

Neumann, Dieter; Oelkers, Jürgen
**"Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der
Lehrerbildung in historischer Sicht**
Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 229-252



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Dieter; Oelkers, Jürgen: "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 229-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143034 - DOI: 10.25656/01:14303

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143034>

<https://doi.org/10.25656/01:14303>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 2 – April 1984

I. Thema: Jugendprobleme

- WALTER HORNSTEIN Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart 147
- MARIANNE KIEPER Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher 169
- HELGA BILDEN/
ANGELIKA DIEZINGER Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten 191
- CHRISTIAN LÜDERS Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung 209

II. Diskussion

- DIETER NEUMANN/
JÜRGEN OELKERS „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht 229
- ECKHARD MEINBERG Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft 253

III. Besprechungen

- WOLFDIETRICH
SCHMIED-KOWARZIK HANS-JOCHEN GAMM: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln 273
- JÜRGEN OELKERS JOHN WILSON: Preface to the Philosophy of Education 276
- REINHARD UHLE HANS-HERMANN GROOTHOFF: Wilhelm Dilthey – Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens 279

PAUL R. SWEET

HANS AARSLEFF: From Locke to Saussure 285

INGEBORG WILLKE

WALTER ACKERMAN/ARYE CARMON/DAVID ZUCKER:
Erziehung in Israel 289

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 295

Vorschau auf Heft 3/84

Themenschwerpunkt „Neue Wege der historischen Pädagogik“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Hans-Jürgen Apel: Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815–1830)
- Max Lietke: Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe
- Jürgen Schriewer: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelleau oder Forschungsansatz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WALTER HORNSTEIN: *Neue soziale Bewegungen und Pädagogik – Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart*

In den zentralen Themen und Zielsetzungen der neuen sozialen Bewegungen werden genuin erziehungswissenschaftliche und pädagogisch bedeutsame Inhalte zum Gegenstand öffentlicher Diskussion gemacht, doch haben Erziehungswissenschaft und Pädagogik selbst die darin enthaltene Herausforderung bislang kaum begriffen und noch weniger beantwortet. In Auseinandersetzung mit Grundpositionen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ werden Perspektiven entwickelt und daran verdeutlicht, wie durch paradigmatische und kategoriale Neuorientierungen der geschichtliche Gehalt der neuen sozialen Bewegungen in pädagogische Reflexion Eingang finden könnte.

MARIANNE KIEPER: *Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität – Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher*

Anhand von Interviewauszügen 14- bis 15jähriger Jugendlicher wird ein Problem dieser Altersgruppe dargestellt: die Schwierigkeit, eigene Antriebe (verstanden als Bedürfnisse sowie als Wollen) und Ziele (das heißt generalisierbare Erwartungen) so in Einklang zu bringen, daß es für die eigene Person befriedigend und für das soziale Umfeld akzeptabel ist. Die dafür ausgewählten Zitate enthalten „Selbstdeutungen“ der Jugendlichen in Hinblick auf ihre Probleme mit Selbstbeherrschung, Selbstbehauptung und sexuellem Verhalten. Die Interviews wurden im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts durchgeführt.

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten*

Wir befassen uns kritisch mit dem Konzept der Individualisierung, wie es in der neueren Jugendforschung benutzt wird. Dabei wenden wir uns gegen eine unangemessen euphorische Interpretation historischer Individualisierungsprozesse, indem wir die Widersprüchlichkeit und Ambiguität dieser Prozesse vor allem für Lohnabhängige herausarbeiten. Konkretisiert wird dies durch den Blick auf soziale Differenzierungen von Jugend und insbesondere auf die prekäre Situation von weiblichen Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Unser Augenmerk richtet sich vor allem auf die problematische Beziehung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die Jugendlichen, sich als vereinzelt Akteure zu verhalten, ihren individuellen Ansprüchen und den realen Freiräumen für die Gestaltung ihres Lebens gemäß ihren eigenen Wünschen und Interessen.

CHRISTIAN LÜDERS: *Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung*

In der aktuellen Diskussion über Forschung und Methoden in der Erziehungswissenschaft werden die konkreten Probleme der Forschungspraxis häufig übersehen. Der Autor stellt vier neuere Projekte aus der Jugendforschung vor, an denen er einige zentrale Probleme der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten versucht: Unter-

sucht werden die inhaltlichen Ansätze und Konzepte der Projekte, das Problem des Forschers im Feld und die Art und Weise, in der die Projekte auf Bedingungen und Probleme pädagogischen Handelns antworten. Als Ergebnis wird vor allem herausgestellt, daß die Projekte Fragen sowohl nach den gesellschaftlichen Bedingungen des Forschungsprozesses als auch nach der sozio-ökonomischen Situation der Jugendlichen vernachlässigen. Zum Schluß werden einige Perspektiven für eine weitere Entwicklung der Jugendforschung skizziert.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: „*Verwissenschaftlichung*“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht

Die Arbeit analysiert die Auseinandersetzungen der Professionselite der deutschen Lehrerschaft an den drei entscheidenden institutionellen Umschaltungen (Seminar – Akademie – Universität). Sie untersucht die zentralen Begründungsformeln für eine *wissenschaftliche* Lehrerbildung und kommt zu dem Ergebnis, daß bei nahezu allen Legitimationsversuchen zentrale Topoi immer wiederkehren. Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für den praktischen Lehrerberuf wird mit „Verschwierigung“ begründet, also mit der Vorstellung, daß nur eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche, eben „schwierige“ Wissenschaft (die Pädagogik) in der Lage sei, die praktischen Probleme der Schule zu lösen. Diese Wissenschaft sei vorab zu studieren, um den Lehrer hinreichend handlungsfähig zu machen. – Eine solche Wirkungsannahme wird hier als „mythisch“ bezeichnet, weil sie weder die Funktionsweise von Wissenschaften noch die Beziehung von Wissenschaft und Handlungspraxis erfaßt, wohl aber für die entscheidenden Stimuli der Aufstiegserwartung einer Profession sorgen kann. Es fragt sich, welche künftigen Legitimationen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung noch möglich sind, wenn die zentrale Erwartung ihrer eigenen Geschichte, nämlich die Verbesserung des *Handelns* durch „Wissenschaft“, unerfüllt geblieben ist.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft*

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden seit einiger Zeit systemtheoretische Überlegungen vermehrten Zuspruch. Absicht dieses Beitrags ist es, auf die bisher vernachlässigten anthropologischen Aspekte einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft hinzuweisen. Da sich systemtheoretisch orientierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft zumeist durch LUHMANNs Werk inspirieren lassen, steht im Mittelpunkt eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Implikationen der Arbeiten von LUHMANN und auch SCHORR, wobei das Menschenbild in ihren Schriften besonders kritisch beleuchtet wird. – Im Anschluß an einen exemplarischen und grundsätzlichen Aufweis verwandtschaftlicher Beziehungen zwischen der „latenten Anthropologie“ des Systemdenkens und der klassischen Philosophischen Anthropologie (GEHLEN) in unserem Jahrhundert wird darzustellen versucht, welchen Einfluß die „latente Anthropologie“ auf die systemtheoretische Behandlung so wichtiger pädagogischer Probleme wie Erziehung, Technologie, pädagogisches Verhältnis und Entwicklung nehmen kann.

Contents and Abstracts

Topic: Problems of Adolescence

WALTER HORNSTEIN: *New Social Movements and Pedagogics – On a Reconceptualization of Educational Theory Today* 147

The author considers the social processes summed up under the key-word “new social movements” a challenge for both the pedagogical praxis and for the formation of theories in educational science, – a challenge which until now has hardly been understood. In a discussion of basic positions of “Critical Pedagogics” perspectives are pointed out for an integration of the historical substance of the new social movements into the pedagogical reflexion by means of a paradigmatic and categorial reorientation; thus, this historical substance could also be made profitable for a critique of pedagogical praxis and for the establishment of modern and adequate forms of education.

MARIANNE KIEPER: *Self-control, Self-assertion, Sexuality – A Documentation of Interviews Given by 14 to 15-year-old Adolescents* 169

By means of excerpts from interviews given by 14 to 15-year-old adolescents a specific problem of this age-group is illustrated: i.e., the difficulty of reconciling their own impulses (their needs and their intentions) with their goals (viewed as expectations that can be generalized) in a way satisfactory to themselves and acceptable to significant others. The quotations that have been chosen contain interpretations of the self with regard to the problems the adolescents have with self-control, self-assertion, and sexual behavior. The interviews were made as part of a project sponsored by the “Deutsche Forschungsgemeinschaft” (DFG).

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *The Current Trend of Individualization of Youth Biography. The Discrepancy Between Social Demand, Individual Claims and Chances* 191

This article critically examines the concept of individualization as being used in contemporary research on youth. We argue against an inadequately euphoric interpretation of historical processes of individualization by focussing on the contradictoriness and ambiguity of these processes. This is demonstrated by looking at the social differences of youth, particularly at the critical situation of female youths with Hauptschul education. We emphasize the problematical relation between social demands towards young people to function as single actors, their individual claims, and effectual degrees of freedom in modelling their lives according to their own wishes and interests.

CHRISTIAN LÜDERS: *Neglected Topics in Educational Research on Adolescence* 209

In the present debate on the methodology of educational research the specific problems of field-work are often ignored. This is illustrated by the presentation of four recent projects

of research on adolescence. The author examines the object, the different approaches and the concepts of the projects, the role of the researcher doing field-work, and the way in which the research projects respond to the conditions and problems of pedagogical action. It is shown that all four projects neglect above all questions concerning the social conditions of research and those pertaining to the socio-economic situation of the adolescent. The author ends his article with an outline of possible further developments of research in this area.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: *“Scientification” – A Myth? Problems of Legitimation in Teacher Training From a Historical Point of View* 229

In this article the dispute of the German teachers’ professional elite between the years 1800 and 1960 is analyzed following the progression in the institutional form of teacher training from the seminar, to the academy, and finally to the university. The crucial formulas for legitimizing scientific teacher training are examined, and it is shown that in almost every attempt at legitimation certain topics and central arguments reappear. The scientific character of the training of teachers is justified with the topos of difficulty, the notion that only an exacting and demanding discipline – that is, pedagogics – could help to solve the practical problems of schoolteaching. The idea was that this discipline had to be studied first in order that the teacher be capable of teaching. This concept of a causal relationship between theory and praxis is regarded as a myth since, on the one hand, it grasps neither the functioning of sciences nor the relationship between science and praxis, while, on the other hand, it can stimulate decisively the expectations of a profession during its social advancement. The question remains what further legitimation of the scientific training of teachers can be given when the crucial expectation of their own history, that is the improvement of praxis through science, has not been satisfied.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropological Comments on Systems Focused Educational Science* 253

In the present pedagogical debate reflexions on the theory of systems have for some time, now, been met with rising approval. The purpose of this article is to point out the anthropological aspects of a pedagogical theory of systems – aspects which until now have been neglected. Since in educational science approaches to a theory of systems have mostly been inspired by the work of NIKLAS LUHMANN, a discussion of the anthropological implications of his work and also of that of KARL E. SCHORR is the core of this article, with special emphasis on the concept of human nature. – After having shown that close relations between the “latent anthropology” of system oriented thinking and the classic philosophical anthropology of the twentieth century (ARNOLD GEHLEN) do exist, an attempt is made to demonstrate the specific influence of this “latent anthropology” upon the treatment – within the framework of a theory of systems – of important pedagogical problems such as education, technology, the pedagogical relationship, and development.

Book Reviews 273

New Books 295

„Verwissenschaftlichung“ als Mythos?

*Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht**

Für M. F. Wocke

Die Entwicklung des deutschen Volksschullehrerstandes im 19. und 20. Jahrhundert ist als „Odyssee“ bezeichnet worden (BUNGARDT 1959). Aber es war keine Irrfahrt, sondern ein Aufstieg, wenngleich ein langsamer und überaus mühevoller. Zentrales Kennzeichen dieses Aufstiegs ist die verspätete Akademisierung. Erst in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts werden die Forderungen der Lehrerverbände aus der Zeit des Vormärz (PRETZEL 1921, S. 33f.) erfüllt, nämlich *universitäre Studien für alle Lehrer* und die *vollständige Verwissenschaftlichung ihrer Berufsvorbildung*. Nunmehr ist Realität bzw. soll realisiert werden, was mehr als hundertfünfzig Jahre lang Postulat bleiben mußte. Nunmehr muß aber auch erfüllt werden können, was als Postulat bloß vor Augen schwebte: *die Verbesserung der Lehrerausbildung durch komplette Verwissenschaftlichung*.

Was aber hat es mit diesem Postulat auf sich? Seit es sie gibt, ist Lehrerbildung stets konzeptionell umstritten und hochgradig politisiert gewesen. Daß die Volksschullehrer universitäre Studien als Vorbereitung für ihren Beruf forderten, ist zunächst immer als *Politikum* behandelt worden. Die damit verbundene Programmatik war weit mehr Postulat als Konzeption und entstammt einem eigentümlichen Legitimationszusammenhang, den wir im folgenden rekonstruieren wollen. Die Forderungen des neuen Lehrerstandes mußten einem ungläubigen Publikum plausibel gemacht und gegen eine widerwillige Bürokratie durchgesetzt werden. Diese Politisierung erklärt die Stilisierung der *Standesforderungen* zu *Glaubenssätzen*, die mit speziellen *Wirkungsmythen* verbunden werden, unter denen die Verwissenschaftlichung die wichtigste war und wohl noch ist. Von der Verwissenschaftlichung versprach und verspricht man sich die entscheidende *qualitative* Verbesserung der Vorbereitung auf den Beruf.

Die Antwort, wie wissenschaftliche Studien auf „*praktische Berufe*“ vorbereiten können, bleibt demgegenüber unbeachtet oder wird dem politischen Gegner überlassen. Schließlich wird die Forderung nach Verwissenschaftlichung fast zu einem Erlösungsmythos, weil die Forderungen beständig *nicht* erfüllt werden. Für eine Profession, die lange Zeit gewaltsam am unteren Ende der gesellschaftlichen Schichtung gehalten wurde, erscheinen Universität und Wissenschaft als Vorausbedingung zur Erfüllung aller Hoffnungen, die die Lehrerschaft an ihre eigene Wirksamkeit und ihren sozialen Status knüpft.

