

Bascio, Tomas

## Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung und Profilierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als eines Kollektivakteurs in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der 1960er- und 1970er-Jahre

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 0, S. 48-67*



Quellenangabe/ Reference:

Bascio, Tomas: Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung und Profilierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als eines Kollektivakteurs in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der 1960er- und 1970er-Jahre - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 0, S. 48-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168133 - DOI: 10.25656/01:16813

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168133>

<https://doi.org/10.25656/01:16813>

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

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

Tomas Bascio

**Zusammenfassung** Der folgende Beitrag geht von der These aus, dass sich der Schweizerische Pädagogische Verband (SPV) durch die in den 1960er- und 1970er-Jahren von Krisen, Auf- und Umbrüchen geprägte Transitionszeit hat konturieren und profilieren können. Dies wird an folgenden Themenfeldern exemplarisch illustriert: an der intensiven Beteiligung des SPV am Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO), an der fachlichen und verbandlichen Entwicklung in den 1960er- und noch verstärkt in den 1970er-Jahren durch die Organisation von Tagungen, Arbeitswochen und Weiterbildungen und schliesslich an der vermehrten psychologischen Ausrichtung der Fachlichkeit.

**Schlagwörter** Schweizerischer Pädagogischer Verband – LEMO-Bericht – Lehrpersonenweiterbildungen – Psychologisierung

### **1 Kontingenzerfahrungen und Krisenmomente beim Schweizerischen Pädagogischen Verband**

In den frühen 1960er-Jahren durchlebte der Schweizerische Pädagogische Verband (SPV), die Vorgängerorganisation der SGL, die bis dahin wohl schwerste Krise seiner Geschichte (vgl. dazu in diesem Heft Metz, 2017; Bascio & Hoffmann-Ocon, 2015, S. 110). Auslöser der verbandlichen Identitätskrise war nicht nur die «kläglich schwach besuchte Jahresversammlung» (GH, 1964/1965, S. 168) im September 1963 in Sitten, die von bloss fünf Mitgliedern und zwei Gästen bestritten wurde, sondern auch die «Brandkatastrophe» im Kreuzlinger Lehrerseminar im Juni desselben Jahres, bei der zum «grossen Bedauern *sämtliche Akten des SPV* vernichtet» (SPV II, 1) worden waren. Einen Monat später rief der designierte Präsident Paul Schaefer die Mitglieder in einem Rundschreiben dazu auf, alte Programme und Protokolle zu verschicken, weil der SPV seit dem Brand «ein Verein ohne Geschichte» (SPV II, 1) sei. Er wolle sowieso die Lage «sehr nackt und präzise» darlegen und stellte frustriert fest, dass die meisten der insgesamt 79 Personen im Mitgliederverzeichnis sich an Jahresversammlungen nie blicken liessen: «Ich stellte die Frage, ob der Verband aufgelöst werden sollte; wir fanden aber, es wäre bemühend, ja untragbar, wenn im Rahmen des Gymnasiallehrervereins einzig ausgerechnet die Stimme der Psychologen und Pädagogen verstummen sollte» (SPV II, 1). Der «Antrag Aufösung des Vereins!» (Handnotiz von Paul Schaefer, SPV II, 1) wurde in der darauffolgenden, deutlich besser besuchten Jahresversamm-

lung in Baden abgelehnt und gleichzeitig wurde mit einer Grundsatzdiskussion über die Aufgaben und den Zweck des Verbandes ein Neuanfang gewagt (vgl. SPV II, 1). Ein paar Wochen zuvor waren die Vorsteher der Schweizer Lehrerbildungsanstalten in einer Einladung explizit an die Krise des SPV erinnert worden. Es wurde nochmals die doppelte Aufgabe des SPV als «Fachverband der Pädagogik-, Psychologie-, Methodiklehrer an Lehrerbildungsanstalten» betont und gleichzeitig damit geworben, dass der Verband «wesentlichen Einfluss ... auf die Gestaltung und die Themenwahl der überfachlichen, pädagogischen Weiterbildungen» (SPV II, 1) nehmen konnte. Die SPV-Mitglieder waren in der Einladung an die Jahresversammlung in Bezug auf die Wichtigkeit der Teilnahme gemahnt worden, weil «unser Verband vor der Entscheidung steht, sich zu aktivieren oder aber zu liquidieren» (SPV II, 1), wie es Schaefer in dramatischem Duktus formulierte. Die Krisenerfahrung wurde dadurch verstärkt, dass der SPV als einziger Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) kein Schulfach als Referenzdisziplin hatte, was den Mitgliederschwund zusätzlich erklären mag.

An dieser existenziellen verbandlichen Identitätskrise des SPV lässt sich exemplarisch eine *kollektive Kontingenzerfahrung* zeigen. Der Begriff wird in Anlehnung an den Kontingenzbegriff des Soziologen Michael Makropoulos verwendet, der die Kontingenzerfahrung als typisch für die Moderne und das moderne Individuum bezeichnet: «Kontingenz ist, was auch anders möglich ist. Und es ist auch anders möglich, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat» (Makropoulos, 1997, S. 13). In diesem Beitrag soll der als «systematisch ambivalent und historisch variabel» (Makropoulos, 1997, S. 14) verstandene Begriff auf den SPV angewandt werden. Dieser verfolgt zwar kraft statuarischer definierter Aufgaben sinnvolle Zwecke, sein Existenzgrund kann aber – wie das erläuterte Beispiel zeigt – durch die Nichtwahrnehmung der eigenen Mitglieder oder durch einen Archivbrand infrage gestellt werden. Wenn die Kontingenz weder als natürliche noch als historische «Tatsache» verstanden wird, könnte sie als «Kategorie sozialer Selbstthematisierung und damit [als] Reflexionsprodukt» (Reichenbach, 2001, S. 58) bezeichnet werden. Anders als im deutschen Sprachgebrauch sah der französische Dichter und Philosoph Paul Valéry (1871–1945) in einer «Krise» nicht per se einen problematischen oder kulturpessimistischen Wendepunkt, sondern allgemein einen Übergangszustand, «von dem man weder sagen konnte, wohin er führte, noch wie lange er dauern würde» (Makropoulos, 1997, S. 128).<sup>1</sup> Jede Krise impliziert «das hereinbrechen neuer «Faktoren» (causes), die ein stabiles oder labiles Gleichgewicht verwirren, das existierte» (Makropoulos, 1997, S. 128). Die so von Valéry beschriebene

<sup>1</sup> Eine typisch deutschsprachige Verwendung von «Krise» findet sich auch in Heinz-Elmar Tenorths Artikel über die «laute Klage» in der Erziehungswissenschaft und in pädagogischen Arbeitsfeldern. Die Krisendiagnosen der Pädagogik sieht Tenorth (1992, S. 130) seit dem 18. Jahrhundert als «basso continuo» und sinniert über die Differenz zwischen negativ gezeichnetem, auch larmoyantem Selbstbild der Pädagoginnen und Pädagogen und dem durch Bildungsexpansion, kontinuierlichen sozialen Aufstieg der Profession und den allgemeinen Prozess institutioneller Höherstufung und wissenschaftlicher Normalisierung der Pädagogik eher erfolgversprechenden Fremdbild (vgl. Tenorth, 1992, S. 134).

Umbruchszeit passt auch für den SPV in den 1960er- und 1970er-Jahren im Kontext der (Deutsch-)Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die These, wonach der SPV ab der beschriebenen Krisenzeit eine eigentliche *Transitionszeit* erlebte, die weit in die 1970er-Jahre hineinreichte und dem Verband eine auffällig neue Konturierung und Profilierung bescherte, die aus eigener Kraft gewollt, aber auch von aussen zugeschrieben wurde, kann zweiphasig verstanden werden: Eine erste Phase dieser Transitionszeit stellt die in den 1960er-Jahren krisenhafte Rettung des Verbandes unter Paul Schaefer dar (angesichts des verbrannten Materials drängt sich die Metapher des «Phönix aus der Asche» auf, die insofern gut passt, als nicht ein neuer, sondern der gleiche Verband in neuem Gewand – wie der emporsteigende Vogel in der griechischen Mythologie – mit neuem Präsidenten, neuem Elan und offensiverer Mitgliederkommunikation aus der Krise hervortrat). Als zweite Phase und als historischer Analyseschwerpunkt in diesem Beitrag wird die Zeit um 1970 herum bezeichnet, die durch Tagungen, Kongresse, die Arbeit am Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» (kurz: LEMO; Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) und Weiterbildungen geprägt war (vgl. in diesem Heft Hoffmann-Ocon, 2017).

