

Anke Wegner (Hrsg.)

Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert

(Trans)Nationale Perspektiven

Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung Band 1



Verlag Barbara Budrich

Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert

Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung

Band 1

herausgegeben von

Prof. Dr. Matthias Busch, Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Fach Geschichte, Universität Trier

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Fach Bildungswissenschaften, Universität Trier

Prof. Dr. Sabine Klomfaß, Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Erziehung und Bildung, Facheinheit Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Trier

Prof. Dr. Henning Rossa, Professor für Fachdidaktik Englisch, Fach Anglistik, Universität Trier

Prof. Dr. Anke Wegner, Professorin für Sprachdidaktik mit einem Schwerpunkt auf Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Fach Germanistik, Universität Trier

Die Trierer Reihe *Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung* befasst sich mit Fragestellungen der Lehrer:innenbildung in interdisziplinärer Perspektive. Im Fokus stehen sowohl die Geschichte und Entwicklung der Lehrer:innenbildung als auch zeitgenössische Herausforderungen wie Inklusion, Diversität, Demokratiebildung und Digitalität, die im Zusammenspiel von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften mit Bezug auf alle Phasen der Lehrer:innenbildung bearbeitet werden. Zudem widmet sich die Reihe den Lehramtstudierenden, Lehrer:innen im Vorbereitungsdienst und praktizierenden Lehrpersonen selbst, indem sie Aspekte pädagogischer Professionalität und des Professionswissens, aber auch Entwicklungsverläufe der Professionalisierung etwa in den Bereichen des Unterrichtens, Erziehens und Innovierens in den Blick nimmt. Schließlich gehören auch historisch sowie inter- und transnational vergleichende Fragestellungen der Lehrer:innenbildung, etwa mit Blick auf die Großregion (Luxemburg, Wallonie, Deutsche Gemeinschaft Ostbelgien, Grand Est, Saarland, Rheinland-Pfalz), zu den zentralen Orientierungen der Buchreihe.

Anke Wegner (Hrsg.)

Lehrer:innenbildung im
19. und 20. Jahrhundert
(Trans)Nationale Perspektiven

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und
Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten
Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers
für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete
Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen
nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet
werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne geson-
derten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Down-
load bereit (<https://doi.org/10.3224/84742727>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2727-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1961-7 (PDF)
DOI 10.3224/84742727

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Langenhagen – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Einführung – Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert.....	7
<i>Anke Wegner</i>	

Teil 1: Konstanten der Lehrer:innenbildung

Genie und Urteilskraft: Nur die Besten sollen Lehrkraft werden.....	19
<i>Stefan Hopmann</i>	

Teil 2: Lehrer:innenbildung: Institutionen und Programme

Lehrerbildung an der „Stammutter aller guten Schulen“. Zum Konzept am Dessauer Philanthropin.....	41
<i>Philbert Becker / Thomas Mikhail</i>	

Schulprogramme als Medien der pädagogischen Fortbildung für Lehrer an höheren Schulen.....	53
<i>Viktoria Gräbe</i>	

Plötzlich Politik? Politische Lehrer:innenbildung im West-Berlin der 1960er Jahre.....	65
<i>Felix Ludwig</i>	

Von Projektstudium und Kontaktlehrer:innen. Das notwendigerweise spannungsreiche Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) in Oldenburg (1974-1984).....	77
<i>Selma Haupt / Laura Wever</i>	

Teil 3: Lehrer:innenbildung und fachdidaktische Genese

Kulturvermittlung durch Volksschullehrer:innen. Die Volkskundliche Landesaufnahme des NS-Lehrerbundes in Sachsen.....	95
<i>Nadine Kulbe / Antje Reppe</i>	

„Noch ist alles im Werden“. Zur Entwicklung der staatsbürgerlichen
Lehrer:innenbildung in der Weimarer Republik..... 107
Matthias Busch

Fach oder Fächerverbund? Konzeptionelle Überlegungen zur
,Gesellschaftslehre‘ in pädagogischen Zeitschriften der 1960er
und 1970er Jahre..... 119
Lenard Kramp

„Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“ –
Staatsbilder in Unterrichtswerken der DDR..... 129
Verena Männer / Charlotte Keuler

Kommunikation versus Formfokussierung. Dichotomien und Paradigmen
in den Vorstellungen zur Gestaltung von Englischunterricht..... 147
Ralf Gießler

Teil 4: Perspektiven der Lehrer:innenbildung

Dissonanzen der (transnationalen) Lehrer:innenbildung im
21. Jahrhundert..... 163
Anke Wegner

Autorinnen und Autoren..... 183

Einführung – Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert

Anke Wegner

Die Geschichte der Lehrer:innenbildung zeichnet sich sowohl durch Kontinuitäten als auch durch primär gesellschaftlich und politisch bedingte Veränderungen, teils Brüche in ihrem je historischen Kontext aus. Von der Entstehung und Fortentwicklung einer spezifischen professionellen Ausbildung von Lehrer:innen kann erst seit dem 19. Jahrhundert die Rede sein, und auch in den vergangenen zweihundert Jahren hat sich die Lehrer:innenbildung stark gewandelt. Dies betrifft insbesondere den Ausbau der Lehrer:innenbildung für das „niedere“ Lehramt, die Verstaatlichung der Lehrer:innenbildung, zudem die Differenzierung der Ausbildungsgänge für die unterschiedlichen Lehrämter, die steigenden Anforderungen der Lehrer:innenbildung und des Lehrberufs und den Wandel der fachlichen, pädagogischen und didaktischen Ausbildung an sich (vgl., auch im Folgenden, Terhart 2016: 18ff.).

Die Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert ist durch ihre Historie seit der Antike geprägt, so durch

- die „Erfindung“ des Elementarbildners oder Kindertrainers, des *didaskalos*, und des Lehrers der höheren Schule, der die Klassiker und den Gesamtkreis des Wissens, *enzyklios paideia*, lateinisch *septem artes liberales*, vermittelte, mithin durch die antike Bildungsphilosophie, die das abendländische Bildungsdenken in ihrem Anspruch und ihrer humanistischen Basis bestimmt (vgl. Dreyer 2010; Christes et al. 2006);
- die Dominanz des christlichen Glaubens und der Kirche im Mittelalter, damit durch die christlich orientierte Lehre, die sowohl die (kaum etablierte) Elementarbildung als auch die höhere Bildung prägte, wesentlich gebunden an den Unterricht an Kloster- und Domschulen (vgl. Moeller et al. 1983);
- das im späten Mittelalter sich entwickelnde säkulare Schulwesen, bedingt durch zeitgenössische Bedingungen und Interessen des städtischen Bürgertums, des Handwerks und des Handels;
- die frühe Neuzeit, in der, beeinflusst durch den Humanismus und die frühe Aufklärung, erneut antike Bildungsideale, aber auch alternative Welt- und Selbstsichten, besonders der Idee der Selbstbestimmung und die Ziele einer intensiveren Bildung und einer Bildung für alle Bedeutung erlangten; eine Zeit, in der nicht nur die Kirche das Bildungswesen prägt, sondern die Entstehung des frühmodern-absolutistischen Staates dazu führt, dass Schulen

und der Lehrberuf an (öffentlichem) Interesse gewinnen und in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts erste Regelungen zu einer allgemeinen Schulpflicht und zum Lehrberuf entwickelt wurden;

- das 18. Jahrhundert, das „pädagogische Jahrhundert“, in dem trotz des Interesses des Staates und der Kirche, das niedere Schulwesen auszuweiten, der Lehrberuf im Elementarbereich kaum ein spezifischer, qualifizierter Berufsstand war, während der Lehrberuf etwa an den Gelehrtenschulen, die in den Städten eine höhere Bildung vermittelten, durchaus etabliert war das Jahrhundert, in dem insbesondere die Pädagogen der Aufklärung in Theorie und Praxis zentrale Grundlagen für die Fortentwicklung des Bildungswesens und des Lehrberufs lieferten und damit bis ins 19. Jahrhundert hinein entscheidenden Einfluss auf die Professionalisierung des Lehrberufs hatten (vgl. Schörg 2018: 5);

Nachfolgend werden Grundzüge der Entwicklung der Lehrer:innenbildung in Deutschland zusammengefasst, wobei primär Unterschiede der Lehrer:innenbildung für das niedere, das Volksschullehramt, und das höhere Lehramt an Gymnasien beschrieben werden. Die je spezifische Ausdifferenzierung der Lehrer:innenbildung für spezifische Lehrämter wie diejenige an Real-, Sonder- oder Förderschulen und der beruflichen Bildung werden weitgehend ausgespart. Auch erfolgt keine ausführliche Diskussion der Entwicklung von inhaltlichen Schwerpunkten der Lehrer:innenbildung, diese wird jedoch in den Beiträgen des Bandes je spezifisch und exemplarisch geleistet.

In Preußen entwickelte sich eine zunehmend organisierte, systematische Lehrer:innenbildung in staatlicher Regie erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts (Vogt/Scholz 2020: 217), wobei diese bis weit ins 20. Jahrhundert durch erhebliche Unterschiede für das niedere und höhere Schulwesen geprägt war.

Für das Lehramt im niederen Schulwesen waren zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch keine etablierten Formen einer Ausbildung vorhanden. Zwar begann im Anschluss an die Gründung einiger privater Seminare für Lehrpersonen in den 1820er Jahren eine staatlich organisierte Seminausbildung für Volksschullehrer:innen zu entstehen, doch eine lehramtsbezogene Ausbildung war noch nicht verpflichtend (ebd.: 218). Das für Bayern vorliegende Regulative aus dem Jahr 1836 und die preußischen Regulative zum evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterricht aus dem Jahr 1854 hatten sodann in gewisser Weise eine Vereinheitlichung und Stabilisierung der Ausbildung für das Volksschulwesen zur Folge. So wurde etwa in Preußen ein Seminarkonzept entwickelt, das im Anschluss an den Besuch der „Präparandie“, die der Erweiterung der Vorbildung diente, zunächst eine zweijährige, ab 1872 eine dreijährige Ausbildung der Volksschullehrer:innen vorsah (ebd.). Gegenstand der Ausbildung waren wesentlich die je praktischen Anforderungen der Vermittlung elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten, die je konfessionsspezifische Ausrichtung der Schule und sozialdisziplinierende Schwerpunkte. Der Volksschulunterricht auf dem Land war zudem bis ins 20. Jahrhundert hinein

stark durch einen je konfessionell geprägten Unterricht bestimmt. Die geistliche Schulaufsicht auf dem Land wurde erst 1920 abgeschafft (Terhart 2016: 24f.; Vogt/Scholz 2020: 218; vgl. auch Sauer 1987; Beckmann 1968).

Das 19. Jahrhundert beginnt in Preußen zudem mit einem einschneidenden Wandel des höheren Lehramts, das ab 1910 gänzlich vom kirchlichen Einfluss getrennt wurde. Bereits im 18. Jahrhundert, ab 1788, wurde das Abitur zunehmend zur Voraussetzung für das Fachstudium an der Universität, das mit einer staatlichen Prüfung endete. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts schloss das Gymnasiallehramt an das neuhumanistische Ideal des „gelehrten Philosophen“ an, so dass den für das humanistische Gymnasium ausgebildeten Lehrern etwa die Pflicht oder „Ehrenpflicht“ des Verfassens wissenschaftlicher Artikel oblag (Terhart 2016: 23). Zudem führten Seminargründungen in Berlin und Halle (1787) sowie die Einführung einer Prüfung für das höhere Lehramt – in Preußen 1810 – zu einer verstärkten staatlichen Zugangskontrolle zum höheren Lehrberuf und so auch zu einem eigenen Berufsstand (Vogt/Scholz 2020: 217). Darüber hinaus erfolgte im Lauf des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Fachausrichtung des gymnasialen Curriculums, die u.a. die Integration der modernen Fremdsprachen und der Naturwissenschaften umfasste. Dies bedeutete zugleich, dass sich der Lehrberuf vom Vorbild des allseitig gelehrten Philologen hin zum Fachlehrerprinzip, einem fachlich-akademisch ausgebildeten und staatlich geprüften Lehrer wandelte (ebd.). Bereits ab 1826 und ab 1866 obligatorisch schloss dies auch die praktische Phase, eine Probephase, ab 1890 ein Referendariat ein, das ab 1917 die Zweite Staatsprüfung in zwei Unterrichtsfächern einschloss. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wird damit das bis heute gängige Modell der Lehrer:innenbildung mit zwei Fächern, zwei Ausbildungsphasen und zwei Staatsprüfungen etabliert, das auch für andere Lehrämter, so ab 1900 dem Lehramt an Oberrealschulen und Realgymnasien, als Leitmodell galt. Insgesamt wurde das höhere Lehramt im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Preußen insbesondere durch die Verfachlichung und Verstaatlichung umstrukturiert und modernisiert (Terhart 2016: 23f.).

Im 20. Jahrhundert setzte sich für die Lehrtätigkeit im Volksschulwesen in Preußen nicht nur das Abitur als Zugangsvoraussetzung für das Lehramt durch. Auch wurde die Ausbildung nach dem Ersten Weltkrieg stärker akademisch ausgerichtet und vereinheitlicht, wenngleich Unterschiede zwischen den Ländern des Deutschen Reiches bestehen blieben oder zunahmen, indem Volksschullehrer:innen teils an Universitäten oder Technischen Hochschulen ausgebildet wurden, während sie etwa in Bayern und Baden-Württemberg weiterhin in Präparandenanstalten und Lehrerseminaren fortgeführt wurden und in Preußen „Pädagogische Akademien“ als Mittelweg zwischen seminaristischer und akademischer Ausbildung etabliert wurden (Vogt/Scholz 2020: 218f.).

In der Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien wiederum wurden in Preußen ab 1917 zunehmend auch pädagogische Schwerpunkte, später erziehungswissenschaftliche Studienanteile ergänzt (Terhart 2016: 25f.). Die

Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen war letztlich zur Gründung der Weimarer Republik bereits etabliert, sodass bis zur Zeit des Nationalsozialismus keine umfänglichen Änderungen vorgenommen wurden (Vogt/Scholz 2020: 218).

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde entgegen der Tendenzen der Weimarer Republik die Ausbildung von Volksschullehrer:innen geschwächt. Bedingt war dies nicht nur durch die umfassende Ideologisierung, die Abneigung Hitlers gegen den Lehrberuf sowie den Lehrkräftemangel. Zudem wurden die „Pädagogischen Akademien“ der Weimarer Zeit 1934 in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt, zwischen 1937 und 1940 mit neuen Inhalten reichseinheitlich umgesetzt, im Umfang von vier auf drei Semester reduziert und schließlich noch einmal ab 1941 in „Lehrerbildungsanstalten“ umbenannt (ebd.: 219). Die Ausbildung im höheren Lehramt unterlag in der Zeit des Nationalsozialismus ebenfalls einer ideologischen Schulung, etwa über rassenpolitische Lagerschulungsmaßnahmen, und auch hier wurden die Anforderungen reduziert und das Studium von acht auf sechs Semester reduziert, jedoch fand die Ausbildung für das höhere Lehramt weiterhin an den Hochschulen statt (ebd.).

Die in der Sowjetischen Besatzungszone ab 1946 vorfindliche achtjährige Pflichtschule wurde in der DDR ab 1965 zur zehnjährigen Polytechnischen Oberschule (POS), an die dann die zweijährige und zum Abitur führende erweiterte Oberschule (EOS) anschloss. Die vierjährige Ausbildung für die Unterstufe erfolgte an „Instituten für Lehrerbildung“ und umfasste die Kernfächer Deutsch, Heimatkunde und Mathematik, zusätzlich ein Wahlfach (Musik, Sport, Zeichnen, Werken), Pädagogik, Psychologie, Gesundheitserziehung und Sprecherziehung, Grundlagen des Marxismus-Leninismus und der russischen Sprache sowie ein Praktikum. Ab 1953 wurden Fachlehrer:innen für die Grundschuloberstufe und spätere POS an „Pädagogischen Instituten“ für die Jahrgänge 5 bis 8 in (meist) zwei Fächern ausgebildet, ab 1955 in zunächst drei, ab 1958 in vier Jahren. Lehrpersonen für das Lehramt ab Jahrgang 9 an Oberschulen wurden weiterhin an den Universitäten und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam ausgebildet. Zu Beginn der 1970er Jahre wurden die Pädagogischen Institute in Pädagogische Hochschulen umgewandelt, an denen Lehrpersonen für den Unterricht in zwei Fächern für die Jahrgänge 5 bis 12 der POS und EOS ausgebildet wurden und mit einem Diplom abschlossen. Neben Fachwissenschaft und Methodik für zwei Unterrichtsfächer umfasste das Studium allgemeinbildende, wissenschaftstheoretische und politische Schwerpunkte, die Fächer Pädagogik und Psychologie, ein Schulpraktikum sowie einen vormilitärischen Lehrgang bzw. für Männer das Wehrlager (ebd.: 219ff.).

In der Bundesrepublik Deutschland schloss die Lehrer:innenbildung – trotz US-amerikanischer Initiativen für eine für das Volksschullehramt und das höhere Lehramt einheitliche Ausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen – an das föderalistische, an der Weimarer Zeit orientierte Ausbildungssystem an.

Die Trennung zwischen der Lehrer:innenbildung für das Lehramt an Volksschulen und höheren Schulen blieb bestehen, überwiegend Pädagogische Hochschulen, Pädagogische Akademien sowie (in Bayern und Hessen) Pädagogische Institute führten die Ausbildung für das Lehramt an Volksschulen fort, Hamburg und West-Berlin implementierten eine sechssemestrige universitäre Ausbildung von Volks- und Realschullehrer:innen (Volk/Scholz 2020: 221; vgl. Terhart, 2014).

In den 1950er Jahren wurde auf eine Anhebung der Lehrer:innenbildung für das Volksschullehramt zumindest auf das Niveau der Pädagogischen Hochschulen abgezielt. Dies war um 1960 weitgehend umgesetzt, wobei die Pädagogischen Hochschulen weiterhin kein einheitliches wissenschaftliches Niveau aufwiesen. Erst die einsetzende Bildungsreform, die Bildungsexpansion und der damit einhergehende erhebliche Bedarf an Lehrer:innen in den späten 1960er und in den 1970er Jahren bedingen die Akademisierung und fachliche Ausrichtung der Ausbildung für alle Lehrämter, inklusive des neuen Grundschullehramts (Volk/Scholz 2020: 221f.). Schließlich wurden von den 1980er Jahren an Pädagogische Hochschulen überwiegend in die Universitäten integriert und in den 1990er Jahren primär die ostdeutsche und westdeutsche Lehrer:innenbildung zusammengeführt (ebd.: 222).

In Deutschland entwickelt sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts letztlich ein neues, wissenschaftsbestimmtes und wissenschaftsbasiertes Verständnis der Profession bzw. der Lehrer:innenprofessionalität für das Lehramt in allen Schulformen und -stufen. Eben diese Verwissenschaftlichung der Lehrer:innenbildung führt am Ende des 20. Jahrhunderts zu einer weitgehenden Gleichstellung der Lehrämter, da alle Lehramtsanwärter:innen sowohl ein Universitätsstudium und das Referendariat in der zweiten Phase der Lehrerbildung absolvierten und absolvieren (Terhart 2016: 25ff.).

In den vergangenen Jahrzehnten traten neue Herausforderungen auf den Plan, die sich bis heute in entscheidendem Maße auf den Lehrberuf und die Lehrer:innenbildung auswirken (vgl. Terhart 2016: 29ff.; Volk/Schulz 2020: 222ff.; Hofmann/Hagenauer/Martinek 2020: 230ff.). Diese umfassen

- die Schulentwicklung, so die Einrichtung von integrierten Schulformen und Ganztagschulen, die Hinwendung zur Verantwortung der Einzelschule für die Schulentwicklung, die damit einhergehende Verantwortung von Schulleitung und Lehrpersonal für diese sowie den Aufbau multiprofessioneller Teams an Schulen,
- die Gewährleistung von Bildungserfolg für eine breitere Schicht von Kindern und Jugendlichen, in der Folge der zunehmende *Run* auf höhere Abschlüsse, der etwa in Deutschland Hauptschulen verwaist und zugleich eine erhöhte Heterogenität der Schüler:innen besonders an Realschulen und Gymnasien zur Folge hat,
- die heute zentrale Aufgabe der Inklusion, die nicht nur einen Wandel des Bildungssystems und der Einzelschule, sondern auch pädagogische und

- didaktische Innovation erfordert und die Implementierung entsprechend neuer Inhalte in alle Lehramtsstudiengänge mit sich bringt,
- die Beschulung einer heterogenen Schüler:innenschaft an Primarschulen, im drei-, heute verstärkt zweigliedrigen System der Sekundarstufe und in integrierten Schulformen, so etwa seit den 1980er Jahren die viel diskutierte Integration von neu migrierten Schüler:innen im Bildungswesen,
 - die Bedeutung des Bildungsmonitorings, insbesondere des *large scale assessments*, mithin PISA, und die damit einhergehenden Lern- und Leistungsstandserhebungen seit der Jahrtausendwende,
 - zugleich die Relevanz der Förderung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen gemäß seines/ihrer individuellen Möglichkeiten und damit der widersprüchliche Anspruch an Lehrpersonen, möglichst hohen Leistungsoutput im Sinne des System-Monitorings zu erreichen und gleichzeitig jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin anzuerkennen und bestmöglich zu fördern (*no one left behind*),
 - die Neustrukturierung (Bachelor und Master) und nationale wie internationale Angleichung der Lehrer:innenbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses sowie die inhaltliche, etwa fachdidaktische und bildungswissenschaftliche, Neuorientierung sowie Standardisierung der Lehrer:innenbildung insgesamt,
 - nach wie vor die integrierte Lehrer:innenbildung, also die Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik (und ihre Aufwertung), Bildungswissenschaft und schulpraktischen Studien,
 - nicht zuletzt die Vernetzung der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung und die Ausgestaltung der zweiten Phase, so die Induktionsphase in Österreich und
 - den Ausbau der dritten Phase der Lehrer:innenbildung, die gerade in Anbetracht der Aufgabe der Schulentwicklung an Relevanz gewinnt und bis heute strukturell und inhaltlich wenig systematisch etabliert ist.

Die genannten gegenwärtigen Herausforderungen des Lehrberufs prägen und spiegeln zugleich die permanente Notwendigkeit der Flexibilität, der Innovation und Transformation einer Lehrer:innenbildung, die primär auf gesellschaftlichen Wandel, bildungspolitische Trends sowie wissenschaftlichen Entwicklungen und Gegenreaktionen gründet. Inwiefern sich im 19. und 20. Jahrhundert solche Entwicklungen, Brüche und Schübe der Lehrer:innenbildung nachzeichnen lassen, zeigen exemplarisch die Beiträge des vorliegenden Bandes. Sie zeigen aber auch, inwiefern sich trotz des Wandels der Lehrer:innenbildung tradierte Muster fortsetzen und wie schwierig und kontrovers es sich gestaltet, diese zu verändern.

Der Sammelband geht auf die Tagung Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert im Frühjahr 2022 an der Universität Trier zurück. Die Beiträge fokussieren je spezifische Phasen und Problemstellungen der Lehrer:innenbildung über (mehr als) zweihundert Jahre hinweg.

Stefan Hopmann thematisiert in seinem Beitrag „Genie und Urteilskraft: Nur die Besten sollen Lehrkraft werden“ mit Blick auf die Lehrer:innenbildung in Deutschland, Norwegen und Österreich seit dem frühen 19. Jahrhundert vier Grundmuster der Lehrer:innenbildung, die letztere bis in die Gegenwart prägen. Hopmann skizziert diesbezüglich Typen der Lehrer:innenbildung, damit einhergehende Antworten auf Leitfragen sowie Zuordnungen zu zentralen „Säulen“ der Lehrer:innenbildung und Professionalisierungsmodi. Aufgezeigt wird, inwiefern sich Grundmuster der Lehrer:innenbildung auch in einschlägigen Kompetenzmodellen wiederfinden und welche Perspektiven sich für die künftige Lehrer:innenbildung daraus ergeben.

Philbert Becker und *Thomas Mikhail* führen in ihrem Beitrag „Lehrerbildung an der ‚Stammutter aller guten Schulen‘. Zum Konzept am Dessauer Philanthropin“ in die Lehrerbildung des 1774 eröffnete Philanthropinum Dessau als eine der ersten modernen Versuchsschulen in Europa ein. Dargelegt wird die pädagogische Innovationskraft des von Johann Bernhard Basedow gegründeten Dessauer Philanthropins, wobei die Autoren zunächst die innovative pädagogische Konzeption in ihren Grundzügen darstellen, die faktischen Verhältnisse und konkreten Maßnahmen der Lehrerbildung erläutern sowie Grundlinien für historische Nachfolger in der Lehrer:innenbildung aufzeigen.

Viktoria Gräbe untersucht in ihrem Beitrag „Schulprogramme als Medien der pädagogischen Fortbildung für Lehrer an höheren Schulen“ die Rolle von Schulprogrammen für die pädagogisch-unterrichtspraktische Fortbildung am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Diesbezüglich erörtert die Autorin die Akzeptanz und Nutzungsformen dieser staatlich initiierten Schulprogramme in der Lehrer:innenschaft, Modi der Weitergabe pädagogischen Erfahrungswissens von Lehrer:innen am Beispiel des Austauschs zu Schulreisen sowie pädagogische Praktiken als Gegenstand des Wissenstransfers innerhalb von Referenznetzwerken. Abschließend erfolgt eine Einschätzung von Schulprogrammen als Medien pädagogischer Fortbildung von Lehrer:innen an höheren Schulen.

Felix Ludwig zeichnet in seinem Artikel „Plötzlich Politik? Politische Lehrer:innenbildung im West-Berlin der 1960er Jahre“ nach, inwiefern die Etablierung einer schulischen politischen Bildung wesentlich durch widerstreitende Diskurse der Akteur:innen geprägt war. Einflussreich waren vor allem die Akteur:innen am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität, die darauf abzielten, das Fach Gemeinschaftskunde und eine diesbezügliche Lehrer:innenbildung zu entwickeln. Ludwig legt im Überblick die Diskussion um die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Kommunismus und Pluralismustheorien, mit politischer Ideengeschichte, politischer Theorie und Außentheorie für die Lehrer:innenbildung dar. Zugleich schildert er die Entstehung der Weiterbildung für Lehrpersonen um 1960 und vor allem des Lehramtsstudiums für politische Bildung, das erst 1969 eingerichtet werden konnte.

Selma Haupt und *Laura Wever* gehen in ihrem Beitrag „Von Projektstudium und Kontaktlehrer:innen. Das notwendigerweise spannungsreiche Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) in Oldenburg (1974-1984)“ auf die Lehrer:innenbildung im Kontext gesellschafts- und bildungspolitischer Umbrüche der späten 1960er und der 1970er Jahre ein. Sie fokussieren auf den Oldenburger Modellversuch der Einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) ab 1974 und diskutieren die Konzeption und Umsetzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und damit einhergehende Aspekte des Scheiterns der ELAB. Mit Blick auf die Konzeption des Projektstudiums und den Einsatz von Kontaktlehrer:innen werden Schwierigkeiten der Verzahnung von Theorie und Praxis aufgegriffen, zudem der Versuch des Eingriffs in die Struktur der Lehrer:innenbildung und der damit einhergehende Widerstand unterschiedlicher Interessensgruppen erläutert, der dazu führt, dass der Modellversuch wenige Jahre später eingestellt wurde.

Nadine Kulbe und *Antje Repp*e diskutieren in ihrem Beitrag Entwicklungen der ersten Phase der nationalsozialistischen Bildungspolitik der NS-Zeit. Sie fokussieren diesbezüglich auf die „Kulturvermittlung durch Volksschullehrer:innen. Die Volkskundliche Landesaufnahme des NS-Lehrerbundes in Sachsen“. Im Fokus steht die von 1934 bis 1937 an der Landesstelle für Volksforschung und Volkstumspflege des Nationalsozialistischen Lehrerbundes in Sachsen durchgeführte volkscundliche Umfrage zu alltagskulturellen Phänomenen, die zur „Volkstumarbeit“ an Schulen beitragen sollte. Der Beitrag widmet sich der Bedeutung der „Landesaufnahme“ für die Entstehung der Volkskunde als fachwissenschaftliche Disziplin und dem Versuch, die akademische Volksschullehrer:innenbildung in Sachsen zu professionalisieren.

Matthias Busch legt in seinem Beitrag „„Noch ist alles im Werden“. Zur Entwicklung der staatsbürgerlichen Lehrer:innenbildung in der Weimarer Republik“ dar, inwiefern sich die Ausbildung von Lehrpersonen während der Weimarer Republik mit Blick die Notwendigkeit entwickelte, Schüler:innen demokratische Kompetenzen zu vermitteln. Fokussiert wird die Auseinandersetzung mit Fragen einer geeigneten staatsbürgerlichen Bildung der Lehrer:innen, der Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte und praktischer Versuche in Aus- und Fortbildungsangeboten und in pädagogischen Fachzeitschriften. Busch analysiert diesbezüglich die Innenperspektive von reflektierenden Schulpraktiker:innen und Hochschullehrenden und zeichnet dabei die Entstehung einer Didaktik der Staatsbürgerkunde und entsprechender Ausbildungsstandards nach.

Lenard Kramp diskutiert in seinem Artikel „Fach oder Fächerverbund? Konzeptionelle Überlegungen zur ‚Gesellschaftslehre‘ in pädagogischen Zeitschriften der 1960er und 1970er Jahre“ primär die Frage, inwiefern in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* wissenschaftliche Positionen zur Gesellschaftslehre vertreten werden, um so auch – neben dem bildungspolitischen Diskurs – die Entwicklung und das Selbstverständnis des Integrationsfachs

Gesellschaftslehre auszuloten. Gezeigt wird, wie ausgehend von Vorstellungen einer fächerübergreifenden Kooperation in den 1960er Jahren sowie eines integrativen und selbstständigen Unterrichtsfachs ab den späten 1960er Jahren ab Mitte der 1970er Jahre, bedingt auch durch die sich entwickelnden Fachdidaktiken, Forderungen laut wurden, die Selbstständigkeit der Teildisziplinen zu wahren.

Aus der Perspektive der Schulbuchforschung befassen sich *Verena Männer* und *Charlotte Keuler* mit Staatsbildern in Lehrwerken der DDR der 1970er und 1980er Jahre. Im Beitrag „Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“ – Staatsbilder in Unterrichtswerken der DDR“ analysieren die Autorinnen mit Hilfe einer Metaphernanalyse und einer deduktiven Inhaltsanalyse transportierte Staatsbilder in zwei ausgewählten Lehrwerken für die in Staatskunde und Heimatkunde der DDR. Der Beitrag zeigt zugleich, dass die Schulbuchforschung einen gewinnbringenden Beitrag zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann.

Mit der Entwicklung der Fachdidaktik Englisch befasst sich *Ralf Gießler*. Im Mittelpunkt steht die Diskussion des kommunikativen Ansatzes seit den 1960er Jahren: „Kommunikation versus Formfokussierung. Dichotomien und Paradigmen in den Vorstellungen zur Gestaltung von Englischunterricht“. Der Autor stellt dar, inwiefern der kommunikative Ansatz und nachfolgende Entwicklungen bis heute wirken und fragt, welche Rolle gleichwohl eine Formfokussierung in der Fachdidaktik und in der Unterrichtspraxis spielt und inwiefern der gegenwärtige post-kommunikative Diskurs oder gar eine Post-Methoden-Ära sinnstiftend sein können. Gießler akzentuiert diesbezüglich die Relevanz einer historisch informierten Fachdidaktik, die die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen adäquat unterstützt.

Anke Wegner befasst sich in ihrem Beitrag „Perspektiven der Lehrer:innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Transformation“ mit ausgewählten Aspekten der Lehrer:innenbildung, die wesentlich auf transnationale Entwicklungen zurückgehen. Diese betreffen zunächst die Standardisierung und Kompetenzorientierung in der Lehrer:innenbildung, aber auch die Internationalisierung und die Steigerung der internationalen Studierendenmobilität im Rahmen des Bologna-Prozesses und die Einführung neuer Inhalte in die Lehrer:innenbildung. Wegner zeigt auf, dass die genannten transnationalen Trends einerseits an sich problematisch erscheinen; vor allem aber plädiert die Autorin für die Rückbesinnung auf die wesentlich (berufs-)biographisch bedingte Professionalisierung von Lehrpersonen und die Notwendigkeit einer Flexibilisierung und Dynamisierung der Lehrer:innenbildung in diesem Sinne.

Literatur

- Beckmann, Hans-Karl (1968): *Lehrerseminar – Akademie – Hochschule*. Weinheim: Beltz.
- Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (2006) (Hrsg.): *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dreyer, Boris (2010): *Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven*. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 30, 2, 56-63.
- Hofmann, Franz/Hagenauer, Gerda/Martinek, Daniela (2020): *Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich*. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-236.
- Moeller, Bernd/Patze, Hans/Stackmann, Karl/Grenzmann, Ludger (1983) (Hrsg.): *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, Michael (1987): *Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Köln: Böhlau.
- Schörg, Christiane (2018): *Wie das Lehrerwerden wurde. Über die Anfänge des Lehrberufs an den Pflichtschulen*. In: *Open Online Journal for Research and Education*, 9, 1-20. <http://journal.ph-noe.ac.at> (12.12.2022)
- Terhart, Ewald (2016): *Geschichte des Lehrerberufs*. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, 19-32.
- Viehhäuser, Martin/Lehmann, Lukas (2021): *Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs*. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 1-18.
- Vogt, Michaela/Scholz, Joachim (2020). *Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland*. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–226.

Teil 1:
Konstanten der Lehrer:innenbildung

Genie und Urteilskraft: Nur die Besten sollen Lehrkraft werden¹

Stefan Hopmann

„Nur die Besten sollen Lehrkraft werden!“ Dieser Satz gehört zum Standard-repertoire engagierter Bildungspolitiker*innen und wurde auch beim Start der letzten großen Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich von den Verantwortlichen bemüht². Die Frage ist nur: Wer sind diese Besten und wie findet man die? Selbst wenn man an den „geborenen Erzieher“ (Eduard Spranger) glauben möchte, hätte man da ein Problem: „Echte, berufene, geborene Lehrer sind fast so selten wie Helden und Heilige.“ (Erich Kästner) Testverfahren, mit denen man zuverlässig spätere „Helden und Heilige“ identifizieren oder den Erfolg im Lehramtsstudium oder gar im späteren Lehrberuf vorhersagen könnte, gibt es jedenfalls keine (Klusmann et al. 2009; Terhart 2014). Zudem würde man damit unterstellen, eine gute Lehrkraft zu sein, sei primär eine unabänderliche persönliche Eigenschaft und keine professionelle Kompetenz, die man durch Ausbildung erwerben könnte. Das führt unmittelbar zum nächsten Problem, nämlich an welchen Kompetenzen oder anderen Parametern man stattdessen messen sollte, wer zu den Besten gehört. Man kommt also nicht umhin, zunächst zu fragen, was warum als „beste“ Lehrer*innenbildung angesehen werden könnte, um dann zu hoffen, dass die dabei Ausgebildeten tatsächlich die Bestmöglichen sind.

Meine berufliche Laufbahn hat mich von Schleswig-Holstein über Norwegen nach Österreich geführt. Wie das Leben so spielt, wurde ich an allen drei Stationen Zeitzeuge, zum Teil Mitbetroffener oder gar Mitwirkender an grundlegenden Strukturreformen in der Ausbildung für Lehrer*innen, die jeweils zum Ziel hatten, die Besten für das Lehramt zu werben, auszubilden und festzuhalten:

- in Schleswig-Holstein der Auflösung der Pädagogischen Hochschule Kiel in der Christian-Albrechts-Universität,

1 Der nachfolgende Text ist in Etappen entstanden: Ein erster Entwurf diente als Vortrag, den ich zum Abschluss dieser Arbeiten beim Österreichischen Wissenschaftsrat hielt (Hopmann 2012). Eine ausformulierte Fassung ist in der Festschrift für Marlies Krainz-Dürr enthalten (Hopmann 2022), musste aber für diesen Zweck deutlich gekürzt werden. Diese Kürzungen sind in vorliegende Fassung zurückgenommen.

2 Vgl. z. B. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/246082-Nur-die-Besten-als-Paedagogen.html> vom 26.09.2009.

- in Norwegen der Integration der Pädagogischen Hochschulen in Fachhochschulen, die inzwischen fast alle Teil von Universitäten sind,
- in Österreich der Aufwertung der Pädagogischen Akademien zu Hochschulen sowie später nachfolgend der strukturellen Angleichung der Ausbildungen dort mit den universitären.

Daran ist zunächst einmal nichts Ungewöhnliches. Alle drei Länder folgten dem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschenden Trend zur Akademisierung und Strukturangleichung in diesem Sektor (Hopmann 2008) mit der schulgeschichtlich üblichen Staffelung zunächst in Schleswig-Holstein, dann einige Jahre später in Norwegen sowie wenigstens zwei bis drei Dekaden verzögert in Österreich.

Mich hat gleich die erste Begegnung mit solchen Reformen indirekt meinen damaligen Arbeitsplatz gekostet. Der seinerzeitige Rektor der Pädagogischen Hochschule sah in mir zu Unrecht einen persönlichen Feind und zu Recht einen Gegner der von ihm ventilerten Form der Zusammenführung mit der Universität. Höchstpönlich wurde dem missliebigen Hochschulassistenten nahegelegt, das Weite zu suchen. Tatsächlich wurde die Pädagogische Hochschule dann wirklich wie von mir vorhergesagt zum temporären Saldierungsposten der übermächtigen Universität, bis schneller als von mir erwartet ihre verbliebenen Bruchstücke nach Flensburg entsorgt werden konnten.

Das war bildungsgeschichtlich nicht das erste Mal, dass Lehrer*innenbildung vom Kieler Hof verjagt wurde. Etwas Ähnliches hatte sich knapp 200 Jahre zuvor abgespielt und mit der Auflösung des 1781 gegründeten Kieler Seminars geendet. Ich möchte im Folgenden beginnend mit dieser Episode und mit Ausgangspunkt in Schleswig-Holstein die Entstehung von vier unterschiedlichen Grundmustern der Lehrer*innenbildung in diesen drei Ländern skizzieren, die jeweils von unterschiedlichen Vorstellungen geprägt waren, was eine gute Lehrkraft kennzeichnet. Danach werde ich in die Gegenwart springen und versuchen zu zeigen, wie diese Grundmuster bis heute in allen drei Ländern nachwirken. Ich stütze mich dabei nicht nur auf in früheren Publikationen zusammengefasstes bildungshistorisches Material, sondern auch auf meine Erfahrungen in der Kommission, die diese Reform vorbereitet hatte und in der ich unter anderem mit so vortrefflichen Kolleg*innen wie Marlies Kranz-Dürr und Michael Schratz zusammenarbeiten durfte (ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2010).

1

Was veranlasste den allseits bekannten Dichter so sanftmütiger Verse wie „Der Mond ist aufgegangen“ dazu, wutschnaubend an die für die Herzogtümer

Schleswig und Holstein zuständige Deutsche Kanzlei in Kopenhagen zu schreiben? Was genau der Auslöser war, sich über das Kieler Lehrerbildungsseminar und dessen Leiter Heinrich Müller (1759–1814) zu echauffieren, ist unbekannt. Aber der Ton war unmissverständlich:

[...] wie mit den heiligen Lehren des Christlichen Glaubensbekenntnisses in diesem Institut umgegangen wird, wie die künftigen Leiter der Jugend zu Stolz und Dünkel gebildet; wie sie mit Verachtung gegen die Prediger, die doch die eigentlich im Lande bestellten Lehrer sind, gefüllt [...].

[...] Dieser selbstkluge Geist kann nicht gebessert, sondern muß ausgerottet werden. (Claudius, 1801/1925: 438)

Seit seiner Gründung 1781 war das Seminar immer wieder Gegenstand hasserfüllter Kritik und aller möglichen Denunziationen geworden. Matthias Claudius' Schreiben dürfte jedoch der berühmte Tropfen gewesen sein, der das Fass zum Überlaufen brachte. Eine königliche Kommission wurde damit beauftragt, die Anstalt zu überprüfen. Müller wurde seines Amtes enthoben, erhielt aber stattdessen eine Professur an der Universität Kiel (wie übrigens auch sein Nachfolger bei Auflösung der PH Kiel). Das Seminar wurde erst geschrumpft und dann 1823 endgültig geschlossen.

Ähnlichen Anfeindungen sah sich das zweite Seminar der Herzogtümer, das nach Hallenser Vorbild 1756 gegründet, 1788 verstaatlichte Seminar in Tondern, ausgesetzt, das jedoch mit kurzen Unterbrechungen bestehen blieb, bis es von einer geschichtsvergessenen dänischen Regierung 1991 geschlossen wurde. Hier wie dort waren aufklärerische Rationalisten am Werk, die trotz eher gemäßigter Positionen den Widerstand konservativer und pietistischer Kreise weckten. Im Kern ging es um das professionelle Selbstverständnis der künftigen Lehrkräfte: Diener der Kirche oder selbstbewusste Fachleute? Sehr deutlich kommt das Selbstverständnis der dort vermittelten Pädagogik in den Schriften eines damaligen Leiters des Tonderner Seminars, Jacob Decker (1773–1834), zum Ausdruck. Für ihn ist „Methodik“ der Schlüssel zu gutem Unterricht:

Unter Methodik verstehen wir diejenige Wissenschaft, welche lehrt, wie man unterrichten soll; was man nemlich dem Bedürfniß und Zweck des zu Unterrichtenden gemäß, aus den verschiedenen Unterrichtsgegenständen vortragen, und wie man es, damit der Zweck des Unterrichts aufs Beste erreicht werde, vortragen soll. Uebrigens heißt, jemand unterrichten: Kenntnisse ihm mittheilen, Einsichten bey ihm erwecken, und zur Erlangung gewisser Fertigkeiten ihm behülflich sein. (Decker 1820: 1)

Methodik ist für Decker aber alles andere als ein Schematismus:

Diejenige Methode des Unterrichts nun, durch welche am leichtesten, schnellsten, sichersten und vollkommensten dieser Zweck erreicht wird, ist die beste, die allein richtige. Da aber die Anlagen, Fähigkeiten und Neigungen der Bildungsobjecte verschieden sind, für einen die Sache auf diese, für einen anderen auf jene Weise vorgestellt, faßlicher, eingreifender und also zweckbefördernder ist, so kann man nicht sagen, daß irgend eine bestimmte und

angegebene Methode die richtige, viel weniger, daß sie die einzig richtige sey. Vielmehr gibt es keine einzige richtige, d. h. in allen ihren Theilen richtige und bey allen Unterrichtsbedürftigen anwendbare, die der Lehrer nur immer genau befolgen dürfte, um ganz unfehlbar bey allen Schülern seinen Zweck zu erreichen, wie der Tischler bey allen Brettern, die er zu gleichem Zweck behobelt, auf gleiche Weise seinen Hobel anfaßt. Der bloß mechanisch nachmachende Lehrer ist eben so wenig ein guter, seinen Zweck auf dem kürzesten und sichersten Wege erreichender Lehrer, als jemand damit schon ein Dichter ist, daß er die Regeln der Verskunst gelernt hat, und dieselben befolgt. Wie dieser, wenn er mehr sein soll als Verseemann, poetisches Genie (Dichter: Talent) haben muß, so muß auch jener Genie und Beurtheilungsgabe besitzen, um immer und in allen Fällen die zwecksmäßigste Behandlungsart der Lehrgegenstände zu bestimmen, zu wählen oder zu erfinden, Gewandtheit des Geistes, um auf mannichfaltige Weise faßlich darstellen und behandeln zu können, wenn er Lehrer, und kein tagelöhnernder Mechaniker zum großen Nachtheil der Jugend, seyn soll. (Decker 1820: 22)

„Genie und Beurteilungsgabe“ sind es demnach, die eine Lehrkraft ausmachen. Schon von 1784 an genossen Seminaristen Vorrecht bei der Neubesetzung von Stellen. Um 1830 waren so mehr als die Hälfte aller Stellen mit ihnen besetzt (Hopmann/Wulff 1994: 48).

Eine ähnlich rasche Entwicklung setzte in Norwegen nach Grundlegung des ersten Seminars 1824 im nordnorwegischen Trondenes ein (Brekke 2000). Ab den 1830er-Jahren entstanden in rascher Folge weitere Seminare im ganzen Land, die einen neuen Lehrerstand hervorbringen, dem man später nachsagen wird, Vorkämpfer der Bildung des norwegischen Nationalstaates gewesen zu sein (Slagstad 1998). Ganz anders dagegen die Entwicklung in Österreich (Zehetner 1994): Dort blieb es bis zum Reichsvolksschulgesetz von 1869 bei maximal zweijährigen Vorbereitungskursen an dafür vorgesehen Volksschulen, die dann von einer vierjährigen Sekundarschule ersetzt wurden. Zur Einrichtung den Seminaren vergleichbarer Pädagogischer Akademien kam es erst 1962.

Wie konnte es unter diesen Voraussetzungen dazu kommen, dass sich ab den 1820er-Jahren in Schleswig-Holstein ein zweites Lehrerbildungsmodell in den Vordergrund drängte, das im Ausgangspunkt sehr viel eher dem Geschmack der konservativen Seminarkritiker entsprach, nämlich die Ausbildung von Lehrkräften an sogenannten Muster- oder Normalschulen. Mit Maria Theresias Allgemeiner Schulordnung für Österreich (1774) wurden solche Normalschulen sogar zur ersten verbindlichen Lehrerbildung in deren Kaiserreich. Das in Schleswig-Holstein erfolgreiche Modell stützte sich allerdings nicht auf das österreichische Vorbild, sondern auf den in zwei widerstreitenden Varianten in England entwickelten „wechselseitigen Unterricht“ nach Andrew Bell (1753–1832) und Joseph Lancaster (1778–1838), die seit etwa 1800 weltweit Verbreitung fanden (Hopmann 1990).

Nach Lancaster (1803) sollte es mit seinem System möglich sein, dass ein Lehrer tausend Schülerinnen und Schüler zugleich unterrichtete. Das war vorstellbar, da der Lehrer hauptsächlich für die Organisation, aber nicht für die Durchführung der tatsächlichen Unterweisung stand. Die wurde von weiter

fortgeschrittenen Schüler*innen übernommen (daher der Name „wechselseitig“). Um das zu ermöglichen, wurde der Lehrstoff für jedes Lehrgebiet (in der Regel Rechnen, Schreiben, Lesen) in über einhundert Lerntafeln aufgeteilt, die aufeinander aufbauend abzuarbeiten waren. Zum anfänglichen Erfolg in Schleswig-Holstein trugen zwei wesentliche Änderungen gegenüber dem Bell-Lancaster'schen System bei. Zum einen sollte die Anwendung der Methode auf den Anfangsunterricht beschränkt bleiben. Die Herzogtümer kannten damals schon eine bis zu neunjährige Schulpflicht. Zum anderen sollten auch die Lehrkräfte, die diese Methode zur Anwendung brachten, seminaristisch vorgebildet sein. Für diese Lehrkräfte war die Methode schlicht ein professioneller Zugewinn, der eine eigenwillige Organisation und Didaktik mit sich brachte, in die sich Ortsgeistliche oder andere fachfremde Aufsichtspersonen kaum angemessen einmischen konnten. So gesehen war es kein Zufall, dass die Einführung des wechselseitigen Unterrichts in Norwegen und Österreich jeweils am Widerstand der Kirche scheiterte, zumal Österreich ein ganz ähnliches, aber dank Abt Felbiger kirchennahes Modell bereits hatte.

Während es für die Lehrkräfte an Elementarschulen in allen drei Ländern also schon bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts landesweite institutionelle Lösungen gab, dauerte die Etablierung einer entsprechenden pädagogischen Ausbildung für Lehrkräfte an höheren Schulen sehr viel länger. Deren Vorbildung bestand noch bis Ende des 19. Jahrhunderts aus einem mehr oder weniger einschlägigen Fachstudium und allenfalls vereinzelt pädagogischen Zusatzveranstaltungen. Erste, dem Beispiel Trapps in Halle (1780) folgende Lehrstühle für Pädagogik wie der für Vinzenz Milde an der Universität Wien (1804) blieben personengebunden. Das erste auf Dauer angelegte pädagogische Seminar für Lehrkräfte höherer Schulen wurde 1845 an der Universität Kiel auf Initiative Gustav Ferdinand Thaulows (1817–1883) eröffnet.

Für Thaulow (1845) war Pädagogik die höchste Stufe der philosophischen Wissenschaft und die Aufgabe seines Seminars, in die Grundbegrifflichkeiten von Schule, Bildung und Erziehung einzuführen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Begründung für die Notwendigkeit eines eigenständigen Seminars: Die Tatsache, dass sich an den Gelehrtenschulen ein breiterer Fachkanon unter Einschluss von Fächern wie Mathematik, Geografie und Naturkunde durchgesetzt hatte, führte zur Rekrutierung von Lehrkräften außerhalb der traditionellen Philologen- und Theologenkreise. Angesichts dieser Zusammensetzung könne die pädagogische Einführung nicht mehr Einzelwissenschaften überlassen bleiben. Er machte sich auch gleich daran, eine Arbeitsteilung zu definieren, die der Philosophie als Allgemeine Pädagogik die Abgrenzung des Bildungsauftrags überantwortete und den Fachwissenschaften nur überließ, über die lernpsychologische Vermittelbarkeit ihrer Inhalte nachzudenken. Dem entsprach dann auch die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weit verbreitete Position anderer Herbartianer wie etwa Tuiskon Ziller (1817–1882), die dafür eigene „Schulwissenschaften“ konstituiert sehen wollten, die

sich mit den lernpsychologischen Fragen der Lehr- und Lernbarkeit ihrer Inhalte befassen sollten, die Vorläufer der heutigen Fachdidaktiken:

Die Fachwissenschaft strebt freilich immer nach logischen Begriffen, während der Schulwissenschaft in Angemessenheit zu den Vorstellungsreihen, die das Kind wirklich erlangt hat, *psychische Begriffe* genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen. Die Schulwissenschaft lässt wenigstens immer die psychischen Begriffe, die auf den verschiedenen Stufen sehr verschiedene Grade der Reife haben, den logischen ausdrücklich vorangehen. (Ziller 1876: 255, H.i.O.)

Schon damals ließen sich die übrigen Wissenschaften von den Vormachtansprüchen der Allgemeinen Pädagogik nur wenig beeindrucken. Es dauerte in Kiel bis in das frühe 20. Jahrhundert, bis daraus wenigstens die Verpflichtung zu pädagogischen Lehrveranstaltungen entstand. Nicht viel anders in Österreich, das zwar seit 1856 eine besondere Lehramtsprüfung für Gymnasiallehrer verlangte, aber auch erst im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts mit verbindlichen bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu koppeln begann (Grimm 2000). Dafür sorgte unter anderen der langjährige Vorsitzende der einschlägigen Prüfungskommission für das Lehramt, der das 1876 an der Universität Wien gegründete, herbartianisch ausgerichtete Pädagogische Seminar als Zumutung empfand:

Auf welche Kosten diese sogenannte pädagogische Vorbildung erlangt werden müsste, ist klar. Welcherlei Pläne für pädagogische Drillung der Schulumtscandidaten auch ersonnen werden mögen, stets werden sie nur dadurch ausführbar, dass man die wissenschaftliche Vertiefung des Lehrers beschränkt oder unmöglich macht [...]. So sind wir auf dem Wege unserer Erörterung zu der Ueberzeugung gelangt, dass die wahre Vorbildung des Lehrers nur eine rein wissenschaftliche sein kann und wir glauben auch erweisen zu können, dass sie nichts anderes sein soll. Denn aller gute Unterricht wird lediglich davon abhängen, dass der Lehrer seinen Gegenstand vollkommen beherrscht. (Lorenz 1879: 24)

In Norwegen entstand das erste pädagogische Seminar an der Universität Oslo gar erst 1938 mit der Berufung Helga Engs (1875–1966), die aus der Lernpsychologie kam und keinerlei Verbindung zur Philosophie oder Allgemeinen Didaktik hatte (Stafseng: 2010).

Noch länger dauerte es, bis es zur universitären Institutionalisierung der zu Fachdidaktiken mutierten Schulwissenschaften kam. Zwar gab es hier und dort vereinzelte Vorläufer (wie etwa für Naturfächer an der Universität Bonn ab 1826), aber eine flächendeckende Verbreitung einschlägiger Lehrstühle bzw. Institute kam in Schleswig-Holstein wie in der übrigen Bundesrepublik Deutschland erst seit den 1960er-Jahren, in Norwegen seit den 1980er-Jahren und in Österreich seit den 1990er-Jahren in Schwung. Gleich an den Anfängen stand in Kiel die Gründung des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (1966) als bundesweit und international agierender Forschungseinrichtung. Es unterschied sich insbesondere unter seinem zweiten Direktor, Karl Frey (1942–2005), deutlich von anderen fachdidaktischen Einrichtungen, da dort in Anlehnung an die angelsächsische Curriculumforschung sehr viel

breiter angelegte Forschungsfragen, zum Beispiel nach dem bildungswissenschaftlichen Fundament der Schulfächer, gestellt wurden (Frey: 1971). Dominiert war aber die Entwicklung anwendbarer „Curricula“, also integrierter Unterrichtspakete, ehe sich das Institut seit den 1990er-Jahren dem verbreiteten Trend anschloss, Fachdidaktik vor allem in Anschluss an und nach Vorbild kognitionspsychologischer Lehr-Lern-Forschung zu betreiben (bis hin zu PISA) – also zur schulwissenschaftlichen Arbeitsteilung zurückkehrte. Meinem Eindruck nach gilt selbiges heute auch für weite Teile der universitären Fachdidaktiken in Norwegen und Österreich. Nur dass sich deswegen diese Fachdidaktiken nicht, wie von den Herbartianern erhofft, von einer Allgemeinen Didaktik oder gar Bildungsphilosophie irgendetwas vorschreiben lassen. Eher träumen sie von einer Allgemeinen Fachdidaktik aus eigener Kraft (Terhart 2005; Bayrhuber et al.: 2017).

2

Mithilfe gängiger Kategorien des Wissensmanagements (vgl. z.B. Capurro 2004) lassen sich die vier beschriebenen Typen der LehrerInnenbildung systematisch als Antworten auf unterschiedliche Leitfragen darstellen und zugleich zeigen, wie darin die sogenannten vier „Säulen“ der Lehrerbildung (*Wissenschaften, Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik, pädagogische Praxis*) zueinander stehen.

Professionalisierungsarenen	Know Where	Know Why
Know What	Lehrerseminar (<i>Didaktik</i>)	Pädagogisches Seminar (<i>Wissenschaften</i>)
Know How	Normalschulen (<i>Praxislehre</i>)	Fachseminare (<i>Schulwissenschaften</i>)

Tabelle 1: Typen der LehrerInnenbildung

Dem entsprachen denn auch sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was eine gute Lehrkraft zu einer solchen werden lässt. Mit aristotelischen Begriffen ausgedrückt: Dem akademischen pädagogischen Seminar ging es um die wissenschaftliche Bildung der Urteilskraft (*Episteme*), den Lehrerseminaren um die ortsangemessene Entfaltung praktischer Vernunft (*Phronesis*). Die Normalschulen sollten nachahmbare Methodenpakete vermitteln (*Empeiria*), die Fachseminare dazu befähigen, anhand allgemeingültiger Prinzipien je geforderten Unterricht generieren zu können (*Techne*).

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, auf welche Professionalisierungsvorbilder sich die jeweiligen Initiatoren dabei beriefen, weil auch das

etwas darüber aussagt, worin sie jeweils das Kerngeschäft der Lehrerbildung und damit auch die entscheidende Befähigung der Lehrkraft sehen, der sich die anderen Aufgaben unterzuordnen haben:

Professionalisierungs-Vorbilder (historisch)	Know Where	Know Why
Know What	Vermitteln (<i>Prediger</i>)	Verstehen (<i>Gelehrte</i>)
Know How	Anwenden (<i>Techniker</i>)	Entwickeln (<i>Ingenieure</i>)

Tabelle 2: Professionalisierungs-Vorbilder

Das Lehrerseminar war den Predigerseminaren abgeschaut, das pädagogische Seminar folgte den übrigen akademischen Wissenschaften, insbesondere der Philosophie. Die Protagonisten des Wechselseitigen Unterrichts beriefen sich ausdrücklich auf die moderne Fabrik, während die akademischen Herbartianer die Pädagogen mit alten und neuen angewandten Professionen, etwa den Ärzten und den Ingenieuren, gleichgestellt sehen wollten.

Nun wäre diese Rekonstruktion von Prototypen der Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts nicht vielmehr als eine historisch-systematische Fingerübung, wenn sich nicht zeigen ließe, dass die in ihnen sedimentierte Grundvorstellungen („constitutional mindsets“; vgl. Hopmann 2008) über notwendige Fähigkeiten und Eigenschaften der Lehrkräfte bis heute weiter wirkungsmächtig sind. Genau dies ist aber der Fall, wie sich an einem Vergleich von einschlägigen Kompetenzmodellen zeigen lässt (ohne hier auf die prinzipiellen und praktischen Probleme des Kompetenzkonstrukts einzugehen; vgl. dazu etwa Tulodziecki/Grafe 2006; Zlatkin-Troitschanskaia/Seidel 2011).

Beginnen wir mit den beiden „Gründervätern“ des heutigen Kompetenzdiskurses in der Lehrerbildung, nämlich Lee Shulman für den englischsprachigen, Heinrich Roth für den deutschsprachigen Bereich.

Roth (1950)	Shulman (1986/1987)
1. Stoffbeherrschung	Content knowledge
2. PÄDAGOGISCHE REFLEXION	PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE
3. Psychologische Reflexion	Knowledge of Learners & their Characteristics
4. Unterrichtssituation	Pedagogical knowledge (classroom)
5. METHODISCHE REFLEXION	CURRICULUM KNOWLEDGE (TOOLS OF TRADE)
6. Zielsetzung	Knowledge of pedagogical ends, purposes etc.
7. Vorgehensweise/Methode	Context knowledge & "pedagogy"

Tabelle 3: Grundlegende Kompetenzbereiche im Vergleich

Lee Shulman hat in seinen bahnbrechenden Aufsätzen zu „*Knowledge Growth in Teaching*“ (1986) und „*Knowledge and Teaching*“ (1987) wenigstens sieben Kompetenzbereiche unterschieden, die für guten Unterricht zusammenkommen müssen (siehe Abbildung). Der Kern seines Modells ist die Betonung des „pedagogical content knowledge“. Der Weg vom Novizen zur Meisterschaft führt für ihn über die individuelle Anreicherung dieser Wissensbasis. Er will damit eine spürbare Mangellage der amerikanischen Lehrerbildung kompensieren, nämlich die Ausbildung einer den kontinentalen Fachdidaktiken vergleichbaren Wissensgrundlage (vgl. Gudmundsdottir/Grankvist 1992). Mit Shulmans Worten:

What distinguishes mere craft from profession is the indeterminacy of rules when applied to particular cases. The professional holds knowledge, not only of how – the capacity for skilled performance – but of what and why. The teacher is not only a master of procedure but also of content and rationale, and capable of explaining why something is done. The teacher is capable of reflection leading to self-knowledge, the metacognitive awareness that distinguishes drafts man from architect, bookkeeper from auditor. (Shulman 1986: 13)

Eine oberflächliche Lesart hätte den Eindruck entstehen lassen können, dass sich Shulmans Wissensbasen nicht wirklich von den Wissensbeständen unterschieden, die bereits gut vierzig Jahre zuvor Heinrich Roth (1950) als notwendige Voraussetzungen guter Unterrichtsvorbereitung beschrieben hatte (siehe Abbildung). Beide erhalten fast gleich eingeteilte Komponenten; beide betonen die Wichtigkeit gründlichen fachlichen Wissens, das lernpsychologische Verständnis, die Vertrautheit mit den Unterrichtsumständen und mit den jeweils angestrebten Zielen des Unterrichts. Bei näherem Hinsehen zeigt sich aber eine deutliche Überkreuz-Differenz im Verständnis von wenigstens zwei Kompetenzen, des *pedagogical content knowledge* und der Methodenkompetenz (vgl. Hopmann/Riquarts 1995). Für Shulman gehören die Unterrichtsmethoden zum je mit den Unterrichtsmaterialien und -aufgaben vorgegebenen schulischen Inventar. Um dies klug zu nutzen, sollen die Lehrkräfte eben ihre je eigene *pedagogical content knowledge* entwickeln. Aus der Didaktik kommend gehört für Roth dagegen aber gerade die didaktische Durchdringung, das *Verstehen* der Unterrichtsinhalte zum Kerngeschäft der Profession als Ganzer sowie von deren LehrerInnenbildung: sie ist keine Entwicklung individueller Art. Die individuelle Meisterschaft der Lehrkraft zeigt sich dagegen im reflektierten Gebrauch der „Methodenfreiheit“ je nach situativen Gegebenheiten.

