariat für den Karriereverlauf der Juristen konstitutiv war, wurde für die Gymnasiallehrer erst 1917 eingeführt.

58 Reglement 1831, § 33, Rönne 1855, S. 50ff. Interessant ist der Stellenwert, der dem Erlernen der Aufrechterhaltung von Disziplin zugewiesen wird: Um die Kandidaten in „der pädagogisch-disziplinarischen Kunst zu üben, soll ihnen [...] von Zeit zu Zeit und auf unbestimmte Dauer die besondere Aufsicht und Kuratel über einzelne rohe, träge oder sonst verwahrloste Schüler übertragen werden, um diese durch Anwendung zweckmäßiger Disziplinarmittel zum Fleiße und zur Ordnung und Sitlichkeit zu gewöhnen“ (ebd., S. 51). Über ihre Erfolge oder Misserfolge sollten die Kandidaten schriftlich Rechenschaft ablegen.

59 Paulsen 1885/1921, S. 392.

60 Vgl. zum Folgenden Lundgreen 1999b, S. 19f.; Jeismann 1999, S. 59ff.

überdurchschnittlichem Verdienst“<sup>61</sup> keineswegs den Juristen, der vergleichbaren Profession im Staatsdienst, gleichwertig. Während deren Gehaltsstufen zentral festgelegt worden waren, blieben sie bei den Gymnasiallehrern abhängig von den jeweiligen lokalen Gegebenheiten,<sup>62</sup> eine Form der Finanzierung von Staatsdienern, die „den vormodernen, ständischen Verhältnissen verhaftet“<sup>63</sup> blieb. Konkret lagen „in der Spitzengruppe in großen Städten“<sup>64</sup> die Gehälter der Direktoren bei 1.000 Taler (jährlich), die der Oberlehrer zwischen 600 und 800 Talern, der ordentlichen Lehrer zwischen 400 und 500 Talern, und Hilfslehrer mussten sich häufig mit 150 bis 250 Talern zufriedengeben. In Westfalen und im Rheinland, wo die Besoldung generell schlechter war, erreichten die Gehälter nur einen Durchschnitt von 360 bis 420 Talern.<sup>65</sup> Das überstieg zwar den Verdienst der Mehrheit der Bevölkerung, konnte jedoch im Vergleich mit der laubbahnorientierten Karriere der Juristen nicht bestehen. Erst 1845 legte das Ministerium Eichhorn einen Entwurf für einen Normaletat vor, der jedoch nicht vor 1863 genehmigt wurde und auch dann bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts nur Richtschnur blieb. Damit war eine Situation geschaffen, in der viele Amtsinhaber für ein standesgemäßes Leben auf Nebenverdienste – von Nachhilfestunden bis zur Aufnahme von Pensionären – angewiesen waren.<sup>66</sup> Ihr Ansehen, vermutlich auch ihr Selbstverständnis, korrespondierte nicht mit ihrer finanziellen Vergütung, möglicherweise ein Grund dafür, weshalb sie ihr Standesbewusstsein weitgehend aus ihren wissenschaftlichen Tätigkeiten zogen, die ihnen auch ohne große finanzielle Mittel eine Identifikation erlaubten.

Auch die erste Selbstorganisation der Gymnasiallehrer, der ‚Verein deutscher Philologen und Schulmänner‘,<sup>67</sup> der spätere Deutsche Philologenverband, verfolgte gemäß den Statuten ausschließlich wissenschaftliche Zwecke.<sup>68</sup> Der Verein wurde im Wesentlichen von Philologen getragen, wollte das Studium der Philologie fördern und größere philologische Unternehmungen stützen, fruchtbare Unterrichtsmethoden entwickeln und die „Wissenschaft aus dem Streit der Schulen“<sup>69</sup> ziehen, dabei aber nicht nur für Philologen, sondern auch für andere Fachgebiete offen sein. (Standes-)Politische Aktivitäten sollten keine Rolle spielen; entsprechende Anträge innerhalb des Vereins wurden damit beschieden, dass der Verein „nur allgemein anregend und ermunternd wirken“<sup>70</sup> wolle. Wie weit die Standespolitik wirklich herausgehalten

61 Jeismann 1999, S. 61.

62 Mit der preußischen Bildungsreform war zwar die innere Schulaufsicht der Gymnasien vom Staat übernommen worden, nicht aber die äußere, und damit auch nicht der Etat. Er setzte sich, wie auch schon im ausgehenden 18. Jahrhundert, aus Schulgeld, Stiftungen und Ländereien sowie Zuschüssen der Patrone, meistens der Magistrate, zusammen und variierte von Schule zu Schule.

63 Jeismann 1999, S. 74.

64 Ebd.

65 Vgl. ebd.; vgl. ferner Grosse 1910, S. 15ff.

66 Vgl. Jeismann 1999, S. 75.

67 Der Verein wurde 1837 anlässlich des Universitätsjubiläums in Göttingen und als Reaktion auf die 1836 erschienene Schrift des Medizinalrats Carl Ignaz Lorinser ‚Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen‘ gegründet. In dieser Schrift klagte Lorinser über die Überbürdung der Gymnasiasten. Das führte 1837 nicht nur zu einem neuen Lehrplan, der stärker auf eine Konzentration der Fächer ausgerichtet sein sollte, sondern auch zu einer ersten Solidarisierung der gelehrten Schulmänner, die sich durch die Schrift Loriners heftigen Angriffen ausgesetzt sahen (vgl. Grosse 1910, S. 35ff.).

68 Vgl. ebd., S. 38ff. Vorreiter eines solchen wissenschaftlichen und kollegialen Zusammenschlusses waren 1823 die Gymnasialdirektoren in Westfalen gewesen, eine vom Ministerium durchaus begrüßte Initiative, die finanziell unterstützt und sodann auch für andere Provinzen empfohlen wurden (vgl. ebd., S. 24ff.).

69 Zit. n. Grosse 1910, S. 40f.

70 Ebd.

wurde, mag dahingestellt bleiben – fühlten sich doch die Realschulmänner angesichts der aufkommenden Debatte zwischen Realismus und Humanismus weder standespolitisch noch inhaltlich von der Philologenmehrheit hinreichend vertreten und gründeten 1843 in Meißen ihren eigenen Verein.<sup>71</sup> Auf jeden Fall aber blieb in dem Verein – im Unterschied zu den eher politisch engagierten Lehrern an niederen Schulen – die politische Situation des Vormärz ausgeblendet, wurde doch von den Gymnasiallehrern als Staatsdienern, gleichsam als Bonus für die ihnen gewährten Privilegien, Staatstreue erwartet, die sie offensichtlich auch weitgehend praktizierten.

Mit dem Fokus auf ihrer wissenschaftlichen Arbeit konnten sich die Gymnasiallehrer jedoch nicht nur als politisch ‚neutral‘ erweisen, sondern auch ihr gesellschaftliches Ansehen stärken und ihre Stellung als Bildungsbürger unterstreichen. So war im Vormärz der Wechsel gelehrter Schulmänner an die Universität und umgekehrt durchaus gängige Praxis, und die 1824 in Preußen verordneten Jahresberichte der Gymnasien,<sup>72</sup> die an alle preußischen Gymnasien verteilt wurden – Jeismann bezeichnet sie als „das erste umfassende, spezifisch gymnasiale Periodikum nach der Reform“<sup>73</sup> –, umfassten in einem ersten Teil eine Abhandlung, die den Autor, einen Gymnasiallehrer, als Gelehrten definierte. Nicht zuletzt aber trug das Engagement von Gymnasiallehrern in gelehrten Vereinen, etwa als Mitglieder von Geschichtsvereinen,<sup>74</sup> dazu bei, sie als tragende Elemente städtischer Gesellschaft wahrzunehmen.

Die bisher benannten Rahmenbedingungen verweisen auf die Bedeutung, die der Gelehrsamkeit für das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer zukam; es bleibt die Frage, welche Rolle für sie eigentlich der *Lehrberuf* spielte. Betrachtet man zeitgenössische Zeugnisse, so findet sich eine Reihe von Aussagen, mit denen sich „die Philologen als Verächter der Pädagogik“<sup>75</sup> hervortaten. August Spilleke, Direktor des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, vermutete sogar, „daß sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Kollegen scheuen und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten muß, wenn er sich so weit herabläßt, ein pädagogisches Buch zu lesen oder überhaupt nur ein pädagogisches Interesse zu zeigen“.<sup>76</sup> Vorausgesetzt, diese Einschätzung trifft zu, kann die soziale Herkunft der Gymnasiallehrer als Deutungsangebot für ein solches Verhalten herangezogen werden. Sie sind, wie auch die Theologen, weitgehend soziale Aufsteiger, eine Gruppe, für die die Abgrenzung nach ‚unten‘, hier zu den Lehrern an niederen Schulen, und die Anpassung nach ‚oben‘, an Universität und Wissenschaft, wichtig ist, ein Mechanismus, der der Identifikation mit dem *Lehrberuf* nicht förderlich ist. Dem korrespondiert auch, dass die Philologen trotz ihres von Paulsen konstatierten neu

71 Vgl. Tenorth 1987, S. 261.

72 Vgl. C. R. des Min. d. G., U. u. M. Ang. Unterr. Abth. (v. Kamptz) v. 23. Aug. 1824 an sämmtl. K. Kons., in: Rönne 1855, S. 158ff. Die der Einführung der Jahresberichte folgenden Vorschriften legten nicht nur auf die Einhaltung der vorgegebenen Form Wert, sondern auch auf die den Direktoren auferlegten Kontrolle über alles „Ungehörige“ (ebd., S. 160f.).

73 Jeismann 1999, S. 70.

74 Hermann Heimpel (1972, S. 49, 54f.) verweist in seiner Darstellung der Geschichte der Geschichtsvereine darauf, dass sie von dem studierten Bildungsbürgertum wie Pfarrern, Juristen, Gymnasialprofessoren getragen wurden. Auch Hildegard Ditt 1974/1975 belegt für den Verein für Geschichte und Altertumskunde Westfalens den großen Anteil der Hochschul- und Schulprofessoren (vgl. Ditt 1974/1975 S. 62, 69; vgl. ferner Mütter 1995, S. 87).

75 Paulsen 1885/1921, S. 276. Paulsen, der dem Gymnasium des Vormärz durchaus kritisch gegenüberstand, listet Beispiele für diese Haltung auf (vgl. ebd., S. 277f.).

76 Zit. n. ebd., S. 277.

gewonnenen Ansehens, einem Heiratsverhalten in die „angesehensten Familien“<sup>77</sup> hinein und ihrer Zugehörigkeit zu den „Gebildete[n] und Besizende[n]“<sup>78</sup> nur eine erstaunlich niedrige Selbstrekrutierungsrate aufwiesen.<sup>79</sup>

Bleibt als letztes – für Professionen mit ihrer Gemeinwohlverpflichtung ein wichtiges Element – die Klientel der Gymnasiallehrerschaft. Ihre Einschätzung spiegelte die Kritik an der gesamten Verfassung des Gymnasiums jener Zeit. Nicht nur Zeitgenossen wie Lorinser hatten gegen die „Überbürdung“ der Schüler „mit häuslichen Arbeiten [und] unnützen Schreibereien“<sup>80</sup> protestiert, auch in retrospektiven Schüleräußerungen häuften sich Klagen über die Vielfalt der Anforderungen.<sup>81</sup> Die Orientierung der Lehrer an der Gelehrsamkeit, die „Präzision ihres Wissens“, die gelegentlich zu einer „[U]nbarmherzige[n] Härte in der Verfolgung fremder Fehler“<sup>82</sup> führte, wurden als für das Lernen kontraproduktiv wahrgenommen. Abgesehen davon, dass neben solch kritischen Erinnerungen an ‚engagierte Griechen‘ auch ‚treffliche Schulmänner‘<sup>83</sup> in den Erinnerungen Erwähnung fanden, scheint doch das Urteil des Altertumsforschers August Boeckh bedenkenswert, dass „die Blüte der gelehrten Philologie und de[r] Verfall der humanistischen Studien auf den Schulen [...] zwei Seiten desselben Vorgangs“<sup>84</sup> waren.

Zurück zu den Gymnasiallehrern, jenen nach Paulsen so sicheren und selbstbewussten Männern. Ihr Selbstverständnis und ihre Sicherheit bezogen sie überwiegend aus ihrer Orientierung an der Wissenschaft, nicht aus ihrem *Lehrberuf*. Dies war sowohl in den staatlichen Prüfungsordnungen angelegt als auch in ihrer Stellung als soziale Aufsteiger in der sich formierenden bürgerlichen Gesellschaft. So sicher und selbstbewusst sie in Bezug auf die Wissenschaften sein mochten, so sehr schien ihnen der Habitus der Gelehrsamkeit doch auch einen gewissen Schutz zu bieten gegenüber weitergehenden gesellschaftlichen Anforderungen, seien die nun politischer Art oder schlicht der Wunsch ihrer Schüler nach verständnisvollem Unterricht.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

Mannkopff, Adolph Julius (Hg.) (1838): Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten (1794). In Verbindung mit den ergänzenden Verordnungen, Bd. 5, Theil II, Tit. 12. Berlin.

Rönne, Ludwig von (1855): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. Bd. 2: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten. In: Ders.: Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Theil VIII: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse, Bd. 2: Das Unterrichts-Wesen. Berlin.

Wiese, Ludwig Adolf (†1888): Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, bearbeitet und bis zum Jahre 1887 fortgeführt von Otto Kübler. Zweite Abtheilung: Das Lehramt und die Lehrer. Berlin.

77 Für Friedrich Thiersch, der das bayrische höhere Bildungswesen im Sinne der alten Sprachen gestaltete, war der „Oberlehrer von Auszeichnung [...] auch in sozialer Hinsicht ein sicher gestellter Mann“, und zum Beleg führte er „Heiraten [an], die zwischen ihnen und den Töchtern aus den angesehensten Familien im Staatsdienst, von Generalen, Staatsräten, Regierungspräsidenten oder Direktoren geschlossen werden“ (zit. n. Paulsen 1885/1921, S. 390).

78 Ebd., S. 391.

79 Vgl. Schefer 1969, S. 36ff.; ferner Führ 1982/1997, S. 34f.

80 Johann Friedrich Herbart in einem für das Königsbergische Provinzialchulkollegium bestimmten Gutachten aus dem Jahre 1823, zit. n. Paulsen 1885/1921, S. 378.

81 Vgl. Paulsen 1885/1921, S. 362ff.

82 Ebd., S. 396.

83 Vgl. Emil v. Richthofen: Zur Gymnasialreform, Magdeburg 1887, zit. n. Paulsen 1885/1921, S. 386.

84 Paulsen 1885/1921, S. 393.



**Literatur**

- Apel, Hans-Jürgen (1984): Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848: Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. Köln, Wien.
- Ditt, Hildegard (1974/1975): Zur Entwicklung der Sozialstruktur des Vereins für Geschichte und Altertumskunde Westfalens – Abteilung Münster. In: Westfälische Zeitschrift 124/125, S. 61-90.
- Führ, Christoph (1997): Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen (Vortrag vor dem Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte in der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg v. d. H. im Oktober 1982). In: Ders.: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Köln u.a., S. 7-55.
- Grosse, Rudolf (1910): 1810-1910. Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes. Leipzig, Dresden.
- Heimpel, Hermann (1972): Geschichtsvereine einst und jetzt, in: Boockmann, Hartmut/Esch, Arnold/Heimpel, Hermann/Nipperdey, Thomas/Schmidt, Heinrich: Geschichtswissenschaft und Vereinswesen im 19. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte historischer Forschung in Deutschland. Göttingen, S. 45-73.
- Herder, Johann Gottfried (1795/1891): Briefe zu Beförderung der Humanität, 6. Sammlung. In: Suphan, Bernhard (Hg.): Herders Sämtliche Werke, Bd. XVII. Berlin, S. 339-414.
- Jeismann, Karl-Ernst (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart.
- Jeismann, Karl-Ernst (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, Hans-Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn, S. 59-79.
- Kraul, Margret (1980): Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. Göttingen.
- Kraul, Margret (1984): Das deutsche Gymnasium. 1780-1980. Frankfurt a. M.
- Lundgreen, Peter (1999a): Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert. In: Schwings, Rainer Christoph (Hg.): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert. Basel, S. 319-334.
- Lundgreen, Peter (1999b): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans-Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn, S. 19-34.
- Mütter, Bernd (1995): Geschichtswissenschaft und historische Bildung. Zur Entwicklung der Geschichtsvereine in Westfalen während des 19. Jahrhunderts. In: Ders.: Historische Zunft und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim, S. 87-112.
- Neubauer, Wolfgang (1985): Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen. Mit einer Einführung von Otto Büsch. Berlin, New York.
- Paulsen, Friedrich (1885/1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, Bd. 2: Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus. 1740-1892. Berlin, Leipzig.
- Schefer, Gerwin (1969): Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studierrats. Frankfurt a. M.
- Schwartz, Paul (1910): Die Gelehrtschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen, Bd.1. in: Kehrbach, Karl (Hg.): Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 46. Berlin, S. 122-128.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München, S. 250-270.

# Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerbildung (1915-1960)

*Eva Matthes*

## 1 Einleitung

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt und auch ihre bekanntesten Schüler Erich Weniger und Wilhelm Flitner<sup>1</sup> haben sich seit 1915 bis in die 1960er Jahre in einer Reihe von Denkschriften und Publikationen zu Fragen der Lehrerbildung geäußert und auf die Entwicklung derselben massiv Einfluss zu nehmen gesucht. Im Blick auf die Volksschullehrerbildung ging es hierbei vor allem um die Frage ihrer Akademisierung und in diesem Kontext um den angemessenen Ausbildungsort sowie um den spezifischen Aufgabenzuschnitt des Volkslehrers als Beauftragten des Staates (nicht einer Religion/Konfession oder einer Partei).

Der Fokus dieses Beitrags liegt allerdings auf den – selteneren – Stellungnahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zur ‚höheren Lehrerbildung‘. Sie verfolgten bei ihren Beiträgen – bei aller Unterschiedlichkeit im Detail, auf die später noch einzugehen sein wird – folgende gemeinsame Zielsetzungen:

Erstens strebten die geisteswissenschaftlichen Pädagogen die institutionelle Trennung der Ausbildung der Volksschullehrer und der höheren Lehrer an. Den Ort der Ausbildung der Volksschullehrer sahen sie an Pädagogischen Akademien, einer spezifischen Einrichtung im Preußen der 1920er Jahre, beziehungsweise an Pädagogischen Hochschulen, denjenigen der höheren Lehrkräfte an den Philosophischen Fakultäten der Universitäten. Pädagogische/Erziehungswissenschaftliche Fakultäten an Universitäten lehnten sie entschieden ab.

Die pädagogische Wissenschaft sollte zweitens als eigenständige Disziplin in der Lehrerbildung an den Universitäten verankert werden und Prüfungsstoff in der ersten Staatsprüfung sein, nicht erst nach Abschluss des Referendariats.

Drittens wurde angestrebt, die pädagogische Wissenschaft in der höheren Lehrerbildung als Kulturpädagogik zu etablieren, die sich hermeneutisch und phänomenologisch mit der Rolle von Erziehung und Bildung im kulturellen Ganzen beschäftigt. Der geschichtlichen Perspektive wurde eine zentrale Rolle für das Verständnis und die normative Orientierung der Gegenwart zugeschrieben.

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen zielten viertens darauf, die philosophischen beziehungsweise geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten von anwendungsorientierten, technizistischen und rezeptologischen Sichtweisen reinzuhalten, die pädagogische Wissenschaft etwa auf Handwerk oder Methode reduzierten. Vor diesem Hintergrund lehnten die geisteswissenschaftlichen Pädagogen auch – in klarer Abgrenzung zu den Herbartianern

---

<sup>1</sup> Zu ihren Biografien und ihrer Verwurzelung im geisteswissenschaftlichen Denken im Anschluss an Dilthey s. Matthes 2009, S. 3ff.

und in Frontstellung zu den experimentellen Pädagogen – an die Universitäten angeschlossene Übungsschulen für die höhere Lehrerbildung ab.

Fünftens sollte verhindert werden, die höhere Lehrerbildung durch die Marginalisierung der Fachwissenschaften zu pädagogisieren. Alle geisteswissenschaftlichen Pädagogen unterstrichen die Bedeutsamkeit der Fachwissenschaften für eine inhaltlich niveauvolle, das erreichte kulturelle Niveau sichernde und dessen Weiterentwicklung ermöglichende Lehrertätigkeit.

Am ausführlichsten hat sich von den genannten Pädagogen Eduard Spranger mit Fragen der höheren Lehrerbildung beschäftigt und als Politikberater auf diesen Einfluss zu nehmen gesucht. Deshalb wird er auch bei den folgenden Ausführungen im Zentrum stehen. Ergänzend werden Positionierungen Herman Nohls und des ebenfalls in Fragen der Lehrerbildung sehr aktiven Erich Wenigers vorgestellt.

## 2 Eduard Sprangers Denkschrift aus dem Jahr 1915 – Hintergrund und zentrale Argumentationslinien

Im Wintersemester 1910/11 übernahm Eduard Spranger die Professur für Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig. Sein Vorgänger war der experimentelle Pädagoge Ernst Meumann, der nach nur zwei Semestern auf die Professur für Philosophie und Pädagogik am ‚Allgemeinen Vorlesungswesen‘ in Hamburg gewechselt hatte.<sup>2</sup> In seiner Antrittsvorlesung machte Spranger sein Verständnis von Pädagogik an der Universität deutlich, indem er sich von zwei Auffassungen abgrenzte: Zum einen davon, dass „die Pädagogik in der Philosophie aufgehe“,<sup>3</sup> zum anderen davon, dass die Pädagogik ihre Selbständigkeit aus ihrem Handlungsfeld ableite, da „die Pädagogik im Zusammenhang der philosophischen Problemstellung ihren ganz eignen Ursprung hat und daß sie nur dann ihre Selbständigkeit als Wissenschaft erringen kann, wenn sie sich ihres eigentümlichen methodischen Charakters und ihrer zunächst nur von der Philosophie aus bestimmbarer Aufgabe bewußt ist“.<sup>4</sup>

Diese Gedanken greift er wieder auf und führt sie noch genauer aus in einer Denkschrift für den preußischen Minister der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten von Trott zu Solz im Juni 1915, die dieser von jenem erbeten hatte. Die Denkschrift ist ein Plädoyer für „die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik an den preußischen Universitäten“<sup>5</sup> und enthält eine klare Ablehnung des von Trott zu Solz vorgelegten Entwurfs der Neuordnung der Prüfung für das höhere Lehramt. In dem war die Pädagogik in der wissenschaftlichen Prüfung am Ende des Universitätsstudiums – anders als in der bis dato gültigen Prüfungsordnung – nicht mehr vorgesehen. Pädagogische Inhalte sollten vielmehr am Ende der anschließenden zweijährigen praktischen Ausbildung abgeprüft werden. Spranger sieht darin eine klare Abwertung der Pädagogik und weist darauf hin, dass dadurch auch die pädagogischen Lehrveranstaltungen deutlich an Nachfrage verlören.<sup>6</sup>

Der Argumentationszusammenhang seiner Denkschrift ist folgender:

2 Vgl. hierzu Hopf 2004, S. 144ff.

3 Spranger 1910/1973, S. 222.

4 Ebd.

5 GStA PK, I. HA Rep. 76 Va. Sekt. 1 Tit. VII Nr. 50 Bd. 1, Bl. 172r.

6 Vgl. Bl. 175r.

Er begründet zunächst die Notwendigkeit der pädagogischen Wissenschaft als Reflexionswissenschaft des „besonderen, sehr umfassenden Kulturgebiet(s)“ der „Erziehung und Menschenbildung“. <sup>7</sup> In diesem Zusammenhang wendet er sich gegen die – seit Friedrich August Wolf – überkommene Auffassung der Philologen, dass die pädagogische Wissenschaft nur „eine Sammlung von Rezepten“ sei; sie sei vielmehr „Kulturwissenschaft“ und habe als solche „eine enge Beziehung zu allen Wissenschaften, die von anderen Seiten des Kulturlebens – von Religion, Staat und Recht, Gesellschaft, Wirtschaft, Kunst und Sittlichkeit – handeln“. <sup>8</sup> Einer so verstandenen pädagogischen Wissenschaft müsse nun im Studium der „höheren Lehrer“ ein hohes Gewicht beigemessen werden, eine „*theoretische Vorbereitung*“ <sup>9</sup> auf das praktische pädagogische Tun sei unverzichtbar. Die Philosophie, die nach wie vor als Prüfungsgegenstand in der wissenschaftlichen Prüfung vorgesehen war, sei hierfür nicht ausreichend. <sup>10</sup> Es findet sich sogar die Formulierung, „daß die Pädagogik als Kulturwissenschaft, im wahrhaft akademischen Sinne betrieben, mindestens die gleiche allgemeinbildende und vertiefende Kraft besitzt wie die Philosophie“. <sup>11</sup> Allerdings müsse sie hierfür eigenständig sein. Bisher seien die pädagogischen Lehrveranstaltungen unter ihrem Niveau geblieben, da die Pädagogik „meist ein Annex der Philosophie und für den Philosophen eine lästige Nebenaufgabe [sei], von der er sehr häufig selbst nichts versteht“. <sup>12</sup>

Die Pädagogik an der Universität müsse eine theoretische, „über die allgemeinen Zusammenhänge und Faktoren der Erziehung überhaupt“ reflektierende, keine „praktische Pädagogik“ <sup>13</sup> sein, Übungsschulen (wie sie von den Herbartianern immer betrieben und auch von den experimentellen Pädagogen angestrebt wurden) seien deshalb abzulehnen. <sup>14</sup> Spranger betont nachdrücklich, dass „die pädagogischen Vorlesungen an der Universität überhaupt nicht in die kleinste tägliche Praxis eingehen sollen und können. Ihr Wert liegt vielmehr darin, daß sie den Gesichtspunkt weiter nehmen als in der vereinzelt Schularbeit und ihren Anforderungen. Es ist geradezu ihr Verdienst, nicht zu praktisch zu sein, wie sonst die Anschauung erwächst, als ob Erziehung eine lehrbare und lernbare Technik wäre“ <sup>15</sup> – eine klare Spitze gegen die experimentelle Pädagogik und die mit ihr verbundenen Erwartungen.

Spranger schließt seine Denkschrift mit folgenden Forderungen:

„I. Beibehaltung der Pädagogik als Fach der Allgemeinen Prüfung neben Philosophie, und zwar im Sinne einer wissenschaftlichen Besinnung über den psychologischen, ethischen und kulturellen Geist der Erziehung (Pädagogik als Kulturwissenschaft, einschließlich der Kinderpsychologie) II. Erhebung der Pädagogik zum wählbaren ‚Zusatzfach‘ der Prüfung [...], III. Initiative von seiten des Ministeriums ungeachtet des Widerstande der Fakultäten zur Förderung der Pädagogik an der Universität [...]“. <sup>16</sup>

7 Bl. 172v.

8 Bl. 172v; Herv. i. O.

9 Bl. 174r; Herv. i. O.

10 Bl. 174r u. v.

11 Bl. 174v.

12 Bl. 175r und 176r.

13 Bl. 177r.

14 Ebd.

15 Bl. 175v; Herv. i. O.

16 Bl. 181r.

Seine Position zugunsten einer eigenständigen Kulturpädagogik an den Universitäten konnte Spranger erneut vertreten auf einer Konferenz des preußischen Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten in Berlin im Mai 1917.

### 3 Die Pädagogische Konferenz 1917

Es ist hier nicht der Raum, ausführlich auf diese Konferenz einzugehen und die verschiedenen, teilweise auch widersprüchlichen Argumentationsmuster der Teilnehmer detailliert darzustellen.<sup>17</sup> Die Gründe für die Konferenz waren vielschichtig; hier können nur die zentralen genannt werden: Zum Ersten waren von einer Reihe von Abgeordneten an den Kultusminister Bitten herangetragen worden, dass die Pädagogik an den Universitäten eine stärkere Vertretung erfahren solle,<sup>18</sup> auch in den Tageszeitungen waren entsprechende Forderungen laut geworden.<sup>19</sup> Zum Zweiten waren pädagogische Themenstellungen zentraler Bestandteil des öffentlichen Diskurses. Zum Dritten – und wohl sehr entscheidend – kannte der Minister nicht zuletzt durch die Denkschrift von Spranger den kulturpädagogischen Ansatz, der ihm für die notwendige nationalpädagogische Orientierung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens nach dem Krieg unverzichtbar erschien. Er kannte und teilte auch die Ängste gegenüber einer reformorientierten, sich mit sozialdemokratischen Kräften verbündenden Pädagogik, die sich nicht zuletzt auch für eine Akademisierung der Volksschullehrerbildung einsetzte, und sah eine Kulturpädagogik hierzu als Gegenmodell.<sup>20</sup>

Daran, dass die Pädagogik – in der richtigen, d.h. nationalpädagogischen Form (!) – Anspruch darauf hat, universitäres Fach zu sein, lässt der Kultusminister von Trott zu Solz keinen Zweifel, wenn er in seiner Einladung an die Professoren und Schulmänner schreibt: „Die Berechtigung der Pädagogik als Universitätsfach und die Reformbedürftigkeit der gegenwärtigen Übung werden dabei als anerkannt vorausgesetzt“.<sup>21</sup> In seiner Begrüßung spricht er vom anerkannten „Heimatsrecht der Pädagogik an unsern Universitäten“<sup>22</sup> – eine Aussage, die durchaus einem Euphemismus gleichkommt.

Spranger bringt auf der Pädagogischen Konferenz seine kulturpädagogische Position erneut klar zum Ausdruck:

„Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft, die allein an die Universität gehört, ist der Bildungsvorgang als eine alle Gebiete der Kultur durchziehende Erscheinung. An diesem Bildungsvorgang sind als grundlegende Seiten zu unterscheiden: das Bildungsideal, die Bildsamkeit, der Bildner (Erzieher) und die Bildungsgemeinschaft (z.B. Schule)“.<sup>23</sup>

Auf der Basis dieses Viergespanns entfaltet Spranger das Curriculum einer wissenschaftlichen Pädagogik.<sup>24</sup>

17 Vgl. hierzu vor allem Schwenk 1977/78; Tenorth 2002; Matthes 2009.

18 Vgl. etwa GStA a. a. O. Bl. 183r.

19 Vgl. etwa Bl. 166r.

20 Vgl. hierzu Tenorth 2002, S. 196ff.

21 GStA Bl. 232r; Spranger 1960, S. 452.

22 Pädagogische Konferenz 1917, S. 8.

23 Schwenk 1977/78, S. 148.

24 Vgl. ebd.

Noch die Handschrift des im Juli 1917 zurückgetretenen von Trott zu Solz trägt die am 31.07.1917 veröffentlichte Neufassung der Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen Preußens, die am 1. April 1918 in Kraft trat, mit der die Prüfung der Pädagogik an das Ende der zweiten Phase verlegt wurde.<sup>25</sup> Hier hatten auch die Denkschrift Sprangers von 1915, ein weiteres einschlägiges Gutachten Sprangers im Jahre 1916 und die kulturpädagogischen Argumentationen Sprangers auf der Pädagogischen Konferenz kein Umdenken bewirkt. Das einzige – strukturell marginale – Zugeständnis war, dass Pädagogik als „Zusatzfach“<sup>26</sup> in der wissenschaftlichen Prüfung gewählt werden konnte. Die inhaltliche Füllung entsprach der kulturpädagogischen Position, ja, sie war wörtlich aus der Denkschrift Sprangers übernommen. Noch 1960 beklagt Spranger die Entscheidung der Verlegung der Pädagogikprüfung in die zweite Phase, die er auch in direkten Gesprächen mit dem zuständigen Beamten Reinhardt vergebens zu verhindern versucht habe.<sup>27</sup>

#### 4 Sprangers „Gedanken über Lehrerbildung“ (1920)

Diese Schrift Sprangers hat ihre zentrale Zielsetzung in der Verhinderung einer universitären Volksschullehrerbildung.<sup>28</sup> Deshalb entwickelt Spranger das Konzept einer „Bildnerhochschule“.<sup>29</sup> Fragen der richtigen Gestaltung der Volksschullehrerbildung stehen also im Zentrum seiner Ausführungen. Er beschäftigt sich aber auch – quasi nebenbei – mit der höheren Lehrerbildung an der Universität. Nachdrücklich wendet er sich gegen Tendenzen, aus der Philosophischen Fakultät „eine Lehrerfakultät“ zu machen. Seine Gegenargumente lauten: „Einmal muß es irgendwo im Staate eine Stelle geben, in der reine Wissenschaft, ohne Rücksicht auf nützliche Anwendungen, gesucht und gelehrt wird“.<sup>30</sup> Mit nationalem Pathos fährt er fort:

„Diesen echt deutschen Gedanken, der sich seit dem 18. Jahrhundert durchgesetzt hat, dürfen wir uns nicht rauben lassen. Denn die geistige Größe des deutschen Volkes hat nicht zum geringsten Teil auf dieser Hingabe an zweckfreie Forschung beruht. Nur aus einem Überschuß an Wissen über die Bedürfnisse der direkten Verwertung hinaus folgen bisweilen ganz neue, ungeahnte Anwendungsmöglichkeiten oder kulturgestaltende Gedanken“.<sup>31</sup>

Zum Zweiten müssten die angehenden höheren Lehrer mit den Früchten der wissenschaftlichen Erkenntnisse bekannt und vertraut werden, um diese in den höheren Schulen weitergeben zu können, deren Absolventen diese dann wieder in das Volk hinein vermittelten.<sup>32</sup> Kritisch setzt er sich auch noch mit Behauptungen auseinander, dass

25 Vgl. Zentralblatt 1917, § 1.

26 Ebd., § 25.

27 Vgl. Spranger 1960, S. 453f.

28 Vgl. Meyer-Willner 1986, S. 211-331.

29 Spranger 1920/1970, S. 53.

30 Ebd.

31 Ebd., S. 50f.

32 Vgl. ebd., S. 51f.

„die Philosophische Fakultät sich künftig in zwei Stufen teilen werde: eine für die Berufsschulung von Lehrern und darüber eine Stätte der Forschung und rein wissenschaftlichen Weiterbildung. Ohnehin sei die Forschung in der Lehrerbildung an der Universität nur eine Fiktion“.<sup>33</sup>

Spranger stellt sich vehement gegen diese Auffassung: „Es ist aber gar nicht so, daß man Wissenschaft treiben könne nach Gefallen mit Forschung und ohne Forschung“.<sup>34</sup> Vielmehr sei „jede echte Beschäftigung mit der Wissenschaft ein Erarbeiten“ und trage deshalb „den Charakter eines geistigen Produzierens [...] von den ersten Anfängen, die nur zur Erkenntnis des von anderen Erkannten führen, bis zu den Höhen selbständiger Neuentdeckungen“.<sup>35</sup> Dies ist für Spranger auch das Kennzeichen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung.

## 5 Sprangers Denkschrift „Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität“ von 1925 (im Vergleich mit der Denkschrift von 1915)

Spranger nimmt hier als Ausgangspunkt seiner Argumentation die „Ansicht“, „daß die Vorbildung der höheren Lehrer in den Philosophischen Fakultäten ihrer zukünftigen Berufsaufgabe nicht entspreche; ja, man hat gelegentlich behauptet, daß die Universität sie geradezu zu einer falschen Berufsauffassung erzeuge“.<sup>36</sup> Spranger entgegnet nun, dass sich inzwischen die Mehrzahl der Universitätsprofessoren durchaus darüber im Klaren sei, dass sie ihre Lehre nicht allein auf die künftigen Forscher ausrichten dürfe, vielmehr die Bedürfnisse der künftigen höheren Lehrer berücksichtigen müsse.<sup>37</sup>

„Allerdings bedeutet diese Erkenntnis keinesfalls, daß die Philosophische Fakultät daraus für sich eine Umbildung folgern könnte, die als ihre ‚Pädagogisierung‘ zu bezeichnen wäre. Sie kann weder formell ihren eigenen Lehrbetrieb ausschließlich an pädagogischen Grundsätzen orientieren, noch kann sie inhaltlich den pädagogischen Vorlesungen und Übungen so erheblichen Raum vergönnen, wie es heute vielfach gefordert wird“.<sup>38</sup>

Der Kern der Universität sei die „Wissenschaft als solche“.<sup>39</sup> Darin sieht er kein Problem für die Lehrer der höheren Schule, denn auch an ihr stelle „das pädagogische Moment nur die Form“ dar, „in der sachliche Gehalte und objektive Bildungsgüter lebendig sein müssen, wenn die Erziehung nicht an geistiger Blutarmut zugrunde gehen soll“.<sup>40</sup> Allerdings gebe es einige ernstzunehmende Probleme/Klagen: Dies sei zum einen die „Stoffdifferenz“<sup>41</sup> zwischen Universität und höherer Schule. Hierbei müsse allerdings zunächst darauf hingewiesen werden, dass sich diese nicht grundsätzlich überwinden lasse; zwangsläufig müsse das „wissenschaftli-

33 Ebd., S. 71.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 o.N. [Spranger] 1925. Spranger selbst hat in seinen „Gedanken über Lehrerbildung“ von den „teilweise recht anfechtbaren Leistungen der Universität“ (1920/1970, S. 69) auf dem Gebiet der höheren Lehrerausbildung gesprochen.

37 Vgl. o.N. [Spranger] 1925, S. 8.

38 Ebd.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 9.

41 Ebd., S. 10.

che Fundament<sup>42</sup> über das an der Schule benötigte Wissen hinausgehen. Allerdings dürfe zum einen nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden einen „Forscherdrang“<sup>43</sup> aufwiesen; zum anderen zweiten müssten die Stoffgebiete, die im Schulunterricht eine Rolle spielen, im Universitätsstudium zumindest Berücksichtigung finden. Als Abhilfe schlägt Spranger deshalb zum Ersten eine „Stufengliederung“<sup>44</sup> des Studiums und individuelle Studienberatung vor,<sup>45</sup> zum Zweiten eine stärkere Berücksichtigung der schulischen Inhalte und Methoden bei den Naturwissenschaften, wo sich das Problem im besonderen Maße zeige.<sup>46</sup> Eine weitere Klage sei die Ausbildung der künftigen höheren Lehrer zu „bloßen Spezialisten“.<sup>47</sup> Spranger betont demgegenüber zunächst die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Spezialforschungen.<sup>48</sup> „Trotz dieses Zwanges zur Beschäftigung mit Einzelfragen wird die recht verstandene Wissenschaft nicht im bloßen Spezialisierung versinken. Das Allgemeine der Wissenschaft liegt weniger im Resultat als in der Fragestellung“.<sup>49</sup>

„Für die Zwecke der Lehrerbildung wird sich daraus noch mehr als für den *rein* wissenschaftlichen Seminarbetrieb die Richtschnur ergeben, die Themata der Übungen so zu wählen, daß sie von einem einzelnen und begrenzten Ausgangspunkt weite Perspektiven eröffnen, und daß die Methode, die an diesem Objekt angewandt wird, typische und sinngemäß übertragbare Bedeutung für ein ganzes Gebiet, ja für die betreffende Wissenschaft überhaupt besitzt“.<sup>50</sup>

Als drittes stelle sich das Problem beziehungsweise die Herausforderung, dass der künftige höhere Lehrer „von früh an die Stelle kennen lerne, an der sich seine Wissenschaft der kulturellen Gesamtarbeit einordnet“.<sup>51</sup> Dieser Einordnung müssten sich die einzelnen Wissenschaften stellen.<sup>52</sup> Zusätzlich zur Schaffung eines kulturellen Bewusstseins müssten die Studien der Philosophie und der (Kultur-)Pädagogik beitragen.<sup>53</sup> Wichtig in diesem Zusammenhang sei außerdem, die „Querverbindungen der Fächer“<sup>54</sup> zu beachten. Ein weiteres Augenmerk solle bei der höheren Lehrerbildung an den Universitäten auf das notwendige „Können“ und die entsprechenden „Fertigkeiten“<sup>55</sup> gelegt werden. So sei auf ein gutes Deutsch in Schriftsprache wie im Mündlichen, auf eine gute Vortragsweise, auf fremdsprachliche kommunikative Fertigkeiten sowie auf technische Fertigkeiten zu achten.<sup>56</sup>

Im Anschluss kommt Spranger noch auf eine besondere Differenz zwischen Universität und (höherer) Schule zu sprechen, die zwischen „reiner Wissenschaft und Bildung“.<sup>57</sup> Diese Differenz sei nicht aufzuheben, allerdings könnten und sollten

42 Ebd.

43 Ebd., S. 11.

44 Ebd.

45 Vgl. ebd., S. 12.

46 Vgl. ebd., S. 13f.

47 Ebd., S. 14.

48 Vgl. ebd., S. 14f.

49 Ebd., S. 16.

50 Ebd., S. 17.

51 Ebd., S. 18.

52 Vgl. ebd., S. 19f.

53 Vgl. ebd., S. 20f.

54 Ebd., S. 22.

55 Ebd., S. 23

56 Vgl. ebd., S. 23f.

57 Ebd., S. 24f.



„die Universitätsdozenten auch die spezifisch bildenden Kräfte ihres Faches als solche fühlen und fühlen lassen; daß der besondere Bildungsgedanke, der ihrem Gebiete eigen ist, in ihnen lebe und daß sie gelegentlich diese Punkte berühren, an denen das strenge Eigengesetz der Wissenschaft mit dem organischen Wachstum und der zu formenden Totalität der Menschenseele zusammenhängt“.<sup>58</sup>

Auch ein Plädoyer für Hochschuldidaktik beziehungsweise -pädagogik findet sich bei Spranger:

„Es wäre in jeder Beziehung sehr gut, wenn wir uns gewöhnten, gelegentlich beieinander zu hören und uns über unser Verfahren auszusprechen. Eine freie Gemeinschaft von Universitätslehrern, die für die [...] Mentalität der Studentengenerationen Interesse hätten und sich über hochschulpädagogische Fragen Gedanken machten, wäre auch für den besonderen Zweck der Lehrerbildung von großem Wert“.<sup>59</sup>

Mit Vorlesungen sollten Kolloquien verbunden werden.<sup>60</sup>

Das „Sondergebiet der pädagogischen Ausbildung“<sup>61</sup> behandelt Spranger in seiner Denkschrift nur kurz. Er greift hierbei Gedanken auf, die er bereits in seiner Denkschrift 1915 geäußert hat und die er ebenfalls auf der ‚Pädagogischen Konferenz‘ vom Mai 1917 zum Ausdruck brachte. Erneut setzt er sich für eine Verankerung einer Kulturpädagogik im höheren Lehramtsstudium ein. „Die Pädagogik [...] sollte in ihrem historischen Teil eine möglichst allseitige, philosophisch durchleuchtete Geschichte der Bildung und des Geistes, in ihrem systematischen Teil eine kulturphilosophisch begründete Theorie der Bildung sein“.<sup>62</sup> Spranger betont 1915, wie bereits ausgeführt, dass die praktische Pädagogik an der Universität keinen Ort habe, 1925 – etwas gemäßiger –, dass sie „nur unter zwei Gesichtspunkten zur Geltung kommen“ könne: „als notwendige Hinführung auf das künftige Berufsethos und als Gelegenheit, die persönliche Eignung oder Nichteignung für den Erzieherberuf rechtzeitig kennen zu lernen“.<sup>63</sup> Auch seine in früheren Schriften geäußerte Ablehnung von Übungsschulen bleibt grundsätzlich bestehen:

„Von vornherein muß jede Diskussion über die Verbindung einer *obligatorischen* Übungsschule mit der Universität scharf abgelehnt werden [...] Gibt es an einer Universität einen Dozenten der Pädagogik, der der Praxis dauernd nahe genug steht, um sich und seinen geistesverwandten Mitarbeitern eine vorbildliche und anregende Wirksamkeit zuzutrauen, so mag er die Sache fakultativ ins Werk setzen“.<sup>64</sup>

Schließlich stellt sich Spranger noch der Frage, „was die Universität zur Herausbildung des rechten Berufsethos im künftigen Lehrer tun könne“<sup>65</sup> und kommt zu folgendem Ergebnis: „Das Theoretische hat die pädagogische Vorlesung zu leisten; das tiefgreifende Praktische

58 Ebd., S. 25f.

59 Ebd., S. 26.

60 Ebd.

61 Ebd.

62 o.N. [Spranger] 1925, S. 20f. Eine große Skepsis zeigt Spranger gegenüber fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Als Gründe hierfür führt er an: „der Student hat hierfür kaum Zeit, aber auch, weil ihm die praktische Berührung mit den Problemen fehlt, meist kein Verständnis“ (o. N. [Spranger] 1925, S. 28).

63 Ebd., S. 28f.

64 Ebd., S. 29.

65 Ebd., S. 30.

das Vorbild des akademischen Lehrers, der von seiner Sache voll ist und sich für seine Schüler interessiert“.<sup>66</sup>

Abschließend unterstreicht Spranger nochmals die Berechtigung der Ausbildung der höheren Lehrer an den Universitäten, auch mit ihren Mängeln: Es sei immer noch besser, „daß ein bloß gelehrter Kopf in die Schulen komme, als ein Kinderfreund, der ein absolut leerer Kopf ist und deshalb den Kindern nicht mehr geben kann, als schon jeder gleichaltrige Spielgenosse gibt“<sup>67</sup> – die Prioritätensetzung ist eindeutig.

## 6 Positionierungen anderer geisteswissenschaftlicher Pädagogen (Nohl und Weniger)

Herman Nohls Überlegungen zur höheren Lehrerbildung sind dem 1927 auf dem Göttinger Philologentag gehaltenen Vortrag ‚Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität‘ zu entnehmen. In diesem Beitrag finden sich viele Parallelen zu den Gedanken Sprangers in der Denkschrift von 1925, aber doch einige explizite Unterschiede. Zunächst weist Nohl auf die alte Klage über die „unzureichende Ausbildung der höheren Lehrer auf der Universität“ hin, die darauf zurückzuführen sei,

„daß der Student auf der Universität als Fachwissenschaftler zum Forscher ausgebildet wird – und zwar je besser seine Lehrer sind, um so strenger –, um dann bei Antritt seines Berufes zu merken, daß ihn da noch sehr andere Aufgaben erwarten als die Vermittlung des reinen Wahrheitssuchens“.<sup>68</sup>

Dieser Widerspruch sei unaufhebbar und permanent virulent. Allerdings sei noch ein neues Problem hinzugekommen, dass nämlich die Inhalte, die von den Lehrern im Schulunterricht zu vermitteln seien, teilweise an der Universität nicht mehr gelehrt würden.

