

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

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

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

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Christine Pauli, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe 1, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 64, christine.pauli@unifr.ch

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

Annette Tettenborn, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phlu.ch

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

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Löwengraben 14, 6004 Luzern, Tel. 041 228 71 50, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

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

Lektorat

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

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Benzburweg 30, 4410 Liestal, Tel. 061 925 91 55, juerg.ruedi@fhnw.ch. Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe 1, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Stefan Denzler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 858 23 97, www.skbf-csre.ch, stefan.denzler@skbf-csre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, Tel. 071 678 56 93, ulrich.halbheer@phtg.ch

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 Profilierung 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

Editorial

Sehr gern hat das Redaktionsteam der BzL dem Wunsch des Vorstands der SGL entsprochen, das 25-jährige Bestehen der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2017 mit einer Jubiläumsnummer zu würdigen. Als der SGL seit ihrem Bestehen verbundene, zehn Jahre früher gegründete Fachzeitschrift für Lehrerinnen- und Lehrerbildung gratulieren wir herzlich zum Jubiläum.

BzL und SGL sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die SGL fungiert als institutionelle Herausgeberin der redaktionell unabhängigen Fachzeitschrift, die SGL-Mitgliedschaft beinhaltet das Abonnement der BzL, ein Mitglied der BzL-Redaktion sitzt mit beratender Stimme im Vorstand der SGL. Im «offiziellen Publikationsorgan» (vgl. SGL-Flyer) wird der Fachdiskurs aus SGL-Arbeitsgruppen und SGL-Tagungen zu Weiterentwicklung und Innovation in pädagogischen, fachdidaktischen und auch bildungspolitischen Belangen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergeführt und um erweiternde, teils auch internationale Perspektiven und Diskurse ergänzt.

Das Redaktionskollegium der BzL hat dem Vorstand der SGL für die Konzeption der Jubiläumsnummer freie Hand gelassen, auf ein Peer-Review der Beiträge wurde verzichtet. Vom Erscheinungsbild her reiht sich die SGL-Jubiläumsnummer in die Reihe der BzL-Ausgaben ein. Der Goldstreifen auf dem Umschlag verweist aber bewusst auf das Wertvolle, das wir mit der SGL seit nun 25 Jahren vorliegen haben: eine zentrale Plattform für das Weiterdenken der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

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

Einleitung zur BzL-Jubiläumsnummer «25 Jahre SGL»

Richard Kohler

Die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) 1992 markiert eine der wichtigsten Transitionsphasen in der Geschichte der Lehrpersonenbildung in der Schweiz. Zu diesem Zeitpunkt wurde absehbar, dass ihre Tertiarisierung in Angriff genommen würde, und zwar nicht durch Integration in oder Angliederung an bestehende Hochschulen, sondern durch eine Transformation der Seminare in pädagogische Hochschulen.

Die Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Hochschulebene erforderte eine Transformation des Selbstverständnisses der Akteurinnen und Akteure, welche die SGL unterstützen wollte, weshalb sie als wissenschaftliche Gesellschaft und nicht mehr als Berufsverband konzipiert wurde. Als Dozierende und Forschende sollten die Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner nun über eine spezifische Berufsidentität verfügen, die sowohl den akademischen Ansprüchen der Bezugsdisziplinen als auch den Erwartungen des Professionsfelds genügt. Lange Zeit fehlte ein grundlegendes Professionsverständnis für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, denn es dauerte nach der Gründung des ersten staatlichen Lehrerseminars in Aarau über siebenzig Jahre, bis sich der Schweizerische Seminarlehrer-Verein (SSV) 1895 formierte. Dem Verband gelang es jedoch nicht, ein eigenständiges Profil zu formulieren, weshalb die Eigenständigkeit nach zwanzig Jahren mit dem Anschluss an den Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) wieder aufgegeben wurde. Erst die anstehende Tertiarisierung ermöglichte diese Emanzipation, wobei die Wissenschaftsorientierung noch keine hinreichende Basis für die Berufsidentität an Professionshochschulen liefert. Es ist daher kein Zufall, dass die SGL an ihrer letzten Tagung 2016 die zentrale Frage nach der Identität und der Professionalität der Mitarbeitenden an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen wieder aufgeworfen hat.

Seit den 1860er-Jahren gab es regelmässig Vorstösse, die ein Studium für Volksschullehrpersonen forderten. Aber abgesehen von einigen Ausnahmen (Aargau, Basel, Genf und Zürich) versandeten diese im politischen Prozess oder scheiterten an der Urne. Eine gesamtschweizerische Entwicklung kam erst auf Anstoss von aussen zustande: Nach langem Zögern und im Zugzwang der sich formierenden Europäischen Union entschloss sich die EDK Ende der 1980er-Jahre, auch ihr Bildungssystem in Bezug auf die Kompatibilität mit Europa von der OECD überprüfen zu lassen. Das Gutachten «Examen de la politique d'éducation en Suisse: Rapport et questions des examinateurs» des neoliberalen Think-Tanks von 1990 lieferte den notwendigen Anstoss zur Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Innerhalb von kaum zwei Jahren war entschieden, dass mit der Tertiarisierung nun nachvollzogen werden sollte, was in den industrialisierten Ländern längst Standard war.

Allerdings führte die weiterhin kantonale Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dazu, dass national ausgerichtete Gremien wie die SGL den Transformationsprozess lediglich indirekt beeinflussten, was ebenfalls dazu beitrug, dass die angestrebte Harmonisierung und Tertiärisierung nur partiell gelang. Das 2015 implementierte Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) und die Gründung von «swissuniversities» können als Reaktion auf diese unbefriedigende Situation verstanden werden. Diese neue Governancestruktur erforderte es, dass sich auch die Dozierendenverbände der drei Hochschultypen zusammenschlossen und mit der Gründung von «swissfaculty» einen Weg suchten, die Stimme und die Perspektive des wissenschaftlichen Personals in die Bildungspolitik einzubringen. Diese Entwicklung reaktivierte die standespolitische Funktion der SGL, die mit der Statutenänderung von 2016 die nun spannungsreiche Doppelaufgabe von Berufsverband und wissenschaftlicher Gesellschaft festschreibt.

Die Geschichte der SGL und ihrer Vorläufer erlaubt Einblicke und Einsichten in grundsätzliche Aspekte und Problemfelder von Profession, Professionalität und Professionalisierung. Daher erhält der Rückblick auf die Vorgeschichte der SGL in dieser Jubiläumsnummer der BzL den angemessenen Platz.

Der Beitrag von **Peter Metz** liefert einen Überblick über die Geschichte der Lehrerbildnerverbände, ausgehend von der Vorgeschichte zur Gründung des SSV 1895 bis zu den Fragen ihrer Verortung im tertiären Umfeld heute. Da die Lehrerseminare von Beginn an auf der Sekundarstufe II angesiedelt waren, stand der Anschluss an den VSG lange Zeit zur Debatte, auch weil dieser nicht die erhofften Effekte mit sich brachte. Neben den Status- und Assoziationsfragen beleuchtet der Beitrag die Versammlungsorte, die Entwicklung der Mitgliederzahlen, die Themen der Jahrestreffen und Problembereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Letzteren spiegeln sich die Doppelaufgabe der Allgemein- und Berufsausbildung und damit die gleichzeitige Orientierung an den wissenschaftlichen Standards und den Anforderungen des Berufsfeldes. Die Verschiebung der Prioritäten führte zu Brüchen in den Verbandsstrukturen und im Selbstverständnis der Lehrerbildner, was sich auch in den eingefügten Porträts der Präsidenten zeigt.

Andreas Hoffmann-Ocon beleuchtet die Diskussionen innerhalb des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre, die durch eine bildungspolitische Aufbruchsstimmung und eine positive Erwartung gegenüber der Akademisierung und der empirischen Forschung gekennzeichnet waren. Der Verband engagierte sich für die Gründung eines in der deutschsprachigen Schweiz fehlenden schulpsychologischen Forschungszentrums nach dem Vorbild des «Institut des sciences de l'éducation» in Genf. Anhand der Schnittstellen der Disziplinen Pädagogik und Psychologie wird rekonstruiert, welche Disziplinorientierungen und welche Wissenschaftsansätze die Diskussionen rund um die Lehrpersonenbildung beherrschten, wie sich diese Position zu den Forderungen nach einer «realistischen Wendung» stellten und wie der Verband mit den unterschiedlichen Positionen umging.

Tomas Bascio führt diese Analyse fort, indem er die 1960er- und 1970er-Jahre als Transitionszeit des SPV rekonstruiert, da sich das Selbstverständnis des Verbandes, seine Aktivitäten und die Bezugsdisziplinen verändert hatten. Nach der ersten Krise, bei der die Frage nach der Auflösung des Verbands zur Debatte stand, erlebte der Verband nach der personellen Neubesetzung Mitte der 1960er-Jahre und der einsetzenden Kooperation mit anderen Gremien einen beachtlichen Bedeutungsgewinn und wurde zu einem Kernplayer in der Diskussion um die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die in der LEMO-Kommission vertretenen unterschiedlichen Perspektiven blieben auch innerhalb des SPV bestehen und beförderten die Heterogenität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der nächsten Jahrzehnte. Nicht nur die Reformdiskussionen, sondern auch die (Mit-)Organisation von Tagungen, Arbeitswochen und Weiterbildungen trug zur Stärkung der wissenschaftlichen Ausrichtung bei, von der primär die Psychologie profitierte.

Um einen Rückblick auf die Gründung und die Arbeit der SGL aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure zu erhalten, wurden die ehemaligen Präsidentinnen und Präsidenten – **Heidi Derungs-Brücker, Elisabeth Hardegger und Willi Stadelmann** – und mit **Kurt Reusser und Anton Strittmatter** zwei weitere einflussreiche Vorstandsmitglieder zu einem Gruppeninterview eingeladen. Leider konnte SGL-Gründungspräsident Hans Badertscher nicht am Gespräch teilnehmen. Das Interview rekonstruiert die Motive, Diskussionen und Aspekte der Neukonstituierung des Verbandes als SGL 1992 im Zusammenhang mit der sich abzeichnenden Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und thematisiert die Funktionen, Strukturen und Wirkungen von SGL und BzL nicht bloss im Kontext der Reform, sondern auch im Verhältnis zu anderen Akteurinnen und Akteuren der schweizerischen Bildungspolitik. Zudem werden Perspektiven und Wünsche für die weitere Entwicklung der SGL formuliert.

Zu den Kernaufgaben der SGL als wissenschaftlicher Gesellschaft gehört die finanzielle Sicherstellung der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung», die den grössten Ausgabeposten des Verbandes darstellt. **Claudia Crotti** analysiert die Entwicklung der BzL seit ihrer Gründung in Bezug auf das Programm, das Redaktionsteam, das Erscheinungsbild, die Rubriken und Themen sowie die Autorinnen und Autoren. Obwohl sich die Zielsetzung der BzL, als Fachorgan die Qualität der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu fördern, nicht verändert hat, hat sich die Zeitschrift im Laufe der 35 Jahre in jedem dieser Bereiche fundamental weiterentwickelt.

Neben der Organisation und der Finanzierung von Tagungen fördert die SGL mit ihren Arbeitsgruppen den interinstitutionellen fachlichen Austausch zwischen und unter Dozierenden und Forschenden. Exemplarisch für die neunzehn disziplinär oder thematisch organisierten Arbeitsgruppen präsentiert **Edith Glaser-Henzer** die SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild, während **Kuno Schmid und Monika Winter-Pfändler** das Fachdidaktikforum Ethik-Religion-Kultur vorstellen. Beide Berichte verdeutlichen, wie sich die

Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Professionalisierung der Fachdidaktik auf das Selbstverständnis, die Diskurse, die didaktischen Konzepte und die Unterrichtsinhalte (Lehrplan 21) dieser Bildungsbereiche ausgewirkt haben.

Den Abschluss bildet der Beitrag von **Hans-Jürg Keller** zur Frage, wie die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in 25 Jahren aussehen könnte. Einerseits werden fünf globale Transformationsmotoren dargestellt und auf die Arbeitssituation der Lehrpersonen und die Professionalisierungsoptionen an pädagogischen Hochschulen bezogen. Andererseits werden zahlreiche aktuelle Entwicklungen, Konzepte und Projekte weitergedacht, was zu einer insgesamt optimistischen Prognose führt.

Es ist zu hoffen, dass dieser Optimismus trotz des gegenwärtigen neoliberalen Umbaus der Gesellschaft berechtigt ist. SGL und BzL bemühen sich, ihren Beitrag zur weiteren Qualitätssteigerung der tertiarisierten Lehrpersonenbildung zu leisten. Die Beiträge in diesem Heft, für die ich den Autorinnen und Autoren herzlich danke, verdeutlichen die dazu relevanten Traditionslinien und Entwicklungsoptionen.

Zur besseren Übersicht über die vielen, für die Schweiz typischen Vereine und Organisationen mit ihren Abkürzungen findet sich auf der nächsten Seite ein Glossar.

Autor

Richard Kohler, Dr., Präsident SGL, Pädagogische Hochschule Thurgau und Pädagogische Hochschule Zürich, praesidium@sgl-online.ch

Glossar

BzL	Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
COHEP	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2007–2014), heute Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
ERG	Unterrichtsfach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»
GH	Zeitschrift Gymnasium Helveticum (seit 1947)
HEP	Hautes Ecoles Pédagogiques
HFG	Hochschulförderungsgesetz (1968)
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (2015)
JVSG	Jahrbuch des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins (1868–1946)
KOFADIS	Konferenz Fachdidaktiken Schweiz
LBG	Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Bildnerische Gestaltung / Kunst und Bild
LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
LEMO	EDK-Bericht «Lehrerbildung von morgen» (1975)
MIMO	EDK-Bericht «Mittelschulen von morgen» (1972)
NDS	Nachdiplomstudiengang
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PMS	Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz (1856–1861)
PPV	Pädagogisch-psychologischer Verband der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer, Fachverband des VSG (seit 1992)
SGBF	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (seit 1975)
SGKP	Schweizerische Fachgesellschaft für Kunstpädagogik
SGL	Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
SHK	Schweizerische Hochschulkonferenz
SKDL	Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsanstalten (1937–2002), danach SKPH
SKPH	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (2002–2007), danach COHEP
SLV	Schweizerischer Lehrerverein (1849–1989), seither LCH
SLZ	Schweizerische Lehrerzeitung (1862–1999), seither Bildung Schweiz
SNF	Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung
SPV	Schweizerischer Pädagogischer Verband (1945–1992), Fachverband des VSG
SPZ	Schweizerische Pädagogische Zeitschrift (1891–1929)
SSV/SSLV	Schweizerischer Seminarlehrer-Verein (1895–1945)
swissfaculty	Dachorganisation der Dozierenden der schweizerischen Hochschulen
swissuniversities	Dachorganisation der Rektorinnen und Rektoren der schweizerischen Hochschulen
SWR	Schweizerischer Wissenschaftsrat
SWV	Schweizerischer Werklehrerinnen- und Werklehrerverein
VSG	Verein Schweizer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
ZBS	Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Ebikon

Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

Peter Metz

Zusammenfassung Der Beitrag bietet einen Einblick in die «longue durée» der Entstehung, Strukturierung und Restrukturierung der verbandsmässigen Organisation von Lehrpersonen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aufgrund der veränderten Positionierung innerhalb des Bildungssystems, die die SGL und ihre Vorgängerverbände thematisierten – sie teils aktiv vorantrieben, von ihr teils zu Anpassungen gezwungen waren –, entwickelte sich die Gruppierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus Formen von Konferenzen der Volksschulstufe zu einem selbstständigen Verein und schon früh zu einer Sektion des Vereins der Lehrpersonen der Mittelschulstufe (VSG) und später zu einem neu vernetzten Verband der Tertiärstufe (SGL). Der Beitrag geht von der These aus, dass die fachliche und anstellungsbedingte Mehrfachorientierung seiner Mitglieder und ihr Bestreben nach Eigenständigkeit wesentlich zur Dynamik der Vereinsstrukturen mit Brüchen und Kontinuitäten beigetragen haben. Ein spezifisches Interesse des Beitrags gilt den im Verlaufe der Verbandsgeschichte bearbeiteten Themen, den Themenkonjunkturen und dem Einbezug von Frauen in die SGL und ihre Vorgängervereine.

Schlagwörter Verbandsgeschichte – Schweizerischer Pädagogischer Verband – Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer – Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer – LEMO – Frauengeschichte

1 Einleitung

Als Ausgangspunkt meiner Darstellung wähle ich einen Vortrag aus dem Jahr 1896, der die Titelfrage nach Orientierung und Eigenständigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Beispiel des Verhältnisses von gymnasialer und seminaristischer Ausbildung thematisiert und den Blick auf vier Perspektiven öffnet. Die gesamte Darstellung gliedert sich in drei Teile, nämlich in die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg, als sich der Verband der Seminarlehrer konstituierte und sich dem Gymnasiallehrerverein anschloss (Abschnitt 2), und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg mit Restrukturierung als Fachverband der Sekundarstufe sowie als Berufsverband der Tertiärstufe (Abschnitt 3 und Abschnitt 4). Die Darstellung stützt sich im Wesentlichen auf fünf Verbandsquellen: Die «Schweizerische Lehrerzeitung» (SLZ, ab 1862) und ihren Vorgänger, die «Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz» (ab 1856), die «Schweizerische Pädagogische Zeitschrift» (SPZ, ab 1891), das «Jahrbuch des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins» (JVSG, ab 1868) und dessen Nachfolger, das «Gymnasium Helveticum» (GH, ab 1947). Weitere Einzelheiten sind den im Quellen- und Literaturverzeichnis genannten

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

Schriften oder der allgemeinen pädagogischen Geschichtsschreibung entnommen und nicht in jedem Detail nachgewiesen.

In seinem Vortrag über «Das Seminar in seiner Eigenart», gehalten anlässlich der ersten Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrer-Vereins in Baden im Jahr 1896, erörtert Johann Jakob Suter, Rektor des Lehrerinnenseminars in Aarau, einleitend die Frage nach den Unterschieden von Gymnasium und Seminar. Zunächst bemerkt er, dass sich die Seminarlehrer nur in kleiner Zahl dem seit 1869 bestehenden Gymnasiallehrerverein angeschlossen hätten, obschon sie vielerorts in derselben Mittelschule tätig seien. Suter fragt:

Aber wie soll man sich denn das auffällige Fernbleiben der Seminarlehrer vom Gymnasiallehrerverein erklären? ... // Das sehe man ja auf den ersten Blick, könnte ein aussen Stehender einwerfen. An den Mittelschulen seien eben Männer der Wissenschaft, akademisch gebildete, mit denen Hochschul-Professoren auf der gleichen Bank zu sitzen sich nicht geniren müssten. // Beim Seminarlehrer sei es das Gefühl seiner niedrigeren Bildung, welches ihn veranlasse, sich beiseits zu drücken. Und diese Inferiorität des Wissens seiner Lehrer sei gerade ein Charakteristikum des Seminars. (Suter, 1897, S. 227)

Dieses Urteil eines «namhaften Mittelschul-Professors» lässt Suter nicht gelten und zählt eine ganze Reihe von Fachlehrern der Gymnasien und Professoren von Hochschulen auf, die Lehrerseminare absolviert haben; ergänzend weist Suter auf die zahlreichen Seminardirektoren hin, die Theologie studiert und sich damit eine allgemeine Bildung in Sprachen, Geschichte und Philosophie erworben haben. Daraus folgert Suter, dass es an Seminaren keineswegs an Fachlehrern und Fachqualifikation fehle. Aber das sei wahr:

Die blossen Gelehrtheit tut es nicht; bei uns verlangt man auch methodisches Geschick, nicht nur Fachmänner ... Erzieherischer Geist, Wissenschaft, zielbewusste Methodik – wer dürfte leugnen, dass diese Töne unter uns angeschlagen sind? Ob sie aber auch zum schönen Gleichklang harmonieren? (Suter, 1897, S. 230)

Und so lautet Suters Antwort auf die Frage nach der Eigenart des Seminars: «Nun, dann sei diese Harmonie unser Ideal, dem wir nachstreben und dem wir insbesondere auch durch unsere Vereinigung näher und näher zu kommen streben» (Suter, 1897, S. 230).

Gestützt auf Karl Grobs Schulstatistiken klärt Suter im zweiten Teil seines Vortrags ab, wie und wie weit sich das «Ideal» der Lehrpersonenbildung in den Lehrplänen der 38 schweizerischen Ausbildungsstätten konkretisiert. Um die reale «Eigenart» des Seminars zu messen, vergleicht Suter den Anteil der Stundendotation von Fächergruppen an den verschiedenen Seminaren mit jenen der Gymnasien und Industrieschulen. Zum einen bestehen zwischen Seminar, Industrieschule und Gymnasium Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, etwa in der Stundendotation der Mathematik und in den Naturwissenschaften; zum anderen zeigen sich grosse Unterschiede: Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und Berufswissenschaft, das starke Gewicht der Muttersprache

und die intensiver betriebenen Kunstfächer kennzeichnen die Seminare. Im Ganzen richte sich das Seminar «auf natürliche Weise nach den Bedürfnissen der Volksschule» (Suter, 1897, S. 238). Speziell betont Suter den disziplinären Zusammenhang von Theologie und Pädagogik einesteils und den grossen Einfluss der Kirche auf das Schulwesen andernteils.

Johann Jakob Suters Vortrag hat exemplarischen Charakter, denn er entwirft Themenlinien und Problemkreise, die bis in die Gegenwart der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weisen: Das Statusproblem zwischen Gymnasium und Seminar, heute jenes zwischen universitärer und pädagogischer Hochschule, der Anspruch der wissenschaftlichen Qualifikation der Lehrenden und der Wissenschaftlichkeit ihrer Lehre, der selbstverpflichtende Anspruch, gutes Lehren zu vermitteln und selbst vorbildlich zu lehren, der Erziehungsanspruch in der Ausbildung, die schwierige Bestimmung einer Bezugswissenschaft, d.h. die «Eigenart» der Berufswissenschaft von Lehrpersonen zu bestimmen, mit der Folge grosser curriculärer Differenzen zwischen den Stätten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und schliesslich die curriculare Kongruenz zwischen Ausbildung und Zielstufe. Wegweisend ist auch, dass diese Fragen im Rahmen eines eigenen Berufsverbands geklärt werden sollen. Nicht thematisiert hat Suter das Verhältnis zur Berufspraxis.

In Verbänden organisieren sich die Angehörigen einer bestimmten Institution per Gesetz, also zwangsweise mit der Anstellung, oder aber freiwillig, relativ unabhängig von der einzelnen Institution. Struktur und Mitgliedschaft von Zwangsverbänden spiegeln die entsprechende Institution; im Unterschied dazu bilden freiwillige Verbände Institutionen nicht eins zu eins ab, und es treten auch nicht alle Angehörigen ihrem entsprechenden Verband bei. Diese Differenz ermöglicht unabhängigen Vereinen eine dynamische Entwicklung ihrer Strukturen, da sie einerseits frei sind, sich mit anderen Vereinen zu Verbänden zusammenzuschliessen oder sich von ihnen zu verselbstständigen, d.h. die Vernetzung der Organisation zu gestalten; andererseits sind sie selbst betroffen von institutionellen Veränderungen. So bewirkten beispielsweise die Zusammenführung der Real- und Sekundarschulen sowie die Zusammenführung von deren Ausbildungen in der Regel eine Anpassung der Vereinsstruktur in Richtung Zusammenlegung. Demzufolge fragt eine Verbandsgeschichte zum Schweizerischen Seminarlehrer-Verein, zum Schweizerischen Pädagogischen Verband und zur SGL erstens nach ihrem institutionellen und zweitens nach ihrem verbandlichen Kontext sowie dessen Veränderungen, drittens nach dem Selbstverständnis des Berufs und viertens nach der inneren Struktur, die auf Kontexte und Veränderungen reagieren muss. Inhaltlich verknüpft und beantwortbar sind mit diesen Perspektiven auch die für einen Fach- und Berufsverband zentralen Fragen nach dem Verhältnis zu Wissenschaft und Berufsfeld sowie nach den Bezugsdisziplinen. So belegt es bereits das Beispiel von Johann Jakob Suters Vortrag über «Das Seminar in seiner Eigenart».

2 Der Schweizerische Seminarlehrer-Verein: Seine Struktur und sein Selbstverständnis in der Zeit seines Bestehens von 1895 bis 1945

2.1 Von den Konferenzen bis zur Gründungsversammlung (1861 bis 1895)

Die Gründung des Schweizerischen Seminarlehrer-Vereins (SSV) erfolgte 1895 in Zürich. Vorausgegangen waren ihr drei «Konferenzen der Seminardirektoren und Seminarlehrer» in den Jahren 1861, 1867 und 1894 anlässlich von Versammlungen des Schweizerischen Lehrervereins (SLV), den sogenannten «Lehrertagen». Dies zeigt uns die inhaltliche und personelle Nähe, ja Vernetzung der Volksschule mit der Lehrpersonenaus- und -fortbildung, mit Seminardirektoren, Übungsschule und Volksschule. Beide Vereine, der SLV, gegründet im Jahr 1849, und der SSV, sind aus dem Interesse am Aufbau und Ausbau der Volksschule heraus entstanden; auch zielten die Verbände auf eine Verbesserung der ökonomischen Lage der Lehrerschaft und beispielsweise auf die interkantonale Anerkennung von Lehrpatenten, was erst 120 Jahre später Realität wurde.

In den Gründungsvorstand des SLV wurden die zwei Seminardirektoren Augustin Keller (Wettingen) und Johann Jakob Wehrli (Kreuzlingen) und drei Schulinspektoren gewählt – nicht anders beim SSV: Geleitet und organisiert wurde die Jahresversammlung von einem im Vorjahr gewählten Jahrespräsidenten, in aller Regel einem Seminardirektor oder Rektor eines Lehrerseminars oder einer Höheren Töchterschule. Die Seminarlehrerkonferenz von 1861 befasste sich unter der Leitung von Seminardirektor David Fries (Küsnacht), zugleich Präsident des SLV, mit der praktischen Ausbildung der Seminaristinnen und Seminaristen und mit dem Umfang ihrer landwirtschaftlichen Arbeiten. Auch diskutiert werden sollten die Verbindung der Lehrerseminare mit anderen Lehranstalten und das wissenschaftliche Ziel des Unterrichts in den verschiedenen Fächern. Die Konferenz von 1867 beschäftigte sich unter der Leitung von Vizedirektor Alois Helbling (Rorschach) mit den Anforderungen an Seminaranwärterinnen und Seminaranwärter. Die Seminarlehrerkonferenz von 1894 gab den Anstoss zur Gründung des SSV. Geleitet wurde sie von Fr. Ida Bindschädler (Hottingen). Die Themen der Hauptkonferenz des SLV wurden oft in den Sektionskonferenzen weiterdiskutiert; zu den im Jahr 1894 diskutierten Themen gehörten solche, die uns bis in die jüngste Zeit hinein beschäftigen: ein Minimallehrplan für die gesamte Schweiz, die Forderung nach Berufsinstituten für die Lehrpersonenbildung und die Freizügigkeit der Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg des Konkordates.

Im 44. Heft der SLZ von 1895 findet sich ein kurzer Bericht über die in Zürich erfolgte Gründungsversammlung des Schweizerischen Seminarlehrer-Vereins. Er sei entstanden aus der Seminarlehrerkonferenz von 1894 und der Versammlung der Lehrer der Übungsschulen. Geleitet wurde die Gründungsversammlung, an der 30 Seminarlehrer verschiedener Kantone teilnahmen, von Seminardirektor Johann Ulrich Rebsamen (Kreuzlingen) (vgl. Abbildung 1): «Die Statuten waren mit ihren vier Sätzen rasch bereinigt» (SLZ, 1895, S. 351). Diese ersten Statuten sind nicht überliefert, lassen sich

aber aus der Vereinstätigkeit herleiten: Förderung von Volksschule und Lehrpersonenbildung durch fachlichen Austausch mit Referaten und Diskussionen, jährliche Zusammenkunft in einer Versammlung, Wahl eines Jahrespräsidenten und eines Versammlungsortes.



Johann Ulrich Rebsamen, Leiter der Gründungsversammlung des Schweizerischen Seminarlehrer-Vereins 1895

Geboren am 24. Juni 1825 in Schmidrüti (ZH), gestorben am 6. April 1897 in Kreuzlingen (TG). Schüler des Seminars Küsnacht. Studium der Theologie in Zürich (Abschluss mit Auszeichnung), Studienjahr an der Universität Berlin in Pädagogik und Psychologie, Pfarverweser in Fischenthal, 1854 Ruf ans Seminar Kreuzlingen, dessen Direktor bis 1897, 1866 bis 1874 Redaktor der SLZ, bis 1894 Mitglied im Zentralausschuss des SLV.
(Quelle: Lexikon der Pädagogik, 1952)

Abbildung 1: Johann Heinrich Rebsamen (Bild aus: Schmid, 1983).

Ein längerer Bericht über die konstituierende Versammlung der Seminarlehrer folgte im 46. Heft der SLZ von 1895, verfasst vermutlich von a. Seminardirektor Heinrich Wettstein (Küsnacht). Wenn die «Volksbildung gehoben werden soll», dann muss vor allem die Lehrerbildung gefördert werden, denn: «Die Schule macht der Lehrer, den Lehrer das Seminar» (SLZ, 1895, S. 364). «Um so unbegreiflicher ist es», fährt Wettstein in seinem Bericht fort, «dass sich bis jetzt die einzelnen Seminarien strenge, sozusagen luftdicht von einander abgeschlossen haben, statt sich durch häufigen Verkehr, durch fleissigen Meinungs-austausch gegenseitig anzuregen und zu fördern. Das soll in Zukunft anders werden!» (ebd.). Die Verselbstständigung gegenüber dem liberal orientierten Schweizerischen Lehrerverein eröffne die Möglichkeit, auch jene Seminarlehrer für den Verein zu gewinnen, die eben nicht der liberalen Richtung angehörten. Diesbezüglich vorbildlich sei für den Seminarlehrerverein der seit 35 Jahren bestehende Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG); in ihm sässen «der Einsiedler Pater, der konservative Zuger neben den radikalsten Herren von Zürich und Bern, und sie kommen vorzüglich miteinander aus» (ebd.). Der Blick auf den Gymnasiallehrerverein ist nicht allein aufgrund seiner vorbildlichen parteilichen Unabhängigkeit von Bedeutung, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass viele «Seminarlehrer» zugleich in anderen Abteilungen ihrer Mittelschulen wirkten: als Fachlehrerinnen und Fachlehrer in der Kantonsschule, im ordensgeistlichen Institut und an der Universität. Damit war die Kategorie «Seminarlehrer» von Beginn weg infrage gestellt.

Nicht thematisiert wird ein weiterer Problemzusammenhang: Die pädagogische Richtung des Herbartianismus entfaltete mit den Seminardirektoren Heinrich Wiget (Chur, Rorschach und Trogen), Paul Conrad (Chur) und François Guex (Lausanne) in der Schweiz eine intensive publizistische Tätigkeit, die für den SLV und seine Zeitschrift

zu einer ernsten Konkurrenz wurde. Die Herbartianer leiteten sogar die Gründung eines eigenen Vereins ein. Um eine Spaltung zu vermeiden und die Kräfte zu sammeln, wurden die Herbartianer redaktionell in die SLZ eingebunden. Die Gründung des SSV ist auch als Reaktion auf eine intensivere pädagogische Fachdiskussion zu verstehen, die die Herbartianer mit ihren Referaten und den erfolgreichen «Bündner Seminar-Blättern» sowie dem «Educatour» nicht wenig befeuerten.