Noch ein zweites, aktuelleres Beispiel, ehe wir nach den systematischen Implikationen fragen. Gegenwärtig populäre Kompetenzmodelle versuchen über die Voraussetzungen guten Unterrichtens hinaus zu erfassen, was insgesamt zur Befähigung guter Lehrkräfte gehören sollte. Als Beispiele ziehe ich hier das von österreichischen Kollegen entwickelte EPIK-Modell sowie ein im Auftrag der Südostasiatischen Erziehungsministerkonferenz entwickeltes Modell heran. Die Deckungsgleichheit ist nicht ganz so groß wie bei Shulman und Roth, da die Aufgabe ja weiter gespannt ist, etwa auch die gesellschaftliche

Stellung von Schule und Lehrkraft mit einbezieht. Ohne auf die übrigen Aspekte dieses lohnenden Vergleiches einzugehen, möchte ich nur wieder auf eine bemerkenswert überkreuz gehende Differenz aufmerksam machen:

EPIK (2008 etc.)	SEAMEO-IMMOTEC (2010 etc.)
Reflexions- und Diskursfähigkeit (Das Teilen von Wissen und Können)	Professional/personal ethical standards and values (refers to moral, good role model, etc.)
PROFESSIONSBEWUSSTSEIN (Sich als ExpertIn wahrnehmen)	PROFESSIONAL CHARACTERISTICS (REFERS TO PERSONAL TRAITS such as being responsible, punctual, etc.)
PERSONAL MASTERY (Die Kraft individueller Könnerschaft)	PROFESSIONAL KNOWLEDGE (refers to the mastery of content and methodology for teaching)
DIFFERENZFÄHIGKEIT (Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden)	PROFESSIONAL SKILLS (refers to pedagogies, classroom management, and learner assessment)
Kollegialität (Die Produktivität von Zusammenarbeit)	Professional development and lifelong learning (refers to participation in professional teacher organizations and activities, demonstrates a desire to enhance the teaching profession, etc.)
"sechste Disziplin" (die professionelle Einbettung in den jeweiligen inhaltlichen Kontext: "next practice")	- - - (nicht ausgewiesen, aber implizit mitbedacht als professionelle Umsetzung effektiven Unterrichts: "best practice")

Tabelle 4: Gegenwärtige Kompetenzmodelle im Vergleich

Für die EPIK-KollegInnen ist Professionsbewusstsein das *Verstehen* der eigenen Verankerung in der Profession als Ganzes:

Professionsbewusstsein zu haben heißt zu erkennen, was den Lehrberuf zu einem eigenen Beruf macht und sich aufgrund dieses Bewusstseins von anderen (sozialen) Berufen *abzugrenzen*. Gleichzeitig verstehen sich professionsbewusste Lehrer/innen als Teil einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, die sie prägen und durch die sie geprägt werden, aber auch als Teil einer internationalen Profession. (www.epik.schule.at; vgl. auch Schratz et al. 2008).

Die individuelle *Könnerschaft* entwickelt sich durch die wissenschaftliche Vorbereitung auf die in der Praxis geforderte *Differenzfähigkeit*:

Für Lehrer/innen – und das gilt genauso für Schüler/innen – ist nicht nur Wissen (*know how*) im Unterricht wichtig, sondern Professionalität zeigt sich vor allem darin, Wissen und Können in der jeweiligen Situation wirksam einzusetzen. Wissen ohne Anwendung bleibt träge, bloßes (Re-)Agieren macht blind für übergeordnete Zusammenhänge (*know why*). Wie Wissen und Können miteinander verknüpft werden, hängt von der *Personal Mastery* ab. (ebd.)

Im SEAMEO-Modell sind *professional knowledge* und *professional skills* dagegen im Wesentlichen vorgefertigte Wissensbestände. Die dazu gehörigen Unterkategorien fordern von Lehrkräften, diese Bestände zu kennen, situationsgerecht auswählen und vor allem *anwenden* zu können. Von einem eigenständigen Verstehen, einer autonomen Bestimmung je eigenen Unterrichts ist dabei nicht die Rede. Die Individualität der Professionalisierung zeigt sich demgegenüber im Grad der Internalisierung professioneller Tugenden wie Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit. Daraus ergeben sich dann auch gegenläufige Vorstellungen davon, woran man hohe Kompetenz merken kann: Im SEAMEO-Modell an der gelungenen Nachahmung jeweils als beispielhaft geltender „best practice“, bei EPIK an der Fähigkeit zum eigenständigen Entwurf besserer „next practice“.

Nicht zufällig lassen sich diese Kompetenzmodelle ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen entsprechend mühelos in die Profiltypen-Systematik eintragen:

Professionalisierungsmodi	Know Where	Know Why
Know What	Roth (<i>Vermitteln</i>)	EPIK (<i>Verstehen</i>)
Know How	SEAMEO (<i>Anwenden</i>)	Shulman (<i>Entwickeln</i>)

Tabelle 5: Profiltypen

In dieser Sicht ebenso wenig zufällig bestätigt von ganz anderen Ausgangspunkten herkommende Forschung zu den jeweiligen konkreten Inhalten der Lehrerbildung diesen Befund. Deutlich wird das etwa an der Studie von Rasmussen & Bayer (2012) zur curricularen Ausrichtung der Lehrerbildung in Dänemark, Finnland, Kanada und Singapur:

Professionalisierungsmodi	Know Where	Know Why
Know What	Dänemark (<i>Vermitteln</i>)	Finnland (Helsinki) (<i>Verstehen</i>)
Know How	Singapur (NIE) (<i>Anwenden</i>)	Kanada (Toronto) (<i>Entwickeln</i>)

Tabelle 6: Profiltypen bei Rasmussen & Bayer 2012

Dieser Analyse nach bewegt sich die dänische Pflichtschullehrer-Ausbildung immer noch weitgehend im Paradigma der seminaristischen Ausbildung, allenfalls punktuell angereichert durch unterrichtswissenschaftliches Wissen. Finnland hat sich für eine autonome Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung entschieden, einschließlich der Ausbildung in Forschungsmethoden. Anders als in Kanada oder Singapur bleiben Wissenschaft und Praxis jedoch deutlich getrennt. In Singapur wird dagegen die praxisnahe fachmethodische

Ausbildung betont, in Kanada die durch Unterrichtsforschung vorangetriebene fachdidaktische Ausbildung.

Nun ist bei alledem daran zu erinnern, dass es sich bei Professionalisierungsmustern und Kompetenzmodellen nicht um empirisch eindeutige Größen handelt, sondern um normative, kulturabhängige Zuschreibungen dessen, worin man den *primären* Sinn und Zweck des Lehrkräfteins sieht. Keins der Elemente ist verzichtbar: Im Alltag der LehrerInnenbildung finden sich nach gut zweihundertjähriger Annäherungsgeschichte (vgl. Hopmann 2006) wie in den Kompetenzmodellen fast immer alle vier Professionalisierungsmodi (*Vermitteln, Verstehen, Entwickeln, Anwenden*) auf die eine oder andere Art miteinander verbunden, aber meist unter dem eindeutigen *Primat* einer Säule. Denn keine Institution hält auf die Dauer gegenläufige Leitbilder der Professionalisierung unter einem Dach aus. Oder mit den Worten des Österreichischen Wissenschaftsrates (2009: 60): „Institutionen bilden besondere Kulturen und ein besonderes Gedächtnis aus, die sich nicht über Nacht verändern bzw. verschmelzen lassen.“

Historisch hat sich das meist so gelöst, dass Institutionen je ihre Eigenarten bewahrt haben, ganz gleich wie sie formal benannt oder aufeinander verwiesen wurden. Heutzutage ist aufgrund der aufgenötigten Vordringlichkeit des Messbaren im Schulbetrieb jedoch denkbar, dass letztendlich die instrumentalistischen Versionen dominieren werden, lassen sie sich doch leichter mit der „Evaluation“ konkreter Lehrpersonen und Unterrichtsergebnisse verknüpfen (wie man insbesondere am SEAMEO Beispiel studieren kann). Hierzulande lässt die immer weiter um sich greifende Rede von Evidence Based Teacher Education, die dann in von empirischer Unterrichtsforschung durchsetzten Schools of Education stattfindet, erwarten, dass uns selbiges ins Haus steht. Es sollte einem dabei zu denken geben, dass solche know how Formate vor allem in Ländern (wie Singapur) nachhaltig erfolgreich waren und sind, denen Autonomie, Bildungsbegriff und demokratische Schule fremd sind.

3

Wie lassen sich auf dem Hintergrund dieser Vorgeschichte die von mir berufsbio-graphisch erlebten Reformen der Lehrer*innenbildung einordnen? Schleswig-Holstein, Norwegen und Österreich waren alle drei historisch von den oben beschriebenen Parallelstrukturen geprägt: einer weitgehend seminaristischen Ausbildung für den jeweiligen Pflichtschulbereich, einer akademisch-fachbasierten für die künftigen Lehrkräfte an höheren Schulen (Hopmann 1998, 2006; Németh/Skiera 2012). In Schleswig-Holstein hatte die Aufwertung der seminaristischen Ausbildung zu einer Hochschulausbildung wie im übrigen Deutschland bereits in den 1950er-Jahren begonnen und ab den

1970er-Jahren zur schrittweisen Annäherung an die Universitäten geführt. Der Schleswig-Holsteiner Entwicklungsprozess hatte dabei den Charakter einer Echternacher SpringprozeSSION: Die in Kiel erst in den 1990er-Jahren in die Universität integrierte Lehrer*innenbildung der ehemaligen PH wurde nach einer kurzen Übergangszeit in die inzwischen zur Universität ernannte, ehemalige Pädagogische Hochschule Flensburg abgedrängt. Mein Eindruck war, dass die fachwissenschaftlichen Milieus der Universität mit dem Zustrom der ehemaligen PH-Studierenden nicht viel anfangen konnten und auf keinen Fall auf den Bezugsrahmen einer primär wissenschaftspropädeutischen Gymnasialpädagogik verzichten wollten. Zwar war es durchweg in diesem Prozess zu einem Ausbau der Pflichtschulausbildungen bis zu vollwertigen Universitätsstudien gekommen, freilich unter Wahrung erheblicher curricularer Unterschiede, was etwa Art und Umfang der fachwissenschaftlichen Inhalte betrifft.

In Norwegen war man seit den 1990er-Jahren den Umweg über die Integration der ehemaligen Seminare in sogenannte Distriktshochschulen gegangen, die in etwa mit den deutschen bzw. österreichischen Fachhochschulen verglichen werden konnten. Allerdings kam es dabei in den wenigsten Fällen zu einer innerinstitutionellen Integration, die für den Pflichtschulbereich zuständigen Seminare dauerten vielmehr unter dem gemeinsamen Dach als eigenständige Fakultäten fort (Michelsen et al. 1999). Zum Teil spiegelten die Hierarchien und Spannungen zwischen dem aus anderen Professionshochschulen und dem aus den pädagogischen Seminaren kommenden Personal diejenigen wider, die sich an den Universitäten zwischen Bildungs- und Fachwissenschaften abspielten. Erst dank massiver Investitionen in Personal und Struktur wurde im nachfolgenden Prozess der Umwandlung der Distriktshochschulen in Universitäten auch ein höheres Maß interner Integration erreicht. Profitieren konnten davon vor allem die Fachdidaktiken, die zum Teil erstmals forschungsbasierte Milieus mit eigenen Doktoraten aufbauen konnten, zumal gleichzeitig der Anteil der Pädagogik an der Pflichtschulausbildung zugunsten der Fachdidaktiken halbiert wurde (Kvalbein 2002). Der gleichzeitige Ausbau der Forschungskapazitäten für Lehrer*innenbildung an den hergebrachten Universitäten führte dort ebenfalls vor allem zu einer Stärkung einer näher an den Fachdidaktiken orientierten empirischen Lehr-Lern-Forschung und damit (jedenfalls ist das mein Eindruck) zu einem wachsenden Abstand zu den traditionellen akademischen Pädagogikmilieus. Die kurze Blüte der Allgemeinen Didaktik an den Universitäten in den 1970er- und 1980er-Jahren fand keine Fortsetzung. In diesem Sinne verabschiedete sich die Lehrer*innenbildung hier wie dort von ihren seminaristischen Wurzeln. Wie im schleswig-holsteinischen Fall vollzog sich in diesem Prozess auch die formale Angleichung der Studienstrukturen für Pflicht- und weiterführende Schulen bei Wahrung zum Teil erheblicher curricularer Differenzen, wie viel Fachwissenschaft von wem wo zu studieren ist.

Für Österreich vollzogen sich diese Prozesse zeitversetzt. Die zahlreichen weitgehend seminaristisch agierenden Pädagogischen Akademien waren erst 2007 zu zwölf Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst worden, was freilich nicht viel an den Personalstrukturen und der organisatorischen Abhängigkeit vom Unterrichtsministerium änderte. An den Universitäten hatten zwar die Fachdidaktiken inzwischen Einzug gehalten, aber das Lehramtsstudium war und blieb ein primär fachwissenschaftliches mit je nach Fach unterschiedlich ausgebauten fachdidaktischen Einsprengseln und wenig integrierten, zeitlich knapp dotierten Einführungen in bildungswissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Der Bologna-Prozess bot nun einen Rahmen an, strukturell und inhaltlich den Anschluss an die europäische Entwicklung in der Lehrer*innenbildung herzustellen.

Damit sah sich die Ende 2008 eingesetzte Kommission „LehrerInnenbildung Neu“ vor die schwierige Aufgabe gestellt, in einem Entwicklungsschritt mehrere Vorlaufstufen, die es andernorts gegeben hatte, zu überspringen und gleichzeitig zu versuchen, dort sichtbar gewordene Risiken einer unstrukturierter institutionellen Entwicklung zu vermeiden. In der Kommission herrschte rasch Einigkeit, dies durch Entwicklung eines für alle Lehrämter und nach Möglichkeit auch für die Vorschulerziehung gemeinsamen Bezugsrahmens anzustreben, der eben nicht von den bisherigen Hierarchien der Institutionen und Lehrämter ausgehen sollte. Ziel wurde, ein für alle Lehrämter einheitliches Masterprogramm (bzw. für den Vorschulbereich: Bachelorprogramm) zu entwickeln. Daraus entstand das Konzept einer dreistufigen Lehrer*innenbildung, in der aufbauend auf einen Bachelor, der schon vorläufigen Zugang zur Anstellung im Schuldienst gewähren sollte, ein berufsbegleitendes Masterprogramm sowie anschließend eine fortlaufende Weiterbildung folgen sollte (vgl. hierzu und zum Folgenden ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU 2010).

Der Teufel steckte wie immer im „Detail“ und ließ sich von dort auch nicht vertreiben. Die Einbeziehung der Vorschulerziehung stieß quer durch alle staatstragenden Parteien auf erheblichen Widerstand nicht zuletzt der Gemeinden, die dadurch steigende Personalkosten befürchteten. Eine Angleichung des Volksschullehramts durch einen Übergang zu fachlicher Spezialisierung ließ die Befürchtung entstehen, insbesondere kleinere ländliche Schulen könnten dadurch in Personalnot geraten. Umgekehrt traf die leiseste Andeutung einer Ausweitung der bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungsanteile auf Widerstand der universitären Fachmilieus, die wie schon Lorenz 1879 nicht eine einzige ihrer Seminarstunden für entbehrlich hielten. Schon gar nicht war man dort mit der Idee eines berufsbegleitenden Masterstudiums einverstanden, das unweigerlich auch die fachwissenschaftliche Ausbildung schulpraktischen Erfahrungen aussetzen könnte. Schließlich waren die meisten Lehrer*innenorganisationen entschieden gegen einen durch Bachelor und Master gestuften Zugang, so wie man sich schon „erfolgreich“ in den

1990er-Jahren gegen eine stärkere Arbeitsteilung an Schulen durch Beschäftigung von Assistenzen gewehrt hatte. Meine bleibende Erinnerung an die zahllosen Gespräche mit Interessenvertretungen und Parteien aller Art während der Kommissionsarbeit und danach ist, wie wenig sich da argumentativ bewegen ließ. Konnte man hinter verschlossenen Türen noch den Sinn des jeweils Vorgeschlagenen verstehen, verschwand jedes Zugeständnis bei allfällig auftauchender Öffentlichkeit. Am meisten traf das auf die beteiligten Minister*innen zu, die mit näher rückender Reform immer weniger grundlegend geändert sehen wollten. „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass“ war deren Devise.

Im Ergebnis kam es, wie es wohl kommen musste: Während das vielversprechende curriculare Programm der „LehrerInnenbildung Neu“ weitgehend die politischen Entscheidungsprozesse überlebte, blieben die für dessen Umsetzung erforderlichen personellen und institutionellen Ressourcen aus. Insbesondere eine Integration der Hochschulen in das Universitätssystem unterblieb, obwohl genau dies der damaligen Forschungslage nach eine entscheidende Voraussetzung gewesen wäre, die vermeintlich besten Studierenden anziehen zu können (vgl. am Beispiel der nordischen Länder Stage Petersen 2010). Es blieb bei der hergebrachten Gemengelage:

Lehramtsstudien für allgemeinbildende Fächer an den Schulen der Sekundarstufe (Mittelschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Polytechnische Schulen, Mittlere und Höhere Berufsbildende Schulen) werden gemeinsam durch öffentliche Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Lehramtsstudien für die Primarstufe und die Sekundarstufe Berufsbildung werden aktuell ausschließlich von den Pädagogischen Hochschulen angeboten. (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html>)

Anstatt die neue Ausbildung tatsächlich institutionell zu bündeln und personell zu integrieren, entstanden Regionalverbände, in denen die beteiligten Institutionen zusammenarbeiten und sich abstimmen sollen. Das funktioniert sogar gar nicht schlecht, wie es scheint, belässt aber die jeweiligen Institutionen in ihrem bisherigen Format. Während die Pädagogischen Hochschulen wenigstens ihre Forschungskapazitäten teilweise erweitern konnten, veränderte sich an der Ressourcenverteilung und damit an den Kulturen der universitären Lehrer*innenbildung fast nichts. Sie konzentrieren sich auch weiterhin auf die Ausbildung künftiger gymnasialer Lehrkräfte und beteiligen sich an allem Übrigen nur begrenzt.

Meine eigene Beteiligung an diesem Reformprozess endete nach Abschluss der Kommissionsarbeit in einem Gespräch mit der zuständigen Ministerin, in dem diese keinen Zweifel daran ließ, dass der inhaltlichen Reform keinesfalls entsprechende Investitionen oder ein grundlegender Umbau der Infrastrukturen folgen würden. Allein schon der Gedanke, die Pädagogischen Hochschulen dadurch in die Zuständigkeit des damals konkurrierenden Wissenschaftsministeriums entlassen zu sollen, war undenkbar. An noch einer Potemkin'schen Reform, einem neuen Fall von „stupid policies“, die wissentlich

mehr verspricht, als sie halten kann, wollte ich nicht beteiligt sein (Hopmann 2014).

Seitdem hat sich meine Einstellung jedoch in einem Punkt gewandelt. Vielleicht kann es doch ein Vorteil sein, dass Reformen in Österreich nur spät und nur halbgar durchgeführt werden. Weltweit führt nämlich eine neue Entwicklung dazu, dass zunehmend die grundständige Lehramtsausbildung durch unterschiedliche Quereinstiegsformate bedrängt wird, bei denen die pädagogische Ausbildung nur mehr als „training on the job“, kombiniert mit wenigen Ausbildungsabschnitten, erfolgt, wie das etwa das inzwischen international populäre Vorbild von „Teach for America“ vorgezeigt hat, das sich übrigens auch gern des Spruchs von den Besten als Lehrkräften bedient (Lubienski/Brewer 2019; Dederich 2020). Beim gleichzeitigen Vordringen von „teacher-proof curricula“, d.h. durchorganisierten und webgestützten Formaten des „scripted teaching“, braucht es wohl auch nicht mehr für deren Umsetzung. Die Pandemie hat zudem gezeigt, wie leicht sich noch mehr im öffentlichen Schulwesen einsparen ließe, wenn man den Präsenzunterricht zugunsten von internetbasierten Lösungen reduziert. Schon vorher gingen immer mehr Schuldistrikte in den USA aus Kostengründen zur Vier-Tage-Woche über (Kilburn et al. 2021). Modelle des „flipped classroom“, bei denen Lernen zu Hause erfolgen soll und die Schule nur noch zur Klärung offener Fragen aufgesucht werden muss, stehen auch schon zur Verfügung (vgl. dazu Strelan et al. 2020). Ein Ausbau dieses Angebots lässt sich in Zeiten knapper öffentlicher Kassen leicht vorstellen. Wer mehr für seinen Nachwuchs will, wird außerhalb des öffentlichen Schulwesens suchen müssen. Wir nähern uns also wieder Vorstellungen, wie sie Bell und Lancaster hatten: Wie wäre es, wenn wir tatsächlich nur wenige technisch versierte Lehrkräfte für Hunderte von Schüler*innen brauchten? Dafür braucht es weder Genie noch Urteilskraft. Jedenfalls hätte sich dann der Wunsch, die Besten für das Lehramt zu gewinnen, auf traurige Weise erledigt. Ich will den Teufel nicht vorzeitig an die Wand malen: Solche Umstellungsprozesse im Schulwesen dauern Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte – und in Österreich meist auch noch ein bisschen länger. Bis dahin sollten wir froh sein, dass wir hierzulande, wie zuletzt während der Pandemie sichtbar, sehr viele resiliente, innovative, engagierte Lehrkräfte haben, die ihr Bestes geben.

Literatur

Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes (2017): Allgemeine Fachdidaktik. Band 1: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. New York u.a.: Waxmann.

- Brekke, Mary (2000): Lærerutdanning i nord: et historisk kasus gjennom tre tidsperioder [Lehrerausbildung im Norden: Ein historischer Fall durch drei Epochen]. Universitet Luleå.
- Capurro, Rafael (2004): Sceptical Knowledge Management. In: Hobohm, H.C. (Hrsg.): Knowledge Management. München: Saur, 47-58.
- Claudius, Matthias (1801, 8. September): Brief an den Präsidenten der Deutschen Kanzlei, Cai Reventlow. Abgedruckt in O. Brandt (1925): Geistesleben und Politik in Schleswig-Holstein um die Wende des 18. Jahrhunderts. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 438–439.
- Decker, Jakob (1820): Methodik für Volksschullehrer, hauptsächlich in den Herzogthümern Schleswig und Holstein. Tondern: Forchhammer.
- Dedering, Kathrin (2020): Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. Die Deutsche Schule, 112(1), 91-104.
- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe. QSR. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (9.4.2023)
- Frey, Karl (1971): Theorien des Curriculums. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grimm, Gerald (2000): Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. In: Tertium Comparationis 6 (2), 151-171.
- Härtel, Peter et al. (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe, online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf (9.4.2022)
- Haug, Peder (2008): Pedagogikk i allmennlærerutdanninga. (Pädagogik in der Allgemeinlehrausbildung). Nytt Norsk Tidsskrift, 25(1), 17–28. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-3053-2008-01-02> (9.4.2022)
- Hopmann, Stefan (1988): Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel. (Diss.)
- Hopmann, Stefan (1990): Die Entwilderung des Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsreform in der ersten Hälfte des 19 Jahrhunderts. Bildung und Erziehung, 43 (4), 391-408.
- Hopmann, Stefan (1998): Helhed og sammenhæng i norsk læreruddannelse set i et internasjonalt perspektiv. (Gesamtheit und Zusammenhang in der norwegischen Lehrerausbildung in internationaler Perspektive). Lærerutdanningsrådet, LR-publikasjon 7, 33-50.
- Hopmann, Stefan (2006): Læreruddannelsen i Norden i et internasjonalt perspektiv. (Lehrerausbildung im Norden in internationaler Perspektive). In: Skagen, K. (ed.), Læreruddannelsen i Norden (109–135). København: Unge Pædagoger, Høyskoleforlaget.
- Hopmann, Stefan (2008a): Lehrer/innenbildung in internationaler Perspektive. In: Journal für LehrerInnenbildung. 2008-3, 6 – 11.
- Hopmann, Stefan (2008b): No Child, No School, No State Left Behind. In: Journal of Curriculum Studies 2008-4, 417-456.
- Hopmann, Stefan (2012, November): Sinn und Zweck der Lehrerbildung in historisch-vergleichender Perspektive [Vortrag]. Tagung des Österreichischen Wissenschaftsrats, Wien.

- Hopmann, Stefan (2014): Stupid Public Policies: Anmerkungen zu einem Dilemma nicht nur der österreichischen Bildungspolitik. In: Alois Mock Institut (Hrsg.): Alois Mock – Visionen im Spiegel der Zeit. Bad Traunstein: Steinverlag, 91–107.
- Hopmann, Stefan (2022): Nur die Besten sollen Lehrer werden. In: Fenkart, G. et al.: Die Kunst des Widerstands. Festschrift für Marlies Krainz-Dürr. Innsbruck: Studienverlag.
- Hopmann, Stefan/Wulff, Reinhold (1994): Einführung: Grundlagen der schleswig-holsteinischen Schulgeschichte. In: Biehl, J./Hopmann, S./Wulff, R. (Hrsg.), Bibliographie zur schleswig-holsteinischen Schulgeschichte 1542–1945. Köln: Böhlau, 15-130.
- Kilburn, M. Rebecca/Phillips, Andrea/Gomez, Celia J./Mariano, Louis T./Doss, Christopher Joseph/Troxel, Wendy M./Morton, Emily/Estes, Kevin (2021): Does four equal five? Implementation and outcomes of the four-day school week. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Klusmann, Uta/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 23 (34), 265-278.
- Kvalbein, I. O. (2002): Pedagogikkfaget i norsk allmennlærer-utdanning – en historie om vekst og fall. Norsk pedagogisk tidsskrift, 86 (2), 111-123.
- Lancaster, Joseph (1803): Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community. London: Darton & Harvey.
- Lorenz, Ottokar (1879): Ueber Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung. Wien: Carl Gerold's Sohn.
- Lubienski, Christopher A./Brewer, T. Jameson (eds.). (2019): Learning to teach in an era of privatization: Global trends in teacher preparation. New York, London: Teacher College Press.
- Michelsen, S./Dahl, J./Homme, A. (1999): Lærerutdanningen under høgskolereformen. (Lehrerausbildung in der Hochschulreform). Rapport 7. Oslo: Norges forskningsråd.
- Németh, András/Skiera, Ehrenhard (Hrsg.) (2012): Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Rasmussen, Jens/Bayer, Martin (2012): Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. In: Eissenschmidt, E./Löfström E. (eds.): Developing Quality cultures in teacher education : Expanding horizons in relation to quality assurance. Tallinn: OÜ Vali Press, 133-155.
- Roth, Heinrich (1950): Die Kunst der rechten Vorbereitung. In: Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover, 119-128.
- Schratz, Michael et al. (2008): Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C./Schatz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann, 123-138.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 1986-2, 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57-1, 1-23.
- SEAMEO-INNOTECH (2008): Southeast Asian Ministers of Education Organization – Regional Center for Educational Innovation and Technology (Hrsg.): Teaching

- Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit. Quizon: SEAMEO-INNOTEK.
- Slagstad, Rune (1998): De nasjonale strateger. (Die nationalen Strategen). Oslo: Pax.
- Stafseng, Ola (2010): Helga Eng og hennes pedagogikkfag 1938 – mellom tradisjon og arvefølge. (Helga Eng und ihr Pädagogikfach 1938 – zwischen Tradition und Erbfolge). Norsk pedagogisk tidsskrift, 93 (6), 433–443.
- Stage Petersen, Dorte (2010): Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. (Das Rekrutierungsproblem in den nordischen Lehrerausbildungen). København: Nordisk ministerråd.
- Strelan, Peter/Osborn, Amanda/Palmer, Edward (2020): The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. Educational Research Review, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314> (10.4.2022)
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (1), 1-13.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, 202-224.
- Terhart, Ewald (2014): Entscheiden sich die Richtigen für ein Lehramtsstudium – und wer sind die Richtigen? In: B. Spinath, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 143-158.
- Thaulow, Gustav F. (1845): Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik. Zum Behuf seiner Vorlesungen. Berlin: Veit.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht. Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. Journal für LehrerInnenbildung 6 (1), 34–44.
- Zehetner, Franz (1994): Keine akademische Ausbildung für Pflichtschullehrer in Österreich. Akademisierungsbestrebungen der letzten 120 Jahre. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ziller, Tuiskon (1876): Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig: Heinrich Matthes.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Seidel, Jana (2011): Kompetenz und ihre Erfassung – das neue „Theorie-Empirie-Problem“ der empirischen Bildungsforschung? In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 218-233.

Teil 2:
Lehrer:innenbildung: Institutionen und Programme

Lehrerbildung an der „Stammutter aller guten Schulen“. Zum Konzept am Dessauer Philanthropin

Philbert Becker / Thomas Mikhail

Das im Dezember 1774 eröffnete Philanthropinum zu Dessau gilt als eine der ersten modernen Versuchsschulen in Europa. Trotz dieses Umstands ist das erziehungswissenschaftliche, mithin schulpädagogische Interesse vergleichsweise gering (Ausnahmen bilden z. B. Rocher 2020; Zlim 2014; Garber 2008; Overhoff 2007). Die geringe Aufmerksamkeit, die das erste Philanthropin gegenwärtig erfährt, steht im Kontrast zu seiner zeitgenössischen Rezeption. Über keine Schule wurde im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts so viel geschrieben und gesprochen wie über die von Johann Bernhard Basedow gegründete „Musterschule“. Die Urteile der Zeitgenossen – darunter auch Potentaten wie Kaiser Joseph II., Dänemarks König Christian VII. und Zarin Catharina II. – waren nicht selten gespickt mit Superlativen (vgl. Hirsch 2003: 298). Zum ersten öffentlichen Examen 1776 wurden Gelehrte und Geistesgrößen aus ganz Europa erwartet – darunter bspw. auch Christoph Martin Wieland und Johann Wolfgang Goethe, die allerdings wegen einer Erkrankung des Herzogs von Weimar, dessen Protegés sie seinerzeit waren, nicht anreisen konnten. Dennoch war es eine illustre Gästeliste, die sich im Mai 1776 in Dessau einfand, wie zwei Anzeigen im „Teutschen Merkur“ belegen (vgl. Richter 1891).

Immanuel Kant, alles andere als eine schwärmerische und euphorische Person, bezeichnete das Dessauer Philanthropin in einem Brief gar als die „Stammutter aller guten Schulen in der Welt“ (AA 10: 234). Und in einer Nachschrift seiner Anthropologie-Vorlesung heißt es: „Die jetzigen Basedowschen Anstalten sind die ersten, die nach dem vollkommenen Plan geschehen sind. Dieses ist das größte Phaenomen, was in diesem Jahrhundert zur Verbesserung der Vollkommenheit der Menschheit erschienen ist, dadurch werden alle Schulen in der Welt eine andere Form bekommen“ (AA 25: 722f). Doch beließ es Kant nicht bei wohlgesinnten Worten: Ehr unterstützte die Schule aktiv durch Werbeanzeigen, durch Pränumeration der aus Basedows Feder stammenden Schulzeitschrift sowie durch die Vermittlung von Internatsschülern. Insbesondere letzteres brachte dem Philanthropin beträchtliche Summen an Schulgeld ein. Kant war es auch, der einen befreundeten jungen Mann namens Friedrich Regge in Dessau als Lehramtsanwärter „anempfahl“ (AA 10: 202) und in dieser Angelegenheit mehrmals mit Basedows Stellvertreter, Joachim Heinrich Campe, korrespondierte.

Was Kant veranlasst haben dürfte, so nachdrücklich auf Regges Aufnahme zu drängen, mag nicht nur der weit über Preußen hinausreichende Lobgesang

auf das Philanthropin für die innovative Bildung seiner Schüler gewesen sein. Dessau stand ebenso in ausgezeichnetem Ruf, was die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen für Lehrer anbelangte. Die Passage aus der Vorlesungsnachschrift schließt Kant mit den Worten, das Philanthropin sei „zugleich eine Pflanzschule vieler Lehrmeister“ (AA 25: 723). Basedow gebrauchte eine ähnliche Metapher zur Charakterisierung bzw. Anspruchshaltung seiner Schule. Sie sollte nicht nur eine „Mutterschule“, sondern zugleich auch ein „Pflanzort der Lehrer für Alle“ (1774, XV) sein, wie er in der Eröffnungsschrift über „Das in Dessau errichtete Philanthropinum“ schrieb.

Im Folgenden soll dieser Aspekt der pädagogischen Innovationskraft des Dessauer Philanthropins in und für die Lehrerbildung genauer untersucht werden. Gefragt wird zum einen nach den Merkmalen, zum anderen nach den (innovativen) Besonderheiten der ‚philanthropinischen‘ Lehrerbildung in Dessau. Im Hintergrund dieser Fragestellung steht die kritische Prüfung der für die zeitgenössische Rezeption paradigmatische Auffassung von Christian Ludwig Lenz, wonach „das meiste pädagogische Licht von Dessau ausgegangen“ sei (Lenz 1786: 469). In Frage steht also, ob – um in Lenzens Metaphorik zu bleiben – das pädagogische Licht auch die Lehrerbildung am Dessauer Philanthropin erhellte.

Der Gang der Untersuchung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird die seinerzeit vielgepriesene, innovative pädagogische Konzeption des Dessauer Philanthropins in ihren Grundzügen dargestellt, sofern diese auch der Lehrerbildung als Grundlage diene. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf die Lehrerbildung gelegt. In diesem Zusammenhang wird auch, wenngleich andeutungsweise, die disparate Quellenlage problematisiert, die eine Beschreibung der faktischen Verhältnisse und konkreten Maßnahmen der Lehrerbildung erschwert. Im abschließenden dritten Schritt werden die Grundlinien für historische Nachfolger in der Lehrerbildung skizziert bzw. die Innovationskraft des Philanthropins kritisch gewürdigt.

1 Die neue Lehr-Lern-Kultur in Dessau

Die Frage nach Merkmalen und Besonderheiten, mithin nach dem pädagogisch Neuen der Dessauer Lehrerbildung ist ohne die Kenntnis philanthropischer Grundsätze kaum verständlich. Die philanthropische Pädagogik wiederum, die maßgeblich von Basedow inspiriert und konzipiert wurde, ist ohne ihren Bezug zu den pädagogischen Gedanken aus Rousseaus „Émile“ undenkbar. Dieser Bezug ist allerdings alles andere als affirmativ, sondern durchaus kritisch. Zeugnis von der kritischen Lesart des „Émile“ durch die Philanthropen gibt deren deutsche Übersetzung, die sich im 16-bändigen Hauptwerk der philanthropischen Bewegung findet, der „Allgemeinen Revision des gesammten

Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“ (Campe 1785ff). Ganze drei Bände nimmt die Übersetzung des „Émile“ ein, wobei die kritischen Kommentare und Anmerkungen den Übersetzungstext quantitativ weit überragen.

Den theoretischen Kern der philanthropischen Erziehungs- und Schulidee bilden dennoch zwei Kernbegriffe Rousseaus: „Natürlichkeit“ und „Vernünftigkeit“. Rousseau folgten die Philanthropen in der Zielsetzung, Heranwachsende dahin zu erziehen, „Mensch zu sein“ und den „Beruf“ des Lebens im Allgemeinen zu lernen. Dies war Basedow jedoch nicht genug. Wie in der Aufklärung weit verbreitet, gab er als gleichrangiges und gleichwertiges Ziel aus, die Schüler zu gesellschaftsdienlichen, nutzbringenden Bürgern zu erziehen. Oder um es in Kants Terminologie zu sagen: Ziel war die Kultivierung sowohl eines öffentlichen (d.h. allgemein-menschlichen) als auch privaten (berufsspezifisch-gesellschaftsdienlichen) Vernunftgebrauchs. – Die philanthropische Pädagogik stellt sich mit der Betonung auf die Gleichwertigkeit beider Ziele, strenggenommen, gegen die Rousseau’sche Erziehungsteleologie, sofern Rousseau jegliche Form der erzieherischen Zweckgebundenheit und Gesellschaftsbezogenheit radikal ablehnte.

Aus heutiger Perspektive kann der philanthropischen Pädagogik die kritische Frage gestellt werden, ob die Idee der Gemeinnützigkeit sogar letztlich einem allgemeinen Bildungsanspruch vorgezogen, d.h. ob nicht die Erziehung zur Vollkommenheit der Einzelnen derjenigen zu seiner Brauchbarkeit geopfert wurde. Fest steht, dass der zentrale Widerstreit aus dem „Émile“ zwischen allgemeiner Menschenerziehung und dem in der Idee der Gemeinnützigkeit geltend gemachten Anspruch der Gesellschaft von den Philanthropen im 18. Jahrhundert nicht ausreichend thematisiert wurde. Jedenfalls kann Rousseau hierbei nicht vollständig, allenfalls als falsch verstandenes Vorbild gedient haben, da insbesondere Basedow den Utilitarismus zur Legitimation der philanthropischen Erziehungsteleologie voraussetzte.

Mit Rousseau kann die philanthropische Schultheorie allerdings als Protest gegen die ihrer Ansicht nach rückständige, gar widernatürliche Schulrealität ihrer Zeit betrachtet werden. Insbesondere dem Grundsatz der „Natürlichkeit“ verpflichtet, diente die konventionelle Pensen- und Paukschule als vieldiskutiertes und -kritisiertes Feindbild, dem sich Dessau als Kontrapunkt entgegenstellte. Mit der Paukschule sei, so Basedow, die öffentliche Erziehung „dergestalt aus der geraden Bahn verschoben worden, daß man es beynahe zu einer Universalregel machen kann, in den mehresten Fällen gerade das Gegentheil des Gewöhnlichen zu tun, um weise und zweckmäßig zu handeln“ (1777/78: 18).

Dieses Gegenteil sah Basedow in einer „natürlichen Unterrichtsmethode“, d.h. in einer Unterrichtsgestaltung, die einerseits die Zweckgebundenheit des Lernens sowie andererseits die Freude am und beim Lernen akzentuierte. Anthropologischer Ausgangs- und Mittelpunkt war der neugierige,

wissbegierige, zum Lernen motivierte junge Mensch. Diese Motivation galt es, mit der natürlichen Methode in jedem Moment schulischen Lebens aufrecht zu erhalten. Wie Lausberg (2010) treffend feststellt, waren die Philanthropen, allen voran Basedow, „in erster Linie Psychologen“, die wussten, dass Lernleistung auf sozial- und individualpsychologische Grundlagen angewiesen ist – auf eine sympathische Beziehungsgestaltung, auf Möglichkeiten der Sinn- und Bedeutungszuweisung, auf Ermutigung und Ermunterung, was für Erziehungsvorstellungen des 18. Jahrhunderts innovativ sowie progressiv war.

Anschauliche Beispiele für die natürliche Methode liefern die Schilderungen des Lateinunterrichts, der – völlig unkonventionell – analog zum muttersprachlichen Unterricht konzipiert wurde. Man dürfe nicht, schreibt Basedows Stellvertreter Wolke paradigmatisch für die philanthropische Lerntheorie, „beim Unterricht Sprache und Sachen trennen“. Erst die Einsicht in die ‚Natur‘ dieses Verhältnisses und somit in die ‚Natur‘ des Lernens selbst sei „der Grund aller Schulverbesserung“ (Wolke 1805: 81). Um eine Fremdsprache zu erlernen, kommunizierte man in Dessau in ihr, statt deren Regeln katechetisch zu pauken; das galt auch für das Latein.

Letztlich führt diese neue Lehr-Lern-Kultur auf lernpsychologischer Grundlage zu einer durchgängigen Pädagogisierung des (Schul-)Alltags. Insofern Lernen und Leben innigst – weil „natürlich“ – miteinander verquickt werden, war das Dessauer Philanthropin, wie sich mit Ludwig Pongratz kritisieren ließe, ein großes pädagogisches Panoptikum, geprägt von einer gouvernementalen Beobachtungs- und Überwachungspraxis (Pongratz 2010: 184ff).¹ Dies hatte selbstverständlich Bedeutung für die dortige Lehrerbildung.

Im Kontext der Pädagogisierung des Schulalltags steht auch die Etablierung einer grundlegenden Reform schulisch-erzieherischer Strafpraxis, die wiederum in enger Beziehung zu einem modifizierten, an Rousseaus Überlegungen anknüpfenden Lehrerbild als eines freundschaftlichen Partners stand. Den Grundsätzen der Natürlichkeit und Vernünftigkeit folgend und ebenfalls als Kontrapunkt zur konventionellen Schule lautete das Motto: Sei den Kindern ein Freund, so oft du kannst; zeige dich streng, so oft und solange du musst. – Ein solch neuer Lehrertypus verlangte freilich eine Ausbildung, die sich von der zeitgenössischen abhob, womit der Aspekt der Lehrerbildung am Dessauer Philanthropin angesprochen ist.

1 Beachtenswert in diesem Zusammenhang ist Basedows Anmerkung in den „Pädagogischen Unterhandlungen“, dass die Aufsicht über die Schüler ein „wesentlicher Theil der Erziehung“ sei und sich „ohne Ausnahme über „alle Tage der Woche, insbesondere über die Erholungsstunden“ erstrecken solle (1777/78, 1137).

2 Lehrerbildung an der „Stammutter aller guten Schulen“

Eine Rekonstruktion der konzeptionellen Bedingungen und faktischen Bedingungen der Lehrerbildung in Dessau ist mit der Schwierigkeit einer disparaten Quellenlage konfrontiert. Weder liegen eigens verfasste Konzeptionschriften oder Curricula noch – wie seinerzeit für urbane Gelehrtenschulen üblich – administrative Visitations- und Inspektionsprotokolle vor, die Rückschlüsse auf die Lehrerbildung zuließen. Um ein Bild der Konzeption der desauischen Lehrerbildung zu erhalten, muss man vornehmlich auf darauf Bezug nehmende Stellen in Basedows Schriften zurückgreifen. Dabei ist insofern kritische Distanz geboten, als Basedow selten an Eigenlob spart und häufig mit einem überschwänglichen Innovationsgestus schreibt – was angesichts des Werbecharakters vieler seiner Schriften nicht verwundert. Zurückgreifen lässt sich zudem auf einen tiefblickenden Reisebericht Franz Schummels, eine von Alexa Crais zusammengestellte Korrespondenz zwischen der Schulleitung und Eltern (Crais 2016) und den Briefwechsel zwischen Kant und Regge.

Um die verschiedenen Hinweise systematisieren sowie zugleich die These der Innovativität prüfen zu können, werden – sozusagen als heuristisches Schema – die Strukturmomente herangezogen, die der Deutsche Wissenschaftsrat 2001 in seiner „Empfehlung für die Struktur der Lehrerbildung“ genannt hat. Im Einzelnen sind dies a) die institutionelle Verortung der Lehrerbildung, b) deren Organisation, c) curriculare Ausgestaltung, d) das Verhältnis der curricularen Anteile sowie e) ihre berufspraktischen Anteile. Rechtfertigen lässt sich dieser Rekurs damit, dass diese Empfehlung wie kein anderes bildungspolitisches Papier auf die Konzeption und Struktur der aktuellen Lehrerbildung gewirkt hat, weshalb neben der zeitgenössischen Innovationsprüfung des Philanthropins auch dessen mögliche Vorreiterrolle für die heutige Gestalt der Lehrerbildung in den Blick kommen kann. Ergänzt werden die fünf Strukturmomente um den Aspekt f) der persönlichen bzw. charakterlichen Eignung. Basedow sowie nach ihm Wolke und Campe nahmen als Vertreter der Schulleitung die Eignungsfeststellung selbst vor und erachteten die Lehrerbildung als überaus bedeutsam, beinahe bedeutsamer als die Ausbildung selbst.

Institutionelle Verortung: Bereits im Vorfeld der Eröffnung des Philanthropins plante Basedow, die Schule an ein eigens eingerichtetes und räumlich getrenntes, wenngleich nahegelegenes Lehrerseminar zu koppeln. Wegen mangelnder finanzieller Unterstützung, die fortwährend das pädagogische Projekt begleitete, konnte dies jedoch nicht realisiert werden. Ohne explizit darauf zu verweisen, schwebte Basedow vermutlich eine Professionalisierung der Lehrer nach dem Vorbild August Hermann Franckes vor, der in seinen 50 Kilometer von Dessau entfernten Anstalten knapp 80 Jahre zuvor das erste „Seminarium Praeceptorum“ in Anbindung zur Schule eingerichtet hatte und so

als Begründer einer „organisierten Lehrerbildung“ gilt (Deppermann 1961: bes. 364ff.).

Während Francke jedoch die Lehramtsanwärter aus seinen eigenen, an der Universität Halle immatrikulierten Theologiestudenten rekrutieren konnte, musste Basedow in öffentlichen Anzeigen um „Candidaten“ werben. Statt einer Bezahlung offerierte er den „jungen Männern“ die kostenfreie Teilnahme an „pädagogischen Vorlesungen und Uebungen“ (1774: 73), wodurch sich seine Lehrerbildung gleichsam von der religiösen Grundierung am Franckeschen Seminar abheben konnte. So kehrte sich 1776 das Verhältnis der Vorbildlichkeit zwischen Halle und Dessau insofern um, als der Oberkurator nach Besuch des ersten öffentlichen Examens die Lehrerbildung am Philanthropin zum „Modell“ für Halle empfahl (vgl. Garber 2008: 12).

In den knapp 19 Jahren seines Bestehens konnte das dessauische Philanthropin dennoch kein eigenes bzw. eigenständiges Seminar einrichten. Dies gelang Friedrich Eberhardt von Rochow, der engen Kontakt zu Basedow und dem Philanthropin pflegte, im preußischen Halberstadt, wo er seit 1778 Lehrer ausbildete und von dort aus an anderen Philanthropinen – allerdings niemand von ihnen in Dessau – tätig waren. Dessaus Lehrerbildung dagegen war stets an der Schule verortet und mit ihr aufs Engste verwoben. Es blieb eine seminaristische Lehrerbildung ohne Seminar.

Organisation: Bereits in seinem „Elementarwerk“ hatte Basedow die Erziehung differenziert in eine physische, moralische und wissenschaftliche (1777: 24). Dies hatte zur Folge, dass sowohl die organisationale Ausgestaltung des Unterrichts als auch diejenige der Lehrerbildung dem Fachlehrerprinzip folgten; eine Organisation, wie sie seinerzeit ausschließlich an Universitäten üblich war. Waren es bei der Eröffnung 1776 noch vier Lehrpersonen, so unterrichteten bereits zwei Jahre später acht weitere Lehrer in den Fächern Latein, Lesen, Mathematik, Buchhaltung, der sog. Handlungswissenschaft, Italienisch, (Schön-)Schreiben, Zeichnen sowie in der Tanz- und Fechtkunst (Basedow 1777/78: 1132f).

Handelte es sich um Anwärter, die nicht bereits als Hofmeister oder an einer Schule tätig gewesen waren, mussten diese eine zweistufige Ausbildungsphase durchlaufen: zunächst die sog. Candidatur, daran anschließend die Unterlehrerschaft. Die Ernennung zum ‚ordentlichen‘ Lehrer erfolgte – zumindest in der Anfangszeit des Philanthropins – durch die Schulleitung und war sowohl an den Lehrerfolg als auch an Engagement und Hingabe geknüpft.

Neuartig an der organisatorischen Struktur in Dessau war das Prüfungsformat, das zum ordentlichen Lehramt berechtigte. Mehrmals kritisierte Basedow das an Universitäten für die Qualifikation zu höheren Berufen praktizierte mündliche Examinieren. Ein Examen, so schrieb er in seinem „Methodenbuch“, helfe nur „gute Lehrer suchen, wenn sie da sind; nicht aber eine Anzahl derselben bilden“. Für die Lehrerbildung seien stattdessen „Seminarier unumgänglich nöthig“ (Basedow 1773: 350). Die Lehramtsprüfung müsste so

eingrichtet werden, dass die Anwärter „nicht auf gewisse Fragen antworten, oder überhaupt ihre Wissenschaft zeigen: sondern daß sie in den Verrichtungen, die man ihnen auftragen will, und folglich in der Lehrart und in dem Regimente über Schüler eine entscheidende Probe geben“ (ebd.: 349). Eine solche Lehrprobe, die über einen längeren Zeitraum gegeben werden musste, würde die Lehrbefähigung weitaus besser attestieren und „die Wählenden besser benachrichtige[n], als ein Examen“ (ebd.: 350).

Wenn man Basedow Glauben schenken darf, war er der Erfinder dieser Art von Lehrprobe und das Philanthropin zu Dessau der Ort, an dem sie selbst erprobt wurde. Damit würde die Organisation der Lehrerbildung tatsächlich eine Art historische Vorreiterrolle abgeben, entspricht sie doch weitgehend derjenigen heutiger Praxis in Vorbereitungsdienst und Referendariat. Statt eines, wie damals üblich, rein akademischen Studiums zur Qualifikation für das höhere Lehramt und statt eines rein imitatorischen Meister-Schüler-Verhältnisses, das noch bis weit ins 19. Jahrhundert häufig in Landschulen anzutreffen war (vgl. Terhart 2004: 554), gab es am Philanthropin Lehrerbildung, „in welcher Schüler sind, woran gearbeitet wird; und in welcher junge Männer, die sich zum Lehramte bestimmen, mit Hülfe und unter der Aufsicht eines erfahrenen Seminaristenprofessors arbeiten und ihre Lehrjahre ausstehen“ (Basedow 1773: 350).

Curriculare Ausgestaltung: Die Inhalte der Lehrerbildung am Philanthropin waren zunächst an den zwei Stufen – Candidatur und Unterlehrerschaft – orientiert, wobei auch ordentliche Lehrkräfte zu ständiger Fort- und Weiterbildung angehalten waren. So konstatierte Basedow, dass alle Lehrer am Philanthropin „nicht aufhören [würden], zu forschen und zu prüfen, ob wir mit jedem Kinde und Jünglinge den rechten Weg gegangen sind“ (1777/78: 595). Auch für ordentliche Lehrer des Philanthropins bedeutete dies eine permanente Weiterentwicklung und Modifikation der natürlichen Unterrichtsmethoden in ihrem Unterrichtsfach. Diese Weiterbildungspflicht wurde zudem von mehreren Eltern, die ein hohes Schulgeld entrichten mussten, in Briefen an die Schulleitung oder entsprechende Lehrpersonen eingefordert (vgl. Crais 2016).

Der erste Teil der zweijährigen Candidatur war vornehmlich durch theoretische Studien geprägt. Jeder Anwärter sollte sich dabei mit dem Fach auseinandersetzen, „in welchem er geübt werden müßte“, jedoch „den größten Theil seiner Zeit zu seiner eigenen Vervollkommnung“ verwenden (Basedow 1777/78: 21). Dies, so Basedow, umfasse neben der Lektüre fachwissenschaftlicher und pädagogischer Texte auch eigene Ausarbeitungen, Versuche, Unterrichtshospitationen und -beobachtungen sowie „Nachdenken und Gespräche über dasjenige, was er beobachtet hätte“ (ebd.: 22). Grundlage der pädagogischen Studien waren ausschließlich Basedows „Methodenbuch“ und „Elementarwerk“, auf die die Anwärter zurückgreifen durften bzw. mussten (Basedow 1774: 74).

Curricular setzte sich die Lehrerbildung somit aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Studienanteilen zusammen, die durch Hospitations-, Praxis- und Supervisionsanteile ergänzt wurden. Diese Konzeption ist damit eine der ersten im deutschen Sprachraum, vielleicht sogar die erste, die dem heutigen Curriculum in der Lehrerbildung als historisches Vorläufermodell diente. Es verwundert daher nicht, dass Basedows Ausführungen hierzu stets im Gestus des Innovativen und, wie Kant es nannte, des „Revolutionären“ (AA 2: 449) vorgetragen wurden.

Verhältnis der curricularen Anteile: Über das Verhältnis von fachwissenschaftlichen, pädagogisch-didaktischen und experimentell-praktischen Anteilen hat sich Basedow kaum geäußert. Sollten die wenige Hinweise, die er gibt, tatsächlich umgesetzt worden sein, ist davon auszugehen, dass die pädagogischen Reflexionen, Supervisionen und Diskussionen über die in praktischen Versuchen erworbenen Erfahrungen einen weit größeren Raum eingenommen haben als die fachwissenschaftlichen Anteile. Dies würde auch dem Selbstverständnis der philanthropischen Pädagogik entsprechen, insofern diese gerade in der ‚naturgemäßen‘ Kenntnis von Lernen und Kindheit ihr Distinktionsmerkmal erblickte. – Sollte diese Verhältnisbestimmung der curricularen Anteile zutreffen, würde die dessauische Konzeption den Erwerb jener bis heute maßgebend gewordenen Auffassung von der Vermittlung von pädagogischer Theorie und Praxis vorwegnehmen, die Johann Friedrich Herbart 1802 als „Takt“ bezeichnete; Takt als ein „Mittelglied“, das „ganz unwillkürlich“ aus der Verbindung eigenen pädagogischen Nachdenkens und eigenen Unterrichtserfahrungen ‚entsteht‘ (Herbart 1964: 126). Doch auch diesbezüglich – wiederum ohne von Basedow in seinen Schriften thematisiert zu werden – war Francke der Vorreiter, der in Halle seine Lehramtskandidaten sog. „Memoriale“ verfassen ließ, worin sie festhalten mussten, „was ihnen bei ihrer täglichen Arbeit aufgefallen war“ (Weiske 1927: 59). Diese gaben dann in wöchentlich abzuhaltenden Konferenzen Anlass zu pädagogisch-(fach-)didaktischen Diskussionen.

Wie für alle Lehrer am Philanthropin war es auch für die Anwärter eine wichtige Aufgabe, die Lehrmittelsammlung der Schule zu erweitern. Basedow stimmte mit Comenius darin überein, dass Denken, Sprache und sinnliche Wahrnehmung in einem unaufhebbaren Zusammenhang stünden. In jedem Unterrichtsfach spielte daher die Versinnlichung der Lerngegenstände in Verbindung mit ihrer sprachlichen, auch fremdsprachlichen Bezeichnung eine zentrale Rolle. Man nutze v.a. Kupfertafeln, Bildbände, Karten, Spielzeuge, Mineralien, Lesemaschinen und vieles mehr, die von den Lehramtsanwärtern hergestellt bzw. gesammelt wurden (vgl. Lorenz 1906).

Berufspraktischer Anteil: Hinsichtlich der praktischen Ausbildungsanteile muss auf die Offenheit und Aufgeschlossenheit für individuelle Erprobungs- und didaktische Experimentiermöglichkeiten hingewiesen werden. Kant war dies aus dem Briefwechsel mit Joachim Campe bekannt, weshalb er in seiner

Vorlesung „Über Pädagogik“ schrieb, dass das Philanthropin die erste „Experimentalschule“ war, „bey der die Lehrer die Freyheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten“ (AA 9: 451). Diese pädagogische Freiheit und Experimentierfreudigkeit pries Kant auch dem jungen Regge an, womit er ihm so die Schule schmackhaft machen wollte.

Persönliche Eignung: Großes Gewicht maß das Dessauer Philanthropin der Auswahl der Lehramtsanwärter bei. Im Vergleich zu den genannten Strukturmomenten schien insbesondere für Basedow kein Aspekt der Lehrerbildung wichtiger gewesen zu sein als die persönlichen und charakterlichen Voraussetzungen der zukünftigen Lehrer. Im „Methodenbuch“ schreibt er: „Wenn ich jemanden zum Lehramte berufen sollte, würde ich vorzüglich sehn auf gute Sitten; auf Liebe der Jugend aus rechten Gründen; auf die Neigung zu seinem Geschäfte; auf natürliche Fähigkeit, Alles bald zu lernen, was er nicht weiß; auf die Gabe einer schnellen vernünftigen Ueberlegung; auf die Fertigkeit, seine Gedanken geschwind und gut auszudrücken [...] und alsdann erst auf den geringsten Punkt, nämlich in welchem Grade er das schon wisse, was er Andre lehren solle“ (1773: 349).

Schummels Reisebericht und Regges Briefe geben Hinweise darauf, dass gewillte Kandidaten zeitnahe nach ihrer Ankunft am Philanthropin einer Art ‚Assessment‘ unterzogen wurden. Basedow selbst schreibt in seiner öffentlichen Einladung, er „werde die Herren Zuhörer zugleich üben, in einigen Lehrstunden, die sie selber geben, und nach welchen ihr Verfahren hernach in der Einsamkeit beurtheil[t]“ werde (Basedow 1774: 75). Ob dabei allerdings Bewerber abgelehnt wurden, lässt sich nicht rekonstruieren. Da jedoch die meisten Anwärter auf Empfehlung finanzkräftiger Gönner nach Dessau kamen, Gönner, die der Schule hohe Spendensummen einbrachten, ist dies eher unwahrscheinlich. Dennoch war eine solche Eignungsfeststellung ein Novum in der Lehrerbildung, sofern bis dato ein universitärer Abschluss zur Ausübung des höheren Lehramts genügt hatte.

3 Zur Innovationskraft der dessauischen Lehrerbildung

Um die Kernelemente innerhalb der Strukturmomente nochmals zu benennen:

- Seminaristisch angelegte Lehrerbildung
- Zweiphasige Lehrerbildung mit abschließender Lehrprobe
- Curriculum bestehend aus fachwissenschaftlichen, pädagogisch-(fach-)didaktischen und praktischen Anteilen
- Starke Gewichtung der Theorie-Praxis-Vernetzung
- Offene Erprobungsmöglichkeiten in Unterrichts- und Erziehungspraxis

- Persönliches Eignungsfeststellungsverfahren als Einstellungsvoraussetzung

Setzt man diese von Basedow stets als Neuerungen reklamierten Elemente der Lehrerbildung ins Verhältnis zur älteren Konzeption Franckes (vgl. Ebert 1997), kommt man zu dem Schluss, dass die „Neuerungen des Philanthropinums sich in Grenzen hielten“ (Crais 2016: 114). Innovativ waren das Prüfungsformat der Lehrprobe (über einen längeren Zeitraum), die Zweiteilung der Ausbildungsphase sowie die charakterliche Eignungsfeststellung der Lehramtsanwärter. Die Einrichtung eines Seminars, die curriculare Dreiteilung sowie eine institutionalisierte Theorie-Praxis-Vermittlung waren – ob bewusst oder unbewusst – der Hallenser Anstalt entlehnt.

Herausragend ist sicherlich die Offenheit, die Basedow und seine Nachfolger den Lehramtsanwärtern in der Erprobung ihrer Unterrichtspraxis zugestanden. Damit bildete die dessauische Lehrerbildung nicht nur einen Kontrapunkt zur seinerzeit imitatorisch eingerichteten Initiation in den Lehrerberuf, sondern stellt sich sicherlich auch gegen eine bis heute vorhandene Erwartungshaltung an rezeptologische Vorgaben und vermeintlich wirksame *teaching tips*.

Literatur

- Basedow, Johann Bernhard (1773): Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Dessau: Fritsch.
- Basedow, Johann Bernhard (1774): Das in Dessau errichtete Philanthropinum, Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche. Ein Fidei-Commiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks. Leipzig: Crusius.
- Basedow, Johann Bernhard/Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.) (1777/78): Pädagogische Unterhandlungen, 1. Stück. Dessau: Crusius.
- Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.) (1785ff): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft practischer Erzieher, 16 Bände. Hamburg: Bohn (Bd. 1-10) sowie Wien/Wolfenbüttel: Gräffer und Compagnie (Bd. 5-16).
- Crais, Alexa (2016): Elternbriefe an das Dessauer Philanthropinum (1774-1792). In: Cahiers d'Études Germaniques 70, 99-116.
- Deppermann, Klaus (1961): Der hallesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ebert, Berthold (1997): Das „Seminarium praeceptorum“ August Hermann Franckes. Zur Geschichte der Lehrerbildung in den Franckeschen Stiftungen. In: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen, 105-121.

