

Jürgen Oelkers

## *Lehrerbildung und die Geschichte pädagogischer Professionalität<sup>\*)</sup>*

### *1. Alte Fragen*

Mein Thema lässt historische Bezüge erwarten, die Erwartung werde ich erfüllen, aber wozu diese Mühe? Geschichte, zumal die Geschichte der Pädagogik, spielt in der heutigen Lehrerbildung kaum noch eine Rolle. Das muss man nicht bedauern, wenn man auf die Verehrungswut vergangener Zeiten zurückblickt. Grosse Pädagogen waren stets grosse Helden und wenn Frauen dazu kamen, wurden sie zu Helden in weiblicher Form. Das wäre das „Montessori-Syndrom“ der Lehrerbildung.

Betrachtet man die Geschichte der pädagogischen Rhetorik, dann liegt ein anderer Schluss nahe. Diese Geschichte hat einen interessanten Aspekt, denn man kann mit Bezug auf entfernte Literatur jede aktuelle Innovation als historisch längst bekannt hinstellen.

- Die Kernideen scheinen sich zu wiederholen und was neu entdeckt wird, ist nie wirklich vergessen worden.
- Das gilt mindestens für Überzeugungen der Profession, die mehr sind als bloss „subjektive Theorien“, die die Ausbildung wirkungsvoll korrigieren könnte.

Nehmen wir jene unvermeidliche Meta-Meta-Studie, in der die Wirksamkeit des Unterrichts von der Qualität der Lehrpersonen abhängig gemacht wird. Weil diese Studie heute nahezu alleinige Glaubwürdigkeit beansprucht, beginne ich im Blick darauf mit meinem historischen Rückgriff: Warum war immer klar: „Auf den Lehrer kommt es an?“ Und was hat das mit Lehrerbildung zu tun?

Im „Wochenblatt zum Besten der Kinder“, das 1760 in Berlin erschien,<sup>1</sup> wird eine „Bestimmung des Werths der Lehrer“ versucht, also näher beschrieben, *warum* es auf sie ankommen soll.

- Der Wert bezieht sich weder auf ihre äusseren Umstände oder zufälligen Vorzüge,
- auch nicht auf ihr äusseres Verhalten oder die besonderen Eigenschaften ihres Charakters
- „und am wenigsten auf die Absichten ..., aus welchen sie Lehrer geworden sind“  
(Wochenblatt 1760, S. 339).

Der Wert des Lehrers ergibt sich allein aus seinen Leistungen für die Kinder und so seinen Fähigkeiten, „ihrer Bestimmung ein Gnüge zu thun“ (ebd., S. 342), also eine

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Leuphana Universität Lüneburg am 17. Juni 2016.

<sup>1</sup> „Das Wochenblatt zum Besten der Kinder“ erschien von November 1759 bis Ende 1763.

Qualitätsforderung zu erfüllen. Für diesen Wert gibt es einfaches und leicht einlösbares Kriterium, die Frage nämlich, was die Welt ohne Lehrer wäre:

„Nehmet diese Personen weg, die iezo mit dem ganzen Vorrathe ihrer Wissenschaft an der Bestimmung der Kinder arbeiten, die ihre Schultern willig einem Joche unterziehen, das eigentlich die Aeltern tragen sollten: sehet alsdenn zu, wie viel würdige Menschen oder Bürger ihr erhalten werdet“ (ebd.).

Ob das mit einem „Coach des Lernens“ ohne Amt möglich wäre, bleibt dahingestellt. Auf der anderen Seite, die historische Nachhilfe spricht für John Hattie, wenngleich nur in der Hinsicht, dass er einer Grundüberzeugung der Lehrerverberufung neu Ausdruck verliehen hat, die sich an vielen Stellen in der Literatur finden lässt.<sup>2</sup>

In der ersten Ausgabe der ersten Zeitschrift „für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten“ im deutschen Sprachraum<sup>3</sup> konnte man 1872 lesen: „Gute Lehrer schaffen gute Schulen“ (Pädagogische Blätter 1872, S. 394)<sup>4</sup> und für *diesen* Zweck werden sie ausgebildet. Das kann umgekehrt nur heissen, dass sich die Ausbildung *daran* messen lassen muss. Oder anders gesagt: Nur *über sie* kommt es „auf die Lehrer an“.

Es gab dabei natürlich immer Hindernisse und manchmal hat man sie sogar offen benannt. 1830 heisst es im 19. Bericht der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, deren Verhandlungen im Jahr zuvor zu einem grösseren Teil der Lehrerbildung gewidmet waren:

- Man lebe in einer Zeit, „wo so ungeheuer viel über Pädagogik geschrieben wird, dass der gewandteste Schulmann in seinen Ansichten erschüttert werden kann“ (Verhandlungen 1830, S. 266).
- Das muss vermieden werden, denn mit verunsicherten Lehrern ist keine Schule zu machen.
- Heute nennt man das „Burnout“ und daran ist vermutlich nicht nur die Pädagogik schuld.

Ein unbekannter Name aus den Anfängen der Lehrerbildung ist der von Ignaz Thomas Scherr, der als naturalisierter Deutscher im Kanton Zürich die Lehrerbildung aufgebaut hat. Sie sehen mir meine Schweizlastigkeit hoffentlich nach, immerhin jedoch kam Scherr ursprünglich aus Württemberg.<sup>5</sup> Er plädierte 1842 für die Entwicklung einer *professionsorientierten* Lehrerbildung, was die zeitgenössischen Lehrerseminare, darunter das in Zürich, gerade nicht waren.

„Unsere Schullehrerseminarien sollen *Berufsbildungsinstitute* sein, sie haben aber jetzt weitaus vorherrschend noch den Charakter allgemeiner Lehranstalten. Dies ist ein Uebelstand, der in hohem Grade nachtheilig auf das Schulwesen wirkt. Die Volksschule selbst muss zum Lernplatz des Lehrers herhalten, und wie dabei die Kinder fahren, das stellt sich oft traurig genug heraus“ (Scherr 1842, S. 37; Hervorhebung J.O.).

<sup>2</sup> „Wie gut auch die Schule eingerichtet, wie zahlreich sie auch benützt werde, aller Sehen ihrer Wirksamkeit beruht doch nur auf dem Lehrer“ (Schön 1840, S. 235).

<sup>3</sup> Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten (1872- 1910).

<sup>4</sup> Verfasser des Artikels ist der Regierungs- und Schulrat Otto Ferdinand Conditt (1811-1876 ) aus Potsdam.

<sup>5</sup> Ignaz Thomas Scherr (1801-1870) stammte aus einer Lehrerfamilie in Hohenrechberg nahe der Freien Reichsstadt Schwäbisch Gmünd, die erst 1802 Teil des Herzogtums Württemberg wurde.

Die Lehrerseminare, anders gesagt, sollten mehr sein als allgemeinbildende Schulen und es darf im Blick auf das professionelle Können kein blosses „learning-by-doing“ geben. Dafür steht der Ausdruck „Berufsbildungsinstitute“. Wenn der Aufbau des beruflichen Könnens einfach nur der Erfahrung in der Schule überlassen wird, dann sind tüchtige Lehrer nicht zu erwarten (ebd., S. 36). Erst die Ausbildung für den Beruf macht den Unterschied.

Am 7. Mai 1832 wurde in Küsnacht das erste Lehrerseminar des Kantons Zürich eröffnet. Der Direktor des Seminars hiess Ignaz Thomas Scherr, gewählt vom Zürcher Regierungsrat auf Lebenszeit; er war durch Heirat<sup>6</sup> im Besitz des Bürgerrechts und konnte also Karriere machen. Scherr war in Religionsfragen liberal und wurde nach dem „Züriputsch“ im September 1839, also dem Sieg der reaktionären Kräfte im Kanton Zürich, vom Amt des Seminardirektors suspendiert und am 1. Mai 1840 entlassen. Soviel zum Risiko eines Deutschen in der Schweiz.

Bei der Eröffnung des Seminars waren 24 Kandidaten versammelt, die von zwei Hauptlehrern und einem Musiklehrer unterrichtet wurden. Damit sollte allein der kantonale Lehrbedarf gedeckt werden, Lehrerinnen wurden noch nicht ausgebildet, so dass es über sie auch noch keine Klagen gab; die schon damals grassierende Schulkritik konnte sich noch ganz auf die Männer richten, allerdings bezog sie sich wenn, dann auf ihre Fähigkeiten und nicht auf ihr Geschlecht.

