

„Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden.“

Diskurse rund um das Unterrichtsfach und die Referenzdisziplin Pädagogik innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät der
Universität Zürich

vorgelegt von
Tomas Bascio

Eingereicht im Frühlingssemester 2021
bei

Prof. Dr. Roland Reichenbach (Erstgutachter) und
Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Zweitgutachter)

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	6
1 Einleitung.....	9
1.1 Erkenntnisinteresse	14
1.2 Forschungsdesiderat, Fragestellungen und These	19
1.2.1 Allgemeine Fragestellung	27
1.2.2 Spezifische Fragestellung	28
1.2.3 Weitere Fragestellungen	29
1.2.4 Die These, deren Erläuterung und Begründung.....	29
1.2.5 Der LEMO-Bericht als spezifischer Diskursort: Pädagogisierung mittels Propaganda, Popularisierung und mehrfacher Hybridität.....	33
1.3 Quellenkorpus.....	39
1.4 Diskursanalyse als theoretische Perspektive, Methode und Haltung	41
1.4.1 Nähere Bestimmung von Diskurs	43
1.4.2 Nähere Bestimmung von Diskursanalyse	49
1.4.3 Diskursanalyse: Eher Haltung als Methode.....	53
1.4.4 Diskursanalyse mit Kontext-, aber auch mit Kohärenzanalyse – Fokus auf die Analyse von Textaussagen.....	59
1.5 Zusammenfassung und Übersicht über den Aufbau der Arbeit.....	62
2 Verwissenschaftlichung und Verwissenschaftlichungsphänomene: Psychologisierung, Therapeutisierung, Pädagogisierung	66
2.1 Breite Fokussierung: Das historisch-soziologische Verständnis von <i>Verwissenschaftlichung</i>	70
2.2 Spezifische Fokussierung: Verwissenschaftlichung in der Pädagogik und in der Lehrpersonenbildung	74
2.3 Verwissenschaftlichungsphänomene: Psychologisierung, Therapeutisierung, Pädagogisierung.....	81
2.3.1 Psychologisierung.....	81
2.3.2 Kontroversen zur Psychologisierung: Der „Psychologismus“	82
2.3.3 <i>Exkurs</i> : Donald Davidsons Theorie des Psychischen	86
2.3.4 Therapeutisierung	90
2.3.5 Pädagogisierung als „Expansion des Pädagogischen“, als „Entgrenzung des Pädagogischen“ oder als „Pädagogismus“	92

2.3.6	Zusammenfassung zu den Verwissenschaftlichungsphänomenen und Ausblick auf das nächste Kapitel	98
3	Diskursbausteine und diskursive Nebengeräusche zum LEMO-Prozess: Analyse des historischen Kontextes und zentraler Aussagen und Texte	101
3.1	Die Rolle der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Harmonisierungsbemühungen ab den 1960er Jahren	108
3.2	Der SPV als wichtiger Kollektivakteur in der LEMO-Kommission und als Tagungsorganisator.....	111
3.3	Vernehmlassung zum LEMO-Bericht: Die ausführliche Stellungnahme des SPV und die Debatte um die Wissenschaftsorientierung von LEMO	117
3.4	Den Stein ins Rollen bringen: Zentrale Impulse und Ereignisse für LEMO	121
3.4.1	Die Initialzündung der Initialzündung: Der <i>Programmierte Unterricht</i>	122
3.4.2	Weiterbildungen als Selbstvergewisserungsmöglichkeiten und zentrale Professionalisierungsplattformen.....	125
3.5	Diskursprägende Bausteine für den LEMO-Bericht: Studien zur Lehrpersonenbildung und Fragen zu einer möglichen Akademisierung.....	131
3.6	Konsens und Dissens zum Fach Pädagogik: Die Publikationen <i>Die Lehrerbildung in der Schweiz/Der Ausbildungsgang der Lehrer</i> (1969)	147
3.7	Koordinationsgespräche für eine zukünftige Lehrpersonenbildung: Die Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad 1969 und der dazugehörige Sammelband <i>Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung</i> (1970).....	149
3.8	<i>Pädagogisches Kernstudium</i> als Minimalanforderung: Gemeinsame Vorstellungen der zu unterrichtenden Pädagogik trotz trennenden Denkwelten?	158
3.9	Polarisierungen innerhalb der LEMO-Kommission	172
3.10	Nach LEMO: Folgen und Wirkungen	176
3.11	Zusammenfassung zur historischen Kontextualisierung von LEMO und Ausblick auf die Falluntersuchung.....	179
4	Der LEMO-Bericht: Kontextanalyse und Analyse zentraler Aussagen und Textstellen des „Curriculums der beruflichen Grundausbildung“.....	182
4.1	Hintergrund und Anfang des LEMO-Expert:innenberichts von 1975.....	185
4.2	LEMO-Bericht: Auftrag und Anspruch.....	186
4.3	Wissenschaftsverständnis im LEMO-Bericht.....	190
4.4	Auseinandersetzungen mit der Pädagogischen Anthropologie und der „realistischen Wendung“	192

