

Zur Rolle der Pädagogik in den bildungswissen- schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Bernhard Hemetsberger (2025).
Lehrer*innenbildung ohne Allgemeine und
Historische Pädagogik. Ein großer Verlust?
journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 16–25.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-01>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

Lehrer*innenbildung ohne Allgemeine und Historische Pädagogik. Ein großer Verlust?

Abstract • In historischer Perspektive auf die Lehrer*innenbildung lassen sich Antwortangebote identifizieren, die über allgemeinpädagogische/theoretische und bildungshistorische Darstellungen von Erfahrungswissen das *Pädagogische* an der spezifischen Praxis herausstellbar gemacht haben. In unterschiedlicher Intensität waren geschichtlich alle Zuschnitte der Lehrer*innenbildung darauf zurückgekommen. Gegenwärtig ist dies eher eingeschränkt der Fall, was die Frage aufwirft, welchen Stellenwert allgemeinpädagogische und bildungshistorische Befunde in der Lehrer*innenbildung haben und wie dies zu bewerten sei.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Allgemeine Pädagogik, Bildungsgeschichte

Schon seit Längerem hat die Pädagogik, Erziehungswissenschaft respektive Bildungswissenschaft einen ambivalenten Stand, was sich auch in der vielgestaltigen Selbstbezeichnung widerspiegelt. Einerseits ist in öffentlichen Debatten zu beobachten, dass Schule und die wissenschaftliche Erforschung pädagogischer Phänomene bei der Bearbeitung sozialer Probleme an vorderster Stelle genannt werden. Jegliche Krisenwahrnehmung einer Gesellschaft, so könnte man meinen, hat eine pädagogische Antwort zur Folge: Jugendkriminalität – schulische Gewaltpräventionsmaßnahmen, Migrationsbewegungen – schulische Integrationsbemühungen, Finanzkrisen – schulische Vermittlung von Wirtschaftswissen. Das nennt sich die Pädagogisierung sozialer Probleme (vgl. u. a. Smeyers & Depaepe, 2008; Hemetsberger, 2023), führt zur Überfrachtung der Disziplin und ihrer Institutionen mit allerlei – zumeist unerreichbaren – Aufträgen, Schulkritik (vgl. Reichenbach, 2014) und wiederholten Reformrufen (vgl. Cuban, 1990), zeugt aber auch von den vielschichtigen Hoffnungen und dem Vertrauen, die ihr entgegengebracht werden (vgl. Hemetsberger, 2022).

Andererseits ist die wissenschaftliche Pädagogik aber bisweilen auch in Verruf geraten, gar verachtet worden (vgl. Ricken, 2007). Dass dieser Befund nicht bloß auf öffentliche Kreise zutrifft, sondern sich auch unter (angehenden) Lehrpersonen findet (vgl. Vanderstraeten, 2007; Heid, 2024), ist zumindest ergründungsbedürftig. Schon im Rahmen der Lehramtsausbildung wird die nicht bloß anekdotische Dauerfrage, „Was nützt uns das für die Praxis?“ (vgl. Grunder, 1995), besonders an pädagogische Theorien und bildungshistorische Befunde herangebracht und sie damit kategorisch in Frage gestellt. Im Folgenden will ich historisch kursorisch zeigen, wie es dazu kam, dass allgemeinpädagogische und bildungshistorische Perspektiven aus Lehramtsausbildungen zunehmend verschwanden, welche Professionalisierungsvorbilder und -modi damit als Identifikationsmuster fragmentierten und wie dies zu beurteilen wäre.

Wie es kam ...

Seit mehr als dreihundert Jahren gibt es eine systematischere Lehrerausbildung (hier bewusst männlich bezeichnet). Systematischer deshalb, da sich zunehmend Theoriegebäude, wie bei August Hermann Francke (1663–1727) zu den gesammelten und für gut befundenen