„Der Rückzug gegenüber der pädagogischen Forschung auf die Wissenschaftlichkeit des Lehrers kann jetzt nicht mehr helfen, weil diese Wissenschaftlichkeit selbst in ihrem Inhalt – nicht in ihrer formalen Haltung – augenscheinlich dem Leben gegenüber [...] nicht mehr ausreicht: man fühlt sich mit ihr nicht mehr sicher im Leben“.<sup>69</sup>

Nohl führt das darauf zurück, dass die Wissenschaften zu lebensfern seien, ihren „Lebenssinn“<sup>70</sup> nicht genügend entwickelten. Wie Spranger wendet er sich aber gegen eine Pädagogisierung der Wissenschaft, denn – eine Formulierung in Übereinstimmung mit Spranger – „die stärkste bildende Kraft der Wissenschaft liegt immer in der unbedingten sachlichen Energie, mit der sie ihrem eigenen Gesetz gehorcht“.<sup>71</sup> Dies müssten die wissenschaftlichen Lehrer stärker als es bisweilen der Fall sei zum Ausdruck bringen; damit würden sie auch die Lebensbedeutsamkeit ihrer Wissenschaft unterstreichen.<sup>72</sup> Wie Spranger warnt Nohl davor, den Ausweg von der Enttäuschung durch die Fachwissenschaften in der Pädagogik zu suchen: Der Lehrer meine,

66 Ebd.

67 Ebd.

68 Nohl 1927/1929, S.183.

69 Ebd., S. 184.

70 Ebd.

71 Ebd.

72 Vgl. ebd.

„aus dieser Glaubenslosigkeit an seinen ‚Stoff‘ in die Pädagogik flüchten zu können. Aber es ist klar, daß man endgültig nicht erziehen kann ohne den Glauben an den Gehalt der geistigen Welt, die man vermittelt. Die Pädagogik an sich bleibt im wesentlichen formal, die höhere Kraft des Lehrers stammt aus seiner geistigen Überzeugung“.<sup>73</sup>

Wie Spranger schlägt Nohl eine organisatorische Veränderung des Studiums vor: die Unterscheidung – modern gesprochen – zwischen einem Grund- und einem Hauptstudium mit einer klaren Trennung von Einführungs- und Schlussvorlesungen.<sup>74</sup> Außerdem plädiert er wie Spranger für eine „bessere Studienberatung“.<sup>75</sup>

„Die Theorie von dem besten Schwimmenlernen, nämlich dadurch, daß man ins Wasser geworfen wird, die gerade die lebendigsten Universitätslehrer gern verwenden, mag einmal in einfacheren geistigen Verhältnissen richtig gewesen sein, angesichts der aufgewühlten See, die der Student heute durchqueren muß, reicht sie nicht mehr aus“.<sup>76</sup>

Im nächsten Schritt wendet sich Nohl der Pädagogik im höheren Lehrerstudium zu. Er tritt nachdrücklich für ein wissenschaftliches Studium der Pädagogik ein:

„Es ist ganz unmöglich, die pädagogische Einführung in das Ethos seines Berufes für den Lehrer erst von dem Referendariatsjahr zu erwarten und so die große Aufgabe der Universität, die Idee der Berufe zu vermitteln gerade an *dieser* Stelle aufzugeben und der Praxis zu überlassen. Der Sinn der pädagogischen Kollegs und Seminare wird darum auch nicht die Einführung in die pädagogische Technik sein, sondern zu allererst die Rechtfertigung der pädagogischen Arbeit vor sich selbst im Zusammenhang des geistigen Daseins, damit der junge Mensch weiß, welche Stelle er im Kreis des Ganzen einnimmt, und ihm das Eigenwesen der pädagogischen Grundhaltung gegenüber den fremden Anforderungen des Lebens gewiß wird“.<sup>77</sup>

Auf der Basis seines Theorie-Praxis-Verständnisses lehnt also auch Nohl jede pädagogische Rezeptologie entschieden ab, es geht ihm um das Studium einer wissenschaftlichen (Kultur-) Pädagogik. Inhaltlich fordert er – in Übereinstimmung mit Spranger – Veranstaltungen zur allgemeinen Pädagogik, zur Geschichte der Pädagogik, zur Pädagogik der Gegenwart und zur Kinderpsychologie und die Einrichtung von Stellen für das dafür notwendige Personal.<sup>78</sup> Anders als Spranger – und in expliziter Abgrenzung zur Berliner Denkschrift – hält er eine „Didaktik der Fächer“<sup>79</sup> für unverzichtbar. Es sei keine Frage, dass in der Fachdidaktik „die entscheidende Brücke zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik geschlagen“ werde, „und daß erst solche Didaktik seines Faches die Ausbildung des künftigen Lehrers auf der Universität abschließt“.<sup>80</sup> Gemeint sei erneut keine Unterrichtstechnologie, sondern „eine Grundbesinnung über die pädagogische Formung der jeweiligen Wissenschaft, ihren Bildungssinn und die Grundhaltung, die sie gibt, Stoffauswahl und Aufbau des Lehrplans, Stellung des Lehrers in dem Bildungsprozeß zwischen Stoff und Jugend usw.“.<sup>81</sup>

73 Ebd., S. 184f.

74 Vgl. ebd., S. 185f.

75 Ebd., S. 186.

76 Ebd.

77 Ebd.; Herv. i. O.

78 Vgl. ebd., S. 186f.

79 Ebd., S. 187.

80 Ebd.

81 Vgl. ebd., S. 186f.

Nachdrücklich weist Nohl die Idee zurück, die pädagogische Ausbildung der höheren Lehrer an den Pädagogischen Akademien vorzunehmen.<sup>82</sup> Die Pädagogik als Wissenschaft müsse an der Universität angesiedelt sein und eine wichtige Stellung innerhalb des wissenschaftlichen Studiums der höheren Lehrer innehaben.

Wie Spranger lehnt Nohl Übungsschulen ab und spricht sich – wie jener – für „das mehrwöchige Hospitieren in den Ferien“<sup>83</sup> aus. Ebenso wie jener tritt er auch für eine Abschlussprüfung der Pädagogik an der Universität ein und beklagt deren vorgenommene Abschaffung als Fehler.<sup>84</sup>

Der Nohl-Schüler *Erich Weniger* äußert sich Ende der 1940er, Anfang der 1950er Jahre mehrfach in Gutachten und Denkschriften zu Fragen der höheren Lehrerbildung und bezeichnet die pädagogische Ausbildung der höheren Lehrer als das „dornigste Problem“<sup>85</sup> der Lehrerbildung. Festzustellen ist, dass er die universitäre Lehrerbildung deutlich problematischer als Spranger und auch als Nohl sieht, aber doch für diesen Weg plädiert. Kritisch festzustellen sei allerdings, dass die meisten der höheren Lehrer „im Grunde Wissenschaftler sein“<sup>86</sup> wollten. Sie hätten keine „Zuneigung“<sup>87</sup> zu ihrem Beruf. Dies sei ein untragbarer Zustand. „Wir müssen unseren ganzen Besitz an theoretischen Einsichten einsetzen, um das praktische Ziel, nämlich die Menschen auf ihren Erzieherberuf vorzubereiten, zu erreichen“.<sup>88</sup> Die Universität – an der die höhere Lehrerbildung stattfindet – müsse sich der „doppelte[n] Aufgabe“ stellen, die Studierenden „innerlich für den erzieherischen Beruf zu gewinnen und zugleich mit wissenschaftlichen Mitteln auf die Wirklichkeiten, die sie erwarten, vorzubereiten“.<sup>89</sup> Eine große Herausforderung und ein noch ungelöstes Problem stelle die „möglichst frühe Entscheidung über die erzieherische Eignung“<sup>90</sup> der Studierenden dar. Die notwendige wissenschaftliche Vorbereitung auf den höheren Lehrerberuf verlange – neben dem fachwissenschaftlichen und parallel zu diesem<sup>91</sup> – ein erziehungswissenschaftliches Studium. Hierbei gehe es darum, „das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungswirklichkeit, des Bildungswesens, der Schulorganisation, der ihnen zu Grunde liegenden Ideen, Theorien, Zielsetzungen zu vermitteln“.<sup>92</sup> Mit dieser Bestimmung der Erziehungswissenschaft steht Weniger durchaus in der Tradition von Spranger und Nohl. Er plädiert – neben der hermeneutischen – für eine phänomenologische Perspektive auf das Erziehungs- und Bildungssystem:

„Diese Wirklichkeit der Erziehung und des Schulwesens hat eine Struktur, die man kennen muß, wenn man verantwortlich aus eigener Entscheidung und nicht nur als Techniker in ihr arbeiten will [...]. Macht man sich diese Erkenntnismöglichkeiten nicht zu eigen, so bleibt man trotz aller fach-

82 Vgl. S. 186f.

83 Vgl. ebd., S. 188.

84 Vgl. ebd., S. 188f.

85 Weniger 1953/1990, S. 107.

86 Ebd., S. 107f.

87 Ebd., S. 108.

88 Ebd.

89 Ebd.

90 Weniger 1950/1952, S. 476; vgl. auch 1953/1990, S. 109.

91 Weniger stellt sich in seiner Denkschrift von 1949 „Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität“ gegen Pläne, z.B. auch des Niedersächsischen Kultusministeriums, das erziehungswissenschaftliche Studium der höheren Lehrer von der Universität an Pädagogische Hochschulen auszulagern (vgl. Weniger 1949/1952, S. 460ff.).

92 Weniger 1950/1952, S. 479.

wissenschaftlichen Eignung bestenfalls ein Handwerker seines Faches, schlimmstenfalls ein Dilettant und Improvisator“.<sup>93</sup>

Sehr deutlich formuliert er immer wieder seine Kritik an der mangelnden erziehungswissenschaftlichen Ausbildung: „Daß die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer gerade in einem für den späteren Beruf wesentlichen Bereich den wissenschaftlichen Charakter vermissen läßt, gereicht ihr gewiß nicht zum Vorteil“.<sup>94</sup> Außerdem macht sich Weniger – wie Nohl – für die Integration der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken in das Studium der höheren Lehrer stark:<sup>95</sup>

„Leider findet sich gerade unter den Philologen noch vielfach der grollige [sic!] Aberglaube, daß die Fachwissenschaft die Entscheidung über ihre Bildungsbedeutung immer schon in sich trage, oder daß der Unterricht nur angewandte und vereinfachte Wissenschaft darstelle, daß der Stoff schon an sich bildende Wirkung habe, daß die Frage der Unterrichtsmethode eine rein praktische sei und was dergleichen handgreifliche, aber weit verbreitete Irrtümer mehr sein mögen. In Wahrheit liegen hier dornige Probleme, die umfassender Besinnung bedürfen, und zwar innerhalb jedes Faches [...], im Verhältnis der Fächer untereinander [...], in der Beziehung der Schulfächer zu den Wissenschaften und in der Frage des Wissenschaftscharakters der Schulfächer überhaupt“.<sup>96</sup>

Als sehr wichtig sieht es Weniger an, dass bei den Studierenden des höheren Lehramts „das pädagogische Ethos“ entwickelt werde, das sie mit den anderen Lehramtsstudierenden bzw. Lehrern teilen müssten und das in ihnen „das Gefühl für die innere Einheit der Erziehungsaufgabe unseres Volkes“ wachrufen müsse – trotz getrennter Ausbildungsgänge sollte sich nach Weniger also eine „innere Einheit“<sup>97</sup> zwischen den verschiedenen Lehrergruppen einstellen.

## 7 Schlussbemerkungen

Wenngleich uns die bei allen geisteswissenschaftlichen Pädagogen vorherrschende, in unterschiedlichem Ausmaß mit elitärem Beigeschmack versehene Auffassung einer sinnvollen institutionell getrennten Ausbildung von Grund-/Haupt-/Mittelschullehrern einerseits und Gymnasiallehrern andererseits doch sehr fremd geworden ist – und somit die in Baden-Württemberg noch existierenden Pädagogischen Hochschulen in den anderen 15 Bundesländern als Fremdkörper betrachtet werden –, erscheinen andere Überlegungen doch hochaktuell.

Das gilt zum einen für den Dauerbrenner der akademischen Lehrerbildung, dem sinnvollen Verhältnis zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften oder – wie es heute häufig heißt – Bildungswissenschaften (wobei dann meist nur noch die pädagogische Psychologie gemeint ist) und ihren jeweiligen Anteilen sowie möglichen Kooperationsformen im Lehramtsstudium.

93 Ebd., S. 479f.

94 Weniger 1949/1952, S. 459.

95 Hier nimmt Weniger eine klare Gegenposition zu Spranger ein. Allerdings weiß auch letzterer, dass der Lehrer nicht glauben dürfe, „wenn er nur die Wissenschaft habe, werde ihm alles andere von selbst zufallen“ (Spranger 1918, S. 250).

96 Weniger 1950/1952, S. 480.

97 Weniger 1949/1952, S. 466.

Das gilt zum anderen für die Frage nach der inhaltlichen Füllung dessen, was im Lehramtsstudium in der wissenschaftlichen Pädagogik gelehrt und gelernt werden soll.

Gegenwärtig scheint es – auf der Basis internationaler Entwicklungen – an deutschen Universitäten (wieder) eine starke Tendenz zu geben, Pädagogik auf handwerklich/technisches Wissen zu beschränken und allgemeinpädagogische einschließlich historischer Fragestellungen gegenüber Themen wie ‚*Classroom Management*‘, ‚Feedbackkultur‘ und ‚Diagnosekompetenz‘ zu marginalisieren oder gar ganz zu eliminieren. Es wäre sicher aufschlussreich, die aktuellen Projekte der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung einmal auf diese Thematik hin zu analysieren.

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen setzten sich für eine eigenständige pädagogische Wissenschaft mit eigener Fragestellung ein, die – in Verbund mit in forschender Perspektive gelehrteten Fachwissenschaften (und – teilweise – Fachdidaktiken) – zu Reflexions- und Kritikfähigkeit der angehenden Lehrkräfte gegenüber ihrem praktischen Tun führen und damit professionelles Handeln in einem umfassenden Sinne grundlegen sollte.

Es kann m. E. wahrhaft nicht schaden, sich daran wieder zu erinnern und sich sozusagen in modernisierter Weise in diese Tradition einzustellen.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz (GStA PK), I. HA Rep. 76 Va Sekt. 1 Tit. VII Nr. 50: Die Vorlesungen und die Errichtung von Lehrstühlen für Pädagogik bei den Universitäten, März 1890 bis Januar 1921.

### Gedruckte Quellen

- Litt, Theodor (1918/1965): Eine Neugestaltung der Pädagogik. In: Ders.: Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918-1926. Hg. v. Nicolin, Friedhelm. Bad Heilbrunn, S. 7-11.
- Meumann, Ernst (1914): Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig, Berlin.
- Nohl, Herman (1927/<sup>2</sup>1929): Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität. In: Ders.: Pädagogische Aufsätze. Langensalza, Berlin, Leipzig, S. 183-189.
- Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht. Berlin.
- Spranger, Eduard (1910/1973): Antrittsvorlesung [Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik]. In: Ders.: Gesammelte Schriften II. Hg. v. Bollnow, Otto Friedrich /Bräuer, Gottfried. Heidelberg, S. 222-231.
- Spranger, Eduard (1920/1970): Gedanken über Lehrerbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. III: Schule und Lehrer. Hg. v. Englert, Ludwig. Heidelberg, S. 27-73.
- o. N. [Spranger, E.]: (1925): Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität. Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Leipzig.
- Spranger, Eduard (1918): Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Universitäten. Gutachtliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz im Preussischen Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik 19, H. 7/8, S. 209-234.
- Weniger, Erich (1949/1952): Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, S. 458-474.
- Weniger, Erich (1950/1952): Pädagogische Ausbildung der Philologen. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim, S. 475-481.
- Weniger, Erich (1953/1990): Aufgaben und Gestaltung der Lehrerbildung. In: Ders.: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt u. kommentiert v. Gaßen, Helmut. Weinheim, Basel, S. 91-111.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1917), S. 612-661.

## Literatur

- Drewek, Peter (1996): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim, Basel, S. 299-316.
- Hopf, Caroline (2004): Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn.
- Horn, Klaus Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn.
- Matthes, Eva (2000): Theologe – Philologe – Fachwissenschaftler – Pädagoge? In: *Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik* 46, H. 5, S. 328-341.
- Matthes, Eva (2009): Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach. In: Sandfuchs, Uwe/Link, Jörg-W./Klinkhardt, Andreas (Hg.): *Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie*. Bad Heilbrunn, S. 81-94.
- Matthes, Eva (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München.
- Meyer-Willner, Gerhard (1986): Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos. Bad Heilbrunn.
- Schwenk, Bernhard (1977/1978): Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland. In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2: Wissenschaft im Reformprozeß/Aufklärung oder Alibi?* Stuttgart, S. 103-131.
- Spranger, Eduard (1960): Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach. In: Derbolav, Josef/Nicolin, Friedhelm (Hg.): *Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt*. [mit Auszügen aus der „Pädagogischen Konferenz“] Düsseldorf, S. 451-463.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Deutsche Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Zedler, Peter/König, Eckart (Hg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim, S. 117-140.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Universität Berlin 1913-1933. In: Horn, Klaus Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hg.): *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart, S. 191-226.

# Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert)

*Elke Kleinau*

## 1 Einleitung

In Deutschland ist der Begriff der ‚Feminisierung‘ – historisch wie aktuell – ein Kampfbegriff, mit dem gegen die zu hohe Anzahl weiblicher Lehrkräfte in der Schule polemisiert wird. Aktuell wird Feminisierung in der Debatte über Jungen als Bildungsverlierer mit deren angeblichen Bildungsmisserfolg in Zusammenhang gebracht.<sup>1</sup> Forscher/innen, die sich mit der Überprüfung dieser These auseinandergesetzt haben, identifizieren in der medialen und bildungspolitischen Diskussion drei Argumentationslinien:<sup>2</sup> Erstens fehle es den Schülern innerhalb der Bildungsinstitutionen an männlichen Vorbildern, was Verunsicherung herbeiführen, die Entwicklung positiver Männlichkeitsbilder erschweren und sich in der Folge negativ auf die Lernbereitschaft und Kompetenzentwicklung der Jungen auswirken könne. Zweitens würden weibliche Lehrkräfte die Leistungen von Jungen und Mädchen unterschiedlich bewerten, weil sie – bewusst oder unbewusst durch eigene Geschlechterstereotype geleitet – als ‚jungentypisch‘ wahrgenommene Verhaltensweisen, wie Unterrichtsstörungen, über die Notengebung disziplinierten und gleichzeitig Mädchen bevorzugten. Drittens sei eine Feminisierung der Schulkultur zu verzeichnen, etwa über ‚frilly contents‘ (‚rüschenbesetzte Curricula‘) oder Lernarrangements, die stärker auf die Lernbereitschaft und den Lernstil der Mädchen ausgerichtet seien, wohingegen die Schule für Jungen zu einer lebensweltfernen Umgebung geworden sei. Diese Argumente sollen hier nicht auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüft werden:<sup>3</sup> Festzuhalten ist lediglich, dass in den oben skizzierten Argumentationslinien zum einen mit naturalisierenden Geschlechterstereotypen operiert wird, die nicht nur hinter den Stand sozialwissenschaftlicher Forschung zur Genese von Geschlechtsidentitäten auf der Mikroebene und zur Konstruktion sowie Manifestation von Geschlechterverhältnissen auf der Makroebene zurückfallen, sondern auch die aktuelle erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung um geschlechterreflektierende Bildung konterkarieren. Zum anderen werden im Diskurs über die Feminisierung des Lehrberufes bzw. der Schule die Bildungs- und Erziehungsleistungen von Frauen entwertet; eine Argumentationslinie, die sich bereits in den Auseinandersetzungen um die höhere Mädchenschule im 19. Jahrhundert wiederfinden lässt. Der Feminisierungsbegriff lässt das Bild eines ursprünglich Männern gehörenden Territoriums entstehen, in das Frauen – widerrechtlich – eingedrungen sind und aus dem sie die rechtmä-

1 Vgl. Budde 2008.

2 Vgl. Faulstich-Wieland 2010, S. 497f.; Helbig 2010, S. 93f.

3 Vgl. kritisch dazu Faulstich-Wieland 2011.



ßigen Besitzer vertrieben haben.<sup>4</sup> Aus dieser Sicht wäre die Feminisierung der Schule als eine Geschichte des Verlustes, des Niedergangs einer bis dato männlich dominierten Profession zu schreiben. Dementgegen soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob der Einzug der Frauen in den Lehrberuf nicht auch zu Innovationen im Bildungssystem sowie zum Wandel der Geschlechterverhältnisse in Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert beigetragen hat. Zuvor müssen jedoch einige grundlegende Überlegungen zum Modernisierungsbegriff bzw. -konzept erfolgen.

## 2 Auf dem Weg in eine umstrittene Moderne

Höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildung waren im 19. und frühen 20. Jahrhundert institutionell eng miteinander verbunden. Höhere Mädchenschulen und die ihr angeschlossenen Lehrerinnenseminare standen zumeist in *privater* Trägerschaft und galten der sozialhistorischen Bildungsforschung zufolge lange als rückständig, weil diese – neben der Einführung und Durchsetzung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht – die öffentliche Organisation des Bildungssystems als bedeutsamen Indikator für die Modernität des Bildungssystems begriff.<sup>5</sup> Die Verantwortlichkeit des Staates für Bildungsfragen wurde demnach als ‚modern‘ im Sinne eines gesellschaftlichen Fortschritts gedeutet, die Zuständigkeit privater Schulträger dagegen als Ausdruck gesellschaftlicher Rückständigkeit gewertet. Der um die Wende zum 20. Jahrhundert erfolgte Anschluss des höheren Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung an das staatliche Berechtigungswesen, das den Zugang zu staatlichen Berufslaufbahnen und zum Hochschulstudium regelte, wurde denn auch von der sozialhistorischen Bildungsforschung als „verspätete[...] Modernisierung“ begriffen.<sup>6</sup>

Die Modernität einer Gesellschaft wird – sieht man von der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs im Sinne von Erneuerung ab – an Prozessen von Industrialisierung, Urbanisierung, Demokratisierung, Bürokratisierung und Säkularisierung festgemacht. Modernisierungstheoretische Ansätze unterstellen eine als Fortschritt konzipierte Entwicklung, in deren Verlauf Gesellschaften sich aus traditionellen Zuständen befreien und ‚moderne‘ Züge annehmen.<sup>7</sup> Die mit der Modernisierung verbundenen Prozesse verlaufen – so die Annahme – nicht unabhängig voneinander, sondern sind auf vielfache Weise miteinander verwoben. Eine industrialisierte Gesellschaft musste demzufolge „unweigerlich zu gesellschaftlicher Emanzipation und freiheitlicher Verfassung“<sup>8</sup> sowie zur Säkularisierung führen.

Modernisierungstheoretische Ansätze entwickelten sich vor dem Hintergrund des ‚Kalten Krieges‘. Sie gehen von der historischen Überlegenheit des westeuropäisch-nordamerikanischen Modells der kapitalistischen Demokratie gegenüber dem Kommunismus aus, aber auch gegenüber faschistischen, autokratisch verfassten Gesellschaften. Die Vorstellung von der Verflechtung ‚moderner‘ Prozesse geriet sehr bald in die Kritik, weil sozialwissenschaftliche Analysen des ‚Musterlands der Moderne‘, der USA, deutlich sichtbare Dissonanzen zwischen ökonomischer Modernisierung und religiöser Bindung der Menschen aufzeigten. Historische

4 Vgl. Hänsel 1996, S. 431.

5 Vgl. Tenorth 1990, S. 141f.

6 Vgl. Jacobi 2006, S. 172.

7 Vgl. Mergel 2007.

8 Schieder 1990, S. 181.

Analysen des Nationalsozialismus und des Kommunismus boten ebenfalls Beispiele für eine Entflechtung einzelner Modernisierungsprozesse, da ökonomische Produktivität keineswegs mit Demokratisierungsbestrebungen einherging. Die Kritik an der Moderne, oft verstanden im Sinne einer ‚guten, erstrebenswerten Moderne‘, wurde in den letzten Jahrzehnten von vielen Intellektuellen vorangetrieben, am einflussreichsten vielleicht von Michel Foucault mit seiner Aufarbeitung der Zumutungen, die die Disziplinargesellschaft an den ‚modernen‘ Menschen stellt<sup>9</sup> und Vertreter/innen der *postcolonial studies*, die der Idee einer universalen Entwicklung nach europäischem Vorbild eine deutliche Absage erteilen.<sup>10</sup>

Während in der Forschung über die Geschichte pädagogischer Diskurse mittlerweile die These vom „Fortbestand religiöser Dimensionen“<sup>11</sup> in der Moderne Akzeptanz gewinnt, wurde die Geschichte der institutionellen Entwicklung des Bildungswesens aus sozialgeschichtlicher Sicht lange Zeit entlang des Säkularisierungsparadigmas geschrieben. Forschungen aus geschlechterhistorischer und frühneuzeitlicher Sicht haben dagegen den engen Zusammenhang von Modernisierung und Säkularisierung für die Geschichte der Mädchen- und Lehrerinnenbildung hinterfragt.<sup>12</sup> Studien über katholische Territorien in Süddeutschland und Österreich haben nachgewiesen, dass mit dem Zurückdrängen des Einflusses katholischer Schulorden zugunsten kommunaler bzw. staatlicher Träger weniger eine Säkularisierung, denn eine völlige Vernachlässigung schulischer Mädchenbildung eingetreten sei.<sup>13</sup> Juliane Jacobi hat wiederholt dargelegt, dass die Entwicklung des Mädchenschulwesens und der Lehrerinnenbildung ohne die religiöse Dimension nur unzureichend zu verstehen sei.<sup>14</sup> Neben Bildungseinrichtungen für jüdische Mädchen waren nicht nur die Schulen katholischer Ordensgemeinschaften oder die von protestantischen Erweckungsbewegungen und Diakonissenverbänden gegründeten Anstalten religiös geprägt, sondern auch die demokratisch-liberalen Bildungseinrichtungen der Revolution von 1848.<sup>15</sup> Der klassische Modernisierungsbegriff im Sinne einer linearen gesellschaftlichen Säkularisierung ist somit für die Mädchen- und Lehrerinnenbildung vielfach kritisch hinterfragt worden. Ich gehe im Folgenden sogar von der These aus, dass viele der privat getragenen und religiös inspirierten Initiativen und Einrichtungen zur Mädchen- und Lehrerinnenbildung pädagogische Maßstäbe gesetzt haben, beispielsweise im Hinblick auf eine Reform der Fremdsprachendidaktik. Darüber hinaus beförderten die in den Einrichtungen tätigen Lehrerinnen das Bild einer berufstätigen und damit ökonomisch vom Mann unabhängigen Frau. Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Sichtweise werde ich kurz die strukturelle Entwicklung der Lehrerinnenbildung in Deutschland, mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Preußen als dem bildungspolitisch einflussreichsten deutschen Staat im 19. und frühen 20. Jahrhundert, skizzieren.

9 Vgl. Foucault 1973; 1976; 1977-1986.

10 Vgl. Conrad/Randeria 2002.

11 Jacobi 2006, S. 172.

12 Vgl. z.B. Conrad 1991; Schmale/Dodde 1991.

13 Vgl. Friedrich 1999; Schraut 2004.

14 Vgl. Jacobi 2013.

15 Vgl. Kleinau 1997, S. 60ff.

### 3 Strukturelle Entwicklung der Lehrerinnenbildung in Deutschland

Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein zeigte sich der preußische Staat ausgesprochen desinteressiert an der Mädchenbildung, da das zentrale Motiv, das ihm zum Eingriff in die höhere Knabenbildung bewogen hatte – die Ausbildung von geeigneten Staatsbeamten – im Fall der Mädchen entfiel. Lehrerinnen erwarben lange Zeit ihre berufliche Qualifikation entweder autodidaktisch oder durch Privatunterricht. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden vermehrt Lehrerinnenseminare institutionalisiert, die häufig in Form von Aufbauklassen mit einer höheren Mädchenschule verbunden waren. Die Dauer der Lehrerinnenausbildung war keineswegs einheitlich geregelt. Neben dreijährigen Kursen gab es ebenfalls zwei- oder sogar einjährige Kurse. Die preußischen Prüfungsordnungen gingen lange von einer einheitlichen Ausbildung für Lehrerinnen an Volksschulen, mittleren und höheren Mädchenschulen aus. Zwar unterschieden die ministeriellen Vorschriften bereits seit 1845 zwischen einem Volksschul- und einem höheren Lehrerinnenexamen, bis Ende des Jahrhunderts bestanden allerdings Prüfungsordnungen, „die eine ‚Durchlässigkeit der Laufbahnen‘ von Volksschullehrerinnen und Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen beinhalteten“.<sup>16</sup> Der Besuch eines Lehrerinnenseminars war dabei keine Voraussetzung, um zur Prüfung zugelassen zu werden. Die Vorbereitung auf die Prüfung konnte weiterhin durch Privatunterricht oder autodidaktisch erfolgen. Während die Prüfung anfangs ausschließlich von einer königlichen Prüfungskommission abgenommen wurde, erhielten einzelne Einrichtungen dann gegen Ende der 1880er Jahre das Recht, ihre Absolventinnen selbst zu prüfen.

Zu den Akteuren und Akteurinnen, die im 19. Jahrhundert die Reform der höheren Mädchen- und der Lehrerinnenbildung vorantrieben, gehörten zum einen die an höheren Mädchenschulen tätigen akademisch gebildeten Oberlehrer, die sozialen Aufstieg und die Gleichstellung mit ihren Kollegen an höheren Knabenschulen anstrebten, zum anderen Lehrerinnen, die sich 1890 in einer eigenständigen Berufsorganisation, dem ‚Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein‘ (ADLV) zusammenschlossen. Lehrerinnen stellten in der bürgerlichen deutschen Frauenbewegung, die sich im letzten Drittel des Jahrhunderts formierte, die größte Berufsgruppe dar.<sup>17</sup>

Lehrerinnen unterrichteten im 19. Jahrhundert überwiegend im privaten Elementarschulwesen und im ebenfalls privaten höheren Mädchenschulwesen. Mit dem sukzessiven Ausbau der staatlichen Volksschulen ab Mitte des Jahrhunderts entwickelten die männlichen Lehrer, wie Wiltrud Drechsel am Beispiel des Schulwesens in der Freien Hansestadt Bremen nachgewiesen hat, eine Professionalisierungsstrategie, die analog zur „Volksschule als Staatsanstalt“<sup>18</sup> die Überführung der Privatschullehrer in den Status von Staatsbeamten forderte. Diese Strategie erwies sich als ausgesprochen erfolgreich und gelang auf Kosten der Lehrerinnen, die aufgrund fehlender institutioneller Ausbildungsmöglichkeiten und ihrer noch unzureichenden berufspolitischen Vernetzung in diesem Verstaatlichungsprozess zunächst außen vor blieben. Sie verblieben auf den schlechter bezahlten, wenig abgesicherten Stellen im privaten Elementarschulwesen, das zudem sukzessive abgebaut wurde. Ein wiederkehrendes Argument in der Diskussion gegen die Zulassung von Lehrerinnen im öffentlichen Volksschulwesen war dabei

<sup>16</sup> Nieswandt 1996, S. 175.

<sup>17</sup> Vgl. Kerchner 1992.

<sup>18</sup> Drechsel 1996, S. 162.

der sogenannte ‚weibliche Charakter‘, der es Lehrerinnen schlichtweg unmöglich mache, für Disziplin im Klassenzimmer zu sorgen.<sup>19</sup>

Erst als sich im Zuge der flächendeckenden Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein eklatanter Lehrermangel im öffentlichen Volksschulwesen abzeichnete, wurden die ersten Lehrerinnen in die Staatsschulen übernommen. In den katholischen Territorien Deutschlands hatten es die Lehrerinnen leichter in den Schuldienst zu gelangen als ihre protestantischen Kolleginnen,<sup>20</sup> weil dort die Lehrtätigkeit von Frauen seit der Etablierung der Lehrorden im 16./17. Jahrhundert Tradition hatte.<sup>21</sup> Vor diesem Hintergrund ist wohl auch die Entstehung der beiden ersten staatlichen Lehrerinnenseminare 1832 in Münster und Paderborn, d.h. in den katholischen Territorien Preußens, zu verstehen.<sup>22</sup>

In öffentlichen höheren Mädchenschulen war der Einsatz der Lehrerinnen auf die unteren Klassen begrenzt und auch die Klassen- und Schulleitung durften sie – im Gegensatz zu privaten Anstalten – nicht übernehmen. Begründet wurde diese Verweisung auf den unteren Platz in der Schulhierarchie mit der fehlenden akademischen Qualifikation der Lehrerinnen. Die Lehrerinnenverbände kämpften daher um die ordentliche Zulassung von Mädchen zum Abitur und zum Hochschulstudium. Um diesen weitreichenden Forderungen aus dem Weg zu gehen, wurde 1894 mit den sogenannten ‚Maibestimmungen‘ den Lehrerinnen eine Art Aufbaustudiengang zugestanden, der zum Unterricht in den oberen Klassen und zur Leitung von höheren Mädchenschulen berechtigte. Voraussetzung für die Zulassung zur sogenannten ‚Oberlehrerinnenprüfung‘ waren eine fünfjährige Unterrichtserfahrung, ein zwei- bis dreijähriges Studium als Gasthörerin an einer Universität oder in besonderen, privat zu organisierenden wissenschaftlichen Kursen. Mit dem Oberlehrerinnenexamen war allerdings weder eine automatische Einweisung in eine entsprechend etatisierte Stelle in den oberen Klassen der höheren Mädchenschule, noch eine Angleichung der Bezahlung an die der männlichen Oberlehrer verbunden.

Lehrerinnen wurden generell zu deutlich schlechteren Konditionen als ihre männlichen Kollegen in den öffentlichen Dienst übernommen: Sie bezogen ca. ein Drittel weniger Gehalt, was sich auf die Renten- bzw. Pensionszahlungen auswirkte, wurden später verbeamtet, mussten mit der Heirat aus dem Beruf – unter Aufgabe der Pensionsberechtigung – ausscheiden und hatten wenig bis gar keine Aussicht auf eine Schulleitungsstelle. Diese Bedingungen verbesserten sich keineswegs mit dem zunehmenden Engagement des Staates in der höheren Mädchenbildung. Mit der preußischen Mädchenschulreform von 1908, die mit der Einrichtung von ‚Studienanstalten‘ die institutionellen Voraussetzungen für die Aufnahme eines regulären (Lehramts-)Studiums an der Universität eröffnete, wurde eine Quotierung zugunsten männlicher Lehrkräfte in öffentlichen höheren Mädchenschulen festgeschrieben, während der Unterricht in den höheren Knabenschulen weiterhin ein unhinterfragtes Vorrecht männlicher Lehrer blieb. Schulleitungsfunktionen wurden, wie meine Forschungen über die Freie und Hansestadt Hamburg ergeben haben, Lehrerinnen verstärkt erst zur Zeit der Weimarer Republik übertragen, als das Amt des Schulleiters nicht mehr mit den Kompetenzen eines Dienstvorgesetzten ausgestattet war und mehr Pflichten als Rechte die Amtsausübung bestimmten.<sup>23</sup>

19 Vgl. ebd., S. 169.

20 Vgl. Fiegert 1999, S. 194ff.

21 Vgl. Conrad 1991.

22 Vgl. Jacobi 2013, S. 273.

23 Vgl. Kleinau 1997, S. 244f.

#### 4 Innovationen im Bildungssystem und Wandel der Geschlechterverhältnisse

Inwiefern haben nun die Tradition der höheren Mädchen- und Lehrerinnenbildung zu Modernisierungen im Bildungssystem und die Lehrerin als alleinstehende berufstätige Frau zur Modernisierung des Geschlechterverhältnisses beigetragen?

In zeitgenössischen Quellen geisterte lange das Klischee von der ungebildeten Lehrerin. Auch die frühe Forschungsliteratur schrieb ihr, übrigens nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Frankreich und den USA, „das Bild der Dilettantin [...] auf den Leib“.<sup>24</sup> Mineke van Essen und Rebecca Rogers sprechen von der „Wiederentdeckung“ der Bedeutung der Privatlehrerinnen,<sup>25</sup> die deutlich besser gewesen sei als ihr Ruf. Auch die lange als qualitativ schlecht bewerteten Mädchenschulen erweisen sich vielfach als Projekte, die ausgesprochen progressiv anmuten. Meine eigene Forschung über eine ursprünglich als Armenschule gegründete Hamburger Mädchenschule bestätigt diese Sichtweise. Der langjährig tätigen Direktorin Anna Wohlwill (1841-1919) gelang es, die Entwicklung zu einer vollausgebauten, staatlich anerkannten höheren Mädchenschule voranzutreiben, unter Beibehaltung eines innovativen pädagogischen Konzepts, das in Zeiten sozialer und konfessioneller Ungleichheiten auf soziale und interkonfessionelle Koedukation setzte und demzufolge Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten und unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse aufnahm.<sup>26</sup> Der Reformpädagoge Hugo Gaudig (1860-1923), selbst Leiter eines Lehrerinnenseminars, schätzte, da er den Bildungswert des Lateinischen und Griechischen für *beide* Geschlechter für äußerst gering erachtete, an der höheren Mädchen- und Lehrerinnenbildung deren Ausrichtung auf neuere Fremdsprachen.<sup>27</sup> Die Vorzüge ihrer im Seminar und in weiterbildenden Kursen erworbenen neusprachlichen Bildung brachte eine frisch geprüfte Oberlehrerin in ihrem Bewerbungsschreiben 1896 an die Hamburger Schulleiterin Anna Wohlwill geschickt zur Sprache: Wenn auch nicht im Besitz einer universitären Ausbildung, so könne sie doch „eine ungleich größere Sprachgewandtheit und Belesenheit in die Waagschale [...] werfen, als die meisten Studenten beim Verlassen der Universität besitzen“.<sup>28</sup> Mit dieser Aussage nahm die Bewerberin Bezug auf die Tradition der höheren Mädchenschule und des höheren Lehrerinnenseminars, der *gesprochenen* Sprache im Unterricht einen größeren Wert beizumessen. Demgegenüber fokussierte der Unterricht in den höheren Knabenschulen und in der akademischen Lehrerausbildung Grammatik und Übersetzungen und folgte damit der Didaktik und Methodik der antiken Sprachen. Die Fremdsprachendidaktikerin Sabine Doff, die in ihrer Dissertation Schulprogramme, Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher zum Englisch- und Französischunterricht an höheren Mädchenschulen untersucht hat, spricht von einer spezifischen Didaktik der neueren Sprachen, die „von den Lehrerinnen im sukzessive entstehenden höheren Mädchenschulwesen nicht zuletzt aufgrund des späten regulativen Zugriffs durch den Staat verankert werden konnte“.<sup>29</sup> Die Gleichstellung der an Realien und lebenden Fremdsprachen orientierten Schultypen – Realgymnasium und Oberrealschule – mit dem Humanistischen Gymnasium, das bis 1900 allein die volle Hochschulzugangsberechtigung verlieh, sowie die Erkenntnis, dass die

24 Van Essen/Rogers 2006, S. 331.

25 Ebd., S. 330.

26 Vgl. Kleinau 2015.

27 Vgl. Gaudig 1912, S. 213f.

28 Zit. nach Kleinau 1997, S. 236.

29 Doff 2002, S. 340.

an den höheren Knabenschulen gelehrte Aussprache der neueren Fremdsprachen „grauenhaft sei“,<sup>30</sup> führte zu einem Umdenken in der Fremdsprachendidaktik. Lehrerinnen in der höheren Mädchenschule setzten hier pädagogische Maßstäbe, die im Zuge der Neusprachlichen Reformbewegung des 20. Jahrhunderts auch die höheren Schularten der Jungen erreichten.<sup>31</sup> Der Beruf der Lehrerin war im 19. und frühen 20. Jahrhundert einer der wenigen standesgemäßen Berufe, der Mädchen und Frauen bürgerlicher Herkunft offenstand. Für die Zeit des Kaiserreichs existierten für den Lehrer und die Lehrerin im Hinblick auf Ehe und Familie jedoch zwei konträre Leitbilder. Die gängige Vorstellung von einem Lehrer war die eines verheirateten Familienvaters. Ehe und Familie wirkten sich positiv auf die berufliche Karriere aus, da insbesondere die Beförderung in leitende Positionen im Mädchenschulwesen davon abhängig gemacht wurde, ob der Bewerber verheiratet war. Für Lehrerinnen galt hingegen die 1880 erstmalig in einem Erlass geregelte Zölibatsverordnung. Zwar beseitigte die Weimarer Reichsverfassung alle Ausnahmebestimmungen gegen weibliche Beamte. Demobilisierungs- und Personalabbauverordnungen schufen aber weiterhin gesetzliche Möglichkeiten, um verheiratete Lehrerinnen aus dem Schuldienst zu entfernen.

Die Funktion des Lehrerinnenzölibats ist in der bildungs- und geschlechterhistorischen Forschung vielfach diskutiert worden. Sozialhistoriker wie Detlef K. Müller hielten es für eine notwendige Folge dessen, dass Ehefrauen am sozialen Status ihres Mannes partizipierten und verheiratete Lehrerinnen daher als „Frau Professor oder Frau Hausmeister“<sup>32</sup> die soziale Hierarchie in einem Kollegium empfindlich gestört hätten. Anderen Erklärungen zufolge verschärfte das Eheverbot nicht nur das Konkurrenzverhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften, sondern auch zwischen ledigen und verheirateten Lehrerinnen.<sup>33</sup> Um die Jahrhundertwende traten die organisierten Lehrerinnen mehrheitlich für den Zölibat ein, weil sie mit der Aufhebung des Eheverbots ihre berufspolitischen Erfolge in Richtung Gleichstellung mit den männlichen Kollegen gefährdet sahen.

In zeitgenössischen Quellen und Romanen finden sich zuhauf misogynen Zuschreibungen an die Adresse der ledigen Lehrerin. Mit zunehmenden Berufsjahren wurde sie beschrieben als eine freudlose, ewig kränkelnde, verbitterte Person.<sup>34</sup> Dahinter stand die Auffassung, dass die Lehrerin ihre eigentliche ‚Bestimmung‘, den Beruf als ‚Hausfrau, Gattin und Mutter‘ verfehle. Ein bildungsbürgerlicher Vater brachte es in den 1880er Jahren seinen Töchtern gegenüber auf den Punkt: „Hübsch seid ihr nicht, Geld habt ihr nicht, also [kann] von Heiraten keine Rede“<sup>35</sup> sein. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein blieb die Zahl der im Schuldienst verbleibenden verheirateten Lehrerinnen gering. Als Vorbild für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf entfalteten verheiratete Lehrerinnen in der Bundesrepublik erst ab den 1970er Jahren Wirkung. Aber das Klischee von der verkümmerten ‚alten Jungfer‘, das als abschreckendes Beispiel für junge studierwillige Mädchen gedacht war, verfehlte bereits im Kaiserreich die Realität, wie Lehrerinnenautobiografien aus dem 19. Jahrhundert nahelegen.<sup>36</sup> Auch Gertrud Bäumer (1873-1954), selbst lange Zeit eine überzeugte Zölibatsverfechterin, betonte in ihren Lebenserinnerungen, dass ihre Berufswahl zwar aus wirtschaftlicher Not, jedoch freiwillig

30 Ebd., S. 382.

31 Vgl. ebd., S. 340.

32 Müller 1987, S. 70.

33 Vgl. Kleinau 1997, S. 218; Bieler 2007, S. 206.

34 Vgl. Schroeder 1990; Enzelberger 2001, S. 93.

35 Zit. nach Huerkamp 2004, S. 176.

36 Vgl. Gippert/Kleinau 2014.

erfolgt und keineswegs das Resultat gescheiterter Heiratspläne gewesen sei.<sup>37</sup> Ihre Selbstinszenierung als attraktive, begehrte Frau wird gestützt durch schwärmerische Äußerungen früherer Schülerinnen und Mitarbeiterinnen, und selbst eine spätere politische Gegnerin, die Sozialdemokratin Hedwig Wachenheim (1891-1969), beschrieb sie als „klassenübergreifend vorbildhaften modernen Frauentyp mit leicht androgynem Flair – gewissermaßen als intellektuelle Version der ‚Neuen Frau‘“.<sup>38</sup>

## 5 Fazit

Aus der Perspektive des 21. Jahrhunderts nehmen sich die berufspolitischen Erfolge der Lehrerinnen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik ambivalent aus. Der hohe Organisationsgrad der Lehrerinnen in eigenständigen Berufsorganisationen sowie die Entstehung eines beruflichen Standesbewusstseins haben nicht nur die Professionalisierung von Frauen im Lehrberuf vorangetrieben, sondern auch den Staat gezwungen in der Mädchen- und Frauenbildung tätig zu werden. Die Ausdehnung staatlicher Bürokratie brachte aber für die Lehrerinnen nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile mit sich. Mit der Mädchenschulreform von 1908 und der Akademisierung der Lehrerinnenbildung wurden zwar wichtige Forderungen der Lehrerinnenverbände eingelöst, die strukturelle Angleichung an das höhere Knabenschulwesen und der Anschluss an das Berechtigungswesen wurden aber mit einer Aufgabe pädagogischer Freiräume erkauft. Die Übernahme an der höheren Mädchenschule erprobter Inhalte und Methoden gelang „nur in Bereichen, die in den höheren Knabenschulen noch nicht sehr elaboriert waren, vor allem im Unterricht und in der Methodik in den neueren Fremdsprachen“.<sup>39</sup>

Was die Qualifikation der Lehrerinnen im 19. und frühen 20. Jahrhundert angeht, so konnten frauen- und geschlechterhistorische Arbeiten das Stereotyp von der völlig unzureichend vorgebildeten Privatschullehrerin erfolgreich revidieren. Die Rehabilitierung des Privatschulwesens und der in ihm tätigen Lehrerinnen gelang mit der zunehmend kritischer werdenden Lektüre der Schriften gerade der pädagogischen Akteurinnen und Akteure, die im 19. Jahrhundert die Reformen im Mädchenschulwesen vorantrieben hatten. Deren Einschätzung des hoffnungslos desolaten Zustands der Mädchen- und Frauenbildung wurde von der sozialhistorischen Forschung lange Zeit übernommen, ohne zu erkennen, dass hier ein Topos bemüht wurde, der vor allem die Bedeutsamkeit der eigenen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Leistung hervorheben sollte.<sup>40</sup>

## Literatur

- Bieler, Katharina (2007): Im Preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen in Berlin-Schöneberg 1871-1933. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 36. Köln, Weimar, Wien.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn, Berlin. [https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender\\_und\\_Bildung/Dateien/Bildungsmisserfolg.pdf](https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Bildungsmisserfolg.pdf), 15.08.2018.
- Conrad, Anne (1991): Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts. Mainz.

