

Hoffmann-Ocon. Andreas

## **Der Schweizerische Pädagogische Verband zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2017) 0, S. 30-47



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon. Andreas: Der Schweizerische Pädagogische Verband zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2017) 0, S. 30-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168110 - DOI: 10.25656/01:16811

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168110>

<https://doi.org/10.25656/01:16811>

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.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Editorial

Annette Tettenborn, Christian Brühwiler, Christine Pauli, Kurt Reusser,  
Markus Weil, Markus Wilhelm 2

### **SGL-Jubiläumsnummer: 25 Jahre «Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung»**

**Richard Kohler** Einleitung zur BzL-Jubiläumsnummer «25 Jahre SGL» 3  
Glossar 7

**Peter Metz** Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständig-  
keit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände 8

**Andreas Hoffmann-Ocon** Der Schweizerische Pädagogische Verband  
zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher  
Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der  
1960er-Jahre 30

**Tomas Bascio** Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung  
und Proflierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als eines  
Kollektivakteurs in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der  
1960er- und 1970er-Jahre 48

**Richard Kohler und Tomas Bascio, unter Mitarbeit von Andreas  
Hoffmann-Ocon** «Wenn wir über Lehrpersonenbildung reden, sind  
wir mitten in der Politik» – Gruppeninterview zur Gründung und  
Funktion der SGL 68

**Claudia Crotti** Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift 81

**Edith Glaser-Henzer** SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild 99

**Kuno Schmid und Monika Winter-Pfändler** Das Fachdidaktikforum  
Ethik-Religion-Kultur – eine Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesell-  
schaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) 106

**Hans-Jürg Keller** Die Zukunft der Lehrpersonenbildung in der Schweiz 113

## **Der Schweizerische Pädagogische Verband zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre**

Andreas Hoffmann-Ocon

**Zusammenfassung** Gestützt auf archivalische Dokumente des Schweizerischen Pädagogischen Verbands wird in diesem Beitrag Spuren nachgegangen, die Aufschluss über thematische und disziplinäre Spannungsfelder in einer bildungspolitischen Phase des Wandels geben. Fokussiert werden am Beispiel von Verbandspraktiken institutionelle Verhältnisbestimmungen, der Stellenwert der Forschung und Bezugnahmen auf wissenschaftliche Disziplinen. Die Befunde zeigen, dass Exponenten unterschiedlicher Strömungen im Verband Hochschulprojekte für eine Lehrpersonenbildung skizzierten, die zum Ausgangspunkt weiterer Aushandlungsprozesse wurden. Es gibt Hinweise darauf, dass die Verfeinerung empirischer Positionen die philosophisch-pädagogische Kritik beschleunigte.

**Schlagwörter** Schweizerischer Pädagogischer Verband – Bildungsgeschichte – Volksschullehrpersonen – Experimentalpädagogik – Alltagspraktiken

### **1 Eigensinn eines Fachverbandes?**

«Empirische Wissenschaft (Psychologie, Soziologie) vermag allein keine Pädagogik zureichend zu begründen. Ohne philosophische Besinnung, welche unbedingte Erfahrung in die Helle des Bewusstseins hebt, bleibt alles methodische Bemühen ohne Tiefgang. Nicht ein Unterricht in Philosophie tut dem Erzieher not, aber ein Teilhaben am Geiste der Philosophie» (Schaefer, 1965, S. 125–126). Wie andere Präsidenten vor ihm versuchte auch Paul Schaefer 1965 als Präsident des *Schweizerischen Pädagogischen Verbandes* (SPV), des Vorgängerverbandes der SGL, mit dieser Aussage zwischen unterschiedlichen Positionen der Mitglieder zu vermitteln. Mit der Bemerkung zur empirischen Wissenschaft reagierte die Spitze des Vorstandes auf eine Verunsicherung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesichts lernpsychologischer und soziologischer Studien, die besondere Erwartungen an die weitere Aufklärung des Schulfeldes weckten (SPV II, 2, Jahresbericht Schaefer, o.J.). Das bisherige in der Volksschullehrpersonenbildung vermittelte Wissen schien – einmal wieder – in der Krise zu stecken.

2017 kann die SGL auf eine 25-jährige Geschichte zurückblicken; die Aktivitäten der Vorgängerorganisationen reichen indes bis in das 19. Jahrhundert zurück (vgl. in diesem Heft Metz, 2017). Forschungsarbeiten zu pädagogischen Verbänden fokussieren

eher entweder auf dezidierte Lehrerverbände (Durand, Hofstetter & Pasquier, 2015; Kemnitz, 1999; Moser-Lécho, 2010, 2014) oder auf erziehungswissenschaftliche Fachverbände (Behm, 2014). Obgleich die Gründung des *Schweizerischen Seminarlehrer-Vereins* (SSLV) in der Geschichte pädagogischer Verbände als institutionelle Zäsur gewertet werden müsste, finden diese und die Überführung in den SPV und später in die SGL in Dokumentations- und Forschungsprojekten kaum Erwähnung. Die Bedeutung der SGL mit ihren Vorgängerinstitutionen für die Entwicklung einer eigenständigen Debatte um die angemessene Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die Volksschulstufe sowie des Fachs Pädagogik im Rahmen der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss weitgehend als Desiderat betrachtet werden (Hoffmann-Ocon & Hardegger Rathgeb, 2015; Hoffmann-Ocon & Metz, 2013). Insbesondere wenn Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sich selbst zum Objekt von Recherche machen, zeigt sich, dass bildungshistorisch tätige Personen ihre Forschungsobjekte nicht vorfinden, sondern vielmehr diskursiv herstellen (Herzog, 2007, S. 208). Das scheinbar geringe Interesse an der Geschichte des Verbandes steht in einem Gegensatz zu der Aufmerksamkeit, die bildungspolitische Themen gegenwärtig in der veröffentlichten Meinung aufweisen. Da die Ausbildung der Volksschullehrpersonen *im langen 20. Jahrhundert* nicht nur kantonale organisiert, sondern auch lange Zeit wenig interkantonal konzipiert war, fiel es schwer, den Wandel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Kategorien eines Verbandes einzupassen, der einen gesamtschweizerischen Anspruch hegte, seine organisatorische Wirkung aber mehrheitlich in der deutschsprachigen Schweiz entfaltete. Ein Panorama der widerstreitenden Wahrnehmungen zeigte sich für den Verband der Lehrerbildner oftmals in den Debatten der Jahresversammlungen. Was professionelle Ausbildung von Volksschullehrpersonen bedeuten konnte, kristallisierte sich zu verschiedenen Phasen im Geflecht von Menschen- und Wissenschaftsbildern, von bildungspolitischen Zwecksetzungen, von kantonalen Möglichkeiten und Grenzen, von öffentlichen Erwartungen und moralischen Überzeugungen heraus. Im Folgenden soll ein Bündel von übergeordneten Fragen aufgegriffen werden, das die historische Eigensinnigkeit und Eigendynamik eines Fachverbandes für auf Pädagogik und Psychologie spezialisierte Seminarlehrpersonen einbezieht, ohne zentrale Tendenzen der damaligen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Debatte zu vernachlässigen: In welchen Formen und Formaten stattete die Vorgängerorganisation der SGL – der SPV – Positionen, Thesen, Kritik und Einwände im bildungspolitischen Feld aus? Und: Was sind die disziplinären und thematischen Motoren und Spannungsfelder des SPV?

Um das Ensemble dieser komplexen Fragen im Rahmen der folgenden knappen Skizze wenigstens ansatzweise zu beantworten, sollen insbesondere drei Aspekte ins Zentrum rücken: Zunächst werden die *Struktur des Verbandes und die Verhältnisbestimmungen zu angrenzenden Organisationen* in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre beleuchtet. Wenn heute die momentane Dynamik im Hochschulraum Schweiz mit der Einrichtung von «swissuniversities» und der «Kammer Pädagogische Hochschulen» einen fortgeschrittenen Stand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen des tertiären

Systems manifestiert, stellt sich aus einer bildungshistorischen Perspektive die konkrete Anschlussfrage, welche Formen der Zusammenarbeit sich zuvor etwa mit der Seminardirektorenkonferenz oder ausgewählten kantonalen Regierungen etablierten.

