

Hoffmann-Ocon, Andreas

«Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule» oder «im Dienste der pädagogischen Forschung»? – Historische Spurensuche zu Kontexten der «Vorbildung» von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 3, S. 394-406



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon, Andreas: «Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule» oder «im Dienste der pädagogischen Forschung»? – Historische Spurensuche zu Kontexten der «Vorbildung» von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 3, S. 394-406 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229510 - DOI: 10.25656/01:22951

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229510>

<https://doi.org/10.25656/01:22951>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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.

Kontakt / Contact:

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

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.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Doppeltes Kompetenzprofil

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 04, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Christian Brühwiler, Kurt Reusser,
Markus Weil, Markus Wilhelm 323

Schwerpunkt

Doppeltes Kompetenzprofil

Horst Biedermann, Samuel Krattenmacher, Stefanie Graf und Mateusz Cwik Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 326

Falk Scheidig Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis 343

Annette Tettenborn und Melanie Elderton Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung 359

Christa Scherrer und Geri Thomann Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche 380

Andreas Hoffmann-Ocon «Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule» oder «im Dienste der pädagogischen Forschung»? – Historische Spurensuche zu Kontexten der «Vorbildung» von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren 394

Annelies Kreis, Samuel Krattenmacher, Corinne Wyss, Marco Galle, Julia Ha, Anna Locher und Urban Fraefel Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule 407

Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen 422

Jürg Arpagaus Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung 435

Rubriken

Buchbesprechungen

Tuna, M. H. (2019). Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung (Dominik Helbling) 448

McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W. & Holtapples, H. G. (Hrsg.). (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen (Peter Holzwarth) 450

Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke (Jeannine Khan) 452

Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2020). Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (Regula Grob und Helene Mühlestein) 454

Neuerscheinungen 456

Zeitschriftenspiegel 458

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

«Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule» oder «im Dienste der pädagogischen Forschung»? – Historische Spurensuche zu Kontexten der «Vorbildung» von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren

Andreas Hoffmann-Ocon

Zusammenfassung Anlässlich der aktuellen Rede über doppelte Kompetenz an Pädagogischen Hochschulen spürt dieser Beitrag bildungshistorisch Debatten zur Vorbildung von Dozierenden und Zukunftsentwürfen zum Ausbildungsalltag in der Lehrpersonenbildung in den als krisenhaft wahrgenommenen 1920er-Jahren am Beispiel des vielgestaltigen Ausbildungsraumes im Kanton Zürich nach. Wie verschiedene pädagogische Wissensformen und Forschung neben dem Kind als Referenzpunkte für die Bestimmung einer optimalen Vorbildung von Dozierenden umkämpft waren, wird anhand von Quellenmaterial erschlossen. Dabei zeigt sich, dass nicht nur Spezialisierungen, sondern auch Forschungsdefizite von Dozierenden als problematisch identifiziert wurden.

Schlagwörter Vorbildung von Dozierenden – pädagogisches Wissen – Forschung – 1920er-Jahre

«In close touch with the practice of primary schools» or «in the service of educational research»? – A historical investigation into contexts of teacher educators' «educational backgrounds», using the example of the canton of Zurich in the 1920s

Abstract Inspired by the current rhetoric about «dual competence» at universities of teacher education, this contribution traces debates on the educational backgrounds of teacher educators as well as concepts for daily routines in teacher training from a historical-educational perspective, using the example of the multifaceted educational landscape of the canton of Zurich in the 1920s, a decade which is usually perceived as a crisis-ridden one. The ways in which various educational forms of knowledge and research on children were heavily disputed over as being landmarks that define a teacher educator's ideal educational background are extrapolated from source materials. It becomes apparent that not only teacher educators' specialisations but also their shortcomings in research were identified as being problematic.

Keywords educational background of teachers – educational knowledge – research – the 1920s

1 «Vorbildung von Dozierenden» – ein Zeitstrangthema?

«Der künftige Primarlehrer muss, wenn er nicht Routinier sein will, in das Wesen der Erziehungswissenschaften eingedrungen sein. ... Die Gesamtheit aller Voraussetzungen

geht zweifellos über den Rahmen dessen hinaus, was eine isolierte Seminarbildung zu leisten vermag. ... Die wissenschaftliche Pflege und die Kultur pädagogischen Geistes kann nur die Hochschule mit ... ihren wissenschaftlich gründlich vorgebildeten Lehrkörpern vermitteln» (Huber, 1926, S. 76). Diese bald hundertjährige Aussage trug der Sekundarlehrer Karl Huber an der zürcherischen Schulsynode vor – einem 1831 im Kanton Zürich eingerichteten Gremium, das die Lehrpersonen bildungs- sowie standespolitisch vertrat und deren Jahresversammlung «den Charakter einer Landsgemeinde» (Felder, 2019, S. 142) aufweisen konnte. Die Stellungnahme war in eine Debatte über die, in heutigen Worten, *Qualifikation des Personals* eingeflochten. Hubers Plädoyer für *wissenschaftlich vorgebildete* Hochschullehrer als Lehrerbildner schliesst an den Vortrag seines politisch weit einflussreicheren Vorredners an: Heinrich Mousson. Als Erziehungsdirektor sprach dieser Hochschullehrern der Philosophie, Psychologie und Pädagogik ab, angehende Primarlehrpersonen an den Beruf heranzuführen zu können. Moussons (1926, S. 58) Vorbehalten nach drohte mit der Hochschulausbildung eine «unerfreuliche[] Zersplitterung» des Lehrerwissens. Während der Schulsynode kritisierte Primarlehrer Rudolf Leuthold (1926, S. 93) ebenfalls «akademische Lehrerbildner», die «sich mehr und mehr in ... kleinste[n] Schonreviere[n] für Spezialwissen» bewegten, ohne ihre «Arbeit in engste harmonische Verbindung mit der Praxis des Kollegen von der Volksschule zu bringen».