1874 wurden im Schülerverein des Seminars Küsnacht die ersten vier Mädchen nicht aufgenommen, wohl aber geduldet, weil der Verein nicht der Seminarleitung unterstellt war. Unter dem neuen Direktor Heinrich Wettstein<sup>7</sup> wurde dann im Sommer 1876 der erste Kurs für die Ausbildung von weiblichen Lehrkräften eingerichtet. Die Männer erhielten so allmählich Konkurrenz, die zunächst als ganz unliebsam wahrgenommen und massiv bekämpft wurde, wohl in Ahnung dessen, was da kommen würde.

Ein „Berufsbildungsinstitut“ entwickelte sich erst mit dem Ausbau der Sekundarschule, also der Verlängerung der Volksschule um drei Jahre obligatorischen Unterrichts, der die Allgemeinbildung verbesserte und die Seminare von dieser Aufgabe entlastete. Die Klagen über die mangelnde Tüchtigkeit der Lehrer bzw. der Lehrerinnen blieben erhalten, mit ihnen die Kritik an der Ausbildung und dem zu geringen Praxisbezug. Auch Lehrerseminare galten als kopflastig und intellektuell anmassend.

Heute gibt es natürlich nur noch tüchtige Lehrer, zumal Lehrerinnen, aber werden sie das *wegen* oder *trotz* ihrer Ausbildung? Die Frage ist nicht unwichtig, denn auch nach Scherr ist immer wieder der Verdacht geäussert worden, die Ausbildung gehe an der Praxis vorbei und sei deswegen mehr oder weniger ein Placebo-Effekt. Aber man lernt in der Ausbildung unmöglich nur einen gefühlten Schmerz, sondern muss sich in einem komplexen Feld von Angeboten und Anforderungen zurechtfinden.

Damit ist nie *ein* zentraler Effekt oder Nicht-Effekt verbunden, sondern Lernleistungen mit unterschiedlichen Anschlüssen und Verwendungen. Es gibt nicht „die“ Wirksamkeit „der“ Lehrerbildung, sondern nur Studiererfahrungen mit verschiedenen Möglichkeiten der Verknüpfung, einschliesslich des schnellen Vergessens. Aber

---

<sup>6</sup> In erster Ehe mit Anna Lattmann von Hütten (1809-1840), Tochter des Friedens- und Zunftrichters Heinrich Lattmann.

<sup>7</sup> Der Geograph Heinrich Wettstein (1831-1895) war von 1875 bis 1895 Direktor des Seminars Küsnacht.

ausgeschlossen werden muss, dass die Ausbildung *keine* Effekte hat, selbst dann nicht, wenn die Meinung vorherrscht, dass sie an der Praxis „vorbeigeht“.

- In der Öffentlichkeit wird das häufig so gesehen, wobei die Unzufriedenheit von Studierenden meinungsbildend wirkt.
- Aber wenn der „Praxisbezug“ vermisst wird, heisst das nicht, im Studium nichts Einschlägiges gelernt zu haben.
- Eher wäre zu fragen, was genau unter „Praxisbezug“ verstanden und warum gerade die Lehrerbildung unter das Ideal der unmittelbaren Nützlichkeit gestellt wird.

Die damit verbundenen Ansprüche sind nicht zu erfüllen und bleiben trotzdem bestehen. Es sind nicht einfach Ideale, sondern Erwartungen, die praktisch umgesetzt werden sollen. Sie prägen die Kritik der Lehrerbildung ebenso wie die Vorstellungen, was an ihr und wie besser werden soll. Die Erwartungen sind eine historische Konstante.

## 2. *Erwartungen als historische Konstante*

Die Geschichte der Lehrerbildung ist selten oder nie unter dem Aspekt betrachtet worden, wie die hohen Ansprüche entstanden sind, warum sie nie korrigiert werden konnten und welche Rolle die Ausbildungsrealität bei der Konstruktion des Selbstbildes gespielt hat.<sup>8</sup> Die Geschichte wurde meistens genutzt zur Bestätigung der Ansprüche und die Erwartungen waren immer auf den Segen des „Praxisbezuges“ gerichtet.

Gleichzeitig wurde eine Klagesemantik aufgebaut, die zur tatsächlichen Systementwicklung nicht passte. Die Ausbildung wurde allmählich, aber dann in fast allen Hinsichten besser, doch die Klagen blieben erhalten, was für Ausbildung und Praxis gleichermassen gilt. Sie konnten - und können - mit jeder Generation von Studierenden erneuert werden, parallel zu einer weitgehend unkontrollierten Selbstidealisierung des Berufsfeldes.

Der Ort der Ausbildung zum neuen Beruf des Volksschullehrers waren im 19. Jahrhundert die Lehrerseminare. Hier entstanden die Vorstellungen und Postulate der idealen Lehrerbildung, die praktische Wirksamkeit in den Mittelpunkt stellten. Die Kompetenzen für den neuen Beruf sollten aus der Ausbildung heraus geschaffen werden und das erhellt, warum mit zunehmendem Gewicht der vorgängigen Schulung für den Beruf und so des intellektuellen Anspruchs ein „Theorie-Praxis-Problem“ entstanden ist, das anderen Ausbildungen in dieser Schärfe fremd ist.

Ein Grund ist, dass „Theorie“ immer funktional, wo nicht missgünstig, betrachtet wurde. Der deutsche Pädagoge und Lehrerbildner Adolph Diesterweg<sup>9</sup> sagte am 15. Januar 1849 auf der von ihm einberufenen Berliner „Seminarlehrer-Conferenz“:

<sup>8</sup> Wolfgang Menzels (1798-1873) Kritik der Pädagogik und ihrer Ambitionen im zweiten Band seiner *deutschen Literatur*. Band ist ein interessanter Verriss, der das Gegenteil bewirkt hat und jede Erklärung ausgenommen die Überschreitung der Standesgrenzen schuldig bleibt (Menzel 1836). Menzel war von 1820 bis 1822 Lehrer an der Sekundarschule in Aarau und hat danach für zwei Jahre im aargauischen Lehrverein unterrichtet.

<sup>9</sup> Adolph Diesterweg (1790-1866) war seit 1832 Direktor des Seminars für die Stadtschulen in Berlin und hatte zuvor von 1820 an das neu gegründete Seminar in Moers geleitet. Zuvor war er nach Hauslehrerstellen von 1813

„Der Unterschied zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ muss in den Seminaren ganz schwinden. Er ist nichtig in sich, er ist noch ein Stück von dem Gelehrtenzopfe, welcher allen Lehrern von den Universitäten angebunden wurde. Von theoretischer u n d praktischer Lehrerbildung muss gar nicht mehr gesprochen werden. Aller Unterricht, alle Anweisung soll p r a k t i s c h sein“ (Diesterweg 1849, S. 18).

Rein theoretisch gebildete „gelehrte Männer“ haben in der Ausbildung nichts zu suchen, an den Seminaren sollten keine anderen „als durchweg praktische Lehrer“ angestellt werden. „Ein unpraktischer Lehrer hat keine Vorstellung von dem, was praktische Lehrer praktisch nennen“ (ebd.). Und man kann nicht erst die Theorie lernen und sie dann praktisch anwenden. Alle Jahre der Ausbildung müssen praktisch sein, „nicht bloss die unmittelbare Anleitung der Seminaristen zum Lehrgeschäft, sondern aller Unterricht, den sie empfangen“ (ebd.).

Die Lösung des Problems sieht Diesterweg in der Rekrutierung von geeignetem Personal. Das Lehrerseminar

„bedarf der lebenserfahrenen, schul- und erziehungsgewandten, praktisch-durchgebildeten, dem Volke mit wahrer, nicht anexercirter, sondern tief empfandener Liebe begethaner Lehrer, ich weiss es mit einem Worte nicht anders zu sagen, der P e s t a l o z z i s c h e n Lehrer“ (ebd., S. 26).