<sup>37</sup> Vgl. Schaser 2000, S. 47.

<sup>38</sup> Stoehr 2006, S. 210; vgl. auch Schaser 2000, S. 114.

<sup>39</sup> Doff 2002, S. 145.

<sup>40</sup> Vgl. Schaser 2000, S. 110ff.

- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M., New York, S. 9-49.
- Doff, Sabine (2002): Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. *Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung Bd. 5. München.
- Drechsel, Wiltrud Ulrike (1996): Die Professionalisierung des „Schulstandes“ und die „unbrauchbar gewordenen“ Elementarschullehrerinnen. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York, S. 161-173, 572-573, 635-636.
- Einzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. *Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München.
- Essen, Mineke van/Rogers, Rebecca (2006): Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 2, S. 319-349.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer? In: *Erziehung und Unterricht* 160, H. 5-6, S. 497-504.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Hadjar, Andreas (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden, S. 393-415.
- Fiegert, Monika (1999): Pragmatische Geschlechtertrennung. Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im geistlichen Fürstentum Osnabrück. Ein Beitrag zur Historischen Mädchenbildungsforschung. *Interdisziplinäre Frauenforschung Bd. 1*. Bochum.
- Foucault, Michel (1963/1973): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. München.
- Foucault, Michel (1975/1976): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (1977-1986): *Sexualität und Wahrheit*. Bde. 1-3. Frankfurt a. M.
- Friedrich, Margret (1999): „Ein Paradies ist uns verschlossen...“. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert. Wien, Köln, Weimar.
- Gaudig, Hugo (1912): Höheres Mädchenschulwesen. In: Hinneberg, Paul (Hg.): *Die Kultur der Gegenwart*. Leipzig, S. 191-257.
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2014): Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. *Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920)*. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 46. Köln, Weimar, Wien.
- Hänsel, Dagmar (1996): Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York, S. 414-433, 612, 649-650.
- Helbig, Marcel (2010): Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, H. 1, S. 93-111.
- Huerkamp, Claudia (2004): Die Lehrerin. In: Frevert, Ute/Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.): *Der Mensch des 19. Jahrhunderts*. Essen, S. 176-200.
- Jacobi, Juliane (2006): „Entzauberung der Welt“ oder „Rettung der Welt“? Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 2, S. 171-186.
- Jacobi, Juliane (2013): *Mädchen- und Frauenbildung in Europa von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York.
- Kerchner, Brigitte (1992): *Beruf und Geschlecht. Frauenberufsverbände in Deutschland 1848-1908*. Göttingen.
- Kleinau, Elke (1997): *Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*. Weinheim.
- Kleinau, Elke (2015): Von der Armenschule zur höheren Mädchenschule. Der Frauenverein zur Unterstützung der Armenpflege und die Schule des Paulsenstifts in Hamburg. In: Ball, Gabriele/Jacobi, Juliane (Hg.): *Schule und Bildung in Frauenhand: Anna Vorwerk und ihre Vorläuferinnen*. Wolfenbütteler Forschungen Bd. 141. Wiesbaden, S. 205-219.
- Mergel, Thomas (?2007): *Geschichte und Soziologie*. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): *Geschichte: Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg, S. 688-717.
- Müller, Detlef K. (1987): Die Integration des Mädchenschulwesens in das Schulsystem ab Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (Hg.): *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2: Höhere und mittlere Schule*. Göttingen, S. 67-126.



- Nieswandt, Martina (1996): Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M., New York, S. 174-188, 573-577, 636.
- Schaser, Angelika (2000): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln, Weimar, Wien.
- Schieder, Wolfgang (1990): Faschismus. In: Dülmen, Richard van (Hg.): Fischer Lexikon Geschichte. Frankfurt a. M., S. 177-195.
- Schmale, Wolfgang/Dodde, Nan L. (Hg.) (1991): Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Bochum.
- Schraut, Sylvia (2004): Mädchenbildung im katholischen Raum. In: Schraut, Sylvia/Pieri, Gabriele: Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom guten „Christenmenschen“ zu „tüchtigen Jungen“ und „braven Mädchen“. Darstellungen und Quellen. Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 13-70.
- Schroeder, Hiltrud (1990): Die „verkümmerte“ und „verbitterte“ Lehrerin. Die Debatte um das Lehrerinnenzölibat in der ersten Frauenbewegung. In: Die deutsche Schule, 1. Beiheft: Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Weinheim, S. 199-207.
- Stoehr, Irene (2006): Professionalität, weibliche Kultur und „pädagogischer Eros“. Gertrud Bäumer als Sozialpädagogin. In: Baader, Meike Sophia/Kelle, Helga/Kleinau, Elke (Hg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 32. Köln, Weimar, Wien, S. 195-215.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik. In: Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt, S. 117-181.

# Die Lehrerausbildung in der Bundesrepublik seit 1990: Die Gründung der Schools of Education

Charlotte Röhner

Die Lehrerbildung in Deutschland befindet sich in einem strukturellen wie programmatischen Wandel, der ausgelöst durch die negativen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungstudien auch zu nachhaltigen Reformen in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften führte. ‚Zentren für Lehrerbildung‘ oder ‚Professional Schools of Education‘ stellen zentrale Einrichtungen dar, die in der Post-PISA<sup>1</sup>-Phase an allen Universitäten, die Lehrkräfte ausbilden, eingerichtet wurden, um über die Steigerung der Qualität von Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Effizienz schulischen Lernens und schulischer Leistungen nachhaltig zu verbessern. Welche Rolle die Zentren für Lehrerbildung, die Schools of Education, in der strategischen Neuausrichtung der universitären Lehrerbildung spielen und welche Ziele und Aufgaben sie verfolgen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Nach über zehn Jahren ihrer Implementierung und Neuausrichtung an den Universitäten liegen erste empirische Befunde zur strategischen und programmatischen Aufstellung der Zentren und Schools of Education vor, die ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung und der Professionalisierung von Lehrkräften in der universitären Ausbildung bestimmen lassen.

## 1 Bildungsreform und Lehrerbildung im Kontext globaler Strategien der OECD

Eingebettet ist die Einrichtung von Schools of Education in die aktuelle Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche, wie sie durch eine umfassende Neubestimmung und globale Maßnahmen der Regulierung des Bildungswesens in internationalen Rahmen und über die Beschlüsse internationaler Organisationen und Einrichtungen definiert sind.<sup>2</sup> Hierbei spielt die *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) als strategischer Impulsgeber eine maßgebliche Rolle, die über die international vergleichenden Schulleistungstudien PISA die Effektivität schulischer Bildung im gemeinsamen Wirtschaftsraum sicherstellen will und diese als Voraussetzung für den zukünftigen wirtschaftlichen Erfolg der OECD-Staaten betrachtet.<sup>3</sup> Die Teilhabe am globalen Arbeitsmarkt wird im tertiären Bereich über den Bologna-Prozess gesteuert, der mit der Vereinheitlichung der Studiengänge im europäischen Raum auf eine höhere Flexibilität und Mobilität im Zugang zu Bildungszertifikaten gerichtet ist. Die Umstrukturierung der Studiengänge nach dem Bachelor- und Mastersystem war auch für die Neuausrichtung der Lehrerbildung in Deutschland strukturell bedeutsam und verlief zunächst unabhängig von der zeitlich späteren Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education. Bevor die Rolle und die Funktion von Zentren

1 PISA = *Programme for International Student Assessment*.

2 Vgl. Radtke 2003; Zimmer 2007.

3 Vgl. Flitner 2006; Thole u.a. 2006.

der Lehrerbildung und der Schools of Education in der Reform der Lehrerbildung dargestellt und analysiert werden, wird die Entwicklung der Lehrämter und der Lehrerbildung in Deutschland in einem kleinen historischen Exkurs skizziert.

## 2 Entwicklung lehrerbildender Studiengänge in Deutschland: Ein Überblick

Konstitutiv ist seit den Anfängen eines staatlich regulierten Pflichtschulsystems am Ende des 18. Jahrhunderts die Trennung zwischen einer elementaren ‚niederer‘ Bildung, dem niederen Schulwesen, und einer ‚höheren Bildung‘ für Wenige und dem höheren Schulwesen und analogen Lehramtstypen, dem höheren und niederen Lehramt mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen an unterschiedlichen Einrichtungen. Die Etablierung des Gymnasiallehrantes mit einem Zwei-Fach-Lehrer mit den zwei Ausbildungsphasen des universitären Studiums und einem anderthalb bis zweijährigen Referendariat für die schulpraktische Ausbildung, die sich bereits am Anfang des 19. Jahrhunderts vollzog, ist bis heute strukturbildend. Mit der Durchsetzung der Schulpflicht für breitere Volksschichten im 19. Jahrhundert wurde für die Volksschullehrkräfte erstmals überhaupt ein zwei- bis dreijähriges seminaristisches Ausbildungskonzept eingeführt, das man mit einem Elementar- oder Volksschulabschluss ab einem Alter von etwa 17 Jahren absolvieren konnte.

Mit der Einführung der Weimarer Grundschule, der gemeinsamen Schule für alle Kinder, wurde die Trennungslinie zwischen niederer und höherer Bildung für die Dauer der vierjährigen Grundschulzeit aufgehoben.<sup>4</sup> Damit ging auch die Aufwertung des Volksschullehrantes einher, das ab den 1920er Jahren das Abitur als Voraussetzung für das Volksschullehrer-Studium an Pädagogischen Akademien vorsah. Nach 1945 blieb diese Struktur der Lehrerbildung in Westdeutschland mit der Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems von Hauptschule, Realschule und Gymnasium erhalten. Die Lehrämter blieben in Ausbildung, Status und Bezahlung getrennt. Die Ausbildung der späteren Grund-, Haupt- und Realschullehrer vollzog sich an Pädagogischen Hochschulen, während die Ausbildung der Gymnasiallehrer weiterhin an Universitäten erfolgte. Mit der Bildungsreform und Bildungsexpansion der 1970er Jahre, die mit dem Anspruch einer umfassenden Demokratisierung der Gesellschaft und der Forderung nach Chancengleichheit im Zugang zu Bildung an Schulen und Hochschulen verbunden war, entstand ein immenser Bedarf an neu ausgebildeten Lehrkräften und damit einhergehend einer Akademisierung und Verfachlichung der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften, die mit einer zunehmenden Integration der ‚niederer‘ Lehrerbildung in die Universitäten verbunden war. Das sechssemestrige Studium, das sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen erfolgte, wird nur noch in einzelnen Bundesländern angeboten, da im Zuge der Bologna-Reform und der Neuausrichtung der Lehramtsausbildung in Folge des sogenannten ‚PISA-Schocks‘ die Lehramtsstudiengänge grundlegend reformiert und in der universitären Ausbildung einander angeglichen wurden.

Vorreiter dieser umfassenden Gleichstellung aller Lehrämter war das Land Nordrhein-Westfalen, das mit dem Lehramtsausbildungsgesetz von 2008<sup>5</sup> eine gleichlange universitäre Ausbildung für alle Lehrämter mit einem sechssemestrigen Bachelor- und einem viersemestrigen

<sup>4</sup> Vgl. Reyer 2006.

<sup>5</sup> Vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2008.

Masterstudium inklusive eines Praxissemesters in der ersten Phase und einem 18-monatigen Referendariat in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung vorsieht. Da die Bundesrepublik Deutschland föderal nach Bundesländern aufgebaut ist und die Kulturhoheit bei den einzelnen Bundesländern liegt, ist die Lehramtsausbildung je nach Bundesland differenziert und nicht einheitlich geregelt, wie das in zentralstaatlich ausgerichteten Ländern der Fall ist. Dies führt in der bundesrepublikanischen Lehramtsausbildung zu einer Diversifizierung der Studiengänge, die durch ein hohes Maß an Uneinheitlichkeit in Struktur, Status und zeitlicher Dauer der Lehramtsstudiengänge gekennzeichnet ist. Das traditionelle Staatsexamen gibt es nur noch an wenigen Universitäten, beispielsweise in Hessen und Sachsen. Die Mehrheit der Bundesländer haben die Lehrerbildung in das konsekutive Modell der Bachelor- und Masterstudiengänge mit zum Teil unterschiedlicher Dauer für die Schultypen und lehramtsbezogenen oder polyvalentem Bachelorstudiengang überführt. Als jüngste Entwicklung ist die Einrichtung integrierter Lehramtsstudiengänge mit einer sonderpädagogischen Fachrichtung im Lehrkräftegesetz Berlins zu nennen, das auf den Lehrerberuf einer inklusiven Schule ausgerichtet ist und mit dem das Sonderpädagogische Lehramt im Stadtstaat abgeschafft wurde. Diese Mixtur unterschiedlicher Modelle, so Hans-Georg Kotthoff und Ewald Terhart, „had led to a situation, in which the structural differences between teacher education models in the 16 German states are currently bigger than before the Bologna Process in 1999 and perhaps even bigger than before“.<sup>6</sup>

Die negativen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Schulleistungsstudien und der damit verbundene sogenannte „PISA-Schock“ haben wie es der Erziehungswissenschaftler und Lehrerbildungsforscher Terhart analysiert, zu einer „bildungshistorischen Zäsur“ mit gravierenden Veränderungen „im Bildungsdiskurs, im Bildungssystem und in der Bildungsforschung [geführt], die etwa seit dem Jahr 2000 in Deutschland zu beobachten sind“ und die, wie er kommentiert, „als Ausdruck der Bildungsglobalisierung kommentiert, gefeiert und dämonisiert werden“.<sup>7</sup>

Während der ‚Sputnik-Schock‘ die erste grundlegende Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland auslöste und einen Zeitraum von zehn Jahren zwischen 1965 und 1975 umfasste, ist die Reformdynamik und die durch PISA ausgelöste zweite große Bildungsreform in ihrer strukturellen Dimension und ihrem zeitlichen Ausmaß ungleich größer. Sie kommt einem Paradigmenwechsel in der Ausrichtung des primären, sekundären und tertiären Bildungsbereichs gleich, der mit Standardisierungsprozessen und neuen Formen einer managerialistischer Steuerung in Schulen und Hochschulen verbunden ist. Die grundlegende Transformation von der *Input-* zur *Outputorientierung*, die in Schulen wie in Hochschulen die Entwicklung bestimmt, stellt ein in Begrifflichkeit und Semantik fundamentalen Wandels im Verständnis von Bildung und Ausbildung dar.<sup>8</sup> Die politischen Maßnahmen auf Seiten der schulischen Bildung haben zu einer Ausrichtung des schulischen Lernens an Kompetenzerwartungen, verbindlichen Bildungsstandards und einer evaluationsorientierten Steuerung von Schulen durch Schulinspektionen und verbindliche Vergleichsarbeiten im nationalen Kontext geführt. Auch für die Lehrerbildung wurden durch die Kultusministerkonferenz (KMK) 2004 Standards beruflichen Handelns als verbindliche Kompetenzanforderungen vereinbart und mit dem bereits zuvor eingeleiteten Reformprozess der universitären Studiengänge nach den Vorgaben

<sup>6</sup> Kotthoff/Terhart 2013, S. 84.

<sup>7</sup> Terhart 2016, S. 88.

<sup>8</sup> Vgl. Casale u.a. 2010; Jann 2010.

des Bologna-Prozesses verknüpft.<sup>9</sup> Da die Qualität der Schulleistungen mit der Qualität der Lehrerausbildung in Verbindung steht, befinden sich die Lehrerbildung und das Bildungs- und Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern in einem angenommenen Wirkungszusammenhang, über dessen Mechanismen und Effekte in der Bildungs- und Lehrerforschung bisher nur theoretische Modelle vorliegen.

### 3 Rolle und Funktion Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education in der Reform der universitären Lehrerbildung

Zentren für Lehrerbildung wurden ab der Mitte der 1990er Jahren in einzelnen Bundesländern eingerichtet als *ein* Element, um die Struktur- und Inhaltsprobleme der Lehrerausbildung an den Universitäten zu lösen, die in Folge ihrer Integration in die Universitäten und ihrer Zersplitterung und Randstellung in den Fakultäten zu Tage traten. Dies geschah in den 16 Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Reichweite. Über die Einrichtung der Zentren für Lehrerbildung sollte ein institutioneller Ort und Sachverwalter der Lehrerausbildung geschaffen werden, der die Belange der Lehramtsausbildung koordiniert und die häufig zu beobachtenden Marginalisierung der lehramtsbezogenen Fachinhalte in den akademischen Fächern über die inneruniversitäre Vernetzung der Studieninhalte überwindet. Auch fehlte häufig ein erziehungswissenschaftlicher Ausbildungskern, dem über die Zentren begegnet werden sollte. Der von den Studierenden häufig beklagte Mangel an Praxisanteilen in der universitären Phase sollte durch eine systematische Verknüpfung von Theorie- und Praxisanteilen in den Schulpraktischen Studien gewährleistet werden. Zudem sollte die fehlende Gesamtorganisation und -koordination des Studiums geleistet und eine Beratungsinstanz bezüglich des Aufbaus und der Struktur der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge institutionalisiert werden. Die Evaluationen im Rahmen des Modellversuchs ‚Zentren der Lehrerbildung‘ konzentrieren sich auf Befragungen in nordrhein-westfälischen Universitäten und Studienseminaren der zweiten Phase und stellten bereits Ende der 1990er Jahre eine tendenzielle Überforderung der Zentren durch zu umfangreiche Aufgabenzuschreibungen fest, die auf mangelnde fachliche und personelle Ressourcen und eine zu geringe Machtstellung der Zentren innerhalb der Universitäten zurückgeführt wurde.<sup>10</sup>

Erst mit der Neuausrichtung der Bildungspolitik infolge des PISA-Schocks wurden bundesweit Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education an allen lehramtsbildenden Universitäten neu gegründet oder bestehende Zentren neu aufgestellt. Nicht zufällig sind die gewählten Bezeichnungen als *Professional Schools of Education*, die erst ab 2010 die Entwicklung bestimmen, ein Signum für ein Verständnis dieser Institution, wie sich im angelsächsischen Raum entwickelte und in der Definition von Hans Weiler wie folgt spezifiziert ist: *Professional Schools* sind *problem- und anwendungsorientierte, disziplinübergreifende Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten*, die sich dem Ausbildungs- und Forschungsbedarf bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche – Bildung, Gesundheitswesen, Rechtswesen, Soziale Wohlfahrt, Siedlungs- und Verkehrswesens – annehmen.<sup>11</sup> Über die Institutionalisierung von *Professional Schools of Education* an *allen* Universitäten sollten den vom Wissenschaftsrat 2001 kritisierten

9 Vgl. KMK 2004a, 2004b.

10 Vgl. Mürmann/Große-Holthaus 1999; Blömeke 2000, 2001.

11 Vgl. Weiler 2005.

Defiziten in der universitären Lehrerbildung, denen bislang kein konzeptionell-strategischer Ort von Lehre und Forschung eingeräumt war, nun bundesweit strukturell und nachhaltig begegnet werden.<sup>12</sup>

Um die gemeinsame Ausrichtung der Reform der Lehrerbildung zu gewährleisten, entwickelte die KMK, in der die Minister aller 16 Bundesländer bildungspolitische Fragen klären und bindende Beschlüsse treffen, auf der curricular-inhaltlichen Ebene Standards für die Lehrerbildung, die allgemeine und fachspezifische Kompetenzanforderungen definieren. Die bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereiche umfassen die Bereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen Innovieren* und beschreiben jeweils Ausbildungsstandards für die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung.<sup>13</sup> In ihrer inhaltlichen Ausrichtung repräsentieren die Kompetenzbereiche klassische Felder der Lehrerbildung, die in der Semantik von Kompetenzerwartungen und Standarddefinitionen daherkommen und sich durch einen hohen Allgemeinheitsgrad auszeichnen. Die durch die empirische Bildungsforschung forcierten Theorieansätze und Wissensbestände nehmen in den KMK-Standards vergleichsweise wenig Raum ein, sodass in der Konzeptualisierung der Standards auf traditionelle Domänen und curriculare Konzepte der Lehrerbildung zurückgegriffen wurde.<sup>14</sup> Wie diese in den neuen Studiengängen berücksichtigt wurden und welche empirischen Effekte und Wirkungen damit für die Qualitätssteigerung in der Lehramtsausbildung erhoben sind, wird nachfolgend analysiert.

#### 4 Analyse und Bewertung der Konzeption von Professional Schools of Education

Schools of Education stellen ein neues Organisationsmodell von Forschung und Lehre in der Lehrerbildung dar, das sich in zwei Typen entwickelt hat: Der erste Typ ist eine Einrichtung mit Fakultätsstatus und Leitung durch einen Dekan, eine Dekanin. An der Fakultät sind die bildungswissenschaftlichen Lehrstühle angesiedelt oder des Weiteren noch die fachdidaktischen Lehrstühle. Sie hat umfassende Entscheidungsbefugnisse über die Lehrerbildung an der Universität und kooperiert mit den für die Lehrerbildung relevanten Fachdisziplinen. Kennzeichnend ist eine ausgewiesene Forschungsausrichtung in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie umfassende Befugnisse für Personal, Lehre und Nachwuchsförderung. Die Einrichtung verfügt über das Promotions- und Habilitationsrecht. Über Doppelmitgliedschaften (*joint appointment*) und gemeinsame Berufungen wird die Kooperation mit den lehrerbildenden Disziplinen gewährleistet.

Der zweite Typ ist eine zentrale Einrichtung der Universität mit für alle übergeordneten Aufgaben in der Organisation und Entwicklung der lehrerbildenden Studiengänge mit weitreichenden Entscheidungsrechten. Sie hat keinen Fakultätsstatus und kein Promotions- und Habilitationsrecht. Bei Berufungen von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Professuren hat sie ein Mitspracherecht. Die Forschungsperspektiven sind auf Querschnittsaufgaben der Lehrerbildung ausgerichtet. In dieser Ausrichtung stellt der zweite Typ eine Weiterentwicklung der Zentren für Lehrerbildung dar, die sich zum Teil in Professional Schools umgewandelt haben, um ihre Neuausrichtung in der Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung

<sup>12</sup> Vgl. Wissenschaftsrat 2001.

<sup>13</sup> Vgl. KMK 2004a, 2004b.

<sup>14</sup> Vgl. Terhart 2014.

auch im Namen der Einrichtung anzuzeigen. An einzelnen Universitäten wurden sie auch neu gegründet.

Mit der Bezeichnung *Professional School* wird die Zielrichtung markiert, die mit der Institutionalisierung verbunden ist: Eine Professionalisierung in der universitären Ausbildung von Lehrkräften. Die strategische Neuausrichtung in der Funktion und Aufgabenbeschreibung von zentralen Einrichtungen für die Lehrerbildung gilt gleichermaßen für Zentren, die keine Namensänderung vorgenommen haben. Welche Zielvorstellungen von Lehrerbildung mit der Professionalisierung von Lehrkräften verbunden ist, soll jetzt in der Analyse ausgewählter Schools of Education gezeigt werden.

Im Jahr 2008 wird mit der *School of Education* an der Technischen Universität München (TUM) die erste School im Status einer Fakultät mit allen akademischen Rechten (Promotions-, Habilitations- und Berufungsrecht) eingerichtet. Ziel ist die Modernisierung des Lehramtsstudiums für Gymnasien und Berufliche Schulen in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen. Programmatisch richtet sich die TUM School of Education an der empirischen Bildungsforschung aus und beruft Professuren mit einem psychologisch-quantitativen Forschungsprofil, die vielfach am Forschungsprogramm von PISA beteiligt sind. Das Forschungsprogramm stützt sich auf das Rahmenprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung der empirischen Bildungsforschung und richtet sich auf die systematische Entwicklung von Kompetenzdiagnostik und die empirisch-quantitative Fundierung der Fachdidaktiken. In dieser Ausrichtung entspricht es auch der Forschungsstrategie im Rahmen des CERI<sup>15</sup>-Konzepts der OECD,<sup>16</sup> die auf eine transdisziplinäre eurowissenschaftlich ausgerichtete Lehr-Lern-Forschung zielt und die Entwicklung psychometrische Technologien der Kompetenzmessung in globaler Perspektive in Kooperation internationalen Unternehmen wie *Microsoft* oder *Intel* fördert. Die kompetenz- und evidenzbasierte Ausrichtung des Forschungsprofils schlägt sich auch in der curricularen Gestaltung des bildungswissenschaftlichen Studiums nieder.<sup>17</sup>

Die Studieninhalte umfassen lerntheoretische, psychologisch-diagnostische, sozialpsychologische Studieninhalte sowie Module zur empirischen Bildungsforschung. Das bildungswissenschaftliche Studium ist auf die Mikroebene des Unterrichts und lern- und sozialpsychologische Aspekte des Unterrichtens ausgerichtet. Dabei sind die Theorie- und Forschungsansätze der neuen Lernwissenschaften und der quantitativen empirischen Bildungsforschung maßgebend. Die Theorie- und Wissensbestände der kritisch-reflexiven wie historisch-systematischen Erziehungswissenschaft sind exkludiert und kein Gegenstand der Lehrerbildung an der TUM School of Education.

Die Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum repräsentiert den zweiten Typ in der Entwicklung und ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung für alle strategischen und inhaltlichen Aufgaben der Lehrerbildung mit einer übergreifenden Querstruktur über alle zwölf an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten ohne Fakultätsstatus und ohne Promotions- und Habilitationsrecht. Sie hat sich aus einem ehemaligen Zentrum für Lehrerbildung als Professional School etabliert und dokumentiert die Neuausrichtung durch die Einrichtung eines *Center for Educational Studies* sowie durch einen externen wissenschaftlichen Beirat. Die Forschungsprogrammatische ist offen für unterschiedliche Ausrichtungen und Pers-

15 CERI = *Centre for Educational Research and Innovation*.

16 Vgl. OECD 2007.

17 TUM 2018.

pektiven und will eine schul- und unterrichtsbezogene Bildungsforschung initiieren und die Lehrerweiterbildung fördern.

In der Professionalisierung der Lehrerbildung an der Universität Bochum wird der Bezug zur Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik wie zu benachbarten Disziplinen aufrechterhalten und ein interdisziplinär orientiertes Verständnis von Erziehungswissenschaft zugrunde gelegt.<sup>18</sup>

In der Profilbildung zeigt sich keine einseitige Ausrichtung an neuen Lernwissenschaften und den Theorie- und Wissensbeständen der empirischen Bildungsforschung. Erziehungs- und gesellschaftstheoretische Diskurse sind im Curriculum verankert und internationale Perspektiven der Bildungsentwicklung und interkulturellen Pädagogik werden berücksichtigt. Die disziplinäre Verantwortung für die bildungswissenschaftlichen Studien liegen beim Institut für Erziehungswissenschaft.

Die Professional School of Education an der Humboldt Universität Berlin soll als drittes Beispiel für die Entwicklung der Zentren und Schools herangezogen werden, um die jüngste Entwicklungstendenz in der programmatischen und strategischen Ausgestaltung von Schools of Education zu analysieren. Am Modell der Humboldt Universität zeigt sich eine enge Kopplung zwischen der Weiterentwicklung von Studiengängen und einer strategischen Ausrichtung der Forschungsinitiativen der Professional School of Education, die sich an erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Fragestellungen und Anforderungen an eine inklusive Schule ausrichtet und das Forschungsprofil an übergreifenden Querschnittsaufgaben der Lehrerbildung ausrichtet. Der Stadtstaat Berlin sieht mit dem Lehrkräftegesetz von 2014<sup>19</sup> integrierte Lehramtsstudiengänge mit sonderpädagogischen Fachrichtungen sowie verpflichtende Inklusionsmodule und Sprachbildung für alle Lehramtsstudiengänge vor, die für die inklusive Schulentwicklung hochbedeutsam sind. Um dieser Anforderung zu entsprechen, sind an der Professional School of Education Professuren eingerichtet worden, die dieser Profilbildung Rechnung tragen: Eine Professur für Sprachbildung als Querschnittsaufgabe der Lehrerbildung sowie eine Methodenprofessur, die einen integrativen *Multi-Method*-Ansatz vertritt. Die Inklusionsthematik ist über die Einwerbung eines Forschungsprogramms zur Entwicklung inklusiver Lehrformate in allen Fächern im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung berücksichtigt und wird durch ein Graduiertenkolleg zur Inklusion, das bereits vorher am Institut für Erziehungswissenschaft eingeworben wurde, flankiert.

Die Professionalisierung der Lehrerbildung an der Professional School of Education der Humboldt Universität Berlin zielt damit in Forschung und Lehre auf eine erziehungswissenschaftliche Programmatik, die sich an allgemeinpädagogischen wie gesellschaftlich wie menschenrechtlich bedeutsamen Fragestellungen einer humanen Schule ausrichtet und kann in dieser Ausrichtung als zukunftsweisend betrachtet werden.

#### 4.1 Fazit zur strategischen und programmatischen Entwicklung der Schools of Education

Beim ersten Typ mit vollen Fakultätsstatus liegt die Definitionsmacht über die bildungswissenschaftliche Forschung und die Lehre bei der Institution der School. Die bildungswissenschaftliche Forschung und Lehre ist an den Theorieansätzen und der Methodologie der neuen Lernwissenschaften und der empirischen Bildungsforschung ausgerichtet und nimmt einen

<sup>18</sup> RUB 2013, S. 19f.

<sup>19</sup> Vgl. Berliner Senatsverwaltung 2014.



Bruch mit der Vielfalt der Theorie- und Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft vor, die aus dem Curriculum ausgeschlossen sind.

Beim zweiten Typ mit Querschnittsstruktur über alle lehrerbildenden Fachbereiche und Fächer und einer auf Koordination und Qualitätssteigerung des Studiums und der Lehre ausgerichteten Funktion ist die Initiierung und Förderung der schul- und unterrichtsbezogenen Forschung durch eine zwischen den Disziplinen und Fächern verantworteten Forschung kennzeichnend. Die Forschungsausrichtung ist für unterschiedliche methodologische Ansätze offen und keinem Paradigma einseitig verpflichtet. Die Kontinuität mit den Theorie- und Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft und der ihr verwandten Disziplinen bleibt weitgehend gewahrt.

Überblickt man die dynamische Entwicklung der Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education und ihrer Funktion in der Professionalisierung der Lehrerbildung, kann man Folgendes bilanzieren: Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sind an allen lehrerbildenden Universitäten Deutschlands institutionalisiert, um eine curriculare und organisatorische Abstimmung der Elemente universitärer Lehrerbildung an den Universitäten zu gewährleisten. Aktuell überwiegen nach meinen Befunden Modelle des zweiten Typs, die wissenschaftlich offen und mehrperspektivisch ausgerichtet sind. Die Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf wird durch die Zentren zunehmend vorangetrieben in je unterschiedlicher programmatischer Ausrichtung und Profilierung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit einer Fördersumme von 500 Millionen Euro unterstützt die Institutionalisierung der Zentren und Schools und stärkt ihre Forschungsprofilierung. Dabei werden auch Forschungsprogrammatiken unterstützt, die für die Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Entwicklung einer humanen Schule hochbedeutsam sind, wie das „Modell für inklusives Lehren und Lernen“<sup>20</sup> im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

## 5 Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Schools of Education: Ein kritisch-abwägender Ausblick

Zur Wirksamkeit von Schools und Zentren für die Lehrerbildung liegt eine Studie von Wolfgang Böttcher und Sina Blasberg<sup>21</sup> vor, die eine große Heterogenität der Schools und Zentren in ihrer programmatischen und strategischen Ausgestaltung bilanziert. Im Kern nehmen sie aber administrativ-organisatorische Aufgaben wahr und sind – in ihrer Steuerungs- und Verantwortungsfunktion für die Lehrerbildung aus organisationssoziologischer Sicht mit einer Überkomplexität an Aufgaben überfrachtet – weit davon entfernt, die Zerfaserung und Zufälligkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu bekämpfen und eine ‚einheitliche Wissensbasis‘ als Ausbildungsergebnis sicherzustellen. Gleichlautende Befunde ergaben auch die Studien von Volker Lohmann u.a.<sup>22</sup> sowie die Studie von Friederike Hohenstein u.a.,<sup>23</sup> welche die geringe Verbindlichkeit in der Umsetzung der Standards für die Lehrerbildung konstatieren.

20 Vgl. Frohn/Brodesser/Moser/Pech 2019.

21 Vgl. Böttcher/Blasberg 2015a, 2015b.

22 Vgl. Lohmann/Seidel/Terhart 2011.

23 Vgl. Hohenstein u.a. 2014.

Welche langfristige Bedeutung Zentren und Schools für die Lehrerbildung haben, lässt sich auch nach über zehnjähriger Entwicklungszeit nur eingeschränkt bilanzieren.<sup>24</sup> Sie sind in allen lehrerbildenden Universitäten institutionalisiert und in dynamischer Entwicklung. Zukunft haben voraussichtlich nur solche Zentren und Schools, die eine ausgewiesene Forschungsorientierung aufweisen. Belastbare Studien zur Effizienz von Schools und Zentren im Hinblick auf nachweisbare Effekte für die Qualitätssteigerung in der Lehrerbildung liegen bislang nicht vor und stellen ein ausgewiesenes Desiderat der Professionsforschung dar. Welche Modelle sich als effizient im Hinblick auf die Steigerung der wissenschaftlichen Qualität des Lehramtsstudiums erweisen, ist ungeklärt, eine Wirkungsevaluation der Zentren für Lehrerbildung und der Schools of Education ist bisher nicht in Sicht. Nach dem Befund von Böttcher und Blasberg sei es verwunderlich, „wie wenig der politische Auftraggeber daran interessiert scheint, was und wie sich die Lehrerbildung nach den neuesten Reformvorhaben entwickelt hat“.<sup>25</sup> Für die Professionsforschung stehen daher aussagekräftige Studien im hohen Maße aus. Gefordert wird, dass Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education insbesondere solche kontroversen Debatten anregen und Fragen stellen, die tabuisiert sind. Dies trifft sich auch mit Positionen innerhalb der empirischen Bildungsforschung, die sich der „Offenlegung von Schwachstellen des Bildungssystems“<sup>26</sup> und der „Transparenz über Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse des Bildungssystems“<sup>27</sup> wie einem „nicht-elitäre[n] und nicht ständische[n] Bildungskonzept“<sup>28</sup> verpflichtet sieht.

Auch deutet sich in den Positionsbestimmungen führender Repräsentanten der empirischen Bildungsforschung ein bemerkenswerter Richtungswechsel an, der eine Relativierung der Wissensbestände psychologisch quantitativer Forschung vornimmt. So spricht Jürgen Baumert von dem Problem einer missverstandenen Evidenzbasierung, da aus empirisch gewonnenen Daten kein unmittelbar praktisches Handeln oder Handlungsoptionen für Lehrkräfte abzuleiten sind. Vielmehr ist die erforderliche Kompetenz „eine Kompetenz aus deklarativem, prozeduralen Wissen und erfahrungsbasierten, an Episoden und Einzelfälle gebundenem Wissen, was in actu erworben wird [...]“.<sup>29</sup> Damit wird eine Wiederannäherung an erziehungswissenschaftliche Diskurse und Modelle der Lehrerbildung eröffnet, die das Wissen um die Antinomien des Lehrerhandelns und das fallbezogene Wissen rehabilitiert und zum bedeutsamen Bezugspunkt professionellen Handelns macht.<sup>30</sup>

Gleichwohl sollte die Wirkmächtigkeit der internationalen Akteure in der Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche nicht unterschätzt und ihre Bedeutung für Bildung und Lehrerbildung auch zukünftig kritisch betrachtet und analysiert werden. In der Digitalisierung von Schule und Gesellschaft werden sich die Einflussbereiche internationaler Bildungsorganisationen und Entscheidungsträger als Problemstellungen für eine Erziehungswissenschaft stellen, die sich diesen im Gestus wissenschaftlicher Aufklärung stellt.

24 Vgl. Terhart 2005, 2017.

25 Böttcher/Blasberg 2015a, S. 24.

26 Klieme 2011, S. 301.

27 Ebd.

28 Ebd.

29 Baumert/Priebe 2014, S. 22.

30 Vgl. Helsper 1996.

## Literatur

- Baumert, Jürgen im Gespräch mit Priebe, Botho (2014): Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens. In: *Lernende Schule* 68, S. 22-24.
- Berliner Senatsverwaltung (2014): *Lehrkräftebildungsgesetz*, GVBl. 2014, 49.
- Blömeke, Sigrid (2000): Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle und Analysen der Leistungsfähigkeit. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 52-123.
- Blömeke, Sigrid (2001): Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In: Seibert, Norbert (Hg.): *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*. Bad Heilbrunn, S. 131-162.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015a): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung; [https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie\\_boettcher\\_web.pdf](https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_boettcher_web.pdf), 30.01.2018.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015b): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33, H. 3, S. 356-365.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21, H. 41, S. 43-66.
- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, Jürgen/Casale, Rita/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina (Hg.): *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn, 245-266.
- Frohn, Julia/ Brodesser, Ellen/ Moser, Vera/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*, Bd. 1, Bad Heilbrunn.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 521-570.
- Hohenstein, Friederike/Zimmermann, Friederike/Kleickmann, Thilo/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 3, S. 497-507.
- Jann, Olaf (2010): Fatale Mobilmachung. Die neue Wissenspolitik und die Universitäten. In: *Forschung & Lehre* 17, H. 4, S. 254-255.
- Klieme, Eckhard (2011): Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In: Ludwig, Luise/Lucas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hg.): *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen, Farmington Hills, S. 289-302.
- KMK (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf), 30.01.2018.
- KMK (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf), 30.01.2018.
- Kotthoff, Hans-Georg/Terhart, Ewald (2013): 'New' Solutions to 'old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany. In: *Revista Española de Educación Comparada* 22, S. 73-92.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2008): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Erfstadt.
- Lohmann, Volker/Seidel, Verena/Terhart, Ewald (2011): *Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, H. 2, S. 271-302.
- Mürmann, Martin/Große-Holthaus, Marlies (1999): Koordination und Organisation des Lehramtsstudiums. In: Rinkens, Hans D./Tulodziecki, Gerhard/Blömeke, Sigrid (Hg.): *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse eines Modellversuchs PLAZ*. Münster, S. 69-84.
- OECD (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: *Erziehungswissenschaft* 14, H. 27, S. 109-136.

- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Ruhr-Universität Bochum (RUB) (2013): Amtliche Bekanntmachung. Gemeinsame Prüfungsordnung (GPO) für den Studiengang „Master of Education“ (M. Ed.) mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Bochum: <http://www.pse.rub.de/download/gpomed2013.pdf>, 30.01.2018.
- Technische Universität München (TUM) (2018): Study Plan. <https://www.edu.tum.de/studium/fuer-studierende/studiengaenge/bildungswissenschaften/research-on-teaching-and-learning/>, 30.01.2018.
- Terhart, Ewald (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, Hans (Hg.): *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden, S. 15-31.
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: *Die deutsche Schule* 106, H. 4, S. 300-323.
- Terhart, Ewald (2016): Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA. In: Bensen, Martin/Priebe, Botho (Hg.): *PISA – Fragen und Folgen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*. Selze, S. 87-103.
- Terhart, Ewald (2017): *Lehrerbildung und ihre Reform: Welche Rolle spielen die Zentren für Lehrerbildung?* Eröffnungsvortrag im Rahmen des 10. Bundeskongresses der Zentren für Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum. (unveröffentlicht)
- Thole, Werner/Schwepe, Cornelia/Lohmann, Ingrid/Andresen, Sabine/Scheipl, Josef/Schrödter, Mark (2006): Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpädagogik. In: Fatke, Reinhard/Merckens, Hans (Hg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden, S. 265-278.
- Weiler, Hans N. (2005): Die Welt kennt keine Disziplinen. In: *duz Magazin* 6, H. 1, S. 28-29.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*, Drs. 5065/01. Berlin.
- Zimmer, Gerhard (2007): Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise – Perspektiven und Widersprüche. In: *Das Argument* 272, H. 4, S. 546-559.

# Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren

Rita Casale

## 1 Eine methodologische Frage

Der Titel der Konferenz, aus der dieser Band hervorgegangen ist, *Secondary Teacher Education in Europe: Cultural Models and National Cases*, verweist auf eine historische Gegebenheit und zugleich auf einen spezifischen historiographischen Ansatz. Historisch ist der nationale Charakter der Lehrerbildung mit ihrer Institutionalisierung am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbunden. Ihre staatliche Regulierung hängt politisch und kulturell mit der Rolle zusammen, die Bildungsinstitutionen verschiedener Stufen auf europäischer Ebene im Prozess der Bildung von Nationalstaaten gespielt haben, wie Bernd Zymek am Beispiel des bundesrepublikanischen Kontexts zeigt.<sup>1</sup> Die Lektüre einzelner nationaler Fälle durch einen mentalitätsgeschichtlichen historiographischen Ansatz in der Tradition der *École des Annales* ermöglicht, die kulturellen Aspekte der Lehrerbildung hervorzuheben und zielt darauf ab, nationale Maßnahmen und Praktiken in einem langfristigen Zeitraum zu kontextualisieren.<sup>2</sup> Im Vergleich dazu macht der vorliegende Beitrag durch die historische Rekonstruktion und die erkenntnistheoretische Analyse einer spezifischen Konstellation auf eine Entwicklung aufmerksam, die im Hinblick auf die traditionell nationale Entwicklung der Lehrerbildung eine Zäsur darstellen könnte. Die Analyse bezieht sich auf eine Reihe von Publikationen und Berichten der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) aus den Jahren 2001 bis 2017 und erörtert deren Einfluss sowohl auf das institutionelle Profil der Lehrerbildung als auch auf die deutschsprachige wissenschaftliche Diskussion. In diesem Zusammenhang wird auf die ambivalente Institutionalisierung eines transnationalen Curriculums im Kontext der Lehrerbildung hingewiesen. Diese Entwicklung eröffnet einerseits den Weg zu einem Prozess der Standardisierung, zur Überwindung einer kulturell nationalen bzw. nationalistischen wissenschaftlichen und beruflichen Ausbildung. Andererseits birgt sie die Gefahr einer performativen ‚Entleerung‘ von Bildungsprozessen. Die Verabschiedung von einem traditionellen kulturellen Kanon zugunsten einer Konzeption von Ausbildungsprogrammen, die sich auf das Konzept der Kompetenz konzentrieren, verlagert ihren Charakter von einer kulturellen auf eine operative Ebene, bzw. von einer Ebene, die wissenschaftlich von der Systematik eines Faches geprägt war, auf eine, die von einer professionellen ‚Pragmatik‘ bestimmt wird. Eine

1 Vgl. Zymek 2017.

2 Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Konsolidierung eines Forschungsschwerpunkts in den letzten Jahren zur ‚Bildungsgeschichte der Berufe‘, der einige Aspekte der Schul- und Lehrer Geschichte mentalitätsgeschichtlich neu interpretiert hat (Becchi/Ferrari 2018). Für einen aktuellen Überblick über die Schulgeschichte mit besonderem Bezug auf die Lombardei vgl. Ferrari 2018.

solche Entwicklung ist in einer bestimmten Hinsicht ökonomisch zu erklären, sie ist auf eine Globalisierung der Märkte und auf eine Internationalisierung der Profile der Arbeitskräfte zurückzuführen. Sie ist aber auch an den politischen Anspruch gebunden, Provinzialismen im Bildungsbereich zu überwinden. Epistemologisch setzt diese Überwindung des nationalen Charakters der Lehrerbildung wiederum die Emanzipation von spezifischen kulturellen Traditionen und ihre Verankerung in einer neuro-kognitiven Didaktik voraus. Selbst dort, wo die Antwort auf diesen Wandel nicht in einer psychologisch orientierten Pädagogik gefunden wird, sind auf europäischer Ebene transnationale Standardisierungsprozesse zu beobachten, deren ‚Grammatik‘ nicht mehr dem disziplinären bzw. fachlichen Charakter der nationalen Ausbildungssysteme entspricht.

Im Fall der gymnasialen Lehrerbildung war diese Grammatik in einem Großteil des europäischen Kontextes vom Idealismus und Historismus geprägt.<sup>3</sup> In Deutschland drückt sich der Abschied von dieser Tradition begriffsgeschichtlich in dem Übergang von einem Verständnis einer fachlichen Qualifikation aus, die aus dem Bildungsbegriff gedacht wurde, zu einem der professionellen Ausbildung, die auf dem Lern- und Kompetenzbegriff basiert.

Die Untersuchung und Analyse dieser Verschiebung erfordert einen methodologischen Ansatz,<sup>4</sup> der in der Lage ist, nicht nur die kulturelle Seite der Lehrerbildung zu berücksichtigen, sondern auch ihre epistemologische Matrix zu entschlüsseln. Dabei geht es nicht darum, kulturelle Praktiken und semantische Praktiken oder Institutionalisierungsprozesse künstlich gegenüberzustellen, sondern vielmehr darum, deren Zusammenhänge aufzuzeigen, transnationale Entwicklungen und die daraus entstandenen territorialen bzw. lokalen Widerstände zu erfassen.

## 2 Eine Übersetzungsfrage

Wie auch in anderen europäischen Ländern steht die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung in Deutschland in Zusammenhang mit der Reform des Hochschulsystems, die dem sogenannten ‚Bologna-Prozess‘<sup>5</sup> und dem transnationalen Einfluss der OECD bei der Gestaltung eines europäischen Referenzrahmens für die Erneuerung des Bildungssystems folgt.

3 Für Italien siehe die Beiträge in diesem Band von Polenghi, Carlucci/Moretti; für Deutschland die Aufsätze von Reh/Scholz, von Kraul und Matthes.

4 Marc Depaeppe lädt zu einer verstärkten Betrachtung der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der pädagogischen Historiographie ein, die die historischen Entwicklungen der Lehrerbildung zum Gegenstand hat (Depaeppe 2014). Für ein Verständnis der pädagogischen Historiographie als historischer Epistemologie vgl. Casale 2004.