- Garber, Jörn (Hrsg.) (2008): ‚Die Stammutter aller guten Schulen‘. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793. Berlin/New York: Max Niemeyer.
- Herbart, Johann Friedrich (1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik [1802]. In: ders.: Kleine pädagogische Schriften, Bd. 1. Hrsg. von Walter Asmus. Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Hirsch, Erhard (2003): Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Personen – Strukturen – Wirkungen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kant, Immanuel [AA] (1900ff.): Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin/Leipzig: De Gruyter.
- Lausberg, Michael (2010): Basedow und das Dessauer Philanthropin. In: *Tabvla Rasa* 39. <http://www.tabvlarasa.de/39/Lausberg1.php> (04.10.2022)
- Lenz, Christian Ludwig (1786): Ueber das Fürstliche Erziehungs-Institut zu Dessau und besonders den gegenwärtigen Zustand desselben. In: *Ephemeriden der Menschheit oder Bibliothek der Sittenlehre, Politik und der Gesetzgebung*. Zweiter Band, 465-496.
- Lorenz, Herrmann (1906): Die Lehrmittel und Handarbeiten des Basedowschen Philanthropins. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* XVI, 4. Jg., 303-324.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen. Berlin/New York: De Gruyter.
- Overhoff, Jürgen (2007): Franklin’s Philadelphia Academy and Basedow’s Dessau Philanthropine: Two Models of Non-denominational Schooling in Eighteenth-century America and Germany. In: *Paedagogica historica. International Journal of the History of Education* 6, 801-818.
- Pongratz, Ludwig (2010): *Sachgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Richter, Albert (1891): J.G. Schummel, Fritzens Reise nach Dessau, und F.E. von Rochow, Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropin den 13.-15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung. Leipzig: R. Richter.
- Rocher, Michael (2020): Aufgeklärte Praxis? Ein Vergleich von Konzeption und schulischer Praxis am Philanthropin Dessau und Pädagogium Regium des Halleschen Waisenhauses. In: Conrad, A./Maier, A./Nebgen, Ch. (Hrsg.): *Bildung als Aufklärung. Historisch-anthropologische Perspektiven*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 209-225.
- Terhart, Ewald (2004): Lehrer. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 548-564.
- Weiske, Karl (1927): August Herrmann Francke als Schulmann. Nach Handschriften der Waisenhausbibliothek in Halle a. S. In: *Lehrproben und Lehrgänge für die Praxis der Schulen* 169, 59-65.
- Wolke, Christian Heinrich (1805): *Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens*. Leipzig: Voß.
- Zlim, Eckhard (2014): Das Philanthropinum Dessau im europäischen Kontext. In: *Lernkulturen in Europa*. Halle: mdv, 105-113.

Schulprogramme als Medien der pädagogischen Fortbildung für Lehrer an höheren Schulen

Viktoria Gräbe

Die Etappen der Formalisierung der Ausbildung von Lehrkräften an höheren Schulen seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts können für Preußen als gut erforscht gelten (vgl. exempl. Tenorth 1987; Mandel 1989; Apel 1999; Sandfuchs 2004; Müller-Benedict 2008). Auch sozialgeschichtliche Untersuchungen insbesondere zur Volksschullehrerschaft oder prosopografische Untersuchungen zu spezifischen Lehrergruppen liegen vor (vgl. exempl. Brämer 2006; Wermke 2016; Rohmann 2019; Gräbe/Wermke 2020). Als Forschungsdesiderat können jedoch Beiträge gelten, die sich quellenbasiert in einer praxeologischen Perspektive der Frage widmen, wie die pädagogische Professionalisierung der Lehrer in Anschluss an ihre Ausbildung praktisch und theoretisch stattfand. Diese Frage stellt sich nicht nur aus Perspektive eines berufsbiografischen Professionalisierungsmodells und der von ihm postulierten, lebenslang fortdauernden beruflichen Weiterentwicklung (vgl. Terhart 2011: 208-210). Sie stellt sich auch angesichts des Konsenses der Forschung zur historischen Lehrerbildung, demzufolge das Studium zum Gymnasiallehrer über das lange 19. Jahrhundert hinweg mehr oder weniger unverändert ausschließlich fachwissenschaftlich ausgerichtet war. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung vom Studium bis zum Eintritt ins Berufsleben hingegen blieb randständig. Tenorth konstatiert: „Pädagogisch werden die wissenschaftlichen Lehrer [...] erst durch die Profession selbst hospitierend-praktisch qualifiziert, wenn nicht die pädagogische Ausbildung ganz dem Zufall der Schulverhältnisse überlassen bleibt oder ignoriert wird.“ (Tenorth 1987: 256).

Die preußische Bildungsadministration forderte akademisch gebildete Lehrer an höheren Schulen dementsprechend nur zu eigenständiger fachlicher Fortbildung auf, deren Nachweis die wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Lehrer erbringen sollten (vgl. Dietsch 1855: 594). Im Unterschied zum Volksschulwesen, das schon frühzeitig eine Vereins- und Konferenzbildung u.a. mit dem Ziel, den Lehrer auf den Stand der pädagogischen Methode zu bringen (vgl. Tenorth 1987: 260), betrieb, suchte sich der Stand der Gymnasiallehrer als sozial aufsteigender gesellschaftlicher Gruppe in der Ausblendung pädagogischer Diskussion von eben jener Volksschullehrerschaft abzugrenzen (vgl. Kraul 2021: 174). So erfolgte die Gründung einer „Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“ 1837 dezidiert mit dem Ziel des Erhalts des wissenschaftlichen Niveaus (vgl. Müller-Benedict 2008: 199).

Das dennoch existierende Kommunikationsbedürfnis des Philologenstandes hinsichtlich pädagogischer Fragen schlägt sich über das lange 19. Jahrhundert in zunehmendem Maße u.a. in den Schulprogrammen höherer Schulen nieder (vgl. Markewitz 2019: 30). Diese in Preußen 1824 institutionalisierten, jährlich von allen höheren Schulen an die vorgesetzte Behörde abzuliefernden Jahresberichte, von Jeismann (1991) als „das erste umfassende, spezifisch gymnasiale Periodikum nach der Reform“ (Jeismann 1991: 70) bezeichnet, umfassten eine Schulchronik, statistische Angaben zur Schülerschaft, Stoffverteilungspläne, die Namen der unterrichtenden Lehrer sowie jeweils eine Abhandlung zu fachwissenschaftlichen, schulfachlichen oder auch pädagogischen Themen. Preußen ging ab den 1820er Jahren sukzessive Vereinbarungen mit anderen deutschen Ländern über den Tausch der Programme ein und scheint zugleich andere Staaten zu einer Imitation des Programmwesens und zum Tausch der Programme angeregt zu haben (vgl. Gräbe/Wermke 2023).

Auch wenn Schulprogramme des höheren Schulwesens dank intensiverer Forschung der letzten Jahre nicht mehr zu den „fast vergessenen Quellengattungen“ (Kalok 2007) gehören, liegen über ihre Nutzung durch die Lehrpersonen, die neben den Eltern und den Behörden zu den erklärten Adressaten gehörten, bislang keine systematisierten Forschungsergebnisse vor. Die aktuelle Schulprogrammforschung fokussiert sich bislang überwiegend auf die Abhandlungen in Schulprogrammen aus fachwissenschaftlicher Perspektive (vgl. exempl. Gansel 2021) oder auf Schulprogramme als Quellen für die Genese und Evolution von Schulfächern (vgl. exempl. Korte/Zimmer/Jakob 2005; Schubring 2021). Wenn Schulprogramme als Medium der Fortbildung von Lehrkräften eingeschätzt werden, dann ausschließlich in fachlicher Perspektive (vgl. Kipf 2013: 263).

Vor diesem Hintergrund soll die Rolle von Schulprogrammen für die pädagogisch-unterrichtspraktische Fortbildung am ausgehenden 19., beginnenden 20. Jahrhundert untersucht werden. In einem ersten Schritt werden die Akzeptanz und Nutzungsformen dieses staatlich initiierten Mediums in der Lehrerschaft ausgelotet (1). An einem Beispiel, dem Austausch der Lehrer zu Schulreisen (vgl. Gräbe 2023), werden einerseits die im Medium Schulprogramm stattfindenden Modi der Weitergabe pädagogischen Erfahrungswissens von Lehrern an Lehrer untersucht, andererseits die pädagogischen Praktiken selbst als Gegenstand des Wissenstransfers innerhalb von Referenznetzwerken exemplarisch verdeutlicht (2). Der Beitrag endet mit einer abschließenden Einschätzung des Schulprogramms als Medium pädagogischer Fortbildung von Lehrern an höheren Schulen.

1 Zur Akzeptanz und Nutzung des Schulprogramms durch Lehrer höherer Schulen

An den 1825 für die preußischen Gymnasien festgelegten Tausch ihrer Programme knüpfte das erste preußische Kultusministerium (gegr. 1817) die Hoffnung, dass Schulprogramme zur Information der Lehrer untereinander und zu einer Anhebung des schulischen Niveaus landesweit beitragen würden (vgl. Neugebauer 1835: 317). Obgleich Abhandlungen in Schulprogrammen ohne Zweifel die Reputation einzelner Lehrer wie auch der jeweiligen Schule öffentlichkeitswirksam mehren konnten (vgl. Kipf 2013: 263f.), stellt sich die Frage nach der Akzeptanz von Schulprogrammen als Publikationsorgan in der Lehrerschaft. Alternative Publikationsmöglichkeiten auf einem generell wachsenden Zeitschriftenmarkt insbesondere im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (vgl. Jäger 1991: 473) und die Autonomiebestrebungen der Lehrerschaft lassen vermuten, dass Schulprogramme nicht zum präferierten Ort der innerdisziplinären Selbstverständigung gehörten. Die Diskussionen auf den Versammlungen der pädagogischen Sektion des Philologenverbandes bestätigen, dass seit den 1850er Jahren zumindest die Pflicht zur Veröffentlichung von Abhandlungen kontrovers diskutiert wurde. Zugleich wurde das Schulprogramm als Ort der Veröffentlichung von Lehrern für Lehrer mehr oder weniger einhellig anerkannt:

[Oder] soll das Zeugnis abgelegt werden vor dem Publicum – denn auch hieran scheint in der Verfügung von 1824 gedacht zu sein – oder etwa gar den Schülern gegenüber? Nichts könnte verfehelter scheinen als dies. [...] Also das einzige Forum, wenn es sich wirklich um ein ‚Zeugnisablegen‘ handelt, das sind die Fachgenossen; sie allein werden wenn sich auch aus einer einzelnen Arbeit kein Schluss auf ein ganzes Lehrercollegium machen lässt, doch aus einer Reihe hintereinanderfolgender Arbeiten den Geist der Wissenschaftlichkeit wohl erkennen können, der an einer Anstalt weht; [...] (R. H. 1861: 557)

Für die Akzeptanz des Mediums spricht die anhaltende Veröffentlichung von Abhandlungen nach Abschaffung der jährlichen Veröffentlichungspflicht im Jahr 1875 (*Centralblatt* 1875: 637).¹ Die im Rahmen des vorliegenden Beitrags untersuchten Reiseberichte von Lehrern bestätigen in ihrer dichten Frequenz den Eindruck einer intensiven Nutzung des Mediums durch die Lehrerschaft. Mehrtägige Schulreisen unterlagen auf Grund ihrer Verquickung mit der (politischen) Turnbewegung im Vormärz bis über die Restauration hinaus starken

1 Eine Auswertung Campes in den *Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik* im Jahr 1878 zeigt zumindest für die Zeit unmittelbar nach der Aufhebung der Verpflichtung, dass kein Einbruch erfolgte (Campe 1878: 408). Die längerfristige Entwicklung ist quantitativ nicht aufgearbeitet. Während Ullrich (1908) von einem Rückgang der Veröffentlichung von Abhandlungen ausgeht (Ullrich 1908: 444-461), lassen die Veröffentlichungsrhythmen einzelner Schulen den Schluss zu, dass bis zum ersten Weltkrieg insgesamt eine mehr oder weniger kontinuierliche Publikation von Abhandlungen stattfand (Gräbe/Wermke 2022).

behördlichen Einschränkungen. Ab der Jahrhundertwende scheinen sie wieder an Popularität zu gewinnen und lassen den Wunsch nach einem „lebhaft[e]n Meinungsaustausch über die gemachten Erfahrungen“ (Heyer 1902: 23) im Medium Schulprogramm sowie nach Veröffentlichung von Reiseberichten aufkommen. Dass die Kommunikation über praktisch-pädagogische Fragen im Schulprogramm stattfindet, ist nicht ausschließlich eine Folge tatsächlich vermehrten Reisens, sondern Ergebnis auch einer materiellen und sozialen Aufwertung des Lehrerberufes im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und der damit einhergehenden „Ablösung von bisherigen Rollenorientierungen“ (Markewitz 2019: 40), die sich ebenso wie die allmähliche Aufweichung schulformbezogener, thematischer Beschränkungen der Abhandlungen auf deren Themenspektrum auswirkte.² Die Veröffentlichung von Reiseberichten bestätigt, was Markewitz (2017; 2019) über die diachrone Auswertung eines größeren Quellenkorpus als „Wandel von funktionssystemischen zu interaktionssystemischen Orientierungen“ und die „Entwicklung der Textsorte [Schulprogramm, V.G.] weg von allgemeinen hin zu spezifischen Fragen und Themen des Erziehungssystems“ (vgl. Markewitz 2017: 86) herausgearbeitet hat.³

Die kommunikative Funktion des Schulprogramms im Austausch der Lehrer über die Schulreisen lässt sich eindrücklich am Reisebericht von Quentin Steinbart (1885) in Duisburg aufzeigen. Der Autor richtet sich dabei in Briefform an einen Kollegen einer entfernten Schule:

Verehrter Herr Kollege! Bei unserem neulichen Zusammensein haben wir uns lange über größere Gebirgstouren mit Schülern unterhalten. Sie hatten gehört, daß ich in den letzten Jahren regelmäßig solche in den Herbstferien unternommen, und Sie baten mich, Ihnen doch eine detaillierte Beschreibung, nicht der Reise selbst, als vielmehr der Vorbereitung und Organisation derselben zu senden; auch der spezielle Etat dürfe nicht fehlen. Ich folge gern Ihrem Wunsche; ich werde mich jedoch auf wenige Seiten beschränken können, da das treffliche Buch von Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen, das soeben in 2. wesentlich vermehrter Auflage (Leipzig bei Staude) erschienen ist, sehr viel Schönes und Gutes hierüber enthält. Meine Mitteilungen werden nur das individuelle Detail geben; in einzelnen Punkten werden sie Bachs Anweisungen ergänzen, in nur wenigen von ihnen abweichen. (Steinbart 1885: 1)

Im Kontext des Reisens mit Schülern inspirieren publizierte Reiseberichte Lehrer zu eigenen Reisen; umgekehrt wird das (vermeintliche) Fehlen von in

2 So war die Diskussion von Fragen aus dem Gebiet „practischer Pädagogik“ (Centralblatt 1866: 92) lange Zeit den Realschulen vorbehalten.

3 Einige Reiseberichte markieren in ihrem Duktus und dem deutlich werden Legitimierungszwang hinsichtlich der Themenwahl den spannungsreichen Übergang vom Fachwissenschaftler zum Pädagogen. So bezeichnet Enzensperger (1908) das Thema seiner Abhandlung *Wie sollen unsere Mittelschüler die Alpen bereisen?* Technische Anleitungen und wissenschaftliche Anregungen als erheblich von den üblichen abweichend und zwar ausdrücklich vor dem Hintergrund der humanistischen Ausrichtung des Königlichen Wilhelmsgymnasiums in München, in dessen Schulprogramm er publizierte (Enzensperger 1908: 1). Legitimation erfährt die Themenwahl hier durch eine wissenschaftliche Perspektivierung.

Berichtform dokumentierter Reiseerfahrung als Grund für Bedenken z.B. gegenüber Reisen zu neuen Reisezielen genannt.

Der Verfasser plante nichts Geringeres als eine Schülerreise nach Rom. Das Unternehmen schien sehr gewagt, zumal ein Bericht oder überhaupt eine Nachricht über einen derartigen Versuch nicht vorlag. (Herrmann 1900: 5)

Infolge des gewandelten Selbstverständnisses der Lehrer werden Schulreisen nun als Teil ihrer *pädagogischen* Arbeit deklariert und *pädagogische* Expertise in Form von (Erfahrungs-)wissen als Voraussetzung für das Gelingen einer Schulreise und als Anlass der Veröffentlichung eines Reiseberichtes genannt.

Gleich die ersten Erfahrungen, die ich auf der Fahrt und bei den Wanderungen machte, erwiesen die Richtigkeit des Satzes: diese Kunst, mit der Jugend zu reisen, ist schwieriger als andere Teile des Erziehungswerks. Aber eins fand ich voll und ganz bestätigt, [...], daß diese Kunst sich im Grunde auf einfache Regeln zurückführen läßt, die mit einiger Sicherheit erlernt werden können. [...] Meine Erfahrungen auf diesem Gebiete habe ich gesammelt bei einer ganzen Reihe solcher Reisen, deren Pläne weiter unten mitgeteilt werden. Ich habe diese Reisen von verschiedenen höheren Lehranstalten Westpreußens [...], so ziemlich alljährlich, unternommen. Daher leite ich auch meine Qualifikation, mich zu diesem Thema zu äußern. (Kanter 1900: 4f.)

Während Schulreisen einerseits der Stellenwert eines außerordentlichen, ja prädestinierten Erziehungsmittels zugewiesen wird, werden sie zeitgleich, trotz der Fülle veröffentlichter Reiseberichte, zu einer seltenen, risikobehafteten und Opfer abverlangenden Veranstaltung stilisiert. Die Berichte in Schulprogrammen dienen im Unterschied zu der auf dem Markt florierenden Reiseliteratur daher nicht der Unterhaltung (Prein 2005: 51f.) und sind auch nicht aus dem „Gesichtspunkte der Touristik“ (Netoliczka 1897: 58f.) geschrieben, sondern werden zu dem Zweck veröffentlicht, zur Information und Anleitung der Kollegen beizutragen.

Im Folgenden werde ich die Erfahrungen, welche ich bei den 20 in dieser Zeit veranstalteten Ausflügen gemacht habe, zu dem Zwecke veröffentlichen, damit diejenigen, welche sich derselben verantwortungsvollen Mühe unterziehen wollen, bei der Zusammenstellung und Ausarbeitung der Reisen und für die Durchführung derselben eine Richtschnur und Anhaltspunkte finden. (Gallina 1898: 4)

In welcher Weise die Praxis der Schülerreisen durch den Austausch von Schulprogrammen motiviert, perpetuiert oder auch transformiert worden sein könnte, wird im Folgenden an zwei Beispielen aufgezeigt.

2 Pädagogische Praktiken als Gegenstand des Wissenstransfers in Referenznetzwerken

Schulprogramme waren eingebunden in eine lebendige (pädagogische) Publizistik, wie sie auch wechselseitig voneinander Notiz nahmen. Innerhalb des umfangreichen Korpus an Reiseberichten lassen sich über gemeinsame Bezugnahmen auf einzelne Autoren und die Übernahme pädagogischer Praxen Netzwerke beschreiben, für die Schulstandorte und ihre Nähe zueinander dank des Tauschsystems allenfalls bedingt eine Rolle spielten.

So stellt Quentin Steinbart (1885) in Anschluss an Bach (²1885) ausführlich das Organisationsprinzip der Abteilung *du jour* auf Reisen vor, d.h. die Ernennung tageweise verantwortlicher Schüler, die sich um die Route, das Essen, die Zimmerbelegung und den Etat zu kümmern hatten:

Die einzelnen Abteilungen sind abwechselnd *du jour* [...]. Es liegt auf der Hand, daß durch diese Anordnung die Kollegen, welche nicht *du jour* sind, bedeutend entlastet werden. Andererseits hat jeder von uns immer einen besonderen Ehrgeiz darein gesetzt, daß, wenn er *du jour* war, alles klappte und jedermann mit Verpflegung und Führung wohlzufrieden war. Dieser Wetteifer übertrug sich auch auf die Schüler, so daß man oft hören konnte, wie sie diesen oder jenen Ort mit dem Zusatze priesen: „Da waren wir auch *du jour*! (Steinbart 1885: 15f.)

Karl Ströse, Gymnasiallehrer für Naturwissenschaften, Erdkunde und Mathematik an der Herzoglichen Friedrichs-Oberrealschule in Dessau, übernimmt dieses Ordnungsprinzip für seine Reisen.

Wir hatten zur Erleichterung und Vereinfachung der Reisegeschäfte uns dahin geeinigt, dass jedesmal drei Mann „*du jour*“ waren. Die „*du jour*“ dauerte von Frühkaffee zu Frühkaffee und wurde durch Unterzeichneten abgenommen und weiter gegeben. [...]. Da die „*du jour*“ an jeden Schüler kommt, so ist niemand durch diese Obliegenheiten besonders belastet. Die Einrichtung hat sich ganz vortrefflich bewährt. (Ströse 1887: 10)

Auch Paul Feit aus Lübeck, der sich an anderer Stelle explizit auf Steinbart bezieht, nutzt auf seinen Reisen das organisatorische Prinzip der „*du jour*“, ohne jedoch die genaue Bezeichnung zu verwenden.

Die Leitung des Marsches lag in den Händen der Schüler selbst. Für jeden Tag wurden vier Mann bestimmt, [...]. Ihr Amt endete, wenn sie die Vergeßlichen dem Verwalter der Strafkasse gemeldet hatten, der auch die säumigen Aufsteher, welche nicht rechtzeitig am Kaffeetisch erschienen, aufschrieb. Außerdem war der selbe Schüler damit beauftragt, die Ausgaben zu verzeichnen und dem die Kasse führenden Lehrer abends die Gegenrechnung zu liefern. – Dieser gesamte Dienst, dem man den erziehlichen Nutzen nicht absprechen wird, hat den Schülern viel Freude bereitet. (Feit 1888: 80)

Erst Hermann Kanter (1900) distanziert sich von dieser Praxis, die er für zu umständlich hält (Kanter 1900: 10). Insgesamt bildet sich nach 1900 ein neues Referenznetzwerk um Fritz Heyer, Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften am Reformrealgymnasium mit Oberrealschule in Kiel, heraus. Sein

erster von mindestens fünf Reiseberichten in Schulprogrammen erscheint 1902. 1903 lobt Wilhelm Schwarze in Blankenese das Programm eines Hoyer (sic.) aus Kiel von 1902 wegen seiner herausragenden „Winke“ in Bezug auf Vorbereitung und Durchführung der Reise (Schwarze 1903: 3).

Da unsre Reiseroute zum Teil mit der seinigen zusammenfiel, und einige der von uns besuchten Betriebe oder solche von ähnlicher Art von ihm schon genau beschrieben sind, so würde ich auf die Veröffentlichung eines Berichtes verzichtet haben, wenn die beiden Reisen nicht in Anlage und Ausführung mancherlei Verschiedenheiten darböten. Auch glaube ich in Übereinstimmung mit Herrn Dr. Heyer annehmen zu dürfen, dass es den Herren Kollegen, die sich mit ähnlichen Plänen tragen, willkommen sein muss, solche Reisen von mehr als einer Seite dargestellt zu finden. (Schwarze 1903: 3)

Ebenso dankt Sebald Schwarz aus Hamburg Heyer für die „Anregung zu dieser Reise“ und für „mancherlei praktische Ratschläge“ (Schwarz 1903: 3). Heyers Reiseberichte werden vermutlich vor allem wegen ihrer neuartigen Reiseziele rezipiert. Der Besuch von industriellen Produktionsstätten mit dem Ziel, den Schülern im Unterricht nicht darstellbare naturwissenschaftliche Vorgänge und ökonomische Funktionsweisen näher zu bringen, ist für Heyer zugleich Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen:

Nach den von mir auf der Reise gemachten Erfahrungen bleibt von den sachlich meist durchaus einwandfreien Erklärungen, welche den Schülern durch die Herren Leiter der Fabriken oder von anderen Fachleuten über Einrichtungen und Vorgänge gegeben werden, vieles unverständlich, weil die verehrten Herren meistens zu viel technisches Wissen bei den Schülern voraussetzen, und weil es den meisten Schülern schwer fällt, sich in ihnen zum Teil fremden Anschauungen bei ungewohnter Ausdrucksweise schnell zurecht zu finden. Deshalb habe ich fast immer mit den Teilnehmern an der Reise verständlichen Worten die Erläuterungen am Schluß wiederholt und ergänzt und mich durch Fragen überzeugt, daß ich verstanden wurde. Zur Vermeidung von Mißverständnissen habe ich den Herren die Gründe hierfür angegeben und überall Verständnis und Billigung für mein Vorgehen gefunden. (Heyer 1902: 23; vgl. auch Schwarze 1903: 6)

Hier finden sich nicht nur Hinweise auf die Konstituierung ‚neuer‘ naturwissenschaftlicher Schulfächer, die ihre spezifische Fachlichkeit auf berufspraktische Kenntnisse auch im Rahmen gymnasialer Bildung ausdehnen. Unschwer sind in der Vereinnahmung gesellschaftlicher Bereiche für Schule und damit ihre Umwandlung in außerschulische Lernorte Prozesse erkennbar, die Depaepe et al. (2010) mit dem Begriff der *pedagogization* für das 19. Jahrhundert beschrieben haben. Damit einher geht die Bereitstellung von spezifischen pädagogisch-didaktischen Praktiken zur Einbettung der Reisen in unterrichtspraktische Verwendungskontexte: Von der ‚wissenschaftlich gründlichen‘ bzw. *pädagogischen Vorbereitung* (Heyer 1902: 2) der Reisen im Unterricht; über die *Belehrung* auf der Reise selbst sowie die *Anleitung des Schreibens von Reisetagebüchern* durch Schüler:innen und deren *unterrichtliche Einbettung* (Gräbe 2023) bis zur *Überprüfung* der Kenntnisse im Unterricht nach der Rückkehr. Mit dieser Einbindung der Schulreisen sowohl in unterrichtliche Praktiken als auch in Interaktionslogiken des Unterrichts wird der sich immer

stärker abzeichnende Übergang der Turn- und Wanderreisen zur „Instruktionsreise“ (Heyer 1902) argumentativ begründet und zugleich pädagogisch begleitet.

3 Fazit

Im Beitrag wurde der Stellenwert der reichsweit zirkulierenden Abhandlungen in Schulprogrammen für die pädagogische Fortbildung von Lehrern höherer Schulen am ausgehenden 19. Jahrhundert am Beispiel der Schulreisen zu bestimmen versucht. Herausgearbeitet wurde, dass das Schulprogramm zu einem Medium pädagogischer Kommunikation erst in einem langen Prozess des Statuswandels der Lehrer an höheren Schulen wurde. Dies ging einher mit einer Aufwertung der eigentlich pädagogischen Tätigkeit und damit einer Ausdifferenzierung zwischen Universitätsgelehrten und Philologen.

Pädagogisches Wissen wurde überwiegend in Form berichteter Unterrichtspraxen (*procedures*) (Doff 2021: 145) im weiteren Sinne zur Diskussion gestellt und damit augenscheinlich ein Bedürfnis gestillt, das andernorts, z.B. im Rahmen von Aus- und Fortbildung, nicht befriedigt wurde. Damit richteten Schulprogramme, wie andere Periodika auch, „die Wissensdistribution an dem Erwartungshorizont und den Werthaltungen ihrer Abnehmer aus“ (Jäger 1991: 476). Kommunikationsgeschichtlich erfolgte die Nutzung des Schulprogramms analog zu den Ephemeriden des 18. Jahrhunderts im Modus des Anschließens, der Ergänzung, des Kommentars und der Unterordnung. Gleichwohl trugen einzelne, als Leittexte fungierende Abhandlungen analog zu anderen pädagogischen Fachzeitschriften (vgl. Haenggeli-Jenni et al. 2014: 5) zur Standardisierung schulischer Praktiken bei.

Anhand der exemplarisch untersuchten Texte lassen sich darüber hinaus performative Praktiken sozial regulierter Repräsentationen von Wissen zeigen (Hoffmann-Ocon et al. 2020: 24). Die Aushandlungsprozesse um das schulische Reisen erfolgten aus den Positionen einer privilegierten Bevölkerungsschicht („Sie sollen nicht etwa immer auf Streu schlafen, sie sollen nicht Massenquartiere in einer Turnhalle beziehen, nein, Sie sollen so leben und so gebettet sein, wie Sie und Ihre Genossen es gewohnt sind.“ Steinbart 1885: 2), die sich wiederum an eine künftige Elite, „Schüler, die ja in der Mehrzahl berufen sind, einst selbst anzuordnen und zu leiten“ (ebd.), richtete. Im Medium Schulprogramm als einem Kommunikationsorgan der Lehrer an höheren Schulen konnten sich die Autoren von Abhandlungen sicher sein, Gleichgesinnte zu adressieren.

[Vielleicht wenden Sie ein]: Selbst 60 M. können nur wenige Eltern ihren Kindern für eine solche Reise geben, dürfte da nicht die Teilnahme an derselben zu einem Privilegium der Reichen werden? Würden nicht die Reichen durch ihren engeren Verkehr mit den Lehrern

und dem Direktor Lieblingsschüler werden? Dass wir im Ernst die gewesenen Reisegefährten bevorzugen sollen, werden Sie nicht denken, Herr Kollege; Sie meinen nur, man solle auch den Schein vermeiden; wir haben ja oft unter schiefer Beurteilung zu leiden. Dagegen habe ich zu erwidern: Es werden sich überall Vorkehrungen treffen lassen, dass man etliche Schuler für den halben Preis oder ganz frei mitnehmen kann. (Steinbart 1885: 3)

Aus einer praxeologischen Perspektive lässt sich die Produktion und Weitergabe (pädagogischen) Wissens im Schulprogramm damit als ein „Zusammenspiel von expliziten Regeln und Vorschriften, [von] in die Artefakte eingelassenen Anweisungen, [von] impliziten Regeln und normativen Verhaltensanforderungen“ (Schmid 2012: 10) beschreiben, das heute einen hohen Quellenwert für die Herausbildung einer schulpädagogisch konturierten Erziehungswissenschaft besitzt.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, Theodor (1885): Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. Erster Teil. Leipzig: Verlag Eduard Strauch.
- Brämer, Andreas (2006): Leistung und Gegenleistung: Zur Geschichte jüdischer Religions- und Elementarlehrer in Preußen 1823/24 bis 1872. Göttingen: Wallstein.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1866): Programme der Realschulen, Berlin: Weidmann, 91-92.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1875): Buchhändlerische Centralstelle für den Programmatausch der höheren Schulen Deutschlands, Berlin: Weidmann, 636-638.
- Depaepe, Marc/Herman, Frederik/Surmont, Melanie/Van Gorp, Angelo/Simon, Frank (2010): About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: Smeyers, P./Depaepe, M. (Hrsg.): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Wiesbaden: Springer, 13-30.
- Dietsch, Rudolph (1855): Das Programmeninstitut. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 2. Abteilung, 1. Jg. Leipzig: Teubner, 585-595.
- Doff, Sabine (2021): Was können wir aus Schulprogrammschriften über den Fremdsprachenunterricht erfahren? Zu ihrem Quellenwert am Beispiel des Englischunterrichts im 19. Jahrhundert. In: Ächtler, N. (Hrsg.): Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftlichen Quellengattung, Hannover: Wehrhahn, 305-327.
- Enzensperger, Ernst (1908): Wie sollen unsere Mittelschüler die Alpen bereisen? In: Programm des Kgl. Wilhelmsgymnasiums in München für das Schuljahr 1907/08. München: H. Kutzner, 3-42.
- Feit, Paul (1888): O.T. In: Schubring, J. (Hrsg.): Einladung zu den auf den 20. und 21. März angeordneten öffentlichen Prüfungen und Redeübungen der Schüler des Katharineums in Lübeck. Lübeck: Gebrüder Borchers, S. 79-81.

- Gallina, Johann (1898): Ferialreisen mit Studenten. In: Ryšánek, A. (Hrsg.): Jahresbericht des Staats-Obergymnasiums in Mähr.-Trübau. Mähr.-Trübau: Verlag des Staats-Obergymnasiums, 3-20.
- Gräbe, Viktoria (2023): Schulprogramme höherer Schulen als Quellen für Schüler:innenleben an der Wende zum 20. Jahrhundert. In: Gerster, D./Groppe, C. (Hrsg.): Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-76.
- Gräbe, Viktoria/Wermke, Michael (2023): The Circulation of Academic Knowledge in the Medium of School Annual Reports in the 19th Century. In: Keim, W./Medina, L./Arvanitis, R./Bacolla, N./Basu, C./Dufoix, S./Klein, S./Olarde, M./Riedel, B./Ruvituso, C./Saalmann, G./Schlechtriemen, T./Vessuri, H. (Hrsg.): Handbook on the Circulation of Academic Knowledge, 235-250. kulturver
- Gräbe, Viktoria/Wermke, Michael (2022): Gegenstand staatlicher Formatierung und Ort öffentlicher Selbstdarstellung. Jahresberichte höherer jüdischer Schulen im 'langen' 19. Jahrhundert. In: Roggenkamp, A./Wischmeyer, J. (Hrsg.): Religiöse Bildung im langen 19. Jahrhundert. Spannungsfelder, Orte, Medien, Berufsprofile. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 127-154.
- Gräbe, Viktoria/Wermke, Michael (2020): Soziale Herkunft und Berufswahl: Jüdische Religionslehrer an preußischen höheren Schulen im langen 19. Jahrhundert am Beispiel Frankfurt am Main. In: PaRDeS. Zeitschrift der Vereinigung für Jüdische Studien e.V. Jewish Families and Kinship in the Early Modern and Modern Eras, 26/2020, 107-121.
- Haenggeli-Jenni, Béatrice/Fontaine, Alexandre/Bühler, Patrick (2014): Editorial. Austausch pädagogischer Ideen auf dem Papier. Pädagogische Zeitschriften und transnationaler Wissenstransfer (1850–2000). In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 36, 1, 5-9.
- Herrmann, Ernst (1900): Eine Schülerreise nach Rom. In: X. Jahresbericht des Königlichen Prinz Heinrichs-Gymnasiums in Berlin. Berlin: Martin Oldenbourg, 1-36.
- Heyer, Fritz (1905): Unterrichtsreisen und ihre Bedeutung für Unterricht, Bildung und Beruf. Eine Unterrichtsreise nach Westfalen und dem Rheinlande. In: Jahres-Bericht des Reform-Realgymnasiums mit Realschule am Knoop-Wege, Kiel: über das Schuljahr 1904/05. Kiel: A. F. Jensen, 1-28.
- Heyer, Fritz (1902): Bericht über eine mit Schüler der Ober-Realschule und des Reform-Realgymnasiums in Kiel unternommene Instruktionsreise. In: Jahres-Bericht der Ober-Realschule mit Reform-Realgymnasium in Kiel: über das Schuljahr 1901/02. Kiel: B. Peters, 1-23.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/de Vincenti, Andrea/ Grube, Norbert (2020): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Einleitende Überlegungen zu einem facettenreichen Forschungsansatz. In: Dies. (Hrsg.): Praxeologie in der historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: Transcript, 7-50.
- Jäger, Georg (1991): Medien. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck, 473-499.
- Jeismann, Karl-Ernst (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, H.J./Horn, K.P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.):

- Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-79.
- Kalok, Lothar (2007): Schulprogramme: Eine fast vergessene Literaturgattung. In: Hort, I./Reuter, P. (Hrsg.): Aus mageren und aus ertragreichen Jahren. Gießen: Univ.-Bibl., 174-199.
- Kanter, Hermann (1900): Beiträge zur praktischen Ausgestaltung der Ferienreisen mit Schülern. In: Bericht des Königl. Gymnasiums zu Marienburg. Leipzig: Teubner, 1-40.
- Kipf, Stefan (2013): Der Schulmann als *vir doctissimus*. Preußische Schulprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge, 23, 2, 259-275.
- Korte, Hermann/Zimmer, Ilona/Jakob, Hans-Joachim (Hrsg.): ‚Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten‘. Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kraul, Margret (2021): Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848). Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf. In: Casale, R./Windheuser, J./Ferrari, M./Morandi, M. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163-176.
- Mandel, Hans-Heinrich (1989): Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987. Berlin: Colloquium.
- Markewitz, Friedrich (2017): Die Entwicklung der Systemorientierung der Textsorte ‚Schulprogramm‘ anhand ihrer Titelblätter – Eine systemtheoretisch-textsortenlinguistische Untersuchung. In: Schuster, B.M./Holtfreter, S. (Hrsg.): Textsortenwandel vom 9. bis zum 19. Jahrhundert. Akten zur internationalen Fachtagung an der Universität von Paderborn vom 9.-13.06.2015. Berlin: Weidler Buchverlag, 85-106.
- Müller-Benedict, Volker (2008): Das höhere Lehramt, in: Ders. (Hrsg.): Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 187-220.
- Neigebaur, J.D.F. (1835): Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht dieser Anstalten umfassen. Berlin: Ernst Siegfried Mittler.
- Netoliczka, Oskar (1897): Eine Schulreise nach Venedig. In: Groß, Julius (Hrsg.): Programm des evangelischen Gymnasiums A.B. zu Kronstadt und der damit verbundenen Lehranstalten. Am Schlusse des Schuljahres 1896/1897 veröffentlicht. Kronstadt: J. Gött's Sohn, 33-59.
- Prein, Philipp (2005): Bürgerliches Reisen im 19. Jahrhundert. Freizeit, Kommunikation und soziale Grenzen. Münster: Lit Verlag.
- R. H. (1861): Zur Beurteilung unserer Programmeinrichtungen. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 2. Abt., 7. Jg. Leipzig: Teubner, 544-557.
- Rohmann, Markus (2019): Evangelische Religionslehrer am Gymnasium: Entstehung eines Berufs. Rekonstruiert anhand der Beurteilungen evangelischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer des Schillergymnasiums Münster, der Freiherr-vom-Stein-Schule Münster, des Leopoldinums Detmold sowie des Lyzeums Detmold im Zeitraum von 1917-1935. Münster: readbox unipress.

- Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 14-37.
- Schmid, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Schubring, Gerd (2020): Analysen der Profile der Mathematik-Schulprogramme in den verschiedenen deutschen Staaten des 19. Jahrhunderts. In: Ächtler, N. (Hrsg.): Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftlichen Quellengattung. Hannover: Wehrhahn, 305-327.
- Schwarz, Sebald (1903): Unsere Schülerreisen. In: Kirschten, W. (Hrsg.): Neunter Jahresbericht der Realschule zu Blankenese über das Schuljahr 1902–1903. Blankenese: Johs. Krögers Buchdruckerei, 3-24.
- Schwarze, Wilhelm (1903): Eine Instruktionsreise in den Harz. In: Tendering, F. (Hrsg.): Realgymnasium des Johanneums zu Hamburg. Bericht über das 69. Schuljahr 1902–1903. Hamburg: Max Baumann, 3-27.
- Steinbart, Quintin (1885): Größere Reisen mit Schülern. In: Jahresbericht des städtischen Realgymnasiums zu Duisburg für das Schuljahr 1883/84. Berlin: Oehring's Buchdruckerei, 1-25.
- Ströse, Karl (1887): Beiträge zur Praxis der Ferienreisen mit Schülern. In: V. Jahresbericht des Friedrichs-Realgymnasiums und der Vorschule des Fridericianum für das Schuljahr 1886—87. Dessau: L. Reiter, 9-21.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: C.H. Beck, 250-270.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57, Weinheim u.a.: Beltz, 202-224.
- Ullrich, Richard (1908): Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft; mit Programmbibliographie und einem Verzeichnis ausgewählter Programme von 1824 - 1906(1907), Berlin: Weidmann.
- Wermke, Michael (2016): Die Konfessionalität der Volksschullehrerbildung. Ein Beitrag zum Schulkampf in der Weimarer Republik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Plötzlich Politik? Politische Lehrer:innenbildung im West-Berlin der 1960er Jahre¹

Felix Ludwig

Was die politische Bildung in den 1960er Jahren betrifft, so verloren selbst die Fachleute die Übersicht über die Lage. Als 1963 am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Sozialwissenschaftler (es handelte sich nur um Männer) aus allen Teilen der Bundesrepublik zusammentraten, um über den Gemeinschaftskundeunterricht zu beraten, verstanden viele der Anwesenden wohl den Unterschied zwischen Gemeinschaftskunde und Sozialkunde nicht (Hartwich 1963: 5-7). Freilich, die Lage war schwer zu durchschauen: Nicht nur hieß die politische Schulbildung in jedem Bundesland anders, auch hatte man sich in West-Berlin für eine ganz besonders komplexe Variante entschieden: Geschichte und Geografie sollten Stunden für den Gemeinschaftskundeunterricht abgeben, der dann gemeinsam mit Sozialkunde als politischer Part durchgeführt wurde.

Dass die Geschichtswissenschaft ebenfalls im Politikunterricht wirken sollte, war allerorten zu beobachten und führte dazu, dass sich Historiker gemeinsam mit Soziologen und Politikwissenschaftlern um die Frage nach der Leitwissenschaft für den Unterricht stritten. Niemand geringeres als der jungen Hans Mommsen hatte in den Vierteljahresheften für Zeitgeschichte zwischen den Zeilen – und angesichts von Größen der Politologie in der Redaktion der Zeitschrift in höflichster Weise – die Dominanz der Zeitgeschichte proklamiert (Mommsen 1962: 370). Der konservative Vorsitzende der Verbandes Deutscher Historiker, Karl Dietrich Erdmann, wartete gar bereits mit einem ausgefeilten Unterrichtskonzept auf. Das hieß „Historische Weltkunde“ und sah unter anderem vor, den „Lebensraum des deutschen Volkes“ zu behandeln und klang mit dem Themenkomplex „Staat und Staatsidee“ allzu sehr nach einer Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik. Ein pluralistisches Weltbild deutete sich darin kaum an.² Es ging bei diesem Konflikt entsprechend auch um die Frage, wessen Demokratiekonzepte gelehrt werden sollten – aber auch darum, welche Fachbereiche die Aus- und Weiterbildungen von Lehrkräften

- 1 Der folgende Text baut auf meinen Forschungen zur Geschichte der politischen Bildung in West-Berlin auf. Felix Ludwig (2023): *Prediger der Demokratie. Die Deutsche Hochschule für Politik und die politische Bildung in West-Berlin*. Berlin: Gebr. Mann Verlag.
- 2 BArch N 1274 46, Kurt Sontheimer: „Gedanken zum Beitrag der politischen Wissenschaft zur neuen ‚Gemeinschaftskunde‘“ (März 1963).

übernehmen würden. Man stritt, wie so häufig, eben auch um Einfluss, Gelder und Personal.

In West-Berlin kamen Mommsen und Erdmann freilich gute drei Jahre zu spät. In der von der DDR eingekesselten Halbstadt hatten die Politologen vom Otto-Suhr-Institut spätestens mit der Reform des Gemeinschaftskundeunterrichts 1960 die Dominanz über die politische Schulbildung bereits erlangt. Dies verdankten sie einerseits einer langen Vorbereitungszeit auf Wissenschaftsseite und andererseits einer angesichts einer anti-semitischen Schmierwelle hastig durchgeführten Reform des Faches – durch die politisch gebildete Lehrkräfte dringend benötigt wurden.

1 Die West-Berliner Demokratietheorie

Das war nicht immer so gewesen. Berlin hatte bereits 1946 – damals dem Namen nach noch nicht mal geteilt – vor den meisten Bundesländern „Geschichte und Gemeinschaftskunde“ als politische Schulbildung eingeführt (Detjen 2013: 113). Konzeptionell sollte sich der Unterricht so weit wie möglich von dem als dröge und ineffektiv wahrgenommenen Staatsbürgerunterricht der Weimarer Republik unterscheiden, in der Praxis setzten die dazugehörigen Richtlinien vor allem auf historische Themen. Einfluss ausüben konnte die Politikwissenschaft noch wenig, immerhin war sie zu diesem Zeitpunkt weder fachlich noch institutionell überhaupt begründet.

Erst 1949 wurde durch den damaligen Vorsteher der Stadtverordnetenversammlung und späteren regierenden Bürgermeister Otto Suhr – auf Fotos immer mit Fliege am Kragen zu sehen – die Deutsche Hochschule für Politik gegründet. Die neue Institution verstand sich nicht nur als Speerspitze beim Aufbau einer bundesdeutschen Politikwissenschaft, sondern auch als Akteurin politischer Bildung. Es galt Suhr und der Gruppe von meist männlichen Dozenten nach zwölf Jahren Nationalsozialismus und mit dem Kommunismus direkt vor der Haustür, den Berliner:innen Demokratie beizubringen.

Was die Politologen unter Demokratie verstanden, war in den fünfziger Jahren weder unter Deutschen im Allgemeinen noch unter Intellektuellen im Speziellen Konsens. Männer wie der Freiburger Konservative Arnold Bergstraesser hingen noch der Idee an, dass es einen objektiven Gemeinwillen im Staat gäbe, während man an der Deutschen Hochschule für Politik diese Staatstheorie entschieden ablehnte. Man sah sie gar als den Ursprung des Totalitarismus. Stattdessen entwickelte man die Idee weiter, dass ein solcher Gemeinwille nicht existiere, sondern erst aus Diskurs, produktivem Streit und letztlich Kompromiss von gesellschaftlichen Stellvertretergruppen wie Parteien und Gewerkschaften entstünde (Schmitt 1995: 161-162). Insbesondere Ernst Franke entwickelte diese Ideen in der zweiten Hälfte der Dekade weiter,

nachdem er 1951 nach Berlin aus den Vereinigten Staaten zurückgekehrt war. Neu war die Grundidee der pluralistischen Demokratie freilich nicht: Sie kursierte bereits seit den 1920er Jahren in angelsächsischen und auch in deutschen Kreisen – Fraenkel selbst hatte mit seiner kollektiven und dialektischen Demokratie bereits Anfang der 30er Jahre eine pluralistische Theorie entwickelt, die damals noch auf eine sanfte Transformation in Richtung einer emanzipierten Arbeiterklasse zielte. Erst im amerikanischen Exil war angesichts des persönlich erlebten Nationalsozialismus und über die Konfrontation mit amerikanischen Theorien aus Fraenkel ein bürgerlicher Demokrat geworden. Als er ab 1955 wieder begann, seine pluralistischen Ideen zu modernisieren, brachte er diese Ansätze mit ein. So formierte sich in West-Berlin aus einer Melange aus deutschen und angelsächsischen Ideen eine spezifische Pluralismustheorie. Diese war natürlich auch geprägt von einem radikalen Antitotalitarismus, der sowohl den Nationalsozialismus als auch den Kommunismus bedingungslos ablehnte. Dass an der Hochschule keine eigenständige Totalitarismustheorie entstand, der Begriff vielmehr allzu oft als vages Schlagwort des Abzulehnenen firmierte, tat dem keinen Abbruch. Im Gegenteil: Im Antitotalitarismus begründete sich das Engagement der Politologen der Hochschule in der politischen Bildung.

2 Erste Zugänge zur politischen Lehrer:innenbildung

Diese Agenda bildete auch das Fundament für die politische Weiterbildung von Lehrer:innen in den 1960er Jahren. Doch schon zehn Jahre zuvor suchten die Politikwissenschaftler rasch nach der Gründung der Hochschule Anschluss an andere mögliche Akteure der Bildungsarbeit – nicht jedoch unmittelbar an den Schulen. Dafür hätten sie weder das Mandat noch die Ressourcen noch das pädagogische Wissen gehabt. Gleichwohl galt den Verantwortlichen in West-Berlin früh die Jugend mittelfristig als die beste Chance, die Demokratie zu stabilisieren.³

Die Lösung des Dilemmas schien einfach: Über den Umweg der Lehrkräfte wollten Suhr, Fraenkel und Kollegen ihre Ideen in die Klassenzimmer West-Berlins und so in die bundesdeutsche Gesellschaft einsickern lassen. Erste Partnerin dafür war die Pädagogische Hochschule in Lankwitz, deren Leiter Wilhelm Richter sich offen für den Vorschlag zeigte, als Suhr ihn schon 1949 eine Kooperation anbot. Richter hatte aber andere Interessen als den politischen Schulunterricht: Er fürchtete, dass seine Hochschule alsbald in der Freien Universität aufgehen würde und erhoffte sich von Kooperationen mit

3 LAB B-Rep. 036-01, Shipment 4, Box 11-2, Folder 37, May an britische Militärregierung, 31.12.1948.

anderen Institutionen genügend Legitimation, um sich zu halten. Das hatte Konsequenzen: Der erste Vertrag zwischen Politologen und Pädagogen war zwar rasch abgeschlossen und ermöglichte Studierenden beider Hochschulen, die Veranstaltungen der jeweils anderen zu nutzen. Doch auch wenn die Hochschuleigenen Statistiken in dieser Frage sehr ungenau sind, haben wohl nur wenige Pädagog:innen das Angebot genutzt – meist kaum mehr als vierzig pro Semester, häufig weniger.⁴ Verwundern muss das nicht: Die Teilnahme an Veranstaltungen der Hochschule für Politik brachten ihnen für das Studium wenig – es wurde ihnen nicht angerechnet und die Berliner Gemeinschaftskunde erforderte kaum politikwissenschaftliches Wissen. Weswegen sollte man als Studierender also den langen Weg von Lankwitz nach Halensee auf sich nehmen? Die Politologen mussten sich mithin zunächst damit abfinden, dass sie keinen Zugang zur Lehrer:innenbildung bekommen würden.

Das bedeutete allerdings nicht, dass sie die Sache ad acta legten. Im Gegenteil: Als sich 1957 eine Reform im Gemeinschaftskundeunterricht abzeichnete, begann auch die Hochschule wieder aktiv zu werden. Die Christdemokraten stießen im Abgeordnetenhaus eine Überarbeitung der Rahmenrichtlinien an, mit dem Ziel, aus der Gemeinschaftskunde ein eigenständiges Fach Politik zu machen. Damit stieß die CDU auf Zustimmung, jedenfalls stimmten SPD und FDP zu, den Volksbildungsausschuss damit zu betrauen. Schon während der Sitzung zeichnete sich der neue Trend ab: Der Sozialdemokrat Kurt Landsberg forderte bereits, dass künftig die Politologen die Ausbildung von entsprechenden Lehrkräften übernehmen sollten.⁵ Dass ausgerechnet der Historiker Landsberg einen Gestaltungsanspruch der Politikwissenschaft in den Diskurs einbrachte, war natürlich kein Zufall: Er gehörte zu den Gründervätern der Hochschule für Politik und saß in ihrem Senat.

An der Hochschule selbst war man über solche Kontakte in die Politik gut informiert und bereitete sich darauf vor, die Aufgabe zu übernehmen: Gert von Eynern, ein sozialdemokratischer Gründervater der Hochschule, formulierte 1957 ein vom akademischen Senat abgesegnetes Konzeptpapier, das drei Ebenen der Lehrerbildung vorsah: Erstens, ein Studium der Fakultät Sozialkunde, zweitens Kurse für Referendare und drittens Weiterbildungskurse für Lehrkräfte, die bereits unterrichteten.⁶

Die Berliner brauchten recht lange, um den Unterricht zu reformieren und am Ende entstand keineswegs ein eigenständiges Fach dabei, sondern eben nur ein neues Mischkonstrukt namens Gemeinschaftskunde. Erst im April 1960 sollten die sogenannten vorläufigen Rahmenrichtlinien für den politischen Unterricht in Kraft treten – und ein Großteil der Arbeit passierte wohl im Frühjahr

4 FU, UA, DHfP, Box 252, Mappe Statistiken Sommer 51/52.

5 Protokoll der Sitzung des Abgeordnetenhauses, 7.3.1957, Stenographischer Berichte der Sitzungen des Abgeordnetenhauses von West-Berlin, 1957, 140.

6 FU, UA, DHfP, Box 226, Mappe Protokolle Senatssitzungen Okt. 1953, Protokoll vom 16.12.1957.

des Jahres, nachdem zu Weihnachten 1959 zwei junge Rechtsradikale Hakenkreuze an die Synagoge von Köln geschmiert und damit eine beispiellose Welle an Nachahmungstaten ausgelöst hatten. Auch West-Berliner Behörden registrierten mehr als 300 Vorfälle (Hentges 2013: 317).⁷ Die Politik war beunruhigt; plötzlich stand politische Bildung ganz oben auf der Agenda. Zugleich erzeugte die öffentliche Aufmerksamkeit Handlungsdruck auf die Akteure, dem diese mit eiligen Reformen in der politischen Bildung begegneten. Die antisemitische Schmierwelle hatte so aus einem langsamen bürokratischen Prozess mit ungewissem Ausgang eine Übersprungshandlung werden lassen. So hatte das pluralistische Projekt der Politologen erheblich an Boden gewonnen; es sollte nun teils *expressis verbis* im Unterricht behandelt werden. Die Lehrkräfte wiederum waren darauf aber nur bedingt vorbereitet, breite Weiterbildungsmöglichkeiten existierten noch nicht und es gab kaum Institutionen, welche das Wissen und die Ressourcen gehabt hätten, sie rasch aufzubauen – mit Ausnahme des Otto-Suhr-Instituts. Auf eine solche Gelegenheit hatten die Politologen nur gewartet.

3 Langzeitkurse als zentrale Säule

In der Tat standen die Dozenten des OSI nicht nur bereits in den Startlöchern – sie hatten bereits vor der antisemitischen Schmierwelle damit begonnen, den Blick abermals auf die Klassenzimmer zu richten. Nach dem wenig erfolgreichen ersten Versuch mit der Pädagogischen Hochschule hatten lange und zähe Verhandlungen mit der Freien Universität über die Eingliederung der Deutschen Hochschule für Politik deren Personal knapp vier Jahre lang gebunden. Erst als die Sache im April 1959 abgeschlossen war, konnten Professor:innen die Causa Lehrer:innenbildung wieder angehen. Schon Mitte des Jahres konzipierten der Direktor des OSI, Gert von Eynern, und sein Kollege, Ernst Franckel, die Bildungsoffensive: Gemeinsam erarbeiteten die beiden die bereits im Konzeptpapier von 1957 angedeuteten Langzeitkurse aus. Über zwei Semester hinweg sollten Lehrer:innen einmal die Woche mit der ganzen Bandbreite der Politikwissenschaft vertraut gemacht werden. Ein Leitgedanke bildete das pluralistische Projekt: Einerseits mussten sich die Lehrer:innen mit Nationalsozialismus und Kommunismus auseinandersetzen und andererseits mit den Pluralismustheorien.⁸

7 FU, UA, DHfP, Box 226, Mappe Protokolle Senatssitzungen Okt. 1953, Protokoll vom 16.12.1957.

8 LAB B-Rep. 015 167-169, Ein-Jahres-Kursus für politische Bildung am Otto-Suhr-Institut, 21.3.1961.

So galt es unter anderem politische Ideengeschichte, politische Theorie und Außentheorie zu vermitteln, freilich im Rahmen des Pluralismus. Geradezu bezeichnend war der Vortrag von Otto Heinrich von der Gablentz Politische Wissenschaft und politische Bildung, in dem er viel von der Bedeutung der Politologie für die Demokratie sprach und wenig von der politischen Bildungspraxis. Das war eine bewusste Entscheidung gewesen, wie noch 1963 betont wurde: Es gelte „Grundkenntnisse“ und „Grundeinsichten“ zu lehren, nicht jedoch „Methoden des Erkenntnisgewinns“ (Hartwich 1963: 69). Pädagogik wiederum spielte bestenfalls eine untergeordnete Rolle. Für diese sahen sich die akademisch geprägten Politologen (nicht ganz zu Unrecht) als kaum kompetent genug an. In der Praxis fanden sich nur wenige entsprechend einschlägige Veranstaltungen in den Kursplänen wieder. Stattdessen gab es wissenschaftlich geprägte Vorträge, um welche die diskursiven Arbeitsgruppen nur herumgruppiert waren.

Das wog umso schwerer, da sich die Kurse in West-Berlin fest etablieren konnten: 1963 wurde ihre Dauer von zwei auf vier Semester verdoppelt – im Prinzip erhielten die Lehrkräfte nun endgültig eine abgespeckte Form eines politikwissenschaftlichen Studiums. Scheinbar sahen sie selbst darin aber kein Problem, jedenfalls meldeten 1961 nach Abschluss des ersten Zyklus⁹ von rund 120 Teilnehmenden knapp 90 für freiwillige Fortsetzungskurse zum parlamentarischen Regierungssystem (ebd.).

4 Die Schriftenreihe „Zur Politik und Zeitgeschichte“

So erfolgreich die Kurse sein mochten, sie hatten einen entscheidenden Nachteil: Zwei Semester waren eine sehr lange Weiterbildungszeit, und selbst wenn 1959 noch nicht klar war, wie rasch Sozialkundelehrer:innen gebraucht würden, so war den Politologen dieser Nachteil doch bewusst. Entsprechend begann von Eynern im Frühsommer die Herausgabe einer Schriftenreihe zu organisieren, die für den politischen Unterricht grundlegendes Wissen liefern sollte. Sie firmierte unter dem Titel „Zur Politik und Zeitgeschichte“. Es sei dahingestellt, ob von Eynern absichtlich an die in Fachkreisen bis heute wohlbekannte Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung „Aus Politik und Zeitgeschichte“ anschließen wollte, oder ob es den Politologen schlichtweg an Kreativität mangelte.⁹

Die Schriftenreihe richtete sich nicht an Schüler:innen, sondern sollte dezidiert dazu dienen, den Lehrkräften Hintergrundwissen für den Unterricht an die Hand zu geben. Dafür benötigte das OSI finanzielle Unterstützung, die es

⁹ FU, UA, DHfP, Box 267, Mappe Institutversammlung 27.II.59, Entwurf: Herausgabe der Hefte für Politik und Zeitgeschichte, 27.10.59.

aus zwei Quellen bezog: Die amerikanische Ford-Stiftung, um Demokratiebildung im post-nationalsozialistischen Deutschland bemüht, bezahlte die Stelle eines Redaktionsassistenten. Den Großteil der Kosten übernahm allerdings Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. Die Behörde war erst 1958 gegründet worden und ihre Existenz war in einem an Institutionen der politischen Bildung keineswegs armen West-Berlin nicht unumstritten gewesen. Ihr Leiter, der Brandt-Vertraute Dietrich Spangenberg, und sein Stellvertreter und zur Gründung einziger Mitarbeiter, der Fraenkel-Schüler Karl Johannes Richter, suchten nach Tätigkeitsfeldern für die Landeszentrale – schon allein aus Legitimationsgründen. Obwohl die Landeszentrale in der Theorie über ihrem Sitz im Redaktionskollegium Mitspracherecht hatte, bestimmten in der Praxis die Politologen die Inhalte der Reihe: Jedes Heft wurde durch ein dreiköpfiges Gremium direkt betreut, das aus dem Autor, einem Redakteur und einem Ansprechpartner vom OSI bestand. Auch die Autoren rekrutierten sich meist aus den Reihen des Instituts – oftmals handelte es sich um Assistenten, die so die Möglichkeit bekamen, sich publizistisch verdient zu machen.

Die jungen Wissenschaftler waren freilich keine Pädagogen, sahen sich aber nun mit einer anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert: In nicht mehr als achtundvierzig Seiten galt es, kompakt und übersichtlich die Themen zu behandeln, die pädagogische Seite nicht außer Acht zu lassen, aber eben auch nicht wie eine „Art Lehrerbildung“ zu wirken. Damit wollten die Politologen wohl sicherstellen, dass sich die Lehrkräfte nicht bevormundet fühlten – obgleich die Reihe freilich zentraler Bestandteil ihrer Ambitionen zur Lehrerbildung sein sollte. Die Ambitionen waren ebenso groß wie die Anforderungen: Gemäß den Planungen vom Sommer 1959 sollten pro Jahr im Schnitt zwölf Nummern erscheinen. Das erwies sich rasch als illusionär: Statt der dreiundzwanzig Ausgaben bis 1961 war bis 1967 erst Nummer 27 erreicht, Doppelnummern mitgezählt. Statt der für das Ziel nötigen zwölf Ausgaben erschienen pro Jahr nur vier. Die Politologen hatten wohl unterschätzt, auf welche Probleme sie bei einem Projekt dieser Größe stoßen könnten. So hatte ein Autor abgesagt, weil ihn das Honorar von 500 DM für die Arbeit zu gering erschien.¹⁰

Die Publikationskadenz mochte weit unter dem angestrebten Ziel liegen, doch die erschienenen Bände avancierten rasch zu Erfolgen. Die Reaktionen auf die Reihe waren so positiv, dass der Colloquium-Verlag das Angebot annahm, die Bände ebenfalls zu veröffentlichen. Da die Ausgaben der Landeszentrale nur in West-Berlin verteilt wurden, erhöhte sich die Reichweite der Reihe über die Kooperation mit dem Verlag bis auf das Bundesgebiet hinaus. Die Zahlen beeindruckten: Die meisten Hefte wurden von der Landeszentrale in fünfstelliger Auflage gedruckt und der Verlag zog in gleichem Maße nach. Die 1960 erschienene Ausgabe über die sogenannten Entwicklungsländer von

10 BArch K N 1274 32, Protokoll zur Besprechung über gemeinsame Herausgabe der Hefte zur Politik und Zeitgeschichte, 9.12.1959; BArch K N 1274 39, Tätigkeitsbericht der Redaktion für die Hefte „Zur Politik und Zeitgeschichte“ für das erste Halbjahr 1960, 12.7.1960.

Hans-Joachim Winkler schaffte es sogar auf insgesamt rund 160.000 Exemplare.¹¹ Darin spiegelte sich nicht zuletzt das in den 1960er Jahren neu entstandene öffentliche Interesse am globalen Süden wider.