Vorbilder sollten massgebend sein, grosse Pädagogen wie Pestalozzi, die so aufgebaut wurden, dass sie mit ihrer Person und Praxis auf angehende Lehrer Eindruck machen konnten, das jedoch erst, seitdem es eine geregelte Ausbildung gab und so eigene Stellen für das Ausbildungspersonal zur Verfügung standen.

Durch die unvermeidliche Arbeitsteilung war damit aber gerade der *Abstand* zur Praxis bestimmt, die Ausbildung gewann mit den Lehrerseminaren eigenes Gewicht und entwickelte eine Rhetorik, die dazu passen sollte. Das Ideal des Praxisbezuges ist nie aufgegeben worden, ohne die Grenzen der eigenen Wirksamkeit je in Rechnung zu stellen. Genauer gesagt: „Wirksamkeit“ in einem empirischen Sinne war nie ein Thema.

Dass „Theorie“ und „Praxis“ der Seminare nicht übereinstimmen und sogar auseinanderfallen, ist von Absolventen immer wieder festgehalten und beklagt worden. 1873 wird die Erfahrung in einem dreijährigen Seminar als rigide Abrichtung und strengste Kasernierung in ärmlichen Schulräumen beschrieben. Es war ein „Halbkerkerleben“ (Drei Jahre 1873, S. 23), der Seminardirektor war ein Tyrann, der selbst nicht unterrichten konnte (ebd., S. 24/25), die Notengebung war von persönlichen Vorlieben geprägt (ebd., S. 27) und der Schulinspektor verstand sich als militärischer Führer (ebd., S. 28/29). Der Unterricht, schliesslich, sollte zu „Bildungszwangsjacken“ führen, die keine freie geistige Regung aufkommen liessen (ebd., S. 39).<sup>10</sup>

---

bis 1818 Lehrer an der Musterschule in Frankfurt am Main sowie für kurze Zeit an der Lateinschule in Elberfeld. len Diesterweg war einer der wenigen Naturwissenschaftler unter den Seminardirektoren des 19. Jahrhunderts. Er wurde 1850 aus politischen Gründen zwangsweise in den Ruhestand versetzt.

<sup>10</sup> Die pseudonyme Schrift ist „dem hohen Hause der preussischen Abgeordneten zur Information in der Schulfrage“ gewidmet (Drei Jahre 1873, S. 2) und steht im Zusammenhang mit dem Kampf der Lehrerschaft gegen die preussischen Regulative von 1854, die 1872 aufgehoben wurden. Die Seminarlehrer haben die Praxis naturgemäss völlig anders beschrieben (etwa: Scholz 1862, S. 192-197).

An der Höhe und der Fülle der Ausbildungsziele änderte sich dadurch nichts. Eine dieser Listen stammt von Johann August Köhler,<sup>11</sup> Direktor des Lehrerseminars in Grimma. Im Herbst 1848 sagte Köhler anlässlich der Feier zur zehnjährigen Eröffnung der Lehranstalt: Lehrerbildung ist grundlegend *Menschenbildung* und nicht einfach die Ausbildung für eine Profession oder gar für ein Handwerk.

„Zur a l l g e m e i n e n M e n s c h e n b i l d u n g, welche uns zuförderst wesentlich für Volksschullehrer erscheint, gehört die p h y s i s c h e Erziehung, eine Ausbildung des gesunden Körpers zur Kräftigkeit, Munterkeit und Gewandtheit; eine i n t e l l e c t u e l l - f o r m a l e Bildung, ein gesunder Menschenverstand, der Alles besonnen auffasst und sich klar und deutlich ausspricht; eine r e a l e Bildung, die Summe des Wissens, das als Gemeingut aller Gebildeten unserer Zeit angesehen wird“ (Köhler 1848, S. 2).

Das wäre schon viel, ist aber nicht genug, denn zur Menschenbildung für Volksschullehrer gehören weiterhin:

„eine t e c h n i s c h e Bildung, die uns die Mittel zur Fortbildung an die Hand gibt und in enger Beziehung zur Cultur des Geschmacks steht; eine g e s e l l i g e B e h o l f e n h e i t und U m g ä n g l i c h k e i t mit Jedermann, wie sie unserer Zeit eigen ist, jene Humanität im Umgange, welcher zugleich eine Achtung und Anerkennung aller Stände im Staate zum Grunde liegt; endlich eine m o r a l i s c h - r e l i g i ö s e Bildung, die beharrliche Richtung des Gemüths auf das Wahre, Gute und Heilige, jene Charakterbildung, welche die Treue in sich fasst und im religiösen Glauben ihr sicherstes Fundament findet“ (ebd., S. 2/3).

Es handelt sich um eine Addition von Maximalforderungen, die so formuliert werden, dass keine verzichtbar erscheinen kann. Die Fülle der Bildungsbereiche ist auch gar nicht zweifelhaft, auffällig wäre eher gewesen, wenn ein Bereich gefehlt hätte. Man erkennt also die Logik des „Ganzheitlichen“.

Und die Liste ist praktisch gemeint, denn es heisst: „Diese allgemeine Bildung müssen wir zunächst dem Jugendlehrer im Volke aneignen“ (ebd., S. 3). Sie stellt die „beste Grundlage“ für die „specielle Berufsbildung“ dar, auf einem solchen „Fundament“ wächst „auch der Meister im Schulerziehungshandwerke am besten“ auf (ebd.). Das „wie“ ist kein Thema, es geht um die Vollständigkeit des Katalogs, nicht um beschränkte Ressourcen, knappe Zeiten und umstrittene Prioritäten, also um das, was „Praxis“ gerade ausmacht.

Zur gleichen Zeit wächst im professionellen Selbstverständnis die Überzeugung, dass ein Lehramt „kein Handwerk“ sei, sondern nur mit Begeisterung und „innerer Freudigkeit“ zum Erfolg führen könne (Bensen 1831, S. 43).<sup>12</sup> Damit einher geht der Hinweis, dass nur patentierte Lehrer, also solche mit einer ordentlichen Ausbildung, beschäftigt werden dürfen,

<sup>11</sup> Johann August Köhler (1805-1886) besuchte von 1817 bis 1822 das Gymnasium in Königsberg und studierte danach Theologie, zuerst in Königsberg und dann in Leipzig. Köhler übernahm Vikarstellen an öffentlichen Schulen und war auch als Privatlehrer tätig. 1832 wurde er Pfarrer in Trebsen bei Grimma und übernahm 1838 die Stelle als Direktor des Lehrerseminars. Es war das dritte Seminar in Sachsen und wurde am 8. Oktober 1838 eröffnet (Köhler 1848, S. 67).

<sup>12</sup> Heinrich Wilhelm Bensen (1798-1863) war Lehrer am Pädagogium in Schnepfenthal und wurde 1822 an das Progymnasium in Rothenburg ob der Tauber berufen, wo er später Subrektor wurde und mehr als vierzig Jahre lang tätig war. Er wurde auch als historischer Schriftsteller bekannt.

„damit der Schullehrerberuf nicht zum Handwerk herabsinke“ (Zeller 1827, S. 141).<sup>13</sup> Und nur wenn auch der Charakter der angehenden Lehrkräfte geprüft wird, lässt sich verhindern, dass unfähige Jünglinge und Männer „in die Schulämter hineinschleichen“ (ebd., S. 143). Das Problem der Eignung und Auswahl angehender Lehrpersonen ist bis heute angesagt.

Doch erst die Patentierung schafft auch einen Berufsstand, weil damit der Zugang geregelt wird. Niemand konnte mehr ohne staatliche Ausbildung und diplomierten Abschluss Lehrer werden. Das führte rasch auf die Frage der Aufsicht, die aus der Profession heraus erfolgen sollte und so die kirchliche Bevormundung überwinden musste. Deshalb schrieb Diesterweg im Vormärz: „Nur der Lehrer kann den Lehrer verstehen, richtig auffassen und würdigen“ und „nur der Lehrer kann den Lehrer belehren, leiten und seine innersten Bedürfnisse befriedigen“ (Diesterweg 1846, S. 166).

