

Hoffmann-Ocon, Andreas

Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 3, S. 299-316



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hoffmann-Ocon, Andreas: Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900 - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 3, S. 299-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185416
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-185416>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2017

■ *Thementeil*

Praktiken der Prüfung

■ *Allgemeiner Teil*

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Praktiken der Prüfung

Norbert Ricken/Sabine Reh

Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte
einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil 247

Jens Nagel

Prüfungspraktiken an Gymnasien und Lateinschulen in der Frühen Neuzeit.
Musterung, Selektion, Übergangsrituale 259

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz
als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und
Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren 280

Andreas Hoffmann-Ocon

Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung?
Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher
Volksschullehrpersonen um 1900 299

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt?
Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen
formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit 317

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Praktiken der Prüfung“ 334

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland	341
---	-----

Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie	362
---	-----

Besprechung

Cristina Allemann-Ghionda

Massimiliano Tarozzi/Carlos Alberto Torres: Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives) Patricia K. Kubow/Allison H. Blosser: Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice	387
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	390
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Practices of Examination

Norbert Ricken/Sabine Reh

Examinations – Systematic perspectives on the history
of a pedagogical practice. An introduction 247

Jens Nagel

Examinations in Early Modern Gymnasiums and Latin Schools.
Mustering, selection, rites of passage 259

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

A Long Story: The German abitur essay as “Gesamtbildung der
Examinanden” (‘general education of the examinees’). Examination processes
and teachers’ comments on abitur essays in the 1950s. 280

Andreas Hoffmann-Ocon

Personality or science-based? Influences of education practices
on examinations for elementary teachers in Zürich around 1900 299

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Constant examination or continuous support? Assessment practices
in Sweden between formative aspiration and summative necessity 317

Deutscher Bildungsserver

Online resources on “Practices of Examination” 334

Articles

Christel Adick

International Educational Transfer in the Name of Diplomacy:
Germany’s foreign cultural and educational policy 341

Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Stimulation of Reflection Processes in Order to Promote Intercultural
Competence: Results of an intervention and an interview study 362

Book Reviews	387
New Books	390
Impressum	U3

Andreas Hoffmann-Ocon

Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung?

*Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen
Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900*

Zusammenfassung: Am Beispiel des Wandels der Fähigkeitsprüfungen von Volksschullehrpersonen und damit zusammenhängenden selektiv problematischen Fällen beschäftigt sich der Beitrag mit einem Ensemble von zwei Fragen: Inwieweit dokumentierte sich die Gebrauchsweise von Objektivität in instrumentellen, kollektiven und individuellen Lesarten der am Prüfungsprozess beteiligten Akteure? Unter welchen institutionell differenzierten Rahmungen, Gewohnheiten, Zwängen sowie Anpassungen an Praktiken konnten Prüfungsnormierungen auch konterkariert werden? Um der Antwort näher zu kommen, wird sowohl auf die Veränderung und Verfeinerung von Prüfungsgesetzen geblickt als auch das Spektrum von Interventionen der Examinatoren anhand von Archivalien beschrieben. Dabei zeigt sich, dass die Versuche der Prüfenden sich der Rationalisierungsschraube zu entziehen, als eigensinnige Ausprägungen und Deutungen von Regelwerken durch je spezifische Ausbildungskulturen verstanden werden können.

Schlagnote: Alltägliche Praktiken, Lehramtsbildung, Prüfungen, Bildungshistorischer Vergleich, Kanton Zürich

1. Hinführung und leitende Quellenhinweise

Für die Frage nach der Geschichte von Prüfungspraktiken im Erziehungssystem bietet sich die übergeordnete These an, dass die Formate von Prüfungen in Schulen und Hochschulen im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert dem vorgeblichen Trend einer umfassenden Rationalisierung folgten. Im Fahrwasser eines klassischen Modernisierungsparadigmas könnte die Steigerung des zeitlichen, administrativen und wissenschaftsbasierten Aufwandes von Prüfungen für ein Lehrpatent einen zusätzlichen Gewinn dargestellt haben. Dieser Trend wäre eingebettet in eine globale Rationalisierungskultur, „die den Impuls zur methodisch-rationalen Kontrolle mit den Formen und Ansprüchen einer beginnenden Massenkultur sowie mit der Tendenz zur – oft vulgarisierten – Wissenschaftlichkeit verband“ (Sarasin, 2003, S. 65). Mit dem Leitbild der Rationalisierung verflocht sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Glaube an wissenschaftliches Management, Steuerung und Technologien¹ – auch von Erziehungs- und Prüfungsprozessen angeregt durch die experimentelle Pädagogik (vgl. z. B. Binet,

1 Technologie wird hier als externalisiertes Wissen bezeichnet, das von der Notwendigkeit befreit ist, über die Art des Umgangs mit dieser Form Konsens auszuhandeln (Luhmann, 2002, S. 98).

1912/1927; Gassmann, 1913; Villiger, 1921; Hopf, 2004; Esser, 2013, S. 249–250); damit ging jedoch ein dem zuwiderlaufender Prozess einher – die Infragestellung des technologischen und oftmals als krisenhaft wahrgenommenen sozialen Wandels (Peukert, 1987, S. 88–92). Einige mit ausgewählten Aspekten des Wandels befasste Akteure galten als Expertinnen und Experten, die nicht nur Probleme lösten, sondern die Organisation der Gesellschaft insgesamt voranbrachten (Etzemüller, 2010, S. 4).

Ist das Resultat von Prüfungen an Berechtigungen geknüpft, – so wie es am folgend behandelten Beispiel der Fähigkeitsprüfungen von Volksschullehrpersonen aufgezeigt werden soll – wird im Rahmen einer Rationalisierungskultur der Anspruch erhoben, dass Gütekriterien, etwa diejenigen der Objektivität und Validität, beachtet werden – oftmals mit dem Hinweis verbunden, dass so Willkür und Protektion verringert werden könnten (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 21; Kane, 2006, S. 18). Inwieweit die Gebrauchsweise von Objektivität in Fähigkeitsprüfungen in Zeiten der Auseinandersetzung mit verschiedenen Spielarten der experimentellen Pädagogik insbesondere am Hochschul- und Lehramtsbildungsort Zürich (Criblez, 2013, S. 13) zum einen von instrumentellen, kollektiven und individuellen Lesarten bildungspolitisch und rechtlich vorgegebener Normierungen abhing und zum anderen durch Gewohnheiten, Zwänge, Anpassungen der am Prüfungsprozess beteiligten Akteure auch konterkariert werden konnte, soll mit dem Blick auf Praktiken und Interventionshandlungen bei selektiv heiklen Fällen quellenorientiert überprüft werden. Die Frage, wie Fähigkeiten angehenden Lehrpersonen durch Prüfungspraktiken zugeschrieben wurden, verweist zusätzlich auf das spannungsreiche Verhältnis, das zwischen dem Erziehungs- und Wissenschaftssystem vorherrschen kann. Dass ohne Selektionen Prüfungen nicht plausibel realisiert werden können, gilt als gängige Reflexionsposition (Luhmann & Schorr, 1988, S. 11). Fraglich bleibt jedoch, mit welchen Aktivitäten im Prüfungsprozess verantwortliche Personen soziale Selektion vorbereiteten. Sie wurde oftmals als leistungsbezogene Wertung deklariert, zeigte jedoch mit ihren Praktiken, dass die Ausbildungsstätten für Lehrpersonen keine neutralen Austragungsorte des Bildungswettbewerbs waren (Kronig, 2012, S. 60). Der Blick in die archivalischen Dokumente bringt einen besonderen Punkt zum Vorschein: Obgleich Prüfungsreglemente ‚Leitplanken‘ für die Verfahren vorgeben, interpretierten und bewerteten die bestimmten Ausbildungsorten entspringenden Prüfungsexperten die dargebotenen Leistungen gemäß den ihnen bekannten kontextabhängigen Bedingungen.