Auch in West-Berlin war die Agenda der Politologen freilich nicht ohne Gegner. Und während die Akteure am OSI weitgehend frei agieren konnten, wurde die Landeszentrale durch einen Beirat überwacht, in dem einige radikale Antikommunisten das Wort führten und der auf die Reihe mit dem Verdacht blickte, vermeintlich falsche Inhalte würden den Schüler:innen eingetrichtert werden. Schon der Band zu den Entwicklungsländern geriet ins Visier des Beirates, weil er den Schwarzwald als Region auf Entwicklungslandniveau gebrandmarkt, den Ostblock aber als vollentwickelt gekennzeichnet hatte. Am besten, so der Vorschlag, solle man den Schwarzwald gleich herausnehmen und die sozialistischen Länder „herabstufen“.¹²

Auch an dem rasch nach der Schmierwelle veröffentlichten Band „Legenden um Hitler“ hatte der Beirat etwas auszusetzen: Der Autor hatte (wie der Titel andeutete) positiven Mythen um Hitler und dem Nationalsozialismus begegnen wollen – beispielsweise dessen vermeintliche Rolle beim Autobahnbau oder als Schutzschild gegen die „Bolschewisierung“ Europas. Der Beirat vermisste dabei allerdings den nötigen Antikommunismus. Zwanzig Jahre vor dem berüchtigten Historikerstreit forderte man, die Bedeutung der Kommunisten für die Machtübernahme der Nazis herauszustellen. Das sollte bereits im Titel betont werden: „Schrittmacher der Nazis“ hätte der Sozialdemokrat Eberhard Hesse die Schrift lieber genannt. Durchsetzen konnte er sich damit nicht.¹³

Das zeigte auch, dass die Politologen am Ende über den Zuschnitt der Reihe entschieden und politische Einflussnahme abzuwehren wussten. Gleichwohl belegt die Episode, wie politisch umstritten politische Bildung auch schon vor 1968 gewesen ist. Nicht erst die die aufbegehrenden Student:innen ließen in manchen Akteuren die Furcht aufkommen, Bildungsarbeit könnte den Kommunisten in die Hände spielen.

5 Schnellkurse als rasche Weiterbildung

Die Bände brauchten natürlich ihre Zeit bis zur Veröffentlichung und die Langzeitkurse versprachen keinesfalls eine rasche Vorbereitung auf politischen Schulunterricht. Diese wurde jedoch 1960 dringend nötig, zumal die Langzeitkurse sich nur an die Lehrkräfte der Oberschulen wissenschaftlichen Zweiges richteten, des damaligen Äquivalents der Gymnasien in West-Berlin. Mehr

11 LAB B-Rep. 163 22, Eynern an Landeszentrale, 31.3.1960.

12 LAB B-Rep. 163 31, Hesse an Winkler, 13.5.1960.

13 LAB B-Rep. 163 31, Hesse an Spangenberg, 20.4.60; Winkler an Hesse, 2.5.60.

noch: Die Politologen waren keinesfalls bereit, in den Kursen vom wissenschaftlichen Niveau abzurücken, und da das erfahrungsgemäß problematisch werden konnte, schalteten sie rasch sogenannte Schnellkurse vor. Die gab es in zwei Varianten: 5-Tage-Kurse und 3-Tage-Kurse. Die 5-Tagekurse sollten die Lehrkräfte „anwärmen“, so von Eynern, und sie auf das akademische Niveau vorbereiten, das von den Politologen offensichtlich nicht als gesetzt angesehen wurde.¹⁴ Die 3-Tage-Kurse sollten rasch all jene Lehrkräfte auf den politischen Schulunterricht vorbereiten, für welche die Langzeitkurse nicht gedacht gewesen sind. Angesichts der neuen Richtlinien und des daraus entstehenden Bedarfs konnten sich die Politologen der Unterstützung der Berliner Verwaltung sicher sein: Die Senatsverwaltung für Volksbildung zwang die Schulen, Lehrkräfte zu den Kursen zu entsenden. Die Direktoren reagierten freilich über den Personalausfall nicht immer begeistert, verwiesen auf in Pension gehendes Personal und enge Dienstpläne – erfolglos. Mit dem ansonsten für die Politologen so bedeutende Freiwilligkeit hatte das zwar wenig zu tun, doch störte das am Otto-Suhr-Institut kaum jemanden. Methodisch passten sie das Angebot ohnehin kaum an.¹⁵

Gleichwohl versuchten sie, die Kurse inhaltlich an ihre Zielgruppe anzupassen: Der Anteil didaktischer Veranstaltungen lag etwas über dem an der Hochschule und dem OSI üblichen, wobei fünf Prozent kaum auf einen pädagogischen Schwerpunkt schließen lassen. Den Rest füllten wiederum Antitotalitarismus und Pluralismus. Das stieß bei den Lehrkräften allerdings immer wieder auf Kritik – sie vermissten eben jenen pädagogischen Schwerpunkt, auf den die Politologen bewusst verzichtet hatten. Derlei Rückmeldungen nahmen die Organisatoren zwar wohlwollend an, den Zuschnitt der Kurse änderten sie gleichwohl nicht. Vielmehr neigten die Assistenten, die die Kurse leiteten, dazu, den Lehrer:innen selbst die Schuld an Problemen in den Kursen zu geben. Diese zeigten sich angeblich nicht in der Lage, den Ausführungen zu folgen und Diskussionen müssten straff geführt werden.¹⁶ Gerade letztgenannter Punkt deutet an, wie akademisch die Veranstaltungen in einer Zeit geprägt waren, in der Diskutieren schon seit einigen Jahren als wichtiges Instrument der politischen Bildung galt, wie Nina Verheyen vor einigen Jahren gezeigt hat (Verheyen 2010).

Allerdings fehlte es in West-Berlin an Alternativen, und mit der Unterstützung der Schulverwaltung und ohne grundlegenden Widerstand von Seiten der Lehrkräfte konnten sich die Kurse rasch in der Berliner Bildungslandschaft etablieren. Rein rechnerisch hatte bereits 1964 aus jeder Berliner Schule mindestens eine Lehrerin oder ein Lehrer an den Kursen teilgenommen – von den

14 BAArch K N 1274 34, Eynern an Fraenkel, 21.4.60.

15 LAB B-Rep. 015 169, Bezirksamt Neukölln an Evers, 26.4.61.

16 LAB B-Rep. 015 165, Bericht Dieter Grosser zum Drei-Tage-Kursus für Lehrkräfte der Grundschulen und besonderer Schulen, 26.10.1960; LAB B-Rep. 015 167, Hartwich an Wenzel, 13.7.1961.

Oberschulen Wissenschaftlichen Zweiges, die im Fokus standen, sogar zwei. Allerdings waren die Intensivkurse nicht das Herzstück der Bildungsoffensive des Otto-Suhr-Instituts. Fraenkel und von Eynern zielten auf eine umfassende politologische Ausbildung, die nur im Rahmen langfristiger Kurse gelingen konnte. Das musste aus Sicht der Professoren dringend nötig erscheinen, waren doch ihre Versuche, die Einrichtung einer Fakultät Sozialkunde und damit eines Lehramtsstudiums für politischen Schulunterricht zu beschleunigen, immer wieder gescheitert. Erst 1969 sollten am OSI die ersten Studierenden mit ihrer Ausbildung beginnen! Entsprechend musste die politische Lehrerweiterbildung beinahe zehn Jahre lang ein solches Studium ersetzen, während das Fach an Schulen bereits umfassend unterrichtet wurde.

6 Schluss

Die Berliner Politologen profitierten stark von dem Handlungsdruck, den die antisemitische Schmierwelle auf die Berliner Politik ausübte. Mit der Herausforderung konfrontiert, rasch eine reformierte Gemeinschaftskunde unterrichten zu müssen, ohne über entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zu verfügen, nahmen die Senatsverwaltung für Volksbildung das Angebot des Otto-Suhr-Instituts für Weiterbildungskurse allzu gern an. Dass von Eynern, Fraenkel und ihre Kollegen diese Chance für ihre Agenda nutzen konnten, war freilich ihrer geschickten Vorbereitung während der 1950er Jahre zu verdanken. Nicht nur hatten sie dafür gesorgt, dass ihre Ideen Eingang in die neuen Richtlinien für die Gemeinschaftskunde fanden, vor allem waren sie konzeptionell auf den Moment vorbereitet, da ihre Expertise gebraucht würde. Das war aus ihrer Perspektive umso wichtiger, weil sie mit ihrem Projekt keineswegs konkurrenzlos waren. Akteure wie beispielsweise Karl Dietrich Erdmann, Arnold Bergstraesser und die von ihm mitkonzipierte Akademie für politische Bildung in Tutzing hatten einen anderen Blick auf die Demokratie. Sie waren durchaus erfolgreich und selbst in der Lehrer:innenbildung engagiert. Aktuell ist noch offen, auf welche Weise im Bildungsföderalismus der Bundesrepublik die Ideen der Berliner in den Klassenzimmern mit jenen ihrer Kollegen aus dem Südwesten und anderer Landesteile konkurrierte. Für die „Halb-stadt“ West-Berlin lässt sich allerdings konstatieren: In den 1960er Jahren dominierten die Ideen des OSI die politische Bildung im Unterricht.

Literatur

- Archiv der Freien Universität, Bestand Deutsche Hochschule für Politik, Boxen 226, 252, 267.
- Bundesarchiv Koblenz, Nachlass Ernst Fraenkel, Nr. 32, 34, 46.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung, Geschichte und Gegenwart, 2. aktual. und erw. Aufl., Oldenbourg: De Gruyter.
- Hartwich, Hans-Herrmann (1963): Zur Einführung: Sozialkunde und ihre auf der Hochschule betriebenen wissenschaftlichen Fächer, in: Hartwich, Hans-Herrmann (Hrsg.): Sozialkunde und Sozialwissenschaft. Berlin: Colloquium-Verlag, 4-9.
- Hentges, Gudrun (2013): Staat und politische Bildung. Von der "Zentrale für Heimatdienst" zur "Bundeszentrale für politische Bildung". Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Landesarchiv Berlin B-Rep. 015 Senatsverwaltung für Schule, Beruf, Bildung und Sport, Nr. 165, 167-169.
- Landesarchiv Berlin B-Rep. 036-1 Office of Military Government Berlin Sector (OMGBS), Shipment 4, Box 11-2, Folder 37.
- LAB B-Rep. 163, Landeszentrale für politische Bildungsarbeit West-Berlin, Nr. 22, 31.
- Mommsen, Hans: Zum Verhältnis von politischer Wissenschaft und Geschichtswissenschaft in Deutschland, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 10 (1962), 341-372.
- Schmitt, Horst (1995): Politikwissenschaft und freiheitliche Demokratie. Eine Studie zum „politischen Forschungsprogramm“ der „Freiburger Schule“ 1954–1970, Baden-Baden: Nomos.
- Verheyen, Nina (2010): Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des besseren Arguments, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Von Projektstudium und Kontaktlehrer:innen. Das notwendigerweise spannungsreiche Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) in Oldenburg (1974-1984)

Selma Haupt / Laura Wever

Aus der zunehmenden Kritik an dem konventionellen Modell der zweiphasigen Lehrer:innenbildung und innerhalb einer Zeit gesellschaftspolitischer Umbrüche und bildungspolitischer Aufbrüche in den 1960er und 1970er Jahren entstand 1974 in Oldenburg der Modellversuch der Einphasigen Lehrer:innenbildung (ELAB) – ein Studienmodell mit Reformelementen, das eng in die Diskurse seiner Entstehungszeit eingebunden ist. Der vorliegende Beitrag nimmt diesen Modellversuch und seine Kontextverwobenheit genauer in den Blick und fragt nach der Konzeption und Umsetzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie den damit verbundenen Aspekten des Scheiterns der ELAB. In der Analyse wird einerseits deutlich, dass die Konzeption des Projektstudiums und die Idee der Kontaktlehrer:innen zentrale Schwierigkeiten der Verknüpfung von Theorie – hier meist vertreten von der Universität – und Praxis – hier als schulische Praxis verstanden – in den Blick nehmen. Gleichzeitig ruft jedoch der damit verbundene grundlegende Eingriff in die Struktur der Lehrer:innenbildung vielfältige Widerstände der unterschiedlichen Interessenvertreter:innen – insbesondere des Philologenverbandes – hervor, welche das Scheitern der ELAB maßgeblich begründen.

In diesem Beitrag werden folglich zunächst die historischen Rahmenbedingungen der ELAB sowie Ziele und Konzeption derselben in den Blick genommen. Darauf aufbauend werden mit Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis die beiden entscheidenden Reformelemente – das Projektstudium und die Kontaktlehrer:innen – hinsichtlich ihrer Realisierung betrachtet. Zeigen sich bereits hier einige grundlegende Schwierigkeiten, so führen die anschließend dargelegten ungünstigen Rahmenbedingungen dazu, dass die ELAB bereits nach wenigen Jahren eingestellt wird. Abschließend zeigt sich, auch hinsichtlich anderer zeitgenössischer Bestrebungen, dass in den 1970er Jahren die Versuche, das Theorie-Praxis-Verhältnis anders zu denken, zahlreich waren, wobei mit dem Blick auf die ELAB auch deutlich wird, dass gerade in den von Studierenden häufig bemängelnden Praxisbezügen immer im Bewusstsein bleiben muss, dass es eine strukturelle Differenz zwischen Theorie und Praxis gibt und

dementsprechend die Annäherung von Theorie und Praxis sehr fruchtbar, die Anerkennung der unüberwindbaren Differenz jedoch ebenso unerlässlich ist.¹

1 Die Rahmenbedingungen, Ziele und Konzeption der ELAB

Ausgehend von der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren, der Dynamik bzw. den Forderungen der Studierendenbewegung sowie den bildungspolitischen Reformdebatten und Modernisierungsbemühungen ist die Entwicklung und Umsetzung der ELAB zu betrachten (Dahrendorf 1965; Schildt 2000: 38–39, Mattes 2017). Wiederkehrende Ziele der verschiedenen Reformelemente waren dabei Chancengleichheit und soziale Öffnung, welche durch die Einführung des BAföGs, das Hochschulbaufördergesetz und die Abschaffung der Studiengebühren verfolgt wurden – Maßnahmen, die angelehnt an die Forderungen der Studierendenbewegung letztlich 1970/71 umgesetzt wurden (vgl. Angster et al. 2012: 71; Führ 1998: 18). Ein grundlegendes Anliegen der Reform der Lehrer:innenbildung war neben diesen Bestrebungen eine zügige Ausbildung der Studierenden, um dem Mangel an Lehrer:innen entgegenzuwirken und Klagen wegen überlanger Studienzeiten zu verringern. Das bedeutendste Argument für die Revision einer Lehrer:innenausbildung zum Ende der 1960er Jahre ist das Streben nach einer vereinheitlichten Ausbildung, um damit einhergehend mit einer einheitlichen Besoldung von Lehrer:innen schließlich zu einer „endgültigen Auflösung der historisch gewachsenen Dualität im Lehrerstand zu gelangen“, die vor allem von dem hohen Prestige der Gymnasiallehrer:innen herrührte (vgl. Bildungsrat 1970, Anl. 7: 11). Bereits anhand der historischen Rahmenbedingungen der ELAB, konkret hinsichtlich der Reformdiskussionen um die Lehrer:innenbildung, zeigt sich, dass neben inhaltlichen Argumenten hier bereits bildungspolitisch brisante Fragen, die insbesondere die Interessen des Philologenverbandes betreffen, entschieden in den Blick genommen wurden. Für die ELAB Oldenburg waren weiterhin der regionale Kontext sowie die strukturellen Voraussetzungen von großer Bedeutung. So beginnt die Umsetzung der ELAB zeitgleich mit der Gründung der Universität Oldenburg 1974, die zuvor eine rein lehrerbildende Institution war. Die Universitätsgründung fällt damit in eine Periode der bundesdeutschen Universitätsgeschichte, in der – bis zu diesem Zeitpunkt – starre Strukturen herrschten. Dass eine „linke Reformuniversität“ vom Staat explizit erlaubt wurde,

1 Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei Corinna Henn bedanken, die gemeinsam mit uns den Vortrag auf der Tagung „LEHRER:INNENBILDUNG IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT. (TRANS)NATIONALE PERSPEKTIVEN“ gehalten hat. Sie hat ihre Masterarbeit zur ELAB Oldenburg geschrieben und viele Erkenntnisse und Überlegungen eingebracht.

sahen die Berufenen deswegen als „einen Erfolg ihres Kampfes in der Studentebewegung“ (Ruschig 2014: 8), wenn auch die Errichtung der Universität vordergründig aufgrund der allgemeinen Bildungsexpansion sowie aus dem Blickwinkel der regionalen Entwicklung erfolgte (vgl. Döbrich et al. 1980: 72). Wichtige Impulse gingen auch von der ansässigen Pädagogischen Hochschule aus, welche sich zu einer renommierten Lehrer:innenbildungseinrichtung entwickelt hatte (vgl. ebd.: 73). Die bereits angesprochene Imageänderung der Dozierenden ist an dieser Stelle ebenso als Triebfeder hinzuzuzählen, dennoch war es das primäre Reformziel, eine regionale Lehrer:innenbildung auf wissenschaftlichem Niveau zu ermöglichen und dabei in enger Kooperation mit den regionalen Akteur:innen zu stehen. Ausschlaggebend für die Realisierung der ELAB war die Entscheidung der Landesregierung, welche die neugegründete Universität Oldenburg mit derselben als Reformprojekt beauftragte. Nach einer mehrjährigen Planungsphase fand die ELAB mit ihrer Studieneröffnung 1974 ihre Realisierung, wurde letztlich jedoch nur bis einschließlich 1979 erprobt. Innerhalb der Planungsphase wurden in einem Arbeitspapier 1972 folgende Ziele festgelegt, in der sich die erwähnten politischen Anliegen bereits widerspiegeln:

Alle Lehrer werden *gleichrangig und gemeinsam ausgebildet*. [...] Die Lehrerausbildung orientiert sich an *Schulstufen* und stufenübergreifenden Funktionen und nicht am herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystem. [...] Die Ausbildung umfaßt *Studien in Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie berufspraktische Studien*. Die einzelnen Komponenten werden eng aufeinander bezogen. Das Studium wird *problembezogen, interdisziplinär und praxisbezogen* organisiert und in *Projekten* und in Kursen realisiert. Die berufspraktische Ausbildung kann nicht als Referendariat oder zweite Phase abgetrennt und außerhalb der Hochschule institutionalisiert werden. Notwendig ist demgegenüber eine *einphasige Ausbildung*. (PKL des Gründungsausschusses 1972: 10f., H.i.O.)

Einerseits wird hier das in der zeitgenössischen Bildungsdiskussion um Chancengleichheit und deren Realisierung auch durch die Gesamtschule sich wiederfindende Anliegen der Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems manifest (Mattes 2017). Andererseits zeigen diese Grundsätze der Planungskommission, dass die intensive Verzahnung von Theorie und Praxis sowie ein an Projekten orientiertes Studium ermöglicht werden sollte, wodurch die Diskrepanzen der althergebrachten akademischen Ausbildung überwunden werden sollten (vgl. Hermanns 1978: 66). Konkret wird im Modellversuch das Lehramtsstudium in drei Studienabschnitte gegliedert, in denen verschiedene schulpraktische Studienphasen absolviert werden.

1. *Studienabschnitt (1.-3. Semester):*
Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien
2. *Studienabschnitt (4.-7. bzw. 9. Semester):*
Fachwissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung

3. *Studienabschnitt (8.-10. bzw. 10.-11. Semester; inklusive Prüfungssemester):*

Schulstufen- bzw. schulformbezogene unterrichtspraktische Ausbildung
Schulpraktische Studien:

- 2 x 4-wöchige Erkundungen im (außer-)schulischen Bereich [Studienabschnitt I]
- 2 x 6-wöchige Unterrichtsvorhaben in jedem der Fächer [Studienabschnitt II]
- 1 x unterrichtspraktisches Halbjahr [Studienabschnitt III]

Die Studienphasen werden in verschiedenen Veranstaltungsarten studiert, die von traditionellen Lehrveranstaltungen zur systematischen Fachausbildung, projektorientierten Kursen für die fächerübergreifende sowie fachliche Ausbildung über fachübergreifend angelegte Projekte bis hin zu berufspraktischen Anteilen in Schulen bzw. einem schulischen Umfeld reichen (vgl. PKL 1974: 5-8, 15; Beckmann 1980: 544; Weiss 1976: 98; Döbrich et al. 1980: 52, 95). Mit Blick auf diese Darstellung der Studienorganisation zeichnet sich schon die enge Verwobenheit der zentralen Reformelemente ab: die Einphasigkeit, die institutionelle Integration beider Phasen der Lehrer:innenausbildung zur Herstellung einer direkten Verflechtung von Schule und Universität und das Projektstudium mit der Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Komponenten des Studiums mit den erzieherischen/gesellschaftlichen und praktischen Ausbildungsinhalten (vgl. Daxner/Kriszio 1979: 2; PKL 1974: 6). Begleitet werden die Studierenden dabei von den sogenannten Kontaktlehrer:innen, die die Betreuung der Studierenden an Schulen übernehmen, an der fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung mitwirken und somit auch als eines der zentralen Reformelemente betrachtet werden können (vgl. Döbrich et al. 1980: 55f.). Durch diese Struktur und die starke Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Komponenten des Studiums mit erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildungsinhalten – insbesondere in den Phasen des Projektstudiums – findet dementsprechend eine Ausweitung der Verantwortungsbereiche aller Mitwirkenden statt. Wichtiges Ziel der ELAB, insbesondere durch die Aufhebung der zeitlich-räumlichen Trennung der verschiedenen Ausbildungsphasen, ist die Gleichrangigkeit und Rückkopplungsmöglichkeit von Theorie und Praxis.

Insgesamt nehmen die schulpraktischen Elemente im Modellversuch einen zeitlichen Umfang von 36-39 Wochen ein, was in etwa einem Schuljahr entspricht. Im Vergleich zum herkömmlichen Referendariat – und diesem Aspekt muss sich die ELAB von Beginn an immer wieder stellen – bedeutet dies eine Verringerung des schulpraktischen Anteils, was aber mit der intensiven Vor- und Nachbereitung dieser Komponenten durch die Integration in das wissenschaftliche Studium begründet wird.

Mit Blick auf die hohen Summen der Mitfinanzierung, der wissenschaftlichen Begleitung durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

sowie der hohen Anzahl Mitwirkender zeigt sich, dass die ELAB schnell zu einem Großversuch wurde, der viele Studierende, Lehrende und Schulen einschloss (vgl. Spindler 2007: 177; Spindler 1982: 291). Durch die intensive wissenschaftliche Begleitung, seine „exponierte Stellung in der Reform der Lehrerbildung zwischen 1974 und 1981“ (Schützenmeister 2002: 251) und eine kontroverse Behandlung in der Öffentlichkeit lässt sich auf eine Vielzahl von Gutachten und Erfahrungsberichten zurückgreifen, welche einen umfassenden und mehrperspektivischen Blick auf den Modellversuch erlauben.

2 Projektstudium und Kontaktlehrer:innen: Zwei wesentliche Elemente der ELAB

Mit dem Projektstudium und den Kontaktlehrer:innen lassen sich zwei zentrale Elemente der ELAB identifizieren, die mit Blick auf die Reformbestrebungen einen engen Bezug zur Berufspraxis haben und somit dem spannungsreichen Theorie-Praxis-Verhältnis durch eine gleichzeitig wissenschaftliche sowie erfahrungsbasierte Ausrichtung begegnen.

2.1 Das Projektstudium

Projektorientierte Studiengänge erfuhren in der reformeuphorischen Phase der Bundesrepublik eine enorme Befürwortung, weil man in ihnen die Möglichkeit sah, die Diskrepanzen der althergebrachten akademischen Ausbildung zu überwinden (vgl. Hermanns 1978: 66). Nicht zuletzt sollte der Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Theorie und berufspraktischem Handeln unter gesellschaftskritischen Gesichtspunkten durch das sogenannte Projektstudium wieder hergestellt werden. Im Fokus des Projektstudiums stand dabei eine Studienpraxis, in der kritische, problembezogene und reflektierende Theorie und Praxis eine Gesamtheit bildeten und gesellschaftlich relevante Probleme aufgegriffen wurden. Diesbezüglich wurden Projekte als wissenschaftliche Vorhaben wie folgt definiert:

Projekte sind von Lehrenden und Studierenden in Gruppen initiierte und durchgeführte wissenschaftliche Vorhaben, in denen ausgehend von gesellschaftlich relevanten Problemen der Berufspraxis versucht wird, den wissenschaftlichen Arbeitsprozeß in Forschung, Lehre und Studium zu integrieren, indem Lösungsvorschläge für die Probleme erarbeitet werden. (Rahmenordnung für Lehramtsstudiengänge [ROL] der PKL/Projektgruppe der Universität Oldenburg 1974)

Grundlegende Idee und Vorteil der Projekte sollte es sein, auf diese Art eine problembezogene und reflektierende Theorie-Praxis-Einheit zu schaffen und

forschendes Lernen zu ermöglichen. So wurden die Studienabschnitte einschließlich der schulpraktischen Phasen in diesen Projekten realisiert. Sie bedurften somit einer Kooperation zwischen Hochschullehrenden und Kontaktlehrer:innen. Als Nachteil stellte sich schnell heraus, dass es weniger eine inhaltliche Zusammenarbeit gab, als dass über die Projekte die Praktika verteilt wurden. Zudem gab es wenig Raum zum Experimentieren, da die Planungen der Schulen sehr engmaschig waren und die Studierenden mit ihren Projekten für die Unterrichtsvorhaben viele thematische Anpassungen vornehmen mussten bzw. teilweise Projekte und Unterrichtsvorhaben entkoppelt wurden. Zeitökonomisch war die Situation für die Studierenden häufig belastend, da sie weite Anfahrtswege zu den Schulen hatten, teilweise parallel arbeiten mussten und durch die kurze Studiendauer häufig gleichzeitig noch Prüfungen zu absolvieren hatten (Böning 1981: 29; Döbrich et al. 1980: 100). Die eigentlich angedachten Erkundungen, die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten oder eine ausführliche Auswertung von Erhebungen fielen daher mangels Zeit häufig weg (Zur Lippe 1982: 853). Für den ersten und zweiten Studienabschnitt seien zur Veranschaulichung exemplarisch folgende Projekte genannt:

- (1) *Projekte des ersten Studienabschnitts*
 - Soziales Lernen in Schule und Hochschule
 - Elternhaus und Schule
 - Theorie und Praxis in der Erziehungstätigkeit
 - Bedingungen schulischer und außerschulischer Lernumwelten
 - Leistungsprinzip und schulische Sozialisation
 - Probleme des Übergangs Hauptschule-Beruf
- (2) *Projekte des zweiten Studienabschnitts*
 - Schülerorientierter Projektunterricht als schulnahe Curriculumentwicklung
 - Leistungsdimensionen und Differenzierung in den Fächern
 - Deutsch, Englisch und Mathematik in den Sekundarstufen
 - Medienanalyse im Unterricht
 - Kinder, Buch und Markt – Wirkung und Wertung von Jugendliteratur
 - Probleme der Naturverwertung im Gebiet Unterweser
 - Arbeitsmarktentwicklung und Arbeitsmarktpolitik im Nordwestraum (Niedersachsen)
 - Umweltentwicklung und -planung im küstennahen Gebiet (vgl. Winter/Spindler 1988: 27).

Hier zeigt sich bezüglich der Probleminhalte der Projekte ein klar umrissener Orientierungsrahmen: Es handelt sich um Probleme mit gesellschaftlichem Gewicht, „die teils im engeren Sinn aus den Problemen des späteren Berufsfeldes erwachsen, teils im weiteren Sinn aktuelle Probleme des gesellschaftlichen Konfliktfeldes und der geschichtlichen Fortentwicklung darstellen“ (Wagner/Alfs 1981: 211). Die Projekte gliederten sich dabei in Einzelnen in eine vielschichtige Lernorganisation, bestehend aus Projektplenum und Projektrat, daran anknüpfende Kurse und Arbeitsgruppen, spezifische

Arbeitsvorhaben sowie Unterrichtsvorhaben und ihre Auswertung (vgl. Januschek 1981: 167; Wagner/Alfs 1981: 209).

Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand folglich die Verzahnung von Theorie und Praxis. Diese sollte vor allem in der Organisation der Vermittlung und Aneignung theoretischer Kenntnisse in Verbindung mit ihrer praktischen Umsetzung erreicht werden, wie es das Projektstudium vorsah. Das Projektstudium war das Markenzeichen der ELAB.

Es zeigt sich, dass das Projektstudium zwar eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht, die damit einhergehenden organisatorischen Schwierigkeiten bezüglich der Kontaktlehrer:innen jedoch in der Praxis überwiegen.

2.2 Die (problematische) Rolle der Kontaktlehrer:innen

Neben dem Projektstudium stellt die Begleitung durch die Kontaktlehrer:innen ein wesentliches Element der ELAB dar. Ihnen wird in der Betrachtung des Modellversuchs eine besondere Funktion zugesprochen: „*Die Kontaktlehrer tragen im Rahmen der Projekte, gerade im Hinblick auf die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsvorhaben, besondere Verantwortung*“ (Rahmenordnung für Lehramtsstudiengänge 1974: 15, H.i.O.). Insbesondere in der Projektplanung und -durchführung spielten sie eine wichtige Rolle: Ihre Aufgabe war es, die Unterrichtsvorhaben der Studierenden an der Universität mitzubestimmen und in Absprache mit den Hochschullehrenden in der Schule zu realisieren (vgl. zur Lippe 1982: 847). Das Verhältnis zwischen Hochschullehrenden und Kontaktlehrer:innen gestaltete sich aufgrund der Erwartungen und Rollenzuschreibungen (Praktiker:innen, Theoretiker:innen etc.) als spannungsreich. Durch die relativ kurzen Praxisphasen gab es außerdem eine hohe Fluktuation von Studierenden und insgesamt eine zu geringe Zahl an Kontaktlehrer:innen, was wiederum zu deren Überlastung führte. Zwar erhielten sie für den durch die Projektbetreuung entstehenden Mehraufwand in der Schule eine Stundenentlastung von zunächst zehn Stunden (vgl. Januschek 1981: 173). Das Kultusministerium kündigte 1975 jedoch an, die gängige Entlastung auf 7-9 Stunden zu reduzieren, was ein Aufbegehren der Kontaktlehrer:innen zur Folge hatte, die erklärten, dass ein solches Vorgehen zu unzumutbaren Arbeitsbedingungen, einer Verunmöglichung der ELAB und zu einem endgültigen Zerschlagen des Modellversuchs durch die Landesregierung führen würde. All diese Faktoren führten dazu, dass weitere Lehrer:innen für die Tätigkeit als Kontaktlehrer:innen freigestellt wurden. Konkret wurde in der Erklärung der Kontaktlehrer:innen von 1975 an das Ministerium für Wissenschaft die „qualitative Verschlechterung der berufspraktischen Ausbildung der Studenten in der *ELAB* gegenüber der *ZWELAB*, da die unterrichtspraktische Tätigkeit der Studenten nicht angemessen betreut werden kann“ sowie die

„pädagogisch unverantwortliche Belastung der Lehr- und Lernsituation in den Schulklassen durch eine zu große Zahl an Studenten“ (Erklärung der Kontaktlehrer 1975: 2) vermerkt. Die Schulpraktiker:innen galten indes als Angelpunkt der Reform, mit denen die Einphasigkeit gelingen sollte. Sie waren Teil der wissenschaftlichen Lehre und zugleich Mitwirkende in der Schule. Die Tätigkeiten der Kontaktlehrer:innen wurden dabei „als eine von der üblichen beruflichen Sozialisation eines Lehrers in der Bundesrepublik abweichende Herausforderung“ bezeichnet. Rückblickend betrachten die beteiligten Lehrer:innen ihre Zeit als Kontaktlehrer:innen für ihre „berufliche und persönliche Biographie [...] als eine Erfahrung von anhaltender Bedeutung“ (Winter/Spindler 1988: 28), deren Beurteilung einstweilen kritisch ausfällt. So fasst eine Lehrkraft die sich praktisch ergebenden Schwierigkeiten hinsichtlich der Realisierung des Projektstudiums und der Unterrichtsvorhaben (UV) wie folgt:

Teilweise entstehen Forderungen, die – aus der Sicht der Schule und der beteiligten Lehrer (auch: Kontaktlehrer!) – das ganze UV fragwürdig erscheinen lassen, wie z.B. den „ganzen“ Unterricht möglichst an einem Wochentag „herunterzureißen“, um nur einmal fahren zu müssen. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich daraus, daß einige Studenten auch während der UVs weiter jobben (müssen?). Als Kontaktlehrer fragt man sich dann, was eigentlich Haupt- und was wohl Nebensache für die Studenten ist. Verstärkt wird dieser Eindruck nochmal durch meine Beobachtung, daß die UV-Gruppen zunehmend mit „erprobten Konzepten“ in die Schulen kommen. Um dem aufflammenden Protest gleich zu begegnen: Nichts gegen das Aufgreifen von Materialien usw., aber als Grund anzugeben, man möchte die Unterrichtsreihe X durchführen, weil man von Studentengruppe Y eine entsprechende (fertige) Einheit erhalten hat, die diese schon an einer Schule in Z durchgeführt (und ausgearbeitet?) hat, finde ich (vorsichtig formuliert) fragwürdig... Gleichzeitig klagen die Studenten oft über die hohe Arbeitsbelastung durch die UVs. (Böning 1983: 30)

Anhand dieser Einschätzung wird bereits deutlich, in welches Netz von Anforderungen, Ansprüchen und Belastungen das Projektstudium eingeflochten war, und dass die theoretisch als wichtig erachtete möglichst enge Verzahnung von Theorie und Praxis, also von Universität und Schule, in der Realisierung auch organisatorische und motivationale Probleme mit sich brachte. Die Einphasigkeit der Lehrer:innenbildung setzte einen hohen personellen und organisatorischen Aufwand sowie eine Kooperation zwischen Schule und Universität voraus. Indem einige dieser Erfordernisse nicht ausreichend gewährleistet waren – z.B. die zu geringe Zahl an zur Verfügung stehenden Projekten, Hochschullehrer:innen und Kontaktlehrer:innen –, waren in der Folge auch die Projektorientierung des Studiums und der Tätigkeitsbereich der Kontaktlehrer:innen vom Scheitern bedroht. Die geringe Systematik in der Projektplanung, zu große Projektplänen und die zeitökonomische Belastung für Studierende ebenso wie für Kontaktlehrer:innen stellten nicht das Konzept des Projektstudiums per se in Frage, dennoch bedingten diese Punkte sein mögliches Fortbestehen im negativen Sinne. Auch eine fehlende rechtliche Grundlage, an der es durch ein Nicht-Agieren der Landesregierung noch bis zur Examensablegung der ersten Absolvent:innen fehlte (Lüthje 2000: 13), war ausschlaggebend für

ein längerfristiges Bestehen oder Scheitern des Reformversuchs, wie nun deutlich wird.

3 Ungünstige Rahmenbedingungen als ein Grund für das Scheitern der ELAB

Ausgehend von Gutachten und Erfahrungsberichten zur ELAB sind neben den Potenzialen des Reformmodells auch Hindernisse auszumachen, die letztlich zum Scheitern des Modellversuchs geführt haben. Diese sind sowohl auf theoretischer, konzeptioneller als auch praktischer Ebene zu finden und bedingen sich unweigerlich. Sie gründen prinzipiell in strukturellen Dilemmata, die aus der neu gegründeten Universität (mit noch nicht vorhandenem personellen und materiellen Fundament), Effekten der Bildungsexpansion wie drastisch steigende Studierendenzahlen, zunehmend alternierenden Akzenten der Bildungspolitik sowie den in der Reform übersteigerten Anliegen abzuleiten sind. Im Folgenden sollen einige Schlaglichter, die als (Mit-)Auslöser des Abbruchs des Modellversuchs angesehen werden können, mit Bezug auf die Rahmenbedingungen der ELAB dargestellt werden.

3.1 Die fehlende Rechtsgrundlage

Da von Beginn der Reformbestrebungen an ungewiss war, welche Form der Lehrer:innenausbildung die Landesregierung an den Universitäten beabsichtigte, wurden notwendige Schritte wie der Erlass von Ausbildungsrichtlinien, Prüfungsordnungen und rechtlichen Grundlagen vor allem von staatlicher Seite nicht angegangen (vgl. Lühje 2000: 13). Erst 1976 wurde das Beamtenrechtsrahmengesetz geändert; bis dahin gab es keine rechtliche Absicherung der Studierenden über ein Lehrerausbildungsgesetz. 1978 wurde vom Landtag das Gesetz zur vorläufigen Regelung des öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses in der einphasigen Lehrerausbildung verabschiedet. Allerdings wurde sich hier einzig auf die „formelle Regelung des referendarähnlichen Status und der Einstellungs Voraussetzungen der Studenten des 3. Studienabschnitt[s] [konzentriert], (...) ohne die Verpflichtung der Schulen zur Bereitstellung der notwendigen Ausbildungsplätze auch nur anzusprechen“ (Kriszio 1979a: 152). Bis zu diesem Zeitpunkt fand die ELAB an der Universität Oldenburg in einem rechtlich nicht abgesicherten Rahmen statt. Diese Situation führt in den Folgejahren zu einer Diskussion um die Anerkennung der Zensuren und Abschlüsse. So äußert der Niedersächsische Landtag 1979, dass die Absolvent:innen der ELAB Schwierigkeiten haben könnten, in Bundesländern angenommen zu werden, die sich nicht für eine einphasige Lehrer:innenbildung

entschieden haben (vgl. Niedersächsischer Landtag 1979, Stenographischer Bericht: 2097). Ausschlaggebend waren insbesondere die Frage nach der „Gleichwertigkeit und Dauer der Ausbildung“ (Dose/Liebsang 2016: 31). Zu erwähnen sind auch die Versäumnisse bei der Modellberechnung: So gab es – wegen spezifischer Veranstaltungsformen und Betreuungsvarianten – nicht ausreichend Schulpraktikumsplätze, Kontaktlehrer:innen und Hochschullehrende und auch keinerlei Regelung für die Planung bzw. für die Zuordnung der Studierenden des dritten Studienabschnittes zu den entsprechenden Ausbildungsschulen und Kontaktlehrer:innen. Die zu geringe Zahl der Kontaktlehrer:innen hatte bereits 1975 zur Folge, dass unterrichtspraktische Elemente an den Schulen nicht für alle Studierenden gewährleistet werden konnten und dass aufgrund einer zu großen Zahl an Studierenden Belastungen der Lehr-Lernsituation in den Schulklassen entstanden. Ein ausreichendes Kontingent an Kontaktlehrer:innen war für die berufspraktischen Elemente und die Umsetzung der ELAB jedoch notwendig. Trotz umfangreicher Planungen, Berechnungen und universitärer Angaben zur Anzahl von Kontaktlehrer:innen konnte offenbar erst 1976 – also deutlich nach Anlaufen des Versuches – durch die Landesregierung die erforderliche Anzahl in Aussicht gestellt werden. Dieser Engpass führte zu Lücken insbesondere bei den berufspraktischen Ausbildungsvorhaben. Der Mangel an universitären sowie schulischen Auszubildenden stellte damit das deutlichste Hemmnis der ELAB dar und ist daher zugleich als Faktor des Scheiterns zu nennen.

3.2 Zur Rolle des Philologenverbands

Dem Modellversuch der ELAB stand ferner besonders zum Ende der 1970er Jahre der Niedersächsische Philologenverband, die „Standesorganisation der Gymnasiallehrer“ (Kriszio 1979b: 27), kritisch gegenüber. So äußerte der Sprecher des Philologenverbands während einer Tagung für Lehrer:innen und Eltern an Gymnasien 1976: „Sie können machen, was Sie wollen, wir machen Ihnen das kaputt“ (zit. nach Spindler 2007: 180). Der Verband sprach sich 1978 für einen umgehenden Abbruch des Modellversuchs und die Nichtaufnahme weiterer Studierender aus. Er kritisierte die mangelnde Zahl der Kontaktlehrer:innen und betonte, dass die Ausbildungsbelastungen für den Unterricht zu hoch seien. Ein weiterer Kritikpunkt des Philologenverbands bezog sich auf die schlechten Ausbildungsbedingungen für Studierende. Besonders auf Grundlage von Erfahrungswerten an Gymnasien stellte er fest, dass die Studierenden der ELAB nicht über ausreichend fachwissenschaftliche Grundlagen verfügen, womit er die Gleichwertigkeit der ELAB mit der zweiphasigen Lehrer:innenausbildung anzweifelte. Deutlich sprachen sich die Mitglieder auch gegen die Stufenlehrer:innenausbildung aus. Kriszio (1979a: 151) hebt hervor, dass der Philologenverband sich diesbezüglich auf die „Gefahr der

ungenügenden fachwissenschaftlichen Qualifikationen der Gymnasiallehrer“ bezog. Die Folge dieser Offensive war eine mangelnde Kooperationsbereitschaft der Lehrer:innen vor allem im Gymnasialbereich und somit ein Mangel an Kontaktlehrer:innen. Da man danach strebte, den Status des Gymnasiums unverändert beizubehalten, sah man in dem Modellversuch und seinen Veränderungspotenzialen eine Bedrohung der Gymnasiallehrer:innenschaft und ihrer Privilegien. Deshalb suchte man Wege, der angekündigten einheitlichen Besoldung von Lehrer:innen durch die Stufenlehrer:innenkonzeption des Reformversuchs entgegenzuwirken. Neben den sich herauskristallisierenden organisatorischen Schwierigkeiten, insbesondere der Zusammenarbeit von Schule und Universität und somit der Realisierung des Kernstückes der ELAB, standen auch weitere ungünstige Rahmenbedingungen dem Erfolg der ELAB entgegen. Insbesondere der politische Umschwung durch die sogenannte Tendenzwende (Podewils 1975, Mattes 2020) ab Mitte der 1970er Jahre, mit der einhergehend weite Teile der Bildungsreformbemühungen scheiterten (Herrlitz et al. 1993: 210-213), bewirkte, dass das Projekt ELAB in Oldenburg nicht weitergeführt werden konnte.

4 Abschließende Betrachtung: Das notwendigerweise spannungsreiche Theorie-Praxis-Verhältnis

Ist das Theorie-Praxis-Verhältnis historisch gesehen sowohl für die Lehrer:innenbildung als auch für die Erziehungswissenschaft im Ganzen ein ständiges Thema, so kann für die Reformzeit und Projekte der frühen 1970er Jahre ein besonderer Fokus auf eine Verbindung von Theorie und Praxis konstatiert werden (Haupt/Zenke 2022: 143). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wurde in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern versucht, das Theorie-Praxis-Verhältnis neu zu denken und vor allem zu erproben. So ging es in den Bielefelder Schulprojekten – der Laborschule und dem Oberstufenkolleg – darum, Theorie und Praxis „systematisch an[zu]näheren und aneinander [zu] reiben“ (ebd.: 83). Neben den Versuchsschulen, die es außer in NRW beispielsweise auch in Hessen gab (Ahlring/Messner 2003), wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung außerdem mittels der Aktionsforschung geprüft, wie ein anderes Theorie-Praxis-Verhältnis gestaltet werden kann. In dem Aktionsforschungsprojekt „Lehrerbezogenes Curriculum und emanzipatorische Mediendidaktik“ etwa forschte die Arbeitsgruppe am Bildungstechnologischen Zentrum in Wiesbaden in Zusammenarbeit mit Lehrer:innen und Schüler:innen von drei Wiesbadener Schulen (Zinnecker et al. 1975: 11). In der ELAB zeigt sich wie in den anderen Projekten, dass diese Versuche, Theorie und Praxis zu verbinden, mit dem Anspruch und dem Anliegen einhergehen, Theorie und Praxis nicht nur inhaltlich aufeinander zu beziehen, sondern

sie zu verzahnen, indem sie sowohl strukturell als auch personell verbunden werden. In der ELAB werden Theorie und Praxis dahingehend strukturell mit dem Projektstudium und personell durch die Kontaktlehrer:innen systematisch verknüpft. Diese Anlage bietet die Möglichkeit, theoretische Perspektiven und praktische Erfahrungen möglichst nah aneinanderzurücken. Gleichzeitig wird in der Umsetzung der ELAB und letztlich auch anhand ihres politischen Scheiterns deutlich, mit welchen praktischen Problemen zu kämpfen ist. Eine derartige Verzahnung von Theorie und Praxis stellt die gewohnten universitären, schulischen und bildungspolitischen Mechanismen in Frage, wie es sich offensichtlich anhand der schwierigen Gewinnung von Kontaktlehrer:innen oder den mit der Einphasigkeit verbundenen Besoldungsfragen zeigt. Ebenso verdeutlicht sie die bleibende Differenz zwischen theoretischen, notwendigerweise distanzierten und vom Handlungsdruck entlasteten Perspektiven auf der einen und konkreten, unter kontinuierlichem Entscheidungsdruck stehenden Handlungen auf der anderen Seite. Stellen Versuche wie die ELAB auch eine Annäherung von häufig als getrennt betrachteten Einheiten von Theorie und Praxis dar und offenbaren die notwendige wechselseitige Auseinandersetzung, so bleibt doch ebenso offensichtlich, dass eine bruchlose Überführung von Theorie in Praxis unmöglich ist (auch: Meyer-Drawe 1984: 256). Zeigt so die ELAB einerseits die Möglichkeit eines übergreifenden und fruchtbaren Wechselspiels von Theorie und Praxis, so wird in der Umsetzung ebenfalls die unüberbrückbare Differenz zwischen beiden sichtbar. Einerseits ist das Erleben dieser Differenz typisch für die erwähnten Annäherungsversuche von Theorie und Praxis in pädagogischen Projekten der 1970er Jahre, andererseits verdeutlichen die Projekte auch jeweils auf spezifische Weise, inwiefern diese Versuche lohnend sind, weshalb bis heute auf diese Erfahrungen zurückgegriffen wird (Hascher/Winkler 2017; Haupt/Zenke 2022: 162-163). So wird in der ELAB deutlich, dass eine wesentlich stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis als zuvor möglich ist, auch wenn diese weiterhin nicht die Aufhebung des Unterschieds von Theorie und Praxis bedeutet. Insbesondere für die universitäre und schulische Ausbildung von Lehrer:innen ermöglicht die ELAB jedoch jenseits der damit einhergehenden organisatorischen Probleme, schulischen Alltag und somit schulische Grenzen und Möglichkeiten von Beginn an im Blick zu haben und so auch aus universitärer Perspektive reflektieren zu können.

Literatur

Ahling/Messner (2003): Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz. Kassel: Universität Kassel.

- Angster, Julia/Stollberg-Rilinger, Barbara/Reinhardt, Volker (2012): Die Bundesrepublik Deutschland 1963-1982. Reform und Krise. Darmstadt: WBG.
- Beckmann, Hans-Karl (1980): Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 4, 535-558.
- Böning, Gerhard (1983): Ein Absolvent wird Kontaktlehrer. Eindrücke von einem Rollenwechsel. In: Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Theorie und Praxis. Band 4. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 27-38.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück: VERLAG.
- Deutscher Bildungsrat (1970/72): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Verlag.
- Döbrich, Peter/Kodron, Christoph/Mitter, Wolfgang (1980): Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Führ, Christoph (1979): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 12). München/Wien: Carl Hanser.
- Hascher, Tina/Winkler, Anja (2017): Analyse einphasiger Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Haupt, Selma/Zenke, Timo (2022): Vom Überschreiten der „Schattenlinie“: Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *Historia scholastica*, 1, 1, 141-168.
- Hermanns, Harry (1978): Projektstudium: Ergebnis und Instrument der Studienreform. Lernen und Verändern. Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums (Blickpunkt Hochschuldidaktik 49). Hamburg: AHD.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Januschek, Franz (1981): Alternative Arbeitsformen: Projektstudium in Oldenburg. In: Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Bd. 4. Theorie und Praxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 166-178.
- Kriszio, Marianne (1979a): Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. In: Teichler, U./Winkler, H. (Hrsg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/Main, New York: Campus, 147-168.
- Kriszio, Marianne (1979b): Fünf Jahre einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. In: Daxner, M./Kriszio, M./Steinbrink, U. (Hrsg.): Modellversuch einphasige Lehrerbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Reformmodells in Oldenburg und Osnabrück. (Materialien Universität Oldenburg). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 14-94.
- Daxner, Michael/Kriszio, Marianne/Steinbrink, Ulrich (1979) (Hrsg.): Modellversuch einphasige Lehrerbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Reformmodells in Oldenburg und Osnabrück. (Materialien Universität Oldenburg). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 14-94.
- Lüthje, Jürgen (2000): Vom Projekt zum Profil. In: Lüthje, J./Günter-Arndt, H./Krüger, R. (Hrsg.): Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil: zwei Beiträge

- zur Geschichte der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg (Oldenburger Universitätsreden 120). Oldenburg: Verlag, 9-26.
- Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Ort gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 63, 187-206.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens. Zur Unlösbarkeit d. Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60, 3, 249-259.
- PKL/Projektgruppe (1974): Rahmenordnung für Lehramtsstudiengänge (ROL, 2. Überarbeiteter Entwurf/Stand Januar 1974, Ders. 114/74). Modellversuch zur einphasigen, integrierten Lehrerbildung. In: Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Bd. 1. Das Reformmodell in der Planung 1970-1974. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 369-386.
- Podewils, Clemens Graf (1975): Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik. Köln: Klett.
- Ruschig, Ulrich (2014): 40 Jahre (linke?) Universitätsreform – von ihrem (wohlverdienten?) Resultate her gesehen. Online-Publikation, Verfügbar unter: https://uol.de/f/4/inst/philosophie/Dateien_Anna/linke_Hochschulreform_1.1.pdf (04.01.2022)
- Schildt, Axel (2000): Materieller Wohlstand - pragmatische Politik - kulturelle Umbrüche. Die 60er Jahre in der Bundesrepublik. In: Schildt, A. (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. (Hamburger Beiträge zur Sozial- und Zeitgeschichte). Ort: Verlag, 21-53.
- Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung. Marburg: Tectum.
- Spindler, Detlef (1982): Neue Erfahrungen unter veränderten Ausbildungsstrukturen an der Universität Oldenburg – Zur Einführung in die Einphasige Lehrerbildung. In: Bayer, M./Beck, J./Spindler, D./Tack, K. (Hrsg.): Alternativen in der Lehrerbildung. Kooperation und Selbstorganisation. Ein Arbeitsbuch der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Ort: Verlag, 291-300.
- Spindler, Detlef (2007): Lehrerbildung und Schulentwicklung. In: Möller, B. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg in Autobiographien. Bd. 2. Oldenburg: BIS, 167-206.
- Wagner, Franz/Alfs, Günter (1981): Integrierte Lehrerbildung. Bericht über die Projektarbeit im Modellversuch der einphasigen Lehrerbildung. In: Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Bd. 4. Theorie und Praxis. Oldenburg: Universität Oldenburg/Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 204-237.
- Weiss, Wolfgang W. (1976): Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Analyse des Spannungsverhältnisses von Notstand und Reform im Bildungswesen. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Winter, Klaus/Spindler, Detlef (1988): Die systematische Verknüpfung universitärer Lehre und Forschung mit der Schulpraxis — ein Modellversuch an der Universität Oldenburg. In: European Journal of Teacher Education, 11, 1, 21-30.

- Zinnecker, Jürgen/Stickelmann, Bernd/Müller, Ernst/Heinze, Thomas (1975): Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt. Weinheim: Juventa.
- Zur Lippe, Rudolf (1981): Beobachtungen zur einphasigen Lehrerbildung. In: Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Bd. 4. Theorie und Praxis. Oldenburg: Universität Oldenburg/Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 329-354.
- Zur Lippe, Rudolf (1982): Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem: Beobachtungen eines Beteiligten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, 6, 847- 864.

Teil 3:
Lehrer:innenbildung und fachdidaktische Genese

Kulturvermittlung durch Volksschullehrer:innen. Die Volkskundliche Landesaufnahme des NS-Lehrerbundes in Sachsen

Nadine Kulbe / Antje Reppe

Von 1934 bis 1937 wurde an der Landesstelle für Volksforschung und Volkstumspflege des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Gau Sachsen eine volkscundliche Umfrage durchgeführt, um alltagskulturelle Phänomene zu erheben. Über ein Netzwerk von ca. 2.500 Gewährspersonen, hauptsächlich Lehrer:innen, konnten Brauchhandlungen im Lebens- und Jahreszyklus aus fast allen sächsischen Orten erfasst und dokumentiert werden. Die schriftlichen Ergebnisse dieses Projektes werden heute im Original im Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde (ISGV) in Dresden verwahrt. Im Folgenden werden das Vorhaben der Landesstelle sowie die dort durchgeführte sogenannte Landesaufnahme im Kontext der Entstehung der Volkskunde als fachwissenschaftliche Disziplin vorgestellt und ihre Verbindung zur sächsischen Lehrerschaft bzw. zur Lehrer:innenbildung aufgezeigt.

1 Die Volksschullehrer:innenausbildung und der Nationalsozialistische Lehrerbund

Im Rahmen der sogenannten Gleichschaltung war auch die Vereinheitlichung des Schulwesens ein erklärtes Ziel der nationalsozialistischen Bildungspolitik. Bereits im Mai 1933 kündigte der Reichsinnenminister Wilhelm Frick (1877–1946) weitreichende Reformmaßnahmen an, die sich auf Lehrinhalte, Lehrweise und die Struktur des Schulwesens bezogen. Ziel war es, die föderale Struktur der Schulverwaltung der Weimarer Republik durch eine reichseinheitliche Verwaltungsinstanz abzulösen. Mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (1933) und dem „Gesetz über den Neuaufbau des Reiches“ (1934) wurde der bildungspolitische Rahmen gegeben. Die Länderministerien verloren damit ihre Kulturhoheit und das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung wurde zur zentralstaatlichen Instanz für die Bildungspolitik. Reichseinheitliche Richtlinien für die jeweiligen Schularten erfolgten sukzessive allerdings erst ab 1937, bis dahin beschränkten sich erste Umstrukturierungen auf Einzelerlasse. Somit existierten die Kultusministerien der Länder auch weiterhin, waren jedoch unter

nationalsozialistischer Leitung und handelten in Zuständigkeit des Reichsministeriums (Götz 1997: 25-27). Im Gesamten ist die Zeit von 1933 bis 1937, in der Forschungsliteratur als erste Phase der nationalsozialistischen Bildungspolitik bezeichnet, eher als partiell und unkoordiniert denn als einheitlich zu charakterisieren. Im Folgenden stehen die in Sachsen erfolgten Bestrebungen, die akademische Volksschullehrer:innenbildung zu professionalisieren, die eng mit der Etablierung der Volkskunde als wissenschaftliche Disziplin verbunden waren, im Fokus.

Im Zuge der Schulreformen der Weimarer Republik, die in Bezug auf die Lehrer:innenbildung eine Ablösung der Lehrerseminare forderte und eine akademische Ausbildung für Volksschullehrer:innen anstrebte, kam es zu einer regionalen Zersplitterung der Volksschullehrerausbildung. Während einige Länder an den Seminaren festhielten, etablierten sich auch pädagogische Fakultäten, die, entweder als eigenständige Institution oder an Universitäten eingegliedert, eine sechssemestrige praktisch-pädagogische Ausbildung ermöglichen. Sachsen brachte 1923 als erstes der deutschen Länder eine akademische Volksschullehrerausbildung auf den Weg. Maßgeblich beeinflusst durch die Bestrebungen des sächsischen Kultusministers und Volksschulpädagogen Richard Seyfert (1862–1940) wurden in Dresden und Leipzig Pädagogische Institute gegründet und 1924 der Technischen Hochschule bzw. der Landesuniversität angeschlossen (Enzelberger 2001: 158).¹ Mit der Anbindung an die universitäre Lehre erweiterte sich der Fächerkanon. Um ein möglichst breites Spektrum von Erziehungs- und Fachwissenschaften anbieten zu können, wurden beispielsweise Psychologie, Soziologie, Germanistik, Religion und Volkskunde neu in den Lehrplan aufgenommen. An der Technischen Hochschule Dresden schuf man bereits 1926 am Germanistischen Institut eine planmäßige außerordentliche Professur für deutsche Philologie und Volkskunde; 1929 eine weitere in Leipzig. Adolf Spamer (1883–1953) folgte dem Ruf nach Dresden und bemühte sich dort um die akademische wie auch außeruniversitäre Etablierung und Institutionalisierung der Volkskunde. Anhand der angebotenen Vorlesungen und Übungen lässt sich nachvollziehen, dass Spamer einen breiten Einblick in die volkskundlichen Themen und Arbeitsweisen geben konnte. Neben Übungen zu Volkskunst, Volkslied, Erzählgut, Sitten und Bräuchen wurde die volkskundliche und soziologische Methodenlehre vermittelt. Dass Volkskunde als prüfungsrelevantes Wahlfach bei den zukünftigen Lehrer:innen relevant war, zeigt sich an den ca. 180 von Spamer vergebenen

1 Die universitäre Ausbildung von Volksschullehrer:innen war in Sachsen allerdings vorerst nicht von Dauer: das Pädagogische Institut Dresden wurde bereits 1936 wieder der Hochschule entkoppelt und zur separaten Bildungsanstalt, die in nur vier Semestern Volksschullehrer:innen ausbilden sollte. Als selbständige „Hochschule für Lehrerbildung“ hatte sie bis 1943 Bestand. Mit der Installierung der Lehrer:innenbildungsanstalten im März 1943 in zehn zumeist kleinstädtischen sächsischen Orten, die in nur noch ein- oder dreijähriger Ausbildung mit der Priorität zur „politischen Willensbildung“ berufspraktisch ausbildete, erlitt die sächsische Lehrer:innenbildung ihren Tiefpunkt (Pommerin 2003: 185; Frotscher 2001: 60).

Examensarbeiten. In diesen spiegelt sich neben der Breite der vermittelten Themen der enge Bezug zwischen Volkskunde und Lehrer:innenbildung. Mehrere Forschungsarbeiten wurden zu dem Themenkomplex Volkskunde als Wissenschaft im Verhältnis zu Nachbardisziplinen, speziell zum Verhältnis von Volkskunde und Schule, vergeben.

Zudem gründete sich 1929 unter Spamers Leitung die „Freie Vereinigung für Volkskunde“ in Dresden. Der Verein fungierte auch als eine Art Bindeglied zwischen dem Pädagogischen Institut und der Kulturwissenschaftlichen Abteilung der Technischen Hochschule. In monatlichen Treffen kam Spamer mit seinen Mitarbeitenden, Studierenden und Absolvent:innen zu Gesprächsrunden, Ausstellungsbesichtigungen und Exkursionen zusammen (Martin 2002: 229). Wieviel Adolf Spamer daran lag, seine Schüler:innen umfassend volkskundlich zu unterrichten, verdeutlichen auch die ab Sommersemester 1931 zusätzlich und honorarfrei angebotenen „volkskundliche Übungen für Fortgeschrittene“. Spamers Bestreben ist nicht als Einzelfall zu bewerten. Unter dem Stichwort „Volkskunde und Schule“ lassen sich in diversen volkskundlichen wie pädagogischen Periodika Aufsätze und Verweise auf die Verbindungslinien und Synergieeffekte der Disziplinen finden. Darüber hinaus wurde volkskundliches Fachwissen direkt für die akademische Lehrer:innenbildung aufbereitet. So fand 1936 der 6. Sächsische Volkskundetag in Dresden an der Hochschule für Lehrerbildung statt, auf der Friedrich Sieber (1893–1973) „volkskundliche Unterrichtsbeispiele“ präsentierte. Bereits 1928 richtete sich der Verband für deutsche Volkskunde mit „Lehrproben zur deutschen Volkskunde“, die u.a. Abhandlungen zu Siedlungs-, Bau- und Sprachkultur enthielten, gezielt an die (zukünftige) Lehrerschaft (Imeri 2011: 99f.).