* Gekürzte und revidierte Fassung einer Diskussionsvorlage für das Symposium 17 des 8. Kongresses der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT vom 22. bis 24. März 1982 in Regensburg. Diese Vorlage wurde auch auf der Herbsttagung der AG Wissenschaftsforschung der DGfE (7. bis 9. Oktober 1982 in Lüneburg) diskutiert. Den Teilnehmern an beiden Veranstaltungen schulden wir Dank für Kritik und weiterführende Hinweise. Unsere Arbeit entstammt dem Forschungsprojekt „Praxisbezug der Lehrerbildung“ des Instituts für Hochschulforschung der Hochschule Lüneburg.

Heute werden jene konzeptionellen Schwächen sichtbar, die mit dem Mythos der Verwissenschaftlichung verbunden sind, der als Reaktion auf Aufstiegsverweigerung entstehen konnte, aber in dem Augenblick seine Kraft verliert, in dem der Aufstieg vollzogen wird. Einen Mythos der „Verwissenschaftlichung“ konnte es nur geben, weil *nicht* klar war, was damit theoretisch und praktisch verbunden sein würde. Zum Beleg dieser These wollen wir im folgenden die mythenbildende Literatur der Professionselite untersuchen, also einen speziellen, universitätsnahen Wissensbereich, in dem jene Postulate und Leitideen formuliert werden, die die Identität der Profession bestimmen¹. Wir gehen davon aus, daß sozialhistorische Untersuchungen allein die Geschichte der Lehrerbildung nicht verständlich machen können, sondern um Analysen, wie wir sie hier vorlegen, ergänzt werden müssen. Unsere Arbeit beschränkt sich auf diejenige Literatur, die an den drei entscheidenden institutionellen Umschaltungen – Übergang vom unorganisierten Handwerk zum Seminar, vom Seminar zur Akademie und von der Akademie zur Universität – die jeweilige Lehrerbildung legitimiert oder kritisiert hat. Hierzu werden zunächst die Legitimationsmuster für die Institutionalisierung der Lehrerbildung im 19. Jahrhundert rekonstruiert (Abschnitt 1); im Anschluß daran werden die Kontroversen um den Übergang vom Seminar zur Akademie analysiert (Abschnitt 2); und schließlich untersuchen wir die Auseinandersetzungen um die „Verwissenschaftlichung“ zwischen 1958 und 1965, die dann zur Universitätsintegration führten (Abschnitt 3).

1. Vom Handwerk zum Seminar

Die *longue durée* der pädagogischen Seminare in Deutschland ist schlecht erforscht (KECK 1983), aber eindeutig besetzt. Man liest ihre Geschichte in aller Regel als Anfang einer Erfolgsgeschichte „Seminar – Akademie – Universität“ (BECKMANN 1968), so daß das Seminar als primitiver Beginn einer Entwicklung erscheint, die in der Folgezeit bessere Formen der Ausbildung hervorgebracht hat. Diese Geschichte ist aber zunächst eine der Vereinheitlichung, der Auflösung der Unterschiede jenes bunten Flickteppichs, der sich im 19. Jahrhundert „Lehrerausbildung“ nannte (THIELE 1938, S. 223 ff., 368f.). Die Vereinheitlichung gelang nur als Verstaatlichung, bei der – von Preußen bestimmt – zugleich für die Herausbildung einer eigenständigen Organisationsform gesorgt wurde. Freilich vollzieht sich diese Vereinheitlichung überaus langsam, angewiesen auf die allmähliche Entprovinzialisierung des Reiches².

Die Frühformen der Lehrerschulung lassen sich von zwei Hauptzweigen her klassifizieren, die einen folgenschweren Gegensatz begründen. Noch die Lehrer des 18. und frühen 19. Jahrhunderts rekrutieren sich im allgemeinen aus der „gewerblichen Handwerks-sphäre“

1 Die Identität der „semi-professionellen“ Volksschullehrerschaft (SKOPP 1980) im 19. und frühen 20. Jahrhundert ist durch eine erbärmliche materielle und organisatorische Lage bestimmt, die die quasi-religiösen Hoffnungen verständlich macht, die mit der Universitätsausbildung verknüpft werden. Das darf aber nicht über die konzeptionellen Schwächen hinwegtäuschen, die mit den Standesforderungen verbunden gewesen sind.

2 Die Gründung der ersten Zeitschrift für Lehrerbildung, CARL KEHR'S „Pädagogische Blätter“ (1872), wurde durch die Reichsgründung nahegelegt. KEHR (1872) beklagte zuvor die Heterogenität des deutschen Seminarwesens und die fast völlig fehlenden Kontakte zwischen den einzelnen Seminaren.

oder aus der „religiös-kirchlichen Sphäre“, also aus einem „technischen oder fertigkeitenvermittelnden Zweig“ einerseits, einem „wissensvermittelnden oder szientifischen Zweig“ andererseits (ebd., S. 91). Lehrer wurden stellungslose Handwerker oder Absolventen humanistischer bzw. realistischer Schulen, die nirgendwo anders unterkamen. Sie bedurften keinerlei zusätzlicher Vorbildung (vgl. etwa COHRS 1895), was vor allem damit begründet wurde, daß sie auch nur elementare Kenntnisse vermitteln sollten³. Ein eigenes Schulhandwerk bildete sich kaum zunftmäßig organisiert und zudem verspätet aus. Eine Rekrutierung als Lehrer war oft mit Abstiegsverfahren verbunden. Vor allem der Weg zum Dorfschullehrer wurde nur dann gewählt, wenn alle anderen Karrieremöglichkeiten verschlossen waren. Das eigenständige Lehrhandwerk war wenig attraktiv und galt als „niedere“ Profession. Die Abkunft vom „Armen“ und „Niedereren“ bestimmte von Anfang an die öffentliche Reputation der Lehrerbildung. Sie war auch nach dem Beginn der staatlichen Organisierung – im Reflex auf die reale Lage der Volksschullehrer⁴ – als „Arme-Leute-Ausbildung“ verschrien und bot tatsächlich erst sehr spät reale Möglichkeiten des gesellschaftlichen Aufstiegs.

Die Forderungen aber überboten schon sehr früh die realen Möglichkeiten. Ausgehend von der Grundannahme einer staatlichen Verpflichtung für höhere Menschenbildung (STEPHANI 1797, S. 29 ff.), wurde zunächst eine handwerkliche Ausbildung der Volksschullehrer postuliert (PÖLITZ 1806, Bd. II, S. 15 ff.), die STEPHANI (1813, S. 356 ff.) als Seminarschulung für „Erziehungsbeamte“ näher beschrieb. In den Preußischen Reformbestrebungen setzte sich dann der Gedanke einer weitergehenden *Bildung* der Lehrer durch, die nicht länger auf die „handwerkliche Abrichtung“ (so LUDWIG NATORP; vgl. THIELE 1912, S. 89 f.) beschränkt sein und das bloße Schulwissen übersteigen sollte. Zwischen 1810 und 1819 kam es entsprechend zu einer Reihe von Neugründungen und zu einem Ausbau der bestehenden Seminare⁵. Aber die Konzeption war von Anfang an umstritten. Die neuen Volksschullehrerseminare wurden Gegenstand erbitterter Kritik (z. B. GLANZOW 1824, S. 80 ff.), die sich dann auch in den von LUDOLF VON BECKEDORFF herausgegebenen „halboffiziellen“ (SPRANGER 1915, S. 287) „Jahrbüchern des Preußischen Volksschulwesens“ niederschlug. Zwar unterstrich BECKEDORFF den Zusammenhang von handwerklicher Lehrerausbildung und Verbesserung der Schulen (BECKEDORFF 1825, S. 106 ff.), aber er lehnte jeden Anspruch auf höhere oder gar gleiche Bildung der Lehrer ab⁶.

3 Das Großherzogtum Hessen etwa rekrutierte bis 1817 Lehrer bloß danach, ob sie selbst richtig lesen und fehlerfrei schreiben konnten, die vier Grundrechenarten beherrschten sowie einfache theologische Kenntnisse besaßen (D'AUTEL 1824, S. 41).

4 Das drängendste Problem um 1830 war die gesellschaftliche Anerkennung und damit zusammenhängend die Frage der Besoldung. Die Emanzipation von der kirchlichen Aufsicht sollte der Hebel für den gesellschaftlichen Aufstieg sein, denn nur so konnte der Volksschullehrerstand zu einem akzeptierten, nämlich *staatlich anerkannten*, Stand werden (vgl. die Darstellung in WEIGAND 1830 sowie die Übersicht in „*Vollgiltige Stimmen*“ 1830, 1832; für Preußen die Darstellung von LA VOPA 1980).

5 Die Konstitution der Seminare als *alleinige* Lehrerbildungsinstitute vollzog sich in der Sektion des öffentlichen Unterrichts Preußens Ende 1811 (THIELE 1912, S. 99 ff.). Im Jahre 1825 bestanden in Preußen 28 Hauptseminare, davon die Hälfte aus der Zeit vor 1809 (SPRANGER 1915, S. 430).

6 Die Folgen dieser Politik waren gravierend. Noch in den vierziger Jahren waren Lehrer in Preußen bis zu einem Fünftel überhaupt ohne jede Ausbildung (HARNISCH 1844, S. 170 ff.).

Die Forderungen nach *höherer*, zumal *pädagogisch-wissenschaftlicher* Bildung für die Volksschullehrer (DIESTERWEG 1827, 1830; GRAFE 1830; BRZOSKA 1836) waren im Vormärz aber nicht mehr zu unterdrücken. Sie brachten die eigentliche politische, aber eben auch mythenbildende Dynamik in die Auseinandersetzungen um die richtige Form der Lehrerbildung, deren Hauptforderungen sich von nun an nicht mehr „handwerklich“ begrenzen ließen. Das Postulat höherer, universitärer Studien (GRAFE 1830, S. 100ff.) war um so mehr ein Skandalon, je mehr es auf die gesamte Lehrerschaft ausgedehnt wurde (BRZOSKA 1887, S. 85ff.). Die sich im 19. Jahrhundert von Preußen aus durchsetzende Seminarlösung führte nicht zu einer Beruhigung in der Lehrerbildungsfrage. Die Forderung nach wissenschaftlicher Bildung blieb der Stachel der Standespolitik. Sie wurde begründet mit der Notwendigkeit einer gehobenen Volksbildung, die den *gebildeten* Lehrer voraussetzt. Ein solcher Lehrer mußte über mehr „Fertigkeiten und Kenntnisse“ verfügen als die, die er im Elementarunterricht vermittelte (DENZEL 1836, S. 13ff.). Entsprechend wurden Erweiterungen des Lehrplans der Volksschule verlangt und die Anforderungen an die Lehrerkandidaten bis hin zu einer „pädagogischen Durchbildung“ (ebd., S. 22) erhöht.

Das aber widersprach dem Augenschein, wie vor allem die konservative Kritik nach 1848 unterstrich, die nirgendwo härter und rücksichtsloser als in diesem Bereich einsetzte (RIEHL 1976, S. 85f., 227ff.; MOHL 1866 II/1, S. 19ff.; GRIMM 1864, S. 226ff.; TREITSCHKE 1918, S. 361). Die verständliche Empörung der Lehrerbildner über diese arrogante Kritik (RICHTER 1874, S. 60ff.; MUTHESIUS 1913, S. 49ff.) verrät aber objektive Verlegenheit in der Begründung. Wenn, wie SCHLEIERMACHER 1826 feststellte, es nicht nötig ist, daß der Volksschullehrer „die wissenschaftlichen Principien, die Wissenschaft im eigentlichen Sinne inne habe“, folgt daraus, daß es dann auch nicht „in dem Berufe der Bildungsanstalten für Volksschullehrer (liege), daß sie die Wissenschaften mitteilen“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 316). Gegenüber dieser Standardmeinung mußte eine Strategie entwickelt werden, die Notwendigkeit höherer, wissenschaftlicher Bildung für Volksschullehrer zwingend deutlich zu machen. Die so entstandenen Argumentationsmuster haben typische Merkmale: Die Volksschullehrer sollen am wissenschaftlichen Fortschritt teilhaben und zugleich gegenüber den Gymnasiallehrern nicht ungerecht behandelt werden (KITTEL 1878, S. 26). Das notwendige Maß an Bildung soll nicht danach beurteilt werden, was den Schülern an Wissen vermittelt werden muß, sondern danach, was der Lehrer benötigt, um allgemeine Einsicht und höheres Verstehen auszubilden. Wer dies zugibt (HARNISCH 1836, S. 141, 78), muß nicht zwangsläufig für die Universitätsausbildung sein. So forderte THEODOR EISENLOHR (1840, S. 26ff.) in seinem Rapport über die Situation der süd- und mitteldeutschen Lehrerbildung lediglich die Verbesserung der Seminarschulung zum Zwecke einer „tüchtigen“, aber eben nicht wissenschaftlichen Bildung. Die weitergehenden Hoffnungen konzentrierten sich aber auf die Universität, und zwar auf die Pädagogik als Bezugswissenschaft der Volksschullehrer (ANHALT 1846, S. 188). Die Hoffnungen auf die wissenschaftliche Pädagogik gründeten in der Annahme, daß ihr Studium die Handlungspraxis durchdringen und verbessern helfe, also dafür Sorge, „die Gunst des Zufalls“ auszuschließen (SEYFFARTH 1869, S. 70). Obwohl es sie an den Universitäten noch kaum gab, wurde die Pädagogik als komplex und voraussetzungsreich angesehen (LEUTBECKER 1850, S. 32ff.) und behauptet, sie verlange intensive Studien. Die entscheidende Annahme ging also dahin, daß nur unter der Voraussetzung *schwieriger*

Studien die notwendigen pädagogischen Kompetenzen des Volksschullehrers ausgebildet werden könnten. Akademisierung und Verwissenschaftlichung wurden daher mit *Verschwierigung* begründet. Die Etablierung der Volksschullehrerschaft an den Universitäten wurde von den Standesvertretern in Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Pädagogik gesehen, die als schwierige Disziplin anspruchsvolle Studien erfordere und damit *zugleich* besser als die bloße Seminarschulung für die Lehrpraxis ausrüste (so z. B. GRÄFE 1830, S. 101 ff.; BRZOSKA 1887, S. 55 ff., 76, 82 ff.). Ein „Darbieten der Pädagogik *in nuce*“ verbiete sich, weil das „wissenschaftliche Feld der Pädagogik“ ausgebreitet, wichtig und „selbst in den kleinsten Räumen *schwer*“ zu bearbeiten sei, jedoch „notwendig“ im „ganzen Umfange“ studiert werden müsse, wenn es überhaupt von Nutzen sein solle (BRZOSKA 1887, S. 87). Die Pädagogik nämlich sei als „wissenschaftliche Kunst“ anzusehen, und zwar als die „schwierigste Kunst“ und die „schwierigste Wissenschaft“ überhaupt (ebd., S. 36 ff., 39 ff.).

