

Tomas Kasper
Ehrenhard Skiera
Gerald Grimm
(Hrsg.)

Lehrerbildung im europäischen Kontext

**Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen,
Ausbildungsprofile und Institutionen**

Tomas Kasper
Ehrenhard Skiera
Gerald Grimm
(Hrsg.)

Lehrerbildung im europäischen Kontext

Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen,
Ausbildungsprofile und Institutionen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

*Die vorliegende Publikation wurde mit Unterstützung
der Technischen Universität Liberec realisiert.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2347-0

Inhaltsverzeichnis

Ehrenhard Skiera, Tomáš Kasper, Gerald Grimm
Einleitung 9

1. Teil: Lehrerberuf als Profession

Zdeněk Helus
Der Lehrerberuf als eine Berufung 17

2. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Mittel- und Südeuropa

Wolfgang Brezinka
Österreichs Pflichtschullehrer und ihre Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche: 1774-1869 27

Gerald Grimm
Vom Präparandenkurs zur Lehrerbildungsanstalt: die Pflichtschullehrer/-innenbildung in Österreich im Spannungsfeld von Handwerk/„Abrichtung“ und Verwissenschaftlichung/ Professionalisierung 1774-1869 44

Simonetta Polenghi
Lehrer-Ausbildung in den Habsburgischen Ländern Italiens (1786-1866) – pädagogische Vorbilder, politische Einflüsse, soziale Lage 59

Tomáš Kasper, Dana Kasperová
Der Weg zur Professionalisierung der Lehrerbildung in den böhmischen Ländern in der späten Aufklärungszeit 69

Magdaléna Šustová
V. A. Pařízek und seine Rolle bei der Lehrerausbildung im Rahmen der Normalschule in Prag 81

Edvard Protner
Über die Entwicklung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung in Slowenien 89

3. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Ungarn, in der Slowakei und in Transsylvanien (Siebenbürgen)

András Németh

Die Rolle des Philanthropismus am Anfang der
Institutionalisierung der ungarischen Volksschullehrerbildung 101

Blanka Kudláčová

Zu den Anfängen und der Entwicklung der beruflichen
Lehrerausbildung in der Slowakei bis 1918 113

Ana Victoria Sima

From Philanthropinism to Herbartianism, Pedagogical Concepts and
Methods in the Training of Teachers in Transylvania
during the Nineteenth Century 125

4. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in den deutschen Ländern und in der Schweizerischen Eidgenossenschaft

Gert Geißler

Zu den Anfängen moderner Lehrerausbildung in den deutschen Ländern 135

Rotraud Coriand

Didaktische Disziplinentwicklung im Kontext der
herbartianischen Leitidee der Pädagogischen Bildung 146

Esther Berner

Die Anfänge des Lehrerbildungsdiskurses in der Schweiz (Kanton Zürich)
im 18. Jahrhundert 155

Jürgen Oelkers

Hohe Erwartungen, wenig Erfahrungen, geringe Effekte –
Die Lehrerbildung in ihren Anfängen 166

5. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Nordeuropa

Ehrenhard Skiera

Uno Cygnaeus (1810-1888): der Architekt der finnischen Volksschule
und Lehrerbildung 181

6. Teil: Professionalisierung der Lehrerbildung in Südosteuropa*Albena Chavdarova*

Die Etablierung der Lehrerbildung in Bulgarien im Kontext des Herbartianismus (didaktische Aspekte) 193

*Suzana Miovska-Spaseva*Teacher Education in the Period of the National Enlightenment in Macedonia – Developmental Needs and open Issues of the Mid-19th Century 203*Snježana Šušnjara*

The Beginning of Regular Teacher Education in Bosnia and Herzegovina 211

Vučina Zorić

The Professional Development, Schooling and Specialization of Primary School Teachers in Montenegro until the First World War 219

7. Teil: Lehrerbildung zwischen der Wissenschaft und den Reformanforderungen der Praxis*Johanna Hopfner*

Pädagogik auf ihrem Weg zur Wissenschaft – einige exemplarisch herausgegriffene Stationen 229

Summary 241**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren** 243

Ehrenhard Skiera, Tomáš Kasper, Gerald Grimm

Einleitung: Lehrerbildung im europäischen Kontext – historisch-soziale Bedingungen, Wirkfaktoren, Forschungsfragen