Also kommt es im Unterricht wie in der Schulaufsicht auf den Lehrer an: „Das Lehren ist der Centralpunkt seiner Gedanken, von ihm geht seine ganze Wirksamkeit aus, in ihm ruht seine ganze Stärke, die Kraft seines Thuns“ (ebd.). Was die Zeit nötig hat, sind nicht einfach brauchbare Lehrer oder „nützliche Geschöpfe“, sondern „Menschen aus einem Stück und gravitierend (wuchtend) nach e i n e m Centrum“ (ebd., S. 168). Das ist die „Natur der Lehrerthätigkeit“, nämlich methodisch geführter Unterricht und die fachmännische Leitung der Schule (ebd., S. 177), also das, was Pfarrer und kirchliche Inspektoren nicht beurteilen können.

Parallel dazu wurde „Persönlichkeit des Lehrers“ zum Thema, die Carl Friedrich Lauckhard<sup>14</sup> (1843, S. 25/26) als Kern der Wirksamkeit von Schule und Unterricht verstanden wissen wollte. In seinem *Tagebuch eines Lehrers* heisst es: „Es ist gewiss wahr: im Lehrer liegt fast alles, was auf den Schüler bildend und erziehend einwirkt“ (ebd., S. 25). Genauer:

„In der Persönlichkeit des Lehrers gehen Zucht und Unterricht in Eins zusammen; von ihr aus wirken beide. Die persönliche Erscheinung des Lehrers ist das Bild, das anschauliche Beispiel, das Modell, nach dem sich alle richten, bilden und formen. Wie viel mehr wirkt ein Beispiel als Worte und Lehren!“ (ebd., S. 25/26)

Die Idealisierung der Aufgabe und des Personals wurde zum Grundmerkmal der Theorie der Lehrerbildung, ohne dass es je gelungen wäre, die Ziele auszunüchtern und beherrschbar zu gestalten. Die Bildung des Lehrers wurde rhetorisch so hoch gestimmt, dass jeder zustimmen musste. Wer hätte widersprechen können, wenn Seminardirektor Karl Schmidt aus Gotha<sup>15</sup> sagte: „Von der Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher hängt nicht bloss die glückliche Entwicklung des einzelnen Zöglings“, sondern zugleich die „Achtung und Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor den weltlichen und den himmlischen Mächten ab“ (Schmidt 1863, S. 11).

<sup>13</sup> Der Tübinger Jurist und Hauslehrer Christian Heinrich Zeller (1779-1860) wurde 1809 Schulinspektor im Kanton Aargau und übernahm 1820 die Leitung der badischen Armenschullehreranstalt Schloss Beuggen in der Nähe von Basel.

<sup>14</sup> Der Theologe Carl Friedrich Laukhard (1813-1876) war zunächst Hilfsprediger im Darmstadt und Lehrer an der dortigen Stadtschule. Er wechselte dann als zweiter Lehrer an die Musterschule in Friedberg in der Wetterau und wurde 1855 als Schulrat und vortragender Rat nach Weimar berufen.

<sup>15</sup> Karl Schmidt (1819-1864) besuchte seit 1834 das Gymnasium in Köthen und schloss dort Ostern 1841 ab. Danach studierte er in Halle Theologie und später Philosophie in Berlin. 1847 promovierte er in Halle im Fach Philosophie. 1850 wurde Schmidt erst Hilfslehrer und dann Oberlehrer am Gymnasium Köthen. 1862 erhielt er einen Ruf als Seminardirektor und Schulrat im Herzogtum Sachsen-Gotha (Pädagogischer Jahresbericht 1864, S. 553-555).

Hinter den Zielen der Ausbildung von Lehrkräften steht immer die Annahme einer Kausalkette, auch wenn sich die Semantik verändert hat.

- Vom kompetenten Lehrer wird auf guten Unterricht geschlossen,
- dann weiter auf erfolgreiche Erziehung in der Schule
- und von dort auf Wirkungen für das grosse Ganze,
- das mal das Volk, mal die Gesellschaft und auch allgemein die Zukunft sein konnte.
- Für das Wissen und Können der Lehrer ist die Ausbildung zuständig, die so den Beginn der Kausalkette darstellt.

Das gilt bis heute, pädagogische Reformdiskussionen enden oder beginnen nicht zufällig immer mit der Frage der Lehrerbildung, die etwas bewirken soll, was weit über sie hinausgeht. Das grosse Ganze wechselte, niemand bindet die Lehrerbildung mehr an die himmlischen Mächte, die Vorstellung einer Kausalkette und damit verbunden die Anspruchslogik aber blieben unangetastet.

Die Lehrerbildung soll über die Personen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer wirksam werden. Aber die können mit den Mitteln der Ausbildung unmöglich alle gleich erreicht und so auch geprägt werden. Jede Ausbildung hat streuende Effekte, kennt stärkere und schwächere Erfahrungen und ist im Ergebnis mehr oder weniger überzeugend. Aber das spielte in der Ausbildungsrhetorik nie eine Rolle.

Doch wenn es „auf den Lehrer ankommen“ soll,<sup>16</sup> dann scheint alles von der Ausbildung abzuhängen, sie besetzt den Anfang des Aufbaus der beruflichen Kompetenz und so auch die Folgen. Das ist dann nicht sonderlich riskant, wenn dafür niemand die Verantwortung übernehmen muss. Aber wenn nur die persönliche Navigation durch die Ausbildungsangebote zum Ertrag führt, dann stellt sich die Frage, wer die Standards setzt und damit auch verantwortet.

Auf der anderen Seite: Ohne Sprache, Rhetorik und Idealität im Berufsfeld wäre die „pädagogische Professionalität“ kaum denkbar.<sup>17</sup> Der Beruf des Lehrers und der Lehrerin ist geprägt von moralischen Erwartungen und damit zusammenhängend der Zumutung des nicht enden wollenden Engagements. Aber handelt es sich deswegen um die Anomalie einer Profession? Und was hat die Ausbildung damit zu tun?

### *3. Zur Profession der Lehrerinnen und Lehrer*

Seit Talcott Parsons (1938) ist in der Berufssoziologie die besondere Bedeutung der gesellschaftlichen Professionen für den Erhalt der Sozialstruktur herausgestellt worden. Professionen sind gebunden an wissenschaftliche Ausbildungen und setzen akademische Bildung voraus im Unterschied etwa zu einer handwerklichen Schulung. Deswegen sind „Professionen“ auch von „Berufen“ unterschieden: Nicht jeder Beruf verlangt zur Ausübung eine wissenschaftliche Ausbildung.

---

<sup>16</sup> „Alles kommt auf den Lehrer“ ist eine stehende Wendung in der Lehrerliteratur (etwa: Der Bayerische Schulfreund Band 2 (1812), S. 119 oder Allgemeine Schulzeitung Nr. 88 vom 4. Juni 1839, Sp. 728).

<sup>17</sup> Zur Begrifflichkeit: Horn (2016).



Parsons betonte auch die Rolle der technischen Kompetenz in der Ausübung einer Profession und so den universellen Aspekt, der eng mit der wissenschaftlichen Ausbildung verbunden ist (so schon Parsons 1937). Das Curriculum von zukünftigen Ärzten, Ingenieuren oder Ökonomen ist global sehr ähnlich, anders wären internationale Vernetzungen gar nicht möglich.

Mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern scheint das anders zu sein. Zwar sind bestimmte Elemente ihrer Ausbildung in vermutlich jedem Curriculum anzutreffen, auch sind Entwicklungstrends ziemlich ubiquitär, aber der nationalstaatliche Rahmen in der Verfassung der Ausbildung widerspricht dem Gebot des Universalismus. Nicht zuletzt aus diesem Grunde ist häufig von einer „Semi-Profession“ die Rede.

Unter Umgehung der „objektiven Hermeneutik“, in Vernachlässigung des „reflektierten Praktikers“ und bei Vermeidung der „Ausbildung zum Lerncoach“ lässt sich festhalten:

- Zu den Merkmalen einer Profession gehören ein spezielles Wissen
- und damit verbunden eine unterscheidbare Fachsprache
- sowie besondere Fähigkeiten oder spezielle Technologien,
- die nur in dieser Profession zur Anwendung kommen.

Wissen, Sprache und Fähigkeiten werden mit Hilfe von längeren und geschlossenen Lehrgängen erworben, die zumeist in Form eines Studiums stattfinden. Der Zugang zum Studium ist exklusiv, nicht jeder kann einen entsprechenden Studiengang aufnehmen.