Der LEMO-Bericht ist für die Analyse der Transitionszeit ideal, kann er doch als eigentliche Materialisierung wichtiger Reformideen und Vorstellungen der idealen Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesehen werden. An ihm und am Archivmaterial (vgl. SPV II, 1–30) kann eine eigentliche *Diskursproduktion* des kollektiven Akteurs SPV beobachtet werden, die sich «in Gestalt von konkreten Äußerungen» (Keller 2011, S. 70) manifestiert. Dabei interessieren «diskursive Auseinandersetzungen, in denen die Diskursteilnehmer Deutungen für soziale und politische Handlungszusammenhänge entwerfen und um die kollektive Geltung dieser Deutung ringen» (Schwab-Trapp, 2006, S. 266). Bei solcherart verstandenen Deutungen von Diskursen können Diskursnarrative für Einzelne oder für Gruppen mitunter auch identitätsstiftend sein. Die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2008) geht sogar so weit, das Verständnis des Akteurs neu zu denken: Ein *heterogenes* Akteurnetzwerk bedeutet, «dass ein Akteur gemacht wird und dieser Prozess als Aufbau eines Netzwerkes beschrieben werden kann ... Die Knoten eines Netzwerkes bilden nicht nur soziale Gruppen, sondern ebenso materielle Dinge, wie technische Artefakte, oder diskursive Konzepte» (Peuker, 2010, S. 235). In einem imaginierten Netz wären die Knoten gleichwertig an Handlungen beteiligt, was in unserem Fall hiesse, dass nicht nur die SPV-Mitglieder oder die Diskurse, sondern *auch* der LEMO-Bericht als Akteur (bzw. als «Aktant», als nicht menschliches Netzwerkwesen) gesellschaftliche Prozesse mitbestimmt und prägt. Zumindest als Chiffre, die für ein bestimmtes Reformvorhaben oder für eine bestimmte Zeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht und Diskurse formte oder widerspiegelte, kann mit dem Knotenpunkt «LEMO» gut operiert werden.

Die These wird durch folgende drei Aspekte exemplarisch plausibilisiert: Der SPV war im für Bildungsdebatten zentralen und von der Schweizerischen Konferenz der kanto-

nenal Erziehungsdirektoren (EDK) publizierten LEMO-Bericht mit vielen Mitgliedern in der Expertenarbeit involviert. Der Bericht bot dem SPV eine wichtige Plattform für fachliche Auseinandersetzungen und diente einer verbandlichen Selbstvergewisserung und Legitimation (Abschnitt 2). Die verbandliche Organisation von Tagungen, Arbeitswochen und (vor allem psychologischen) Weiterbildungen stärkte den Verband als Kollektivakteur in vielfältigen Aspekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auch wenn – oder gerade auch weil – innerhalb des Verbandes in strukturellen und fachlichen Fragen Uneinigkeit herrschte (Abschnitt 3). Die exemplarischen Tätigkeitsfelder des Verbandes (Tagungen, Expertenberichte, Weiterbildungen) bringen schliesslich die fachliche Wissensproduktion zutage. Die auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemünzte Psychologie entpuppte sich in den 1970er-Jahren als eine der zentralsten Referenzdisziplinen; psychologische und psychologisierende Deutungen waren für den Verband handlungsleitend und identitätsstiftend (Abschnitt 4).

## **2 Der SPV und der LEMO-Expertenbericht – zwischen identitätsstiftender Verbandsarbeit und der Produktion hybrider Artefakte**

Analog und im Nachgang zur Kommissionsarbeit «Mittelschule von morgen» (EDK, 1972) berief die EDK 1970 auf Anregung des SPV und der Schweizer Seminardirektorenkonferenz (SKDL) eine Expertenkommission ein, die den Auftrag hatte, zu eruieren, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zukunft gestaltet werden solle. Diese Expertengruppe publizierte 1975 ihren viel beachteten Abschlussbericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller et al., 1975). Darin wurden mögliche Verbesserungen und Harmonisierungen des Schweizer Lehrpersonenbildungssystems detailreich behandelt. Nochmals drei Jahre später präsentierte die EDK dazu die Auswertung einer breit angelegten Vernehmlassung (EDK, 1978).

Im Folgenden soll *nicht* eine Analyse des LEMO-Berichts mit dem alleinigen Fokus auf mögliche institutionelle Veränderungen durchgeführt werden (vgl. dazu Beiträge in der BzL-Sondernummer, 1985, oder Criblez, 2006); vielmehr soll zur Unterstützung meiner These die oft übersehene, aber zentrale Involviertheit des SPV in den Prozess und die Produktion des LEMO-Berichts untersucht werden. Zudem sollen die scheinbar gegensätzlichen Positionen erläutert werden, die sich bei näherer Betrachtung gerade für den SPV während der hier angenommenen Transitionszeit als identitätsstiftend und mehr verbindend als trennend erweisen.

### **2.1 Der SPV als nicht zu übersehender Kollektivakteur in der LEMO-Kommission**

Die grosse Bedeutung des Expertenberichts LEMO für den SPV zeigt sich schon an der Publikation einer Jubiläumsausgabe im Verbandsorgan «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL) zu LEMO (BzL-Sondernummer, 1985) und wird durch die Bemerkung unterstrichen, dass «Jubiläen von bildungspolitischen Expertenberichten» (Müller, 1985, S. 11)

selten seien. Es genügt ein Blick in die Liste der Kommissionsmitglieder, um zu sehen, in welchem Ausmass der SPV am mehrjährigen Prozess des Expertenberichts beteiligt war: Am Ende ihrer Arbeit bestand die LEMO-Kommission zu zwei Dritteln aus SPV-Mitgliedern (mindestens 15 von 22). Bemerkenswert ist die Zusammensetzung der Kommission in Bezug auf das Profil ihrer Mitglieder: universitäre neben nicht universitären Erziehungswissenschaftlern bzw. Pädagogen, doktorierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner und solche ohne akademische Ausbildung, Vertreterinnen aus Klosterseminaren genauso wie aus urbanen Zentren, Fürsprecher des Bewährten genauso wie Progressive. Wenn auch alle dasselbe Ziel verfolgten, divergierten die Vorstellungen über die Inhalte stark (vgl. weiter unten). Die zumindest zahlenmässige Dominanz der SPV-Mitglieder in der LEMO-Kommission bedeutet einerseits, dass die Sicht auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Kommission indirekt immer auch aus der Perspektive des Verbandes geschah, andererseits fanden damit Debatten, Diskurse und Desiderata rund um den SPV Eingang in den Bericht, was für das Verständnis des Inhalts bedeutend ist. Zusätzlich zu den 22 Kommissionsmitgliedern waren weitere 22 Experten am Abschlussbericht beteiligt, die diesen in curricularen oder bei Strukturfragen mitverfasst hatten; einige von ihnen waren ebenfalls SPV-Mitglieder. Zwei von neun Mitgliedern sowie auch der zusätzliche Beauftragte der im Jahr 1978 eingesetzten Vernehmlassungskommission waren ebenfalls Mitglieder des SPV.

Der (heterogene) SPV war also stark in die LEMO-Arbeit und dessen Vernehmlassung involviert; als Verein in erster Linie als Impulsgeber für den Bericht, in quantitativer Hinsicht jedoch mit einer beträchtlichen Anzahl Leute und von einer qualitativen Warte aus gesehen mit zentralen Figuren der Deutschschweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er war stolz darauf, sich als kleiner Nichtfachverband des VSG – und im Gegensatz zu diesem – an der Vernehmlassung zu LEMO beteiligt zu haben: «Dieser Eingabe wird umso grösseres Gewicht beikommen, als der VSG-Dachverband nach vielem hin und her die Gelegenheit versäumt hat, eine eigene Meinungsäusserung einzureichen» (SPV II, 15), so der 1977 neu gewählte Präsident Hans Brühweiler an die Mitglieder. Mit diesem Statement markierte er gleichzeitig mit Nachdruck eine Differenz zum übergeordneten VSG-Verband.