5 Vgl. hierzu auch die Analyse von Ewald Terhart (2016), der die Wirkungen der mit dem Bologna-Prozess verbundenen Reformen mit dem sogenannten ‚PISA-Schock‘ in Beziehung setzt.

Die Anpassung des Ausbildungssystems an das europäische Hochschulrahmengesetz erfolgte in Deutschland nach den Beratungen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 10. Oktober 2003<sup>6</sup> durch zwei politische Projekte.<sup>7</sup>

Das erste Projekt betrifft die Ablösung des bisherigen Studienmodells, das auf einer wissenschaftlichen Bildung mit einem ausgeprägt fachlichen Charakter basierte, durch die Einführung eines konsekutiven Bachelor- und Master-Modells, das eher auf eine berufliche als auf eine wissenschaftliche Ausbildung abzielt. Der häufig polyvalente Bachelor ist im Gegensatz zu den anderen Bachelors of Arts nicht berufsqualifizierend, sondern bereitet auf den Master of Education (MEd) vor. Nach Erlangen des MEd beginnt die zweite Phase der Ausbildung in den Schulen. Derzeit wird diskutiert, ob es sinnvoll wäre, die zwei Ausbildungsphasen (die erste fast rein universitäre und die zweite schulische) zu überwinden und ein sogenanntes duales System auch in der Lehrerbildung einzuführen. Die Einführung eines solchen Systems würde die von der Reform 2003 geforderte Berufsorientierung der Ausbildung vollständig verwirklichen und wäre ein entscheidender Schritt hin zu einer eher professionell als fachlich ausgerichteten Lehrerbildung, d.h. unabhängig von einem bestimmten Schulprofil.<sup>8</sup>

Das zweite Projekt betrifft die Einführung und Etablierung des *New Public Management* in Schulen und Universitäten.

Die Modularisierung des Studiums und die Einführung eines Qualitätsmanagements in die Schulentwicklung stellen laut Zymek zwei unterschiedliche Prozesse dar, die als „ein frontaler Angriff auch auf die bisherige Konstruktion des deutschen Lehrberufs“<sup>9</sup> zu betrachten sind.

6 Bis zu diesem Zeitpunkt war die Ausbildung des Lehrpersonals für die Sekundarstufe II, bzw. der Gymnasiallehrer/innen, in Deutschland durch ein Gesetz geregelt, dessen zentrale Elemente bereits seit 1890 in Kraft waren (vgl. Blömeke 2009; Mandel, 1989). Es war eine Phase der wissenschaftlichen Ausbildung und eine Phase der beruflichen Ausbildung vorgesehen. Die erste Phase fand in einem ausschließlich akademischen Umfeld statt und betraf sowohl die fachliche als auch die pädagogische Ausbildung, die durch den Besuch von Kursen in Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft oder Philosophie erreicht wurde. Die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der zukünftigen Lehrperson wurde durch das Bestehen des ‚ersten Staatsexamens‘ bescheinigt, gefolgt von einer zweiten Phase der Ausbildung in den Schulen (von 18 bis 24 Monaten). Diese zweite Phase, ‚Referendariat‘, endete mit einem ‚zweiten Staatsexamen‘, das die Referendare zum Unterricht qualifizierte (vgl. Kotthoff/Terhart 2013). Im Vergleich zu anderen Schulsystemen beginnt die Gymnasialschulzeit in Deutschland mit der 5. bzw. 7. Klasse sehr früh.

7 Bei der Anpassung des Lehrerbildungsgesetzes an den europäischen Qualifikationsrahmen mussten in Deutschland nicht nur kulturelle Traditionen und institutionelle Besonderheiten nationaler Art berücksichtigt werden, sondern auch regionale Besonderheiten, die im Föderalismus und in der Autonomie der Bundesländer in Bildungsangelegenheit institutionell verankert sind. Über den Föderalismus und die damit verbundenen Probleme siehe Oelkers 2009, S. 12 und Kotthoff/Terhart 2013, S. 74.

8 In seiner Studie zur Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen für die Friedrich-Ebert-Stiftung aus dem Jahr 2009 gibt Jürgen Oelkers einen detaillierten Überblick über die verschiedenen Formen der bestehenden Ausbildung (Oelkers 2009, S. 18f.) und hält die Überwindung einer solchen Diversifizierung für eine Voraussetzung für die Umsetzung der Reform und eine effektive Einhaltung der Standards, wobei er insbesondere auf das schwedische und angelsächsische Modell verweist. Werner Helsper und Fritz-Ulrich Kolbe hatten sich bereits 2002 kritisch zu dieser Art der professionellen Ausbildung geäußert, die sich vor allem auf das Studium und die Kenntnis kognitiver Lernprozesse konzentriert und die Notwendigkeit einer Ausbildung zur Profession betonte (Helsper/Kolbe 2002), die aus der Perspektive der Befähigung zu einem reflexiven Urteilsvermögen gedacht wird. Zu den Besonderheiten der akademischen Ausbildung für das Lehrpersonal der Sekundarstufe vgl. die von Ulrich Hermann (2001) bereits vor der Umsetzung der Reform entwickelten kritischen Überlegungen.

9 Zymek 2017, S. 79.

Demnach setzt das traditionelle Modell des deutschen Lehrberufs drei Elemente voraus: Wissenschaftliche Bildung (das grundständige Fachstudium); professionelle Bildung; wissenschaftliche Kontinuität zwischen Unterrichts- und Universitätsfachs.

In Folge der Einführung des europäischen Hochschulrahmengesetzes habe das deutsche System der Lehrerausbildung eines seiner wesentlichen Merkmale verloren: die wissenschaftliche Spezialisierung auf ein Fachgebiet. Damit habe sie sich dem angelsächsischen Universitätsmodell angeglichen. Das Ergebnis ist, wenn auch noch implizit oder zumindest nicht ganz bewusst, eine Transformation des Lehrers vom Beamten zum Trainer, zum Coach. Institutionell hat sich diese Transformation innerhalb eines Jahrzehntes realisiert. Sie begann 1998 mit der Einrichtung einer Gemischten Kommission Lehrerbildung seitens der KMK, die aus Vertretern der Hochschulen und der öffentlichen Verwaltung zusammengesetzt war, und gipfelte 2004 in der Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung durch eine weitere Arbeitsgruppe und deren bundesweiter Einführung zum Studienjahr 2005/2006.

Die kritischen Punkte, die die 1998 von der KMK eingesetzte Kommission hervorhob, betrafen zunächst weniger die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte, als vielmehr die Notwendigkeit einer stärkeren Professionalisierung sowie die Randposition der Lehrerbildung an den Universitäten. Die von der Kommission ausgesprochenen Monita waren eher eine Reihe von Hinweisen, sozusagen von ‚Aufgaben‘, die bei der Reform berücksichtigt werden sollten. Sie bezogen sich auf folgende Aspekte: Planung; Organisation; Gestaltung; Reflexion von Lehr- und Lern-Prozessen.

Die Empfehlungen der Kommission waren zuerst Hinweise, die allerdings einen programmatischen Charakter hatten, der über die Koordination der Lehrerbildung an der Universität hinausgeht. Sie wurden auf drei Ebenen implementiert:

1. *Auf der Ebene der universitären Umstrukturierung der Lehrerausbildung.* Es handelt sich um den Prozess, der zur Gründung der so genannten Schools of Education<sup>10</sup> geführt hat. Mit einer solchen Gründung wurde das Ziel verfolgt, die erste Phase der Ausbildung für das Lehramt im universitären Umfeld neu zu organisieren und die fachliche, didaktische und pädagogische Ausbildung zu koordinieren.<sup>11</sup> Insgesamt erlangt die Lehrerbildung damit ein eher stärkeres professionelles als wissenschaftliches Profil;<sup>12</sup>
2. *auf der Ebene der Einführung von Evaluationsprozessen in die verschiedenen Phasen des Ausbildungsprozesses* (siehe hierzu die Empfehlungen der Baumert-Kommission zur Einführung der Reform in Nordrhein-Westfalen);<sup>13</sup>

10 Vgl. den Beitrag von Charlotte Röhner in diesem Band.

11 Seit 2013 hat das Bildungsministerium eine Reihe von Initiativen gefördert und Mittel für die Durchführung von Forschungsprojekten und die Konzeption didaktischer Formate (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) bereitgestellt, die darauf abzielen, das Verhältnis von wissenschaftlichem Fach, Didaktik und Profession zu analysieren und weiter zu entwickeln. Siehe in diesem Zusammenhang das an der Bergische Universität Wuppertal durchgeführte Projekt Kohärenz in der Lehrerbildung ([www.kolbi.uni-wuppertal.de](http://www.kolbi.uni-wuppertal.de)). In einem solchen Prozess der Reorganisation der universitären Lehrerbildung kommt der Didaktik, die quasi als Bindeglied zwischen Theorie (Disziplin) und Praxis (Beruf/Profession) fungiert, eine deutlich größere Rolle als in der Vergangenheit zu. In den meisten Fällen handelt es sich jedoch um eine Didaktik, die mehr mit dem konzeptionellen Modell der Kompetenz, d.h. mit der Entwicklung kognitiver Verfahren des Lernens, als mit den logischen und sachlichen Strukturen eines Faches verbunden ist.

12 Als theoretischer Bezugspunkt gilt der Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert (1999, 2001). Unter Kompetenz wird ein vielschichtiges und prozedurales Wissen bezeichnet, das in der Lage ist, kognitive, erfahrungsbezogene und reflexive Dimensionen zu verbinden.

13 Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007.



3. *auf der Ebene der neuen semantischen Bestimmung und disziplinären Ausrichtung der Lehrerbildung.* Dieser letzte Punkt betrifft die Geburt einer neuen Disziplin oder eines neuen Bezugsparadigmas für die Ausbildung zum Lehrerberuf, die so genannte Bildungswissenschaft, die trotz ihrer wörtlichen Bedeutung in Wirklichkeit für ‚Lernwissenschaft‘ steht. Dieses neue disziplinäre Feld hat die Pädagogik als wissenschaftliche Bezugsdisziplin bei der universitären Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals sowohl im Primar- und Sekundarbereich ersetzt.

### 3 Normalisierung und Wissenszirkulation

In seinem Werk *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1962) führt der Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn zwei eng miteinander verbundene Begriffe ein, nämlich den der *Normalisierung* und den des *Paradigmas*, die nicht nur die Semantik der Wissenschaftsgeschichte verändern sollten, sondern auch das Verständnis der Beziehung zwischen wissenschaftlicher Entwicklung und deren äußeren Faktoren. Mit den Begriffen der Normalisierung und des Paradigmas vermeidet Kuhn eine Alternative, die in der Historiographie der Wissenschaftsgeschichte unvermeidlich schien: auf der einen Seite den Externalismus mit einer rein soziologischen Sichtweise auf wissenschaftliche Transformationen, auf der anderen Seite den Internalismus mit einem ausschließlich immanentistischen Ansatz.<sup>14</sup> Während Externalisten wissenschaftliche Transformationen auf bloße Reaktionen auf wirtschaftliche, politische und soziale Herausforderungen reduzieren, neigen Internalisten dazu, eine konstitutive Beziehung zwischen der ‚externen‘ Welt und dem wissenschaftlichen Universum auszuschließen. Die Begriffe der Normalisierung und des Paradigmas erlauben Kuhn, beide Welten in Beziehung zu setzen, ohne ihre Beziehung auf einen kausalen Nexus zu reduzieren, und gleichzeitig die den beiden unterschiedlichen Kontexten zugrundeliegenden Logiken auseinanderzuhalten. Auf diese Weise entgeht der Wissenschaftshistoriker *avant la lettre* einigen der Verwirrungen, die die neueren von Foucault inspirierten Studien über historische Rationalitätsformen kennzeichnen, in denen der Unterscheidung zwischen *doxa* und *episteme*, zwischen Meinung und Wissenschaft, keine spezifisch wissenschaftliche Bedeutung zugeschrieben wird.<sup>15</sup>

Die Begriffe Normalisierung und Paradigma bezeichnen den Prozess der wissenschaftlichen Reaktion auf einen gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Wandel, der mit dem bestehenden Rationalitätsparadigma nicht mehr interpretiert und bearbeitet werden kann. Das Rätsel, das sich aus einer solchen Krise ergibt, muss jedoch wissenschaftlich gelöst werden.<sup>16</sup> Die Krise, die als eine Phase der ‚Entnormalisierung‘, d.h. der Revolution, wahrgenommen wird, muss, sobald sie wahrgenommen wird, in wissenschaftliche Begriffe ‚übersetzt‘ werden. Die wissenschaftliche Reaktion besteht also in erster Linie in einem Verfahren der ‚Übersetzung‘, mit dem Ziel, die wissenschaftlichen Kriterien der Rationalität, d.h. der ‚Normalität‘, neu zu justieren und neu zu definieren. Das wissenschaftliche Paradigma, das auf eine wissenschaftliche Revolution folgt, stellt somit die Kodifizierung des Prozesses der Normalisierung einer neuen Rationalitätsform dar.

<sup>14</sup> Vgl. zur Bedeutung dieser epistemologischen Kontroverse für die pädagogische Historiographie Casale 2016.

<sup>15</sup> Exemplarisch dafür Sarasin 2011.

<sup>16</sup> Hiermit wird nicht ausgeschlossen, dass die Krise einen reinen wissenschaftlichen Charakter haben kann.

Im Zusammenhang mit der Veränderung der Lehrerausbildung bedeutet das, dass die Anpassung an die Erfordernisse einer Europäisierung des Binnenmarkts und des Hochschulrahmengesetzes, um universitär legitimiert zu werden, sich einem Prozess der wissenschaftlichen Normalisierung zu unterwerfen hat, der durch die Ablösung bzw. Transformation des bis dahin geltenden theoretischen Paradigmas erfolgt. Im Fall des deutschsprachigen Kontexts drückt sich dieser Prozess u.a. in den Übergang vom Begriff der Bildung zu dem des Lernens aus. Zugleich ist festzuhalten, dass solche paradigmatischen semantischen Verschiebungen *Übersetzungsakte* im wörtlichen Sinne sind, d.h. sie müssen in der Lage sein, die beiden Bedeutungshorizonte, auf die sie sich beziehen, zu verbinden.

In dem spezifischen Fall der Anpassung europäischer wirtschaftlicher und politischer Perspektiven, genauer gesagt transnationaler Dynamiken, an nationale institutionelle Kontexte mit spezifischen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen kann die darin enthaltene *Übersetzung* mit einem Prozess gleichgesetzt werden, den Roger Chartier mit dem Begriff der „Zirkulation“<sup>17</sup> bezeichnet. In der Einleitung zur französischen Ausgabe des Werks *Die höfische Gesellschaft* von Norbert Elias verwendet der französische Historiker den Begriff der Zirkulation, um einen Prozess innerhalb der Hofgesellschaft zu bezeichnen, der durch die gleichzeitige Existenz zweier auf den ersten Blick widersprüchlicher Mechanismen gekennzeichnet ist: Verbreitung und Distinktion.<sup>18</sup> Die Zirkulation der höfischen Umgangsformen, d.h. ihre Verbreitung, ist für Chartier durch einen durchgängigen Prozess der Unterscheidung, bzw. der weiteren Differenzierung gekennzeichnet. Die Analogie sollte hier nicht forciert werden. Es gilt vor allem die historische und politische Diversität der analysierten Kontexte zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz drückt der Begriff der Zirkulation, verstanden als Übersetzung, auch im Fall der Anpassung der europäischen Gesetzgebung an die der Nationalstaaten, genau aus, inwiefern Dynamiken der Diffusion, der Verbreitung und des Transfers nicht linear stattfinden, sondern durch Prozesse ständiger Differenzierung, sowohl auf einer kulturellen als auch auf einer epistemischen Ebene.

Um den oben erwähnten Paradigmenwechsel zu analysieren, wird im Folgenden eine Reihe von OECD-Berichten und -Publikationen berücksichtigt. Die Empfehlungen, die in diesen Dokumenten formuliert wurden, sind in den verschiedenen nationalen Kontexten nicht *in toto* übernommen oder umgesetzt, sondern ‚übersetzt‘ worden. Und wie bei allen Übersetzungsprozessen üblich, sind einige Aspekte, die in den OECD-Berichten hervorgehoben wurden, verloren gegangen und andere, die sich in den jeweiligen unterschiedlichen nationalen Kontexten kulturell und politisch einfacher einführen ließen, übernommen worden.

Ausgehend von den geschilderten methodologischen Überlegungen unterscheiden sich die folgenden Überlegungen von der bereits erwähnten Analyse von Zymek, die sich auf die institutionellen Aspekte der Reform konzentriert. Zymek macht auf eine zentrale Konsequenz der Modularisierung der universitären Lehrerbildung aufmerksam, nämlich auf die Verschiebung von einer fachlichen zur einer eher professionellen Ausbildung, ohne jedoch diese Verschiebung in einen breiteren wissenschaftlichen Horizont einzubetten. Nachdem er die neuen Elemente der Reform hervorgehoben hat, richtet sich sein Fokus auf nationale Mechanismen, die den sozialen oder ökonomischen *côté* des Lehrerberufs darstellen, d.h. Gehalt, Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot, und die aus seiner Sicht den Anpassungsprozess

17 Vgl. Chartier 1985, S. XXIV.

18 Chartier 1985. Für eine detailliertere Analyse methodologischer Aspekte einer pädagogischen Historiographie des Transfers siehe Casale 2006.

des deutschen Bildungssystems an das angelsächsische *de facto* bremsen würden. Der Vorstoß zur Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus könne durch die Sorge vor sozialer Deklassierung verringert werden.

Zyrek hat zweifellos Recht, wenn er die Verteidigung des Beamtenstatus als eine entscheidende Bremse für die Anpassung an die angelsächsische Ausrichtung des europäischen Rahmens ansieht. Allerdings vernachlässigt er, bei dieser Art der Analyse, die Veränderung des epistemischen Charakters der Ausbildung selbst zu berücksichtigen. Der Übergang von einer fachlich orientierten zu einer professionell ausgerichteten Ausbildung findet im Kontext der Hochschulreformen durch eine Umkehrung der klassischen Logik des universitären Studiums statt, die den Vorrang der wissenschaftlichen vor der beruflichen Bildung vorsah. Mit der Berufsorientierung des Bachelors ist diese Logik umgedreht worden: Die wissenschaftliche Spezialisierung folgt der beruflichen Spezialisierung.<sup>19</sup> Der theoretische Horizont einer solchen Ausbildung ist nicht mehr die transzendente Systematik eines Faches, deren idealistische und neuhumanistische Matrix in den unterschiedlichen europäischen Traditionen im 19. und 20. Jahrhundert verschieden dekliniert wurde, sondern die kognitive Psychologie oder der Pragmatismus.

Es ist vor allem die kognitive Psychologie, die als Bezugsdisziplin für die Lehrerausbildung in einem transnationalen Kontext dient, der darauf ausgerichtet scheint, wissenschaftliche Ausbildung auf einen Optimierungsprozess zu reduzieren. Die *liaison* zwischen Kognitivismus und Pragmatismus hat einen historischen und einen epistemischen Hintergrund. Sieht man von den historischen Aspekten ab, die vor allem die kulturelle Rolle des Pragmatismus nach dem Zweiten Weltkrieg im deutschen Bildungskontext betreffen, besteht die epistemische Affinität zwischen den beiden Ansätzen vor allem in der Bedeutung, die beide einem naturalistisch verstandenen Lernbegriff beimessen. Aus diesem Grund ist der Lernbegriff, anders als der der Bildung, leichter auf die Welt der Praxis zu beziehen als auf die der Wissenschaft, der Theorie. Auch in diesem Fall ist der in den OECD-Publikationen zu Beginn des Jahrtausends realisierte Übergang von der Welt der Praxis zu der der Wirtschaft nicht unmittelbar, sondern es handelt sich um eine Übersetzung, eine Anpassung auf verschiedenen Ebenen.

#### 4 Die Entstehung der Bildungswissenschaft

In Berichten und Dokumenten, die von der OECD am Anfang der 2000er Jahre veröffentlicht wurden, wird auf den wirtschaftlichen Wert von Bildung und Wissen explizit hingewiesen. In Anlehnung an ein Modell der wirtschaftlichen Entwicklung, das bereits in den 1950er Jahren von der sogenannten *Chicago School* formuliert wurde, haben die Humankapitaltheoretiker des 21. Jahrhunderts Themen und Probleme aufgegriffen, die nicht nur in den engeren Bereich der wissenschaftlichen Bildung, sondern auch zu dem allgemeineren Erziehungsbereich gehören. In einer Veröffentlichung von 2001 mit dem Titel *The Well-being of Nation. The Role of Human and Social Capital* hat die OECD das Programm, das Adam Smith 1776 in *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* formuliert hatte,<sup>20</sup> in einer neoliberalen Perspektive umgeschrieben. Bei dem Werk von Smith handelt sich um einen Gründungstext des europäischen Liberalismus, der u.a. für die Analysen von Wilhelm von Humboldt zum Verhältnis von

<sup>19</sup> Das gilt auch, wenn die Bachelor-Studiengänge für das Lehramt nicht per se berufsqualifizierend sind.

<sup>20</sup> Smith 1776/2005.

Bildung und Staat entscheidend war.<sup>21</sup> Für die Väter des Liberalismus stellte Bildung im 19. Jahrhundert nicht nur einen entscheidenden Faktor für den wirtschaftlichen Wohlstand einer Nation dar, sondern auch ein unverzichtbares Element für die politische Bildung der Bürger. Trotz erheblicher Unterschiede in der Art und Weise, wie sie das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, bzw. zwischen den Erfordernissen des Markts und der Autonomie der Wissenschaft, konzipieren, sind sich die beiden liberalen Denker darin einig, Wissenschaft und wissenschaftliche Bildung als unverzichtbare Bedingung eines liberalen Staates anzusehen. Die Investitionen des Staates in den wissenschaftlichen Sektor bilden für beide eine grundlegende Voraussetzung zur Verwirklichung der Autonomie des Staates, zu deren Garant sie die Wissenschaft machen, verstanden als Kontrollinstanz und zugleich als Instrument, um die Eingriffe des Staates in die private Sphäre auf das notwendige Minimum zu beschränken. In der neoliberalen Adaption des liberalen Programms werden staatliche Investitionen in Maßnahmen umgewandelt, die nicht so sehr die politische und wirtschaftliche Freiheit der Bürger und Bürgerinnen, sondern die des Marktes fördern sollen. Öffentliche Investitionen in die Bildung zielen daher auf die Bildung des Humankapitals der Bürger und Bürgerinnen ab,<sup>22</sup> d.h. auf eine Bildung, die ihnen einen freien und flexiblen Zugang zum Markt ermöglicht.<sup>23</sup> Was sich gegenüber dem liberalen Programm ändert, ist das Verständnis von Gesellschaft und von Wissenschaft. Der gesellschaftliche Zusammenhang wird nicht mehr in Verbindung mit der Idee eines Allgemeinen gebracht, das zugleich als Recht, als Wissenschaft und als Sittlichkeit gedacht wird. Die Herausforderung, mit der sich die Mitglieder des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) auseinandersetzen wollen, ist die einer „Lerngesellschaft“,<sup>24</sup> deren allgemeiner Horizont vorrangig durch den Markt hergestellt wird und durch eine Wissenschaft, die neben dem ökonomischen Wachstum, der Verkehrs- und Kommunikationsfähigkeit des Individuums dienen soll.

Für die Verwirklichung einer solchen Lerngesellschaft reiche eine Reform nicht aus, sondern sei eine Revolution in der Lehrerbildung notwendig, die auf der Entwicklung eines neuen Curriculums, der Konzeption eines neuen Fachgebiets, der Reorganisation der Hochschulstruktur und einer Neuausrichtung von Forschung und Lehrplänen beruhen solle.<sup>25</sup> Der von der OECD neu konzipierte Lehrplan konzentriert sich auf das Konzept der *literacy* und auf die Lernfähigkeit, die in neurologischer Hinsicht gefasst wird: „Including, of course, elements of cognitive neuroscience: the nature of the brain, how the brain learns etc.“<sup>26</sup>

Obwohl ein solcher Lehrplan hauptsächlich in Bezug auf die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen im Bereich der Grundschule und der Sekundarstufe I gedacht wird, hatte diese curriculare Reform auch Auswirkungen auf die Lehrerbildung für die Sekundarstufe II. Sie betreffen vor allem 1. den Einfluss, den die neue Universitätsreform (Bologna-Prozess) auf die wissenschaftliche Ausbildung im Allgemeinen gehabt hat; 2. den polyvalenten Charakter des Bachelor-Abschlusses sowie 3. die vorher schon erwähnte neue professionelle Ausrichtung der akademischen Lehrerbildung in Deutschland. Vor der Reform umfasste die universitäre Lehrerbildung eine wissenschaftliche und eine berufsvorbereitende Phase. In der Zeit vor 2003,

21 Vgl. Humboldt 1972/2002.

22 Casale/Oswald 2019.

23 Vgl. CERI 2001, S. 16. Zur historischen Kontextualisierung und Analyse dieser Transformation siehe Casale/Oswald 2019.

24 „The challenge is to create a learning society (not a ‚knowledge society‘) for the 21st century“ (CERI 2001, S. 23).

25 Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 2007.

26 Ebd., S. 23.

d.h. vor der Reform, lag die Aufgabe, das Lehrpersonal professionell auszubilden, hauptsächlich bei der Pädagogik/Erziehungswissenschaft.

In Veröffentlichungen aus den Jahren 2001, 2002 und 2007 drückt die Arbeitsgruppe des CERI der OECD eine gewisse Skepsis hinsichtlich der wissenschaftlichen Eignung der Pädagogik aus, die Lehrerbildung zu revolutionieren und fördert deshalb die Entstehung eines neuen disziplinären Feldes. Für die Mitglieder des CERI sollte die Pädagogik, die eher als Kunst denn als wissenschaftliche Disziplin oder Praxis zu betrachten sei, von einer psychologischen Wissenschaft des Lernens ersetzt werden: „Education is not an autonomous discipline. Like medicine or architecture, it relies on the other disciplines for its theoretical foundation. But, unlike architecture or medicine, education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science“.<sup>27</sup>

Diese neue Lernwissenschaft wird von den Mitgliedern des CERI nicht mit den Neurowissenschaften gleichgesetzt. Aber diese sollen die erkenntnistheoretische Matrix einer neuen transdisziplinären Wissenschaft bilden, die in der Lage sein sollte, ausgehend vom Lernbegriff Elemente der Psychologie, der Medizin und der Pädagogik zu synthetisieren.

Die Anpassung des Bildungssystems an diesen neuen Wissenschaftstypus erfolgte, wie bereits gezeigt, durch die Einrichtung transdisziplinärer universitärer Strukturen (*Schools of Education*), die einerseits die Modalitäten für die Lehrerausbildung in der Grundschule und in der Sekundarstufe I und II vereinheitlichten und die andererseits der Erziehungswissenschaft die kulturelle und organisatorische Hegemonie in der Lehrerbildung entzogen.

Die Anpassung erfolgte auch in Form einer spezifischen Übersetzung oder semantischen Verschiebung der Lernwissenschaft. Sie wurde ins Deutsche nicht wörtlich als Wissenschaft des Lernens, sondern als Bildungswissenschaft übersetzt, wodurch ein neues hybrides disziplinäres Konstrukt entstanden ist, das sich aus den Traditionen des Kognitivismus, Neuhumanismus und Pragmatismus speist.

Die Normalisierung dieses neuen disziplinären Feldes hat sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf institutioneller Ebene stattgefunden. Auf beiden Ebenen wurde diese Bezeichnung mit der erklärten Absicht eingeführt, die Erziehungswissenschaft, die in der universitären Lehrerausbildung als „die Bezugswissenschaft“<sup>28</sup> galt, durch eine neue wissenschaftliche Disziplin zu ersetzen, die als transdisziplinär erklärt wird und faktisch von einer kognitivistischen Psychologie dominiert wird.

Zur Bestimmung der Themen der Bildungswissenschaft ist eine Studie in Deutschland durchgeführt worden, die sogenannte Delphi-Studie, mit der expliziten Absicht, die Koordinaten des neuen disziplinären Feldes festzulegen. Ausgehend zuerst von einer Rekonstruktion der Themen, die Gegenstand der Lehrerbildung traditionell gewesen sind, hat die Forschungsgruppe der Delphi-Studie folgende Aspekte hervorgehoben: Unterricht, Profession, Bildungssystem und Schulorganisation, Theorie und Geschichte der Bildung, Entwicklungsprozesse, Heterogenität und soziale Konflikte, Diagnostik und Evaluation. Die Ergebnisse sind aus Interviews abgeleitet worden, die mit einer repräsentativen Anzahl von Expert/innen, d.h.

27 Ebd. S. 9. Das Profil dieser neuen Lernwissenschaft wurde auf drei Kongressen diskutiert und entwickelt, die von der OECD organisiert wurden: Das New Yorker Forum am Sackler Institute (16.-17. Juni 2000) über das Thema „Brain Mechanisms and Early Learning“; die Konferenz von Granada in Spanien (1.-3. Februar 2001) mit dem Titel „Brain Mechanisms and Youth Learning“ und die Konferenz von Tokio (26.-27. April 2001) zum „Brain Mechanisms and Learning in Ageing“.

28 Kunina-Habenicht/Lohse-Bossenz/Kunter/Dicke/Förster/Gößling/Schulze-Stocker/Schmeckt/Baumert/Leutner/Terhart 2012, hier S. 656, Herv. i. O.

Dozierenden mit langjähriger Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung, geführt wurden. Der rekonstruktiven folgt in der Studie eine performative Phase, in der curriculare Standards für das neue disziplinäre Feld festgelegt werden.<sup>29</sup>

Auch in diesem Fall handelt es sich um eine vielschichtige Interpretations- und Übersetzungsoperation, in der einige zentrale Aspekte der allgemeinen Didaktik, die den Unterricht (das Lehren) betreffen, mit Elementen einer psychologisch ausgerichteten Lerntheorie zusammengeführt worden sind.<sup>30</sup>

Für eine solche keineswegs selbstverständliche Balance war es notwendig, die akademische Lehrerbildung auf die zwei Aspekte des Lernens und des Lehrens zu konzentrieren und die wissenschaftliche Sozialisation des zukünftigen Lehrpersonals auf ein Konzept professioneller Identität zu reduzieren.

Dieser von der OECD koordinierte transnationale Normalisierungs- und Standardisierungsprozess sah sich mit Schwierigkeiten konfrontiert, die durch die lokalen bzw. nationalen Anpassungsverfahren entstanden sind, sowie mit einer Reihe von kritischen Positionen, die vor allem von Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft geäußert worden sind.<sup>31</sup>

Ein Echo dieser Kritik scheint, zumindest als Oberflächeneffekt,<sup>32</sup> in einigen Publikationen der letzten Jahre mitzuschwingen, die sich dem pädagogischen Wissen als zentralem Element der Lehrerausbildung widmen.

In einer Veröffentlichung von 2017 wenden sich die Mitglieder des CERI von den Anfang der 2000er Jahre vertretenen Positionen ab und rehabilitieren die Pädagogik als Disziplin, die für die Prozesse der wissenschaftlichen Professionalisierung der Lehrkräfte zuständig sei. Im Zentrum der Analyse stehen neuerdings folgende Fragen:

1. „What is the nature of the pedagogical knowledge base of the teaching profession?“;
2. „Is the pedagogical knowledge of the teaching profession up-to-date?“<sup>33</sup>

Auf der Grundlage von Shulmanns Analyse<sup>34</sup> wird das „allgemeine pädagogische Wissen“ (*general pedagogical knowledge*) als drittes wichtiges Element nach der Fachlichkeit (*content knowledge*) und der Fachdidaktik für die professionelle und wissenschaftliche Ausbildung der Lehrperson betrachtet.<sup>35</sup>

Dies scheint jedoch nur ein terminologisches Zugeständnis an die Pädagogik bzw. eine weitere Übersetzung zu sein. Denn das, was in der Veröffentlichung des CERI unter *general pedagogical knowledge* subsumiert wird, betrifft ausschließlich Aspekte des Schullebens (wie Organisation, Prinzipien und Strategien eines Klassenmanagements) oder die psychologischen Motivationen

29 Die ‚wissenschaftliche Normalisierung‘ dieses neuen disziplinären Feldes hat nicht unmittelbar zu deren institutionellen Übertragung geführt. In der Praxis ist die curriculare Organisation der Lehrerbildung weniger homogen als in den verschiedenen Standardisierungsversuchen erhofft (vgl. dazu Lohmann/Seidel/Terhart 2011). Das schmälert allerdings auf einer epistemologischen Ebene nicht den normativen Charakter solcher Versuche.

30 Zu diesem komplexen Gleichgewicht vgl. Terhart 2012, hier S. 29.

31 Eine Auseinandersetzung der Vertreter des neuen disziplinären Feldes mit den kritischen Positionen aus der Erziehungswissenschaft erfolgt z.B. in dem von Baumert und Tillmann (2016) herausgegebenen Themenheft „Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker“.

32 Es ist offensichtlich, dass es sich bei der Zirkulation von Ideen nicht um eine reine Rezeption handelt, d.h. um eine bewusste Auseinandersetzung mit bestimmten Positionen, sondern um in einem gewissen Sinne diffuse Verschiebungen von unterschiedlichen Formen theoretischer Legitimation.

33 Guerriero 2017, S. 3f.

34 Siehe Shulmann 1987.

35 In einem Beitrag von 2009 wird diese Position, die später (2017) von dem CERI übernommen wird, schon von Johannes König und Sigrid Blömeke formuliert.

der Lehrperson, nicht aber den epistemischen Charakter der Wissensform, der im Kognitivismus verankert bleibt und dessen Mittelpunkt der Kompetenzbegriff bildet.<sup>36</sup>

## 5 Fazit

Unter Berücksichtigung der Entwicklungen, die vorher rekonstruiert worden sind, und der Reformen, die im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt worden sind, können zwei Tendenzen hervorgehoben werden. Die erste betrifft den Bedeutungsverlust der wissenschaftlichen Qualifizierung als solcher; die zweite die Abkehr von einem pädagogischen Ansatz, der eine kritische Auseinandersetzung mit der Schule als Institution in soziologischer, bildungspolitischer und historischer Hinsicht pflegt, und der Bildungsprozesse auch in Zusammenhang mit der Besonderheit der Lehrer-Schüler-Beziehung und des generationalen Charakters der Wissensvermittlung betrachtet.

Diese kritische Bilanzierung stellt allerdings die institutionelle und kulturelle Notwendigkeit der stattgefundenen Reform der Lehrerbildung nicht in Frage. Ihre Notwendigkeit, die in Deutschland zur Einführung von curricularen Standards, zur Umstrukturierung von Studiengängen und zur Gründung von universitären Zentren zur Koordinierung der Lehrerbildung geführt hat, lässt sich sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus pädagogischer Sicht begründen. Jedoch wurde auf die Herausforderung, die universitäre Lehrerbildung zu koordinieren, mit einer Engführung reagiert, insofern die eingerichteten Zentren in den meisten Fällen wissenschaftlich von der kognitiven Psychologie geprägt sind. Mit dieser Art von wissenschaftlicher Hegemonie ist die Konzeption eines meist polyvalenten Curriculums der Lehrerbildung verbunden, das sich auf kognitive Prozesse oder Evaluationsverfahren konzentriert.

Ein solches Curriculum ist durch die Einführung von Aspekten der Bildungsgeschichte und der Erziehungs- und Bildungstheorie zu ergänzen, die (a) die Schule als Institution und als kulturellen Ort der wissenschaftlichen, moralischen und politischen Bildung behandeln; die (b) für eine historisch-politische und juristische Analyse der Schulreformen relevant sind und (c) die sich mit der Besonderheit der pädagogischen Beziehung beschäftigen.

Die Kritik an der aktuellen Reform richtet sich weiterhin auf das mit der Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse geschaffene konsekutive zweistufige Modell. Dieses Modell setzt eine Kontinuität des Kompetenzerwerbs eher in einer beruflichen als in einer wissenschaftlichen Perspektive voraus. Die Studierenden werden eher in Probleme und Aspekte ihres zukünftigen Berufs eingeführt als in die Systematik eines Faches. Daraus resultiert nicht nur eine ‚Entpädagogisierung‘ der Lehrerbildung, sondern auch eine Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus der zukünftigen Lehrperson. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass bei der Diskussion und Bewertung der unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studien in Bezug auf die schulischen Leistungen der Fünfzehnjährigen – auch wenn sie sich auf die erste Stufe der Sekundarstufe beziehen – auf die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung selten Bezug genommen wird. Eine Alternative zu den gegenwärtigen Versuchen, die Zeit der wissenschaftlichen und beruflichen Ausbildung im Namen einer ausschließlich ökonomischen Effizienz zu verkürzen, wäre eine Neujustierung des Verhältnisses zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Ausbildung, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen

36 Der verwendete Ausdruck ist „procedural knowledge“, siehe dazu von Guerriero 2017, Kap. 4 „Teachers’ pedagogical knowledge: what it is and how it functions“.

für die Sekundarstufe II erforderlich. Es ginge darum, ein Modell der Berufsbildung zu entwerfen, das der wissenschaftlichen Ausbildung nicht abträglich ist und sich auf eine Art von Professionalität bezieht, die in wissenschaftlicher, pädagogischer, psychologischer und didaktischer Hinsicht definiert wird – auch wenn eine solche neue Konzeption der Lehrerbildung eine Verlängerung der Ausbildungszeit beinhalten würde.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 31.
- Becchi, Egle/Ferrari, Monica (2018): *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*. In: *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25, S. 229-242.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn, Stuttgart, S. 483-490.
- Casale, Rita (2004): The Educational Theorists, the Teachers, and Their History of Education. A Plea for a History of Educational Knowledge. In: *Studies in Philosophy and Education* 23, S. 393-408.
- Casale, Rita (2006): «Die Geschichte Europas lernen» und «die Geschichte Europas schreiben». Anmerkungen zur sozialen Entstehung von Diskursen. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen, S. 299-318.
- Casale, Rita (2016): Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurek (Hg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen, Berlin, Toronto, S. 43-56.
- Casale, Rita/Oswald, Christian (2019): Bildung zum Humankapital. In: Walgenbach, Katharina (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M., S. 61-87.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2001): *The Well-being of Nation. The Role of Human and Social Capital*. OECD. Paris.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2007): *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD. Paris.
- Chartier, Roger (1985): *Préface. Formation sociale et économie psychique: la société de cour dans le procès de civilisation*. In: Elias, Norbert: *La société de cour*. Paris, S. I-XXVIII.
- Depaepe, Marc (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs: ein Plädoyer für mehr Theorie in der pädagogischen Historiographie. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin, S. 52-59.
- Ferrari, Monica (2018): *Aspetti del dibattito storiografico sulla scuola in Lombardia tra antico regime e Unità*. In: *Quaderni di intercultura* 10, S. 17-44.
- Guerriero, Sonia (Hg.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation. OECD. Paris.
- Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, H. 3, S. 384-401.
- Herrmann, Ulrich (2001): Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, H. 4, S. 559-575.
- Humboldt, Wilhelm (1792/2002): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Ders: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt, S. 56-233.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, H. 3, S. 499-527.
- Kotthoff, Hans-Georg/Terhart, Ewald (2013): 'New' Solutions to 'old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany. In: *Revista Española de Educación Comparada* 22, S. 73-92.
- Kunina-Habenicht, Olga/Lohse-Bossenz, Hendrik/Kunter, Mareike/Dicke, Theresa/Förster, Döris/Gößling, Jill/Schulze-Stocker, Franziska/Schmeck, Annett/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Terhart, Ewald (2012): Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, H. 4, S. 649-682.



- Lohmann, Volker/Seidel, Verena/Terhart, Ewald (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nord-rhein-westfälischen Universitäten. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4, H. 2, S. 271-302.
- Mandel, Hans Heinrich (1989): *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*. Berlin. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf.
- Oelkers, Jürgen (2009): 'I wanted to be a good teacher...'. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* XXXVI, H. 1, S. 159-172.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching. Foundations of the new Reform. In: *Harvard Educational Review* 57, H. 1, S. 1-22.
- Smith, Adam (1776/ 2005): *Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker*. UTB.
- Terhart, Ewald (2012): «Bildungswissenschaften». Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, H. 1, S. 22-39.
- Terhart, Ewald (2016): *Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA*. In: Bensen, Martin/Priebe, Botho (Hg.): *PISA – Folgen und Fragen*. Seelze, S. 87-103.
- Weinert, Franz Emanuel (1999): *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt: 'Definition of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations'*. Neuchâtel.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.): *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle, S. 45-65.
- Zymek, Bernd (2017): Die Zukunft des Lehrberufs in Deutschland. In: *Die deutsche Schule* 109, H. 1, S. 70-90.

# Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert)

*Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet*

## 1 Einleitung

Dass der interdisziplinäre Charakter des Lehramtsstudiums in Deutschland – also die Tatsache, dass neben das Studium von (in der Regel) zwei Fächern fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienanteile (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie) hinzutreten – ein *Integrationsproblem* aufwirft, wird im Lehrerbildungsdiskurs seit langem gesehen und thematisiert.<sup>1</sup> Der Fokus dieser Problemanalysen betrifft vor allem die institutionelle Ebene des Studiums. Den Studierenden fehlt die Möglichkeit einer Selbstverortung im auf Fakultäten und Instituten aufgebauten universitären System. Als Reaktion auf dieses Problem der „institutionellen Heimatlosigkeit“ der Lehramtsstudierenden werden an den Universitäten „Zentren für Lehrerbildung“<sup>2</sup> und „Schools of Education“ als „Querstrukturen“ bzw. „Quasifakultäten“<sup>3</sup> eingerichtet. Sie sollen den Studierenden das Gefühl der universitären Zugehörigkeit vermitteln und einer „Desintegration“<sup>4</sup> des Lehramtsstudiums an der Universität entgegenwirken: Statt weiter „Fremdkörper in einer nach anderen Prinzipien geordneten Welt“<sup>5</sup> zu sein, soll das Lehramtsstudium in seiner Eigenart mit einem ihm angemessenen institutionellen Ort universitär ausgestattet werden.

Diese Bemühungen auf institutioneller Ebene verweisen auf ein Strukturproblem der universitären Lehrerbildung, das sein Pendant in der *fachkulturellen Heterogenität* des Studiums hat. Die fehlende „Mitte“<sup>6</sup> des Lehramtsstudiums ist nicht nur eine Frage seiner institutionellen Verankerung im Gefüge der Universität. Sie betrifft auch die konkrete Situation der Studierenden in der universitären Lehre. Denn dem Lehramtsstudium fehlt nicht nur eine institutionelle universitäre Verankerung; es leidet auch und vor allem unter einer ausgesprochen heterogenen und disparaten Lehre. Die Segmentiertheit des Lehramtsstudiums lässt sich an folgendem Schaubild vor Augen führen:

1 Vgl. Hessische Kommission 1997, S. 90; KMK-Kommission 2000, S. 27; Keuffer/Oelkers 2001, S. 13 (Kommission Hamburg); Wissenschaftsrat 2001, S. 39; Kommission Niedersachsen 2002, S. 32; Kommission NRW 2007, S. 11.

2 Merkens 2005.

3 MIWF NRW 2007, S. 57.

4 Blömeke 2004, S. 262.

5 MIWF NRW 2007, S. 15.

6 Merzyn 2004, S. 122ff.

## Heterogenitätsdimensionen im Lehramtsstudium:

Biologie	Germanistik	Physik	Mathematik	Etc.
Fachdidaktik Biologie	Fachdidaktik Deutsch	Fachdidaktisch Physik	Fachdidaktik Mathematik	Fachdidaktik etc.
Psychologie	Erziehungswissenschaft		u.U. Andere	

Abb. 1

Diese Segmentierung repräsentiert nicht einfach nur die fachliche Vielfaltigkeit des Studiums. Wir gehen vielmehr zunächst davon aus, dass die Studiensegmente durch eine *fachkulturelle Heterogenität* gekennzeichnet sind, die die Studierenden mit sehr unterschiedlichen, schwer miteinander zu vereinbarenden *Lehrkulturen* konfrontiert. Mit der Heterogenität der wissenschaftlichen Kulturen sind weniger die unterschiedlichen, ausdifferenzierten Wissensbestände gemeint, als vielmehr die Heterogenität der fachtypischen, analytisch begründeten und historisch tradierten Auffassungen davon, welche Fragen und Probleme den Kern der jeweiligen Wissenschaft ausmachen, welche Formen der Theoriebildung die Disziplin als Disziplin konstituieren und welche Methodologien und Methoden als angemessen und legitim angesehen werden. Dieser fachimmanente „Kommunikationszusammenhang“<sup>7</sup> ist folgenreich für die universitäre Lehre. Er strukturiert nicht nur die Erwartungen an die Wissensaneignung, er strukturiert auch die kommunikativen Ansprüche an die Studierenden im Sinne angemessener Beteiligungsrollen.

Diese fachkulturell bedingte Heterogenität des Lehramtsstudiums erfährt eine Verschärfung durch den für dieses Studium spezifischen Praxisanspruch. Die Segmente, aus denen das Studium zusammengesetzt ist, unterscheiden sich nicht nur in fachkultureller Perspektive. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich der Erwartungen an die Einlösung berufsqualifizierender Ansprüche an die Lehre. Zweifelsohne sind diejenigen Studienanteile, die ausschließlich für Lehramtsstudierende angeboten werden, in anderer Weise mit diesen Erwartungen konfrontiert als die (schul-)fachlichen. Und zweifelsohne geht diese Erwartung in das disziplinäre Selbstverständnis umso mehr ein, je mehr sich die Disziplinen in ihrem Selbstverständnis auf die Lehrerbildung gründen: in die Fachdidaktiken sehr stark, in die Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie) mehr oder weniger stark und in die Fachwissenschaften kaum.<sup>8</sup>

Auch die Heterogenitätsdimension des Praxisanspruchs konfrontiert die Studierenden nicht einfach mit unterschiedlichen Wissensbeständen und -inhalten, sondern mit unterschiedlichen *Haltungen*. Wir gehen sogar davon aus, dass die Heterogenitätsachse des Praxisanspruchs schärfere Disparitäten erzeugt als die fachkulturell bedingten Heterogenitäten der Lehre. Denn die studienpraktische Gleichzeitigkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachkulturen lässt sich leichter in eine studentische Identität integrieren als die Gleichzeitigkeit einer an Geltung (Erkenntnis) *und* an praktischer Problemlösung orientierten Seminarinteraktion. Diese These

7 Stichweh 1979/2013, S. 17.

8 Vgl. Wissenschaftsrat 2001, S. 28.

der Heterogenitätsverschärfung lässt sich auch unter einer anderen Perspektive plausibilisieren. Während die Studierenden mit der Wahl ihrer Fächer gleichsam schon eine subjektive Integrationsleistung vornehmen – wer Germanistik<sup>9</sup> und Politikwissenschaft wählt, bewegt sich in einem relativ homogenen fach- und lehrkulturellen Raum; wer Germanistik und Mathematik wählt, hat sich gleichsam für eine Heterogenität entschieden, die er mit dieser Wahl selbst zu integrieren beansprucht –, ist die Heterogenität auf der Achse der Praxisorientierung von außen erzwungen. Jeder Lehramtsstudierende ist ihr ungefragt ausgesetzt. Wer im Studium ‚Erkenntnis‘ erwartet, wird vom berufspraktisch orientierten Lehrstil genauso enttäuscht sein wie derjenige, der ‚Praxis‘ erwartet, vom erkenntnisorientierten Lehrstil enttäuscht ist.