Um die Frage beantworten zu können, vor welchen lokalen Hintergründen angehenden Lehrpersonen Fähigkeiten durch Prüfungen zugeschrieben wurden, wird zum einen auf den Wandel von Fähigkeitsprüfungen auf Gesetzebene geblickt. Zum anderen werden Praktiken anhand von Archivalien beschrieben, die im Zusammenhang mit ‚problematischen Prüfungskandidat/innen‘ standen. Bemerkenswerterweise, so ein *erster leitender Quellenhinweis*, konnte der Wandel auf Reglementsebene mit den Prüfungspraktiken gegenüber den als unproblematisch geltenden Kandidat/innen korrespondieren, während Kandidat/innen, die Zweifel an der Fähigkeit bei ihren Examinatoren aufkommen ließen, zu ganz anderen, ‚habituellem‘ Konditionen geprüft wurden. Die Form von Kontrolle und Rationalität, die den immer engmaschiger beschriebenen

Prüfungsinstrumenten zugewiesen wurde, konnte durch Intervention von Examinatoren trotz guter Prüfungsergebnisse der Kandidat/innen obstruiert werden. Die Verfeinerung der Prüfungspraktiken wurde von bestimmten Akteuren außer Kraft gesetzt; Interventionen basierten vielmehr auf Einschätzung der Persönlichkeit, Belastbarkeit oder des Intellekts von einem postulierten Standort des verantwortlichen Prüfers aus. So standen scheinbar objektiv gute Prüfungsleistungen gegen vertraute, intuitive Einschätzungen, die sich als stark selektiv auswirken konnten.² Diese gegenläufige Konstellation von zeitlichen und diskursiven Schichtungen, die nebeneinander existierten und sich eben nicht ablösten, können als Spuren verstanden werden, dass zum intuitiven, habituellen Bewerten und Prüfen nun die vermeintlich neuen rationalen Prüfungskriterien hinzutreten. Die Schwierigkeiten, die vielfältigen Erwartungen an Lehramtsprüfungen auf den Begriff zu bringen, resultierten auch aus den unterschiedlich motivierten Anliegen der Prüfenden, die Prüfungsphase eher als weitere Variante einer pädagogischen Situation mit der ihr inhärenten Asymmetrie zu betrachten oder eher als offene Situation zu verstehen, in der eine Kandidatin resp. ein Kandidat hoher Exponiertheit unter unerwarteten und unvorhersehbaren Wendungen ausgesetzt ist (Herzog, 2002, S. 514). Ausgehend von einem Prüfungsdiskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der dem Pfad von Rationalisierung folgte, wiesen die Interventionen etwa von Seminardirektoren die seltsame Eigenschaft auf, den selbst vorausgesetzten Zusammenhang zwischen versuchter objektivierter Wahrheitsaussage und Patentierungspraxis zu lockern – ein Verhältnis, das in Foucaults Worten mit „grotesker Souveränität“ (Foucault, 2007, S. 28–30) bezeichnet werden könnte.

Der *zweite leitende Quellenhinweis* bezieht sich auf die Interdependenz der Interventionen der Prüfenden und der jeweiligen Ausbildungsorte mit spezifischen Praktiken. Examinatoren repräsentierten teils implizit, teils explizit die je eigenen Ausbildungskulturen, die sich in der Art ihrer Interventionen ausdrücken konnten. Solange die Prüfungsreglemente durch eher weitmaschige und deutungsoffene Vorgaben gekennzeichnet waren, resultierten aus dem mit autonomen Gestus versehenen Handeln der Prüfer wenige Probleme der Koordination und Kompatibilität. Dies veränderte sich um die Jahrhundertwende mit detailreichen Reglementen und lief auf Widersprüchlichkeiten hinaus, wenn Prüfungspraktiken von vermeintlich eindeutigen Wegleitungen abwichen.

Um den Aspekten des Wandels von Fähigkeitsprüfungen auf der normativen Ebene Rechnung zu tragen, wird im an die Hinführung anschließenden Abschnitt die Verfeinerung der Prüfungstechniken auf Reglementsebene aufgegriffen. Normierungen der Lehrpersonenbildung gelten gemeinhin als (Neu-)Anfänge von Ausbildungssystemen. Sie können aber auch als Endpunkt eines langwierigen Aushandlungsprozesses verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und bildungspolitischer Gremien gedeutet werden. Diese schwierige Textsorte kann daher – solange über sie gestritten und verhandelt

2 In der einschlägigen Literatur wird eher die Prüfungssituation beschrieben, dass, wo Regeln und Systematik nicht ausreichen, Intuition und Erfahrung an ihre Stelle treten (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007, S. 46).

wurde – als Produkt von Debatten betrachtet werden. Ebenfalls muss die Normierung im Bildungssystem auch als Produzentin von Debatten verstanden werden, da Prüfungsexperten in ihrem Namen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten examinierten (Landwehr, 2008, S. 148). Die serielle Quelle der Prüfungsreglemente eignet sich dazu, anhand von Anforderungskatalogen Veränderungen zu erkennen, die teilweise nach langen Phasen geringfügiger Anpassungen schubartig erfolgten. Alltägliche Praktiken und Handlungsspielräume, die sich in der Indifferenz von entpersonalisierten Reglementen verbergen (Jaeggi, 2016, S. 51), sowie individuelle Ausdrucksformen können mit diesen Dokumenten allerdings weniger beschrieben werden (Glaser, 2010, S. 371).

Um jedoch die alltagspraktische Bedeutung, Akzeptanz und Durchschlagskraft von schulrechtlichen Normierungen auf der historisch-empirischen Ebene zu erfassen, werden im dritten Kapitel mit ausgewählten selektiv problematischen Fällen ‚normierungssensible‘ Krisenmomente von Prüfungen angesprochen. Unterschiedliche Interessen der beteiligten Akteure und der oftmals langwierige (und nicht immer restlos erfolgreiche) Umsetzungsprozess nach Inkrafttreten einer Normierung rücken in den Fokus und ermöglichen so ein vertieftes Verständnis der allfälligen Differenzen zwischen Gesetzesnormen und den rekonstruierbaren vorherrschenden Praktiken. Die hier verwendete Materialgrundlage fußt vor allem auf zahlreichen Akten aus dem Bestand des Staatsarchivs Zürich (StAZH) zu Reglementen, Ergebnissen und Nachprüfungen sowie aus der Forschungsbibliothek Pestalozzianum der PH Zürich.