Neben Hans Aebli lieferte Karl Frey – Leiter der breit angelegten Studie zur Primarschulbildung der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) – mit seinen Mitarbeitern entscheidende Impulse für die LEMO-Arbeit (vgl. auch Abschnitt 3). Seine curriculumtheoretisch geprägte Sicht auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung präsentierte er an mehreren Tagungen und Arbeitswochen im Vorfeld der Kommissionsarbeit (vgl. Frey 1969a, 1969b, 1970; Frey & Mitarbeiter, 1969). Spätestens ab Beginn der LEMO-Arbeiten 1970 bildeten sich innerhalb der Kommission verschiedene Gruppierungen, die in wichtigen Aspekten nicht nur miteinander arbeiteten, sondern auch gegeneinander opponierten. Kurt Reusser machte zehn Jahre nach der Publikation von LEMO fünf verschiedene Gruppierungen aus (vgl. Reusser, 1985, S. 6): Kämpfer für den allein selig machenden seminaristischen Weg, solche für den

maturitätsbezogenen Weg, Curriculumtheoretiker bzw. die Freiburger Gruppe, Erziehungswissenschaftler bzw. die sogenannten Aeblianer und Gruppendynamiker oder die «Kopflosen». Anton Strittmatter – ein LEMO-Mitstreiter – vereinfachte diese Typologisierung und identifizierte drei Gruppierungen, die in der Kommission die entscheidenden Pole bildeten: Die Freiburger Gruppe um Karl Frey, der ein modernes Curriculum nach amerikanischem Vorbild mit präzisen Lernzielen vorschwebte, und die Aeblianer, welche eine solche behavioristische Verengung entschieden ablehnten (wobei diese Ablehnung auch widersprüchlich ist, vgl. Abschnitt 2.2). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer sollten gemäss Aebli systematisch von der Anthropologie und ihren Teildisziplinen her gedacht und die Lerneinheiten inhaltlich und zeitlich klar parzelliert werden. Die Aeblianer nannten die Freiburger neckisch «Freunde aus Freiburg», während die Freiburger sich mit Spott nicht zurückhielten und die Aeblianer gerne als die «Kopfastigen» bezeichneten. Es überrascht nicht, dass Aebli und Frey in einer Didaktikwoche in Hitzkirch vorgängig «ziemlich heftig aufeinander[prallten]» (Strittmatter, 2003, S. 335). Als «dritte Kraft» in dieser Polarität wurde Hans Gehrig ausgemacht, Direktor des Oberseminars Zürich, der sich mit seinem Ansatz an Anwendungsproblemen orientierte. Gemäss Strittmatter (2003) setzte sich die Aebli-Linie am Schluss in der Kommission durch.

Es wäre verführerisch, die Auseinandersetzung auf die Bipolarität Karl Frey vs. Hans Aebli zuzuspitzen und zu reduzieren (bzw. auf die Bipolarität zwischen der sogenannten Freiburger Gruppe und der sogenannten Konstanzer Gruppe [weil Aebli anfangs der 1970er-Jahre am Bodensee das psychologische Institut leitete]). In ihren Reden an der wegweisenden Arbeitstagung in Rigi-Kaltbad 1969 steckten sie nicht nur den theoretischen Rahmen für die kommende LEMO-Arbeit, sondern bereiteten durch ihre jeweils unterschiedliche Sicht einer Pädagogik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch das ideelle Kampffeld innerhalb des SPV vor. Auch wenn diese Schlussfolgerung in ihrer Einfachheit und Klarheit verlockend und griffig erscheint, würde sie doch suggerieren, dass während des Entstehungsprozesses von LEMO und der Zeit davor zwei unvereinbare «Schulen» mit ihren Anhängern und ihren Theorie- und Denksystemen gegeneinander im Wettbewerb standen und nur eine von ihnen als «Siegerin» das «Kampffeld» der Ideen verlassen konnte. Den Expertenbericht und seine Inhalte derart simplifiziert erfassen zu wollen, würde ihm aber keineswegs gerecht werden.

## **2.2 Der LEMO-Bericht: Mehr als eine Publikation mit bildungspolitischen Empfehlungen**

Im Bewusstsein dessen, dass der Hybridbegriff vielleicht «den Dualismus verfestigt, den er überwinden will» (Rossler, 2008, S. 80), soll der LEMO-Bericht trotzdem in mindestens dreifacher Hinsicht als hybrides Artefakt gesehen werden, dem nicht bloss die ihm attribuierte Funktion einer Expertise-Empfehlung zukommt: Erstens war nicht nur das Endprodukt mit seinen mehrdeutigen und viel diskutierten Empfehlungen ausschlaggebend für die intensive Beschäftigung mit dem Bericht. Genauso diskursprägend waren der nicht lineare Entstehungsprozess, die unterschiedlichen Ak-



teure als Kommissionsmitglieder und/oder Autorinnen und Autoren des Berichts, die verschiedenen Adressatinnen und Adressaten (Kantone, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, Volksschullehrpersonen, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler u.a.) sowie die anthropologischen, fachlichen, strukturellen und organisatorischen Überlegungen, die zur Ausbildung von Lehrpersonen und darüber hinaus aufgenommen und für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergesponnen wurden. Zweitens war der Bericht auf bildungspolitischer Ebene Impulsgeber und Referenz für kantonale Lehrpersonenbildungs- und Schulreformen.<sup>2</sup> Schliesslich hat der LEMO-Bericht auch deshalb einen hybriden Charakter, weil darin wissenschaftliche Theorien in metamorphischer Weise derart auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgerichtet und entsprechend angepasst und verändert wurden, dass sie nur innerhalb dieses spezifischen Kontextes sinnhaft und bedeutungsvoll erscheinen. Exemplarisch lässt sich diese Behauptung für den Konstruktivismus zeigen, der *ausserhalb* des Berichts und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anders thematisiert und besprochen wurde. Im Kapitel «Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung» (Kapitel IV. 4.3, Müller et al., 1975, S. 125–169), verfasst von Hans Gehrig, Hans Aebli, Gerhard Steiner und Helmut Messner, wurden die Modellpensen eingeführt, die einem konstruktivistisch verstandenen Lehrplan im Sinne Hans Aebli näherstanden als beispielsweise einem curriculumtheoretisch begründeten. Nach eigenen Angaben wollten die Autoren diese Modellpensen nicht «als Verhaltensweisen, sondern als Themen oder Problemkreise» (Müller et al., 1975, S. 126) verstanden wissen; zudem sollten sie nicht einen Lehrplan darstellen, sondern als «mögliche Realisierungen» (Müller et al., 1975, S. 124) und Orientierungsinstrument dienen. Trotz Bekundungen zum Konstruktivismus bzw. der Beteuerung, keine Behavioristen zu sein (vgl. Müller et al., 1975, S. 126), hat jedoch die Vorstellung, einen Lehrplan in Modellpensen, d.h. in stundendotierte Lerneinheiten, aufzugliedern, eindeutig behavioristische Anleihen. Analog zum Lernbegriff bei Aebli könnte dies so gedeutet werden, dass nicht nur das Lernen, sondern auch die Modellpensen «insofern in ein konstruktivistisches Licht gerückt [werden], als von Aufbauprozessen die Rede ist, doch der Aufbau erfolgt immer nach *vorgegebenem* Plan» (vgl. Herzog, 2006, S. 283). Herzog kommt deshalb zum Schluss, dass «Aebli's Konstruktivismus ein *Nachkonstruktivismus*» (Herzog 2006, S. 283) sei (im Sinne von «nachmachen», «rekonstruieren»), Aebli's psychologische Didaktik sei «daher nicht wirklich konstruktivistisch» (Herzog, 2006, S. 283).