Zwar stellt sich die in diesem *ersten Quellenhinweis* ersichtliche umstrittene Frage nach der Vorbildung der Lehrerbildner je nach historischen Phasen und bildungspolitischen Hintergründen immer etwas anders dar, aber es scheint, als ob tradierte Argumente zu zentralen Anforderungen an Dozierende als eine Art Verfügbung zwischen den Bildungsreformepochen dienen. Auch gegenwärtig werden *Theoretikerinnen und Theoretiker* oder *nur akademische* Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner teilweise als Problem thematisiert. Begleitet eine Skepsis gegenüber der Qualifikation von Dozierenden die Lehrpersonenbildung wie ein Schatten? Mit dem vor wenigen Jahren im Sinne der Personalförderung an schweizerischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen eingeführten Konzept des doppelten Kompetenzprofils wird beabsichtigt, Mitarbeitende so zu qualifizieren, dass diese «ihre spezifischen Profile an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis weiter schärfen und ... ihrem vierfachen Leistungsauftrag (Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistungen) ... nachkommen» (swissuniversities, 2016, S. 1) können. Hochschultypenspezifisch warb bereits ein Pilotprogramm für die Stärkung von «Praxiserfahrung und wissenschaftliche[r] resp. künstlerische[r] Qualifikation» (swissuniversities, 2016, S. 1).

Doppelte Kompetenz als Konzept treibt *einerseits* intellektuelle Bewegungen u.a. an Pädagogischen Hochschulen an und hat durch erste empirische Studien zur «Praxiserfahrung von Dozierenden» (z.B. Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019) Anteil an der akademischen Wissensproduktion. Fast in einer Dialektik begünstigt *andererseits* die Forderung nach doppelter Kompetenz ein spezifisches bildungspolitisches Klima, in dem sich Pädagogische Hochschulen immer wieder kritisch thematisieren:

Als Selbstverständigungsversuch fördert sie womöglich die Wahrnehmung, nach der es «mit dem Praxisbezug von Dozierenden an ... Pädagogischen Hochschulen nicht zum Besten bestellt sei» (Böckelmann & Baumann, 2020, S. 14). Jüngst richtet sich Kritik an den Topos der Praxisferne von Dozierenden: Förderprogramme zur doppelten Kompetenz verschleiern, dass in den traditionell ohnehin ausbildungsorientierten Pädagogischen Hochschulen «vergleichsweise sehr geringe Ressourcen für die Forschung zur Verfügung stünden» (Wilhelm, 2020, S. 35). So stellt sich die Frage, ob es zu der von Mousson und Leuthold in den 1920er-Jahren skizzierten Figur des das Lehrerwissen zersplitternden Hochschullehrers gegenwärtig ein funktionales Äquivalent gibt. Aktuelle empirischen Studienresultaten zufolge sei die Rede über den geringen Praxisbezug von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung ein gepflegter Mythos: Praxiserfahrungen sind generell in hoher Masse vorhanden (Böckelmann & Baumann, 2019, S. 19).

Beabsichtigt ist also hier eine historische Spurensuche nach Debatten zur Vorbildung von Seminarlehrpersonen und Dozierenden aus einer kulturhistorischen Perspektive. Dabei sollen nicht nur die Umschlagplätze dieser Debatten auf der Quellenbasis von Vorträgen, Konzeptpapieren und Fachartikeln vor knapp hundert Jahren in den Blick geraten, sondern es soll auch unter einer moderat praxeologischen Perspektive danach gefragt werden, welche Alltagsroutinen für Dozierende in der Ausbildung von Lehrpersonen imaginiert und für die Zukunft entworfen wurden. Stellvertretend für weitere Diskussionsorte in der (deutschsprachigen) Schweiz, an denen die erwarteten Wissensformen von Lehrpersonen und damit indirekt auch die Vorbildung von Dozierenden verhandelt wurden, soll in diesem Beitrag (der Kanton) Zürich ins Auge gefasst werden. Zu diesem Blickwinkel gehört ebenfalls, sensibel für Hinweise einer «Zirkulation von [pädagogischem] Wissen» (Sarasin, 2011, S. 164) im Sinne von pluralen Wissenstraditionen (Burke, 2014, S. 14) zu sein, zumal aus den Reihen der Kollegien heraus eine teilweise erstaunliche Produktion pädagogischer Literatur erfolgte, oftmals in Form von Studienbüchern (Grunder, 1993, S. 69; Hoffmann-Ocon, De Vincenti & Grube, 2017). Die Vorbildung von Dozierenden liesse sich auch in einem kulturellen Zusammenhang von Praktiken, geteilten Überzeugungen sowie Lebens- und Wissensformen betrachten, so wie es John Furlong (2013, S. 10) in historischer Perspektive beschreibt: «Teacher educators are doing more than «educating» them in an intellectual sense; they are also helping them to find «the right way» to act – right for them and right as a member of a moral community.» Diese Bemerkung verweist darauf, dass, wer über die (Bildungs-)Hintergründe der Dozierenden in der Lehrpersonenbildung mehr erfahren möchte, die «communities of practice» (Schmidt, 2012, S. 12) in einem breiten Rahmen kontextualisieren und analysieren müsste.