Wenn wir heute von „Lehrerbildung“ sprechen, so scheint eine definitorische Bemühung kaum von Nöten. Denn es ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer neben ihrer fachlichen Qualifikation auch in pädagogischer Hinsicht auf ihre zukünftige Aufgabe ausreichend vorbereitet sein müssen. Doch spiegeln sich in den gegenwärtigen Institutionen noch immer die alten Kämpfe wider, deren Gründe zum Teil in der jahrhundertealten Trennung von höherer und niederer Bildung liegen. Nicht die sogenannte „höhere“, sondern erst die weitaus später sich entwickelnde „niedere“ oder Volksbildung führte zur Entwicklung einer Pädagogik als eine systematisch und differenziert entfaltete und schließlich in der Lehrerbildung institutionell verankerte didaktisch-methodische Reflexion. Erst ein historisch vertiefender Blick kann das Bewusstsein für die außerordentliche Komplexität des fraglichen Gegenstandes schärfen und auch ein Verständnis dafür anbahnen, mit welchen Größen bei jeglichen Reformen auf dem Gebiet der Bildung zu rechnen ist.

Lehrerbildung im Kräftespiel kirchlicher, gesellschaftlich-partikularer und gesamt-staatlicher Interessen

Entgegen einer naheliegenden Logik, dass nämlich ein Mensch zunächst elementar gebildet sein muss, bevor er eine höhere Bildung überhaupt anstreben kann, und dass dementsprechend zunächst für eine elementare Bildung gesorgt werden müsste, verlief die Entwicklung auf der institutionellen Ebene anders. Es entwickelte sich seit der Antike, später dann vor allem im Schoß der Kirche, ein nur einer kleinen gesellschaftlichen Elite vorbehaltenes „höheres“ Schulwesen, dessen lehrendes Personal sich zunächst aus sich selbst heraus rekrutierte, seit dem Mittelalter zunehmend durch Absolventen der Universitäten, und dessen Klientel entweder durch häuslichen Privatunterricht oder durch vorbereitende Einrichtungen der höheren Schule auf seinen Bildungsgang vorbereitet wurde. Das heißt: Elementarbildung war über Jahrhunderte kein Gegenstand öffentlicher Sorge. Noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein bestanden an vielen Gymnasien Vorschulen, durch die die starre – und bis heute nicht völlig überwundene – Grenze

von „niederer“ oder „Volksbildung“ und höherer Bildung zementiert war. Ihre Ausbildung erhielten die zukünftigen Lehrer der höheren Schulen an den Universitäten. Es handelte sich in erster Linie um eine wissenschaftlich-fachliche Vorbereitung, bei der pädagogische und didaktisch-methodische Fragen kaum eine Rolle spielten. Letztere kamen meist erst nach der universitären Ausbildung als praxisbegleitende Reflexion in den Blick.

Erst die Bildungsimpulse der Reformationszeit, später in Verbindung mit den wachsenden Ansprüchen einer sich entwickelnden modernen Ökonomie und Verwaltung, bahnten einer Entwicklung den Weg, die nach und nach zur Schaffung von Schulen für alle, das heißt zur Etablierung eines flächendeckenden Volks- bzw. Pflichtschulwesens führte. Erst mit diesen Impulsen – man könnte sagen: mit der Demokratisierung der Bildung – gerieten systematische Fragen nach dem Unterrichten als solchem und nach seinen Gelingenbedingungen verstärkt in den Fokus des Nachdenkens. Im 17. Jahrhundert erreichte dieses Denken mit Comenius eine systematische, in weiten Teilen noch heute beispielhafte Gestalt. Ihre Dringlichkeit und Notwendigkeit verdanken diese Fragen dem Umstand, dass eine breite Volksbildung sich anders denn als Elitebildung organisieren musste. Nicht jeder Familie oder jedem Kind konnte ein Hauslehrer zur Seite gestellt werden. Lehrerbildung als gezielte didaktisch-methodische Vorbereitung auf einen Beruf, der große Gruppen von Kindern erziehen und ihnen elementare Kenntnisse vermitteln sollte, war auf eine solche Reflexion dringend angewiesen. Lehrerbildung als grundständige und gezielte Berufsvorbereitung ist also eine Frucht der Bemühung, ein Bildungswesen auf den Weg zu bringen und zu etablieren, das dem ganzen „Volk“ zugänglich sein sollte – wobei mit „Volk“ hier noch lange Zeit nicht das ganze Staatsvolk, sondern eben nur das „niedere“ gemeint war, während die höheren Stände ihre Privilegien durch gesonderte Einrichtungen und Zugänge zum höheren Schulwesen zu sichern wussten. In der grundständigen Berufsbildung der Volksschullehrer hatten seit je pädagogische und didaktisch-methodische Fragen einen eigenen Stellenwert. Hinsichtlich ihrer Gewichtung gilt bis heute, dass sie in den Ausbildungsgängen der Primarschullehrer ein weitaus höheres Gewicht haben, als in jenen der Sekundarstufen (I und II). – Die Beiträge des vorliegenden Bandes beziehen sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Anfänge und die Geschichte der Volksschul- respektive Pflichtschullehrerbildung, wobei in geographischer Hinsicht schwerpunktmäßig Mittel- und Südosteuropa in den Blick genommen werden.