Erfahrungsschätzen, also Erfahrungswissen von „alten Schulmännern“, mischte. Letzteres, also ausgewähltes und tradiertes Wissen über gelungene pädagogische Praxis, wurde über Geschichten der Pädagogik vermittelt (vgl. Oelkers, 1999), die sich als eigene Literaturgattung spätestens im 19. Jahrhundert herausbildete. Hinzu kamen philosophische und begriffliche Überlegungen, die die pädagogische Praxis bereichern, reflektierbar und auf ein Ziel hin ausrichtbar machen sollten. Nicht von ungefähr hat der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft – Johann Friedrich Herbart (1776–1841) – den für pädagogische Professionalität konstitutiven *pädagogischen Takt* zwischen theoretischer Ausbildung und praktischen Erfahrungen angesiedelt. Beides sei notwendig, um so etwas wie pädagogische Urteilskraft, also Professionalität zu entwickeln (vgl. Herbart, 1802/1991, S. 141f). Zudem sei eine Wissenschaft der Pädagogik nur dann zu legitimieren, wenn *einheimische Begriffe* wie Bildsamkeit entwickelt und für sich beansprucht werden könnten; sich also klären ließe, worum sich „die Pädagogik“ zu kümmern hätte. Das lässt sich nicht wie in naturwissenschaftlichen Feldern exakt und eindeutig bewerkstelligen und durchhalten, da sich die Pädagogik mit „illdefined problems“ (vgl. Hopmann, 2003, S. 466f), also schwer bis unklar definierbaren Phänomenen und Begriffen, beschäftige. Es verwundert daher auch wenig, dass sich im Laufe des 19. Jahrhunderts laut Hopmann (2013, S. 36f) mindestens vier Prototypen der Lehrer*innenbildung systematisch als Antworten auf unterschiedliche Leitfragen darstellen lassen und zugleich zeigen lässt, wie darin die sogenannten vier „Säulen“ der Lehrer*innenbildung (Wissenschaft, Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik, pädagogische Praxis) zueinander stehen.

„Dem akademischen pädagogischen Seminar ging es um die wissenschaftliche Bildung der Urteilskraft (*Episteme*), den Lehrerseminaren um die ortsangemessene Entfaltung praktischer Vernunft (*Phronesis*). Die Normalschulen sollten nachahmbare Methodenpakete vermitteln (*Empirie*), die Fachseminare dazu befähigen, anhand allgemeingültiger Prinzipien je geforderten Unterricht generieren zu können (*Techné*).“ (Hopmann, 2013, S. 36)

Ob nun im Lehrer*innenseminar, im Pädagogischen Seminar, den Normalschulen oder Fachseminaren, alle rekurrierten in unterschiedlicher Intensität und Abstufung auf Theorien und Geschichte(n) der Pädagogik, die zunehmend auch zu strittigen und von bestimmten Auswahl-

kriterien geleiteten Feldern wurden (vgl. Winandy, 2022). Dennoch bildeten diese die Klammer für die jeweilige *pädagogische* Ausbildung, indem sie Angebote machten, wie eine bestimmte Praxis als pädagogische zu werten und zu identifizieren wäre (vgl. Criblez, 2007). In historisch-vergleichender Perspektive handelt es sich hierbei um ein zentraleuropäisches, präziser deutschsprachiges Unikum (vgl. Biesta, 2011). Vor allem in der Tradition einer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mussten hierfür keine Referenzdisziplinen zur Bearbeitung von pädagogischen Phänomenen herangezogen werden, sondern sind genuin *pädagogische* Zugriffe, Theorien und Traditionen vorhanden. Diese homogen scheinenden Zugriffe waren es weder im 19. noch im 20. Jahrhundert, wo mehrere (Theorie-)Schulen, Richtungsstreitigkeiten und Unentschiedenheiten zu Fragen, wieviel und welche Praxis- und Theorieanteile die Ausbildung von Lehrer*innen haben sollten, nachzeichnenbar sind. Festhalten lässt sich jedoch, dass ein theoretischer und historischer Anteil überall vorhanden gewesen ist, bis eine Modularisierung der Lehrpläne zur Lehrer*innenbildung eintrat (vgl. Criblez, 2007), die besonders dringlich die Fragen nach dem Sinn und Zweck sowie dem Ausmaß von spezifischen Inhalten – der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Binder & Oelkers, 2022) oder Bildungsgeschichte (vgl. Oelkers, 1999) in der Lehrer*innenbildung – stellten und sie im jeweiligen Zeitdiskurs auch ein Stück der Beliebigkeit hingaben.

... und was daraus wurde ...