Die Verschwierigungsbehauptung geht mithin einher mit der Annahme einer besonderen Wissenschaft, die studiert werden müsse, um das pädagogische Handeln kunstgemäß zu bilden und dem bloßen Zufall zu entreißen. Erst die schwierige Wissenschaft gibt Aufschluß über die Schwierigkeiten der Praxis, die ohne Studium naiv übergangen werden. Aber das Studium, so konzipiert, vermittelt noch mehr, nämlich die „richtige Weise“ der Vermittlung der Lehrgegenstände (BRZOSKA 1887, S. 33). Dieser Gedanke entstammte dem Postulatsreservoir der herbartianischen Pädagogik, deren Theorie-Praxis-Konzeption die Lehrerbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr stark beeinflusste. Die Gründung herbartianischer Universitätsseminare (1844 durch STÖY in Jena, 1864 durch ZILLER in Leipzig) begünstigte die Entwicklung der Lehrerseminare, denn die Herbartianer vereinheitlichten die Methodik, zum Teil auch die Didaktik, mit Blick auf die Ausbildungsmöglichkeiten im Seminarbereich. Weitergehende Forderungen, etwa nach Errichtung „rein *theoretischer* Institute“ an den Universitäten (THAULOW 1845, S. 8 f.), blieben unbeachtet oder waren nach der Reaktion von 1848 unerfüllbar.

Gerade die herbartianische Pädagogik schrieb jedoch das Verschwierigungspostulat fort. Schon G. F. TAUTES (1909) Bericht über das Universitätsseminar HERBARTS in Königsberg operierte mit den beiden Topoi der Verschwierigung und der richtigen Wissenschaft. Der Bericht hob ab auf den erziehenden Unterricht der „richtigen Pädagogik“, die theoretisch, also voraussetzungsreich, studiert werden müsse. Ähnlich äußerte sich STÖY (1869, S. 43) in seinem Organisationsplan für das neugegründete Lehrerseminar in Bielitz: Die Seminaristen sollen die „Handhabung der pädagogischen Gesetze“ in Anwendung auf den Einzelfall lernen, aber das könne nur dann gelingen, wenn in ihnen ein „pädagogischer Gedankenkreis“ aufgebaut werde. Dieser könne nur durch intensives und voraussetzungsreiches Studium der Allgemeinen Pädagogik, Didaktik und Geschichte der Pädagogik gebildet werden. STÖY (1868, S. 8) machte aber auch deutlich, daß das Pädagogikstudium nicht allein wegen der kognitiven Gehalte, sondern darüber hinaus aufgrund der besonderen Idealität schwierig sei, die vom Lehrer gefordert und von der Lehrerbildungsanstalt vermittelt werden müsse. Die Anforderung eines besonderen Idealismus, also der PESTALOZZISCHE Grundzug der Lehrerbildung, mit dem die „liebvolle Hingabe erweckt“ werden soll (SEYFFARTH 1869, S. 70), steht eigentümlich quer zu den Forderungen nach Verwissenschaftlichung, paßt aber zum Topos der Verschwierigung (KEHR 1881, S. 212 f.). Die bloß wissenschaftsbezogene Schwierigkeitsbehauptung reicht also nicht aus.

Sie muß ausdrücklich überboten werden, um das „Eigentliche“ der pädagogischen Bildung – die Lehrerpersönlichkeit – bestimmen zu können. Nicht nur muß das Studium einen schwierigen Gegenstand vermitteln, es muß darüber hinaus die Persönlichkeit des Studierenden verändern. Wer Pädagogik studiert, soll Pädagoge werden.

Der PESTALOZZISCHE Grundzug ging nie verloren, aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die Diskussion über Lehrerbildung – jedenfalls nach außen – vom szientistischen Theorie-Praxis-Konzept der Herbartianer (vgl. ADL-AMINI/OELKERS/NEUMANN 1979a) bestimmt. Diese Diskussion verdichtete sich zu der Behauptung, daß erst aus wissenschaftlicher Einsicht die richtige Tat erwachsen könne (RICHTER 1874, S. 73ff.). „Wissenschaftliche Einsicht“ wurde aber so hoch angesetzt, daß mit Sicherheit nur eins feststand, nämlich daß die Ansprüche *nicht* erfüllt werden konnten. Typische Forderungskataloge gingen etwa dahin, daß der Lehrer eine „verständige Uebersicht“ über die Resultate und Prinzipien der einzelnen Wissenschaftszweige besitzen müsse, dabei das einzelne Gebiet tiefer zu durchdringen habe, über hinreichende methodische und psychologische Kenntnisse verfüge, aus der Geschichte gelernt haben sollte und schließlich in der Lage sei, aufgrund anthropologischer Studien das einzelne Kind zu verstehen. „Erst wenn der Lehrer eine solche Einsicht . . . besitzt, kann er ein Mann der *That* sein, der denkend und nach sicheren Regeln einem sicheren Ziele zusteuert; ohne dieselben bleibt er ein Stümper und Pfuscher, der die Kinder nicht bilden und erziehen, sondern sie nur abrichten, drillen und dressiren kann“ (ebd., S. 76).

Angesichts solcher Kataloge fragt sich, was ein Lehrer eigentlich *nicht* wissen mußte, um Lehrer werden zu können. Daß umgekehrt immer offen blieb, *wieviel* oder *was genau* er wissen mußte, verführte tatsächlich zur Maßlosigkeit der Forderungen. Mit der Verschwierigungsbauptung geht das Symptom der Überforderung einher, das in ZILLERS Forderung gipfelt, „an die Stelle eines routinierten Mechanismus eine rationale Praxis zu setzen, die Theorie selbst aber zu erweitern und zu berichtigen“ (ZILLER 1884, S. 205). Der Lehrer muß also nicht bloß vorgängig eine schwierige Theorie für eine schwere Praxis lernen, er ist zugleich aufgefordert, die Theorie zu erweitern oder in Teilen zu korrigieren, sofern ihm eine „rationelle Praxis“ gelingt. Hierzu bedarf es freilich nicht unbedingt eines Universitätsstudiums; denn der Lehrer ist nur der „Vermittler“ oder bestenfalls der Korrekteur der Theorie, die die universitäre Forschung hervorbringt. Tatsächlich waren die Herbartianer in dieser Frage überwiegend für eine seminaristische, wenngleich mit der Universität verbundene Ausbildung. LINDNERS (1874) Vorschlag einer *eigenen* Hochschule der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst stieß überwiegend auf Ablehnung (VOGT 1884, S. 34; vgl. LOCHNER 1958). Die Errichtung eigener pädagogischer Universitätsseminare sollte *nicht* mit der Volksschullehrerausbildung verbunden werden (VOGT 1884). Bemerkenswert ist aber, daß LINDNER und VOGT mit den gewohnten Topoi arbeiteten: LINDNER (1874, S. 6ff., 35f.) machte die Errichtung pädagogischer Hochschulen abhängig vom Fortschritt der Pädagogik als Wissenschaft, wobei erst die zeitgenössische, herbartianische Pädagogik diesen Anspruch erfülle. Erst sie sei „exact“ und also schwierig und voraussetzungsreich; denn sie habe die unwissenschaftliche Pädagogik überwunden, die „in halbvergangener Zeit wenig mehr war, als eine Collection wohlge-meinter, der Praxis abgelaschter und abgeguckter Rathschläge zur Unterweisung der Kinder“ (ebd., S. 36). VOGT (1884, S. 29) sprach von der Pädagogik als einem schwierigen Fach, dessen „Beherrschung . . . keine geringe Geistesarbeit“ voraussetze. Er verlangte,

daß der künftige Gymnasiallehrer dieses Fach studiere, um Vorurteile und Schlendrian zu überwinden. Durch das Studium der Pädagogik soll er die Mittel gewinnen, „sich zu einer höheren als bloß handwerksartigen Auffassung seiner Berufsthätigkeit zu erheben“ (ebd.).

Hundert Jahre nach den ersten Bestrebungen, Universitätsseminare für die Lehrerbildung einzurichten⁷, wirkt das Erbe der „Handwerkssphäre“ kaum vermindert fort. Die Problemlösungen bleiben postulativ. Sie verraten Unsicherheit gerade dort, wo die Formeln am sichersten vertreten werden. Der durchweg in Anspruch genommene Zusammenhang von „Verschwierigung“ und „Verwissenschaftlichung“ widerspricht dem Augenschein. Offenbar kann man noch so gut Pädagogik studiert haben, ohne darum in jedem Falle besser zu handeln. Und umgekehrt: Offenbar kann man sehr gut pädagogisch handeln, ohne zuvor Pädagogik studiert haben zu müssen. In den Legitimationsformeln der seminaristischen Lehrerausbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird nicht allein das institutionelle Bedingungsgefüge des Erzieherhandelns vernachlässigt, auch wird das Problem einer *Vermittlung* von Theorie und Praxis nicht hinreichend erfaßt. Hier stellt sich die Theorie der Lehrerbildung eine Falle, in die sie bis heute immer wieder getappt ist. Der Sinn der Verwissenschaftlichung wird vom Nutzen für die Praxis, also für das Handeln des Lehrers, abhängig gemacht, und das kann jeder Praktiker mit seiner eigenen Erfahrung bestreiten. Die Lehrerbildung wurde zwar voraussetzungsreicher und auch schwieriger, allerdings erst, nachdem die Seminarform ausgebaut worden war und studienähnliche Elemente den bloßen Unterricht im Schulunterricht ergänzten⁸. Je voraussetzungsreicher aber die Vorbildung für Volksschullehrer wurde, desto mehr wurde der Verdacht genährt, daß dies alles für die „eigentliche“ Praxis wenig oder gar nichts nutze. Daß theoretisches Studium eine „rationelle Praxis“ erst möglich mache, konnte in den wenigsten Fällen nachvollzogen werden. Aber diese Erfahrung konnte solange mit *mangelnder* Ausbildung erklärt werden, wie den Lehrern ein tatsächliches Theoriestudium verweigert wurde.

Dabei konnte die herbartianische Seminarbildung ihren Absolventen durchaus den Eindruck vermitteln, daß es möglich sei, im Erwerb von Lehrhandwerk und Schulwissen Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen (vgl. schon ZILLER 1860). Gerade ihre relativ einfachen Erklärungs- und Anleitungsschemata (ADL-AMINI/OELKERS/NEUMANN 1979b) ermöglichten den Eindruck einer Kongruenz von Theorie und Praxis, der sofort verlorengelht, wenn heterogene Theoriesysteme auf komplexe Handlungswirklichkeiten

7 In Kursachsen wurde erstmals Ende der sechziger Jahre des 18. Jahrhunderts von universitären Seminaren für die Vorbildung aller Lehrer gesprochen (POHLE 1887, S. 94 ff.). Ansätze zu einem solchen „Gesamt- oder Universalseminar“ gab es zwischen 1781 und 1795 an den Universitäten Kiel, Greifswald und Breslau, wobei diese Bemühungen auf Einzelinitiativen zurückgingen und folgenlos blieben (THIELE 1938, S. 197 ff.).

8 Das ist allerdings nicht identisch mit dem freien Studieren an Universitäten. Die „*Allgemeinen Bestimmungen*“ des Preußischen Unterrichtsministeriums (1872, S. 36 ff.) weisen noch einen typischen, wenngleich anspruchsvollen Schullehrplan für die Seminarbildung auf. Das war ein Fortschritt gegenüber dem früheren Seminar (etwa um 1836 in der Beschreibung von KELLER 1892, S. 133 f.), aber alles andere als bereits der Beginn der Akademisierung. Im Gegenteil ging der breite Konsens dahin, der Seminaristen „nur das Bewährte und Erprobte“ zu zeigen (SCHNEIDER 1887, S. 175). Noch MUTHESIUS (1900, S. 317) mußte die „besondere theoretische Unterweisung“ rechtfertigen.

bezogen werden sollen, wie es eine tatsächliche Verwissenschaftlichung der Ausbildung für praktische Berufe unweigerlich mit sich bringt⁹.