### 2.3 Inside and outside LEMO: Zentrale Aspekte des LEMO-Berichts

Die LEMO-Kommission hatte ihren Expertiseauftrag selbst formuliert. Das Ziel, sich über den Bildungsauftrag und das Bildungsprogramm zu einigen, um «eine Verbesse-

---

<sup>2</sup> Vgl. verschiedene Verweise zu LEMO in Bezug auf die Gründung oder auf spezifische Aspekte innerhalb der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) im Kanton Aargau bei Criblez (2002), Künzli & Messner (1995) und Lattmann (1991). Vgl. auch den dreistufigen «Realisierungsversuch [und vom Bericht inspirierten] Prozess der Eignungsabklärung, Qualifizierung und Selektion» (Gehrig, 1985, S. 44) für angehende Lehrpersonen im Kanton Zürich oder wie Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer «im Geiste von LEMO» (Aebli, 1985, S. 23) in Bern ausgebildet wurden.

rung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen» (Müller et al., 1975, S. 15), erzeugte bei vielen Beobachterinnen und Beobachtern und selbst bei den unmittelbar Beteiligten die Erwartung, am Ende der Kommissionsarbeit einen Konsens über zentrale Fragen zu finden. Genau dieser Art von konsensueller, eindeutiger Einigung entsprach das Endergebnis jedoch *nicht*, wurden doch im LEMO-Fazit zwei verschiedene, aber gleichwertige Ausbildungswege für künftige Lehrpersonenbildungssysteme zur Disposition gestellt: einerseits ein fünf- oder sechsjähriger seminaristischer Weg, bei dem die «Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander [hätten] verbunden» (Müller et al., 1975, S. 334) werden sollen, andererseits der maturitätsgebundene Weg, bei dem die Allgemeinbildung im Gymnasium als Vorbildung hätte absolviert werden müssen; in einem Lehrpersonenbildungsinstitut wäre dann «mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsbildung» (Müller et al., 1975, S. 335) vorgesehen gewesen. Aus einer strukturellen, institutionellen Perspektive wurde dieser bildungsföderalistische Kompromiss deshalb als «Legitimationsbasis für die Weiterführung des seminaristischen Konzepts in vielen Kantonen» bewertet, eine «durchgängige Tertiarisierung der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern» wurde als verhindert angesehen (Criblez, 2010, S. 27). Gesamtschweizerisch und auf einer institutionellen Ebene mag das stimmen, aber im politisch-gesellschaftlichen Kontext, in dem der LEMO-Bericht publiziert wurde, gab es in verschiedenen Kantonen durchaus einschneidende Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – wie beispielsweise in Zürich 1978 mit dem neuen Lehrerbildungsgesetz oder im Kanton Aargau mit der Pionierleistung der 1976 eröffneten Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL).<sup>3</sup> Der LEMO-Bericht legitimierte also nicht nur die Weiterführung der Seminare, sondern prägte auch den Prozess der Tertiarisierung und der Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit, der in den 1990er-Jahren mit der Schaffung der pädagogischen Hochschulen eine Fortsetzung fand.<sup>4</sup> Oder anders formuliert: das hybride Ergebnis des ebenso hybriden LEMO-Berichts spiegelt nicht nur die inneren Differenzen und die heterogenen Gruppierungen des SPV wider, sondern dient auch als Erklärungshilfe für die parallel laufenden Konzepte und Prozesse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die auch in einer «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» gedeutet werden können, um es mit Ernst Bloch zu sagen, da «nicht alle [Akteure] im selben Jetzt da [sind]. Sie sind es nur äusserlich ... Damit

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang ist die interkantonale Auswertung der Vernehmlassung durch die EDK interessant: Schweizweit standen 38% dem seminaristischen Weg positiv gegenüber, nur 31% dem maturitätsgebundenen. Die negative Haltung hielt sich mit je 9% allerdings die Waage, und gut die Hälfte der Befragten hatte dazu keine Meinung (EDK, 1978, S. 24).

<sup>4</sup> «Lehrerbildung zielt auf den Erwerb von Qualifikationen im Sinne der Professionalisierung» (Müller et al., 1975, S. 334). Für eine Professionalisierung ist eine «verbesserte Allgemeinbildung» notwendig, weshalb eine Verlängerung der seminaristischen Ausbildung bzw. eine gymnasiale Allgemeinbildung als unumgängliche Voraussetzung gesehen wurde. Auch Lucien Criblez kommt – an anderer als in der oben zitierten Stelle – zum Schluss, dass der LEMO-Bericht über die Frage der Positionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinaus Folgen hatte, sich wiederum auf Kurt Reusser und Fritz Müller stützend: «Die Seminarreform wurde nach 1975 vom Bericht wesentlich beeinflusst» (Criblez, 2006, S. 100).

aber leben sie noch nicht mit den anderen zugleich» (Bloch, 1985, S. 104). Der interkantonalen Bildungspolitik hat der LEMO-Bericht als wissenschaftsaffine Expertise wohl nicht zu eindeutigen Positionen verholfen, im Einzelnen wurden aber im Entstehungskontext des Berichts und auch dank seiner Inhalte entscheidende Impulse für Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegeben. Insbesondere über die Professionalisierung des Lehrberufs wurde breit diskutiert und debattiert. Zudem – um wieder auf die These zurückzukommen – war der Bericht auch ein Produkt der Debatten innerhalb des SPV, die wiederum Teil grösserer gesellschaftlicher Diskurse waren. Die Debatten reichten – wie eine Analyse der BzL aus den 1980er-Jahren zeigt, weit über das Jahr 1975 hinaus (vgl. Bascio, 2016). Zudem diente der LEMO-Bericht als internes Positionspapier, wenn auch – oder gerade weil – in wichtigen Fragen keine Einigkeit herrschte: Den SPV könnte man als Klammerverein von LEMO bezeichnen; genauso fungierte der Bericht aber als identitätsstiftende Klammer für den Verein.

#### 2.4 Wissenschaft und Bezugsdisziplinen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Vorschläge für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wurden im LEMO-Bericht als sogenannte «Projektstudie» (Müller et al., 1975, S. 19) bezeichnet; mit diesem Begriff wurde gleich zu Beginn die grundsätzliche wissenschaftliche Fundierung des Berichts unterstrichen. Die Berufsbildung der Lehrerin und des Lehrers sollte Universitätsniveau haben und damit wissenschaftlich fundiert sein; damit sei nicht eine Integration der berufspraktischen Studien in die Universität gemeint, sondern «dass die Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen muss» (Müller et al., 1975, S. 20). Der Lehrberuf wurde als «ein auf Wissenschaft angewiesener Beruf» (Müller et al., 1975, S. 116) verstanden. Einen wichtigen Stellenwert sollte die Wissenschaft bzw. Forschung im Zusammenhang mit der Praxis erhalten, die einerseits als «Anwendung der Theorie [verstanden wurde], darüber hinaus ... aber auch als Gegenstand der Theorie und somit wissenschaftlicher Betrachtung» (Müller et al., 1975, S. 187): «Das Prinzip des <forschenden Lernens> [wurde] zum didaktischen Selbstverständnis der Lehrerbildung» (Müller et al., 1975, S. 116) erhoben. Explizit wurde auf die Forderung der bereits genannten Tagung in Rigi-Kaltbad verwiesen, wonach die «pädagogisch-schulpraktische *Grundausbildung* ... auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen [musste, gleichzeitig aber] in ständiger Durchdringung von Theorie und Praxis erfolgen» (SKDL & SPV, 1970, S. 80) sollte.

Nach den Vorstellungen der LEMO-Expertenkommission sollten die aktuellen Erziehungswissenschaften die Grundlage für das Curriculum bilden. Im selben Jahr wie der Expertenbericht erschienen fünf von Hans Aebli herausgegebene Bände mit Sammelreferaten, «die den Stand der für die Lehrerbildung relevanten Wissenschaften» (Müller et al., 1975, S. 20) aufzeigten.<sup>5</sup> Neben der pädagogisch-psychologischen Ori-

---

<sup>5</sup> Die Themen der fünf Bände waren: 1) «Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaft»; 2) «Erkennen, Lernen, Wachsen»; 3) «Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung»; 4) «Kind, Schule, Unterricht»; 5) «Psychosoziale Störungen beim Kinde» (vgl. Aebli, 1975a).

entierung wurde der LEMO-Bericht nach eigenem Ermessen von der Curriculumforschung stark beeinflusst. Insbesondere bei genauer Betrachtung der Themen der fünf Sammelbände und deren Autorenschaft fällt die dominante disziplinäre Ausrichtung an empirisch-quantitativen Sozialwissenschaften auf; die Orientierung an Psychologie, Pädagogischer Psychologie, Soziologie und Psychopathologie ist unübersehbar, während beispielsweise die Orientierung an Bildungstheorie oder Bildungsgeschichte eine untergeordnete Rolle spielt.