Angeschlossen an die vier Prototypen der Lehrer*innenbildung ab dem 19. Jahrhundert lassen sich entsprechende Professionalisierungsvorbilder und -modi herausstreichen, die über das intendierte Kerngeschäft und somit auch zur Aufgabenzuschreibung und zum Verständnis der pädagogischen Tätigkeit Auskunft geben (vgl. Hopmann, 2013, S. 37). Dem Lehrer*innenseminar und der dort favorisierten Didaktik sind als Kernaufgaben entsprechend die Vermittlung im Vorbild des Predigers*/der Predigerin eingeschrieben worden. Den akademischen pädagogischen Seminaren mit Fokus auf Wissenschaften galt das Verstehen als zentrales Anliegen, wodurch Lehrpersonen als Gelehrte gefasst werden konnten. In den Normalschulen mit Konzentration auf methodisch nachahmbare Praxislehre stand die Anwendbarkeit als Techniker*in im Vordergrund. Zuletzt sind Fachseminare mit schul-

wissenschaftlicher Ausrichtung nach allgemeingültigen Prinzipien in der Vorstellung des Entwickelns, etwa bei Ingenieur*innentätigkeiten, konzipiert worden. Zu den historischen Professionalisierungsvorbildern (Prediger*in/vermitteln – Gelehrte*r/verstehen – Techniker*in/anwenden – Ingenieur*in/entwickeln), denen entsprechende Ausbildungsorte für angehende Lehrpersonen zugeordnet werden konnten (Lehrer*innenseminar/Didaktik – Pädagogisches Seminar/Wissenschaften – Normalschulen/Praxislehre – Fachseminare/Schulwissenschaften), lassen sich bis zur Gegenwart hin auch verschiedentliche Kompetenzmodelle, von Heinrich Roth über Lee Shulman, bis EPIK und SEAMEO zuordnen (vgl. ebd., S. 41), die den Sinn und Zweck der Lehrer*innenbildung entsprechend konturieren. Dass auf die hier nur systematisch umrissene Vielzahl an Antworten und Fragen, was der Sinn und Zweck von Lehrer*innenbildung sei, keine empirisch haltbaren Beweise vorliegen, liegt nicht nur an den erheblichen forschungstechnischen Problemen, „die Wirksamkeit der Lehrerbildung aus dem Konzert aller übrigen Schule und Lehramt gestaltenden Faktoren herauszufiltern“ (ebd., S. 31).

Ähnlich verhält es sich mit allgemeinpädagogischen und bildungshistorischen Inhalten in der Lehrer*innenausbildung. Auch hier lässt sich nicht mit Gewissheit sagen, dass gerade diese (Lehr-)Angebote die Lehrer*innen ihre Praxis als pädagogisch werten lassen bzw. gerade auf diese Inhalte zurückgeführt werden könnte, dass ihre Praxis als pädagogische zu rahmen sei. Daraus folgt aber nicht schon die Beliebigkeit oder Sinnlosigkeit von pädagogischer Ausbildung überhaupt, denn „[w]er billigend (!) in Kauf nimmt, dass in der Erziehungspraxis Wissensformen praktiziert werden, die mit den für wissenschaftliche Wissensformen maßgeblichen Qualitätsansprüchen unvereinbar sind, der hat sich womöglich auch mit der verbreiteten Meinung abgefunden, dass Erzieher*innen keine Ausbildung benötigen“ (Heid, 2024, S. 187). Gerade das ließe sich aber tendenziell für Österreich beispielhaft an *Teach for Austria* oder *Initiativen für Quereinsteiger*innen* in den Schulbetrieb nachzeichnen. Es lässt sich also durchaus argumentieren, dass während der letzten Jahrzehnte in Lehramtsausbildungsprogrammen die Antwortangebote zu Sinn und Zweck – vormals besonders über Theorie- und Geschichtsansätze der Pädagogik tradiert – der pädagogischen Tätigkeit, abseits von Handlungskompetenzen, fragmentieren. Zu einer für Österreich ausständigen Längsschnitt-Curriculaanalyse von Lehramtsausbildungen – wie beispielsweise für

die Schweiz vorliegend (vgl. Criblez, 2007) – könnte m. E. auch die Berufungsgeschichte von Professuren an Lehrer*innenbildungsinstituten diese These verdeutlichen.