Um so erstaunlicher, daß sich die Lehrerbildung nach der organisatorischen Konsolidierung der Seminarform am Ende des 19. Jahrhunderts *nicht* beruhigte. Der Anspruch akademischer Bildung und universitärer Studien, den die Standesvertreter nie wirklich aufgegeben hatten¹⁰, regte erneut eine öffentliche Diskussion an. Hier machte sich bezahlt, daß immer unklar geblieben war, *wie* schwierig und voraussetzungsreich die Lehrpraxis war und also die Ausbildung für sie sein mußte. Nachdem der Aufbau der Volksschulen und damit die Etablierung von Lehrstandards gegenüber der nichtprofessionellen Praxis abgeschlossen und der Volksschullehrerstand organisiert war, konnten die alten Ansprüche reaktiviert werden. 1898 beschloß die Deutsche Lehrerversammlung in Breslau, daß die Universitäten zur „Fortbildung des Lehrerstandes geöffnet werden“ sollten. 1904 forderte die gleiche Versammlung in Königsberg, daß die gesamte Ausbildung der Volksschullehrer auf den Universitäten zu geschehen habe, weil nur hier die Voraussetzungen für eine gediegene, also wissenschaftliche Ausbildung gegeben seien (PRETZEL 1921, S. 258). Damit wurde Anschluß an die Forderungen von 1848 gefunden, die die künftige Lehrerbildungsanstalt als „Zweig der Universität“ (ebd., S. 33) sahen¹¹. Aber nicht die Universitätsintegration war der nächste Schritt, sondern die *Pädagogischen Akademien* und später die Pädagogischen Hochschulen als Zwischenlösung mit eigentümlicher Begründung.

2. Vom Seminar zur Akademie

Die Errichtung Pädagogischer Akademien in Preußen im Jahre 1926¹² greift im Prinzip G. A. LINDNERS Vorschlag auf, *eigenständige* Hochschulen für Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst zu gründen. SPRANGERS Programmschrift ist also hinsichtlich der vorgeschlagenen Organisationsform alles andere als neu. Freilich bringt ihr neuhumanistischer Grundzug in besonderer Weise die idealistische Grundstimmung des Denkens über Lehrerausbildung zum Ausdruck, die seit PESTALOZZI zu den bevorzugten Elementen der Legitimation höherer Bildung für Volksschullehrer zählte. Die Theorie der Lehrerbildung hat sich nie auf bloße praktische Brauchbarkeit reduzieren lassen, ließ andererseits aber

9 Die Abwehrkämpfe der Universität *gegen* die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung sind seit der pädagogischen Konferenz in Bonn am 28. Mai 1876 (NOHL 1876, S. 21–28; ZILLER 1876, S. 59–70) Legion. Aber es waren, wie schon die auf dieser Konferenz vorgetragenen Thesen von BONAMEYER (NOHL 1876, S. 29 ff.) zeigten, Abwehrversuche an der falschen Front. Sie postulierten dort Abgrenzung von Wissenschaft und Praxis, wo leicht Gegenpostulate von dem besonderen Wert der Wissenschaft für die Praxis möglich waren.

10 Der Schock von 1848 war mit der Reichsgründung verfliegen, wie etwa aus den Erinnerungen LUDWIG WIESES (1886, Bd. II/S. 50 ff.) deutlich wird. Die Politisierung überstieg freilich nur wenig die Professionselite und richtete sich überwiegend auf die Organisation des Standes.

11 Diesen Forderungen gingen *pädagogische* Kritiken an der Wirksamkeit des Universitätsunterrichts voraus (vor allem von DIESTERWEG 1836; kritisch dazu LEO 1836 und BENEKE 1836), die die Abwehrbereitschaft der Universitäten verstärkten.

12 Wir vernachlässigen im folgenden die wenigen Universitätslösungen (etwa Hamburg, Braunschweig, Jena), weil sie nicht typisch und bis zum Ende der Pädagogischen Hochschulen auch nicht allgemein durchsetzungsfähig waren.

immer offen, was die Gegenformel – Aneignung der Wissenschaften in der für den Lehrer wie für die Schule notwendigen „Breite und Tiefe“ (SCHMIDT 1863, S. 22, 38) – genau besagt und, vor allem, was sie *nicht* besagt.

SPRANGERS *Bildnerhochschule* forderte die Verbindung von „sinngemäßer Fachbildung mit Erziehung zu dem besonderen Ethos (des) Berufes“ (SPRANGER 1978, S. 145). Die Grundlage war das Modell der Persönlichkeitsbildung oder, wie C. H. BECKER (1930, S. 27) schrieb: „Wir wollen nicht nur Bildung des Verstandes, sondern Formung des Menschen“. Diese Konzeption wurde gegen den teilweise heftigen Widerstand sowohl der Lehrerverbände als auch der Seminare durchgesetzt, nachdem eine reichseinheitliche Universitätslösung nicht zu verwirklichen war. Die Entschließung des Deutschen Lehrervereins von 1904 hatte freilich lange vor SPRANGERS Denkschrift eine Diskussion über die Zukunft der Lehrerbildung veranlaßt, als deren Resultat letztendlich auch die Bildnerhochschule anzusehen ist.

ERNST VON SALLWÜRK forderte 1890 ein zwischen der Schule und der Universität stehendes „Staatsseminar für Pädagogik“, das als autonome „pädagogische Akademie“ aufzufassen sei (SALLWÜRK 1890). Ähnlich äußerte sich ALFRED HEUBAUM (1908, S. 302), der die Organisationsformen der wissenschaftlichen Pädagogik „nicht an die Universität gebunden sieht“¹³. Scheinbar umgekehrt argumentierte MAX BRAHN (1910, S. 17): „Zum späteren Vorbild für die Universitäten *muß eine pädagogische Akademie gegründet werden, die die akademische Pädagogik ergänzt*“. BRAHN wiederholte die bekannten Argumente vom besonderen Wissenschaftsstatus der Pädagogik, die eine eigene Organisationsform benötige, weil nur so das „riesige Forschungsgebiet“ strukturiert und der „schwere“ Erwerb der „mannigfachsten“ Kenntnisse garantiert werden könnten (ebd., S. 12). Ein neuer Ton kommt ins Spiel, wenn BRAHN konstatiert, „daß die Universitäten in ihrer heutigen Organisation Lücken haben, die sie nicht als Ideal für unsere Zwecke erscheinen lassen“. Das Argument der Universitäten, die Pädagogik sei keine „richtige“ Wissenschaft¹⁴, wird also umgedreht: Die Pädagogik sei eine so besondere und umfassende Wissenschaft (ähnlich auch REHM 1910, S. 17 ff.), daß sie auf den Universitäten in ihrer Gestalt gar nicht studiert werden könne. Wenn es stimmt, „daß neue Wissenschaften sich an besonderen Hochschulen entwickeln und organisieren“, dann muß den Universitäten ein Beispiel gegeben werden. Sie werden „erst dann der Pädagogik eine würdige Stätte bereiten, wenn ihnen ein Vorbild gegeben sein wird, welche Art der Organisation eine gedeihliche Pflege der Pädagogik gewährleistet“ (BRAHN 1910, S. 13, 17).

13 Hinter dieser These steht HEUBAUMS erfahrungswissenschaftliche Auffassung von Pädagogik. Tatsächlich war auch um 1910 der entscheidende Differenzpunkt zwischen den verschiedenen Vorschlägen die wissenschaftstheoretische Auffassung, wie etwa im Streit zwischen MEUMANN (1909) und REHM (1910) deutlich wird. MEUMANN plädierte für eine von der Philosophie gelöste Pädagogik, REHM für eine philosophisch orientierte. Entsprechend unterschiedlich waren Organisationsvorschläge und Anforderungskataloge an die künftigen Pädagogikprofessoren.

14 Dies war den Pädagogen 1907 noch einmal durch die Gutachten der Universitäten Würzburg und München deutlich gesagt worden, nachdem CARL ANDREAE 1906 in der bayerischen Abgeordnetenkammer einen Antrag auf Errichtung von Pädagogikprofessuren durchgesetzt hatte (REHM 1910, S. 5).

BRAHNS Vorschlag wurde in der 1908 gegründeten „Pädagogischen Zentrale“ des Deutschen Lehrervereins diskutiert und in einer Resolution positiv aufgenommen. Die Errichtung einer Pädagogischen Akademie wurde hier als der „vorläufig einzig gangbare Weg“ für die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft und der Fortbildung der Lehrer angesehen, solange dem Volksschullehrerstand „die Universität verschlossen bleibt“ (Die Deutsche Schule 14 [1910], S. 116). Diese Resolution löste eine heftige Debatte aus, deren Kontrahenten – KARL MUTHESIUS und ROBERT RISSMANN – die beiden wesentlichen Publikationsorgane der deutschen Volksschullehrerschaft („Pädagogische Blätter“ und „Die Deutsche Schule“) repräsentierten. MUTHESIUS (1904, S. 297 ff.) hatte den Königsberger Beschluß als schweren taktischen Fehler kritisiert und forderte lediglich die Öffnung der Universitäten für die Fortbildung der Seminarlehrer (MUTHESIUS 1910a). MUTHESIUS vertrat die Seminarinteressen. Zwar gebrauchte auch er (1900, S. 313) den traditionellen Topos, daß der Lehrer „ein bei weitem höheres Mass an Bildung nötig (habe), als die unmittelbare Verwendung des Wissens im Unterricht voraussetzt“, aber diese Bildung sollte auf den Seminaren, die als höhere Schulen ausgebaut waren, erworben werden. Universitätsbildung sollte nur der Elite der Volksschullehrer, den Seminarlehrern, vorbehalten bleiben. In diesem Sinne ist es konsequent, wenn er BRAHNS Vorschlag nach eigenen, universitätsfernen Pädagogischen Akademien ablehnt. Pädagogik als *Wissenschaft* könne sich nur an den Universitäten entwickeln. „Sie würde an pädagogischen Akademien immer eine Wissenschaft zweiten Ranges bleiben, eine Sonderwissenschaft für Volksschullehrer“ (MUTHESIUS 1910b, S. 43). Der Zusammenhang zwischen Wissenschaft, Schule und Lehrerbildung sei nur dann herbeizuführen, wenn die Pädagogik universitär etabliert werde und die Universität die Fortbildung der Seminarlehrer übernehme.

RUDOLF LEHMANN (1910, S. 109, 111) bestätigte in einem offenen Brief an MUTHESIUS dessen Position, daß nur die Weiterbildung der Lehrer wissenschaftlich sein solle. In seiner Antwort betonte MUTHESIUS (1910c, S. 153) nochmals, daß eine gesonderte Akademie nur den „Krebsschaden der Volksschullehrerbildung“, die Isolierung vom wissenschaftlichen Leben, verstärken und noch auf die Lehrerfortbildung ausdehnen würde. Durchweg ablehnend äußerten sich auch verschiedene Pädagogen, die MUTHESIUS für die „Pädagogischen Blätter“ um Stellungnahme gebeten hatte (MUTHESIUS [Hrsg.] 1910)¹⁵.

RISSMANN teilte in seiner ersten Stellungnahme BRAHNS Grundgedanken, daß die Pädagogischen Akademien in ihrem vollendeten Ausbau „Hochschulen der Pädagogik“ sein sollten, die der Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaft wie dem „Weiterstreben“ der Lehrer dienten. „Daß diesen umfassenden Zwecken in absehbarer Zeit keine deutsche Universität auch nur annähernd gerecht werden kann, wird kein Kenner der Verhältnisse in Abrede stellen“ (RISSMANN 1910a, S. 473). Dabei wurde der Zusammenhang mit der Universität nicht grundsätzlich abgelehnt. MUTHESIUS (1910d, S. 541f.) betonte demgegenüber den Vorrang fachwissenschaftlicher Ergänzungsstudien für die Seminarlehrer. RISSMANN antwortete, daß die Pädagogischen Akademien auch tatsächlich *nur* dem pädagogischen Studium dienten und also das universitäre Studium der

15 Bemerkenswert, daß etwa KERSCHENSTEINER hier jede „Separatakademie für Pädagogik“ ablehnte (MUTHESIUS [Hrsg.] 1910, S. 204), während er später die Pädagogischen Akademien SPRANGERS als „beste Stätte“ der Lehrerbildung akzeptierte (KERSCHENSTEINER 1965, S. 150f.).

Fachwissenschaften ergänzen sollten (RISSMANN 1910b, S. 525). Das Ziel sei freilich „die Entwicklung der Pädagogischen Akademie zu einer selbständigen pädagogischen Universitätsfakultät“ (ebd., S. 526). Die Zeit hierfür sei aber noch nicht gekommen. RISSMANN folgte der Strategie BRAHNS, daß die Pädagogik – wie andere praktische Disziplinen – sich ihre eigene Hochschule gründen müsse, weil sie nur so aus dem Zustand des „verkannten Aschenbrödels“ herausgeführt werden könne (ebd., S. 528; ähnlich RISSMANN 1911 gegen MUTHESIUS 1911). Nur so lasse sich das langfristige Ziel, eine einheitliche und universitäre Ausbildung für *alle* Lehrer (RISSMANN 1911b, S. 48ff.), erreichen.

Einen etwas anderen Vorschlag hatte bereits 1905 RICHARD SEYFERTH – ausgehend von der traditionellen These, daß „für den Volksschullehrer ... die bestmögliche Bildung gerade gut genug“ sei – vorgelegt, der den Ausbau des Seminars zu einer allgemeinbildenden Schule forderte, an die sich eine zweijährige Pädagogische Akademie anschließe, von der aus dann der Weg zur Universität offenstehe (SEYFERTH 1905, S. 3f.). Die Pädagogische Akademie sei „als die Berufsschule der Volksschul- und der Seminarlehrer zu betrachten. Hier sollen diese ... eingeführt werden in die theoretische und praktische Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, zugleich aber in irgend ein wissenschaftliches oder künstlerisches oder technisches Gebiet, zu dem sie besondere Neigung haben, und für das sie besondere Lehrbefähigung erhalten wollen“ (ebd., S. 58). Eine solche pädagogische Ausbildung müsse vor allem deswegen gefordert werden, weil es ein „Irrtum“ sei, „das Studium einiger Fachwissenschaften ... wichtiger“ zu nehmen „als das der Pädagogik“ (ebd., S. 4).