Im Folgenden geht es uns aber nicht darum, dieses subjektive Integrationsproblem, das sich durch das „beziehungslose Nebeneinander [...] von Einwirkungen“<sup>10</sup> für die Studierenden ergibt, in den Blick zu nehmen. Es geht uns nicht um die Frage, was es subjektiv für Lehramtsstudierende bedeutet, mit hoher Frequenz zwischen Lehrveranstaltungen, die ihnen aufgrund ihrer unterschiedlichen fachkulturellen Prägung unterschiedlichste „Beteiligungsrollen“<sup>11</sup> zuweisen, hin- und herzupendeln. Es geht vielmehr darum, zunächst die Heterogenität des Studiums als solche empirisch auszuleuchten. An ausgewählten, typologisch prägnanten Interaktionssequenzen aus unterschiedlichen Lehrveranstaltungen (Mathematik, Germanistik/Literaturwissenschaft, Erziehungswissenschaft) wollen wir einen empirischen Zugriff auf die Heterogenitätsproblematik vornehmen.<sup>12</sup> Ziel ist es, exemplarische, gleichwohl empirisch begründete Einblicke in unterschiedliche Lehrkulturen zu gewinnen und so eine Heuristik grundlegender Heterogenitätstendenzen des Lehramtsstudiums zu formulieren.

## 2 Beobachtungen zur mathematischen Lehre

### 2.1 Kommunikativer Modus

Gerade bezüglich der von uns erhobenen Lehrveranstaltungen in Mathematik bereitet es wenig Schwierigkeiten, Interaktionssequenzen anzugeben, die in einem hohen Maße *typisch* für den kommunikativen Austausch in mathematischen Übungen erscheinen. Insbesondere ein Sprachspiel sticht dabei heraus. So finden sich zahlreiche Interaktionssequenzen, die exakt der in den folgenden Beispielen<sup>13</sup> illustrierten Abfolge entsprechen (das entscheidende Interaktionsmuster ist kursiv gesetzt):

9 Ein notorisches Problem des Lehramtsstudiums in Deutschland ist, dass die Bezeichnung der Schulfächer häufig nicht mit der Bezeichnung der universitären Fächer übereinstimmt: ‚Deutsch‘ vs. ‚Germanistik‘; ‚Politik‘ vs. ‚Politikwissenschaft‘; ‚Geschichte‘ vs. ‚Geschichtswissenschaft‘. Wir verwenden hier die Bezeichnung der universitären Fächer.

10 Rumpf 2002, S. 56.

11 Hausendorf 2008, S. 942.

12 Empirisch stützen wir uns dabei auf Protokolle universitärer Lehrveranstaltungen, die wir im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium“ (FAKULTAS) an unterschiedlichen Universitätsstandorten in Deutschland erhoben haben. Genauer basieren die folgenden Ausführungen auf Protokollen von fünf Übungen in Mathematik, sieben Seminaren in Germanistik und zehn Seminaren in Erziehungswissenschaft.

13 In den angeführten Protokollen steht „D“ für Dozent\*in, „S“ für Student\*in, „m“ für männlich und „w“ für weiblich. Längere Pausen werden in Klammern in Sekunden angegeben (z.B. „(2)“), kürzere Pausen durch ein „(.)“ markiert. Das @-Symbol steht für Gelächter, ein Doppelpunkt für langgezogene Vokale oder Wörter (z.B.

Dm: wieviele fixpunkte haben wir?

Sm?: *q hoch drei?*

Dm: *q hoch drei* (MAT\_1: 01:20:58)<sup>14</sup>

Dw: was wissen se= dann über die reihe der x k's

Sm12: (ohne Meldung) *dass diese auch divergent [is]*

Dw: *[dann] muss die auch divergent sein* (MAT\_3: 00:19:31)

Dm: was ist der primkörper von  $f$  zwei hoch acht?

Sm4: *fzwei*

Dm: *fzwei* (MAT\_4: 00:25:09)

Oder hier in einer Variante dieses Interaktionsmusters, in der eine Studierende zunächst falsch antwortet, um dann im zweiten Anlauf die richtige Antwort zu geben:

Dm: ... frage an euch, wie viele fixpunkte

Sw4: vier.

Dm: hjä? (verständnisbedingter, auffordernder laut)

Sw4: vier.

Dm: nee, wie viele fixpun[kte?]

Sw4: [aah q]

Dm: *q genau* (MAT\_1: 01:16:40)

Das Auffälligste an diesen Beispielen, die ein typisches Ablaufmuster mathematischer Übungen repräsentieren, ist offenkundig vor allem, wie geradezu mechanisch die Dozierenden die richtigen Antworten der Studierenden auf ihre Fragen einfach *wiederholen*. Keine abwägenden Beurteilungen, keine Äußerungen von Gegenstandspunkten, kein Hinweis auf die Möglichkeit verschiedener Sichtweisen etc. Es scheint den Dozierenden vielmehr angemessen, lediglich über ihre Wiederholungen, die dem ‚Lehrerecho‘ in der Schule entsprechen, die Richtigkeit von Antworten anzuzeigen. Wie lässt sich dieser Evaluationsminimalismus erklären?

Wir sind der Meinung, dass man diese Eigentümlichkeit in der Lehre direkt auf die Eigenschaft der Mathematik, eine *axiomatische* Wissenschaft zu sein, zurückführen kann. Denn insofern die Mathematik auf dem Fundament axiomatischer Setzungen aufruhet, gibt es bezüglich ihres Wissens konstitutiv eigentlich nichts diskursiv zu klären bzw. zu elaborieren. Wo als Voraussetzung für alles Weitere *gesetzt* wurde, *dass etwas gilt*, macht es keinen Sinn anzuzweifeln, *ob es gilt*.<sup>15</sup> Der axiomatische Charakter der Mathematik bedingt es entsprechend, dass es keinen Streit um Geltungsfragen geben kann – weshalb eben mit einer richtigen (und natürlich hinreichend exakt formulierten) mathematischen Antwort auf eine mathematische Frage im Prinzip alles gesagt ist.

„äh:m“) und ein Bindestrich für ein unterbrochenes Wort (z.B. „d-“). Text in eckigen Klammern zeigt Sequenzen an, die gleichzeitig gesprochen werden.

14 Die Verweise hinter den hier und im Folgenden angeführten Sequenzen enthalten die Signaturen, die wir den im Rahmen unseres Forschungsprojekts erhobenen Protokollen zugewiesen haben, und die Zeitangaben, wo die Sequenzen in den entsprechenden Protokollen zu finden sind.

15 Das wäre in etwa so, als würde man an einem konstruierten Rätsel, dass auf einer Setzung aufruhet – ... Der Bauer kann aber immer nur ein Tier, also Hund oder Katze oder Maus, in seinem Ruderboot mit über den Fluss nehmen‘ –, anzweifeln, ob die im Rätsel entworfene fiktive Realität tatsächlich so sei wie behauptet: ‚Das glaube ich nicht. Ich glaube das Boot vom Bauern ist groß genug, dass er den Hund, die Katze und die Maus gleichzeitig mitnehmen kann‘.

Eine idealtypische störungsfreie mathematische Übung mit idealtypischen (= vollständig verständigen) Studierenden kann sich entsprechend unproblematisch in einem rein *doktrinalen* Modus vollziehen: Es verletzt die Sache der Mathematik nicht, wenn Dozierende ihren Studierenden einseitig vortragen, was in der Mathematik gilt, und wenn sie ihren Vermittlungserfolg über aufeinander aufbauende und immer tiefer in ein mathematisches Gebiet vordringende Fragen, die nach ganz spezifischen Antworten von Studierenden verlangen, zu denen diese über den eigenen Nachvollzug zwingender Ableitungen gelangen, prüfen.

Da die reale Lehre es jedoch nicht mit idealtypischen Studierenden zu tun hat, wird sie empirisch immer wieder mit subjektiven Verständnisproblemen konfrontiert. Auch wenn die Studierenden der Mathematik grundsätzlich akzeptieren, dass der Stoff mathematischer Lehrveranstaltungen a priori immer schon gilt, heißt dies nicht, dass sie subjektiv alle gültigen mathematischen Ableitungen immer sofort nachvollziehen können. Entsprechend kommt es auch in den von uns erhobenen Übungen durchaus regelmäßig zu Verständnisfragen, und damit zu Interaktionssequenzen, in denen doch etwas im kommunikativen Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden geklärt werden muss.

Interessanterweise reproduziert sich gerade in diesen Sequenzen die Tatsache, dass die Mathematik eine axiomatische Wissenschaft ist, der diskursive Erörterungen von Geltungsfragen fremd sind, auf sprachlich besonders prägnante Weise. So sind wir in unserem Datenmaterial in unterschiedlichen Übungen auf einen Sprechakttypus gestoßen, der uns in einem hohen Maße spezifisch für mathematische Übungen erscheint, und in dem das Aufwerfen von Verständnisfragen und die Akzeptanz der Geltung desjenigen Wissens, auf die sich die Fragen beziehen, zur gleichen Zeit zum Ausdruck kommen. Dieser Sprechakttypus lautet in drei verschiedenen Variationen:

„Woher wissen wir, dass ...?“

„Woher weiß ich, dass ...?“

„Woher weiß man ...?“

Beispiele:

Sm6: ja ich hab ne frage *woher wissen wir dass* die (.) anzahl aller fixpunkte ein teiler von  $\alpha$  h der anzahl von g is? (MAT\_1: 01:08:18)

Oder:

Sw3: (1) *woher weiß ich das:* (.) null und eins is. (MAT\_4: 00:30:39)

Betrachtet man diese Sprechakte – die im Übrigen für viele Mathematikstudierende einen interessanten Wiedererkennungswert besitzen – näher, fällt die irritierende Implikation ins Auge, dass Personen, die Verständnisfragen so einleiten, deutlich machen, *dass* sie etwas wissen, jedoch nicht wissen, *woher* sie es wissen. Dass sie etwas nicht verstanden haben, nehmen sie also nicht zum Anlass, anzuzweifeln, dass ein ihnen präsentiertes Wissen womöglich nicht gelten könnte, und dass dies der Grund für ihr Nicht-Verstehen sei, sondern sie verorten ihr Nicht-Verstehen von vornherein und selbstverständlich bei sich.

Während es, wie weiter unten gezeigt wird, in Germanistikseminaren für Studierende geradezu zum guten Ton gehört, bezüglich der ihnen in der Lehre vorgelegten Texte immer wieder kritische Geltungsfragen aufzuwerfen, also Textverständnisprobleme nicht automatisch sich selbst, sondern durchaus auch den Texten anzulasten, akzeptieren die Mathematikstudierenden in

unserem Material, etwa in Form der Verständnisfragen des obigen Typs, stets die Geltung dessen, was ihnen in Übungen von ihren Dozierenden vermittelt wird. Wenn sie etwas nicht verstehen, so liegt das für sie selbstverständlich an ihnen selbst, nicht an den mathematischen Inhalten der Lehre.

## 2.2 Zur studentischen Beteiligungsrolle in mathematischen Übungen

Was bedeutet dies nun für die idealtypische ‚Beteiligungsrolle‘ von Studierenden in Mathematikübungen? Welche Haltung fordert die mathematische Lehre von ihnen ein, wenn sie in dieser nicht etwa Standpunkte in einem Geltungsstreit einzunehmen haben, sondern mit einer Kultur des kommunikativen Austauschs konfrontiert sind, in der das ihnen jeweils präsentierte mathematische Wissen *a priori* gilt und sie entsprechend ‚nur noch‘ vor der Herausforderung stehen, subjektiv zu begreifen, warum mathematisch gilt, was mathematisch gilt.

Zunächst sei auf eine fachspezifische *Belastung* der Beteiligungsrolle von Studierenden hingewiesen, die in dieser Anforderungsstruktur mathematischer Übungen liegt – nämlich die Unmöglichkeit, das Fehlen fachlicher Fähigkeiten dauerhaft zu verbergen. So gibt es für Mathematikstudierende schlichtweg keine Möglichkeit, sich im Falle von Verständnisproblemen auf einen eigenen Standpunkt zu berufen, oder darauf, dass man einfach eine andere Sichtweise habe, wie dies in diskursiven kommunikativen Praxen möglich ist. Das Sprachspiel mathematischer Übungen legt es vielmehr unmittelbar offen, wenn Übungsteilnehmer nicht über hinreichende mathematische Fähigkeiten verfügen, um auf die Fragen ihrer Dozierenden richtige Antworten geben zu können. Entsprechend setzt die Kultur der Lehre in mathematischen Übungen Studierende unter einen hohen Druck, sich die entsprechenden Fähigkeiten anzueignen.

Wir vermuten, dass hierin der Grund für die bekannte hohe Lernbelastung des Mathematikstudiums liegt: Der Stoff der Mathematik und die fachspezifische Form der Lehre, in der dieser Stoff vermittelt wird, erzeugen eine Studiensituation, in der Studierenden gar nichts Anderes übrigbleibt, als im Gleichschritt mit den Anforderungen der Lehre diesen Anforderungen möglichst gerecht zu werden. Ein Mathematikstudium stellt, so könnte man etwas pointiert sagen, gewissermaßen keine individuelle Bildungsgeschichte dar, in der Studierende verschlungene Wege gehen, bis sie sich einen individuellen Zugang zu ihrem Fach erarbeitet haben, wie dies in anderen Fächern der Fall ist, sondern es gleicht eher einem kognitiven ‚Trainingscamp‘ für mathematische Fähigkeiten: Es verlangt von Studierenden in der Lehre, geistig permanent den Ausführungen ihrer Dozierenden exakt zu folgen, und zu einem gegebenen Zeitpunkt die jeweils korrekten Antworten auf deren zwischenprüfende Fragen liefern zu können.

In dieser anspruchsvollen kognitiven Herausforderung liegt aufgrund ihrer Klarheit jedoch zugleich auch eine *Entlastung* der studentischen Beteiligungsrolle. Diese besteht darin, dass dadurch, dass von Studierenden in mathematischen Übungen lediglich die Äußerung richtiger Antworten erwartet wird, ein bestimmtes Kränkungspotential wegfällt, das – wie weiter unten noch deutlich werden wird – andere fachwissenschaftliche Diskurse kennzeichnet: Da der Inhalt der Wortbeiträge der Studierenden wenig Individuierungspotential enthält – so haftet etwa der Antwort ‚4‘ oder ‚q hoch 3‘ nichts von dem sie äussernden Individuum an –, fallen auch die subjektiven Herausforderungen, die mit Individuierungsprozessen in der universitären Lehre anderer Fächer verbunden sind, tendenziell weg – also z.B. die Entwicklung eines originären Standpunkts; die Einnahme der sozialen Rolle, die mit der argumentativen Verteidigung eines eigenen Standpunkts verbunden ist; das Ertragen der Kränkung, mit dem

eigenen Standpunkt in einem diskursiven Streit zu scheitern etc. Mathematikstudierende müssen demgegenüber viel weniger von ihrer Persönlichkeit, von sich als ‚ganzer Person‘ in die universitäre Lehre in mathematischen Übungen einbringen. Sie müssen lediglich zeigen, dass sie die mathematischen Gründe, weshalb die ihnen präsentierten mathematischen Aussagen gelten, subjektiv begreifen, um auf der Grundlage dieses Verständnisses die Fragen ihrer Dozierenden richtig beantworten zu können.

Ausgehend von der Charakterisierung mathematischer Übungen im Vorherigen lässt sich abschließend leicht bestimmen, was im Wesentlichen gute von schlechten Mathematikstudierenden unterscheidet – nämlich die schiere *Virtuosität* im Umgang mit mathematischem Wissen bzw. die *Schnelligkeit* mit der dieses Wissen angeeignet und verstanden wird. Idealtypische, perfekt an die Anforderungen mathematischer Übungen angepasste Mathematikstudierende wären solche, die jede neue mathematische Ableitungskette von Dozierenden sofort subjektiv nachvollziehen und erinnern könnten und die auf alle Fragen von Dozierenden zur Überprüfung ihres Verständnisses die richtige Antwort parat hätten – die also ihren Geist reibungslos an das standpunktlose Sprachspiel mathematischer Übungen, in dem jeder Ausdruck einer persönlichen Perspektive auf mathematisches Wissen fachunangemessen ist, anpassen könnten.

Wie sehr sich dieses Zurückdrängen von allem Persönlichen und die vollständige Akzeptanz der Geltung eines dargelegten Wissens von der Lehre in anderen Fächern unterscheidet, zeigt überdeutlich ein Blick auf die Lehre im Fach Germanistik.

### 3 Beobachtungen zur literaturwissenschaftlichen Lehre

Auch für die germanistischen Lehrveranstaltungen<sup>16</sup> können wir zahlreiche typische Sequenzen herausarbeiten, jedoch lassen sich diese im Gegensatz zu den Beobachtungen zur Lehrkultur der Mathematik nicht als konkrete Ablaufmuster bzw. Sprechakttypen abbilden. Wir werden in der literaturwissenschaftlichen Lehre vielmehr mit der diskursiven Erörterung von Geltungsansprüchen konfrontiert.<sup>17</sup> Die seminaristische Praxis der Literaturwissenschaft lässt sich also mit der für die Mathematik zentralen Dimension der Wissensvermittlung nur unzureichend bestimmen. Die Aushandlung von Geltungsansprüchen ersetzt jedoch nicht einfach fachspezifische Wissensbestände, denn „die wissenschaftliche Verlebendigung des schon Gestalteten“<sup>18</sup> als Grundprinzip der Literaturwissenschaft ist immer auch angewiesen auf das Wissen über historische, entstehungsgeschichtliche und biographische Zusammenhänge. Dieses ‚schon Gestaltete‘ tritt in Form des literarischen Werkes hinzu.<sup>19</sup> Für uns ist hier weniger die Dimension der ästhetischen Erfahrung der Rezeption des literarischen Werkes relevant,

<sup>16</sup> Uns ist bewusst, dass Germanistik und Literaturwissenschaft nicht identisch sind. Eine lehrkulturelle Differenz zur Mathematik und zur Erziehungswissenschaft sehen wir in der Literaturwissenschaft als großem Teilbereich der Germanistik in besonderer Weise realisiert. Alle Protokolle wurden in literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen erhoben.

<sup>17</sup> Wir orientieren uns an Habermas' Diskursbegriff (vgl. Habermas 1973/2009, S. 212).

<sup>18</sup> Osterkamp 1993, S. 181.

<sup>19</sup> „Wir lesen sie, wir werden durch sie gerührt, sie entzücken oder mißfallen uns, wir bewerten sie, fällen über sie verschiedene Urteile, führen über sie Diskussionen, wir schreiben Abhandlungen über einzelne Werke, wir beschäftigen uns mit ihrer Geschichte, sie sind oft fast wie eine Atmosphäre, in welcher wir leben“ (Ingarden 1972, S. 1).



sondern die mit der ästhetischen Erfahrung verwobene Dimension der subjektiven Bedeutsamkeit. Zum kommunikativen Modus der literaturwissenschaftlichen Lehre gehört also nicht nur der rationale Austausch, sondern auch die dazu in Spannung stehenden Momente der Begeisterung, Affiziertheit, Involviertheit resp. ihrer negativen Formen. Dass dieses grundlegende Spannungsverhältnis zwischen der involvierten Teilnahme an Diskursen mit allen ihr innewohnenden Kränkungs potenzialen<sup>20</sup> und der Orientierung an Ordnungssystemen der Literaturwissenschaft auch für die Lehrkultur nicht folgenlos ist, versuchen wir im Folgenden anhand typischer Interaktionsphänomene zu zeigen.

### 3.1 Kommunikativer Modus

Ein erstes typisches Phänomen der literaturwissenschaftlichen Lehre zeigt sich in der dozentenseitigen, eine Textdiskussion eröffnenden Aufforderung an die Studierenden, ihre ‚Leseindrücke‘ seminaröffentlich zu artikulieren:

Sm3 liest den Text – ein Lied – vor

Dm: (2) ja wunderbar. (3) gibt es kommentare. also vielleicht machen wir das dann so dass wir (.) also wie: (.) auch bei gedichten, (1) ähm allgemeine *eindrücke sammeln*, (1) und dann (.) ähm (.) den text gewissermaßen kommentierend durchgehen, vielleicht absatz für absatz, (1) und dann (.) auch idealerweise immer versuchen (.) also (.) größer (1) größere thesen daraus zu entwickeln. (1) also nich nur textverstehn, sondern einordnen (.) und dergleichen. (...) (GER\_7: 00:32:21)

Rm paraphrasiert zwei Strophen eines Gedichts

Rm: (...) ähm stellt sich doch die frage *was is da erstma de- der erste eindruck, den man bekommt* (.) u:::nd welchen effekt hat (.) dieser kontrast auf das folgende im gedicht vor allem auf die; (.) ähm ja genauer untersuchte genauer betrachtete menschliche welt. (6) (GER\_1: 00:27:21)

Bevor wir die Impulse von Dm und Rm<sup>21</sup> in den Blick nehmen, möchten wir die Frage nach den Leseindrücken selbst als Ausdruck der literaturwissenschaftlichen Lehrkultur festhalten. Es sei hier an den Idealtypus der richtigen und hinreichend exakt formulierten mathematischen Antwort erinnert. Eine knappe Antwort irritiert in einer mathematischen Lehrveranstaltung keineswegs. Im Rahmen des literaturwissenschaftlichen Seminars wäre einerseits bereits das Stellen einer konkret zu ‚lösenden‘ Frage untypisch, weil damit der oben entfaltete kommunikative Modus unterlaufen würde. Das lehrkulturell Spezifische erschöpft sich andererseits jedoch nicht bloß im Umfang der Antworten. Wenn wir die erste Sequenz und die Fortführung der initialen Aufforderung zum Sammeln von Leseindrücken betrachten, wird rasch deutlich, dass die Frage nach den Eindrücken des Textes nur der Ausgangspunkt der eigentlichen Anforderung ist, die Eindrücke nah am literarischen Text zu belegen. Es gilt, zu

20 Kränkungs potenziale ergeben sich in zweifacher Hinsicht: Erstens steht erkenntnisorientierte Kommunikation mit ihrem grundlegenden Prinzip der Kritik von Geltungsansprüchen in Opposition zu „den Konventionen der Alltagskommunikation“ (Kunze/Wernet 2014, S. 168) und zweitens kann ein Gegenargument nie ganz von der Person, gegen die das zu entkräftende Argument hervorgebracht wird, entkoppelt werden (vgl. ebd., S. 168f).

21 Dass in der zweiten Sequenz nicht ein Dozent, sondern ein referierender Student diese Aufforderung an das Plenum richtet, ist nicht unerheblich für die seminaristische Praxis. Diese Differenz kollidiert jedoch nicht mit unserer These, da das studentenseitige Bestreben, die Rolle der Dozierenden einzunehmen nicht untypisch für Referate in der universitären Lehre ist.

„begreifen, was uns ergreift“.<sup>22</sup> Johan Galtungs These, eine zentrale Komponente intellektueller Tätigkeit sei „Eindrücke zu Ausdrücken“<sup>23</sup> zu verarbeiten, kann dahingehend modifiziert werden, dass die Studierenden der Literaturwissenschaft in der seminaristischen Praxis aufgefordert werden, ihre Eindrücke dabei nicht einer ungefilterten assoziativen Kraft zu überlassen: Auch wenn zunächst die affektive Ebene ‚berührt‘ wird, gilt es, die Freisetzen unmitelbar zu absorbieren und die Eindrücke wissenschaftssprachlich angemessen und elegant zugleich auszudrücken. Für uns ist hierbei weniger entscheidend, welche konkreten rhetorischen Figuren und Sprechakte diese Angemessenheit einlösen, als vielmehr die Einnahme der Beteiligungsrolle der Studierenden innerhalb des pragmatischen Rahmens. Die folgenden Sequenzen führen diesen Anspruch konsequent fort:

Dm: ja, (1) ich glaube d- also ich f:ind das einleuchtend, *ich fand=s nur n bisschen* (.) *arg jetzt losgelöst* (.) *f- sozusagen [von dem] textbefund.*

Sm5: [war=s auch.]

Dm: *vielleicht könn-n wir das einfach noch n bisschen konkreter machen* (.) ich aber ich glaube (.) sie denken vollkommen in die richtige richtung (1) sie ham das gewissermaßen interpretativ, (.) n bisschen ausgesponnen (.) was frau Sw2 gesagt hat. nich wahr? (GER\_7: 00:41:55)

Sw7: das (.) hab=ich mir sogar einmal daneben geschrieben weil ich dachte das iss so genial; (.) also ich muss da immer n bisschen bei schmunzeln; das iss als würd=ich nem jugendlichen ähm (1) äh zuhörn (...)

Dm: jaha, (.) ä:hm (1) okay, (.) öhm ähm; sie haben gesagt grade; an *einer stelle ham sie=s daneben geschrieben.* (.) *ähm* (.) *darf ich fragen an welcher stelle sie das daneben geschrieben haben?* das interessiert mich. (2) (...) (GER\_3: 00:17:23)

Fluchtpunkt ist der jeweilige Rekurs auf die Arbeit mit resp. an dem literarischen Text.

In der ersten Sequenz insistiert Dm darauf, dass die von Sm5 vorgebrachte Interpretation nicht in literaturwissenschaftlich angemessenem Maße durch eine nahe Begründung am Text eingelöst wird: Wer Geltungsansprüche verhandeln möchte, muss dies wohlbegründet und für alle nachvollziehbar tun. Dieser Logik folgend ist das bessere Argument vor allem das besser belegbare Argument.

In der zweiten Sequenz löst Sw7 mit ihrem Redebeitrag das den kommunikativen Modus bestimmende, grundlegende Spannungsverhältnis durch die Überbetonung der eigenen Involviertheit auf. Ihre Selbstbeobachtung orientiert sich weder inhaltlich noch sprachlich an literaturwissenschaftlichen Ordnungssystemen und erschwert einen diskursiven Anschluss. Der Dozent greift im Verlauf eine dem literarischen Text rein äußerlich bleibende Randbemerkung von Sw7 auf. Hier erfüllt der Verweis auf die konkrete Textstelle, im Vergleich zu der ersten Sequenz, eine nahezu entgegengesetzte Funktion: Die literaturwissenschaftliche Lehre kann nicht versuchen, jeden ‚Verstoß‘ gegen dieses Ideal in den diskursiven Modus zu überführen, sondern muss als Bearbeitung dieser Zumutung abwägen, welche studentischen Beiträge sie aufgreift, kritisiert oder zurückweist und an welche sie trotz der Nicht-Erfüllung der Anforderung konstruktiv anschließen kann. Mit anderen Worten: Die seminaristische Praxis der Literaturwissenschaft wird – wie jede an Geltungsansprüchen orientierte seminaristische Praxis – mit Redebeiträgen konfrontiert, die die Ansprüche dieser Praxis unterbieten. Sie muss abwägen, wie sie damit umgeht. Im vorliegenden Fall kann die Reaktion von Dm als sporadische

22 Staiger 1951, S. 2.

23 Galtung 1985, S. 152.

Entlastung der Zumutungen und Kränkungspotenziale der eigenen Praxis verstanden werden. Zugleich initiiert Dm hier eine konsequente Rückführung zur eigentlichen Arbeit am Text. Es zeigt sich empirisch, dass die literaturwissenschaftliche Lehre das Ideal erkenntnisorientierter Kommunikation nicht durchgehend aufrechterhalten kann. Dass dabei nicht zwingend der kommunikative Modus verletzt wird, zeigt folgende Sequenz:

Exkurs: Metrik eines Gedichtes. Sm1 liest die erste Strophe vor

Dm: (...) *ich will da jetz nich darauf eingehn* im einzelnen wie man das macht aber äm *also=jedenfalls nich dialogisch* ich will des einfach (.) nochmal ihnen in ä in in erinnerung rufen, wie man das am besten tut, man zählt die silben ((liest die strophe und klopft dabei an die tafel)) das ganze is das hat ich gesagt is ne odenstrophe aus der antike das is die asklepiadeische odenstrophe (.) öhm ((schreibt an die tafel)) also nach den archaischen dichter Asklepiades, ja (.) äm: (.) *das nennt man einfach so.* (GER\_1: 00:17:46)

Hier zeigt sich einmal mehr wenngleich *ex negativo*, dass die literaturwissenschaftliche Lehre grundsätzlich auf die diskursive Erörterung ausgelegt ist. Zugleich orientiert sie sich immer auch an der Vermittlung von fachspezifischen Wissensbeständen, die als gesetzt gelten. Anders als in der Übungspraxis der Lehre der Mathematik, muss der partielle Ausschluss ihrer Aushandlung – das Ausscheren aus der Orientierung am Diskurs – jedoch explizit thematisiert werden.

Wie die bisherigen Sequenzen verdeutlicht haben, ist der kommunikative Modus der literaturwissenschaftlichen Lehre von der Erhebung und Aushandlung von Geltungsansprüchen durchzogen und wir müssen davon ausgehen, dass potentiell alles den Gegenstand betreffende dafür infrage kommt. Die Teilnehmenden, Dozierende wie Studierende, sind durch die literaturwissenschaftlichen Rationalitätsansprüche permanent dazu aufgefordert, ihre potentielle Affiziertheit und subjektive Berührtheit zu bändigen. Zumeist bespielen die Dozierenden die Bühne der Rationalität im Sinne literaturwissenschaftlicher Kategorien und Begriffe geschmeidig und fordern von den Studierenden, sich daran zu orientieren. Es wird die angemessene Artikulation eigener Gedanken – die „Herstellung und Verwaltung von Perspektivität und Vielstimmigkeit“<sup>24</sup> –, in Anspruch genommen, die immer schon bildungssprachlich elegant sein soll, ohne dabei zu schillern.

### 3.2 Zur studentischen Beteiligungsrolle

Wie hoch dieser Anspruch ist, zeigt sich in den folgenden Sequenzen, in denen diese Aneignung nicht gelingt:

Sw2: also (.) ich find seine sprache sehr zugänglich, //Dm: mhm, // (2) *lese ihn allerdings auch schon seit ich vierzehn bin*, (.) hab auch mit dem Zarathustra angefangen (.) //Dm: mhm, // also (.) äh (1) was jetz nich heißt dass ich sehr viel hintergrund hab aber @(. )@ //Dm: @mhm,@ // zumindest mit seiner sprache (komm ich gut aus); also (.) ganz gut aus. *das iss irgendwie so ins flei- in: fleisch und blut (.) übergegangen, und das (.) find=ich sehr angenehm* (1) ähm inhaltlich find=ich das nicht immer angenehm ähm ich frage mich (.) ganz oft (.) wenn ich mal ne lesepause, ne Nietzsche pause gemacht hab frag=ich ich ganz oft *was hat der mann mir eigentlich zu geben.* (.) warum //Dm: mhm, // komm ich da immer wieder drauf zurück, (...) (GER\_3: 00:20:48).

24 Kämper-van den Boogaart/Martus/Spoerhase 2011, S. 22.

Der Redebeitrag von Sw2 wird unter der oben entfalteten Pragmatik literaturwissenschaftlicher Kommunikation hervorgebracht. Wir haben die studentische Beteiligung am Seminar diskurs bislang als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt. Studentische Partizipation weist jedoch immer auch die „Bereitschaft zu riskanten Selbstexpositionen“<sup>25</sup> auf. Der sich Ausdruck verschaffende Nietzsche-Enthusiasmus und die fehlende Temperierung der individuellen literarischen Begeisterung von Sw2 zeigen exemplarisch das Misslingen der Orientierung an den Rationalitätsansprüchen der Praxis der literaturwissenschaftlichen Seminarinteraktion. Die Einnahme einer adäquaten Beteiligungsrolle – und damit auch die Akzeptanz der Asymmetrie bzw. die Einnahme der Novizenrolle – bedarf im vorliegenden Fall noch der weiteren Einübung in der seminaristischen Praxis. Die Sequenz macht uns außerdem auf die notwendige Einübung des literaturwissenschaftlichen Lesens<sup>26</sup> als Fundament der sprachlich angemessenen, ganz und gar nicht voraussetzungslosen Partizipation am literaturwissenschaftlichen Seminar aufmerksam.

Eine andere typische Form der nicht vollständig gelingenden Beteiligung zeigt folgendes Phänomen:

Sm14: (...) ä:h *also mich erinnert das an: (.) Benjamin (.)* (GER\_6: 00:42:35)

Sw8: grade in dem zusammenhang, also °das° es is vielleicht völlig aus der luft gegriffen, (.) *aber ich musste an Frantz Fanon denken.* (GER\_6: 00:52:20)

Die Explikation von selbst eingeführten Begriffen und Ideen (auch nicht-literaturwissenschaftlicher Provenienz) ist in geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nicht erklärungsbedürftig. Der rein assoziativ-kennerhafte Rekurs auf *Verfasser* bedeutsamer Ideen – *Namedropping* – indes ist präventiv. Dies wird deutlich, modifiziert man beide Beiträge geringfügig: ‚mich erinnert das an Benjamin letzte Woche‘ oder ‚ich musste an den Frantz Fanon-Text denken‘ schließen an seminarinterne Diskurse an und schaffen ihrerseits Anschlussfähigkeit. In den beiden Sequenzen wird ein an Geltungsfragen orientierter Anschluss in der seminaröffentlichen Diskursgemeinschaft hingegen erschwert bis verunmöglicht.

Die exemplarische Betrachtung der Lehrkultur der Literaturwissenschaft lässt uns das oben vorgenommene Verhältnis von fachspezifischen Wissensbeständen und diskursiver Erörterung nun präzisieren: Die diskursive Dimension ergänzt nicht einfach die literaturwissenschaftliche (Lehr-)Praxis – sie ist ihr konstitutives Merkmal.

Dass dies alles andere als selbstverständlich ist und eine gesprächsförmig strukturierte Seminarpraxis sich auch weitestgehend von Erkenntnisorientierung und Geltungsfragen entkoppelt vollziehen kann, wird in der folgenden Auseinandersetzung mit den Lehrkulturen der Erziehungswissenschaft deutlich.

#### 4 Beobachtungen zur erziehungswissenschaftlichen Lehre

Im Gegensatz zu den relativ leicht zu identifizierenden typischen Interaktionsmustern für die Lehrkulturen der Literaturwissenschaft sowie der Mathematik ergibt sich für die ‚Lehrgestalt‘ der Erziehungswissenschaft ein anderes Bild. Eine flächige Betrachtung der Seminarinterakti-

25 Kunze/Wernet 2014, S. 178.

26 Vgl. Spoerhase 2015, S. 638ff.

onen im Fach Erziehungswissenschaft zeigt vor allem, dass wir es hier mit unterschiedlichen Kulturen der Lehre zu tun haben. Es zeichnen sich beispielsweise auch – anders als in Mathematik und Germanistik – verstärkt lokale Kulturen ab.<sup>27</sup> Allgemeine Strukturen zu identifizieren, die eine *spezifisch erziehungswissenschaftliche* Lehre charakterisieren würden, gelingt nur gleichsam *ex negativo*. In dieser Hinsicht lässt sich der wiederkehrende Befund der innerdisziplinären Selbstbeforschung, es handle sich bei der Erziehungswissenschaft um eine „unzugängliche Disziplin“,<sup>28</sup> beziehungsweise um eine „elusiv science“,<sup>29</sup> d.h. um eine, die sich einer einheitlichen Typologisierung entzieht, auf die Kultur der Lehre des Faches übertragen: Auch und gerade in der ‚Lehrgestalt‘ des Faches Erziehungswissenschaft kommt eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Praxis nur als heterogene zum Vorschein.<sup>30</sup>

#### 4.1 Zur Heterogenität der erziehungswissenschaftlichen Lehrkultur

Um diese Heterogenität begrifflich zu fassen, bietet es sich an, auf die klassische Unterscheidung von *Erziehungswissenschaft und Pädagogik* zurückzugreifen. Diese Unterscheidung müssen wir allerdings hinsichtlich ihrer interaktionspraktischen Realisierung noch spezifizieren. Darüber hinaus lässt sich ein weiterer prägnanter Typus bestimmen, der in der erziehungswissenschaftlichen Lehre regelmäßig anzutreffen ist, den man als *pädagogischen Naivismus* bezeichnen könnte. Charakteristisch scheint uns schließlich auch zu sein, dass die unterschiedlichen Modi der erziehungswissenschaftlichen Lehre weniger als stabile Kulturen einzelne Seminare prägen, sondern vielmehr die einzelnen Seminare zwischen den verschiedenen Modi changieren.

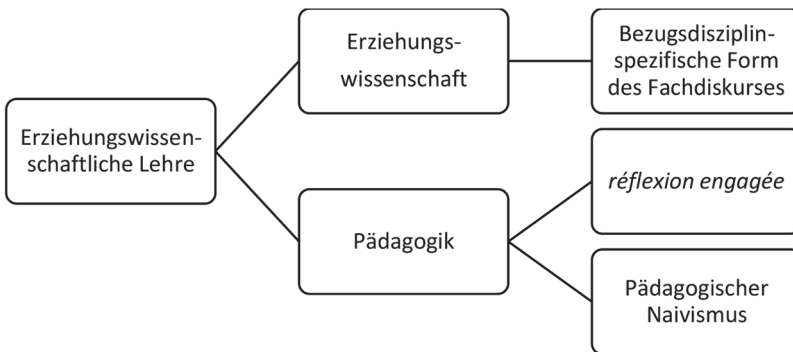


Abb. 2

##### 4.1.1 Erziehungswissenschaftliche Fachdiskurse

Eine Ähnlichkeit zur literaturwissenschaftlichen Lehre weisen Passagen der Seminarinteraktion auf, in denen im Modus eines fachspezifischen Diskurses erziehungswissenschaftliche Fragen diskutiert werden. In diesen Passagen zeigt sich die Lehre der Erziehungswissenschaft als eine sozialwissenschaftliche, die auf sozialwissenschaftlichen Begriffen und Theoriebezügen aufruht:

27 Die Seminare wurden an fünf verschiedenen Hochschulen in fünf verschiedenen Bundesländern erhoben.

28 Horn/Tenorth 1992.

29 Lageman 2000.

30 Vgl. zu dieser fehlenden Einheitlichkeit insgesamt die Beiträge in Fatke/Oelkers 2014.

Dm: ich würde dannn (.) sonst äh (2) natürlich noch mal sagen also dass die perspektive der passung vor allen dingen in bezug auf habitus und schulkultur, (.) hier erst noch aufwändig hineinzuformulieren wäre (EWI\_5: 01:31:06)

Sw8: im (.) ersten abschnitt, in der (.) in der letzten zeile wird das erläutert und zwar in abgrenzung zur (1) ähm (1) zu einem eher empirischen zugriff, (.) also dass man schlüsselkompetenzen (.) ähm (.) nich äh empirisch, äh f- (.) formulieren definieren kann sondern (.) eben (.) ähm (.) dass es ein normativer zugriff iss, (EWI\_9: 01:16:33)

Dm: also ich würde ersteinma: äh (.) vorschlagen; das was hier unter orientierungs und pädagogischer funktion; (.) betrachtet wird; (.) ä:h nich als funktion zu sehen, also in nem strengen begrifflichen sinne, (.) sondern als (.) sagen wa ma: (.) sozialpsychologische aspekte der notegebung; (EWI\_6: 00:37:25)

In diesen Passagen werden „Forschungsprobleme im Bereich der Erziehung“<sup>31</sup> bearbeitet. Es werden „am Begriff und an Theorie; ohne Abriegeln gegenüber den Erkenntnissen anderer Disziplinen, aber mit einer von der eigenen Begrifflichkeit und Theorie geleiteten kritischen Sichtung des Beitrags, den diese Erkenntnisse zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung leisten können; ohne Verbot philosophischer Reflexion, aber in klarer Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven“<sup>32</sup> erziehungswissenschaftliche Fragestellungen diskutiert.<sup>33</sup>

#### 4.1.2 réflexion engagée

Doch eine solche „klar[e] Unterscheidung von analytischen und normativen Perspektiven“<sup>34</sup> stellt empirisch nicht den Normalfall dar. Auch die analytische Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme aus einer normativen Perspektive hat in der erziehungswissenschaftlichen Lehre einen etablierten Platz. Wilhelm Flitners programmatisch gemeinte Charakterisierung erziehungswissenschaftlichen Denkens als „réflexion engagée“<sup>35</sup> lässt sich als Modus erziehungswissenschaftlicher Seminarkommunikation regelmäßig erkennen:

Dm: die sinnhaftigkeit könnte ja darin bestehe:n auch die perspektive des kindes, auf den übergang in die weitere bildungslaufbahn (.) sozusagen (.) dem äh ne entfaltungsmöglichkeit zu geben: dass die sich äußern kann dass man sich darauf bezieht, und äh (.) wenn man dadrüber noch mal äh (.) vielleicht auf hinweise kommt äh die (.) die ent- (.) scheidungsverantwortung für: die: (.) laufbahnpfehlung (1) äh (.) unterstützen helfen (.) äh (.) dann wäre es glaub ich auch (1) äh vielleicht ne ganz gute sache, (EWI\_5: 01:28:45)

Dm: das find=ich ne (.) zentrale frage, (.) also worauf soll sich eigentlich (.) diese form der (2) schulisch angeleiteten selbstreflexion (.) beziehen? (2) soll sich die schule dafür zuständig fühlen? darf sie sich dafür zuständig fühlen? (EWI\_7: 00:51:56)

31 Horn 2014, S. 28.

32 ebd.

33 Auf welche Bezugsdisziplin dieser Fachdiskurs rekurriert, ist tendenziell eine nur lokal zu beantwortende Frage. Ob hier ein psychologisches, ein soziologisches, ein historisches oder ein philosophisches Vokabular vorherrschen, hängt davon ab, was die jeweiligen Dozierenden präferieren – in welche dieser Disziplinen sie ‚hineinsozialisiert‘ wurden. In unserem Datenmaterial herrschen soziologische und philosophische Bezüge vor.

34 ebd.

35 Flitner 1957, S. 18.

Sw4: (2) ((ohne Meldung)) ich weiß jetzt nicht ob ich genau ihren punkt treffe, (1) äh:m (4) also zum einen (3) iss ja die frage also (.) wenn bildungstheorie curriculumstheorie iss, dann (.) wir gehen von den inhalten aus, (.) und die müssen überarbeitet werden. (EWI\_9: 00:12:39-8)

Wir sehen, dass erziehungswissenschaftliches Denken in diesem Modus nicht mit besonderer Vorsicht, sondern mit besonderer Vorliebe moralische Prädikate berührt und eine eigene Positionierung zu diesen einfließen lässt. Es wird nicht die Distanz zur interessierten Perspektive der pädagogischen Handlungspraxis (für unsere Beispiele: ‚Wie kann ich Schulwechsel besonders gut gestalten?‘, ‚Sollte ich die Schüler sich selbst bewerten lassen?‘, ‚Welcher Lehrplan verhilft den Schülern zu mehr Bildung?‘) gesucht, sondern ein solches Interesse wird als Hintergrundkonsens vorausgesetzt und auf der Basis einer gemeinsamen pädagogischen Verpflichtung auf dieses Interesse, wird im Modus der rationalen Analyse nach Möglichkeiten seiner Einlösung gesucht. Dabei werden auch Restriktionen thematisiert: Es geht auch um eine Kritik weniger geeigneter pädagogischer Mittel oder überholter pädagogischer Zwecke.

Erziehungswissenschaftliche Kommunikation im Modus der *réflexion engagée* zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwar mit der alltagsweltlichen Diskussion pädagogischer Themen kompatibel bleibt, sich aber auch von ihr abhebt. Sie bedarf einer gewissen Beherrschung, einer gewissen gebildeten Rede, einer gewissen Fachsprache. Sie *hebt* in diesem Sinne die ‚naive‘ alltagsweltliche pädagogisch gestimmte Konversation in Parolen à la ‚Ich will meine Schüler zu besseren Menschen erziehen‘. Ein solcher Sprechakt würde von der *réflexion engagée* weder zurückgewiesen noch unumwunden positiv aufgenommen. Er würde wohlmeinend zur Reflexion angehalten: ‚Ja, aber was heißt das? Das wollen wir alle. Aber wie können wir das erreichen?‘

#### 4.1.3 Pädagogischer Naivismus

Vom Modus der *réflexion engagée* lässt sich ein anderer kommunikativer Modus abgrenzen, der im Prinzip schon bei Flitner mitangelegt ist. Wenn es eine gebildete, an kognitiven Standards orientierte Form einer reflexiven Thematisierung pädagogischen Engagements gibt, dann gibt es auch eine Form der unterkomplexen Thematisierung pädagogischen Engagements, die man auch als unreflektierte pädagogische Rede, Nicht-Reflexion oder *pädagogischen Naivismus* bezeichnen könnte. In diesem Modus werden Parolen und inhaltlich irrationale oder unterkomplexe Sprachspiele gleichsam nicht gescheut, er konstituiert sich gerade in ihnen.<sup>36</sup> Es werden in teilweise unverhohlenen präventiöser Weise vermeintlich eigene Überzeugungen her- vorgekehrt und proklamiert.<sup>37</sup>

Dw: ich will mal noch n schlusswort (.) sprechen. (.) also das iss=n thema was sie in schulen ganz klar betrifft; (.) und (.) schulisches lernen. in der ganzen klasse kann nur gelingen wenn sie hierfür irgendwie ne lösung finden. (.) sie müssen hier wieder nicht alleine sein. Also es iss nich nur n kollege in=ner eigenen klasse (.) ihre ganze schule muss mitmachen“, (EWI\_3: 01:28:10)

Sw5: was ich immer ganz schön fand ähm me:in neffe und auch mein cousin die waren beide anner grundschule und da wurde der übergang auch so gestaltet, dass es so patenschaften gab (EWI\_5: 01:19:12)

<sup>36</sup> Vgl. für den Begriff der pädagogischen Naivität: Oelkers 1990.