Zu den ursprünglich religiös motivierten Bildungsaspirationen der Reformation, nämlich allen Menschen den Zugang zur Heiligen Schrift zu ermöglichen und ein gottgefälliges Leben zu fördern, kamen bald staatliche Bemühungen und ökonomische Zwänge hinzu. Zur Erweiterung und Sicherung der Staatsgrenzen war die Bildung eines Staatsbürgers gefordert, der in sich den Staat in seinem jeweiligen Stand und an seinem Platz schützt und stützt. Loyalität musste gebildet werden,

die als geistige, allen Einzelnen zukommende Kraft die Kohäsion, die Integration im Inneren des Staates bewirkt. Bildung muss also auch – parallel und analog zu den territorialen Grenzen – als ein maßvoll zu erweiternder Raum des Wissens verstanden werden; maßvoll im Sinne einer Begrenzung auf das vermeintlich oder auch tatsächlich gesamtstaatlich Nützliche. Das Nützliche wurde dabei zunehmend auch in ökonomischen, administrativen und militärischen Kategorien definiert. Der gesellschaftlich und staatlich „nützliche“ Bürger musste mit allerlei und zunehmend umfangreicheren Kenntnissen ausgestattet werden. Die Religion konnte diese Aufgaben zum Teil zwar wahrnehmen, insofern sie in den Staat eingebunden war, die Obrigkeit meist stützte und sozial normierend sowie integrierend wirkte. Jedoch konnte sie diese Aufgabe nicht mehr alleine lösen, da es mit der Schaffung größerer Herrschaftsgebiete respektive mit der Entwicklung von Nationalstaaten verschiedene religiöse Gruppen zu integrieren galt und sich der Umfang des notwendigen Wissens erweiterte; zudem war die Religion eine übernationale Macht, die als solche nicht hinreichend auf politische Loyalität und ökonomische Macht ausgerichtet ist. Kirche und Staat mögen in vielfältiger Weise aufeinander bezogen und ineinander verflochten sein, gleichwohl dienen sie verschiedenen „Reichen“. Der Staat musste also das Geschäft der Bildung institutionell und curricular-normativ absichern.

Im Fahrwasser dieser Bestrebungen konnten sich dann auch Kräfte entfalten, die ein eigenes Interesse verfolgten, das gegen den Gesamtstaat gerichtet war. Sie können als kultur-nationale Bestrebungen beschrieben und verstanden werden, deren Ziel darin lag, im Schoß des Gesamtstaates – und im Schutz einer rhetorisch geübten Loyalität ihm gegenüber – durch die Entwicklung und Stärkung einer eigenen sprachlich-kulturellen Identität die Bildung einer eigenständigen politischen Nation vorzubereiten. Als Beispiele im thematischen Kontext des vorliegenden Bandes können Ungarn und Finnland genannt werden, Nationen, die erst relativ spät den Status souveräner Staaten erlangten: Finnland im Jahre 1917 – in der Ablösung von Russland; Ungarn als „halbsouveräner“ Staatsteil im Jahre 1867 mit dem österreichisch-ungarischen Ausgleich und schließlich als souveräner Staat in der Ablösung von bzw. mit dem Zerfall der Donau-Doppelmonarchie im Jahre 1918.