Dieses Modell kommt der späteren Pädagogischen Akademie in Preußen schon recht nahe. Bei der Entwicklung dieser Konzeption stand SPRANGER in einem gewissen Gegensatz zu MUTHESIUS, dem zwar SPRANGERS „Gedanken über Lehrerbildung“ gewidmet sind, der aber 1920 auf der Reichsschulkonferenz nun doch die Universitätsausbildung für Volksschullehrer forderte. SPRANGER (1966, S. 351ff.) warf ihm vor, sich sowohl in der Einschätzung der Erziehungswissenschaft als auch hinsichtlich der Organisationsfrage zu irren. Freilich ging auch MUTHESIUS von der Besonderheit der pädagogischen Bildung aus, wobei in der Begründung wiederum die traditionellen Topoi der Verschwierigung und Idealität ins Spiel kamen¹⁶. „Echte pädagogische Bildung“ gehe über die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens hinaus, sie sei „im höchsten Maße lebenserweckend und persönlichkeitsgestaltend“ (MUTHESIUS 1913, S. 69; ähnlich MUTHESIUS 1912). Was SPRANGER von MUTHESIUS unterschied, war die Annahme, daß diese Art Bildung an den spezialistischen und auf Forschung ausgerichteten Universitäten nicht organisiert werden könne. Die Pädagogischen Akademien sollten Lehrerpersönlichkeiten bilden und nicht Forschernachwuchs schulen. Genau aus diesem Grunde seien sie *nicht* universitär.

SPRANGER nämlich *unterschied* Bildung und Wissenschaft: Bildung umfasse kulturelle Leistungsfähigkeit und Selbstgenuß der Persönlichkeit (SPRANGER Ges. Schr. III, S. 29ff., 31), sie falle weder mit Wissenschaft noch mit Technik zusammen, weil Wissenschaft

16 Die Pädagogik hat „ein weites Feld“ als „Wissensgebiet“, das „vielverzweigt“ und „inhaltsreich“ ist. Gleichzeitig wird betont, daß „alle pädagogischen Bestrebungen“ „in dem Glauben an ein Ideales“ wurzeln. Der „erziehende Lehrer“ vermittelt dem nachwachsenden „Geschlecht“ die „höchsten Güter der Menschheit“ (MUTHESIUS 1913, S. 66ff.).

den theoretischen, Technik und Bildung aber praktischen Werten folgen¹⁷. Zentral war nun die folgende These, die quer lag zu der Wissenschaftsorientierung in der bisherigen Argumentationsgeschichte der Lehrerbildung: „Wissenschaft ist eine der Voraussetzungen und einer der Inhalte der Bildung. Sie ist ferner ein zum pädagogischen Tun nachträglich Hinzukommendes und auf dieses Tun Gerichtetes. Diese Beziehungen der Bildung zur Wissenschaft gehen aber nicht so weit, daß deshalb das Kulturgebiet der Wissenschaft mit dem der Erziehung zusammenfielen. Der Erzieher muß Wissen haben; er muß auch theoretische Pädagogik teils als Kunstlehre (Ästhetik), teils als Lehre von der Technik der Erziehung (vergleichbar der technischen Seite in der Kunst) besitzen. Er ist aber deshalb nicht im Hauptamt Gelehrter, es sei denn, daß er sich ganz besonders der Aufgabe der gelehrten Erziehung zuwenden wolle“ (ebd., S. 47f.). Die *Bildnerhochschule* war das Ergebnis dieser Unterscheidung. Sie sollte die Organisationsform sein, „an der Bildungsgedanke als solcher zu seiner höchsten Darstellung kommt“, wie dies an der spezialistischen und lebensfernen Universität nie der Fall sein könne. Erforderlich sei demgegenüber eine „Hochschule für Menschenbildner“: „Einen anderen bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist: Leben entzündet sich nur am Leben“ (ebd., S. 56). Folglich seien die „lebendigen Bildungswerte“ und nicht der „Stoffumfang“ das, worauf es bei der neuen „Pädagogischen Hochschule“ ankomme.

SPRANGER hat für diesen Entwurf den Zorn der Lehrerverbände zu spüren bekommen (SPRANGER 1978, S. 14; KERSCHENSTEINER/SPRANGER 1966, S. 170f.; ausf. BÖLLING 1978, Kap. VII). Dabei knüpfte sein Bildungsbegriff durchaus an gewohnte Definitionen an (etwa: MUTHESIUS 1911b, S. 12; SEYFERTH 1917, S. 316). Das Skandalon lag in der Trennung von Wissenschaft und Bildung und in der Verweigerung universitärer Ausbildung für Volksschullehrer. SPRANGER stand mit dieser Forderung durchaus nicht allein (vgl. ARNDT 1920), aber auf ihn konzentrierte sich die Kritik. Die Lehrerverbände reagierten entrüstet, weil sie sich kurz vor dem Ziel glaubten. Sie konnten sich ihrer Sache um so sicherer sein, als nach 1918 tatsächlich Lehrstühle für Pädagogik eingerichtet worden waren¹⁸. JOHANNES KÜHNELS Gegenschrift „Gedanken über Lehrerbildung“ drückte den Gegensatz auch sachlich am deutlichsten aus: Seine erste und dominante Forderung war die nach Gerechtigkeit, also nach gleicher wissenschaftlicher Vorbildung für *alle* Lehrer (KÜHNEL 1920, S. 5). Das zweite Motiv ist ebenfalls in der Argumentationsgeschichte immer wieder ausprobiert worden: „Genau in dem Maße, wie die Wissenschaft der Medizin – in Verbindung mit der Praxis – den Arzt ‚macht‘, so ‚macht‘ die theoretische Pädagogik – ebenfalls in Verbindung mit der Praxis – den Erzieher. Die Wissenschaft ist unbedingt *Voraussetzung*, und nicht ‚ein zum pädagogischen Tun *nachträglich* Hinzukommendes“ (ebd., S. 21). Als Drittes rechnete KÜHNEL (1920, S. 30ff.) SPRANGER vor, daß seine „Pädagogische Hochschule“ eine Hochschule *ohne* Pädagogik sei, die dort nur eine

17 SPRANGERS Argumentation ist abhängig von seiner allgemeinen Theorie der Lebensformen, die 1919 – bei Abfassung der Gedanken über Lehrerbildung – in einer ersten Version vorlag (SPRANGER 1914; vgl. OELKERS 1983).

18 Die Entscheidung fiel für Preußen auf der Pädagogischen Konferenz am 24./25. Mai 1917, ausgehend von Thesen, die ERNST TROELTSCH vorlegte. Wie heikel die Entscheidungslage auch nachher noch war, zeigen die Gutachten, die die Schriftleitung der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ (Über die künftige Pflege der Pädagogik an deutschen Universitäten) 1918 in Auftrag gab.

Randstellung einnehme. Gegenüber der pädagogischen Vorbildung auf dem Seminar bringe der SPRANGERSche Entwurf eine Reduktion um die Hälfte der Stunden für theoretische Pädagogik mit sich (ebd., S. 34)

SPRANGER war tatsächlich, wie auch andere zeitgenössische Kritiker (etwa LINDE 1916, 1922), skeptisch gegenüber dem Bildungswert der pädagogischen Theorie. Bildung war für ihn die „lebendig wachsende Aufnahme *aller* objektiven Werte“ (SPRANGER Ges. Schr. III, S. 32), also nicht bloß oder vorwiegend die theoretischen. Das deckte sich, bei allen Differenzen (H. BECKER 1980), mit dem humanistischen Bildungsbegriff C. H. BECKERS, der in der Forderung einer nicht „erlernten“, sondern „gelebten Humanitas“ gipfelte (BECKER 1930, S. 34). Die Pädagogischen Akademien stellten einen Versuch dar, für diese Idee eine Organisationsform zu finden (KITTEL 1957)¹⁹. Diese Form geriet sofort nach ihrer Gründung in heftige Kritik (KITTEL 1932, S. 9ff.; FLITNER 1933; WENIGER 1952, II. Buch). 1930 forderte der Geschäftsführende Ausschuß des Preußischen Lehrervereins den Ausbau der Pädagogischen Akademien zu einer „*vollwertigen Hochschule*“, weil ansonsten „ihre Erstarrung zur höheren Fachschule nur noch eine Frage der Zeit ist“ (*Die Zukunft der Pädagogischen Akademien*, S. 16). Umstritten war vor allem, ob – wie KITTEL (1932, S. 24) notierte – die Erziehungswissenschaft „im Zentrum der Arbeit an den Pädagogischen Akademien“ stehen könne. Tatsächlich sollte das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu den „Volksschulfächern“ (ebd., S. 25) zu einem systemsprengenden Problem der Pädagogischen Hochschulen werden, weil das, was KITTEL vorschwebte, nicht gelang, nämlich „die Vertretung dieser Gebiete um ihrer selbst willen“, im Nebenberuf und ohne Konkurrenz zur Erziehungswissenschaft. Es wurde *immer weniger* selbstverständlich, „daß von einer Gleichordnung jener anderen Fächer mit der Erziehungswissenschaft nicht die Rede sein konnte“ (ebd., S. 26f., 25).

„Verwissenschaftlichung“ ist freilich nicht bloß im Bereich der Volksschulfächer der Anfang vom Ende der Akademien. Auch die Erziehungswissenschaft veränderte sich über den „geisteswissenschaftlichen Aufbau“ (ebd., S. 24) hinaus. Der Anspruch, die Berufsdiziplin für Lehrer sein zu können, beherrschte zwar das hermeneutisch-pragmatische Grundkonzept der Pädagogik der zwanziger und fünfziger Jahre. Aber nicht nur blieb der traditionelle Zweifel am Sinn theoretischer Studien für die individuelle Handlungspraxis virulent (z. B. SOMMER 1930, S. 21; allgemein auch HÖPER 1932), auch differenzierte und verkomplizierte sich das Theoriesystem der Pädagogik, so daß das einfache Theorie-Praxis-Modell der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik (vgl. OELKERS/ADL-AMINI 1981) gesprengt wurde. Nun erst wurde sichtbar, was der traditionelle Topos der Verschwierigung bedeutete, nämlich die intellektuelle Verflüssigung aller Konzepte und damit die Auflösung sicherer Formen der Vermittlung, die noch das Erfolgsgeheimnis der klassischen Pädagogischen Hochschule waren. Die Erziehungswissenschaft wurde für ihre Abnehmer in dem Augenblick dubios, als sie sich ernsthaft *verwissenschaftlichte*, also voraussetzungsreich und schwierig wurde. Eine solche Wissenschaft arbeitet für Spezialisten, aber nicht für die Praxis. Angesichts heterogener Wissensbestände und unverein-

19 Dies dokumentiert etwa der Sammelband „2 Jahre Lehrerbildung“ an der Akademie in Frankfurt/Oder (1930–1932). Es soll, so heißt es, der Sinn der Wissenschaft „aufdämmern“, vor allem aber Persönlichkeitsbildung durch „*menschlichen Kontakt*“ erreicht werden. (Wir verdanken diese Schrift der Dedikation von MAX F. WOCKE.)

barer Grundannahmen geht der direkte Bezug zur Praxis verloren, während das, was *indirekter* Bezug genannt wird, nicht in Lehre übersetzbar ist.

Diese Entwicklung ist von den Pädagogischen Hochschulen *selbst* betrieben worden (GUKENBIEHL 1975). Die Bildnerhochschule hielt dem Drang nach Szientifizierung nicht stand²⁰, SPRANGERS Grundunterscheidung von Wissenschaft und Bildung wurde aufgegeben und durch die Formel *wissenschaftliche Bildung* ersetzt. Mit dieser Formel wurden prompt alle traditionellen Probleme der zwischen dem Handwerklichen und dem Szientifischen unentschlossenen Lehrerbildung geerbt. Nur daß sich die Relation verkehrte: Wurde im 19. Jahrhundert die handwerkliche Ausbildung mit dem Fehlen des Szientifischen kritisiert (unübertroffen bei WANDER 1954, S. 172f.; kaum überzeugend für einen aufstrebenden Stand die Gegenposition bei SCHNEIDER 1887, S. 175), so konnte nun die szientifische Ausbildung mit dem Fehlen des Handwerklichen kritisiert werden. Zuvor aber entbrannte zwischen 1958 und 1965 eine neue Diskussion um die „Zukunft unserer Lehrerbildungsanstalten“.

3. Von der Akademie zur Universität

Pädagogische Hochschulen entstanden, ausgehend 1946 von Niedersachsen, nach und nach in der gesamten Bundesrepublik²¹. Dabei wurden in aller Regel die preußischen Pädagogischen Akademien zum Vorbild genommen (vgl. WENIGER 1952). Es gab jedoch in den fünfziger Jahren große Unterschiede im Niveau und auch in der Organisationsform der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern. Viele Regelungen waren noch Nachkriegsprovisorien. Erst am Ende der fünfziger Jahre begann der endgültige *academic drift* für die Lehrerbildung, die darauf konzeptionell aber kaum hinreichend vorbereitet war. Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung entsprach einer allgemeinen Erwartung, die durch geschickte Standespolitik öffentlichkeitswirksam ausgedrückt und durch institutionellen Wandel realisiert wurde. Die Grundprobleme der Ausbildung (vgl. DE RUDDER 1982, Einl.) wurden damit aber nicht gelöst. Im Gegenteil, sie verschärften sich gerade mit dem institutionellen Aufstieg.

Das Jahr 1958 ist als eines der wichtigsten in die Nachkriegsgeschichte der Lehrerbildung eingegangen. Drei Bundesländer – Baden-Württemberg, Bayern und Hessen – hatten nach Jahren bildungspolitischer Auseinandersetzungen ihre Volksschullehrerausbildung gesetzlich neu geregelt. Danach sollte nur die akademische Form der Ausbildung noch eine Zukunft erhalten. Die Diskussion um das hessische Lehrerbildungsgesetz führte schließlich zu einer Resolution der WESTDEUTSCHEN REKTORENKONFERENZ (WRK), in der – „zur großen Überraschung“ aller Interessierten – die Universität als der „richtige und

20 Die Positionen der Preußischen Akademien, die die westdeutsche Lehrerausbildung nach dem Kriege zunächst bestimmten (vgl. etwa „Neue Lehrerbildung“, 1947), hielten den Forderungen nach *voller* Akademisierung und Verwissenschaftlichung nicht stand, die allerdings anders als erwartet vollzogen wurden.