4.4.1 Exkurs: Pädagogisch-anthropologische Überlegungen im Widerstreit ihrer Vordenker – Otto Friedrich Bollnows ablehnende Kritik von Heinrichs Roths <i>Pädagogischer Anthropologie</i>	194
4.4.2 Pädagogisch-anthropologische Ausführungen in LEMO und lehrpersonenbildungsbezogene Selbstvergewisserungen im Nachzug zur „realistischen Wendung“	199
4.4.3 Aufgaben der Lehrperson in der zukünftigen Schule: von einer sozialwissenschaftlichen und anthropologischen Warte aus betrachtet	202
4.4.4 Qualifikationserwerb von Lehrpersonen – Verquickung von kompetenzorientierten Professionalisierungsideen mit humanpsychologischen, persönlichkeitsbezogenen Annahmen	211
4.5 Welche Bildung, welche Allgemeinbildung für angehende Lehrpersonen?	216
4.6 Die Lehrperson als „Allrounderin“	222
4.6.1 Zwei Ausbildungswege, gleich gute „Lehrerpersönlichkeiten“?	223
4.6.2 Der thesenartige Vergleich des seminaristischen und des maturitätsgebundenen Wegs	228
4.7 Woran orientieren? Die Vorstellungen eines einheitlichen Curriculums für die berufliche Grundausbildung	231
4.7.1 Wissenschaftsorientierung	234
4.7.2 Orientierung an Problembereichen	236
4.7.3 Orientierung an Tätigkeiten und Anwendungen	237
4.8 Inhalte und didaktische Grundstrukturen der berufsbildenden Fächer und die Frage des Theorie-Praxis-Bezugs	244
4.9 Über die didaktische Orientierungshilfe hinaus: Die Konstruktion sog. Modellpensen	250
4.9.1 Allgemeine Pädagogik (Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik)....	254
4.9.2 Pädagogische Psychologie	256
4.9.3 Schultheorie	257
4.9.4 Allgemeine Didaktik	257
4.9.5 Fachdidaktiken der erziehungswissenschaftlichen Fächer	260
4.9.6 Neue Methoden in der Lehrerbildung	263
4.10 Zusammenfassung der Analyse des Kontextes und zentraler Aussagen im LEMO-Bericht und Ausblick auf die theoretischen Reflexionen und aufs Fazit der Arbeit	267
5 Diskursanalytische Überprüfung der These	271

5.1	Die persistente Vorstellung von Pädagogik mittels eigensinniger Pädagogisierung in der Lehrpersonenbildung	275
5.2	Die Pädagogisierung in der Lehrpersonenbildung durch disziplinäre, zugleich eigenständige Mehrfachorientierung	285
5.3	Pädagogisierung durch Orientierung an Wissenschaften und Weltanschauungen, aber auch an unterrichtlichen Praxisproblemen.....	295
5.3.1	Reflexionen zur Theorie-Praxis-Frage.....	296
5.3.2	Die Theorie-Praxis-Frage im LEMO-Bericht.....	301
5.4	Die normative Schlagseite der Pädagogisierung in der Lehrpersonenbildung	304
5.5	Pädagogisierung in lehrpersonenbildungsbezogenen Weiterbildungen und Publikationen	311
5.6	Pädagogisierung durch sprachliche Wendungen und Metaphern – Über die Naturmäßigkeit, das Organische oder die Heimat	316
5.7	Exemplarische Manifestation des Persistenten mittels der Rede von einer „realen Utopie“	324
5.8	Persistente Vorstellung von Pädagogik: In Denkkollektiven erzeugte Wissenspraxis	329
5.9	Zusammenfassung des Kapitels zur diskursanalytischen Überprüfung der These	334
6	Ausblick	339
7	Literatur- und Quellenverzeichnis	342
7.1	Ungedruckte Quellen	342
7.2	Gedruckte Quellen	342
7.3	Literaturverzeichnis	349
8	Abkürzungsverzeichnis.....	383
9	Erklärung	384