Sodann sollen *Status und Stellenwert der Forschung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das Berufsfeld* betrachtet werden: Was bedeutete aus Sicht der führenden Lehrerbildner Forschung in der Pädagogik? Welche Ausrichtung sollte erziehungswissenschaftliche Forschung einnehmen? Welcher Beitrag zur Praxisverbesserung von Schule und Unterricht wurde der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie zugemessen? An welchen Orten sollte schulfeldrelevante Forschung stattfinden? Zeigt sich in den Debatten des Verbandes, was Edwin Keiner generell zur Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft festhält: «Der empirische Zugang zur Erziehungswirklichkeit war ... ein Instrument der Volksschullehrer, sich ihrer spezifischen Realität zu vergewissern und sie auch gegen die ... philosophisch und philologisch abgesicherte und bildungsbürgerlich unterlegte Universitätspädagogik in Stellung zu bringen» (Keiner, 2015, S. 29 f.)?

Um das Themenfeld der schwierigen Verortung des SPV in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre produktiv zu erschliessen, sollen in diesem Beitrag die sogenannten *Bezugsdisziplin(en) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* eine wichtige Rolle spielen (Gehrig, 1970): Die Orientierung am Schulfeld, die teilweise gehegte Annahme von Unterrichtstechnologien bei einem strukturellen Technologiedefizit, die Idee einer eher gegenstandslosen Allgemeinen Didaktik gegenüber stufendifferenzierten Fachdidaktiken sowie eine breite Palette normativer Orientierungen führten zu systematischen Unschärfen in der Frage, in welchen *disziplinären Containern* das Wissen von Volksschullehrpersonen organisiert sein sollte. Das Feld des Wissens der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kannte und kennt erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Reflexionsformen, um einige disziplinäre Anschlüsse zu nennen. Der Eigensinn des disziplinären Feldes der Lehrpersonenbildung war auch schon den Zeitgenossen aufgefallen und hatte zu skeptischen Kommentaren Anlass gegeben (Brezinka, 1969).

Doch die Perspektive nur aus den publizierten Schriften ermöglicht kein Bild der streckenweise turbulenten Verbandspraxis in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre, sondern präsentiert oftmals Idealvorstellungen einer Pädagogik *für* die Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder sogar einer Pädagogik *der* Lehrerinnen- und Lehrerbildung – obgleich der inhaltliche Kanon der Pädagogik weitgehend durch universitäre Disziplinen und weniger durch den künftigen Berufsauftrag der angehenden Unterrichtenden geprägt sein konnte (Criblez, 2007, S. 297). Demgegenüber lassen sich in den archivalischen Dokumenten des SPV, die in der Forschungsbibliothek Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule Zürich verwahrt werden, auch Spuren finden, die Auskunft über das Hervorbringen des Denkens geben, das sich – gebrochen – in Publikationen niederschlug. Die Grundkonturen der damaligen pädagogischen Diskussion werden

nicht so sehr am Beispiel der universitären Lehrstuhlinhaber erschlossen, sondern anhand der Pädagogen und Lehrerbildner der *zweiten Reihe* (Möller, 2013, S. 22) sowie der detaillierten Betrachtung des nicht nur universitär imprägnierten Feldes der Volksschullehrpersonenbildung, in dem ebenfalls um pädagogische Ansätze, Strömungen und ihre Ausdeutungen gestritten wurde. In den Verbandspraktiken sind die Sinnhorizonte der Debatten zu institutionellen Verhältnisbestimmungen, zum Stellenwert der Forschung und zu den Bezugsdisziplinen der Lehrpersonenbildung hinsichtlich der SPV-Akteure als interpretierenden Subjekten aufzuspüren. Neben dem Blick auf das Verbandshandeln und die daraus resultierenden Formen der bildungspolitischen Kultur widmet sich der Beitrag ebenfalls der Kontextualisierung und Prozessualisierung der Vollzüge (Reichardt, 2015, S. 51).

Die primäre Absicht des Beitrags besteht also darin, mit einer Inaugenscheinnahme der Vorgeschichte der SGL eine Diskussion zu beleben, die auf verschiedene Deutungen von institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre zielt. Eine übergeordnete Annahme lautet, dass auch an den Praktiken des SPV die spezifische Historizität der pädagogischen und wissenschaftlichen Konflikte dieser Periode deutlich wird. Dabei liegt ein Ausgangspunkt in der folgenden Perspektive, der zufolge sich in den Alltagspraktiken des SPV das praktische Wissen der Akteurinnen und Akteure materialisierte. Mit einem möglichst breiten Blick auf die archivalischen Dokumente dieses Fachverbandes sollen Muster, Regelmässigkeiten und Konflikte eher mikrogeschichtlich und aus der Nähe sichtbar gemacht werden (Füssel, 2015, 30–31).

## **2 Die pädagogische Hochschule als organisationsübergreifendes Projekt – Struktur des Verbandes und die Verhältnisbestimmungen zu angrenzenden Organisationen**

Blickt man von der ersten Phase des Seminarlehrervereins auf die Periode von der Nachkriegszeit bis zum Beginn der 1970er-Jahre, so tritt hervor, was man die Wiederbelebung des Faches Pädagogik nennen könnte: Jetzt wurden die Lehrerseminare als dynamisches Handlungsfeld entdeckt, an dem eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren beteiligt war. Dem Präsidenten des Fachverbandes der Pädagogik- und Psychologielehrer an Schweizerischen Lehrerbildungsanstalten, dem Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV II, 2, Brief an Pädagogik- und Psychologielehrer, 05.05.1965), Paul Schaefer, schien unter den – in der Regel auf sich selbst oder den jeweiligen eigenen Kanton bezogenen – Seminaren eine verbandliche Aufbruchsstimmung zu entfachen. Dies war ein Klima, in dem sich auch ein *thematischer* und *institutioneller Wechsel* ereignete: *Thematisch* wurde der konstatierte Reformbedarf mit der Dringlichkeit einer «realistischen Wendung» (Roth, 1963) vorgetragen. Im Verbandsalltag manifestierte sich dies in einem Fortbildungsangebot, das an strittige Diskussionen innerhalb der Seminarlehrerschaft und an Modernisierungsforderungen des gesamten pädagogischen

Feldes anschloss. Öffentliche Aufmerksamkeit in Kreisen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte mit Themen wie etwa dem «Programmierten Lernen» erzeugt werden. Auch wenn der SPV organisatorisch noch im Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer verblieb, versuchte Schaefer, die Interessen der Seminare zu koordinieren und mit sichtbaren Fortbildungen zu bündeln. Die unter dem Schlagwort «Studientagung in Muri zum Programmierten Lernen» beteiligten Institutionen bestanden aus den Seminaren Bern-Marzili, Bern-Hofwil, Solothurn, Basel, Kreuzlingen, Chur, St. Michael (Zug), Hitzkirch, Rickenbach (SZ), Küsnacht, Wettingen, Locarno, der Sekundarlehrerschule St. Gallen, dem Oberseminar Zürich sowie den Lehrerinnenseminaren Thun, Bernada (Menzingen), Baldegg und Aarau (SPV II, 2, Studientagung, 18.05.1965). 1966 verknüpfte Schaefer mit einer Anfrage nach Unterstützung die Einbettung des eigenen Verbandes im Gymnasiallehrerverein mit einem bildungspolitischen Vorstoss, der auf die Einrichtung einer neuen Lehrpersonenbildungsinstitution zielte:

Anlässlich des Kurses des SPV vom Juni 1965 über «Programmiertes Lernen» empfanden wir das Fehlen eines schulpyschologischen Instituts, an welchem ... moderne Unterrichtsmittel und -methoden gründlich untersucht würden, nicht nur inbezug auf «Lernerfolg», also von einem bildungsmaterialistischen Gesichtspunkt aus, sondern ebenso unter dem Blickpunkt einer wirklichen Bildung. ... Wir haben damals eine kleine Kommission gegründet, welche abklären soll, wo ein solches Institut ausgebaut werden könnte. ... Aber es ist fraglich, ob eine unserer kantonalen Universitäten für diese Aufgabe genügend Mittel zur Verfügung stellt. Eher wird jede «etwas machen» wollen. Aber wir brauchen eine wirklich leistungsfähige, unabhängige Stelle, welche der Lehrerschaft mit Ausbildungs- und Weiterbildungskursen sowie als Beratungs- und Auskunftsstelle zur Verfügung stehen würde. (SPV II, 3, Brief an Präsident VSG, 21.04.1966)

Schaefer versuchte den Gymnasiallehrerverein Jahre vor dem LEMO-Bericht (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975; vgl. auch EDK, 1978), der eine Erweiterung des Ausbildungsangebots für Lehrpersonen als «gebremstes Expansionsziel» deklarierte, für eine Hochschulneugründung zu gewinnen. Tatsächlich repräsentierte Schaefer, selbst als Seminarleiter tätig, den bildungspolitischen Aufbruch als Teil eines einzelnen gesellschaftlichen Gruppen übergreifenden Modernisierungsstrebens, das ebenfalls Personen der Funktionselite von Lehrerseminaren erfassen konnte. Im November 1966 rief Schaefer die Mitglieder des SPV im Vorfeld der nächsten Versammlung (in Baden) dazu auf, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob «ein neues, besonderes Institut in der deutschen Schweiz [als] ein Pendant zum Institut des sciences pédagogiques in Genf erwünscht» und ob «dieses Institut als Teil einer bestehenden Hochschulfakultät oder ... als selbständige «Pädagogische Hochschule» oder «Pädagogisches Institut» zu sehen» sei (SPV II, 3, Mitgliederbrief, 03.11.1966). Mit erfrischender Direktheit ging Schaefer die Frage nach der Organisation einer Hochschule für Lehrpersonen an. Liest man die schriftlichen Reaktionen anlässlich des Aufrufes des SPV-Präsidenten, fällt auf, dass neben dem Wunsch nach einem empirisch-pädagogischen und auch die Psychoanalyse berücksichtigenden Hochschulinstitut die Vorstellungen der SPV-Mitglieder sich auf universitäre Fortbildungsmöglichkeiten richteten (SPV II, 3, Brief Braun, 08.11.1966). Die Annahme der hohen Wirksamkeit von Studientagungen des SPV fusste darauf, dass im Gefolge dieser Anlässe die Gründungsidee



eines schulpyschologischen Instituts in der deutschsprachigen Schweiz verfolgt und der Kontakt mit dem Aargauer Ausschuss zur Gründung einer pädagogischen Hochschule bzw. bildungswissenschaftlichen Universität aufgenommen werden könne. Bereits 1967 waren die Überlegungen zur Institutsgründung durch den SPV so weit gediehen, dass der SPV sich an die Regierungen einzelner Kantone wandte, um Unterstützung für die Gründung eines empirisch-pädagogischen Hochschulinstituts zu erhalten (SPV II, 4, Briefentwurf «An die Regierungen der Universitätskantone», 18.02.1967). Um die eigene Lage, die Ausbildungssituation der Volksschullehrpersonen in der Schweiz, für eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu überblicken, organisierten der SPV und die Seminardirektorenkonferenz (SDK) im November 1967 eine Konferenz in Olten, an der die Ergebnisse der auch im Auftrag des SPV (neben der SDK) durchgeführten Umfrage zu der Struktur der 52 Lehrpersonenbildungsanstalten von Karl Frey<sup>1</sup> vorgestellt und diskutiert wurden (SPV II, 5, Brief an Vorstand, 01.06.1968). Analytische und auf Umfragen sowie Recherchen basierende Darstellungen dieser Art waren vor den Zeiten systematischen Bildungsmonitorings selten auszumachen. Neben der Studie von Frey und Mitarbeitern (1969) gilt diejenige von Wilhelm Brenner (1941) zu den Lehrerseminaren in der Schweiz als besondere Ausnahme (Hoffmann-Ocon & Metz, 2011, 2013).

Sucht man nach Deutungsmöglichkeiten für die dynamische Neugestaltung des Verbandes und die eigensinnige bildungspolitische Strategie, die Gründung eines Hochschulinstituts für Lehrpersonen zu forcieren, ist das produktive Zusammenspiel mehrerer Faktoren ins Auge zu fassen: Hochschulen galten in den 1960er-Jahren als Ausgangspunkt für Reformen oder sogar für die Veränderung der Gesamtgesellschaft (Söllner, 2013, S. 82). Überdies waren Bilder über eine an der Universität angesiedelten Lehrerinnen- und Lehrerbildung kompatibel mit Einheitsvorstellungen zu Forschung und Lehre sowie des Wissenschafts- und Bildungssystems. Auch wenn diese Einheit mehr als Programm und weniger als Praxis existierte (Tenorth, 2013, S. 26–27), entfaltete diese Zuschreibung ihre positive Wirkung. Im Aargau hatte der Grosse Rat im Oktober 1969 beschlossen, beim Bundesrat das Anerkennungsverfahren zu einer Hochschule für Humanwissenschaften einzuleiten. Diese Bestrebungen können im damaligen Kontext einer «Akademisierung der Welt» verstanden werden, die etwa in den Bereichen der Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaft eine transformatorische Verschiebung bedeutete, welche auch vor der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht haltmachte (Müller, 2013, S. 108). Einem Artikel in dem Aargauer Tagblatt von 1969 mit dem prospektiven Titel «Aarau auf dem Weg zur Hochschule» zufolge anerkannten die Bundesinstanzen gegenüber den neuen bildungspolitischen Plänen nicht nur ein gesamtschweizerisches Bedürfnis, sondern eine Realisierung des Projekts der «Aargauischen Universität» wurde sogar als überaus dringlich bezeichnet (Aargauer Tagblatt, 1969, S. 25). In den 1960er-Jahren nahm die Zahl der Studierenden in der Schweiz deutlich

---

<sup>1</sup> Frey arbeitete zu diesem Zeitpunkt als Assistent am Pädagogiklehrstuhl von Ludwig Räber an der Universität Fribourg.



zu. Die in der Schweiz bestehenden Hochschulen schienen an ihre Kapazitätsgrenzen zu stossen (Gugerli, Kupper & Speich, 2005, S. 262). Fragen nach einer gesamtschweizerischen Wissenschafts- und Forschungspolitik sollten mit dem 1965 vom Bundesrat ins Leben gerufenen Gremium des Schweizerischen Wissenschaftsrats (SWR) aufgegriffen und längerfristig verfolgt werden. Mit dem Hochschulförderungsgesetz (HFG) von 1968 sollte die Idee eines kooperativen Föderalismus vorangebracht und durch das Gremium der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) vertreten werden. Da 1973 jedoch die Vorlage über einen neuen Bildungsartikel abgelehnt wurde, konnte der Bund seine Vorstellungen über erwünschte gesamtschweizerische Entwicklungen nicht mittels politischer Instanzen realisieren; es fehlte die Handhabe für einen Bundesvollzug (Brändli, 2015, S. 96; Herren, 2008, S. 221–230). Um mit einem ersten Schritt die Einrichtung einer Universität für Bildungswissenschaften in Aarau wahrscheinlicher werden zu lassen, schlug der SWR dem Eidgenössischen Departement des Innern vor, zügig eine gesamtschweizerische Koordinationsstelle für Bildungswissenschaften einzurichten, die nach einer Übergangsfrist von fünf Jahren in ein universitäres Institut umgewandelt werden sollte (Aargauer Tagblatt, 1969, S. 25). Zwar wurde an das Aargauer Hochschulprojekt nach einer langen Phase bildungspolitischen Siechtums 1978 endgültig der Sargnagel gesetzt (Criblez & Herren, 2006, S. 19), aber zuvor wurde eine gesellschaftliche Atmosphäre geschaffen, in der die schwierige Akademisierung von Lehrberufen diskutabel wurde. Mit dem Wandel der Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre in der Schweiz gewann die Bildungs-, Wissenschafts- und Technologiepolitik – ebenso wie in anderen europäischen Ländern – stark an Bedeutung. Krisenwahrnehmungen und Verunsicherungen vieler politischer Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher politischer Strömungen konnten sich mit der Forderung nach einer Experimentierphase für Hochschulen in der Schweiz anfreunden. Die damalige Hoffnung zielte auf die Lösung offener Fragen in industriellen Gemeinwesen durch Forschungsbefunde an Hochschulen als gesellschaftlichen Laboratorien (Guggerli et al., 2005, S. 255).

Auch in Kreisen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelten sich Sympathien dafür, die alten Strukturen infrage zu stellen. Bei den angehenden Lehrpersonen und Mittelschülerinnen und Mittelschülern waren weniger Revolte und Aufmüpfigkeit, sondern mehr Ideen von Reformen der Unterrichtsmethoden, von der Demokratisierung der Studienpläne und der Einrichtung von Schülerparlamenten leitend, was zu Aktionsformen im Zusammenhang etwa mit dem Seminar Hitzkirch oder Locarno führte (Skenderovic & Späti, 2012, S. 67). In den Reihen der Seminarlehrpersonen fanden sich ebenfalls vermehrt Akteurinnen und Akteure mit der Erwartungshaltung, dass wissenschaftliches Wissen vermehrt zur Lösung sozialer und politischer Probleme und zur Verbesserung der Lebensbedingungen beitragen müsse. Auf der Mikroebene des eigenen beruflichen Handelns wurden von Seminardirektoren die Grundmängel jener Konzeption benannt, welche gleichzeitig eine allgemeine Bildung und eine berufliche Ausbildung vermitteln sollte. Schaefer selbst war es, der in einer Art Rückkopplungseffekt seines Mandats als Präsident des SPV auf seine Tätigkeit als Direktor

notwendige Strukturreformen im eigenen Seminar anmahnte. Gefordert wurde mit dem semantischen Verweis auf die Schlagworte «Oberseminar», «Pädagogische Akademie» und «höhere Pädagogische Lehranstalt» die deutliche Trennung des «selbständigen Organismus Oberseminar vom Unterseminar» (Schaefer, 1972, S. 12), die nur durch eine Verdopplung einer horizontalen Ordnung von Wissensgebieten zu erreichen ist, indem man, grundsätzlich gesprochen, «alle Fächer zweimal vorkommen lässt – als Schulfächer im ... sekundären Bereich und als wissenschaftliche Disziplinen in der Universität» resp. im Tertiärbereich (Stichweh, 2013, S. 176).

### **3 Westschweizer Experimentalpädagogik als Vorbild? – Status und Stellenwert der Forschung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und das Berufsfeld**

Aus der Retrospektive kann – wie bereits oben angeführt – die Tagung «Programmiertes Lernen» in Muri (1966) als Impulsgeber einer Art «empirischen bzw. realistischen Wendung» für die inhaltliche und thematische Orientierung des SPV betrachtet werden. Ausgangspunkt der damaligen Empirisierung der Pädagogik und Erziehungswissenschaft war die Vorstellung, dass der Ausbau der Bildungssysteme im Zuge der Bildungsexpansion durch Rationalisierung und Planung vorangetrieben werden müsse. Als wichtiges Instrument der Bildungsplanung galt die Bildungsstatistik (Criblez, 2015, S. 55). Die durch die Tagung zum «Programmierten Lernen» initiierte empirische Orientierung des Verbandes wurde durch die ausserordentlich gut besuchte Genfer Studienwoche 1967 verstärkt. Der Vorstand und die interessierten Mitglieder des SPV liessen sich durch Samuel Roller, Professor für Experimentalpädagogik, in Genf über die dortige Organisation der pädagogischen Forschung in Kenntnis setzen. In diesem Rahmen trugen den SPV-Mitgliedern ausser Roller auch Jean-Blaise Dupont und Bärbel Inhelder Ergebnisse aus der empirischen Erziehungswissenschaft und Psychologie vor (SPV II, 4, Handout Roller, 19.10.1967). Die westschweizerische, insbesondere die Genfer Erziehungswissenschaft bewegte sich in der Traditionslinie von Edouard Claparède, Pierre Bovet, Jean Piaget sowie Robert Dottrens und führte zur Gründung des «Institut des sciences de l'éducation», das angehende Primarlehrpersonen mit forschenden Wissensordnungen in Kontakt brachte. In der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre wurde das «Institut des sciences de l'éducation» nicht nur in «Ecole de psychologie et des Sciences de l'éducation» (EPSE) umbenannt, sondern derartig ausgebaut, dass in Absprache mit der Genfer Schuladministration sowohl Schulreformen forschend begleitet werden konnten als auch die Akademisierung von angehenden Volksschullehrpersonen vorangetrieben werden konnte (Hofstetter & Schneuwly, 2007, S. 345).

Neben den Einblicken in die westschweizerische empirische Erziehungswissenschaft und Psychologie hatten die Tagungsteilnehmenden des SPV 1967 Gelegenheit, im Rahmen von Schul- und Unterrichtsbesuchen die neu eingerichtete Schulstufe «Cycle d'orientation» kennenzulernen. Unter dem Dach eines Quartier-Collège wurden im

Kanton Genf ab 1962 aufbauend drei verschiedene, parallel geführte Leistungszüge (7. bis 9. Klasse: «Latinoscientifique», «Générale» und «Pratique») geführt, welche von einem einheitlichen Lehrkollegium unterrichtet werden sollten. Ziel war es, ein Maximum an Durchlässigkeit zu erreichen (SPV II, 4, Schweizerischer Pädagogischer Verband, o.J.). Diese Praxiseinblicke waren insofern von Bedeutung, als die Abteilung für pädagogische Forschung mit ihrer Ausarbeitung von Prüfungen einen Beitrag zur Vorauswahl der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in den «Studienwahl-Zyklus» leisten wollte. Inwieweit die Konfrontation der SPV-Mitglieder mit den Steuerungsversuchen aus der empirischen Erziehungswissenschaft Debatten auslöste, die Risiken und Gefahren von Interventionen aus der empirischen Forschung und die implizierten möglichen Einschränkungen des Lehrpersonenhandelns aufgriffen, lässt sich aus den archivalischen Dokumenten kaum erschliessen. In dem Handout von Roller für die SPV-Mitglieder hiess es im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Intervention: «Ziel der Prüfungen: Der pädagogischen Beurteilung der Schüler, wie sie aufgrund der Schulnoten durch die Lehrer erzielt wird, soll ein objektives Element hinzugefügt werden, das im Bedarfsfall erlaubt, Irrtümer subjektiver Natur zu korrigieren» (SPV II, 4, Handout Roller, 19.10.1967). Dass die Wissenschaft auch Selbstbeschränkung üben und auch Grenzen dort ziehen müsste, wo Forschungsergebnisse unhinterfragt in pädagogische Entscheidungsprozesse einfliessen, blieb in der Phase wissenschaftlicher Planungs- und Machbarkeitseuphorie womöglich unterbelichtet.

Letztlich wurde der enge Zusammenhang zwischen forschender Wissensproduktion und dem Schulfeld als Teil der Gesellschaft als gemeinsamer Deutungsrahmen akzeptiert und begrüsst. Man erhoffte sich sogar, so der Eindruck in den von Roller für den SPV angefertigten Dokumenten, einen Entlastungsgewinn der Lehrpersonen durch die empirische pädagogische Forschung in der schwierigen Frage der Einteilung der Beschulten in die drei verschiedenen Leistungszüge der Sekundarstufe I. So wurden pädagogische Fragen und die daran oftmals gekoppelte Unschärfe und Mehrdeutigkeit auf der Suche nach «härteren Erklärungsmustern» (Terhart, 2009, S. 96) in ein Setting von wissenschaftlich verantworteten Prüfungspraktiken überführt. Angesichts dieser hohen Erwartungen gegenüber der empirischen pädagogischen Forschung wird deutlich, dass das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Evidenz als einziger Basis für pädagogische Entscheidungen und effektiver forschungsbasierter Intervention noch nicht die «wissenschaftstheoretische Problematik einer erfahrungswissenschaftlich kontrollierten Schulreform» miteinbezog (Biesta, 2010, S. 29–31). Wenige Jahre später wurde in der Schweiz unter dem Stichwort «Verplanung des Lehrers» die Gefahr einer Interessenkollision zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als in das Schulfeld intervenierenden «Innovationsmanagern» und den Lehrpersonen als «Gemanagten» zum bildungspolitischen Thema (Haeberlin, 1971, S. 85–87). Die sich aus eher steuerungseuphorischen Einschätzungen speisende Hoffnung, die Reihe nicht intendierter Wirkungen im Unterrichts- und Prüfungsgeschehen zu minimieren, wenn nicht gar mit Arrangements des programmierten Unterrichts zu eliminieren, wurde wegen der hohen Komplexität der Klassenzimmersituation immer wieder auch enttäuscht

(Hoffmann-Ocon & Horlacher, 2015, S. 171). In Anbetracht der Vielzahl von Einflussfaktoren bleibt eine kausale Zuordnung von schul- und prüfungsorganisatorischen Auswirkungen auf die schwierige Organisation der facettenreichen Sekundarstufe I methodisch schwer einholbar (Hoffmann-Ocon, 2012, S. 142). Absicht und geistiger Motor technologischer Überlegungen im Bereich schulischer Didaktik, zu denen im weiteren Sinne auch Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern und Prüfungen zu zählen sind, waren neben einer Erhöhung von Effizienz und Rationalisierung in der Pädagogik im Zuge einer «Psychologisierung» und «Kybernetisierung» auch Momente der Emanzipation von Schülerinnen und Schülern aus traditionellen, als bevormundend wahrgenommenen Unterrichtsmodellen (Flechsig, 1969).

Nicht die mit der Empirisierung und Technologisierung vorgegebenen Zäsuren einer Erziehungswissenschaft vor 1970 sollen zur Debatte stehen, sondern es soll eine Perspektive dafür geöffnet werden, dass die westschweizerische Experimentalpädagogik nicht als Indikator einer neuen Ausrichtung des SPV überbeansprucht werden darf. Vielmehr muss das in den 1960er-Jahren sowohl von Verbands- als auch von bildungspolitischer Seite geäußerte Bedürfnis nach Erforschung des Unterrichts und des Beurteilungs- und Prüfungswesens in den sozialtechnologischen Deutungszusammenhang gebracht werden, der von Ideen einer durchgreifenden Modernisierung der Schweiz durch Technik und Wissenschaft (Tanner, 2015, S. 348) bis hin zu soziologischen Konstruktionen einer Mittelstandsgesellschaft reichen konnte, welche mit der Generalisierung wissenschaftlicher Rationalität den politischen Vollzug grossmehrheitlich in verschiedenen Formen von Gutachterkämpfen sahen (Weingart, 2001, S. 19). Insbesondere in den ersten Phasen der Nachkriegszeit war die Bereitschaft in weiten Teilen der schweizerischen Gesellschaft hoch, den staatlich-kantonalen Behörden deutliche Regulierungskompetenzen zukommen zu lassen (Kreis, 2014, S. 568).

#### **4 Wird aus Pädagogik Erziehungswissenschaft? – Bezugsdisziplin(en) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

##### **4.1 Wurde die Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Weltanschauung abgelehnt?**

Nach der Einladung von Wolfgang Brezinka auf der Jahresversammlung des VSG und SPV 1968 in Baden (SPV II, 5, Brief an Schäfer, 25.11.1968, 02.12.1968), der genau in dem Jahr Thesen zum Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft mit den Unterscheidungen von deskriptiven resp. empirischen, metaphysischen und präskriptiven Aussagen formulierte (Brezinka, 1968, S. 470), sollten in Sachen Disziplinentwicklung die SPV-Tagung und die Arbeitswoche «Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung» 1969 ein zentrales Ereignis werden. Dem «frühen» Brezinka zufolge waren deskriptive resp. empirische Aussagen Systeme, die «das Sein oder die Realität der Erziehung als eines sozial-kulturellen Tatbestandes betreffen und die grundsätzlich durch die Beobachtung der Wirklichkeit prüfbar sind» (Brezinka, 1968, S. 470).

Metaphysische Aussagen bezögen sich zwar auch auf das «Sein» der Erziehung, seien aber prinzipiell weder empirisch prüfbar noch logisch widerlegbar. Und: Präskriptive Aussagen enthielten Sollensforderungen für Erziehende und/oder zu Erziehende (Brezinka, 1968, S. 470). Brezinka nahm seinerseits an, dass zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen die Unterscheidung zwischen Wissenschaft und weltanschaulicher Orientierung ablehnten. Er forderte – eher im Sinne von «hemdsärmeligen» Objektivitätsvorstellungen – Werturteilsfreiheit und kritisierte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die Werturteile, Normsetzungen und Parteilichkeit in wissenschaftlichen Aussagesystemen für zulässig hielten. Der «späte» Brezinka sieht auch gegenwärtig die Pädagogik noch weit von einer gefestigten Wissenschaft entfernt und durch Fehlannahmen geleitet. Obgleich selbst als Exponent der Erziehungswissenschaft involviert, deutet Brezinka den Aufstieg und die Expansion des Fachs Pädagogik in den 1960er-Jahren durch die Bildungspolitik bedingt, die eine «Verwissenschaftlichung» der Lehrpersonenausbildung forderte, bevor eine solide Erziehungswissenschaft existiert habe (Brezinka, 2015, S. 286–287). Wie vollzog sich nun aber der Verwissenschaftlichungsprozess nach der spezifischen historischen Signatur von Praktiken des SPV (Füssel, 2015, S. 28)?

#### 4.2 Verbandspraktiken der Verwissenschaftlichung und ihre Kontexte

Der SPV-Anlass, durchgeführt auf Rigi Kaltbad, wurde in enger Kooperation mit der Seminardirektorenkonferenz geplant, die seinerzeit Theodor Bucher präsierte. Das Tagungsprogramm setzte die Kenntnis von Brezinkas (1969) SZL-Artikel zur «Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem» als Diskussionsgrundlage voraus. Karl Frey hielt neben Urs Peter Lattmann das Grundsatzreferat<sup>2</sup>, welches sich der Funktion und dem Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung widmete. Frey präparierte – fast mikroskopisch genau – die ungeklärten Fragen und Schnittstellen der Disziplinen Pädagogik und Psychologie für die Lehrpersonenbildung heraus (SPV II, 6, Rigi-Tagung Protokoll I, 27.10.1969):

- Soll das Fach Pädagogische Psychologie als solches in den Fächerkanon aufgenommen werden oder soll eine Trennung in Allgemeine Psychologie und Pädagogische Psychologie stattfinden?
- Müsste eine Differenzierung in Didaktik und Methodik vorgenommen werden oder sollten diese beiden Fächer nicht aus wissenschaftlichen Gründen zusammengelegt werden, da sonst die geschichtliche Diskrepanz zwischen behavioristischer Lernpsychologie und Kulturpädagogik wiederbelebt würde?

---

<sup>2</sup> Der Einladung zufolge sollte den Hauptvortrag Wolfgang Klafki zum Thema «Funktion und Aufbau der Pädagogik in der Lehrerbildung» halten (SPV II, 6, Brief an Vorstand, 15.04.1969). Zur Vorbereitung und als Bezugspunkt erhielt er im Vorfeld die von Frey angefertigte Strukturanalyse der schweizerischen Volksschullehrpersonenbildung, um ein Konzept für die pädagogischen Fächer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausarbeiten zu können. Vom Vortragenden erbaten sich die Veranstalter, dass er ausgehend von der schweizerischen Strukturanalyse Ziele, Inhalte und Aufbauformen der pädagogischen Fächer fixiere und vor allem das Verhältnis zwischen Pädagogik, Didaktik und Inhalten einzelner Unterrichtsfächer näher bestimme (SPV II, 6, Einladung Referent, 01.05.1969, 27.05.1969). Klafkis Teilnahme ist jedoch nicht dokumentiert.

- Soll das Fach Pädagogik nicht eher als Erziehungsphilosophie und Geschichte der Pädagogik in den Kanon aufgenommen werden, da die meisten Themen der sogenannten Pädagogik durch die anderen Fächer repräsentiert sind?

Da Frey um Abgrenzung bemüht war, hob er die Unterschiede besonders drastisch hervor. Doch handelte es sich hier um Idealtypen von Pädagogik und Psychologie, die in dieser reinen Form in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nur selten vorkamen, da die Seminarlehrpersonen sich oftmals selbst im Fachbereich «Pädagogik und Psychologie» als Allrounderinnen und Allrounder betrachteten. Walter Herzog (2005, S. 17–19) führt diesen «disziplinären Grenzlinienkonflikt» historisch auf divergente Entwicklungslinien der Psychologie und der Pädagogik zurück. Die Pädagogik bestimme ihren Gegenstand topologisch, also nach den Orten des pädagogischen Handelns, während die Psychologie ihren Gegenstand funktional verstehe – von einem naturhaften Psychischen ausgehend, das auf seine Strukturen und Funktionen hin untersucht werden könne. Daher habe die Psychologie von Anfang an auf das Forschungsparadigma setzen können. Die von einer Theorieorientierung geprägte zweite Hälfte der 1960er-Jahre, für die eine disziplinäre Suchbewegung «von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft» (Brezinka, 1971; Füglistner, 1969, S. 439; Keiner, 2015, S. 18) als typisch galt, war von paradoxen Entwicklungen geprägt: Die disziplinären Konflikte und Selbstpositionierungen vor allem in der deutschsprachigen Schweiz verliefen oftmals entlang der Frage, ob eine realistische Wende begrüsst werde oder nicht – wobei das disziplinäre Gefäss, in dem eine Wende erfolgen könnte, zunächst eigentümlich unbenannt blieb.

Wenig ausgeleuchtet ist bisher, dass der deutsche Exponent der realistischen Wende selbst, Heinrich Roth, von Ende der 1940er- bis in die 1970er-Jahre mit dem SPV-Mitglied und Direktor des Oberseminars Zürich, Walter Guyer, über den disziplinären Zustand der Pädagogik ausführlich korrespondierte. Guyer lieferte mit seinem 1952 erstmals erschienenen und mehrere Jahrzehnte viel beachteten Buch «Wie wir lernen» (Guyer, 1952), in dem auch US-amerikanische Psychologen zu Wort kommen, neben der Vorwegnahme der realistischen Wende ein Argumentarium für den Vorrang der Nutzerperspektive des Schulfelds vor disziplinären Zuordnungsproblemen, die er für typisch deutsch und ziemlich unproduktiv hielt (Hoffmann-Ocon, 2015, S. 41–43). Die von Frey zu einem späteren Zeitpunkt gestellten Fragen hatte Guyer bereits so beantwortet, dass er darauf verwies, wie wenig sich schulisches Lernen gänzlich auf die Psychologie gründen liesse und wie stark Lernen im Unterricht eine Reihe kultureller Faktoren voraussetze, die sich im Gesamtzusammenhang der Pädagogik befänden (Guyer, 1952, S. 350–352.). Zu dem Zeitpunkt, als Frey die Fragen nach der disziplinären Zuordnung stellte, 1968, bekannte und bestätigte Heinrich Roth seinem Zürcher Korrespondenzpartner, dass «Wie wir lernen» das schönste Buch für die empirische Fundierung der Lehrpersonenbildung geblieben sei (Hoffmann-Ocon, 2015, S. 41).



#### 4.3 Erziehungslehre oder Erziehungswissenschaft für angehende Volksschullehrpersonen

Mit der von Brezinka selbst deklarierten Entwicklung der «Pädagogik zur Erziehungswissenschaft» schien sich die Frage nach der Zuordnung der Pädagogischen Psychologie in aller Schärfe neu zu stellen. Brezinka jedoch wich dieser Frage vor den Mitgliedern des SPV aus: Die Disziplinen der Erziehungswissenschaft und der Psychologie könnten und sollten für die Ausbildung von Volksschullehrpersonen nicht als Wissenschaften, sondern nur auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse gelehrt werden. Für einen zweijährigen Studiengang brauche es den Mut zur Einseitigkeit. Die Dozierenden hätten nicht der Wissenschaft zu dienen, sondern auf die theoretisch geklärte Praxis des Lehrberufs vorzubereiten. Deshalb müsse die pädagogische Theorie von der Erziehungs- und Schulwirklichkeit ausgehen. Es brauche eine Erziehungslehre, die den Blick für die Aufgaben des erzieherischen Alltags schärfe, eine Psychologie, die junge Menschen wirklich verstehen helfe, eine Didaktik und eine Methodik, die lebendig und anschauungsgesättigt seien (Brezinka, 1969, S. 223). Letztlich zeigte sich, dass Brezinkas disziplinäre Entwicklungssemantik der Pädagogik lediglich auf die universitäre Ebene zielte und damit auch die vom SPV-Vorstand mit der Genfer Studienwoche initiierten Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung der Ausbildung von Volksschullehrpersonen in den Disziplinen der Erziehungswissenschaft und Psychologie nach Westschweizer Muster unterlief. Brezinka führte demgegenüber an, dass der typische Student für das Volksschullehramt derjenige sei, der nach seiner Schulzeit «ziemlich schulmüde» sei, sich für einen praktischen Beruf entschieden habe und daher für Fragen der erzieherischen Praxis eher ansprechbar sei als für rein wissenschaftliche Überlegungen (Brezinka, 1969, S. 223).

Nicht frei von Ironie war, dass Karl Frey Brezinka in einer Entgegnung darauf hinwies, dass der selbst ernannte Verfechter einer deskriptiven Pädagogik sich kein empirisch haltbares Bild von den deutschschweizerischen Seminar-kandidatinnen und Seminar-kandidaten gemacht habe. Es stimme zwar, dass Lehrer zu werden Verzicht darauf bedeute, «als spezialisierter Fachmann innerhalb eines Forschungsteams am Prestige des Fortschritts teilzuhaben», nur habe eine Untersuchung am Lehrerseminar des Kantons Thurgau in Kreuzlingen bereits 1966 gezeigt, dass der Beruf des Volksschullehrers in den Seminarklassen gar nicht das angestrebte Ziel gewesen sei. Mit einer Statistik lieferte Frey die Basisdaten für die Aussage, dass der Stand der Primarlehrperson für viele im Rahmen ihrer Berufspläne nur als Zwischenstufe gegolten habe, als sichere Ausgangslage für ein anschliessendes Universitätsstudium (Frey, 1969b, S. 602). Darauf aufbauend brachte Frey die disziplinäre Frage wieder in die Debatte, nicht ohne den Hinweis, dass die Resultate um entscheidende drei Jahre zurücklägen; nun gebe es unter den Seminaristinnen und Seminaristen «Zusammenrottungen unter demokratischem Vorwand» und «Schnörr-in[s]» (Frey, 1969b, S. 602). Frey machte mit seinen Überlegungen zu «Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung» klar, dass die real nachweisbaren gestaltenden, persönlichkeitsbildenden und wissenschaftsmethodischen Funktionen der Pädagogik an Lehrerseminaren im Rahmen einer



Revision dafür sprechen, auf der «mittleren Ebene» zwischen Erziehungspraxis und Wissenschaftstheorie pädagogische Themen auf mehrere Fächer – d.h. Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Schultheorie, Methodik (Unterrichtsorganisation, Technologie) und Fachdidaktiken – aufzugliedern. Mit seinem Fazit deutete Frey an, dass Brezinkas Analyse in der Frage nach den Disziplinen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinter den in der Schweiz schon erreichten differenzierten Stand zurückfalle: «Die Aufgliederung legt sich um so mehr nahe, als es für den gleichen Dozenten nicht mehr möglich ist, zwei Fächer, z.B. gleichzeitig Pädagogik und Psychologie so zu unterrichten, dass es den Bedürfnissen der künftigen Lehrer und dem Stand der Wissenschaft entspricht» (Frey, 1969a, S. 405).

Diese Folgerungen aus einer funktionalen Analyse der Pädagogik in den schweizerischen Stätten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung blieben nicht unwidersprochen. Freys Studie hatte zwar den Vorteil, einen Überblick über den gegenwärtigen Aufbau der Pädagogik in der Volksschullehrpersonenausbildung zu bieten, brachte indes auch den Nachteil mit sich, dass weniger deutlich aufschien, wie mit Forderungen nach einer realistischen Wendung und Werturteilsfreiheit umzugehen sei. Eine diesbezügliche konkrete Anfrage – eher in der Traditionslinie einer Kritischen Erziehungswissenschaft – erfolgte durch Urs Haeblerlin, der monierte, dass derjenige, der sich für eine empirische Wissenschaft entscheide, zugleich auf die Möglichkeit verzichte, wertende Aussagen als wissenschaftlich gültige Aussagen aus Untersuchungsergebnissen abzuleiten (Haeblerlin, 1969, S. 682). Der von Haeblerlin verwendete Begriff «Ableitung» verwies als «Hauptvokabel» schon auf die sozialwissenschaftlichen Texte der 1970er-Jahre, in denen «alles von irgendwas ableitbar sein musste» (Raulff, 2014, S. 125).

Mit der Tagung auf Rigi Kaltbad lässt sich ein Diskussionsstrang verfolgen, der mit dem aus den Dokumenten rekonstruierbaren Konflikt zwischen empirisch-wissenschaftlich orientierten Verbandsmitgliedern, den simplifizierend nach dem «Berner» Pädagogischen Psychologen titulierten «Aeblianern», und den eher philosophisch-geisteswissenschaftlich orientierten Verbandsakteuren, den «Nichaeblianern», im SPV in den 1980er-Jahren noch nicht zu einem Ende gelangt war – möglicherweise nicht zuletzt darum, weil er auch paradigmatisch für die gesamte disziplinäre Diskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der damaligen Periode gewesen ist. Die disziplinären Debatten in der Erziehungswissenschaft und Pädagogischen Psychologie zogen sich in die Länge, wiesen schon auf die 1970er-Jahre und suchten sich weitere Subthemen (vgl. in diesem Heft Bascio, 2017).

## 5 Resümee

In der eingangs zitierten Aussage legte der Präsident des SPV Wert darauf, die sich aus der empirischen Fundierung der Pädagogik ergebenden Veränderungen in die kommunikativen Alltagspraktiken des SPV einzubetten. In seinen Annahmen folgte er zwar

einer Persistenz geisteswissenschaftlich-pädagogisch orientierter Verbandsmitglieder. Um die auch begrifflichen Distinktionsmittel der empirischen Erziehungswissenschaft wissend, die versprochen, exakte und Schulreformen begleitende Forschungsinstrumente zur Verfügung zu stellen, waren aber führende SPV-Mitglieder bemüht, auf Berührungsfächen zwischen den verschiedenen Strömungen im Verband hinzuweisen. Versuchen, durch typologisierende Zuschreibungen zu angehenden Lehrpersonen auf die Formierung eindeutiger Milieus hinzuweisen («schulmüde Studierende» – «Wissenschaftler») wurde – sehr plausibel und fast ironischerweise – anhand empirischer Studien die Unschärfe der berufsbiografischen Verläufe im untersuchten Kollektiv entgegengehalten. Mit Blick auf das Fragenensemble zur Eigensinnigkeit des pädagogischen Fachverbands unter Beachtung von Aspekten der institutionellen Verhältnisbestimmung, des Stellenwerts der Forschung und der disziplinären Anbindung lässt sich festhalten, dass die Mischungen charakteristisch waren, in die immer wieder auch in einer ersten Wahrnehmung widersprüchliche Elemente einfliessen konnten. Die unterschiedlich orientierten Strömungen unter den Verbandsmitgliedern teilten gemeinsame Forderungen, die etwa in der Vorstellung eines Hochschulinstituts für Lehrpersonen eine Ausgangsbasis fanden. Durch Praktiken der Aushandlung und eine generelle sukzessive Verwissenschaftlichung resp. wissenschaftliche Fundierung des Verbandsangebots liessen sich in die Hochschulidee ziemlich reibungslos sowohl die Interessen gegenüber empirischer Erziehungswissenschaft und Psychologie als auch die Präferenzen für Psychoanalyse einfügen, die von je verschiedenen Gruppierungen verfolgt wurden. Auch wenn die Verbandskommunikation wenig konsistent ausfiel, zeigte sich durch die Thematisierung von programmiertem Lernen, westschweizerischer Experimentalpädagogik und einer funktionalen «realgeschichtlichen» Analyse der Stätten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Verschiebung zu empirisch elaborierten Positionen, die wiederum die philosophisch-pädagogische Kritik beschleunigten. Die faktisch sich unterscheidenden und teilweise sich bewusst abgrenzenden, dennoch an den Rändern je unscharfen Milieus erfuhren in der Pluralisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre einen deutlich veränderten Bezugsrahmen. Auffällig ist allerdings, dass in einer auferlegten Selbstdisziplinierung keine Gruppierung auf die Idee kam, mit radikalen Gesten die Gegenposition als wenig emanzipativ, als fehlgeleitet oder gar als bildungspolitisch abwegig zu kennzeichnen.

## Quellen

### Ungedruckte Quellen

- Forschungsbibliothek Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule Zürich*  
E) Schulgeschichte – Schweizerischer Pädagogischer Verband [SPV]:  
– II, 2: Korrespondenz und Protokolle, Tagung Programmierter Unterricht, 1965.  
– II, 3: Korrespondenz und Protokolle, 1966.  
– II, 4: Korrespondenz und Protokolle, 1967.  
– II, 5: Korrespondenz und Protokolle, 1968.  
– II, 6: Korrespondenz und Protokolle, Tagung Rigi-Kaltbach 1969.

## Der Schweizerische Pädagogische Verband in der 2. Hälfte der 1960er-Jahre

### Gedruckte Quellen

- Aargauer Tagblatt.** (1969). *Aarau auf dem Weg zur Hochschule. Die Gemeindeversammlung hat einen Entscheid zu fällen, dem indirekt grosse Tragweite zukommt.* Montagsausgabe, 20. Oktober, 25.
- Brenner, W.** (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz. Ausbildung und Bildungsstätten der schweizerischen Primarlehrer.* Frauenfeld: Huber.
- Brezinka, W.** (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14 (5), 435–476.
- Brezinka, W.** (1969). Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. Vortrag bei der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes am 15. November 1968 in Baden (Aargau). *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114 (8), 216–224.
- Brezinka, W.** (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung.* Weinheim: Beltz.
- EDK.** (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht LEHRERBILDUNG VON MORGEN.* Genf: EDK.
- Flehsig, K.-H.** (1969). *Die technologische Wendung in der Didaktik.* Konstanz: Universitätsverlag.
- Frey, K.** (1969a). Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114 (13/14), 400–405.
- Frey, K.** (1969b). Wer wird Lehrer? Die Neigung zum Lehrerberuf. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114 (20), 602–604.
- Frey, K. & Mitarbeiter.** (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform. Bericht – Band I der «Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung».* Weinheim: Beltz.
- Füglister, P. A.** (1969). Aus Pädagogik wird Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114 (15/16), 439.
- Gehrig, H.** (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung: Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes vom 27. bis 31. Oktober 1969.* Weinheim: Beltz.
- Guyer, W.** (1952). *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung.* Erlenbach: Eugen Rentsch.
- Haeblerlin, U.** (1969). Von der Beweiskraft empirischer Forschungsergebnisse in der Pädagogik. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 114 (22), 682–683.
- Haeblerlin, U.** (1971). *Schulreform – Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Materialien zu Theorie und Praxis einer schweizerischen Schulreform.* Basel: Beltz.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.* Hitzkirch: Comenius.
- Roth, H.** (1963). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55 (3), 109–119.
- Schaefer, P.** (1965). Jahresbericht SPV. *Gymnasium Helveticum*, Nr. 20, 165–166.
- Schaefer, P.** (1972). *Lehrerbildung in Wettingen. Geschenk des Gemeinderates Wettingen an das Seminar anlässlich der 125-Jahrfeier 1972.* Wettingen: o.V.

### Literatur

- Bascio, T.** (2017). Zwischen Niedergang und Aufbruch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 48–67.
- Behm, B.** (2014). 50 Jahre «Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft» (DGfE). Gedanken zu Jubiläum und Forschungslücken. Beitrag zum Programmheft des 24. DGfE-Kongresses «Traditionen und Zukünfte – 50 Jahre DGfE» vom 9. bis 12. März in Berlin. *Erziehungswissenschaft*, 25 (48), 11–23.
- Biesta, G. J. J.** (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy.* Boulder: Paradigm Publishers.

- Brändli, S.** (2015). Pädagogische Hochschulen und ihre Standorte. In P. Tremp & R. Thaler (Hrsg.), *Die Pädagogische Hochschule gestalten. Festschrift für Walter Bircher* (S. 89–110). Bern: hep.
- Brezinka, W.** (2015). Die «Verwissenschaftlichung» der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (2), 282–294.
- Criblez, L.** (2007). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (3), 295–305.
- Criblez, L.** (2015). Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungsstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz seit den 1960er Jahren. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 51–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Criblez, L. & Herren, M.** (2006). «Hochschule, Fachschule oder Fachhochschule?» Die aargauische Hochschulpolitik bis zur Fachhochschulgründung. In R. Bortolani (Hrsg.), *Die Schule im Glashaus. Entstehung und Entwicklung der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz* (S. 18–45). Baden: Hier und Jetzt.
- Durand, G., Hofstetter, R. & Pasquier, G.** (Hrsg.). (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*. Chêne-Bourg: Les éditions Médecine & Hygiène.
- Füssel, M.** (2015). Die Praxis der Theorie. Soziologie und Geschichtswissenschaft im Dialog. In A. Bredecke (Hrsg.), *Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte* (S. 21–33). Köln: Böhlau.
- Gugerli, D., Kupper, P. & Speich, D.** (2005). *Die Zukunftsmaschine. Konjunkturen der ETH Zürich 1855–2005*. Zürich: Chronos.
- Herren, M.** (2008). Die nationale Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er-Jahren. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 219–250). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, W.** (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (3), 306–316.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2012). Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Hrsg.), *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (S. 129–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2015). Die realistische Wendung als geisteswissenschaftliches Projekt – Bildungshistorische und disziplintheoretische Annäherung an paradoxe Entstehungszusammenhänge. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann-Ocon, A. & Hardegger Rathgeb, E.** (2015). Die SGL als Mitgestalterin Pädagogischer Hochschulen. Dynamiken und Grenzen verbandspädagogischer Debatten durch Kongresse und fachinterne Arbeitsgruppen. In P. Tremp & R. Thaler (Hrsg.), *Die Pädagogische Hochschule gestalten. Festschrift für Walter Bircher* (S. 187–212). Bern: hep.
- Hoffmann-Ocon, A. & Horlacher, R.** (2015). Technologie als Bedrohung oder Gewinn? Das Beispiel des programmierten Unterrichts. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 20, 153–176.
- Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P.** (2011). Orte der Ausbildung von Lehrerinnen- und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (3), 312–324.
- Hoffmann-Ocon, A. & Metz, P.** (2013). Nähe und Distanz. Zur Geschichte und zum Verhältnis des Gymnasial- und des Seminarlehrervereins. *Gymnasium Helveticum*, 67 (5), 13–19.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2007). Erziehungswissenschaftliches Berufswissen: ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (3), 342–352.
- Keiner, E.** (2015). Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.), *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 13–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Der Schweizerische Pädagogische Verband in der 2. Hälfte der 1960er-Jahre

- Kemnitz, H.** (1999). *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813–1892)*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kreis, G.** (2014). Viel Zukunft – erodierende Gemeinsamkeit. Die Entwicklung nach 1943. In G. Kreis (Hrsg.), *Die Geschichte der Schweiz* (S. 548–605). Basel: Schwabe.
- Metz, P.** (2017). Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 8–29.
- Möller, L.** (2013). *Hermann Schaffit – pädagogisches Handeln und religiöse Haltung. Eine biografische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser-Lécho, D. V.** (2010). Zwischen Pazifismus und Patriotismus – Politische Bildung als Diskussions-thema im «Educateur» und an den Kongressen der Société Pédagogique de la Suisse Romande 1914 bis 1942. In A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch* (S. 109–152). Zürich: Pestalozzianum.
- Moser-Lécho, D. V.** (2014). *Es begann an einem sonnigen Samstag anno 1849. 140 Jahre Schweizerischer Lehrerverein SLV. 25 Jahre Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH. Festschrift*. Zürich: Verlag LCH.
- Müller, H.-P.** (2013). Homo academicus? Die Universität zwischen Bildungsanstalt und zentraler Verteilungsagentur von Lebenschancen. In M. F. Buck & M. Kabaum (Hrsg.), *Ideen und Realitäten von Universitäten* (S. 107–128). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Raulff, U.** (2014). *Wiedersehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens*. Stuttgart: Klett-Clotta.
- Reichardt, S.** (2015). Zeithistorisches zur praxeologischen Geschichtswissenschaft. In A. Bredecke (Hrsg.), *Praktiken der Frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte* (S. 46–61). Köln: Böhlau.
- Skenderovic, D. & Späti, C.** (2012). *Die 1968-Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur*. Baden: Hier und Jetzt.
- Söllner, A.** (2013). Mehr Universität wagen! Helmut Schelsky und die Hochschulpolitik der 1960er Jahre. *Mittelweg* 36, 22 (4), 77–92.
- Stichweh, R.** (2013). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen* (Neuaufage; Erstauflage: Suhrkamp 1994). Bielefeld: transcript.
- Tanner, J.** (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Tenorth, H.-E.** (2013). Mythos Universität. Die erstaunliche Aktualität einer Idee und die resistente Realität von Universitäten. In M. F. Buck & M. Kabaum (Hrsg.), *Ideen und Realitäten von Universitäten* (S. 15–34). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Terhart, E.** (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Weingart, P.** (2001). *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

## Autor

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