21 Dabei gab es wichtige Varianten, etwa die universitätsangebundene Ausbildung in Hamburg oder die noch sehr lange (bis 1958) am Lehrerseminar orientierte Ausbildung in Bayern. Auch die in den sechziger Jahren einsetzende Vereinheitlichung der Lehrerausbildung (BECKMANN 1968, S. 196ff.) beseitigte die Unterschiede nicht restlos. In allen Fällen aber kam es zu einem akademischen Aufstieg, der wesentliche Forderungen aus der Geschichte der Lehrerbildung verwirklichte.

gegebene“ Ort einer wissenschaftlichen Lehrerbildung erklärt wurde (KITTEL 1959, S. 413). Die Vertretung der westdeutschen Universitäten hatte sich bis dahin nie ernsthaft mit Empfehlungen und Vorschlägen für eine universitäre Lehrerausbildung auseinandergesetzt. Dieses plötzliche Interesse verstand KITTEL (1959, S. 418) als Abwehr einer besonderen Pädagogischen Hochschule im Universitätsrang, die der hessische Gesetzentwurf, der jedoch im Landtag nicht bestehen sollte, vorsah. GEISSLER (1965, S. 388f.) widersprach KITTEL darin, daß die Rektorenkonferenz allein durch strategische Überlegungen geleitet gewesen sei. Vielmehr habe durchaus Einsicht in die Notwendigkeit universitärer Lehrerausbildung geherrscht, was jedoch KITTELS zentralen Vorwurf einer weitgehenden Konzeptlosigkeit zum Zeitpunkt dieser Entscheidung nicht entkräftete.

1963 legte die WRK zwei neue Stellungnahmen vor: In den „Leitsätzen zur Lehrerbildung“ (1963) wurde ein Kompromiß vorgeschlagen, der zwar eine Kooperation zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule betonte, aber die Präferenz in dem Modell einer selbständigen Pädagogischen Hochschule sah. Diese Leitsätze gingen auf den Schulausschuß der WRK zurück, deren Rektorenkommission im Herbst 1963 ein ganz anderes „Votum zur Lehrerbildung“ vorlegte. Hier hieß es, daß die Ausbildung der Volksschullehrer „nur von den Universitäten oder von Technischen Hochschulen“ getragen werden könne. Dieses Votum wurde als indirekte Kritik an der Arbeit der bestehenden Pädagogischen Hochschulen aufgefaßt (GEISSLER 1965, S. 394). Der Arbeitskreis Pädagogische Hochschule reagierte prompt mit einem Memorandum (1964), in dem eine „wissenschaftliche“ und eine „wirklichkeitsnahe“ Lehrerbildung gefordert wurde. Im Anschluß daran entwickelte sich wieder eine große Debatte um Sinn und Funktion der Lehrerbildung.

Nicht wenige Vertreter der Pädagogischen Hochschule reagierten in diesen Auseinandersetzungen enerviert (REBLE 1957/58, S. 335), waren sie doch der Meinung, daß der richtige Weg der Lehrerbildung längst gefunden sei (KITTEL 1959, S. 422). Aber die Lehrerbildung in Deutschland konnte nicht zur Ruhe kommen (REBLE 1958, S. 12). Den tragenden Kräften der Pädagogischen Hochschule gelang es nicht, die sich auch in ihnen selbst ausbreitende Stimmung gegen das Bildnerkonzept zurückzudrängen (REBLE 1957, S. 338). Für diese Stimmung gab es objektive Gründe, aber hauptsächlich ging es doch um das alte, grundsätzliche Ressentiment gegen die Verlegenheitslösung der Pädagogischen Hochschule, in der trotz aller Verbesserungen so lange das Odium einer „Arme-Leute-Ausbildung“ weiterwirkte, wie die Aufwertung zur Universität nicht geschafft war.

Die Diskussionspositionen der zwanziger Jahre wurden unverändert weitergeführt, so daß alle ungelösten Grundlagenprobleme erneut zum Tragen kamen. Das zeigte sich beispielhaft an der Auseinandersetzung um FRIEDRICH SCHNEIDERS Schrift „Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung“ (1956). SCHNEIDER bejahte das Bildnerkonzept und also den Eigencharakter der Pädagogischen Hochschule. Er kritisierte vor allem die Randstellung der Erziehungswissenschaft und die übertriebene Betonung des Wahlfachstudiums. THEO DIETRICH (1957, S. 43 ff.) antwortete SCHNEIDER dahingehend, daß nicht die *Abweichungen* vom ursprünglichen Konzept, sondern das Konzept *selbst* schuld sei an den „Fehlentwicklungen“ der Lehrerbildung. „Menschenbildung“ könne kein konstitutives Moment einer Hochschule sein, und die Organisationsform der Pädagogischen Hochschule trage den Keim des „Zerfalls von Theorie und Praxis“ strukturbedingt in sich.

HANS BOHNENKAMP (1973) kritisierte SCHNEIDER von der anderen Seite, indem er auf die günstige Entwicklung in Niedersachsen verwies, die keinen Grund für die Befürchtungen SCHNEIDERS liefere.

DIETRICHS Auffassung setzte sich durch; die Mahnungen THEODOR LITTS (1957), die Pädagogische Hochschule möge Mut zu sich selber haben, verhalten, weil das zentrale Konzept, die Menschenbildung, verloren ging. Entscheidend für die weitere Entwicklung war der soziale Aufstieg des Volksschullehrerstandes, der an die Verwissenschaftlichung der Ausbildung gebunden war. Entsprechend konsequent waren die Statusveränderung der Pädagogischen Hochschule und die anschließende Universitätsintegration in den meisten Bundesländern. Noch 1957 aber sprach OSKAR HAMMELSBECK vom „geächteten Volksschullehrerstand“ und griff damit das traditionelle Syndrom von Minderwertigkeitserfahrung und Streben nach Gerechtigkeit wieder auf, das die Geschichte der deutschen Lehrerbildung sozusagen als *alter ego* der Verwissenschaftlichungsbestrebungen begleitete. 1964 kam es dann zum richtungweisenden Streit²²: GÖTZ HARBSMEIER war 1964 in einem Zeitungsartikel mit Verve gegen die *Szientifizierung* der Lehrerbildung zu Felde gezogen und geriet darüber mit HEINRICH ROTH in eine länger andauernde Kontroverse (ROTH 1964a; HARBSMEIER 1964; ROTH 1964b). Diese Auseinandersetzung thematisierte die Polarität von *Wissenschaft oder Weisheit* als zentrales Problem der Lehrerbildung. Das Problem war nicht neu gestellt (vgl. LINDE 1926), vielmehr wurden alle wesentlichen Muster der Legitimation von Lehrerbildung vor dem letztendlichen Eintritt in die Universität noch einmal exemplarisch vor Augen geführt. Man muß diesen Streit aber sehr genau nachlesen. Was sich auf den ersten Blick als fundamentaler Gegensatz, auf den zweiten Blick als scheinbares Mißverständnis, auf den dritten Blick als gewolltes Mißverstehen zeigt, offenbart sich doch schließlich als Hiatus zwischen *Wissenschaftsglauben* und *Wissenschaftsskepsis*, der die traditionelle Kluft zwischen dem Szientifischen und dem Handwerklichen erneut und in aller Schärfe aufbrechen läßt.

HARBSMEIER (1964, S. 642) will das Lehrerstudium nicht als ein bloß wissenschaftliches begreifen, sondern als eines, das „weisheitlich“ mit Wissenschaft umgehe. Entscheidend sei nicht, *daß*, sondern *wie* man sich in der Lehrerbildung auf Wissenschaft beziehe. Der Volksschullehrer habe zwar keine „unwissenschaftliche“ Aufgabe, aber das Lehrerstudium lasse sich nur mit einem *besonderen* Zugriff auf die Wissenschaft sinnvoll begreifen. Es gehe nicht um die Ausbildung zum wissenschaftlichen Spezialisten, sondern um ein „Vertrautmachen“ mit Wissenschaft, das auf das „Ganze“ und „Elementare“ ziele (ebd., S. 643). Der Volksschullehrer werde in eine Vielzahl von elementaren Gebieten eingeführt, weil er Kinder befähigen soll, das Leben *ohne Studium* nach einer Berufsausbildung bestehen zu können. Er bereite auf das Leben, nicht auf die Universität vor. Insofern müsse er mit Wissenschaft anders umgehen lernen als der Gymnasiallehrer, der die Jugendlichen bis an die „Schwelle des Studiums“ führe (ebd.).

²² Ein Parallelunternehmen, die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung durch das Studium des Bildungsproblems zu sichern (FISCHER/HEITGER 1964), findet bezeichnenderweise kein Gehör.

Auf diese Begründung vom späteren Verwendungszweck her²³ antwortete ROTH (1964 a, S. 466) mit einem Bekenntnis zur Wissenschaft. Für ihn fehlte es der Lehrerbildung weit mehr an Wissenschaft als an Weisheit (ebd., S. 465). Im Zeitalter einer verwissenschaftlichten Zivilisation könne man nicht, wie HARBSMEIER, „Wissenschaft und Weisheit halbseitig auf Institutionen“ verteilen (ebd., S. 463). HARBSMEIER erscheine „gestrig“, „vor- oder unwissenschaftlich“, weil es einen gegenüber der Wissenschaft autonomen Begriff von Weisheit nicht mehr geben könne. Demgegenüber plädierte ROTH für die weitgehende Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung, die nur an den Universitäten zu gewährleisten sei (vgl. auch ROTH 1975)²⁴. HARBSMEIER, so ROTH (1964 a, S. 464), plädiere für eine Form der „Halbbildung“, und das mache den Betroffenen nur noch mehr deutlich, wie notwendig der Übergang von den „Bildnerhochschulen“ zur „universitären Form“ sei. HARBSMEIER verbinde mit dem Begriff „Weisheit“ die Vorstellung eines „überwissenschaftlichen und übervernünftigen Organs“, womit freilich keine „wissenschaftliche“ Hochschule zu begründen sei.

Statt nun zu antworten, daß wissenschaftliche Vernunft nicht in allen Bereichen des Lebens das Vernünftigste sein muß, fühlte sich HARBSMEIER in der ROTHschen Frontstellung – Wissenschaft *versus* Weisheit – zunächst einmal gründlich mißverstanden. Nicht das sei sein Problem, so HARBSMEIER, sondern wie man in der Lehrerbildung mit Wissenschaft sinnvollerweise umgehen müsse, damit der Bildungsauftrag erfüllt werden könne. Ein Bezug zur Forschung könne nur dysfunktional sein für eine praktische, noch dazu für eine pädagogische Ausbildung. Es sei „verhängnisvoll“, „alle Lehrerbildung“ universitär zu organisieren (HARBSMEIER 1964, S. 641 f.). HARBSMEIER dachte bei seinem Begriff „universitärer Wissenschaftlichkeit“ ausschließlich an Grundlagenforschung. ROTH hielt diesen Begriff für zu eng. Es sah keinen Grund, nur „originale Forschung und Lehre“ (ebd., S. 643 f.) für wissenschaftlich zu halten. Der Typus angewandter oder praxisorientierter Forschung dürfe nicht länger als „Sündenfall der reinen Forschung“ gelten (ROTH 1975, S. 830).

Die Frage, ob überhaupt und, wenn ja, wie sich sogenannte „Berufsbildungsaufgaben“ mit dem Anspruch der (deutschen) Universität vereinbaren lassen, zieht sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Stadien der Lehrerbildungsdiskussion. Das Idealbild universitärer Forschung, auf das HARBSMEIER abhebt, war 1964 zwar noch konsensfähig, entsprach aber kaum mehr der universitären Wirklichkeit. Wichtiger ist seine Kritik am Umgang mit den Wissenschaften: Seine Grundkategorie der Weisheit ist wissenschafts*di-*daktisch gemeint. *Weisheitlich* soll ein verlässliches Resümee der Forschung in der Lehrerausbildung vermittelt werden. „Weisheit“ reflektiert auf das praktische Gelingen einer auf einen Beruf bezogenen, aber wissenschaftsorientierten Ausbildung, und HARBSMEIER stellt sich auf den Standpunkt, daß dieses Gelingen nicht allein durch die stärkere Verwissenschaftlichung des Studiums abzusichern sei. Weil sich aus der Wissenschaft

23 Vom späteren Verwendungszweck (Elementarunterricht) allein läßt sich ein wissenschaftliches Studium tatsächlich kaum begründen, sofern damit die notwendigen Handlungskompetenzen erzeugt werden sollen. Hier hat schon R. VON MOHL (1869, S. 14–44, bes. S. 35 ff.) der Theorie der Lehrerbildung eine Falle gestellt, die bessere Antworten verdiente.

24 ROTH hat einen Typus „angewandter Forschung“ vor Augen, eine neue, gesellschaftsbezogene Sicht von Wissenschaft und Praxis, „die besonders auch für die Pädagogik und die Schule zu gelten hat“ (ROTH 1975, S. 830).

keine Prinzipien ihrer Reduktion ableiten lassen, vielmehr nach praktischen Gesichtspunkten, die sich aus dem Ziel der Ausbildung ergeben, wissenschaftliche Gegenstände ausgewählt werden müssen, soll die Reduktionsaufgabe „weisheitlich“, nach Maßgabe dessen, was die erzieherische Tätigkeit des Volksschullehrers erfordert, erfolgen.