2. Die Verfeinerung der Prüfungstechniken auf normativer Ebene – Entschlackung durch akademische Kultur?

2.1 Funktionen von Lehramtsprüfungen und Ausdifferenzierung der Zeugnisse

Lehramtsprüfungen waren und sind durch einen hohen Komplexitätsgrad gekennzeichnet, da Gegenstand und Prüfungspraktiken nicht auf eine, sondern auf mehrere Referenzsysteme, Gütekriterien und wissenschaftliche Disziplinen verweisen, die Prüfungen nicht nur theoretischer Natur sind (schriftlich und mündlich), sondern auch mit dem Bestehen von schulpraktischen Übungen zusammenhängen, der Prüfungszugang in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kanton Zürich sogar das ‚Bestehen‘ einer ärztlichen Untersuchung voraussetzte, die u. a. eine psychische und psychopathologische Abklärung beinhaltete (Heusser, 19. 10. 1928). Die Seminarkandidatinnen und -kandidaten des Primarlehramts erlangten mit diesen Prüfungen neben dem Lehrpatent auch die sog. Zürcher Seminarmaturität, also einen eingeschränkten Universitätszutritt, und waren somit in Personalunion Maturand/innen und Lehramtsstudierende. Eng verknüpft mit dem lediglich eingeschränkten Zugang zur Universität nach erfolgreicher Prüfung zum Primarlehramt war das Anliegen, Lehramtsseminare zu vollen Realgymnasien auszubauen, damit die Ausbildungsorte sich nicht mehr in der als paradox wahrgenommenen Situierung als „Zwitterding zwischen Gymnasium und reiner Fachschule“ befän-

den (Kleinert, 1922, S. 146).³ Demgegenüber mussten die seit 1907 an der Universität ausgebildeten Lehramtsstudierenden für die Primar- und Sekundarschulstufe die Prüfung ‚lediglich‘ als berufliche Zutrittsmöglichkeit zum Schulfeld absolvieren. Neben Prüfungen in Pädagogik, Methodik, Geschichte der Pädagogik und einer Probelektion in der Schule erstreckten sich die Prüfungen der an Seminaren ausgebildeten Kandidat/innen seit 1875 über alle obligatorischen Unterrichtsfächer. Für den „als wahlfähig zu erklärenden Kandidaten“ (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 10.02.1875, S. 9) wurden zwei Zeugnisse ausgestellt: zum einen das Examenszeugnis mit sämtlichen Noten für die Unterabteilungen der Fachgruppen und zum anderen das Wählbarkeitszeugnis mit Angabe des Fähigkeitsgrades. Diese feinsinnige Unterscheidung konnte sich für Prüflinge verheerend auswirken. Erst durch die Abgrenzung dieser Zeugnisarten schaffte sich der Erziehungsrat die Basis, von der aus er oder die Examinatoren „Bewerber wegen eines die Ausübung des Lehrerberufs hindernden Gebrechens oder wegen ungünstiger Sitten- oder Studienzeugnisse von den Fähigkeitsprüfungen ausschliessen“ konnten (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 21.09.1900, S. 2). Die Verantwortung für die Prüfungsreglemente oblag dem Zürcher Erziehungsrat, einer Behörde, deren 15 Mitglieder ehrenamtlich arbeiteten und die ab 1905 zum ersten Mal von dem sozialdemokratischen Erziehungsdirektor Heinrich Ernst geleitet wurde (Ziegler, 1998, S. 32). Alle das kantonale Unterrichtswesen betreffenden Gesetze und Verordnungen wurden von diesem Gremium entworfen, vorberaten und vollzogen.

Bis zur Jahrhundertwende bildeten die Reglemente einen groben Rahmen für die Prüfungsform. Die Formulierung, dass jeder Fachgruppe „so viel Zeit eingeräumt werden [soll], dass die Prüfung eingehend und ohne Hast durchgeführt [...] werden kann“ (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 10.02.1875, S. 1), präsentierte sich 1875 im Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürcherischer Volksschullehrer/innen als vieldeutig offener Hinweis sowohl an die Prüfenden als auch an die Kandidaten. Ähnlich unscharf waren die Aufsätze im Reglement konturiert, wenn mit dem § 13 betont wurde, dass „den Examinanden eine Anzahl Themata aus verschiedenen Gebieten zur freien Auswahl vorzulegen [ist]“ (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 10.02.1875, S. 5). Die in formalen Prüfungsverfahren vorgesehenen Handlungs-

3 Mit der Jahrhundertwende wurde auch in deutschen Ländern von Lehrerverbänden die Forderung erhoben, Volksschullehrer/innen mit ihrem seminaristischen Lehramtsabschluss Zutritt zum vollberechtigten Studium an einer Universität zu verschaffen. Exponenten der akademischen Pädagogik waren mit dem Stichwort „Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung“ Teilnehmer dieses Diskurses (z. B. Spranger, 1912, S. 650–652). Zwar verfügten die Absolventen von Lehrerseminaren mit ihrem Abschluss (oder bereits davor) über den Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Militärdienst, mit dem sie sich für vier Semester mit der sog. kleinen Immatrikulation an einer philosophischen Fakultät einschreiben konnten. Allerdings berechtigte dieser Hochschulzutritt nicht zur Ablegung eines akademischen Examens (Brohmer, 1908, S. 27). Die Forderungen um das Thema ‚Hochschulreifeprüfung‘ herum sind in den Kontext des Kampfes um die Gleichstellung verschiedener höherer Schultypen und steigender Abiturient/innenzahlen zu stellen, welche durch den Ausbau des höheren Mädchenschulwesens zu Beginn des 20. Jahrhunderts mitbedingt waren (Wolter, 2016, S. 14; Bönsch, 2010, S. 18–21).

spielräume waren in den Bemühungen des Erziehungsdirektors Johann Kasper Sieber (1821–1878) begründet, die gesamte Lehrpersonenausbildung zu Beginn der 1870er Jahre an die Universität zu verlegen und tradierte schulische Elemente auf dieser Bildungsstufe in akademische zu überführen. Dem Bildungsdirektor und Präsidenten des Erziehungsrates, aber auch der mehrheitlich dem Wandel positiv gegenüberstehenden Lehrerinnen- und Lehrerschaft, blieb dieser Impuls zur Akademisierung versagt (Bloch Pfister, 2007). Der Kantonsrat, das Parlament des Kantons Zürich, stimmte der Vorlage noch zu, jedoch scheiterte diese deutlich in der Volksabstimmung 1872. Um die Idee einer einheitlichen und wissenschaftsbasierten Lehrpersonenausbildung sicherzustellen, beschränkte sich der Erziehungsrat in den nächsten Jahren auf kleinere Teilschritte, wozu das letzte von Sieber verantwortete Prüfungsreglement von 1875 zählte (Ziegler, 1998, S. 30).

Während die Reglemente über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung der zürcherischen Primarlehrer/innen von 1875, 1880, 1890 nur geringfügig voneinander abwichen, schien mit dem Reglement des symbolträchtigen Umbruchjahrs 1900 die Losung für den weiteren Wandel von Prüfungsnormierungen gesetzt. Waren in den Fassungen zwischen 1875 und 1890 lediglich die schriftlichen Formate etwas weiter ausgeführt worden, wurde nun das ehemals Fluide etwa der mündlichen Prüfung in den Beschreibungen akribisch und systematisch ausgehärtet. Festgeschrieben wurde, dass die mündliche Prüfung in sämtlichen Fächern in Gruppen stattzufinden hätte und die Gruppen höchstens aus vier Examinanden bestehen dürften. Die Pause zwischen zwei Prüfungen sollte 10 Minuten lang sein (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 21.09.1900, S. 2). Neu differenzierten sich gemäß §§ 13 und 14 des Reglements von 1900 die Fähigkeitsprüfungen in eine sowohl formal als auch inhaltlich an Lehrzielen [!] genau beschriebene Vor- und Hauptprüfung aus, wobei für letztere zum Ende des vierten Jahreskurses definiert wurde, dass „in den schriftlichen Prüfungen in Deutsch und Französisch innerhalb 4 Stunden über je eines von 4 zur Auswahl vorgelegten Themen Aufsätze angefertigt [werden]“ (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 21.09.1900, S. 4). Mit der Vorprüfung am Schluss des zweiten Jahreskurses hingegen wurde bezweckt, „unter Ausschluss unwesentlicher Einzelheiten“ in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik in mündlichen und schriftlichen Prüfungen „den verbindlichen Grad des Lehrstoff-Verständnisses und Gewandtheit in dessen Anwendung zu prüfen“ (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 21.09.1900, S. 3). Aus diesem normativen Dokument spricht die Vorstellung einer inhaltlichen Aufbau-logik und damit verbundenen aufsteigenden Prüfungsschwierigkeit (Lederer, 2008, S. 59). Mit den normativen Leitplanken von Prüfungen wurde das Ziel verfolgt, beide Dimensionen der Prüfung gestalterisch zu beeinflussen.