<sup>37</sup> In eine ähnliche Richtung zielt, was Oelkers und Fatke als „Bekennnispädagogik“ (Fatke/Oelkers 2014, S. 8) bezeichnen.

Diese Form der Rede hat große Ähnlichkeiten mit einer alltäglichen Form des konversationalen Austauschs über (eigenes) pädagogisches Engagement oder eigene biographische Erfahrungen in der Nähe des Pädagogischen.<sup>38</sup> Sie baut, wie der pädagogische Jargon, auf die Zustimmung der Zuhörenden.<sup>39</sup> Typisch für diesen pädagogischen Naivismus ist ein Seminargespräch im Modus einer zirkulierenden Versicherung, auf der gemeinsamen richtigen Seite zu stehen. Im Unterschied zur alltäglichen pädagogischen Konversation, die sich stabil an anderen kommunikativen Normen orientieren kann als der Seminar diskurs,<sup>40</sup> steht der pädagogische Naivismus, der sich im universitären Seminar vollzieht, allerdings unter einer spezifischen Spannung. So treffen wir regelmäßig auf Fälle, in denen nicht nur herausgehobene kognitive Ansprüche an seminaristische Kommunikation unterlaufen werden, sondern gleichsam diesen Ansprüchen trotzend auf eine geradezu ‚alberne‘ Art und Weise kommuniziert wird:

Dm: und damit wir (.) uns (.) das gut merken können hab ich (.) plakate mitgebracht, und meine schöne stiftebox (1) die ich (.) wie sie ja wissen sehr liebe mit den (.) bunten farben des regenbogens [...] vielleicht hat ja jemand lust von ihnen nen paar pfeile zu malen oder nen kreis und nen quadrat oder (.) irgendnen schaubild, (EWI\_8: 00:24:25)

Sw3: ja hallo zusammen (.) wir sind Tobi, Laura und Claudi und ehm unser vortrag behandelt heute das thema integrationspädagogik mit dem schwerpunkt deutschland, (.) und eh wir möchten so n kleinen überblick erstmal mit nem video durchstarten (EWI\_4: 00:00:30)

Dw: oder ne methode ne kenner ne aktivierungsmethode (.) iss eine die kenn sie die? (1) die funktioniert wie folgt, [...] alle die (.) die schonmal im ausland gelebt haben (.) müssen jetzt die plätze wechseln; ((Kramen und Stühlerücken, Lachen und Stöhnen)) oke. (.) einige ham schonmal im ausland (.) ich hab übrigens (1) (EWI\_4: 00:19:03)

Mit einer für öffentliche Kommunikationskontexte ungewöhnlichen Regressivität werden kindliche und schulische Handlungsmuster aufgeführt. Ähnlich dem ‚Schule spielen‘, das von Jessica Dzengel in einer Untersuchung der Ausbildungspraxis des Studienseminars als für die dortige Interaktion typischer Modus herausgearbeitet wurde,<sup>41</sup> muss sich diese Interaktion im Modus einer solchen pädagogischen Regressivität beständig von sich selbst distanzieren. Insofern ist sie regressiv oder kindisch und nicht ‚wirklich kindlich‘.<sup>42</sup>

Der pädagogische Naivismus insgesamt steht in einem spezifischen *Spannungsverhältnis* zu den beiden vorher genannten Formen der Rede über pädagogische Handlungsprobleme. Er grenzt sich ab von und ist nicht interessiert an einer rational begründeten Problematisierung pädagogischer Handlungsprobleme und Haltungen. Er ist daraufhin angelegt, Semantiken der Machbarkeit und Positivität („Wissen, was wirkt“)<sup>43</sup> zu kultivieren und insofern eine Art prototypischer Gegenspieler eines ‚organisierten Skeptizismus‘,<sup>44</sup> wie er in einem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs realisiert wird. Ihn behindert und stört aber auch die *réflexion*

38 Zu dem sehr prägnanten und regelmäßigen Phänomen der lebensweltlichen Bezüge in der seminaristischen erziehungswissenschaftlichen Rede vgl. Wenzl 2019.

39 Vgl. Dzengel/Kunze/Wernet 2012.

40 Beispielsweise gelten für den Seminar diskurs im Gegensatz zur Alltagskonversation die Merton'schen Normen des *Ethos of Science*.

41 Vgl. Dzengel 2017.

42 Wernet hat in diesem Zusammenhang, darauf aufmerksam gemacht, dass die Imitation schulischer Praktiken im Universitären eine ‚Imagerie der Praxisbedeutsamkeit‘ (Wernet 2016) erzeugt.

43 Bellmann/Müller 2011.

44 Vgl. Merton 1968, S. 614f.



*engagée*, die reflektiert, statt zu proklamieren. Umgekehrt ruht diese teilweise auf ihm auf: Während die *réflexion engagée* die Rede im Modus des pädagogischen Naivismus domestiziert bzw. gleichsam ‚erzieht‘, muss eine wissenschaftliche Kritik sie zurückweisen.

#### 4.2 Zur studentischen Beteiligungsrolle

Die Heterogenität der unterschiedlichen Lehrkulturen innerhalb der Erziehungswissenschaft lässt einen hinsichtlich der studentischen Beteiligungsrolle an eine alte Diagnose Klaus Schallers denken, der zufolge die erziehungswissenschaftliche Lehre „sich den Studenten in einer verwirrenden Gestalt“<sup>45</sup> präsentiere. Wir können ihre Charakterisierung als ‚verwirrende Gestalt‘ dahingehend übersetzen, dass die erziehungswissenschaftliche Lehre *in sich* ein Integrationsproblem für Lehramtsstudierende aufwirft. Denn sie werden unter Umständen in drei unterschiedlichen Seminaren mit drei sehr heterogenen Beteiligungsrollen konfrontiert. Um es in einem zugespitzten Beispiel auszudrücken: Ein Lehramtsstudierender, der drei erziehungswissenschaftliche Seminare besucht, kann und soll unter Umständen in dem einen an einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs partizipieren – was für Lehramtsstudierende, die beispielsweise Mathe und Chemie als Fächer gewählt haben, in sich eine auferlegte Anstrengung bedeutet –, im nächsten wertgebunden an einer rationalisierenden *réflexion engagée* teilnehmen und schließlich im dritten sich auf eine kollektive Inszenierung enthemmter pädagogischer Regressivität einlassen.

Insofern können wir die eingangs formulierte These, dass das Integrationsproblem, dass die Heterogenität der Lehrkulturen des Lehramtsstudiums erzeugt, durch die Praxisansprüche, die an dieses Studium gerichtet werden, noch verschärft wird, an dieser Stelle differenzieren. Nicht nur erkennt man in der erziehungswissenschaftlichen Lehre eine Differenz zwischen einer praxisbezogenen normativ interessierten Pädagogik und einer praxisentlasteten, unvoreingenommenen Erziehungswissenschaft, zwischen denen sich Studierende je entscheiden müssen.<sup>46</sup> Darüber hinaus zeigt sich auch eine Differenz und sogar eine Opposition zwischen diesen beiden an Rationalität orientierten Formen des kommunikativen Austauschs zum einen und einer gleichsam dieser Rationalität sich widersetzenden Form der pädagogischen Regressivität zum anderen.

### 5 Schlussbemerkung

Wir haben an Protokollen universitärer Lehre zu zeigen versucht, dass das Lehramtsstudium nicht nur sehr heterogene *kognitive* Anforderungen stellt, sondern dass mit den unterschiedlichen Fachkulturen sehr heterogene Beteiligungsrollen einhergehen. Diese lassen sich nicht auf unterschiedliche Wissensbestände reduzieren. Das Lehramtsstudium steht auch und gerade unter dem Zeichen, heterogene *soziale Anforderungen* an die seminaristische Interaktion zu knüpfen. Die unterschiedliche Verfasstheit der kommunikativen Beteiligung impliziert unterschiedliche Haltungen, unterschiedliche „Selbstpräsentationen“.<sup>47</sup> Die soziale Zumutung, eine hellwache und nüchterne kognitive Präsenz (Mathematik) oder eine ‚Selbstexposition‘ im

45 Schaller 1979, S. 4.

46 Diese Differenz hat im Übrigen auch Ähnlichkeiten zur Differenz einer an ästhetischer Involviertheit interessierten Literaturliebhaberwissenschaft und einer diese Involviertheit rationalisierenden Literaturwissenschaft.

47 Goffman 1959.

Modus ‚bildungssprachlicher Eleganz‘ (Literaturwissenschaft) an den Tag zu legen, erfordert je ganz andere Strategien der Selbstdarstellung und Selbstpositionierung. Insofern vermuten wir, dass die Heterogenitätszumutungen, die den Lehramtsstudierenden auferlegt sind, sich nicht aus der Unterschiedlichkeit der fachwissenschaftlichen Wissensbestände ergeben, sondern aus der Unterschiedlichkeit der kommunikativen Bühnen, die sich für das studentische Selbst kaum integrieren lassen. Denn die Differenziertheit der Wissensbestände begründet für sich genommen noch keine Heterogenität. Diese beruht nicht auf der kognitiven Ebene, sondern auf der sozialen Ebene der Selbstpräsentation im kommunikativen Austausch. Sie wird zu einer Heterogenitätszumutung für das studentische Selbst, dem auf dieser Ebene eine (von Fall zu Fall mehr oder weniger) ‚unmögliche‘ Integrationsaufgabe auferlegt ist.<sup>48</sup>

Dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil kommt bezüglich der Heterogenitätsproblematik eine besondere Rolle zu. Einerseits steht er für eine symbolische Integration aller Studienanteile, andererseits fügt er dem Studium nicht nur eine weitere Heterogenitätsdimension hinzu, sondern steigert die Problematik noch durch seine *fachimmanente* Heterogenität. Die Interaktionsanalysen zeigen, dass die Grenzen zwischen einer erziehungswissenschaftlichen und einer pädagogischen (*réflexion engagée*) Lehre fließend sind. Wir sehen empirisch nicht jene scharfe Unterscheidungslinie, die die innerdisziplinären Debatten bestimmt. Allerdings treffen wir in der erziehungswissenschaftlichen Lehre auf einen kommunikativen Stil, der den Rationalitätsanspruch des kommunikativen Austauschs der universitären Lehre unterläuft. Er lässt sich charakterisieren durch eine Mixtur alltagsweltlicher Rede und schulischer bzw. pseudo-schulischer Interaktionsrituale. Dieser Stil liegt jenseits der Unterscheidung eines pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Fachverständnisses und lässt sich kaum positiv bestimmen. Wir haben ihn als ‚pädagogische Regression‘ und ‚pädagogischen Naivismus‘ charakterisiert im Sinne einer Verweigerung gegenüber den universitär institutionalisierten Möglichkeiten rationaler Kommunikation. Diese regressive und naive Verweigerung wird ermöglicht durch den in das Studium eingelassenen Anspruch, der schulisch-pädagogischen Praxis gerecht zu werden. Vergleichbar der Kindchensprache, mit der Erwachsene sich an kleine Kinder richten, in dem Gefühl, kindgerecht zu handeln, lebt die regressive Formsprache dieses kommunikativen Stils von imitativen Anleihen an die schulische Praxis und ihre alltagsweltliche Thematisierung. Er löst die Vorbereitung auf die berufliche Praxis dadurch ein, dass er sich dieser Praxis ähnlich macht.

Daraus leiten wir einen der wichtigsten Befunde unserer Untersuchungen ab: Der Praxisanspruch an das Lehramtsstudium stellt eine Irritation für die universitäre Lehrkultur dar. Dort, wo er seine Wirksamkeit auf die universitäre Lehrkommunikation entfaltet, bietet er der kommunikativen Situation keine Orientierung, sondern führt zur Desorientierung. Er destabilisiert den durch wissenschaftliche Fachkulturen gestifteten Orientierungsrahmen universitärer Kommunikation.

48 Das hängt natürlich von der gewählten Fächerkombination ab. Und natürlich von dem Subjekt. Wer etwa außerhalb des Lehramtsstudiums eine ungewöhnliche Fachkombination wählt – z.B. Maschinenbau und Philosophie –, hat, wenn nicht eine extreme subjektive Desorientierung vorliegt, schon mit dieser Wahl eine (gleichsam selbstcharismatisierende) Integrationsleistung vollbracht. Aber diese Selbstcharismatisierung ist dem Lehramtsstudierenden schon deshalb versperrt, weil er ‚Schulfächer‘ wählt. Damit ist er auf Fachkombinationen beschränkt, die schon deshalb keine subjektive Originalität beanspruchen können, weil jeder Schüler diesen Fächern unterrichtlich ausgesetzt ist. Umgekehrt wirft die schulische Situation deshalb kein Heterogenitätsproblem auf, weil die Schülerrolle sich quer zu den unterschiedlichen Fächern stabil verhält.

## Literatur

- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden.
- Blömeke, Sigrid (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Braunschweig, S. 262-274.
- Dzengel, Jessica (2017): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: Pädagogische Korrespondenz 45, S. 20-44.
- Fatke, Reinhardt/Oelkers, Jürgen (2014): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft. Weinheim, S. 7-13.
- Flitner, Wilhelm (1957): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München, S. 151-193.
- Goffman, Erving (1959): The Presentation of Self in Everyday Life. New York.
- Habermas, Jürgen (1973/2009): Wahrheitstheorien. In: Ders.: Rationalitäts- und Sprachtheorie. Frankfurt a. M., S. 208-269.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer: zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 2: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden, S. 931-957.
- Hessische Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (Hg.) (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen.
- Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Fatke, Reinhardt/Oelkers, Jürgen (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft. Weinheim, S. 14-32.
- Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim, S. 297-320.
- Ingarden, Roman (\*1972): Das literarische Kunstwerk. Tübingen.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Martus, Steffen/Spoerhase, Carlos (2011): Entproblematisieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von „falschem“ Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie. In: Zeitschrift für Germanistik 21, H. 1, S. 8-24.
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim, Basel.
- KMK-Kommission (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: Sozialer Sinn 15, H. 2, S. 161-179.
- Lageman, Ellen Condliffe (2000): An Elusive Science. The rousing History of Education Research. Chicago.
- Merkens, Hans (2005): Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft. In: Merckens, Hans (Hg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden, S. 9-14.
- Merton, Robert K. (1968): Science and Democratic Social Structure. In: Ders.: Social Theory and Social Structure. Enlarged Edition. New York, S. 604-615.
- Merzyn, Gottfried (\*2004): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) (Hg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. [http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht\\_Baumert-Kommission.pdf](http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf), 22.05.2015.

- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, H. 1, S. 1-13.
- Osterkamp, Ernst (1993): Friedrich Gundolf zwischen Kunst und Wissenschaft. Zur Problematik eines Germanisten aus dem George-Kreis. In: König, Christoph/Lämmert, Eberhard (Hg.): *Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910-1925*. Frankfurt a. M., S. 177-198.
- Rumpf, Horst (2002): Verdorrnde Wurzeln – Erinnerung an die lebensweltliche Mitgift des Lehrens und Lernens. In: *Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle* (Hg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen, S. 53-59.
- Schaller, Klaus (1979): Vorwort. In: Ders.: (Hg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*. Bochum, S. 4-7.
- Spoerhase, Carlos (2015): Gegen Denken? Über die Praxis der Philologie. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 89, H. 4, S. 637-646.
- Staiger, Emil (1951): Die Kunst der Interpretation. In: *Neophilologus* 35, H. 1, S. 1-15.
- Stichweh, Rudolf (1979/2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld, S. 15-46.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, Tanya (Hg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 11-27.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden, S. 293-312.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der AG Lehrerbildung*. Hannover.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*, 16.11.2001, Drs. 5065/01. Berlin. [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&cv=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf?__blob=publicationFile&cv=3), 01.10.2019.

## Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung

*Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser*

Jüngste (gesundheits-)politische Publikationen und vergleichende Studien zeigen, dass Sexualerziehung mittlerweile als europäische Aufgabe wahrgenommen und bearbeitet wird. Die Institution Schule gewinnt darin insbesondere als Ort der Vermittlung an Bedeutung, weil im Zuge dessen ein erweitertes Sexualitätsverständnis und der Bildungsaspekt betont werden. Mit den *Standards for Sexual Education in Europe* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) wurde im Jahr 2011 ein Rahmenkonzept vorgelegt, dem ein ganzheitliches Verständnis von Sexualität sowie von sexueller Selbstbestimmung und sexuellen Rechten („intimate citizenship“)<sup>1</sup> zugrunde liegt. Dieses emanzipatorische Sexualitätsverständnis weist über ein rein biologisches und auf die Reproduktionsfunktion beschränktes Sexualitätsverständnis hinaus. Bei der Vermittlung sexualitätsbezogener Inhalte werden Schulen als einzige Bildungsinstitution benannt.<sup>2</sup> Die Sexualerziehung in der Schule wird als Antwort auf einen gesamtgesellschaftlichen Wandel hinsichtlich des Umgangs mit Sexualität gelesen.<sup>3</sup> Zwar ist Sexualerziehung ein weltweites sowie europäisches Anliegen, was Untersuchungen hinsichtlich des Sexualitätsverständnisses sowie sexueller Rechte zeigen,<sup>4</sup> allerdings variieren die länderspezifischen Konzepte und rechtlichen Bedingungen für Sexualerziehung stark.<sup>5</sup>

Unabhängig davon ist Sexualität in der Schule sowohl als Unterrichtsgegenstand (in den Fächern Biologie, Religion etc.) als auch als Komponente menschlicher Interaktion in schulischen Binnenräumen wie Pausenhöfen, Klassenfahrten und Schulfluren präsent. Dabei fordert Sexualität heraus, insofern sie die individuelle psychische, körperliche wie biographische Entwicklung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern berührt. Hiermit sind divergierende Wert- und Erziehungsvorstellungen verbunden, die zu gesellschaftlichen und politischen Konflikten führen können. Schule als gesellschaftliche Institution, die im Übergang zwischen dem geschützten privaten Raum der Familie und der öffentlichen Sphäre vermittelt,<sup>6</sup> übernimmt neben dem Elternhaus die Verantwortung für die sexualbezogene Wissensvermittlung sowie für eine erste kulturelle und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik.

1 WHO/BZgA 2011, S. 19. Hier wird im Vergleich zu ‚Abstinence only‘-Programmen Wissen und Informationen sowie Mündigkeit und Verantwortung der entscheidenden Person selbst als Menschenrecht im Zuge eines ganzheitlichen Sexualitätsverständnisses betont.

2 Vgl. WHO/BZgA 2011, S. 7ff.

3 Vgl. Ebd., S. 11f.; Beispielsweise trugen dazu sowohl medizinisch-technologische Entwicklungen wie die ‚Pille‘ oder veränderte Wertvorstellungen bei als auch neue Herausforderungen in der Gesundheitsprävention durch den HI-Virus.

4 Vgl. IPPF/BZgA 2018. Italien fand in der Studie keine Berücksichtigung.

5 Vgl. ebd., S. 24.

6 Vgl. Arendt 1958/2015, S. 269f.

Am Beispiel der bundesrepublikanischen schulischen sexuellen Bildung<sup>7</sup> und der mit ihr befassten Lehrer/innenbildung wird nachfolgend sexuelle Bildung als integraler Bestandteil von Schule und Lehrberuf betrachtet. Dies begründet sich einerseits in der geschlechtlichen und generationalen Bedingtheit des pädagogischen Verhältnisses und seiner Institutionen und andererseits in der konkreten geschichtlich-gesellschaftlichen Gestalt der gegenwärtigen Schule in Deutschland.

Um den Fragen nachzugehen, welchen Voraussetzungen sich heutige sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen zu stellen hat und wie sie sachadäquat als universitäre Lehrer/innenbildung begründet werden kann, wird zunächst in die geschichtliche, rechtliche und universitäre Entwicklung sexueller Bildung in der Lehrer/innenbildung in Deutschland eingeführt (1.). Anschließend wird sexuelle Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung im Medium der Wissenschaft diskutiert und eine Verortung dieser in Erziehungswissenschaft und feministischer Theorie begründet (2.). Der Beitrag schließt mit möglichen curricularen Konsequenzen für die universitäre Lehrer/innenbildung (3.).

## 1 Zur Geschichte und Gegenwart schulischer Sexualerziehung

Sexuelle Bildung in der gegenwärtigen Schule ist eng mit der Geschichte emanzipatorischer Bewegungen seit Mitte des 20. Jahrhunderts verbunden.<sup>8</sup> In Deutschland sind dabei vor allem zwei geschichtliche Entwicklungen bedeutend: *Erstens* gehört dazu die Liberalisierung der Sexualität durch die zweite Frauenbewegung auch im Konflikt<sup>9</sup> mit der sogenannten ‚sexuellen Revolution‘ und die Homosexuellenbewegung der 1960er und 1970er Jahre und die genderpolitische Bewegung seit den 1990er Jahren. Gemeinsam mit feministischer Theorie bzw. Geschlechterforschung erweiterten sie den politischen, theoretischen und empirischen Blick auf Sexualität: neben der Fortpflanzung wurden auch Lust und sexuelle und geschlechtliche Heterogenität einbezogen. Sexualität wurde einer Einengung auf ‚Natur‘ entrissen und ihre gesellschaftliche Bedeutung und soziale Strukturierung betont.

7 In den für die Schule verbindlichen Vorgaben (wie Richtlinien oder Schulgesetze) wird vornehmlich von ‚Sexualerziehung‘ gesprochen. Im vorliegenden Beitrag kommt es zu einer begrifflichen Verschiebung, insofern mit der *schulischen* ‚sexuellen Bildung‘ betont wird, dass die Schule in erster Linie eine wissensbasierte Vermittlung der Unterrichtsgegenstände verfolgt. In dieser Hinsicht entspricht der schulische Bildungsanspruch dem der universitären wissenschaftlichen Bildung. Allerdings wird erziehungswissenschaftlich zugleich die Bedeutung des Generationenverhältnisses und damit der Erziehung für den schulischen Zusammenhang akzentuiert. Insgesamt eröffnet der Beitrag eine erziehungswissenschaftliche und feministisch-theoretisch begründete Konzeption sexueller Bildung für Lehrer/innenbildung *und* Schule, die von bisherigen Konzepten abweicht (s. Kapitel 2.2, FN 64 zu Valdt 2013).

8 Dabei ist die Geschichte des Zusammenhangs von Sexualität und Pädagogik älter, wie beispielsweise der Anti-Onanie-Diskurs im ausgehenden 18. Jh. (vgl. Belemann-Smit 2003; Schetsche/Schmidt 1996) und die ersten psychoanalytisch-antiautoritären Ansätze der 1920er Jahre zeigen (vgl. Schmidt 1924). In der vorgestellten Debatte um den Bildungsplan in Baden-Württemberg (s. Kapitel 1.2) finden sich die Spuren verschiedener Formen von Sexualitätsbejahung und -verneinung (vgl. z.B. Schetsche/Schmidt 2010).

9 Die Frauenbewegung unter die ‚68er-Bewegung‘ zu subsumieren, übersieht deren kritische bis oppositionelle Distanz zu den ‚Genossen‘ (vgl. Casale/Windheuser 2019, S. 161, 167; Dingler 2018, S. 97). Beispielsweise problematisierte der Frankfurter „Weiberrat“ (1968/2010) in einem Flugblatt die männlich dominierte linke Bewegung, sich nicht ausreichend mit der eigenen patriarchalen Haltung auseinanderzusetzen.

*Zweitens* wurde in den letzten zehn Jahren – wie in vielen europäischen Ländern – sexuelle Gewalt in pädagogischen Einrichtungen aufgedeckt. In Deutschland betraf dies konfessionelle und reformpädagogische Einrichtungen.<sup>10</sup> Darauf folgende staatliche Interventionen und ihre mediale Verhandlung machten auch angehenden Lehrer/innen ihre zukünftige Verpflichtung bewusst, Anzeichen von (sexueller) Gewalt nachzugehen und sich mit der pädagogischen Nähe-Distanz-Ambivalenz auseinanderzusetzen.

Weitere aktuelle Anlässe für sexuelle Bildung in staatlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen bilden die Verbindung von Sexualität und neuen Medien ebenso wie die gegenwärtige Debatte um sexuelle Gewalt gegen Frauen in (beruflichen) Abhängigkeitsverhältnissen (siehe #Me Too), aber auch in Öffentlichkeit und privatem Raum.<sup>11</sup>

Die erstgenannte geschichtliche Entwicklung bildet den Hintergrund der rechtlichen und curricularen Implementierung schulischer Sexualerziehung, womit auch die aktuelle Debatte um Sexualerziehung in öffentlichen Einrichtungen verbunden ist. Das Kapitel schließt mit dem Stand der sexuellen Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung.

### 1.1 Rechtliche und curriculare Implementierung sexueller Bildung in der Schule

Sexualität als Unterrichtsgegenstand hielt in Deutschland<sup>12</sup> erstmalig 1968 mit den „Empfehlungen zur Sexualerziehung in der Schule“<sup>13</sup> der Ständigen Kommission der Kultusministerkonferenz (KMK) Einzug in die Curricula deutscher Schulen. Seitdem wurde schulische Sexualerziehung als „fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip“<sup>14</sup> verstanden, wonach neben dem Biologie- oder Religionsunterricht auch allen anderen Fächern eine Verantwortung für die Sexualerziehung der Heranwachsenden zukommt, das Thema Sexualität aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zu beleuchten. Zuvor waren mit Hamburg (1962), Hessen (1967) und West-Berlin (1959, 1962) nur vereinzelt Erlasse im Sinne eines erweiterten Sexualitätsbegriffs erarbeitet worden.<sup>15</sup>

Die Einführung der bundesweit geltenden Empfehlungen führt Friedrich Koch unter anderem auf die Schüler/innen- und Studierendenproteste im Klima der ‚68er‘-Bewegung und der Forderung nach einer Novellierung der Gesellschaft durch ihre ‚sexuelle Befreiung‘ zurück.<sup>16</sup> Von Studierendenseite aus wurde u.a. auf Wilhelm Reich<sup>17</sup> bezugnehmend, die autoritäre, sexuell kontrollierte Gesellschaft als mit dem Faschismus verbunden interpretiert. Das Aktionszentrum Unabhängiger Sozialistischer Schüler (AUSS), stellte 1967 in einer Resolution zur

10 In Deutschland begann eine öffentliche, wissenschaftliche und politische Aufarbeitung, nachdem eine große Zahl von Missbrauchsfällen aus den 1970er und 1980er Jahren an dem katholischen Canisius-Kolleg und der reformpädagogischen Odenwaldschule 2010 bekannt wurden (vgl. DJI 2011, S. 9).

11 In der Debatte um Übergriffe auf Frauen in der Silvesternacht 2015/2016 in Köln wurden Sexismus und Rassismus fatal verschränkt, insofern sexuelle Gewalt von der politischen Rechten in ein kulturell ‚Anderes‘ ausgelagert wurde und zugleich für deutsche Männer beansprucht wurde, ‚ihre‘ Frauen zu beschützen (Messerschmidt 2016, Bocchetti u.a. 2016). Weiterhin zeigen hohe Zahlen von häuslicher Gewalt gegen Frauen, wie unsicher der private Raum immer noch für Frauen ist (vgl. Deutschland: BKA 2018; Italien: Istat 2017).

12 Im Folgenden wird sich – bis zu den Jahren nach 1989 – auf Westdeutschland bezogen. Für die Entwicklung zur Familienplanung und Sexualpädagogik in der DDR galten mitunter andere Rahmenbedingungen (vgl. Stumpe/Weller 1995).

13 KMK 1968.

14 Hilgers 2004, S. 9.

15 Vgl. ebd.; Kluge 1976.

16 Vgl. Koch 2013, S. 32.

17 Vgl. Reich 1936/1966.

Sexualerziehung bestehende Herrschaftsverhältnisse in einen unmittelbaren Zusammenhang zu sexuellen Themen: So wurden umfassende Aufklärung über Sexualität und Verhütungsmethoden gefordert sowie eine nicht-repressive Sexualerziehung, die zu einem Verständnis für gesellschaftliche Unterdrückungszusammenhänge beitrage.<sup>18</sup> Die KMK-Empfehlungen zur Sexualaufklärung in der Schule können als Reaktion auf den Protest, u.a. in Form von Sexualumfragen und Aufklärungskampagnen, die unter Schüler/innen, in der Schulverwaltung, in der Lehrer/innenschaft sowie bei Eltern kursierten, verstanden werden.<sup>19</sup>

Einerseits wurde den sozialbewegten Forderungen nachgegeben, insofern überhaupt Empfehlungen für die Schule ausgesprochen wurden, andererseits blieben diese in geltendem – größtenteils repressivem – Recht und bestehenden moralischen und religiösen Vorstellungen verhaftet, insofern weder die Geschlechterordnung und ihre Institutionen noch Heterosexualität infrage gestellt wurden.<sup>20</sup>

Schulische Sexualerziehung gilt seit Einführung der Empfehlungen als ein umkämpftes Gebiet zwischen öffentlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen einerseits sowie dem Erziehungsrecht der Eltern andererseits. Als Ende der 1970er Jahre in Hamburg eine gesetzlich verpflichtende schulische Sexualerziehung eingeführt werden sollte, sahen Elterninitiativen ihr Erziehungsrecht eingeschränkt und gingen juristisch gegen das Mitwirken der Schulen bei der Sexualerziehung vor. 1977 entschied schließlich das Bundesverfassungsgericht, dass Schulen grundsätzlich berechtigt seien, Sexualerziehung in allen Fächern zu unterrichten,<sup>21</sup> zudem dürfe „Schule unabhängig von den Eltern eigene Erziehungsziele verfolgen [...], der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule [sei] dem Recht der Eltern nicht nach-, sondern gleichgeordnet.“<sup>22</sup> Diese Entscheidung ist bemerkenswert, weil den Eltern gemäß Grundgesetz das primäre Recht auf Pflege und Erziehung der Kinder zugesprochen wird.<sup>23</sup> Das Erziehungsrecht so zu verorten, ist Folge der Bedenken gegenüber einer verstaatlichten Erziehung, wie sie aus der kritischen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Rolle des Staates resultierten. Zugleich wird das Elternrecht jedoch durch das staatliche Wächteramt reglementiert, wonach das Schulsystem unter Aufsicht des Staates und nicht der Eltern steht.<sup>24</sup> Damit entscheidet der Staat allein über strukturelle und inhaltliche Bildungs- und Qualifikationsangelegenheiten.<sup>25</sup>

Der Beschluss zur schulischen Sexualerziehung des Bundesverfassungsgerichts von 1977 wurde im Jahr 1979 durch das Bundesverwaltungsgericht ergänzt: Schulische Sexualerziehung habe unter Achtung einer Offenheit für verschiedene Wertauffassungen zu erfolgen.<sup>26</sup> Mit beiden Beschlüssen wurde die Teilnahme an der schulischen Sexualerziehung für alle Schüler/innen endgültig verpflichtend und ermöglichte eine strafrechtliche Verfolgung von Eltern, die ihre Kinder davon dispensierten. Bis heute versuchen vereinzelt Eltern für ihre Kinder eine Abwe-

18 Vgl. AUSS 1967/1977.

19 Vgl. Koch 2013, S. 33. Zugleich bildeten die seit 1950er Jahren anhaltenden Reformbemühungen im Bildungswesen den Kontext, in dem Ende der 1960er Jahre die sozialliberale Koalition Bildung „an die Spitze der Reformen“ (Regierungserklärung Willy Brandt, vgl. Deutscher Bundestag 1969, S. 26) stellte.

20 Vgl. KMK 1968.

21 Vgl. Hilgers 2004, S. 11.

22 Ebd.

23 Art. 6 Abs. 2 GG.

24 Art. 7 GG.

25 Vgl. Barbaras 2013, S. 538.

26 Vgl. Hilgers 2004, S. 11.



senheit vom sexualerzieherischen Unterricht aus religiösen Gründen mit Klagen zu erwirken, was bisher gerichtlich stets abgewiesen wurde.<sup>27</sup>

1992 wurde bundesweit die erste Version des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes (SFHG) erlassen, in dem auch die Bedingungen eines Schwangerschaftsabbruchs sowie die Verhinderung ungewollter Schwangerschaften durch Information und Aufklärung länderübergreifend geregelt werden.<sup>28</sup> Das Gesetz bildet bis heute eine entscheidende Grundlage für die öffentliche – auch schulische – Sexuaufklärung.<sup>29</sup> Damit wurde die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung<sup>30</sup> dazu verpflichtet, alters- und personenabgestimmte Konzepte zur Sexuaufklärung und Aufklärungsmaterialien mit besonderem Fokus auf Verhütungsmittel bereitzustellen.<sup>31</sup>

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen<sup>32</sup> sind vor allem zwei gesetzlich politische Rahmen bedeutsam: *Erstens* ist schulische Sexualerziehung fächerübergreifend zu unterrichten und habe „alters- und entwicklungsgemäß mit den biologischen, ethischen, sozialen und kulturellen Fragen der Sexualität vertraut zu machen“.<sup>33</sup> Weiter soll sie Schüler/innen „helfen, ihr Leben bewusst und in freier Entscheidung sowie in Verantwortung sich und anderen gegenüber zu gestalten“.<sup>34</sup> Schulen sind durch das Schulgesetz verpflichtet, die Eltern über die Vermittlung sexualitätsbezogener Inhalte zu informieren. *Zweitens* haben seit 1968 die einzelnen Bundesländer die KMK-Empfehlungen zur schulischen Sexualerziehung zu eigenen Richtlinien und Rahmenlehrplänen ausgearbeitet, die das Schulgesetz konkretisieren; daher wurden die KMK-Empfehlungen im Jahr 2002 aufgehoben.<sup>35</sup> Die Richtlinien zur Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen<sup>36</sup> benennen Ziele und spezifische Inhalte der Sexualerziehung und geben methodisch-didaktische Hinweise zu deren Umsetzung; zudem wird die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und die Rolle der Lehrkräfte bei der Sexualerziehung betont.

27 2011 zog eine Schweizer Mutter, die ihr Grundschulkind von der schulischen Sexualerziehung befreien wollte, bis vor den Europäischen Gerichtshof – welcher 2018 die Klage zurückwies (EuGH Beschluss-Nr. 22338/15). Gleichwohl es sich um eine Schweizer Mutter handelte, verweist die öffentliche, juristische Bearbeitung des Falls am Europäischen Gerichtshof auf dessen Europa umspannende Bedeutung.

28 Nach der ‚deutschen Wiedervereinigung‘ im Jahr 1989 konfligierte das liberalere Abtreibungsgesetz der DDR mit dem der Bundesrepublik, weshalb erneut um eine Einigung des Paragrafen 218 gerungen werden musste. Nach einer Übergangszeit wurde sich schließlich 1992 sowohl für eine Indikations- und Fristenlösung, ein erweitertes Indikationsmodell nach Ablauf der Frist als auch für eine Beratungspflicht entschieden (vgl. Behren 2019).

29 Vgl. Hilgers 2004, S. 12.

30 Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ist eine Fachbehörde des Gesundheitsministeriums.

31 Vgl. Bundesgesetzblatt 1995, S. 1398.

32 Nordrhein-Westfalen wurde zur näheren Beschreibung ausgewählt, da die Bergische Universität Wuppertal und damit das Projekt ‚Sexuelle Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer für Sek I HRGe‘ (vgl. 3.) hier angesiedelt war.

33 Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005/2018, Schulgesetz NRW § 33.

34 Ebd.

35 Vgl. Hilgers 2004, S. 12.

36 Vgl. Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999/2011, Richtlinien zur Sexualerziehung.

## 1.2 Schulische Sexualerziehung als gesellschaftliches Konfliktfeld – das Beispiel Baden-Württemberg

Bis heute stellt die schulische Sexualerziehung ein Politikum dar, was sich ab 2013 in der Debatte um die schulische Verortung und inhaltliche Ausrichtung der Sexualerziehung zeigt. Diese entwickelte sich zwischen einer teils religiös motivierten konservativen bis rechten Elternbewegung und einer progressiv-emanzipatorischen Bildungspolitik.

Nachdem die CDU circa vierzig Jahre die Landesregierung Baden-Württembergs stellte, zogen 2011 erstmals Bündnis 90/Die Grünen als stärkste Kraft in den Landtag und stellten gemeinsam mit der SPD die Regierung. In dem Koalitionsvertrag („Der Wechsel beginnt“)<sup>37</sup> wurde eine liberale, auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ausgelegte Politik verfolgt, die Geschlechter- und Begehrenpositionen jenseits heteronormativer Denktraditionen sichtbar machen und gesellschaftlich stärken sollte. Dies umfasste u.a. die Gleichstellung der eingetragenen Lebenspartnerschaft mit der bis zum Juni 2018 nur zwischen Mann und Frau möglichen Ehe sowie die vollständige adoptions- und steuerrechtliche Gleichstellung für ‚Regenbogenfamilien‘.<sup>38</sup> Daneben seien auch Aufklärung und Sensibilisierung entscheidend für Verständnis und gegenseitige Wertschätzung: „Wir werden baden-württembergische Schulen dazu anhalten, dass in den Bildungsstandards sowie in der Lehrerbildung die Vermittlung unterschiedlicher sexueller Identitäten verankert wird“.<sup>39</sup> Diese Ankündigung manifestierte sich 2013 in einem Entwurf eines neuen Bildungsplans von Baden-Württemberg in dem ‚Bildung zur Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ als Unterthema jeweils in den fünf fächerübergreifenden Leitperspektiven<sup>40</sup> eingelassen war. Die üblichen fachlich-curricularen Anpassungen zwischen Bildungssystem und Gesellschaft im Bildungsplan führten durch die Erweiterung um die Idee der Bildung von Toleranz und Akzeptanz hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zum Konflikt: In der Online-Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen. Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens“<sup>41</sup> wandte sich ein baden-württembergischer Realschullehrer gegen den novellierten Bildungsplan, die innerhalb von acht Monaten über 192.000 Personen unterzeichneten. Mit den konservativen bis rechts-konservativen Initiativen ‚Besorgte Eltern‘ und ‚Demo für alle‘ formierte sich eine Protestbewegung, die die in der Online-Petition artikulierten Befürchtung einer sich ankündigenden pädagogischen sowie moralischen Umerziehung sowie der „Propagierung“ eines „homosexuellen Lebensstils“<sup>42</sup> teilten. Als Gegenfigur zur Forderung einer Toleranz und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wurde der Schutz von – heterosexuell gedachter – Ehe und Familie sowie eine Konstruktion ‚sexuell unschuldiger‘ Kinder, perpetuiert. Historisch betrachtet ist die diskursive Verschränkung von Sexualität und der Gefährdung von als ‚sexuell unschuldig‘ konstruierten Kindern, nicht neu: Unter dem Stichwort ‚sexueller Verwahrlosung‘ lassen sich diese Topoi etwa in der Anti-Onanie-Debatte der Philanthropen im 18. Jahrhundert finden, in der Frage (sexueller) Verwahrlosung proletarischer Mädchen in der Nachkriegszeit oder

37 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen/SPD 2011.

38 Vgl. Ebd., S. 73. Unter ‚Regenbogenfamilien‘ sind Familien mit gleichgeschlechtlichem Elternpaar zu verstehen.

39 Ebd.

40 Die fünf Leitperspektiven umfassten (1) berufliche Orientierung, (2) Bildung für nachhaltige Entwicklung, (3) Medienbildung, (4) Prävention und Gesundheitsförderung sowie (5) Verbraucherbildung.

41 Zit. n. Schmincke 2015, S. 95.

42 Schmincke 2015, zit. n. Ders., S. 96.

der Befürchtung ‚sexueller Verrohung‘ Heranwachsender durch Internetpornografie seit den 2000er Jahren.<sup>43</sup>

### 1.3 Status quo der sexuellen Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen und politischen Entwicklung sind Lehrer/innen durch ihre dienstliche Verpflichtung zur Sexualerziehung herausgefordert, mit divergierenden Ansprüchen von Politik und Elternhaus umgehen zu müssen.

Obwohl Sexualerziehung verpflichtender Teil des Schulunterrichts in der Grundschule und der Sekundarstufe I ist, gibt es bisher kein flächendeckendes Angebot und keine curriculare Verankerung der sexuellen Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung. Die Empfehlungen der KMK von 1968 gingen auch explizit mit Forderungen nach einem entsprechenden Aus- und Fortbildungsangebot für die Lehrer/innen selbst<sup>44</sup> einher, was jedoch nicht oder nur unzureichend eingelöst wurde: In den 1990er Jahren geriet das Thema Sexualerziehung zunehmend in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, wodurch die Diskrepanz zwischen curricularem und gesetzlicher Verankerung von Sexualerziehung einerseits und universitärer Lehrer/innenbildung andererseits sichtbar wurde. Im Zentrum der Forschung standen daher Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich sexualitätsbezogener Themen<sup>45</sup> oder zu sexualitätsbezogenen Bildungsangeboten<sup>46</sup> – der universitären Bildungslandschaft wurde bereits damals eine „defizitäre Ausbildungssituation“<sup>47</sup> attestiert.

An dieser Situation hat sich auch aktuell nichts geändert, wie eine kleinere systematische Studie zumindest für NRW belegt.<sup>48</sup> Das universitäre Lehrangebot deckt – wenn überhaupt – nur zufällig bzw. durch das Engagement einzelner Dozent/innen sexualitäts- und geschlechtsbezogene Themen für die Lehrer/innenbildung ab. Dabei konzentrieren sich die Inhalte vornehmlich auf die Prävention sexueller Gewalt einerseits und Akzeptanz fördernde Pädagogik für sexuelle und geschlechtliche Identität andererseits. Zwei Studien befassen sich insbesondere mit der Bestimmung von Sexualität in der Schule: Während Sara-Friederike Blumenthal<sup>49</sup> in ihrer ethnografischen Studie die sozialregulative Funktion von Scham als Affekt in der schulischen Sexualerziehung untersucht, arbeitet Markus Hoffmann<sup>50</sup> anhand einer Interviewstudie professionstheoretische Deutungsmuster von Lehrkräften heraus, die in unterschiedlichen Fächern Sexualkunde unterrichten. Der Fokus beider Arbeiten liegt vor allem auf der Bearbeitung von Sexualität als Unterrichtsgegenstand sowie Fragen zu dessen ‚Unterrichtbarkeit‘. Bezogen auf Schule als Sozialisationsort bleibt darüber hinaus die Frage unbeantwortet, inwiefern Sexualerziehung auch in außerunterrichtlichen Situationen durch Lehrkräfte begleitet wird. Bei Michael Schetsche und Renate-Berenike Schmidt wird Schule nicht nur als Ort von Wissensvermittlung und Zwangseinrichtung, sondern auch als jugendliche Lebenswelt

43 Vgl. Schetsche/Schmidt 1996; Gehltomholt/Hering 2006, S. 123ff.; Schetsche/Schmidt 2010; Siemoneit 2013; Klein 2010.

44 Vgl. KMK, Beschlussnummer 659.

45 Vgl. Glück/Scholten/Strötges 1990.

46 Vgl. Wrede/Hunfeld 1997; Hopf 2013.

47 Wrede/Hunfeld 1997, S. 189.

48 Vgl. Kollender 2016. Seit 2018 erhebt das Projekt ‚Sexuelle Bildung für das Lehramt‘ (SeBiLe) an der Universität Leipzig eine Baseline für eine Fortbildungskonzeption und -evaluation bezüglich des Wissens von Lehrkräften über sexuelle Bildung und sexuelle Gewalt im Bundesland Sachsen.

49 Blumenthal 2014.

50 Hoffmann 2016.

und Ort für intime Kommunikation aus Perspektive der Schüler/innen untersucht.<sup>51</sup> Diesem institutionen- und jugendfokussierten Ansatz gerät allerdings das pädagogische Verhältnis und damit das Erzieherische zwischen Schüler/innen und Lehrkräften sowie das Erzieherische an der Sexualerziehung, nicht in den Blick.

## 2 Sexuelle Bildung im Medium der Wissenschaft

Seit den 1980er Jahren ist die bundesrepublikanische Lehrer/innenbildung für alle Schulformen an der Universität bzw. ihr gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen angesiedelt.<sup>52</sup> Vor diesem Hintergrund wird zunächst das Studium angehender Lehrer/innen als „Bildung im Medium der Wissenschaft“<sup>53</sup> eingeführt. Anschließend werden Erziehungswissenschaft und feministische Theorie als disziplinäre Bezugspunkte einer sexuellen Bildung angehender Lehrer/innen erläutert, um daraus schlussfolgernd einen Entwurf curricularer Gestaltung sexueller Bildung in der Lehrer/innenbildung vorzustellen.

### 2.1 Lehrer/innenbildung an der Universität

Indem die Lehrer/innenbildung universitär angesiedelt ist, geht damit der Anspruch einer wissenschaftlichen Professionalisierung angehender Lehrkräfte einher. Um zu klären, welcher Gestalt eine solche Bildung im Medium der Wissenschaft sein kann, wird eine spezifische Perspektive<sup>54</sup> auf Bildung, Wissenschaft, den Lehrberuf und ihr Verhältnis zueinander eingenommen.