Neben den kirchlichen, staatlichen und ökonomischen Faktoren kann, wiederum nicht völlig isoliert von diesen, ein weiteres Kräftefeld ausgemacht werden. Seit der Renaissance und dem Humanismus mit ihrer „Entdeckung“ und Würdigung des einzelnen Menschen, danach perspektivisch von Comenius als Bildungsprogramm formuliert, in der Aufklärung und im Neuhumanismus schließlich auf einen modernen Begriff gebracht, gewinnt der Gedanke der „Selbstzwecklichkeit“ des Menschen eine deutliche Kontur. Bildung wird fortan meist auch als „allgemeine Menschenbildung“ gedacht, der unabhängig jeglicher externen, auf Äußeres bezogenen Nützlichkeit ein Wert zukommt. Es wäre eine eigene Aufga-

be, dieser Spur auf dem Feld der Lehrerbildung nachzugehen. Sie wäre wohl zu großen Teilen als eine Geschichte des Scheiterns zu entfalten, wie im Hinblick auf das Schicksal der Philosophie in der Lehrerbildung sowie in Hinsicht auf Versuche, den Lehramtsstudierenden einen gewissen Raum für freie Studien zu belassen an dieser Stelle nur angedeutet werden soll. Noch heute schwingt diese Idee mit, wenn darüber gestritten wird, ob es um Lehrerbildung oder um Lehrerausbildung geht.

Im Spiel der gesellschaftlichen Kräfte wurde die Schule und die Lehrerbildung also in den sich konsolidierenden Nationalstaaten zunehmend, wenn auch bis heute meist nicht gänzlich, dem Einflussbereich der Kirche entzogen und zugleich staatlicher Regulation unterworfen. Als entscheidende Initiativen auf dem Weg zu einer institutionell verankerten Lehrerbildung müssen dabei die einschlägigen gesetzlichen Regelungen angesehen werden, die im 18. und 19. Jahrhundert erlassen wurden. In der Habsburger Monarchie ist dies etwa die 1774 erlassene Allgemeine Schulordnung, welche die Form des Schulwesens insbesondere in den österreichischen und böhmischen Ländern grundlegend änderte. Kurz danach folgten weitere Regelungen, die das Schulwesen auch in anderen Teilen und Ländern der Monarchie umgestaltet haben. Diese Meilensteine bedeuteten einen Umbruch im Bereich der Bildung – Erziehung und Bildung wurden zur Staatsangelegenheit, der Staat ordnete an, gründete und kontrollierte die Einhaltung der Schulpflicht, bestimmte Bildungsinhalte, methodische Anleitungen für den Unterricht, und nicht zuletzt kontrollierte und stellte der Staat die Ausbildung der Lehrerschaft für die niederen bzw. elementaren Schulen sicher. Mit Recht können wir sagen, dass die sog. Theresianischen Schulgesetze eine vollkommen neue Bildungstradition in den Ländern der Habsburgermonarchie eingeleitet haben. In diesem Zusammenhang können wir die Frage stellen, wie die Einführung der Schulreformen, in einem geopolitisch so vielfältigen Staatenbund wie es die Habsburgermonarchie war, vonstattenging.

Die Rede vom „europäischen Kontext“ könnte darüber hinwegtäuschen, dass auf nationalstaatlicher, territorialer und regionaler Ebene die Entwicklungen zeitlich durchaus nicht parallel verliefen. Die Daten für die Einführung der Schulpflicht zeigen eine Streuung von mehreren Jahrhunderten. Und das Maß der Ungleichzeitigkeit in Bezug auf die Lehrerbildung kann beispielhaft mit dem Hinweis auf Finnland und Montenegro aufgezeigt werden. Während in diesen beiden Ländern das erste Seminar zur Ausbildung von Volks- oder Pflichtschullehrern im Jahre 1863 seine Tore öffnete, stand das seminaristische Ausbildungswesen zu diesem Zeitpunkt in den Ländern Mitteleuropas bereits in voller Blüte, und konnte auf eine über einhundertjährige Tradition zurückblicken.