Leider präzisiert HARBSMEIER in diesem Streit seinen zentralen Begriff „Weisheit“ nicht weiter, so daß ROTH leichtes Spiel hat, Weisheit gegen die „originale Wissenschaftlichkeit“ auch des Lehrerstudiums auszuspielen. Hinsichtlich des Umgangs mit Wissenschaft bezieht sich ROTH auf das Prinzip des Exemplarischen (ROTH 1964 a, S. 465). Der Hinweis auf dieses Prinzip stellt aber keine befriedigende Antwort auf die Frage dar, wie denn die Forderungen nach Wissenschaftlichkeit mit den Ansprüchen einer Berufsvorbereitung (die ja nicht aufgegeben werden) zu vermitteln seien. Man könnte die curriculare Konzentration, die sich nicht aus den Wissenschaften selbst ergibt, als wissenschaftliche Tätigkeit zweiter Ordnung auffassen, aber dazu bedürfte es mehr als des Verweises auf „das Exemplarische“, das als *Lehrprinzip* nicht schon die *Wissenschaftlichkeit* des Studiums sichert. An anderer Stelle begreift ROTH das neue „Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik“ von einem „neuen Wissenschaftsbegriff“ her (ROTH 1975, S. 830). Dieser Typus einer Vermittlungswissenschaft bleibt aber Postulat, während die Rhetorik ein bekanntes Argumentationsmuster verwendet: Wieder wird die Universitätsintegration mit der Besonderheit der Pädagogik, diesmal als angewandte Berufswissenschaft für Lehrer, begründet. HARBSMEIERS Argument einer grundsätzlichen Inkompatibilität von Wissenschaftlichkeit und berufspraktischer Reduktion wissenschaftlichen Wissens wird von ROTH nicht akzeptiert. Er stellt die Frage anders: Für alle „tragenden menschlichen Bereiche“ ist oder werde eine Wissenschaft entwickelt, die die Universität in ihren Mauern aufzunehmen habe. Das gelte nunmehr auch für die Erziehungswissenschaft (ROTH 1964 b, S. 656). Dieses Argument ist klassisch, im Unterschied zu früheren Versuchen war es Ende der sechziger Jahre aber auch erfolgreich.

Die Pointe der universitären Etablierung der Erziehungswissenschaft liegt darin, daß sie nur noch wenig mit der Lehrerbildung zu tun hat, die an der Erziehungswissenschaft mehr und mehr vorbeiläuft, weil sie sich *nicht* als kompetenzvermittelnde Berufsdisziplin der Lehrer hat ausbilden können. Sie ist, wie viele Universitätsdisziplinen, primär eine Berufswissenschaft für Wissenschaftler geworden, die wissenschaftssoziologisch in keiner anderen Weise arbeitet als andere Wissenschaften auch. Zwar stilisiert sich die universitäre Erziehungswissenschaft immer noch am liebsten nach dem Cinderella-Motiv, aber dieses Bild trifft die Wirklichkeit der Forschung und Wissensproduktion nicht mehr. Freilich ist die verbreitete Unzufriedenheit erklärbar. Diese Forschungsgestalt hat die Praxis nicht gewollt, und sie ist auch nicht mit dem historischen Selbstbild der Disziplin in Übereinstimmung zu bringen. Aber Verwissenschaftlichung impliziert eben das Aufgeben von Kongruenzannahmen in der Theorie-Praxis-Vermittlung. Dieser Zustand ist paradox: Erwartet wurde von der Erziehungswissenschaft, daß sie *als Wissenschaft* die Praxis verbessere, statt nur die Theoriekomplexität zu steigern und damit zu zeigen, was *Verschwierigung* eigentlich nur heißen kann. Die tatsächliche Einlösung der traditionellen Behauptung widerspricht den Erwartungen besserer, eben „wissenschaftlicher“ Lösungen praktischer Probleme. Eine theoriesteigernde Erziehungswissenschaft kann nicht mehr einfach an pädagogische Gesinnungen gebunden werden. Sie wird kritisch gegenüber Gesinnungszumutungen, aber damit auch in gewisser Weise indifferent gegenüber dem

praktischen Bewußtsein. Ihr Theorie-Praxis-Verhältnis ist jedenfalls nicht mehr nach dem einfachen Schema von *Dogma* und *Handwerk* zu begreifen, das die Lehrerbildung bis zu ihrer Verwissenschaftlichung faktisch geprägt hat²⁵. Offenbar verändern sich die Erfolgsbedingungen, während die Wertmaßstäbe konstant bleiben.

ROTH wollte die Verwissenschaftlichung gebunden sehen an die praktischen Aufgaben des Lehrerberufs. Später schreibt er sogar, daß „durch die wissenschaftliche Ausbildung hindurch“ der Lehrer „wieder als *Mensch* zum Vorschein kommen“ müsse (ROTH 1976, S. 86). Die Frage ist aber, wie dieses Vorhaben gelingen soll ohne jene „Entmythologisierung“ der Wissenschaft, die HARBSMEIER (1964, S. 648) forderte. Aber diese Forderung kam zu früh; die Pädagogik, die nach fast zweihundert Jahren endlich vor der Universität stand, hat sie angesichts ihrer traditionellen Empfindlichkeiten nicht aufnehmen können. Die Universitätslösung erschien vielen wie die Erfüllung eines langgehegten Traums. Eine Relativierung der eigenen Mythen *im Zuge* der Universitätsintegration war so nicht möglich. Die wenigen warnenden Stimmen, die fragten, ob die Erziehungswissenschaft überhaupt in der Lage sei, derartig weitgehende Reformforderungen sinnvoll zu verwirklichen (HAUSMANN 1964, S. 338; unter Verweis auf das Cinderella-Motiv), wurden überhört.

Nun ist eine Antwort auf die historischen Sehnsüchte der Pädagogik nicht notwendig eine Antwort auf die *Strukturprobleme* der Lehrerbildung (vgl. SCHUPPE 1972). Die Lösungsvorschläge gingen seit der Aufklärung immer in Richtung auf Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Ausbildung, überwiegend in enger Anlehnung an die Pädagogik als Berufswissenschaft für Lehrer. Die großen Hoffnungen, die damit verbunden waren, sind heute verbraucht, nachdem absehbar ist, was die alten Postulate in Wirklichkeit bedeuten. Der traditionelle Legitimationsvorrat der Lehrerbildung scheint aufgezehrt. Das immer neue Durchdeklinieren jener Formeln, die seit ihren Anfängen eine wissenschaftliche Lehrerbildung plausibel machen sollten, wird weder die Strukturprobleme der Lehrerbildung lösen noch auch den Zusammenhang von Wissenschaft und Praxis wirklich erhellen. Die Postulate der Tradition sind keine Antworten auf die Frage, ob denn Wissenschaft wirklich *bilde* (STOCK 1979, S. 109ff.). Die Erwartungen der Lehrerbildung an „die“ Wissenschaft werden naiv, aber dies konnte erst nach dem Vollzug der institutionellen Hauptforderung – Universitätsausbildung – deutlich werden. Der harte, voraussetzungsreiche Weg durch die Wissenschaften läßt sich nicht „pädagogisch“ abkürzen, wie sich vor allem an der Szientifizierung der Erziehungswissenschaft selbst ablesen läßt. Damit aber werden die historisch gewachsenen, *praktischen* Erwartungen an theoretische Disziplinen enttäuscht oder substituiert. Der Praxisbezug geht ja nicht verloren, aber er läuft an einer szientifischen Pädagogik vorbei, die sich zwar erfolgreich ihres handwerklichen Erbes entledigte, aber seitdem ihr traditionelles Versprechen einer geregelten Theorie-Praxis-Vermittlung nicht mehr einlöst. Hierauf kann man mit staatlicher Reglementierung antworten (vgl. OELKERS 1982), aber ein überzeugendes Konzept für die Lehrerbildung hat man damit nicht gefunden. Auch in einem mehr oder weniger verschulten Studium bleibt das Grundproblem, welchen Wert die theoretische Wissenschaft für die praktische

25 Immer ging es um idealistische Gesinnungsbildung („Dogma“) und Vermittlung praktischen Könnens („Handwerk“). Die Probleme entstehen, wenn die Dogmen kritisch aufgelöst und die Regeln der Kunst in Frage gestellt werden oder banal erscheinen (vgl. NEUMANN/OELKERS 1982).

Berufstätigkeit hat. Stellt sich die Theorie der Lehrerbildung nicht endlich auch konzeptionell auf dieses Problem ein, dann bleiben nur zwei Wege offen, Aufgabe der bisherigen Wirkungsmythen und also gravierender Legitimationsverlust oder Beibehaltung dieser Mythen und also Stilisierung naiver Erwartungen.

Literatur

- ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, D. (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von Herbarts Theorie der Pädagogik und Didaktik. Bern/Stuttgart 1979. (a)
- ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, D. (Hrsg.): Didaktik in der Unterrichtspraxis. Grundlegung und Auswirkungen der Theorie der Formalstufen in Erziehung und Unterricht. Bern/Stuttgart 1979. (b)
- Allgemeine Bestimmungen* des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul- Präparanden- und Seminar-Wesen. Berlin 1872.
- ANHALT, E.: Die Volksschule und ihre Nebenanstalten. Jena 1846.
- ARNDT, L.: Die Lehrerbildungsfrage. Langensalza 1920.
- BECKENDORFF, L. v.: Die Preußischen Schullehrer-Seminarien. In: Jahrbücher des Preußischen Volks-Schul-Wesens. Bd. I. Berlin 1825, S. 97–127.
- BECKER, C. H.: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig 1930.
- BECKER, H.: Die verspätete Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 478–491.
- BECKMANN, H. K.: Lehrerseminar – Akademie – Universität. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim/Berlin 1968.
- BENEKE, F. E.: Unsere Universitäten und was ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Direktor Dr. Diesterweg als Beitrag zur „Lebensfrage der Civilisation“. Berlin/Posen/Bromberg 1836.
- BÖLLING, R.: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933. Göttingen 1978. (= Krit. Stud. z. Geschichtswissenschaft, Bd. 32).
- BOHNENKAMP, H.: Lehrerbildung nach dem Kriege. Die Celler Jahre. In: HARDER, J./KITTEL, H./WETTERLING, H. (Hrsg.): Herausgefordert. Osnabrück 1973, S. 181–194.
- BRAHN, M.: Eine Pädagogische Akademie. In: Die Deutsche Schule 14 (1910), S. 10–22.
- BRZOSKA, H. G.: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung (1836). Hrsg. v. W. REIN. Leipzig 1887.
- BUNGARDT, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes (Ein Versuch). Frankfurt a. M. 1959.
- COHRS, F.: Schullehrerwahl im Dorfe Amelsen im Jahre 1796. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 5 (1895), S. 113–122.
- D'AUTEL, A. W.: Beschreibung der Bildungsanstalt für Schullehrer evangelischer Confession zu Friedberg im Großherzogtum Hessen. In: Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen 4 (1824), S. 40–83.
- DENZEL, B. G.: Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer mit besonderer Beziehung auf das evangelische Seminar in Eßlingen zum Behufe der Erörterung und Vollziehung des neuen württembergischen Schulgesetzes. Stuttgart 1836.
- DE RUDDER, H. (Hrsg.): Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrstudiums. Bad Heilbrunn 1982.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Bescheidene Bemerkungen über Seminarien und die Einrichtungen in denselben. (1827) In: Sämtliche Werke. I. Abt., Bd. 1, Berlin 1956, S. 99–133.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Rückblick auf die ersten zehn Jahre des Bestehens der Preussischen Seminare am Rhein. (1830) In: Sämtliche Werke. I. Abt., Bd. 2, Berlin 1957, S. 96–110.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Die Lebensfrage der Civilisation (Fortsetzung). Oder: Ueber das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe dieser Zeit. Essen 1836.

- DIETRICH, TH.: Zur „Tragödie der Akademisierung der deutschen Lehrerbildung“. In: *Lebendige Schule* (1957), H. 8, S. 433–443.
- Die Zukunft der Pädagogischen Akademien*. Denkschrift des Geschäftsführenden Ausschusses des Preußischen Lehrervereins. Magdeburg 1930.
- EISENLOHR, TH.: Die Schullehrer-Bildungs-Anstalten Deutschlands. Ein offizieller Bericht über eine pädagogische Reise durch Süd- und Mittel-Deutschland, mit besonderer Rücksicht auf Württemberg. Stuttgart 1840.
- FISCHER, W./HEITGER, M.: Die wissenschaftliche Pädagogische Hochschule. Gedanken und Vorschläge zur Umgestaltung der Lehrerausbildung. (Ergänzungshefte der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, N. F., H. 2.) Bochum 1964.
- FLITNER, W.: Die Entwicklung der Pädagogischen Akademien. In: *Die Erziehung* 8 (1933), S. 447–453.
- GEISSLER, G.: Selbstbehauptung der Lehrerbildung? In: *Z. f. Päd.* 11 (1965), S. 386–402.
- GLANZOW, E. (d. i. J. FR. W. PUSTKUCHEN): Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultra's unserer Zeit zu ihrem und der Staaten Besten. Bremen 1824.
- GRÄFE, H.: Ueber das Bedürfnis einer höheren pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer. Leipzig 1830.
- GRIMM, J.: Über Schule – Universität – Akademie. Eine in der Akademie der Wissenschaften am 8. November 1849 gehaltene Vorlesung. In: GRIMM, J.: *Kleinere Schriften*. Bd. I: Reden und Abhandlungen. Berlin 1864, S. 211–254.
- GUKENBIEHL, H.: Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. Ein Erklärungsversuch. Weinheim/Basel 1975.
- HAMMELSBECK, O.: Grusswort des Herausgebers. In: HAMMELSBECK, O. (Hrsg.): *Überlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaus*. Ratingen 1957, S. 11–16.
- HARBSMEIER, G.: Noch einmal „Weisheit in der Wissenschaft“. In: *Die Deutsche Schule* 56 (1964), S. 641–650.
- HARNISCH, W.: Die Schullehrerbildung, für die, welche sie suchen, und für die, welche sie befördern. Eisleben 1836.
- HARNISCH, W.: Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens. Leipzig 1844.
- HAUSMANN, G.: Die universitäre Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule* 56 (1964), S. 373–394.
- HEUBAUM, A.: Ist Pädagogik Wissenschaft? In: *Monatsschrift für höhere Schulen* 7 (1908), S. 289–303.
- HÖPER, W.: Die Krise der Erziehungswissenschaft. Osterwieck 1932.
- KECK, R.: Historische Konzepte der Lehrerausbildung und Desiderate ihrer Erforschung. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung*, Heft 20/21 (1983), S. 7–42.
- KEHR, C.: Die Verschiedenheit der deutschen Schullehrerseminarien. In: *Siebter Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha, Schuljahr 1871/72*. Gotha 1872.
- KEHR, K.: *Pädagogische Reden und Abhandlungen über Volkserziehung und Lehrerbildung*. Gotha 1881.
- KELLNER, L.: *Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt*. Freiburg/Br. 1892.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1927). München/Stuttgart 1965.
- KERSCHENSTEINER, G./SPRANGER, E.: *Briefwechsel 1912–1931*. Hrsg. v. L. ENGLERT. München-Wien/Stuttgart 1966.
- KITTEL, E.: *Über Lehrerbildung, mit besonderer Berücksichtigung der formalen Seite derselben*. Wien 1878.
- KITTEL, H.: *Der Weg zum Volkslehrer. Über die Entwicklung der Pädagogischen Akademien*. Jena o. J. (1932).
- KITTEL, H.: *Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen (1926–1932)*. Hannover 1957.
- KITTEL, H.: Das Jahr 1958 in der westdeutschen Lehrerbildung. In: *Z. f. Päd.* 5 (1959), S. 413–432.
- KÖHNEL, J.: *Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift*. Leipzig 1920.
- LA VOPA, A. J.: *Prussian Schoolteachers. Profession and Office, 1763–1848*. Chapel Hill 1980.
- LEHMANN, R.: Offener Brief an Karl Muthesius. In: *Pädagogische Blätter* 39 (1910), S. 109–112.
- LEO, H.: *Heit Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten. Eine Streitschrift*. Leipzig 1836.
- LEUTBECKER, J.: *Einige Gedanken über pädagogische Seminarien*. Erlangen 1850.