Neben seiner akademischen Lehre war Adolf Spamer in das volkskundliche Großprojekt „Atlas der deutschen Volkskunde“ eingebunden. 1928 unter dem Dach und der Finanzierung der Notgemeinschaft (später Deutsche Forschungsgemeinschaft) installiert, wurden von 1930 bis 1935 reichsweit auf der Basis schriftlicher Umfragen Informationen zu diversen volkskundlichen Themen erhoben. Diese wurden zentral in Berlin gesammelt und in Form von thematischen Karten ausgewertet und präsentiert, um eine Art kartografisches Inventarbuch deutscher Kulturraumforschung entstehen zu lassen (Simon 2005: 51–62). 1934 übernahm Spamer die Leitung der Abteilung Volkskunde innerhalb der Reichsgemeinschaft der deutschen Volksforschung und somit auch die Verantwortung für den Atlas. Zusätzlich und nicht in die Organisationsstruktur des Atlas eingebunden, allerdings durch diese Arbeiten und Erfahrungen beeinflusst, wurde 1933 in Dresden die Landesstelle für Volksforschung und Volkstumspflege gegründet. Bereits seit Ende der 1920er Jahre setzte sich Adolf Spamer für die Einrichtung volkskundlicher Landesämter ein. Die Landesstelle war eine Institution des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB), der 1929 durch Hans Schemm (1891–1935) gegründet worden war. Schon wenige Monate später wurde der NSLB als autonome Gruppierung

innerhalb der NSDAP anerkannt. Er sollte zur Einheitsorganisation aller Lehrerverbände im Deutschen Reich werden. Nicht ohne Widerstand, aber durch Druck, Personalwechsel, Überführung oder Selbstaflösung waren Ende 1933 95 Prozent der Lehrerschaft in den NSLB eingegliedert (Zimmermann 2006: 9). Das Großprojekt des „Atlas der deutschen Volkskunde“ ermöglichte zwar eine zentrale Erhebung, Darstellung und den kartografischen Vergleich von Kulturdaten, jedoch keine Aufbereitung derselben für die praktische Vermittlung und Bildung. Mit der neu errichteten Landesstelle sollte diese Arbeitsweise aufgebrochen und eine direkte „Volkstumsarbeit“ – so die zeitgenössische Argumentation – ermöglicht werden. Adolf Spamer übernahm die wissenschaftliche Leitung. Seinem ehemaligen Schüler und Mitarbeiter im kulturwissenschaftlichen Institut Karl Ewald Fritsch (1894–1974) oblagen die tatsächliche Leitung und Koordination. Die Landesstelle war, im Gegensatz zur Arbeitsstelle des Atlas, als eine Dauerorganisation gedacht, um die „Dynamik des Volkslebens im Wechsel der Jahre“ (Spamer 1935: 101) zu erforschen. Volkskundliche Materialien sollten dabei nicht nur erhoben werden, sondern durch die bewusste Kombination von „beruflicher Lehre und wissenschaftlicher Auswertung“ über die Schulen und Hochschulen der Volkserziehung dienen. Einen „volkskundigen Lehrer“ zu bilden, der seine Arbeit „unmittelbar dem Leben fruchtbar [mache], so wie es in der Volkskundeorganisation der sächsischen Lehrer geschieht“ (Spamer 1934b: 148), war das Ziel. Zwei Jahre nach der Gründung äußerte Adolf Spamer zur Aufgabe der Institution: „Art und Träger dieses Unternehmens ergeben sich aus ihrem Namen: Die sächsische Lehrerschaft übernimmt in ihr neben der erzieherischen Aufgabe der Volkstumpflege die wissenschaftliche der Volkstumsbeobachtung. So wird der Lehrer nebenberuflich zum verantwortlichen Träger einer großen wissenschaftlichen Aufgabe.“ (Spamer 1935: 101)

Durch den Aufbau, die Organisationsstruktur und die Arbeitsweise der Landesstelle war es möglich, flächendeckend in die Schulen hineinzuwirken. Aufgeteilt in 25 Kreise waren insgesamt ca. 2.500 Lehrer:innen als sogenannte Volkstumswarte für die Landesstelle tätig. Somit wurde in jeder sächsischen Schule ein Lehrer oder eine Lehrerin als Volkstumswart installiert. Zur Strukturierung der regionalen Zusammenarbeit und Schaffung von Arbeitsgemeinschaften wurden Gruppenwarte und Kreisvolkstumswarten ernannt, welchen die Verantwortung für die Verwaltung und Durchführung der Aufgaben oblag. Diese bündelten auch die erhobenen Materialien und leiteten sie an die Landesstelle weiter. Um diese Materialien wissenschaftlich zu bearbeiten und für die Lehrer:innenbildung einzusetzen, wurden an beiden bestehenden Landeshochschulen Archive für Volksforschung aufgebaut. Zu diesen berichtete Karl Ewald Fritsch:

Sie stehen den künftigen Lehrern aller Schulgattungen zur Verfügung, die für ihren Erzieherberuf eine gründliche Kenntnis ihres Volkstums mitbringen müssen. Vor allem gilt das von den künftigen Volksschullehrern. Die kommenden selbständigen Hochschulen für

Lehrerbildung werden ihre Aufgabe ohne eine umfassende volkskundliche Stoffsammlung nicht zu leisten vermögen. [...] So werden notwendigerweise die im Aufbau begriffenen Archive immer an den Stätten der Lehrerbildung ihren Platz haben müssen. (Fritzsch 1934: 150)

Zumindest an der TH Dresden wurde dieses Archiv eingerichtet, 1937 fand dort eine Führung und Schulung der Kreisvolkstumsware statt (Pretsch 1937: 170). Das Sammeln von Informationen war somit nur ein Aspekt der Volkstumsarbeit der Lehrer:innen. Vielmehr sollte diese Informationen ausgewertet und in die Schulen – auch im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie – zurückvermittelt werden: „Die eigentliche Sinngebung erfährt die Arbeit durch die Deutung und Auswertung für Unterricht und Erziehung“ (Fritzsch 1934: 152). Zur Beschreibung und zu den Aufgaben der Volkstumsware ist in einem Rundschreiben der Landesstelle an die betreffenden Lehrer:innen zu lesen:

Aufgabe des Volkstumswartes ist die dauernde Beobachtung des Volkslebens und aller seiner Ausdrucksformen. Das soll nicht geschehen mit der kühlen Zurückhaltung des Wissenschaftlers, sondern mit dem warmen Herzen des Volkserziehers, der mitformen will an einem kraftvollen, gesunden Volkstum. [...] Wir sammeln nicht nur Material, damit gelehrte Doktordissertationen darüber geschrieben [...] werden können. Wir schaffen für uns selbst, für unsere Schule, für die Erziehung unserer Jugend zur deutschen Art! (Fritzsch o.J.: Rundschreiben)

Zudem wurden Vorschläge für die praktische Gestaltung der Volkstumsarbeit an den Schulen vergeben. Vorgesehen waren das Anlegen von Ortsarchiven als Grundlage für die Geschichte und Volkskunde des Ortes, die Sammlung von Heimatliteratur, das Einrichten von Heimatzimmern mit heimischer Volkskunst und das Anlegen von volkskundlichem Kartenmaterial und heimatlichen Bildsammlungen mit Fotografien, Filmen und Kinderzeichnungen. Diese Arbeiten sollten wiederum nicht „totes Material“ sein, sondern für den Unterricht und die praktische Volkstumsarbeit, beispielsweise für Heimat- oder Familienabende, anschaulich dargestellt werden (Fritzsch o.J.: Rundschreiben).

2 Die Volkskundliche Landesaufnahme

Die Volkskundliche Landesaufnahme der Landesstelle für Volksforschung und Volkstumspflege im sächsischen NSLB war eigentlich als Zehnjahresprojekt geplant gewesen, das neben Umfragen zu Sitten und Bräuchen im Lebens- und Jahreslauf auch den sogenannten Volksglauben, das Heilwesen, Sagen und Erzählungen, Lieder, Sprache, Kinderspiele, Volkskunst sowie Hausformen umfasste – und damit den volkskundlichen Kanon der Zeit spiegelt (Spamer 1934a). Tatsächlich realisiert werden konnten zwischen 1934 und 1937 aber lediglich die Vorhaben der ersten beiden Jahre. Am ISGV werden heute die

schriftlichen Antworten auf diese Fragebögen sowie deren Zusammenfassungen verwahrt.² Im Rahmen einer 2021 durch das Programm „Neustart Kultur“ der Bundesbeauftragten für Kultur und Medien finanzierten Digitalisierung konnten die Unterlagen inzwischen auch für die digitale Nutzung zugänglich gemacht werden.

Acht Fragebögen zum Lebens- und Jahreslauf sowie zur Ortsgeschichte und zum Witz wurden zwischen 1934 und 1937 an die Volkstumswarte in rund 1.500 Städten und Dörfern Sachsens gesandt.³ Die genaue Zahl derjenigen, die die Antworten bearbeitet haben, ist nicht bekannt. Es handelt sich früheren Schätzungen nach um etwa 2.500 Personen (Fritzsches 1934: 150). Auch sind die Unterlagen nicht vollständig: Nicht für jeden Kreis sind alle Antworten auf jeden Fragebogen erhalten. Ob sie im Einzelfall nie gegeben wurden oder ob die Unterlagen unvollständig überliefert sind, ist nicht bekannt.

Die Antworten, die die Volkstumswarte auf die ihnen zugeschickten Fragebögen gaben, sind in der Regel maschinenschriftlich verfasst, in wenigen Ausnahmen auch handschriftlich. Bei den Fragebögen handelt sich nicht um Vordrucke oder Formulare, die Platz für die Abfassung der Antwort boten, sondern um zwei- bis vierseitige Listen mit Fragen. Von der Landesstelle erbeten wurde eine dezente Standardisierung zum Zwecke der Archivierung: die Verwendung von Papier im DIN A4-Format sowie auf der ersten Seite der Antwort Angaben zum Kreis, zum Ort, gegebenenfalls zur Schule sowie den Namen des Volkstumswarts.⁴ Danach folgen in der Reihenfolge und Nummerierung der Fragen die Antworten. Beigegebene Fotografien oder Handzeichnungen sind die Ausnahme.

Die in den Antworten niedergeschriebenen Informationen stammen entweder von den Volkstumswarten oder diese erfragten sie bei anderen sogenannten Gewährspersonen. Informationen darüber enthalten allerdings nur wenige Bögen: So gab Oskar Hanns für die Stadt Chemnitz an, er habe Auskunft über Bräuche bei Geburt und Taufe von der Hebamme Undeutsch eingeholt; der Oberlehrer Funke aus Pirna erwähnte als Helferin eine Frau Angermann; und Walter Jobst gab als Gewährspersonen das Ehepaar Porstein an (Antworten Kreis Chemnitz/Kreis Pirna 1934).

Von den Antworten sollten zwei Exemplare angefertigt werden: eines zum Verbleib im Archiv des jeweiligen Ortes, das zweite ging zur Auswertung zunächst an den Kreisvolkstumswart und anschließend an die Landesstelle (Fritzsches 1934: 149): das sind die Unterlagen, die sich heute im ISGV befinden. Die Kreisvolkstumswarte selbst oder von ihnen beauftragte Personen erstellten auf Grundlage der einzelnen Ortsberichte einen zusammenfassenden Kreisbericht

2 Vgl. <https://www.isgv.de/projekte/volkskunde/volkskundliche-landesaufnahme> sowie das digitale Findbuch unter <http://kalliope-verbund.info/DE-611-BF-42596>.

3 Eigene Zählung anhand des Findbuch-Index: https://kalliope-verbund.info/de/findingaid_index?fa.id=DE-611-BF-42596.

4 Anmerkungen zu den Fragebogen, aus: Marienberg, Umfrage Hochzeit/Landesaufnahme.

als „rein sachliche Stoffzusammenstellung“ (Richtlinien o.J.: 1). Es handelt sich dabei um Aneinanderreihungen der in den Antworten übermittelten Fakten (Fritzsch 1934: 151). Anschließend sollten aus diesen Zusammenfassungen Veröffentlichungen für die Heimatverlage und die NS-Presse entstehen: in „guter sprachlicher Darstellung“, „im Plauderton geschriebene Erzählungen“ (Richtlinien o.J.: 3). Aber so weit kam es nicht. Die Auswertung und Aufbereitung der Antworten blieben auf der Stufe der Kreiszusammenfassungen stehen, zumindest sind keine weiteren Veröffentlichungen bekannt.

Das führt zu der Frage, wofür das Ganze eigentlich gut sein sollte – was uns das Umfrageprojekt über das Verhältnis von Volkskunde und Lehrer:innenbildung im Nationalsozialismus heute noch sagen kann.

2.1 Ziele

Ziel der volkskundlichen Landesaufnahme war es, die Lehrer:innen, insbesondere an den Volksschulen, mit der Wissenschaft Volkskunde vertrauter zu machen, konnte doch nur bei wenigen angenommen werden, dass sie im Rahmen einer akademischen Ausbildung mit ihr in Berührung gekommen waren. Dies traf zum Beispiel auf Carl Ruderisch aus Birkwitz zu, der unter anderem bei Adolf Spamer studiert und bei ihm eine Arbeit zum Thema „Die sächsische Volksschullehrerschaft der Gegenwart und die Volkskunde als Wissenschaft“ verfasst hatte (Ruderisch 1932). In der volkskundlichen Landesstelle war Ruderisch als Kreisvolkstumswart tätig.

Zugrunde lag dem Projekt der Landesstelle die Vermutung, dass gewissermaßen eine natürliche Nähe zwischen den lokal agierenden Lehrer:innen und dem Fach Volkskunde in dem Sinne bestehe, dass Lehrerinnen und Lehrer ohnehin interessiert seien an dem, was an materiellem und immateriellem Kulturgut ihrer Umgebung vorhanden sei: „Die Erkenntnis, daß im neuen Deutschland alle Erziehung nur auf dem bodenständigen Volkstum aufbauen kann und zielmäßig zu einer edleren Form deutschen Volkstums hinführen muß, erweckte die freudige Bereitschaft, von Schule und Erziehung aus an der Durchführung einer planmäßigen Volksforschung und Volkstumpflege mitzuwirken.“ (Fritzsch 1934: 149) Das mag zunächst nach einer Vereinnahmung von Lehrer:innen und Wissenschaft für die Propagierung einer nationalsozialistischen Blut-und-Boden-Ideologie klingen. Die Idee, beide einander näher zu bringen, gab es jedoch schon im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, denn es wurde von Vertreter:innen der Volkskunde angenommen, dass das Fach über sozialintegrative Qualitäten verfüge, dass volkskundliches Wissen als „gefühltes Wissen“ automatisch Heimatliebe erzeuge und dass Schulen der ideale Ort wären, um solches Wissen vor allem praktisch zu vermitteln (Imeri 2011: 85). „Die Eigenart der Volkskunde als Wissenschaft bewirkte von Anfang an, daß ihre Teilgebiete losen Eingang in der Schule fanden, meist auf

dem Wege der Heimatforscher und heimatkundlich fleißigen und fruchtbar arbeitenden Lehrer. Sollen die Kinder im Laufe ihrer Schulzeit ein lebendiges Bild von ihrem Volk und Volkstum erhalten, so gehören volkskundliche Tatsachen dazu.“ (Ruderisch 1937: 137) Es ging bei der Landesaufnahme also um angewandte volkskundliche Arbeit: um das lokale Sammeln von Informationen über traditionelle Handlungen und um die Vermittlung dieser Informationen zurück in die Region. Die Lehrer:innen sollten als Multiplikator:innen in zwei Richtungen wirken: als Gewährspersonen für die Wissenschaft und als engagierte Akteur:innen im jeweiligen Nahraum. Langfristig hätten sie sich um die Einrichtung eines Heimatzimmers, eines Heimatmuseums sowie um die Aufarbeitung der Ortsgeschichte bemühen sollen; die Fragen und Antworten der Landesaufnahme sollten dafür als „Anregung für [die] selbständige Arbeit“ dienen (Fritzsch 1934: 149).

2.2 Ideologie

Doch war die Landesaufnahme wirklich nur ein Unternehmen mit Interesse an lokaler Kultur und Gesellschaft unter Einbindung der Lehrer:innen? Tatsächlich ging es auch darum, das Fach Volkskunde zu stärken: sie als Wissenschaft zu legitimieren, ihr Relevanz zu verleihen und sie durch eine Institutionalisierung zu stabilisieren. Dies waren die Hoffnungen, die in die Gründung der Landesstelle für Volksforschung im NS-Lehrerbund gesetzt wurden (Spamer 1934b, Imeri 2011). Die Landesaufnahme war hierbei Mittel zum Zweck.

Es stellt sich zudem die Frage, inwieweit eine Indienstnahme der Volkskunde für die NS-Ideologie in der Landesaufnahme ablesbar ist – wie viel ‚Völkisches‘ in dieser Volkskunde steckt. Carl Ruderisch formulierte 1937 in einem Aufsatz über „Die Volkskunde in der Landesschule“ in der Zeitschrift „Neue Bahnen“ des NS-Lehrerbundes, dass volkskundliches Wissen dabei helfen solle, sogenanntes Arteigenes und Artfremdes in der Kultur voneinander zu unterscheiden (Ruderisch 1937: 138). Schaut man sich die Fragebögen an, so entdeckt man auf den ersten Blick nur wenige ideologisch beeinflusste Fragen und Formulierungen. Es ist von „deutscher Weihnacht“ die Rede; es findet sich bei der Frage nach Bräuchen bei der kirchlichen Trauung die Konkretisierung nach der Überreichung einer Bibel oder von Hitlers „Mein Kampf“ – was nicht der Fall war, denn meistens wurde bei der Trauung in der Kirche wenn nicht eine Bibel, so doch das Neue Testament oder ein Gebetbuch überreicht. Auch die Frage nach Besonderheiten bei Begräbnissen wie das Schießen über das Grab bei Teilnehmern des Ersten Weltkriegs oder die Anwesenheit der SA verweisen eher auf den Einzug neuerer Bräuche, als dass sie Rückschlüsse auf eine gesellschaftliche Fundierung nationalsozialistischer Ideologie zuließen.

Schaut man sich die Antworten an, sind auch hier NS-Einflüsse zunächst kaum spürbar. Eher zu bescheinigen ist eine große Realitätsnähe. So lauten

Antworten auf die Frage im Bereich „Hochzeit und Ehe“, wie viel Zeit ortsüblich zwischen Verlobung und Eheschließung liege: „Eine eigentliche Verlobung gibt es nicht. Ein Bursche ‚geht‘ längere oder kürzere Zeit mit einem Mädchen. Die Hochzeit ist dann die Folge von geschlechtlicher Verbindung oder ein reiner Vernunftsakt.“ Oder: „Meist wird der Termin der Hochzeit durch wirtschaftliche Gesichtspunkte bestimmt (heute meist eine Frage der Wohnung).“ (Antworten Kreis Pirna 1934)

Eine Frage, die sich bei einem sächsischen Thema aufdrängt, ist die nach der sorbischen Minderheit und ihrer Kultur im NS. Ab 1937 wurden sorbische Organisationen verboten, die Verwendung der sorbischen Sprache in der Öffentlichkeit eingeschränkt, sorbische Lehrer:innen und Geistliche wurden in entfernte Gebiete versetzt, der Sorbisch-Unterricht erschwert oder ganz verboten. Ziel war es, die Sorb:innen zu assimilieren. In den Fragebögen der Landesstelle wurde auf die sorbische Kultur der sächsischen Oberlausitz allerdings nicht explizit eingegangen. Auch in den Antworten kommt sie so gut wie gar nicht zum Vorschein. Nur in wenigen Fällen wird erwähnt, dass beispielsweise ein sorbisches Wort für ein bestimmtes Objekt auch von der „deutschen“ Bevölkerung verwendet wird (Antworten Kreis Bautzen o.J.) oder der sorbisch-katholische Brauch des Osterreitens benannt. Dieses Verschwinden der sorbischen Kultur in den Antworten der Umfrage ist aber vermutlich eher darauf zurückzuführen, dass die antwortenden Personen derselben nicht angehörten und daher nur wenig sensibilisiert waren.

Diese ersten Ergebnisse der Analyse bedeuten allerdings nicht, dass der NS-Lehrerbund als Trägerorganisation der Landesstelle frei gewesen wäre von Ideologie, wie zum Beispiel eine vom sächsischen NS-Lehrerbund vorbereitete „rassepädagogische“ Ausstellung deutlich macht.

3 Wissen – ein Fazit mit offenen Fragen

Es gibt kaum Hinweise auf eine Verwendung und weitere Auswertung des Materials zur Zeit seiner Erhebung wie auch danach. In die heutige Erscheinungsform der Unterlagen eingeschrieben ist der Versuch der Tilgung ihrer NS-Vergangenheit, indem zum Beispiel auf den Deckblättern der Zusammenfassungen die Borte mit Sonnenrädern und Hakenkreuzen ebenso abgeklebt wurde wie der Begriff „NSLB“. Das allerdings ist keine Besonderheit, sondern solche Bearbeitungen nach 1945 begegnen bei einschlägiger NS-Literatur häufiger. Sie sind ein Indiz dafür, dass mit dem Material weiterhin gearbeitet werden sollte.

Ein weiteres Beispiel für eine spätere Verwendung findet sich im sogenannten Corpus der Segen und Beschwörungsformeln als einer maßgeblich von Adolf Spamer etwa seit 1910 und bis zu seinem Lebensende 1953

bearbeiteten Sammlung von Textquellen zu Glaubenskonzepten, zum Heilweisen, zum Vertreiben von Feinden und ähnlichem.⁵ Die Landesaufnahme wurde auf die Erwähnung von Segen und Beschwörungen hin durchgesehen und Textzeugen zum sogenannten Aberglauben in das Corpus eingearbeitet.

Die Volkskundliche Landesaufnahme des NS-Lehrerbundes Sachsen bietet auch die Möglichkeit, sich mit Fragen zu beschäftigen, die gerade in der Kulturanthropologie intensiver beforscht werden – nämlich, wie eine Wissenschaft eigentlich Wissen produziert, welche Wissensformate eine Rolle spielen, welchen Einfluss Materialitäten auf Wissen haben und insbesondere, wie der Wissenstransfer zwischen sogenannten Lai:innen und Expert:innen als Akt des Aushandelns und Festschreibens von Ressourcen und Macht vonstatten geht (Dietzsch u.a. 2009; Dietzsch/Imeri 2007; Gesellschaft für Ethnographie u.a. 2009; Keller-Drescher 2017; Kulbe 2020; Schmitt 2015). Ein Aspekt, der bei der Auswertung der Volkskundlichen Landesaufnahme zukünftig mehr Beachtung verdienen muss, ist der Vergleich mit anderen in den 1920er und 1930er Jahren durchgeführten Umfragen unter anderem hinsichtlich eines Vergleichs der Themen, gestellten Fragen und Gewährspersonen. Adolf Spamer beispielsweise war sowohl in den Atlas der deutschen Volkskunde wie auch in die Landesaufnahme involviert. Hat er möglicherweise von seinen Erfahrungen beim Atlas-Projekt profitiert und diese in die Landesaufnahme einfließen lassen? Und welche Parallelen bestehen zwischen der sächsischen Landesaufnahme und einer 1939 in Thüringen unter anderem durch den dortigen NS-Lehrerbund durchgeführten Umfrage (Pfeiffer 2022)?

Die Unterlagen am ISGV ergänzen auch den nicht gerade üppigen Quellenbestand zur Geschichte des NS-Lehrerbundes. Die umfangreichste Studie von Willi Feiten ist inzwischen vierzig Jahre alt (Feiten 1981). Auch eine Analyse der vom NS-Lehrerbund verantworteten Zeitschriften liegt vor (Müller/Ortmeyer 2016). Für Sachsen ist die Landesaufnahme neben einigen Zeitschriftenartikeln allerdings die einzige Quelle, die wir für diesen Beitrag verwendet haben und verwenden konnten.

Offen ist auch, wie stark die Ergebnisse der Landesaufnahme tatsächlich in die Lehrer:innenbildung bzw. in den Schulunterricht eingeflossen sind. Eine diesbezügliche Auswertung von Lehrmaterialien, auch von Selbstzeugnissen von Lehrer:innen, würde, sofern solche Unterlagen vorhanden sind, sicher einige Erkenntnisse bringen.

Überhaupt bieten die an der Umfrage beteiligten Lehrer:innen ein großes Forschungspotenzial. Der Suche nach biografischen Informationen konnte bisher nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet werden. Unklar ist beispielsweise, wie viele Lehrkräfte tatsächlich Mitglieder des NS-Lehrerbundes oder gar der NSDAP waren. Nur in wenigen Fällen weist die Angabe „Pg.“ vor dem Namen auf eine NSDAP-Mitgliedschaft hin. Ausführlichere Angaben bietet das

5 Vgl. <https://www.isgv.de/projekte/volkskunde/erschliessung-und-digitalisierung-des-nachlasses-adolf-spamer/corpus>.

Material der Landesaufnahme aber nicht, dazu wären umfassendere Recherchen notwendig. Diese könnten zeigen, inwiefern eine persönliche Nähe zur NS-Ideologie die Beantwortung der gestellten Fragen beeinflusst hat.

Es bleibt also noch viel zu tun. Dafür aber bietet die Volkskundliche Landesaufnahme des NSLB, Gau Sachsen in ihrer qualitativen und quantitativen Breite eine Materialgrundlage, die nicht nur für kulturanthropologische Fragestellungen hohe Relevanz besitzt.

Literatur

- Dietzsch, Ina/Kaschuba, Wolfgang/Scholze-Irrlitz, Leonore (Hrsg.) (2009): Horizonte ethnografischen Wissens. Eine Bestandsaufnahme. Köln: Böhlau.
- Dietzsch, Ina/Imeri, Sabine (2007): Zettels Alltag oder die Geheimnisse des wissenschaftlichen Handwerks. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, Jg. 10, 105-122.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Feiten, Willi (1981): Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fritzsch, Karl-Ewald (1934): Die Landesstelle für Volksforschung und Volkstumpfenpflege im NSLB. Sachsen. In: Mitteldeutsche Blätter für Volkskunde, Jg. 9, 148-154.
- Fritzsch, Karl-Ewald (o.J.): Richtlinien zur Bearbeitung der Forschungsergebnisse, (In: ISGV, Volkskundliche Landesaufnahme, Kreis Annaberg: Tod und Begräbnis).
- Fritzsch; Karl Ewald (o.J.): Rundschreiben, (In: ISGV, Volkskundliche Landesaufnahme, AfV, K18/M4).
- Frotscher, Jutta (2001): Die Entwicklung der Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Dresden bis 1945. In: Rohbeck, J./Wöhler, H.-U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Universität. Kulturwissenschaften in Dresden 1871-1945. Dresden: Thelem, 43-61.
- Gesellschaft für Ethnographie/Institut für Europäische Ethnologie der HU Berlin (Hrsg.) (2009): Volkskundliches Wissen: Akteure und Praktiken. Berlin: LIT.
- Götz, Margarete (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Imeri, Sabine (2011): Regionale Verortung als Verwendungsprinzip volkskundlichen Wissens. Das Beispiel der Preußischen Schulreformen 1924/25. In: Davidovic, A./Weber, A. S./Welz, G. (Hrsg.): Epistemische Orte. Gemeinde und Region als Forschungsformate. Frankfurt a.M.: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie, 81-100.
- Keller-Drescher, Lioba (2017): Vom Wissen zur Wissenschaft. Ressourcen und Strategien regionaler Ethnografie (1820–1950). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kulbe, Nadine (2020): Spamer, Andachtsbild, München 1930. Zur Entstehung eines Buches. In: Volkskunde in Sachsen, Jg. 32, Weimar, 145-166.

- Martin, Andreas (2002): Adolf Spamer in Dresden (1926-1936). Zur Geschichte der volkswissenschaftlichen Arbeit in Dresden. In: *Volkswissenschaft in Sachsen*, 13/14, 223-238.
- Müller, Saskia/Ortmeyer, Benjamin (2016): Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933–1945. Herrenmenschen, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- N.N. (1934): Antworten der Volkswissenschaftlichen Landesaufnahme der Landesstelle für Volksforschung und Volkstumspflege im NSLB. Gau Sachsen. In: ISGV, *Volkswissenschaftliche Landesaufnahme*.
- Pfeiffer, Julia (Hrsg.) (2022): *Spielend! Zur Geschichte von Kinderspielen in Thüringen*. Hohenfelden: Thüringische Vereinigung für Volkswissenschaft.
- Pommerin, Reiner (2003): *Geschichte der TU Dresden 1828 – 2003*, Bd. 1. Weimar/Wien: Böhlau.
- Pretsch, Moritz (1937): Bericht über die 6. Sächsische Volkswissenschaftstagung. In: *Mitteldeutsche Blätter für Volkswissenschaft*, 12, 169-173.
- Ruderisch, Carl (1932): Die sächsische Volksschullehrerschaft der Gegenwart und die Volkswissenschaft als Wissenschaft. Fachwissenschaftliche Hausarbeit. In: ISGV, *Nachlass Adolf Spamer*, NaAS/K112/M3.
- Ruderisch, Carl (1937): Volkswissenschaft in der Landschule. In: *Neue Bahnen*, Jg. 48, 137-140.
- Schmitt, Christoph (2015): Zettelwerkstatt. Feldforschungsbasierte Wissenszirkulation um 1900 und die Praxis papierner Gelehrtenmaschinen am Fallbeispiel des „Volkswissenschaftlers“ Richard Wossidlo. In: *Volkswissenschaft in Sachsen*, Jg. 27, 7-47.
- Simon, Michael (2005): Der Atlas der deutschen Volkswissenschaft – Kapitel oder Kapital des Faches? In: Schmitt, Ch. (Hrsg.): *Volkswissenschaftliche Großprojekte. Ihre Geschichte und Zukunft*. Rostock: Waxmann, 51-62.
- Spamer, Adolf (1934a) (Hrsg.): *Die Deutsche Volkswissenschaft*. Bd. 1. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Spamer, Adolf (1934b): Die Lehrerschaft und die Volkswissenschaft. Ein volkswissenschaftliches Geleitwort zur Leipziger Tagung des NSLB (Gau Sachsen) Oktober 1934. In: *Mitteldeutsche Blätter für Volkswissenschaft*, 9, 145-148.
- Spamer, Adolf (1935): Stand und Aufgaben der Deutschen Volkswissenschaft. In: *Mitteldeutsche Blätter für Volkswissenschaft*, 10, 97-105.
- Zimmermann, Christina (2006): *Lehrer, Schule und Unterricht im Nationalsozialismus*. Essen: GRIN Verlag GmbH.

„Noch ist alles im Werden“. Zur Entwicklung der staatsbürgerlichen Lehrer:innenbildung in der Weimarer Republik

Matthias Busch

1 Einleitung

Für die Aufgabe, die durch die Forderung der staatsbürgerlichen Erziehung und des staatsbürgerlichen Unterrichts an die Schule gestellt wird, ist die Lehrerschaft nicht vorbereitet, weder stofflich noch methodisch. Das ist nicht ihre Schuld. Wenn allgemein die Forderung anerkannt wird – und das wird sie! –, dann heißt das zunächst staatsbürgerliche Bildung des Lehrers. (Laue 1924: 69)

Die Revolution im November 1918 und das Ende des Kaiserreichs führten in Deutschland zu einer intensiven Diskussion darüber, wie in den Schulen zukünftig demokratische Kompetenzen entwickelt werden könnten. Mit der Gründung der Weimarer Republik wurde die Frage nach „staatsbürgerliche[r] Belehrung [...] mehr denn je eine dringende Forderung der Stunde“ (Hedler 1920: 61), die sich in der verfassungsrechtlichen Verankerung eines schulischen Lehrfachs „Staatsbürgerkunde“ in Artikel 148 der Reichsverfassung manifestierte. Zwar hatte es bereits im Kaiserreich intensive Diskussionen, bildungspolitische Forderungen und erste Versuche eines staatsbürgerlichen Unterrichts gegeben, doch fehlte es bisher nicht nur an demokratischen Traditionen und geeigneten didaktischen Konzepten, Unterrichtsmaterialien und Curricula für die Schulen. Vielmehr rückte „eine praktische Frage [...] unmittelbar in den Brennpunkt des Interesses der Schulverwaltung: Die Heranbildung der geeigneten Lehrer der Staatsbürgerkunde“ (Rühlmann 1919, 113). Es fehlte „naturgemäß [...] an den geeigneten Lehrkräften und der besonderen Lehrerfahrung“ (Lampe 1926: 84). Im Dienst befindliche Lehrpersonen waren zwangsläufig in der Monarchie sozialisiert. Eine Ausbildung für das Lehrfach Staatsbürgerkunde bestand nicht. Die Frage, über welche Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen Lehrkräfte verfügen sollten, um die Schüler:innen zu einem demokratischen Leben und Partizipation in der neuen Republik zu befähigen, war deshalb nicht einfach zu beantworten.

Der Beitrag untersucht das Ringen um eine geeignete staatsbürgerliche Bildung der Lehrer:innen, die sich entwickelnden Konzepte und praktischen Versuche in Aus- und Fortbildungsangeboten im Diskurs der pädagogischen Fachzeitschriften zwischen 1919 und 1933. Aus der Innenperspektive der reflektierenden Schulpraktiker:innen und Hochschullehrenden lässt sich ein

Professionalisierungsprozess rekonstruieren, der schrittweise zur Ausbildung einer „speziellen Didaktik der Staatsbürgerkunde“ (Abmeier 1927: 178) und entsprechenden Ausbildungsstandards führt.¹

2 Lehrer:innenweiterbildung als kollektiver Professionalisierungsprozess

Tatsächlich kommt es in den ersten Jahren der Weimarer Republik zu einem lebendigen, vielseitigen Fortbildungsangebot für Lehrer:innen aller Schulformen, das sich dezentral und unter Federführung unterschiedlicher Institutionen ausdifferenziert, noch ehe von Seiten der Bildungspolitik und Hochschulen verbindliche Richtlinien und Konzepte der staatsbürgerlichen Lehrer:innenbildung formuliert werden. So werden staatsbürgerliche Themen in zahlreichen Tagungen und Konferenzen aufgegriffen. Im Schuljahr 1921/22 finden beispielsweise unter dem übergreifenden Verbandsthema des Deutschen Lehrervereins „Staatsbürgerkunde – staatsbürgerliche Erziehung – Reichsverfassung“ regionale und landesweite Veranstaltungen statt (vgl. u.a. Riedel 1921). Von einzelnen Lehrervereinen werden „didaktische Arbeitsgemeinschaften“ (Gresky 1933: 59), staatsbürgerliche Tagungen und Lehrgänge organisiert oder unter Anleitung von Referent:innen staatsbürgerkundliche Themenstellungen zu bearbeiten. So lädt zum Beispiel der „Ausschuß für soziale und staatsbürgerliche Fortbildung“ des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen 1928 zu einem fünftägigen Seminar nach Thale, um in Referaten, Aussprachen und Lehrproben Themen wie „Wesen des demokratischen Staates“ oder „Methoden der staatsbürgerlichen Erziehung in der Mädchenschule“ zu bearbeiten. Der „Thüringer Berufsschulverein“ in Jena hält ab 1924 regelmäßige „Staatskundlich-volkswirtschaftliche Wochen [...] in Verbindung mit der Universität“ ab (Lampe 1926: 85). Ein verbreitetes Fortbildungsformat sind die sog. „Staatsbürgerlichen Wochen“, bei denen thematisch aufeinander abgestimmte Vorträge, Arbeitsgruppen und Lehrproben zentrale Programmelemente bilden.

Neben den Lehrer:innenvereinen bieten auch öffentliche Organisationen wie beispielsweise die Reichszentrale für Heimatdienst, das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, die Deutsche Hochschule für Politik in Berlin oder das Deutsche Institut für Zeitungskunde Fortbildungsveranstaltungen an. Als Referent:innen treten neben Lehrenden, Schulrät:innen und Politiker:innen renommierte Hochschullehrer:innen wie Theodor Litt, Gertrud Bäumer, Wilhelm Mommsen, Paul Rühlmann oder Hans Rothfels auf. Die

1 Der Beitrag fasst zentrale Aspekte zur Lehrer:innenbildung der Studie von Busch 2015 zusammen.

Teilnahmezahlen schwanken zwischen Veranstaltungen mit wenigen Zuhörenden, staatsbürgerlichen Lehrgängen mit 600 Teilnehmenden und Tagungen wie der Zweiten Berufspädagogischen Woche in Berlin im Dezember 1922, die über 1.000 Handels- und Gewerbelehrende besuchen. Bedeutung und Umfang dieser Form der kollektiven Selbstprofessionalisierung werden auch von den Beteiligten herausgestellt. So käme „bei mehr als der Hälfte aller Konferenzen und arbeitgemeinschaftlicher Tagungen das Thema: Staatsbürgerkunde – Erziehung zum Staatsbürger, oder wie das Thema sonst formuliert sein mag, zur Besprechung“ (Gottschewski 1930: 596).

Zusätzlich zu den kollektiven Angeboten bildet das „Selbststudium“ eine Fortbildungsform, die in zahlreichen Beiträgen als wesentliche und dringliche Aufgabe der Lehrenden beschrieben wird. Schulrat Hans Espe empfiehlt beispielsweise ein „gewissenhaftes Studium aller Erscheinungen und Fragen staatlichen Lebens“ (Espe 1930: 431) anhand folgender Themengebiete:

1. Es gilt also zunächst sich in die politische Ideenwelt überhaupt, in die politische Dynamik zu vertiefen, d.h. ‚die Gesetzmäßigkeiten des politischen Handelns aufzudecken und die sich gleichbleibende, in sich begründete Mechanik der Politik zu untersuchen‘. Dazu gehört eine Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Macht‘ und ‚Recht‘, von ‚Idee und Fiktion in der Politik‘, dem ‚Führerproblem‘, der ‚öffentlichen Meinung‘, ‚Nationalismus und Internationalismus‘, dem Einfluß, den verschiedene Gesellschaftsorganisationen (z.B. die Kirche) auf den Staat haben. Den ganzen Komplex der dahingehörigen Fragen könnte man als politische Propädeutik bezeichnen.
2. Wichtiger noch ist es, sich mit der neuen Welt, wie sie nach dem Kriege erwachsen ist, vertraut zu machen, um zu sehen, welche Rolle heute Deutschland im Weltbilde spielt, welche Mission es vielleicht dermalenst wird zu erfüllen haben. Damit kommen wir zu den außenpolitischen Problemen.
3. Zu den innerpolitischen gehört nicht lediglich eine Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Volk‘, ‚Nation‘, ‚Staat‘, ‚Demokratie‘ usw., oder nur eine geschichtlich oder weltanschaulich fundierte Betrachtung unseres Staatsgrundgesetzes, der Verfassung von Weimar, sondern der ständige Hinweis auf die Krisenherde inmitten unseres Staatsgefüges auf politischem, wirtschaftlichem, kulturellem Gebiet, sowie die Mobilmachung und Stärkung der Gewissen, damit sie auf die baldige Lösung solcher innerstaatlicher Aufgaben drängen, wie die Schaffung des Einheitsstaates, die Verankerung der ländlichen Bevölkerung im neuen Staate u.a.m. (Espe 1930: 432)

Darüber hinaus weisen viele Autor:innen darauf hin, dass auch die eigene politische Betätigung und „das Selbsterleben politischer Ereignisse in Heimat und Gegenwart“ (Jahn 1922: 118) wichtige Quellen für die staatsbürgerliche Fortbildung der Lehrkräfte sein müssten. Der Nördlinger Studienprofessor Friedrich Schülen hält es gar für eine „gute Vorbereitung“, „wenn die Lehrer ein paar Jahre lang im Arbeitsausschuß einer politischen Partei mitarbeiten würden“ (Schülen 1927: 631). Teilweise wird ein „staatsbürgerliches Praktikum“ oder ein verpflichtendes „Dienstjahr“ für einen „Einblick in die öffentlichen sozialen Probleme und Einrichtungen“ (Werth 1921: 54) für Lehrende gefordert. Der Berliner Archivrat und frühere Fortbildungsschullehrer Dr. Johannes Croner entwirft für die „bei weitem wichtigste Frage“, „die

Heranziehung und die Auswahl der geeigneten Lehrkräfte“ (Croner 1922: 46), ein entsprechendes Anforderungsprofil für den „beste[n] Lehrer“:

Bei diesem Fach mehr als bei jedem anderen muß der Unterrichtende nicht nur den Stoff vollständig beherrschen, jederzeit über sein Wissen verfügen und sich nicht auf Präparation verlassen, da er jederzeit auf Einwürfe der Schüler gerüstet sein muß, sondern er muß auch eine gewisse politische Praxis haben. Der beste Lehrer wäre ein ehemaliger Politiker, der Geschichte, Staats- und Rechtswissenschaften studiert hat und praktischer Verwaltungsbeamter ist. Eine solche Zusammenstellung wird aber natürlich fast nie zu finden sein. [...] Die ihm fehlende Übung in der praktischen Politik kann der Lehrer, außer durch die geeignete Lektüre der Reichstags- und Landtagsverhandlungen dadurch ersetzen, daß er den öffentlichen Sitzungen dieser Körperschaften eine Zeitlang sogar regelmäßig beiwohnt. Auch aus der Teilnahme an Gerichtssitzungen, aus einer öffentlichen Sitzung der Handelskammern wird er eine Unmenge Stoff für den Unterricht gewinnen können. (Croner 1922: 46)

3 Konzeptionen für eine universitäre Lehrer:innenbildung

Neben der Lehrer:innenfortbildung entwickelt sich nach und nach auch die Lehrer:innenausbildung durch bildungspolitische Vorgaben und deren praktische Umsetzung an den Hochschulen. Dabei erfolgen die konzeptionelle Gestaltung und Umsetzung in den einzelnen Ländern des Deutschen Reichs recht unterschiedlich. So konstatiert Adolf Bär 1927 in einer Studie zur Ausführung der Staatsbürgerkunde: „Noch ist alles im Werden.“ (Bär 1927: 137)

Entsprechend der „Doppelaufgabe“ (Rühlmann 1919: 114), Staatsbürgerkunde gleichermaßen als Lehrfach und Unterrichtsprinzip zu realisieren, sprechen sich viele Autor:innen dafür aus, die staatsbürgerliche Bildung für Lehrende der höheren Schule an Universitäten als Pflichtstudienfach einzuführen. Dabei soll die Staatsbürgerkunde nach allgemeiner Einschätzung sowohl auf die „Erwerbung einer gesonderten Lehrbefähigung“ als auch „auf die Berücksichtigung staatswissenschaftlicher Kenntnisse in der Allgemeinprüfung (,Kulturprüfung‘) [...] für alle Kandidaten des höheren Lehramtes“ ausgerichtet werden (ebd.: 114). Uneinigkeit besteht dagegen über die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge. Zunächst dominieren Vorschläge, die eine Kombination aus wirtschaftskundlichen und staatsrechtlichen Studienschwerpunkten favorisieren und die universitäre Lehre entsprechend in der Nationalökonomie und Staatsrechtslehre ansiedeln wollen (vgl. u.a. Stier-Somlo 1927: 7). Paul Rühlmann und der Kieler Staatsrechtsprofessor Gustav Radbruch schlugen 1919 beispielsweise ein staatsbürgerliches Curriculum vor, das als obligatorische Vorlesungen vorsieht:

1. Einführung in die Rechtswissenschaft. – 2. Deutsche Rechtsgeschichte. – 3. Staatslehre, Reichs- und Landesrecht mit Berücksichtigung der Verfassungen des Auslandes. – 4. Völkerrecht. – 5. Theoretische Volkswirtschaftslehre. – 6. Praktische Volkswirtschaftslehre. – 7. Finanzwirtschaft. (Vielleicht entbehrlich.)

Der angehende Lehrer besucht für diese Lehrgebiete die gleichen Vorlesungen wie der angehende Jurist. (Rühlmann 1919: 115)

Für das Prüfungsgebiet der allgemeinen Kulturprüfung empfehlen Rühlmann und Radbruch eine „besondere Vorlesung“ „Staatsbürgerkunde für Hörer aller Fakultäten“ (ebd.: 116).

Der Entwurf mit seiner Nähe zur Rechtswissenschaft wird von verschiedenen Seiten kritisiert. So bemängelt u.a. Otto Haußleiter, Assistent am Staatswissenschaftlichen Seminar der Universität Halle, angesichts „der rein juristischen Vorlesungen“ erwecke der Entwurf „fast den Anschein, als habe Radbruch den Zweck seiner Vorschläge – die zweckmäßigste Ausbildung von Lehrern der Staatsbürgerkunde – ganz aus dem Auge verloren“ (Haußleiter 1923: 142). Haußleiter will das staatsbürgerliche Studium stärker an den unterrichtlichen Erfordernissen orientiert wissen und die entsprechenden Studieninhalte aus verschiedenen „sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen“ (ebd.: 144) gewinnen:

Dem Schulfach ‚Staatsbürgerkunde‘ entspricht keine abgeschlossene und ausgebaute Universitätsdisziplin. [...] Da das staatsbürgerkundliche Schulunterrichtsfach eine nach praktisch-pädagogischen Gesichtspunkten erfolgte Zusammenfassung von Kenntnissen darstellt, deren Beherrschung man vom jungen Staatsbürger wünscht, so wäre es geradezu überraschend, wenn diesem Wissensgebiet das Feld einer naturgemäß nach ganz anderen Prinzipien abzugrenzenden wissenschaftlichen Disziplin entspräche. [...] Wer also als Lehrer über staatliche und wirtschaftliche Verhältnisse in wissenschaftlich wertvoller Zustandsbeschreibung unterrichten soll, der muß selbst eine Ausbildung in den in Betracht kommenden sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen genossen haben, die nicht nur die wissenschaftliche Beschreibung, sondern auch die Theorie und die Geschichte des in Frage stehenden sozialen Gebildes umfaßt [...]. (Haußleiter 1923: 143f.)

Das „wissensmäßige Ziel allen staatsbürgerkundlichen Unterrichts“, die „Erziehung zum Verständnis der politischen Wirklichkeit“ (ebd.: 150), kann nach Haußleiter nur erreicht werden, wenn es gelinge, den Studierenden der Staatsbürgerkunde „ein wahrheitsgetreues Bild zu entwerfen von den staatlichen Verhältnissen, wie sie tatsächlich sind, von der inneren und äußeren machtpolitischen Kräftegruppierung und von den sozialen Ursachen und naturgegebenen Bedingungen, welche die politische Lage so und nicht anders gestaltet haben“ (ebd.: 149). Zwar sollten Studierende durchaus „wissenschaftlich fundierte Kenntnis des auf Staat und Wirtschaft bezüglichen Rechts erhalten“ (ebd.: 147). Doch ginge es gerade darum, diese „in nichtjuristischer“ Weise und „im Rahmen einer wissenschaftlichen Staats- und Wirtschaftsbeschreibung“ darzustellen (ebd.).

Eine ähnliche Verflechtung soziologischer, wirtschaftskundlicher, rechtlicher und aktueller sozialer wie politischer Fragen setzt auch der Braunschweiger Professor Georg Jahn in einem „Kurs in Staatsbürgerkunde und Volkswirtschaftslehre“ an der Technischen Hochschule Braunschweig um. Ein viersemestriges Studium mit durchschnittlich sechs Stunden im Semester soll „die

jungen Lehrer mit den nötigen Kenntnissen zur Erteilung des künftigen staatsbürgerlichen Unterrichts ausstatten“ (Jahn 1921: 204):

A. Staatsbürgerkunde:

1. Gesellschaft und Staat (Prof. Dr. Jahn), 2 Std. wöchentlich.
2. Die Reichsverfassung (Privatdozent Dr. Roloff), 1 Std. w.
3. Soziale Frage u. Sozialpolitik (Dr. Jahn), 2. Std., wöchentl.
4. Die Wohnungsfrage (Dr. Jahn), 2 Std. wöchentl.
5. Die Finanzen des Deutschen Reiches (Dr. Jahn), 2 Std. w.
6. Sozialismus und Kommunismus in Vergangenheit und Gegenwart (Dr. Jahn), 1 Std. wöchentl.

B. Wirtschaftskunde [...]

C. Übungen (mit schriftlichen Arbeiten) vom 2. Semester ab je 2 Wochenstunden im Semester. (ebd.)

Insgesamt setzt sich damit im Diskurs die Tendenz durch, Staatsbürgerkunde als sozialwissenschaftliches Studium anzulegen. Eine „einseitige Betrachtung des Staates mit den Methoden einer Fachwissenschaft“ berge dagegen „die Gefahr“, „soziale Gesetzmäßigkeiten zu dogmatisieren und dadurch den Blick für die Wirklichkeit des staatlichen Lebens zu verengen“ (Koselleck 1932: 203). Anfängliche Überlegungen, in der Lehrer:innenbildung „einen gewissen Einblick in die Praxis“ durch Besuche von Fabriken, Parlamenten und Verwaltungen zu eröffnen und der Auslandskunde einen besonderen Wert beizumessen (Bargheer 1919: 174), finden sich dagegen in späteren Entwürfen an den Universitäten vorerst nicht wieder.

Bildungspolitisch manifestieren sich die unterschiedlichen Ansätze zunächst 1920 in den Leitsätzen des sechsten Ausschusses der Reichsschulkonferenz. Diese legen unter anderem fest, dass von „allen Kandidaten des Lehramts, und zwar für alle Schulgattungen, [...] in der Lehramtsprüfung der Nachweis staatsbürgerlicher Allgemeinbildung zu fordern“ sei (Leitsätze über Staatsbürgerkunde 1920: 613). Neben den allgemeinen staatsbürgerlichen Vorlesungen und dem Studium der Staatsbürgerkunde als Wahlfach finden staatsbürgerkundliche Inhalte zudem auch Eingang in die Prüfungsordnungen der Lehrbefähigungen für andere Fächer. So fordert die preußische Prüfungsordnung beispielsweise bereits 1917 für die Fremdsprachen landes- und verfassungkundliche Kenntnisse über das jeweilige Land (vgl. Bär 1927: 140). Inwieweit eine systematische staatsbürgerkundliche Ausbildung der Lehrenden anderer Unterrichtsfächer tatsächlich umgesetzt wird, ist allerdings unklar. Adolf Bär, der 1927 keine systematische Vorbildung in den Einzelfächern an den Universitäten ausmachen kann, fragt entsprechend kritisch:

Wie viele Anglisten kennen die politische und wirtschaftliche Geschichte Englands, die politischen und ökonomischen Systeme englischer Denker so, daß sie ältere Schüler darüber belehren können? Wie viele Lehrer der Physik gibt es, die die volkswirtschaftlichen, soziologischen und politischen Wirkungen darzustellen vermögen, die sich daraus ergeben, ob man bei den Antriebsmaschinen die Kraft des Wassers, des Windes, des Dampfes, der Elektrizität oder der Gase benutzt: die Fragen des Klein- und Großbetriebes, der Zentralisierung

und Dezentralisierung der Bevölkerung, der Siedelungen, der Unternehmensformen, Zweckverbände usw.? (Bär 1927: 91)

4 Staatsbürgerliche Bildung im Vorbereitungsdienst

Auch in die zweite Ausbildungsphase werden staatsbürgerkundliche Inhalte zunehmend integriert. Die ersten Schritte hin zu einer staatsbürgerlichen Lehrer:innenausbildung werden dabei nicht von der Schulverwaltung, sondern auf Initiative der Studienreferendar:innen in freien Arbeitsgemeinschaften unternommen. 1920 berichtet beispielsweise Otto Suhr in der Hessischen Schulzeitung, dass in den hessischen Lehrerseminaren „schon seit längerer Zeit ‚Staatsbürgerliche Arbeitsgemeinschaften‘ bestehen, die zwar eine Vereinsbildung der Seminaristen sind, aber von den Direktoren durch Überlassung geeigneter Lesezimmer usw. unterstützt werden“ (Suhr 1920: 274). Ähnliche freiwillige Arbeitsgemeinschaften entstehen in vielen Ländern und werden von der Schulverwaltung zu festen, teils verpflichtenden Arbeitsgemeinschaften für Seminarist:innen weiterentwickelt. Die Aufgabe der staatsbürgerlichen Arbeitsgemeinschaften bestehe darin, „Brücken [zu] schlagen zwischen historischen und theoretischen Wissenschaften zum täglichen Leben, sie wollen Verständnis erwecken für die Faktoren, die in unseren Tagen die Geschichte werden lassen“ (Suhr 1920: 274). „Methode“ der Arbeitsgemeinschaften sei es, „grundsätzlich verschiedendenkende Menschen“ (ebd.) zu vereinen. Dabei bestehe die Arbeitsweise in „Gruppenarbeit“, „Parlamentarischen Übungen“ und „Zwanglosen Ausspracheabenden“, in denen eine „Besprechung von brennenden Tagesfragen [...] durch Redner aller Parteien über denselben Gegenstand“ erfolge (ebd.: 275). Ziel sei dabei auch eine „Erziehung zur Ethik der Diskussion“ (ebd.).

Zusätzlich werden von der Schulverwaltung verpflichtende staatsbürgerliche Kurse für Referendar:innen und Junglehrer:innen eingeführt. So sieht beispielsweise das Provinzialschulkollegium für die Provinz Sachsen „im ersten Ausbildungsjahr die Veranstaltung einer staatsbürgerlichen Woche“ vor, für deren Teilnahme die Studienreferendar:innen von ihrem Dienst befreit werden (Hoetzsch 1930: 608). Im zweiten Ausbildungsjahr sollen „Arbeitsgemeinschaften für politische Bildung eingerichtet werden, deren Besuch für die Studienreferendare verbindlich sein sollte“ (ebd.).

5 Staatsbürgerliche Bildung an Pädagogischen Akademien

Die staatsbürgerkundliche Ausbildung der Volksschullehrer:innen findet zu Beginn der Weimarer Republik in Präparandenanstalten und Lehrerseminaren statt und wird erst in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre im Zuge der Akademisierung des Volksschullehrerberufs in Preußen und Hessen an die neu gegründeten Pädagogischen Akademien, in Sachsen und Hamburg an die Hochschulen verlagert. Von den Pädagogischen Akademien und Hochschulen versprechen sich Autor:innen wie Hans Abmeier – Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie Bonn –, die „Möglichkeiten politischer Bildung [...] ungleich vielseitiger als am kleinen Seminarort von ehemals“ (Abmeier 1927: 176) gestalten zu können.

Ähnlich wie in der Lehrer:innenbildung für das höhere Schulwesen machen Preußen, Hessen und Sachsen „ausgehend von dem Zweifel, ob die Studierenden von den verschiedenen Typen höherer Lehranstalten ein genügendes positives Wissen in der Staatsbürgerkunde mitbringen, das Belegen von Vorlesungen über Staatsbürgerkunde innerhalb der theoretischen Ausbildung zur Pflicht“ (Bär 1927: 137). Von Bewerber:innen, die Staatsbürgerkunde als „Wahlfach“ studieren, verlangen die Prüfungsordnungen darüber hinaus „eingehende Kenntnis der wirtschaftlichen, rechtlichen und sozialen Grundlagen des Staates und seiner Aufgaben, der Verfassung, der Rechte und Pflichten der Staatsbürger“ (ebd.: 138).

Arno Koselleck, der in unterschiedlichen Positionen als Professor für Staatsbürgerkunde an den Pädagogischen Akademien in Breslau, Kassel und Dortmund lehrt, fasst 1932 in einem Beitrag für die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ die Erfahrungen mit staatsbürgerlicher Bildung an den Pädagogischen Akademien zusammen, an denen „mannigfache Lösungsversuche entstanden“ seien (Koselleck 1932: 202). Staatsbürgerkunde werde an den Pädagogischen Akademien „nicht als ein isoliertes Sondergebiet, sondern nur als eine besondere Form der Erziehungswissenschaft“ (ebd.) und in unterschiedlichen unterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften betrieben:

Weil die Arbeitsgemeinschaften der Akademie an ein Sachgebiet der Schule anknüpfen, nicht als Fachstudium gedacht sind, sondern ihren Gegenstand von der Gesamtaufgabe bestimmen lassen, nehmen sie auch staatsbürgerkundliche Aufgaben in sich auf. Zum mindesten erweitern sie das staatsbürgerliche Wissen, geben z.B. in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe statistisches, wirtschaftsgeographisches, geopolitisches Material, Einblick in die Bedeutung der verschiedenen Berufsstände für die Volkswirtschaft, in die Leistung des Staates auf dem Gebiete der Volkshygiene, der Sozialpolitik. In der geisteswissenschaftlichen Gruppe wird etwa in der Religionswissenschaft das Verhältnis von Staat und Kirche behandelt; im Deutschen, wie das seelische Leben der verschiedenen sozialen Schichten, des Arbeiters, des Bauern, oder wie gemeinsame Erlebnisse der Deutschen, Krieg, Revolution, in dichterischer Gestaltung anschaulich werden. (Koselleck 1932: 203)

Die „unmittelbare Auseinandersetzung“ mit staatsbürgerlichen Themen werde dabei in drei Formen angeleitet: „in Vorlesungen und Übungen, in politischen Gesprächen und als Teil der Gegenwartskunde“ (ebd.: 204). Die Vorlesungen und Übungen zur Staatsbürgerkunde gingen auf „Themen aus der Verfassungsgeschichte, Verfassungskunde, Sozialgeschichte, Soziologie, Parteigeschichte, Staatsphilosophie usw.“ ein (ebd.: 205). Der Inhalt der „politischen Gespräche“ werde

zumeist durch das aktuelle Bedürfnis der Studenten bestimmt: Nationalsozialismus, Kommunismus, Wahlrecht, Reparationspolitik, Ostfragen usw. Der Wert dieser Gespräche, an denen sich Dozenten und Studenten beteiligen, ist mannigfach. Sie überwinden durch ihre Sachlichkeit das Mißtrauen, daß man den Menschen nach seiner politischen Gesinnung werte. Sie zwingen dadurch, daß man jede ernsthaft geäußerte politische Ansicht ernst nimmt und gemeinsam bis zu ihren Grenzen verfolgt, den eigenen Standpunkt zu klären und gegen andere abzugrenzen. (ebd., 206)

Die „Gegenwartskunde“ verfolge die „anschauliche Erfahrung“ als Ziel:

Mit diesem Namen [der Gegenwartskunde, MB] umfassen die Pädagogischen Akademien verschiedene Methoden, die aufgesuchte Wirklichkeit des gesellschaftlichen Lebens dem Studenten möglichst nahe zu bringen. Zum Teil wird diese in die Akademie hineingezogen: Parteiführer, Führer von Wirtschaftsgruppen sprechen zu den Studenten in kampffreudiger Einseitigkeit; oder das Dorf, der Lebensraum des späteren Lehrers, wird durch einen Großgrundbesitzer, Landarbeiterführer, den Vorsitzenden eines Raiffeisenverbandes, Mitglieder der Landwirtschaftskammer, Dorfpfarrer so gezeigt, daß die gesellschaftsformenden Kräfte in lebendigen Vertretern anschaulich werden. Zum anderen Teil sucht die Akademie sie draußen auf: die Studenten schlagen mit den Dozenten ihr Lager wochenlang zwischen mehreren Dörfern auf oder werden bei Bauern einquartiert und nehmen an ihrem Leben und ihrer Arbeit teil; oder sie siedeln sich in kleineren Gruppen unter Führung je eines Dozenten in Kleinstädten an, um planmäßig deren wirtschaftliche, soziale, politische, geistige Struktur aufzunehmen [...]. Was dem Studenten als politische Partei, Bewegung, Forderung bekannt war, sieht er jetzt im anschaulichen soziologischen Zusammenhang, er erkennt die gesellschaftlichen Gruppen und ihre Bedeutung innerhalb der Gemeinde. (Koselleck 1932: 207f.)

Als weiterer Aspekt werde „in allen Akademien [...] schließlich das Gemeinschaftsleben als Wert für die staatsbürgerliche Erziehung eingesetzt“ (ebd.: 208). Zudem liege beispielsweise im „Lesezimmer der Bonner Akademie die politische Tages- und Wochenpresse aller Richtungen“ aus und „[n]atürlich steht dem Studierenden auch eine staatswissenschaftliche Bücherei zur Verfügung“ (Abmeier 1927: 176f.). Die staatsbürgerliche Ausbildung verfolge damit auf den Pädagogischen Akademien insgesamt immer auch das Ziel, „auf die staatsbürgerliche Haltung der Studenten“ (Koselleck 1932, 203) zu wirken.

Vergleicht man Kosellecks Ausführungen mit anderen Berichten und den entsprechenden Vorlesungsverzeichnissen, beispielsweise der Pädagogischen Akademie Halle, an der ab 1930 Adolf Reichwein als Professor für Staatsbürgerkunde lehrt, scheint die dargestellte Ausbildung durchaus gängige Praxis an den Pädagogischen Akademien zu sein. Wöchentliche Exkursionen zur wirtschaftlichen oder sozialen Gegenwartskunde, Vorlesungen und Übungen zu

Themen wie „Soziologische Gegenwartskunde“, „Mitteldeutschland als natürlicher, ökonomischer, politischer Raum“ und Einführungen in die „Didaktik und Methodik der Volksschule in Übungen und Unterrichtsbesuchen: Geschichte und Staatsbürgerkunde“ bilden feste Veranstaltungsformate (vgl. Pädagogische Akademie Halle 1930, 1931a/b).

6 Fazit

Trotz ihrer komplexen und in den einzelnen Bereichen der Lehrer:innenbildung unterschiedlich gelagerten Genese lässt sich die staatsbürgerliche Lehrer:innenbildung als Professionalisierungsprozess und Entwicklung vom „sozialwissenschaftlichen Grenzfach“ zur eigenständigen Fachdidaktik rekonstruieren. Die breite pädagogische Bewegung als Trägerin staatsbürgerlicher Weiterbildung, wie sie sich im Zeitschriftendiskurs und den unzähligen staatsbürgerlichen Veranstaltungen spiegelt, wurde bereits von Weimarer Zeitgenossen in ihrer Bedeutung hervorgehoben. Während die curriculare Implementierung und Lehre an den Universitäten recht vage bleiben, erscheint insbesondere die hochschuldidaktische Praxis an den neu gegründeten Pädagogischen Akademien dynamisch und innovativ.

Nach 1933 wird die Lehrer:innenbildung im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie politisiert und instrumentalisiert. Führende Lehrer:innenbilder:innen der Weimarer Republik wie Adolf Reichwein, Hans Abmeier oder Margarete Treuge werden von den Nationalsozialisten ihrer Ämter enthoben. Aber auch nach 1945 wird an die Traditionen staatsbürgerlicher Lehrer:innenbildung der Weimarer Republik und ihre didaktischen Errungenschaften nicht mehr angeschlossen.