Ein allfälliges Abhandenkommen des Praxisbezugs bei Dozierenden, so ein *zweiter Quellenhinweis*, zieht sich thematisch weniger durch die historischen Dokumente; vielmehr wurde der Praxisbegriff anders als heute konnotiert. Die Ideen des «Lehrtums als Lebensform» (Tuggener, 1962, S. 214 f.) verorteten die Praxis der Unterrichtenden

neben dem Schulhaus auch in Heimatpflege und -forschung, damit Lehrpersonen nahe am Gemeindeleben konstruktive Beiträge angesichts der im schnellen Tempo voranschreitenden Rationalisierung, Technisierung und Verstärkung leisten können. Allein die Verschiebung dieses Praxiskontextes begrenzt die Frage nach Parallelen von Zeiten – etwa die Frage nach einem Konnex der 1920er-Jahre und der heutigen Zeit. Als äusserst strittig galt jedoch seinerzeit das Verhältnis der Dozierenden in der Lehrpersonenbildung zur Forschung und zu verschiedenen pädagogischen Wissensformen, also zu Themen, denen man heute immer noch begegnen kann und die – trotz Kontextveränderungen – zu «Perspektive[n] langer Dauer» (Füssel, 2017, S. 30) einladen.

Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags zielt weniger auf organisatorische Kippmomente – wie etwa auf das Lehrerbildungsgesetz von 1938 im Kanton Zürich und die darauffolgende Einrichtung des Oberseminars 1942. Vielmehr interessieren in einer Ablösungs- und Übergangsphase in den 1920er-Jahren Konflikte, Debatten und Deutungen zur Vorbildung von Seminarlehrpersonen und Dozierenden vor allem in den Ausbildungsgängen für ein Primarlehrpatent. Dahinter steckt die Annahme, dass sich gerade in den Zeiten des Übergangs kein «alles verschlingende[r] Paradigmenwechsel» vollzieht, sondern vielmehr neue Formen und Optionen auftreten, verschiedene Wissensformen zu gewinnen, welche dann «parallel zueinander in unterschiedlichen Bereichen ... weitergeführt worden sind» (Rheinberger, 2018, S. 48). Ein solcher Zugriff geht eher von *Kontinuitäten* reich strukturierter Prozesse mit sich immer wieder überschneidenden Linien im Alltagshandeln aus, während *Brüche* demgegenüber mehr in pädagogischen Selbstverständigungsdiskursen angenommen werden (Depaepe, 2006, S. 247). Somit will der Beitrag mit einer dokumentennahen historischen Annäherung an den Begriff «doppelte Kompetenz», der in der Quellsprache nicht zu finden ist, zugleich über die mögliche Persistenz von Argumentationsfiguren und Topoi *orientieren* und mit einer «Beihilfe zur Ernüchterung» (Koselleck, 2006, S. 56) gegenüber neuen Konzepten konstruktiv *irritieren*. Im Anschluss an die Einleitung wird als kontextualisierende Annäherung die Situierung der Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich in groben Pinselstrichen skizziert (Abschnitt 2), damit die Auseinandersetzungen um neues experimentell-pädagogisches Wissen und damit zusammenhängende Forschungspostulate eingeordnet werden können (Abschnitt 3). Danach wird auf die Erschliessung sowie die historische Einbettung von Studiengangsentwürfen und pädagogischen Überlegungen fokussiert, die Ansprüche an die Vorbildung von Dozierenden auf je unterschiedliche Weise teils implizierten, teils explizit formulierten und Studierende u.a. als Forschende adressierten (Abschnitt 4 und Abschnitt 5). In den Schlussbemerkungen wird der Beitrag einer historischen Spurensuche zur Überwindung von «Schablonismus» identifiziert (Abschnitt 6).

2 Zweifel – Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich in den 1920er-Jahren ohne Einheit und Zentrum?

Mit der Wende zum 20. Jahrhundert wurde in der Zürcher Schulsynode immer wieder eine Verwissenschaftlichung der Lehrpersonenbildung gefordert (Rosenmund & Diethelm Werder, 2008, S. 150), auch mit Blick auf die Vorbildung von Dozierenden. Die Suche nach einem neuen Anfang galt in den 1920er-Jahren als ein Signum der Zeit – dazu gehörten etwa das «teilweise wirre Nebeneinander von Ideen und Konzepten, eine aufgeregte Suche nach Sinn und Bedeutung» (Martynekewicz, 2019, S. 15): Die «fast krampfhaften und doch vergeblichen Versuche, eine geistige Einheit wieder herzustellen», vor allem mithilfe der Geisteswissenschaften, scheiterten und ein «Übergang zur Pluralität und Vereinzelung und damit zur Verunsicherung allüberall» zeichnete sich ab – so formulierte es der spätere Gründungsdirektor des Zürcher Kantonalen Oberseminars Walter Guyer für den Beginn der 1920er-Jahre in seinen biografischen Notizen (Guyer, 1955, S. 1) und deutete damit bereits eine «Erschöpfung der Moderne» von dem an, das neu versucht und bedacht wurde (Knott, 2017, S. 11).