Kritische Stimmen kamen nicht zu kurz: An einer Arbeitstagung im Januar 1976 in Wettingen wurde intensiv über die Bedeutung des LEMO-Berichts für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert, einen Monat später erschien dazu in der «Schweizer Lehrerzeitung» (SLZ) ein Bericht mit kritischem Unterton von Bruno Krapf, damals im Vorstand des SPV (und dies, «obwohl» der SPV in der Vernehmlassung grundsätzlich hinter dem LEMO-Bericht stand): «Insgesamt scheint der Bericht die Praxis gering zu schätzen» (Krapf, 1976, S. 213).<sup>6</sup> In der Vernehmlassung stimmten dann die meisten Teilnehmer grundsätzlich der im LEMO-Bericht geforderten Wissenschaftsorientierung zu, die klugerweise in gemütsberuhigendem Duktus formuliert war: «Die wissenschaftlich orientierte Lehrerbildung und die damit verbundene Intellektualisierung der Lehrerbildung bedeutet nicht, dass der künftige Unterricht des Schülers unter Verzicht auf das Gemüthafte einseitig intellektualisiert werden soll» (Müller et al., 1975, S. 168). Der SPV schwieg sich in seiner Rückmeldung zur Wissenschaftlichkeit aus, was durchaus als Zustimmung gedeutet werden kann. In curricularer Hinsicht warnte er einzig davor, die viel diskutierten Modellpensen, die aber nicht Gegenstand der eigentlichen Empfehlungen waren, als Vorschläge und nicht als verbindlich zu deklarieren (SPV II, 14).

Aus der engagierten und breiten Stellungnahme des SPV lässt sich gut ableiten, wie er sich bezüglich der skizzierten curricularen Empfehlungen vor allem zu strukturellen, pensenrelevanten Fragen äusserte, ebenso zur Weiterbildung oder allgemein zu Schulreformen. Anhand der Frage, ob der seminaristische oder der nachmaturitäre Ausbildungsgang zu bevorzugen sei, lässt sich gut zeigen, wie der SPV in der Vernehmlassung auf standespolitische und schulpraktische Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussierte. Wie die LEMO-Kommission sprach er sich für beide Wege aus und machte dabei auch pragmatische Gründe geltend, denn mit dieser Lösung wurde die Rekrutierungsbasis für künftige Lehrpersonen so breit wie möglich ausgeschöpft. Daneben brachte der Verein auch bildungspolitische und wissenschafts- und hochschulnahe Argumente vor, im Sinne einer Stärkung des Lehrberufs: Auch das Seminar sollte für alle Primarlehrerinnen und Primarlehrer die Hochschulreife ermöglichen, weshalb die Op-

---

<sup>6</sup> Im Gegensatz zur Jahresversammlung von 1963, an der nur fünf Mitglieder teilgenommen hatten (von insgesamt ca. 90) und die den damaligen Präsidenten zum Antrag um Auflösung des Vereins verleitet hatte (der ein Jahr später abgelehnt wurde), nahmen in der Jahresversammlung 1976 in Wettingen inklusive dieser Arbeitstagung rund 90 Mitglieder (von potenziell 250) teil, was als überaus grosses Interesse für die Sache gedeutet werden darf (vgl. SPV II, 2).

tion der Maturität gelten müsse und eine sozialwissenschaftlich-pädagogisch-musische Allgemeinbildung existieren sollte.

Die Frage nach dem Stellenwert von Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war im LEMO-Bericht also zentral, gerade im stark von Hans Gehrig und Hans Aebli geprägten Kapitel zum Curriculum der beruflichen Grundausbildung (vgl. Abschnitt 2.2). Doch woran sollten sich die Lehrinhalte orientieren? Gemäss LEMO-Bericht sollten sie generell den klassischen *Disziplinen* folgen und grob in folgende Fachgruppen eingeteilt werden: erziehungswissenschaftliche Fächer, Didaktik, Unterrichtspraxis, Kunstfächer/Turnen und Fachstudien. Die erziehungswissenschaftlichen Fächer wurden wiederum in fünf wissenschaftliche Disziplinen bzw. Anwendungsbereiche unterteilt, nämlich in Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie (Schulgesetzkunde, Schulsystemkunde), Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie und schliesslich in Fachdidaktiken, die je einzelne Schulfächer bzw. eng umgrenzte Fächergruppen beinhalten sollten. Neben der Erziehungswissenschaft in ihren differenzierten Einzelaspekten für die pädagogisch-didaktische Grundausbildung bildeten die unterschiedlichen Fachdisziplinen für die Fachdidaktiken das wissenschaftliche Referenzsystem, aber – und darauf wurde im LEMO-Bericht explizit verwiesen – «bei aller Anerkennung der Notwendigkeit und Wünschbarkeit einer Orientierung der Fachdidaktiken an den Fachwissenschaften [sei der] Blick für die Beziehungen zu den benachbarten Fachbereichen und für die allgemeine pädagogische Bedeutung des Fachunterrichts» (Müller et al., 1975, S. 114) nicht aus den Augen zu verlieren und sollte im Zentrum stehen.

### **3 Arbeitswochen und Tagungen als Initiationsanlässe für den LEMO-Bericht und als Treiber der intensivsten Phase der Transition in den 1970er-Jahren**

Die 1967 durchgeführte Studienwoche des VSG, dessen Mitglied der SPV war, deutete Fritz Müller, der Vorsteher der LEMO-Expertenkommission als «eine Spätfolge der USA-Reise der schweizerischen Gymnasialdirektoren im Jahre 1965» (Müller, 1985, S. 12) und als Initialzündung für eine systematische Reflexion über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.<sup>7</sup> Ähnliches konnte man in Deutschland beobachten, wo in der Nach-Sputnik-Zeit (vgl. Dickson, 2001) von verschiedener Seite Appelle an die Bildungspolitik geäussert wurden, etwas gegen die «Bildungskatastrophe» (Picht, 1964) zu unternehmen bzw. die Bildung als Bürgerrecht (Dahrendorf, 1965) zu verwirklichen.

---

<sup>7</sup> Im Gegensatz zur Jahresversammlung von 1963, an der nur fünf Mitglieder teilgenommen hatten (von insgesamt ca. 90) und die den damaligen Präsidenten zum Antrag um Auflösung des Vereins verleitet hatte (der ein Jahr später abgelehnt wurde), nahmen in der Jahresversammlung 1976 in Wettingen inklusive dieser Arbeitstagung rund 90 Mitglieder (von potenziell 250) teil, was als überaus grosses Interesse für die Sache gedeutet werden darf (vgl. SPV II, 2).

In der Schweiz waren Debatten über die Bildungsgerechtigkeit oder Schulevaluationen zwecks Legitimierung neu implementierter Schultypen wie in Deutschland weniger verbreitet. Mögen Reformdiskussionen weniger ideologisch und polemisch aufgeladen gewesen sein, weniger fortschrittsoptimistisch waren sie keineswegs. Schulversuche blieben zwar oft in der Planungsphase stehen oder mussten nach wenigen Jahren unterbrochen werden, beispielsweise der Gesamtschulversuch in Dulliken, ein paar wenige konnten jedoch erfolgreich abgeschlossen werden, wie z.B. die «Cycles d'Orientation» im Kanton Genf (vgl. Hoffmann-Ocon & Schmidtke, 2012). Ein wichtiger Treiber in dieser fortschrittsoptimistischen und bezogen auf die Wissenschaft hoffnungsgeladenen Zeit war die weitverbreitete Meinung, dass dank wissenschaftlicher Studien das Schulsystem besser verstanden, die Schule und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt besser gemacht werden könnten. Dies erklärt neben den genannten Schulversuchen in der Schweiz auch zahlreiche Forschungsvorhaben an Universitäten. So gab es beispielsweise die 1968 gegründete FAL (vgl. Abschnitt 2.1) rund um den Erziehungswissenschaftler Karl Frey, die in der Schweiz die Curriculumforschung vorantrieb oder die Erhebung der «Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer» durchführte (BIVO-Projekt; z.B. Isenegger, 1972). Beide zusammen dienten als wissenschaftliches Fundament für den LEMO-Bericht, der wiederum als einer der ersten Versuche der EDK gesehen werden kann, wissenschaftsbasierte Modelle für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von einem Expertengremium neu denken zu lassen (Aregger & Gretler, 1983, S. 826).