Anfänge der Lehrerausbildung – systematische und konzeptionell-methodologische Ansätze

Die Autoren dieses Bandes haben sich vorgenommen, die Entwicklung der Lehrerausbildung für niedere Schulen in den Ländern der Habsburgermonarchie und in ausgewählten Ländern Südosteuropas zu untersuchen. Die Länder wurden in Hinsicht darauf ausgewählt, dass die wichtigsten Gebietsteile erfasst sind, die Ende des 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert, also während sich der moderne Lehrerberuf geformt hat, ein Bestandteil der Habsburgermonarchie waren. Weiters wurden vor allem deutsche Staaten, die im Konzept, in der Gestaltung und in der eigentlichen Umsetzung der Schulreformen in der Habsburgermonarchie eine wichtige Rolle spielten, hervorgehoben. Die angeführten Beispiele zeigen, welche Bedeutung und „Vorreiterrolle“ das philanthropische Konzept und die sog. Saganer Methode von J. I. Felbiger im Entstehungsprozess des modernen Schulwesens und der Lehrerausbildung für Volksschullehrer in Mittel- und Südosteuropa hatten. Zum Vergleich wurden auch Länder herangezogen, die zwar kein Bestandteil der Habsburgermonarchie waren, bei denen die Wege und Aufnahmevarianten der philanthropischen pädagogischen Tradition in geographisch und kulturell entfernteren Regionen außerhalb des mitteleuropäischen Raumes jedoch ebenfalls verfolgt werden können. In diesem Fall handelt es sich um das Beispiel der Lehrerausbildung in Kantonen der Schweizerischen Eidgenossenschaft oder um das Beispiel der finnischen Lehrerausbildung. Ein weiterer interessanter Aspekt des methodologischen Ansatzes ist der Vergleich mit ausgewählten Ländern Südosteuropas, in denen der Professionalisierungsprozess der Ausbildung der Lehrerschaft in der Zeitperiode der „unfreien Entwicklung“ im Osmanischen Reich vonstatten ging. Dort haben sich in einer relativ kurzen Zeit in der Ausbildung der Lehrerschaft sowohl Ansätze des pädagogischen Philanthropismus als auch Ergebnisse der Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik ausgewirkt. Zudem handelt es sich um Gebiete, in denen – vermittelt über die unmittelbar benachbarten Regionen – östliche Traditionen mit westlichen zusammenkamen.

Historisch-pädagogische Analyse der Ausbildung der Elementarschullehrer – konzeptuelle und methodologische Fragen

In einzelnen Beispielen und analysierten Fällen kommt zum Ausdruck, dass, wenn auch die jeweiligen Länder sich auf die Tradition des pädagogischen Philanthropismus bezogen haben und von Felbigers Bildungskonzepten und insbesondere von seinem Bildungsplan beeinflusst worden waren, diese fachlich und konzeptionell starken Vorbilder gleichwohl nicht einfach übernommen wurden. Es wurden insbesondere jene Aspekte hervorgehoben, die den eigenen Zielen am besten entsprachen. Dabei spielten sprachliche, kulturelle, religiöse, politische, später auch nationale sowie die bisherigen Bildungssysteme und Bildungstraditionen in den

jeweiligen Regionen eine entscheidende Rolle. Es kam also nicht zu einer unkritischen Übernahme der Vorbilder oder Konzepte, sondern zu einer konstruktiv-kreativen Adaption, und so zu einer anspruchsvollen, teils auch verwickelten und stets originellen Art des Aufbaus von Systemen und Modellen der Lehrerbildung. Dies kann als ein wichtiges Ergebnis der in diesem Band versammelten Beiträge herausgestellt werden.

Im Rahmen der Einführung der modernen Schul- und Bildungsreform in den europäischen Ländern war wesentlich, welche fachlichen Ausgangspunkte der Reform als wichtig oder zentral und welche als nebensächlich verstanden wurden. Weiters wollen wir auf die Frage antworten, mit welchen Mitteln die Reformakteure die jeweiligen Ausgangspunkte und Ziele umzusetzen gedachten, durch welche legislativen und administrativen Maßnahmen sie die Erreichung der Ziele unterstützen wollten, und welche Institutionen in diesem Zusammenhang entstanden sind. Wir beachten, welche Zentren und berufsständische Vereinigungen gegründet wurden, untersuchen ggf. den Charakter der Beziehungen zwischen deren Vertretern und den Verantwortlichen aus dem Politikbereich. All das kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die gesellschaftliche Ebene der Reformakteure und die bildungspolitische Ebene aufeinander bezogen und ggf. miteinander verbunden waren oder gar – wie in manchen Fällen – auch in einer Person zusammenkamen.

Die Autoren der Aufsätze standen vor der Aufgabe, gemeinsame Züge in dem von ihnen abgesteckten Korpus ausgewählter repräsentativer Texte oder Aussagen aus den Anfängen der Ausbildung der Elementarschullehrer zu analysieren. Ihr Ziel war, eine Regelmäßigkeit zu definieren, die sich in einem gewissen Maß als gemeinsam für die verfolgte Diskussion herausstellen würde. Und umgekehrt war es wichtig zu analysieren, in welchem Maß es sich um abweichende Entwicklungen handelt, worin die Unterschiede bei der Gestaltung bestehen, also welche Bedingungen, Diskursformen und institutionelle Gegebenheiten für die Diskussion in den verschiedenen Regionen kennzeichnend sind.

Die Autoren einzelner Aufsätze haben sich an den oben genannten methodologischen Fragen orientiert und sie als Grundlage akzeptiert, damit sowohl die Einführung der Reform in der Ausbildung der Elementarschullehrer im Rahmen der Habsburgermonarchie verglichen als auch ein Vergleich mit anderen ausgewählten europäischen Reformbeispielen vorgenommen werden konnte. Das Ergebnis dieser Analyse ist eine Studie, die in einzelnen Kapiteln jeweils einen geographisch-politisch abgegrenzten Raum untersucht. In ihrer Gesamtheit können die Beiträge als „multinational“ angesehen werden. Es stellt sich nämlich heraus, dass es sich nicht nur in europäisch-internationaler Sicht sondern auch bezogen auf die Länder der Habsburgermonarchie um kulturell, sozial und vor allem auch national sehr unterschiedliche Einheiten handelt.

Gleichwohl orientierten sich Bildungsreformen und Reformen der Lehrerausbildung in ihren Anfängen gegen Ende des 18. Jahrhunderts nicht an einem „nationalen Schlüssel“. Ihr Ziel war eine Reform der modernen Gesellschaft in einem aufklärerisch-rationalistischen Sinn des Begriffs Volksbildung, und zwar ohne besondere Rücksicht auf den nationalen Aspekt der Bevölkerung, die das jeweilige Gebiet bewohnte. Im Vordergrund einzelner untersuchter Reformbeispiele steht am Ende des 18. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Problematik der Erziehung und Ausbildung der Lehrer als moderne Staatsbürger, die ehrenvolle und fromme, zudem aber auch aufgeklärte, also für die Bedürfnisse und Funktion des aufsteigenden modernen Staats nützliche Menschen sein sollten. Das Wohl des Staates sollte also primär in der Moralität der Untertanen und nicht in „äußeren Formen“, also in Gesetzen und deren Repressionsmitteln bei Nichtbefolgung, verankert sein. Das Ziel der Volksbildung war das Ausmerzen der Armut, Bettellei oder des damals so stark verbreiteten Almosenwesens und vor allem die Förderung der Staatsreform in Form einer Erziehung von nützlichen und aufgeklärten Bürgern. Das Motiv der Nützlichkeit der Erziehung wurde als dem Wohl der Einzelpersonen und dem Wohl des Staates gemeinsam angesehen, und es wurde zum Ideal der aufklärerischen Reformen. Die Erziehung und Bildung (dies gilt auch für die Ausbildung der Lehrer für niedere Schulen) wurden am Ende des 18. Jahrhunderts allgemein als Mittel der Gesellschafts- und Staatsreform betrachtet. Das nationale Element war zu dieser Zeit – anders als im 19. Jahrhundert – in ihrem Rahmen von keiner zentralen Bedeutung, obwohl die aufkommende Diskussion über Nationen als sprachlich und kulturell eigenständige Gruppen (weniger als Gruppen, die anhand eines politischen Willens ihrer Mitglieder vereint wurden) beginnt, und – unterschiedlich in einzelnen Gebieten – mit der Frage und der Bedeutung der Elementarbildung verbunden wurde. Bezogen auf die Anfänge der Lehrerbildung spielten nationale Fragen anfangs ebenfalls keine zentrale Rolle. Dagegen ist die Multiethnizität und kulturelle Vielfalt einzelner Gebiete augenfällig, was die Frage nach sich zieht, wie damit auf dem Gebiet der Bildungsreformen umgegangen wurde.

*Systematische Analyse der Ausbildung der Elementarschullehrer –
konzeptionelle Fragen*

Wenn wir die Problematik der Ausbildung der Lehrerschaft für Elementarschulen untersuchen, wollen wir neben der historischen Analyse auch spezifische Gegebenheiten des Lehrerberufes analysieren, falls – und insofern – wir über einen Beruf oder eine Professionalisierung der Lehrerausbildung in den Anfängen, also am Ende des 18. Jahrhunderts, überhaupt sprechen können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass wir die Merkmale der Professionalisierung dieses Berufes definieren. Hier können wir das Modell von Kurtz (2004) zur Hilfe nehmen. Nach Kurtz prägen die „Profession“ – den Beruf – folgende Merkmale:

1. Vertreter eines Berufs verfügen über fundiertes Spezialwissen, das aufgrund einer lange andauernden Ausbildung erworben und durch ein Prüfungssystem und Erteilung eines Abschlusszeugnisses oder einer „Lizenz“ legitimiert wird; 2. die Professionellen schließen sich in Berufsverbänden zusammen, halten sich an eine Berufsethik und fühlen sich an sie gebunden. Ihre Arbeit ist in gewisser Hinsicht ein öffentlicher Dienst, der an der Verbesserung des öffentlichen Wohls orientiert ist und in diesem Sinne auch ausgeübt wird. Die Professionellen werden als Fachleute wahrgenommen und in Bezug auf die „Klienten“ handeln sie verantwortungsbewusst; 3. den Professionellen wird von der Gesellschaft in einem gewissen Maße ein exklusives Handlungskompetenzmonopol zugeschrieben und eine große Anerkennung gewährt.¹

Mit Hinblick auf die Typologie von Kurtz können wir eines der oben genannten Merkmale – die Frage der Abgrenzung und des Prozesses des Erlangens des beruflichen Spezialwissens, also der Qualifikation der Lehrerausbildung – tiefer gehend analysieren. Wenn wir systematisch vorgehen möchten, müssen wir dann die Frage stellen, ob es für den jeweiligen Beruf und für das Konzept der jeweiligen Berufsausbildung typische Charakterzüge gibt. Der erste Aufsatz *Der Lehrerberuf als eine Berufung* reagiert auf diese Fragen und macht darauf aufmerksam, dass der Lehrerberuf in seiner „Berufung“ spezifische Anforderungen aufweist, die auch die berufliche Vorbereitung mitbestimmen. Des Weiteren zeigen die übrigen Beiträge, dass auch in Hinsicht auf die anderen berufsspezifischen Kriterien die Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts als die grundlegende Epoche der Professionalisierung des Lehrerberufes angesehen werden kann.

Was die Termini „Lehrerbildung“, „Lehrerberuf“ und entsprechende Komposita mit „Lehrer“ betreffen, so beziehen sie sich in diesem Band immer auf beide Geschlechter. „Lehrer“ ist also als Synonym für „Lehrperson“ zu verstehen.

¹ Vgl.: Kurtz, Thomas (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem.

In: Böttcher, Wolfgang et. al. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43-53

Der vorliegende Band „Lehrerbildung im europäischen Kontext“ ist das Ergebnis einer langjährigen Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen aus Universitäten von elf Ländern des west-, zentral- und südost-europäischen Raumes.

Die Autoren analysieren jeweils einen Korpus ausgewählter repräsentativer Texte aus den Anfängen der Ausbildung der Elementarschullehrer. Ihr Anliegen besteht darin, maßgebliche (sowohl übergreifende wie regional-spezifische) Faktoren im Zusammenhang mit der Entwicklung des modernen Verfassungsstaates im 18. und 19. Jahrhundert in Hinsicht auf die Professionalisierung der Lehrerschaft und die Entwicklung der Lehrerbildung aufzuzeigen.

Der historisch vertiefende Blick zeigt die außerordentliche Komplexität des Gegenstandes und macht deutlich, mit welchen Größen jegliche Reform auf dem Gebiet der Bildung zu rechnen hat.

Die Herausgeber

Tomas Kasper, Dr., geb. 1974, ist Ass. Prof. und Leiter des Instituts für Pädagogik und Psychologie an der TU Liberec, Lehrbeauftragter für Geschichte der Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität Prag.

Ehrenhard Skiera, Dr. Dr. h.c., geb. 1947, war bis 2012 Prof. für Pädagogik an der Europa-Universität Flensburg, seit 2016 Honorarprofessor an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest.

Gerald Grimm, Dr., geb. 1956, a.o. Univ.-Prof. und Leiter des Arbeitsbereichs Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

978-3-7815-2347-0



9 783781 523470