Das schulische Feld war im Kanton Zürich durch eine «widersprüchliche Modernisierung» geprägt: Durch anhaltende Landflucht sowie die soziale und kulturelle Herkunft der Lehrpersonen mehrheitlich aus städtischen Kreisen zeichneten sich ein Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land und der Eindruck einer «Entfremdung» ab, sodass sich der Ruf nach Reformen verstärkte (Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007, S. 177–179; Zima, 2014, S. 7). Das im Kanton Basel-Stadt 1926 eingerichtete Lehrerseminar – von Zürcher Bildungsinteressierten genau observiert – umfasste die Ausbildung aller Lehrämter, trug den «Charakter einer pädagogischen Akademie» (Brenner, 1930, S. 305) und geriet zu einem argumentativen Anknüpfungspunkt für die Umstellung auf eine nachmaturitäre Ausbildung (Felder, 2019, S. 140; Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 260). Zuvor wurden künftige baselstädtische Primarlehrpersonen bereits seit 1892 in maturitätsgebundenen dreisemestrigen Fachkursen von Universitätsdozierenden ausserhalb der Universität ausgebildet (Felder, 2019, S. 139; Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 259). Im Kanton Genf gab es ebenfalls – teilweise sich konkurrenzierende – Bestrebungen des Erziehungsdepartements, der Universität und des Instituts Rousseau, Primarlehrpersonen unter Einbezug der experimentellen Pädagogik und Kinderforschung durch Hochschullehrende auszubilden (Hofstetter, 2011, S. 127–132). Dass im Kanton Zürich vier Orte der Primarlehrpersonenausbildung existierten (Kantonales Seminar Küsnacht; Evangelisches Seminar Unterstrass; städtisches Lehrerinnenseminar; Universität), wurde in den 1920er-Jahren häufig als uneinheitlich, ineffizient, nicht fokussiert und teuer für den Staat dargestellt (Stettbacher, 1924, S. 4–6), hatte aber auch zur Folge, dass sich ein *Markt der Lehrpersonenbildung* mit unterschiedlichen *Communities of Practice* und Bezugnahmen zu Wissenschaft und Religion etablierte (De Vincenti, Grube & Hoffmann-Ocon, 2017, S. 192).

3 Auseinandersetzungen um wissenschaftliches Wissen und (Forschungs-)Praxis

Die in der Schulsynode ausgetragene Debatte über die *richtige* Vorbildung der Dozierenden war mit den in den 1920er-Jahren typischen ideologischen Auseinandersetzungen zu Fragen über Berufs- und Wissenschaftsbilder verflochten. Der Erziehungsdirektor Mousson und Primarlehrer Leuthold gaben einem Selbstrekrutierungsgedanken den Vorzug, nach dem erfahrene Lehrpersonen angehende Unterrichtende ausbilden sollten. Beide setzten mit polemischen Begriffen («Spezialwisse(r)») zu einer Wissenschaftskritik an und suggerierten, dass Wissenschaftler in ihren Fächern aufgingen, sodass sie die eigentlichen Probleme schulischer Lebenswelten aus dem Blick verlören (Zima, 2014, S. 23). Derartige in die Bildungspolitik eingelagerte Perspektiven lassen sich auch als Teil eines Macht- und Wissenskampfes um die Rekrutierungskriterien an und zwischen den jeweiligen Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrpersonen deuten. Die gleichzeitig mitlaufenden kulturkritischen Töne waren in Zürcher Debatten zur Lehrerbildungsreform an verschiedenen Stellen zu vernehmen: Vor der Krisen- und Kriegszeit äusserte sich mit Jakob Gut der Direktor des Evangelischen Seminars Unterstrass dahingehend, dass «[m]an sich nicht dem Eindruck verschliessen [könne], dass in unserer Gegenwart die Erziehungswissenschaft mit all ihren Nachbarprovinzen zum Tummelplatz gelehrter Sportsfreunde und Spezialisten zu werden beginnt, denen die enge und persönliche Föhlung mit dem Innersten und Heiligsten der Kinderseele fehlt» (Gut, 1907, S. 5). Zum engen Kontext dieser Positionierung gehört, dass man aus einer religiös-pietistischen Perspektive das staatliche Monopol der Lehrpersonenbildung bekämpfen wollte (Schoch, 2015, S. 117–121). Zum erweiterten Kontext zählen die Auseinandersetzungen um verschiedene (wissenschaftliche) Wissensformen. Guts Äusserungen richteten sich gegen die experimentelle Pädagogik, welche an der Schwelle zum 20. Jahrhundert u.a. mit Ernst Meumann an der Universität Zürich einen wichtigen Exponenten hatte (Criblez, 2013, S. 14). Meumann stellte an die Vorbildung von Lehrpersonen sehr umfassende neue Ansprüche. Mit den Mitteln exakter Forschung arbeitend sollte durch Beobachtung, Experiment und Statistik das Schulkind empirisch erfasst werden. «Nicht Kinderseelenkunde, sondern Jugendforschung», lautete die programmatische Forderung von Meumann (1914, S. 28): mit Einblicken in die «sozialen Lebensumstände», die das jeweilige Kind zum «Produkt seiner Umgebung» machen (Meumann, 1914, S. 30).