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Doktorvater Roland Reichenbach bedanken. Der Dank geht freilich weit über die Betreuung der Arbeit hinaus und reicht zurück bis zu meinen Studienjahren an der Universität Fribourg/Freiburg i.Ü., wo mich Roland Reichenbach als damaliger Oberassistent mit seiner bildungskritischen, zuweilen auch originellen, witzigen, erfrischenden und überraschenden Art, die Welt der Bildung und Erziehung zu hinterfragen, bis zum heutigen Tag als Dozent und Wissenschaftler im besten Sinne infiziert und inspiriert hat. Einen speziellen Dank möchte ich Andreas Hoffmann-Ocon aussprechen. In ihm hatte ich in all den Doktorarbeitsjahren einen äußerst wichtigen und stets hilfsbereiten, kritischen und weitblickenden Gesprächspartner. Die Idee, die Lehrpersonenbildung mit historischem Fokus zu untersuchen, entwickelte sich überhaupt erst im Austausch mit ihm während meiner Mitarbeit am SGL-Projekt. Aber nicht erst durch dieses Projekt, sondern während der langjährigen Zusammenarbeit an den Pädagogischen Hochschulen der FHNW und jetzt in Zürich ist Andreas' Auffassungsgabe und Analysefähigkeit für mich immer eine große Inspiration gewesen. Bei gemeinsamen Vorhaben – unabhängig davon, ob es sich um einen Text, ein Seminar oder einen Vortrag handelt – bin ich von seinem Bemühen um möglichst komplette und präzise Umwandlungen komplexer Gedankengänge in Sprache immer wieder beeindruckt und empfinde die Zusammenarbeit jederzeit als großen Gewinn. Als Angestellter des Zentrums für Schulgeschichte fand ich zudem regelmäßig Zeit und Raum, die Doktorarbeit fortzuentwickeln. Für all diese Aspekte und für seine herzliche, humorvolle und entspannte Art bin ich ihm sehr verbunden. Mit Peter Metz habe ich über mehrere Jahre nicht nur am SGL-Projekt, sondern auch an der Pädagogischen Hochschule der FHNW zusammengearbeitet. In ihm hatte ich stets einen aufgeschlossenen, kritischen, ernsthaften, präzisen, immer wieder auch sehr humorvollen und originellen Mitarbeiter und Kollegen, wofür ich äußerst dankbar bin. Peter hat mir großzügigerweise einige Quellen und Literatur, die ich auch für diese Arbeit nutzen konnte, aus seinem privaten „Lehrpersonenbildungsarchiv“ geschenkt. Auch dafür: Vielen Dank!

Patrick Bühler hat die Einleitung meiner Arbeit kritisch durchgelesen. Dass in dieser Arbeit so viel von der persistenten Vorstellung von Pädagogik die Rede ist und andere Ideen und Überlegungen fallengelassen wurden, ist eine direkte Folge aus seiner Rückmeldung und dem daraus entstandenen Gespräch. Für das pointierte und klare Feedback möchte ich mich herzlich bedanken.

Meine wichtigste Dialogpartnerin während meines Schreibprozesses war Andrea De Vincenti, die die gesamte Arbeit gelesen und mir sehr umfassende Rückmeldungen gegeben hat. Dank ihrer ausgezeichneten bildungshistorischen Expertise und ihrem kritischen Blick für das Ganze

nahm die Auseinandersetzung mit dem hier behandelten Thema immer wieder neuen Schwung, so dass ich gelegentlich eingeschlagene Wege änderte, im Austausch mit ihr verbessern konnte oder überhaupt erst auf neue Ideen kam bzw. bei Unsicherheiten auch überzeugende Bestätigung erhielt. Tausend Dank fürs genaue Lesen, fürs hartnäckige Nachfragen, fürs begründete Entgegenhalten, fürs Stärken einzelner Aspekte und fürs allgemeine Aufmuntern!

Meinen weiteren Kolleg:innen aus dem Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich gebührt ein großer Dank: Rebekka Horlacher, Norbert Grube und Adrian Juen speziell für die kritische und auch lustvolle Art, mit bildungshistorischen Themen zu arbeiten – dies hat auch in dieser Arbeit seine Spuren hinterlassen –, Stefan Kern und Daniela Mistrello danke ich für die hilfsbereite und nützliche Unterstützung in der Archivarbeit.

Ganz allgemein möchte ich allen aus dem Zentrum für Schulgeschichte für die oft ausgedehnten, in den letzten Monaten stark vermissten Mittagessen, worin über Großes und Kleines verhandelt, gestritten, gelacht und sinniert wurde, danken. Beim Mittagessen wird wohl mehr gedacht, als man denkt, und umgekehrt würde ein Schreibprozess ohne solcherart sich abspielende Rituale anders, vielleicht etwas fader verlaufen.