Neben diesen Studien müssen die bereits genannten SPV-Arbeitswochen in Rigi-Kaltbad 1969 und Hitzkirch 1970 als Fundament für die LEMO-Arbeit dazugezählt werden.<sup>8</sup> Da die erste Tagung ohne Verbandskonsens abschloss, wurde ein Jahr später in Hitzkirch eine zweite einberufen, diesmal mit didaktischem Schwerpunkt, wobei die Differenzen unter den Teilnehmenden nicht kleiner, sondern eher akzentuierter freigelegt wurden (vgl. Tagungseinladung 1970, SPV II, 8). So gab es grundsätzlich unterschiedliche Auffassungen über die Konzipierung eines pädagogischen Kernstudiums (vgl. Abschnitt 2.1). Aebli und den seinen Ideen Zugewandten schwebte vor, neben pädagogischem und schultheoretischem vor allem das psychologische Denken innerhalb der Pädagogik für angehende Lehrpersonen und entwicklungs-, tiefen- und persönlichkeitspsychologische, aber auch heilpädagogische, soziologische und ökonomische Aspekte in ein Curriculum einfliessen zu lassen (vgl. SPV II, 6–7; Gehrig, 1970). Für Aspekte, die im Kernstudium nicht abgedeckt werden konnten, kam den Weiterbildungen umso grösseres Gewicht zu.

---

<sup>8</sup> Die Tagungen wurden gemeinsam mit Vertretern der SKDL organisiert (vgl. SPV II, 6), die in Rigi-Kaltbad gehaltenen Vorträge veröffentlicht (Gehrig, 1970).

#### **4 Ein pädagogischer Verband orientiert sich *psychologisch*. Weiterbildungen als Diffusionskanal für Verhaltenstraining, Gruppendynamik und TZI**

Weiterbildungen bieten die Gelegenheit, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gestalten, zu steuern, mit Themen und Bedeutung zu besetzen oder ganz allgemein gesagt: in den bestehenden Diskurs einzutreten. Auffällig ist die psychologische Orientierung der Weiterbildungsthemen vor allem in den 1970er-Jahren. 1969 wurde im Rahmen der Statutenänderung des SPV die *Weiterbildung* der Mitglieder als zentrales Anliegen deklariert.<sup>9</sup> Diese Anpassung mitten in der Transitionszeit und kurz vor Beginn der LEMO-Arbeit kann als weiteres Zeichen der SPV-internen Identitätskrise bzw. Selbstverständigungsdebatte angesehen werden, sind doch Statuten ein formell wichtiges Mittel zur Selbstvergewisserung.

In der Transitionszeit wurde der Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch mehr Gewicht zugesprochen; dies manifestiert sich insbesondere im LEMO-Bericht: Die darin präsentierte Pädagogische Psychologie bezog sich explizit und selbstreferenziell auf den Konstruktivisten Aebli (Müller et al., 1975, S. 110).<sup>10</sup> Um einer allfälligen «Theoretisierung» der Lehrerbildung entgegenzuwirken» (Müller et al., 1975, S. 198), werden im Kapitel zu den neuen Lehrmethoden das Microteaching (Lehrverhaltenstraining), die Gruppendynamik und die Selbsterfahrung vorgeschlagen. Während beim Microteaching «teaching skills» erworben werden, könnten angehende Lehrpersonen in der Gruppendynamik und der Selbsterfahrung ganzheitlich beansprucht werden. Den vorgeschlagenen Methoden liegt die Annahme zugrunde, dass «die Ziele der Lehrerbildung nicht ausschliesslich über den Weg der Wissensvermittlung erreicht werden können» (Müller et al., 1975, S. 211), wie es Hans Gehrig und Hans Näf als These formulierten. Für solche Methoden wird nicht nur eine psychologische Ausbildung erwartet, sondern auch «eine Ausbildung in Psychopathologie einschliesslich klinischer Erfahrung» (Müller et al., 1975, S. 212).

---

<sup>9</sup> «Der Verein dient der Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogischen, psychologischen, didaktischen und methodischen Fragen und der Förderung der Lehrerausbildung und -fortbildung» (SPV II, 6). Heute ist in der deutschsprachigen Schweiz die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer institutionell gut etabliert. Sie wird als Teil der Schulentwicklung gesehen (Rüegg, 2002, S. 541). Seit der Tertiarisierung des Lehrberufs liegt die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen im Verantwortungsbereich der pädagogischen Hochschulen; somit werden die meisten Angebote einheitlich und zentral geregelt (vgl. Reusser & Tremp, 2008, S. 5). Auch die Frage der Wirksamkeit der Lehrpersonenweiterbildung ist seit der Jahrtausendwende ein omnipräsentes Thema (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 290).

<sup>10</sup> Aebli konnte sich auch gut mit der im Bericht dargelegten humanistischen Psychologie oder der Gruppendynamik identifizieren, die von Hans Gehrig und Hans Näf vorgestellt wurden. Ein Jahr nach der Publikation von LEMO sprach Aebli in einem Vortrag darüber, dass in Carl R. Rogers' humanistischer Psychologie «die Persönlichkeits- und Sozialpsychologie Anschluss an eines jener christlichen Grundaxiome, auf denen das westliche Denken beruht» (Aebli, 1976, S. 128), finde. Gruppendynamik und Tiefenpsychologie wertete Aebli als eine Bewegung, die mit ihren Wissensformaten mit «Motoren-Charakter» theoretisch befreiend und als Fortbildungspraktiken sinnstiftend wirkten.

Im Veröffentlichungsjahr von LEMO erschien vom Basler Schulpsychologen Hans Näf «Die Anwendung von Verhaltenstraining, Selbsterfahrungsgruppen und gruppenspezifischen Seminaren in der Lehreraus- und Fortbildung» (Näf, 1975). Fritz Müller attestierte diesem Werk die gleiche Bedeutung wie Aebli's Sammelreferaten: «Aus meiner Sicht ist dieses Buch wie die LEMO-Sammelreferate stets Teil des grösseren Ganzen gewesen» (Müller, 1985, S. 13). Näf und Aebli rekurrierten teilweise auf unterschiedliche (Ersterer eher auf behavioristische, Letzterer eher auf konstruktivistische), teilweise aber auch auf gleiche Theorien (Bezugnahmen zur Tiefenpsychologie oder zur Gruppendynamik). Die verschiedenen psychologischen Weiterbildungsmöglichkeiten zwecks Persönlichkeitsbildung der Lehrpersonen und Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung waren letztlich eng mit dem Wunsch verknüpft, ebendiese zu rationalisieren, mess- und technologisch planbar zu machen. Dies manifestierte sich innerhalb des SPV bereits in den 1960er-Jahren mit den Kursen zu den Themen «Programmiertes Lernen» oder «Microteaching» (vgl. in diesem Heft Hoffmann-Ocon, 2017).<sup>11</sup> Diese liessen sich gut in der normalen Lehrpersonenausbildung anwenden; gruppenspezifische und Selbsterfahrungsübungen seien beispielsweise als Wahlfächer in der regulären Lehrerinnen- und Lehrerbildung ideal, aber auch für Lehrpersonenfortbildungen geeignet, so Näf und Co-Autor Gehrig im LEMO-Bericht (Müller et al., 1975, S. 210). Zwischen 1968 und 1972 wurde der sich im Aufbau befindenden Schweizerischen Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ) der Auftrag erteilt, eine «psychologisch-pädagogische Fortbildung» anzubieten, damit die Lehrpersonen «ihre Schüler besser verstehen und ihnen besser helfen können» (SPV II, 8).<sup>12</sup> Ab 1970 wurden vom SPV zusammen mit der WBZ Weiterbildungen für Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer angeboten (WBZ, 1971, 1974); Hans Näf wurde mit der Konzeption eines psychologisch-pädagogischen Fortbildungskurses betraut. Er leitete und organisierte in den folgenden Jahren viele Weiterbildungsveranstaltungen für den SPV und den VSG, wo er selbst als Redner auftrat und Gruppendynamik, Tiefenpsychologie, Selbsterfahrung und Verhaltenstraining einführte oder durch internationale, prominente Fachpersönlichkeiten einführen liess, so z.B. durch die Amerikanerin Ruth Cohn, die dank ihrer Studienzeit in Zürich fliessend Schweizerdeutsch sprach (SPV II, 9). Cohn konnte mehrmals ihre Methode der «Themenzentrierten Interaktion» (TZI) in Schweizer Lehrpersonenbildungskreisen vorstellen (SPV II, 9–10). Die im LEMO-Bericht vorgeschlagenen gruppenspezifischen Kurse wurden vorgängig also bereits durch die

<sup>11</sup> Heinrich Roths Postulat für eine «realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung» gab weit über die Akademie und die Sozialwissenschaften hinaus Impulse für eine akzentuierte empirische Ausrichtung, so auch innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und innerhalb des SPV (Roth, 1962).