- LINDE, E.: Über Pädagogik als Wissenschaft. In: *Die Deutsche Schule* 20 (1916), S. 193–204, 257–268, 321–328.
- LINDE, E.: Pädagogische Streitfragen der Gegenwart. Erster Teil: Erziehungsfragen. Leipzig/München ²1922.
- LINDE, E.: Wissenschaft und Weisheit. In: *Die Deutsche Schule* 30 (1926), S. 257–271.
- LINDNER, G. A.: *Die Pädagogische Hochschule*. Wien 1874.
- LITT, TH.: Hochschule und Lehrerbildung. In: HAMMELSBECK, O. (Hrsg.): *Überlieferung und Neubeginn*. Ratingen 1957, S. 33–37.
- LOCHNER, R.: *Die Pädagogische Hochschule – Eine Idee im Jahre 1874*. In: *Bildung und Erziehung* 11 (1958), S. 272–288.
- MEUMANN, E.: Antwort auf Albert Rehm. In: *Experimentelle Pädagogik* 8 (1909), S. 138–145.
- MOHL, R. v.: *Die Polizeiwissenschaft nach den Grundlagen des Staatsrechts*. 2 Bde., Tübingen ³1866.
- MOHL, R. v.: *Staatsrecht, Völkerrecht und Politik*. Monographien. Bd. 3: Politik II. Tübingen 1869. (Nachdr. Graz 1962)
- MUTHESIUS, K.: Die Eigenart des Seminarunterrichts. In: *Pädagogische Blätter* 29 (1900), S. 305–324.
- MUTHESIUS, K.: Königsberg. In: *Pädagogische Blätter* 33 (1904), S. 297–301.
- MUTHESIUS, K.: Zur Seminarlehrerfrage. In: *Pädagogische Blätter* 39 (1910), S. 1–27. (a)
- MUTHESIUS, K.: Die wissenschaftliche Fortbildung der Volksschullehrer. In: *Pädagogische Blätter* 39 (1910), S. 40–44. (b)
- MUTHESIUS, K.: Zur Frage der Pädagogischen Akademie. In: *Pädagogische Blätter* 39 (1910), S. 149–156. (c)
- MUTHESIUS, K.: Zur Frage der Pädagogischen Akademie. In: *Die Deutsche Schule* 14 (1910), S. 537–545. (d)
- MUTHESIUS, K.: Grundsätzliches zur Volksschullehrerausbildung. Im Auftrage des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht zusammengestellt. Leipzig/Berlin 1911.
- MUTHESIUS, K.: Lehrerbildung. In: CLAUSNITZER, E. (Hrsg.): *Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1911*. Leipzig/Berlin 1912, S. 118–135.
- MUTHESIUS, K.: *Die Berufsbildung des Lehrers*. München 1913.
- MUTHESIUS, K. (Hrsg.): *Stimmen zur Frage der Pädagogischen Akademie*. In: *Pädagogische Blätter* 39 (1910), S. 201–213.
- Neue Lehrerbildung* (Sonderheft). *Pädagogische Rundschau* 1 (1947), H. 4/5, S. 121–200.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: *Neue Sammlung* 22 (1982), S. 182–192.
- NOHL, C.: *Pädagogische Seminarien auf Universitäten*. Neuwied/Leipzig 1876.
- OELKERS, J.: Das Ende der Lehrerbildung? Notizen zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen. In: *Die Deutsche Schule* 74 (1982), S. 228–237.
- OELKERS, J.: Lebensformen und Wissensformen: Sprangers Strukturtypologie im Vergleich. In: EISERMANN, W./MEYER, H. J./ROHRS, H. (Hrsg.): *Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger*. Düsseldorf 1983, S. 253–268.
- OELKERS, J./ADL-AMINI, B. (Hrsg.): *Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bern/Stuttgart 1981.
- Pädagogische Zentrale* des Deutschen Lehrervereins. In: *Die Deutsche Schule* 14 (1910), S. 116.
- PÖLITZ, K. H. L.: *Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt*. Zwei Theile. Leipzig 1806.
- POHLE, E.: *Der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung*. Festschrift zur Feier des hundertjährigen Bestehens des Königlichen Schullehrer-Seminars zu Dresden-Friedrichstadt am 23. 9. 1887. Dresden 1887.
- PRETZEL, C. L. A.: *Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens*. Unter Benutzung von Robert Rissmanns Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig 1921.
- REBLE, A.: Um Lehrerbildung und Pädagogische Hochschule. In: *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher* 9 (1957), S. 337–352.
- REBLE, A.: Zur Diskussion der Lehrerbildung. In: *Pädagogische Rundschau* 12 (1957/58), S. 335–349, 391–401.

- REBLE, A.: Lehrerbildung in Deutschland. Ratingen 1958.
- REHM, A.: Die Frage der Professuren für Pädagogik an den bayrischen Hochschulen. Vortrag vor der Ortsgruppe München des Deutschen Hochschullehrertages. München 1910.
- RICHTER, K.: Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig 1874.
- RIEHL, W. H.: Die bürgerliche Gesellschaft (1851). Hrsg. u. eingel. v. P. STEINBACH. Frankfurt/Berlin/Wien 1976.
- RISSMANN, R.: Die Pädagogische Akademie. In: Pädagogische Blätter 39 (1910), S. 473–474. (a)
- RISSMANN, R.: Zur Frage der Pädagogischen Akademie. In: Pädagogische Blätter 39 (1910), S. 525–527. (b)
- RISSMANN, R.: Muthesius und die Pädagogische Akademie. In: Die Deutsche Schule 15 (1911), S. 578–579. (a)
- RISSMANN, R.: Volksschulreform. Herbartianismus – Sozialpädagogik – Persönlichkeitsbildung. Leipzig 1911. (b)
- ROTH, H.: Götz Harbsmeier und die Pädagogischen Hochschulen. In: Die Deutsche Schule 56 (1964), S. 462–467. (a)
- ROTH, H.: Noch einmal „keine Lehrerbildung ohne Wissenschaft“. In: Die Deutsche Schule 56 (1964), S. 651–657. (b)
- ROTH, H.: „Hundert Jahre Lehrerbildung“. In: Die Deutsche Schule 67 (1975), S. 819–831.
- ROTH, H.: Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnertes und Aktuelles. Ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag. Hannover 1976.
- SALLWÜRK, E. v.: Das Staatsseminar für Pädagogik. Gotha 1890.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. C. PLATZ. Langensalza ³1902.
- SCHMIDT, C.: Zur Reform der Lehrerseminare. Cöthen 1863.
- SCHNEIDER, C.: Volksschullehrerseminar. In: SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 10, Leipzig 1887, S. 49–184.
- SCHNEIDER, F.: Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung. Donauwörth o. J. (1956).
- SCHUPPE, E.: „Realistische Wende“ in der universitären Lehrerbildung. In: HOFFMANN, D./TÜTKEN, H. (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption. Hannover 1972, S. 373–390.
- SEYFERTH, R.: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. Leipzig 1905.
- SEYFERTH, R.: Zur weiteren Entwicklung des Lehrerbildungswesens. In: Deutsche Schulpraxis 37 (1917), S. 305–308, 313–318.
- SEYFFARTH, L. W.: Die Seminarien für Volksschullehrer. Eine historisch-pädagogische Skizze. Berlin 1869.
- SKOPP, D. R.: Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer als „Semi-Professional“ im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980), S. 383–402.
- SOMMER, J.: Die Reform der Lehrerbildung. In: LOCHNER, R. (Hrsg.): Zur Neugestaltung der Lehrerbildung. Berichte, Leitsätze, Entwürfe. Reichenberg 1930, S. 12–24.
- SPRANGER, E.: Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit. Umriss zu einer Geschichte der deutschen Schulgesetzgebung und Schulverfassung. In: Die Deutsche Schule XVIII (1914), S. 13–21, 73–80, 152–161, 290–299, 356–366, 424–430, 559–565; XIX (1915), S. 225–233, 283–293, 353–366, 430–439, 690–701, 748–759; XX (1916), S. 204–216.
- SPRANGER, E.: Lebensformen. In: Festschrift für Alois Riehl. Von Freunden und Schülern zu seinem siebenzigsten Geburtstage dargebracht. Halle/S. 1914, S. 413–522.
- SPRANGER, E.: Karl Muthesius 1859–1920. In: FRANZ, G. (Hrsg.): Thüringer Erzieher. Köln/Graz 1966, S. 343–353.
- SPRANGER, E.: Gedanken über Lehrerbildung. (1920) In: SPRANGER, E.: Gesammelte Schriften. Bd. III: Schule und Lehrer. Hrsg. v. L. ENGLERT. Heidelberg 1970, S. 27–73.
- SPRANGER, E.: Gesammelte Schriften. Bd. VII: Briefe 1901–1963. Hrsg. v. H. W. BÄHR. Tübingen 1978.
- STEPHANI, H.: Grundriß der Staaterziehungswissenschaft. Weiffenfels/Leipzig 1797.
- STEPHANI, H.: System der öffentlichen Erziehung. Ein nöthiges Handbuch für alle, welche an derselben zweckmäßigen Antheil nehmen wollen. Erlangen ²1813.
- STOCK, H.: Integration der Lehrerausbildung in die Universität. Chance oder Niedergang. Göttingen 1979.

- STOY, C. V.: Lehrerberuf und Lehrerseminar. Pädagogisches Glaubensbekenntnis bei der Eröffnung des ersten Lehrerseminars für das evang. Oesterreich in Bielitz am 9. December 1867. Wien 1868.
- STOY, C. V.: Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig 1869.
- TAUTE, G. F.: Abhandlung über das Seminar (1830). In: HERBART, J. F.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Bd. 15, Langensalza 1909, S. 39–63.
- THAULOW, G.: Nothwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten und Geschichte meines Seminars. Zum Behuf eines pädagogischen Seminars. Berlin 1845.
- THIELE, G.: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809–1819. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. (Nebst ungedruckten Entwürfen.) Leipzig 1912.
- THIELE, G.: Geschichte der Preußischen Lehrerseminare. Teil 1: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der Preußischen Lehrerseminare. Berlin 1938.
- TREITSCHKE, H.: Politik. Vorlesungen gehalten an der Universität zu Berlin. Hrsg. v. M. CORNICIUS. Bd. I, Leipzig 1918.
- Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Universitäten. Gutachterliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz im Preußischen Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik XIX (1918), S. 209–234, 273–286, 417–418.*
- VOGT, TH.: Das pädagogische Universitätsseminar in seinem Verhältnis zu den in Preussen und Oesterreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höheren Schulen. Leipzig 1884.
- Vollgiltige Stimmen aus dem gelehrten Stande über das Rechtsverhältniß des Schullehrer-Standes zu Kirche und Staat und über die Wichtigkeit der Schule und was derselben Noth thut, und nach den Grundsätzen der Humanität und den Bedürfnissen unserer Zeit. 2 Bde., Ulm 1830/1832.*
- WANDER, K. F. W.: 1803 bis 1879. Bearb. v. e. Kollektiv der Päd. Fakultät der Karl-Marx-Universität Leipzig unter Leitung v. Prof. EICHLER. Hfsg. v. Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. Berlin 1954.
- WEIGAND, H. J.: Die Wichtigkeit der Elementarschule, deren Beaufsichtigung und das Eine, was derselben Noth thut. Freiburg/Br. 1838.
- WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim o.J. (1952).
- WIESE, L.: Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2 Bde., Berlin 1886.
- ZILLER, T.: Über Unterrichtsmethodik und Lehrerbildung – eine Lebensfrage für die Pädagogik und das höhere Schulwesen. In: Pädagogisches Archiv II (1860), S. 609–643.
- ZILLER, T.: Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik nebst Mittheilungen an seine Mitglieder. Jg. 1876, Langensalza 1876.
- ZILLER, T.: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Hrsg. v. TH. VOGT. Leipzig 1884.
- Zwei Jahre Lehrerbildung. Dokumente aus der Arbeit der Pädagogischen Akademie Frankfurt a. d. Oder 1930–1932. Langensalza/Berlin 1933.*

Anschrift der Autoren:

Dipl.-Päd. Dieter Neumann/Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg