

Allgemeine Pädagogik - Sinnmittelpunkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Zur Diskussion über die akademische Ausbildung von Volksschullehrkräften der 1950er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland

Dörte Balcke

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Balcke, Dörte. 2022. "Allgemeine Pädagogik - Sinnmittelpunkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Zur Diskussion über die akademische Ausbildung von Volksschullehrkräften der 1950er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland." In *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: internationale Positionierungen im Kontext der Wahrheit/Nützlichkeit-Frage*, edited by Ulrich Binder and Jürgen Oelkers, 21–26. Münster: Waxmann.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Allgemeine Pädagogik – Sinnmittelpunkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Zur Diskussion über die akademische Ausbildung von Volksschullehrkräften der 1950er-Jahre in der Bundesrepublik Deutschland

Dörte Balcke

1. Vorbemerkungen und zum Kontext der Diskussion

Spätestens seit Herbarts Entwurf einer „Allgemeinen Pädagogik“ (1806) wird deren Aufgabe im Sinne von Funktion und Leistung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. Dass sich in ihrer Geschichte markante Unterschiede hinsichtlich ihrer Bedeutung in der Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule und für die höheren Schulen zeigen, stellt Erich Weniger auf einer Hochschultagung zum Thema „Volksschule und Erziehungswissenschaft“ im Jahr 1956 fest: „Es ist des Nachdenkens wert Tatsache, daß die Pädagogik, die Wissenschaft von der Erziehung, obwohl sie bis vor einem Menschenalter nur auf Universitäten institutionell vertreten war und obwohl die Volksschullehrer, von Ausnahmen abgesehen, vom Universitätsstudium ausgeschlossen blieben, dennoch eine viel lebendigere Beziehung zur Volksschule und zu der Volksschullehrerschaft besaß als etwa zu der Praxis der höheren Schule und zum Philologenstand“ (Weniger, 1957, S.85). Diese Aussage entstand im Kontext der Neugestaltung der Ausbildung der Volksschullehrkräfte, die in den 1950er-Jahren ein zentrales Thema auf öffentlicher, (bildungs-)politischer und erziehungswissenschaftlicher Ebene in der Bundesrepublik Deutschland darstellte und die, insbesondere auf der letztgenannten Ebene, den Hintergrund bildet für die Erörterung der Frage danach, inwiefern die Erziehungswissenschaft bzw. die Allgemeine Pädagogik innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹ (vorrangig an den Pädagogischen Hochschulen) „nützlich“ sein könne und müsse. Diese Fragestellung impliziert, dass die Erziehungswissenschaft mit dem generierten Wissen durch selbstzweckhaftes Streben nach Wahrheit und Erkenntnis auch einen praktischen Nutzen bringen soll (vgl. Kaldewey, 2013).

Der hier aufgegriffene Diskurs liegt in einer Phase, in der die Pädagogik als Wissenschaft wieder vom Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

1 Im Folgenden ist mit der „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ die Ausbildung für die Volksschul- und späteren Grund- und Hauptschullehrkräfte gemeint. Auch in den 1950er-Jahren wurde der Begriff „Lehrerbildung“ synonym für die Volksschullehrerbildung verwendet.

der Weimarer Republik dominiert wurde. Als Disziplin war sie zu dem Zeitpunkt kaum ausdifferenziert,² sodass die „Allgemeine Pädagogik“ annähernd für das Ganze der Disziplin stand. Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung knüpfte hinsichtlich ihrer Ausgestaltung an die Weimarer Zeit an; in den meisten Bundesländern sollte sie wieder an Pädagogischen Hochschulen nach dem Konzept der „Bildnerhochschule“ (Eduard Spranger) verortet werden, da sich die Universitäten selbst und die Mehrheit der pädagogischen Fachwelt anders als die (angehenden) Volksschullehrkräfte (!) gegen eine Aufnahme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universitäten aussprachen. Gründe hierfür waren u. a. die Angst vor Überfüllung der Universitäten und die für unlösbar gehaltene, aber notwendige Aufgabe einer Integration der praktischen Ausbildung der zukünftigen Volksschullehrkräfte. Letztere Skepsis stand wohl auch im Zusammenhang mit der damaligen, eher vorherrschenden idealistischen Idee der Universität, der Autonomie der Wissenschaft den Vorrang gegenüber der Praxisrelevanz zu geben (vgl. Kaldewey, 2013, S. 309). Die konkrete Umsetzung der nahezu einheitlich geforderten Akademisierung der Ausbildung der Volksschullehrkräfte wurde kontrovers diskutiert, ein zentraler Teildiskurs³ betraf die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie folgende ausgewählte Positionen verdeutlichen.

2. Ausgewählte Positionen des Diskurses der 1950er-Jahre – Aufbruch und Neuanfang

Explizit zur „Allgemeinen Pädagogik“ äußert sich in diesem Diskurszusammenhang Albert Reble, der ihre Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dahingehend formuliert, dass sie die pädagogischen Grundfragen unter Einbezug psychologischer, philosophischer und soziologischer Erkenntnisse nach der historischen und systematischen Dimension zu bearbeiten habe. Sie sei ein in sich komplexes Gebilde, das „Philosophisch-Grundsätzliches“ und „Empirisch-Tatsächliches“ umschließe (vgl. Reble, 1958b, S. 180f.). Sie habe „in aller Form und Strenge den theoretischen Pol zur Geltung zu bringen und [...] zu

2 Es hatten sich zwar bereits Anfang des 20. Jahrhunderts erste „Teildisziplinen“ wie die Sozial- und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die Erwachsenenbildung herausgebildet, die aber im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weniger relevant waren (vgl. Tenorth, 1994, S. 21–23).

3 In weiteren Teildiskursen, die in engem Zusammenhang mit der Diskussion um die Rolle der Erziehungswissenschaft standen, bildeten das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung und ihre institutionelle Verortung den Gegenstand (vgl. Balcke, 2022). Die Diskussion um die „Verwissenschaftlichung“ der (Volksschul-)Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird auch bei Neumann/Oelkers (1984) und Neumann (1985) in den Blick genommen.

kritischer Besinnung und allgemeiner Überschau zu führen“ (ebd., S. 182), und dies nicht ohne „Anstrengung des Begriffs“ im Hegelschen Sinne. Kurzschlüssige Nützlichkeitsaspekte lehnt Reble ab, denn wer in der Wissenschaft gar zu schnell nach dem *baren* Nutzen frage, gewinne den *wahren* Nutzen, den sie geben könne, gerade nicht. Aber dennoch könne die Erziehungswissenschaft in ihrer Besinnung und Durchdringung des pädagogischen Tuns auch einen normativen Charakter haben und solle die (frühere) pädagogische Praxis und Wirklichkeit nicht nur nachträglich klären, sondern „ebenso die bewußte kritische Vorschau, tiefere Erfassung und sachgerechtes Entscheiden im Handeln selbst“ (Reble, 1958a, S. 132) ermöglichen. Nur für die Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule müsse die Einheit von Forschung und Lehre ebenso grundlegend anerkannt sein wie an der Universität, da die wissenschaftliche Lehre nur dann wirklich lebendig würde, wenn der Lehrende selbst auch Forschender ist (vgl. ebd., S. 145). Eine ähnliche Position vertritt Theo Dietrich, der den Hochschulcharakter einer Pädagogischen Hochschule über deren Aufgabe bestimmt, „*die Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre zu pflegen, und zwar in ihrer ganzen Breite*“ (Dietrich, 1955, S. 340; Herv. i. O.). Allein die Erziehungswissenschaft käme als zentrale Wissenschaft der Pädagogischen Hochschule in Betracht und nur sie könne deren innere Einheit gewährleisten (vgl. ebd., S. 346f.). Gleichzeitig betont er jedoch, dass die Wissenschaft nur Dienstcharakter für die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben könne, da es nicht darum ginge, „Erziehungswissenschaftler“ heranzubilden, sondern „praktische Erzieher“ vorzubilden seien (vgl. ebd., S. 343). Oskar Hammelsbeck zieht den Vergleich der Allgemeinen Pädagogik mit einer „Königin im Bienenvolk“ (Hammelsbeck, 1958, S. 132) heran, um zu verdeutlichen, dass sie auf die Hilfe anderer, sogenannter „Hilfswissenschaften“ (Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und in besonderer Weise die Philosophie) angewiesen sei, ohne deren Hilfe die Pädagogik nicht *Erziehungswissenschaft* sein könne (vgl. ebd., S. 123; Hervorhebung D.B.). Sie stehe in dem Spannungsfeld zwischen der „Theorie als der aller Praxis enthobener Erkenntnisvollzug und die durch ihn bewirkte ‚tropologische‘ Verantwortlichkeit“ (ebd., S. 124). Sie solle dem Erziehenden etwas an die Hand geben, das er zur „Elementarisierung und Fundamentalisierung in der sich unaufhaltsam ändernden Welt braucht“ (ebd., S. 127). Er sieht als wichtigstes Problem der Wissenschaftslehre „die didaktische Stabilisierung des Verhältnisses zwischen der Wissenschaft, die der reinen Theorie zugewandt bleibt, und der pragmatischen Wissenschaftlichkeit“ (ebd., S. 126). Die sich entwickelnde empirische Grundlagenforschung in Münster, Göttingen und Berlin könne hilfreich sein „gegen die Entartung der ‚reinen‘ Wissenschaft in den Geistes- oder Kulturwissenschaften, die ihr durch den Sog des unvermeidbar Pragmatischen droht.“ Die Pädagogik arte auf ihrem notwendigen Weg zur *Erziehungswissenschaft* mit ihren Hilfswissenschaften „nur dann nicht in unverbindliches Geschwätz aus, wenn ihre Konsolidierung im Gleichschritt mit der Grundlagenforschung gelingt“ (ebd.; Herv. i. O.).

Nach Gottfried Preißler stellt die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung „das geistige Herdfeuer dar, welches die pädagogische Grundausbildung an Universitäten, Technischen Hochschulen und Kunsthochschulen und allen übrigen Lehrerbildungsstätten lebendig erhält“ (Preißler, 1957, S. 393). Zudem bestimme sie Rang und Würde des „geistigen Amtes der Erzieher“ und habe eine entscheidende Bedeutung für die praktische Lösung der Gegenwartsfragen. Grundlage aller Einzelforschungen in Erziehung und Unterricht solle eine „Fundamentalanthropologie in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht“ sein, die die Ergebnisse aus medizinisch-biologischen, psychologisch-soziologischen, geisteswissenschaftlich-kulturanthropologischen und philosophisch-theologischen Auffassungen und Lehren vom Menschen in Bezug auf das Phänomen Erziehung berücksichtigen solle. Auf der Grundlage der Erkenntnisse dieser Anthropologie sei in historischer und systematischer Betrachtung „das Seins- und Sollensverhältnis des Bereiches Erziehung zu den wesentlichen Lebensgrundordnungen [...] zu erforschen“ (ebd.).

Nach Rudolf Lochner solle die Erziehungswissenschaft als „geistige Mitte“ in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule jedoch nicht um der Wissenschaft willen betrieben werden, sondern vorrangig um ihrer Berufsvorbereitung willen, da nicht Erziehungswissenschaftler, sondern Lehrerinnen und Lehrer auszubilden seien (vgl. Lochner, 1957, S. 198). Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in die Fülle der Erziehungserscheinungen einzuführen und damit eine Horizont- und Weltbilderweiterung sowie eine Wirkung im „Gemüt“ zu erzielen, könne nur erfüllt werden, wenn die Studierenden mit wissenschaftlichen Methoden vertraut gemacht würden. Diese müssten „es erleben, *wie* erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden“ (ebd., S. 199; Herv. i. O.). Die Wissenschaft diene hierbei als „Motor der Interessenweckung“, jedoch gehe es nicht nur um das „Betrachten“ (im Sinne Herbarts), sondern ebenso um eine entsprechende Vorbereitung für das annähernd richtige Handeln (vgl. ebd.). Er fordert jedoch eine Ablösung von der „philosophischen Abhängigkeit“, die sich in den Ansätzen der zeitgenössischen Erziehungstheoretiker (z. B. Wilhelm Flitner) noch zeige (vgl. ebd., S. 209). Nach Lochner entspricht nur die Empirische Erziehungswissenschaft einer Wissenschaft im strengen Sinne, da sich die Bereiche der Normativen Erziehungswissenschaft über das Sein hinaus auf das Sollen beziehen und somit von mehr oder weniger exakten Grundlagen ausgingen und in der Erörterung des Sollens mündeten (vgl. ebd., S. 199). Die hier abschließend genannte Position von Heinrich Roth verdeutlicht den engen Zusammenhang von Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, denn es gehe bei der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer „zentral um die denkerische und forschende Klärung des *wissenschaftlichen Zusammenhangs von Theorie und Praxis*“ (Roth, 1958, S. 198; Herv. i. O.). Dementsprechend sei es erforderlich in der Erziehungswissenschaft diesen Zusammenhang zu erforschen und zu lehren, da Wissenschaft eben nicht „in eine wissenschaftliche Theorie und in

eine (unwissenschaftliche) Praxis [zerfalle]“ (ebd.) und was gelehrt würde, habe sich „durch ein wissenschaftliches Wahrheitsstreben gegenstandsangemessener Art“ (ebd., S. 200) auszuweisen.

3. Rückblickende Betrachtung – eine ernüchternde Bilanz

Metaphern wie „Sinnmittelpunkt“, „geistige Mitte“ oder „Königin im Bienen-volk“ verdeutlichen (in dem für die fünfziger Jahre typischen Vokabular) die zentrale Stellung, die die Erziehungswissenschaft bzw. Allgemeine Pädagogik gemeinsam mit ihren „Hilfswissenschaften“ innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (an der Pädagogischen Hochschule) einnehmen soll. Nur in der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrkräfte hat sich die Wissenschaftlichkeit der akademischen Ausbildung auszudrücken, indem Forschung und Lehre in ihr eine Einheit bilden. Der erziehungswissenschaftliche Erkenntnisgewinn soll im Sinne einer praktischen Wissenschaft hierbei zu einer theoretischen Durchdringung verhelfen und zugleich Orientierung für das Handeln in der pädagogischen Praxis der (angehenden) Lehrkräfte bieten.

Ein Blick auf die spätere Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt, dass die Allgemeine Pädagogik eine weit weniger bedeutende Rolle spielte als damals verlangt, was möglicherweise dem zwar geforderten, aber zu wenig eingelösten Nützlichkeitsaspekt für die Praxis geschuldet war. Trotz oder vielleicht gerade aufgrund ihrer Wechselbewegungen zwischen philosophisch-historischen und empirisch-sozialwissenschaftlichen Orientierungen (vgl. Zedler, 2016) ist es der Allgemeinen Pädagogik bis heute nicht gelungen, sich als eine Bezugswissenschaft der Lehrerinnen und Lehrer zu etablieren. Auch die sich in den 1960er-Jahren herausbildende Schulpädagogik muss heute um eine angemessene Berücksichtigung in den Studien- und Prüfungsordnungen fürchten. Stattdessen hat die Psychologie eine wichtigere Stellung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer gewonnen – wohl deshalb, weil sie für die angehenden Lehrkräfte die konkretesten Handlungsempfehlungen auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der Schule zu bieten hat und sich damit als unmittelbar *nützlich* erweist. Diese Entwicklung ist im Grunde schwer nachzuvollziehen, da allgemeinpädagogische Theorieansätze u. a. von Loch, Sünkel und Prange sowie empirische Unterrichtsforschungen (z. B. Gruschka) den angehenden Lehrkräften wichtige Orientierung für das Handeln in der Schule geben könnten. Insgesamt wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch hauptsächlich von den Fachwissenschaften und -didaktiken bestimmt, ähnlich wie es für die höheren Schulen üblich war. Doch sind Lehrkräfte in ihrem Unterricht und mit den steigenden außerunterrichtlichen Aufgaben – unabhängig davon, ob sie in der Primar- oder Sekundarstufe lehren – nicht vor allem eins: Pädagoginnen und Pädagogen?

Literatur

- Balcke, D. (2022). *Albert Reble und die Lehrerbildung. Eine Positionsbestimmung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, T. (1955). Die Erziehungswissenschaft als Sinnmittelpunkt einer Pädagogischen Hochschule. *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher*, 7(8), 337–347.
- Hammelsbeck, O. (1958). Die Pädagogische Hochschule als wissenschaftliche Hochschule. Die Lehraufträge für Professoren und Dozenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4(2), 122–136.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit. Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. Bielefeld: transcript.
- Lochner, R. (1957). Über die Bedeutung der Erziehungsgeschichte für die Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 49(5), 197–209.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 229–252.
- Neumann, D. (1985). *Tradition und Fortschritt in der Lehrerbildung. Die Bildung des Lehrers im Kontext pädagogischer Theoriebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preißler, G. (1957). Forschung und Lehrerbildung. *Hessische Lehrerzeitung*, 23, 392–393.
- Reble, A. (1958a). Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In ders., *Lehrerbildung in Deutschland* (S. 123–160). Ratingen: Henn.
- Reble, A. (1958b). Didaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In ders., *Lehrerbildung in Deutschland* (S. 161–224). Ratingen: Henn.
- Roth, H. (1958). Universität und Pädagogische Hochschule. *Die Deutsche Schule*, 50(5), 197–201.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17–28). Weinheim, München: Juventa.
- Weniger, E. (1957). Volksschule und Erziehungswissenschaft. In Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen (Hrsg.), *Volksschule und Erziehungswissenschaft. Bericht über den dritten Hochschultag 12. bis 14. September 1956 in München* (S. 85–103). Weinheim: Beltz.
- Zedler, P. (2016). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses, Teil I. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 69–83). Münster/New York: Waxmann.