<sup>12</sup> Die WBZ wurde 1968 von der EDK mit dem Ziel gegründet, «Weiterbildungskurse in den verschiedenen gymnasialen Fächern sowie Studientagungen über allgemeinere Fragen des Mittelschulunterrichts» (WBZ, 1971, S. 16) zu organisieren und zu koordinieren; Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer waren mitgemeint.



WBZ und den SPV einem Kreis von Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildnern schmackhaft gemacht und als innovativ präsentiert.<sup>13</sup>

Auch andere Kurse, im LEMO-Bericht als zukunftsweisend für eine Lehrpersonen-(weiter)bildung taxiert, wurden anfangs der 1970er-Jahre angeboten. 1971 simulierte der Hamburger Psychologe Reinhard Tausch in seinen voll besetzten Kursen für Verhaltenstraining Unterrichtssituationen mit den Teilnehmenden, später wiederholten dies Tauschs Schüler Friedemann Schulz von Thun und Inghard Langer. Auch andere Kurse wie z.B. derjenige von Ruth Cohn (SPV II, 8–11) wurden über mehrere Jahre wiederholt angeboten, die Kurse in Microteaching oder TZI bis weit in die 1980er-Jahre (SPV II, 13–26). Innerhalb des SPV waren nicht alle mit den gebotenen Inhalten und der eingeschlagenen Weiterbildungsrichtung einverstanden, wie aus den Kursevaluationen herauszulesen ist (SPV II, 10). Paul Schaefer vermerkte im Jahresbericht 1972/1973, dass «Kritik, Spannungen, ja Widerstand [zu beobachten waren], was zu Krisen und Auseinandersetzungen führte» (SPV II, 10). Diese Rhetorik passt gut zur krisenhaften Umbruchszeit des SPV.

Es ist auffällig, wie sich bei Fragen zum Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern Mittelschul- und Seminarlehrpersonen ab 1970 immer mehr psychologischen Theorieofferten zuwandten und diesen gegenüber geisteswissenschaftlichen (Nohl, 1935) oder existenzialistischen Erklärungen (Bollnow, 1959; Fink, 1970) den Vorzug gaben. Auch wenn die Begriffe vieldeutig bleiben und einer Vertiefung bedürften, liegt die Deutung einer Psychologisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nahe.<sup>14</sup> Am Schluss soll deshalb die Frage gestellt werden, inwiefern mit Rekurs auf die Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur rationale und wissenschaftliche Denkmuster Eingang fanden (Microteaching, «teaching skills»), sondern auch Denkmuster aus der humanistischen Psychologie, der psychologischen Therapie oder dem nicht akademischen Umfeld (Näf, Cohn, Rogers). Gerade Aebli und Tausch verbanden in ihrer Arbeit sowohl akademische als auch nicht akademische Ansätze aus der Psychologie, vor allem mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Schule (vgl. Skript von Schulz von Thun, SPV II, 10). So fragte Aebli (1975b) in der Einleitung des fünften Bandes («Psychosoziale Störungen beim Kinde») der Sammelreferate (vgl. Abschnitt 2.4), ob es für Lehrpersonen von «normalen Schülern» wichtig sei, über die Grundbegriffe der Psychopathologie, der psychologischen Diagnostik, der Heilpädagogik und der Psychotherapie orientiert zu sein. Die Antwort lieferte er in der

---

<sup>13</sup> So organisierte Näf 1973 eine Weiterbildung zu LEMO («Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Tiefenpsychologie in der Lehrerbildung»), worin die neuen Lehrmethoden durchexerziert wurden und das Argumentarium für die Methoden in einem Handout mitgeliefert wurde (SPV II, 10).

<sup>14</sup> In der jüngeren Vergangenheit führte das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie immer wieder zu Diskussionen. Vgl. die Kontroverse um eine «Psychologisierung der Pädagogik» (Reichenbach & Oser, 2002) und die damit einhergehende Angst eines «unfriendly takeover» seitens «der» Pädagogik durch «die» Psychologie, was allerdings auch bestritten (Oelkers, 2002) oder umgekehrt eher als eine «Pädagogisierung» betrachtet wird (Tenorth, 1992).

Folge selbst: «In jeder Phase seiner Entwicklung treten bei jedem Kinde Verhaltensstörungen auf» (Aebli, 1975b, S. 7). Die Lehrpersonen sollten deshalb wissen, ob und weshalb sie auftreten können, «wissen, ob, und wenn ja, welche Möglichkeiten der Diagnose und der Therapie bestehen» (Aebli, 1975b, S. 7), sodass sie «mit den Eltern zusammen *selbst* etwas für das Kind tun, statt es einem schulpyschologischen Dienst oder einer Institution zuzuschieben» (Aebli, 1975b, S. 14). Auch wenn gemäss Aebli die Begriffsschärfung und die Systematik manchmal (wie im Sammelband) fehlten, weil das Wissen «in der praktischen Tätigkeit der Ärzte, Psychologen, Heilpädagogen und Therapeuten entstanden» (Aebli, 1975b, S. 8) ist, wird «die Vertrautheit mit den Problemen der Diagnose und der Therapie ... den Lehrer vor einer falschen Einschätzung von deren Möglichkeiten bewahren» (Aebli, 1975b, S. 14).

Könnte sich in den 1970er-Jahren in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Idee, dass man sich als Lehrperson Diagnosewissen aneignet und dieses anzuwenden weiss, neben einer Psychologisierung auch eine Therapeutisierung des Professionswissens etabliert haben, wie es um die Jahrhundertwende als Teil des «Standardwissens» bekannt wurde (Oser, 2001)? Wenn die Verwandtschaft von pädagogischem, heilpädagogischem und psychotherapeutischem Wirkens wahr sei, so Aebli weiter, dann sei die *gemeinsame* anthropologische Basis von Erziehung und Psychotherapie wichtig: «Sowohl der Erzieher als auch der Psychotherapeut brauchen ein Leitbild von der Menschennatur, auf das hin sie mit dem Zögling und dem Patienten arbeiten – auch wenn sie vorgeben, «nicht-direktiv» zu verfahren. Auch «Nicht-direktivität» ist eine Marschrichtung» (Aebli, 1975b, S. 15). Von welcher «impliziten Anthropologie der grossen Psychotherapeuten» (Aebli, 1975b, S. 15) hier die Rede ist, wird nicht geklärt, was somit die Frage aufwirft, was diese gemeinsame Anthropologie sein könnte und was hier als gemeinsame Marschrichtung oder Orientierung von Pädagogik und Psychotherapie angedacht wurde.

Eine gemeinsame anthropologische Orientierung von Pädagogik und Psychotherapie hatte wohl auch Hans Näf im Sinn. Eine «grosse Psychotherapeutin», wie Aebli sie nannte, war für ihn zweifellos Ruth Cohn. Ihre Patienten hätten immer wieder berichtet, «wie faszinierend die Arbeit in der psychotherapeutischen Gruppe und wie langweilig dagegen das Lernen in der Schule sei. ... Sie fand, dass erfolgreiche Psychotherapeuten bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen in bezug auf das Lernen hatten, die bei Lehrern selten anzutreffen sind» (Näf, 1975, S. 87). Näfs implizite Aussage: Lehrpersonen könnten von Therapeutinnen und Therapeuten derart lernen, dass therapeutisches Wissen nicht bloss in Bezug auf mögliche Pathologien angewandt wird, sondern in ihrem Kernbereich, dem Lehren und Lernen.