2.2 Stark regulierte Prüfungen am Seminar – akademische Lehr- und Lernfreiheit an der Universität?

In dem Reglement von 1900 materialisierte sich ein Prüfungskonzept, das in organisatorischer Hinsicht der Beschleunigung und Gewährleistung des Prüfungsprozesses diente und in kleinere und exakt festgelegte Einheiten untergliedert wurde. Obgleich kritische Stimmen nicht ausblieben, fiel die stärkere Aufschlüsselung und Parzellierung der Prüfung auf fruchtbaren Boden. Insbesondere die Debatte um empirische Pädagogik prägte im Kanton Zürich das gesamte Feld der Lehramtsbildung. Sowohl das Wirken Ernst Meumanns an der Universität Zürich als auch das Interesse der Lehrerverbände und der Zürcher Schulsynode, auf experimenteller Basis von der Handlungsreflexion zu einer verlässlichen Handlungsapplikation für Lehrpersonen zu gelangen, bildeten einen Kontext, der eine Neuausrichtung des Prüfungsreglements begünstigte (Criblez, 2011, S. 53–55).

Der Prüfungsverlauf, aber auch die jeweiligen Tätigkeiten der Examinatoren (Stichwort: Anzahl der Themen) waren nun weitgehend standardisiert und reduzierten die Autonomie der Prüfenden. Angelehnt an neuere Studien zum „Factory Regime“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts fällt in der umfassenderen technischen Regulierung des Prüfungsprozesses auf, dass durch das Management (des Erziehungsrates) eine möglichst reibungslose Integration von Prüflingen und Examinatoren in die Produktions- resp. Prüfungskette impliziert wurde (Staab, 2014, S. 9–10). Aufseiten des Erziehungsrates boten in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg die als fortschrittlich geltenden Bestrebungen der Arbeitsschule eine Perspektive zur erfolgreichen Anpassung an die Erfordernisse der technologischen Tendenzen der Zeit (Ziegler, 1998, S. 34). Mit der Dominanz kleinteiliger Prüfungsformate zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden auch die Funktionen und dafür notwendigen Praktiken von Prüfungen reflektiert – etwa in Georg Simmels Schrift „Schulpädagogik“ (Simmel, 1922/2004).

Aus den Randnotizen zum archivalischen Dokument der Fähigkeitsprüfung von 1900, die in einer Beratung des Seminarkonvents Küssnacht erstellt wurden, geht hervor, dass durch die Überarbeitung des § 4 die Seminarlehrpersonen und -dozenten versuchten, den ‚Zwängen‘ engmaschiger und vor allem anonymer Prüfungen zu entgehen, indem sie ihren mit der jeweiligen Ausbildungsstätte verflochtenen Urteilshorizont und das Prinzip ‚Wer lehrt, prüft‘ geltend machten. Mit dem § 4 wurde bestimmt, dass die Fähigkeitsprüfung von Experten abgenommen wird, die zuvor der Erziehungsrat berufen hatte. Die Seminarlehrpersonen drängten nun darauf, mit der ergänzenden Formulierung: „Dabei funktionieren [!] so weit möglich die Lehrer dieser Anstalten als Examinatoren“ noch einen weiteren Akzent des Eigensinns zu setzen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 21.09.1900, S. 2). Tatsächlich zeigt sich mit dem revidierten Reglement von 1903, dass die Seminarlehrpersonen mit dem, wie gewünscht, aufgenommenen Passus genügend Geltungsmacht aufbauen konnten, um ihr Anliegen durchzusetzen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 24.11.1903, S. 2). So wurden etwa 1928 von der Erziehungsdirektion Zürich für die Kandidat/innen der Seminare Küssnacht und Zürich (Lehrerinnenseminar der Höheren Töcherschule) hinsichtlich des

Fachs Pädagogik und Methodik der Direktor Dr. Hans Schälchlin vom kantonalen Lehrerseminar Küsnacht und Dr. Hans Witzig (1889–1973) als Examinatoren bezeichnet. Während Schälchlin sich mit Diskursbeiträgen – wie etwa „Ueber die seelische Eigenart des Kindes im schulpflichtigen Alter“ (1927) – im Sinne eines Korrektivs zu vulgärpädagogisch-experimentellen Aussagen äußerte, hatte Witzig 1923 das Methodikbuch „Die Formensprache auf der Wandtafel. Eine Wegleitung für den Lehrer zum freien und lebendigen Gestalten“ publiziert, welches als 150seitiges Werk 14 Auflagen bis 1951 erlebte. Beide mit auf das Schulfeld zielenden Publikationen ausgewiesenen Experten prüften die etwa 30 angehenden Lehrpersonen der beiden Seminare. Für die Prüfungskommission der Kandidaten des Seminars Unterstrass war neben Schälchlin der Direktor Konrad Zeller als Experte vorgesehen, der 1927 in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie ebenfalls einen die Experimentalpädagogik kritisch begleitenden Artikel verfasst hatte. In allen Prüfungen der angehenden Lehrpersonen befand sich neben den zwei Experten als Vertreter des Erziehungsrats der Erziehungssekretär Dr. A. Mantel. Für die Prüfungen in den Unterrichtsfächern wurden in der Regel Professoren der Universität Zürich herbeigezogen.

Auf der Basis des Reglements von 1900 blieben die Normierungen zu den Fähigkeitsprüfungen relativ stabil. Die Reglemente von 1903 und 1907 wiesen nur geringfügige Anpassungen auf. Die dichte Sequenz der Revisionen war notwendig, da mit der Universität 1907 resp. operativ 1912 ein weiterer institutioneller Akteur einen Studiengang für das Primarlehramt anbot. In der Reglementsfassung von 1912, die sich lediglich auf die in einem zweisemestrigen universitären Kurs ausgebildeten Primarlehrpersonen bezog, fällt auf, wie kurz und wenig bestimmend die Angaben nun wieder ausfallen (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 11.09.1912). Der formale und inhaltliche Rückzug korrespondiert mit universitären Praktiken, die auf eine weniger regulierte akademische Kultur verweisen (Füssel, 2011, S. 328). Womöglich diente die Entschlackung des Prüfungsreglements als universitäre Distanzierungsgeste von einer lehramtsbildnerischen Seminarkultur, die Studienelemente immer wieder mit erzieherischen Absichten ummantelte, um eine ‚Entführung‘ der Seminarkandidat/innen in eine – auch teilweise mystifizierte – akademische Einsamkeit und Freiheit zu verhindern. Demgegenüber lässt sich die „empirische Tatsachenforschung“ als ein Instrument der Volksschullehrpersonen deuten, um „sich ihrer spezifischen Realität zu vergewissern und sie [...] auch gegen die philosophisch und philologisch abgesicherte und bildungsbürgerlich unterlegte Universitätspädagogik in Stellung zu bringen“ (Keiner, 2015, S. 29–30). Während aus den Kreisen der Seminardirektoren in Zürich die Begrenzung der Studienfreiheit zum Zwecke eines kurzen planmäßigen Lehramt-Studiums explizit gefordert wurde (Schälchlin, 1928, S. 2), konnten die Dozenten der Universität Zürich, wie es gängige Praxis war, im Allgemeinen auf den § 144 („An der Hochschule gilt akademische Lehr- und Lernfreiheit“) des „Gesetzes über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich“ (Kanton Zürich, 1832/1858) verweisen und die Hochschule als Stätte der „Emanzipation des Individuums von staatlichem Zwang“ (Fleiner, 1933, S. 60) und im Besonderen sich selbst als Universitätslehrer, die „unabhängig von staatlicher Einmischung“ seien (Müller, 1911, S. 174), ins Licht rücken.