Ruedi Arni danke ich herzlich für die in der Frühphase der Arbeit übermittelten, ausführlichen Informationen zum Konstruktivismus und den Zuständen in der Fribourger Lehrpersonenbildung ab den 1960er Jahren. Michael Fuchs und Richard Kohler bin ich sehr verbunden für verschiedene themenspezifische Gespräche und die freundlichen Bücherschenkungen.

Diese Arbeit wurde auch durch die finanzielle und zeitliche Zuwendung zweier Institutionen ermöglicht: Der Pädagogischen Hochschule bin ich zu großem Dank für die mir gewährte, mehrjährige Arbeitszeitentlastung verpflichtet. Insbesondere möchte ich Erika Stäuble als ehemaliger Leiterin des akademischen Personals für ihre große Hilfsbereitschaft und ihren umsichtigen Umgang mit Anfragen herzlich danken. Zudem danke ich auch der großzügigen Unterstützung durch Fördergelder seitens der Aebli Näf Stiftung. Mein großer Dank geht in erster Linie an die ehemalige Fachratspräsidentin der Stiftung, Elisabeth Hardegger Rathgeb, die die Gesuche nicht nur mit Bedacht bearbeitet, sondern immer auch Interesse an der zu fördernden Sache und dem dahinterliegenden Menschen gezeigt hat.

Martina Koch danke ich herzlich für die zahlreichen Orientierungshilfen und Klarstellungen im Dschungel der administrativen Vorgaben. Ich kann mir keine bessere, unkompliziertere, stets den Überblick behaltende Doktoratskoordinatorin vorstellen. Vielen Dank!

Ich danke herzlich allen Freund:innen, Bekannten und Verwandten, die mit Zuspruch, Unterstützung und Interesse den Promotionsweg nicht nur säumten, sondern immer wieder mit mir ein Stück mitgegangen sind und somit den Promotionsgang wesentlich erleichtert haben. Mit

einigen von ihnen teilte ich nicht nur schöne Augenblicke, sondern führte regelmäßig Gespräche mit einmal mehr, einmal weniger großen Schnittmengen zur vorliegenden Studie: Herzlichen Dank an Flavio Trolese fürs stets interessierte Zuhören und engagierte Kontern bei psychologischen, gesellschaftlichen und philosophischen Grundfragen, an Romeo Pfammatter für die vielen leidenschaftlichen Grundsatzdiskussionen zu Pädagogik im Allgemeinen und Schule im Besonderen, an Patrick Hinni fürs kritische Hinterfragen der Möglichkeiten und der Rolle der Wissenschaft.

Einen besonderen Dank möchte ich Lisa Hattersley aussprechen. Sie hat mit mir nicht nur einen Großteil der Doktoratskolloquien besucht, sondern war in den letzten Jahren in Sachen Doktoratsarbeit eine wichtige Austauschpartnerin, ZuhörerIn und moralische Stütze.

Dass das wissenschaftliche Arbeiten nicht das Einzige und Wichtigste im Leben ist, dass es aber gleichzeitig auch seinen Platz haben kann, habe ich vor allem Ruth Hagen und unseren Kindern Gino und Marta zu verdanken. Dieses Projekt stieß in unserer Familie jederzeit auf große Akzeptanz und Toleranz und wurde durchgehend mitgetragen. Dafür bin ich ihr unendlich dankbar. Ruth hat meinen stellenweise unsteten Arbeitsprozess hundertprozentig unterstützt und mir immer wieder den Rücken freigehalten. Sie hat die Arbeit aber nicht nur en passant gefördert, sondern ist vor allem am Schluss durch präzises und kritisches Redigieren selbst in die Arbeit eingetaucht und hat mir Hunderte entscheidende Verbesserungsvorschläge machen können: Auch für diese essentielle und großartige Schlussredaktion möchte ich mich bei ihr herzlich bedanken. Kraft ihres wachen und klaren Blickes hatten Grammatik-, Rechtschreibe- und Tippfehler, insbesondere auch Stilblüten kaum Chancen, ungeschoren davonzukommen.