2.2 Versammlungsorte und Vorstand des SSV 1895 bis 1945

Bevorzugter Versammlungsort war die Bäderstadt Baden; an 43 Versammlungen traf man sich achtzehnmal in Baden, siebenmal in Bern sowie je dreimal in Basel und Zürich. Weitere Städte wurden ein- oder zweimal aufgesucht, unter ihnen auch Neuenburg, Lausanne und Genf. Bis zum Ersten Weltkrieg fanden sich jeweils 25 bis 50 Mitglieder ein. 1915 erfolgte der Anschluss an den Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG); der Modus eines jährlich wechselnden Präsidiums, ergänzt von einem Aktuar und Quästor desselben Seminars, wurde zugunsten einer vierjährigen Amtszeit mit unterschiedlichen Standorten der Vorstandsmitglieder verändert. 1920 und 1921 fand dann keine Versammlung statt; 1922 wurde die Befürchtung laut, «dass das Ende der Seminarien nahe sei» (JVSG, 1923, S. 121/122). Angeblich hatte man aus diesem Grund keine Versammlungen durchgeführt, denn schon seit mehreren Jahren (1917) wurde das Erfordernis der Maturität für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter diskutiert und 1934 erneut thematisiert: Es wird über die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung geklagt, wichtiger sei für den Lehrer doch eine «intuitive und künstlerische Begabung», seine «Verbundenheit» mit dem Volke (JVSG, 1935, S. 86–88) Auf die rückläufige Beteiligung versuchte der Verein zunächst mit Statutenanpassungen zu reagieren. 1945 entschied man sich dann für die Auflösung des SSV und seine Überführung in einen Fachverband, den Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV).

Die rückläufige Beteiligung, die ab 1915 mehrfach vermeldet wird, und der zeitweilige Verzicht auf eine Durchführung der Jahresversammlung dürften noch weitere als die bereits genannten Gründe gehabt haben: vereinsextern die belastenden Jahre des Ersten Weltkriegs und der Nachkriegszeit sowie die Lohndiskussionen der Lehrerschaft in den Inflationsjahren, vereinsintern der Anschluss an den VSG, der nicht etwa zu einem Zuwachs an Mitgliedern, sondern zu deren Wechsel zu einem der anderen Fachvereine des VSG führte. Eine wesentliche Veränderung im Verbandssystem bedeutete auch die 1937 erfolgte Gründung der Konferenz der Leiter schweizerischer Lehrerbildungsanstalten (SKDL), der späteren SKPH und COHEP. Die Befürchtung, dass dies den SSV schwächen könnte, weil die Direktorinnen und Direktoren der Seminare den Verein verlassen würden, hat sich überhaupt nicht bewahrheitet. Vielmehr zeigt sich, dass für beide «Podien» eine komplementär zu nutzende Dynamik entstanden ist und der Anteil der Schulleitenden mitgliedermässig sogar zunahm. Dasselbe lässt sich auch für die Ägide des SPV und der SGL sagen (vgl. Tabelle 1): Im Verzeichnis des Jahres 1945 finden sich unter den 88 Mitgliedern 22 in leitender Stellung, 2010 sind von 565

Mitgliedern 102 in leitender Stellung und 340 als Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig.

Tabelle 1: Lehrpersonen und Seminarleiterinnen/Seminarleiter im SSV im Jahr 1916 und im SPV in den Jahren 1945 und 1964 sowie Leitende, Dozierende und in der Forschung Tätige in der SGL im Jahr 2010

Jahr	Mitglieder	Anzahl	Anteil in Prozent
1916	Lehrpersonen	148	84.6%
	Seminarleiterinnen/Seminarleiter	27	15.4%
	Total SSV	175	100.0%
1945	Lehrpersonen	66	75.0%
	Seminarleiterinnen/Seminarleiter	22	25.0%
	Total SPV	88	100.0%
1964	Lehrpersonen	51	60.7%
	Seminarleiterinnen/Seminarleiter	33	39.3%
	Total SPV	84	100.0%
2010	Dozierende	340	60.2%
	Leitende	102	18.0%
	In der Forschung Tätige	21	3.7%
	Nicht zuzuordnen	102	18.0%
	Total SGL	565	99.9%

Quelle: JVSG 45, 1917, S. 180–184; JVSG 73, 1946, S. 153–154; GH 18 (6), 1963/1964, S. 466–468; Mitgliederverzeichnis 2010 vom Vorstand der SGL erhalten. Unter den Lehrpersonen befinden sich vereinzelt wenige Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer, Inspektoren und Universitätsprofessoren. Von den Seminarleitern im Jahr 1964 sind 20 Aktive und 13 im Ruhestand.

Bis 1915 übernahm in der Regel ein Seminardirektor oder ein Rektor eines Lehrerseminars oder Töchterinstituts das (Jahres-)Präsidium; mehrheitlich stammte dieser aus der deutschen Schweiz. Es gibt aber bedeutsame Ausnahmen, die das Bemühen des SSV belegen, gesamtschweizerisch präsent zu sein: 1898 mit dem Präsidenten François Guex (Lausanne), 1901 mit William Rosier (Genf), 1923 bis 1925 mit Jules Savary (Lausanne), 1925 mit Hippolyte Sautebin (Vizepräsident, Delémont) und 1941 mit Georges Chevallaz (Lausanne). Die Genfer Versammlung von 1930 war wohl aus Gründen der Distanz nur «spärlich» besucht. So überrascht es nicht, dass die Jahresversammlung in der Zeit von 1895 bis 1945 nie in der Südschweiz stattgefunden hat. Weder die Scuola magistrale cantonale in Locarno, geschweige denn das ordensgeistlich geleitete Institut Santa Maria in Bellinzona hat je ein Vorstandsmitglied gestellt. Erstmals wurde die Südschweiz 1956 anlässlich einer Generalversammlung des VSG mit seinen Unterverbänden aufgesucht.

Aus den Versammlungsorten und der Wahl der Präsidenten ergibt sich das Bild eines Vereins, der sich überwiegend an den Verhältnissen der deutschen und rätoromanischen Schweiz orientierte, sich aber auch um den Einbezug und die Beziehungen zur fran-

zösischen Schweiz bemühte. Ähnlich verhält es sich mit der Trennlinie, die Heinrich Wettstein bei der Vereinsgründung zu überwinden hoffte. Einige wenige Male erkor der SSV einen Präsidenten, der nicht aus dem liberalen Milieu stammte: 1906 Jakob Gut vom Seminar Unterstrass Zürich, 1915 Heinrich Alois Keiser vom Lehrerseminar St. Michael und 1918 Max Flüeler vom Lehrerseminar Rickenbach. Mit Blick auf die Mitgliederverzeichnisse lassen sich diese Feststellungen bestätigen. Was den Einbezug von Frauen anbelangt: Nach dem Einstand von Ida Bindschädler in der Konferenz von 1894 finden sich erst ab 1965 wieder Frauen in leitender Stellung des Vereins (Sr. Margaretha Sidler von Baar im Vorstand des SPV). Der SSV war eine Domäne der Männer, die Ausbildungsstätten für Frauen (Kindergärtnerinnen, Arbeitslehrerinnen etc.) und ihr Zielberuf waren (noch) nicht gleichermaßen Teil des staatlichen bzw. kommunalen Bildungssystems.

2.3 Themen und Themenkonjunkturen im SSV 1895 bis 1945

Unterzieht man die an den Jahresversammlungen des SSV vorgetragenen und diskutierten Referate einer Inhaltsanalyse, so ergeben sich folgende Schwerpunkte: Von den 64 Vorträgen, die als blosser Titel oder in Form eines Kurzprotokolls oder eines später veröffentlichten Textes vorliegen, betrafen 21 Vorträge Fragen der Konzeption und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 29 Beiträge galten dem Ausbildungscurriculum, davon 11 den Erziehungswissenschaften und 18 den Schulfächern und Fachdidaktiken, 13 Referate befassten sich mit allgemeinen Themen wie Mundart in der Schule (1897) und Schweizer Jugend für das Schweizer Volk (1942). Öfter thematisiert wurde die berufspraktische Vorbereitung der Seminaristinnen und Seminaristen, insbesondere 1906, 1907 und 1938, 1939 und 1940. Ein einziges Mal wurde eine Frau als Referentin verpflichtet: Elisabeth Flühmann von Aarau sprach 1903 über den Geschichtsunterricht am Seminar. Interessant sind die thematischen Konjunkturen, welche an zwei- und mehrtägigen Zusammenkünften und «Ferienkursen» zur Sprache kamen: 1911 erstmals Psychoanalyse, 1924 Paul Häberlins Charakterologie, 1931 C. G. Jungs Typenlehre bzw. Entwicklungspsychologie. Und Referate an den Jahrestagungen verdeutlichen diese Tendenz: «La psychologie de l'inconscient à l'Ecole normale» (Paul Conrad, 1924) und «La psychologie expérimentale à l'école normale» (Robert Dottrens, 1928). Hierin wird eine bedeutsame Veränderung in den Bezugswissenschaften für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sichtbar: Die Pädagogik mit ihrer Nähe zur Theologie und Pädagogikgeschichte weicht einer Orientierung an Psychologie.

Was sollte die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, was sollten die Fachwissenschaften und die Fachdidaktik zum Aufbau der Lehrprofession leisten und in welchem Verhältnis standen diese zueinander, zur Berufspraxis und zum pädagogischen Inhaltswissen? Unter den Bedingungen der seminaristischen Lehrpersonenbildung mit ihrem kleinen Anteil an berufspraktischer Ausbildung und dem Doppelziel von Berufs- und Allgemeinbildung waren diese Ziele nur schwer und kaum je befriedigend zu erreichen. Die Versuche gingen dahin, etwa den Deutschunterricht (Literatur) auch für psychologische Erkenntnisse zu nutzen oder die verschiedenen Fachdidaktiken

dem Ausbildungsfach «Methodik» zuzuordnen oder den allgemeinbildenden Unterricht nach dem Prinzip des «Doppeldeckers» zu gestalten, also methodisch so, wie er auch auf der Zielstufe erteilt werden sollte. Ein wichtiges Ausbildungsgefäss waren die Seminarübungsschulen. Sie sollten nicht nur in die Praxis «einüben», sondern eine empirisch-wissenschaftliche Ausbildungskonzeption und Denkweise im Wechselbezug von Elementen wie Theoretikum, Praktikum und Kritikum verfolgen, die zu einem systematisch geordneten Erfahrungsaufbau beitragen sollten. Ob und wie weit das angesichts eines zeitlich sehr beschränkten Ausbildungsanteils gelang, konnte sich erst in der Berufspraxis weisen.

2.4 Verhältnis zum VSG – Mitgliederentwicklung 1895 bis 2016

Wie bereits berichtet: Entstanden ist der Schweizerische Seminarlehrer-Verein aus dem gemeinsamen Interesse der Seminardirektoren und Übungsschullehrer an der Entwicklung der Volksschule und der Ausbildung ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Von daher versteht sich die enge personelle, ideelle und thematische Verbindung der kantonalen Lehrervereine mit dem Dachverband SLV und dem SSV. Der berufliche Alltag der Mehrheit der Seminarlehrer und der wenigen Seminarlehrerinnen – also der potenziellen und effektiven Mitglieder des SSV – erstreckte sich aber weniger auf die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, die berufspraktische Einführung und das künftige Berufsfeld der Seminaristinnen und Seminaristen, von denen eine grosse Zahl gar nicht den Beruf der Volksschullehrperson ergriff, sondern auf die allgemeine Bildung, sprich auf allgemeinbildende Fächer von Schülerinnen und Schülern der Mittelschulstufe: Sprachen, Geschichte, Naturwissenschaften, Kunstfächer. 1899 fand noch einmal ein Schweizerischer Lehrertag des SLV mit Beteiligung der Sektionen, unter ihnen der SSV, statt. Doch schon 1906 diskutierten die Mitglieder des SSV den Anschluss an den Gymnasiallehrerverein und der VSG reagierte auf solche Bestrebungen 1908 mit einer Statutenänderung betreffend die Aufnahme von Fachverbänden. Die Mittelschullehrer, welche oft an mehreren Schulabteilungen unterrichteten, interessierten vor allem die fachlichen Kontakte, wie sie der VSG und seine Fachverbände in schweizerischen Versammlungen, internationalen Tagungen und Periodika pflegten. Nicht bekannt sind im Einzelnen die Gründe, weshalb 1910 in einer ersten Abstimmung die Versammlung des SSV einen Beitritt ablehnte; trotzdem wurden die Beitrittsverhandlungen fortgeführt. Das Grundproblem bestand darin, dass sich der VSG als Verein von akademisch Gebildeten verstand und dies in den Statuten festgeschrieben hatte, nun aber auch Mitglieder ohne akademischen Abschluss (Übungsschullehrer, Schulinspektoren) oder ganze Fachgruppen wie die Turnlehrer aufnehmen sollte. Infolge der Statutenänderung von 1908 beantragten drei Fachverbände den Beitritt zum VSG, womit sich die Zahl der Fachverbände des VSG auf sieben erhöhte, unter ihnen der SSV, welcher in seiner Jahresversammlung am 9. Oktober 1915 beschloss, dem VSG als Fachverband beizutreten.

Die Mitgliederentwicklung des SSV, des SPV und der SGL (vgl. Abbildung 2) bietet einige Überraschungen, aber auch aufschlussreiche Hinweise: Weshalb sinkt die Mitglie-

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

derstärke bis zum Jahr 1945, obschon der Beitritt zum VSG eine positive Entwicklung hätte erwarten lassen? Wie kommt es zum Aufbruch von 84 Mitgliedern im Jahr 1964 auf 187 im Jahr 1972, gefolgt von einem stetigen Aufwärtstrend? Dieser Aufwärtstrend beschleunigt sich noch in den fünf Jahren des Übergangs vom SPV (mit 198 Mitgliedern im Jahr 1988) zur SGL (mit 472 Mitgliedern im Jahr 1993). 2016, im 25. Jahre ihres Bestehens, zählt die SGL 636 Mitglieder.

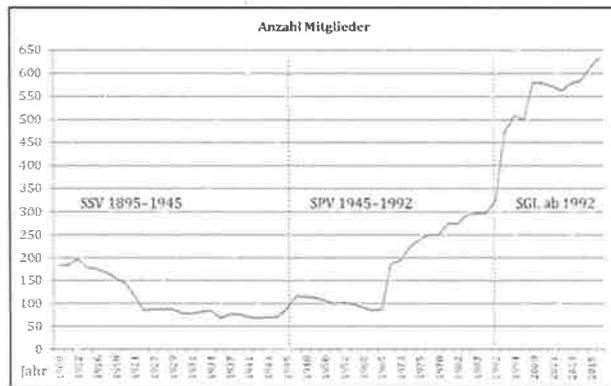


Abbildung 2: Anzahl Mitglieder im SSV (1895–1945), im SPV (1945–1992) und in der SGL (1992–2016), soweit Angaben und Verzeichnisse vorliegen (Quelle: ubiquie in den aufgeführten ungedruckten und gedruckten Quellen).

Vorweg eine erste Feststellung: Der SSV gewinnt in wenigen Jahren eine beachtliche Mitgliederstärke: Im Jahr 1912 erreicht er mit 197 Mitgliedern einen ersten Höchststand. Zum Vergleich: Der VSG zählt 1910 insgesamt 437 Mitglieder, ist mitglieder-mässig nur doppelt so gross. Allerdings sinkt ab 1912 die Mitgliederzahl des SSV stetig bis zum Tiefststand von 68 Mitgliedern im Jahr 1942, während der VSG einen Aufschwung auf 1381 Mitglieder im Jahr 1938 erlebt. Der Beitritt zum VSG führte dazu, dass viele Fachlehrerinnen und Fachlehrer der Lehrerseminare sowie Töcherschulen in entsprechende Fachverbände des VSG wechselten, um am entsprechenden Fachdiskurs teilnehmen zu können. Für das Vereinsjahr 1916 sind die Verhältnisse aufschlussreich (vgl. Abbildung 3): Von den 175 Mitgliedern sind 123 Fachlehrerinnen und Fachlehrer, 42 Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (davon 14 Übungsschullehrpersonen), 6 ohne Angaben und 4 im Ruhestand. Leider sind die verfügbaren Zahlen aus späteren Jahren (z.B. 1945 und 1964) wenig aussagekräftig, da in den Mitgliederverzeichnissen Angaben zum beruflichen Fachbezug bei 70 bis 80% der Mitglieder fehlen. Immerhin lässt sich für das Jahr 2010 feststellen, dass es mit dem Austritt aus dem VSG gelungen ist, die Kolleginnen und Kollegen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken für den Nachfolgeverband des SPV zurückzugewinnen: Von 565 Mitgliedern waren 193 in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und 140 in den

Erziehungswissenschaften tätig; 232 sind diesen beiden Berufsbereichen nicht zuzuordnen (so zum Beispiel Pensionierte).

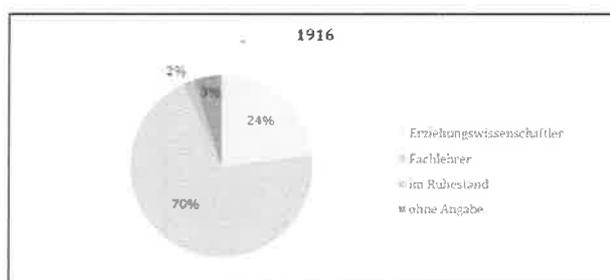


Abbildung 3: Kategorisierung der 175 Mitglieder des SSV im Jahr 1916 nach Fachbereich und Berufsstand (Quelle: JVSG 45, 1917, 180–184).

Die Neugründung als SPV führt im Jahr 1945 zumindest nominell zu einer Profilierung als Fachverband des VSG und auch zu einem zeitweiligen Erstarren. Aber erst in den 1970er-Jahren gewinnt der Verein seine ursprüngliche Mitgliederstärke zurück: Es sind die Jahre der intensiven Diskussion um die Zukunft der Mittelschule und der Lehrpersonenbildung, Stichworte sind «MIMO» und «LEMO». Eine beschleunigte Entwicklung lässt sich ab 1989 beobachten, indem sich mehrere Kräfte verbinden und steigern: Vorstandsmitglieder des SPV (Kurt Reusser, Fritz Schoch, Peter Füglistler) begründen 1982 die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL) (vgl. dazu in diesem Heft Crotti, 2017); die personelle Verbindung zur SKDL wird fortgesetzt; 1989 führen der SPV und die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) in Solothurn erstmals gemeinsam einen Kongress durch: «Das Leben und die Schule von morgen – vivre au présent, enseigner au future»; die Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis» befruchtet die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion schon seit 1979.

Bemerkenswert und nicht selbstverständlich ist die Wirksamkeit von SSV und SPV über die Sprachgrenzen hinweg: Im Jahr 1916 stammen 161 Mitglieder (92%) aus der deutschen und rätoromanischen Schweiz und 14 aus der welschen Schweiz (8%). 1945 ist das Verhältnis 72 zu 16 bzw. 81% zu 19%, und 1964 weisen 66 von 84 Mitgliedern eine Adresse in der deutschen und rätoromanischen Schweiz, 15 Mitglieder eine Adresse in der französischen Schweiz sowie Frankreich und zwei Mitglieder eine Adresse in der italienischen Schweiz auf, eine Adresse hat als Wohnort Brasilien, was folgende Verhältniszahlen ergibt: 79%, 18%, 2% und 1%. Im Unterschied zu den Vorgängervereinen hat sich die SGL trotz ihres offiziell viersprachigen Namens als Verband der deutschen Schweiz etabliert: Im Jahr 2010 wohnten 554 Mitglieder in der deutschen und rätoromanischen Schweiz, neun in der französischen und zwei in der italienischen Schweiz. 1997 hatte der Präsident vorgeschlagen, «den Vorstand dergestalt zu erwei-

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

tern, dass verschiedene Regionen, Zielstufen und unterschiedliche Kategorien von Lehrkräften vertreten sind» (BzL 1/1998, S. 149). Diesen und den Bemühungen der SGL um Mitgliederwerbung im Welschland war kein Erfolg beschieden. Auch fehlt in der Romandie ein Pendant zur SGL. Die Romandes und Romands sind stärker über ihre Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) und die Konferenz der Fachdidaktiken in der Schweiz (KOFADIS) organisiert.

Eine der stärksten Veränderungen haben die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit auch deren Verbände mit der Integration der traditionellen Frauenlehrberufe ins gesamte Bildungssystem und dem personellen Einbezug von Frauen auf allen beruflichen Ebenen erfahren. 1916 waren bloss 5% der Vereinsmitglieder Frauen, nämlich 8 von 175, 1945 9%, nämlich 8 von 88, und 1964 erst 7%, nämlich 6 von 83. Im Jahr 2010 gehören dagegen 286 Frauen und 279 Männer der SGL an. Und die Jahresversammlung der SGL hat im November 1997 mit Dorothea Meili-Lehner erstmals eine Frau und 2006 mit Heidi Derungs-Brücker sowie 2007 mit Elisabeth Hardegger erneut Frauen ins Vereinspräsidium gewählt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Präsidentinnen und Präsidenten des SPV und der SGL

Amtszeit	Name	Abschluss und Tätigkeit, Stellung	Weitere Funktionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Liste unvollständig)
1945–1947	Carl Günther	Dr., Direktor, Lehrerseminar Basel	vermutlich Mitglied der SKDL
1948–1950	Peter Kamm	Dr., Lehrer, Lehrerinnenseminar Aarau	
1951–1953	Martin Simmen	Dr., Lehrer, Städtisches Lehrerseminar Luzern	SLZ-Redaktor
1954–1958	Peter Waldner	Dr., Vorsteher, Lehrerbildungsanstalt Solothurn	vermutlich Mitglied der SKDL
1959–1963	Marcel Müller-Wieland	Dr., Leiter, Lehrerseminar Schaffhausen, Kreuzlingen	vermutlich Mitglied der SKDL
1964–1977	Paul Schaefer	Dr., Direktor, Seminar Wettingen	Mitglied der SKDL
1977–1992	Hans Brühweiler	Seminarlehrer, Seminar Liestal	ständiger Gast der SKDL
1992–1997	Hans Badertscher	Prof. Dr., Direktor SLA, Universität Bern	Präsident der Lehrerbildungsinstitute der Universität Bern u.a.
1997/1998–1999	Dorothea Meili-Lehner	Schulleiterin Primarlehrerseminar Irchel, Zürich	Mitglied der SKDL
1999–2006	Willi Stadelmann	Prof. Dr., Leiter ZBS, Ebikon	Direktor PHZ, Präsident COHEP
2006/2007	Heidi Derungs-Brücker	lic. phil. I, WBZ, danach PHSG	Mitglied COHEP, Vertretung SGL in LCH
2007–2015	Elisabeth Hardegger	Dozentin, Leitung Abteilung Eingangsstufe, PHZH	Mitglied Inspektionskommission FM Evangelischer Schulen Zürich
2015–dato	Richard Kohler	Dr., Dozent, PHTG, PHZH	Mitglied Pädagogische Kommission LCH

2.5 Im Banne des Zeitgeschehens: Ein Votum von Seminardirektor Arthur Frey im Jahr 1934

Wir befinden uns am 13. Oktober 1934, abends 6 Uhr, in Einsiedeln an der Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Seminarlehrer (JVSG, 1935, S. 86–88). Arthur Frey, Seminardirektor in Wettingen, hält als Präsident des SSV das «Einleitungsvotum». Die in Fluss gekommene Reform der Mittelschule dränge die Seminarlehrer zur Prüfung der Frage nach der Übernahme der geplanten Umgestaltung und nach einer «Grenzbereinigung» zwischen Gymnasium, Oberrealschule und Seminar. «Der besondere Charakter der Lehrerbildungsanstalten war in ihren Anfängen schärfer ausgeprägt als heute» – Freys Stichworte lauten: menschliche Bildung, Vorbereitung auf den Beruf, Einführung des Lehrers in die Volksgemeinschaft, Einführung in das Gebiet der Landwirtschaft. Der allgemeine Wandel zu einer vorwiegend wissenschaftlichen Ausbildung habe die Förderung des Intellekts überbetont und überbewertet; er sei dem in Blüte stehenden Intellektualismus entsprungen und habe in einem Gewinn an Ansehen des Lehrerstandes mit dem Nachteil von stofflicher Überlastung bestanden. Arthur Frey will nicht den Wert der Verstandesbildung herabmindern, aber:

Viel wichtiger als das Vermögen der Abstraktion, ist für ihn [den Lehrer] die Gabe, den Begriff mit anschaulichem Leben erfüllen zu können. Ein ganz wesentliches Stück der eigentlichen Berufung für das Lehramt liegt auf intuitivem und künstlerischem Gebiete. Unter den werdenden Lehrern erweist sich fast ausnahmslos der begabte Aufsatzschreiber, der anschauungskräftige Gestalter des Sinnenlebens als der geborene Lehrer, auch wenn er vielleicht bei aller Anstrengung ein Sorgenkind des Mathematikers bleibt. (JVSG, 1935, S. 86–87)

In der Diskussion ergreift Johann Zürcher, Präsident des SSV von 1925 bis 1928, das Wort zu einer Entgegnung:

Der Forderung engerer Verbundenheit des Lehrers mit dem Volke und einer harmonischen Pflege aller Geistes- und Seelenkräfte für den Lehrberuf wird auch von Hrn. Seminardirektor *J. Zürcher*, [Oberseminar] Bern, beigepflichtet. Dagegen warnt er vor einer Beschneidung der wissenschaftlichen Bildung, insbesondere der strengen Denkschulung durch mathematische Fächer. Der Lehrer soll vor Dilettantismus bewahrt und zu kritischer Einstellung dem Geistesleben gegenüber befähigt werden. (JVSG, 1935, S. 87)

Zürcher erkennt im wachsenden Bildungsbedürfnis die Notwendigkeit, die Bildungszeit des Seminars auf fünf Jahre zu verlängern. Zwar soll am Seminar nicht gleichzeitig Berufsbildung und allgemeine Hochschulreife angestrebt werden, aber befähigten «Seminarabiturienten» das akademische Studium zugänglich sein.

Die beiden Voten bringen eine über Jahrzehnte dauernde Problemlage des Lehrerseminars (den doppelten Anspruch von Berufsbildung und Hochschulreife) und ihr Lösungsmuster (die Verlängerung der Ausbildung und fakultative Zusatzfächer) zum Ausdruck. Sie schien sich mit der Entwicklung zur nachmaturitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzulösen. Faktisch hat sich – so unsere Einschätzung – die Problemlage auf die Tertiärstufe verschoben: Anspruch der wissenschaftlichen Ausbildung

versus Einführung in das Berufsfeld. Heute fällt der vergleichende Blick nicht aufs Gymnasium und die Oberrealschule, sondern auf die Universität. Abschliessend eine Bemerkung: Trotz aller Leistungen von Arthur Frey für die Aargauer Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat ihn die Geschichte doch doppelt bestraft: seine späte Einsicht in die völkische Gefahr und sein vergebliches Bemühen um eine Verlängerung der seminaristischen Ausbildung (vgl. Frey, 1959).

3 Der Schweizerische Pädagogische Verband (1945 bis 1992) und die SGL (1992 bis 2016): Versammlungsorte, Vorstand, Themen

3.1 Versammlungsorte und Vorstand des SPV

Was die Versammlungsorte anbelangt, bleibt der SPV dem Standort Baden treu: Nicht weniger als achtzehnmal bei insgesamt 51 Zusammenkünften traf man sich in Baden. Das Deutschschweizer Dreieck Basel–Bern–Zürich wird nicht mehr bevorzugt aufgesucht und die Wahl fällt auch nicht unbedingt auf Seminarstandorte, was mit der Steuerung seitens des Dachverbands VSG zusammenhängt. Öfters sucht der SPV für seine Zusammenkunft eine schöne Landschaft und Seesicht, die Distanz, Reflexion und Entspannung fördern: Davos, Biel, Interlaken, Montreux, Morschach. Im Unterschied dazu entscheidet sich die SGL in der Regel für Städte, die eine zeitliche Verbindung von Jahresversammlung und Kongress erleichtern: Basel, Bern, Freiburg, Zürich etc.

Bis 1963 wechseln die drei Vorstandsmitglieder (Präsident, Vizepräsident und Kassier) im Zwei-, Drei- oder Vierjahresturnus (vgl. Abbildung 4). Mit dem Einstand der Präsidenten Paul Schaefer (1964–1977; vgl. Abbildung 5) und Hans Brühweiler (1977–1992; vgl. Abbildung 6) erlangt der SPV in einer bildungspolitisch entscheidenden Zeit personell und – wie wir sehen – auch fachlich eine hohe Konstanz und Wirksamkeit. Dasselbe lässt sich von der SGL sagen: Mit zwei Ausnahmen haben die Präsidentinnen und Präsidenten den Verband während fünf und mehr Jahren geleitet; alle zeichnen sich durch grosse Leitungserfahrung und bildungspolitische Vernetzung aus (vgl. Tabelle 2).

3.2 Gründung des SPV, Themen und Themenkonjunkturen in der Phase des SPV

Erstes Thema der SPV-Gründungsversammlung, die wenige Monate nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs am 6. Oktober 1945 in Basel stattfand, waren zwei Beschlüsse und die Verabschiedung der Statuten: a) Auflösung des SSV, b) SPV als Rechtsnachfolger des SSV und c) Statuten mit folgendem Zweck: Vereinigung der «an Lehrerbildungsanstalten und verwandten höheren Schulen im Amte stehenden Lehrer und Lehrerinnen, sowie [der] vollamtlich tätigen, aus dem Lehramt hervorgegangenen Schulinspektoren zur Beschäftigung mit Fragen der Pädagogik, Psychologie und Methodik» (JVSG, 1946, S. 115). Die Formulierung des Zwecks hat die Versammlung



Carl Günther, Präsident des Übergangs vom SSV zum SPV (1944–1947)

Geboren am 21. Dezember 1890, aufgewachsen in Rheinfelden sowie in Aarau. Studium in Leipzig, München, Genf, Berlin und Zürich, Doktoratsprüfung in Deutsch, Psychologie und Pädagogik. Lehrer und Konrektor am Aargauischen Lehrerinnenseminar und an der Aargauischen Töchterschule. 1943 Berufung an das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt. Wahl zum Präsidenten des SSV 1944, anschliessend des SPV. Mit sieben weiteren Fachleuten Herausgeber und Schriftleiter des «Lexikon der Pädagogik» (Bern 1950–1952). Carl Günther ist fünf Wochen vor seinem Rücktritt als Direktor des Kantonalen Seminars Basel-Stadt am 23. Februar 1956 verstorben. (Quelle: Festschrift Carl Günther, 1956)

Abbildung 4: Carl Günther (Bild aus: Festschrift Carl Günther, 1956).