Ausgehend von einem Differenzierungsprozess zwischen Schule und Universität im 19. und 20. Jahrhundert, der eine relative Autonomie der Schulfächer gegenüber den disziplinären Ordnungen der Hochschulen hervorbrachte, blieben die Ausbildungsorte für Lehrpersonen samt ihren Akteuren in beide Kontexte involviert (Stichweh, 1994/2013, S. 177). Dabei prägten in Wissenschaftlichkeit gekleidete Prüfungsverfeinerungen die sich auf die Seminarkandidat/innen beziehenden Reglemente viel stärker als diejenigen Prüfungsnormierungen, welche auf universitäre Prüfungskandidat/innen zielten. Für die normierende Ebene des Prüfungsverfahrens lässt sich durch die Lektüre der Textsorte Prüfungsreglement folgendes identifizieren: Die formal technische Verfeinerung des Verfahrens ergriff um die Jahrhundertwende und in den darauffolgenden Jahrzehnten die auf Maturitätsniveau operierende Lehrpersonenbildung stärker als diejenige an der Universität. Fraglich bleibt, ob die mit modernen Universitäten zusammenhängende Tradition einer synchronen Diversität von Forschungsansätzen eine Rolle spielte (Wilholt, 2012, S. 93). Das Schulfeld war stärker im bildungsadministrativen Fokus und wurde gleichsam selbst auf die Verwertung des Wissens ge- und überprüft, so dass man hier auch versuchte, zur besseren Messbarkeit Elemente der Gleichförmigkeit einzuführen, um für die ‚Anschlussverwertung‘ der Kandidat/innen in beruflichen Bezügen vermeintlich nachvollziehbare, objektivierbare Bewertungen bieten zu können. Auffällig für die Zeit um die Jahrhundertwende bleibt, dass die experimentelle Psychologie den Diskurs über Prüfungen prägte. Forderungen gegenüber neu entstehenden Forschungsfeldern zielten darauf, eine Psychologie der Examinatoren zu schreiben, einzelne Prüfertypen festzuhalten, um derart diese zur Selbsterkenntnis zu führen (Neff, 1912). Neben dem Verweis auf das Desiderat einer Psychologie des Prüflings, die auf ‚Furchterscheinungen‘, ‚Angsträume‘ und ‚unterbewusste Seelenqualen‘ einzugehen habe, wurde die mit der experimentellen Pädagogik korrespondierende Parzellierung von Prüfungen kritisch in Frage gestellt. Kleinteilige Prüfungen wurden als „psychologisches Monstrum“ bezeichnet, mit, erzieherisch betrachtet, höchst gefährlichen Folgen, so dass „die jetzige Ausgestaltung der Examina vielleicht einer der grössten psychologischen Ungeheuerlichkeiten [sei], die die Weltgeschichte jemals gesehen hat“ (Münch, 1932, S. 12). Bei einem zweiten Blick fällt auf, dass auch die experimentelle Pädagogik durch die Kritik an ihren methodischen Anlagen, an der wahrgenommenen Verwechslung von „Exaktheit und zahlenmässiger Bestimmtheit“ und durch den Vorwurf der „Scheinexaktheit“ (Frischeisen-Köhler, 1919/1960, S. 117–118) mit ihren Fragestellungen begann, sich zu ‚verfeinern‘. Zum einen beabsichtige sie kleinteilige Arrangements des Messens und Prüfens zu entwerfen, die eine Grundlage für Bewertungen abgeben sollten, andererseits folgte sie dem zentralen pädagogischen Anspruch der individuellen Behandlung (Herzog, 2005, S. 50).

3. Passungsprobleme zwischen den Ansprüchen der Prüfungstechnik und der jeweiligen Selektionsspezifika nach Charakter und Persönlichkeit

Die Bedeutungszunahme von Prüfungen durch Verfeinerungen der Verfahren darf nicht eine Gleichsetzung von Prüfungen und Selektionen suggerieren. Die selektiven Fälle und ihre Verarbeitungen scheinen weniger dem Pfad der Verfeinerung gefolgt zu sein, sondern mehr demjenigen der einzelnen Ausbildungsinstitutionen und -praktiken. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestand die Eigenart der Ausbildung insbesondere von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich in mehreren konkurrierenden Ausbildungsorten. Neben dem zu Beginn der 1830er Jahre gegründeten kantonalen Lehrerseminar Küssnacht entstanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit dem Lehrerinnenseminar der städtischen Höheren Töchterschule und dem pietistisch orientierten Seminar Unterstrass weitere Ausbildungsorte für das Primarlehramt und damit auch Residuen des Eigensinns im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen. Nachdem die Zürcher Stimmbevölkerung 1872 den Entwurf für eine universitäre Lehrpersonenbildung verworfen hatte, wurde 1907 mit dem zweisemestrigen, nachmaturitären Universitätskurs für das Primarlehramt ein weiterer Ausbildungsort geschaffen (Hoffmann-Ocon, 2014, S. 199). Angelehnt an die Annahme, dass einzelne soziale Praktiken Voraussetzungen in anderen Praktiken haben und Anschlüsse für weitere Praktiken bieten (Jaeggi, 2014, S. 103), erhellt der folgende Blick auf die institutionellen Arbeitszusammenhänge der Prüfer die möglicherweise nicht zueinander passenden Ansprüche verfeinerter Prüfungstechniken und die eher auf implizitem Regelwissen beruhenden Selektionen.

3.1 Prüfungen und selektiv problematische Fälle

Dass die hier in den Blick genommene Phase von der Wende zum 20. Jahrhundert bis in die 1930er und 1940er Jahre reichte, lag an dem immer wieder von Krisen irritierten und von der kantonalen bildungspolitischen Exekutive als zu langsam erachteten Popularisierungsprozess des Akademischen in der Lehrpersonenbildung. Er mündete 1938 in die durch das neue Lehrerbildungsgesetz legitimierte Einrichtung des nachmaturitären Oberseminars. Der Neuausrichtung folgte ein Prüfungsreglement von 1946, das sich grundsätzlich von den vorherigen unterschied – und damit unter anderen Voraussetzungen – wieder Geprüften und Examinatoren (akademische) Freiheiten gewährte u. a. mit der Anfertigung einer Hausarbeit (Kanton Zürich, 1946/1955, S. 288).

Betrachtet man die als „Fall Matter“ bezeichnete Nichterteilung eines Wahlfähigkeitszeugnisses im kantonalen *Lehrerseminar Küssnacht* von 1928, zeigt sich, dass das Handeln des Direktors Hans Schälchlin und seiner Kollegen als eine Signatur des Ausbildungsortes zu verstehen ist und weniger als eine Leistungsbewertung, die auf verfeinerten Prüfungstechniken beruhte. Dem Seminaristen Wilhelm Matter, als „mittelmässig bis gut begabt“ bewertet, sollte nach Antrag des Lehrerkonvents das Wahlfähigkeitszeugnis nicht erteilt werden – und zwar aus Gründen des *pädagogischen Hebens*. Ob-

gleich er das Patentexamen bestehen werde, so die Seminarlehrpersonen, fehle Matter der feste Wille, alles aus sich herauszuholen: „Dort, wo er erwarten kann, dass er in seiner Tätigkeit kontrolliert wird, setzt er sich etwas ein, im übrigen aber zeigt er eine bequeme Natur“ (Lehrerkonvent des Zürcherischen Lehrerseminars Küssnacht, 29.03.1928). Das Prüfungshandeln des Seminardirektors kann aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als „reaktional-respondente pädagogische Handlungsform“ kategorisiert werden, mit dem Ziel einen „Anstieg eines normgerechten Verhaltens oder eine Verringerung eines normwidrigen Verhaltens zu bewirken“ (Ludwig, 2011, S. 461).