Bildung kann – von der (neu)humanistischen Tradition ausgehend – als „Erkenntnisprozess, dessen Ziel die Realisierung der Würde des Menschen als Gattung ist“,<sup>55</sup> verstanden werden. Wenn der Bildungsbegriff um eine feministische Subjektphilosophie erweitert gedacht wird, geht das Subjekt einer solchen Bildung nicht darin auf, über Geist und Körper zu herrschen, sondern ist sich seiner sozialen, physischen, psychischen und geschichtlichen Angewiesenheit bewusst.<sup>56</sup> Aus dieser Warte sind Lehrkräfte mehr als Wissensvermittler/innen, Fachdidaktiker/innen oder Gestalter/innen von Lernumgebungen. Die Aufgabe von Lehrer/innen kann vielmehr als eine intellektuelle verstanden werden, die über die eines „Fachmenschen[s]“ hinausweist: der Lehrer müsse ein „Verhältnis zu seiner Arbeit und zu dem gesellschaftlichen Ganzen [entwickeln], dessen Teil sie bildet“.<sup>57</sup> So umfasst Bildung eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Sache, wozu es notwendig ist, sich aus den unmittelbaren Verhältnissen zu lösen.<sup>58</sup>

51 Vgl. Schetsche/Schmidt 1998.

52 Vgl. Geißler 2011, S. 858f.; vgl. zur DDR ebd., S. 901f.

53 Casale 2019.

54 Als bildungsphilosophische und -geschichtliche Perspektive ist sie von Wissenschaftsverständnissen abzugrenzen, wie sie sich seit den 1960er Jahren in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in Annäherung an naturwissenschaftlich orientierte sozialwissenschaftliche und psychologische Forschung entwickelten (vgl. Roth 1962). Der damit einhergehende wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Konflikt kann auf eine ausgebliebene Bearbeitung des Positivismusstreits zurückgeführt werden (vgl. Casale 2011a). Vgl. zu den Folgen für die Lehrer/innenbildung ebenfalls Casale in diesem Band.

55 Casale 2011b, S. 322.

56 Vgl. ebd.

57 Adorno 1962/1971, S. 32.

58 Vgl. Ebd., S. 39, S. 43.

Bewusstsein ist demnach „Denken in Bezug auf Realität, auf Inhalt: die Beziehung zwischen den Denkformen und -strukturen des Subjekts und dem, was es nicht selber ist“.<sup>59</sup>

Lehrer/innenbildung im Medium der Wissenschaft stellt so eine doppelte Anforderung: Sie soll den angehenden Lehrer/innen erstens ermöglichen, sich das relevante Sachwissen zu erschließen und zweitens, sich in ein Verhältnis zur Sache, zu den Theorien und Methoden ihrer Erschließung und zur eigenen Arbeit zu setzen.<sup>60</sup> Erst durch die Verobjektivierung der Sache (Unterrichtsinhalt und pädagogisches Verhältnis), des Subjekts (Lehrkraft) und ihrer Bedingungen wird den Lehrer/innen (pädagogische) Urteils- und Handlungsfähigkeit ermöglicht.<sup>61</sup>

## 2.2 Sexuelle Bildung und Lehrberuf aus Perspektive von Erziehungswissenschaft und feministischer Theorie

Die Sache der ‚sexuellen Bildung‘ kann vorläufig als ein Bildungs- und Vermittlungsverhältnis beschrieben werden, dessen Gegenstand die Sexualität ist. In der Schule findet dieses Verhältnis in einer generationalen Konstellation statt, hat also erzieherische Anteile.

Im Folgenden werden Geschlechtlichkeit und Generationalität als konstitutiv für das Anliegen sexueller Bildung vorausgesetzt, wobei zwei Akzentsetzungen unterschiedliche sexualpädagogische Positionen herausfordern.

Der erste Akzent erfolgt durch die *feministische Theorie und Geschlechtergeschichte*, insofern Geschlecht als zentrale Kategorie gesetzt wird, um sich Fragen der Sexualität und sexuellen Bildung zu nähern. Zum einen klärt eine feministisch-theoretische und geschlechtergeschichtliche Perspektive die Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft über ihre eigene Geschlechtlichkeit auf. Damit werden sexualpädagogische Geschichtserzählungen hinterfragt, die beispielsweise die Etablierung der Sexualpädagogik primär mit dem emanzipatorischen Erfolg der ‚sexuellen Revolution‘ der 1960er Jahre verbinden und dabei den Beitrag feministischer Theoriebildung hinsichtlich Geschlecht und Sexualität wie den der Frauenbewegung zu entsprechenden politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Veränderungen, kaum berücksichtigen.<sup>62</sup> Zum anderen wird die gegenwärtig verbreitete gender- und queertheoretische Fundierung von Sexualpädagogik um feministische theorie- und bewegungsgeschichtliche Perspektiven und Aspekte erweitert, wodurch sowohl die Theorieentwicklung als auch politische Ziele und pädagogisches Handeln erneut zu verhandeln sind.<sup>63</sup>

59 Adorno 1966/1971, S. 116.

60 Vgl. Adorno 1962/1971, S. 32. Würde Lehrerbildung auf das Wissen von Fachdidaktik und Fachwissenschaft beschränkt, wäre sie auf die „Moment[e] des Methodischen und des Informativischen“ (Adorno 1963/2010, S.183) reduziert und gefährdete so die Bildung. Sie hat auch die Form und Bedingungen ihrer selbst zum Objekt zu machen.

61 Zwar zeichnet die Qualifikation des Lehrers aus, „dass er die Welt kennt und über sie belehren kann“ (Arendt 1958/2015, S. 270), aber erst indem er auch Verantwortung für sie übernimmt, tritt er in die verantwortliche Position der Autorität im generationalen Verhältnis.

62 Vgl. u.a. Koch 2013, S. 31ff.; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017, S. 35f. Dass das Sexuelle dem Allgemeinen als inhärent zu verstehen ist, wird häufig als Erkenntnis der (männerdominierten) Sexualwissenschaft gedacht, während frauenbewegte und feministische (Theorie-)Beiträge im 20. Jahrhundert kaum erwähnt werden (z.B. Stöcker 1905; Irigaray 1974/1980).

63 Gender- und queertheoretische wie -politische Prämissen werden in zentralen sexualpädagogischen Publikationen mittlerweile vorausgesetzt (vgl. Tuider 2013, S. 248ff.; Timmermanns 2017, S. 71ff.; Lücke 2015, S. 19f.). Theorie- und bewegungsgeschichtlich geht diese Position auf ein Geschlechterverständnis zurück, das Geschlecht als Gender im Sinne eines diskursiv-performativen Konstrukts fasst, das normierenden Machtverhältnissen unterworfen ist (vgl. Butler 1989/2007). Andere theoretische Strömungen des Feminismus im 20. Jahrhundert (vgl. Casale/Windheuser 2019) bleiben dabei meist unbenannt.

Die eingenommene *erziehungswissenschaftliche Perspektive* führt zu einer bildungs- und erziehungstheoretischen wie -historischen zweiten Akzentsetzung, die Erziehung und das generationale Verhältnis in der (schulischen) Sexualerziehung zum Gegenstand macht und die sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen im Medium der Wissenschaft verortet.<sup>64</sup>

Der vorgeschlagene Einsatz versteht feministische Theorie und Erziehungswissenschaft als über ihre geteilten Gegenstände und analytischen Kategorien Generation und Geschlecht genuin verbunden.<sup>65</sup> Generation und Geschlecht sind so betrachtet verschränkte Grundbedingungen des Individuums wie auch der menschlichen Gattung. Sie konfrontieren mit der räumlich-zeitlichen Begrenzung menschlichen Lebens und mit der Angewiesenheit auf Andere.<sup>66</sup> Allerdings realisiert sich der Umgang mit einer solchen, alle betreffenden inhärenten Spaltung erst im Rahmen einer symbolischen Ordnung und ihrer sozialen Materialität.<sup>67</sup> Das zeitlich wandelbare Geschlechterverhältnis und seine Institutionen sind gesellschaftliche Reaktionen auf geschlechtliche und generationale Differenz, die bereits in ihre sprachlichen und kulturellen Bearbeitungsversuche verwoben ist.

Eine so gefasste Sexuelle Bildung in der Schule kann als ein Phänomen betrachtet werden, in dem Generation und Geschlecht als soziale Tatsachen institutionell bearbeitet werden. Insofern Schule eine gesellschaftliche Einrichtung ist, um mit der generationalen Differenz und der menschlichen Bildsamkeit umzugehen, und die aus dem Geschlechterverhältnis nicht isoliert werden kann, kann sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen selbst entscheidend zu deren Professionalisierung beitragen. Kenntnisse bezüglich Generation und Geschlecht sind dazu unerlässlich: Schule wäre ohne generationale Differenz obsolet und war weder in der Geschichte noch ist sie in der Gegenwart ein geschlechtsneutraler Ort.<sup>68</sup>

Daher tragen Erziehungswissenschaft und feministische Theorie besondere disziplinäre Verantwortung, angehenden Lehrer/innen ein wissenschaftliches Verhältnis zu sexueller Bildung als Gegenstand und professionelle Praxis zu ermöglichen. Die (fach-)wissenschaftliche und professionsorientierte Aufgabe der Lehrer/innenbildung verlangt der Sache sexueller Bildung als Phänomen und dem dienstlichen Auftrag der Lehrer/innen, Sexualerziehung fächerübergreifend umsetzen zu können, gerecht zu werden.

Indem Sexualität in ihre wandelbare gesellschaftliche wie individuelle Bearbeitung verwoben ist, kommen der begrifflichen Bestimmung der Sache und der geschichtlichen Verortung wie auch der (berufs-)biographischen Verstrickung und ihren Bedingungen Bedeutung zu. Die zu Beginn von 2.2 eingeführte vorläufige Bestimmung sexueller Bildung lässt sich als *wissensbasiertes Verhältnis* zur Sexualität (bezüglich der biologischen, gesellschaftlichen und psychischen Grundlagen) konkretisieren, das durch Urteils- und Handlungsfähigkeit professionalisiert.

64 Hingegen grenzt Karlheinz Valt sexuelle Bildung von Erziehung ab, wobei letztere als äußere Einwirkung des erziehenden Subjekts auf ein zu erziehendes Objekt gedacht werde (vgl. Valt 2013, S. 128). Dabei gerät Erziehung zu etwas, von dem es sich durch die Selbstformung zu befreien gilt, bzw. diese Befreiung muss durch die Erziehenden selbst bereits vollzogen werden, indem sie das Lernen selbstbestimmt den Lernenden überlassen und sich darauf beschränken, Lernumgebungen und Erfahrungsräume zu gestalten (vgl. ebd., S. 129f.).

65 Vgl. Windheuser 2018, S. 17.

66 Vgl. Rendtorff 1996.

67 Differenz als inhärente Spalte lässt sich nicht in Dichotomien oder isolierte Unterschiede auftrennen. Als „Geschlechtlichkeit“ ist sie die alle Menschen „im Singular“ betreffende Erfahrung „eigene[r] Nicht-Vollständigkeit“ (Rendtorff 2004, S. 109). Die symbolische Ordnung ist der geschichtlich wandelbare strukturierende Rahmen, der Denken und Wahrnehmung „in einen [immer auch unvollständigen] Gesamtzusammenhang“ (Rendtorff 2015, S. 39) bringt (vgl. Casale 2013, S. 16f.).

68 Vgl. Kleinau/Opitz 1996.

Verlangt Bildung nach der Fähigkeit, sich und die betrachteten Gegenstände bewusst in ihrer Bedingtheit wahrzunehmen, ist das eigene Empfinden gegenüber dem Phänomen Sexualität und gegenüber dessen historisch-spezifischer Gegebenheit mitzudenken. Das Phänomen und die gesellschaftliche wie individuelle Reaktion darauf sind abhängig von ihrer Darstellung und Vermittlung. Gerade die Fähigkeit, sich des Zusammenhangs von Subjekt und Objekt in ihrer Bedingtheit bewusst zu werden, ist eine grundlegende pädagogische Befähigung, die spezifisch auf die fachlich und dienstlich begründete Aufgabe der Sexualerziehung vorbereiten kann. Eine solche, die autonome Entscheidungsfindung bestärkende, sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen umfasst drei Dimensionen: Erstens die Auseinandersetzung mit dem Phänomen sexueller Bildung in seiner Geschichtlichkeit; zweitens die Kenntnis der Sache von Erziehungswissenschaft und von Geschlechterforschung bzw. feministischer Theorie und ihrer Geschichte; drittens die forschungsgeleitete und pädagogisch-praktisch orientierte Erprobung eines sachlich-reflektierenden Verhältnisses zum eigenen Urteilen und Handeln angehender Lehrer/innen.<sup>69</sup>

### 3 Curriculare Konsequenzen für die sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen

Die dargestellte Begründung von Schule in der generationalen Differenz und die Verstrickung von Generation und Geschlecht könnten dazu veranlassen, sexuelle Bildung zu integralen Bestandteilen der Lehrer/innenbildung zu machen. Bisher sind sie – wenn überhaupt – meist als additive Inhalte vertreten. Vor diesem Hintergrund wurde in Wuppertal eine curriculare Konzeption für sexuelle Bildung in der universitären Lehrer/innenbildung entwickelt und im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts<sup>70</sup> erprobt, welche die am Ende von 2.2 eingeführten Dimensionen einer solchen Bildung berücksichtigt. Die Konzeption geht von drei aufeinander aufbauenden Elementen aus:

A) *Theoretische Grundlagen und Wissensvermittlung*: Dieses Element führt Generation und Geschlecht als zusammenhängend ein. Grundlage dafür bilden geschlechtertheoretische und -geschichtliche wie auch erziehungswissenschaftliche bzw. bildungshistorische Perspektiven.<sup>71</sup> Geschlecht und Sexualität im pädagogischen Verhältnis können so in ihrer sozialen wie biologischen Bedingtheit wahrgenommen und ihre gesellschaftlichen wie politischen Kontexte erschlossen werden. Sich mit (Theorie-)Geschichte und Sprache zu beschäftigen ermöglicht, Sexualität nicht allein als biologisches Faktum, sondern als mehrfach bedingtes Phänomen betrachten zu können. Darauf aufbauend werden der (schul-)rechtliche Rahmen – wie Lehrpläne, allgemeine Vorgaben, Richtlinien – und sexualpädagogische Positionen erschlossen. Die Geschichte der Sexualpädagogik, didaktische Methoden der Sexualpädagogik und sexualpädagogische Bildungsträger werden vorgestellt.

69 Vgl. Windheuser 2019, S. 29.

70 2015 bis 2018 wurde das Teilprojekt ‚Sexuelle Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer für Sek I HRGe‘ im Wuppertaler Projekt ‚Kohärenz in der Lehrerbildung‘ (KoLBi) der BMBF-Förderlinie ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. Im Folgenden werden die konzeptionellen Grundlagen idealerweise dargestellt, um die Übertragbarkeit auf verschiedene Studienmodelle zu gewährleisten.

71 Die geschichtliche Verortung von Bildungsvorstellungen (vgl. FN 54 in 2.1) und Strömungen der Geschlechtertheorie (vgl. Casale/Windheuser 2019) ist dabei eine zentrale Aufgabe, um die (sexual)pädagogische Praxis in ihrer Geschichtlichkeit wahrnehmen und eigene Handlungsspielräume erkennen zu können.

- B) *Methodologie und Methode*: Die wissenschaftstheoretischen und methodischen Anteile des Studiums werden um eine geschlechtertheoretische Perspektive auf Forschung selbst ergänzt und damit wird ein Beitrag geleistet, um das forschende Vorgehen und zukünftige professionelle Handeln der Studierenden sachadäquat zu orientieren. Die Abhängigkeit des betrachteten Objekts und der Ergebnisse von theoretischen Prämissen, Forschungsmethoden und der gesellschaftlichen und geschichtlichen Bedingtheit wird berücksichtigt.
- C) *Wissensbasierte Forschung und Professionalisierung im Medium der Wissenschaft*: Das dritte Element ist der empirischen Auseinandersetzung gewidmet. Ausgehend von einer Lehrer/innenbildung im Medium der Wissenschaft, wird diese als für die Wissenschaft wie auch für den Lehrberuf selbst als qualifizierend angesehen. Dementsprechend können historische Dokumente, Unterrichtsmaterialien, Schulbücher, Beobachtungsprotokolle von pädagogischen Situationen, Unterrichtseinheiten oder sexualpädagogischen Workshops, Interviews mit Lehrkräften, sexualpädagogischen Fachkräften oder Studierenden in kleineren Forschungsprojekten von Studierenden hinsichtlich ihrer sexualpädagogischen Relevanz untersucht werden. Gegenstandsabhängig erfolgt eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anbindung. Die Erziehungswissenschaft ermöglicht einen fachwissenschaftlichen Zugang zu den pädagogischen Anteilen des Lehrberufs, wozu auch gehört, die institutionengeschichtliche und individuell (berufs-)biographische Verstrickung wahrnehmen zu können.

Entscheidend für diese Konzeption ist das ihr zugrundeliegende Verständnis von Lehrer/innen als Wissenschaftler/innen – sowohl als Pädagog/innen als auch im Hinblick auf ihr Fach: Ihre Professionalität besteht gerade in der Fähigkeit, ihren Gegenstand wissenschaftlich betrachten zu können und darauf basierend (pädagogisch-)fachliche Entscheidungen treffen zu können.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962/1971): Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M., S. 29-49.
- Adorno, Theodor W. (1963/2010): Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung. In: Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/ Karl, Regina/Kaulbarsch, Vera u.a. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich, S. 181-186.
- Adorno, Theodor W. (1966/1971): Erziehung – wozu? In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M., S. 105-119.
- Aktionszentrum unabhängiger sozialistischer Schüler (AUSS) (1967/1977): Resolution zur Sexualerziehung. In: Gamm, Hans-Jochen/Koch, Friedrich (Hg.): Bilanz der Sexualpädagogik. Frankfurt a. M., S. 192-193.
- Arendt, Hannah (1958/2015): Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München, S. 255-276.
- Barabas, Friedrich (2013): Jugendrecht und Sexualerziehung. In: Schmidt, Renate-Berénike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 536-543.
- Behren, Dirk von (2019): Kurze Geschichte des Paragrafen 218 Strafgesetzbuch. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 69, H. 20, S. 12-19.
- Belemann-Smit, Anja (2003): Wenn schnöde Wollust dich erfüllt: geschlechtsspezifische Aspekte in der Anti-Onanie-Debatte. Frankfurt a. M.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts. Wiesbaden.
- Bocchetti, Alessandra/Dominijani, Ida/Pomeranzi, Bianca/Sarasini, Bia (2016): Speculum, the Other Man. Eight Points on the Spectres of Cologne. In: Internazionale.it – URL: <https://www.internazionale.it/opinione/bocchetti-dominijani-pomeranzi-sarasini/2016/02/03/speculum-other-man-spectres-cologne>, 17.01.2019.
- Braun, Karl (1995): Die Krankheit Onania. Körperangst und die Anfänge moderner Sexualität im 18. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York.
- Bundesgesetzblatt (1992): Schwangeren- und Familienhilfeänderungsgesetz (SFHÄndG), Teil I, Nr. 37, S.1398-1404.



- Bundeskriminalamt (BKA) (2018): Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung – Berichtsjahr 2017. Wiesbaden.
- Bündnis 90/DIE GRÜNEN; SPD (2011): Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg, <http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf>, 08.04.2021.
- Butler, Judith (1989/2007): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York/London.
- Casale, Rita (2011a): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreit. In: Breinbauer, Ines/Weiß, Gabriele (Hg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, S. 45-60.
- Casale, Rita (2011b): Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 87, H. 2, S. 322-332.
- Casale, Rita (2013). Feministische Theorie zwischen Kritik und Utopie. *feministische studien* 30, H. 1, S. 16-20.
- Casale, Rita (2019): Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung. In: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn, S. 103-116.
- Casale, Rita/Windheuser, Jeannette (2019). Feminismus nach 1945. In: Rieger-Ladich/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist, S. 158-186.
- Deutscher Bundestag (1969): Plenarprotokoll 5. Sitzung, Bonn, 28.10.1969. Bonn.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht. München.
- Dingler, Catrin (2018). Wir spucken auf die Genossen. Die italienische Feministin Carla Lonzi im Berliner Merve Verlag. In: Baader, Meike Sophia/Casale, Rita (Hg.): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited. Jahrbuch historische Bildungsforschung 24. Bad Heilbrunn, S. 94-119.
- Gehltholt, Eva/Hering, Sabine (2006): „Das verwehrte Mädchen“ – Diagnostik und Fürsorge in der Jugendhilfe zwischen Kriegsende und Reform (1945-1965). Opladen.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Bern, Brüssel, Frankfurt a. M. u.a.
- Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela (1990): Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt. Weinheim.
- Hilgers, Andrea (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Expertise im Auftrag der BZgA, Köln.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen, Berlin, Toronto.
- Hopf, Arnulf (2013): Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 779-786.
- IPPF/BZgA (2018): Sexuality Education in Europe and Central Asia. Köln.
- Irigaray, Luce (1974/1980): Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt a. M.
- Istituto Nazionale di Statistica (Istat) (2017): La violenza sulle donne. L'Istat e il Dipartimento delle Pari Opportunità rendono disponibile un quadro informativo integrato sulla violenza contro le donne in Italia (25.11.2017), <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne>, 17.01.2019.
- Klein, Alexandra (2010): Jugend, Medien und Pornographie. In: Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (Hg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen. Wiesbaden, S. 167-183.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Kluge, Norbert (1976): Einleitende Vorbemerkungen. In: Ders. (Hg.): Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip. Empfehlungen, Richtlinien, Stellungnahmen. Darmstadt, S. IX-XXI.
- Koch, Friedrich (2013): Zur Geschichte der Sexualpädagogik. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 25-39.
- Kollender, Pia (2016): Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft 23, H. 3-4, S. 189-194.
- Lücke, Martin (2015): Vom ‚Normalkinde‘ zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt – Homosexualitäten in den Bildungswissenschaften, In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld, S. 13-26.

- Messerschmidt, Astrid (2016): Nach Köln – Sprechen über Sexismus und Rassismus, <http://www.rassismuskritik-bw.de/nach-koeln-sprechen-ueber-sexismus-und-rassismus/>, 23.05.2016.
- Reich, Wilhelm (1936/1966): Die sexuelle Revolution: zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt a. M.
- Rendtorff, Barbara (1996): Geschlecht und Bedeutung – Über Verleugnung und Rückeroberung von Körper und Differenz. In: Frankfurter Frauenschule: Materialienband: Facetten feministischer Theoriebildung, Bd. 15: ‚Materialität – Körper – Geschlecht‘. Frankfurt a. M., S. 7-29.
- Rendtorff, Barbara (2004): Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse. In: Glaser, Edith/Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 102-112.
- Rendtorff, Barbara (2015): Geschlecht als Frage und Begrenzung. Wie über *Gender* sprechen? In: Fleig, Anne (Hg.): *Die Zukunft von Gender*. Frankfurt a. M., S. 35-50.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, H. 1-6, S. 481-490.
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (1996): Ein „dunkler Drang aus dem Leibe“. Deutungen kindlicher Onanie seit dem 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Sexualforschung 9, H. 1, S. 1-22.
- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (2010): Gefühlte Gefahren. Sexuelle Verwahrlosung zur Einführung. In: Dies. (Hg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen. Wiesbaden, S. 7-24.
- Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim, Basel.
- Schmidt, Vera (1924): Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Leipzig, Wien, Zürich.
- Schmincke, Imke (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: Villa, Paula-Irene/Hark, Sabine (Hg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld, S. 93-107.
- Simoneit, Julia (2013): Pornografiekonsum bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Gegendarstellung zu hartnäckigen Verwahrlosungsmythen. In: AJS Forum 37, H. 4, S. 6-7.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) (1968): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 3, Beschlussnummer 659. Neuwied, Darmstadt.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) (2019): Aufgaben der Kultusministerkonferenz, <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>, 16.01.2019.
- Stöcker, Helene (1905): Zur Reform der sexuellen Ethik. In: Mutterschutz. Zeitschrift zur Reform der sexuellen Ethik 1, H. 1, S. 3-12.
- Stumpe, Harald/Weller, Konrad (1995): Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern. Expertise im Auftrag der BZgA, Köln.
- Timmermanns, Stefan (2017): Weniger Drama bitte! Überlegungen zum Thema gender und Sexualpädagogik. In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule – Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster, S. 71-84.
- Tuider, Elisabeth (2013): Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 245-254.
- Valt, Karlheinz (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel, S. 125-140.
- Weiberrat (1968/2010). Rechenschaftsbericht [Flugblatt]. In: Lenz, Ilse (Hg.): Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung. Wiesbaden, S. 62-63.
- WHO/BZgA (2011): Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln.
- Windheuser, Jeannette (2018): Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute). Bielefeld.
- Windheuser, Jeannette (2019): Sexuelle Bildung in Schule und Lehrer/innenbildung der Gegenwart. In: Betrifft Mädchen 33, H. 1, S. 27-30.
- Wrede, Birgitta/Hunfeld, Maria (1997): Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik. Bielefeld.

# Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland

*Jürgen Oelkers*

## 1 Besonderheiten der Lehrerbildung in Deutschland

Wer danach fragt, wie die Lehrerbildung in den sechzehn deutschen Bundesländern realisiert wird, kann darauf einfach und pointiert antworten: „Überall anders“.<sup>1</sup> Das gilt nicht allein für die Länder, sondern auch für die Hochschulen, selbst wenn die Regelungsdichte mit der Hochschulautonomie zugenommen hat und nicht etwa geringer geworden ist. Aber die meisten Regeln sind interpretationsoffen und lassen so großen Spielraum für kreative Lösungen vor Ort.

Die kreative Textthermeneutik lässt sich sogar empirisch zeigen. 2004 hatte die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards für die Angebote der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung verabschiedet. Zehn Jahre später kam eine Dokumentenanalyse der Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen von lehrerbildenden Hochschulen zu dem Schluss, dass die KMK-Standards in den Curricula der Ausbildungsgänge größtenteils nicht berücksichtigt werden. Untersucht wurden 16 Hochschulstandorte und überall waren die Bildungswissenschaften sehr gut darin, die Standards zu ignorieren oder nur nominell zu benutzen.<sup>2</sup>

Das scheint inzwischen anders zu werden, worauf im Verlauf des Beitrags noch eingegangen wird. Die Irritationen werden dadurch nicht weniger: Die föderale Ausrichtung mit ihren großen Unterschieden spiegelt sich in der Studie „Sachstand in der Lehrerbildung“,<sup>3</sup> die von der KMK im März 2017 veröffentlicht wurde. Sie wird fortlaufend ergänzt, was auch heißt, dass immer neue Unklarheiten aktenkundig werden.

Aus den Daten dieser offenbar unabschließbaren Studie kann vor allem ein Schluss gezogen werden, nämlich dass es eine einheitliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland nicht gibt. Die Bundesländer treffen zum Teil hochgradig verschiedene und bisweilen auch gegensätzliche Entscheidungen, wie die Lehrerbildung organisiert, durchgeführt und evaluiert werden soll.

Allein die Frage nach dem Fortbestand, der Auflösung oder der Wiedereinführung von Staatsexamen ist ganz unterschiedlich beantwortet worden. Dabei geht es im Kern um die Entscheidung, wie vor dem Hintergrund der Autonomie der Hochschulen der Einfluss des Staates auf die erste Phase der Ausbildung beschaffen ist und wie weit er reichen soll. Damit verbunden ist auch die Frage, wie sich die erste auf die zweite Ausbildungsphase bezieht und wie die Phase des Berufseingangs gestaltet wird.

In Baden-Württemberg sind zum Wintersemester 2015/2016 Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt worden, während die Staatsexamensstudiengänge auslaufen; in Bayern

1 Walms/Wittek 2013, S. 18.

2 Vgl. Hohenstein u.a. 2014.

3 KMK 2017.

oder in Hessen gelten unverändert Staatsexamensstudiengänge; in Hamburg gibt es seit dem Wintersemester 2010/2011 Bachelor/Master-Studiengänge mit einheitlicher Länge für alle Schulstufen; im Freistaat Sachsen sind Bachelor- und Master-Studiengänge zuerst eingeführt und dann zugunsten von Staatsexamensstudiengängen mit unterschiedlicher Dauer wieder abgeschafft worden.<sup>4</sup>

In Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen gibt es im Masterstudiengang ein einheitliches Praxissemester, in Ländern wie Sachsen werden vier verschiedene Praktika absolviert,<sup>5</sup> die nichts miteinander zu tun haben. Überall sind Zentren für Lehrerbildung eingerichtet worden, aber überall sind sie sehr verschieden. Manchmal müssen die Studenten bereits Portfolios führen, meistens jedoch nicht und ‚Portfolio‘ ist ein Begriff mit einer erstaunlich beschleunigten Karriere, der für einen bunten Strauß von Verschiedenheiten steht.

Einheitlich dagegen ist die Modularisierung des Studiums, die im Zuge der Bologna-Reform überall eingeführt und nirgendwo wieder zurückgenommen worden ist. Die formale Grundeinheit der Lehre ist das Modul, in dem sich die traditionellen Lehrformen der Universität (Vorlesung, Seminar, Übung) wiederfinden, häufig nicht so, dass die verschiedenen Formen aufeinander abgestimmt wären. Seminare verhalten sich zur Vorlesung wie die ‚Vertiefung‘ zum ‚Überblick‘, aber dies häufig nur in der Modulbeschreibung und nicht in der tatsächlichen Abstimmung.

Die schulpraktischen Studien bilden eigene Module, die in aller Regel nichts mit den anderen Lehrangeboten zu tun haben. Die Praktika werden wie seit je her vor- und nachbereitet, aber stehen für sich und haben bislang kaum thematische Verbindungen mit Vorlesungen oder Seminaren. Das hat systematische Gründe: Ein Modulstudium ist gleichbedeutend mit einem Lernen im *Container*, man schließt ab und wechselt den Ort, ohne Verbindungslinien ziehen zu müssen. Die Währung des Studiums sind die ECTS<sup>6</sup>-Punkte und die müssen erreicht werden, aber sorgen nicht für Verbindungen.

Abgesehen davon scheint die Verknüpfung der Ausbildungserfahrungen in der deutschen Lehrerbildung generell besonders schwierig zu sein. Ein Grund ist die mangelnde Kohärenz des Studienangebots. Die Lehrveranstaltungen bauen meistens nicht aufeinander auf, sind untereinander nur wenig abgestimmt und können schon deswegen nicht für einen ausweisbaren Kompetenzzuwachs sorgen. Zudem sind viele verschiedene Disziplinen an der Ausbildung beteiligt, eine Leitdisziplin wie in der Juristen- oder Medizinerbildung fehlt der Lehrerbildung.

Empirische Belege zur fehlenden Kohärenz liegen inzwischen vor. Das aussagekräftigste Beispiel ist die internationale Vergleichsstudie über die Entwicklung von Lehrkompetenzen im Fach Mathematik. Die Studie TEDS-M<sup>7</sup> wurde in 17 Ländern, darunter auch in Deutschland, durchgeführt. Die Studie basiert auf Befragungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I am Ende der Ausbildung. Die Kenntnisse wurden getestet und zusätzlich wurden die Studierenden auch befragt. Eine Fragestellung betraf die Kohärenz der Ausbildung.<sup>8</sup>

Die Studierenden sollten darlegen, wie sie die Kohärenz wahrgenommen haben. Im Ergebnis erleben Studierende in Deutschland die Ausbildung als äußerst inkohärent und zusammen-

4 Vgl. ebd., S. 5ff.

5 Vgl. sächsische Lehramtsprüfungsordnung vom 29. August 2012, §7.

6 ECTS = European Credit Transfer System.

7 TEDS-M = *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics*.

8 Vgl. Hsieh u.a. 2011.

hanglos. Der Eindruck eines isolierten Curriculums bestätigt sich also in der Perspektive der Studierenden. Im internationalen Vergleich steht Deutschland hinsichtlich der Kohärenzerfahrung der Studierenden auf dem letzten Platz. Damit ist auch gesagt, dass die Lehrerbildung in anderen Ländern für wesentlich mehr Abstimmung des Angebots sorgt. Der Befund gilt für angehende Primarlehrer ebenso wie für die zukünftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Der Grund für diesen auffälligen Befund könnte in der zweiphasigen Struktur gesucht werden. Im internationalen Vergleich ist das deutsche Zweiphasenmodell „einzigartig“.<sup>9</sup> Inzwischen gibt es sogar drei Phasen, wenn die Berufseingangsphase dazu gezählt wird, auch wenn sie freiwillig ist und formal nicht mehr zur Ausbildung zählt. Das macht die Abstimmung nicht leichter und tatsächlich haben alle Versuche, zu mehr Kohärenz zu gelangen, in der deutschen Lehrerbildung bislang nicht zu den gewünschten Resultaten geführt.

Darüber wird häufig lamentiert, auch in der größeren Öffentlichkeit, und das Ergebnis ist oft nur die Steigerung von ohnehin diffusen Erwartungen. Wenn über Schulreformen diskutiert wird, landet spätestens die dritte Wortmeldung bei der Lehrerbildung, führt zu heftigem Kopfnicken und bleibt folgenlos. Selten wird bedacht, dass die deutsche Lehrerbildung immer wieder gesetzlich neu geregelt worden ist, aber nie zu einer langfristigen Entwicklungsarbeit gefunden hat, die von Problemen ausgeht, vor Ort Ideen kreiert und sie auch ausprobieren kann.

In Bundesland Baden-Württemberg etwa umfasst die Geschichte der staatlichen Lehrerbildung einen Zeitraum von rund zweihundert Jahren,<sup>10</sup> in denen wohl investiert wurde, aber weitgehend nur in Stellen, Haushalte, Gebäude und Curricula, nicht jedoch in Entwicklung, jedenfalls nicht in großem Stil und unter der Bedingung von eigener Forschung. Dass Lehrerbildung Gegenstand von Forschung sein kann, ist ein erstaunlich junger Tatbestand.

Historisch kreativ scheinen nur die wechselnden Linien der Ausbildungsphilosophie gewesen zu sein. In den 1970er Jahren ging es in der westdeutschen Lehrerbildung um ‚Emanzipation‘ und dazu passend gab es im Studium keine Modulbeschreibungen oder ECTS-Punkte. Zur gleichen Zeit wurde in der Deutschen Demokratischen Republik die stark praxisbezogene Ausbildung an Pädagogischen Hochschule aufgebaut, die von der Studentenbewegung der Bundesrepublik völlig unberührt war. Die Ausbildung zielte auf ein Praxisfeld mit lehrerzentriertem Unterricht, das bis 1990 unangetastet blieb.

## 2 Ein Theorieproblem: Der reflektierte Praktiker

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Im Kern soll das Studium immer noch bilden, erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der Idee, ‚subjektive‘ durch ‚objektive‘ Theorien ersetzen oder mindestens anreichern zu können. Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist unbestimmt geblieben, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat.

Zwar trifft zu, dass ‚Reflexion‘ das ist, was die Universität auszeichnet und so auch für die Lehrerbildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die

9 Herzmann/König 2016, S. 164.

10 1811 wurde das evangelische Königliche Lehrerseminar in Esslingen eingerichtet. Das katholische Seminar entstand 1825 in Schwäbisch-Gmünd.

wissenschaftliche Ausbildung auf den Beruf vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der ‚reflektierte Praktiker‘ ins Spiel, der in der Lehrerbildung für Legitimation überall zu sorgen scheint. Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des ‚reflective practitioner‘<sup>11</sup> herkommt und auf was sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 hauptamtlich am *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) in Boston tätig.<sup>12</sup> Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung<sup>13</sup> promoviert und ohne diesen Bezug versteht man das ganze Konzept nicht. Was Schön 1983 den ‚reflektierenden Praktiker‘<sup>14</sup> nannte, geht von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen aus. Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder Bildung im deutschen Sinne vor Augen. Man ist nach einer Ausbildung nicht ‚reflektiert‘, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des ‚reflektierten Praktikers‘ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgröße ist.

Bei Schön ging es um die Frage, wie Praktiker und Praktikerinnen in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung, die sich allgemein und folgenreich auch kaum bestimmen lässt. Dennoch ist der Begriff in der deutschen Lehrerbildung tragend geworden, obwohl Schön gerade sagt, dass die bloße Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren kann. Es sind höchstens Übungen im professionellen Denken, auch wenn Schön Jahre später Wege aufzeigen sollte, wie professionelle Kompetenz ausgebildet werden kann.<sup>15</sup> Schön bezieht sich in seinen Analysen auf die Reflexionspraxis in Ingenieursberufen, der Architektur, der Stadtplanung, des Managements und der Psychotherapie. Dabei ist zentral, dass die Handelnden auf Probleme und Herausforderungen des Berufsfeldes reagieren und sich nicht auf die vorgängige Ausbildung verlassen können. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrern gar nicht eingeht.

Das häufig zitierte Buch ‚Educating the Reflective Practitioner‘<sup>16</sup> hatte mit der realen deutschen Lehrerbildung kaum etwas zu tun. Schön beschrieb etwa, wie Lehr-Lern-Prozesse durch bloße Anpassung an die Curricula schiefgehen können und ein ‚closed-system vocabulary‘ entsteht, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“)<sup>17</sup> dient und über die reflexive Anwendung des Gelernten in konkreten Situationen nichts aussagt. ‚Knowing-in-action‘<sup>18</sup> ist dynamisch, Verfahren, Fakten, Regeln und Theorien dagegen sind statisch.

In der Lehrerbildung wird weitgehend gelehrt und nicht wie im Sport gecoach.<sup>19</sup> Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrer und Lehrerinnen einüben

11 Schön 1983.

12 Donald Schön (1930-1997) war dort Professor für *Urban Planning*.

13 Vgl. Dewey 1938.

14 Schön 1983.

15 Vgl. Schön 1987.

16 Ebd.

17 Ebd., S. 155.

18 Ebd., S. 25.

19 Vgl. ebd., S. 17.

oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das würde man ‚learning from the field‘ nennen. Von ganz anderer Seite nähert sich Randall Stross dem Problem der tertiären Ausbildung im digitalen Zeitalter.<sup>20</sup> Der im deutschen Sprachraum nicht sehr bekannte Historiker und Chinaspezialist, der für die ‚New York Times‘ lange Zeit die Kolumne über Entwicklung der Digitalität geschrieben hat und an der San Jose State University das Fach *Business* lehrt,<sup>21</sup> plädiert mit zahlreichen Fallbeispielen<sup>22</sup> für eine zweckfreie Bildung an den Universitäten *ohne* Anspruch auf praktische Fertigkeiten, die erfolgreich erst *nach* einem freien und interessenbegleiteten Studium erworben werden können.<sup>23</sup>

Das führt zu zwei historisch wohlbekannten Fragen: Braucht man ein geschlossenes Studium zur Vorbereitung auf eine professionelle Karriere, die man nicht wieder verlassen soll, oder muss man sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten bewähren, bevor man eine praktische Tätigkeit von Belang ausüben und dann auch wechseln und woanders neu beginnen kann? Stross berichtet von einem Absolventen der Universität Stanford, der in diversen Studiengängen gearbeitet hat, dann kurz für ‚Teach for America‘<sup>24</sup> tätig war, einen Job bei ‚Google‘ erhielt und schließlich in ein *Start-Up*-Unternehmen einsteigen konnte. Sein Vorteil war, dass er *nicht* durch ein enggeführtes Studium auf eine bestimmte Karriere vorbereitet wurde.<sup>25</sup>

Der Streit zwischen der zweckfreien *Bildung* und der professionellen *Ausbildung* ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden. Man kann beide Seiten immer neu und mit unterschiedlichen Evidenzen gegeneinander ausspielen. Aber wer Recht hat und ob überhaupt jemand Recht haben muss, wäre zu klären. In der deutschen Lehrerbildung jedenfalls sind immer beide Seiten präsent, heute dank der staatlichen Interventionen und Anreize mit massiven Vorteilen für ‚Ausbildung‘.

Aber kann es in der Lehrerbildung wirklich um ‚Bildung‘ gehen? Im Ausland würde man schon die Frage nicht verstehen, weil sie entweder entschieden ist oder sich gar nicht stellt. Außerdem würde man im Ausland auf ganz andere Wege verweisen, wie Lehrer auf den Beruf vorbereitet werden. Weltweite Standards bestehen nicht.

In Luxemburg wird ein Studium vorausgesetzt, dem eine mehrjährige Einführung in den Beruf folgt, die mit einer wissenschaftlichen Arbeit abgeschlossen wird. In der Schweiz genügen drei Jahre Studium für die Primarlehrer und -lehrerinnen. In Frankreich gibt es nach dem fünfjährigen Universitätsstudium einen strengen *Concours* um die Stellen und dann ein Jahr Vorbereitung. In England kann nach dem Fachstudium zwischen einer schulischen und einer universitären Ausbildung gewählt werden.

Das Ziel eines Lehramtsstudiums in Deutschland ist nicht, künftige Forscherinnen und Forscher auszubilden, sondern handlungsfähige Lehrkräfte, die mit Theorien und Forschungsergebnissen konfrontiert werden und dazu eine reflexive Einstellung ausbilden sollen. Das Studium selbst liefert nicht primär einen Zugang zur Forschung, sondern besteht immer noch

20 Vgl. Stross 2017.

21 Vgl. [www.randallstross.com/bio/](http://www.randallstross.com/bio/), 22.07.2019.

22 Die Beispiele beziehen sich auf Absolventen der *Stanford University*.

23 Vgl. Stross 2017, S. 75.

24 Die Organisation vermittelt Hochschulabsolventen an Schulen in Brennpunkten. Die Bewerber erhalten vorher in *Training-on-the-Job* (vgl. [www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org), 22.07.2019).

25 Vgl. Stross 2017, S. 63.

weitgehend aus Belehrung,<sup>26</sup> sieht man von den ganz unterschiedlichen Praxisphasen einmal ab. Was die KMK ‚Bildungswissenschaften‘ genannt hat, zerfällt in einzelne Disziplinen und kommt kaum zu mehr, als Grund- oder Orientierungswissen zu vermitteln. Aber es gibt inzwischen auch Beispiele, dass und wie die Studierenden mit eigenen kleineren Forschungsaufgaben betraut werden. An der Universität Osnabrück etwa wird in einer „Forschungswerkstatt Schulentwicklung“ ein zweisemestriges Pflichtmodul für die Studierenden aller Lehrämter geführt, das „Evaluationskompetenz“<sup>27</sup> vermittelt. Für die Schulen in Niedersachsen besteht die Pflicht zur Selbstevaluation. In dem Seminar lernen die Studierenden, wie sie in den Schulen Selbstevaluationen durchführen können, damit die Schulen das nicht selber machen müssen, wofür oft Zeit und Kompetenz fehlt.

Wie weit Vorhaben wie diese gelingen oder nicht, ob die Ziele der Ausbildung erreicht werden und woran es liegt, wenn sie verfehlt werden, ist inzwischen Gegenstand einer eigenständigen Forschung, die sich mit den Bedingungen, Kontexten und Effekten der Lehrerbildung befasst. Diese Forschung gab es vor zwanzig Jahren noch nicht, inzwischen liegen Forschungsberichte, Handbücher und Metastudien vor, die das Feld zu ordnen verstehen.<sup>28</sup>

Einige Befunde sollen im Folgenden dargestellt und kommentiert werden. Es geht dabei um die Wahl des Studiums, das Lernverhalten der Studierenden, um die Wahrnehmung und Bearbeitung ihrer Überzeugungen, Erwartungen an die Ausbildung, die Idealisierung des Berufs und die Stellung der Theorie im Erwartungshorizont. Befunde wie diese können dazu beitragen, die Ausbildung nicht allein über ihre Philosophie oder die staatlichen Entwicklungsaufträge wahrzunehmen.

### 3 Befunde zur Lehrerbildung

Der Pionier dieses Forschungsfeldes war John Goodlad, der an der *University of California* tätig war<sup>29</sup> und im September 1990 sein Buch ‚Teachers for Our Nation’s Schools‘<sup>30</sup> veröffentlicht hat, die erste grössere Studie über die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Seine Ergebnisse forderten die Selbstsicht der Lehrerbildung heraus und konfrontierten sie mit den Erwartungen der Studierenden. Die Studierenden wollen wissen, ‚what works‘, also wie sie richtig unterrichten und gute Lehrer oder Lehrerinnen werden können. Die Dozenten und Dozentinnen vertreten ihre wissenschaftlichen Disziplinen und verweisen für den ‚Praxisbezug‘ auf die Praktika. Lehramtsstudierende haben überwiegend praktische und nicht akademische Interessen. Ein akademisches Studium enttäuscht häufig ihre Erwartungen oder lenkt sie in eine bestimmte Richtung, mehr Methodenkurse und möglichst keine Vorlesungen. Schulreformen und Reformen der Lehrerbildung stehen in keinem Zusammenhang.<sup>31</sup>

26 Die methodische Ausbildung im Lehramt bezieht sich im Wesentlichen auf Unterrichtsmethoden, ansonsten werden anteilig Fächer studiert, meistens zusammen mit Hauptfachstudierenden, die ein ganz anderes Studienziel verfolgen und häufig schnell an Forschungsprojekte herangeführt werden.

27 Fiebert/Wischer o.J.

28 vgl. Terhart/Bennowitz/Rothland 2014; Herzmann/König 2016.

29 John Goodlad (1920-2014) war Lehrer in Kanada und promovierte 1949 an der Universität von Chicago. Zu seinen bekanntesten Büchern gehört die *Dewey-Lecture* ‚In Praise of Education‘ (1997), eine Verteidigung und Rechtfertigung demokratischer Bildung.

30 Goodlad 1990.

31 Vgl. ebd., S. 107.



Diese Befunde sagen, wie heute feststeht, über die Kompetenzentwicklung im Studium wenig aus, zudem sind bestimmte Schwächen der Ausbildung wie mangelnde Betreuung der Erstsemester wurden inzwischen behoben,<sup>32</sup> andere wie die Motive zur Wahl des Studiums sind gründlich erforscht worden<sup>33</sup> und wieder andere gehören in die Kategorie, die Goodlad „gray cat problems“ nennt: „They never go away; even if they appear to have gone, they always crawl back“.<sup>34</sup>

Jede neue Generation von Lehrkräften muss von der Ausbildung überzeugt werden, ‚Wirksamkeit‘ ist immer persönliche Wirksamkeit, im Zentrum der Erwartungen steht trotz aller medialer Entwicklungen der Unterricht, die Wissenschaft hat nicht einfach Autorität, sondern muss für die Studierenden plausibel sein und sich Fragen des Nutzens stellen und über allem rangiert das ‚Theorie-Praxis-Problem‘.

Goodlads grundlegende Hypothese wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten der Studierenden etwa an Schweizer Pädagogischen Hochschulen bestätigt. Auch hier ist die Erwartungshaltung ‚*what works*‘, also wie man lernt, richtig zu unterrichten.<sup>35</sup> Es geht nicht einfach um ‚Reflexion‘ oder zweckfreie Bildung, sondern um die Vorbereitung auf den Beruf, aber die Erwartung an das Studium bestimmt nicht das Verhalten im Studium. Auch verschiedene andere Studien außerhalb der Lehrerbildung verweisen darauf, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die jeweilige Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozenten und Dozentinnen bestimmt.<sup>36</sup> Das Lernverhalten der Studierenden verbindet pragmatisch Anforderungen und Ressourcen, muss mit zum Teil schwierigen Zeitstrukturen umgehen, wägt zwischen Interesse und Desinteresse ab, arbeitet für Punkte und Prüfungen und unterscheidet deutlich zwischen Studium und Privatleben. Die Reflexion gilt in starkem Maße der Bewältigung des Studiums.