1 Einleitung

„Die ‚Psychologisierung der Gesellschaft‘, besser: die psychosoziale Aufklärung [kann] nicht aufgehalten werden.“

Helmut Enke (Psychologie heute 1976, 13)

„Die in den letzten Jahren zu beobachtende ‚Verwissenschaftlichung‘ der Pädagogenausbildung, das heißt insbesondere die sich im Gefolge staatlicher Reformmaßnahmen ausbreitende psychologische und sozialpsychologische Begründungsweise pädagogischen Handelns, hat für die unmittelbar Betroffenen ein beträchtliches Ausmaß an Verwirrungen und Ängsten mit sich gebracht.“

Klaus Ottomeyer und Günter Rexilius (1976, 11)

Der in dieser Arbeit unternommene Versuch, den theoretischen und pragmatischen Überlegungen zum Aufbau eines Curriculums für angehende Lehrpersonen und den darin produzierten und reflektierten Wissensordnungen und pädagogischen Annahmen auf den Grund zu gehen, mag zuweilen an Friedrich Dürrenmatts Novelle „Der Auftrag“ erinnern, die den passenden Untertitel „Vom Beobachten des Beobachters der Beobachteten“ trägt (Dürrenmatt 1986). Ähnlich wie die Filmemacherin F., die Hauptprotagonistin der Novelle, die den Auftrag erhält, mit ihren filmischen Mitteln einen Mord aufzuklären und auf der Suche nach der „Wahrheit“ selbst in den Strudel der Geschichte gerät und schleichend Teil von ihr wird, bin ich als Autor dieser Qualifikationsarbeit nie auf eine „neutrale“ oder „distanzierte“ Art Beobachter des von mir untersuchten Gegenstandes, sondern bin immer auch Teil des hier im Kern besprochenen Themas: als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen, teilweise zeitgleich als Lehrer in Mittelschulen und als Student an der Universität. Im Prinzip war ich schon als Schüler der Primarschule und der Sekundarschule immer schon Teil des hier behandelten Themas. Es gibt nämlich etwas, das die Volksschule, den Lehrberuf und die Lehrpersonenbildung zusammenhält und nicht bloss von den jeweiligen Akteur:innen und von den ihnen zugeschriebenen Aufgaben, Erfolgen oder Misserfolgen abhängt, und zwar sind das Geschichten, Erzählungen: Erzählungen einer gelingenden Volksschule, Erzählungen von guten Lehrpersonen, Erzählungen der sich ständig entwickelnden und sich anpassenden Lehrpersonenbildung. Über solchen Narrativen schwebt immer auch ein bestimmtes Verständnis von gelingender, von guter, von sich ständig entwickelnder und sich anpassender Pädagogik.

Diese Studie wird von der Hintergrundannahme geleitet, dass solche Vorstellungen von Pädagogik von unterschiedlichen Akteur:innen wie Lehrerbildner:innen und von Lehrpersonen in unterschiedlichen Quellen zwar auf unterschiedliche Weise erzählt werden, aber diese Narrati-

onen auch gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen. Dabei sind die zur Sprache kommenden Vorstellungen von Pädagogik für die hier durchgeführte Diskursanalyse zweitrangig. Für die Untersuchung ist entscheidend, *ob* und *wie* diese Vorstellungen exemplifiziert werden, beispielsweise in Entwürfen von Lehrplänen einer künftigen Lehrpersonenbildung und in damit zusammenhängenden weiteren Dokumenten.¹ Für eine bildungshistorische Diskursanalyse steht das Lesen und Deuten von publizierten oder unveröffentlichten Textquellen im Zentrum.²

Gerade die Frage, wie die Pädagogik als Disziplin und als Unterrichtsfach für angehende Volksschullehrpersonen in Lehrpersonenbildungskreisen verstanden wird bzw. wurde, hat mich seit meiner Recherche und Beteiligung am Forschungsprojekt zum *Schweizerischen Pädagogischen Verband* (SPV), der Vorgängerorganisation der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL), das zwischen 2013 und 2017 an den Pädagogischen Hochschulen Zürichs und der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wurde, aus unterschiedlichen Gründen interessiert: Zum einen fiel während der Archivarbeit mit den Verbandsquellen auf, dass in den Bildungsreformjahren um 1970 herum der SPV an verschiedenen Tagungen teilnahm und Dokumenten mitveröffentlichte, worin die Frage nach der Pädagogik als Disziplin, als Fach in der Ausbildung ins Zentrum gerückt wurde. So war der SPV ab 1970 an der Entstehung des Expert:innenberichts *Lehrerbildung von morgen* (LEMO, Müller 1975) mit vielen Mitgliedern involviert. Zudem nahm er an richtungsweisenden Tagungen wie jene in

¹ Gerade in Bezug auf akademische Arbeiten ist in den letzten Jahren die Sensibilität für ein reflektiertes und inklusives Sprachhandeln stark gestiegen [Gleichstellung UNIBE] 2017; [Geschlechtergerecht UZH] 2018; [Geschlechtergerecht Uni Hamburg] 2020]. Nicht nur in akademischen Kreisen, sondern in der Gesellschaft überhaupt häufen sich die Diskussionen und die Debatten um einen angemessenen, inklusiven Sprachgebrauch. „Wie man richtig gendert“, kann selbst die Duden-Redaktionsleiterin Kathrin Kunkel-Razum nicht sagen (Kunkel-Razum in Bohr et al. 2021, 10). In dieser Arbeit wird Wert auf eine möglichst gendergerechte, d.h. gendersymmetrische Sprache gelegt. Personen, die als zählbare Einzelne, als sichtbare Individuen/Personen gemeint sind, werden entsprechend auch so genannt. Statt des generischen Maskulinums wird bei Paarformen i.d.R. der sog. „Genderdoppelpunkt“ eingesetzt, also beispielsweise Akteur:innen statt Akteure, Expert:innen statt Experten. Der Vorteil des noch nicht sehr verbreiteten Genderdoppelpunktes ist seine bessere Lesbarkeit als etwa der Gender_Gap oder das Gender-Sternchen (*). Im Gegensatz zu diesen Zeichen ist der Doppelpunkt ein Interpunktions- und kein Sonderzeichen, womit es auch als sehbehindertenfreundlich gilt, da Screenreader die entsprechenden Wörter besser und damit verständlicher vorlesen können ([Gendersensible Sprache] 2020, 38f.).

Da in dieser Diskursanalyse mit viel Quellenmaterial gearbeitet wird, werden die Begriffe und Ausdrücke in den zitierten Stellen selbstverständlich im Original belassen, d.h. in den allermeisten Quellen wird in der Pluralform das generische Maskulinum benutzt. Überhaupt werden Quellentexte telquel übernommen, d.h. Fett- oder Kursivgeschriebenes wird entsprechend übernommen, ohne diesbezügliche Anmerkung.

Bei Adjektiven wie etwa *lehrerbildungsbezogen* wird eine passende Möglichkeit gewählt (*lehrpersonenbildungsbezogen*) oder das generische Maskulinum präferiert, wenn es diesbezüglich keine ideale gendersymmetrische Möglichkeit gibt (etwa *akteursbezogen* statt die umständlichere Formulierung *akteur:innenbezogen* oder *akteurinnen- und akteursbezogen*). Stehende Ausdrücke wie etwa *Lehrerpersönlichkeit* oder *Lehrerverhaltenstraining* werden so belassen, insbesondere auch deshalb, weil sie vor allem im historischen Kontext benutzt werden (die *Lehrerpersönlichkeit* wird allerdings auch noch heute als stehender Begriff benutzt, vgl. etwa Loebell u. Martzog 2017). Das häufige Changieren zwischen generischem Maskulinum aus den Quellen und den gendergerechteren Pluralformen ist also intendiert und soll nicht zusätzlich für Irritationen sorgen.

² Es ist schwierig, aus Quellen herauszulesen, welche Intention den Schreibenden beim Produzieren einer Verschriftlichung selber klar war (Budde 2008, 52ff.).

Rigi-Kaltbad (1969) teil oder engagierte sich in der *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL) in Fribourg/Freiburg i. Ü., deren Mitglieder sich wiederum in der neu aufkommenden Lehrplanforschung ebenfalls zur Frage der Pädagogik äußerten.³

Zum anderen wurde die in Lehrpersonenbildungskreisen verhandelte Pädagogik immer auch unter dem Signum einer Verwissenschaftlichung, gar einer Psychologisierung verstanden und in Zusammenhang mit einer Professionalisierung des Lehrberufs in Verbindung gebracht. Oft wird Heinrich Roths Ruf nach einer realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung (Roth 1962) als entscheidender Einfluss auf das Wissenschaftsverständnis der pädagogischen Disziplin und damit auch auf das lehrpersonenbildungsrelevante Fach Pädagogik bezeichnet. Diese Arbeit nimmt diese beiden Aspekte – Publikationen rund um den SPV einerseits, Verwissenschaftlichungsdiagnosen andererseits – auf, um die Erzählungen von Pädagogik in zentralen Dokumenten der Schweizer Lehrpersonenbildung um 1970 herum zu analysieren. Dabei wird die Erzählung einer realistischen Wendung – von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer empirischen Erziehungswissenschaft oder einer curriculumtheoretischen Planung der Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung – dadurch irritiert, dass die als einflussreich und fortschrittsgerichtet geltenden Entwicklungen durch ein persistentes Narrativ von Pädagogik konterkariert zu werden scheint.