Der am *Evangelischen Seminar Unterstrass* tätige Direktor Konrad Zeller schlug 1929 mit Einverständnis der Seminarlehrerschaft dem Erziehungsrat vor, zwei Kandidaten, die sich mit Erfolg den Fähigkeitsprüfungen unterzogen haben, das Wahlfähigkeitszeugnis nicht resp. erst nach drei Jahren zu erteilen. Ähnlich wie im Fall Matter wurden dem Kandidaten Ernst Bollinger grundsätzlich „ordentliche Leistungen“ attestiert; jedoch „bei besserem Fleiss hätte er auch wesentlich bessere Noten erhalten können“ (Zeller an Erziehungsrat, 26.03.1929, S. 2). Ein zentraler Einwand des Direktors lautete, dass Bollinger, „um sich mit einem Mädchen bis nach Mitternacht in der Stadt um[zutreiben]“, sich eines „schlimmen Vertrauensbruches“ in Form einer „Lüge“ schuldig gemacht habe. Der „Fall Walter Hauser“ ist ein weiteres Beispiel für Selektionspraktiken im Zusammenhang mit den Fähigkeitsprüfungen: Dieser legte nach Auskunft des Seminardirektors Interesse gegenüber einzelnen Fächern an den Tag, ließ sich auch keine krassen Verfehlungen zu Schulden kommen. Vielmehr skizzierte der Seminardirektor in einer Form der habituellen und moralisch unterlegten Persönlichkeitsprüfung den Kandidaten Hauser als bedrohtes und bedrohendes Wesen. Er sei ein Mensch mit „psychopathischer Veranlagung“, da er einen krankhaften Drang hätte aufzufallen. Neben dem Attest von hysterischen Anfällen verdächtigte der Direktor den Kandidaten der Homosexualität. Daher solle er mehrere Jahre „unter genauer Kontrolle“ stehen (Zeller an Erziehungsrat, 26.03.1929, S. 6). Zeller zufolge, der durch eine pietistische Sexualmoral geprägt war, sei das Geschlechtsleben und Sexuelle „nicht nur durch die Heimlichkeit des Mysteriums, sondern auch durch die Unheimlichkeit gekennzeichnet“ (Zeller, 1948, S. 108).

Auch im *universitären Rahmen* fanden sich skeptische Äußerungen gegenüber Standards, die im Inneren des Ausbildungszusammenhangs von Lehrpersonen gelten sollten, nicht aber von den Prüfungstechniken der Reglemente ‚gedeckt‘ waren. Die philosophische Fakultät I (Dekanat) der Universität Zürich wies die Erziehungsdirektion darauf hin, dass die Vorbildung der Studierenden des Sekundarlehramts zu wünschen übrigließe, was sich im deutschen Aufsatz manifestiere. Zwar hätten die Studierenden die Sekundarlehrerprüfungen bestanden, sie ließen aber befürchten, dass sie „auf Kosten der sprachlichen, speziell der grammatischen Ausbildung [...] in unsern Volksschulen“ unterrichten würden (Waser an Erziehungsdirektion, 06.11.1929, S. 1). Die Professoren verdächtigten das Seminar Küssnacht, eine von mehreren vorbereitenden Mittelschulen, einseitig die Naturwissenschaften auf Kosten der sprachlichen Ausbildung zu betreiben.

3.2 *Intervenierende Prüfungspraktiken*

Die Prüfer rezipierten nicht nur das in den Reglementen eingelagerte Selbstverständnis, sondern konstituierten auch weitere Prüfungspraktiken, die den jeweiligen Ausbildungskontexten verpflichtet waren und dabei Implikationen bedienten, die – zumindest auf der Seite der Seminare – auf Charakter und Persönlichkeit der Kandidat/innen zielten. Seminarunterricht, zu dem aus Perspektive der „Lehrerbildner“ die Prüfung als integraler Bestandteil gezählt wurde, galt in der Selbstbeschreibung als „Arbeit an der werdenden Lehrerpersönlichkeit“ (Tuggener, 1962, S. 131). Die im Kontext von Lehrerinnen- und Lehrerseminaren häufig genutzte Formel „Prüfungen sind vom Unterrichtswesen nicht zu trennen“ (Münch, 1932, S. 7) unterstreicht die Prägekraft der einzelnen Ausbildungsorte auf die jeweilige Performanz der Examinatoren. Diese Fälle lassen sich dahin deuten, dass hier die Seminardirektoren sich selbst an- oder zumaßten, über Lebensstile und Persönlichkeitsstärke zu urteilen, welche in keiner Prüfungstechnik und in keinem Prüfungsreglement niedergelegt waren. Wenn etwa der als Prüfungsexperte tätige Direktor Zeller (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 12. 3. 1928) der Erziehungsdirektion mitteilte, dass es beim „ausserordentlich komplizierten Fall Bollinger [...] im Interesse der Allgemeinheit liegt, wenn er nicht die Laufbahn eines Lehrers einschlägt“ (Zeller an Erziehungsdirektion, 26. 03. 1929), zeigt sich, dass nicht nur die Kandidat/innen, sondern ebenfalls Seminardirektoren und Prüfungsexperten zum Objekt der Prüfung durch die Öffentlichkeit werden konnten (Tenorth, 2006, S. 13). Hier setzten Seminardirektoren ihr Erfahrungswissen ein, das mit einem neuen technologischen Prüfungswissen kollidierte. Tendenzen – besonders im Seminar Unterstrass – die Lehrperson weiter als Künstler und Persönlichkeit zu betrachten, können als Opposition gegen diese ‚Ver-Prüfung‘ der Seminare und der Schule gesehen werden. Die Persönlichkeit der Lehrperson zeichne sich Zeller zufolge in der Beurteilung der Schüler/innen dadurch aus, den Zöglingen dabei behilflich zu sein, in die christlich-humanistische Kulturwelt der Erwachsenen einzutreten (Zeller, 1948, S. 194). In diesem auf Langfristigkeit beruhenden Lehrer/in-Zögling-Verhältnis als Idealtypik waren summative, engmaschige Prüfungen weniger bedeutsam, da Vertrauen heiße, „dem Anderen das Gute zutrauen, das man sich selbst zutraut, obwohl man sehr wohl weiss, dass man hintergangen werden kann“ (Zeller, 1948, S. 195).

Tatsächlich fanden sich seinerzeit im deutschsprachigen Raum Formulierungen in pädagogischen Diskursen, mit denen man auf eine Persönlichkeitsprüfung im Sinne der ‚neuen‘ Persönlichkeitspädagogik abzielte. Mit der Lehramtsprüfung sollte demnach sichergestellt werden, dass sich bei der Seminarabsolventin resp. dem -absolventen „mit solch tieferem Einblick in die Wissenschaft, der dem Zögling Bildung und nicht nur Wissen [gibt], [...] das Selbstbewusstsein [...], zum anderen aber auch die Demut und Bescheidenheit entwickelt, die mit der Erkenntnis zusammenhängt, dass all unser Wissen Stückwerk ist“ (Pottag, 1908, S. 10). In der Prüfungslehre von Rudolf Münch, Direktor der Pädagogischen Akademie in Hannover, findet sich der Vorschlag, in der Prüfung zwischen fertigen Kenntnissen einerseits und von Fähigkeiten, Urteil, Anlagen und Funktionen andererseits zu unterscheiden, um „auf diesem Wege los[z]ukommen

von der Prämierung eines fleissigen Dummkopfes oder des pffiffigen Schlaubergers“ (Münch, 1932 S. 45) – da beide über Gebühr gute Examenserfolge haben können.