Lucien Criblez hält für die Schweiz fest, dass das Verschwinden eines konzeptionell-thematischen Zusammenhangs, der über mehrere Semester hinweg eine allgemeine Perspektive in Lehramtsausbildungen gewährleisten würde,

„das eklektizistische Prinzip verstärkt [hätte]. Damit ist einerseits die Gefahr der Beliebigkeit der Inhalte verbunden – [...]. Andererseits lässt sich Wissensaufbau mit einem systematischen Anspruch heute schlechter arrangieren und realisieren als in den ehemaligen Lehrerbildungskonzeptionen. Diese Zumutung an die Studierenden wird aber nicht als Schwäche interpretiert und bearbeitet, sondern konstruktivistisch legitimiert.“ (Criblez, 2007, S. 301f)

Es stellt sich im Anschluss an diese historisch hergeleitete Gegenwartsskizze die Frage, welchen Professionsvorbildern oder -modi aktuelle Lehramtskandidat*innen anhängen können, wenn in einer zunehmend verlorengegangenen Grundlegung pädagogischer Fragen in allgemeinpädagogischen und bildungshistorischen Befunden und zur fundierten Reflexion der (eigenen) pädagogischen Praxis anleitenden Wissensformen zunehmend der Rang in Lehramtsausbildungsprogrammen abgelaufen wird. Nun lässt sich eine pessimistische Version in der Romantisierung der Vergangenheit und dem Abgesang auf die Gegenwart vertreten, wie sich auch eine aktive Version der Wiedergewinnung eines wahrscheinlich historisch nie so existenten Idealzustands beschwören ließe. Beides halte ich für wenig sinnvoll.

... und wie das zu bewerten ist

„Wer pädagogische Praxis nicht nur beschreiben und erklären, sondern auch beurteilen will, der muss sich immer auch auf jenes Wissen beziehen, durch das beobachtbare Aktivitäten unbeobachtbar, weil theoretisch, als pädagogische Praxis konstituiert werden“ (Heid, 2024, S. 182). Daraus folgt normativ, dass theoretische Anteile in der Lehrer*innenbildung unerlässlich sind. Das historisch durch allgemeinpädagogische und bildungshistorische Befunde vorgelegte Angebot für angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung war, so habe ich versucht nachvollziehbar darzulegen, die (eigene) pädagogische Pra-

xis als pädagogische zu fassen, was aber, das scheint wichtig, „noch kein Garant dafür [war], dass pädagogische Handlungskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern so aufgebaut wurden, dass sie ihren Beruf professionell auszuüben in der Lage waren“ (Criblez, 2007, S. 299). Ob es nun allgemeinpädagogische und bildungshistorische Befunde braucht oder anders gelagerte theoretische Zugriffe ausreichend sind, ist eine auch empirisch ungeklärte – wahrscheinlich auch nicht abschließend zu klärende – Frage.

„Bezogen auf Forschungsergebnisse der Lehr-Lern-Forschung ist die These der Entbehrlichkeit einer theoretischen Ausbildung im Erziehungswesen jedoch nicht nur schwer nachvollziehbar, sondern auch überaus verhängnisvoll. Sie signalisiert die Rechtfertigung eines pädagogischen Dilettantismus, der in keinem Beruf akzeptiert werden würde, egal, ob er ein wissenschaftliches Studium oder eine andere Form der Kompetenzentwicklung voraussetzt.“ (Heid, 2024, S. 184)

Daher scheint es mir an dieser Stelle eher angebracht, die hier in ihrer Verbindung kritisch betrachteten und untersuchten Subdisziplinen der Allgemeinen Pädagogik, der Bildungsgeschichte und der Lehrer*innenbildung Fragen mitzugeben, die bewertbar machen sollen, welcher Verlust es ist oder wäre, darauf zu verzichten, frei nach der Frage: „Braucht ihr das noch oder kann das weg?“ (Engelmann, 2019, S. 65).

Anfragen an eine Allgemeine Pädagogik könnten beinhalten, ob ihr teils vertretener Anspruch – auch in der Lehrer*innenbildung – Informationsquelle, Ordnungsinstanz und Beobachterin zu sein, nicht eher in der Aufgabe bestünde „dem unbeirrbaren Glauben an die produktive Kraft des Zusammenspiels von praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Erforschung im Bereich des Lehrens und Lernens entschieden entgegenzutreten“ (Hemetsberger & Ode, 2022, S. 248), um die Eigenart des Pädagogischen erkennbar zu machen. Wenn das gelingt, könnte sich die Einsicht verbreiten, dass Nicht-Können und Nicht-Wissen kein zu überwindender Makel sind, sondern essentieller Bestandteil jeder pädagogischen Professionalisierung.