## 5 Resümee

Der Beitrag hat versucht, die These der Kontingenz- und Krisenerfahrungen des SPV als eines Kollektivakteurs zu plausibilisieren. Die Entwicklungen innerhalb des SPV von den 1960er- bis über die 1970er-Jahre hinweg stützen die Transitionsthese aus mehreren Gründen. Sowohl in verbandlicher wie auch in fachlich-inhaltlicher Hinsicht hat sich der SPV durch eine personelle Neukonstituierung Mitte der 1960er-Jahre und durch die Zusammenarbeit mit der SKDL (Arbeitswochen und Tagungen) und mit der WBZ (Weiterbildungskurse), die neuen Statuten und die Involviertheit in den LEMO-Prozess stärker profilieren können. Diese Entwicklungen verliefen nicht nur gradlinig oder konsensuell; die kleineren und grösseren Transformationen hatten schliesslich zur Folge, dass sich der Verband in seiner Struktur konsolidieren und sich als Fachverband für Seminardirektoren und Lehrpersonen der Pädagogik und Psychologie etablieren konnte. Dies hatte letztlich mit den langen und intensiven fachlichen Auseinandersetzungen in der LEMO-Arbeit zu tun, die in diesem Beitrag breit dargelegt wurden, aber auch mit den genannten Arbeitswochen und Weiterbildungen, die für die interne Fachlichkeit und die Profilierung als Verband immens wichtig waren. Solche Verbandsaktivitäten waren immer auch ein Spiegel gesellschaftlicher Diskurse und verbandsimmanenter, bildungspolitischer und fachlicher Debatten.

Diese eklektische Herangehensweise an Denksysteme, diese Produktion von hybriden Denkmustern ist typisch für einen Verband, der sich mit der Professionalität von Lehrpersonen und folglich mit disziplinär fachlichen und berufspraktischen Fragen befassen und gleichzeitig seine eigene Berufs- und Verbandsidentität (er)finden musste. Es bleibt bemerkenswert, welchen Stellenwert wissenschaftliche Befunde und wissenschaftsabgestützte Weiterbildungen innerhalb des Verbandes besaßen – viele Jahre, *bevor* die Tertiarisierung und Akademisierung in der deutschsprachigen Schweiz bildungspolitisch mehrheitsfähig wurde. Offen bleibt die Frage nach der Bedeutung von therapeutischem Denken und Handeln für den Lehrberuf (in den 1970er-Jahren) und nach der Beeinflussung des geistigen Referenzsystems für (angehende) Lehrpersonen durch die Nähe von pädagogischen zu psychotherapeutischen Menschenbildern.

## Quellen

### Ungedruckte Quellen

*Forschungsbibliothek Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule Zürich*

E) Schulgeschichte – Schweizerischer Pädagogischer Verband [SPV]:

II, 1–30: Korrespondenz und Protokolle, Tagungen, Jahresversammlungen, Statuten; 1945–1992.

## Literatur

- Aebli, H.** (Hrsg.). (1975a). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen. Band 1 bis 5*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1975b). Einleitung. In H. Aebli (Hrsg.), *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen. Band 5* (S. 7–15). Stuttgart: Klett.
- Aebli, H.** (1976). Lehrerbildung – Motor oder Spiegel des gesellschaftlichen Wandels. Vortrag gehalten vor der 143. Synode des Kantons Zürich. In Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.), *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 1976* (S. 121–130). Zürich: Kanton Zürich.
- Aebli, H.** (1985). Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen. Idee und Konzept des Studiengangs «Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» (LSEB) an der Universität Bern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 23–27.
- Aregger, K. & Gretler, A.** (1983). Curriculumforschung in der Schweiz. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 825–834). Weinheim: Beltz.
- Bascio, T.** (2016). Orientierungshilfe oder Verfügungswissen? Kontroverse Vorstellungen des Pädagogikunterrichts für angehende Lehrpersonen in den Beiträgen zur Lehrerbildung (BzL). In A. Hoffmann-Ocon & R. Horlacher (Hrsg.), *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen. Ambitions and Imaginations in Teacher Education* (S. 281–300). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bascio, T. & Hoffmann-Ocon, A.** (2015). Les associations de la formation des enseignants et enseignantes (SSLV, SPV, SGL). In G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Hrsg.), *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur* (S. 110). Chêne-Bourg: Les éditions Médecine & Hygiène.
- Bloch, E.** (1985). *Erbschaft dieser Zeit* (erweiterte Ausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bollnow, O. F.** (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BzL-Sondernummer.** (1985). 10 Jahre «Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1).
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Criblez, L.** (2006). Hans Aebli's Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 97–107). Bern: hep.
- Criblez, L.** (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Dahrendorf, R.** (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Bramsche: Nannen-Verlag.
- Dickson, P.** (2001). *Sputnik: The shock of the century*. New York: Walker.
- EDK.** (1972). *Mittelschule von morgen. Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen* (Jahrbuch der EDK 58). Frauenfeld: Huber.
- EDK.** (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht LEHRERBILDUNG VON MORGEN*. Genf: EDK.
- Fink, E.** (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach.
- 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.** (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 18–24). Basel: Beltz.

- 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.
- Gehrig, H.** (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Basel: Beltz.
- Gehrig, H.** (1985). «An allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen». Aspekte der Eignung; Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 43–50.
- GH [Gymnasium Helveticum]**. (1947–dato). *Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule*. Herausgegeben vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG). Aarau: Sauerländer.
- Herzog, W.** (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2017). Der Schweizerische Pädagogische Verband zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 30–47.
- Hoffmann-Ocon, A. & Schmidtke, A.** (2012). *Reformprozesse im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Isenegger, U.** (1972). *Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion: Methodenstudie für das BIVO-Projekt (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer)*. Weinheim: Beltz.
- Keller, R.** (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapf, B.** (1976). Zur Lehrerbildung von morgen. Bericht über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Vereins. *Schweizer Lehrerzeitung*, 121, 213.
- Künzli, R. & Messner, H.** (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (3), 332–343.
- Latour, B.** (2008). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lattmann, U. P.** (1991). Der Weg zum Lehrerberuf auf dem zweiten Bildungsweg – Beispiel Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (1), 6–18.
- Makropoulos, M.** (1997). *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Metz, P.** (2017). Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 8–29.
- Müller, F.** (1985). Professionalisierung. Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 11–18.
- 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.
- Näf, H.** (1975). *Die Anwendung von Verhaltenstraining, Selbsterfahrungsgruppen und gruppendynamischen Seminaren in der Lehreraus- und Fortbildung*. Luzern: Weiterbildungszentrale.
- Nohl, H.** (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J.** (2002). Einige historische Erfahrung im Verhältnis von Pädagogik und Psychologie. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehl-diagnose* (S. 12–28). Weinheim: Juventa.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Peuker, B.** (2010). Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). In C. Stegbauer & R. Häussling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 325–335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picht, G.** (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.

- Reichenbach, R.** (2001). *Demokratisches Selbst, dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, R. & Oser, F.** (2002). *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa.
- Reusser, K.** (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 6–9.
- Reusser, K. & Tremp, P.** (2008). Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 5–10.
- Rossler, G.** (2008). Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenzobjekte, epistemische Dinge. In G. Kneer, M. Schroer & E. Schüttelz (Hrsg.), *Bruno Latours Kollektive* (S. 67–107). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, H.** (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In H. Becker, E. Blochmann, O. F. Bollnow, E. Heimpel & M. Wagenschein (Hrsg.), *Neue Sammlung: Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 2. Jahrgang (S. 481–490). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüegg, S.** (2002). Institutionalisierung der Lehrerfortbildung in den 1960er und 1970er Jahren im Kanton Bern. In C. Crotti & J. Oelkers (Hrsg.), *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (S. 521–548). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Schwab-Trapp, M.** (2006). Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hiersland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band 1: Theorien und Methoden* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 263–285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SKDL & SPV.** (1970). Entschliessung. Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 80–82). Basel: Beltz.
- Strittmatter, A.** (2003). Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 21 (3), 334–341.
- Tenorth, H.-E.** (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, 129–139.
- WBZ [Schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer].** (1971). *Jahresbericht 1971*. Luzern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- WBZ [Schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer].** (1974). *Jahresbericht 1974*. Luzern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

## Autor

**Tomas Bascio**, lic. phil. I, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte,  
tomas.bascio@phzh.ch