Paul Schaefer-Suter, langjähriger Präsident des SPV (1964–1977)

Geboren am 4. Februar 1904, aufgewachsen in Aarau. Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie, Psychologie und Geografie an der Universität Basel, Promotion in Geschichte 1931. 1932 bis 1938 Bezirkslehrer in Brugg. Ab 1938 Hauptlehrer am Kantonalen Lehrerseminar in Wettingen. 1947 bis 1971 dessen Direktor und von 1942 bis 1957 Schulpflegepräsident in Wettingen. Leitete die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau ein und vertrat entschieden das Konzept einer nachmaturitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das 1976 mit der Schaffung der HPL Zofingen realisiert wurde. Gestorben am 17. August 1985 in Wettingen. (Quelle: Jahrbuch Kantonsschule Wettingen, 1985)

Abbildung 5: Paul Schaefer-Suter (Privatbild Georg Schaefer, Wettingen).



Hans Brühweiler, letzter Präsident des SPV (1977–1992)

Geboren am 26. September 1935 in Arbon. Studium der Pädagogik, Psychologie und Musikwissenschaften an den Universitäten Zürich und Wien; Promotion in Pädagogik im Jahr 1971 zum Thema «Musse (scholé). Ein Beitrag zur Klärung eines ursprünglich pädagogischen Begriffs». Von 1966 bis 1974 Schulpsychologe in St. Gallen. Von 1974 bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1997 am Lehrerseminar Liestal Lehrer der Erziehungswissenschaften und der Sonderpädagogik. Als Lehrer will er nicht Praktikantinnen und Praktikanten ausrüsten, sondern Lehrerinnen und Lehrer mit einem weiten Horizont bilden. «Seine Vision ist das übersichtliche, persönlich geprägte Seminar, wo jeder jeden kennt.» Während 15 Jahren übernimmt er das Präsidium des SPV. Hans Brühweiler ist am 25. Dezember 2001 gestorben. (Quelle: Dokumente von Marietherese Brühweiler-Siegiwart, Weggis, und Jürg Rüedi, PH FHNW)

Abbildung 6: Hans Brühweiler (Privatbild Marietherese Brühweiler-Siegiwart, Weggis).

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

aus den bisherigen Statuten übernommen und auf eine deutliche(re) Profilierung als Fachverein verzichtet, was ursprünglich Anlass der Neugründung war. Dieses Manko hat sich auf die Entwicklung des SPV bis in die 1960er-Jahre nachteilig ausgewirkt, indem die Zahl der Mitglieder und die Beteiligung an den Jahresversammlungen starken Schwankungen ausgesetzt waren. Beklagt wurde die Parallelität von SPV und SKDL (1954) und mit dieser mehrfach eine intensivere Zusammenarbeit (1951, 1961) oder gar eine Fusion gefordert (1954). Die Phase der Unsicherheit und Selbstzweifel konnte erst mit der klaren Position von Paul Schaefer überwunden werden: Er übernahm 1963 das Vizepräsidium, provozierte an der Jahresversammlung von 1964 mit dem Antrag auf Auflösung des Vereins. Dieser Antrag wurde abgelehnt, Paul Schaefer zum Präsidenten gewählt und die Vereinspolitik neu formuliert: 1. Auftritt als Fachverband der Pädagogik-, Psychologie- und Methodiklehrer an Lehrerseminaren und 2. Einflussnahme im VSG auf Gestaltung und Themenwahl der überfachlichen pädagogischen Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen. Der Aufbau der Schweizerischen Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer in den Jahren 1968 bis 1972 und deren Gründung im Jahr 1973 haben es dem SPV erlaubt, die pädagogische Weiterbildung seiner Mitglieder zu einem Schwerpunkt seiner Tätigkeit zu machen (sogenannte wbz-Kurse) und dieses Ziel wirksam umzusetzen. Als Mitglied der SKDL gelang es Schaefer auch, die Zusammenarbeit zwischen SKDL und SPV zu intensivieren; so fanden in einer für die Zukunft der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung entscheidenden Phase zwei gemeinsame Tagungen statt: 1967 hiess der Tagungstitel «Probleme der Lehrerausbildung [Seminarreform]» und 1969 «Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung».

Interessant sind die Tagungs- und Kursthemen, welche ab 1945 die Diskussion bestimmt haben – sie greifen einerseits Themen der Strukturreformen, andererseits pädagogische Themen des schweizerischen, später des europäischen Fachdiskurses auf – zum Beleg eine Themenauswahl: Jean Piaget spricht 1946 in Lausanne zu «La tâche, les possibilités et les limites de la psychologie en tant que science auxiliaire de la pédagogie» und Robert Dottrens, Walter Guyer, J[ohann] Zürcher und Carl Günther referieren über «Die Ausbildung von Primarlehrern an Oberseminarien». Die Frage der «Organisation der Lehrerbildung» nehmen Hans Aebli, Robert Dottrens und Martin Simmen 1952 in Luzern nochmals auf. Angesichts des Lehrpersonenmangels erhält die Thematik der Umschulungskurse für Primarlehrerinnen und Primarlehrer hohe Aufmerksamkeit (Freiburg, 1959). In den Jahren 1965 bis 1978 finden zunehmend moderne Unterrichtsformen Beachtung: «Programmiertes Lernen» (1965), «Verhaltenstraining» (1972), «Gruppendynamik» und «Selbsterfahrung» (1974) und «Micro-Teaching» (1978). Parallel dazu setzt sich der SPV laufend mit Strukturfragen auseinander. Und ab 1974 erleben die Fachdidaktiken Mathematik, Deutsch und Pädagogik/Psychologie einen Aufbruch.

Der von Paul Schaefer 1963 eingeleitete Aufbruch bewirkte nach zwanzig Jahren des Mitgliederschwunds einen deutlichen Mitgliedererfolg (vgl. Abbildung 2). Er bil-

dete die personelle Basis, aber auch das fachliche Ferment für eine der bedeutendsten Phasen der Vereinsgeschichte (vgl. in diesem Heft Bascio, 2017): Der SPV nutzte die bildungspolitische Aufbruchsstimmung in der Schweiz der 1960er- und frühen 1970er-Jahre, um dank seiner personellen Vernetzung und durch seine fachliche Beteiligung die Professionalisierung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung und deren Zukunft strukturell und inhaltlich wesentlich mitzubestimmen. Die Diskussionen erfolgten innerhalb des SPV und im Rahmen der Erarbeitung des Berichts «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975); er führte in den Kantonen der Schweiz – einschliesslich des französischen und italienischen Landesteils – zum Überdenken und zu neuen Ansätzen und längerfristig zu umfassenden Reformen in Grundfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Zugang, Grundausbildung, Berufseinstieg, Weiterbildung (vgl. 10 Jahre «Lehrerbildung von morgen» [LEMO], 1985). Als besondere Leistung ist zu sehen, dass und wie sich im Verband und Bericht ganz unterschiedliche Richtungen zusammengefunden haben (vgl. in diesem Heft Hoffmann-Ocon, 2017; Reusser, 1985, S. 6).

Unter dem unspektakulären Zeitschriftentitel «Beiträge zur Lehrerbildung», «Informationsorgan und Forum des SPV», heute der SGL, haben die BzL ab 1982 den Prozess und das Niveau der Fachdiskussion und das Anregungspotenzial des Fachberichts LEMO eindrücklich auf Dauer gestellt. Die Qualität der Fachdiskussion zeichnet sich über die 35 BzL-Jahre durch Vielfalt und Tiefe des bearbeiteten Themenspektrums aus – nämlich durch Bezüge zu theoretischen Modellen und empirischen Ergebnissen, durch praxisrelevante Anregungen, aber auch durch die Aufnahme kritischer, kontroverser Sichtweisen und Berichte über Konferenzen im In- und Ausland sowie über Reformprozesse in den einzelnen Kantonen (vgl. BzL 1982–2016, insbesondere das Jubiläumsheft 1/2012 «30 Jahre Beiträge zur Lehrerbildung»; vgl. auch in diesem Heft Crotti, 2017).

4 Gründung der SGL am 13. November 1992 in Neuenburg

4.1 Neugründung des SPV als SGL und Austritt aus dem VSG

Die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hin zur nachmaturitären Ausbildung schlug sich in der Mitgliedschaft des SPV nieder. Der Anteil an Mitgliedern, die nicht auf der Mittelschulstufe tätig waren und keinen Bezug zum VSG hatten, wuchs stetig; zu denken ist an die bisherigen Lehrpersonen der Oberseminare in Basel und Zürich, an die HPL in Zofingen, an das Didaktikum in Aarau und an die Aufnahme von Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten. Die Struktur des SPV und seine Einbindung in den VSG entsprachen damit nur noch einem Teil seiner Mitglieder. Auch führte die internationale und nationale Entwicklung in den 1980er-Jahren dazu, dass das höhere Berufsbildungswesen auf der Tertiärstufe positioniert wurde. Um für den Lehrberuf nationale und internationale Vergleichbarkeit und Gleichrangigkeit zu erreichen, zielten die Reformen auf die generelle Verlegung

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

der Ausbildung von Lehrpersonen auf die Tertiärstufe. Um diese Entwicklung fachlich und bildungspolitisch mitgestalten zu können, entschloss sich der SPV 1992 zu einer Neugründung als SGL und zum Austritt aus dem VSG (vgl. Abbildung 7). Wer weiterhin auf der Mittelschulstufe tätig blieb, fand ab 1993 im Pädagogisch-psychologischen Verband der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV), wiederum als Fachverband des VSG, eine neue Heimat. Ob sich nach dieser Distanzierung nicht wieder die Frage nach Gemeinsamkeiten zwischen dem Fachverband PPV und der SGL stellt? Beispielsweise die Frage nach dem gemeinsamen Fachdiskurs oder Fragen nach dem Curriculum in den beiden Bildungsstufen und nach dem Stufenübergang?

Die SGL hat an ihrer Gründungsversammlung den folgenden Zweckartikel beschlossen: «Der Verein dient der Förderung der Lehrerbildung sowie der Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogischen, psychologischen, didaktischen und bildungspolitischen Fragen» (BzL 3/1992, S. 348). Paragraf 3 entwirft ein vier Punkte umfassendes Tätigkeitsprogramm: Unterstützung von Information, Zusammenarbeit und Fortbildung, Herausgabe einer Fachzeitschrift, Durchführung einer Jahrestagung und Unterstützung bildungs- und forschungspolitischer Anliegen. Soweit Statuten überliefert sind, war eine direkte gewerkschaftliche Vertretung nicht Aufgabe des SSV, des SPV und der SGL, was aufgrund der Verbindung von Leitungsmitgliedern und Angestellten im selben Verein folgerichtig ist. Aber indirekt spielten Anstellungsfragen in viele Geschäfte hinein und wurden auch thematisiert und bearbeitet: die erforderliche Aus- und Weiterbildung der Dozierenden am Seminar, die Unterscheidung von Haupt- und ne-



Hans Badertscher, Gründungspräsident der SGL (1992–1997)

Geboren am 25. Dezember 1944 als Emmentaler Bauernsohn. 1965 Primarlehrerdiplom, 1970 Sekundarlehrerdiplom, 1974 Lizenziat in Germanistik und Pädagogik und 1976 Promotion. 1972 bis 1981 Lehrer am Lehrerseminar Biel, 1979 bis 1981 Beauftragter für Lehrerbildung der EDK (im Halbamt); 1981 Vizedirektor und 1991 bis 2000 Direktor der Sekundarlehrerausbildung der Universität Bern; 2000 bis 2009 Professor für Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Im Nebenamt an der Universität Bern Mitglied des Senats und der Kommission für Europafragen (1992–1996), Leiter der Hochschuldidaktik (1991–1996), Präsident der Lehrerbildungsinstitute (1994–1998) und Verantwortlicher für die Fachdidaktik im Bereich Master of Advanced Studies (1995–2012). Delegierter des Eidgenössischen Departements des Innern an internationalen Konferenzen; Präsident des Ausschusses Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Anerkennungskommission für Hochschuldiplome der Vorschule und der Primarschule der EDK (bis 2014).

(Quelle: Hans Badertscher, Aarberg)

Abbildung 7: Hans Badertscher (Privatbild Hans Badertscher, Aarberg).

benamtlichen Lehrpersonen, später der vierfache Leistungsauftrag der pädagogischen Hochschulen und die Kategorisierung der Anstellungen.

4.2 Themen der SGL

In den 1990er-Jahren haben vier Grössen die Themen und die Wirksamkeit der SGL und der BzL deutlich mitbestimmt: Erstens ermöglichte die Gründung des «Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung» durch Markus Diebold von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz ab 1996 einen fruchtbaren Dialog unter Fachleuten, die «konkurrenzierenden» Lehranstalten, wie es damals hiess, angehörten. Zweitens wurde die SKDL im Jahr 2002 zur Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH, ab 2007 COHEP) und bildete eine Plattform für die Aushandlung wichtiger Strukturfragen. Drittens formierten sich Dozentinnen und Dozenten der SGL in Arbeitsgruppen, um den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs unter den Bedingungen der neu gegründeten pädagogischen Hochschulen voranzutreiben und zu pflegen. Von der SGL finanziell unterstützt bilden die heute 19 bestehenden Arbeitsgruppen die zentralen Gefässe für die regelmässige fachliche Diskussion und die inhaltliche Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. sgl-online.ch/de/arbeitsgruppen). Viertens erfährt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz durch die 1994 errichtete Aebli-Näf-Stiftung eine kontinuierliche, sublimale Förderung.

Seit ihrem Bestehen organisiert die SGL Kongresse. Führt sie diese selbstständig durch, sind sie thematisch auf Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussiert, beispielsweise «Die schulpraktische Ausbildung neu denken» (Zürich, 1994) und «Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer» (Basel, 1997). Regelmässig organisiert die SGL Kongresse in Zusammenarbeit mit der SGBF; die Kongresstitel lauten dann etwa «Lernkultur im Wandel» (St. Gallen, 1996), «Übergänge – Transitions» (Aarau, 2001) oder – in gemeinsamer Durchführung mit einem dritten Partner, der Gesellschaft für Soziologie – «Bildungsreform und Reformkritik» (Basel, 2011).

5 Ausblick

1896 startete der Schweizerische Seminarlehrer-Verein seine Tätigkeit mit der Frage nach dem «Seminar in seiner Eigenart». Damals ging es um eine Grenzbestimmung von gymnasialer und seminaristischer Ausbildung. Fast achtzig Jahre später stellte sich dem Nachfolgeverband SPV die Abgrenzungsfrage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erneut, diesmal doppelt: im Verhältnis zum Gymnasium als ein selbstständiger Mittelschultypus und/oder als tertiäre Ausbildung im Anschluss an das Gymnasium. Die konzeptionellen und inhaltlichen Antworten finden wir im LEMO-Bericht von 1975 (Müller et al., 1975). Die damit verknüpften Problemstellungen bestimmen und vertiefen die beiden folgenden Beiträge von Tomas Bascio und Andreas Hoffmann-

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

Ocon. Unsere drei Beiträge geben aus historischer Sicht den Blick frei auf aktuelle und künftige Herausforderungen der SGL: Wie ist das verbandliche Verhältnis zu den Verbänden der Tertiärstufe insgesamt und wie ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Verhältnis zum gesamten Bildungssystem und im Bezug zum Berufsfeld zu gestalten? Bedeutsamer werden könnte die Frage nach der Anerkennung von ausserberuflichen Erfahrungen sowie internationalen Kontakten, Ausbildungsteilen und Abschlüssen.

Quellen

Ungedruckte Quellen

Abbildungen

Quellenverweise a.a.O.

Forschungsbibliothek Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule Zürich

E) Schulgeschichte – Schweizerischer Pädagogischer Verband [SPV]:

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

E) Schulgeschichte – Schweizerischer Seminarlehrer-Verein [SSV]:

I, 1–5: Korrespondenz und Protokolle, Jahresversammlungen, Statuten; 1922–1941.

Privatarchiv P. Metz

Quellendossier SSV–SPV–SGL.

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

sgl-online.ch.

Staatsarchiv des Kantons Aargau

Depositum «Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer», Signatur DEP-0027.

Gedruckte Quellen

10 Jahre «Lehrerbildung von morgen» (LEMO). (1985). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Sondernummer, 3 (1).

30 Jahre Beiträge zur Lehrerbildung. (2012). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jubiläumshft, 30 (1).

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung [BzL]. (1982–1992). *Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung: Informationsorgan und Forum des SPV*. Herausgegeben vom Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) und vom Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG).

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.

Gymnasium Helveticum [GH]. (1947–dato). *Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule*. Herausgegeben vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG).

Hundert Jahre Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer. (1960). *Cent ans de Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire = Cento anni Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie*. Verfasst von Eduard Vischer, Louis Meylan & Ludwig Räber. Aarau: Sauerländer.

Jahrbuch Kantonsschule Wettingen. (1985). Wettingen: Kantonsschule Wettingen.

Jahrbuch des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins [JVSG]. (1868–1945). [Titelvariante: Jahreshfte des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer].

- Jahresberichte des SSV/SPV.** (1915–1992). In *Jahrbuch des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins & Gymnasium Helveticum*.
- Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer und der Fachverbände.** (1938). *Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement secondaire*. Luzern.
- Jubiläumsschriften und Jahresberichte der schweizerischen Lehrerbildungsstätten.** Aarau, Basel-Stadt, Kreuzlingen, Lausanne, Wettingen, Evangelisches Seminar Zürich-Unterstrass.
- Lexikon der Pädagogik.** (1952). Band 3. Bern: Francke.
- 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.
- Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz.** (1856–1861). Schweizerischer Lehrerverein; Association Suisse des Enseignants, 1–6. Zürich: Meyer & Zeller.
- Schaefer, P.** (1965/1966). Schweizerischer Pädagogischer Verband (Nachrichten des VSG). *Gymnasium Helveticum*, 20 (3), 125–126.
- Schweizerische Lehrerzeitung [SLZ].** (1862–1999). 7–144.
- Schweizerische Pädagogische Zeitschrift [SPZ].** (1891–1929). Herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerverein, 1–39.
- Statuten des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) vom 12. November 1975.** (1976). *Gymnasium Helveticum*, 30 (1), 19–44.
- Statuten des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer.** (1971). *Statuts de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire*. Reussbühl: VSG.
- Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer.** (1965–1970). *Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire / Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie*. Generalversammlung, Nr. 102–107.

Literatur

- Aus der Geschichte des Schweizerischen Lehrervereins.** (1898). Verfasst von Fr. Fr. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 4 (3), 209–225.
- Bascio, T.** (2017). Zwischen Niedergang und Aufbruch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 48–67.
- Boesch, P.** (1935). *Aus der Geschichte des schweizerischen Lehrervereins*. Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Brenner, W.** (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz. Ausbildung und Bildungsstätten der schweizerischen Primarlehrer. Ergebnisse einer Umfrage bei Anlass der schweizerischen Landesausstellung 1939*. Frauenfeld: Huber.
- Brühweiler, Hans (1935–2001), Präsident des SPV, der Vorläuferorganisation der SGL (1977–1992).** (2002). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (1), 126.
- Crotti, C.** (2017). Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (0), 81–98.
- Die Gründung des Schweizerischen Lehrervereins.** (1938). *Schweizerische Lehrerzeitung*, 83, 449–454, 473–477.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich.** (Hrsg.). (1933). *Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier*. Bearbeitet von G. Guggenbühl et al. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Festschrift Carl Günther.** (1956). Basel: Kantonales Lehrerseminar.
- Flühmann, E.** (1904). Geschichte am Seminar. Referat gehalten an der Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins in Chur, 1903. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 14, 186–202, 239–256.
- Frey, A.** (1959). *Aus meinem Leben*. Aarau: Sauerländer.
- Herzog, W.** (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (3), 306–316.

Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

- 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. & Metz, P.** (2013). Nähe und Distanz. Zur Geschichte und zum Verhältnis des Gymnasial- und des Seminarlehrervereins. *Gymnasium Helveticum*, 67 (5), 13–19.
- 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.
- Krapf, B.** (1976). Zur Lehrerbildung von morgen. Bericht über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Vereins. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 121 (7), 213.
- Meng, H.** (1985). Paul Schaefer (1904–1985). *Badener Neujahrsblätter*, 61, 150–155.
- Mürset, H.** (1912). Lehrervereine. In N. Reichesberg (Hrsg.), *Handwörterbuch der Schweizerischen Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung, Band 2* (S. 908–916). Bern: Verlag Enzyklopädie.
- Reusser, K.** (1985). Überlegungen zu einem Konzept einer BzL-Sondernummer «10 Jahre Lehrerbildung von morgen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 6–9.
- Scandola, P., Rogger, F. & Gerber, J.** (1992). *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV). Jubiläumsband 100 Jahre BLV*. Bern: BLV.
- Schildknecht, U.** (Hrsg.). (2006). «... im Kampfe mit dem Unverstande». 1856–2006, *Schweizerische Lehrerzeitung, BILDUNG SCHWEIZ, Schweizerischer Lehrerverein SLV, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH*. Zürich: LCH.
- Schmid, H.A.** (1983). *150 Jahre Thurgauisches Lehrerseminar Kreuzlingen*. Weinfelden: Mühlemann.
- S[jimme]n, [M.]**. (1962). Hundert Jahre «Schweizerische Lehrerzeitung». *Schweizerische Lehrerzeitung*, 107, 1–3.
- Suter, J. J.** (1897). Das Seminar in seiner Eigenart. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 7, 226–242.
- Zum 50. Jahrgang.** (1912). Ein Rückblick auf die Geschichte der Vereinsorgane des Schweiz. Lehrervereins. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 57 (3), 15–17, 57 (4), 35–37, 57 (5), 44–46.

Autor

Peter Metz, Prof. Dr., Emeritus Pädagogische Hochschule FHNW, peter.metz@em.fhnw.ch

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

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

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 Universitatspadagogik 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 Disziplinentorientierung 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 Lehrpersonenbildungs*institution* zielte:

Anlässlich des Kurses des SPV vom Juni 1965 über «Programmiertes Lernen» empfanden wir das Fehlen eines schulpsychologischen Instituts, an welchem ... moderne Unterrichtsmittel und -methoden gründlich untersucht würden, nicht nur in bezug 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 Seminardirektor tätig, den bildungspolitischen Aufbruch als Teil eines einzelnen gesellschaftlichen Gruppen übergreifenden Modernisierungstrebens, 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 schulpsychologischen 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 Frey¹ 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

¹ 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 Praxisblicke 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 Grundsatzreferat², 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?

² 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; Füglistler, 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 Seminaristinnen und Seminaristen 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 Seminaristenklassen gar nicht das angestrebte Ziel gewesen sei. Mit einer Statistik lieferte Frey die Basisdaten für die Aussage, dass der Stand der Seminaristinnen 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 zurückklagen; 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 Haerberlin, 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 (Haerberlin, 1969, S. 682). Der von Haerberlin 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 Berührungsf lächen 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.
- Flechsigg, 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.

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG, 35 (0), 2017
SGL-Jubiläumsnummer

- 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 Schaffi – 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 «Educatour» 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. Brendecke (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* (Neuaufgabe; 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

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 solle; 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 Auflösung 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: «Kontingent 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 statuarisch 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 Selbstthematization 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).¹ Jede Krise impliziere «das hereinbrechen neuer (Faktoren) (causes), die ein stabiles oder labiles Gleichgewicht verwirren, das existierte» (Makropoulos, 1997, S. 128). Die so von Valéry beschriebene

¹ 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 erfolgzusprechenden 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 «Kopfloser». 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 «Kopflastigen» 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, Lehrbildnerinnen 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.² 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 sinnvoll 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-

² 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 Tertiärisierung 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).³ Der LEMO-Bericht legitimierte also nicht nur die Weiterführung der Seminare, sondern prägte auch den Prozess der Tertiärisierung und der Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit, der in den 1990er-Jahren mit der Schaffung der pädagogischen Hochschulen eine Fortsetzung fand.⁴ 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

³ 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).

⁴ «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.⁵ Neben der pädagogisch-psychologischen Ori-

⁵ 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).⁶ 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-

⁶ 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.⁷ 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.

⁷ 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.⁸ 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.

⁸ 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.⁹ 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 Konstruktivist Aebli (Müller et al., 1975, S. 110).¹⁰ 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).

⁹ «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).

¹⁰ 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 «Programmirtes Lernen» oder «Microteaching» (vgl. in diesem Heft Hoffmann-Ocon, 2017).¹¹ 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).¹² 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

¹¹ 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).

¹² 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.¹³

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.¹⁴ 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

¹³ 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).

¹⁴ 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 disziplinar 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 enseignantes et enseignants (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.), *Tertiarisierung 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.

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG, 35 (0), 2017
SGL-Jubiläumsnummer

- 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

«Wenn wir über Lehrpersonenbildung reden, sind wir mitten in der Politik» – Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

Richard Kohler und Tomas Bascio, unter Mitarbeit von Andreas Hoffmann-Ocon

Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer

Heidi Derungs-Brücker	Präsidentin ad interim 2006 bis 2007
Elisabeth Hardegger	Präsidentin 2007 bis 2015
Kurt Reusser	SPV-Vizepräsident/SGL-Vorstand 1978 bis 1995; (Gründungs-)Redaktor BzL seit 1982
Willi Stadelmann	Präsident 1999 bis 2006
Anton Strittmatter	SPV-Vorstand 1973 bis 1980, Mitglied FAL-Gruppe; Sekretär der LEMO-Kommission

Das Gruppeninterview wurde am 6. September 2016 von 14.00 bis 16.00 Uhr an der Pädagogischen Hochschule Zürich geführt.

Kohler: Was gab es 1992 für Gründe, den Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) als Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) neu zu konstituieren?

Reusser: Es ging nicht erst 1992 los mit der SGL, sondern schon viel früher. Bereits Jahre zuvor gab es eine innere Dynamik im Vorstand des SPV, und die Gründung der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung» (BzL) 1982 trug das Ihre zu Überlegungen zu einer Neupositionierung der Lehrerbildung bei.

Strittmatter: Im Verband Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) gab es eine Sonderstellung für den Subverband SPV: einerseits die ordentlichen VSG-Mitglieder mit Zugehörigkeit zum Fachverband Pädagogik (P) und andererseits die «Nur-P»-Mitglieder, die sich nicht als Gymnasiallehrer verstanden. Die «Nur-P»-Mitgliedschaft beim SPV ohne den VSG-Beitrag hat den VSG geärgert. Es gab im SPV früh die Praxis, sich nicht nur auf die Struktur der Sekundarstufe II zu beschränken, weil damals einige Lehrerseminare wie das Oberseminar in Zürich nachmaturitär waren, und deren Personal fühlte sich nicht dem VSG verbunden.

Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

Hardegger: Auch die die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) im Aargau war nachmaturitär.

Reusser: Die kantonalen Strukturen der Lehrerbildung verstärkten die Zwitterstellung des SPV. Einige Mitglieder fühlten sich dem VSG zugehörig, andere wiederum fühlten sich von den Gymnasiallehrern als «Klerus minor» behandelt. Der VSG war ein grosser Verband mit jährlichen Versammlungen und wir Jungen haben uns in diesem Verband überhaupt nicht wohlfühlt. Ich selbst beispielsweise hatte ein sehr ambivalentes Verhältnis zum Gymnasium, nicht zuletzt aufgrund der Überheblichkeit, wie ich sie schon als Seminarist im Kanton Bern wahrgenommen und die mich geprägt hatte. Ich ging dann an die Universität und bin sehr früh Lehrerbildner geworden. Ab 1978 war ich dann im Vorstand des SPV, zusammen mit Peter Füglistler – der wie ich von Hans Aebli kam – und Fritz Schoch. Wir bildeten damals die neue Generation von Lehrpersonenbildnern, die sich in den alten Strukturen des SPV einfach nicht mehr wohlfühlten – ganz im Gegensatz zum damaligen Präsidenten Hans Brühweiler, dem es dabei pudelwohl war. Als eingeschworenes VSG-Mitglied hat er die Veränderungen bedauert, weil er sich mit seinen philosophisch-musischen Interessen im VSG gut aufgehoben fühlte. Immerhin hat er sich jedoch nicht gegen einen Wandel gestäubt.

Kohler: Warum kam es nicht früher zur Abspaltung vom VSG, zum Beispiel 1982, als das Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) in Zürich und die BzL gegründet wurden?

Stritmatter: Zu diesem Zeitpunkt fehlte noch die Perspektive der Tertiärisierung, die erst 1992 greifbar wurde. Die EDK-Studiengruppe «Entwicklung der Lehrerbildung» war 1992 schon aktiv, 1993 wurde der Bericht zu den pädagogischen Hochschulen (PH) veröffentlicht sowie die Thesen der EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] zur Fachhochschule, in die man die Lehrerbildungsinstitute eingeordnet hatte. Es war höchste Zeit für die Abspaltung, könnte man sagen, die tertiärisierten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner passten endgültig nicht mehr in die VSG-Struktur. Gleichzeitig war auch im Blickfeld, dass viele Seminare in Gymnasien mit PPP-Profil [Philosophie, Psychologie, Pädagogik] umgewandelt werden, also der VSG der wirklich passende Dachverband für die Pädagogik oder Psychologie Unterrichtenden wurde. Wenn die «akademischen Spinner wie Kurt Reusser» die SGL viel früher lanciert hätten, hätte das massive interne Konflikte gegeben. So blieb es bei den Scharmützeln, die dann bei der Umsetzung der EDK-Beschlüsse zur Einführung von PH vor allem vom Seminar Zug (und einzelnen anderen) inszeniert wurden.

Reusser: Im SPV gab es keine feindseligen Konflikte. 1978 war ich Präsident der bernischen Seminarlehrer und konnte erleben, wie die Direktoren und alle Mitglieder auch nach dem 1975 erschienenen LEMO-Bericht [«Lehrerbildung von morgen»] respektvoll miteinander umgegangen sind. Wir haben uns im SPV zehn Jahre Zeit genommen, um den als notwendig erachteten Mentalitätswandel zu diskutieren. Dies auch über die

Gründung der BzL, weil es in der Schweiz bis dahin zwar viele Lehrerseminare, aber kein Kommunikationsorgan gab. Im internationalen Kontext galt Lehrpersonenbildung als etwas Wichtiges, zu dem es auch Tagungen gab, und wir wünschten uns auch für die Schweiz einen Diskurs, der sich ebenfalls an Wissenschaft und Internationalität orientierte. Im Hintergrund stand auch Hans Aebli, dessen Position sich bereits im LEMO-Bericht kenntlich machte. Viele Vertreter, insbesondere Direktoren, der seminaristischen Ausbildung mussten abgeholt werden. 1982 war dann der SPV-Vorstand bereit, Geld für eine BzL-Nullnummer zu sprechen. Eine kleine Fraktion um Peter Schwarzenbach, einen bekannten Lehrpersonenbildner im Kanton Zürich, schlug an einer dreitägigen Klausur bei ihm zu Hause vor, die Beiträge als eine Art Abrisskalender auf farbige, lose Blätter zu drucken: Aus der Praxis – für die Praxis. Wir wollten allerdings eine «richtige» Zeitschrift. Die Nullnummer haben wir an rund 300 Mitglieder versandt und das Echo war positiv. Ein paar Jahre später stiess dann Heinz Wyss zur Redaktion, was einen signifikanten Mehrwert bedeutete, weil er sich als bernischer Seminardirektor noch nicht – wie die Zürcher – auf den Lorbeeren der «Maturisierung» der Lehrpersonenbildung ausruhen konnte, sondern noch kämpfen musste. An seinen etlichen Texten in den BzL lässt sich ablesen, wie die politische Dynamik der Tertiarisierung in Gang gekommen ist. Hans Badertscher verfasste ebenfalls Berichte zur Tertiarisierung der Lehrerbildung in den BzL, die von der EDK finanziell unterstützt wurden und es bis heute werden. Um 1990/1991 wurde absehbar, dass pädagogische Hochschulen gegründet werden sollten, weshalb sich im SPV-Vorstand eine Mehrheit zur Trennung vom VSG fand. Nach den Vorbildern der Deutschen Gesellschaften für Psychologie und für Erziehungswissenschaft und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) sollte die neu zu gründende Organisation kein Verband mehr sein, sondern eine wissenschaftliche Gesellschaft, allerdings ohne arrogantes akademisches Gesellschaftstheater, angesiedelt im Transferbereich von wissenschaftlich gestützter pädagogischer Theoriebildung und Praxis. Mit derselben Ausrichtung hatten wir von Beginn weg auch die BzL zu positionieren versucht. Als Präsident brauchte es jemanden, der in dieser Politodynamik der Akademisierung im Rahmen der EDK eine wichtige Rolle spielte, und das war Hans Badertscher. Als es 1992 dann losging, war das eine sehr aufregende Zeit – mit einem Kongress, an dem die SGL nicht allzu akademisch aufzutreten versuchte, mit Vorträgen von Hartmut von Hentig und mir. Im Vorstand sass dieweil immer noch Schwester Hildegard Willi, die zur Gruppe jener gehörte, die sich eher schwertaten mit der Tertiarisierung und am seminaristischen Weg festhielten. Anders als bei den Attacken von Arthur Brühlmeier gegen die Akademisierung der Lehrpersonenbildung gab es in der SGL jedoch keinen Streit; mit dem Auftritt von Hentig in der Heiliggeistkirche liess man beim Gründungskongress auch dem Humanistischen seinen Platz. Vor, während und nach der Gründungsphase wirkten die BzL als Katalysator von innen und beförderten einen Diskurs, dessen durch die EDK mit gestützte Dynamik sich in der Figur des ersten Präsidenten verkörperte.