Diplome oder berufsfähige Patente eröffnen den Zugang zum Berufsfeld. Damit verbunden sind längere Phasen der Initiation, die nach Zulassung zur Berufsausübung mit verschiedenen Arten der Anreicherung des Wissens und Könnens verbunden sind. In manchen Berufsfeldern wäre eine professionelle Tätigkeit ohne regelmässige Weiterbildung gar nicht möglich.

Professionen dieser Art basieren auf einer mehr oder weniger hohen gesellschaftlichen Anerkennung. Die Gesellschaft ist auf die Leistungen der Professionen substantiell angewiesen, schon aus diesem Grund muss Wert gelegt werden auf den ständigen Test der persönlichen Qualität. Die professionellen Standards sind öffentlich bekannt werden oder werden durch Klientenkommunikation verbreitet.

Die Professionen kontrollieren sich und ihre Leistungen selbst. Die professionelle Arbeit zeichnet ein spezielles Ethos aus, das in seiner Reichweite und Geltung durch eigene Kommissionen geprüft wird. Oft gibt es schriftliche Standesregeln, mit denen das Ethos kommuniziert wird und auf die man sich im Konfliktfall berufen kann.

Vertreter der Profession sind an der Ausbildung des Nachwuchses beteiligt. Das geschieht auf unterschiedliche Weise, meist in Form von Lehraufträgen oder besonderen Professuren. Die Besetzung der Professuren ist in aller Regel von berufspraktischen Erfahrungen abhängig.

Die Ausbildung ist mit deutlichen Identitätsforderungen verknüpft. Die berufliche Identität erwächst im Wechselspiel von Ausbildung und Praxiserfahrung. Sie stellt eine lebenslangen Prägung dar, die zeigt, dass und wie die zentralen Merkmale der Profession in den persönlichen Verhaltenskodex aufgenommen worden sind.

Man „ist“ Arzt oder Ingenieur und versteht sich so, jedenfalls soweit es das Rollenspiel erfordert. Die Serviceleistung hängt genau davon ab, was auch voraussetzt, dass Angehörige der Profession in aller Regel zwischen den Anforderungen des Berufs und ihrem Privatleben deutlich unterscheiden können.

Viele Merkmale der Professionstheorie treffen auch auf Lehrerinnen und Lehrer zu. Der Zugang zum Beruf heute setzt eine längere Ausbildung mit hohen akademischen Anteilen voraus. Erreicht wird der Zugang durch Studienabschlüsse, die mit Berechtigungen verbunden sind. Im Studium wird besonderes Fachwissen vermittelt, einhergehend mit Methoden und Identitätsanforderungen.

- Die Besonderheiten des Lehrerberufs sind allerdings nicht zu übersehen.
- Lehrerinnen und Lehrer vollziehen einen staatlichen Auftrag und versehen spezielle Lehrämter.
- Sie müssen im Rahmen von staatlichen Vorschriften handeln und stehen auch unter staatlicher Kontrolle.
- Das Berufsethos ist abgeleitet aus den Schulgesetzen und wird so nicht von der Profession selbst kodifiziert.
- Die Berufsausübung setzt persönliche Überzeugungen voraus.

De facto haben die einzelnen Handlungseinheiten und so die Handelnden eine hohe Autonomie, die sich nur beschränkt durch formale Regeln einengen lässt. Verglichen mit anderen Professionen ist die Verrechtlichung des Handlungsfeldes immer noch eher schwach und sind verbindliche Interpretationen der Berufsausübung so gut wie nicht vorhanden. Die „pädagogische Freiheit“ der Lehrerinnen und Lehrern ist sogar in manchen Schulgesetzen festgeschrieben.

Das bedeutet aber zugleich, mit der ganzen Person handeln und private Rückzugsräume beschränken zu müssen. Also das, was fast immer die Berufswahl begründet, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, kann zum stärksten Belastungsfaktor werden.

Das professionelle Feld von Lehrerinnen und Lehrern ist weitgehend egalitär. Es gibt nur wenige Aufstiegsmöglichkeiten und innerhalb der einzelnen Lehrämter sind die Leistungsanforderungen auch weitgehend gleich. Die Egalität zeigt sich auch in der Gehaltsstruktur. Lehrpersonen werden je nach Lehrämtern in Lohnklassen eingeteilt, die mit einem Lohnanstieg nach dem Anciennitätsprinzip, also der Belohnung der Berufsalter und so der Berufstreue, verbunden sind.

Leistungslöhne wie in einigen amerikanischen Schuldistrikten sind weder üblich noch gewünscht. Das Handlungsfeld Schule wird definiert vom öffentlichen Gut der Bildung, das eine ökonomische Orientierung mehr oder weniger ausschließt. Schulen sind von Betrieben insofern unterschieden, als eine Gewinnerorientierung nicht möglich ist.

Lehrerinnen und Lehrer sollen staatliche Zielvorgaben erreichen, die in Lehrplänen festgelegt werden. Trotz verschiedener Technologien ist die Zielerreichung abhängig von fragilen Faktoren, darunter die Lehrpersonen und ihre berufliche Qualität. Diese Qualität variiert mit der Individualität der Handelnden, anders könnte von Zielbearbeitung auch gar nicht gesprochen werden. Sie muss individuelle Varianz aushalten. Gleichzeitig werden nach

wie vor höchste Erwartungen an das persönliche Engagement und die Integrität der Lehrpersonen gerichtet.

Anders als in anderen Professionen ist die Alltagssprache weitgehend die Berufssprache. Es gibt zwar öffentliche Sprachregelungen, die mit Schule und Bildung in Verbindung gebracht werden, aber die sich weitgehend auf den Expertendiskurs beschränken. Die Sprache der Erziehungswissenschaft findet sich daher nur sehr begrenzt in der Sprache des Klassenzimmers wieder.

Der Zugang zum Berufsfeld setzt die Ausbildung voraus. Ohne besondere Patente oder Diplome wird niemand eine Anstellung auf Dauer im Schulbereich finden. Das gilt auch für die Privatschulen. Zwar können Privatschulen anstellen, wen sie wollen, aber die Bestimmung der professionellen Kompetenz setzt auch hier Studienabschlüsse voraus.

In der Schweiz besteht ausserdem eine Prüfungsautonomie der Ausbildungsinstitution, die damit auch über die vermittelten Inhalte eine Kontrolle hat. In Deutschland war das so lange anders, wie der Staat besondere Examina vorgegeben und selber abgenommen hat. Mit dem Bologna-System ist auch hier ein Weg in Richtung Prüfungsautonomie eingeschlagen worden.

Der Staat gibt aber auch in der Schweiz mit besonderen Gesetzen den Auftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbindlich vor. Der Auftrag bezieht sich auf die Vermittlung von einschlägigem Fachwissen und praktischem Können für unterschiedliche Lehrämter. Der Auftrag wird in Studienordnungen gefasst, die heute zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterscheiden.

In der Schweiz ist die Weiterbildung der Lehrpersonen Teil des Auftrages. Allerdings ist die Weiterbildung nachfragegesteuert, es gibt zahlreiche Anbieter und so ein Wettbewerb um die Ressourcen. Die Weiterbildung selbst bietet ein breites Themenspektrum, die einzelnen Angebote haben unterschiedliche Qualität und es liegen kaum Daten über die Wirksamkeit vor.

Die Ausbildung konzentriert sich auf die Unterrichtsfächer. Daneben werden Praktika oder Praxisphasen in unterschiedlicher Länge angeboten. Rhetorisch konzentriert sich die Ausbildung auf die Persönlichkeit der angehenden Lehrkräfte, wobei wenig Klarheit darüber herrscht, wie sich das modular umsetzen lässt.<sup>18</sup>

Oft werden mit „Persönlichkeitsbildung“ spezielle Kurse etwa zur Gesprächsführung oder zur „Auftrittskompetenz“ verbunden, die in allen Studiengängen eine Randstellung einnehmen und eher als Alibi verstanden werden. Irgendwie müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer ja „auftreten“ können.

In diesem Zusammenhang ist erstaunlich, wie lange sich etwa das Gordon-Training in Modulen zur Gesprächsführung gehalten hat, obwohl man dort wenig über realistische Gespräche im Klassenzimmer lernen kann. Aber man erfährt auch nichts über das reale Lernen der Kinder, wenn man nur idealisierende Lehrbücher zur Lernpsychologie liest.

---

<sup>18</sup> Die Ausbildung von Lehrpersonen der Primarschule hat insofern eine Sonderstellung, als das Fachprinzip nicht durchschlagend gilt. Angestrebt wird eine ganzheitliche Ausbildung, die stark auf die Lebensalter und Entwicklungsbedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist.

#### 4. *Lehrerbildungsgeschichte und Professionalität*

Die Geschichte pädagogischer Professionalität ist verbunden mit der Lehrerbildung, weil sich nur dort eine übergreifende Reflexion des Berufsfeldes betrieben wurde und wird. „Lehrerbildung“ selbst scheint etwas ganz einfaches zu sein, das Studium verschiedener „Lehrämter“, die die pädagogische Professionalität ausmachen und die berufliche Identität bestimmen.

In Tat und Wahrheit aber handelt es sich bei der Lehrerbildung um eine verzweigte Geschichte mit vielen Wendungen und ein ganz und gar nicht triviales Problem. Selten ist gefragt worden, was genau die Lehrerbildung zur Professionalität beigetragen hat, wenn das Berufsfeld eigensinnig reagiert und die Akteure über hohe Autonomie verfügen.

Im Folgenden werde ich auf verschiedene Effekte hinweisen, die mit der Entwicklung der Ausbildung zu tun haben:

- Anstellung und Besoldung
- Reputation und gesellschaftliche Anerkennung
- Fachlichkeit
- Pflege von übergreifenden Themen
- Statusaufstieg
- Bewirtschaftung der Reformideen
- Das Theorie-Praxis-Problem

Die ersten Lehrerseminare im deutschen Sprachraum sind Ende des 18. Jahrhunderts entstanden. Ihr Zweck war die Vorbereitung angehender Elementarlehrer auf den Beruf. Vorher gab es zwar Elementarschulen, aber keine dazu passende standardisierte Ausbildung. Protokolle von Lehrerwahlen zeigen, dass diejenigen angestellt wurden, die den lokalen Erwartungen am ehesten gerecht wurden. Ein professionelles Berufsprofil gab es nicht.

Die höhere Bildung dagegen war klar strukturiert. Die Lateinschulen der Reformation setzten abgeschlossene Studiengänge voraus, ebenso die Fürstenschulen oder die humanistischen Schulen des frühen 19. Jahrhunderts. Allerdings haben erst die humanistischen Schulen auch eine wissenschaftliche Leitdisziplin zur Bedingung der Ausbildung gemacht. Die klassische Philologie wurde zur Bezugsdisziplin der Gymnasiallehrer.

Die Geschichte der Volksschullehrerbildung entfernte sich mit dem Ausbau der Lehrerseminare von der Gemeindeautonomie hin zur staatlichen Anstellung. Erst die Übernahme der Anstellungsbedingungen des Staates sicherte den Berufsstand, also die Einreihung in Lohnklassen, die unbefristete Anstellung und die Auszahlung von Jahreslöhnen ohne hohen Anteil an Naturalien.

Die lokalen Unterschiede in den Besoldungen waren lange ein entscheidendes Merkmal der Profession der Volksschullehrer und sind erst allmählich angeglichen worden. Gleichwohl war die Verstaatlichung des Berufs die Bedingung dafür, dass die Ansprüche steigen konnten. Gemeint sind die Selbstansprüche ebenso wie die Fremderwartungen. Dabei

kam der Ausbildung die Rolle zu, für Erwartungssteigerung zu sorgen und die moralischen Ansprüche zu sichern.

Eine der wesentlichen Leistung der Lehrerbildung ist ihr Beitrag zur heute fraglosen gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Verglichen mit der Kritik der pöbelhaften „Anmassungen“ des Lehrerstandes, die noch im späten 19. Jahrhundert vorgebracht wurde, gelang es der Ausbildung, mit geschickten Argumenten auf die unverzichtbaren Leistungen der Lehrerverberuf hinzuweisen und sie aufzuwerten.

Darüber darf die Klagebereitschaft und Larmoyanz mancher pädagogischer Schriftsteller nicht hinwegtäuschen. Die Idealität des Berufs ist über die unvergleichbare Aufgabe der „Menschenbildung“ erreicht worden. Nicht zufällig also wurde Johann Heinrich Pestalozzi zum Idol der Volksschullehrer oder zumindest ihrer Zeitschriften (Osterwalder 1995).

Davon zu unterscheiden ist die Entwicklung der Fachlichkeit. Die Elementarschulen des frühen 19. Jahrhunderts waren beschränkt auf die Elementaria, also Grundrechenarten, Lesen und Schreiben sowie einige Zusatzkompetenzen wie Gesang oder Festigung der Religion. Erst die Entwicklung eigener Volksschulfächer bewirkte die intellektuelle Aufwertung der Lehrerseminare. Das gilt umso mehr, als die Volksschule sich von den Aufgaben der Berufsbildung trennte und sich auf ihre eigenen Interessen konzentrieren konnte.

„Menschenbildung“ war das Signalwort für die Idealität des Berufs, „Lebensbezug“ war die Chiffre für den gesellschaftlichen Nutzen. Auch die Erklärung des Nutzens blieb weitgehend Rhetorik, so lange nicht mit dem Schulabschluss attraktive Berechtigungen verbunden waren. Der Volksschulabschluss wurde also umso mehr aufgewertet, je mehr davon der Zugang zu Lehrstellen abhing.

Vergleichbares lässt sich auch für die Gymnasien sagen, die erst dann ihre gesellschaftliche Stellung erreicht haben, als der Zugang zum Hochschulstudium von ihrem Abschluss abhängig gemacht wurde. Vorher gab es verschiedene Möglichkeiten, ein Studium aufzunehmen. Erst das Abiturprivileg führte dazu, den Gymnasien und nur ihnen die Zugangsmacht zu verleihen.

Zur professionellen Ausbildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert gehörten die sogenannten Übungsschulen. Hier sollte fachlich und methodisch eingeübt werden, was für den späteren Beruf erfolgsversprechend zu sein schien. Diese unmittelbare Wirksamkeit hält sich in der Ausbildung als Erwartungssillusion bis heute.

Tatsächlich ist die institutionelle Distanz zur Praxis gewachsen, einfach weil die intellektuellen Anforderungen des Berufs eine Konzentration auf fachliche Probleme verlangen, die nicht direkt in Handeln zu übersetzen sind. Der Weg zur Praxis verlangte also zusehend mehr eine Karenzzeit.

Die Geschichte der Lehrerbildung zeigt auch, dass es Dauerthemen in der Literatur gibt, auf die die Ausbildung immer wieder eingegangen ist oder auch eingehen musste, um öffentlicher Kritik zu entgehen. Ein Dauerthema der Literatur sind die Frage der Disziplin oder auch der Vorrang der Methode.

Positiv kann man darunter eine Sicherung der Problemzonen verstehen, auf die die Ausbildung eine Antwort geben muss. Das gilt auch für heutige Diskursfavoriten wie „Motivation“ oder „Selbstorganisation“. Weil sich damit Erwartungen und Wirkungsversprechungen verbinden, reagiert die Ausbildung. Es sind nicht einfach Moden, sondern aussichtsreiche Lösungsideen, die sich wandeln und neu auftauchen können, also ihre eigene Endlichkeit bearbeiten müssen.

Tatsächlich hat das Prinzip der Fachlichkeit die Ausbildung bestimmt. Von der Geschichte der Lehrerbildung ist zu lernen, dass vom Lehrerseminar bis zur Universität die Unterrichtsfächer den Grossteil der Ausbildungszeit für sich in Anspruch genommen haben. Die Erziehungswissenschaft prägte die Diskussion, aber war nur in diesem Sinne auch die Leitdisziplin der Ausbildung.

Die Geschichte der Ausbildung spiegelt auch den Statusaufstieg der Lehrämter im Laufe der Geschichte. Die Unterscheidung der „höheren“ gegenüber der „niederen“ Bildung ist heute wohl noch spürbar, aber deutlich eingeebnet worden, während sie in Deutschland über lange Jahrzehnte den gesellschaftlichen Rang der Lehrerbildung bestimmt hat.