Literatur

- Abmeier, Hans (1927): Staatsbürgerliche Erziehung und neue Lehrerbildung. In: *Lehrer und Volk*, 1. Jg., 175-181.
- Bär, Adolf (1927): Wie die Bestimmungen des Artikels 148 der Reichsverfassung über die Staatsbürgerkunde in den deutschen Ländern amtlich ausgeführt werden. In: *Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik*, 10. Jg., 85-103, 125-143.
- Bargheer, H. (1919): Grundlagen des politischen Bildungsideals. Ein Beitrag zur neuen Prüfungsordnung. In: *Monatschrift für höhere Schulen*, 18. Jg., 170-174.
- Busch, Matthias (2015): *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Croner, Johannes (1922): Bürgerkunde. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 49. Jg., 43-47.
- Espe, Hans (1930): Welche Hilfsmittel hat der Landlehrer zum Studium der Staatsbürgerkunde? In: Neue Landjugend, 2. Jg., 431-438.
- Gottschewski, E. (1930): Klassenraum und Staatsbürger. In: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen, 61. Jg., 596-598.
- Gresky, Hermann (1933): Die Tageszeitung im Rechenunterricht der Volksschule. Aus den Ergebnissen einer Arbeitsgemeinschaft im Pädagogischen Institut in Jena. In: Thüringer Lehrerzeitung, 22. Jg., 59-63.
- Haußleiter, Otto (1923): Über die akademische Vorbildung zur Lehrbefähigung im Fach der Staatsbürgerkunde an höheren Schulen. In: Vergangenheit und Gegenwart, 13. Jg., 141-154.
- Hedler, Adolf (1920): Und nun erst recht Bürgerkunde! In: Vergangenheit und Gegenwart, 10. Jg., 60-64.
- Hoetzsch, Otto (1930): Politische Bildung im In- und Auslande. In: Monatsschrift für höhere Schulen, 29. Jg., 608-618.
- Jahn, Georg (1921): Zur staatsbürgerlichen Schulung der Lehrerschaft. In: Thüringer Lehrerzeitung, 10. Jg., 204.
- Jahn, Robert (1922): Staatsbürgerliche Selbsterziehung. In: Deutsche Schulpraxis, 42. Jg., 118f.
- Koselleck, Arno (1932): Die staatsbürgerliche Erziehung auf den pädagogischen Akademien. In: Vergangenheit und Gegenwart, 22. Jg., 202-210.
- Lampe, Hans (1926): Zur Geschichte des staatsbürgerlichen Unterrichts in Deutschland. In: Vergangenheit und Gegenwart, 16. Jg., 74-89.
- Laue, Heinrich (1924): Die Staatsbürgerkunde im Arbeitsplan der Arbeitsgemeinschaften. In: Die Junglehrer- und Junglehrerinnen-Arbeitsgemeinschaft, 5. Jg., Nr. 8, 69-77.
- Leitsätze über Staatsbürgerkunde. In: Badische Schulzeitung 1920, 58. Jg., 612f.
- Pädagogische Akademie Halle (Hrsg.) (1930): Verzeichnis der Vorlesungen und Übungen. Sommersemester 1930, Wintersemester. Halle.
- Pädagogische Akademie Halle (Hrsg.) (1931a): Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester. Halle.
- Pädagogische Akademie Halle (Hrsg.) (1931b): Vorlesungsverzeichnis für das Winterhalbjahr. Halle.
- Riedel, Erich (1921): Staatsbürgerkunde – Staatsbürgerliche Erziehung – Reichsverfassung. In: Schlesische Schulzeitung, 48. Jg., 43f., 49f.
- Rühlmann, Paul (1919): Die Frage der Staatsbürgerlichen Erziehung im Verfassungsausschuss. In: Vergangenheit und Gegenwart, 9. Jg., 109-117.
- Schmitz, Elisabeth (1929): Das staatsbejahende Prinzip bei der Behandlung der Reichsverfassung in der Schule. In: Lehrer und Volk, 3. Jg., 144-149.
- Schülen, Friedrich (1927): Humanistische Bildung und Staatsbürgerkunde in den höheren Schulen. In: Bayerisches Bildungswesen, 1. Jg., 628-631.
- Stier-Somlo (1927): Deutsch-Bürgerkunde – Staatsbürgerkunde. In: Kölner Blätter für Berufserziehung, 3. Jg., 1-21.
- Suhr, Otto (1920): Staatsbürgerliche Erziehungsarbeit. In: Hessische Schulzeitung, 64. Jg., 274f.
- Werth, Berta (1921): Die staatsbürgerliche Aufgabe und Ausbildung der Lehrerin. In: Württembergische Lehrerinnenzeitung, 1. Jg., 41f., 45f., 49f., 53f., 57.

Fach oder Fächerverbund? Konzeptionelle Überlegungen zur ‚Gesellschaftslehre‘ in pädagogischen Zeitschriften der 1960er und 1970er Jahre

Lenard Kramp

1 Einleitung

‚Gesellschaftslehre‘ soll hier als Chiffre für unterschiedliche Versuche stehen, die Fächer Sozialkunde (Politik), Geschichte und Geographie (Erdkunde) zu einem neuen Fach oder Lernbereich zusammenzufassen. (Sander 1998)

Das vorangestellte Zitat des deutschen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlers Wolfgang Sander ist exemplarisch für den Versuch, sich mit der Gesellschaftslehre wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Die föderale Struktur der deutschen Bildungspolitik hat in den letzten fünfzig Jahren eine Reihe von Spielformen integrativer Modelle im Bereich des gesellschaftswissenschaftlichen Fächerkanons hervorgebracht. Abseits des Umstandes, dass das Fach nicht in allen Bundesländern unterrichtet wird¹, weist wohl kaum ein anderes Unterrichtsfach in Deutschland so große Unterschiede in der Bezeichnung, in der Einbindung in Schulformen und Jahrgangsstufen sowie in der Konzeptionierung auf, wodurch ein Worstcase für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema im Sinne der Recherche und der Kommunikation geschaffen wurde. Sander versucht mit dieser Definition von „Gesellschaftslehre“ keine bestimmte Ausprägung zu beschreiben, sondern überträgt die Bezeichnung auf das Motiv des gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfachs selbst. Das hier zugrunde gelegte Verständnis von Gesellschaftslehre folgt eben dieser Definition von Sander und unterscheidet zwischen dem Begriff Gesellschaftslehre als übergeordnetes Motiv des Integrationsfachs und den einzelnen Fachausprägungen und landesspezifischen Bezeichnungen, wie zum Beispiel „Weltkunde“ oder „Gesellschaftslehre“, durch eine sichtbare Kennzeichnung in Form von Anführungsstrichen. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass Sanders Definition hier etwas eng greift und lediglich die „klassische“ Trias aus Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geographie/Erdkunde einbezieht. Diese Definition deckt nicht alle Möglichkeiten der inhaltlichen Ausgestaltung ab. Blickt man beispielsweise in den jüngst erschienenen Aufsatz von

1 Für einen Überblick zur Einführung der Gesellschaftslehre in den verschiedenen Bundesländern siehe Brünne (2021).

Ulrich Bongertmann und Peter Johannes Droste in der Zeitschrift *geschichte für heute*, dann würden ihnen zufolge in die Aufzählung der Fächer auch die Bereiche „Wirtschaft, Technik, Arbeit/Haushalt (und noch Ethik)“ fallen (Bongertmann/Droste 2022: 5). Doch nicht nur in der aktuellen Debatte um Gesellschaftslehre ist ein weiter gefasstes Verständnis der Teilbereiche notwendig. So zeichnete sich auch die gesamte Phase der Geschichte des Integrationsfachs durch eine Inkonsistenz in der inhaltlichen Zusammensetzung des Faches aus.

Die historische Entwicklung und die gegenwärtige Situation der Gesellschaftslehre in der deutschen Bildungslandschaft wirft einige Fragen auf. Welche Entwicklungen hat das Fach innerhalb seiner nun mehr fünfzigjährigen Geschichte gemacht? Was hat dazu geführt, dass es einerseits in fast allen Bundesländern in unterschiedlichen Formen vertreten ist, andererseits sich bis heute jedoch keine eigene Fachdidaktik etablieren konnte? Weshalb präsentiert sich das Fach in so vielen verschiedenen Variationen? Die bisherige Forschung zur Geschichte der Gesellschaftslehre fällt vergleichsweise dünn aus und konzentriert sich in erster Linie auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die einen wichtigen Stellenwert in der Entwicklung des Faches einnehmen. Dabei fällt der Fokus insbesondere auf die „Rahmenrichtlinien für die Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I“ (Hessischer Kultusminister 1973) des hessischen Kultusministeriums (im Folgenden Hessische Rahmenrichtlinien genannt) von 1972 und die daran anschließenden Debatten in Politik und Öffentlichkeit. Hier ist die Forschungslage sehr dicht, auch wenn die Betrachtungen häufig einseitig aus der Sichtweise von Vertreter:innen einer der Teildisziplinen – insbesondere der historischen, aber auch der politischen Bildung – ausfallen. Zudem hat der bisherige Fokus der Forschung auf die politischen Rahmenbedingungen dazu geführt, dass die Einführung und Umsetzung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration als bildungspolitischer Top-Down-Prozess charakterisiert wird, in dem fachwissenschaftliche Positionierungen lediglich in Form von „Professionsdenken und [...] Konkurrenzkämpfen“ (Hellmuth 2017: 120) eine untergeordnete Rolle spielen. Umso wichtiger erscheint es, sich umfassender mit der Geschichte der Gesellschaftslehre auseinanderzusetzen und vor allem auch die wissenschaftlichen Konzepte und deren Entwicklung über die Zeit hinweg zu untersuchen.

Der vorliegende Artikel beinhaltet erste Teilergebnisse von Recherchen im Rahmen meines Promotionsprojekts zur Geschichte des Unterrichtsfachs Gesellschaftslehre. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, die Diskurse, die das Sprechen über das Fach innerhalb allgemein- und fachdidaktischer Zeitschriften und Publikationen bestimmten, und ihre Entwicklung herauszuarbeiten. Anders als in der bisherigen Forschung sollen dadurch nicht (nur) die bildungspolitischen, sondern vor allem die wissenschaftlichen Positionen in der historischen Entwicklung der Gesellschaftslehre hervorgehoben werden. Geographisch beschränkt sich die Untersuchung auf Westdeutschland, weshalb der

Betrachtungszeitraum lediglich die Zeitspanne von 1949 bis 1989 umfasst. Dabei geht es aber nicht um eine teleologische Nacherzählung einer Ergebnissgeschichte, die zwangsläufig auf die Begründung der derzeitigen (Miss-) oder Umstände des Fachs hinausläuft. Vielmehr steht die Ausarbeitung der Konzeptionen und der Ideen im Vordergrund, die das Fach in seiner jüngeren Vergangenheit prägten und wie sich diese weiterentwickelten. Dazu zählen auch Vorstellungen, die mit der Zeit verworfen wurden oder erst im Verlauf dazu kamen. Ziel der Untersuchung ist unter anderem die Stärkung des wissenschaftlichen Beitrags zur Entwicklung der Gesellschaftslehre. Gleichzeitig soll dem Fach selbst durch die Beschäftigung mit der eigenen Geschichte die Möglichkeit geboten werden, die eigenen Inhalte und Praktiken zu reflektieren und nachzuvollziehen sowie das Selbstverständnis zu festigen. Die hier präsentierten Ergebnisse beschränken sich auf den Zeitraum der 1960er und frühen 1970er Jahre und beziehen sich auf pädagogische Zeitschriften, wie *Westermanns pädagogische Beiträge*, *Zeitschrift für Pädagogik* und *Die Deutsche Schule*. Auf Grund des begrenzten Umfangs und zur besseren Vergleichbarkeit stammen die hier konkret genannten Beispiele aus der Zeitschrift *Die Deutsche Schule*, sie spiegeln aber die verschiedenen Diskurslinien in den übrigen Zeitschriften wider.

Um die Diskurse innerhalb der Fachzeitschriften offenzulegen, orientiert sich die vorliegende Untersuchung an der methodischen Vorgehensweise der „Historischen Diskursanalyse“ nach Achim Landwehr (Landwehr 2018). Diese Methode untersucht, „wie im historischen Prozess [...] Formen des Wissens und der Wirklichkeit ausgebildet wurden, warum alternative Entwürfe sich nicht durchsetzen konnten oder nur eine kurze Lebensdauer hatten“ (Landwehr 2018: 19), warum „welche Aussagen zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort auftauchen“ (Landwehr 2018: 90) und „warum ausgerechnet diese Aussagen und keine anderen Aussagen aufgetreten sind“ (Landwehr 2018: 90). Damit eignet sich die „Historische Diskursanalyse“ zur Annäherung an die Frage, durch welche Grenzen des „Machbaren, Denkbaren und Sagbaren“ (Landwehr 2018: 90) die Vorstellungen des Fachs Gesellschaftslehre in der Zeit von 1949 bis 1989 geformt wurden. Achim Landwehr unterscheidet in seiner Arbeit zur historischen Diskursanalyse drei verschiedene Formen der Korporabildung während der Quellenrecherche. Der erste, sogenannte „imaginäre Korpus“, umfasst die Gesamtheit aller Ausdrucksformen des Diskurses. Bezogen auf mein Thema wären dies alle schriftlichen, bildlichen, materiellen oder performativen Quellen im Zusammenhang mit dem Fach Gesellschaftslehre. Dazu zählen auch Quellen, die für die Nachwelt verloren gegangen sind. Daher grenzt Landwehr in einem zweiten Schritt den imaginären vom virtuellen Korpus ab. Letzterer umfasst alle recherchierbaren Quellen. Aus diesem Korpus gilt es drittens einen konkreten Korpus zu bilden und durch Sichtung und Gewichtung eine Auswahl zu treffen. Wie ich bereits eingangs erwähnt habe, habe ich mich bei der Zusammenstellung meines Quellenkorpus auf

wissenschaftliche Beiträge konzentriert. Dem liegt eine theoretische Grundannahme zugrunde, die das Sprechen über das Fach Gesellschaftslehre in drei diskursive Ebenen unterteilt: eine politische, eine wissenschaftliche und eine öffentliche Ebene. Diese Ebenen sind nicht immer scharf voneinander zu trennen und auch die entsprechenden Plattformen und jeweiligen Akteur:innen können zeitgleich in unterschiedlichen Ebenen aktiv sein. Eine Distinktion erfolgt im besten Falle über die Motive innerhalb der einzelnen Ebenen.

Ohne das Fazit vorwegzunehmen, lässt sich bereits festhalten, dass die untersuchten pädagogischen Zeitschriften in den 1960er und 1970er Jahren nicht das entscheidende Medium waren, um über die inhaltliche Entwicklung und verschiedene Konzepte der Gesellschaftslehre zu diskutieren. Zwar wurde in einigen Artikeln über die frühen Formen gesprochen und ab 1973 auch über die Folgen der Hessischen Rahmenrichtlinien debattiert, jedoch blieb das Diskursniveau oberflächlich und konkrete Vorschläge für eine Gestaltung der Gesellschaftslehre blieben gänzlich aus. Daher muss sich die vorliegende Untersuchung auf eine sprachliche Analyse der ausgewählten Textbeispiele beschränken.

2 Historische Rahmenbedingungen

Der im Rahmen dieses Artikels betrachtete Zeitraum umfasst die 1960er und frühen 1970er Jahre und deckt somit die Initialphase des Fachs „Gesellschaftslehre“ in der westdeutschen Bildungsgeschichte ab. Konkret werden hier zwei Ereignisse als strukturierendes Moment in die Betrachtung miteinbezogen. Die „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ (Lennert 1971: 60-62) der Kultusministerkonferenz vom 29. September 1960 in Saarbrücken (im Folgenden Saarbrücker Rahmenvereinbarung genannt) bildet den Ausgangspunkt des Erfassungszeitraums. Das zweite wichtige Ereignis bildet die 1972 erstmalige Einführung des Unterrichtsfachs „Gesellschaftslehre“ in einem (west-)deutschen Bundesland (Hessen), dessen grundlegendes Dokument die sogenannten Hessischen Rahmenrichtlinien sind. Letzteres ist nicht als Endpunkt des Betrachtungszeitraums zu verstehen. Vielmehr wurden die Hessischen Rahmenrichtlinien als ein Schlüsselindikator gewählt, um zu untersuchen, ob und inwiefern sich der Diskurs über ein gesellschaftswissenschaftliches Integrationsfach in der westdeutschen Forschungslandschaft durch den Übergang auf der bildungspolitischen Ebene von einer eher unspezifischen Konzeption zu einer konkreten Realisierung gewandelt hat. In beiden Fällen sind die hier gewählten Ereignisse jedoch nicht monokausal für die Entwicklung des Diskurses. Allein auf der Seite der Bildungspolitik gibt es in dem betrachteten Zeitpunkt eine unzählige Reihe an Faktoren, die den Diskurs mitbestimmen haben, bisher aber noch wenig erforscht wurden.

Die Auswahl der beiden Ereignisse erfolgte in erster Linie auf Grundlage der bisherigen Forschungen zur Geschichte der gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächer in Deutschland, die ihrerseits den beiden Beschlüssen eine große – wenn nicht sogar die entscheidende – Rolle beimessen.

1960 fanden sich die Vertreter:innen der westdeutschen Kultusministerien in Saarbrücken zusammen, um über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufen zu diskutieren. Unter anderem wurde in der dort geschlossenen Rahmenvereinbarung „eine Konzentration der Bildungsstoffe“ (Lenner 1971: 60) beschlossen, um „eine Vertiefung des Unterrichts [zu] ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbsttätigkeit und Verantwortung [zu] fördern“ (Lennert 1971: 60). Gleichzeitig wurde erstmals festgehalten, die bis dahin eigenständigen Unterrichtsfächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde in einem als „Gemeinschaftskunde“ bezeichneten Integrationsfach verbindlich für die Klassenstufen 12 und 13 einzuführen. Das Konzept sah vor, dass die einzelnen Fächer dabei nicht als eigene Einheiten innerhalb der „Gemeinschaftskunde“ unterrichtet werden, sondern „übergreifende geistige Inhalte“ (Lennert 1971: 60) in den Mittelpunkt der Unterrichtskonzeption gerückt werden sollten. Die relativ knappe Ausführung des Konzepts innerhalb des Beschlusses und die vagen Formulierungen ermöglichten eine freie Interpretation des Konzeptes, boten jedoch wenig Anhaltspunkte für eine gemeinsame Diskussionsbasis an. Jedoch bildete die Saarbrücker Rahmenvereinbarung auf bildungspolitischer Ebene den Ausgangspunkt für die frühen Beschlüsse zur Einführung der Gesellschaftslehre in den einzelnen Bundesländern, wie zum Beispiel in Form der Hessischen Rahmenrichtlinien.

Diese Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre waren ein Teilergebnis eines größer angelegten Prozesses zur Reformierung des Schulwesens in Hessen durch das sozialdemokratische-geführte Kultusministerium, der ab den späten 1960er Jahren einsetzte. Dazu zählte auch die Einrichtung einer Sonderkommission zur Vorbereitung einer Lehrplanrevision, die unter der Leitung des Marburger Professors Wolfgang Klafki im Vorfeld Überlegungen und Konzepte erarbeiten sollte.² Zwar leistete die Sonderkommission einige wichtige Denkanstöße (Klafki/Lingelbach 1972), doch führten verschiedene Gründe dazu, dass sie vorzeitig aufgelöst wurde (Klafki 1986). Die im Herbst 1972 erschienene Erstversion der Hessischen Rahmenrichtlinien verband die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zu einem neuen Lernzielbereich „Gesellschaftslehre“, dessen oberstes Lernziel darin bestand, „den Schülern zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität“ und zur „Selbst- und Mitbestimmung“ zu befähigen (Hessischer Kultusminister 1973: 7). Die inhaltliche Verbindung der drei Fächer erfolgte über die Schaffung von vier Lernfeldern (Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben, Intergesellschaftliche Konflikte), denen

2 Einen detaillierten Einblick zur Rolle der Sonderkommission für die Lehrplanrevision bietet Schreiber (2005: 105-206).

wiederum unterschiedliche Lernzielschwerpunkte für die Jahrgangsstufen 5./6., 7./8. und 9./10. zugewiesen wurden. Prägend für die Geschichte der Hessischen Rahmenrichtlinien waren vor allem die viel diskutierten öffentlichen Kontroversen, die kurz nach der Veröffentlichung entbrannten. Doch es wurde nicht nur inhaltliche Kritik von Seiten der Wissenschaft und der Lehrkräfte geäußert. Insbesondere die Oppositionspartei CDU vermengte die sachliche Kritik zunehmend mit den eigenen landespolitischen Interessen und warf den Richtlinien eine „Erziehung zum Klassenkampf“ und „Ideologisierung“ vor (vgl. Schreiber 2005: 825). Das hessische Kultusministerium stand damit unter so großem Druck durch die (Fach-)Öffentlichkeit, dass es die Rahmenrichtlinien in mehreren Schritten überarbeiten ließ, sodass schließlich von den Überlegungen der ersten Fassung nur sehr wenig erhalten blieb und vor allem die Eigenständigkeit der Teilfächer wieder stärker betont wurde.

3 Diskursanalyse

Anfang der 1960er Jahre war das Konzept eines fächerübergreifenden Unterrichts, bestehend aus den sogenannten gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen, erstmals bildungspolitisch festgehalten worden. Offen blieben jedoch die Fragen über die konkrete Zusammensetzung der „Gesellschaftslehre“ und darüber, ob es sich dabei überhaupt um ein eigenständiges Fach oder vielmehr um einen inhaltlichen Zusammenschluss der einzelnen Fachdisziplinen handele. Diese Fragen spiegeln sich auch in vielen wissenschaftlichen Artikeln aus dieser Zeit wider. So war das Verständnis von Gesellschaftslehre in den ersten Jahren noch stark von einer übergeordneten Zusammenfassung der ansonsten noch selbstständigen Fächer, wie Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaften, geprägt. Häufig war die Rede von „weltkundlichen Bildungsfächern“ (Raasch 1960: 439) oder der Reduzierung auf Wissen und Inhalt. Umschreibungen der Gesellschaftslehre als Unterrichtsfach wurden nur unter Vorbehalt und durch die Verwendung von Anführungsstrichen genutzt. Deutlich konkreter wird diese Differenz im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen zur praktischen Umsetzung der Gesellschaftslehre an den Schulen. So heißt es beispielsweise in einem Artikel: „Aus mancherlei grundsätzlichen und schulpraktischen Erwägungen muß man bezweifeln, daß der isolierte Gemeinschaftskundelehrer ein erwünschter Typus für die zukünftige Schule sein könnte. [...] die Zusammenarbeit von Lehrergruppen an der hier anstehenden Aufgabe scheint dem gegenüber aus gleichfalls vielen Gründen dringend erwünscht“ (Wietig 1961: 124-125). Hier zeigt sich, dass die Gemeinschaftskunde nicht im Sinne eines eigenständigen Fachs mit spezialisierten Lehrkräften gedacht wurde, sondern als Zusammenarbeit von teilspezialisierten Fachkräften aus den verschiedenen Fachrichtungen. Auch was die Gewichtung der

einzelnen Fachrichtungen innerhalb des Fächerverbands anbelangt, gab es eine klare Ausrichtung. Diese zeichnet sich durch eine Betonung der historischen Bildungsinhalte aus, deren Erkenntnisse durch „Betrachtungen geopolitischer Art [...] und durch Einsichten in die Struktur der modernen Gesellschaft“ (Wietig 1961: 125) lediglich ergänzt werden sollen. Erst allmählich wurde das Bild eines neuen, eigenen Fachs entwickelt, dass sich aus einer „fächerübergreifenden Integration“ (Siepmann 1971: 871) der einzelnen Fächer etablierte. Die historischen, geographischen und soziologischen Themengebiete sollten zwar nebeneinander unterrichtet, aber immer wieder in bestimmten, die Einzelfächer überspannenden Themen zusammengeführt werden. Das Motiv der „Integration“ tauchte bereits ab den frühen 1960er Jahren auf und stand häufig in Verbindung mit einer methodischen und inhaltlichen Kritik an den sogenannten „altüberkommenen Unterrichtsfächern“ (Wietig 1962: 64). Insbesondere die Geschichte und die Erdkunde standen in den 1960er Jahren stark in der Kritik, da sie zu wenig die Lebensrealität der Schüler:innen widerspiegelten. Die Zusammenführung der Fachthemen in eine Gesellschaftslehre wurde in vielen Fällen als adäquate Alternative zu einer gänzlichen Abschaffung der Fächer gesehen. In diesem Zusammenhang wurde nun auch von der Interpretation der Gesellschaftslehre „als eine[m] verlängerten Geschichtsunterricht“ (Wietig 1962: 65) Abstand genommen. Gleichwohl wurde eine Forderung der vollständigen Auflösung der einzelnen Teilfächer vermieden. Diese sollten ihren jeweils fachspezifischen Beitrag zur Themenentwicklung in der Gesellschaftslehre leisten (Engel 1969: 305), sodass jederzeit eine „Rückwendung vom Gesamthema auf den Fachunterricht“ (Wietig 1962: 72) möglich sei. Während auch noch Anfang der 1970er Jahre von einer fächerübergreifenden Integration die Sprache ist, ändert sich der Ton ab spätestens 1972/73 zunehmend. Die Einführung der Hessischen Rahmenrichtlinien als entscheidend für den Stimmungsumschwung zu bezeichnen, würde in diesem Fall zu weit greifen. Es zeigt sich jedoch, dass die Dichte von Artikeln in diesem Zusammenhang steigt und viele Autor:innen die Rahmenrichtlinien als Ausgangspunkt für ihre kritischen Stimmen nehmen. Damit greifen sie nicht zuletzt auch die damals entbrennende Diskussion um die Rahmenrichtlinien mit auf. Nun stehen vermehrt die „bisher selbständigen“ oder Einzelfächer und ihre „Verdrängung“ im Vordergrund.³ Insbesondere auf der Seite der geschichtsdidaktischen Vertreter:innen gab es viel Kritik und das vormals angestrebte Konzept der „Integration“ wurde nun als „Unterordnung“ und „Ungleichgewicht“ (Schröder 1975: 183) gedeutet. Es werden verstärkt die Bedeutung und die spezifischen Eigenarten der jeweiligen Fächer betont, die eine Auflösung der Selbstständigkeit verbieten würden. Als Kompromiss kehrte man zurück zu

3 Schröder (1975: 184). Schröder verweist in diesem Zusammenhang auf eine Stellungnahme des Verbandes der Historiker Deutschlands von 1973, der in diesem Zusammenhang ebenfalls von einer „Verdrängung“ der Geschichte durch die Gesellschaftslehre spricht (siehe dazu: Verband der Historiker Deutschlands (1973: 354).

den Konzeptionen einer Zusammenarbeit oder Kooperation der Fächer, bei gleichzeitiger Selbstständigkeit (Schröder 1975: 184).

Neben diesem ersten Ansatz können noch weitere Topoi herausgearbeitet werden, die bestimmend für die frühe Phase der Konzeptionierung, insbesondere für die Legitimierung und die Zielsetzung, der Gesellschaftslehre waren. So wurde in den 1950er und 1960er Jahren eine Zusammenführung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer darin begründet, eine Wiederholung der jüngsten deutschen Vergangenheit zu vermeiden. Als Vergleich wurde in diesem Zusammenhang häufig auf die Einführung der „Staatsbürgerkunde“ (Raasch 1960: 446; Wietig 1961: 125) in der Weimarer Republik verwiesen. Eng damit verknüpft ist eines der postulierten Ziele der Gesellschaftslehre, den jungen Menschen zu einem vollwertigen Mitglied innerhalb einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen und ihn auf die Demokratie einzuschwören. Ein weiteres Ziel, das insbesondere in der Abgrenzung zu den Teilfächern formuliert wird, ist die der „Lebensnähe“ und des „lebendigen Wissens“ (Wietig 1962: 64-65). Darunter versteht sich die Vermittlung von Inhalten, die mit der alltäglichen Wirklichkeit und der zukünftigen Lebensplanung der Schüler:innen in Verbindung stehen sollen. Ob es sich dabei um einen dezidierten Diskurs zur Gesellschaftslehre handelt oder er eher auf übergeordneter Ebene der pädagogischen und allgemeindidaktischen Überlegungen stattfindet, muss hier leider offenbleiben.

4 Fazit

Grob gesagt lässt sich für die Zeitspanne der 1960er bis 1970er Jahre also festhalten, dass Gesellschaftslehre zu Beginn als eine Form der fächerübergreifenden Zusammenarbeit verstanden wurde. Das Verständnis als integratives und selbstständiges Unterrichtsfach entwickelte sich in Teilen erst ab den späten 1960er Jahren. Ab Mitte der 1970er Jahre verschiebt sich die Debatte zu Gunsten der Forderungen, die Selbstständigkeit der Teildisziplinen zu wahren. Im Gegensatz zu dem auf Zusammenarbeit ausgelegten Verständnis von Gesellschaftslehre eine Dekade zuvor, ist die Gesellschaftslehre mittlerweile als „eigenes Unterrichtsfach“ anerkannt und in ihrer Form als Integrationsfach bestätigt. Die sehr deutliche Sprache in den Artikeln dieser Zeit (Auflösung, Verdrängung, Unterordnung) verdeutlicht dies. Doch warum kam es zu dieser Verschiebung? Die häufigen Verweise auf bildungspolitische Erlasse und die Kritik an diesen legt nahe, dass die ersten Einführungen des Fachs Gesellschaftslehre in einigen Bundesländern damit zusammenhängen. Die zuvor noch vagen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz werden allmählich realpolitisch umgesetzt. Zeitgleich zeigt ein erster Blick auf die Autor:innenschaft der Artikel, dass ab 1970 eine Verschiebung innerhalb der beruflichen Zuordnung

stattfindet. Während in den 1960er Jahren die Artikel in erster Linie von Lehrkräften oder Wissenschaftler:innen mit pädagogischem Schwerpunkt geschrieben wurden, übernimmt ab den 1970er Jahren zunehmend eine neue Berufsgruppe die Federführung: die Fachdidaktiker:innen. Dies hängt mit der Einrichtung der ersten Lehrstühle für Fachdidaktiken an den westdeutschen Universitäten und Hochschulen zusammen. Somit lässt sich zwar sagen, dass die wissenschaftlichen Debatten auch durch bildungspolitische Entscheidungen mitbestimmt werden, die sich nicht nur auf die Entwicklung von Rahmenrichtlinien beschränken. Gleichzeitig entwickelten sich konzeptionelle Überlegungen, wie zum Beispiel das Motiv der Integration unabhängig von politischen Entscheidungen bereits in den 1960er Jahren.

Literatur

- Bongertmann, U., Droste, P. J. (2022): Trendfach Gesellschaftslehre? In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 15, 1, 5-16.
- Engel, J. (1969): Das Verhältnis von Social Studies und Erdkunde in den Schulen der USA. In: *Die Deutsche Schule* 61, 5, 294-306.
- Hellmuth, T. (2017): Der Trend zum Fächerverbund und zu „Flächenfächern“. Vom Nutzen und Nachteil fächerübergreifender Curricula. In: Hellmuth, T. (Hrsg.): *Politische Bildung im Fächerverbund*: Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 120.
- Hessischer Kultusminister (1973): *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Gesellschaftslehre*. Frankfurt am Main: o. V.
- Johann, F., Brühne, T. (2021): Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration. Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49, 2, 50-87.
- Klafki, W., Lingelbach, K. C., Nicklas, H. W. (1972): *Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Klafki, W. (1986): Verspielte Chance zur Curriculumreform? Entwicklung und vorzeitiger Abbruch der Arbeit der ‚Kommission zur Revision der Hessischen Bildungspläne 1968-1971‘. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* 29, 163-242.
- Landwehr, A. (2018): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Lennert, R. (1971): Die Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (Saarbrücker Rahmenvereinbarung, 1960). In: Lennert, R. (Hrsg.): *Klinkhardts pädagogische Quellentexte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 60-62.
- Raasch, R. (1960): Weltkunde und Schule. In: *Die Deutsche Schule* 52, 9, 437-447.

- Sander, W. (1998): Gesellschaftslehre – eine Chance für vernetztes Lernen. In: Sowi-Online e.V. (Hrsg.), https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_facher/sander_wolfgang_1998_gesellschaftslehre_eine_chance_vernetztes_lernen_1998.html. (9.8.2023)
- Schreiber, W. (2005): Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Neuried: Ars una.
- Schröder, W. (1975): Zum Stellenwert der Geschichte in der Welt- und Umweltkunde. In: Die Deutsche Schule 67, 3, 180-184.
- Siepmann, K. E. (1971): Gesellschaft und Politik (Sozialwissenschaften). Ein Beitrag zum gegenwärtigen Diskussionsstand der ‚Social Studies‘ in den Gesamtschulversuchen der BRD. In: Die Deutsche Schule 63, 12, 817-823.
- Verband der Historiker Deutschlands (1973): Gesellschaftliche Aufgaben der Geschichtswissenschaft in der Gegenwart. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 24, 6, 354-356.
- Wietig, E. (1961): Bemerkungen zur Neuordnung der Oberstufe der Gymnasien. In: Die Deutsche Schule 53, 3, 118-126.
- Wietig, E. (1962): Der konkrete Ansatz in der Gemeinschaftskunde. Gruppenarbeit einer 9. Klasse mit einer Behörde. In: Die Deutsche Schule 54, 2, 64-77.

„Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“¹ – Staatsbilder in Unterrichtswerken der DDR

Verena Männer / Charlotte Keuler

1 Staatenliebe: Erziehung „zur tiefen Liebe zur DDR, ihrem sozialistischen Staat“²

Beim Fahnenappell zum Schuljahresanfang „Republik, mein Vaterland“ singen oder im Staatsbürgerkundeunterricht Zitate aus den Reden des Staatsratsvorsitzenden Erich Honecker aus dem Schulbuch auftragen (vgl. bpb 2022) – diese Beispiele aus dem Unterrichtsalltag der DDR illustrieren eine wesentliche Aufgabenstellung staatsbürgerlicher Erziehung: „Die Schuljugend zur tiefen Liebe zur DDR, ihrem sozialistischen Staat und zum leidenschaftlichen Haß gegen die imperialistischen Feinde unseres Volkes erziehen“ (Ministerium für Volksbildung/Zentralrat der FDJ 1969: 183). Lehr- und Lernprozesse galt es im Schulalltag demnach so auszugestalten, dass sich die Schüler:innen zu staatsstreuen Bürger:innen entwickeln. Das spiegelte sich auch in den Fachlehrplänen wider. So sollte insbesondere der Staatsbürgerkundeunterricht einen Beitrag dazu leisten, „die Verbundenheit der Schüler mit unserem sozialistischen Staat weiter[zu]entwickeln“ (Lehrplan Klasse 8, Ministerrat der DDR/Ministerium für Volksbildung 1972: 7) oder auch „ihre Bereitschaft [zu] festigen, für die Deutsche Demokratische Republik und den Sozialismus Partei zu ergreifen und ihre Kraft für die Stärkung und Verteidigung ihres sozialistischen Vaterlandes einzusetzen“ (ebd.).

Formulierungen wie etwa die „tiefe Liebe“ (Ministerium für Volksbildung/Zentralrat der FDJ 1969: 183) und „Verbundenheit“ (Lehrplan Klasse 8, Ministerrat der DDR & Ministerium für Volksbildung 1972: 7) zum Staat oder dessen „Stärkung und Verteidigung“ (ebd.) zeigen, dass bereits in den vordefinierten Zielen und Hauptaufgaben des Unterrichts bestimmte Bilder vom Staat gezeichnet wurden. Ein Blick in die Schulbücher der DDR kann hierüber weiteren Aufschluss geben. So stellen sie doch „eine spezifische Form der im Lehrplan ausgewiesenen Ziele“ (Baumann et al. 1984: 11) und ein „*wichtiges Mittel der Profilierung [...] des Unterrichts*“ (ebd., H.i.O.) dar. Deshalb soll in diesem Beitrag konkret der Frage nachgegangen werden, welche

1 Heimatkunde 1976: 145.

2 Ministerium für Volksbildung & Zentralrat der FDJ 1969: 183.

Staatsbilder sich in Unterrichtswerken für den Staatsbürgerkundeunterricht der DDR rekonstruieren lassen.

Unserem Erkenntnisinteresse gehen wir im Folgenden mittels der Kombination zweier Methoden qualitativer Sozialforschung nach. In einem ersten Schritt wird mithilfe der systematischen Metaphernanalyse (Schmitt 2017) untersucht, wie das Konstrukt Staat in einem DDR-Schulbuch sowie einer Unterrichtshilfe metaphorisiert wird. Die metaphernanalytisch identifizierten Staatsbilder dienen in einem zweiten Schritt als deduktive Kategorien für eine inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 129).³ Hier wird anhand ausgewählter Beispiele explorativ dargestellt, inwieweit sich Merkmale der rekonstruierten Metapher textlich in einem weiteren Schulbuch wiederfinden beziehungsweise rekonstruieren lassen. Mit dem Anspruch, hiermit auch eine mögliche methodische Erweiterung im Kontext der Schulbuchforschung auszuloten, schließt die Untersuchung ergänzend mit der Frage, inwiefern die Methodentriangulation⁴ zur Rekonstruktion von Staatsbildern geeignet scheint.

2 Unhidden Curriculum: Schulbücher in der DDR

Schulbücher vermitteln nicht nur Wissen. Schulbücher konstituieren gleichsam die Vorstellungen von Schüler:innen (vgl. Wohnig 2017). Auch heute noch wird darauf verwiesen, dass sie „ebenso der Anpassung junger Menschen an das bestehende System“ (ebd.: 12) dienen. Für die DDR lässt sich nachlesen, dass Schulbücher zu „*unentbehrliche[n] Mittel[n]*“ (Baumann et al. 1984: 9, H.i.O.) erklärt wurden, um Schüler:innen zu sozialistischen Staatsbürger:innen zu erziehen. Bevor ein Schulbuch flächendeckend als verbindliches Unterrichtsmittel zum Einsatz kam, musste dessen Zulassung zunächst durch das Ministerium für Volksbildung genehmigt werden (vgl. ebd.). Schulbücher in der DDR können demnach als Abbild eines *unhidden curriculum* verstanden werden: „Aus den Schulbüchern können der gesellschaftliche Charakter und die politische Zielsetzung einer Schule sehr deutlich erkannt werden“ (ebd.: 10).

So spiegeln sie beispielsweise wider, was den Schüler:innen als sozialistische Weltanschauung vermittelt werden sollte und „wie die Verantwortlichen glaubten, dass die ‚sozialistische Überzeugungsbildung‘ [...] funktioniert“

3 Zu möglichen Herangehensweisen vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 105ff., zu möglichen Kategorienarten vgl. ebd.: 53ff.

4 Dass „die Metaphernanalyse durch inhaltsanalytische Verfahren gut ergänzt werden kann“ (Schmitt 2017: 511) zeigt sich in Studien verschiedenster Fachdisziplinen wie etwa der Psychologie (Schmitt 1995), Biologiedidaktik (Marsch 2009) oder auch der Politikwissenschaft (Kimmel 2009).

(Kirsch 2016: 19). Empirische Erkenntnisse geben Aufschluss darüber, welche Vorstellungen Schüler:innen ganz allgemein als sozialistische Weltanschauung (Kirsch 2016) oder vom BRD-Staat (Siebert 1970) in DDR-Schulbüchern präsentiert wurden.⁵ Die Frage, welches Bild aber vom DDR-Staat selbst vermittelt wurde, scheint nicht zuletzt vor dem deklarierten Ziel der Erziehung „zur tiefen Liebe zur DDR, ihrem sozialistischen Staat“ (Ministerium für Volksbildung/Zentralrat der FDJ 1969: 183) relevant.

Für die metaphernanalytische Untersuchung wurden das Staatsbürgerkundebuch der Klasse 10 (1984) sowie die zugehörige Unterrichtshilfe (1984) exemplarisch ausgewählt. Hier wird sich explizit auf die Schulbücher des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde fokussiert, war es doch, wie die damalige Ministerin für Volksbildung Margot Honecker (1989: 49f.) betonte, „ein in seiner Bedeutung für die sozialistische Erziehung, für die Vermittlung unserer Ideologie durch nichts zu ersetzendes Fach“. Das „ideologische Kernfach“ (Kirsch 2016: 75) galt demnach im gesamten Bildungsgefüge als konstitutives Mittel der politisch-ideologischen Erziehung in der DDR (vgl. ebd.). Entsprechend bildeten auch die Fachschulbücher „das zentrale Instrument“ (ebd., H.i.O.), um Schüler:innen im Sinne einer sozialistischen Weltanschauung zu staatskonformen Bürger:innen zu erziehen (vgl. ebd.; Jehle 2018: 26). Zu den Schulbüchern gab der volkseigene Verlag Volk und Wissen, aus dem auch die untersuchten Schulbücher stammten, begleitend sogenannte Unterrichtshilfen heraus (vgl. ebd.). Auch wenn die Unterrichtshilfen keinen qua Gesetz verpflichtenden Charakter hatten, sind sie laut Einordnung von Jehle von Bedeutung, denn „[e]instprechend ihres empfehlenden Charakters können sie [...] als offizielle Idealvorstellungen eines guten Unterrichts auf der Planungsebene interpretiert werden“ (ebd.). Der Einbezug der Unterrichtshilfe in die Metaphernanalyse schien aufgrund ihrer Inhalte spannend und sinnvoll. In der Unterrichtshilfe von 1984 werden u.a. „die Stoffeinheiten mit ihren Zielen und in ihren inhaltlichen Schwerpunkten konkret und detailliert vorgestellt“ (1984, 5, H.i.O.), wobei „[d]ie anzustrebende erzieherische Wirksamkeit“ (ebd.) laut

- 5 Wie die sozialistische Weltanschauung als Erzählkultur in den Staatsbürgerkundetexten entwickelt wurde, analysierte die Religionswissenschaftlerin Kirsch (2016) mittels einer Kombination aus einem inhaltsanalytischen und narrationsbezogenen Zugang. Welches Bild Schüler:innen jeweils vom anderen Teilstaat Deutschlands in den Schulbüchern der DDR und der BRD vermittelt wurde, untersuchte Siebert (1970). Mittels quantifizierender Verfahrensweisen analysierte er die Aussagen über den jeweils anderen Teil Deutschlands in den Lehrbüchern für Staatsbürgerkunde (bzw. zur Sozial- und Gemeinschaftskunde) (vgl. ebd.: 81). An dieser Stelle sei in Anbetracht der weit gefassten Zeitspannen zwischen den empirischen Forschungsergebnissen ganz grundsätzlich auf die Bedeutung der unterschiedlichen (historischen) Entstehungskontexte von Forschung, die es stets zu berücksichtigen gilt, hingewiesen.
- 6 Vor dem Hintergrund dieser Zuschreibung wird zurecht irritiert angemerkt, wie wenig effektive Unterrichtszeit – lediglich ein bis zwei Wochenstunden von der siebten bis zur zwölften Jahrgangsstufe – letztlich dem Fach Staatsbürgerkunde in den Stundentafeln der Schüler:innen eingeräumt wurde (vgl. Grammes et al. 2006: 13ff.; Kirsch 2016: 75).

den Autor:innen besondere Berücksichtigung findet. Eine Tabelle zeigt den Lehrpersonen dann „die Gliederung der Stoffeinheit bzw. die Gliederung der Unterrichtseinheit“ (ebd., H.i.O.) auf (vgl. ebd.).⁷

Die metaphernanalytische Untersuchung des Staatsbürgerkundebooks der Klasse 10 (1984) und der zugehörigen Unterrichtshilfe (1984) wurde anschließend um einen inhaltsanalytischen Blick auf das Lehrbuch Heimatkunde (1976) für die dritte Jahrgangsstufe ergänzt. In diesem Fach waren die staatsbürgerlichen Inhalte in der Grundstufe angesiedelt (vgl. Grammes et al. 2006: 13). Diese Auswahl wurde mit Perspektive auf den Bildungsgang der Schüler:innen getroffen: Zehntklässler:innen, an die sich das Staatsbürgerkundebuch aus dem Jahr 1984 richtete, besuchten etwa im Jahr 1976 die dritte Klasse.

3 Icon und Logos: Die Kombination aus Metaphern- und Inhaltsanalyse

Während die u.a. von Kuckartz und Rädiker (2022) beschriebene Inhaltsanalyse für die fachdidaktische Forschung eine gängige Forschungsmethode darstellt (vgl. für die Politikdidaktik u.a. Bonfig 2019; Heldt 2018; Kenner 2021), finden sich für die Metaphernanalyse in der politikdidaktischen Forschung bislang nur kleinere Erprobungsversuche⁸ (vgl. Männer 2018; Kegel 2020; Koop/Mayatepek 2021). Der Politikdidaktik attestiert Kegel (2020: 221) deshalb auch, dass „[w]eitere Untersuchungen [...] zwingend notwendig [sind]“. Aufgrund dessen werden wesentliche, die Metaphernanalyse prägende theoretische Bezüge kurz dargestellt, während das Format der Inhaltsanalyse – wegen ihrer Bekanntheit und des hier begrenzten Rahmens – nicht skizziert wird.⁹

„Vater Staat“, „Staatsmaschinerie“ oder der „Staatskörper“ – Metaphern sind in unserem täglichen Sprachgebrauch und damit auch im Schul- und

7 Die Hilfe unterscheidet sich von früheren Ausgaben: So werden u.a. weniger vollständig geplante Unterrichtsverläufe abgebildet, um der Lehrperson „bewußt Spielraum“ (Unterrichtshilfe 1984: 5) bzgl. ihrer Stunden zu gewähren (vgl. ebd.). Unser Dank für einen einordnenden Hinweis auf zeitliche Entwicklungen bzgl. der Unterrichtshilfen gilt May Jehle.

8 Koop und Mayatepek (2021) analysierten eine Unterrichtssequenz dahingehend, wie Schüler:innen mit Migrationshintergrund metaphorisiert werden. Kegel (2020) nahm Metaphern der Politik in ausgewählten Schulbüchern in den Blick. In welchen sprachlichen Bildern der Lehr-Lern-Gegenstand Europa in Schulbüchern repräsentiert wird, untersuchte Männer (2018) metaphernanalytisch.

9 Die vorgenommene Inhaltsanalyse beruht auf den Ausführungen von Kuckartz und Rädiker (2022: insbesondere 129ff.) und wurde für diese Untersuchung entsprechend der Erkenntnisinteressen angepasst ausgeführt.

Unterrichtsalltag¹⁰ allgegenwärtig. Mehr noch: Metaphern sind nicht nur ein isoliert sprachliches Phänomen, sondern bestimmen auch unser Denken und Handeln (vgl. Lakoff/Johnson 2018: 11 ff.). In der aktuellen metaphorentheoretischen Diskussion wird konstatiert, dass viele „Gegenstandsbereiche [...] unserem Denken sogar kaum anders zugänglich [sind] als durch das Mittel der Metapher“ (Jäkel 2003: 41). So verweist die Kognitionswissenschaftlerin Wehling (2017: 72) beispielsweise darauf, dass das Denken oder Kommunizieren über politische Themen ohne den Rückgriff auf Metaphern schlicht nicht möglich wäre. Das betrifft folglich ebenso die Lehr- und Lerngegenstände des politischen Unterrichts. Somit bildet auch der Staat ein abstraktes Konstrukt, das sich unserer unmittelbaren Erfahrung entzieht (vgl. Jäkel 2003: 41). Der komplexe und nur schwer greifbare Begriff Staat wird beispielsweise in der Metapher Staatskörper mit Hilfe des konkreten Bildes eines Körpers verknüpft. „*The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another*“ (Lakoff/Johnson 1980: 5, H.i.O.). Der Staat wird also in diesem Beispiel von den Vorstellungen und Begriffen des Körpers her erfahren und verstanden. Menschen sprechen demnach über den Staat beispielsweise in den sprachlichen Bildern eines Vaters, einer Maschine oder eines Körpers, weil sie ihn sich auf diese Weise vorstellen (vgl. ebd. 2018: 14).

In Metaphern spiegelt und konstituiert sich ein gesellschaftliches Imaginäres: Die „unaufhörliche und (gesellschaftlich-geschichtlich [...]) wesentlich *indeterminierte* Schöpfung von Gestalten/Formen/Bildern, die jeder Rede *von* ‚etwas‘ zugrunde liegen“ (Castoriadis 1990: 12, H.i.O.). Ohne ein solches Imaginäres, ohne ikonische Vorstellungen einer Gesellschaft, lässt sich diese schließlich erst gar nicht figurieren (vgl. Friedrichs 2017: 62). Trautmann (2020: 16) spitzt dies auf den Erhalt und die Genese von politischen Herrschaftsverhältnissen zu: „Das Imaginäre meint diejenige Dimension, in der sich der kollektive, affektive, sinnhafte und libidinöse Bezug auf Herrschaft in der und durch die Menge der Beherrschten realisiert“. Anders formuliert: (Sozialistische) Herrschaftsverhältnisse konstituieren, verschieben, erneuern und figurieren sich im gesellschaftlichen Imaginären. Metaphern erweisen sich für die (historische) politische Bildung insofern als relevant, als sie Ausdruck des Imaginären und damit (nahegelegter) Welthaltungen sind (vgl. Friedrichs 2021: 169). Das bedeutet konkret: Die Imaginata, in denen beispielsweise der DDR-Staat metaphorisiert wurde, erlauben Rückschlüsse auf ein *sozialistisches Imaginäres*¹¹. In ihnen konstituierte sich demnach auch ein spezifisches – hier sozialistisches – Verhältnis zur Welt. Vor dieser theoretischen Folie wird

10 Das unterrichtspraktische Konzept zu Bürger:innenmodellen von Grammes und Torrau (2022: 446) kann hier als ein gegenwärtiges Beispiel der „Arbeit mit Metaphern“ im Politikunterricht genannt werden. Zugleich verweist Gansen (2010: 417) darauf, dass Bildungsprozesse immer auch eine „Arbeit an der Metapher“ bedeuten.

11 Der Ausdruck des *sozialistischen Imaginären* wird an dieser Stelle in Anlehnung an den Theoriebegriff des „Imaginären der Demokratie“ (u.a. Trautmann 2020) beziehungsweise „demokratischen Imaginären“ (u.a. Bizeul/Rohgalf 2016) implementiert.

deshalb in der Analyse gefragt: Welche unterschiedlichen Imaginata des Staates spiegeln sich in den in DDR-Schulbüchern verwendeten Metaphern wider? Dies bietet methodologisch den Anknüpfungspunkt an die systematische Metaphernanalyse als Methode qualitativer Sozialforschung (vgl. Pfaller 2022: 56; zum methodischen Vorgehen Schmitt 2017).

4 Schleichend ins Bürger:innenbewusstsein: Staatsbilder in Unterrichtswerken der DDR

Im Folgenden werden die Ergebnisse der metaphern- und inhaltsanalytischen Untersuchung dargestellt. Im Auswertungsprozess wurde das Textkorpus zunächst mittels der Methode der Metaphernanalyse untersucht. Die quantitative Auszählung der Metaphern (vgl. Schmitt 2017: 511) ergab, dass zwei rekonstruierte Konzepte entsprechend ergiebig belegt werden konnten: Der Staat als patriarchaler Fürsorger und der Staat als lebendiges Wesen. Aus Platzgründen beschränken wir uns im Folgenden auf die Darstellung des Staates als Fürsorger. Von diesem Ergebnis der metaphernanalytischen Betrachtung ausgehend wurde im Anschluss untersucht, inwiefern sich einzelne Charakteristika des Konzepts inhaltsanalytisch wiederfinden beziehungsweise rekonstruieren lassen. In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung wird deshalb das rekonstruierte Staatsbild zuerst auf metaphern-, dann einzelne seiner Merkmale auf inhaltsanalytischer Ebene beschrieben und interpretiert.

4.1 Der Staat als patriarchaler Fürsorger – eine Metapher

Die Familienmetapher ist eines der ältesten und prägendsten Sprachbilder des politischen Denkens (vgl. Bischof 2015: 133; Lakoff 2016; Musolff 2004: 13). Eine ebensolche Metaphorik liegt dem Konzept Staat als patriarchaler Fürsorger zugrunde, welches in den DDR-Schulbüchern rekonstruiert werden konnte. Die Projektion des Bildes eines patriarchalen Fürsorgers auf den Staat zeigt sich im Textkorpus beispielsweise an folgenden Stellen:¹²

Der sozialistische Staat *organisiert* die Landesverteidigung sowie den zuverlässigen *Schutz* der sozialistischen Ordnung und des friedlichen Lebens der Bürger gegen alle imperialistischen Anschläge, *schützt* das gesellschaftliche und persönliche Eigentum sowie die Rechte und Freiheiten der Bürger (*Schutzfunktion*). (Unterrichtshilfen 1984: 129, H.d.V.)

Wozu *braucht* das Proletariat den Staat? (Unterrichtshilfen 1984: 156, H.d.V.)

12 Hervorhebungen im Original werden bei der Aufführung der Beispiele nicht übernommen. Metaphern sind durch die Verfasserinnen kursiv hervorgehoben.

Die staatlichen Organe haben die *Aufgabe*, die wirtschaftliche *Entwicklung* des Landes im Maßstab und Interesse der gesamten Gesellschaft, zum *Wohle des Volkes* und in Übereinstimmung mit den Erfordernissen der ökonomischen Gesetze des Sozialismus und des wissenschaftlich-technischen Fortschritts immer besser *zu leiten, zu planen und zu organisieren* und die Ergebnisse *zu kontrollieren*. (Staatsbürgerkunde 10 1984: 153f., H.d.V.)

Bei der *Erziehung der Bürger* zur Einhaltung des sozialistischen Rechts und zur Ausprägung des gesellschaftlichen Verantwortungsbewußtseins stützen sich die staatlichen Organe auf viele Bürger. (Staatsbürgerkunde 10 1984: 155, H.d.V.)

Im engen Wechselverhältnis zur wirtschaftlich-organisatorischen Funktion steht die Erfüllung der kulturell-*erzieherischen* Funktion. Es gilt, allseitig *entwickelte sozialistische Persönlichkeiten zu formen*, die sich durch hohe Lern- und Arbeitsbereitschaft und Leistungsfähigkeit für die sozialistische Gesellschaft auszeichnen. (Staatsbürgerkunde 10 1984: 154, H.d.V.)

Das Bild eines patriarchalen Familienverhältnisses, wie es hier gezeichnet wird, kann wie folgt skizziert werden: Die Familie setzt sich aus Vater, Mutter und mindestens einem gemeinsamen Kind zusammen. Das Zusammenleben kennzeichnet sich durch eine strikte Rollenverteilung. Jedem einzelnen Familienmitglied kommen eine bestimmte Stellung und damit einhergehende Aufgaben zu. In der patriarchalen Familie gilt der Vater als Oberhaupt. Er beschützt, ernährt und umsorgt die Familie. Er trägt die Verantwortung für das Wohl aller und trifft letztlich als starkes Oberhaupt die Entscheidungen für die gesamte Familie. Daraus resultiert auch, dass alle anderen Familienmitglieder in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis zum Vater stehen. Kinder ordnen sich der Autorität des Vaters unter. Als Erziehender beeinflusst er die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Sie werden nach seinen Vorstellungen erzogen.

Ein ebensolches Familienbild wird im untersuchten Textkorpus auf den Staat und seine Bürger:innen übertragen, indem der Staat als patriarchaler Fürsorger konzeptualisiert wird: Der sozialistische Staat als Familienoberhaupt „[...] *plant, leitet und organisiert* [...]“ (Unterrichtshilfen 1984: 149, H.d.V.). Er ist aber nicht nur für die Organisation und Kontrolle des Familienlebens verantwortlich. Vielmehr wird ihm auch die Rolle des Beschützers zuteil, wird dem „*starke[n] sozialistische[n] Staat*“ (ebd.: 154, H.d.V.) doch mehrfach eine „*Schutzfunktion*“ (Staatsbürgerkunde 10 1984: 153, H.d.V.) zugesprochen. Er trägt die Verantwortung für die anderen Familienmitglieder, agiert „zum *Wohle des Volkes*“ (ebd., H.d.V.). Die Metaphorisierung des Staates als Erzieher impliziert ein Bild von Bürger:innen als zu Erziehende. Dabei ist das Erziehungsziel klar definiert: „Bei der *Erziehung der Bürger*“ (Unterrichtshilfe 1984: 154, H.d.V.) geht es darum, „allseitig *entwickelte sozialistische Persönlichkeiten zu formen*“ (Staatsbürgerkunde 1984: 154, H.d.V.). Erzieher und zu Erziehende begegnen sich dabei nicht auf Augenhöhe. Schließlich sind die Bürger:innen abhängig von ihrem Fürsorger, „*braucht* das Proletariat [doch] den Staat“ (Unterrichtshilfen 1984: 156, H.d.V..).

Welche Handlungsdimensionen ergeben sich also einerseits für den Staat und andererseits für seine Bürger:innen, wenn der DDR-Staat als patriarchaler Fürsorger metaphorisiert wird? Die Handlungs- und Entscheidungsmacht in einem patriarchalen Familienverhältnis liegt beim Familienoberhaupt, also dem sozialistischen Staat. Seine Kinder, die Bürger:innen, sind ihm untergeordnet, von ihrem Vater abhängig. Sie befinden sich noch in der Entwicklung. Ihre Persönlichkeit gilt es erst zu formen. Dass Bürger:innen eigenständige Subjekte mit individuellen Vorstellungen und Rechten sind, wird in einem solchen Imago ausgeblendet. Schüler:innen wird damit ein Bild vom Bürger:innen-Sein vermittelt, in dem diese zwar vom Staat beschützt und umsorgt werden. Ihr Mitwirken und ihre Teilhabe sind jedoch nicht vorgesehen, liegen also im „toten Winkel“ (Brünner 1987: 107) der Metaphorik. Schließlich erweist es sich im klassischen Familienbild nicht als Aufgabe und Verantwortung des Kindes, Entscheidungen mitzutreffen oder das Familienleben zu organisieren. Dass Bürger:innen ihren Staat aktiv mitgestalten, dessen Entwicklung beeinflussen und es ohne Bürger:innen auch keinen Staat gäbe, liegt im Verborgenen der in den Schulbüchern rekonstruierten Familienmetaphorik.

4.2 Beschreibungen von Abhängigkeit, Erziehung, Fürsorge und Schutz – eine inhaltsanalytische Erweiterung

Inwiefern ist die Metapher in den ihr zugeschriebenen Ausführungen nun inhaltsanalytisch im Schulbuch der Heimatkunde nachweisbar? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Darstellungen von u.a. Abhängigkeit(en), Erziehung, Fürsorge, Kontrolle, Organisation, Schutz unter den gleichnamigen Oberkategorien gefasst. Vielfach wurden Textstellen mit mehreren Kategorien versehen (vgl. zu Mehrfachcodierungen Kuckartz/Rädiker 2022: 134). Die folgenden Ausschnitte zeigen eine Auswahl entsprechend markierter Textstellen und deren Einordnung im Sinne eines Unterschieds oder einer Gemeinsamkeit mit der zuvor beschriebenen Metapher. Die Ausschnitte entstammen den Kapiteln „Vom sozialistischen Aufbau unserer Republik“ (Heimatkunde 1976: 77ff.) und „Unsere wichtigsten Haustiere“ (ebd.: 142ff.) des Heimatkundebuchs, ergänzt um wenige Beispiele aus anderen Schulbuchkapiteln.

4.3 Abhängigkeit

„Rinder sind für die Ernährung der Menschen unentbehrlich. Durch das Halten von Rindern können wir unsere Bevölkerung mit Milch und Rindfleisch versorgen und brauchen diese Nahrungsmittel nicht mehr einzuführen“ (Heimatkunde 1976: 145). Mit diesem Passus beginnt das Kapitel direkt unter der zugehörigen Überschrift: „Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“ (ebd.). Durch die Beschreibung der Rinder als notwendigen und

scheinbar unersetzbares, durch die Republik sichergestelltes Mittel zum Erhalt der Nahrung wird das Bild einer durchaus elterlich anmutenden Abhängigkeit in Hinblick auf die Nahrungsversorgung geschaffen – erst einmal ganz unabhängig davon, ob diese elterliche Instanz nun für die Einführung oder die Eigenhaltung sorgt. Als uneindeutig werden die Verwendungen von „wir“ und „unsere“ eingeschätzt. Blättert man eine Doppelseite zurück, findet sich hier eine Konkretisierung: „Die Werktätigen in der Deutschen Demokratischen Republik unternehmen große Anstrengungen, um die Bevölkerung mit Milch, Butter, Eier und Fleisch zu versorgen“ (ebd.: 142). Weiter heißt es hier:

Durch das gemeinsame Arbeiten in den landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften, in großen Kombinat und in volkseigenen Gütern ist es möglich, große Ställe zu bauen und neue Maschinen zu kaufen. Dabei hilft diesen Betrieben unsere Regierung. (ebd.)