Anfragen an eine Bildungsgeschichte könnten beinhalten, welche gegenwartsbezogenen Historisierungen erhellend für pädagogisch-professionelle Praxis sein könnten, um daraus legitime Ansprüche für Lehrer*innenbildungsprogramme abzuleiten (vgl. Westberg, 2021). Wenn das gelingt, könnte sich die Einsicht verbreiten, dass eine lange

Geschichte pädagogischer Bemühungen einen Korpus an Wissen hervorgebracht hat, der zwar kontextspezifisch über Gelingen und Nicht-Gelingen von pädagogischer Praxis Auskunft gibt, aber auch zeigt, dass nicht alles, was als neu und erfolgsversprechend dargestellt wird, das auch sein muss.

*Anfragen an eine Lehrer*innenbildung* könnten beinhalten, welche konzeptionellen Zusammenhänge von Modulen und Veranstaltungen gedacht sind, um einen (pädagogischen) Rahmen in Ausbildungsprogrammen herzustellen und Angebote zu ermöglichen, die Identifikation, Problematisierung und Reflexion der eigenen Profession(alisierung) ermöglichen. Die Lehrer*innenbildung hat auch selbst zumindest eine Mitverantwortung für gegenwärtige Entwicklungen, die dann auch ermöglichen könnten, mit überzeugter Bescheidenheit über Möglichkeiten und Grenzen der eignen Praxis den allgegenwärtigen Pädagogisierungen sozialer Probleme zu entgegnen.

Literatur

- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Binder, U. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2022). *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage*. Waxmann Verlag.
- Criblez, L. (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 295–305. <https://doi.org/10.25656/01:13651>
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3–13. <https://doi.org/10.2307/1176529>
- Engelmann, S. (2019). Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern – Umschreiben – Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 65–93). Velbrück.
- Grunder, H.-U. (1995). „Was nutzt uns das für die Praxis?“ Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17(3), 310–333. <https://doi.org/10.5169/seals-786104>
- Heid, H. (2024). Benötigen Erzieher:innen (k)eine Ausbildung? In K. Ammann, F. Emenegger, R. Gerstgrasser, O. Ibrahim, T. Rucker & G. Welti (Hrsg.), *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung* (S. 181–188). Verlag Julius Kinkhardt.

- Hemetsberger, B. (2022). Öffentliches Schulvertrauen in Krisenzeiten: eine Verfallsgeschichte? In E. Fuchs & M. Otto (Hrsg.), *In Education We TRUST? Vertrauen in Bildung und Bildungsmedien* (S. 41–52). V&R unipress.
- Hemetsberger, B. (2023). Zur Pädagogisierung sozialer Probleme in Krisenzeiten. *Erziehung & Unterricht*, 173(5–6), 430–437.
- Hemetsberger, B. & Ode, E. (2022). Obscurum per obscurius: Zur Erhellung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Allgemeine Pädagogik? In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage* (S. 243–249). Waxmann Verlag.
- Herbart, J. F. (1991). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In G. Müßener (Hrsg.), *Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule: Johann Friedrich Herbart* (S. 135–144). Deimling Verlag. (Erstausgabe 1802)
- Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270305520>
- Hopmann, S. (2013). Sinn und Zweck der Lehrerbildung in historisch-vergleichender Perspektive. In Österreichischer Wissenschaftsrat (Hrsg.), *Lehren lernen – die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 31–45). Verlag Österreichischer Wissenschaftsrat.
- Oelkers, J. (1999). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 461–483. <https://doi.org/10.25656/01:5959>
- Reichenbach, R. (2014). Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(Beiheft 60), 226–240. <https://doi.org/10.25656/01:9096>
- Ricken, N. (Hrsg.). (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.). (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer Verlag.
- Vanderstraeten, R. (2007). Quasi-Professionalität. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 275–291). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westberg, J. (2021). What we can learn from studying the past: The wonderful usefulness of history in educational research. *Encounters in Theory and History of Education*, 22, 227–248. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14999>
- Winandy, J. (2022). *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography. The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*. Routledge.

Hemetsberger, Bernhard, Mag. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-9846-6719>
PostDoc für Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung,
Universität Klagenfurt.
Arbeitsschwerpunkte:
Allgemeine Pädagogik, Historische Bildungsforschung,
Lehren und Lernen, Schule und Gesellschaft.
bernhard.hemetsberger@aau.at