Weiterhin hat die Lehrerbildung eine Funktion, die häufig gar nicht wahrgenommen wird, nämlich die der Bewirtschaftung von Reformideen und ihrer Geschichte. Nicht zufällig ist die Lehrerbildung immer zugleich auch der Ort der Reformpädagogik gewesen. Und bis heute werden die Reformdebatten über die Entwicklung der Lehrerbildung getragen von der Erziehungswissenschaft, soweit sie sich in der Lehrerbildung engagiert.

Und schliesslich ist eine Besonderheit der Lehrerbildung die Dominanz des „Theorie-Praxis-Problems“. In keiner anderen akademischen Ausbildung wird dieses Problem so häufig und so wiederkehrend genannt wie hier. Es dient letztlich der Entwertung der Ausbildung angesichts der Erwartungen.

Angehende Juristen, Ärzte, Ökonomen oder Ingenieure können nicht mit ihrer Person über die Güte der Ausbildung entscheiden. Vermittelt wird wissenschaftliches Wissen, das für sich gelernt wird, ohne immer sofort nach der Anwendung zu suchen. Jedes akademische Studium bietet im Blick auf die Anforderungen des Berufsfeldes mehr und anderes, als erwartet wird.

Das war bei den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts auch nicht anders. Die damalige Ausbildungsliteratur ist voll von Klagen über Praxisferne und Theorieverdruss. Diese Klagen sind in der Ausbildung von Ärzten, Juristen oder Ökonomen nicht annähernd so intensiv, was vermutlich damit zusammenhängt, dass professionelles Wissen vermittelt wird, ohne ständig einen direkten und persönlichen Praxisbezug vor Augen zu haben.

Vielleicht ist aus diesem Grunde immer noch von einer besonderen Profession die Rede, wenn Einstellungen und Tätigkeiten von Lehrern thematisiert werden. Sie beziehen sich zur Berufsausübung nur begrenzt auf eine Leitdisziplin und dies auch nur soweit, wie es ihren Erwartungen entspricht.

Für die Studierenden entscheidend ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen. Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht in die Probleme des Handlungsfeldes sind dabei ausschlaggebend, nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird.

Diese Erwartung vor allem durch den Glauben an die Methoden gestärkt, während es darauf ankommt, in der Schule über Jahre komplexe Lernprozesse zu gestalten, die mit sichtbaren Fortschritten und nachhaltigen Effekten verbunden sind. Das bewirkt nicht allein die Methode, generell gibt es keinen Garanten, sondern nur die Unterstützung durch die schulische Lernkultur, also die Konsekution der Aufgaben und Leistungen, die Bewertung der Lernfortschritte, die Zielkontrolle und die Freude am Vorankommen.

## 5. Ausblick

Wann liegt man mit dem Thema einer Tagung richtig? Auf diese Frage gibt es natürlich verschiedene Antworten, eine davon betrifft die Medienpräsenz. Lehrerbildung ist meistens ein Klage Thema für Online-Portale, sie bestimmt so gut wie nie die Schlagzeilen und schafft es erst recht nicht auf die Titelseiten. Umso erstaunlicher ist der Tatbestand, dass der Economist von letzter Woche dem Thema eine Titelgeschichte mit Cover gewidmet hat.

Der Economist ist nicht nur das führende Wirtschaftsjournal, sondern auch eine der wenigen Zeitschriften, die mit ihrer Printausgabe Geld verdienen. Der Grund ist die Exklusivität der Artikel. In Sachen Lehrerbildung folgt der Economist John Hattie und konzentriert sich auf die Qualität der Lehrpersonen und wie sie durch gezielte Ausbildungserfahrungen beeinflusst werden kann. Der „geborene Pädagoge“ ist dabei keine Option. Und der Artikel zeigt, wie lebendig Diesterwegs Idee des Praktischen ist - an einem unerwarteten Ort.

Einleitend wird ein erfolgreicher Mathematiklehrer besonders hervorgehoben und dann erklärt, was die Ausbildung zu dem Erfolg beigetragen hat:

„Rather than spending their time musing<sup>19</sup> on the meaning of education, he and his peers have been drilled in the craft of the classroom. Their dozen of honed techniques cover everything from discipline to making sure all children are thinking hard” (Teaching the Teachers 2016, S. 21).

„Honed techniques“ sind empirisch geprüfte und praktisch bewährte Techniken, die im Klassenzimmer Erfolg versprechen und auf die sich die Ausbildung konzentrieren soll. Sie vermittelt nicht primär Wissen für die Unterrichtsfächer, auch nicht pädagogische Theorien, sondern eben „the craft of the classroom“.

Lehrerbildung wäre auf dieser Linie Arbeit an der „teacher expertise“, die gesteuert wird durch rigoroses Feedback, enge Zusammenarbeit der Lehrer, selektive Auswahl der Studenten und ein neues Selbstverständnis der Auszubildenden und Mentoren. Einer von ihnen wird mit Satz zitiert: „I don't teach physics; I teach my pupils how to learn physics“ (ebd., S. 22).

Und auch die Organisation ist betroffen: In Shanghai werden Lehrer nicht befördert, wenn sie nicht nachgewiesen haben, dass sie kollaborieren und durch Feedback lernen können. Und ihre Mentoren werden ebenfalls nicht befördert, wenn sie nicht zeigen können,

---

<sup>19</sup> Grübeln.

dass sich ihre Studenten in der professionellen Kernkompetenz sichtbar verbessert haben (ebd., S. 24).<sup>20</sup>

- Damit bestätigt sich zunächst, dass die Ausbildung immer auch der Ort der Kritik und der Ideen der Reform gewesen ist.
- Zudem zeigt sich, dass „Praxisbezug“ ohne Wirkung auf die Qualität der Studierenden ein leeres Wort bleibt.
- Und sicher ist eine Erfolgsbedingung für die Lehrerbildung, dass die Studierenden erfahren, dass und wie sie im Blick auf die Ausbildungsziele kompetent werden und ein Könnensbewusstsein entwickeln.
- Was häufig bestritten worden ist, trifft zu, sie müssen ihr Handwerk beherrschen.

Aber „Coaching“ allein ist nicht ausreichend, um Professionalität ausbilden zu können. Zur Qualität der Lehrpersonen gehört auch Wissen, das sich *nicht* in Unterrichtstechniken umsetzen lässt, einen weiteren Horizont eröffnet und auch die Grenzen des professionellen Handelns thematisiert. Dazu gehört etwa die Einsicht, ein öffentliches Amt auszuüben und auf gesellschaftliche Erwartungen achten zu müssen.

Staatliche Schulen müssen Lernziele erfüllen, die nicht verhandelbar sind, auch wenn in den Schulen grosse Freiheiten bestehen, sie umzusetzen. Das begrenzt motivationspsychologische Forderungen der „Selbstorganisation“ des Lernens und insbesondere die freie Themenwahl, die zu jedem Lernen gehören würde, das sich „selbst organisiert“ nennt. Der staatliche Rahmen definiert weiterhin das Berufsfeld, Lehrpläne werden nicht verschwinden und die Lehrmittel behalten auch in elektronischer Form ihren Rang.

Auf der anderen Seite sollte man vorsichtig mit der Frage umgehen, ob das Berufsfeld durch die Ausbildung „gesteuert“ werden kann. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen und was im Studium intensiv vermittelt werden konnte, ist nicht zwingend das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie sich einzelne Schulen entwickeln.

- Anders als in anderen Berufen werden auch nicht Spezialisten für einzelne Aufgaben angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehrämter.
- Die Spezialisierung erfolgt im Beruf.
- Ausserdem vermittelt die Ausbildung Idealnormen, die nur die zukünftigen Lehrkräfte auf das Normalmass hin einstellen können.

Die Ausbildung also muss damit rechnen, dass sie zwar die Vorstellungswelt ihrer Studierenden beeinflussen und prägen kann, aber dass die Übergänge ins Berufsfeld von ihr nicht beherrscht werden, auch nicht mit den besten Lerntechniken.