Dem geringen Wissen der Lehrpersonen über die bisher (im proletarischen Milieu) verborgenen privaten Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler wurde etwa durch Schulstatistik begegnet, auch um mit Datenerhebungen jugendfürsorgerische Entscheidungen zu legitimieren (Ruoss, 2018, S. 188–189). Als Meumann (1900, S. 70) diesen wissenschaftlichen Ansatz an der Zürcher Schulsynode vorstellte, plädierte im Anschluss daran der Lehrer Jakob Winteler dafür, dass «die Seminarier ihre Zöglinge mit den neuen Untersuchungsmethoden theoretisch und praktisch bekannt machen» (Winteler, 1900, S. 117) – nicht ohne darauf hinzuweisen, dass «der eine oder andere

der angehenden Lehrer die Lust in sich spüren [wird], selber zu forschen» (Winteler, 1900, S. 116).

Im Zuge einer oberflächlichen Betrachtung könnte Guts (1907, S. 5) Anspielung auf den «Tummelplatz gelehrter Sportsfreunde» als eine Form des «akademischen Antiakademismus» (Füssel, 2017, S. 34) oder des «Antiintellektualismus» (Götz, 2008) verstanden werden. Die Kritik zielte aber eher darauf, dass Seminarlehrpersonen den Praxisbezug in der Lehrpersonenbildung mit experimenteller Forschungspraxis *verwechselten*. Nicht allein gegen diese Anklänge einer wissenschaftlichen Habitusbildung stellte sich Gut, sondern vielmehr ging es ihm auch um die Anschlussfähigkeit an ein geisteswissenschaftlich geprägtes Verständnis des Kindes im Sinne einer christlich-humanistisch gewendeten «seelischen Liebe» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 306; Zeller, 1948, S. 193).

4 Forschung im Blickpunkt von Dozierenden und Studierenden?

In der Debatte darüber, mit welchem wissenschaftlichen Wissen der Seminarlehrer ausgestattet sein sollte, nahm in den 1920er-Jahren Hans Schälchlin «als verhältnismässig junger Seminardirektor» (Schmid, 1982, S. 60) des kantonalen Lehrerseminars Küssnacht mit seinem schmalen pädagogischen Œuvre eine Art Mittelstellung zwischen geisteswissenschaftlich-individualpädagogischen und empirischen Verständnisformen ein. Zwar taxierte Schälchlin die Kenntnis der psychologischen Forschungsmethode für angehende Lehrpersonen als wertvoll, da die wissenschaftliche Psychologie auf Probleme aufmerksam mache und den Blick schärfe. «Aber jedesmal, wenn wir dann am lebendigen Menschen herantreten, um ihn zu verstehen, ... müssen wir die durch Wissenschaft gewonnenen Erfahrungen gleichsam in den Hintergrund treten lassen können. Die Wirkung, die von den jungen Menschen ausgeht, soll einen vollständig unbefangenen Beobachter finden» (Schälchlin, 1927, S. 2). In diesem Verständnis scheint der intuitive Lehrer «jenseits seiner Rolle» zu existieren, der ohne sein (forschendes) Verhalten die «Ganzheit» des Heranwachsenden mit all seinen Eigenschaften erfassen könne (Jaeggi, 2016, S. 111). Die Ausbildung der Primarlehrpersonen sollte daher in Schälchlins Augen nicht Teil der Universität sein. Aufgrund der «verhältnismässig kurzen Ausbildungszeit [kann] Studienfreiheit ... nur in beschränktem Masse gewährt werden» (Schälchlin, 1928, S. 3), führte der Seminardirektor, den Handlungsspielraum der Studierenden weiter einschränkend, in einem Entwurf für ein Pädagogisches Institut aus, den er 1928 Regierungsrat Mousson vorzulegen hatte. Das Studienprogramm sah dennoch vor, Studierende mit der breiten Palette pädagogischen, psychologischen und didaktischen Wissens vertraut zu machen, allerdings in komprimierter Form (Schälchlin, 1928, S. 4–7). Zum Aufgabenfeld der Dozierenden sollte hingegen die Beteiligung an der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion gehören (Labaree, 2008, S. 290), ohne die Studierenden in Forschungspraktiken miteinzubeziehen: Der «Lehrkörper, der im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule stehen muss, wird

schwebende Probleme wissenschaftlich durcharbeiten und sich für Uebermittlung und Anwendung der Ergebnisse in der Praxis bemühen» (Schälchlin, 1928, S. 2). Mit dieser Konzeption sollten angehende Lehrpersonen sich zwar in wissenschaftlichen Ausagesystemen orientieren können, aber nicht in den «wissenschaftlichen Kampf der Ansichten hineingezogen» werden – ein Gedankengang, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine hohe Popularität genoss (Martig, 1901, S. X).