Stadelmann: Allerdings war ein Teil der Politik sehr skeptisch und hatte Angst, dass die Akademisierung die Lehrerbildung kaputt macht. In Zug wurde behauptet, dass die

Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

ganze Pädagogik flöten geht und dass Intellektuelle und die Forschung die Praxisorientierung verdrängen. Obwohl die Gegnerschaft gross war, hatte sie mit der Zeit keine Chance mehr. Als Direktor der ersten pädagogischen Hochschule in der Zentralschweiz habe ich die starken Widerstände, auch vonseiten der Kirche, miterlebt. Es waren intensivste Kämpfe.

Strittmatter: Das Seminar St. Michael z.B. sammelte schweizweit Unterschriften und tat sich kantonsintern zunächst mit dem Seminar Menzingen zusammen. Als dann das Seminar Heiligkreuz in Cham aus dem Feld geschafft war, verpuffte die Kooperation Zug–Menzingen, am Ende präsentierte sich St. Michael als strahlende überlebende PH. Die Vermutung lag nicht fern, dass die ganze pädagogische und konfessionelle Rhetorik in Wahrheit nur einen ziemlich brutal geführten Territoriumskampf kaschierte.

Hardegger: Es ging nicht nur um Territorien, sondern auch um Ideologie. Es war ganz klar katholisches, tendenziell konservatives Gedankengut, das gerettet werden musste.

Stadelmann: St. Michael bekämpfte die PH bis kurz vor Gründung in der Zentralschweiz, und zwar auch in der Presse, mit fürchterlichsten Mitteln. Dabei ging es um die Standortfrage, und ausgerechnet St. Michael erhielt den Zuschlag in Zug. Als Direktor erlebte ich die Gegner als Geheimbund, die alle Neuerungen bekämpften, ohne ihre Interessen und Verbindungen offenzulegen. Es wurde immer mit dem Mäntelchen etwas zugedeckt.

Bascio: Gab es innerhalb des SPV ähnliche Kontroversen wie beispielsweise jene Kritik an die Lehrerbildung, wie sie Arthur Brühlmeier insbesondere gegen die HPL formuliert hatte? Immerhin wurde sie in den BzL aufgegriffen.

Reusser: Sie wurde aufgegriffen, als klar war, dass die Tertiarisierung kommt, sich Teile der Innerschweiz ihr aber nicht anschliessen wollten. Dabei war die Innerschweiz kein monolithischer Block, einige Ordensschwestern aus Cham oder Baldegg, darunter solche, die bei Hans Aebli in Bern studiert hatten, waren offener. Das Zuger Lehrerseminar St. Michael war ein Sonderfall, mit der starken Figur von Arthur Brühlmeier.

Strittmatter: Auch nachdem die Tertiarisierung entschieden war, fanden bis heute immer wieder Bewegungen der Aufweichung statt. Insgesamt finde ich verbandspolitisch interessant, dass sowohl der SPV wie auch die SGL zu zentralen Fragen der Lehrerbildung selten mutige, dezidierte Stellungnahmen zustande gebracht haben. Ein neueres Beispiel: Die EDK selbst weichte die Zulassungsbedingungen für die PH mit den Ausnahmen auf, danach kam der Lehrermangel mit Quereinsteigern, worauf sofort Billigwege eingerichtet wurden. Wie in Baselland oder Chur versuchten einige, die Tertiarisierung ganz zu unterlaufen, mit Etikettenschwindel ...

Stadelmann: ... tertiäre Seminare ...

Strittmatter: ... ja, aber auch ohne Beschwörung des alten Seminars. Es ging, so mein Eindruck, manchen PH auch nur um die Auslastung, notfalls unter Aufgabe der hohen Aufnahmebedingungen. Und da fehlte dann eben die starke und einige Stimme der Fachpersonen. Ich kenne das ja auch vom LCH [Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz]: Die innere Uneinigkeit zwingt die Verbandsspitze manchmal zu diplomatischen Lavierlösungen. Wir haben uns im LCH gefragt: «Warum setzt sich die SGL nicht stur für gymnasiale Maturität als Zugang ein? Warum nimmt sie nicht klarer Stellung zur Frage, ob es auf Primarstufe zwei verschiedene Diplome geben soll statt eines?»

Hardegger: Das hängt sicher auch damit zusammen, wie der Vorstand zusammengesetzt war. Auch als ich Präsidentin war, waren es primär Leitungspersonen der PH und vorher Seminardirektoren. Auch in der COHEP [Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen] war man sich uneinig in Bezug auf solche Fragen.

Stadelmann: Als Präsident der SGL und dann der COHEP habe ich beides erlebt. Als SGL-Präsident war ich zur EDK-Plenarversammlung eingeladen und habe beim Thema «Zugang» klar und deutlich die akademische Position verteidigt. Ich wurde richtig abgeputzt. Da die PH kantonal geführte Instanzen ohne die Autonomie einer Universität sind und der Lehrerberuf ein geregelter kantonaler Beruf ist, pochten die Erziehungsdirektoren auf kantonale Regelungen. In der COHEP war es analog: Weil die Rektoren und Rektorinnen gegenüber den Kantonen verantwortlich sind, haben wir zum Teil Maulkörbe gekriegt. Das ist die grosse Krux der mangelnden Autonomie der PH.

Hardegger: Zudem haben die kantonalen Parteien, u.a. die SVP [Schweizerische Volkspartei], starken Einfluss genommen auf die Lehrerbildung. Das hat auch mit der Schwäche der EDK zu tun, von der in den letzten zehn Jahren keine mutigen Stellungnahmen mehr zu hören sind. Das ist der Effekt der kantonalen Lehrerbildung.

Strittmatter: Ich bin da nicht ganz sicher, ob der Schwarze Peter wirklich nur der EDK gehört. Zumindest in einzelnen Fällen sass der Seminar- bzw. PH-Direktor im Souffleurkasten des Erziehungsdirektors, der dann in der EDK einen Heimatschutz für die eigene Institution vertreten hatte.

Bascio: Einige PH ecken mit ihren Rektoren oder Rektorinnen mehr an als andere, setzen aber trotz kantonalen Struktur Akzente für die ganze Schweiz. Ähnliches könnte man ja von den Universitäten sagen, von denen die meisten ja auch kantonale Institutionen sind.

Reusser: Die Lehrpersonenbildung ist ein Geschäft, das auf schweizerischer Ebene bis heute schwer zu organisieren ist, weil der Referenzrahmen ein politischer ist und letztlich die kantonale Schulhoheit greift. Wenn wir über Lehrpersonenbildung reden, sind

Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

wir mitten in der Politik, während sich die Bildungsforschung über Wissenschaft definiert und Internationalität geltend macht. Eine Folge davon war eine bis in die jüngere Vergangenheit hinein schwache SGL. Die Rückgebundenheit in den Kantonen erschwert es, klare Statements nach aussen zu produzieren. Dagegen ist die EDK in meinen Augen der grösste gemeinsame Nenner in diesem heterogenen Feld. Allerdings habe ich die EDK immer als zweigleisig wahrgenommen: einerseits die politische EDK, die sich auf helvetische Kompromisse einigt, und andererseits die programmatische EDK, die sich im europäischen Expertenraum bewegt. Mittels zahlreicher EDK-Grundlagenberichte wurden Modernisierung und Europakompatibilität in der Lehrpersonenbildung angestrebt. In den BzL hat Heinz Wyss diese internationalen Diskussionen und Dynamiken publizistisch begleitet, während der SGL-Vorstand sich meiningemässig zurückhielt. Trotz der föderalistisch zusammengesetzten, strukturkonservativ agierenden EDK-Plenarversammlungen war die EDK in Bezug auf die Annäherung der Lehrpersonenbildungsstrukturen in der Schweiz an Europa dennoch fördernd.

Stadelmann: Noch heute trifft dies zu, aber damals war es deutlicher: Es gibt eine Grundlagenvorbereitung der EDK im Blickwinkel der internationalen Entwicklung. Die Berichte der EDK, die ich teilweise mitherausgegeben habe, waren zum Teil sehr progressiv, aber das hat die Bildungsdirektoren erst gestört, wenn es zu Entscheidungen kam. Daher eine Diskrepanz zwischen einer recht fortschrittlichen Grundlagenarbeitung und den Entscheidungen, die am Anfang noch einstimmig gefällt wurden. Der Beschluss gilt aber nicht, wenn in einem Kanton das Referendum ergriffen wird, was die SVP ja dauernd machte.

Reusser: Die Themenpolitik der BzL umfasste die Begleitung dieser Lehrpersonenbildungsreformen. Während andere Zeitschriften bildungspolitische Anliegen vermieden, stellten sich die BzL als Plattform für die Meinungsbildung zur Verfügung. Hätte der SGL-Vorstand diese Ideen vor sich hergetragen, wäre er ins Messer gelaufen. Solange keine Entscheide anstanden, haben auch die EDK-Gremien die Modernisierungsdiskussionen laufen lassen.

Strittmatter: Ich bin beim Recherchieren auf die Nummer 1/96 der «Schweizer Schule» gestossen, wo ich mich sowohl wohlwollend wie auch kritisch geäussert habe. Kurz nach der Gründung der SGL entstand eine Distanz zwischen LCH und SGL, als diese sich bei den Akademien der Wissenschaften angemeldet hatte. In der Aussenwahrnehmung entstand der Eindruck, dass ein Amalgam von Aeblianern und anderen Forschenden eine forcierte Akademisierung anstrebte.

Reusser: Meines Wissens gab es nie einen Antrag um Aufnahme in die Akademie, sondern lediglich einen simplen Brief, um Geldmittel zu erhalten. Da die SGBF für ihre Zeitschrift mit Zehntausenden von Franken pro Jahr unterstützt wurde, wollten wir das auch versuchen, wurden aber abgeputzt mit der Begründung, wir seien überhaupt nicht akademisch.

Strittmatter: Da mag ein falscher Eindruck entstanden sein. Aber die Kritik zielte positiv darauf ab, die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrerbildung wieder näher zum Berufsverband zu bringen, denn früher wurde die Berufspolitik stark geprägt durch Seminardirektoren, die sich auch beim Schweizerischen Lehrerverein engagierten. Die Mitgestaltung der Ausbildung des Nachwuchses durch den Berufsverband ist ein Merkmal von Professionalität. Erst während dem Präsidium von Willi Stadelmann etablierten sich die guten Kontakte zur SGL, auch wenn es vorher schon eine Arbeitsgruppe «Lehrerbildung» im LCH gab.

Kohler: In den frühen Debatten zur Lehrerbildung gab es nicht nur die Fraktionen der Seminaristen und der Vertreter der Tertiarisierung im Rahmen der PH, sondern auch einer universitären Lehrerbildung. Wurde diese Option mit Blick auf Europa in der SGL diskutiert?

Strittmatter: Schon zu Beginn brachte Anton Hügli, der Präsident der Studiengruppe der EDK, die universitäre Perspektive ein. Mit seinen Forderungen nach dem Promotions- und Habilitationsrecht für die PH war er meilenweit von den Nochvertretern des seminaristischen Weges entfernt. Sehr eindrücklich scheint mir dazu die Pendelbewegung im Kanton Bern, wo die Lehrerbildung an die Uni verlegt und dann wieder ausgelagert wurde.

Stadelmann: Die Forderung der SGL beschränkte sich auf die Tertiarisierung in Form von PH, weil die Politik eine Anbindung an die Uni nicht mitgemacht hätte, übrigens auch viele Universitäten nicht, die keine Berufsausbildungen, sondern wissenschaftliche Ausbildungen anbieten. Und ich habe vertreten, dass Lehrerbildung im Prinzip eine wissenschaftsgestützte Berufsausbildung sei. Auch für die EDK wäre eine solche Forderung aufgrund der Autonomie der Universitäten indiskutabel gewesen.

Derungs-Brücker: Aus Frauensicht möchte ich noch den Aspekt einbringen, dass es viele Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminare gegeben hat, die man nicht direkt an die Uni hätte katapultieren können. Wir mussten damals schon froh sein, dass man die guten Kräfte, sei es in Gossau, Chur oder Heiligkreuz, einbinden konnte.

Reusser: Man muss beachten, dass der Prozess des Übergangs in den frühen 90er-Jahren zur SGL und zur Tertiarisierung politisch relativ schnell ging. Plötzlich waren die massiven Fronten und Widerstände zusammengebrochen und die Gründung der PH wurde beschlossen. Aber damit hatte sich die nach Stufen und Kantonen differenzierte Lehrpersonenbildungsmentalität noch keineswegs verändert. Es waren immer noch dieselben Leute da, es herrschten teils dieselben Mentalitäten und dieselben Bilder der Kindergärtnerin und des Gymnasiallehrers – und diese hatten sich nach wie vor nichts zu sagen. Die äussere Tertiarisierung haben wir zwar mittlerweile geschafft, die innere aber noch längst nicht. In den Mentalitäten gibt es immer noch viele Brüche und Fronten, von der Promotion und der Wissenschaftsorientierung bis hin zum

Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik, von theoretischen und schulpraktischen Ausbildungsanteilen oder der Rolle von Schultypen bzw. Stufenausbildungen. Unsere zerklüftete Identität bildet sich bis heute im Lehrpersonenbildungsdiskurs ab. Vor allem in den ersten Dekaden nach der BzL-Gründung haben wir noch in fast jeder Redaktionsitzung zu mehr als der Hälfte der Zeit darüber diskutiert, welche Klientel wir ansprechen wollen mit welchen Themen, Tagungsberichten und gezielter Werbung. Eine der wichtigsten Strategien zur Mitgliederwerbung war und ist bis heute der Fokus auf die Fachdidaktiker, die es lange Zeit noch gar nicht gab.

Derungs-Brücker: Die SGL hat in den 90er-Jahren die Aufgabe übernommen, die Fachdidaktik als Gruppe zu organisieren. Einerseits halfen die BzL als wissenschaftliches Organ, andererseits die strukturelle Form der Gruppe, den Fachdidaktikern eine Heimat zu geben.

Hardegger: Die Arbeitsgruppen bildeten das Gerüst für die Fachdidaktiker, als ich das Präsidium übernahm. Aber sie nahmen die BzL immer noch als eine pädagogische Zeitschrift wahr, was zu Diskussionen im Verband führte: Kann man SGL-Mitglied sein, ohne die BzL zu abonnieren, mit einem reduzierten Mitgliederbeitrag? Die Ausrichtung der Arbeitsgruppen wurde zunehmend fachdidaktisch und (fach)wissenschaftlich, während die Standespolitik eigentlich nur noch in den BzL stattfand. In der SGL wurden nach der Implementierung der PH keine politischen Diskussionen mehr geführt, was sich erst mit dem Zusammenschluss der Dozierendenverbände der drei Hochschultypen und der Gründung von swissfaculty [Konferenz Hochschuldozierende Schweiz] änderte.

Bascio: Wie hat man es geschafft, Gymnasiallehrer zu motivieren, der SGL beizutreten, während sie bereits in Fachvereinen waren, und nachdem man sich ja 1992 vom VSG verabschiedet hatte?

Stadelmann: Als ehemaliger Gymnasialrektor weiss ich, dass die Inhalte der BzL für Gymnasiallehrerinnen und -lehrer nicht die Wissenschaft sind, die sie meinen. Gymnasiallehrer definieren sich über die Fachwissenschaft und verstehen sich nicht als Lehrer, sondern als Wissenschaftler. Auch die Weiterbildungen der Gymnasiallehrpersonen sind vor allem fachwissenschaftliche, während Pädagogik und Didaktik nur am Rande interessieren.

Reusser: Es ist immer noch sehr herausfordernd, Fachwissenschaftler an Universitäten vom Wert einer erziehungswissenschaftlich gehaltvollen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu überzeugen und gut ausgebildete Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zu rekrutieren und zu gewinnen, was ein internationales Phänomen ist. In den letzten Jahren ist die Basis in der Fachdidaktik jedoch breiter geworden. Leider hat sich durch die Gründung einer separaten Dachorganisation, der KOFADIS [Konferenz Fachdidaktiken Schweiz], ein «Betriebsunfall» ereignet, welcher widerspiegelt, dass es der SGL

nicht gelungen ist, die Fachdidaktiken produktiv in die Gesellschaft zu integrieren. Anders sieht es bei den BzL aus, bei denen in der Redaktionszusammensetzung und in der Themenpolitik die Fachdidaktik seit der Gründung sehr deutlich an Gewicht zugelegt hat. Ich erwarte, dass sich die Kooperationen mit der fortgesetzten Professionalisierung der ihrerseits ja zersplitterten Fachdidaktiken, ihrer Internationalisierung und durch Forschungsaktivitäten gestützten Erstarkung und mit der Verbreiterung ihrer Fundamente langfristig normalisieren werden.

Hardegger: In den Arbeitsgruppen der SGL sind eher die Lehrenden, die den Austausch suchen, während Forschende eher in der neu gegründeten KOFADIS sind, dem Dachverband für Fachdidaktik. Hier gibt es jetzt einen Graben. Peter Labudde hatte das Gefühl, dass die Ansprechpersonen in der SGL fehlen, weil viele der SGL-Arbeitsgruppenmitglieder nicht aktiv forschen. Das Problem, wie wir Forschung und Lehre zusammenbringen, haben wir auch innerhalb der PH. Es ist ein grosses Problem, dass wir jetzt zwei Parallelverbände haben und eine gewisse Arroganz der KOFADIS gegenüber der SGL besteht.

Bascio: Werden die BzL als eher «seminaristische» Zeitschrift wahrgenommen, in der die Lehrerinnen- und Lehrerbildner sich austauschen, während andere Fachzeitschriften das Fachliche eher ins Zentrum rücken?

Hardegger: Wir haben uns darum bemüht, dass Beiträge aus den Fachdidaktiktagungen in den BzL veröffentlicht werden. Das war eigentlich ein Schachzug in die Richtung, dass die Zeitschrift auch als Forum für die Forschenden in der Fachdidaktik wahrgenommen wird.

Reusser: Die BzL sind klar eine forschungsorientierte Zeitschrift, die sich jedoch ebenfalls um den Transfer in die Lehrerbildungspraxis und um die institutionellen Kontexte kümmert. Sodann bringen die BzL regelmässig Fachdidaktiknummern, auch mit prominenten Fachdidaktikern. Es geht bei der Ausrichtung nicht um die Frage, ob allgemein bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch, praxis- oder forschungsbezogen, auch wenn es in einigen Fachdidaktiken ideologische Züge annehmende Konflikte um die Referenzsysteme der Fachdidaktik – Fachorientierung vs. bildungswissenschaftliche Orientierung – gibt. Wir haben bei den BzL eine bildungswissenschaftliche Herkunft, und das fachwissenschaftliche muss über die fachdidaktischen, europäischen Gesellschaften hineinkommen. Die BzL können nicht alle Fachlichkeiten äquivalent abbilden. Aber je mehr Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker merken, dass man nur im Verbund mit dem bildungswissenschaftlichen Gesamtdenken überhaupt Forschung machen und Beiträge für das Handlungsfeld liefern kann, umso mehr wächst die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Betrachtet man die fünf oder sechs wichtigen Forschungsverbände in Deutschland, so stellt man fest, dass sich dort die Leute schon lange zusammenfinden. Forschung findet aus verschiedenen Perspektiven statt. Aufgabe der SGL sollte es sein, die Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu stärken.

Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

Stadelmann: Es geht auch um die Stärkung des Bewusstseins, dass Fachdidaktiken Wissenschaften sind. Es gibt peer-reviewte Zeitschriften und echte Forschung auch in den Fachdidaktiken. Wir müssen in der Schweiz noch hinkriegen, dass die Fachdidaktiken als Wissenschaften angeschaut werden.

Hardegger: Die Fachdidaktiken sind in den universitären Instituten doch oft die Schmutzkinder, nicht? Die werden oft an Lehrstühle angehängt oder es bleiben kleine Bereiche, die sich mit Fachdidaktik befassen, aber vom Renommee her haben Fachdidaktiken auch in Deutschland noch immer keinen grossen Stellenwert.

Bascio: Werden einerseits Fachdidaktiken von den Universitäten nicht so ernst genommen als Wissenschaft, andererseits wollen die Fachdidaktiker selbst nicht allzu akademisch auftreten, aus Angst, nicht mehr als Teil der Lehrerbildung, sondern als Teil des Wissenschaftsbetriebs gesehen zu werden? Könnten diese doppelten Widerstände ein Grund sein, weshalb sich die Fachdidaktiken nicht etablieren können?

Stadelmann: Ich sehe die Entwicklung in der Schweiz nicht so dramatisch. In Deutschland wurden die lehrerbildungsspezifischen Fachgebiete durch den Einbau der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, auch der Volksschule, in die Universitäten zurückgestuft gegenüber den Fachwissenschaften. Bei den Fachdidaktiken auf der Gymnasialstufe sind die Universitäten relativ stark, auch in Österreich, aber auf der Volksschulstufe interessiert das Thema nicht. Das ist in der Schweiz anders.

Reusser: Allerdings ändern sich die Dinge in Deutschland zurzeit gerade sehr stark. So ist es nicht selbstverständlich, dass Manfred Prenzel, einer der prominentesten Lehrerbildner und Bildungsforscher in Deutschland, gegenwärtig Präsident des Deutschen Wissenschaftsrates ist. Manfred Prenzel war auch einer der Promotoren der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung», die sichtbar dazu beigetragen hat, dass die Lehrerbildung in Deutschland zunehmend in der Mitte der Universitätslandschaft ankommt ... Man darf gespannt sein, wie nachhaltig die mit erheblichen Geldmitteln ausgestattete Initiative wirken wird. Schön wäre es, wir hätten in der Schweiz eine vergleichbare Anstrengung – zum Beispiel finanziert vom SNF [Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung].

Hardegger: Es ist eine Ressourcenfrage: Wie viel Forschung können wir uns an den PH leisten, die von den Kantonen finanziert wird, welche primär an der Ausbildung interessiert sind?

Derungs-Brücker: Eigentlich müsste man eine Bildungsoffensive machen zur Stärkung der Forschungsthemen in diesem Bereich.

Bascio: Bildungspolitisch gesehen ist diese Forcierung eine schwierige Sache. Hat die SGL in diesen 25 Jahren diese Themen aktiv gefördert, abgesehen von den BzL, in denen die Fachdidaktik ein ständiges Thema ist?

Hardegger: Die Tagungen und Kongresse von SGL und SGBF haben für Forschende eine Plattform geboten. Durch die Mitorganisation und Mitfinanzierung hat die SGL den wissenschaftlichen Diskurs gefördert, sei es in den erziehungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Bereichen.

Bascio: Wie sieht es mit der Einbindung der Westschweiz und dem Tessin aus?

Hardegger: Da haben wir ein paar Versuche gewagt, aber ohne Erfolg. Auch die zweisprachigen Kongresse haben oft nicht funktioniert.

Derungs-Brücker: Die Welschen sind Richtung Frankreich und Kanada und nicht Richtung Deutschschweiz fokussiert. Die einzige funktionierende Kooperation fand mit Gianni Ghisla aus dem Tessin statt, sonst kaum.

Stadelmann: Es ist auch eine andere Ausrichtung in der Pädagogik und in der Lehrerbildung. Zum Beispiel unterscheidet sich das Lehrerbild in Frankreich von dem, was der LCH publizierte. Wir haben das intensiv gespürt in der Schweiz, denn die zweisprachigen Kongresse waren physisches Leiden.

Strittmatter: Es gab auch lange keinen wirklichen gesamtschweizerischen Ansprechpartner auf Stufe Lehrerorganisationen. Jahrelange vertrauensbildende Kongresse mit gegenseitiger Beteiligung des LCH und des SER [Syndicat des enseignants romands] und die geduldige «Nachtessdiplomatie» Beat Zemps haben zwar nicht zur Fusion, aber zur Identifikation gemeinsamer «key topics», anstehender nationaler Themen und zu gemeinsamen Stellungnahmen geführt.

Derungs-Brücker: Allerdings funktionieren Kooperationen im Forschungsbereich zwischen Deutschschweizer PH und der SUPSI [Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana] und der Westschweiz.

Bascio: Die SGL organisiert mit der SGBF zusammen Kongresse, aber die Zeitschrift der SGL kommt deutschsprachig daher, während diejenige der SGBF mehrsprachig ist. Könnte das mit ein Grund sein, dass die eine auch in der Westschweiz und in der italienischen Schweiz etablierter ist als die andere?

Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL

Reusser: Bei der Bildungsforschung gibt es eine gemeinsame Schnittstelle, aber bereits die Lehrerbildungspolitik in der Romandie oder die Lehrplangeschichte und gewisse Schultraditionen sind so unterschiedlich, dass ich das für einen hoffnungslosen Fall halte. Die Frage ist, wohin sich die SGL entwickeln soll und was Entwicklungsaufgaben sind: Sie muss auf jeden Fall dafür Sorge tragen, dass sie die BzL als im Mitgliederbeitrag eingeschlossenes, identitätsstiftendes Publikationsorgan nicht aufgibt, weil diese ihr wichtigster Katalysator sind und die Lehrerbildung als nominelle Identität der SGL nicht ausreicht. Diese wird in der Schweiz wohl noch über Jahrzehnte von föderalen Strukturen mitbestimmt sein. Wahrscheinlich wird es noch einige Flurbereinigungen bei den PH geben. Wichtig scheint mir, dass die SGL allein und zusammen mit der SGBF auch weiterhin attraktive, international sichtbare Tagungen ausrichtet. Sie sollte sich überdies dafür einsetzen, dass deutlich mehr Lehrerbildnerinnen und -bildner als heute mit Unterstützung ihrer PH auch an weitere internationale Kongresse gehen (dürfen). Infolge des vergrößerten Forschungsaufkommens ist aus Sicht der BzL auch die Nachfrage nach Publikationsmöglichkeiten gewachsen. Positiv ist, dass die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmend in einen internationalen Horizont von Kooperation und Diskussion eingetreten ist, den die SGL unterstützen und begleiten kann. Wir sind ein Teil des deutschsprachigen Raumes und haben mittlerweile auch einen nicht unbedeutenden Teil von Personal mit deutscher Staatsbürgerschaft in den PH, die sich zu Recht nicht nur schweizerisch referenzieren.

Hardegger: Ein wichtiger Schritt ist passiert, als die PH juristische Mitglieder der SGL wurden, weil die SGL mit dem fachlichen Austausch eine wichtige Funktion für die PH übernimmt. Indirekt finanzieren die PH natürlich auch die BzL mit, das ist ein Commitment der SGL gegenüber.

Strittmatter: Aus meiner Sicht müsste man sehr wachsam die Struktur- und Statusfrage im Auge behalten. Die Zuordnung der PH zu den Fachhochschulen ist international eigentlich ein Unding. Im angelsächsischen Raum gibt es die Unterscheidung zwischen höherer Berufs- und wissenschaftlicher Ausbildung längstens nicht mehr. Die Schweizer Universitäten kommen vielleicht auch so weit, wenn die Konkurrenz der Fachhochschulen noch stärker wird. Weil bei uns der Fachhochschulzugang primär über die Berufsmatura läuft, bleibt die gymnasiale Matur politisch umstritten, solange die Politiker die Lehrerbildung als Fachhochschule definieren. Zweitens hat der Entscheid, für das Gros der Volksschullehrer genüge ein Fachhochschulbachelor, eine langfristige negative Wirkung auf die Rekrutierung für diesen Beruf. Da würde ich nicht nachlassen. Das dritte grosse Anliegen: Immer wieder einen Anlauf zu einer gewissen Kanonisierung der Inhalte zu unternehmen. In anderen Fakultäten gibt es Standardwerke, aber bei uns in der Pädagogik tingelt mal der Hilbert Meyer durch die Schweiz, dann der Helmke, im Moment gerade der Hattie. Es scheint beliebig, was die Lehrerinnen und Lehrer an gemeinsamen mentalen Modellen und Begriffen mitkriegen. Es gibt keinen Konsens über den State of the Art. So ist es nach wie vor unmöglich, über konkrete Fragen professionelle Diskurse im Lehrerzimmer zu führen, das sackt sofort ab auf laienhafte

Geschichten, nicht besser als vor 50 Jahren. Und da müsste man eine curriculare Bewegung – nicht bloss Themen – koordinieren, einen State of the Art erarbeiten und fortschreiben.

Reusser: Danke, da hast du mir einen Steilpass geliefert. Ich wollte zum Schluss einen Wunsch aussprechen, für die SGL, ein Geburtstagsgeschenk anregen, das sie sich machen könnte: einen neuen LEMO-Bericht nämlich, der sich über ein Kerncurriculum Gedanken macht. Zu wünschen wäre anstelle von inhaltlicher Beliebigkeit und Konkurrenzdenken ein Mehr an gemeinsamen Ausbildungsstandards, gemeinsamen Themen und gemeinsamer Fachsprache, an Kooperation zwischen PH und zwischen Ausbildungsbereichen, aber da ist es, wie mir scheint, noch ziemlich dunkel am Horizont.

Stadelmann: An der PH Zentralschweiz haben wir es nicht fertiggebracht, zwischen Luzern, Zug und Schwyz gemeinsame Standards für Lehrerbildung auszuformulieren. Also versuchen wir es doch bitte schweizweit.

Hardegger: Mein Wunsch wäre, dass sich die SGL wieder bildungspolitisch vermehrt zu gesamtschweizerischen Themen wie Standards in der Lehrerbildung oder einheitlichen Diplomabschlüssen äussern würde.