Offenbar steuert das Ausbildungsfeld das Lernverhalten, nicht die Philosophie der Ausbildung. Wenn also ‚selbstorganisiertes Lernen‘ Thema ist, heißt das nicht, dass auch selbstorganisiert gelernt wird und schon gar nicht, dass die entsprechenden Modelle angenommen, verinnerlicht und Teil der professionellen Kompetenz werden. Das zentrale Ergebnis einer Zürcher Studie wird wie folgt formuliert: „Ein Zuwachs an Lernkompetenz während der Ausbildung [ist] bei den befragten Studierenden nicht feststellbar“.<sup>37</sup>

Wenn die Ausbildung nichts Anderes anbietet und abverlangt, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von anspruchsvollen Texten, Metareflexion oder auch das ertragreiche Sich-Bewegen in medialen Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre und hier sollte auch die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen in der Lehrerbildung anschließen. Die Erfahrungen zeigen, dass Lernen im Studium entwickelt werden kann, aber nur, wenn Angebote zur Verfügung stehen.

Lässt man das Lernfeld unbearbeitet und nimmt, was kommt, dann reagieren die Studierenden mit ihren Lerngewohnheiten, die nicht nur stabil sind, sondern sich auch hochgradig unterscheiden. Sie folgen dem eigenen Lernhabitus, der sich typisieren lässt. Eine zweite Studie aus Zürich unterscheidet etwa „spontane Gelegenheitslerner“, die situativ und auf den Anlass hin

32 Vgl. ebd., S. 207f.

33 Vgl. ebd., S. 201.

34 Ebd., S. 204.

35 Vgl. Ruffo 2010; Hild 2017.

36 Vgl. Miller 2015.

37 Ruffo 2010, S. 195.

reagieren, von „selbstbewussten Individualisten“, die sich alles zutrauen, oder auch von „angespannt kalkulierenden Lernern“,<sup>38</sup> die alles dafür tun, die Erwartungen zu erfüllen.<sup>39</sup>

Im Studium fehlt meistens ein „*teaching to reflect*“,<sup>40</sup> das organisiert werden muss und nicht mit Appellen realisiert werden kann. Das spricht dafür, die Überzeugungen der Studierenden zum Thema zu machen und Wege anzubieten, wie sie bearbeitet werden können.<sup>41</sup> Dabei muss zwischen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Überzeugungen unterschieden werden, die zusammen den späteren Unterricht ausmachen. Schweizer Daten deuten darauf hin, dass empirische Theorien zum aktiven Lernen der Schüler und Schülerinnen in der Mathematikausbildung verankert werden können,<sup>42</sup> aber damit ist über den Transfer in die Praxis nichts ausgesagt.

Trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens hat die Ausbildung natürlich Effekte, besonders im Bereich des Fachwissens, das nur im Studium erworben werden kann. Damit verbinden sich immer auch Kompetenzen, die auch aufgebaut, also mit dem Fortgang des Studiums besser werden. Die Frage ist aber, ob sie sich mit den professionellen Anforderungen im Alltag verbinden lassen. Einen Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld gibt es nicht deswegen, weil Prüfungen bestanden wurden. Prüfungen im Übrigen sind auf auffällige Weise bislang kein Forschungsthema, obwohl sie zentrale Studienerfahrungen darstellen. So ist nicht klar, was Noten besagen, ob Kompetenzen geprüft werden und wie nachhaltig die in der Prüfung gezeigten Leistungen sind. Auch neue Prüfungsformen werden kaum entwickelt und das digitale Zeitalter scheint in dieser Hinsicht nicht oder noch nicht stattzufinden. Aber Fragen wie diese stellen sich: Was lernt man bei einer Klausur, was in der mündlichen Prüfung und was im *Multiple-Choice-Test*? Ist das Lernen nachhaltig, also führt es zu bleibendem Wissen und reflexiven Kompetenzen? Hat das Prüfungslernen etwas mit dem späteren Praxisfeld zu tun? Und kann der Ertrag mit KMK-Standards beschrieben werden? Bereits die Erstsemester, zeigt eine deutsche Studie, nehmen das Lehramtsstudium vom Berufsziel und so von der künftigen Praxis her wahr.<sup>43</sup> Zwischen den deutschen Lehrämtern bestehen Unterschiede, aber weder erfolgt die Studienwahl zufällig noch ist sie in der Regel der Fälle eine Notlösung.<sup>44</sup>

Die Frage ist, wie weit sich die Ausbildung auf diese Erwartungen der Wirksamkeit einlassen kann und darf, ohne sich selbst preiszugeben. Sie muss einen Mehrwert bieten, der über das hinausgeht, was zu Beginn des Studiums an Wissen und Überzeugungen schon vorhanden ist. Und das verlangt auch eine Klärung des Verhältnisses von Studium und Beruf. Wie können beide Seiten zu ihrem Recht kommen, wenn sie immer gegeneinander ausgespielt werden? Letztlich muss die Ausbildung für einen nachvollziehbaren Aufbau professioneller Kompetenzen sorgen, das wäre der Mehrwert.

Verschiedene Versuche in den letzten beiden Jahrzehnten gingen in Richtung einer Verstärkung der Praxisbezüge, etwa durch Einführung eines Praxissemesters oder durch die Errichtung von ‚Zentren der Lehrerbildung‘, mit denen das Ausbildungsangebot koordiniert werden soll. Es scheint sich immer noch um eine Baustelle mit sehr unterschiedlichen Elementen zu handeln. Das Verhältnis von Studium und Beruf wird dabei nur auf einer sehr abstrakten

38 Hild 2017.

39 Die Typisierung der Studie bezieht sich auf Bourdieus Konzept der Habitusbildung.

40 Roters 2012, S. 279.

41 Vgl. König 2012, S. 10f.

42 Vgl. ebd., S. 37ff.

43 Vgl. Cramer/Horn/Schweizer 2009.

44 Vgl. Eulenberger/Piske/Thiele 2015.

Ebene reflektiert, was auch für die realen Anforderungen der Berufsausübung gilt. In aller Regel wird die Lehrerbildung von den Ausbildungsinstitutionen her gedacht und das erscheint auch ganz natürlich, weil die Berufsausübung ja erst nach dem Studium möglich ist. Das Studium wird mit staatlichen Berechtigungen abgeschlossen und erst sie ermöglichen den Zugang zum Berufsfeld. Diese Logik der Ausbildung erklärt, warum das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung so reflexionsmächtig ist und auch, wieso Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen die Ausbildungslogik so irritieren.<sup>45</sup>

Jedes akademische Studium bietet im Blick auf die Anforderungen des Berufsfeldes mehr und anderes, als erwartet wird. Davon waren bereits die Lehrerseminare des 19. Jahrhunderts betroffen. Die damalige Ausbildungsliteratur ist voll von Klagen über Praxisferne und Theorieverdruss, obwohl das Theorieangebot schmal und eigene Forschung nicht zur Verfügung stand. Solche Beschwerden sind aber in der Ausbildung von Ärzten, Juristen oder Ökonomen nicht annähernd so intensiv vorhanden, was vermutlich damit zusammenhängt, dass professionelles Wissen vermittelt wird, ohne ständig einen direkten und persönlich überzeugenden Praxisbezug vor Augen zu haben. Aber genau das ist die Herausforderung für die Lehrerbildung, solange sie die Lehrpersonen in den Mittelpunkt stellt.

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Größe und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nie als Ganzes, sondern nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schließen, das ist lediglich die Logik der Studienordnung. Die professionelle Kompetenz ist am Ende des Studiums auch nicht einfach sichtbar, man ‚hat‘ sie nicht, sondern sie zeigt sich im Handeln und der Reflexion.

Eine umfangreiche Untersuchung zur Entwicklung von Professionalität in der ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland veröffentlichte der Tübinger Schulpädagoge Colin Cramer 2012. Die Studie untersucht die verschiedenen Lehrerbildungsprogramme im Bundesland Baden-Württemberg. Vorgelegt wird ein Längsschnitt, der zwei Untersuchungszeitpunkte hat, den Beginn des Studiums und eine weitere Befragung nach drei Semestern. Von besonderer Bedeutung ist das Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnis angehender Lehrpersonen, also die kognitive Professionalität. Das Verständnis sieht am Anfang quer zu den Lehrämtern wie folgt aus:

„Zu Studienbeginn wird das Unterrichten als Hauptaufgabe der Schule angesehen, gefolgt vom Auftrag einer Förderung der Schüler in ihrer Individualität. An dritter Stelle steht die gesellschaftliche Integration durch die Schule. Selbst die Enkulturationsfunktion wird insgesamt noch etwas wichtiger als die Erziehungsfunktion angesehen. Alle diese Aspekte sind aus Sicht Lehramtsstudierender grundsätzlich Funktionen der Schule. Ausschließlich ihre Selektionsfunktion wird abgelehnt.“<sup>46</sup>

Zum zweiten Messzeitraum liegen folgende Ergebnisse vor: Deutlich stärker als zum Studienbeginn werden die Integration, aber auch die Inkulturation als Funktionen der Schule wahrgenommen. Das sind klare Studieneffekte. Das Unterrichten bleibt aus Sicht der Befragten die insgesamt wichtigste Aufgabe, wengleich dessen Bedeutung etwas geringer eingeschätzt wird.

45 Dafür gibt es mittlerweile eigene Ratgeber: Böhmman 2011.

46 Cramer 2012, S. 488.

„Das Bewusstsein, dass auch die Selektion eine Funktion von Schule ist, bleibt während den ersten drei Semestern nur unwesentlich gestärkt. Erziehung als Aufgabe von Schule bleibt in ihrer Bedeutung gänzlich unverändert“.<sup>47</sup>

Im Blick auf die Erziehungsaufgabe bestehen aber Unterschiede zwischen den Lehrämtern und diese Unterschiede bleiben nach drei Semestern erhalten. Studierende der Sonderpädagogik und der Primarstufe räumen dem Erziehen einen stärkeren Stellenwert ein als Studierende der Sekundarlehramter. In der Tendenz lässt sich also gerade im Blick auf das Verständnis von Schule, Bildung und Erziehung „eine Konsolidierung lehramtsspezifischer Differenzen“<sup>48</sup> erkennen.

In diesem Sinne prägen die Lehrämter und ihre Lernkulturen das Selbstverständnis der Studierenden. Ohne ein Studium gäbe es diese Prägung nicht. Aber es geht auch um die Erwartungen an das Studium und die Motive zur Wahl des Studiums. In einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig wird von dem Forschungsteam festgehalten:

„Als wir Studierenden danach fragten, ob sie das Lehramtsstudium aus heutiger Sicht erneut wählen würden, erhielten wir Begründungen, die im Wesentlichen als Ziele, Erwartungen und Wahlmotive und nur zu einem kleinen Teil als Erfahrungen im Studium zu klassifizieren waren. Obgleich nach dem *Studium* gefragt, bezogen sich die Antworten fast ausnahmslos auf den späteren *Beruf* als Lehrerin oder Lehrer“.<sup>49</sup>

Die Studienwahl ist gleichbedeutend mit der Berufswahl, vielfach bestimmen sehr ideale Vorstellungen des Berufes die Wahl von Lehramtsstudiengängen und häufig ist sogar von einem „Traumberuf“<sup>50</sup> die Rede.<sup>51</sup> Es gibt auch andere Motive, etwa die fachlichen Interessen, die Gewähr für eine berufliche Anstellung oder der Wechsel der beruflichen Richtung nach dem Studium.<sup>52</sup> In jedem Falle aber liegt eine „hohe Identifikation mit dem Lehrberuf“<sup>53</sup> vor. Die Verpflichtung auf den Lehrberuf geht mit der Erwartung einher, sich zu einer „gute[n] Lehrkraft“<sup>54</sup> entwickeln zu können und dabei vor allem die späteren Unterrichtsfächer vor Augen zu haben.<sup>55</sup> Die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin ist in den Augen der Studierenden die Grundbedingung für die ‚gute Lehrkraft‘. „Persönlichkeit“ wird nicht mit einer psychologischen Theorie definiert, sondern mit vertrauten Konzepten wie „Selbstständigkeit und Organisiertheit, Selbstvertrauen und sicheres Auftreten, Interessenentwicklung und Motivation sowie Selbsterfahrungen“.<sup>56</sup>

Der Erwerb von Fachwissen ist eine Grunderwartung an das Studium, aber stets gebrochen durch die Nützlichkeit für den späteren Unterricht. Theorie braucht man als Hintergrund, so die Aussage eines Studenten, „um irgendwie in der Praxis bestehen zu können“.<sup>57</sup> Interessen und Fähigkeiten beziehen sich auf fachliche und pädagogisch-didaktische Kompe-

47 Ebd.

48 Ebd.

49 Herfter 2014, S. 227; Herv.i.O.

50 ebd., S. 227f.

51 Grundlegend hierzu vgl. Ulich 2004, siehe auch Rothland 2011.

52 Vgl. Herfter 2014, S. 228f.

53 Ebd., S. 230.

54 Ebd., S. 237.

55 Vgl. ebd., S. 230ff.

56 Ebd., S. 237.

57 Ebd., S. 240.

tenzen und die werden im Studium immer im Hinblick auf „die antizipierten beruflichen Anforderungen“<sup>58</sup> hin bewertet.

„Die pädagogisch-didaktische Kompetenz wird als Ergänzung zu den fachlichen Kenntnissen sowie als deren Anwendung im schulischen Kontext beschrieben. Neben fachlicher Expertise kommt es den Studierenden dabei vor allem auf Menschlichkeit und den professionellen Umgang mit Kindern an“.<sup>59</sup>

Für die Studierenden steht fest, dass man zu einer guten Lehrerin bzw. zu einem guten Lehrer erst dann wird, „wenn man die eigenen Unsicherheiten überwunden und Handlungsroutinen entwickelt hat“, um sich auf die Ziele des Unterrichts „und weniger auf das Handeln selbst konzentrieren zu können“.<sup>60</sup>

Theorien sind „externe“<sup>61</sup> Größen, wenn, dann werden nicht subjektive durch objektive Theorien ersetzt, sondern mit der zunehmenden Praxis eigene Theorien gebildet. Nicht zufällig gilt die Unterrichtsvorbereitung als „Vermittlung“<sup>62</sup> zwischen Theorie und Praxis. „Theorie“ ist *Didaktik*, „Berliner Modell oder so“,<sup>63</sup> sagt ein Student.

Ein Grundproblem besteht auch nach diesen Aussagen darin, dass die pädagogischen Grundüberzeugungen von Lehrpersonen durch das Studium zwar beeinflusst, aber im Kern kaum umgestaltet werden. Sie laufen im Studium mit und werden ähnlich wie die Lernhaltungen bislang kaum bearbeitet. Vielfach suchen Studierende in Lehrveranstaltungen nach Bestätigung ihrer Überzeugungen und wählen danach, wenn sie können, auch die Lehrveranstaltungen aus. Theorien ohne Bezug zur Praxis und ohne Erfahrungsbasis werden als ‚abgehoben‘ wahrgenommen. Umgekehrt müssen Theorien Probleme erkennbar machen und weiterführende Aufgaben erschließen. Wenn dafür Theoriestudien notwendig sind, dann wäre der Sinn und Ertrag des Theoriestudiums verständlich zu machen. Hier fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft vieler Studierenden, sich auf theoretische Fragen einzulassen.

Auf der anderen Seite wird zwar kritische Selbstreflexion unentwegt gefordert, aber selten mit dazu passenden Ausbildungsformaten in Verbindung gebracht. Reine Überblicksveranstaltungen etwa, die mit dem Bologna-System stark an Einfluss gewonnen haben, sind kaum dazu angetan, die Grundüberzeugungen von angehenden Lehrpersonen nachhaltig zu beeinflussen. Aber dann fragt sich, wie die Ausbildung qualitativ verbessert werden kann, wenn kontrollierte und folgenreiche Entwicklungen in der Lehrerbildung bislang weitgehend fehlen und historisch auch nie angestrebt worden sind. Dieses Problem findet inzwischen bundesweit Bearbeitung. Gemeint ist die mehrjährige ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. Die Offensive eröffnet für die Entwicklung der Lehrerbildung neue Möglichkeiten, ohne der bisherigen Logik von Verordnungen zu folgen.

Damit ist eine neue Situation geschaffen worden, denn erstmalig seit der Gründung der Lehrerseminare zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird in die Entwicklung der Praxis der Lehrerbildung massiv investiert und erstmalig zeigen sich auch Resultate, die in Form einer optimierten Praxis Modellcharakter annehmen können.

58 Ebd., S. 260.

59 Ebd., S. 243.

60 Ebd., S. 259.

61 Ebd., S. 247.

62 Ebd., S. 248.

63 Ebd., S. 249.

## 4 Entwicklungsperspektiven

Schon im Jahre 2000 hat eine KMK-Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“<sup>64</sup> vorgelegt, die einen Rahmen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung definiert hat. Vor allem zwei Aspekte waren dabei maßgebend, Professionalität durch Ausbildung und Weiterentwicklung „innerhalb der Berufsbiografie“.<sup>65</sup>

Im Jahre 2002 definierte die Kultusministerkonferenz sieben Handlungsfelder, mit denen die Qualität des deutschen Bildungssystems verbessert werden soll. Anlass waren die Ergebnisse der PISA-Studie<sup>66</sup> des Jahres 2000. Eines der Handlungsfelder war die Lehrerbildung. Sie sollte über ihre Phasen hinweg als „Einheit“ verstanden werden und ihre Reform sollte durch „eine intensivere Praxisorientierung“ sowie „die Stärkung des Berufsbezuges“<sup>67</sup> erreicht werden.

Diese drei Postulate ziehen sich durch die Diskussionen und Reformanstrengungen der vergangenen fünfzehn Jahre. Dabei ist auffällig, wie wenig der Vergleich mit dem Ausland eine Rolle gespielt hat und wie stark die deutsche Lehrerbildung auf sich selbst fixiert ist. Das ist in gewisser Weise auch konsequent, weil es ein vergleichbares Ausbildungssystem mit drei aufeinanderfolgenden Phasen und getrennten Zuständigkeiten in allen anderen Ländern nicht gibt. Bei der Schulentwicklung spielt der Hinweis auf bessere Lösungen im Ausland seit je eine wichtige Rolle, bei der Lehrerbildung nicht oder nur ganz marginal. In Deutschland bestimmt die Gesetzgebung der Länder die jeweiligen Entwicklungen, eine bundeseinheitliche Strategie zur Reform der Lehrerbildung existiert nicht. Auf der anderen Seite unterscheiden sich, wie gesagt, die Problemlagen nicht sehr weit, so dass sich auch die Reformthemen angenähert haben. Kein Bundesland hat bisher einen komplett eigenen Weg beschritten und überall ist die Weiterentwicklung der Lehrerbildung angesagt. Die konkrete Ausgestaltung ist jedoch verschieden.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schrieb die Qualitätsoffensive am 14. Juli 2014 aus,<sup>68</sup> an ihr konnten sich alle deutschen Hochschulen beteiligen, die mit Aufgaben in der Lehrerbildung befasst sind. Die Offensive wird vom Bundesministerium finanziert in einem Umfang von bis zu 500 Millionen Euro. Die Summe wurde in zwei Förderphasen auf acht Jahre verteilt (2014–2018, 2019–2023). Die Vergabe der Mittel bezieht sich auf Anträge und Projekte, die vor ihrer Bewilligung eine Begutachtung durchlaufen haben. Gefördert werden in der ersten Phase 49 Projekte an 59 Hochschulen.<sup>69</sup>

Die Ziele des Programms sind in den Förderrichtlinien vom 10. Juli 2014 beschrieben worden. Sie beziehen sich auf Aufgaben in sechs verschiedenen Handlungsfeldern:

1. „Profilierung und Optimierung der *Strukturen* der Lehrerbildung an den Hochschulen,
2. Qualitätsverbesserung des *Praxisbezuges* in der Lehrerbildung,
3. Verbesserung der professionsbezogenen *Beratung* und *Begleitung* der Studierenden in der Lehrerbildung,
4. Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der *Heterogenität* und *Inklusion*,

64 Vgl. Terhart 2000.

65 Ebd., S. 63.

66 PISA = *Programme for International Student Assessment*.

67 KMK 2002, S. 13f.

68 Grundlage ist die Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm ‚Qualitätsoffensive‘ vom 12. April 2013. Vgl. DLR 2015.

69 Vgl. BMBF 2016, S. 6.

5. Fortentwicklung der *Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften* und
6. *Vergleichbarkeit* sowie gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen sowie der *gleichberechtigte* Zugang bzw. die gleichberechtigte Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst zur Verbesserung der Mobilität von Lehramts-Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern“.<sup>70</sup>

In der Broschüre ‚Neue Wege in der Lehrerbildung‘,<sup>71</sup> die das Bundesministerium im Oktober 2016 herausgegeben hat, werden zwei weitere Themenfelder genannt, nämlich der Einsatz digitaler Medien in der akademischen Lehre sowie die Sicherung des Lehrnachwuchses in gewerblich-technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Hinzu kommt die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Das Thema Digitalisierung ist erst in den letzten beiden Jahren dringlich geworden und scheint zu einer unbestreitbaren bildungspolitischen Priorität geworden zu sein. Die Bundesregierung beabsichtigt, ab dem Jahr 2019 die Bundesländer mit insgesamt 5 Milliarden Euro beim Ausbau der digitalen Bildung in den Schulen unterstützen. Die Finanzierung des ‚Digitalpaktes‘ ist im Koalitionsvertrag der Großen Koalition festgeschrieben worden, die zur Bundesfinanzierung notwendige Änderung des Grundgesetzes hat der Deutsche Bundestag am 29. November 2018 beschlossen, die Zustimmung der deutschen Bundesländer steht aus.

Digitalisierung erscheint sogar als fast schicksalhafte Notwendigkeit. Und die Entwicklung ist bereits in vollem Gange. Ein Beispiel ist das Projekt „Bildungscloud“,<sup>72</sup> das vom Hasso-Plattner-Institut in Potsdam entwickelt und derzeit in 26 Schulen getestet wird. Damit sollen bundesweit IT-Dienste aller Art über ein Netzwerk zur Verfügung gestellt und gewartet werden. Ein regionales Netzwerk ‚Logineo‘ ist mit dem Schuljahr 2017/2018 in Nordrhein-Westfalen in Betrieb genommen worden, auch andere Bundesländer planen die Einrichtung von *Clouds* in ihren Schulen. Damit würde sich die Schulwirklichkeit von Unterricht bis zur Dokumentation der Leistungsentwicklung rasant verändern.

Unklar ist, was aus Vorhaben wie diesen für die Lehrerbildung folgen wird. Bislang geht die Ausbildung nicht davon aus, dass und wie sich ihre Berufsfelder durch massive Digitalisierung verändern werden. Auch in der Broschüre ‚Neue Wege in der Lehrerbildung‘ werden nur Lernplattformen, elektronische Tagebücher für die Reflexion von Praxisphasen sowie der Einsatz und Austausch von digitalen Videoangeboten erwähnt, die mit den Projekten der Qualitätsoffensive weiterentwickelt und zur Serienreife gebracht werden sollen.<sup>73</sup>

*Big Data* ist in der internationalen Diskussion über Schulentwicklung ein Thema, bislang aber nicht in der Lehrerbildung. Folgt man dem englischen Pädagogen Ben Williamson von der *University of Sterling*, dann stehen die Schule und mit ihr das gesamte Bildungssystem unmittelbar vor einem Prozess der schöpferischen Zerstörung.<sup>74</sup> Williamson stellt dar, dass und wie Datenanalysen verwendet werden, um die Bildungspolitik zu verändern, einhergehend mit dem schnellen Wachstum einer Bildungsdatenwissenschaft. Weiter wird gezeigt, dass und wie psychologische Lernsoftware die Emotionen der Lernenden lenken. Zudem entstehen Gehirn-

70 [www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951](http://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951), 22.07.2019; Herv. JO.

71 BMBF 2016

72 Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 194 vom 22. August 2017, S. 15.

73 Vgl. BMBF 2016, S. 32ff.

74 Vgl. Williamson 2017.

basierte Neurotechnologien, die in der Bildung angewendet werden sollen. Schließlich werden die Studierenden selber zu Experten und lernen, wie mit Datenanalysen umzugehen ist.

Nur gerade drei der bislang bewilligten Projekte der Qualitätsoffensive befassen sich primär mit Frage, wie die Ausbildung digitalisiert werden kann und welche Chancen damit verbunden sind, etwa für die bessere Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung oder die bessere Vorbereitung der Praktika. Allerdings verwenden viele Projekte digitale Instrumente und nutzen die neuen Medien. Im Alltag der Hochschulpraxis dominieren die traditionellen Lehrformen angereichert mit Lernplattformen und neuen Wegen der Kommunikation.

Wie die Ausrichtung auf ein verändertes Schulfeld gelingen soll, ist in der Bildungspolitik inzwischen ein stark besetztes Thema, nicht oder nur ansatzweise in der Lehrerbildung, die nach wie vor davon ausgeht, berufliche Kompetenzen handelnder Personen auszubilden, zu denen primär Fachwissen und Methoden des Unterrichts gehören. Die Veränderung der Grundsituation des Unterrichts durch interaktive Medien ist aber deutlich das Zukunftsthema. Allerdings gibt es bislang nur wenig Spezialisten im Feld der Lehrerbildung und noch kaum geeignetes Lehrmaterial.<sup>75</sup>

International ist die Diskussion weit fortgeschritten, auch dort, wo Hindernisse und unklare Strategien thematisiert werden. Das zeigen Fallstudien und auch Analysen der Implementierung von neuen Technologien des Lehrens und Lernens,<sup>76</sup> die nur dann erfolgreich sind, wenn sie von Studierenden, Dozenten und Dozentinnen wie Praktikern und Praktikerinnen auf dieselbe Weise und abgestimmt genutzt werden. Und nicht nur das, sie müssen auch die pädagogischen Überzeugungen prägen, also dürfen nicht lediglich instrumentell verstanden werden.<sup>77</sup> Nicht zuletzt in dieser Hinsicht wäre die Lehrerbildung gefordert, die neuen Technologien müssten Teil ihrer Philosophie werden.

Zu den Versuchen mit digitalen Lehrveranstaltungen im Bereich der Lehrerbildung zählt auch das *Blended Learning-Modell* ‚e:t:p:M‘. Das Modell ist seit dem Wintersemester 2012/2013 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Gebrauch. Es handelt sich um eine ‚Lehr-Lern-Architektur‘, die unter anderem im Rahmen der obligatorischen Einführungsveranstaltung in die allgemeine und historische Erziehungswissenschaft eingesetzt wird.<sup>78</sup>

„Das Akronym ‚e:t:p:M‘ versinnbildlicht die systematische Verschränkung der wesentlichen Elemente dieser Lehr-Lern-Architektur. Der Buchstabe *e* steht für *eLearning*, *t* für das *Theorie- und Textfundament* der Veranstaltung, *p* für die *Präsenzangebote*, und das grosse *M* repräsentiert ein integriertes studentisches *Mentorenprogramm*. Im Zentrum des Angebots [stehen] Online-Lektionen. Sie ersetzen die herkömmlichen Hörsaalvorlesungen. Elf hoch verdichtete Lektionen werden im Laufe des Semesters im wöchentlichen Rhythmus für die Studierenden freigeschaltet und können dann bis zur Klausur zu jeder Zeit und so oft wie gewünscht angeschaut werden“.<sup>79</sup>

75 Die Digitalisierung des Berufsfeldes in der Schweiz beschreibt Ben Döbeli Honegger 2016.

76 Gemeint ist die Implementierung von Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), vgl. Koehler/ Mishra (2005). Ein Fallbeispiel beschreiben Archambault u.a. 2010.

77 Vgl. Spector u.a. 2016, S. 25f.

78 Aus dem Ausland liegen vergleichbare Beispiele über die Transformation der akademischen Lehre in Kontexten der Lehrerbildung vor. Auch hier geht es um „increasing their pedagogical content knowledge“ (Archambault u.a. 2010, S. 4).

79 Vgl. Hoyer/Mundt 2017, S. 61f., Herv.i.O.



Bei den *Online*-Lektionen handelt es sich um Videos, die im Studio aufgenommen wurden und die etwa 30 Minuten dauern. Gezeigt werden keine abgefilmten Vorlesungen, wie sie häufig in *Massive Open Online Courses* zum Einsatz kommen oder im Internet zu finden sind.

„Der Zeitrahmen erlaubt es den Dozierenden, komplexe Inhalte ununterbrochen im systematischen Zusammenhang darzustellen. [...] Zu jeder Online-Lektion wird den Studierenden ein wissenschaftlicher Text zur Verfügung gestellt, der über die in der Lektion angesprochene Thematik hinausführt oder sie vertieft“.<sup>80</sup>

Insgesamt müssen rund 150 Seiten pro Semester gelesen werden. „Jedem [einzelnen] Text sind Bearbeitungshinweise, spezifische Fragen und Aufgaben sowie weiterführende Literaturangaben beigelegt“.<sup>81</sup> Die Mehrheit der Studierenden betrachtet es als Gewinn, dass in flexibilisierten Lehr-Lern-Settings höhere Anforderungen an die Selbstregulation und Selbststrukturierung des Lernens gestellt werden. Aber auch hier gibt es eine starke Minderheit, „die von der Wohltat digitaler Lehre nichts wissen will“, etwa ein Drittel „der Studierenden bevorzugt konventionelle Face-To-Face-Lehrveranstaltungen“.<sup>82</sup>

## 5 Schlussfolgerungen

Die Qualitätsoffensive versteht die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung grundsätzlich als zusammenhängende Einheit. Es geht um nachhaltige Effekte der Verbesserung für den gesamten Prozess vom Studium über den Vorbereitungsdienst und die Eingangsphase bis in die berufliche Fort- und Weiterbildung. Die Hochschulen werden dabei unterstützt, sich enger mit Schulen, Studienseminaren und Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung zu vernetzen. Die Erwartung geht dahin, das Lehramtsstudium besser an den Herausforderungen des Schulalltags und des Lehrberufes auszurichten. Schulen und Lehrkräften wird relevantes wissenschaftliches *Know-how* vermittelt und sie können auch gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. Die Hochschulen würden so auch für die dritte Phase der Lehrerausbildung Angebote machen sowie in die Lehrerfortbildung hineinwirken. Ein zentrales Anliegen der Qualitätsoffensive ist also die Kohärenz der Lehrerbildung, entstehen soll ein zusammenhängendes Ausbildungskonzept, die Bündelung der Ressourcen und die bessere Abstimmung der Curricula, wenn möglich auch phasen- und hochschulübergreifend. Im Studium geht es um die engere Verzahnung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen sowie der schulpraktischen Anteile.

Soweit die Programmatik, die aufnimmt, was in den Reformdiskussionen in den letzten zwanzig Jahren postuliert worden ist. Was die Qualitätsoffensive bietet und ausprobiert, sind im Kern fünf zentrale Projektbereiche, nämlich eine bessere Steuerung des Gesamtsystems mit wirksamer Qualitätssicherung, Kompetenzorientierung, die Implementierung von politisch definierten Querschnittsthemen wie Heterogenität und Inklusion, Bewältigung von Engpässen in der Nachfrage von Lehrämtern sowie Wege der Digitalisierung der gesamten Ausbildung. Man wird sehen, wie die Ergebnisse der Offensive umgesetzt und von anderen Hochschulen beachtet werden. Der Fokus nämlich ist überwiegend nur die eigene Hochschule oder

<sup>80</sup> Ebd., S. 62.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Ebd.

ein Verbund mit benachbarten Hochschulen, eigentliche Transferprogramme sind neben dem Austausch in Workshops nicht vorgesehen.

Gefragt sind grundsätzlich fachübergreifende Zusammenarbeit und Qualitätssicherung. Ein Schwerpunkt der Qualitätsoffensive ist daher, die Lehramtsstudierenden nach ihrem Kompetenzzuwachs im Studium zu befragen und so den Studienerfolg im Blick auf die Ziele der Ausbildung besser abschätzen zu können. Das setzt erreichbare Ziele voraus, die jedoch häufig gar nicht vorhanden sind und quer zu den beteiligten Disziplinen abgestimmt werden müssten.

Hinzukommen die Unterschiede in den Lehrämtern. Gymnasiallehrer und -lehrerinnen beginnen ihr Studium mit anderen Einstellungen als Grundschullehrer bzw. -lehrerinnen oder Lehrer bzw. Lehrerinnen an Förderschulen und bisher bestätigt das Studium diese Einstellungen mehr, als dass es sie verändern würde. Schon deswegen kann es keine allgemeinen Ziele für alle Lehrämter geben. Die verschiedenen Lehrämter zielen auf unterschiedliche Teilprofessionen und das spiegelt sich auch in ihren Lernkulturen. Ziele müssen also spezifiziert werden und nur sehr allgemein kann von Profilen ‚der‘ Lehrerbildung gesprochen werden.

Klar ist eigentlich auch seit langem – genauer: Seit John Deweys Aufsatz über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“<sup>83</sup> von 1904 –, dass eine einfache Ausweitung von Praxisanteilen nicht zwingend zu einer Verbesserung der Kompetenz bei den Studierenden führt. Dies gilt umso mehr, wenn Kompetenzen gar nicht ausbildungsleitend sind und die Studierenden auch nicht wissen, was sie sich darunter konkret vorstellen sollen. Entscheidend sind die konkrete Ausgestaltung und die Qualität der schulpraktischen Studien. Sie müssen zum kontinuierlichen Aufbau und der Befestigung von professionellen Kompetenzen führen, also dürfen nicht additiv und ohne Zusammenhang absolviert werden. ‚Kompetenzen‘ müssen verbindlich beschrieben und ihr Erwerb muss während der Ausbildung kontrolliert werden.

Fragt man, was in der stark lernpsychologisch, verhaltensökonomisch und schulpädagogisch geprägten Qualitätsoffensive *nicht* berücksichtigt wird und doch für angehende Lehrpersonen von grundlegender Bedeutung oder gar unverzichtbar ist, dann sind dies vor allem Themen, die sich nur mit erheblichem theoretischen Aufwand und distanziert vom Lernort Schule bearbeiten lassen. Dabei geht es um Wissen, Kontroversen und intellektuelle Herausforderungen, also nur in dieser Hinsicht um professionelle Kompetenzen. Ich nenne nur:

- Bildung und liberale Demokratie
- *Big Data*: Folgen der Digitalisierung für die Schulen
- Internationale Entwicklungen von Bildung und Ausbildung
- Trends der Bildungspolitik
- Lehren aus der Geschichte von Schule und Bildung

Die Studierenden müssen wissen und im Studium erfahren können, dass sie als Lehrer oder Lehrerin in einer demokratischen Gesellschaft tätig sind, was das für ihre Überzeugungen bedeutet und welche Einstellungen damit nicht verträglich sind. Sie müssen konfrontiert werden mit den Folgen der Digitalisierung für ihren künftigen Arbeitsplatz. Sie müssen weiterhin die Globalisierung der Bildung vor Augen haben, etwa im Blick auf den Vorrang von Leistungstests und die Ökonomisierung des Schulwesens. Schließlich müssen sie mit der Bildungspolitik vertraut sein und auch gelernt haben, nicht naiv auf die Geschichte ihrer Profession zu blicken.

---

83 Dewey 1904.

Auf der anderen Seite erwarten die Studierenden zu Recht, dass sie im Studium im Blick auf die Ausbildungsziele vorankommen und mit einer professionellen Kompetenz abschließen, die sie in der Schule und in ihren jeweiligen Lehrämtern erfolgreich anwenden können, auch wenn das professionelle Lernen mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen ist. Dieser Erwartung muss die Ausbildung nachkommen und wenn neue Technologien dabei helfen, ist gegen ihre Verwendung nichts auszusetzen. Sie dürfen nur nicht Inhalte ersetzen und die Studienerfahrung medial entkernen.

Gelingt es, die Erwartung des Ausbildungserfolgs zu erfüllen, dann reduziert sich das Theorie-Praxis-Problem und erhöht sich die Glaubwürdigkeit der Hochschulen. Die Studenten wollen, anders als vor fünfzig Jahren, nicht über die Kompetenzen bestimmen, sie wollen sie erwerben. Aber das ist mehr der ständige Ruf nach ‚Praxisbezug‘, der eigentlich gar kein Studium voraussetzt. Der Witz dabei ist, dass bei einem solchen Ruf nie klar wird, worauf sich der Praxisbezug beziehen oder gerade nicht beziehen soll. Studieren bräuchte man dann eigentlich nicht.

Das würde sich ändern, wenn die Fortschritte in den verschiedenen Kompetenzbereichen sichtbar und der Hochschulausbildung zugerechnet werden. Außerdem muss das Studium der Lehrämter die Erwartungen besser als bislang zum Thema machen und kommunizieren, was erreicht werden kann und was nicht. Und schließlich muss für eine sinnvolle Abstimmung der Phasen gesorgt werden. Sie wechselseitig zu entwerten, ist der beste Weg, die Ausbildungsziele zu verfehlen oder sie erst gar nicht zu akzeptieren.

## Literatur

- Archambault, Leanne/Wetzel, Keith/Foulger, Teresa S./Williams, Mia Kim (2010): Professional Development 2.0: Transforming Teacher Education Pedagogy with 21<sup>st</sup> Century Tools. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27, H. 1, S. 4-11.
- Böhmman, Marc (2011): *Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf.* Weinheim, Basel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung.* Berlin. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue\\_Wege\\_in\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf), 22.07.2019.
- Cramer, Colin (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender.* Bad Heilbrunn.
- Cramer, Colin/Horn, Klaus-Peter/Schweitzer, Friedrich (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierende im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 5, S. 761-780.
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) (Hg.) (2015): *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.* Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase (erste und zweite Bewilligungsrunde). Bonn.
- Dewey, John (1938): *Logic – The Theory of Inquiry.* New York.
- Dewey, John (1904): *The Relation of Theory to Practice in Education.* In: McMurry, Charles A. (Hg.): *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education.* Bd. 1: *The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers.* Chicago, S. 9-30.
- Döbeli Honegger, Beat (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt.* Bern.
- Eulenberger, Jörg/Piske, Alexander/Thiele, Anja (2015): *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen.* Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Bd. 6. Leipzig.
- Fiegert, Monika/Wischer, Beate (o. J.): *Beipackzettel für Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Checkliste für die Kooperationschulen.* <https://www.gesamtschule-schinkel.de/wp-content/uploads/2016/06/Beipackzettel-Forschungswerkstatt.pdf>, 22.07.2019.
- Goodlad, John I. (1990): *Teachers for Our Nation's School.* San Francisco, Oxford.
- Goodlad, John I. (1997): *In Praise of Education.* New York, London.

- Herfter, Christian (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, Bd. 4. Leipzig.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Hild, Petra (2017): Eine qualitative Untersuchung zu Aneignungspraktiken und -logiken im Studium: Habitus und seine Bedeutung im sozialen Feld der Hochschulbildung. Diss. phil. Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft).
- Hohenstein, Friederike/Zimmermann, Friederike/Kleickmann, Florian/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 3, S. 497-504.
- Hoyer, Timo/Mundt, Fabian: Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre. In: *Erziehungswissenschaft* 28, H. 55, S. 59-70.
- Hsieh, Feng-Jui/Law, Chiu-Keung/Shy, Haw-Yaw/Wang, Ting-Ying/Hsieh, Chia-Jui/Tang, Shu-Jyh (2011): Mathematics Teacher Education Quality in TEDS-M: Globalizing the Views of Future Teachers and Teacher Educators. In: *Journal of Teacher Education* 62, H. 2, S. 172-187.
- Koehler, Matthew J./Mishra, Punya (2006): What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. In: *Journal of Educational Computing Research* 32, H. 2, S. 131-152.
- König, Johannes (Hg.) (2012): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster, New York, München, Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf), 22.07.2019.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 07.03.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07\\_\\_Sachstand\\_LB\\_o\\_EW.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf), 22.07.2019.
- Miller, Damian (Hg.) (2015): *Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien*. Bern.
- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Pädagogik Bd. 12. Münster, New York, München, Berlin.
- Rothland, Martin (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin, S. 243-267.
- Ruffo, Esther (2010): *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Explorationen Bd. 59. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt a. M., New York, Oxford, Wien.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco.
- Spector J. Michael/Ifenthaler, Dirk/Sampson, Demetrios G./Isaias, Pedro (Hg.) (2016): *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age*. Papers from CELDA 2014. Cham.
- Stross, Randall (2017): *A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees*. Stanford California.
- Terhart, Ewald (Hg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben. Weinheim, Basel.
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, New York, München, Berlin.
- Ulich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim.
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2013): *Dokumentation zur Lehrer\_innenbildung in Deutschland – eine phasen-übergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern*. Eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. [http://www.gew.de/Orientierungshilfe\\_fuer\\_den\\_Flickentepich.html](http://www.gew.de/Orientierungshilfe_fuer_den_Flickentepich.html), 22.07.2019.
- Williamson, Ben (2017): *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. London.



## Autor/innenverzeichnis

**Anna Bondioli**, professore ordinario/full professor (Pedagogia generale e sociale/Pedagogy, Theories of Education and Social Education), Università di Pavia

**Paola Carlucci**, professore associato/associate professor (Storia contemporanea/Contemporary History), Università per stranieri di Siena

**Rita Casale**, Professorin/full professor (Allgemeine Erziehungswissenschaft und Theorie der Bildung/General Pedagogy and Philosophy of Education), Bergische Universität Wuppertal

**Mara Donato di Paola**, collaboratrice scientifique/scientific collaborator (Mondes modernes et contemporains/Modern and Contemporary Worlds), Université libre de Bruxelles

**Monica Ferrari**, professore ordinario/full professor (Pedagogia generale e sociale/Pedagogy, Theories of Education and Social Education), Università di Pavia

**Elke Kleinau**, Professorin/full professor (Historische Bildungsforschung und Gender History/History of Education and Gender), Universität zu Köln

**Imke Kollmer**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin/junior lecturer (Schulpädagogik/School Pedagogy), Universität Hannover

**Hannes König**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter/junior lecturer (Schulpädagogik/School Pedagogy), Universität Hannover

**Margret Kraul**, Professorin/full professor, emerita (Allgemeine Pädagogik/General Pedagogy), Universität Göttingen, Seniorprofessorin/senior professor, Goethe-Universität Frankfurt a. M.

**Eva Matthes**, Professorin/full professor (Pädagogik/Educational science), Universität Augsburg

**Giuditta Matucci**, ricercatore/researcher (Diritto costituzionale/Constitutional Law), Università di Pavia

**Matteo Morandi**, ricercatore/researcher (Storia della pedagogia/History of Pedagogy and Education), Università di Pavia

**Mauro Moretti**, professore ordinario/full professor (Storia contemporanea/Contemporary History), Università per stranieri di Siena

**Jürgen Oelkers**, Professor/full professor, emeritus (Allgemeine Pädagogik/General Pedagogy), Universität Zurich

**Tiziana Pironi**, professore ordinario/full professor (Storia della pedagogia/History of Pedagogy and Education), Università di Bologna

**Maurizio Piseri**, professore associato/associate professor (Storia della pedagogia/History of Pedagogy and Education), Università della Valle d'Aosta

**Simonetta Polenghi**, professore ordinario/full professor (Storia della pedagogia/History of Pedagogy and Education), Università Cattolica del Sacro Cuore

**Sabine Reh**, Professorin/full professor (Historische Bildungsforschung/History of Education), Direktorin/director (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, DIPF/ Research Library for the History of Education at DIPF), Humboldt Universität zu Berlin

**Charlotte Röhner**, Professorin/full professor, emeritus (Pädagogik der frühen Kindheit und der Primarstufe/Pedagogy of Early Childhood Education and Elementary School), Bergische Universität Wuppertal

**Donatella Savio**, ricercatore/researcher (Pedagogia sperimentale/Educational Research), Università di Pavia

**Joachim Scholz**, Professor/associate professor (Historische Bildungsforschung/History of Education), Ruhr-Universität Bochum

**Julia Kerstin Maria Siemoneit**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin/senior lecturer (Historische Bildungsforschung und Gender History/History of Education and Gender History), Universität zu Köln

**Thomas Wenzl**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter/senior lecturer (Schulpädagogik/School Pedagogy), Universität Hannover

**Andreas Wernet**, Professor/full professor (Schulpädagogik/School Pedagogy), Universität Hannover

**Jeannette Windheuser**, Tenure-Track-Professorin/tenure track professor (Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Gender und Diversität/Gender and Diversity in Education Science), Humboldt-Universität zu Berlin

**Giuseppe Zago**, professore ordinario/full professor (Storia della pedagogia/History of Pedagogy and Education), Università di Padova

Unless otherwise specified, all quotations from other languages were translated by the essays' authors.

**Der Band setzt sich bildungsgeschichtlich mit den kulturellen Modellen auseinander, die im europäischen Kontext der Konzeption und der Organisation der Lehrerbildung im Sekundarbereich und der Professionalisierung der zukünftigen Gymnasiallehrer zugrunde liegen. Sie gehen von unterschiedlichen Vorstellungen von Schule, Bürgerschaft und Lehrberuf aus und haben einen enormen Einfluss auf die Schulpolitik.**

An den beiden exemplarischen Fällen Italien und Deutschland wird die vielschichtige Geschichte der Lehrerbildung historisch rekonstruiert und analysiert. In einer Langzeitbetrachtung befassen sich die einzelnen Beiträge mit der Entstehung nationaler Modelle der Lehrerbildung am Ende des 18. Jahrhunderts, mit ihrer Konsolidierung im 19. und 20. Jahrhundert und ihrer transnationalen Transformation in der Gegenwart.

### **Historische Bildungsforschung**

#### **Die Herausgeber\*innen**

**Rita Casale**, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal.

**Jeannette Windheuser**, Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Gender und Diversität an der Humboldt-Universität zu Berlin.

**Monica Ferrari**, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität von Pavia.

**Matteo Morandi, Dr.**, Dozent für Geschichte der Pädagogik an der Universität von Pavia.

978-3-7815-2464-4



9 783781 524644