5 Freiheit der Forschung – Freiheit der Studierenden?

Sucht man für die Phase der 1920er-Jahre im deutschschweizerischen Bildungsraum nach Fundierungen einer deutlich akademisch-forschend orientierten Primarlehrpersonenbildung, die Hochschuldozierende als Lehrpersonenbildende impliziert, so fallen die Schriften und Äusserungen von Hans Stettbacher auf. Der spätere Pädagogikprofessor an der Universität Zürich nutzte Ende des 19. Jahrhunderts das Seminar Künsnacht und die Ausbildung zum Primarlehrer mit dem Anschluss eines Sekundarlehrerstudiums an der Universität (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 535) als sozialen Aufstiegskanal. Stettbacher, der als Student Veranstaltungen von Meumann besucht und später die Entwicklungen am Genfer Institut Rousseau verfolgt hatte, bestimmte 1913 als Methodikdozent für die Lehramtskandidaten an der Universität Zürich (Juen, 2019) in seinem Vortrag an der Schulsynode «Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung» die Verflechtungszusammenhänge zwischen dem Forscher, der das Kind beobachtet, und dem «praktischen Pädagogen» (Stettbacher, 2013, S. 112). Er bekräftigte, dass das ganze Tun des Erziehers auf Forschungsergebnissen beruhen solle, um von der bloss instinktiv geleiteten pädagogischen Routine loszukommen (Stettbacher, 1913, S. 113). Die für das Lehrpersonenhandeln massgeblichen Normen der Pädagogik müssten an tatsächlichen Verhältnissen gründlich durchforscht sein. Allerdings lassen sich Stettbachers Aussagen rückblickend als ein dem Zeitgeist geschuldeter Ausdruck einer pädagogisch-technologisch orientierten Wissenschaftsbegeisterung deuten (Pleger, 2003, S. 60–61): «So bedeutet eigene Forschertätigkeit ... doch eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit auch auf dem Gebiet der praktischen Pädagogik, eine Vertiefung der Lehrtätigkeit; sie bewahrt vor Fehlern und gibt uns Zuversicht und Vertrauen» (Stettbacher, 1913, S. 120).

Mit solchen Einsparungen stützte Stettbacher die Vorstellung eines forschenden Dozenten. Anhand dieser, an Aktionsforschung erinnernden Vorschläge beabsichtigte der Methodikdozent eine «Kultivierung von Forschung», die den Unterricht «ordnet, kommentiert und kontextualisiert» (Winkler, 2003, S. 77). Stettbachers Markierung eines Defizits an unterrichtoptimierender Forschung wurde aus Reihen der Lehrerschaft in der Schweizerischen Lehrerzeitung bekräftigt: Um «handwerksmässiges Arbeiten nach bewährter Methode», «Schablonismus» und die bloss «Übertragung von dem, was im Lehrbuch steht ... in unsere pädagogische Praxis» (Brandenberger, 1918, S. 148), zu bekämpfen, wurde 1918 in dem Fachorgan vorgeschlagen, nicht nur die Ausbildung

aller Lehrämter an die Universität zu verlegen – ein Anspruch, der bereits unter der Ägide des Erziehungsdirektors Sieber gestellt und in ein (1872 verworfenes) Unterrichtsgesetz gegossen worden war (Grube & Hoffmann-Ocon, 2015, S. 31). Vor allem sollten die Lehrpersonen ihre Berufsarbeit produktiv forschend begleiten, was zu nicht immer gleichen Ergebnissen führen werde (Brandenberger, 1918, S. 148). Doch nicht nur in den einschlägigen Periodika wurde ein Wissenschaftsdefizit benannt, sondern auch in den Protokollen der Schulkapitel, den selbstverwalteten Fortbildungsgremien der Volksschullehrpersonen im Kanton Zürich, finden sich diesbezügliche Stimmen: So wurde in dem Schulkapitel Affoltern am 11. Mai 1918 gefordert, dass Primarlehrpersonen ihre Berufsbildung in einem «4 semestrigen Hochschulstudium» mit einer Vertiefung «in Psychologie und Pädagogik als den grundlegenden Wissenschaften des Lehrerberufs» absolvieren sollten (Schulkapitel Affoltern, 1918).

Das erwachte Interesse an der Lehrerbildungsreform in den 1920er-Jahren versuchte Stettbacher (1924) derart zu nutzen, dass er in seinen Vorschlägen zur «Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität» Hochschuldozierende als diejenige Personengruppe präsentierte, die den Anliegen der Studierenden nach Auseinandersetzung *mit* und Aneignung von «*verschiedenen Auffassungsweisen der Pädagogik*» (Stettbacher, 1924, S. 119) am ehesten entspricht und eine zeitlich auszuweitende und mit Wahlfächern strukturierte Ausbildung von Unterrichtenden gewährleistet. Damit machte Stettbacher auf das seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert dominierende Prinzip aufmerksam, der Ausdifferenzierung der Wissenschaft gegenüber den Studierenden durch zugestandene Freiheitsspielräume Rechnung zu tragen (Füssel, 2011, S. 327). Insgesamt war Stettbacher als Hochschullehrer und Lehrerbildner in ein erziehungswissenschaftliches Kräftefeld eingebunden, in dem sich verschiedene Ansprüche eigentümlich kreuzen konnten, etwa nach einem eher kanonisierten und für das Berufsfeld nützlichen Lehrpersonenwissen oder nach einem Pluralität betonenden Wissenschaftssystem. Stettbacher bezog in die bewusste Umgestaltung des pädagogischen Wissensraums neben verschiedenen Wissenselementen der tradierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik neu Elemente der experimentellen Pädagogik sowie der Psychologie und der Arbeitsschulpädagogik mit ein.

Das gleiche Anregungspotenzial in den beiden neuen miteinander zusammenhängenden pädagogischen Strömungen sah ebenfalls zu Beginn der 1920er-Jahre Carlo Sganzi, Direktor des Lehrerseminars in Locarno (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 534), der mit Bezugnahmen zu Edouard Claparède auf die Paradoxie hinwies, dass die «Schule, die zur Förderung des menschlichen Geisteslebens gegründet war, ... zugleich Verhältnisse schafft, die es bedrohen» (Sganzi, 1920, S. 467). Die damaligen Versuche, Wissensdispositive an Seminaren produktiv zu verändern, sodass sich Elemente der individuellen Identität der Lehrerbildner resp. Dozierenden mit derjenigen der «institutionellen Identität» des Seminars oder der Hochschule miteinander verflochten konnten, weisen als Vorformulierungen Nähen zu heutigen hochschuldidaktischen Studien im

Rahmen der Diskussionen zu «Scholarship of Teaching and Learning» auf (z.B. Ceglie & Settlage, 2019, S. 5).

6 Zur Überwindung von «Schablonismus» – Schlussbemerkungen

Die Spurensuche zur Frage nach der Vorbildung von Dozierenden vor dem aktuellen Hintergrund der Diskussion über doppelte Kompetenz vermag das heutige Selbstverständnis der Lehrpersonenbildung in seinem Wandel etwas weiter zu erhellen. Dazu einige thesenhafte Schlussbemerkungen in schlanken Linien mit knapper Auswahl: Konzepte zur *richtigen* Vorbildung von Dozierenden entstanden nicht von selbst; sie wurden hergestellt und waren umkämpft, z.B. in bildungspolitischen Foren (*Schulsynode*). Die Entwürfe gingen aus zirkulierenden sowie sich neu zusammenfügenden pädagogischen Wissens- und Wissenschaftsvorstellungen und aus sich voneinander abgrenzenden *Communities of Practice* nicht in einander ablösenden Perioden hervor, sondern standen *in Konkurrenz zueinander* und griffen auf unterschiedliche Hintergrundannahmen (Stichwörter: Geisteswissenschaft, experimentelle Pädagogik, Forschungsbezüge, Religion) zurück. Mit der Fokussierung auf historische Übergangsphasen in der Lehrpersonenbildung wird sichtbar, dass die Auseinandersetzungen über eine Behandlung von *Pluralität* und *Diversität* in der Pädagogik, in den Forschungsansätzen (Wilholt, 2012, S. 87), aber vor allem auch in den wissenschaftskulturellen Herkünften des Kollegiums erst nach und nach als *nicht intendierter Kollektivprozess* eine Richtung genommen haben hin zu einer höheren forschungsbasierten Vermittlungsrolle der Dozierenden. Zu diesem von den Zeitgenossen zukunfts offen wahrgenommenen Wandel gehörten auch – in Seitengassen und abgebrochenen Wegen – verschiedene Referenzmarken, wie etwa das ästhetisierte individuelle Kind oder das wissenschaftsoptimistische Fortschrittsdenken, welches in ein überspanntes Verständnis dessen mündete, was *Forschung*, poetisch gesprochen, als *Wunschmaschine der Lehrpersonenbildung* alles bezwecken und leisten könnte. Der gemeinsame unstrittige Kern in der Vielfalt der Vorstellungen über die richtige Vorbildung von Dozierenden war in den 1920er-Jahren, dass *Schablonismus* in der Ausbildung von Lehrpersonen überwunden werden müsste.

Aktuelle empirischen Studien zur vorhandenen Praxiserfahrung von Dozierenden in Verflechtung mit bildungshistorischer Spurensuche und quellenbasierter kritischer Kontextualisierung könnten ein Ausgangspunkt für *Entmystifizierungsarbeit* und *konstruktiven Skeptizismus* sein. Voraussetzung wäre jedoch, dass weitere Forschungsbewegungen populäre und vertraute Formeln eines angenommenen Praxisdefizits zu ihren eigenen Gegenständen machen und unausgesprochene Implikationen in Erscheinung treten lassen sowie erkenntnistiftende Verfremdungen auslösen. Wenn das Konzept der doppelten Kompetenz lediglich als Instrument gebraucht werden sollte, Hochschullehrenden ohne Lehrdiplom in einer Krisenstimmung und verfallsgeschichtlichen Perspektive die Zersplitterung des Lehrpersonenwissens vorzuwerfen, wäre dies die Reduktion auf einen Einheitsbegriff von Praxis. Neues pädagogisches Wissen kann

nicht durch einen bestimmten Dozierentyp erzwungen werden, es kann sich lediglich ereignen (Rheinberger, 2018, S. 52) Wenn doppelte Kompetenzorientierung zur Entwicklung des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» genutzt werden soll, müsste gefragt werden, wie die akademischen Räume zu gestalten sind, in denen das Wissen entsteht, welches sich nicht unmittelbar aus aktuellen Praxisbezügen erschliessen lässt.