Kohler: Wir planen zunächst einen Zwischenschritt, indem wir zusammen mit den Fachhochschul- und den Universitätsdozierenden eine Studie aufgleisen, in der die Arbeitsfelder und -bedingungen usw. der Dozierenden an den Hochschultypen verglichen werden. Damit hoffen wir, dass wir besser in der Bildungspolitik argumentieren können.

Kohler und Bascio: Herzlichen Dank für das Gespräch!

Interviewer

Richard Kohler, Dr., Präsident SGL, Pädagogische Hochschule Thurgau und Pädagogische Hochschule Zürich, praesidium@sgl-online.ch

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

Mitarbeit

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

Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift

Claudia Crotti

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht unter dem Titel «Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift» die Frage, wie sich die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) im Längsschnitt entwickelt haben. Dabei wird der Blick einerseits auf die äussere Gestalt der Zeitschrift gerichtet, andererseits werden inhaltliche Aspekte der BzL analysiert und diskutiert. Die Betrachtung zeigt auf, dass sich die BzL in beiden Bezügen im Längsschnitt verändert haben, ohne die ursprüngliche Intention – die Bildungspraxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter relevanten theoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren – aufzugeben.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

1 Einleitung

Anlässlich des 30-jährigen Jubiläums der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) schreibt Kurt Reusser, Mitglied des Redaktionsteams seit der ersten Stunde, dass die Zeitschrift «als Impulsgeber und Katalysator eines überlokalen, professionsspezifischen Dialogs im Dienste der wissenschaftlichen Grundlegung einer um Professionalität bemühten Lehrerbildung nicht mehr wegzudenken» (Reusser, 2012, S. 10) sei. Dreissig Jahre nach der Herausgabe der ersten Nummer hat sich die Zeitschrift in der Medienlandschaft der wissenschaftlichen Zeitschriften ihren festen Platz geschaffen. Dieser Geburtstag wird mit einer speziellen Nummer der BzL gefeiert (BzL 1/2012). Nun, fünf Jahre später – 2017 – erscheint ein Heft der BzL als Spezialnummer zum 25-jährigen Jubiläum der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Am 13. November 1992 haben die Mitglieder des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV), der als Herausgeber der BzL zeichnete, entschieden, sich vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen zu trennen. Sie wollten nicht länger bloss ein Unterverband dieses Vereins, sondern eine «eigenständige und elaborierte Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Brühweiler, 1992, S. 345) sein. Dadurch erhielten die BzL – zumindest dem Namen nach – eine neue Herausgeberschaft.

Im Rahmen des 25-jährigen Jubiläums der SGL soll der Blick der interessierten Leserin und des interessierten Lesers nochmals auf die *Entwicklung* der BzL gerichtet werden. Dabei interessiert, wie sich die Zeitschrift in ihrer äusseren wie auch inneren Gestalt im Längsschnitt verändert hat. Ausgehend vom redaktionellen Programm der Zeitschrift interessiert die Umsetzung desselben im Längsschnitt. Daran schliessen sich Fragen nach der Redaktion und nach der Konzeption der Zeitschrift an. Welche Themenprofile im Längsschnitt bearbeitet wurden und wer in den BzL publiziert, soll ebenfalls näher

betrachtet werden. Im nachstehenden Abschnitt geht es zunächst um die folgende Frage: Wie wird das redaktionelle Programm der neu gegründeten Zeitschrift definiert?

2 Das redaktionelle Programm

In Heft 3/1992 der BzL findet sich ein Reprint der Null-Nummer dieser Zeitschrift aus dem Jahre 1982. Am 12. November 1982 beschliessen die Mitglieder des SPV an ihrer Jahresversammlung in Lausanne auf Vorschlag dreier Vorstandsmitglieder einstimmig, eine eigene Zeitschrift mit *doppelter* Funktion herauszugeben: Einerseits sollen die «Beiträge zur Lehrerbildung ... für die in der Lehrerbildung direkt oder indirekt engagierten Personen ... eine Quelle der Anregung, ein Forum der Diskussion und ein Organ sein, in dem theoretische ... und praktische Beiträge [der Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung] dargestellt und diskutiert werden können» (Füglister, Reusser & Schoch, 1982/1992, S. 278). Dabei sollen «erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und allgemein kulturelle Phänomene, Informationen, Vorgänge, Beschlüsse, Entwicklungen auf ihren Ertrag und im speziellen auf ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung» (ebd., S. 279) untersucht werden. Andererseits soll mit der Gründung der Zeitschrift die Kommunikation zwischen dem Vorstand des SPV und seinen Mitgliedern gestärkt und dadurch die «Tuchföhlung» (ebd.) untereinander verbessert werden. Wenige Monate später – im Februar 1983 – wird die erste Ausgabe der BzL publiziert. Die Zeitschrift soll zunächst *versuchsweise* herausgegeben werden, da finanzielle Bedenken bestehen und die Initianten nicht abschätzen können, ob und wie sich die neue Zeitschrift auf dem Markt behaupten kann, vor allem gegenüber der «Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung» (Protokoll, 1983, S. 21).

Der Schritt zur Herausgabe einer eigenen Zeitschrift erfolgt vor dem Hintergrund einer in der Schweiz in den 1970er-Jahren einsetzenden Professionalisierungsdebatte um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Am 26. Oktober 1978 legt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die ersten Beschlüsse und Empfehlungen zur «Lehrerbildung von morgen» vor (EDK, 1978). Empfohlen wird darin eine *verbesserte und harmonisierte* Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die gesamte Schweiz. Eine Verbesserung wird als notwendig erachtet, weil ein konstaterter Rückstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung «gegenüber den gewandelten Anforderungen der modernen Schule und gegenüber den heutigen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften» als hinderlich für die «Weiterentwicklung unseres Schulwesens» (ebd., S. 58) empfunden wird. Eine Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird angestrebt, weil jede «Schulreform sich in verbessertem Unterricht auswirken und vom Lehrer getragen werden [muss]; Lehrerbildungsstätten sind vor allem in der inneren Schulreform die wirksamsten Multiplikatorenstellen» (ebd.). Die EDK empfiehlt «eine verbesserte, dem Erkenntnisstand der Wissenschaft entsprechende und für den Lehrerberuf spezifische Ausbildung» (ebd., S. 59). Die Gründe für

die Diskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sind vielfältig, wobei zwei wesentliche Faktoren die Debatte zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestimmen: Zum einen unterstützen *bildungspolitische* Veränderungen in der Bildungslandschaft Schweiz die angestrebten Reformbemühungen, zum anderen lassen sich in den Auseinandersetzungen *standespolitische* Interessen schweizerischer Lehrpersonen identifizieren (EDK, 1993).

In diesem Zusammenhang erstaunt, dass die Publikation einer eigenen Vereinszeitschrift erst knapp neunzig Jahre nach der ersten Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Seminarlehrer (am 11.10.1896 in Baden) erfolgte, zumal die Frage einer adäquaten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in weiten Teilen den pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs im 19. Jahrhundert in der Schweiz bestimmte (Suter, 1897). Andere Standesorganisationen, die alle im 19. Jahrhundert in der Schweiz gegründet worden waren – Primarlehrpersonen, Sekundarlehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen – verlegten früh eigene Zeitschriften und führten so einen fachöffentlichen Diskurs (Lussi Borer & Criblez, 2011). Demgegenüber taten sich die Seminarlehrpersonen schwer damit, eine eigene professionelle Identität zu entwickeln, was sich daran ablesen lässt, dass sich der Schweizerische Seminarlehrer-Verein zwanzig Jahre nach seiner Gründung als Sektion dem Schweizerischen Gymnasiallehrerverein anschloss und als eigenständiger Verein aufhörte zu existieren. «Erzieherischer Geist, Wissenschaft, zielbewusste Methodik» (Suter, 1897, S. 5) reichten nicht aus, um ein eigenständiges Standeskonzept «Seminarlehrperson» zu entwickeln.

Den BzL ist Erfolg beschieden. Noch im ersten Erscheinungsjahr hält der Präsident des Vorstandes – Hans Brühweiler – fest, dass der Schweizerische Pädagogische Verband dank der BzL nunmehr in «Erziehungsdirektionen, Instituten, Bibliotheken und Fachstellen präsent» sei und darüber hinaus auch «verbandsintern» ein Fortschritt festgestellt werden könne, da die Zeitschrift wesentlich «zur Identitäts-Stärkung» (Jahresbericht, 1984, S. 23) beitrage. Anlässlich des zehnjährigen Jubiläums der BzL bestätigt das Redaktionsteam die ursprüngliche Programmatik der Zeitschrift:

Die BzL möchten Leserinnen und Leser ansprechen, welche die Praxis der Theorie versuchen, d.h. die daran interessiert sind, die Bildungspraxis unter relevanten theoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren und somit die eigene Lehrpraxis an theoretischen Ansprüchen zu messen. Dies schliesst nicht aus, dass die BzL über das wissenschaftliche Interesse hinaus auch anderen Anliegen, z.B. vermehrt den bildungs- und standespolitischen, Rechnung tragen dürften, ja sollten. (Füglister, Reusser, Schoch & Wyss, 1992, S. 243)

An dieser Programmatik ändern die Loslösung des SPV vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen und die damit einhergehende Umbenennung in Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung nichts. In Letztgenannte wird aufgenommen, wer «sich beruflich mit Lehrerbildung beschäftigt, insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, Dozentinnen und Dozenten, die in der Grundausbildung, der Fortbildung oder der Weiterbildung von Lehrkräften aller Stufen ...

tätig sind. Angesprochen sind insbesondere die Lehrkräfte der Fachbereiche Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und der Fachdidaktiken» (SGL, 1992, S. 348).

Wer ist dafür besorgt, dass dieses Programm realisiert wird, und wie wird dieses Programm eingelöst?

3 Redaktion und Herausgeber

Fritz Arnet, damaliger Generalsekretär der EDK, betont anlässlich des zehnjährigen Jubiläums der BzL, dass eine «beinah verschworene Gruppe von Pionieren ... im Dreigestirn Füglistler/Reusser/Schoch» das Unternehmen als «Redaktoren, Promotoren und Administratoren» (Arnet, 1992, S. 240) zum Erfolg geführt habe. Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch legten nicht nur das redaktionelle Programm der BzL fest, sie waren als kleiner Redaktionskreis im ersten Jahrzehnt des Bestehens der Zeitschrift (1983 bis 1992) auch massgeblich um das Profil der Zeitschrift besorgt. Sie alle gehörten zeitweise dem Vorstand des SPV an. Darüber hinaus waren Füglistler, Reusser und Schoch ehemalige Mitarbeiter der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, deren Lehrstuhlinhaber – Hans Aebli – massgeblich die Diskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz beeinflusste. Mit seiner Berufung zum Ordinarius an der Universität Bern initiierte Aebli einen allerersten Studiengang für angehende Seminarlehrpersonen, der 1976 offiziell unter der Bezeichnung «Studiengang für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften» anerkannt wurde. Zugleich gehörte Hans Aebli der Expertengruppe der Kommission «Lehrerbildung von morgen» an (1971 bis 1976). Die Mitglieder des ersten Redaktionsgremiums einte eine gemeinsame Erfahrung, ein gemeinsames Verständnis einer adäquaten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich in den 1970er- und 1980er-Jahren im Umbruch befindet. Die BzL-Redaktoren als «Aeblianer» halten am Grundsatz fest, «dass die Befähigung zu einer theoretisch abgestützten und im Vollzug reflektierten Praxis einen engen Bezug zu Wissenschaft und Forschung voraussetzt und nach einem weiten, über die unmittelbare Praxis hinausreichenden Kenntnishorizont verlangt» (Wyss, 2003, S. 115). Neben der redaktionellen Tätigkeit verfassen Kurt Reusser und Peter Füglistler regelmässig Artikel für die BzL.

Nach zehnjähriger Tätigkeit legt Fritz Schoch 1992 sein Mandat als Redaktionsmitglied nieder. Seinen Platz nimmt Heinz Wyss, ehemaliger Direktor des staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminars Biel, ein. Und wie unter den ersten Redaktionsmitgliedern bestehen auch zu Heinz Wyss persönliche Beziehungen, denn es war Heinz Wyss, der Kurt Reusser 1974 als Didaktikdozenten an das Seminar nach Biel geholt hatte (Reusser, 2004). In seiner Funktion als ehemaliger Direktor eines staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminars verfügte Heinz Wyss zudem über ein vielfältiges Netzwerk im schweizerischen Bildungssystem. Vor allem in Bezug auf die «Bearbeitung institutioneller und struktureller Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (Reusser,

Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift

2012, S. 7) hat Heinz Wyss wesentlich zur Profilierung der Zeitschrift beigetragen. Mit Christine Pauli, die ebenfalls an der Universität Bern studierte, tritt 1996 die erste Frau in das Redaktionsteam ein. Sie hatte die BzL zunächst als Lektorin betreut. Der Zeitschrift – die Lektoratszeit mitgerechnet – bleibt sie über zwanzig Jahre verbunden. Der geografische Raum der Redaktion, deren erste Mitglieder im weitesten Sinne dem bernischen Raum zuzuordnen sind, erweitert sich 1997 erstmals durch den Eintritt von Helmut Messner, womit auch erstmals die Zahl der Redaktionsmitglieder von drei auf vier erhöht wird. Diese Entwicklung wird in den Folgejahren fortgesetzt, die Redaktion laufend vergrössert. Dabei gehören die neuen Mitglieder der Redaktion unterschiedlichen pädagogischen Hochschulen und Universitäten an (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Mitglieder der BzL-Redaktion 1983 bis dato

Name ¹	Institution ²	Redaktionsmitglied (von–bis)
Kurt Reusser	Universität Bern	1/1983–dato
Peter Füglistner	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik	1/1983–3/1996
Fritz Schoch	Staatliches Seminar Biel	1/1983–1/1992
Christian Schmid	EDK	1/1985–1/1987
Heinz Wyss	Staatliches Seminar Biel	2/1992–1/2004
Christine Pauli	Universität Zürich	1/1996–dato
Helmut Messner	Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau	3/1997–1/2009
Lucien Criblez	Universität Zürich	1/2001–1/2004
Anni Heitzmann	Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt	1/2001–2/2015
Thomas Lindauer	Fachhochschule Aargau	2/2004–2/2006
Alois Niggli	Pädagogische Hochschule Freiburg	1/2005–1/2015
Peter Tremp	Universität Zürich	2/2006–3/2015
Annette Tettenborn	Pädagogische Hochschule Zentralschweiz	2/2009–dato
Christian Brühwiler	Pädagogische Hochschule St. Gallen	1/2012–dato
Markus Weil	Pädagogische Hochschule FHNW	1/2015–dato
Markus Wilhelm	Pädagogische Hochschule Luzern	1/2016–dato

Anmerkungen: ¹Gemäss Angaben in den BzL-Nummern der Jahrgänge 1983 bis 2015. ²Institutionelle Zugehörigkeit zum Zeitpunkt des Eintritts in das Redaktionsteam.

Mit der personellen Erweiterung reagierte die Redaktion u.a. auf die Kritik, «dass sie eine Männerdomäne sei» (Wyss, 2003, S. 118). Zugleich schuf sie mit der Erweiterung der Redaktion auch bessere Bedingungen zur Bewältigung der mit «wachsenden Ansprüchen an die Qualität und den Standard der Zeitschrift und ihrem zunehmenden Umfang immer aufwändiger werdenden, weiterhin neben- und ehrenamtlich zu leistenden Arbeit» (ebd.). Darüber hinaus sind beide Entwicklungen – personelle und geografische Erweiterung der Redaktion der BzL – vor dem Hintergrund der Abspaltung vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen zu interpretieren. Diese Trennung verfolgte das Ziel einer «neuzeitliche[n] und zukunftsweisende[n], differenzierte[n] und engagierten[n] Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (SPV, 1992, S. 345). Die Statuten der neu zu gründenden Gesellschaft, die an der Mitgliederver-

sammlung im November 1992 vorgelegt werden, halten u.a. fest, dass die «Gesellschaft die Zeitschrift Beiträge zur Lehrerbildung ... als Forum zu theoretischen und praktischen Fragen der Lehrerbildung sowie als Informationsorgan der Gesellschaft» (ebd., S. 348) herausgibt. Bis 2005 zeichnet die SGL als Herausgeberin der BzL, anschliessend ist es die Redaktion, die als Herausgeberin aufgeführt wird. Damit wird gegen aussen der zunehmende Autonomiestatus der Redaktion sichtbar, der 1986 seinen Ausgang nimmt. Während noch zu Beginn der BzL die Redaktoren zugleich Mitglieder des Vorstandes des SPV waren, wird diese enge Bindung im Laufe der Jahre gelöst. Bereits 1986 wird im Reglement über die Herausgabe der BzL festgehalten, dass die Redaktion verantwortlich zeichne «für die Herausgabe der BzL und ... die für die redaktionelle Arbeit erforderliche Freiheit» (Reglement BzL, 1986, S. 209) genieße.

Wie setzt das Redaktionsteam das redaktionelle Programm um und wie verändern sich die BzL dabei im Längsschnitt?

4 «Beiträge zur Lehrerbildung»: Konkretisierung und Modifizierung

4.1 Zum äusseren Erscheinungsbild – das Titelblatt

In den über dreissig Jahren ihres Bestehens haben die BzL ihr äusseres Erscheinungsbild mehrfach verändert. Die ersten Nummern verweisen auf dem Titelblatt neben dem Titel der Zeitschrift und dem damit verbundenen Untertitel prominent auf die Zugehörigkeit zum SPV. Die Zeitschrift versteht sich explizit als Informationsorgan und Forum des Verbandes (vgl. Abbildung 1). Mit dem fünften Jahrgang wird diese Zugehörigkeit nicht mehr gegen aussen ausgewiesen, das Titelblatt führt vielmehr den Titel der Zeitschrift und den damit verbundenen Untertitel auf (vgl. Abbildung 2).

Im Rahmen des zehnjährigen Jubiläums der Zeitschrift wird die Frage aufgeworfen, ob «Titel und Untertitel mit dem Anspruch und der Funktion der Zeitschrift in einer veränderten und sich sichtlich wandelnden Bildungssituation» (Füglister, Reusser, Schoch & Wyss, 1992, S. 243) noch übereinstimmen. Die Redaktionsmitglieder sind sich einig, dass «bei einer Revision des Erscheinungsbildes ... dem Umstand Rechnung getragen werden muss, dass die BzL eine Zeitschrift für Lehrkräfte beider Geschlechter (geworden) ist. ... Nur: wie lässt sich das in Titel und Untertitel angemessen ausdrücken und sprachlich korrekt formulieren?» (ebd.). Zumindest im Untertitel werden ab 1993 beide Geschlechter aufgeführt. Mit der Loslösung des SPV vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen erhalten die BzL einerseits ein neues Layout, andererseits wird der Untertitel der Zeitschrift den Statuten der SGL angepasst. Neu trägt die Zeitschrift den Untertitel: «Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern» (vgl. Abbildung 3). Ihr heutiges Erscheinungsbild erhielten die BzL 2003 mit dem 21. Jahrgang (vgl. Abbildung 4).

Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift



Abbildung 1: Titelblatt der BzL 1983.



Abbildung 2: Titelblatt der BzL 1987.



Abbildung 3: Titelblatt der BzL 1993.



Abbildung 4: Titelblatt der BzL 2003.

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG, 35 (0), 2017
SGL-Jubiläumsnummer



Abbildung 5: Titelblatt der BzL 2014.

Der Untertitel der Zeitschrift weist diese zunächst als «Fachzeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern» aus, wobei bereits 2006 der Begriff der Fachzeitschrift interessanterweise durch den Begriff der Zeitschrift ersetzt wird. Schliesslich wird die 1992 aufgeworfene Frage, wie die Zeitschrift auch gegen aussen als Zeitschrift für beide Geschlechter auftreten kann, abschliessend beantwortet: Mit Heft 1/2014 ändert sich der Titel in «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (vgl. Abbildung 5).

Gibt es neben diesen, auf den ersten Blick ersichtlichen Veränderungen noch weitere äussere Veränderungen der BzL?

4.2 Der Rubrikenspiegel der Zeitschrift

Die BzL weisen zwischen 1983 und 2012 (untersucht wurde jeweils die erste Nummer eines Jahrgangs) sehr unterschiedliche Rubriken auf, die sich wie folgt typologisieren lassen (vgl. Tabelle 2):

- A) Rubriken, die von Beginn an und von wenigen Ausnahmen abgesehen durchgängig geführt werden.
- B) Rubriken, die in einem längeren Zeitfenster der BzL unregelmässig, aber immer wieder aufscheinen.
- C) Rubriken mit eher einmaligem Charakter, die punktuell in einem kurzen Zeitraum aufgeführt werden.

Zur Gruppe der C-Rubriken gehören z.B. Kurzportraits über Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Tagungsberichte, Gratulationen, Aktuelles, «Aus der Praxis für die Praxis» etc.

Die Sichtung der Rubriken zeigt, dass die Zeit zwischen 1983 und 1988 als Initiierungsphase der Zeitschrift betrachtet werden kann, da vor allem in diesem Zeitfenster die Rubriken häufig wechseln. In den 1990er-Jahren haben die BzL ihre definitive Gestalt gefunden, die punktuell durch neue Rubriken wie z.B. den Zeitschriftenspiegel, die Neuerscheinungen oder «Forschung an pädagogischen Hochschulen» (mittlerweile in «Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» umbenannt) aktualisiert wird. Über

Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift

Tabelle 2: BzL-Rubriken 1983 bis 2012

A-Rubriken	Seit wann?	Bis wann?
Editorial	1983	dato
Schwerpunktthema	1983	dato
Autorinnen- und Autorenverzeichnis (heute: Heftrückseite)	1983	dato
Buchbesprechungen	1984	dato
B-Rubriken		
Verbandsmitteilungen/SGL-Teil	1983	2000
Veranstaltungskalender	1983	2007
Bildungsforschung/Bildungspraxis	1984	2004
Veranstaltungsberichte	1984	2005
EDK-Mitteilungen	1984	2001
Kurzinformationen/Kurznachrichten	1987	2005
Neuerscheinungen	1991	dato
Zeitschriftenspiegel	1994	dato
Forum	2002	dato
Forschung an pädagogischen Hochschulen	2006	dato

diese Verschiebungen in den Rubriken wird im Längsschnitt deutlich, dass sich der wissenschaftliche Gehalt der Zeitschrift gewandelt hat, die Intention einer Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern jedoch beibehalten wird. Parallel zu diesem Prozess verläuft die *Entkopplung* der Zeitschrift vom SPV bzw. von der SGL, abgelesen am Verschwinden der Verbandsmitteilungen mit dem 19. Jahrgang der Zeitschrift. Die BzL bleiben das Fachorgan der Gesellschaft, ohne dass diese in der Zeitschrift direkt in Erscheinung tritt.

Wie verläuft dieser Prozess des Verschwindens der Verbandsmitteilungen?

4.3 Der Verbandsteil verschwindet

Die Null-Nummer der BzL nannte als zweiten Hauptzweck des neuen Organs, neue Kommunikationsmöglichkeiten schaffen zu wollen, um «eine verbesserte Tuchfühlung zwischen Vorstand und Verband» (Füglister, Reusser & Schoch, 1982/1992, S. 279) zu erreichen. Im «Reglement über die Herausgabe der Beiträge zur Lehrerbildung» (1986) ist festgeschrieben, dass der Vorstand des SPV die BzL als «Organ zur Meinungsbildung» einsetzt und ihm zu diesem Zweck ein Verbandsteil von «mindestens vier Seiten regelmässig zur Verfügung» (ebd., S. 210) gestellt werden soll. Vor diesem Hintergrund werden zwischen 1983 und 2000 die Mitteilungen des Verbandes in die BzL integriert. Bis 1992 sind diese Mitteilungen gar auf farbigem Papier gedruckt und so auf den ersten Blick sichtbar. Im Verbandsteil werden die Einladungen zu den Jahresversammlungen des SPV bzw. der SGL, die Jahresberichte des Präsidenten des Vorstandes sowie die Protokolle der jährlichen Mitgliederversammlungen publiziert. Leserinnen und Leser

werden darüber informiert, mit welchen Fragen sich der Vorstand beschäftigte, welche Stellungnahmen er verfasste, wer aus dem Vorstand aus- bzw. eingetreten ist und wie viele Abonentinnen und Abonnenten die BzL aufweisen. Es wird auf Studienwochen zurückgeblickt, auf Weiterbildungsangebote verwiesen und auch das erste Reglement über die Herausgabe der BzL wird im Verbandsteil publiziert. Mit der Konstituierung der SGL im Jahr 1992 entfällt der farbige Verbandsteil in den BzL. Gleichwohl halten die neuen Statuten fest, dass die Gesellschaft die BzL weiterhin als «Fachorgan zu theoretischen und praktischen Fragen der Lehrerbildung sowie als Informationsorgan und Forum der Gesellschaft» (Vorstand SPV, 1991, S. 356) herausgibt. Die bis 1992 unter der Rubrik «Verbandsmitteilungen» aufgeführten Informationen werden ab 1993 unter der Bezeichnung «SGL-Teil» geführt und nicht mehr auf farbigem Papier ausgewiesen. Zugleich rückt die Rubrik «SGL-Teil» in den hinteren Teil der Zeitschrift. In den nachfolgenden Jahren nehmen die in den BzL publizierten Mitteilungen der SGL laufend ab. Während in den ersten Jahren der BzL der Verband in jedem Heft in Erscheinung trat, ist nach 1993 ein sukzessiver Rückgang zu verzeichnen. Mit dem 19. Jahrgang der Zeitschrift (2001) verschwindet der SGL-Teil endgültig aus den BzL. Die Informationen an die Mitglieder der SGL erfolgen nunmehr über eine eigene Homepage und über einen Newsletter.

Lassen sich neben diesen Veränderungen noch weitere Modifikationen erkennen?

5 Themenprofile und der Weg vom Erfahrungsbericht zum wissenschaftlichen Artikel

5.1 Themenprofile

Seit der ersten Ausgabe der BzL erscheinen jährlich drei Hefte, die sich je neuen Schwerpunktthemen zuwenden. Diese Konzeption wird seit Heft 2/1984 beinahe durchgängig umgesetzt. In diesem Zusammenhang interessiert, ausgehend von den Schwerpunkten, welche übergeordneten Themenbereiche sich insgesamt im Längsschnitt abzeichnen. Eine erste Bündelung der 90 Schwerpunktthemen¹ führt zu folgenden Themenbereichen:

- a) curriculare Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerbildung,
- b) strukturelle Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung,
- c) professionsspezifische Aspekte.

Die Mehrzahl der Schwerpunktthemen wendet sich den curricularen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu. Im Vordergrund stehen einerseits verschiedene Fachdisziplinen und Bezugswissenschaften der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, andererseits werden regelmässig die berufspraktischen Ausbildungsteile der Lehrerinnen- und Leh-

¹ Als Datenbasis wurden die BzL-Ausgaben 1/1983 bis 3/2015 berücksichtigt. Fünf Ausgaben der BzL weisen kein Schwerpunktthema auf (2/1983, 3/1983, 1/1984, 1/1989 und 3/1990). Ebenfalls unberücksichtigt blieb die Jubiläumsnummer BzL 1/2012.

Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift

rerbildung diskutiert. Mit Blick auf den erstgenannten Bereich lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Auseinandersetzung mit den Bezugswissenschaften in den BzL weniger intensiv geführt wird als jene mit den Fachdisziplinen. Allgemein-historische Pädagogik, Pädagogische Psychologie oder Bildungssoziologie generieren keine eigenen Schwerpunkthefte, sondern werden in einzelnen Artikeln zu übergeordneten Fragestellungen punktuell bearbeitet, so z.B. im Heft zum Pädagogikunterricht (BzL 2/1984), im Heft zur Rolle der Sonderpädagogik in der Ausbildung (BzL 1/1987) oder im Heft «Pestalozzi, Unterricht und Lehrerbildung» (BzL 3/1997). Das Schwerpunktheft 3/2002 zu den Studieninhalten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht Fragen nach («Wozu Pädagogik?», Criblez, 2002), thematisiert die psychologische Ausbildung angehender Lehrpersonen (Ruthemann, 2002) und die Ethik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Kesselring, 2002). Ebenfalls thematisiert werden die «erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung» (BzL 3/2004), das «Pädagogische Berufswissen von Lehrpersonen» (BzL 3/2007) oder die «Pädagogische Diagnostik» (BzL 2/2013).

Demgegenüber wird in den BzL ein intensiver Diskurs zu didaktischen Fragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt – eine Auseinandersetzung, die zugleich eine disziplinäre Ausdifferenzierung spiegelt: von der Allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik. Ein erstes Schwerpunktheft zum Thema «Didaktik» wird bereits 1987 verlegt (BzL 3/1987). Die Rede ist hier von «Herbarts Lebensprozess zu Aebli's vier Funktionen im Lernprozess» (Metz, 1987) und vom «Abholen und Begleiten – ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen» (Füglistner, 1987). In Heft 1/1989 formulieren Angela Frey-Eiling, Karl Frey und Alfons Frei «Anforderungen an die Allgemeine Didaktik». Zwei Jahre später erläutern Expertinnen und Experten in einem Schwerpunktheft ihren Begriff von Fachdidaktik (BzL 2/1991) und Kurt Reusser hält ein «Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen» (Reusser, 1991). 1994 erscheint eine Schwerpunktnummer zur Deutschdidaktik (BzL 2/1994), vier Jahre später zur Fachdidaktik (Mathematik, Deutsch, Geschichte, Natur und Technik) (BzL 3/1998), 2004 zur naturwissenschaftlichen Didaktik (BzL 1/2004) und 2007 zur Fremdsprachendidaktik (BzL 2/2007); 2013 folgen Überlegungen und Standpunkte zur Fachdidaktik (BzL 1/2013) und schliesslich zur Professionalisierung in den Fachdidaktiken (BzL 2/2015). Seit den 1990er-Jahren wird in den BzL vor allem ein fachdidaktischer Diskurs geführt, ein Umstand, an dem auch die Diskussion zum Thema «Allgemeine Didaktik revisited» (BzL 2/2004) nichts änderte und der in einem engen Bezug mit der Professionalisierung der Fachdidaktik steht, deren Geschichte in der Schweiz noch zu schreiben ist.

Ebenfalls sehr intensiv wird in den BzL die Frage der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert und erstmals 1995 in Form eines eigenständigen Themenschwerpunktes aufgegriffen. Nichts weniger wird angestrebt, als die schulpraktische Ausbildung neu zu denken (BzL 1/1995). 2001 wird das Thema in zwei Schwerpunktheften bearbeitet, zum einen unter dem Titel «Berufspraktische

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern» (BzL 1/2001), zum anderen unter dem Titel «Begleiten und beraten in der berufspraktischen Ausbildung» (BzL 2/2001). Die fachliche Weiterentwicklung dieses Studienbereichs spiegelt sich im Titel «Facetten von Coaching und Mentoring» (BzL 2/2008). Schliesslich widmen die BzL 2012 dem Thema nochmals ein eigenes Heft (BzL 2/2012). Im Zentrum der Artikel stehen Fragen zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Abwendung vom Meisterlehrparadigma und die Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben im Bereich der schulpraktischen Ausbildung zu weitreichenden Veränderungen geführt. In den Fokus geraten Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika (Schüpbach, 2001), Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs (Kreis & Staub, 2008), Fragen danach, wie Lern- und Entwicklungsprozesse in Praktika begleitet werden können (Ludwig-Tauber, 2001) oder wie die Unterrichtsvorbereitung als Lerngelegenheit wahrgenommen werden kann (Futter & Staub, 2008).