Die hier vertretene These, die etwas später ausführlicher begründet und in einen größeren Zusammenhang gestellt wird, besagt, dass die in der Lehrpersonenbildung verhandelte *Pädagogik*, so wie sie uns etwa im LEMO-Bericht (Müller 1975) und in anderen damit zusammenhängenden Publikationen entgegentritt, als *persistente Vorstellung von Pädagogik* bezeichnet werden kann. Dabei ist mit „Pädagogik“ sowohl die in der Lehrpersonenbildung als Referenz benutzte Disziplin wie auch das curricular festgesetzte Fach Pädagogik gemeint. Im Kontext der Lehrpersonenbildung muss diese Persistenz als etwas Eigentümliches, als spezifisches Merkmal und beispielsweise in Abgrenzung zu einem universitär-disziplinären, fachwissenschaftlichen oder alltäglichen Verständnis von Pädagogik gesehen werden. Dieses Persistente zeigt sich etwa in

³ *Lehrerbildung von morgen* wird in dieser Arbeit mit dem Akronym LEMO abgekürzt. Damit ist in erster Linie die EDK-Publikation *Lehrerbildung von morgen* gemeint (Müller 1975), die bereits in den 1970er Jahren als LEMO-Bericht bezeichnet wurde. Zuweilen wird mit LEMO aber nicht nur dieser Bericht, sondern der damit zusammenhängende Prozess, der zum Bericht geführt hat, mit LEMO-Prozess, LEMO-Zeit o.ä. umschrieben. Mit LEMO wird mit anderen Worten auch der Kontext des hier zentral untersuchten Diskurses umschrieben, die Bedeutung ergibt sich im jeweiligen Gebrauch und sollte jeweils klar und unzweideutig sein.

Die gängigen Akronyme von Verbänden, Vereinen, Institutionen, Verordnungen usw. werden jeweils pro Kap. bei der *Erstnennung* einmal als ganzer Name *ausgeführt* und dann nur als *Abkürzung* weitergeführt (vgl. auch Abkürzungsverzeichnis am Schluss der Arbeit).

der eigensinnigen pädagogischen Deutung der erziehungswissenschaftlichen Curriculumhalte.

Die *Persistenz* wird dabei als Phänomen gesehen, gemäß welchem „Dinge als selbige Zeit überdauern können, obgleich Eigenschaften an ihnen wechseln“ (Müller 2011, 21). Damit grenzt sich dieses Verständnis etwas vom organisationspädagogischen Persistenzbegriff ab, wonach Persistenz in Bezug auf Institutionen und Organisationen als „Überleben[s] einer Einrichtung unter sich wandelnden Kontextbedingungen“ verstanden wird (Göhlich, Hopf u. Tröhler 2008, 9). Mit diesem Verständnis hat der hier verwendete Persistenz-Begriff insofern Ähnlichkeiten, als auch hier beobachtet werden kann, dass beispielsweise in Krisenzeiten – um im organisationspädagogischen Jargon zu bleiben – entweder Elemente aus der Umwelt in die Organisation (bzw. in die Lehrpersonenbildung) eingebaut werden oder ein kreativer Umgang mit vorhandenen Praxismustern beobachtet werden kann, um ebendiese Krisen zu überwinden (ebd., 9f.). Wird der Kontext der Curriculumentwicklung also innerhalb der Lehrpersonenbildung diskursanalytisch untersucht, fallen unterschiedliche Transformations- und Anpassungsleistungen auf, die als „Lernprozesse“ angesehen werden können, mit gleichzeitig persistenzsichernden Tätigkeiten (Göhlich, Hopf u. Tröhler 2008, 10).⁴ In dieser Studie soll aber *nicht* diese Perspektive eingenommen werden, es soll mit anderen Worten nicht darum gehen, eine Institution, einen Gegenstand oder ein Phänomen – um einen alltagssprachlichen Ausdruck zu verwenden – als „alten Wein in neuen Schläuchen“ zu deuten. Hier werden nicht Artefakte oder abstrakte Gebilde *trotz* veränderter Kontextbedingungen als *gleich* angenommen, sondern die These zielt auf etwas Anderes ab: Die Persistenz besteht vielmehr darin, dass diskursive Wissenspraktiken, Denkstile und bildungstheoretische Orientierungen *Transformationen* unterliegen und *gleichzeitig persistent, zeitüberdauernd* sind. Das mag etwas paradox klingen und erinnert womöglich

⁴ Gerade die verschiedenen Expert:innengruppen, die von der *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) um 1970 herum eingesetzt wurden, spielen in dieser Arbeit ein zentrales Thema (*Mittelschule von morgen* [MIMO], insbesondere LEMO) und könnten als persistente Anpassungsleistung der Institution EDK betrachtet werden. Auch der neue Ausbildungsgang für „Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ ab 1971 in Bern (*LSEB*) oder die neue Lehrpersonenbildungsstätte der *Höheren Pädagogischen Lehranstalt* (HPL) ab 1976 in Zofingen könnten als persistente Entwicklungen von Organisationen/Institutionen verstanden werden.