Der Passus „unserer Republik“ lässt sich damit mit „unserer Regierung“ ergänzen bzw. konkretisieren. So werden die Erfolge den „Werktätigen“ zugesprochen – sie sind diejenigen, welche die Arbeiten ausführen und engagiert für die Versorgung arbeiten. Hierüber steht jedoch die Regierung, welche durch ihre Mithilfe einen effizienten und wirtschaftlich sicheren Arbeits- und Produktionsablauf mindestens ermöglicht. Bezüglich der Pronomina „wir“ und „unserer“ besteht weiterhin Unsicherheit: Während bei der Zuschreibung „unserer“ Republik und Regierung auch die Schüler:innen inkludiert sein könnten, wirkt die Formulierung „können wir unsere Bevölkerung mit Milch und Rindfleisch versorgen“ (ebd.: 145) vergleichsweise irritierend.

4.4 Erziehung

Ähnlich gestaltet sich die Einordnung des folgenden Buchausschnitts:

Die Mädchen und Jungen unserer Republik besuchen die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule. Das ist in der Verfassung festgelegt. Vom ersten Schultag an werden die Schüler zu tüchtigen, frohen Menschen erzogen. Sie lernen, um in ihrem Beruf gut arbeiten zu können. Dazu stehen ihnen wertvolle Lehrmittel und gute Schulbücher zur Verfügung. Viele unserer Schüler werden Fachschulen oder Hochschulen besuchen. Sie alle helfen dann später mit, unser Leben immer schöner und reicher zu gestalten. (Heimatkunde 1976: 89)

Dabei lässt sich eben letzterer Teil wiederum als Rückbezug zu einem vorherigen Abschnitt verstehen, in dem klargestellt wird: „Die fleißige Arbeit der Werktätigen hat unser Leben reicher und schöner gemacht. Alle Bürger haben einen gesicherten Arbeitsplatz“ (Heimatkunde 1976: 89). So wird den hier zukünftigen Bürger:innen mittels durch die Verfassung gesicherter Erziehung in „unserer Republik“ ermöglicht, „später“ ein erfülltes Leben zu führen und Teil der Gemeinschaft zu werden, als solches akzeptiert zu sein. Auch hier zeichnet sich zumindest in Teilen ein elterliches Bild, das die Charakteristika der Metaphern teilweise stützt. Es wirkt, als entwickeln sich die Kinder und

Jugendlichen durch die Erziehung und Fürsorge erst zu „tüchtigen, frohen Menschen“ und somit zu Bürger:innen, die einen gemeinschaftlichen Beitrag leisten und denen es wiederum als Individuum in ebenjener Gemeinschaft gut zu gehen scheint. Dass das Leben „reicher und schöner“ wurde, liegt wieder an der „fleißige[n] Arbeit der Werktätigen“. Die in „unserer Republik entstanden[en]“ (ebd.) Versorgungs-, Erziehungs- und Arbeitseinrichtungen („große Betriebe, neue Wohnhäuser, Kindergärten, Oberschulen und Universitäten, Krankenhäuser und Erholungsheime, Sportplätze und vieles andere“ (ebd.)) sind wiederum Leistungen „von den Werktätigen unter der Führung der Arbeiterklasse und ihrer Partei“ (ebd.). Diese Leistungen wie auch die vorhandenen Arbeitsplätze und die Verbesserungen des Lebens werden als vergangene, aber auch stetig weitergeführte Errungenschaften von ebendiesen beschrieben (vgl. ebd.).

Somit sind auch hier die „Werktätigen“ wiederum die ausführenden und gestaltenden Akteur:innen – unter Anleitung, ja sogar „Führung“ von „Arbeiterklasse und ihrer Partei“. Letztere lassen sich somit – gemäß der Metapher – als organisierende und kontrollierende Instanz lesen. Da sie die für die Schaffung von Erziehungseinrichtungen (mit-)verantwortlich sind, sind sie an der zielführenden Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ein von „Führung“ begleitetes Erwachsenenleben maßgeblich beteiligt.

4.5 *Fürsorge und Schutz*

Die Errungenschaft der geführten Werktätigen, also die erhöhte Lebensqualität, Arbeitsplätze, die Schaffung der bildenden und versorgenden Einrichtungen, „gehört allen Menschen unserer Republik“ (Heimatkunde 1976: 89). Sie sind für alle der DDR zugehörigen Personen zugänglich und nutzbar (vgl. ebd.). Hierauf folgt ein Absatz mit Fürsorgeangeboten der Republik: „Unsere Republik bietet jedem die Möglichkeit, in seiner Freizeit weiterzulernen, Sport zu treiben, gute Bücher zu lesen, sich zu erholen, in Theater, Museen und Konzerte zu gehen“ (ebd.). Auf der nächsten Doppelseite wird zudem beschrieben: „Das Gesundheitswesen in unserer Republik ist vorbildlich. Jeder Bürger kann Krankenhäuser, Polikliniken und Ambulatorien kostenlos in Anspruch nehmen. In jedem Jahr wird sehr viel Geld von der Regierung dafür ausgegeben“ (ebd.: 93). Auffällig ist hier erneut die Nennung „unserer Republik“. Die Fürsorge muss an dieser Stelle jedoch nicht zwingend als elterlich interpretiert werden. Ähnliche Limitationen von Überschneidungen mit der Metapher seien außerdem anhand eines Beispiels in der Kategorie *Schutz* genannt: „Unsere Republik wird zuverlässig gegen jeden Angreifer geschützt. Diese ehrenvolle Aufgabe erfüllen bei uns die Soldaten und Offiziere der Nationalen Volksarmee“ (ebd. 96). In diese Zeilen lässt sich die staatliche Organisation

hineininterpretieren, nur mit Mühe jedoch eine elterlich anmutende Schutz- oder Organisationsfunktion.

4.6 Handlungsdimensionen

Die Frage nach konstituierten Handlungsdimensionen für Staat und Bürger:innen, nach denen kongruent zum Vorgehen der Metaphernanalyse gefragt wird, verstärkt die Frage nach der Zuordnung von Pronomina wie „wir“ und „unserer“ und rückt das mittels der Beispiele unklare Verhältnis u.a. von Republik, Arbeiterklasse und Werktätigen in den Fokus. Im Buch wird beispielsweise mittels zwei Überschriften festgestellt: „Die Werktätigen schufen sich ihre Republik“ (Heimatkunde 1976: 70) und „[w]ie die Werktätigen den Staat leiten“ (ebd.: 13). Auch im Fließtext heißt es: „In unserer Republik regieren die Arbeiter und Bauern im Bündnis mit allen anderen Werktätigen“ (ebd.). Diese Stellen wiederum sind nur bedingt mit den zuvor ausgeführten Passagen vereinbar, in denen die Werktätigen vielmehr durch übergeordnete Instanzen (Arbeiter:innen, Partei, Regierung) geführt, organisiert, unterstützt werden.

Die Kinder und Jugendlichen werden, argumentativ den Ausschnitten folgend, mittels Führung zu Werktätigen und können so einen Beitrag zum vorgesehenen gesellschaftlichen Leben leisten. Von Interesse ist im Rahmen der Untersuchung dabei auch, was inhaltlich mit den *Eltern* (vgl. beispielsweise Heimatkunde 1976: 10), der *Familie* (vgl. beispielsweise ebd.: 100) und der *Mutter* (vgl. beispielsweise ebd.: 151) der Schulbuchrezipient:innen verknüpft wird.¹³ Aufgaben wie „Laß dir von deinen Eltern von der letzten Wahl erzählen!“ (ebd.: 10) oder „Laß dir von deinen Eltern erzählen, wie in ihren Betrieben für die Gesundheit der Menschen gesorgt wird!“ (ebd.: 94) springen hier ins Auge. Um ihnen nachzukommen, ist es erforderlich, sich mit Eltern über ihre Erfahrungen in der DDR auszutauschen (vgl. auch ebd.: 8, 94), wobei letztere Aufgabe explizit die Fürsorge der Betriebe um die Gesundheit der Eltern in den Vordergrund stellt. Auch an anderer Stelle scheint ebenjenes Kümmern um Familien wie auch der Schutz der Eltern im Fokus zu stehen. So wird „Arbeiterfamilien“ (ebd.: 100) in Neubauten dank Ministerrat und SED-Zentralkomitee eine bezahlbare Unterkunft ermöglicht (vgl. ebd.). Soldat:innen, deren Kommandeur:innen wiederum in vielen Fällen aus „Arbeiterfamilien“ (ebd.: 96) stammen, schützen Eltern und Schüler:innen durch die Bewachung von Grenzen (vgl. ebd.). Sichergestellt wird Fürsorge und Schutz laut diesen

13 Untersucht wurden jene Textstellen, welche Bilder von Eltern und Familien der Rezipient:innen im Sinne einer aktuellen Abbildung transportieren, also z.B. keine Vergangenheitsnarrationen zum Ziel hatten. Jede dieser Textstellen, in der die Begriffe Familie, Eltern, Geschwister, Mutter und Vater (inkl. ihrer Ausführungen als Adjektive und Pluralformen) verwendet wurden, wurden berücksichtigt. Für die Prüfung der vollständigen Erfassung und ergänzende Hinweise sei Lisa Oehmichen gedankt.

Textstellen durch den „Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik“ (ebd.: 100) sowie das „Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (ebd.), durch „Soldaten und Offiziere der Nationalen Volksarmee“ (ebd.: 96).

Als abweichend davon werden wiederum zwei andere Textstellen eingeschätzt: Sowohl im Fall der Aufgabe „Frage deine Mutter, welche Speisen sie aus Eiern oder aus Hühnerfleisch herstellt!“ (Heimatkunde 1976: 151) wie auch der Frage „Bei welchen Speisen und Getränken benutzt deine Mutter zur Zubereitung Milch?“ (Heimatkunde 1976: 146) steht die Mutter als Gerichte zubereitende Person im Vordergrund. Die Eier, das Hühnerfleisch oder die Milch werden jedoch, wie bereits beschrieben, unter „großen Anstrengungen“ (ebd.: 142) durch die Arbeit der „Werk tätigen“ (ebd.) bereitgestellt; sie „versorgen“ die in der DDR lebenden Menschen (vgl. ebd.). Auch wenn der Mutter der Schulbuchrezipient:innen eine schaffende Funktion in Verbindung mit ihrer elterlichen Rolle zugesprochen wird, so ist dem Ergebnis ihrer fürsorgenden Essenszubereitung immer noch die Arbeit und der Erfolg der Werk tätigen vorgeschaltet, welche eine Speise für das Kind erst ermöglichen.

Die Textstellen des Heimatkundebuchs weisen Eltern beziehungsweise Elternteilen damit nur sehr begrenzt die Rolle als Erziehende, Fürsorgende, Kontrollierende, Organisierende, Schützende zu.¹⁴ Dahingegen werden solche Eigenschaften an ausgewählten Stellen anderen Akteur:innen durchaus expliziter zugesprochen, wie der Analyse zu entnehmen ist.

5 Blickwinkel: Perspektiven der Triangulation von Metaphern- und Inhaltsanalyse für die Schulbuchforschung

Die Triangulation brachte nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Staatsbilder, sondern auch neue Untersuchungskategorien hervor und ermöglichte damit einen erweiterten Blickwinkel auf die untersuchten Bücher. Gerade die Analyse der zuvor rekonstruierten Sprachbilder kann als gewinnbringende Methode für Projekte, Schulungs- und Lernsettings auch

14 Als ein weiteres Beispiel für eine gewisse Fürsorgefunktion der Eltern ließe sich ggf. die Textstelle anführen, nach der „unsere Eltern und die anderen Erwachsenen“ (Heimatkunde 1976: 9) die Kandidat:innen der Volksvertretung daraufhin „prüfen, [...] wer am besten geeignet ist, die Einwohner zu vertreten“ (ebd.). Auch gehören Elternbeiräte, neben Schüler:innen und Parteimitgliedern, zu den agierenden Gruppen, „wenn es zum Beispiel darum geht, den Heimatort zu verschönern und das Leben für die Menschen noch angenehmer und abwechslungsreicher zu gestalten“ (ebd.: 12). In beiden Fällen sind die Eltern jedoch keine Gruppen, die sich alleinig bzw. primär um das Wohlbefinden ihrer Kinder kümmern.

beispielsweise von Studierenden erprobt und genutzt werden.¹⁵ Eine weitere Perspektive kann sich zudem ergeben, würden die Metaphern in den gleichen Werken auf ihre inhaltliche Ausformulierung hin geprüft – auch wenn sich der Blick auf den Bildungsgang und die hierin verwendeten Schulbücher im vorliegenden Projekt als aufschlussreich gestaltete. Die Triangulation besticht damit vor allem durch einen alternativen und vertieften Zugang in Hinblick auf ganz spezifische Erkenntnisinteressen, für die die Suche nach Staatsbildern exemplarisch stehen mag. Dabei kann die vorgefundene Triangulation beispielsweise im Fall von Auffälligkeiten angewandt werden, wie sie für den hier gegebenen Kontext vorlagen. Denn die Überschrift „Warum in unserer Republik so viele Rinder gehalten werden“ (Heimatkunde 1976: 145) hat das Erkenntnisinteresse geweckt, zu untersuchen, welche Staatsbilder in Staatskunde- und Heimatkundebücher der DDR verhandelt werden.

Limitationen sind teils der Medienauswahl geschuldet, teils methodisch bedingt: Kausalitäten sind beispielsweise nicht herstellbar, der konkrete Unterrichtseinsatz nicht erprobt, Wirkungen von Unterricht werden nicht erschlossen. Im vorliegenden Beitrag konnten zudem nur eine Auswahl der Ergebnisse und hier wiederum nur einige Textstellen aus einzelnen Schulbuchkapiteln dargestellt werden. Zugleich ist die Untersuchung zweier unterschiedlicher Schulbücher zwar im Sinne des Bildungsgangs gewinnbringend, aber auch begleitet von Herausforderungen. So werden Staatsbilder untersucht, zwischen deren potentieller Vermittlungen Jahre und zahlreiche politische Entwicklungen liegen. Methodisch kann sich zudem bei der deduktiven Erschließung von Inhalten ergeben, dass metaphernunabhängige Auffälligkeiten unbeachtet bleiben. Ein zirkulär angelegtes Verfahren beispielsweise im Rahmen einer Untersuchung einer Schulbuchreihe könnte hier weitere methodische Erkenntnisse liefern. Diese Überlegungen zeigen auf, dass die methodische und erkenntnistheoretische Weiterentwicklung der Triangulation vielfältige Forschungsprojekte ermöglichen kann, dessen Erprobungen wir im Sinne der Schulbuchforschung politischer sowie historisch-politischer Bildung als lohnenswert erachten.

15 In ebensolchen Formaten können die erzielten Ergebnisse um eine abschließende Diskussion über ihre Passung mit Veröffentlichungen beispielsweise zur DDR-Rezeption, wie sie im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen entfällt, ergänzt werden. Beispielhaft sei dafür die Zusammenstellung von Jarausch (1998) genannt, auf die uns May Jehle aufmerksam machte. Auch Forschungsliteratur zu Schulfächern können abschließend in die Ergebnisdiskussion einbezogen werden (vgl. für Heimatkunde Fischer/Tänzer 2022). Gerade die auch im Artikel von Fischer und Tänzer (2022: 140f.) eingeordneten Aussagen von Leistner über Erziehungsziele für Lernende der Schuljahre eins bis vier lassen sich hier als Primärquelle ergänzend bei der Ergebnisdiskussion nutzen (vgl. im vorliegenden Kontext vor allem dies. 1988: 190f.). In welchem Maß außerdem eine an Schulbuchforschung anschließende Analyse von DDR-Unterrichtsmitschnitten und eine darauffolgende Einordnung der Teilergebnisse lohnenswert sein kann, zeigt May Jehle (2017) in ihren Forschungen eindrücklich auf.

Literatur

- Baumann, Manfred/Eisenhuth, Wolfgang/Klinger, Eberhard/Meyendorf, Gerhard/Schulze, Günter/Strietzel, Horst (1984): Schulbuchgestaltung in der DDR. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Bischof, Karin (2015): Global player EU? Eine ideologiekritische Metaphernanalyse. Bielefeld: transcript.
- Bizeul, Yves/Rohgalf, Jan (2016): Singularität und Verschmelzung. Rosanvillons contre-démocratie und der Wandel des demokratischen Imaginären. In: Zeitschrift für Politische Theorie 7, 1, 33-51.
- Bonfig, Anja (2019): „Nix anderes ist eine größere Macht als Geld“ – Phänomene aus dem Feld sozioökonomischer finanzieller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Frankfurt/Main: Wochenschau-Verlag.
- Brünner, Gisela (1987): Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: Diskussion Deutsch 18, 94, 100-119.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2022): Schule in der DDR – Folge 1. <https://www.bpb.de/lernen/bewegtbild-und-politische-bildung/schule-ddr/194078/folge-1/>. (30.06.2022)
- Castoriadis, Cornelius (1990): Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Drefenstedt, Brigitta (1976) (Hrsg.): Heimatkunde 3 (2. Auflage). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Fischer, Christian/Tänzer, Sandra (2022): Werteerziehung im Heimatkundeunterricht der DDR. Eine Rekonstruktion ausgewählter Ansätze. In: Busch, M./Wegner, A.: Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert. Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung. Frankfurt/Main: Wochenschau-Verlag, 139-150.
- Friedrichs, Werner (2017): Das Demokratisch-Imaginäre als Ausgangspunkt einer Demokratiebildung. In: Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 60-71.
- Friedrichs, Werner (2021): Politisch-ästhetische Bildung(E)n im Demokratisch-Imaginären. Demokratie und Ambiguität. In: Schnurr, A./Dengel, S./Hagenberg, J./Kelch, L. (Hrsg.): Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld: transcript, 159-174.
- Gansen, Peter (2010): Metaphorisches Denken von Kindern: Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim (2006): Staatsbürgerkunde in der DDR: ein Dokumentenband. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman/Torrau, Sören (2021): Bürgerschaft/Citizenship global? Anregungen, Bürgermodelle mit sprachlichen Bildern zu unterrichten. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 3, 440-451.

- Heldt, Inken (2018): Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Honecker, Margot (1989): Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. IX. Pädagogischer Kongreß der DDR vom 13. bis 15. Juni 1989. Berlin (Ost): Dietz Verlag.
- Jäkel, Olaf (2003): Wie Metaphern Wissen schaffen: Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Jarusch, Konrad (1998): Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 48, Jg. 20, 33-46.
- Jehle, May (2017): Visuelle Codierungen des geteilten Deutschlands in Staatsbürgerkundelehrbüchern der DDR und ihre Behandlung im Unterricht. Eine Analyse historischer Videoaufzeichnungen von Unterricht im Zeitraum 1978-1986. In: Flucke, F./Kuhn, B./Pfeil, U. (Hrsg.): Der Kalte Krieg im Schulbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 95-115.
- Jehle, May (2018): Staatsbürgerkunde – ‚Schlüssselfach‘ der politischen Erziehung in der DDR? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 68, Jg. 13–14, 25-30.
- Kegel, Andreas (2020): Konfliktlösende Räume in Schulbüchern. In: Juchler, I. (Hrsg.): Politik und Sprache: Handlungsfelder politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 209-222.
- Kenner, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kimmel, Michael (2009): The EU constitution in a stereoscopic view: Qualitative content analysis and metaphor analysis compared. In: Pausch, M./Mokre, M./Brüll, C. (Hrsg.): Democracy Needs Dispute. The Debate on the European Constitution. Frankfurt/Main: Campus, 119-162.
- Kirsch, Anja (2016): Weltanschauung als Erzählkultur: zur Konstruktion von Religion und Sozialismus in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koop, Dieter/Mayatepek, Leo (2021): Metaphernanalyse: Wie und mit welchen Folgen werden Metaphern im Politikunterricht verwendet? In: Petrik, A./Jahr, D./Hempel, Ch. (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung: acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, 99-114.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lakoff, George (2016): Moral politics: how liberals and conservatives think. Third edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2018): Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 9. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Leistner, Helga (1988): Moralischer Erziehung im jüngeren Schulalter – Ansprüche und Möglichkeiten. In: Die Unterstufe: Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren 1988, Jg. 35.,10, 189-193.
- Männer, Verena (2018): Sprachbilder als Spiegel und Formierungselemente bildlicher Anteile politischer Vorstellungen – Eine Metaphernanalyse zum Thema Europa. Masterarbeit an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (unveröff.).
- Marsch, Sabine (2009): Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern. URL: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/13472>. (30.9.2024)
- Ministerium für Volksbildung und Zentralrat der Freien Deutschen Jugend (FDJ) (1969): Aufgabenstellung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrates der FDJ zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend der DDR. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung und des Staatlichen Amtes für Berufsausbildung, 180 – 190. URL: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0017/180/LOG_0062/. (30.09.2024)
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik und Ministerium für Volksbildung (1972): Lehrplan für Staatsbürgerkunde Klasse 8. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag. URL: https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/451450299/1/LOG_0003/. (30.09.2024)
- Musolff, Andreas (2004): Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Piontkowski, Siegfried (Autorenkollektiv) (1984): Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde Klasse 10 (1. Auflage). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Pfaller, Larissa (2022): Die systematische Metaphernanalyse und das soziale Imaginäre. In: Schmitt, R./Schröder, J./ Pfaller, L./Hoklas, A.-K. (Hrsg.): Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse: Anwendungen und Anschlüsse. Wiesbaden: Springer VS, 55–64.
- Reinhold, Otto (Autorenkollektiv) (1984): Staatsbürgerkunde. Klasse 10 (3. Auflage). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Schmitt, Rudolf (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmitt, Rudolf (2017): Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Rudolf/Schröder, Julia/Pfaller, Larissa (2018): Systematische Metaphernanalyse: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert, Horst (1970): Der andere Teil Deutschlands in Schulbüchern der DDR und der BRD. Ein Beitrag zur politischen Bildung in Deutschland. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
- Trautmann, Felix (2020): Das Imaginäre der Demokratie: politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press.
- Wehling, Elisabeth (2017): Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wohnig, Alexander (2017): Die Darstellung von Politikverdrossenheit als Merkmal des politischen Interesses junger Menschen in Schulbüchern. In: Müller-Mathis, S./Wohnig, A. (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 12-31.

Kommunikation versus Formfokussierung. Dichotomien und Paradigmen in den Vorstellungen zur Gestaltung von Englischunterricht

Ralf Gießler

1 Einleitung

Mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren findet ein „starker“ kommunikativer Ansatz weite Verbreitung im deutschsprachigen Raum. Der kommunikative Ansatz ist in den 1970er Jahren von der Ablehnung der vorherrschenden Prinzipien der Sprachformorientierung mit deduktivem Grammatikunterricht geprägt. Im Laufe der Zeit ergibt sich daraus jedoch ein „auf eigenen Prinzipien aufbauender und an theoretischen Konzepten angelehnter Ansatz, der schließlich verschiedene ältere Methoden in neuer Kombination zusammenbrachte“ (Roche 2020: 31). Das Verständnis von Kommunikativität der Praktiker prägt die Unterrichtspraxis stärker als eine systematisch ausgearbeitete kommunikative Methodik (ebd.: 31).

In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie fachdidaktische Paradigmen (Kommunikation versus Formorientierung) ihre Wirkmächtigkeit entfaltet haben. Die Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung als wissenschaftliche und lehrerbildende Disziplin muss sich „der Traditionen und Voraussetzungen, auf denen ihr Denken beruht, bewusst sein“ (Appel 2017: 78). Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fremdsprachenunterricht erfordert einen „distanzierten, fremden Blick auf das eigene wissenschaftliche Tun“ (ebd.).

Der Diskurs, der vom Primat des Sprachgebrauchs vor der Sprachform ausgeht, ist in den 1980er Jahren durch dichotome Begriffspaare geprägt, die eine Formfokussierung diskreditieren, was als Ideologie interpretiert werden kann (Appel 2017: 93). Gerlach/Leupold (2019: 21) sprechen in diesem Zusammenhang von „Mythenbildung“ rund um den kommunikativen Ansatz, welche den zahlreichen Entwicklungen und der langen Tradition des kommunikativen Ansatzes geschuldet ist. Einer dieser Mythen besagt, dass sich mit dem kommunikativen Ansatz Grammatikvermittlung vernachlässigen lässt (ebd.).

Die Unzufriedenheit von praktizierenden Englischlehrkräften mit der Entwicklung ihrer Lerner Sprachensysteme führt im ausgehenden 20. Jahrhundert auf internationaler Ebene zu einer Rehabilitation des Sprachformfokus, der in einem auf Kommunikation und Bedeutung ausgelegten Fremdsprachenunterricht funktional und bedarfsorientiert zu realisieren ist (Long 1991, 1996).

Hat die Dominanz des kommunikativen Ansatzes dazu geführt, dass er nunmehr als von einem Denkkollektiv als Dogma oder gar Ideologie (Appel 2017: 79) im Sinne des Denkstils geteilt wird?

Ein Denkkollektiv im Sinne der vorliegenden Darstellung ist hingegen nicht so sehr durch eine Fachsprache geeint, sondern eher durch deutungsoffene Begriffe (beispielsweise den der kommunikativen Kompetenz) sowie durch unausgesprochene Grundannahmen, die von den Mitgliedern des Denkkollektivs nicht in Frage gestellt und auch über die engeren Grenzen eines wissenschaftlichen Gebiets hinaus als gültig angesehen werden. (ebd.: 80)

Besteht die Dichotomie zwischen Kommunikations- und Inhaltsorientierung auf der einen und Form- und Sprachfokussierung auf der anderen Seite im Denken weiterhin fort? Wenn Lehrkräfte in der Praxis Schuldgefühle empfinden, wenn sie „Grammatik unterrichten“ (East 2017), ist diese Frage zu bejahen und das Verhältnis zwischen den beiden Polen kann kaum als versöhnt oder harmonisiert bezeichnet werden. Muss „die Frage nach der Beziehung zwischen Form und Gebrauch [nicht vielmehr, RG] offen gehalten werden“ (Appel 2017: 94), um angehende Englischlehrkräfte angemessen auf den Unterricht mit einer sich stetig diversifizierenden Schülerschaft im 21. Jahrhundert vorzubereiten?

Die Frage, wie sich die Geschichte der fremdsprachendidaktischen Ansätze (vgl. Howatt 1984) metatheoretisch konzeptualisieren lässt, hat hochschuldidaktische Relevanz für die erste Phase der universitären Lehrerbildung. Hier stellt sich die Frage, wie die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachendidaktischen Ansätze zu erzählen ist (vgl. Howatt 1984). In der Vorlesung „Post-kommunikative Ansätze der Fremdsprachendidaktik“, in der ich als Student saß, war die Erzählung von einer fortschreitenden Progression geprägt, die im kommunikativen Ansatz gipfelte und alle vorhergehenden Ansätze als mit Schwächen behaftet darstellte (Wolff 1994), da sie nicht zur Ausbildung kommunikativer Kompetenzen beitrugen. Das Leitbild vom „autonomen Lerner“ und die authentische Kommunikation im Klassenzimmer wurden als Zielvorstellung eines gelingenden und zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts propagiert (Wolff 1994). Als junger Englischlehrer wurde mir erst Jahre später bewusst, welche Prägekraft diese Erzählung gehabt hat. Folgende Prinzipien unterrichtlichen Handelns wurden durch diese „Erzählung“ bei mir geprägt:

- Guter Unterricht ist, wenn Lernende viel sprechen und kommunizieren.
- Die neueren fremdsprachendidaktischen Ansätze sind grundsätzlich die besseren.
- Ich muss stets die neuesten Methoden kennen, damit guter Englischunterricht dabei herauskommt.

Zurück an der Universität und mit der Aufgabe betraut, Studierende in die Disziplin einzuführen („Introduction to Teaching English as a Foreign Language“) und die Geschichte der fremdsprachendidaktischen Ansätze zu erzählen,

brandete die Frage, wie die Geschichte der fremdsprachendidaktischen Ansätze zu erzählen ist, neu auf. Teil der „Erzählung“ sollte sein, die Mythenbildung rund um den kommunikativen Ansatz in gleicher Weise mit zu thematisieren, wie z.B. dass der kommunikative Ansatz primär Hörverstehen und Sprechen betont (Gerlach/Leupold 2019: 21) oder Grammatik keine Rolle mehr spielt.

In dem vorliegenden Beitrag soll zunächst nachgezeichnet werden, wie sich der kommunikative Ansatz in Deutschland seit den 1960er Jahren entwickelt hat, um so „zu einem besseren Verständnis der Entwicklung leitender und auch dominanter Grundannahmen in der Fremdsprachendidaktik“ (Appel 2017: 79) zu gelangen. Dabei wird auch für den deutschsprachigen Kontext von den Einflüssen der Soziologie und der Sprechakttheorie zu reden sein, um etwaige Trivialisierungen, die der Ansatz in der Praxis erfahren hat, zu verdeutlichen. Spuren des emanzipatorischen Grundgedankens, wie er sich im Zuge der kommunikativen Wende als gesamtgesellschaftliches Reformvorhaben inszenierte, können sowohl in der älteren fachdidaktischen Literatur wie auch in den Curricula gefunden werden, wobei manche Einflüsse, wie zum Beispiel die Sprechakttheorie, weiterhin in den Inhaltsverzeichnissen aktueller Englischlehrwerke identifiziert werden können.

Was sind alternative Metaphern oder Denkfiguren, mit denen sich die Theorie und Praxis des kommunikativen Ansatzes beschreiben und letztlich der nächsten Generation von Fremdsprachenlehrkräften vermitteln lässt? Deutet sich eine Harmonisierung und Integration oder gar eine Rehabilitation der Formfokussierung an oder ist die Debatte weiterhin bestimmt von Dichotomien zwischen den quasi-kommunikativ unterrichtenden Praktikern und dem akademischen Diskurs, der sich schon lange in einer post-kommunikativen Phase (Wolff 1994) oder einer Post-Methoden-Ära wähnt (vgl. Kumaraavadivelu 2006, 2012)? Diese Fragen haben unmittelbare Relevanz für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften und sind hochschuldidaktisch relevant für die einschlägigen, einführenden Lehrveranstaltungen, in denen die Geschichte des kommunikativen Ansatzes „erzählt“ wird.

2 Die Vorgeschichte des kommunikativen Ansatzes und die Kommunikative Wende

Das Hauptziel des kommunikativen Ansatzes unterscheidet sich bei genauerem Hinsehen kaum von früheren fremdsprachendidaktischen Ansätzen. Die direkte Methode und auch der Audiolinguale Ansatz verfolgten das Ziel sich zu verständigen und verständlich zu machen. Der Fremdsprachenunterricht von den Nachkriegsjahren bis in die 1960er Jahre ist geprägt von der Audio-lingualen Methode. Imitation und Wiederholung waren – beeinflusst von der

behavioristischen Psychologie – der Königsweg des Fremdsprachenlernens. Durch die systematische Einführung und Einübung sollten die sprachlichen Strukturen und *patterns* soweit automatisiert werden, dass sie für die sprachliche Produktion zur Verfügung stehen. Allerdings blieb die erhoffte Übertragung des Gelernten (Eingeübten) auf Realsituationen häufig aus. Das Lehrverfahren der *pattern drills* erwies sich als zu eintönig (*drill & kill*) und scheiterte methodisch und motivational an „dem Widerspruch zwischen angeblicher Situativität und tatsächlicher Orientierung an Sprachstrukturen“, wobei die situative Rahmung nur als „Vorwand für das Einschleifen von Strukturen“ diente (Decke-Cornill/Küster 2010: 84).

In den 1970er Jahren waren es verschiedene Einflüsse, die zur „Geburt“ des kommunikativen Ansatzes führten. Das Leitziel der kommunikativen Kompetenz entwickelte sich aus einer „Integration von linguistischer Theorie und einer Theorie der Kommunikation und Kultur“ (Decke-Cornill/Küster 2020: 85-86), wie sie von der Soziolinguistik (Hymes 1972) angemahnt wurde. In der Linguistik wurde Kritik an Chomskys Trennung von Kompetenz und Performanz sowie an der Überbetonung grammatischer Kompetenz als Ziel fremdsprachlichen Lernens laut – der sogenannte „Garden of Eden view“ (Hymes 1972: 55). Die Forderung nach einer Auflösung der Kompetenz-Performanz-Dichotomie wurde folgendermaßen begründet: Solange man versuchte grammatische Regelkompetenz von Sprechern und aktuellen Sprachgebrauch zu trennen, lässt sich die tatsächlich stattfindende Kommunikation nicht adäquat erfassen (Schmenk 2005: 62) und letztlich auch nicht vermitteln. Eine weitere wichtige Einflussgröße für die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes war die linguistische Pragmatik und die Sprechakttheorie. Der Sprechakttheorie gelang es den allgemeinen Begriff der kommunikativen Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht in seiner didaktisch-methodischen Gestaltung zu konkretisieren. Es werden Lernzielinventare entwickelt, welche den Sprachfunktionen entsprechende Redemittel zuordnen. In Deutschland setzte sich Hans-Eberhard Piepho bereits seit Ende der 1960er Jahre mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz auseinander (Piepho 1967). Mit seinem Werk „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Leitziel im Englischunterricht“ (1974) begann die Debatte um kommunikative Kompetenz mit Hans-Eberhard Piepho als „Protagonist der kommunikativen Wende“ (Appel) in Deutschland. Inspiriert von den britischen Linguisten und Sprechakttheoretikern John Austin (1962) und John Searle (1969) versucht Piepho aus den pragmatischen Kategorien wie z.B. Begrüßen, Missfallen oder Zustimmung äußern eine kommunikative Methodik abzuleiten.

In Deutschland erfährt der kommunikative Ansatz zusätzlich eine emanzipatorische Stoßrichtung, bei der kommunikatives Handeln mit einer – gesellschaftspolitisch verstandenen – Diskurstüchtigkeit verknüpft wird. Diese zweifache Stoßrichtung spiegelt sich in der Definition von kommunikativer Kompetenz bei Piepho wieder:

Kommunikative Kompetenz ist die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern, d.h. die Bedeutung und die Absicht in oder hinter einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und eigene Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken. (Piepho 1974: 132)

In Anlehnung an Habermas unterscheidet Piepho kommunikatives Handeln von Diskurstüchtigkeit. Kommunikatives Handeln umfasst die Fähigkeit, sich in einem thematischen und situativen Rahmen mit angemessenen Mitteln verständlich zu machen und andere verstehen zu können. Diskurstüchtigkeit umfasst die Fähigkeit die eigene Rede zu problematisieren (z.B. im Hinblick auf ihre Angemessenheit in einer formellen Situation), die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel zu erklären und die Wirkung von sprachlichen Mitteln zu durchschauen.

Weitere Leitbegriffe werden von Piepho als relevant für die Lehrerbildung erachtet. Er postuliert, dass sich jeder Lehrer, „der seinen Englischunterricht kommunikativ gestalten will“, mit ihnen vertraut machen muss Piepho (1974: 132):

- die kommunikative Situation: die Sprecher-Partner-Beziehung in einen bestimmten Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit,
- das Sprachereignis: die Gesamtheit der sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen in einer bestimmten Situation,
- der Redeakt: die sprachliche Handlung als ein Vorgang kommunikativen Handelns, der eine angemessene bis optimale Realisierung einer kommunikativen Absicht in der Situation darstellt,
- das kommunikative Bedürfnis: die objektive Notwendigkeit, die durch die Umstände einer Situation entstehen und zur Beteiligung der Sprecher und zu konkreten Äußerungen führen.

Diese Parameter werden in den darauf folgenden Jahren von der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) für die Lehrwerkanalyse und -kritik genutzt, um die an sprachlichen Strukturen orientierte Progression und mangelnde Authentizität der Texte und Übungen aufzuzeigen. „Die dort angebotenen Dialoge bildeten keine real stattfindende Kommunikation ab und waren auch deshalb nicht geeignet, kommunikative Kompetenz zu entwickeln“ (Legutke 2010: 72). In gleicher Weise kritisch bilanziert Segermann (2007: 40) die Systematisierung fremdsprachlichen Lernens anhand von pragmatischen Kategorien. Gegenüber den überlieferten grammatik- und formorientierten Systematisierungen steht eine Progression nach Sprechakten in der Gefahr, „vermutete Mitteilungsbedürfnisse der Schüler“ festzuschreiben, was einer „willkürlichen und auch ideologischen Interpretation Tür und Tor“ öffnen würde (ebd.). Auf jeden Fall sollen die Parameter der kommunikativen Kompetenz von nun an leitend sein für die grammatische Progression, die sich an Themen und Situationen orientiert.

Exemplarisch für die curricularen Dokumente soll anhand einiger Auszüge aus dem Lehrplan Englisch des Landes Nordrhein-Westfalen (1994) der curriculare Stellenwert der Grammatik bzw. des Formfokus illustriert werden. So wird als Ziel des Englischunterrichts eine Handlungsfähigkeit durch und mit Sprache vorgegeben, „die es [den Lernenden] ermöglicht, dem alltäglichen Leben mit seinen vielfältigen Bedürfnissen nach Verständigung und Verständnis auch fremdsprachlich gewachsen zu sein“ (MSB 1994: 39). Dabei finden sich Parameter wie Situationsbezogenheit in den Formulierungen wieder. „Die Entwicklung fremdsprachlicher Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit vollzieht sich in einem langjährigen Prozess“, bei dem „vorrangig Situationen aus der gegenwärtigen und für die Zukunft erwarteten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ berücksichtigt werden (ebd.). „Anzustreben ist eine kommunikative Lernergrammatik, in der Sprachverwendungssituationen und Aussageabsichten die Auswahl der grammatischen Strukturen steuern.“ (MSB 1994: 59). Statt „Regelwissen im Sinne einer möglichst vollständigen Lernbereichssystematik“ soll zum „reflektierten Sprachgebrauch in der englischen Sprache“ (ebd.: 40) befähigt werden.

Der Anspruch, dass sich in einem von der grammatischen Progression abkehrenden Lehrplan die „unmittelbaren Mitteilungsbedürfnisse“ allen Planungen und Progressionen zugrunde legen lassen (Piepho 1974: 43), ist ein Beispiel für ein idealisierendes Bild von der „neuen kommunikativen Wirklichkeit“ in Schule und Unterricht. Die „Verheißung einer radikalen Neuorientierung“ hat sich im Hinblick auf die emanzipatorischen Ziele des kommunikativen Ansatzes nicht erfüllt, was man als „Halbherzigkeit der kommunikativen Wende“ (Decke-Cornill/Küster 2020: 88) kritisieren kann. Trotz aller Brechungen an der Unterrichtswirklichkeit und Schulrealität (Hartmann/Schocker von Ditfurth 2011) erweist sich der kommunikative Ansatz als wirkmächtig. Schmenk (2005) stellt heraus, dass sich das Bewusstsein für die Komplexität der Kommunikationssituationen im fremdsprachlichen Klassenzimmer erhöht hat. Das institutionell gerahmte Interaktionsgeschehen muss als komplex wahrgenommen und gestaltet werden, auch wenn sich emanzipatorische Idealbilder wie z.B. der herrschaftsfreie Dialog an der Realität von Schule mit ihren Rollenzuweisungen brechen.

3 Synthesen, Harmonisierungsversuche und neue Metaphoriken: Vom Pendel zum Fluss

Im folgenden Abschnitt geht es um die Frage, wie sich das Verhältnis von Formfokussierung und Sprachverwendung im kommunikativen Ansatz konzeptualisieren lässt. Dies ist lehrerbildungsdidaktisch für die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrkräfte von Bedeutung. Zu fragen ist also nach

möglichen Harmonisierungen durch die Anforderungen der Praxis und nach dem Fortbestand von Dichotomien (Keßler 2011) oder deren Ablösung durch Kontinua. Ob neue Konzeptualisierungen wie der *Action-oriented Approach* (AoA) wesentlich Neues beinhalten, ist ferner zu problematisieren.

Die Geschichte der fremdsprachendidaktischen Ansätze ist geprägt von Pendelbewegungen, die durch wechselnde Betonungen von Form- und Inhaltsorientierung im fremdsprachlichen Lernen gekennzeichnet sind.

Guter Fremdsprachenunterricht ist gekennzeichnet vom geschickten Wechsel zwischen Mitteilungsbezogenheit und Sprachbezogenheit, vom Pendeln zwischen „eigentlichem“ Kommunizieren und dem Üben, zwischen einem focus on message und einem focus on form. Der Fremdsprachenunterricht lebt von der Spannung zwischen diesen beiden Polen. (Butzkamm 2005: 22)

Fossilisierungen und fortbestehende Fehlerquellen stellten das Prinzip des *language learning is language use* in Frage. Stattdessen wurde die Forderung einer Integration eines Formfokus in einen kommunikativen Englischunterricht von praktizierenden Englischlehrkräften geäußert. Michael Long, der *focus on form* zunächst als reaktiv, situationsbezogen (*incidental*) und im Nachgang der Bearbeitung einer kommunikativen Lernaufgabe (Long 1988, 1991) interpretierte, erweiterte die Parameter später dahingehend, dass alle Sprachsysteme zum Lerngegenstand in einem weitgehend kommunikativen Fremdsprachenunterricht werden können. Der Formfokus kann nun auch proaktiv erfolgen, z.B. durch die Einführung eines grammatischen Phänomens im Vorfeld einer kommunikativen Lernaufgabe (vgl. Keßler/Plesser 2011: 150). Als zweiter Parameter kann der Formfokus implizit erfolgen oder auch im Rückgriff auf grammatische Metasprache. Ein dritter Parameter betrifft die Interaktivität: Bedeutung und Form können mit den Lernenden verhandelt werden oder instruktiv direkt vermittelt werden (vgl. Ellis 2016; Fotos/Nassaji 2011). Unter Beibehaltung des Ziels der Ausbildung kommunikativer Kompetenz werden also für die Realisierung des Formfokus verschiedene Spielarten oder „Stellschrauben“ möglich, die in das nach wie vor kommunikativ ausgerichtete Unterrichtsgeschehen bedarfs- und gegenstandsgerecht integriert werden sollen.

Keßler und Plesser modellieren in Anlehnung an Littlewood (2004: 322) die Relation von Formfokus und Inhalts- bzw. Verwendungsorientierung als ein Kontinuum von Aufgaben, „along which the students may operate with differing degrees of focus on form and meaning“ (Keßler/Plesser 2011: 162-163).

Focus on Form – Formfokussierung		
Non-communicative learning →	Pre-communicative learning →	
Sprachformfokussierte Übungen; induktives Grammatiklernen; Sprachbewusstheit →	Einüben von Strukturen mit begrenzter kommunikativer Reichweite, ohne dass neues mitgeteilt wird →	
Focus on Meaning – Fokus auf Verwendung von Sprache		
Communicative language practice →	Structured communication →	Authentic communication →
Einüben von zuvor gelernten Strukturen und sprachlichen Mitteln in einem kommunikativen Kontext, z.B. mit personalisierten Fragen; information/opinion gap →	Verwendung von Sprache in vorstrukturierten Situationen und Kontexten, die den Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel erfordern →	Verwendung von beliebigen sprachlichen Mitteln in kommunikativen Situationen, die Kreativität, Problemlösefähigkeiten und Diskussion erfordern

Tabelle 1: Kontinuum von Form und Inhaltsfokussierung nach Keßler/Plesser (2011: 162-3)

Diese Übersicht verdeutlicht, dass „Überschreibungen der theoretischen Annahmen und Ziele durch die indirekten Anforderungen der Sprachpraxis und der eigenen Lerntraditionen der Lehrkräfte“ (Roche 2020: 30) stattgefunden haben, die sich in Aufgabentypologien, wie sie von Keßler/Plesser (2011) vorliegen, synthetisieren lassen. „Die Sprachdidaktik hat sich mit der kommunikativen Wende von festen methodischen Konzepten weitgehend verabschiedet und sich der Methodenvielfalt verschrieben“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 88).

Auch im internationalen Kontext zielt die Kritik am kommunikativen Ansatz darauf ab, dass er sein innovatives Potenzial eingebüßt habe, was in der Praxis vielmehr zu einer Wiederbelebung traditioneller Methoden führt (Piccardo/North 2019: 277). Wenig bescheiden streben die Autoren mit dem *Action oriented Approach* eine Synthese gängiger Ansätze und Theorien an: „In our view the synthesis of current learning theories offered by the Action Oriented Approach (AoA) enables the fundamental paradigm shift that CLT called for, but was unable to provide“ (Piccardo & North 2019: 276).

Die Geschichte scheint sich zu wiederholen, denn der „neue Ansatz“ des *Action-oriented Approach* (AaO) nimmt in seiner Rhetorik durchaus die emanzipatorischen Ziele der kommunikativen Wende aus den 1960er Jahren auf. Die gesellschaftlichen Umbrüche haben die Grenzen von linearen, instrumentellen und kontext-befreiten Lernformen aufgezeigt. Lernende müssen als sozial handelnde Wesen in Situationen innerhalb und außerhalb des Klassenraums verstanden werden (Piccardo/North 2019: 229-230).

Die Metaphorik der Autoren ist reichhaltig: Lernende modellieren neue Bedeutung aus der Sprache wie der Töpfer den Ton modelliert („as modelling clay“) (ebd.: 280). Statt eine Fremdsprache zu lernen, um sie irgendwann zu gebrauchen, ereignet sich kreativer Sprachgebrauch in einem kollaborativen,

reichhaltigen sozialen Zusammenhang: Projekte und Lernszenarien, *backward design* sowie lernbegleitendes Feedback (möglicherweise die sanfte Formgebung des Tons auf der Töpferscheibe) werden als zentral im AoA angesehen. „Language learning does not occur through studying a code, but by using language as a means to make sense of the immediate environment and as a vehicle to co-construct meaning with others“ (Piccardo & North 2019: 77).

Dabei würdigt der AoA durchaus die älteren Methoden und die jüngsten Weiterentwicklungen des kommunikativen Ansatzes wie *task-based language learning* (Piccardo/North 2019: 277). Diese vielen, unterschiedlichen „Bäche“ münden nun vielmehr in einen großen Fluss und vereinen sich dort: „in discussing the development of second language education, we prefer Mitchell and Vidal’s (2001) metaphor of a river nourished by various streams to the more commonly used metaphor of a pendulum“ (Piccardo/North 2019: 145). Die Metaphorik ist insofern problematisch, weil in dem großen Fluss des AoA die einzelnen Bäche nicht mehr identifiziert werden können. Wenn alles zusammenkommt, dann können sowohl Unterrichtsverfahren der Grammatik-Übersetzungs-Methode (z.B. muttersprachliche Spiegelung, vgl. Butzkamm/Caldwell 2009) oder Frage-Antwort-Sequenzen der Direkten Methode eine Renaissance feiern. Ob für die Erzählung der Geschichte der fremdsprachendidaktischen Ansätze das Bild vom Strom, der von vielen kleinen Bächen gespeist wird (Piccardo/North 2019: 145), eine geeignete lehrbildungsdidaktische Konzeptualisierung ist, steht zu bezweifeln. Wenn alle Methoden und Ansätze am Ende in einen großen Strom münden, sind die einzelnen Bäche und Flüsse nicht mehr auszumachen und die „Erzählung“ könnte Gefahr laufen, als voraussetzungslose methodische Beliebigkeit missverstanden zu werden.

Die Potenziale und Begrenzungen einzelner Techniken und Unterrichtsprozeduren können in dem – um im Bild zu sprechen – reißenden Strom nicht mehr erkannt werden. Die Lösung, alle möglichen methodischen Entscheidungen unter das Primat von Assessment und Feedback (z.B. *self-assessment, peer assessment, assessment tools*) zu stellen (Piccardo/North 2019: 147), um deren Passung zu den verschiedenen Zieldimensionen des Fremdsprachenunterrichts zu evaluieren, erscheint theoretisch plausibel, stößt jedoch unterrichtspraktisch an Grenzen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich eine einheitliche postkommunikative Methodik in der Post-Methoden-Ära nicht hat herausbilden können; stattdessen wird eine „prinzipiengeleitete Methodenvielfalt“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 89) propagiert. Allerdings hat sich auch der Wegbereiter des kommunikativen Ansatzes für eine „flexible und differenzierte Lernumgebung, die Kommunikationen ermöglicht, kommunikative Absichten auslöst, Redemittel und Übungsmöglichkeiten bereitstellt und rigoros darauf verzichtet, Lernwege vorzuschreiben“, ausgesprochen (Piepho 1974: 71).

4 Fazit

Die Frage nach der Beziehung zwischen Form und Gebrauch ist eine drängende, wenn Lehrkräfte in der Praxis mitunter Schuldgefühle empfinden (East 2017), wenn sie „Grammatik unterrichten“. Kommen wir abschließend auf die metatheoretische Ebene und die Frage zurück, wie die Geschichte der fremdsprachendidaktischen Ansätze nun angehenden Fremdsprachenlehrpersonen zu vermitteln ist. Eine Lösung besteht darin, die „Geschichte“ der Pendelbewegungen und Dichotomien chronologisch weiter zu erzählen, indem man neue Abschnitte oder Epochen prägt, z.B. von post-kommunikativen Ansätzen spricht (Wolff 1994) oder ein Post-Methoden-Zeitalter ausruft (Kumaraivadivelu 2006). Für die (Neu)Bestimmung des Verhältnisses von Kommunikation und Formfokussierung reicht es jedoch nicht, nur neue wissenschaftsgeschichtliche Epochenbegriffe zu prägen.

Studierende haben im Zuge der eigenen umfangreichen, passiven Unterrichtserfahrung ein feines Gespür für die Spannung zwischen Form- und Verwendungsorientierung entwickelt. In der fremdsprachendidaktischen Lehrerbildung gilt es daher, die Studierenden von ihren eigenen Unterrichtserfahrungen erzählen zu lassen und auf diese Weise Lerntraditionen offen zu legen und zum Reflexionsgegenstand zu machen (vgl. Diehr 2018). Wolfgang Butzkamm hat solche Erfahrungen mit Hilfe von Befragungen von Studierenden in dem Buch „Der Lehrer ist unsere Chance“ (Butzkamm 2005) dokumentiert.

Once we had to practice sentences starting with “like to...” and “I don’t like to ...”. Our teacher regarded this sort of exercise not as a means of getting to know something about his pupils’ personal interests or hobbies, but as a means to make sure that we all understood the grammatical feature in question. (Miriam van E., zit. nach Butzkamm 2005: 23)

Whenever I had to put some sentences into the e.g. past tense, I only scanned the sentences for the verb and then wrote the requested verb form in my exercise book. I got bored with these exercises. I just could not see why I should write down a very long sentence in order to change only one single element. The result was that in the end I did not even read the sentences any more, but merely picked out the verb. (Susanne L., zit. nach Butzkamm 2005: 202)

Die in den Zitaten geschilderten Erfahrungen verdeutlichen, wie die theoretischen Annahmen und Ziele des kommunikativen Ansatzes „durch die direkten Anforderungen der Sprachpraxis und die eigenen Lerntraditionen der Lehrerinnen und Lehrer überschrieben“ werden können (Roche 2020: 30).

In den Reflexionen der Studierenden wird auch das dilemmatorische Verhältnis von Kommunikation und Formfokus deutlich, wenn ein Formfokus einerseits zu langweiligem Unterricht und einer oberflächlichen Sprachverarbeitung führt und andererseits ein auf Verwendung und Kommunikation abzielender Englischunterricht das Bedürfnis nach Transparenz und Aufklärung sprachlicher Formen und Funktionen nicht befriedigt:

I have always longed to know why things had to be the way they were. ‘Why do the English make such a complicated distinction between past tense and present perfect?’ was a question I asked myself. I cannot remember that such questions were ever answered sufficiently at this stage of my language learning. (Martina K, zit. nach Butzkamm 2005: 205)

In einer post-methodischen Ära wird die universelle Gültigkeit einzelner Methoden oder Ansätze in Frage gestellt (Gerlach/Leupold 2019: 22). Abstraktere Prinzipien und Makrostrategien werden für die Gestaltung fremdsprachlichen Lernens vorgeschlagen (Kumaravadivelu 2003). Beispielfhaft seien die folgenden Strategien genannt:

- Maximize learning opportunities
- Minimize perceptual mismatches
- Facilitate negotiated interaction
- Promote learner autonomy
- Foster language awareness

Diese Prinzipien und Makrostrategien sind in ihrer Allgemeinheit richtungsweisend für die Auswahl von Methoden und Techniken. „Das methodisch-didaktische Repertoire für modernen Fremdsprachenunterricht ist eher eklektischer Natur“ (Gerlach/Leupold 2019: 22). Wenn Lernende prä-kommunikative Aufgaben in Vorbereitung auf kommunikative Lernaufgaben (*tasks*) bearbeiten, trägt dies zur Maximierung von Lerngelegenheiten für Lernende aller Könnensstufen bei. Probleme bei der Segmentierung des Lautstroms greift die Lehrkraft während der Bearbeitung von Hörverstehensaufgaben auf. Bedeutungsreichweiten von Wörtern (z.B. *tall, huge, large, big*) werden mit den Lernenden an konkreten Verwendungsbeispielen ausgehandelt. Die didaktisch-methodischen Herausforderungen sind jedoch für angehende Englischlehrpersonen alles andere als trivial, wenn sie sich „nur“ an Prinzipien orientieren sollen. Die prinzipiengesteuerte Auswahl von geeigneten Techniken und Methoden folgt dem eklektischen Prinzip, welches die Verfügbarkeit eines methodischen Repertoires jedoch voraussetzt.

Das Ausbildungsprogramm, welches angehende Fremdsprachenlehrkräfte befähigt, Unterrichtssituationen so zu interpretieren, dass sie aus den verschiedenen Konstrukten und Konzepten die situativ notwendigen und passenden auswählen und implementieren, ist daher anspruchsvoll zu nennen. Didaktisch-methodische Entscheidungen orientieren sich an den Bedürfnissen der Lernenden, die soziale Akteure in einem Lerngeschehen sind, welches durch iterative und feedbackinformierte Lernprozesse (Piccardo/North 2019: 87f.) gekennzeichnet ist. Das Lernangebot und die fremdsprachliche Lernumgebung ist eher durch eine gewisse Offenheit und adaptive Steuerung gekennzeichnet, wobei „die Lehrkraft kontextsensibel auf diverse Faktoren reagieren kann“ (Gerlach/Leupold 2019: 116).

Wenn Lehrkräfte sich begründet für Verfahren mit Formfokus oder kommunikativer Sprachverwendung entscheiden sollen, dann müssen sie diese

zuvor in ihrem historischen Kontext mit den zugrundeliegenden lernpsychologischen Annahmen erkannt und verstanden haben. Das Zurückverfolgen (Piccardo/North 2019: 146) und die historische Einordnung spezifischer Techniken und Methoden ist daher eine Voraussetzung dafür, dass die Auswahl von Methoden und Techniken nicht beliebig, sondern eklektisch funktional im Hinblick auf die jeweiligen Lernstände und Könnensprofile der Lernenden erfolgt.

Literatur

- Appel, Joachim (2017): Der kommunikative Denkstil. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 28, 1, 77-100.
- Austin, John L. (1975) (Hrsg.): How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard University in 1955. 2. ed., [repr.]. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Butzkamm, Wolfgang/Caldwell, John A. W. (2009): The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. Tübingen: Narr.
- Butzkamm, Wolfgang (2005): Der Lehrer ist unsere Chance: wie Schüler ihren Fremdsprachenunterricht erleben. Essen: Geisler.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Diehr, Bärbel (2018) (Hrsg.): Universitäre Englischlehrerbildung: Wege zu mehr Kohärenz im Studium und Korrespondenz mit der Praxis. Kolloquium Fremdsprachenunterricht; Band 62. Berlin: Peter Lang.
- East, Michael (2017): "If It Is All About Tasks, Will They Learn Anything?" Teachers' Perspectives on Grammar Instruction in the Task-Oriented Classroom. In: Ahmadian, M./del Pilar García Mayo, M. (Hrsg.): Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching, 27, 217-231.
- Ellis, Rod (2016): Anniversary Article Focus on Form: A critical review. Language Teaching Research 20, 3, 405-428.
- Nassaji, Hossein/Fotos, Sandra (2011): Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. London: Routledge.
- Gerlach, David/Leupold, Eynar (2019): Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Howatt, Anthony P. R. (1984): A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, Dell Hathaway (1972): On communicative competence. In: Pride, J.B./Holmes, J. (Hrsg.): Sociolinguistics. London: Penguin, 269-293.
- Keßler, Jörg-Uwe/Plessner, Anja (2011): Teaching Grammar. Stuttgart, Paderborn: UTB Schöningh.
- Kumaravadivelu, Bela (2003): Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, Bela (2006): Understanding language teaching: From method to post-method. London: Routledge.

- Kumaravadivelu, Bela (2012): *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. London: Routledge.
- Legutke, Michael (2010): *Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit*. In: Hallet, W./Königs, F. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett Kallmeyer, 70-75.
- Littlewood, William (2004): *The task-based approach: Some questions and suggestions*. In: *ELT Journal* 58, 4, 319-326.
- Long Michael (1996): *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In: Ritchie, W./Bhatia, T. (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.
- Long, Michael (1991): *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. In: de Bot, R./Ginsberg, R./Kramsch, C. (Hrsg.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English: Task-supported language learning*. Stuttgart: Schöningh UTB.
- Piccardo, Enrica/North, Brian (2019): *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Piepho, Hans-Eberhard. (1967): *Zum Begriff der 'Situation' in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts*. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 14, 1, 30-31.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I: theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius Verlag.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Englisch (1994): Köln: Greven.
- Roche, Jörg (2020): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schmenk, Barbara (2005): *Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch die Patina des Lernziels 'kommunikative Kompetenz' abzukratzen*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 1, 57-87.
- Searle, John R. (1962): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segermann, Krista (2007): *Formaneignung und Inhaltsmotivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein unlösbares Dilemma?* In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 46, 29-58.
- Ur, Penny (2013): *Language-teaching methods revisited*. *ELT journal*, 67, 4, 468-474.
- Wolff, Dieter (1994): *New Approaches to Language Teaching: An Overview*. CLCS Occasional Paper No. 39.

Teil 4:
Perspektiven der Lehrer:innenbildung

Dissonanzen der (transnationalen) Lehrer:innenbildung im 21. Jahrhundert

Anke Wegner

Die Lehrer:innenbildung zeichnet sich seit jeher durch eine ihr inhärente Behäbigkeit, durch die zähe Fortschreibung vorfindlicher struktureller Starre und curricularer Tradition aus. Zugleich unterliegt sie dennoch, bedingt durch vielfältige gesellschaftliche, bildungspolitische und wissenschaftliche Ansprüche, einem mehr oder weniger kontinuierlichen Wandel, der sich im 19. und 20. Jahrhundert in den Nationalstaaten Westeuropas unterschiedlich gestaltet, in den vergangenen Jahrzehnten jedoch auch transnationalen Trends und – durchaus vermeintlichen oder missglückten – Innovationen folgt.

Im vorliegenden Beitrag werden drei der transnational bedeutenden Reformströmungen für die Lehrer:innenbildung diskutiert. Dazu zählt erstens das Bemühen um die Standardisierung der Anforderungen, das – zumindest in Deutschland – seit bald zwanzig Jahren die erste (und vor allem die zweite) Phase der Lehrer:innenbildung prägt. Dies betrifft zweitens den Bologna-Prozess, d.h. die Versuche zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes und zur Erhöhung der internationalen Studierendenmobilität, weil damit verbundene Praxen der Transformation die Lehrer:innenbildung entscheidend verändern. Schließlich nimmt drittens die Implementierung neuer Inhalte in der Lehrer:innenbildung auf nationaler und internationaler Ebene einen zentralen Stellenwert ein, wenn es um die Reform bzw. die Notwendigkeit zur Reform der Ausbildung angehender Lehrpersonen geht, so im Kontext der Inklusion.

Mit Blick auf die genannten Strömungen wird im Beitrag der Eigensinn, mithin auch die Widerständigkeit angehender Lehrpersonen nachgezeichnet und dargelegt, dass und inwiefern curriculare Standards, Lehrprogramme und so fort in der Lehrer:innenbildung unterlaufen werden, unterlaufen werden müssen. Es ist davon auszugehen, dass angehende Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung ihrem eigenen Bildungsgang folgen, spezifische Erfahrungen mitbringen und ihre Interessen und Ziele verfolgen. Die Bildungsgangforschung hat mittlerweile vielfach belegt, dass und inwiefern institutionelle Anforderungen der Hochschulen dem individuellen Bildungsgang angehender Lehrpersonen entgegenstehen, diesen durchaus behindern können, und inwiefern die Professionalisierung von Lehrpersonen vielmehr durch individuelle, komplexe (berufs-)biographische Erfahrungen und damit einhergehende Interessen und Entwicklungsziele bestimmt ist (vgl. u.a. Kraler 2012; Wegner

2018; Keller-Schneider 2020, 2021; Leineweber/Billich-Knapp/Košinár 2021).

Der Beitrag hebt darauf ab, dass es anstelle einer fortschreitenden (transnationalen) Vereinheitlichung der Lehrer:innenbildung vielmehr ihrer Flexibilisierung bedarf, einer Dynamisierung, die Biographie und Professionalisierung zusammendenkt, Theorie und Empirie auf biographisch bedingte Aspirationen und Interessen Studierender bezieht und auf diese Weise angehende Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung adäquat unterstützt.