Neben all diesen intensiven Diskussionen zu inhaltlichen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in den BzL Fragen zur angemessenen institutionellen Einbindung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgeworfen. Den Auftakt zur Frage der Gestaltung einer neuzeitlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet die über hundert Seiten umfassende Sondernummer 1/1985, in deren Mittelpunkt der 1975 publizierte Bericht zur «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) steht. In dieser Sondernummer äussern sich Pädagoginnen und Pädagogen, Expertinnen und Experten sowie Personen aus der Bildungsforschung zu dessen Wirkung. Der LEMO-Bericht zielte auf eine gesamtschweizerische inhaltliche Gestaltung der «Lehrerbildung für die Volksschulstufe» unter Berücksichtigung der «Weiterentwicklung der gewachsenen kantonalen oder regionalen Lehrerbildungsstrukturen» (Müller, 1985, S. 15). Ein Jahr später widmen sich die BzL den «Zukunftsimpulsen» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BzL 2/1986), womit eine in den BzL intensiv geführte Debatte zur Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Ausgang nimmt. Gleich mehrere nacheinander erscheinende Themennummern greifen die Perspektivenfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Das diskursdominierende Modell einer neuzeitlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in der Institutionalisierung pädagogischer Hochschulen gesehen, zu deren Entwicklung die EDK 1993 Thesen formulierte (EDK, 1993). Dabei wird der Blick über die deutschsprachige Schweiz ausgeweitet, es geht nicht mehr länger um kantonale Reformmodelle, sondern um eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung im «europäischen Vergleich» (BzL 1/1993). Die nachfolgenden Jahre sind gekennzeichnet durch die Suche nach dem Standort pädagogischer Hochschulen «zwischen Schule und Universität» (Perrenoud & Wyss, 1998) und zwischen «Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik» (Criblez, 1998). Es werden «Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung» benannt (BzL 3/1996) und Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche und Visionen zur «Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert» formuliert (BzL 1/2000). Die Ausgabe zur «Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»

(BzL 2/2002) schliesst den intensiven Diskurs über die institutionelle Zuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im neuen Jahrtausend.

Bedeutend weniger BzL-Ausgaben thematisieren professionsspezifische Aspekte. Seit jeher beschäftigte sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Persönlichkeitsfrage, mit dem Verhältnis von Profession und Person. In den BzL finden sich durchgängig immer wieder einzelne Artikel zu diesem Themenbereich, ebenso greifen einige wenige Themennummern diese Verhältnisfrage auf, so z.B. «Der Lehrer/die Lehrerin als Person» (BzL 2/1988) oder ««Der gute Lehrer», «die gute Lehrerin»» (BzL 2/1996). Später stehen Fragen nach der «Berufliche[n] Entwicklung von Lehrpersonen» (BzL 2/2000) und «Erziehungskompetenz im Lehrberuf» (BzL 3/2010) im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Die Erörterungen in den BzL zeigen im Längsschnitt, wie der Tugendkatalog guter Lehrpersonen sowohl im «Spiegel der empirischen Wissenschaft kritisch zu beleuchten» ist (Niggli & Tettenborn, 2012, S. 103), als auch durch den Kompetenzbegriff ersetzt wird, der – in diesen Bezügen – seinerseits neue Fragen aufwirft. Professionsspezifisch wird in jüngster Zeit die Frage nach der «Qualifikation von Dozierenden der Hochschulstufe» (BzL 1/2009) und nach den «Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner[n]» (BzL 3/2015) aufgeworfen.

Welche weiteren Veränderungen lassen sich über die Artikel erschliessen?

5.2 Wissenschaftliche Fundierung und Internationalisierung

In qualitativer Perspektive lassen sich zwei weitere zentrale Entwicklungen in den 90 Themennummern der BzL nachweisen: zum einen die zunehmende wissenschaftliche Fundierung der Beiträge, zum anderen die zunehmende Internationalisierung der Beiträge. Im Mittelpunkt der ersten Jahrgänge der BzL finden sich noch Erfahrungsberichte aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zu didaktischen Fragen. Die Texte weisen insgesamt einen programmatischen Charakter auf, Forschungsbezüge fehlen weitgehend, Literaturverweise fallen – wo sie zu finden sind – marginal aus. Parallel zur Gründung der SGL (1992), zur Schaffung pädagogischer Hochschulen als «gleichwertige[n] Partnerinnen von Universitäten ... und Fachhochschulen» (EDK, 1993, S. 7) und zum damit verbundenen Anspruch an Wissenschaftlichkeit und spezifische Qualifizierung der an ihnen tätigen Dozierenden verändern sich die Beiträge: «In dem Masse, wie die empirische Bildungs- und Lehr-/Lernforschung als Referenzgrösse der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie der wissenschaftlichen Auslegung von Bildungsprozessen an Bedeutung gewann» (Reusser, 2012, S. 9), wurden den einzelnen Beiträgen vermehrt Forschungsbezüge und wissenschaftliche Standards zugrunde gelegt. Damit geht zugleich eine Internationalisierung der BzL einher. In den ersten Jahrgängen konzentrieren sie sich zunächst auf einen nationalen Kontext bzw. auf den deutschsprachigen Raum der Schweiz. Einige wenige Artikel greifen Fragen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die italienisch- und französischsprachige Schweiz auf (BzL 1/1985, 1/1991). In den 1990er-Jahren wird der geografische Raum der BzL erweitert, indem einerseits Themennummern internationale Bezüge herstellen, z.B. «Lehrerbildung im europäischen Vergleich» (BzL 1/1993), «Schulen und Lehrer-

bildung in Deutschland» (BzL 3/1995) oder «Lehrerinnen- und Lehrerbildung im internationalen Kontext» (BzL 1/2011), und indem andererseits Forschende aus anderen Ländern in den BzL vermehrt publizieren.

Damit stellt sich abschliessend die Frage nach den Autorinnen und Autoren der BzL.

6 Die Autorinnen und Autoren der «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung»

In ihrem Beitrag zu zehn Jahren «Beiträge zur Lehrerbildung oder Briefe an Bezetelle» wirft Regine Born die Frage nach den Müttern von Bezetelle auf. Die Väter der BzL seien

... in Ordnung und liebevoll. Aber irgendwie ... Die Zahl der Autorinnen ist sehr gering ... Die BzL können hier nicht korrigieren, was in der schweizerischen Lehrer(innen)bildungslandschaft bittere Wirklichkeit ist: Der Beruf wird zunehmend weiblich, die Stufe der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung bleibt – vor allem in den festen und hierarchisch hohen Positionen – männlich. (Born, 1992, S. 337)

Fünfundzwanzig Jahre später hat sich dieses Bild gewandelt. Die Datenbank der BzL weist seit ihrem Erscheinen 815 Autorinnen und Autoren nach (<https://www.bzl-online.ch/archiv/autor>; Stand: 12.01.2017). Knapp mehr als ein Drittel der in den BzL publizierten Artikel stammen von Frauen bzw. haben Co-Autorinnen. Seit der Einschätzung von Regine Born hat sich die Situation der schreibenden Frauen somit gewandelt.

Welche institutionellen Anbindungen weisen die Autorinnen und Autoren aus, die im Rahmen von Themennummern Aufsätze verfassten?² Für die Zeit bis zur Jahrtausendwende lässt sich festhalten, dass der Grossteil der in den BzL publizierten Artikel von universitären Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stammt, allen voran von Mitarbeitenden der Universität Bern und der Universität Fribourg. Eine zweite Kohorte von Autorinnen und Autoren lässt sich den damaligen Seminarien, Fachhochschulen und – wo sie existierten – pädagogischen Hochschulen zuweisen. Bis zur Jahrtausendwende sind die Autorinnen und Autoren vornehmlich diesen beiden Institutionen – Universitäten und Seminarien/Hochschulen – zuzuordnen. Bedeutend weniger Beiträge stammen aus den Federn von Mitarbeitenden der Bildungsverwaltungen, des damaligen Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, von Lehrpersonen an Kantonsschulen, von Mitarbeitenden der EDK und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung sowie von Mitarbeitenden von Lehrpersonenfortbildungsstellen. Bei einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Artikeln sind keine institutionellen Anbindungen ausgewiesen.

² Berücksichtigt wurden für den Zeitraum 1/1983 bis 3/2012 jene Artikel, die BzL-Schwerpunktthemen zugeordnet sind.

Nach der Jahrtausendwende verschiebt sich die institutionelle Zugehörigkeit der in den BzL publizierenden Verfasserinnen und Verfasser auf zweifache Weise: Zum einen lassen sich sehr viele Artikel Mitarbeitenden der Universität Zürich zuordnen. Dies steht m.E. in einem direkten Zusammenhang mit der personellen Besetzung der Redaktion der BzL und deren institutioneller Einbindung. Kurt Reusser, Redaktionsmitglied seit der ersten Stunde, wirkte als wissenschaftlicher Oberassistent bis 1993 an der Universität Bern, anschliessend als Professor für Pädagogik mit Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik an der Universität Zürich. Christine Pauli, Lucien Criblez und Peter Tremp, Mitglieder der BzL-Redaktion, gehörten ebenfalls der Universität Zürich an. Zum anderen fällt auf, dass nach der Jahrtausendwende mehr Artikel von Mitarbeitenden pädagogischer Hochschulen publiziert werden als von Mitarbeitenden universitärer Institutionen der Schweiz. Forschungsprojekte zu Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden nicht mehr ausschliesslich an Universitäten durchgeführt; vermehrt kommen die pädagogischen Hochschulen ihrer Forschungsverpflichtung nach.

Diese Verschiebungen im institutionellen Gefüge der Autorinnen und Autoren korrespondieren mit einer schrittweisen Öffnung des geografischen Raumes der BzL. Während die Autorinnen und Autoren im ersten Jahrzehnt aus der Schweiz stammen, werden ab 1992 auch Verfasserinnen und Verfasser aus Nachbarländern berücksichtigt, allen voran zunächst aus Deutschland. Zu nennen sind Beiträge aus den Universitäten Bamberg, Bochum, Berlin, Kassel, Dortmund, Leipzig, Ulm, Göttingen, Oldenburg, Augsburg und Braunschweig, aus pädagogischen Hochschulen wie Ludwigsburg, Karlsruhe, Weingarten und Heidelberg, aus dem Max-Planck-Institut München etc. Aus Österreich stammt ein erster Beitrag aus der Akademie des Bundes in Oberösterreich (BzL 1/1993). Nach 2008 folgen Artikel aus dem Bundesinstitut für Bildungsforschung Graz und den Pädagogischen Hochschulen Vorarlberg, Niederösterreich und Oberösterreich. Die Grenzen der BzL werden nach 2005 sichtbar über den deutschsprachigen Raum ausgeweitet. Eingang in die BzL finden nun auch Beiträge aus den Niederlanden, der Universität Stockholm, der Columbia University New York, der University of Washington, Seattle, der Universität Amsterdam und dem College of Education, Boise State University. Eine Strategie bezüglich englischsprachiger Texte ist noch nicht ersichtlich. Einige Artikel wurden aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, andere auf Englisch publiziert – auch dies ein Indiz für die vermehrte internationale Dimension der BzL.

Zum Schluss interessiert neben der Frage des Geschlechts, der institutionellen Anbindung und des geografischen Raumes auch die Frage nach dem akademischen Abschluss der BzL-Autorinnen und Autoren.³ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl vor wie auch nach der Jahrtausendwende vornehmlich Autorinnen und Autoren mit Promotion oder Habilitation Beiträge für die BzL verfassen. Dies gilt ebenfalls für

³ Hierfür wurden die Artikel der Themennummern bis 2012 ausgewertet.

den Grossteil der Beiträge, die nach 2000 publiziert wurden. Eine Differenz zeigt sich hingegen im Bereich der akademischen Erstabschlüsse. In den nach 2000 verlegten Themennummern der BzL finden sich – gegenüber der Vergleichsperiode vor 2000 – mehr Beiträge von Personen mit einem akademischen Abschluss auf dem Niveau Lizentiat und Master. Damit haben die BzL ihren Aufgabenkreis – Fachorgan für die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu sein – um die Perspektive der Nachwuchsförderung erweitert.

Wie lässt sich nun abschliessend die Entwicklung der BzL von der Verbandszeitschrift zur wissenschaftlichen Zeitschrift charakterisieren?

7 Schluss

Seit der ersten Nummer der BzL (1/1983) hat sich die Zeitschrift sowohl in ihrem äusseren und inneren Erscheinungsbild als auch in Bezug auf die Texte gewandelt, ohne jedoch das redaktionelle Programm – die Bildungspraxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter relevanten theoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren – aufzugeben. Äusserlich hat die Zeitschrift mehrere Aktualisierungen erfahren; ihre innere Struktur fand die Zeitschrift in den 1990er-Jahren. Parallel hierzu wird die doppelte Funktion der Zeitschrift – Verbandszeitschrift und wissenschaftliche Zeitschrift – zugunsten einer zunehmenden wissenschaftlichen Fundierung der Beiträge, und damit der Zeitschrift insgesamt, aufgegeben. Dieser Prozess korrespondiert mit einer vierfachen Erweiterung: erstens mit einer personellen Vergrösserung der Redaktion, die im Milizverfahren die BzL verlegt, und zweitens mit einer Erweiterung, die sich an der institutionellen Zugehörigkeit der Autorinnen und Autoren ablesen lässt. Neben Universitätsangehörigen publizieren vermehrt Angehörige pädagogischer Hochschulen. Drittens wird schliesslich auch der geografische Raum der BzL aufgebrochen, deren Artikel zunächst aus der deutschsprachigen Schweiz stammen, dann aus dem deutschsprachigen Raum und schliesslich über diesen hinausgehen. Viertens bieten die BzL seit einigen Jahren Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern eine Publikationsmöglichkeit.

Die BzL gehören zu den wenigen Fachzeitschriften im deutschsprachigen Raum, die – über disziplinäre Grenzen hinweg – Lehrerinnen- und Lehrerbildungsfragen aufgreifen und in der Gattung der wissenschaftlichen Zeitschriften diesen Diskurs wesentlich mitgestalten. Sie konstituieren einen Kommunikationsraum für an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsfragen interessierte Personen.

Literatur

- Arnet, M.** (1992). Begleitwort an der Schwelle zum zweiten Jahrzehnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 240.
- Born, R.** (1992). Zehn Jahre «Beiträge zur Lehrerbildung» oder: Briefe an Bezetelle. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 332–338.
- Brühweiler, H.** (1992). Invitation a Neuchâtel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 345–346.
- Criblez, L.** (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 177–195.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- EDK.** (1978). *Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen vom 26.10.1978*. Bern: EDK.
- EDK.** (1993). *Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten vom 18.2.1993*. Bern: EDK.
- Frey-Eiling, A., Frey, K. & Frei, A.** (1989). Anforderungen an die Allgemeine Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (1), 30–39.
- Füglister, P.** (1987). Abholen und Begleiten – ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (3), 180–187.
- Füglister, P., Reusser, K. & Schoch, F.** (1982/1992). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung* Reprint 1982. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 278–279.
- Füglister, P., Reusser, K., Schoch, F. & Wyss, H.** (1992). Editorial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 241–244.
- Futter, K. & Staub, F. C.** (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Jahresbericht.** (1984). Jahresbericht des Präsidenten zuhanden der Mitgliederversammlung vom 11.11.1983 in Baden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 23–24.
- Kesselring, T.** (2002). Ethik und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 329–338.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoachs und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.
- Ludwig-Tauber, M.** (2001). Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 251–259.
- Lussi Borer, V. & Criblez, L.** (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 237–269). Bern: hep.
- Metz, P.** (1987). Von Herbarts Lebensprozess zu Aebli's vier Funktionen im Lernprozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (3), 166–179.
- Müller, F.** (1985). Professionalisierung – Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 11–18.
- Niggli, A. & Tettenborn, A.** (2012). Ein Streifzug durch Beiträge zum Themenfeld «Person/Profession». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 99–104.
- Perrenoud, P. & Wyss, H.** (1998). Die Pädagogischen Hochschulen suchen ihren Standort zwischen Schule und Universität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 161–176.
- Protokoll.** (1983). Protokoll der Jahresversammlung 1982 vom 12./13. November 1982 in Lausanne. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (1), 21.
- Reglement BzL.** (1986). Reglement über die Herausgabe der Beiträge zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4 (3), 209–210.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG, 35 (0), 2017
SGL-Jubiläumsnummer

- Reusser, K.** (2004). Laudationes anlässlich der Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22 (2), 236–241.
- Reusser, K.** (2012). Entstehung, Entwicklung, Themenpolitik und Selbstverständnis der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 6–14.
- Ruthemann, U.** (2002). Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20 (3), 319–328.
- Schüpbach, J.** (2001). Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 232–243.
- SGL.** (1992). Statuten, Vorlage für die Mitgliederversammlung vom 13. November 1992 in Neuenburg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 348–351.
- SPV.** (1992). Invitation a Neuchâtel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (3), 345–346.
- Suter, J.** (1897). *Das Seminar in seiner Eigenart*. Vortrag gehalten in der ersten Jahresversammlung des Vereins Schweizerischer Seminarlehrer in Baden, am 11. Oktober 1896. Zürich: Orell Füssli.
- Vorstand SPV.** (1991). Vom «Schweizerischen Pädagogischen Verband» zur «Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (3), 355–358.
- Wyss, H.** (2003). Zwanzig Jahre Beiträge zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 21 (1), 108–119.

Autorin

Claudia Crotti, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, claudia.crotti@fhnw.ch

SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild

Edith Glaser-Henzer

Zusammenfassung Die SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild bzw. SSFE groupe de travail Education des Arts Visuels wurde 2002 aus dem Bedürfnis heraus gegründet, den nationalen kunstpädagogischen Diskurs zu intensivieren. Themen von Arbeitstreffen und schweizerischen Tagungen ergeben sich u.a. aufgrund aktueller Entwicklungen der Fachdidaktik «Kunst & Bild» und des Schulfaches «Bildnerisches Gestalten». Der Fokus «Kompetenzorientierung» beispielsweise belebt die immer wiederkehrende Diskussion um die Lehr- und Lernbarkeit von Kunst neu und bedingt es, fachlich-pädagogische Sichtweisen zu klären sowie konsensorientierte Positionspapiere auch einem grösseren Kreis von Adressatinnen und Adressaten zugänglich zu machen. Schweizerische und internationale Kontakte sowie gemeinsame Projekte tragen zur Vertiefung und Bereicherung des Fachdiskurses bei.

Schlagwörter Ästhetik – Bild – Kunstpädagogik – Kunstunterricht – Kompetenzorientierung

1 Gründung und Entwicklung (2002–2016)

Die SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild bzw. SSFE groupe de travail Education des Arts Visuels wurde 2002 in Bern gegründet. Im Verlaufe der Nachdiplomstudiengänge «Fachdidaktik Kunst und Gestaltung» an der Universität Bern (1998/2001 und 2001/2003) kam die Forderung nach einer offiziellen, interkantonalen Plattform für den schweizerischen fachdidaktischen Diskurs auf. In Rücksprache mit dem Verband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Bildnerische Gestaltung/Kunst und Bild (LBG) sowie dem Schweizerischen Werklehrerinnen- und Werklehrerverein (SWV) hatten Katharina Bütikofer (Universität Bern, Sekundarstufe I) und die Verfasserin des vorliegenden Beitrags im Auftrag von Prof. Dr. Hans Badertscher Konzept und Programm für dieses Nachdiplomstudium entwickelt. Die Nachdiplomstudiengänge – wie auch die nachfolgenden MAS-Studiengänge – hatten die Professionalisierung der Fachdidaktik und die Nachqualifikation aktiver Dozierender zum Ziel (vgl. Glaser-Henzer, 2013a).

Der in diesen Studiengängen intensivierte fachdidaktische Dialog sollte nun in der SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild weitergeführt werden. Zu den Mitgliedern aus den deutschsprachigen pädagogischen Hochschulen, inklusive der Pädagogischen Hochschule Fribourg, stiessen seit 2006 auch Kolleginnen und Kollegen aus den französischsprachigen Hochschulen hinzu: HEP Vaud, HEP Valais und HEP Bejune (Bern, Jura, Neuenburg). Eine nochmalige Erweiterung erfuhr die Arbeitsgruppe 2009 durch die Integration der Kunsthochschulen von Basel (HGK FHNW), Bern (HKB BFH) und Zürich (ZHdK).

2 Themen und Kontroversen

Themen der Arbeitstreffen ergeben sich hauptsächlich aus Fragen zur Entwicklung der Fachdidaktik «Kunst & Bild», zu Aspekten professioneller Kompetenzen von Dozierenden sowie zur Situierung der Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und des dazugehörigen Schulfaches «Bildnerisches Gestalten» im Praxisfeld.

2.1 Fachbezeichnungen

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurden die Fachbezeichnungen im Fachbereich «Gestalten» hinterfragt und vereinheitlicht. Vertreterinnen und Vertreter der Fachverbände LBG und SWV sowie der Fachkommission Textilarbeit erarbeiteten in Absprache mit der genannten SGL-Arbeitsgruppe einen deutschschweizerischen Konsens (Gaus, 2008). Der Fachbereich «Gestalten» heisst neu «Kunst & Design». Dieser wird gegliedert in «Kunst & Bild» (Bildnerisches Gestalten) und «Design & Technik» (Technisches und Textiles Gestalten). Diese Begriffe sind analog zu den europäischen Fachbezeichnungen (Deutschland, Frankreich, Grossbritannien, Italien) und verweisen auf ein aktuelles Fachverständnis. Leider haben die für den Lehrplan 21 Verantwortlichen und die kantonalen Bildungsdepartemente diese substantivierten Fachbezeichnungen bisher nicht aufgenommen.

2.2 Lehr- und Lernbarkeit von Kunst

Für den Berufsstand, der zwischen Kunst und Pädagogik steht, ist der Zweifel an der Lehr- und Lernbarkeit von Kunst permanent präsent. Unschärfen und Unsicherheiten sind für das Feld der Kunst konstitutiv. In ästhetischen Prozessen wird nicht der Begriff gesucht, sondern die Wahrscheinlichkeit und das Mögliche; geschöpft wird aus längst Vergessenem, noch nicht Erfahrenem, Visionärem. Künstlerische bzw. bildnerisch-gestalterische Prozesse können oft verglichen werden mit einem «Weg, der aus der Verwirrung zur Klarheit führt» – eine Metapher, mit welcher der Philosoph Alexander Baumgarten ästhetische Prozesse charakterisiert hat (Baumgarten, 1988 [1750/1758]).

Mit dem kunstpädagogischen Konzept der sinnlichen Erkenntnis (griechisch «aisthesis») nahm Gunter Otto auf Baumgarten Bezug:

Im Kunstunterricht geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen – in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken. Ihnen diese Prozesse zu eröffnen, sie darin selbständig werden zu lassen, ist Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. (Kirchner & Otto, 1998, S. 4)

Dieser Auffassung konträr gegenüber standen tradierte Konzepte mit extremen, einseitigen Begründungsansätzen, die «von einem freien, uneingeschränkten Wachsenlassen, über die Konzentration auf rein technisch-handwerkliche Fertigkeiten bis hin zur Überfrachtung mit Inhalten bei der Vernachlässigung bildnerisch-formaler Aspekte» (Peez, 2005, S. 94) reichten. Die SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild stellt diese einseitigen Positionen, die teilweise in der Praxis noch nachwirken, radikal infrage.

2.3 Konsens im Fach

Die Plattform der SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild bietet Gelegenheit, fachliche Positionen zu klären sowie einen Konsens im Fach resp. in der Fachdidaktik zu entwickeln und kritisch zu reflektieren. Weitgehende Einigkeit besteht bezüglich der Zieldimensionen des Faches: Initiierung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen; Förderung der Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Darstellungsfähigkeiten sowie des Vorstellungsvermögens (Imagination) und der Kreativität von Kindern und Jugendlichen.

Die Omnipräsenz von Bildern – in Alltag, Schule, Freizeit und Beruf – hat gegen Ende der 1990er-Jahre zur Erweiterung von der Orientierung an Kunst hin zur Orientierung an Bildern im Allgemeinen geführt. Im Zuge dieser Entwicklung haben sich trotz gemeinsamer Ziele im deutschen Fachdiskurs unterschiedliche konzeptionelle Gewichtungen herausgebildet: die Bildorientierung, die Kunstorientierung und die Biografieorientierung (Peez, 2005, S. 30 f.). Der Kunstpädagoge Johannes Kirschenmann versucht zwischen den im deutschen Fachdiskurs sich oft gegenseitig ausschliessenden didaktischen Ansätzen der Bild- und Kunstorientierung zu vermitteln, indem er beide als für die Kunstpädagogik unverzichtbar erklärt: Der eine Pol der Kunstpädagogik ist von der Klärung und der Sicherheit in den bildnerischen Mitteln, vom bildsystematischen Denken und von den Methoden der Bildanalyse gekennzeichnet. Dieser Pol bezieht sich also primär auf die «Bildkompetenz» (Visual Literacy). Der andere Pol der Kunstpädagogik ist geprägt von «Irritation», dem Erkennen von Neuem «durch ein Verrücken des Bekannten zum Unbekannten» sowie vom «künstlerischen Prozess» (Kirschenmann, 2002, S. 37–38).

Im schweizerischen Fachdiskurs einigte man sich auf die Integration der drei oben genannten didaktischen Ansätze (vgl. Glaser-Henzer & Diehl Ott, 2013; www.kunstunterricht-projekt.ch > SGL-SSFE-AG Kunst & Bild). Unter den Vorzeichen eines «erweiterten Bildbegriffs» (vgl. Lehrplan 21: D-EDK, 2016, S. 5) und mittels vielfältiger bildnerisch-gestalterischer Tätigkeiten sollen Kinder und Jugendliche die Welt sowie das eigene Ich erkunden. Im Zentrum stehen die Lernenden. Sie werden zu ästhetischen Erfahrungen im Bildnerischen – die sowohl im Wahrnehmen als auch im eigenen gestalterischen Tun gemacht werden können – angeregt und darin begleitet. Ausgehend von künstlerischen Denk- und Handlungsweisen wird ein Unterricht entwickelt, in dem die grundlegenden Prozesse des Herstellens und des Rezipierens von Bildern gleichwertig und in wechselseitigem Bezug zueinander stehen.

2.4 Kompetenzorientierung und Kritik

Im Zusammenhang mit dem Thema «Kompetenz – Kompetenzorientierung» werden in der SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild Stellungnahmen und Dokumente erarbeitet (vgl. Abschnitt 3), die auf einem Konsens unter den Delegierten der deutsch- und französischsprachigen pädagogischen Hochschulen und Kunsthochschulen basieren. Einerseits werden konstruktive Entwicklungsarbeiten geleistet. Für die von der Bildungspolitik und in Lehrplänen geforderten Beschreibungen von Kompetenzen bilden

empirische Studien eine geeignete Orientierung, z.B. die Untersuchung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht (Glaser-Henzer, Diehl, Diehl Ott & Peez, 2012). Dabei werden sowohl zeichnerische Darstellungs- als auch fachspezifische Verarbeitungskompetenzen ermittelt. Die subjekt- und prozessorientierten Verarbeitungskompetenzen – ästhetische Urteilsbildung, Raumverständnis, bildnerische Problemlösung, Fantasie etc. – liegen den bildnerischen Darstellungsformen zugrunde und beeinflussen das Niveau der gestalterischen Leistung wesentlich.

Die Dozierenden bringen jedoch dem Thema «Kompetenz in der Kunstpädagogik» auch eine gewisse Skepsis entgegen. Die vielfältigen Ziele des Bildungsbereiches «Kunst & Bild» und das Spektrum möglicher Lernleistungen können allein mit dem Fokus auf Kompetenzorientierung und die Messbarkeit von Leistungen nicht abgedeckt werden. Denn «in dynamischen, interaktiven Lehr-Lernprozessen werden sowohl Kunst und Bild in ihren kulturellen Kontexten thematisiert als auch die Entwicklung des Individuums und seines jeweils besonderen Potentials gefördert. Vielfach werden dabei Bildungsprozesse angeregt, die sich letztlich der Kontrolle durch die Lehrperson und der Messbarkeit von Leistung entziehen» (Glaser-Henzer, 2016, S. 74).

3 Ergebnisse: Dokumente, Positionspapiere, Tagungen

3.1 Übersicht

Konsensorientierte Entwicklungsarbeiten und Dokumente

(vgl. www.kunstunterricht-projekt.ch > SGL-SSFE-AG Kunst & Bild)

2006	Kerninhalte des Faches Bildnerisches Gestalten.
2008	Kompetenzen in Fachdidaktik und Fachwissenschaft Bildnerische Gestaltung / Compétences disciplinaires et didactiques visées en arts visuels (Glaser-Henzer & Diehl Ott, 2013).
2011	Kompetenzen auf der Zielstufe (Schülerebene) / Contenus fondamentaux des connaissances disciplinaires et didactiques en Éducation Visuelle et Artistique.
2012	Positionspapier zur Gründung eines Fachdidaktik-Zentrums der Künste.
2012/2013	Exemplarische Tagungsbeiträge: Glaser-Henzer (2013b); Kunz, Glaser-Henzer & Schürch (2013).
2015	Lehrmittel-Analysen und Empfehlungen zu Händen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
2014/2017	Zusammenstellung abgeschlossener und aktueller Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Schweizerische Tagungen der SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild

2004	Sehen – Verstehen – Sichtbarmachen (FHA Aarau).
2005	Lernen mit Bildern (FHA Aarau).
2009	Bild und Kunst/Image et Arts (HEP Fribourg).

2014	Raum darstellen können?/Comment représenter l'espace? (PH Bem) (vgl. Aebersold, Glaser-Henzer, Junger & Widmaier, 2015).
2016	Bildnerisches Gestalten kompetenzorientiert. Aufgabenstellungen präsentieren, diskutieren, variieren (PH Luzern).
2017	Roundtable 1 «RAUM». Dialog zwischen den Fachdidaktiken Mathematik und Kunst & Bild (PH Zürich).

3.2 Bemerkung zum Positionspapier zur Gründung eines Fachdidaktikzentrums der Künste (2012)

Aufgrund erhöhter Anforderungen an Dozierende durch die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben die SGL-Arbeitsgruppen Kunst & Bild und Design & Technik im Jahre 2012 das «Positionspapier zur Gründung eines Fachdidaktik-Zentrums Kunst & Bild, Design & Technik» verfasst und der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP, heute «Kammer Pädagogische Hochschulen» von swissuniversities) vorgelegt. Zusätzlich zu den erhöhten Ansprüchen an fachdidaktische, wissenschaftliche und lehrtätige Qualifikationen wird in diesem Anforderungsprofil auch an der fachlich-künstlerischen Kompetenz (Fachpraxis und Fachtheorie) festgehalten. Denn will eine Lehrperson bildnerisch-künstlerische Denk- und Arbeitsweisen initiieren und begleiten, muss sie reflektierte Erfahrungen eigentätig vollziehen und im Sinne von Elliot W. Eisner (1995) im Medium des Bildes selbst handeln und denken können. Auf dieses vielfältige Dozierendenprofil, das bei Stellenbesetzungen gefordert wird, ist die schweizerische Bildungssystematik bisher nicht ausgerichtet. Insbesondere Doktorierende müssen auf Angebote im Ausland ausweichen, wo universitäre Lehrstühle für Didaktik und Pädagogik der Kunst existieren.