Ohne gegenseitige Absprachen, aber unter Formen gegenseitigen Beobachtens, befanden sich die prüfenden Exponenten aus den verschiedenen Institutionen in einem Prozess diskursiven Lernens, der nichtintentional erfolgte; die Elemente zur Prüfungs-rationalisierung in den Reglementen erzeugten neues strukturelles Wissen im Sinne einer Kultursynthese (Criblez, 2013, S. 30), das einerseits die Subjektivität der Prüfenden überschritt und andererseits neue Regeln erzeugte, wie bekannte Praktiken mit neuen zu verbinden seien (Miller, 2006, S. 223–224). Diese intervenierenden Praktiken sollten zum Ausdruck bringen, dass für die prüfenden Experten auf der Basis der Reglemente und der vorgesehenen beschränkten Prüfungstechnologien die Fähigkeitsmängel der Kandidaten nicht zur Gänze explizierbar seien, aber implizit als vorhandene Propositionen kulturelles Wissen über Prüfungen mitkonstituierten (Zittel, 2014, S. 34). Da sie als Experten jedoch in die Praxiszusammenhänge involviert seien, könnten sie dieses implizite Wissen in einen praktischen Vollzug bringen (Jaeggi, 2014, S. 124–127). Die gleichzeitige Kritik an engmaschigeren und einseitig kognitives Wissen abfragenden Prüfungsverfahren und die Rückeroberung der Prüfungsautonomie durch individuelle Praktiken beeinflusste rückgekoppelt wiederum die experimentelle Pädagogik, welche diese Ansprüche aufnehmend versuchte, „gute Methoden zur Prüfung des sittlichen Fühlens“ (Schnauber, 1928, S. 10) sowie „Methoden zur Untersuchung der ethischen Begriffe und Gefühle“ (Hermsmeier, 1931) zu entwickeln.

4. Resümee

Die hier vorgestellten prüfenden Exponenten der Ausbildungsinstitutionen neigten zu Formen der Selbstständigkeit, die auch als Selbstbezogenheit, Verselbstständigung und innere Selbstverständigung gedeutet werden können. Die Überformung des Verfahrens der Wahlfähigkeitsprüfung durch die Intervention der als Experten eingesetzten Seminardirektoren hatte einen durch Gewohnheit und persönliche Autorität gefestigten Platz im Rahmen einer spezifischen Ausbildungskultur, welche die Stärkung der Persönlichkeit der Lehrkräfte als prioritäres Ziel postulierte. Die Seminardirektoren bekamen Prüfungsexpertise zugeschrieben, obgleich sie mit ihren spezifischen sozialen Praktiken die Vorgaben der Prüfungsreglemente kaum realisierten (Schützeichel, 2012, S. 173). Während die verfeinerten Prüfungspraktiken das Regime des absoluten Maßstabes resp. der sachlichen Bezugsnorm stützten, können die Interventionen der Experten und der Seminardirektoren, die keine vom Urteil der Lehrperson unabhängigen Daten zulassen wollten (Ingenkamp, 1986, S. 16), auch als ein subversives Moment gegen die neuen Formen der Prüfungs-rationalisierung interpretiert werden. Die Einschätzung der ganzen Person als bedeutsamer Aussagewert für die Fähigkeitsprüfung stellte mit Rekurs auf die Projektionsfläche der Lehrerpersönlichkeit den teilweise sehr reflektierten Versuch dar, sich der Rationalisierungsschraube von Prüfungen zu entziehen und dem eigenen Ermessen einen größeren Spielraum (wieder) einzuräumen (Prange & Strobele-Eisele,

2006, S. 97). Das der Prüfungsregulierung dienende Wissen, die Reglements-inhalte, erwiesen sich für die Seminardirektoren als ‚intervenierendes Wissen‘, welches nicht nur die Prüfungspraktiken, sondern auch die Ausbildungspraktiken an den einzelnen Seminarorten drohte zu verändern. Damit wurden auch Prüfungsreglemente erarbeitende und erlassende kantonale (bildungs-)politische Instanzen des Erziehungsrates und Regierungsrates deutlich zu Chiffren des regulierenden Staates und waren nicht mehr nur diejenigen des reglementierenden Staates (Reinhart, 2010, S. 255). Mit der Selbstbeschreibung des Lehrpersonenbildners ging eine modernisierungskritische Orientierung einher, die ihren negativen Fluchtpunkt in dem (konstruierten) „Typus des reinen Wissenschaftlers“, in der „bürokratisch-administrativen Steuerung des modernen Bildungsbetriebs“ und in der „Funktionärsmentalität“ hatte (Tuggener, 1962, S. 310). Das Verständnis der subversiven Rückeroberung von Eigenmächtigkeit im Ausbildungskontext durch spezifische Prüfungspraktiken bei problematischen Fällen beleuchtet nur die eine Hälfte der Fähigkeitsprüfungen. Eine Deutung, die auf das Spannungsfeld zwischen rational-wissenschaftsbasierter Herangehensweise und partizipativer Mitwirkung in sich herausbildenden empiriebezogenen pädagogischen Systemen seit dem 19. Jahrhundert zielen könnte, würde allenfalls Facetten der anderen Seite aufgreifen (Biesta, 2010, S. 29). Ein wesentlich auf Wissenschafts- und Forschungsergebnisse abstellendes Prüfungsverfahren ohne Spielräume für Examinatoren war und ist theoretisch, lebenspraktisch, aber auch bildungspolitisch ebenso anfechtbar wie eine Prüfungspraxis, die auf (intuitiven) Meinungen, Überzeugungen und implizitem Wissen beruhte.

Literatur

- [Kanton Zürich (1832/1858)]. Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich (28. September 1832). In Kanton Zürich (Hrsg.), *Gesetze und Verordnungen betreffend das Unterrichtswesen des Kantons Zürichs* (S. 313–367). Zürich: o. V.
- [Kanton Zürich (1946/1955)]. Reglement für die Prüfung von Kandidaten des Primarlehrantes am Oberseminar des Kantons Zürich (14. Mai 1946). In Kanton Zürich (Hrsg.), *Sammlung der Gesetze und Verordnungen über das Volksschulwesen* (S. 287–290). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder/London: Paradigm.
- Binet, A. (1912/1927). *Die neuen Gedanken über das Schulkind*. Leipzig: Ernst Wunderlich.
- Bloch Pfister A. (2007). *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.
- Bönsch, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Schöningh.
- Brohmer, P. (1908). *Abiturientenexamen und Universitätsstudium für Volksschullehrer*. Berlin: Gerdes & Hödel.
- Criblez, L. (2011). Pädagogik an der Universität Zürich. Eine Disziplin für unterschiedliche Professionsansprüche (1857–1949). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts* (S. 45–68). Bern: hep.
- Criblez, L. (2013). Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Avantgarden*, 19, 13–34.

- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (10.02.1875). *Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürcherischer Volksschullehrer*. (Z 388.8). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (21.09.1900). *Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürcherischer Primarlehrer*. [Konventberatungsexemplar mit handschriftlichen Ergänzungen]. (Z 388.16). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (24.11.1903). *Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürcherischer Primarlehrer*. (Z 388.20). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (11.09.1912). *Reglement über die Fähigkeitsprüfungen zur Patentierung zürcherischer Primarlehrer*. (Z 388.33). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (12.03.1928). *Primarlehrerprüfungen Frühjahr 1928, Experten*. Fähigkeitsprüfungen und Wahlfähigkeit: Primarlehrerprüfungen – Frühjahr: Ergebnisse – Seminarier, 1928. (Z. 34.1591). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Esser, F. (2013). *Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896–1914)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Etzmüller, T. (2010). *Social Engineering, Version: 1.0*. http://docupedia.de/zg/Social_engineering [11.07.2016].
- Fleiner, F. (1933). Die Universität als Stätte der Forschung und Lehre. In Kanton Zürich (Hrsg.), *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1933. Beilage III* (S. 60–66). Pfäffikon: A. Peter.
- Foucault, M. (2007). *Die Anormalen. Vorlesungen am College de France (1974–1975)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frischeisen-Köhler, M. (1919/1960). *Philosophie und Pädagogik. Grenzen der experimentellen Methode*. Weinheim: Beltz.
- Füssel, M. (2011). Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(3), 325–332.
- Gassmann, E. (1913). Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung. In Kanton Zürich (Hrsg.), *Geschäftsbericht der Erziehungsdirektion pro 1912. Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode von 1913. Beilage VIII*. (S. 88–111). Pfäffikon: A. Peter.
- Glaser, E. (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 365–375). Weinheim/München: Juventa.
- Hermesmeier, F. (1931). *Experimentell-psychologische Untersuchungen zur Charakterforschung*. Leipzig: Bart.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heusser, W. (19.10.1928). *Ärztliches Zeugnis zur Aufnahme in das kantonale Lehrerseminar in Küsnacht, in die kantonalen Arbeitslehrerinnenkurse, in die Primarlehrerlehramtskurse an der Universität*. Fähigkeitsprüfungen und Wahlfähigkeit: Primarlehrerprüfungen: Ergebnisse – Universität – Herbst, 1928–1929. (Z 34.2473). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Hoffmann-Ocon, A. (2014). Akademisierung oder Verakademisierung? Lesarten zu Ausbildungsformen von Lehrpersonen am Beispiel des Kantons Zürich aus bildungshistorischer Perspektive. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 4(2), 197–213.
- Hopf, C. (2004). *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ingenkamp K. (1986). Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(1), 1–30.

- Ingenkamp, K.-H., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6., neu ausgest. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Hrsg.), *Educational Measurement* (4. Aufl., S. 17–64). Westport: Praeger.
- Keiner, E. (2015). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 13–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinert, H. (1922). Die Lehrerbildung und die eidgenössische Maturitätsreform. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 32(5), 145–151.
- Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau & M. Gommola (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 51–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Lederer, A. (2008). *Prüfungen kritisch überprüft. Probleme der schulischen Prüfungs- und Beurteilungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehrerkonvent des Zürcherischen Lehrerseminars Küsnacht (29.03.1928). *Nichterteilung eines Wahlfähigkeitszeugnis*. Fähigkeitsprüfungen und Wahlfähigkeit: Primarlehrerprüfungen – Frühjahr: Ergebnisse – Seminarier, 1928. (Z 34.1591). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Ludwig, P.H. (2011). Personalorientierte Formen pädagogischen Handelns. In G. Mertens (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 2* (S. 461–466). Paderborn: Schöningh.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Miller, M. (2006). *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: transcript.
- Müller, M. (1911). *Die Lehr- und Lernfreiheit. Versuch einer systematisch-historischen Darstellung mit besonderer Berücksichtigung der französischen, deutschen und schweizerischen Verhältnisse*. St. Gallen: Zollikofer & Cie.
- Münch, R. (1932). *Prüfungslehre. Ein Versuch*. Langensalza: Beltz.
- Neff, K. (1912). *Der Examinator*. München: C. H. Beck.
- Peukert, D. J. K. (1987). *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pottag, A. (1908). *Die zweite Lehrerprüfung*. Berlin: Gerdes & Hödel.
- Prange, K., & Strobele-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinhart, C. (2010). Regulierungswissen und Regulierungskonzepte. *Bericht zur Wissenschaftsgeschichte*, 33(4), 351–365.
- Sarasin, P. (2003). *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schälchlin, H. (1927). Ueber die seelische Eigenart des Kindes im schulpflichtigen Alter. *Schweizerische Zeitschrift für Gesundheitspflege*, 11[Separatdruck], 1–12.
- Schälchlin, H. (Juli 1928). *Pädagogisches Institut des Kantons Zürich. Organisationsentwurf*. [Typoskript, 21 S.] Schularchiv (ZH HF III 1). Forschungsbibliothek Pestalozzianum der PH Zürich.
- Schnauber, R. (1928). *Der Wert der Methoden zur Prüfung des sittlichen Fühlens*. Langensalza: Beyer & Söhne.

- Schützeichel, R. (2012). Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 173–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simmel, G. (2004). *Postume Veröffentlichungen. Schulpädagogik. Gesamtausgabe Band 20*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spranger, E. (1912). Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung. In ders. (Hrsg.), *Gesammelte Pädagogische Abhandlungen* (S. 650–667). Stuttgart: Cotta.
- Staab, P. (2014). Metamorphosen der Fabriksozialisation. Zur Produktion des Arbeiters in Vergangenheit und Gegenwart. *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 23(6), 4–27.
- Stichweh, R. (1994/2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (Neuaufgabe). Bielefeld: transcript.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildungsstandards und ihre Überprüfung. In K.-M. Kodalle (Hrsg.), *Der geprüfte Mensch. Über Sinn und Unsinn des Prüfungswesens* (S. 13–24). Würzburg: K&N.
- Tuggener, H. (1962). *Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ.
- Villiger, E. (1921). *Die Prüfung der Intelligenz nach der Binet-Simon'schen Methode*. Glarus: Tschudy.
- Waser, O. [Universität Zürich, Dekanat der philosophischen Fakultät I] (06. 11. 1929). *An die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*. [Korrespondenz]. Fähigkeitsprüfungen und Wahlfähigkeit: Sekundarlehrerprüfungen: Ergebnisse – Herbst, 1929. (Z 34.247). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Wilholt, T. (2012). *Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Witzig, Hans (1923). *Die Formensprache auf der Wandtafel. Eine Wegleitung für den Lehrer zum freien und lebendigen Gestalten*. Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Wolter, A. (2016). Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In J. Kramer, M. Neumann & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel* (S. 1–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeller, K. (26. 03. 1929) *An die Erziehungsdirektion des Kantons zu Händen des Erziehungsrates Zürich*. [Korrespondenz]. Fähigkeitsprüfungen und Wahlfähigkeit: Primarlehrerprüfungen: Ergebnisse – Seminarier. (Z 34.2406). Staatsarchiv des Kantons Zürich.
- Zeller, K. (1948). *Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus*. Zürich: Zwingli.
- Ziegler, P. 1998: Aus der Arbeit des Erziehungsrates 1798 bis 1998. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.), *200 Jahre Erziehungsrat des Kantons Zürich 1798 bis 1998* (S. 5–60). Zürich: Lehrmittelverlag.
- Zittel, C. (2014). Wissenskulturen, Wissensgeschichte und historische Epistemologie. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 5(1), 29–42.

Abstract: The paper deals with two questions that focus on changes to the final examination of elementary teacher education. Cases of contested selection criteria are especially taken into consideration in order to ask the following questions: To what extent did the actors involved show instrumental, collective and individual readings of the examination process with regard to objectivity? Under which institutionally different circumstances, habits established practices and constraints could examination standards be counteracted? In order to answer these questions, the paper will look at the change and refinement of examination regulations. Furthermore, interventions of the examiners will be depicted based on archival documents. It turns out that the examiners' attempts to evade rationalisation pressure can be understood as obstinate interpretations of present sets of rules induced by specific teacher training cultures.

Keywords: Everyday Practices, Teacher Education, Examinations, Historical Comparative Education, Canton Zürich

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon, Pädagogische Hochschule Zürich,
Zentrum für Schulgeschichte,
Lagerstr. 2, 8090 Zürich, Schweiz
E-Mail: a.hoffmann-ocon@phzh.ch