Mit dem Beginn der Berufstätigkeit verbunden ist - anders als in der Literatur häufig vermutet - kein „Praxisschock“, sondern tatsächlich nur die Erfahrung von Übergängen. Studien aus der Schweiz zeigen, dass angehende Lehrkräfte die Praxis nicht als „Schock“

---

<sup>20</sup> Lehrer in Shanghai unterrichten 10 bis 12 Wochenstunden, Lehrer in den Vereinigten Staaten durchschnittlich 27 Wochenstunden (Teaching the Teachers 2016, S. 24).



erleben, sondern als Feld neuer Herausforderungen, auf die die Ausbildung sie nur begrenzt vorbereitet hat.<sup>21</sup> Das ist wörtlich zu nehmen: Ausbildung eröffnet den beruflichen Lernprozess und schliesst ihn nicht ab. Und das Wichtigste ist vielleicht die Lernfähigkeit im Beruf, die allerdings verlässliche Grundlagen verlangt.

Aber es gibt auch bei einer einphasigen und direkten Berufsausbildung immer Bereiche, die in der Ausbildung zugunsten anderer vernachlässigt wurden und sich später als besonders dringlich herausgestellt haben. Das gilt für Probleme der Disziplinierung ebenso wie für die Elternkommunikation, Umgang mit Sonderwünschen oder Konflikte im Kollegium.

- Aufgabe der Ausbildung wäre es, mit realistischen Zielsetzungen zu arbeiten,
- Kompetenzen aufzubauen, Techniken anzubieten und Erfolgskontrollen aufzubauen,
- aber auch die eigene Begrenztheit zu thematisieren
- und damit zugleich die Lernaufgaben zu bezeichnen, die anschliessend bearbeitet werden müssen.

Die Studierenden erwarten auch gar nicht, dass sie auf alle Eventualitäten vorbereitet werden. Wäre das anders, hätte man die Freiheiten der Berufsausübung massiv beschnitten. Die Freiheit meint auch, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die Probleme hinweisen, Lösungen anbieten und zugleich nochmals gesagt das Weiterlernen in der Praxis betonen.

Die Studienerfahrung ist aber mehr als lediglich eine Vorbereitung auf das Berufsfeld, dessen praktischen Konsequenzen noch gar nicht abgesehen werden können. Das Studium muss Gelegenheit geben, sich neben den Unterrichtsfächern mit den Grundlagen des Berufs, historischen Erfahrungen und internationalen Vergleichen auseinanderzusetzen. In diesem Sinne können und müssen Reflexionen angehalten werden, die über das hinausgehen, was der Alltag verlangt. Ohne ein solches Bekenntnis zur wissenschaftlichen Bildung wäre ein Studium weitgehend überflüssig.

- Das bedeutet nicht, eine Studienorganisation hinzunehmen,
- die kleinteilig angelegt ist, Unverbundenes befördert, keine Fortschritte erkennen lässt und die Berufsbiografie nicht wirklich antizipiert.
- Theoriebezüge sind notwendig, aber sie müssen sich immer auch auf das einlassen, was in der angelsächsischen Diskussion „learning from the field“ genannt wird.

Lehrerinnen und Lehrer haben das konkrete Geschehen des Tages vor Augen und handeln vor dem Hintergrund nicht von Visionen, sondern von Nutzerwartungen. Lehrpersonen bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie müssen erklären, warum sie bestimmte Erwartungen nicht erfüllen, sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution. Und nirgendwo ist die Kritik so unmittelbar persönlich wie in der Schule.

---

<sup>21</sup> Nido/Trachsler/Swoboda 2012, Nido/Trachsler 2015.

Auf diese Belastungen müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer mit realistischen Erfahrungen vorbereitet werden, ohne damit den Beruf und die damit verbundenen Überzeugungen zu gefährden. In der öffentlichen Kommunikation werden häufig nur die problematischen Seiten des Berufs thematisiert, mit denen sich die Sinnhaftigkeit nicht stabilisieren lässt. Und Schulkritik ist so erfolgreich, dass man sich fragt, warum Thilo Sarrazin sich noch länger beim Islam aufhält.

Aber die Ausbildung muss den Auftrag vermitteln und die gesellschaftliche Bedeutung der Schule erklären. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Schülerinnen und Schüler wachsen heute mit dem Internet und den sozialen Medien auf, die Lebensentwürfe folgen persönlichen Idealen, die Mobilität ist hoch und die Bindekräfte traditioneller Institutionen wie Kirchen oder Vereine nehmen weiter ab. Und die Migrationswellen werden direkte Auswirkungen auf die Schule haben. Das lässt sich nicht allein mit „Coaching“ bearbeiten.

### *Literatur*

- Bensen, H.W.: Die öffentliche Erziehung aus den Gesichtspunkte des Staates. Ein Versuch. Erlangen: bei Joh. Jac. Palm und Ernst Enke 1831.
- Diesterweg, A.: Ueber Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht Neue Folge Band XXXIV, 2. Heft (September und October 1846), S. 133-276.
- Diesterweg, A.: Zur Lehrer-Bildung. Der in Berlin vom 15. Januar 1849 ab stattfindenden Seminarlehrer-Conferenz überreicht. Essen: Verlag von G.D. Bädeker 1849.
- Drei Jahre auf einem preussisch-regulativischen Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulwesens. Von Wilhelm Meister. Leipzig: Verlag von Siegismund&Volkening 1873.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Horn, K.-P.: Profession, Professionalisation, Professionalität, Professionalismus - Historical and Systematic Remarks Using the Example of German Teacher Education. In: British Journal of Religious Education Vol. 38, No. 2 (2016), S. 130-140.
- Köhler, J.A.: Das Schullehrer-Seminar zu Grimma nebst Ansichten und Bemerkungen über Volksschullehrer-Bildung überhaupt. Zur Gedächtnisfeier der vor zehn Jahren erfolgten Eröffnung der Anstalt abgefasst und herausgegeben. Grimma: Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs 1848.
- Lauckhard, C.F.: Tagebuch eines Lehrers. Darmstadt: Verlag der Hofbuchhandlung von Gustav Jonghaus 1843.
- Menzel, W.: Pädagogik. In: W. Menzel: Die deutsche Literatur. Zweite vermehrte Auflage. Zweiter Theil. Stuttgart: Hallberger'sche Verlagsbuchhandlung 1836, S. 5-94.
- Nido, M./Trachsler, E./Swoboda, N.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob, April 2012.
- Nido, M./Trachsler, E.: Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Winterthur: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2015.
- Osterwalder, F.: Pestalozzi als Kult. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1995.

- Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von C. Kehr. Band I. Gotha: Verlag von E.F. Thienemann's Hofbuchhandlung 1872.
- Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Im Verein mit Bartholomäi u.a. bearbeitet und herausgegeben von A. Lüben. Leipzig: Friedrich Brandstetter 1864.
- Parsons, T.: Remarks on Education and the Profession. In: International Journal of Ethics Vol. 47, No. 4 (April 1937), S. 365-369.
- Parsons, T.: The Professions and the Social Structure. In: Social Forces Vol. 17, No. 4 (May, 1939), S. 457-467.
- Scherr, Th.: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben. Zürich/Winterthur: Druck und Verlag des literarischen Comptoirs 1842.
- Schmidt, K.: Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule. Cöthen: Verlag von Paul Schettler 1863.
- Scholz, Chr. G.: Meine Erlebnisse als Schulmann. Verfasst und zum Besten schlesischer Lehrer-Wittwen-und Waisen-Unterstützungs.Kassen herausgegeben. Zweite, berichtigte und vermehrte Auflage. Breslau: Maruzschke&Berender 1862.
- Teaching the Teachers. In: The Economist (June 11<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> 2016), S. 21-24.
- Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Neunzehnter Bericht 1829. Zürich: Bey Orell, Füssli und Compagnie 1830.
- Wochenblatt zum Besten der Kinder. Iter Theil. Zweiter Abschnitt. Berlin: Bey Fried. Willy Birnstiel 1760.
- Zeller, Chr. H.: Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Eine Anleitung zunächst für Zöglinge und Lehrsöhne der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen. Erster Band. Basel: Im Verlag des Vereines dieser Schul-Anstalt 1827.