Das neue Fachdidaktikzentrum soll gebildet werden mit dem Zweck der Nachqualifikation aktiver Dozierender, der Nachwuchsförderung sowie der Promotionsmöglichkeit für Dozierende. Hauptziel des Postulats ist es, auch in der Schweiz die Fachdidaktiken «Kunst & Bild» sowie «Design & Technik» als vollwertige Wissenschaft zu etablieren und Fachpersonen in forschungsgestützter und praxisrelevanter Fachdidaktik auszubilden. Bereits vor ca. vier Jahren haben die Pädagogische Hochschule Zürich und die Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) unseren Vorschlag teilweise aufgenommen und sich bereit erklärt, einen Masterstudiengang in Fachdidaktik der Künste vorzubereiten und zu realisieren. Unterdessen stehen zwei MA-Studiengänge in Diskussion: MA «Design und Technik» an der Pädagogischen Hochschule Bern; MA «Kunst & Bild» sowie MA «Musik» an der Pädagogischen Hochschule Zürich und der ZHdK.

4 Organisation

Gegliedert ist die Arbeitsgruppe Kunst & Bild in eine engere Arbeitsgruppe (Delegierte pro Institution und Zielstufe) und in eine Gruppe von Interessentinnen und Interessen-

ten. Die Delegierten treffen sich im Minimum viermal pro Jahr. Gemeinsam werden zusätzlich schweizerische Tagungen mit einem je unterschiedlichen Kreis von Adressatinnen und Adressaten geplant und durchgeführt (vgl. Abschnitt 3.1).

5 Positionierung zu anderen Verbänden

5.1 Schweizerische Kontakte

Die SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild arbeitet eng mit dem Fachverband LBG (vgl. Abschnitt 1) und der Schweizerischen Fachgesellschaft für Kunstpädagogik (SFKP) zusammen. Letztere wurde 2016 an den Kunsthochschulen gegründet mit dem hauptsächlichen Ziel, die Forschungstätigkeit in der Kunstpädagogik besser zu verankern und mit Forschungsnetzwerken im Ausland zu verknüpfen. Kontakte bestehen auch zur Konferenz Fachdidaktiken Schweiz (KOFADIS) und zur Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities.

5.2 Internationale Kontakte

Einzelne Dozierende sowie Fachgruppenteams aus mehreren pädagogischen Hochschulen und Kunsthochschulen pflegen internationale Kontakte: regelmässiger Gedankenaustausch, Referate an kunstpädagogischen Kongressen, Zusammenarbeit in internationalen Arbeitsgruppen und in Forschungsprojekten, Publikationen in schweizerischen, deutschen und österreichischen Fachzeitschriften u.a.m. Auch bei der aktuellen Entwicklung des europäischen Referenzrahmens «Visual Literacy» (Wagner & Schönau, 2016) haben einzelne Mitglieder der Arbeitsgruppe zeitweise mitgearbeitet.

6 Erwartungen für die Zukunft

Miteinander und voneinander zu lernen, ist uns wichtig. Innovationen nicht top-down, sondern auf der «Grassroots-Ebene» zu entwickeln und umzusetzen, erachten wir als besonders sinnvoll und produktiv. Vorgesehen ist einerseits eine Reihe «kleinerer» schweizerischer Tagungen, die sich hauptsächlich dem Dialog unter Dozierenden widmen. Aus unterschiedlichen Fachperspektiven sollen Möglichkeiten, Grenzen und Potenziale der Integration disziplinärer Kulturen (u.a. Kunst & Bild, Pädagogik, Mathematik, Medien) in Bildungsprozesse diskutiert und reflektiert werden. Andererseits sind «grössere» Tagungen vorgesehen, die zusätzlich Lehrerinnen und Lehrer der Zielstufen sowie weitere Interessierte ansprechen. In Planung ist eine Veranstaltung zur Thematik «Erweiterter Bildbegriff» (Arbeitstitel). Dieser Begriff wird im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) verwendet; praktische Unterrichtsentwürfe sind jedoch noch wenig etabliert. Die Tagung wird auch dazu anregen, vermehrt auf spezielle Aspekte von Alltagsrealitäten heutiger Kinder und Jugendlicher wie den Umgang mit elektronischen Bildmedien einzugehen. Dafür werden u.a. konzeptionelle Überlegungen und praktische Unterrichtsideen zur Nutzung von Smartphones und Tablets im Kunstunterricht, wie sie aktuell von

Georg Peez und Ahmet Camuka (in Vorbereitung) (Universität Frankfurt am Main) in Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern entwickelt werden, zur Verfügung stehen.

Literatur

- Aebersold, U., Glaser-Henzer, E., Junger, S. & Widmaier, V. (2015). Raum darstellen können? Tagung Bildnerisches Gestalten (BG) an der PH Bern. *Publikationsorgan des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung und Kunst Schweiz LBG-EAV*, Heft 8, 253–266.
- Baumgarten, A. G. (1988 [1750/1758]). *Aesthetica*. Hamburg: Meiner.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 – Gestalten*. Luzern: D-EDK.
- Eisner, E. W. (1995). Die missverstandene Rolle der Künste in der menschlichen Entwicklung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Nr. 1, 10–25.
- Gaus, E. (2008). Zukunft gestalterischer Fächer. *Bildung Schweiz*, 153 (3), 12–14.
- Glaser-Henzer, E. (2013a). Einblicke in die Entwicklung der Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bezüge zum Wandel in der Kunst, im kunstpädagogischen Denken und im Fach Bildnerisches Gestalten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 53–63.
- Glaser-Henzer, E. (2013b). Subject- and process-oriented competencies in visual art education. In A. Karpati & E. Gaul (Hrsg.), *From Child Art to Visual Culture of Youth – New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art education* (S. 233–248). Bristol: Intellect.
- Glaser-Henzer, E. (2016). #Kompetenz. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 71–74). Hannover: fabrico.
- Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl Ott, L. & Peez, G. (2012). *Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Kinderzeichnung und zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht*. München: kopaed.
- Glaser-Henzer, E. & Diehl Ott, L. (2013). Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen einer Lehrperson im Fach Kunst & Bild in der Schweiz. In K. Bering, S. Hölscher, R. Niehoff & K. Pauls (Hrsg.), *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich* (S. 253–274). Oberhausen: Athena.
- Kirchner, C. & Otto, G. (1998). Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. *Kunst+Unterricht*, Heft 223/224, 4–11.
- Kirschenmann, J. (2002). Zwischen den Bildern pendeln! *Kunst+Unterricht*, Heft 268, 37–38.
- Kunz, R., Glaser-Henzer, E. & Schürch, A. (2013). Forschungsbasiertes Lernen in der Fachdidaktik Kunst & Bild. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 70–74
- Peez, G. (2005). *Einführung in die Kunstpädagogik* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peez, G. & Camuka, A. (in Vorbereitung). *Die Nutzung von Smartphones und Tablets im Kunstunterricht*.
- Wagner, E. & Schönau, D. (Hrsg.). (2016). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster: Waxmann.

Autorin

Edith Glaser-Henzer, Leiterin der SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild, ehemalige Dozentin für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung und Kunst, Pädagogische Hochschule FHNW, www.kunstunterricht-projekt.ch, em.glaser@bluewin.ch

Das Fachdidaktikforum Ethik-Religion-Kultur – eine Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Kuno Schmid und Monika Winter-Pfändler

Zusammenfassung Das Fachdidaktikforum Ethik-Religion-Kultur hat sich in den späten 1990er-Jahren aus einer Gruppe von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen entwickelt. Seit 2006 besitzt es den Status einer SGL-Arbeitsgruppe. In der Geschichte der Arbeitsgruppe lässt sich die Entwicklung der Fachdidaktik dieses Bildungsbereichs gut nachzeichnen. Motor dieser Entwicklung ist neben der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung das sich verändernde Fachverständnis. Das Fachdidaktikforum ist heute eine wichtige Austauschplattform für Lehre, Forschung und Entwicklung im Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft».

Schlagwörter Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) – Fachdidaktik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

1 Entwicklung des Fachs «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG)

Die Bildung in den Bereichen Ethik und Religion in der Volksschule war seit dem 19. Jahrhundert geprägt von «Zweigleisigkeit». Jakobs, Engelberger, Helbling und Riegel (2009) verwendeten diese Bezeichnung für den Umstand, dass es in den Schulen der meisten Schweizer Kantone sowohl einen staatlich verantworteten «Bibelunterricht» als auch einen kirchlichen Religionsunterricht gab. In katholisch geprägten und konfessionell gemischten Kantonen wurde kirchlicher Religionsunterricht in der Regel über die gesamte Volksschulzeit parallel zum staatlich-schulischen Bibelunterricht erteilt. In evangelisch-reformiert geprägten Kantonen beschränkte sich der kirchliche Unterricht oft auf die Sekundarstufe (Konfirmandenunterricht), während der schulische Bibelunterricht in der Primarschule gleichzeitig als evangelisch-reformierter Unterricht gestaltet wurde. Katholische und andersgläubige Kinder wurden hier vom Bibelunterricht dispensiert, ihr Religionsunterricht fand ausserschulisch statt.

Die Modernisierung der Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stellte den schulischen Bibelunterricht zunehmend infrage und erforderte eine Weiterentwicklung des Fachverständnisses angesichts der kulturellen und religiösen Vielfalt. Mit dem neuen kantonalen Lehrplan von 1995 teilte der Kanton Bern das schulische Fach «Religion/Lebenskunde» (entsprach dem früheren Bibelunterricht) in einen allgemeinbildenden Teil mit der Bezeichnung «Religion-Mensch-Ethik», der in das Integrationsfach «Natur, Mensch, Mitwelt» (NMM) aufgenommen wurde, und in einen kirchlichen Teil, der als «Kirchliche Unterweisung» (KUW) von der evangelisch-reformierten Kirche

ausserschulisch konzipiert wurde (Baumann, Grädel, Probst & Schuppli, 2004; Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995). 1997 erfolgte im Kanton St. Gallen ebenfalls eine Revision des schulischen Bibelunterrichts. Als «interkonfessioneller Unterricht» wurde er in Kooperation mit den beiden Landeskirchen in das Schulfach «Mensch und Umwelt» integriert (Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen, 1997; Hautle, 2000) und konnte von entsprechend fachlich ausgebildeten schulischen oder kirchlichen Lehrpersonen erteilt werden. Parallel dazu bestand der kirchliche Religionsunterricht weiter. Ein solches Kooperationskonzept mit den Landeskirchen kannte auch der Kanton Zürich auf der Sekundarstufe. Der sogenannte «konfessionell-kooperative Religionsunterricht» (KokoRu) wurde, wie das Primarschulfach «Biblische Geschichte», ab 2004 bzw. 2007 in das neue bekenntnisunabhängige Fach «Religion und Kultur» überführt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008; Pfeiffer, 2005). Auch in Zürich galt biblische Geschichte vorher gleichzeitig als evangelisch-reformierte Grundbildung. Die konfessionellen Bildungsziele wurden im Rahmen des «religionspädagogischen Gesamtkonzepts» nun von der evangelisch-reformierten Kirche ausserschulisch umgesetzt. Im Kanton Luzern entstand aus dem biblischen Unterricht das Fach «Ethik und Religionen» (Bildungsplanung Zentralschweiz, 2005). Komplementär zum neuen bekenntnisunabhängigen Schulfach wurde der kirchliche Religionsunterricht nun von den Landeskirchen im Rahmen der Schule angeboten (Römisch-katholische Landeskirche des Kantons Luzern & Evangelisch-Reformierte Kirche des Kantons Luzern, 2006; für einen Themenvergleich zwischen kirchlichem Religionsunterricht und dem Fach «Ethik und Religionen» vgl. Späni-Holenweger & Helbling, 2007). Dieses Modell (1 + 1) wurde von zahlreichen weiteren Deutschschweizer Kantonen übernommen.

Diese neuen, erprobten Modelle wurden 2014 im Rahmen des Lehrplans 21 offiziell – als Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG). Mit Ausnahme der Kantone Bern, Zürich und Solothurn¹ ist der Bildungsbereich «Religion und Ethik» in den deutschschweizerischen Schulen zweigleisig geblieben (ERG statt Bibelunterricht einerseits und kirchlicher Unterricht in der Schule andererseits), jedoch mit einer anderen Akzentuierung. Die Schule gewichtet die ethische Reflexion in Ergänzung zur religions- und lebenskundlichen Allgemeinbildung stärker. Gleichzeitig geht sie bewusster mit Grenzen existenzieller und religiöser Bildung im Rahmen der konfessionell neutralen Volksschule um und ermöglicht in den meisten Kantonen den anerkannten Religionsgemeinschaften entsprechenden komplementären Unterricht im Rahmen des Schulbetriebs.

¹ In Solothurn gab es schon bisher keinen Bibelunterricht in staatlicher Verantwortung. Solothurn setzt deshalb den Lehrplan 21 im Bereich ERG nicht um und schafft stattdessen neben dem kirchlichen Religionsunterricht den Fachbereich «Erweiterte Erziehungsanliegen» (vgl. Kanton Solothurn, 2015). Die Aufzählung beschränkt sich auf diejenigen Kantone, die den Lehrplan 21 umsetzen und die entsprechenden Verordnungen publiziert haben.

2 Vom Seminarunterricht zur Fachdidaktik ERG

Zu Beginn der oben beschriebenen Fachentwicklung fand die Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch meistens an Mittelschulseminaren statt und wurde häufig von Fachlehrpersonen des Gymnasiums geprägt. Erste Diskussionen über eine stärkere fachdidaktische Fokussierung fanden denn auch im Verband Schweizer Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VSR), einer Sektion des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, statt. Anlass dazu war die Neufassung des Rahmenlehrplans für das Maturitätsergänzungsfach «Religionslehre», in dem der Fachbereich erstmals nicht mehr konfessionsgebunden umschrieben wurde (EDK, 1994). Innerhalb des VSR bildete sich eine eigene Gruppe Fachdidaktik, die sich verstärkt mit Fragen der Fachentwicklung und Fachdidaktik beschäftigen wollte. Verschiedene Gruppenmitglieder wurden gleichzeitig Mitglieder der jungen SGL und fragten sich, ob der Kreis der Gymnasiallehrpersonen noch der richtige Bezugsrahmen für Fragen der Lehrpersonenbildung war. Eine passende Struktur war jedoch im Aufbruch zur Schaffung von pädagogischen Hochschulen noch nicht ersichtlich.

2002 organisierte die VSR-Gruppe Fachdidaktik (Ferdinand Sonderegger) zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Solothurn (Kuno Schmid) eine erste fachdidaktische Tagung zum Thema «Religionspädagogik an den Pädagogischen Hochschulen» (Ellenberger, 2002). Zu dieser Tagung in Solothurn wurden alle Dozentinnen und Dozenten eingeladen, die an den entstehenden pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz in religionsdidaktischen Feldern tätig waren. Nebst Impulsreferaten von Monika Jakobs, Universität Luzern, und Stephan Leimgruber, Universität München, standen an dieser ersten gemeinsamen Tagung die neu konzipierten Schulfächer in Zürich («Religion und Kultur»), Luzern («Ethik und Religionen») und St. Gallen («Mensch und Umwelt», inklusive «Religion») sowie die entsprechenden Entwürfe für die fachdidaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen im Zentrum. Wichtigstes Ergebnis der Tagung war jedoch die Entstehung einer fachdidaktischen Community, die vermehrt gemeinsam die wissenschaftliche und pädagogische Entwicklung des Fachbereichs voranbringen wollte. Als vorläufige Konstante wurde die Planung weiterer jährlicher Fachtagungen vereinbart. Diese ersten Folgetagungen fanden 2004 und 2005 statt (Schmid, 2005). Darüber hinaus sollte der Kontakt zu anderen entstehenden Fachdidaktikgruppen und zur SGL gesucht werden. Im Nachgang zur Tagung 2005 stellte die bisherige Initiativgruppe den Antrag an den SGL-Vorstand, als SGL-Arbeitsgruppe Religionspädagogik anerkannt und aufgenommen zu werden. Seit 2006 besteht diese SGL-Arbeitsgruppe nun. Sie beteiligt sich an der SGL-Arbeit und organisiert immer noch jährlich eine Fachtagung, die jetzt von der SGL unterstützt wird. 2009 gab sich die Arbeitsgruppe eigene Statuten und nannte sich «Fachdidaktikforum Ethik-Religionen-Kultur». Der Name bildet die neue Breite des Fachs und der Arbeitsgruppe ab, die nun Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker mit philosophischem, theologischem, religionswissenschaftlichem und erziehungswissenschaftlichem Hintergrund umfasst. Die Reihe der Tagungen seit 2004 spiegelt die weitere Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses und der Fachdidaktik-Community (vgl. Tabelle 1).

Das Fachdidaktikforum Ethik-Religion-Kultur

Tabelle 1: Tagungen des Fachdidaktikforums Ethik-Religionen-Kultur 2002 bis 2016

2004 PH Solothurn	Daniel Probst: Baustelle Religion. Empirische Untersuchung zur NMM-Perspektive Religion-Mensch-Ethik im Kanton Bern.
2005 PH Zürich	Dr. Johannes Beltz: Shiva für die Schule? Im Kontext des neuen Zürcher Schulfachs «Religion und Kultur».
2006 PH Bern	Dr. Judith Wytenbach: Konfessionell neutraler Bildungsauftrag des Staates und heterogene Gesellschaft.
2007 PH FHNW Zofingen	Prof. Dr. Kerstin Michalick: Das Hamburger Kompetenzen-Modell. Philosophieren und Fördern der Nachdenklichkeit.
2008 PHZ Goldau	Dr. Johannes Bach: Entwicklungspsychologische Grundlagen interreligiösen Lernens.
2009 PHTG Kreuzlingen	Dr. Matthias Pfeiffer, Prof. Dr. Markus Baumgartner, Dr. Sophia Bietenhard, Dr. Guido Estermann & Dunja el Missiri: Wie konkretisiert sich Religion und Ethik im Unterricht?
2010 PH Bern	Dr. Marco Adamina: HarmoS: Was ist eine naturwissenschaftliche Kompetenz?
2011 PHZ Luzern	Kuno Schmid: Fokus Integrative Didaktik. Ethik, Religionen, Kultur als Perspektiven des Sachunterrichts.
2012 PHSG Gossau	Dr. Antonietta di Giulio: Ethisches Lernen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
2013 Institut Unterstrass Zürich	Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Buchvernissage mit Referaten von Expertinnen und Experten aus Deutschland und der Schweiz (vgl. Helbling, Kropac, Jakobs & Leimgruber, 2013).
2014 PH Fribourg	Dr. phil. Samuel Heinzen, Dr. Dominik Helbling & Prof. Ph.D. Mathieu Gagnon: Kompetenzorientierte Aufgabekulturen im Fachbereich «Ethik und Religionen».
2015 HEP Lausanne	Im Rahmen der internationalen Tagung: Colloque Ethique et cultures religieuses en tensions. Entre respect des convictions et enseignement des sciences humaines (vgl. Zeitschrift für Religionskunde 2/2016).
2016 PH FHNW Brugg	Dr. Nicole Durisch Gauthier & Priska Jossen: Im Übergang zum Lehrplan 21.

Nebst den Tagungen bildet das Fachdidaktikforum eine Austauschplattform für seine Mitglieder, die sich in verschiedenen fachdidaktischen Projekten engagieren und im Forum die Rückmeldungen der Community einholen. So waren Mitglieder des Fachdidaktikforums beispielsweise an der Entwicklung der Lehrmittel im Rahmen der Berner «Lernwelten»-Reihe, der Unterrichtshilfen für «Ethik und Religionen» in Luzern, der Aargauer Lehrmittel «WeltBilden» oder der Zürcher Lehrmittel «Blickpunkt 1 bis 3» beteiligt. Das Forum wurde auch genutzt für den Austausch über die Entwicklung des Lehrplans 21. Forumsmitglieder präsentieren die fachdidaktische Entwicklung in ERG mit Beiträgen an den schweizerischen Fachdidaktiktagungen oder an Tagungen verschiedener Fachdidaktikgesellschaften in Deutschland. Das Forum beteiligt sich ebenfalls als Arbeitsgruppe an der «Konferenz Fachdidaktiken Schweiz» (KOFADIS), einem Gremium zur Förderung der fachdidaktischen Entwicklung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Einen eigentlichen Höhepunkt der bisherigen fachdidaktischen Arbeit bildet die Publikation des Studienbuches «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). Rund zwanzig Dozierende aus pädagogischen Hochschulen und Uni-

versitäten erörtern darin Grundlegungen, Bildungsrelevanz, Fachverständnis und didaktische Erschliessungen des sozialen, ethischen und religionskundlichen Lernens in der Schule. Das Buch präsentiert eine Bestandsaufnahme dessen, wie der Fachbereich in der deutschsprachigen Schweiz gegenwärtig verstanden und gelehrt wird. Es ist gleichzeitig ein Werkstattbericht, der unterschiedliche Positionen sichtbar macht und die Desiderate und Entwicklungsfelder der Zukunft markiert.

3 Aktuelle Herausforderungen und Projekte

Mit der Einführung des Lehrplans 21 findet ein Umbruch statt. So sieht der Lehrplan 21 in Zyklus 3 das eigenständige Fach ERG vor und nimmt Inhalte und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu Gemeinschaft, Ethik und Religionen in den Zyklen 1 und 2 in den Kompetenzbereichen 1, 7 und 10 bis 12 des Fachbereichs «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) auf. Die Umsetzung des Fachbereichs ERG wird in den Kantonen geschichtlich bedingt sehr unterschiedlich angegangen: So wird beispielsweise im Kanton Zürich das bisherige Fach «Religion und Kultur» zu «Religionen, Kulturen, Ethik» (RKE) erweitert. Der Kanton Graubünden sieht auch in den Zyklen 1 und 2 ein eigenständiges Fach ERG vor. Der Kanton St. Gallen wird ein solches Fach in Zyklus 2 einführen und dieses auch in Zyklus 3 in «ERG-Schule» und «ERG-Kirchen» mit je eigenen Verantwortlichkeiten der Träger führen. Der Kanton Solothurn verzichtet in ERG gar auf den Kompetenzbereich 12 («Religionen») und führt diesbezüglich nur den kirchlichen Religionsunterricht an der Primarschule weiter.

Die kantonalen Unterschiede spiegeln sich in den unterschiedlichen Ausbildungsgängen und Einbindungen des Fachbereichs ERG an den pädagogischen Hochschulen: An den meisten pädagogischen Hochschulen ist die Ausbildung auf Kindergarten-/Primarstufe im Fachbereich NMG eingebunden, teilweise integrativ in den NMG-Modulen, teilweise in Form von eigenständigen Modulen (PHGR, PHLU, PH FHNW, PHSG, PHZG). An der PHZH kann das Fach «Religion und Kultur» (RK) bisher als achties Fach freiwillig gewählt werden. Es soll auch auf der Primarstufe in ein wählbares Profulfach überführt werden. An der PHFR findet die Ausbildung in einem eigenen Fach mit der Bezeichnung «Didaktik der Ethik und der Religionskunde» statt. Ebenso bestehen auf Sek-I-Stufe verschiedene Modelle. An der PHLU gehört ERG zur Ausbildung der Klassenlehrpersonen, an der PHZH ist RK in der Regel das vierte Wahlfach, die PH FHNW bindet den Fachbereich auch hier aufgrund ihres integrierten Sachkundeverständnisses in die allgemeinen NMG-Module ein, an der PHSG besuchen alle Studierenden je ein Modul mit den Aspekten «Ethik», «Religionen» und «Gesellschaft» und können ERG als Zusatzfach vertiefen.

An den einzelnen pädagogischen Hochschulen ist eine Vielfalt an Forschungs- und Entwicklungsprojekten lanciert worden, um den Fachbereich ERG in den nächsten Jahren voranzubringen: So haben Dozentinnen der PHFR (Petra Bleisch), HEP Vaud (Nicole

Durisch) sowie der Universität Zürich den Verein «Gesellschaft für Religionskunde» gegründet und geben gemeinsam die zweisprachige «Zeitschrift für Religionskunde» (www.religionskunde.ch) heraus. Zudem werden zusammen Unterrichtsmaterialien im Bereich des ethischen Lernens entwickelt. Herausgegeben wird die Zeitschrift vom Verein, der von den genannten pädagogischen Hochschulen mitfinanziert wird. Ab 2017 ist zusätzlich die Herausgabe der internationalen «Zeitschrift für die Didaktik der Ethik» vorgesehen. Der Fachbereich ERG an der PHLU (Dominik Helbling) beteiligt sich an Projekten wie einer Datenbank mit videografierten Unterrichtseinheiten und an der «Konferenz ausserschulische Lernorte». Beiträge in verschiedenen Studienbüchern und Lehrmitteln sind ebenso geplant wie ein Forschungsprojekt zum Thema «Effekte von Moscheebesuchen» und eine Dissertationsstelle Philosophie-Naturwissenschaft. Die Arbeit an einem Lehrmittelprojekt zu ethischen Fragen der PHZH mit der PHLU und dem Institut Unterstrass (Lehrmittelverlag Zürich) wird die Diskussion um das Fachprofil weiter anregen und konkretisieren. Die PHZH (Hans Ruedi Kilchsperger) hat mit dem Antrag bei swissuniversities für ein fachdidaktisches Zentrum «Religion-Kultur-Ethik» signalisiert, dass sie die Fachdidaktik RKE fördern will. In Ergänzung zu diesem Zentrum konnte die PHSG (Monika Winter) von swissuniversities eine Unterstützung für den Aufbau des «Kompetenzzentrums Interreligiösen Lernens in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen» erwirken. Dieses Vorhaben wird ab Januar 2017 in Kooperation mit dem theologischen Seminar der Universität Zürich an die Hand genommen. Ebenso wird die PHSG in Zusammenarbeit mit der Stiftung Weltethos Unterrichtseinheiten herausgeben, die die drei Themen «Ethik», «Religionen» und «Gemeinschaft» gleichgewichtig und als fest verbundene Bereiche einbringen. An der PH Bern (Sophia Bietenhard) ist ERG am Schwerpunktprogramm «Kompetenzorientierter Fachunterricht» des Instituts für Forschung und Entwicklung beteiligt: Unterrichtseinheiten zu sozial- und religionskundlichen Inhalten des Lehrplans 21 im Primarschulbereich sollen erfasst, untersucht und videografiert werden. Ziel ist der Aufbau einer Videodatenbank mit Unterlagen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Seit 2016 betreiben Mitglieder des Forums die Plattform «ethik-religionen-gemeinschaft.ch» die Grundlagenarbeiten und praktische Unterrichtsbeispiele sowohl den Lehrpersonen der Volksschule als auch der Fachdidaktik-Community zugänglich machen will (www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch).

Aufgrund der dargestellten Vielfalt und Spannungsfelder bleibt die Aufgabe des Fachdidaktikforums ERG als Austauschplattform weiterhin herausfordernd. Dabei gilt es, die vielversprechenden Entwicklungen an den einzelnen pädagogischen Hochschulen aufzunehmen, den Austausch zu fördern und die Ambivalenz von Kooperation und Konkurrenz in eine gewinnbringende Balance zu bringen. Die wichtigste Herausforderung besteht allerdings im Bereich der Forschung. Was dem Fachbereich ERG insbesondere fehlt, ist letztlich gesichertes Wissen über die Lernprozesse, vor allem in «Ethik», «Religionen» und «Gemeinschaft». Hier sind das Fachdidaktikforum und die in ihm zusammengeschlossenen Vertreterinnen und Vertreter der einzelnen pädagogischen Hochschulen gefordert, kreative wissenschaftliche Wege zu gehen und sinn-

volle Kooperationen mit anderen Fachbereichen und Institutionen aufzubauen und zu etablieren.

Literatur

- Baumann, M., Grädel, R., Probst, D. & Schuppli, G.** (Hrsg.). (2004). *Baustelle Religion. Eine empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Bern*. Bern: Lang.
- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K.** (Hrsg.). (2015). *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.** (1997). *Bildungs- und Lehrplan Volksschule Kanton St. Gallen*. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2008). *Religion und Kultur. Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bildungsplanung Zentralschweiz.** (2005). *Lehrplan Ethik und Religionen*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- EDK.** (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- Ellenberger, H. E.** (2002). Tagung der Schweizer Religionslehrer an der Pädagogischen Hochschule Solothurn. *Kipa-aktuell*, 13. September.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern.** (1995). *Lehrplan. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Hautle, P.** (2000). Gegenwärtige Gestalt des Religionsunterrichts im Kanton St. Gallen. Religion als Teilbereich im Fachbereich Mensch und Umwelt. In H. Kohler-Spiegel & A. Loretan (Hrsg.), *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule* (S. 121–127). Zürich: tvz.
- Helbling, D., Kropac, U., Jakobs, M. & Leimgruber, S.** (Hrsg.). (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich: nzn/tvz.
- Jakobs, M., Engelberger, T., Helbling, D. & Riegel, U.** (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zürich: tvz.
- Kanton Solothurn.** (2015). *Regierungsratsbeschluss vom 15. September 2015, Nr. 2015/1441: Einführung Lehrplan 21*. Solothurn: Staatskanzlei des Kantons Solothurn.
- Pfeiffer M.** (2005). «Religion und Kultur» – die Konturen des neuen Faches. In R. Kunz, M. Pfeiffer, K. Frank-Spörri & J. Fuisz (Hrsg.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (S. 31–46). Zürich: tvz.
- Römisch-katholische Landeskirche des Kantons Luzern & Evangelisch-Reformierte Kirche des Kantons Luzern.** (2006). *Lehrplan für den kirchlichen Religionsunterricht auf der Primarstufe im Kanton Luzern*. Luzern: Fachstelle für Religionsunterricht und Gemeindegatechese der röm.-kath. Landeskirche des Kantons Luzern & Fachstelle Religionsunterricht der Evang.-Ref. Kirche des Kantons Luzern.
- Schmid, K.** (2005). Religionspädagogik in der neuen Lehrpersonenausbildung. *Schweizerische Kirchenzeitung*, Nr. 43, 771–772.
- Späni-Holenweger, B. & Helbling, B.** (2007). *Themenvergleich Kirchlicher Religionsunterricht / Ethik und Religionen auf der Primarstufe im Kanton Luzern*. Luzern: Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern.

Autor und Autorin

- Kuno Schmid**, Prof., Dozent für schulischen Religionsunterricht am Religionspädagogischen Institut der Universität Luzern, bis 2010 Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Solothurn (FHNW), kuno.schmid@unilu.ch
- Monika Winter-Pfändler**, Prof. lic. sc. rel., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Dozentin Studienbereich Natur, Mensch, Gesellschaft: Fachdidaktik ERG, monika.winter@phsg.ch

Die Zukunft der Lehrpersonenbildung in der Schweiz

Hans-Jürg Keller

Zusammenfassung Anhand von «Megatrends» wird dargestellt, wie sich der Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zukunft verändern könnte. Beschrieben werden zunächst Digitalisierung, demografische Veränderungen, Klimawandel, Migration und die Konkurrenz der Nationalstaaten. Anschliessend wird ein Szenario entwickelt, wie sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den nächsten 25 Jahren aufgrund dieser Megatrends entwickeln könnte.