Quellen

- Brandenberger, K.** (1918). Lehrer und pädagogische Wissenschaften. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 63 (18), 147–148.
- Brenner, W.** (1930). Die Lehrerbildungsanstalten. In Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.), *Das Basler Schulwesen 1880–1930* (S. 286–306). Basel: Lehrmittelverlag.
- Gut, J.** (1907). Unsere Eigenart. *Bericht über das Evangelische Lehrerseminar Zürich*, 32, 3–8.
- Guyer, W.** (1955). *Beitrag zu meinem Leben, besonders zur geistigen Situation*. [Forschungsbibliothek Pestalozzianum: Nachlass Walter Guyer, Artikel, Notizen V; handschriftlich; 13 S.]
- Huber, K.** (1926). Die Neugestaltung der Primarlehrerbildung im Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 91, 64–80.
- Leuthold, R.** (1926). Die Neugestaltung der Primarlehrerbildung im Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 91, 81–97.
- Martig, E.** (1901). *Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare* (5. Auflage). Bern: Schmid & Francke.
- Meumann, E.** (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 67, 70–105.
- Meumann, E.** (1914). *Abriss der experimentellen Pädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Mousson, H.** (1926). Richtlinien zur praktischen Lösung der Lehrerbildungsfrage. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 91, 51–63.
- Schälchlin, H.** (1927). Ueber die seelische Eigenart des Kindes im schulpflichtigen Alter. *Separatabdruck aus der Schweizerischen Zeitschrift für Gesundheitspflege*, 7, 1–12.
- Schälchlin, H.** (1928). *Pädagogisches Institut des Kantons Zürich. Weisungen zum Organisationsentwurf* [Typoskript, 28 S.]. Zürich: Pädagogisches Institut des Kantons Zürich.
- Schulkapitel Affoltern.** (1918). *Protokoll, 11. Mai 1918 vormittags 9 Uhr im Schulhaus Hedingen*. Affoltern.
- Sganzini, C.** (1920). Die Schule und der geistige Schutz der Jugend. *Pro Juventute*, 1 (1), 466–474.
- Stettbacher, H.** (1913). Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 80, 112–125.
- Stettbacher H.** (1924). *Die Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität. Vorschläge, der tit. Erziehungsdirektion unterbreitet*. Zürich.
- swissuniversities.** (2016). *Ausschreibung für Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs*. Bern: swissuniversities, Steuerungsausschuss P-11.
- Tuggener, H.** (1962). *Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ-Verlag.
- Winteler, J.** (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 67, 106–117.
- Zeller, K.** (1948). *Bildungslehre*. Zürich: Zwingli-Verlag.

Literatur

- Böckelmann, C. & Baumann, S.** (2020). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1+2), 14–21.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Burke, P.** (2014) *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*. Berlin: Wagenbach.
- Ceglie, R.J. & Settlage, J.** (2019). Developing as a college science teacher: Using identity to examine transformation. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 13 (2), 1–8.
- Criblez, L.** (2013). Die experimentelle «Avantgarde» der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 19, 13–34.
- Depaape, M.** (2006.). Jenseits der Grenzen einer «neuen» Kulturgeschichte der Erziehung? In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 241–261). Göttingen: Wallstein.
- De Vincenti, A., Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A.** (2017). Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung. Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920–1950. *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*, 111, 179–194.
- Felder, P.** (2019). *Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen*. Basel: Schwabe.
- Furlong, J.** (2013). *Education – An anatomy of the discipline. Rescuing the university project*. London: Routledge.
- Füssel, M.** (2011). Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (3), 325–332.
- Füssel, M.** (2017). Schulfüchse, Streithähne und gelehrte Affen. Topoi des Antiakademismus seit der Frühen Neuzeit. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 30–46.
- Götz, M.** (2008). Antiintellektualismus in der deutschen Volksschullehrerbildung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14 (2), 91–93.
- Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A.** (2015). Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 25–95). Bern: hep.
- Grunder, H.-U.** (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang
- Hoffmann-Ocon, A.** (2017). Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), 299–316.
- Hoffmann-Ocon, A., De Vincenti, A. & Grube N.** (2017). Geschichte als Dispositionsspielraum? Pädagogische Lehrbücher und Schriften für die Ausbildung von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich, 1900–1950. *Pedagogika*, 67 (4), 395–411.
- Hofstetter, R.** (2011). Genf: Von der Pädagogik als Teil der Geisteswissenschaften zu den Erziehungswissenschaften. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 113–143). Bern: hep.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2011). Biografische Daten. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 517–538). Bern: hep.
- Jaeggi, R.** (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp.
- Juen, A.** (2019). *Hans Stettbacher (1878–1966)* [Geschichte der Pädagogik an der Universität Zürich]. Verfügbar unter: <https://www.paedagogik-feiert.uzh.ch/de/personenbiographien/stettbacherhans.html> (14.01.2021).
- Labaree, D. F.** (2008). An uneasy relationship. The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 290–306). New York: Routledge.
- Koselleck, R.** (2006). *Begriffsgeschichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C.** (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Knott, M. L.** (2017). *1930. Wege in der Erschöpfung der Moderne*. Berlin: Matthes & Seitz.

- Lussi Borer, V. & Criblez, L.** (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 237–270). Bern: hep.
- Martynekiewicz, W.** (2019). *1920: Am Nullpunkt des Sinns*. Berlin: Aufbau.
- Pleger, W. H.** (2003). Wissenschaft und Ethik – Bemerkungen zur Geschichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 51–66). Münster: LIT.
- Rheinberger, H.-J.** (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.
- Rosenmund, M. & Diethelm Werder, B.** (2008). Historische Streiflichter auf die Berufspolitik der Volksschullehrer. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 142–155). Zürich: NZZ Libro.
- Ruoss, T.** (2018). *Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930*. Zürich: Chronos.
- Sarasin, P.** (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36 (1), 159–172.
- Schmid, C.** (1982). *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Schmidt, R.** (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schoch, J.** (2015). Freiheit in der Bildung – Freundschaft in der Freiheit. Der Kampf des Seminars Unterstrass gegen ein staatliches Monopol in der (Lehrer-)Bildung. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 115–129). Bern: hep.
- Wilhelm, E.** (2020). Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1+2), 31–39.
- Wilholt, T.** (2012). *Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Winkler, M.** (2003). Von Demut und Hochmut – Zum Anspruch pädagogischer Forschung und Theorie. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 67–86). Münster: LIT.
- Zima, P. V.** (2014). *Entfremdung. Pathologien der postmodernen Gesellschaft*. Tübingen: Francke.

Autor

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, a.hoffmann-ocon@phzh.ch