1 Zur Standardisierung der Lehrer:innenbildung

Die Befunde der Leistungsvergleichsstudien seit Ende der 1990er Jahre, vor allem diejenigen der PISA-Studie im Jahr 2000 und damit einhergehende Bemühungen etwa der Kultusministerkonferenz (vgl. u.a. Terhart 2000, 2002), spezifisch die Ausrichtung auf die Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung im Schul- und Hochschulwesen (vgl. u.a. Oser/Oelkers 2001; Oelkers 2009: 11) führen in Deutschland zu dem Versuch, für die Lehrer:innenbildung bundesweit einheitliche Kompetenzen und Standards zumindest in den Bildungswissenschaften zu implementieren. Die Kultusministerkonferenz strebt diesbezüglich an, „Zielklarheit“ und die Basis für „eine systematische Überprüfung der Zielerreichung“ der Lehrer:innenbildung zu schaffen (KMK 2019: 2; vgl. Terhart 2014: 302ff.). Zwar wird den KMK-Standards, die seit 2004 vorliegen, gelegentlich eine hohe Akzeptanz zugeschrieben (vgl. Terhart 2014: 316), die grundlegende Kritik an diesen hält jedoch seit mittlerweile zwanzig Jahren an. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft lassen sich u.a. die folgenden Kritikpunkte zusammenfassen:

Die Standards galten als zu anspruchsvoll, zu kompliziert, zu einfach, zu vage, zu eng, zu zahlreich, zu unausgewogen, zu technokratisch, zu theorieelos, zu inhaltsleer, zu unsystematisch, zu schulformunspezifisch, zu wissenschaftsfern, zu administrativnah, zu schulpädagogisch-didaktisch, zu wenig bildungstheoretisch akzentuiert etc. [...] Und überhaupt sei alles nicht adäquat auf Empirie gegründet. Aber es kam schlimmer: Die Arbeitsgruppe und die Standards seien undurchsichtig zustande gekommen; das Ganze sei „ein unglückliches bildungspolitisches Lehrstück für die Reform der Lehrerbildung“ (Blömeke 2006, S. 32), Ausdruck neoliberal-ökonomistischen Kontroll- und Effizienzdenkens mit dem Effekt, die Lehrerbildung von der Erziehungswissenschaft abzukoppeln und an eine von der empiristischen Psychologie beherrschte technokratisch-affirmative Bildungswissenschaft auszuhändigen (vgl. Casale u.a. 2010); die Standards reduzierten mündige Lehrer auf „skalierbare Funktionsträger“ (Lassahn/Ofenbach 2007) und seien überhaupt Ausdruck einer „Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik“ (vgl. Arnold 2009). Man sieht: Hier wurde durchaus mit grobem Besteck hantiert. (Terhart 2014: 305)

Im Rückblick ist nicht nur festzustellen, dass der bildungspolitische und wissenschaftliche Diskurs um Standards und Kompetenzen für die Lehrer:innen-

bildung in den vergangenen Jahren insgesamt ruhiger geworden ist. Auch fanden die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften, wenn überhaupt, dann nur teilweise Eingang in landesweite Curricula für die Lehrer:innenbildung der ersten Phase und in die Hochschullehre selbst (vgl. Oelkers 2009: 24; Oelkers 2021: 258). Rheinland-Pfalz (vgl. MBWWK 2011) nimmt hier früh eine Sonderrolle ein, da die curricularen Standards für die Lehrer:innenbildung tatsächlich wesentlich den KMK-Standards folgen.

Zu den zentralen KMK-Standards für die Bildungswissenschaften zählt die Kompetenz, „Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht“ zu planen und „ihn sachlich und fachlich korrekt“ durchzuführen (KMK 2022: 7). Dieser Kompetenz zugeordnet werden Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte, die zunächst 2011, dann 2023 erweitert in den curricularen Standards des Landes Rheinland-Pfalz Eingang finden, so

- das Verständnis und die Begründung von Erziehung und Bildung in ihren unterschiedlichen Implikationen,
- die konzeptionelle Begründung von Unterricht, die Kenntnis didaktischer Theorien und grundlegender Dimensionen der Unterrichtsplanung sowie ihre Anwendung, Reflexion und Bewertung in selbst gestaltetem Unterricht,
- die Kenntnis von Unterrichtsmethoden und deren begründete Auswahl, das Beherrschen von Gesprächsführung und die Analyse und Bewertung von Prozessen der Unterrichtskommunikation,
- das Erfassen von Lerngruppen in ihrer Heterogenität, die Realisierung von Differenzierung im gemeinsamen Unterricht und von individueller Förderung,
- die Wahrnehmung verschiedener Dimensionen der Differenz der Schüler:innen und deren Nutzung als Ressource und Bereicherung für Bildungsprozesse,
- die Erkenntnis von Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und besonderen Begabungen sowie Mitgestaltung pädagogischer Förderkonzepte. (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2023)

Eine solche Auflistung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten, die im Lehramtsstudium zu erwerben und auszubilden sind, führt zu der Frage, inwiefern diese angesichts subjektiver Professionalisierungsprozesse und erfahrungsbasierter Entwicklungsziele von angehenden Lehrpersonen überhaupt greifen können. Ein Studierender aus Rheinland-Pfalz erzählt im Interview, er habe im Studium im didaktischen Sinne viel gelernt, doch er fragt sich zugleich, ob das stimmt:

Nee, ich hab mich mit Interesse berieseln lassen, aber ob ich wirklich etwas (.) mit Spaß und Freude, und ich fand das toll und spannend, aber ob ich da wirklich etwas gelernt hab, was ich in Zukunft anwenden kann (..), nee, ich glaube nicht. Ich hab jetzt n ganz tolles Seminar

zur (..) zu zu heterogenen Schulklassen gemacht, also heterogen ne ist ja auch so'n Wort, über das ich mich hundert Stunden lang drüber streiten kann, aber das war n tolles Seminar, aber ob ich da was gelernt hab, was ich benutzen kann, nee, glaube nicht, das stimmt nicht.

Ersichtlich wird die grundlegende Skepsis gegenüber der Möglichkeit der Anwendung theoretischen Wissens im Unterricht, etwa zum Thema Heterogenität, wobei der Studierende sich beispielhaft auf pubertierende Jugendliche und potenzielle Unterrichtssituationen bezieht, denen er als Realschullehrer im Unterricht begegnen wird. Obgleich der Studierende bereits seit zwei Jahren unterrichtet, fehlt aus seiner Sicht der konkrete Bezug theoretischen Wissens auf die eigene unterrichtliche Praxis, so dass dessen Relevanz für die professionelle Entwicklung Studierender nicht hinreichend plausibel erscheint (vgl. Oelkers 2012: 14; Lammerding et al. 2019: 90).

Auch ergänzt der Studierende, er habe in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken viel über Ungleichheitsdimensionen gelernt, dies sei auch wichtig. Doch:

Wieviel davon aber tatsächlich fruchtbar bei rumkommt, (..) ist glaub ich sehr viel vom Rezipienten abhängig. Ne also (..) wenn ich das jetzt angehe, wie ich an meine Politikseminare ran gehe, im Sinne von also naja das ist jetzt wieder irgendso'n Müll und dann schreib ich ne Klausur drüber, dann mach ich n Haken drunter und dann vergess ich das. Ich kann auch sämtliche Didaktik- und BiWi-Inhalte so angehen, wenn ich möchte. Ich sehe jetzt nicht so richtig, wie man als äh Dozent oder Lehrkraft jemand dazu bringen könnte, die elementaren Bestandteile für die eigene Zukunft mitzunehmen. Am Ende des Tages ist Studium ja leider doch: Ich lerne und bekomme eine Note und dann geh ich.

Der Studierende erachtet die Auseinandersetzung mit Ungleichheitsdimensionen als elementar für das Lehramtsstudium. Gleichwohl stellt er zurecht heraus, dass die individuelle Wahrnehmung der Relevanz von Ungleichheit und Benachteiligung in Schule und Unterricht wesentlich von der Bereitschaft und den Interessen der Studierenden selbst abhängt und Dozent:innen kaum Einfluss auf die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden nehmen können. Sein eigener Antrieb sei es, „das Pädagogische, das Menschennahe, das (.) Menschenfreundliche“ und „den Willen zu unterstützen und zu helfen“ zu entwickeln, den Lehrberuf vor allem als „sozialen Beruf“ aufzufassen, so dass er es als fragwürdig erachtet, ob dazu ein fünfjähriges Studium notwendig sei. Dass die Fokussierung auf das Menschliche, den Umgang mit Heranwachsenden nicht nur ein Einzelfall darstellt, zeigen weitere Studien eingängig (vgl. u.a. Herfter 2014: 243ff.; Oelkers 2021: 267f.). Dennoch ist festzustellen, dass das Pädagogische, das Menschennahe und Soziale kaum in Standard- und Kompetenzlisten abgebildet sind und hier gleichwohl elementare, subjektive Entwicklungsziele benannt werden, die eine Kernaufgabe des Berufs repräsentieren und im Rahmen des Studiums nicht ausreichend bearbeitet werden.

Sofern Standards der Lehrer:innenbildung als Grundlage der Qualitätssicherung, mithin ihrer systematischen Evaluation gelten sollen (Oelkers 2009: 15), fehlt es nicht nur an einer konkreteren Ausbuchstabierung vorfindlicher

Standards und Kompetenzen in interdisziplinärer, die beteiligten Fächer vernetzender Perspektive sowie an ihrer systematischen, kohärenten, im Dialog verhandelten Implementierung in der Lehre (ebd.: 37, 43f.; Oelkers 2021: 259f.; Böttcher 2020: 14). Angesichts vorfindlicher, fast zufälliger Studienverläufe erscheint eine systematische „Wirkungsevaluation“ derzeit kaum möglich (Böttcher 2020: 14). Eine sinnvolle Evaluation des (standardisierten) Lehramtsstudiums bedarf jedoch des systematischen Feedbacks seitens Studierender, das bislang fast willkürlich, geschweige denn repräsentativ eingeholt wird. Dass Studierende die universitäre Lehre nur bedingt als sinnstiftend erfahren, spricht dafür, stärker als bislang solche Ansätze des „sense-making“ zu entwickeln (Oelkers 2009: 31), die die Perspektive Studierender konsequent einschließen. Dies impliziert, Professionalisierung und (Berufs-)Biographie zusammenzudenken (vgl. Terhart 2000: 63; Oelkers 2021: 269), theoretische und empirische Schwerpunkte (u.a. die Fallarbeit) in ihrer Relevanz für pädagogisches Handeln zu pointieren, damit professionelles Handeln und eine profunde professionelle (Selbst-)Reflexion angehender Lehrpersonen unterstützt werden kann (vgl. Oelkers 2021: 266f.; Lammerding et al. 2019: 91). Selbst wenn zu „mehr Gelassenheit“ im Umgang mit der Standardisierung der Lehrer:innenbildung geraten wird (Terhart 2014: 304), bleibt einzuräumen, dass das Spannungsfeld von institutionellen Anforderungen und subjektiven Entwicklungszielen bestehen bleibt, da Bildung, mithin auch die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen, grundsätzlich nicht einer Ursache-Wirkungs-Logik unterworfen werden kann, sondern eigenen Logiken folgt. Dass angehende Lehrpersonen als Gestaltende ihres Bildungsgangs (Meyer 2005: 18) der Anerkennung ihrer Wahrnehmung, Bearbeitung und Lösung professioneller Entwicklungsaufgaben an Hochschulen und Studienseminaren bedürfen, steht meines Erachtens außer Frage.

2 Der Bologna-Prozess und internationale Studierendenmobilität

Der sogenannte Bologna-Prozess, der seit 1999 mit der Unterzeichnung einer gemeinsamen Erklärung der Hochschulminister:innen aus 30 Ländern Europas (heute 49 Ländern) begann, strebt die Entwicklung eines kohärenteren Hochschulraums und die uneingeschränkte Mobilität von Studierenden, Hochschulabsolvent:innen und Dozierenden in Europa und darüber hinaus an. Zu den Kernzielen des Bologna-Prozesses gehören zunächst die Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse, insbesondere durch ein gestuftes Graduiierungssystem (Bachelor/Master), die Verwendung von Transparenzinstrumenten wie dem europäischen Kreditsystem ECTS, der Zeugnislerläuterung (Diploma Supplement) und des einheitlichen Qualifikationsrahmens für

Hochschulabschlüsse, die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen sowie die europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung (KMK o.J.). Seit 2009 wurden weitere Strategien zugunsten der Steigerung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden und der Internationalisierung der Hochschulen entwickelt, so die Gestaltung einer Willkommenskultur und eines internationalen Campus und die Erweiterung von Angeboten transnationaler Hochschulbildung (vgl. ebd.).

Auch in Bezug auf den Bologna-Prozess wurde und wird Kritik laut. Diese richtet sich in Deutschland auf seine (ungewollten) Nebeneffekte (Lenzen 2014: 23), etwa die Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft im humanistischen Sinne durch ökonomisch motivierte Erwartungen (Nida-Rümelin 2013: 12) bzw. „einen instrumentellen, auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichteten Qualifizierungsgedanken“ (Birnkammerer 2023: 11, 13; vgl. Lenzen 2014: 46ff.). Kritisiert wird die Einschränkung der Lehr- und Studienfreiheit durch die Ausrichtung des Studiums auf Kompetenzen und Standards, die Orientierung an fixen Modulbeschreibungen und ECTS und die damit einhergehende Erwartung der Messbarkeit der Ergebnisse der Lehre (ebd.). In der Konsequenz zeichne sich ein hohes Maß der Verschulung (Nida-Rümelin 2013: 22ff.) und eine Steigerung der Prüfungsleistungen ab (Oelkers 2009: 24), die die individuelle Studiengestaltung, eigenverantwortliches Arbeiten und Denken sowie verantwortungsvolles Handeln mindestens erschwere, wenn nicht behindere (Bartosch et al. 2003; Birnkammerer 2023: 12).

Schon Studienanfänger werden darauf getrimmt, Punkte zählend von Pflichtveranstaltung zu Pflichtveranstaltung zu eilen. Für Studienortwechsel oder Auslandsaufenthalte bleibt so wenig Zeit wie zum Nachdenken. Für Studenten heißt die neue Bologna-Wirklichkeit: Zielstrebigkeit ohne Umwege und Sackgassen. Neugier, Erkenntnisinteresse, selbständiges Denken – also alles, was höhere Bildung ausmacht – bleiben auf der Strecke. (Schmoll 2009; vgl. Birnkammerer 2023: 13)

Der Bologna-Prozess bewirkt zudem nicht nur die Einschränkung einer profunden, reflexiven Professionalisierung und individuellen Studiengestaltung. Die Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre zeigen u.a., dass

- eine Erhöhung der Studierendenmobilität aufgrund von Finanzierungsschwierigkeiten seitens Studierender bzw. ihrer Familien nicht erreicht wird (Ahlgrimm et al. 2018: 215; Enzi/Siegler 2016), so dass letztlich eine soziale Selektivität der internationalen Studierendenmobilität festzustellen ist (Finger 2011; Birnkammerer 2023: 7),
- vielfach Schwierigkeiten bei der Anrechnung von Studienleistungen an der Heimatuniversität auftreten, weil nationale und/oder länderspezifische Leistungsanforderungen wenig Abweichungen erlauben und Studierende hinsichtlich der Planung und Anerkennung ihrer Leistungen nicht hinreichend informiert sind (Nieke 2007: 34; Ahlgrimm et al. 2018: 215, 222),

- gerade im Lehramtsstudium eine mangelnde Kompatibilität und Vergleichbarkeit von Studiengängen und Modulen, Anforderungen und Studienleistungen an einzelnen Hochschulen sowie in den Bundesländern vorliegen, die die Mobilität von Studierenden in Deutschland, aber auch aus dem und in das Ausland grundsätzlich erschwert,
- gerade im Lehramtsstudium eine dezentrale Studienorganisation bzw. der Mangel eines „Ortes der Lehrerbildung“ an Hochschulen (Oelkers 2009: 15) – trotz der Zentren für Lehrer:innenbildung – hinsichtlich des erfolgreichen Absolvierens eines Auslandsaufenthalts hinderlich wirkt (Ahlgrimm et al. 2018: 221f.),
- eine Anerkennung von ausländischen Lehramtsstudienabschlüssen in Deutschland und, vice versa, eine Anerkennung eines deutschen Studienabschlusses im Ausland bislang kaum adäquat umgesetzt wird, so dass gerade Lehramtsstudierende auf ein Auslandsstudium aufgrund fehlender Zukunftsperspektiven verzichten.

Dass die Internationalisierung der Hochschulen und die Erhöhung der Studierendenmobilität beispielsweise in der Großregion eine Rolle spielt, zeigt sich sowohl in der Anzahl ausländischer Studierender (in Rheinland-Pfalz etwa 13 %, vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2021), in vielfältigen studienvorbereitenden und -begleitenden Programmen, Initiativen und Projekten als auch in diversen Erasmus+-Kooperationen, im Angebot von Doppelstudiengängen und in der Einrichtung der Universität der Großregion. Für ausländische Studierende birgt der Studienaufenthalt in der Nachbarregion vielfältige Chancen, transnationale Kontakte zu knüpfen und die eigenen (Sprach-)Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen zu erweitern (vgl. Ahlgrimm et al. 2018: 224), aber auch die Notwendigkeit, sich zusätzlichen Herausforderungen zu stellen.

Eine französische Studierende führt im Interview aus, das Studium in Rheinland-Pfalz mache ihr Spaß, es bereichere sie. Sie freue sich über den persönlichen Umgang der Dozent:innen mit den Studierenden und über die Möglichkeit, in Seminaren und Vorlesungen eigene Meinungen zu äußern und zu diskutieren. Auch habe sie durch die Grenznähe ihrer Heimatstadt zu Deutschland und durch ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) in Baden-Württemberg früh einen Zugang zur deutschen Lebensweise erhalten, die Offenheit der Menschen erlebt, die sie genießt. Das FSJ-Jahr war aus ihrer Sicht zudem insofern hilfreich, als sie viele bürokratische Hürden beim Umzug nach Rheinland-Pfalz und beim Studienbeginn bereits meistern konnte, während Kommiliton:innen auf ihre Hilfe angewiesen waren. In Bezug auf ihr Auslandsstudium äußert sie aber auch, dass es gerade am Anfang „anstrengend“ war. Als mühsam empfand sie die mangelnde Information im Vorfeld, beispielsweise über das Semesterticket oder das Zimmer beim Studierendenwerk, die umständliche Erasmus-Bürokratie und die intensive Korrespondenz, die erforderlich war, zudem die Schwierigkeiten der Finanzierung des Aufenthalts. Neben diesen

alltagsrelevanten Dingen, formalen, bürokratischen Anforderungen und finanzieller Unsicherheit hebt die Studierende hinsichtlich des Studium selbst insbesondere zwei Hürden hervor: Das wissenschaftliche Schreiben und das Beherrschen der englischen Sprache im Rahmen des Studiums des Faches Geschichte.

In Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben erzählt die Studierende, ihre „persönliche Herausforderung“ bestand darin, trotz der hohen Kompetenz im Mündlichen in einer Klausur durchgefallen zu sein, die sie erst im zweiten Versuch bestand.

[...] weil ich zu langsam geschrieben hab, bestimmt zu viele Ausdruckfehler gemacht hab, also konnte meine Ideen nicht richtig also schriftlich nicht richtig ausdrücken konnte. (..) Und danach war's so, dass ich hab angefangen, dass ich wieder richtig ans Hausarbeiten schreiben sitze, ging's wieder besser, also ich hab durch meine Hausarbeiten meine schriftliche Art und Weise verbessern quasi, da konnte ich die Klausur auch nachholen und bestehen. [...] Also zu schreiben hab ich alles selber geschrieben und dann hab ich, wenn alles fertig war, also (..) rein thematisch, was den Stoff angeht, und dann ham ham wir uns mit einer ehemaligen Lehrerin zu zweit gesessen und mehrere also ungefähr fünfzehn Stunden, also vierzehn fünfzehn Stunden gebraucht um einfach alles zu korrigieren.

Die Möglichkeit, Hilfe bei Hausarbeiten im Sprachenzentrum der Universität zu bekommen, nahm sie nicht in Anspruch, denn:

Man lernt auch nicht wirklich, wenn man so voneinander das korrigiert zurückgibt, und vor allem (..) also die eine Hausarbeit war Geschichte von Antike, und da sind so Fachbegriffe spezifisch, wenn man das so an irgendeine fremde Leute gibt, //hmm// die die (..) Terminologie und sowas nicht kennt, kann sein kann gut sein, dass dann noch andere Fehler draufkommt, die auf das Inhalte eingehen und sowas. Zu zweit zu korrigieren einfach, sich selber die Mühe machen auch, ich hab das alles selber korrigiert, auf die Tastatur geklickt, ich hab einige Fehler verstanden, die ich jetzt nicht mehr mache nicht wieder machen werde, und ich war sicher, dass die Terminologie und Fachbegriffe auch alles richtig. Und meine (..) Schreibstil wurde so auch behaltet quasi.

Das wissenschaftliche Schreiben stellt trotz eines einjährigen Aufenthalts in Deutschland ein gewichtiges Problem dar, dem sich die Studierende gerade wegen anfänglicher Schwierigkeiten im Studium in besonderer Weise stellt. Die Notwendigkeit, die Fachterminologie adäquat zu beherrschen und auch dem eigenen Schreibstil treu zu bleiben, erfordert ein überdurchschnittliches, dauerhaftes Engagement, das sie aus Überzeugung und selbstständig entwickelt. Zwar gibt es Hilfsangebote der Universität, doch diese erscheinen nicht hinreichend hilfreich, wenn es darum geht, sich im Fachstudium schriftlich und fachspezifisch adäquat auszudrücken.

Eine weitere Hürde sieht sie darin, englische Texte im Fach Geschichte zu verstehen und zu verfassen. In einem Seminar waren wöchentlich einhundert Seiten in deutscher Sprache zusammenfassen, was ihr schwerfiel. Die Dozentin erlaubte ihr deshalb, die Zusammenfassungen in französischer Sprache einzureichen.

Und es war auch ein Thema über Sklaverei in der atlantischen Raumen, also Dreieckhandeln und so weiter, das sind Themen, wo fast alle Literatur auf Englisch ist, also es gibt keine Literatur (..) sehr wenig Literatur dazu auf Deutsch. Und dann für meine Hausarbeit habe ich nochmal meine Strategie gefunden und habe ein Thema gesucht, wo ich einfach Literatur auf Französisch finden konnte und dann hab ich Englisch auf die Seite gelassen. //Wow.// Also man entwickelt einfach Strategie. [...] Und dann hab ich mich entschieden, (..) einfach äh auf die ähm (..) Schiffrüster und sowas von Nantes zu gehen und einfach über Nantes zu forschen, was auch auf Französisch schon geforscht wurde und so hatte ich die französische Literatur dazu gefunden. [...] Es gibt keine Literatur auf Deutsch, und weil es ein deutsches Seminar ist, dann benutzt man englische Literatur, weil man geht davon aus, dass die Deutschen gut Englisch können, und das ist unglaublich, wie die Deutschen Englisch können, das ist ein Problem, ich kann mit Englisch nichts anfangen, ich kann paar Sätze bauen noch, aber schrecklichen Akzent und sowas.

Die Studierende erläutert, dass ihre Englischkenntnisse für das Fachstudium nicht ausreichen, weil sie aus dem Elsass stammt, Deutsch dort die erste Fremdsprache ist und Englisch erst ab Klasse 6 oder 8 unterrichtet wird. Zwar erweitert sie ihre rezeptiven Kompetenzen im Englischen. Im Fach wird jedoch keine systematische Unterstützung für solche Studierenden angeboten, die nicht in der englischen Sprache firm sind, so dass sie vom Wohlwollen der Dozentin abhängig ist und darüber hinaus Strategien anwendet, die es erlauben, französische Texte für ihre Hausarbeit zu verwenden. Selbst in der relativ gut vernetzten Großregion erweisen sich letztlich die je regional und national geprägte Bildungs- und Sprachenpolitik und damit einhergehende institutionelle Anforderungen, etwa die Sprachkompetenz im Englischen, als problematisch. Die Studierende absolviert ihr Studium an der Gastuniversität schließlich erfolgreich, doch sie resümiert, es komme vor allem auf die eigene Einstellung an, sich den erhöhten Anforderungen des Studiums zu stellen.

Das Fallbeispiel zeigt, dass die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Chancen seitens Studierender durchaus wahrgenommen und als positiv erlebt werden. Zugleich aber weist es darauf hin, dass die Kritik an genannten Entwicklungen berechtigt ist. Dies betrifft nicht nur die finanzielle Belastung Studierender und ihrer Familien und die damit verbundene soziale Selektivität internationaler Studierendenmobilität, sondern auch die bürokratischen Hürden, denen sich ausländische Studierende ausgeliefert sehen. Besonders die Ausrichtung auf ECTS, fixe Programme und abzulegende Prüfungsleistungen, die zumindest anfangs häufig nicht erbracht werden können und später nur mit erheblichem individuellem Einsatz gelingen, erschweren ein Studium im Ausland. Auch mit Blick auf den Bologna-Prozess und die internationale Studierendenmobilität erscheint es notwendig, dass Studierende eigenen Aspirationen und Interessen individueller folgen können und letztlich an der Studienentwicklung, insbesondere der flexibleren Setzung jeweiliger Anforderungen aktiv beteiligt sind.

3 Neue Inhalte in der Lehrer:innenbildung: Beispiel Inklusion

In den Bildungswissenschaften, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken wurden und werden im Kontext gesellschaftlichen Wandels und wissenschaftlicher Entwicklungen immer wieder neue Inhalte für die Lehrer:innenbildung aufgerufen und implementiert. In den vergangenen Jahrzehnten zählen dazu eine ganze Reihe von interdisziplinären Querschnittsaufgaben, die die Bildungspolitik der Bundesländer jeweils spezifisch prägen und in der Lehrer:innenbildung entsprechend (mehr oder weniger) umgesetzt werden. Dazu gehören u.a. die digitale Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratie- und Menschenrechtsbildung, Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung sowie Berufsorientierung und berufliche Bildung (vgl. u.a. KMK 2008, 2013, 2016; Bieber 2016). Als bundesweit relevant – bedingt nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2006) im Jahr 2009 – gilt die Querschnittsaufgabe der Inklusion (HRK/KMK 2015: 3). Diese impliziert, der Diskriminierung, Benachteiligung und Ausgrenzung von Personen und Personengruppen im Bildungswesen aktiv entgegenzutreten bzw. eine gleichberechtigte Teilhabe aller und soziale Inklusion mindestens anzubahnen (KMK 2013: 3; Wegner/’t Gilde 2022: 188f.). Entsprechend wird angestrebt, schulorganisatorisch und strukturell eine vollständige Inklusion oder zumindest ein dual inklusives System zu entwickeln (u.a. Europäische Kommission 2017: 6ff.; Sturm 2015: 27), im Unterricht inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle sicherzustellen und Ungleichheit beim Zugang zu Bildung und beim Bildungserfolg zu überwinden (UNESCO 2015: 7; Stojanov 2011, 2015; Wegner/’t Gilde 2022: 188f.).

Ohne Zweifel bringt die avisierte strukturelle und organisatorische Transformation des Bildungswesens Herausforderungen mit sich. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Sicherstellung einer adäquaten personellen und sächlichen Ausstattung für die gemeinsame Beschulung aller Schüler:innen, die Kooperation in multiprofessionellen Teams, den Ausbau von Unterstützungs- und Beratungssystemen sowie die konsequente Begleitung von entsprechenden Schulentwicklungsprozessen (Laubenstein et al. 2015: 305; Scheer et al. 2017; Böttcher 2020: 20f.).¹ Neben solchen Maßnahmen struktureller und organisatorischer Transformation stellt insbesondere die Befähigung von Lehrpersonen zu professionellem pädagogischen Handeln in der inklusiven Beschulung eine zentrale Aufgabe der Lehrer:innenbildung dar.

1 Zur Kritik an der Inklusion, u.a. in Bezug auf eine „auf das Bildungssystem bezogene Erwartungshypertrophie“ (Winkler 2014: 28) oder zum Schutz der Bildungsinstitutionen vor „illusionären Überfrachtungen und ideologischen Einfärbungen“ (Ahrbeck 2022: 4), sowie zur Kritik an solcher Kritik vgl. stellvertretend Wocken (2016).

[Inclusive education is] a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO 2005: 13)

Der Anforderung, die Diversität aller Schüler:innen wahrzunehmen, anzuerkennen und auf sie einzugehen sowie Partizipation in Schule, Unterricht und Gemeinwesen im Ganzen zu sichern, stellt eine Kernaufgabe nicht erst für die pädagogische Praxis, sondern auch für die erste und zweite Phase der Lehrer:innenbildung dar. Die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz empfehlen deshalb bereits für die erste Phase der Lehrer:innenbildung zugunsten der Entwicklung einer „Schule der Vielfalt“, dass sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften dieser in allen Lehramtstudiengängen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen (HRK/KMK 2015: 3). Auch die curricularen Standards des Landes Rheinland-Pfalz schreiben den Erwerb pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für schulische Inklusion fest (vgl. Scheer et al. 2017).² So zielen die Bildungswissenschaften u.a. auf die Kompetenz zur Entwicklung gemeinsamer Lerngegenstände und zur individuellen Förderung im inklusiven Unterricht, auf die Berücksichtigung etwa sozial bedingter Differenzen, das Erkennen von Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und besonderen Begabungen und die Gestaltung damit einhergehender pädagogischer Förderkonzepte. Im Fach Deutsch gehören zu den curricularen Standards u.a. die Fähigkeit, sprachliche und literarische Bildung in heterogenen und inklusiven Lerngruppen zu gewährleisten, mehrsprachige Sprachentwicklungsprozesse zu diagnostizieren, Differenzierung und individuelle Förderung adäquat umzusetzen, schließlich über Kenntnisse in den Bereichen Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Zweitsprache und im Umgang mit sprachlichen und sozialen Phänomenen in mehrsprachigen Gesellschaften zu verfügen (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2023). Die curricularen Standards für die erste Phase der Lehrer:innenbildung bieten grundsätzlich disziplinenübergreifend Anknüpfungspunkte für die Fortentwicklung schulischer Inklusion. Dennoch, auch der Schwerpunkt der Inklusion wird seitens Studierender gemäß der Wahrnehmung und Bearbeitung je individueller professioneller Entwicklungsziele angegangen oder eben nicht.

Eine Studierende, die ein Lehramtsstudium für das Lehramt an der Realschule plus absolviert, berichtet über ihre derzeitige Unterrichtstätigkeit an einer Sekundarschule. In ihrer unterrichtlichen Praxis ist sie vor allem damit befasst „auszuprobieren“. Dies bezieht sie zunächst auf informatorische Bildung im Deutschunterricht, darauf, von klassischer Lektürearbeit Abstand zu nehmen, den Umgang mit diskontinuierlichen Texten zu vermitteln und

2 Vgl. zudem den Orientierungsrahmen Schulqualität aus dem Jahr 2019.

Schüler:innen mit Excel-Tabellen, Diagrammen etc. arbeiten zu lassen, die sie auch selbst erstellen. Zentral ist es für sie, „Sinn zu transportieren“ und dabei besonders herauszustellen, dass es wichtig ist, sich zu vernetzen. Der Inklusion wendet sie sich im Interview über die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen zu. Zwar hat sie das Zusatzzertifikat Deutsch als Zweit- und Fremdsprache absolviert und ist auch deshalb mit dem Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Unterricht und mit der Inklusion neu migrierter Schüler:innen im Regelunterricht befasst, doch sie zeigt gerade aufgrund ihrer Erfahrungen an der Schule die systemischen Grenzen auf.

Ja (räuspert sich) also ich hab (.) an den Schulen ist es ja oft so (.) ähm die ähm die Schülerinnen und Schüler haben glaub ich ein Jahr oder so n Sprachkurs, den sie verpflichtend machen, aber dann sind sie ja noch gar nicht auf dem Niveau, weil sie natürlich zu Hause oft natürlich in ihrer Muttersprache sprechen, ist ja auch alles klar, sie haben zwar das Sprachbad, aber das entspricht natürlich nicht unbedingt der Bildungssprache, was dort im Alltag gesprochen wird. Ich mein, ich hör das ja auch bei den bei den Jugendlichen //mmh// (.), insofern ist das definitiv n riesen Thema. Wir haben's aber, und das ist mir ganz wichtig, nicht nur bei Migrierten oder neu Migrierten, da merk ich ganz oft ganz viel Willen auch, das zu lernen, auch Motiviertheit, die wird aber natürlich ausgebremst, weil die Schule in ihrem System das nicht vorsieht, da hast du ein Jahr Sprachkurs und dann kommst du in die Regelklasse und dann sollst du da von mir aus Deutschunterricht mitmachen. Kein Mensch von uns kann das unter Umständen, und schon gar nicht auch mit dem Hintergrund, der dann da ist. Und wir haben das Sprachthema nicht nur bei neu Migrierten, sondern wir haben das auch auch bei Muttersprachlern, und ich find es wird zwar immer so hervorgehoben letztlich, aber wenn ich Ihnen Arbeiten zeige, ich mein, sie wissen's selber besser als ich, Sie haben mehr Erfahrung, das kann man nicht nur da drauf runterbrechen auf des. Nur ich finde, da müsste noch mehr angeboten werden, die Sprache zu vertiefen. Das ist Wunschdenken, aber nur dann kann Integration auch gelingen, wenn die Sprache zumindest so gesprochen wird, dass sie (.) pragmatisch verwendet werden kann, aber auch im beruflichen Kontext. Schwierig.

Nicht nur erkennt die Studierende, dass das Schulwesen neu migrierten Schüler:innen nicht hinreichend Unterstützung bietet, auch Schüler:innen mit der Erstsprache Deutsch erhalten zu wenig Förderung im Spracherwerb, was aus ihrer Sicht nicht nur in der Schule selbst, sondern auch beim Übergang in den Beruf gravierende Folgen für die Einzelnen mit sich bringt. Angesprochen ist das gängige Leistungsprinzip, das zur Schlechterstellung von Einzelnen und Gruppen beiträgt und im Kern subjektivierend wirkt, indem Schüler:innen selbst die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg zugemutet wird (Stojanov 2015; Sturm 2015: 27f.). Auch merkt die Studierende zurecht an, dass die Fokussierung auf neu migrierte Schüler:innen die Gefahr einer Etikettierung, ggf. sogar der Exklusion birgt und der Entwicklung einer inklusiven Schule prinzipiell durchaus entgegensteht (vgl. Häcker/Walm 2015; Scheer et al. 2017). Gerade deshalb reagiert die Studierende mit dem Experiment informatrischer Bildung und der Idee, „sinngewandten Unterricht“ für alle anzubieten und für die Schüler:innen relevante Themen und Problemstellungen zu bearbeiten. Darüber hinaus legt sie einen Schwerpunkt auf die berufliche Orientierung,

darauf, dass Schüler:innen entsprechende sprachliche Fähigkeiten entwickeln, sich Netzwerke mit Betrieben in der Region aufbauen, Netzwerke, die konkret helfen und die auch sie als Lehrerin nutzen kann. Die Umsetzung einer solchen inklusiven Ausrichtung von Schule und Unterricht sieht sie allerdings grundsätzlich kritisch: „Da hapert’s am System.“ Die Situation an ihrer Schule beschreibt sie als „frustrierend“, wenn Schüler:innen auch nach zwei oder drei Jahren an der Schule noch immer auf Google-Translator angewiesen sind. Sie betont, es sei „strukturell, systemisch da noch viel zu ändern, wenn man das ändern möchte“. Ihre Gedanken zur Schulentwicklung bezieht sie angesichts althergebrachter Exklusionsmechanismen und diverser Formen institutioneller Diskriminierung vor allem auf das Arbeiten im Team in allen Fächern, um angesichts der Heterogenität der Schüler:innen mehr Zeit für die einzelnen zu haben, sich mehr mit den individuellen Herausforderungen, ihren „Päckchen“ zu befassen, und dies kontinuierlich. Es frustriert sie, dass trotz der Rede über die „Wissensnation“, die „Bildungsnation“, ein solcher personeller und sächlicher „Ressourcenaufwand“ voraussichtlich nicht betrieben werden wird. Die Studierende entwickelt damit zum einen ein eigenes pädagogisches und didaktisches Konzept, das potenziell tragfähig und der Inklusion zuträglich ist. Zum anderen identifiziert sie zentrale Barrieren für inklusive pädagogische Arbeit. Die Entwicklung einer inklusiven Schule stellt ein zentrales Anliegen der Studierenden dar, das weder politisch und ökonomisch noch strukturell und organisatorisch hinreichend angegangen wird (vgl. Scheer et al. 2017) und die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen durchaus auch hemmt. Sie selbst schlussfolgert für ihre Zukunft, es gelte, die Grundeinstellung zu vertreten, alle Schüler:innen wertzuschätzen, doch:

Es ist schwierig, Frau Wegner, weil man als einzelne Lehrkraft in diesem System gebunden ist und gerade als Studierender oder auch als Referendar //mmh// ständig ja in dem System mitlaufen muss, damit man überhaupt mal in das System reinkommt. //mmh// Also natürlich könnte ich jetzt vieles verändern, ich würd sagen: <Warum müssen wir denn alle die gleiche Lektüre lesen? Das passt ja gar net auf meine Lerngruppe.> Dann werd ich aber bei den gestandenen Deutschlehrern direkt mal anecken. //mmh// Ich sag: <Für meine Gruppe wäre aber grad dieses Buch viel besser.> So als Beispiel. Das ist das, wovor mir n bisschen graut, aber ich möchte dieses Selbstbewusstsein mitnehmen, und das auch vermitteln an der Uni, zu sagen: <Okay kommt Leute, ihr seid ne neue Lehrergeneration, ihr müsst mal mit alten Dingen aufbrechen.> Und denn kann man auch zu Bildungsgerechtigkeit beitragen. Aber das System bremst das aus, durch diesen den frühen Übergang nach der vierten Klasse, ähm dass die soziale Herkunft so ne starke Rolle spielt, in allen Tests wie auch immer, ham halt nun mal Schulnoten, die kann ich nicht abschaffen. Da sind mir so die Hände gebunden, das fällt mir tatsächlich mit im Moment am schwersten (..) diese Anpassung an das System. Also ich bin jetzt kein Revoluzzer (lacht), aber ähm ja, weil ich merke, dass so viel Ungerechtigkeit einfach da ist.

Offensichtlich wird hier der Widerspruch eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs der Inklusion und eines statischen Systems, das weiterhin exkludierend funktioniert. Ihre professionelle Entwicklung sieht die Studierende

unmittelbar im Zusammenhang mit einem starren Schulwesen, das am Leistungsprinzip, an der Monolingualität der Schule und der Bildungssprache Deutsch festhält und die heterogenen Bedürfnisse und Interessen der Schüler:innen weitgehend ausblendet. In ihrer professionellen Entwicklung ist sie deshalb in besonderem Maße auf die Entfaltung von Selbstbewusstsein fokussiert, darauf, neue Wege zu gehen und diese konsequent zu vertreten, mithin auf die Entwicklungsziele der Vermittlung, der Anerkennung der Schüler:innen als sich Bildende und der Schulentwicklung (vgl. Wegner 2016) in einem bis dato kaum inklusiven System.

Für das Studium wünscht sich die Studierende insbesondere die engere Vernetzung von Theorie und Praxis, das konkrete Ausprobieren theoretischer Ansätze in der unterrichtlichen Praxis und das gemeinsame Reflektieren und Überprüfen vorliegender Theorien und Modelle. Angesprochen ist damit die Notwendigkeit der Berufsfeldorientierung des Studiums (Oelkers 2009: 49), mehr noch Deweys Labor-Konzeption schulpraktischer Ausbildungsanteile, in denen „praktische Studien als Instrument zu einer wirklichen und vitalen *theoretischen* Ausbildung“ beitragen (Dewey 1904/1992: 294, H.i.O.) und die Verzahnung von theoretischen und praktischen Anteilen zur pädagogischen, psychologischen und didaktischen Beobachtung und Reflexion sowie zu „Vorstellungen über die pädagogische Arbeit der Schule als Ganzes“ führen (ebd.: 307). Eine solche Ausrichtung der Lehrer:innenbildung erscheint gerade im Kontext der Schulentwicklung hin zu einer inklusiven Schule zentral, weil sie die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen grundsätzlich befördern kann. Noch einmal belegt auch dieses Fallbeispiel, dass Studierende gerade aufgrund ihrer Expertise in der Lehrer:innenbildung, der Kenntnis vorfindlicher institutioneller Bedingungen und subjektiver Interessen und Belange an ihrer Mitgestaltung aktiv zu beteiligen sind.

4 Schlussbemerkung

Die Lehrer:innenbildung steht sich mit Bezug auf zentrale Belange ihrer (transnationalen) Transformation selbst im Weg. Die Standardisierung der Lehrer:innenbildung erschöpft sich bis heute wesentlich in der je fachbezogenen Auflistung eben solcher Standards und Kompetenzen. Deren Implementation erscheint eher bruchstückhaft und in interdisziplinärer Perspektive kaum kohärent, und auch eine konsequente, systematische Evaluation der Lehrer:innenbildung hinsichtlich zu erwerbender professioneller Kompetenzen erfolgt eigentlich nicht. Die Interviews mit angehenden Lehrpersonen zeigen dagegen auf, dass sie präzise über ihre eigene professionelle Entwicklung, je spezifische Bedürfnisse und Interessen Bescheid wissen und diese differenziert zum Ausdruck bringen.

Sie machen deutlich, dass eine Standardisierung der Lehrer:innenbildung nur bedingt sinnvoll erscheint, zumal Standards in starrer, abstrakter, teils zu komplexer, teils unterkomplexer Weise zusammengestellt sind, innerhalb der Praxis der Lehrer:innenbildung nicht hinreichend transparent und greifbar werden und gerade die pädagogische Dimension des Berufs unterbelichtet bleibt. Zudem wird ersichtlich, dass angehende Lehrpersonen die eigenen Entwicklungsziele selbst setzen, dass sie gerade im Kontext einer sich wandelnden Gesellschaft, der Notwendigkeit der Partizipation aller sowie des Abbaus von Ungleichheit und Schlechterstellung von Einzelnen und Gruppen innovative Perspektiven schaffen, die im Rahmen der Lehrer:innenbildung nicht hinreichend wahrgenommen, anerkannt und ausgeschöpft werden.

Die Internationalisierung der Lehrer:innenbildung und die damit verbundene Studierendenmobilität hakt, nicht nur, weil entsprechende finanzielle und strukturelle Studienbedingungen nicht hinreichend gesichert werden. Sie kommt auch deshalb ins Stocken, weil curriculare Setzungen nur bedingt vergleichbar, mithin anrechenbar sind, weil Prüfungsanforderungen vielfach (sprachlich) allzu anspruchsvoll erscheinen und es den Studierenden selbst zugemutet wird, sich im je neuen System fachlich und sprachlich weitgehend aus eigener Kraft und mit erheblicher individueller Belastung zu bewähren. Schließlich bilden die Unterschiede je nationaler Lehrer:innenbildungssysteme und mangelnde Anerkennungspraxen von Studienabschlüssen entscheidende Hürden der Internationalisierung des Lehramtsstudiums.

Auch die Integration neuer Inhalte in die Lehrer:innenbildung, so die schulische und unterrichtliche Inklusion, unterstützt nur dann die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen, wenn sie interdisziplinär vernetzt und transparent umgesetzt wird, wenn zudem systemische, strukturelle und organisatorische Widersprüche im Bildungswesen nicht wegwischt werden und die Entwicklung, Aushandlung und Reflexion von pädagogisch-didaktischen Ansätzen konsequent und begleitet innerhalb der Lehrer:innenbildung selbst erfolgt und diese nicht Einzelnen in der schulischen Praxis überlassen wird.

Die Fallbeispiele führen eingängig vor Augen, dass Professionalisierung (berufs-)biographisch bedingt ist und angehende Lehrpersonen je spezifische professionelle Entwicklungsziele wahrnehmen, bearbeiten und lösen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Wahrnehmung und Anerkennung der professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen einen gewichtigen Beitrag nicht nur zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Wegner/^t Gilde 2022; Wegner 2021), sondern auch zur Fortentwicklung der Lehrer:innenbildung selbst leisten kann. Voranzureiben wäre anstelle einer transnationalen Ökonomisierung der Lehrer:innenbildung nicht nur das flexible Einlassen auf subjektive Belange, das plausible, dynamische Zusammendenken theoretischer, empirischer, fallbezogener und unterrichtspraktischer Ausbildungsinhalte und eine damit verbundene (selbst-)reflexive, biographieorientierte und kollektive Auseinandersetzung der beteiligten Akteur:innen (vgl. Riemann 2016: 200). Auch

das konsequente Involvieren angehender Lehrpersonen in die Gestaltung und Evaluation der Lehrer:innenbildung, das konstruktive Ausschöpfen ihrer (berufs-)biographisch bedingten Perspektiven birgt gewinnbringendes Potential zugunsten einer Transformation der Lehrer:innenbildung, die sich gesellschaftlichen Herausforderungen tatsächlich stellt. Ob die Qualitätsoffensive der letzten Jahre diesbezüglich einen Beitrag zu leisten vermochte, ist zu bezweifeln. Die Lehrer:innenbildung bleibt letztlich angehenden Lehrpersonen Rechenschaft schuldig.

Literatur

- Ahlgrimm, Frederik/Heck, Sebastian/Wallert, Anne/Westphal, Andrea (2018): Weshalb Studierende (nicht) ins Ausland gehen. Prädikatoren für Nobilität im Lehramtsstudium. 10.30965/9783657728459_014. (21.7.2023)
- Ahrbeck, Bernd (2022): Schulische Inklusion: Vision und Wirklichkeit. GBW-Flugschriften. Köln: Universität zu Köln.
- Bartosch, Ulrich/Kratzer, Klaus Peter/ Gros, Leo/Hampe, Manfred/Dernbach, Beatrice/Obieglo, Georg/Averkorn, Raphalea/Mack, Alfred/Fröhlich, Melanie/Maikämper, Moritz (2003): Wissenschaftliche Bildung als (Selbst-)Bestimmung und als gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule. In: DUZ Magazin, 12, 28–30. <https://www.duz.de/beitrag/!/id/212/zehn-bologna-experten-mahnen-zur-kurskorrektur> (20.2.2023)
- Bieber, Götz (2016): Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. In: DDS, 108. Jg., 278-286.
- Böttcher, Wolfgang (2020): Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft. In: Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung. Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 31, 60, 13-26.
- Birkammerer, Hannes (2023): Bildung trotz Bologna? Analyse zum Bildungsbegriff an deutschen Universitäten im Kontext der europäischen Hochschulreform. Dissertation. Universität Passau.
- Dewey, John (1904/1992): Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 10, 3, 293-310.
- Enzi, Bernhard/Siegler, Benedikt (2016): The Impact of the Bologna Reform on Student Outcomes. In Munich Discussion Paper (Nr. 225; Ifo Working Paper, Nummern 2016–12). <http://hdl.handle.net/10419/149547> (17.7.2023)
- Europäische Kommission (2017): Themenblatt zum europäischen Semester: Soziale Inklusion. Brüssel. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester-thematic-factsheet-social-inclusion_de.pdf. (17.7.2023)
- Finger, Claudia (2011): The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/B3C7MFI2N2QPWDRZXR72BEI3M33A7YJ>

- Gruschka, Andreas (2014): Verstehen fördern. Verstehen verhindern. In: In: Liessmann, Konrad Paul/Lacina, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform. Wien: Facultas, 25-36.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehehrer Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 81-96.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in "inklusiven" Zeiten. In: Erziehungswissenschaft 26, 51, 81-89. urn:nbn:de:0111-pedocs-115785 - DOI: 10.25656/01:11578 (16.7.2023)
- 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.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz/ KMK = Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (14.7.2023)
- Keller-Schneider, Manuela (2020): Was beschäftigt Studierende in der Rolle als Lehrpersonen? Mehrperspektivische Reflexion subjektiv bedeutsamer Situationen. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Themenheft Reflexion, herausgegeben von M. Keller-Schneider, K. Krammer & M. Trautmann, 10, 1, 40-58.
- Keller-Schneider, Manuela (2021): Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst. In: Peitz, Julia/Harring, Marius (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst. Münster: Waxmann, 189-201.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2008): Menschenrechtsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Länderumfrage des Sekretariats zur Erstellung eines nationalen Berichts im Rahmen des Aktionsplans der Vereinten Nationen für das Weltprogramm zur Menschenrechtsbildung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateten/pdf/Bildung/AllgBildung/ Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf (1.10.2023)
- KMK = Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (2.2.2023)
- KMK = Kultusministerkonferenz (2016): Weitere Unterrichtsinhalte und Themen. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html> (3.4.2023)
- KMK = Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (28.8.2023)

- KMK = Kultusministerkonferenz (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. Berlin/Bonn.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (23.7.2023)
- KMK = Kultusministerkonferenz (o.J.): Der Bologna-Prozess. <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationales/der-bologna-prozess.html> (4.5.2023)
- Kraler, Christian (2012): Lehramtsstudierende und ihre Entwicklungsaufgaben in der universitären Ausbildungsphase. In: Bosse, Dorit/Criblez, Julien/Hascher, Tiina (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1. Analysen. Perspektiven und Forschung. (Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 4). Immenhausen: Prolog Verlag, 277-296.
- Lammerding, Sandra/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane/König, Johannes (2019): Effekte von Lerngelegenheiten angehender Deutschlehrkräfte auf ihre selbstberichtete Planungskompetenz. Befunde zur Verknüpfung von Kompetenzen universitärer Ausbildung und Schulpraxis. In: Führer, Carolin/Führer, Felician-Michael (Hrsg.): Dissonanzen der Deutschlehrerbildung, Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven. Münster/New York: Waxmann, 77-94.
- Laubenstein, Désirée/Lindmeier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, Sabine/Billich-Knapp, Melanie/Košinár, Julia (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, 475–490.
- Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.
- Meyer, Meinert A. (2005): Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag, 17-46.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2023): Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung Rheinland-Pfalz vom 03. März 2023. Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen - Anlage: Curriculare Standards der Studienfächer. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/VVRP-VVRP000005287> (2.2.2023)
- MBWVK = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.) (2011): Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte. Online unter http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf (20.8.2023)
- MBWJK = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2019): Orientierungsrahmen Schulqualität. Übersicht der Merkmale und Beispiele mit besonderem Bezug zur schulischen Inklusion. https://ors.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/ors.bildung-rp.de/Inklusion/Inklusion-ORS.pdf (23.9.2023)
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Nieke, Wolfgang (2007): Ausdifferenzierung und Kapazitätsprobleme: Hauptfachstudiengänge der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 18, 35, 25-37.

- Oelkers, Jürgen (2009): „I wanted to be a good teacher ...“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oelkers, Jürgen (2012): Probleme der Lehrerbildung nach Bologna. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft. https://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjueergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/Erfurt_LAB.pdf (4.5.2023)
- Oelkers, Jürgen (2021): Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeannette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 258-275.
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
- Riemann, Gerhard (2016): Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 199-213.
- Scheer, David/Laubenstein, Désirée/Lindmeier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Sponholz, Dirk (2017): Ein Bundesland auf dem Weg zu schulischer Inklusion? In: Zeitschrift für Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/417/322> (15.3.2023)
- Schmoll, Heike (2009): Bologna: Idee und Wirklichkeit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19.6.2009.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2021. Bildung: Basisdaten Land. <https://www.statistik.rlp.de/de/gesellschaft-staat/bildung/basisdaten-land/tabelle-12/> (15.3.2023)
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag
- Stojanov, Krassimir (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 135-150.
- Sturm, Tanja (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft 26, 51, 25-32. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/ezw.v26i2.21067> (2.2.2023)
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: DDS – Die Deutsche Schule 106, 4, 300-323.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung (ZKL-Texte Nr. 24). Münster.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben. Weinheim/Basel: Beltz.
- UN-BRK 2006 = Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Hrsg. v. Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2008): Bonn. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2. (7.7.2023)
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>. (10.2.2023)
- UNESCO (2015): Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and

- equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Retrieved 6 October 2016. O.O.
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf. (10.2.2023)
- Wegner, Anke (2014): Lehrerbildung und das Spannungsfeld von Standardisierung und Subjektorientierung. In: Liessmann, Konrad Paul/Lacina, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform. Wien: Facultas, 37-58.
- Wegner, Anke (2018): Biographie und professionelle Entwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit von Schule und Unterricht In: Dirim, İnci/Wegner, Anke (Hrsg.) (2018): Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ*. (Reihe Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2). Opladen: Budrich, 249-276.
- Wegner, Anke (2021): Migration und Mehrsprachigkeit: Professionalisierung als Motor der Schulentwicklung. In: Busch, Matthias/Vetter, Eva/Wegner, Anke (Hrsg.): Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung. Reihe sprache – macht – gesellschaft, Bd. 1. Opladen: Budrich, 298-323.
- Wegner, Anke/’t Gilde, Judith (2021): Teilhabe und soziale Inklusion – Perspektiven der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Lange, Dirk/Vetter, Eva/Wegner, Anke (Hrsg.): Europa denken, kommunizieren und erfahren. (Reihe sprache – macht – gesellschaft. Bd. 2). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 165-193.
- Winkler, Michael (2014): Kritik der Inklusion - oder: Über die Unvermeidlichkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: Widersprüche. Verlag Westfälisches Dampfboot, 34, 3, 25-39.
- Wocken, Hans (2016): Ahrbeck: Ein bisschen Inklusion. Eine verärgerte Antikritik des Buches „Inklusion – eine Kritik“ von Bernd Ahrbeck. <https://www.hans-wocken.de/Texte/Kritik-Ahrbeck.pdf> (10.2.2023)

Autorinnen und Autoren

Philbert Becker studierte im M.Ed für das Lehramt an Gymnasien am Karlsruher Institut für Technologie (Fächer Deutsch und Geographie). Es folgte eine Weiterbildung zum Multimediaberater und aktuelle Tätigkeit als Medienmentor. Forschungsschwerpunkt sind die philanthropische Pädagogik und Schultheorie der Philanthropine.

Matthias Busch ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen u.a. die Geschichte der historisch-politischen Bildung, die demokratische Schul- und Unterrichtsforschung, die Erinnerungskultur und Partizipation in europäischen Grenzräumen.

Ralf Gießler ist Akademischer Oberrat für die Didaktik des Englischen an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Sprach- und Mediendidaktik sowie der Professionsforschung.

Viktoria Gräbe, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum (Projekt „Forschendes Lernen mit Oral History in der Geschichtswissenschaft“). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulgeschichte des ‚langen‘ 19. und des 20. Jahrhunderts, religiöse Bildung in historischer Perspektive, Professionalisierungsforschung und sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Selma Haupt ist an der katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die historische Bildungsforschung, insbesondere pädagogische Ideen und Entwicklungen in den 1970er Jahren sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis.

Stefan Hopmann ist zurzeit Professor für Pädagogik in Norwegen (Südost-Norwegische Universität) und Schweden (Linnaeus-Universität). Zuvor nach Studium und diversen pädagogischen Tätigkeiten wissenschaftliche Laufbahn bis 1988 am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel, 1988 bis 1994 an der Pädagogischen Hochschule Kiel, 1994 bis 1996 an der Universität Potsdam, 1996 bis 2005 an Universitäten in Oslo, Trondheim und Kristiansand sowie von 2005 bis 2021 an der Universität Wien. Herausgeber des international führenden Journal of Curriculum Studies. Forschungsschwerpunkt: historische und vergleichende Schul- und Bildungsforschung.

Charlotte Keuler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Sie forscht u.a. zu Antinomien in der politischen Bildung und in der Demokratiebildung. Ein Schwerpunkt ihrer Forschung liegt außerdem auf schulischer Bildung in Luxemburg und im internationalen Vergleich.

Lenard Kramp ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der Universität Trier. In seiner Dissertation beschäftigt er sich mit der Geschichte der Gesellschaftslehre und den Diskursen zum Unterrichtsfach in Fachzeitschriften der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis 1989.

Nadine Kulbe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Volkskunde/Kulturanthropologie des Instituts für Sächsische Geschichte und Volkskunde in Dresden sowie an der Sächsischen Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Wissen(schaft)sge-schichte der Volkskunde/Kulturanthropologie, visuelle Anthropologie, Amateurfotografie und Provenienzforschung.

Felix Ludwig ist pädagogischer Mitarbeiter in der Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn. Seine Dissertation schrieb er zur Geschichte der politischen Bildung in West-Berlin zwischen 1949 und 1972. Sein aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die Geschichte der deutschen Teilung und des Grenzregimes der DDR. Zudem ist er in der historischen Bildungsarbeit tätig.

Verena Männer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Juniorprofessur für Didaktik der Politik und Gesellschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich insbesondere damit, Theorien des Imaginären aus Politikwissenschaft/ Soziologie sowie die Methode der Metaphernanalyse für die politische Bildung zu adaptieren. Sie promoviert im Feld der qualitativen Schüler:innenvorstellungsforschung mit dem Projekttitle „*Wenn ich an Demokratie denke, habe ich direkt so ein Bild im Kopf*“ - Metaphern und das demokratische Imaginären im Denken von Schüler:innen“.

Thomas Mikhail ist Privatdozent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart. Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Allgemeine Didaktik, Problemgeschichte der Pädagogik und der Pädagogik Immanuel Kants.

Antje Reppe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde in Dresden und betreut dort die Beratungs- und Forschungsstelle für Immaterielles Kulturerbe in Sachsen. Zu Ihren

Forschungsschwerpunkten zählen kulturelle Praktiken, Konstruktionen von „Heimat und Erinnerungskultur.

Anke Wegner ist Professorin für die Didaktik der deutschen Sprache mit einem Schwerpunkt auf Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Trier. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik, sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, die Bildung zur Bürgerschaft sowie die Unterrichts- und Professionalisierungsforschung.

Laura Wever, M.A., ist an der RWTH Aachen University beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Lehrer*innenbildung, Bildungstheorie und Professionalisierung sowie Subjektivierung im Referendariat.



Hackbarth | Häseker | Bender
Boger | Bräu | Panagiotopoulou
(Hrsg.)

Erfahrungen von Exklusion

Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

2024 • 254 Seiten • kart. • 54,90 € (D) • 56,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-3016-2 • eISBN 978-3-8474-1953-2

auch als eBook im Open Access

Mit dieser Publikation wird die Auseinandersetzung um Inklusion und Exklusion als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft vertieft. Die Beiträge gehen aus der 6. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung an der Universität Bielefeld hervor. Im Mittelpunkt stehen differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf Erfahrungen der Exklusion.

www.shop.budrich.de



Rieckmann | Giesenbauer | Nölting |
Potthast | Schmitt (Hrsg.)

Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen

Erkenntnisse und Perspektiven
zur gesamtinstitutionellen
Transformation

*Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE*
2024 • 233 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2551-9 • eISBN 978-3-8474-1698-2 (Open Access)

Welchen Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung können Hochschulen in den Bereichen Lehre, Forschung, Transfer und Betrieb leisten? Wie gelingt die gesamtinstitutionelle Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen? Diese Fragen standen im Fokus des Verbundprojekts „Nachhaltigkeit an Hochschulen“ mit elf deutschen Hochschulen. Der Sammelband präsentiert und diskutiert die Ergebnisse.

www.shop.budrich.de



Tobias Zimmermann

Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten

Prüfen, Beurteilen und Rückmelden
von Leistungen

2024 • 405 Seiten • kart. • 44,00 € (D) • 45,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-3045-2 • eISBN 978-3-8474-1979-2 (Open Access)

Wie können Hochschullehrende Leistungsnachweise sowie die Beurteilung und Rückmeldung von Leistungen möglichst lernförderlich gestalten? Das Buch bietet anwendungsorientierte Hinweise zur Gestaltung, Beurteilung und Rückmeldung von Prüfungen und vielen weiteren Formaten von Leistungsnachweisen. Zudem thematisiert es lernpsychologische Grundlagen, deren Kenntnis für eine wirkungsvolle und valide Beurteilungspraxis wertvoll ist.

www.shop.budrich.de

Dieser erste Band der neuen Reihe „Interdisziplinäre Arbeiten zur Lehrer:innenbildung“ präsentiert Beiträge zur Lehrer:innenbildung im 19. und 20. Jahrhundert. Im Fokus stehen (trans)nationale Perspektiven zur Entwicklung der Lehrer:innenbildung, insbesondere in Bezug auf Deutschland und Österreich. Die Veränderungen von Auffassungen von Unterricht, Schule und Bildung werden ebenso betrachtet wie die Erwartungen an Rollen, Fähigkeiten und Einstellungen von Lehrpersonen, wie sie in Richtlinien, Lehrplänen, Schulprogrammen und Lehrer:innenbildungspraktiken festgehalten sind.

Die Herausgeberin:

Prof. Dr. Anke Wegner, Germanistik, Universität Trier

ISBN 978-3-8474-2727-8



9 783847 427278

www.budrich.de