Schlagwörter Zukunft – gesellschaftliche Entwicklungen – Megatrends – Digitalisierung

Als die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) vor 25 Jahren gegründet wurde, konnte nicht abgeschätzt werden, welche Veränderungen das Internet für alle Lebensbereiche mit sich bringen würde und dass eine «Erklärung von Bologna» den Hochschulraum grundsätzlich verändern würde. Damalige Prognosen dazu, wie die Lehrpersonenbildung in 25 Jahren aussehen werde, hätten sich als nicht zutreffend erwiesen. Vielen Prognosen, die ich in diesem Beitrag aufstelle, wird es nicht anders ergehen. Ich werde im Folgenden anhand einiger weniger «Megatrends» aufzeigen, wie sich das Umfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den nächsten Jahren verändern könnte, und anschliessend mögliche Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellen. Das System der Lehrpersonenbildung in der Schweiz ist lose an andere Systeme gekoppelt. Wie und ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzelne Entwicklungen aufnimmt, ist auch von ihr selbst abhängig; sie gestaltet ihre Zukunft wesentlich mit und geht dabei mehr oder weniger auf ihr gesellschaftliches Umfeld und die drängenden Fragen der Zeit ein.

1 Megatrends

Um Prognosen zu machen, betrachtet man Trends, also Veränderungsbewegungen. Viele Trends sind miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. Von «Megatrends» (Naisbitt, 1982) spricht man, wenn Trends alle Ebenen der Gesellschaft umfassen und langfristige Wirkungen haben.

1.1 Digitalisierung

Die Speicherung und die Verarbeitung von Daten durch Computer, die Verbreitung von Computern und Sensoren und ihre Vernetzung durch das Internet haben eine tiefgreifende Veränderung sämtlicher Lebensbereiche bewirkt, die noch lange nicht abgeschlossen ist. Begriffe wie «Industrie 4.0», «Science 2.0», «Big Data», «Machine

Learning», «Blended Learning», «Social Media» und «Human Enhancement» weisen darauf hin, dass alle Bereiche betroffen sind.

Als Beispiel sei hier «Industrie 4.0» genannt. Das Kürzel steht für die «vierte industrielle Revolution». Die erste industrielle Revolution wurde im 18. Jahrhundert durch die Einführung der Dampfmaschine ausgelöst, die mechanische Webstühle antrieb. Die zweite industrielle Revolution anfangs des 20. Jahrhunderts hatte ihren Ursprung in der Elektrifizierung, die die Massenproduktion an Fließbändern ermöglichte. Der Einsatz von Elektronik und Computertechnik ermöglichte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts speicherprogrammierbare Steuerungen und damit eine weitere Automatisierung der Produktion. Kennzeichen der momentan stattfindenden vierten industriellen Revolution ist die zumindest teilweise autonome Kommunikation zwischen Maschinen, Anlagen und Sensoren. Es ist möglich, die gesamte Wertschöpfungskette vom ersten Entwurf eines Produkts bis zur Auslieferung digital zu steuern, wobei Produktionsanlagen sich in hohem Masse selbst organisieren, z.B. neue Rohstoffe bestellen und Reparaturen einleiten (Nikolaus, 2014). Unternehmen können so ihre Produktion effizienter gestalten, diese flexibler auf die Bedürfnisse des Marktes ausrichten (Webel, 2016) und sie benötigen dafür weniger menschliche Arbeit und andere menschliche Arbeitsleistungen als bisher. In den meisten europäischen Ländern könnten bis zu 50% der heutigen Arbeitsplätze verloren gehen (Helbing, 2015a, Pos. 3764, nach Frey & Osborne, 2013). Diesbezügliche Prognosen gehen allerdings weit auseinander. Viele Zukunftsforschende sind der Ansicht, dass der Verlust von Arbeitsplätzen mindestens teilweise durch neu entstehende Arbeitsplätze kompensiert werden kann, etwa in der «Sharing Economy», durch das Entstehen neuer Berufe und in der Betreuung älterer Menschen.

In anderen Zukunftsentwürfen werden neue ökonomische Modelle skizziert: Eine Vielzahl von neu gegründeten, miteinander vernetzten Kleinstfirmen könnte eine Art «Tüftelnetzwerk» bilden, in dem Wissen erarbeitet und geteilt wird und laufend neue Produkte und Dienstleistungen erfunden und angeboten werden. Helbing spricht davon, dass auf diese Weise eine partizipative digitale Gesellschaft aufgebaut werden könnte, die die Möglichkeiten der kollektiven Intelligenz und der Selbstorganisation nutzt. «And we can create a global maker community to produce our own products» (Helbing, 2015a, Pos. 4663).

Unabhängig davon, ob solche Netzwerke entstehen und genügend Hebelwirkung entfalten können: Die Art der nachgefragten Arbeit wird sich auf jeden Fall erheblich verändern. Autor und Price (2013) haben für die USA aufgezeigt, dass durch die fortschreitende Automatisierung die Nachfrage nach Routinearbeiten sowohl in manuellen als auch in kognitiven Bereichen stark abgenommen hat. Zugenommen hat die Nachfrage nach Arbeit im kognitiven und im zwischenmenschlichen Nichtroutinebereich, wobei in Zukunft zunehmend auch manuelle und kognitive Nichtroutinearbeiten von Maschinen übernommen werden. Dazu gehören etwa das Fahren von Lastwagen,

das Verfassen von juristischen Gutachten, das Stellen medizinischer Diagnosen und Simultanübersetzungen. Unklar ist, wie stark auch Tätigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich substituiert werden. Roboter können etwa in der Kranken- und Altenpflege eingesetzt werden, ob sie aber von den Pflegebedürftigen auch akzeptiert werden, wird die Zukunft zeigen.

Die Digitalisierung erweitert die menschlichen Möglichkeiten. Brynjolfsson und McAfee (2014, S. 16) vergleichen ihre Wirkung auf die geistigen Kräfte mit der Wirkung der Dampfmaschine und ihrer Ableger auf die Muskelkraft. Neben grossen Chancen bringt sie grosse Gefahren mit sich. «Deep Learning» entwickelt sich schnell: Computer sind fähig, mithilfe von grossen Datenmengen selbst zu lernen. Diese Entwicklung führt zu Befürchtungen, dass «künstliche Intelligenz» die Intelligenz der Menschen bald übertreffen und nicht mehr kontrollierbar sein werde. Anerkannte Expertinnen und Experten wie der Physiker Stephen Hawking sehen die Menschheit durch künstliche Intelligenz gefährdet: «It would take off on its own, and re-design itself at an ever increasing rate» (Cellan-Jones, 2014). Andere Expertinnen und Experten teilen diese Auffassung jedoch nicht. Weitere Gefahren sind die Entstehung von «gläsernen Menschen», da Datenschutz nicht im Interesse vieler Unternehmen und politischer Gruppierungen ist, und die Möglichkeit von Meinungsmanipulationen. Ebenfalls eine Gefahr ist, dass fehlerhafte Analysen von Big Data durch fehlerhafte Algorithmen zu verheerenden Entscheidungen für Einzelne oder für die ganze Welt führen können (Helbing, 2015b). Die grosse Herausforderung für die Weltgemeinschaft besteht darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, Gefahren zu minimieren und alle vom Nutzen der Digitalisierung profitieren zu lassen.

1.2 Demografische Veränderungen

Die Anzahl der in der Schweiz lebenden 65-jährigen und älteren Menschen nimmt in den kommenden Jahrzehnten zu. Gemäss dem Referenzszenario des Bundesamts für Statistik steigt ihre Zahl von 1.5 Millionen im Jahr 2015 auf 2.17 Millionen im Jahr 2030 und auf 2.69 Millionen im Jahr 2045. Ihr Anteil beträgt für die gleichen Jahre 18.0%, 22.8% bzw. 26.4%. Besonders ausgeprägt wird die Bevölkerungsalterung in den Jahren von 2020 bis 2035 sein, da in dieser Zeitspanne die geburtenstarken Babyboom-Jahrgänge pensioniert werden (Bundesamt für Statistik, 2015, 12 f.). Die Babyboomer im Pensionsalter werden so aktiv, gesund und technologieaffin sei wie keine Generation zuvor. Sie haben eine Lebenserwartung, die diejenige der Generationen zuvor weit übertrifft, und sie sind stark an Weiterbildung und Freiwilligenarbeit interessiert (Samochowiec, Kühne & Frick, 2015, S. 3). «Der wohl wichtigste Aspekt ... ist, dass sich «alt sein» als Konzept in der Auflösung befindet. Die fixe Abfolge und klare Definition der Lebensabschnitte der industriellen Gesellschaft: Ausbildung, Arbeit und der gesellschaftliche Rückzug in Form der Pensionierung, wird je länger je mehr der Vergangenheit angehören» (Samochowiec et al., 2015, S. 4).

Auch weltweit wird die Bevölkerung in den nächsten Jahrzehnten altern. Insbesondere in den afrikanischen Ländern, die nach wie vor eine hohe Geburtenrate aufweisen, werden die Einwohnerinnen und Einwohner jedoch jung bleiben. Zwischen 2015 und 2050 wird sich die Bevölkerung in 28 afrikanischen Ländern mehr als verdoppeln, in zehn afrikanischen Ländern wird sie sich sogar verfünffachen (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2015). Es wird angenommen, dass sich Europa angesichts dieser Bevölkerungsentwicklung und der zunehmend automatisierten Wirtschaft, die diesen jungen Menschen kaum genügend Arbeit verschaffen kann, auf eine dauerhafte Zuwanderung einstellen muss (Weisflog, 2016).

1.3 Klimawandel

Die mit dem fortschreitenden Klimawandel verbundenen Schlüsselrisiken sind Starkniederschläge, Meeresspiegelanstieg, Überflutungen, Erwärmung, Dürren und Hitzewellen. Ökosysteme verändern sich, Arten sterben aus, die Biodiversität wird kleiner, die Ernährungssicherheit nimmt ab, was auch weitreichende ökonomische Auswirkungen hat (Fischlin, 2014). Die Klimaerwärmung wirkt sich auf der ganzen Erde aus; für die weniger privilegierten Menschen und Länder sind die Folgen aber gravierender (IPCC Working Group II, 2014, S. 12). Einzelne Regionen könnten unbewohnbar werden; die Verteilungskämpfe und sozialen Disparitäten nehmen zu.

1.4 Migration

Sowohl demografische Veränderungen als auch Klimawandel werden zu weiteren Migrationsbewegungen beitragen. Die geopolitische Lage, Ressourcenknappheit, die ungleiche Verteilung von Wohlstand und Arbeitsmöglichkeiten, schwache, korrupte oder fehlende Regierungsführung, Klientelismus, religiös aufgeladene, gewaltsame Konflikte und Kriege stellen weitere Auslöser für Migration dar. Diversität und das Nebeneinander von Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Werthaltungen werden zunehmen.

1.5 Konkurrenz der Nationalstaaten

Zurzeit scheint – nach einer Phase der Globalisierung – das Pendel in Richtung nationalstaatlicher Protektionismus zurückzuschwingen. Die nationalen Ökonomien werden jedoch weiterhin um Weltmarktanteile und um Anteile an mobilem Kapital konkurrieren. Die Schweiz führt die Rangliste des WEF im «Global Competitiveness Report 2016–2017» zum achten aufeinanderfolgenden Mal an (Schwab, 2016). Verschiedenste Faktoren (Institutionen, Infrastruktur, Technologiestand, Gesundheitswesen und Schulen, höhere Bildung, Effizienz von Güter- und Arbeitsmarkt, Innovationsklima usw.) sind für diesen Spitzenplatz im Ranking ausschlaggebend. Die Befürchtungen, dass die Schweiz an Wettbewerbsfähigkeit einbüßen könnte, sind aber gross. Untermuert werden sie damit, dass Steuern und Lohnkosten zu hoch ausfielen und die Regulierungsdichte zu gross sei. Dies führt zur Forderung nach einer «Senkung der Staatsquote», die paradoxerweise gleichzeitig mit der Befürchtung geäussert wird, es gelinge den Schulen und Hochschulen bald nicht mehr, Fachleute hervorzubringen, die technolo-

gisch top und genügend innovativ und unternehmerisch seien. Trotzdem ist damit zu rechnen, dass die Finanzen, die der öffentlichen Hand zur Verfügung stehen, knapper werden.

Ich wende mich nun spekulativ möglichen Auswirkungen dieser Megatrends auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu – im Wissen, dass sich aus den Megatrends auch ganz andere Szenarien für mögliche Zukünfte ableiten und gestalten liessen. Dazu nehme ich einen Zeithorizont von rund 25 Jahren in den Blick.

2 Mögliche Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Vieles, was die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heute beschäftigt, wird auch in Zukunft eine Rolle spielen: die Diskussion um die Verteilung der Ausbildungszeit auf die verschiedenen Fachbereiche, um Standards, Kompetenzen oder Kerncurricula; die Arbeitsteilung zwischen administrativem und wissenschaftlichem Personal sowie dem «Third Space»; die Diskussion um die Profile der Dozierenden (Promotion und Erfahrungen auf der Zielstufe?), um die akademischen Rechte der Hochschulen (eigenständiges Promotionsrecht, Habilitationsrecht?), über Governance und Leitplanken für die Lehr- und Forschungsfreiheit. Auch die Frage nach der Finanzierung, nach staatlichen Mitteln, Studiengebühren und Drittmitteln, wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiter beschäftigen. Neue Leitungsgenerationen werden neue Struktur- und Studiengangreformen einleiten; neue Studierendengenerationen werden die Frage nach benötigten Eintritts- und Austrittskompetenzen und nach ihrer Durchsetzbarkeit aufwerfen. Der Missstand, dass nicht alle Lehrpersonen die Möglichkeit haben, einen Masterabschluss zu erwerben, wird immer wieder thematisiert und in den nächsten 25 Jahren vielleicht sogar behoben werden. Die oben dargestellten Megatrends werden aber weitergehende Auswirkungen haben.

2.1 Digitalisierung verändert das Lernen auf allen Ebenen

In einer Zeit, in der die Diversität weiter zunehmen wird, werden *sämtliche Schulstufen* durch die Digitalisierung vor grosse Herausforderungen gestellt sein. Die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten, bedeutet, dass in Zukunft möglichst *alle* Schülerinnen und Schüler für Berufe befähigt werden sollen, die hohe Anforderungen stellen – Berufe, die von Routinetätigkeiten dominiert werden, wird es kaum mehr geben. *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* wird sich deshalb in allen Leistungsbereichen noch stärker mit individueller Lernförderung befassen, die sich durch die Digitalisierung ebenfalls verändern wird. «Adaptive Lernsysteme» werden mithilfe von «Learning Analytics» personalisiertes Lernen ermöglichen. Klicks beim Durcharbeiten eines Lernprogramms, die Wahl des Lesestoffs, Markierungen und Lesegeschwindigkeiten im E-Reader, Likes in den sozialen Medien, durch Fitnesstracker gemessene Pulsfrequenzen oder die durch die Webcam wahrgenommene Mimik beim Bearbeiten einer Aufgabe hinterlassen Datenspuren, die für das Lernen genutzt wer-

den können. Sind von sehr vielen Schülerinnen und Schülern solche Daten vorhanden («Big Data»), können sie für Feedback und, aufgrund von Wahrscheinlichkeiten, für Prognosen zu erfolversprechenden weiterführenden Lernschritten genutzt werden. Vorgegebene Lernziele können durch personalisiertes Lernen effizienter erreicht werden. Im Bereich des Daten- und Persönlichkeitsschutzes werden sich jedoch weitreichende Probleme stellen. Gross ist auch die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler Lernmöglichkeiten vorenthalten werden, weil sie nicht zu ihren bisherigen Lernspuren passen.

«Learning Analytics» wird deshalb ein wichtiges Thema sein. Die Lehrpersonenbildung soll sich mit ihrem Know-how in die Diskussionen einbringen. Gemeinsam mit Lehrmittelverlagen und allenfalls in Public-Private-Partnerships könnte sie sich an der Erarbeitung adaptiver Lernumgebungen beteiligen: an der Erarbeitung von Lernumgebungen, die den Datenschutz berücksichtigen, Zusammenarbeit und kreative Wege ermöglichen und letztlich auch die Nichtautomatisierbarkeit des menschlichen Lernens respektieren.

Digitales Lernen wird auch Dialog, Austausch und Selbstbestimmung im Lernen unterstützen. Der Austausch in «persönlichen Lernnetzwerken» wird sich auf höheren Schulstufen etablieren. Formen wie gemeinsame digitale Klassennotizbücher, Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern oder Expertinnen und Experten irgendwo auf der Welt via soziale Medien tragen zu eigenständigem und kooperativem Lernen bei. Reale und virtuelle Räume überlappen sich, digitale Medien werden selbstverständlich genutzt, um Kontakte mit anderen zu halten und um sich – häufig im Austausch in solchen Lernnetzwerken – über Phänomene und Fragen kundig zu machen. Weil die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit spezifischer digitaler Quellen schwierig ist, übernehmen die Lehrpersonen bei der Einführung in die und bei der Anleitung zur Nutzung solcher Quellen eine wichtige Rolle.

Um die digitalisierte Welt zu verstehen, sie zu steuern und weiterzuentwickeln, sind einerseits Informatikkenntnisse wichtig. Informatik wird nicht nur in der Schule, sondern auch in der Lehrpersonenbildung mehr Raum erhalten. Andererseits wird Bildung sich auf die Stärkung von spezifisch Menschlichem konzentrieren: Empathie, künstlerisches Gestalten, Kreativität, Ethik, kritisches Denken, das gemeinsame Entdecken der Natur, Partizipation. Der Erwerb von Demokratiekompetenz als Etwas-bewirken-Können und -Wollen wird einen grossen Stellenwert erhalten; die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass sie mitgestalten können und nicht einfach Algorithmen ausgeliefert sind. Die Lehrerinnen und Lehrer werden – auch durch stärkere Partizipation während ihres Studiums – darauf vorzubereiten sein.

Mit Online-Lernen und der Nutzung von «Big Data» für das Lernen könnte eine veränderte Arbeitsteilung bei den pädagogischen Berufen einhergehen. Hochschulen könnten Studiengänge für «Learning Designer» und für Lerndatenanalyse anbieten.

Solche Studiengänge eröffnen ein neues Berufsfeld für Studierende, die sich für das Lernen interessieren, ihre Stärke aber weniger im direkten Kontakt mit Schülerinnen und Schülern sehen. Sie könnten in Service-Centern Lehrpersonen bei der Analyse von Lerndaten beraten oder personalisierte Lerneinheiten bereitstellen. Solche Studiengänge könnten online auch von Personen aus ganz anderen Weltgegenden belegt werden, die dann später von Standorten irgendwo auf der Welt aus online tätig wären.

Online-Angebote dürften auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zunehmen. Attraktiv werden moderierte Angebote sein, bei denen ein intensiver Austausch unter den Teilnehmenden und Peer-Learning möglich sind. Zudem könnte sich eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den pädagogischen Hochschulen durchsetzen; nicht alle entwickeln die gleichen Online-Angebote, den Studierenden wird ermöglicht, das eigene Angebot ergänzende Online-Kurse von anderen Hochschulen oder auch privaten Anbietern zu nutzen, was es erlaubt, frei werdende Finanzen für andere Aufgaben einzusetzen. Falls der «Sharing»-Gedanke sich auch stärker in der Lehrpersonenbildung durchsetzt, werden an einer Institution erarbeitete Lernobjekte als «Open Educational Resources» jeweils der ganzen Community zur Verfügung gestellt; sie können von allen genutzt und ergänzt werden. In der Forschung könnten sich einige heute unter dem Stichwort «Science 2.0» diskutierte Elemente wie Open Access, Open Research Data und z.B. kommentierbare Kongressberichte mindestens teilweise etablieren.

Digitalisierung ist ein Megatrend, der unabhängig davon, wie die Lehrpersonenbildung darauf reagiert, grosse Auswirkungen haben wird. In anderen Bereichen wird sie sich stärker selbst positionieren können. Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann sich als Schlüsselstelle der Gesellschaft definieren, sie kann Entwicklungen aber auch nur nachvollziehen oder an sich vorbeiziehen lassen. Ich schildere im Folgenden, wie Auswirkungen von weiteren Megatrends gestaltet werden können.

2.2 Demografische Veränderungen: Neue Zielgruppen und Geschäftsfelder

Die Wichtigkeit von «lebenslangem Lernen» dürfte weiter zunehmen. Die Menschen werden älter, sie arbeiten in einer sich verändernden Arbeitswelt zum Teil bis in ein hohes Lebensalter. Entsprechend gross ist der Weiterbildungs- und Umschulungsmarkt, entsprechend umfangreich sind Angebote der betrieblichen Bildung usw. Für die pädagogischen (und andere) Hochschulen eröffnet sich hier ein neues Geschäftsfeld. Im Bereich des «lebenslangen Lernens» können Studiengänge etabliert werden, die auf die Arbeit als Lernexpertin oder Lernexperte in Betrieben, in Netzwerken, im Freizeitbereich, in der Freiwilligenarbeit und beim Lernen von Seniorinnen und Senioren vorbereiten. Für die gesunden und fiten «Silver Ager» dürfte Lernen auch nach der Phase der Erwerbstätigkeit sinnstiftend sein.

Ein weiteres Geschäftsfeld, das sich pädagogischen Hochschulen anbietet, ist die Überprüfung bereits erworbener Kompetenzen. Wer in seinem Leben häufig die Stelle

wechselt, hat ein Interesse daran, informal erworbene Kompetenzen von anerkannten Stellen überprüfen zu lassen. Pädagogische Hochschulen mit ihrem speziellen Know-how im Feld des Lernens und der Erwachsenenbildung könnten hier im Bereich von Weiterbildung und Dienstleistungen eine wichtige Rolle übernehmen. Durch die demografischen Veränderungen wird auch die altersmässige Streuung der Studierenden der Lehrpersonenbildungsinstitutionen breiter werden. Ältere Berufsumsteigerinnen und Berufsumsteiger, die verschiedene Kompetenzen bereits mitbringen, werden die Studierendenpopulation erweitern.

2.3 Klimawandel, Diversität und Wissenschaftlichkeit

Der Klimawandel wird die Lebenswelten einschneidend verändern und damit in Schule und Hochschule die Thematik «Bildung für nachhaltige Entwicklung» stärken. Wenn die Meeresspiegel steigen und in anderen Weltgegenden kaum mehr Regen fällt, die Bewohnerinnen und Bewohner von pazifischen Inseln und von Dürregebieten als Erste ihre Heimat verlieren, wird die Diskussion über die Gründe Blüten treiben. Auf naturwissenschaftlicher Grundlage Argumentierende werden sich mit Leugnerinnen und Leugnern sowie mit Personen, die das Ganze als Strafe Gottes sehen, konfrontiert sehen.

Vor dem Hintergrund der bestehenden religiösen Pluralität und dem Wertepluralismus wird sich die Frage stellen, inwiefern es der Schule noch gelingen kann, ein gemeinsames Band um die verschiedenen gesellschaftlichen Segmente zu legen. Hermann Forneck hat vor 20 Jahren Folgendes geschrieben:

Schule ist die Institution, in der Menschen unterschiedlichster religiöser, kultureller, weltanschaulicher und sozialer Herkunft in einen Prozess der Verständigung über Sachverhalte eingeführt werden. Die Funktionalität von Schule besteht also darin, dass sie die Fähigkeit zur Verständigung und damit eine mögliche Kohärenz der zukünftigen erwachsenen Gesellschaftsmitglieder allererst sozialisiert. (Forneck, 1997, S. 52)

Wie bereitet die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der heutigen «postfaktischen» Welt darauf vor, dass in der Schule die Grundlage für eine rationale Verständigung über Sachverhalte gelegt werden kann? Meines Erachtens sollte das geschehen, indem sie – gegen alle Forderungen von «mehr Praxis, weniger Theorie» – Wissenschaften und Wissenschaftlichkeit stärker betont.

2.4 Konkurrenz der Nationalstaaten: Employability und Equity

Die sich abzeichnenden grossen Veränderungen im wirtschaftlichen Bereich und die Gefährdung des erreichten Wohlstandsniveaus werden zur Folge haben, dass politische Akteurinnen und Akteure vom Bildungssystem fordern, für die Wirtschaft erforderliche «Humanressourcen» bereitzustellen; «Employability» wird ins Zentrum gestellt werden. Die beiden anderen Zieldimensionen von Bildungssystemen, das Ermöglichen von «individueller Regulationsfähigkeit» und von «Equity» (Döbert & Klieme, 2010, S. 322) werden in den Hintergrund gedrängt. Das Bildungsziel «Mündigkeit»,

um es pointierter zu sagen, könnte von «Nützlichkeit» verdrängt werden. Auch die Lehrpersonenbildung, ihre Institutionen, Organisationen und Angehörigen werden hier gefordert sein, zu erklären, dass die Ziele «Selbstbestimmungsfähigkeit», «Mitbestimmungsfähigkeit» und «Solidaritätsfähigkeit» nach wie vor Gültigkeit haben, dass das Anstreben all dieser Ziele in der Schule für die Gesellschaft unumgänglich ist und dass die Lehrpersonenbildung ihre Leistungen an all diesen Zielen ausrichten muss. Ich vermute, dass sich am Rande solcher gesellschaftlichen Diskussionen zeigen wird, dass den pädagogischen Grundfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder mehr Raum zugestanden werden muss, damit Lehrpersonen bei solchen Diskussionen fundiert argumentieren können. Die (pädagogischen) Hochschulen werden auch selbst gefordert sein, mehr Equity zu ermöglichen und zu einer Gesellschaft beizutragen, in der Selbstbestimmung einen hohen Stellenwert hat. Studierenden mit verschiedensten Hintergründen ein erfolgreiches Studium in der schweizerischen Lehrpersonenbildung zu ermöglichen, wird grosse Anstrengungen erfordern. Hier könnten beispielsweise Elemente von «Service Learning» umgesetzt werden: Bereits immatrikulierte Studierende könnten Interessierte auf die Aufnahmeverfahren vorbereiten, ein Engagement, das mit entsprechender Begleitung und Reflexion des eigenen Handelns auch als Studienleistung anerkannt würde.

In einer veränderten wirtschaftlichen Welt, in der neben grossen Unternehmen auch Netzwerke von Kleinunternehmen und die «Sharing Economy» wichtig sind, dürfte «Arbeitsmarktfähigkeit» nicht mehr mit «Employability» gleichgesetzt werden. Die Hochschulen könnten in einer digitalen partizipativen Gesellschaft gesellschaftlichen Nutzen stiften, indem sie ihre Räumlichkeiten während der Abend- und Nachtstunden für Menschen mit verschiedensten Hintergründen öffneten, für Menschen, die einer Teilzeitarbeit nachgehen, die in Projekten oder als «Ich-AG» beschäftigt sind. Diese könnten sich in den Tüftlerwerkstätten der Hochschulen treffen, um gemeinsam Neues zu entwickeln und die gut ausgestatteten «Maker Spaces» mit den 3-D-Druckern zu nutzen, um Kleinunternehmungen und Netzwerke zu gründen und zu pflegen. Andere beteiligten sich an «Citizen-Science»-Projekten oder gemeinsam mit Studierenden und Dozierenden der pädagogischen Hochschulen an Projekten in Schulen.

Es könnte sein, dass sich in 25 Jahren die Erkenntnis durchzusetzen beginnt, dass die «alten Zeiten» mit Vollbeschäftigung, Wachstum und einer einigermassen kontrollierbaren Natur nicht zurückkehren werden. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte sich frühzeitig überlegen, welche Rolle sie bei diesen Veränderungen spielen und ob sie agierend oder reagierend daran teilhaben will.

Literatur

Autor, D. H. & Price B. (2013). *The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update of Autor, Levy, and Murnane*. Online verfügbar unter: economics.mit.edu/files/9758 (01.02.2017).

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG, 35 (0), 2017
SGL-Jubiläumsnummer

- Brynjolfsson E. & McAfee, A.** (2014). *The second machine age: Wie die nächste digitale Revolution unser aller Leben verändern wird*. Kulmbach: Börsenmedien AG.
- Bundesamt für Statistik.** (2015). *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz 2015–2045*. Neuchâtel: BfS.
- Cellan-Jones, R.** (2014). *Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind*. BBC News, 2. Dezember. Online verfügbar unter: www.bbc.com/news/technology-30290540 (01.02.2017).
- Döbert H. & Klieme E.** (2010). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchgesehene Auflage) (S. 317–326). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischlin, A.** (2014). Die Folgen des Klimawandels sind allgegenwärtig. *Zukunftsblog ETH*. Online verfügbar unter: www.ethz.ch/de/news-und-veranstaltungen/eth-news/news/2014/04/die-folgen-des-klimawandels-sind-allgegenwaertig.html (01.02.2017).
- Forneck, H.** (1997). Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser & R. Rüeeggsegger (Hrsg.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (S. 41–66). Bern: Haupt.
- Frey, C. B. & Osborne M. A.** (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerization?* Online verfügbar unter: www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (01.02.2017).
- Helbing, D.** (2015a). *The Automation of Society is Next. How to Survive the Digital Revolution*. Amazon: Kindle Edition.
- Helbing, D.** (2015b). *Societal, Economic, Ethical and Legal Challenges of the Digital Revolution: From Big Data to Deep Learning, Artificial Intelligence, and Manipulative Technologies*. Online verfügbar unter: <https://arxiv.org/abs/1504.03751> (01.02.2017).
- IPCC Working Group II.** (2014). Summary for policymakers. In IPCC (Hrsg.), *Climate Change 2014: Impacts, Adaptation, and Vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects* (S. 1–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Naisbitt, J.** (1982). *Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives*. New York: Warner.
- Nikolaus, K.** (2014). Industrie 4.0.: Die Zukunft hat bereits begonnen. *Siemens Pictures of the Future*, Newsletter vom 1. Oktober.
- Samochowiec, J., Kühne, M. & Frick, K.** (2015). *Digital Ageing. Unterwegs in die alterslose Gesellschaft*. Rüslikon: Gottlieb-Duttweiler-Institut.
- Schwab, K.** (Hrsg.). (2016). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. Genf: World Economic Forum.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.** (2015). *World Population 2015* (Wallchart). Online verfügbar unter https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/World_Population_2015_Wallchart.pdf (01.02.2017).
- Webel, S.** (2016). Industrie 4.0: Was Sie über die Produktion der Zukunft wissen müssen. *Siemens Pictures of the Future*, Newsletter vom 21. Januar.
- Weisflog, C.** (2016). Die Gefahr der frustrierten Jugend. *Neue Zürcher Zeitung*, 25. Oktober. Online verfügbar unter: www.nzz.ch/meinung/kommentare/triebkraft-der-weltgeschichte-die-gefahr-der-frustrierten-jugend-ld.123170 (01.02.2017).

Autor

Hans-Jürg Keller, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, hansjuerg.keller@phzh.ch

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Bitte schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich, oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Richard Kohler Einleitung zur BzL-Jubiläumsnummer «25 Jahre SGL» / Glossar

Peter Metz Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände

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

Tomas Bascio 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

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

Claudia Crotti Vom Verbandsorgan zur wissenschaftlichen Zeitschrift

Edith Glaser-Henzer SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild

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

Hans-Jürg Keller Die Zukunft der Lehrpersonenbildung in der Schweiz