Die EDK ist die Konferenz aller 26 kantonalen Erziehungsdirektoren und Erziehungsdirektorinnen der Schweiz (Das Fürstentum Lichtenstein ist ständiger Gast, aber nicht Mitglied). Sie ist aber – im Unterschied zu anderen Ländern – *kein* nationales Bildungsministerium, sondern fungiert eher als föderalistische Scharnierstelle zwischen Bund und Kantonen und auch interkantonal. Als bildungspolitisches Gremium ist sie darum bemüht, die 26 unterschiedlichen kantonalen „Bildungslandschaften“ zu koordinieren und innerhalb und außerhalb der Erziehungsdirektionen über Empfehlungen, Beschlüsse und Erklärungen zu informieren. Ein typisches Instrument der Zusammenarbeit sind sog. Konkordate, das sind interkantonale, rechtsverbindliche Vereinbarungen (Zu den allgemeinen Aufgaben der EDK vgl. EDK 2019). Da der Jura erst 1979 als eigenständiger Kanton zum Schweizer Bundesstaat hinzugekommen ist (zuvor war diese französischsprachige Region dem Kanton Bern zugeteilt), bestand die EDK zur Zeit der vorliegenden Untersuchung aus 25 und nicht bereits aus 26 Kantonen (Criblez 2008b).

an ein bekanntes Paradoxon, das sich bereits bei Plutarch oder auch in Platons Spätwerk *Parmenides* findet, nämlich das Theseus-Paradoxon: Darin geht es um die Frage, wann oder ob überhaupt ein Gegenstand seine Identität bei ständig wechselnden Einzelteilen verliert. An dieses Paradoxon erinnert auch der Philosoph Thomas Müller und weitert die Anwendung des Begriffs der Persistenz nicht nur auf Artefakte, sondern auch auf „abstrakte Gebilde wie soziale Institutionen“ aus (Müller 2011, 21).⁵ Man könnte die Abstraktion nochmals erweitern und nicht nur von Gegenständen oder sozialen Institutionen, sondern noch von Ideen/Vorstellungen sprechen. Je nachdem, wie man beim Theseus-Paradoxon argumentiert, kommt man entweder zum Schluss, dass ein Gegenstand/eine Vorstellung „*nichts anderes* als die Summe seiner Teile“ ist, oder dass man „einen Teil eines komplexen Gegenstandes [bzw. einer Vorstellung]“ ersetzen kann und es *nicht* die Identität dieses Gegenstandes/dieser Vorstellung beeinflusst (Rosenberg 1997, 70f.) In dieser Arbeit wird an letzteres Argument angeknüpft, das Phänomen der Persistenz wird allerdings nochmals erweitert und in der These formuliert: Die hier im Zentrum stehende Beschäftigung mit der disziplinären Pädagogik im Kontext der Lehrpersonenbildung, die Vorstellung der idealen Pädagogik als lehrpersonenbildungsrelevantes Unterrichtsfach ist unterschiedlichen Kontextbedingungen und Diskursen ausgesetzt, erfährt dadurch neue Impulse, verändert sich und zeigt durch die Auseinandersetzung mit diesem zentralen Thema eine spezifische Persistenz: *Der Diskurs um die lehrpersonenbildungsrelevante Pädagogik erfährt in Zusammenhang mit spezifischen Wissenspraktiken, Denkstilen und normativen Orientierungen eine lehrpersonenbildungseigene, Transformationen unterliegende Persistenz.*⁶

Nachfolgend soll zuerst das Erkenntnisinteresse genauer ausgeführt werden (Kap. 1.1), danach werden das Forschungsdesiderat und die Fragestellungen vorgestellt bzw. die These begründet (Kap. 1.2). Mit welchem Quellenkorpus und welchen Methoden die Fragestellung beantwortet

⁵ Zum Theseus-Paradoxon vgl. Descombes 2013, 56ff. Das Paradoxon wird auch ausführlich im Handbuch des US-amerikanischen Philosophen Jay Frank Rosenberg behandelt (Rosenberg 1997, 64ff.).

⁶ Das Phänomen der *Persistenz* ist nicht mit demjenigen des *Propriums* zu verwechseln. In Anlehnung an Aristoteles' Topik (Aristoteles 1995, 6f. [102a], 91ff. [128b-129a]; Baumgartner u. Kolmer 1989a, 1178ff; 1989b, 1525ff.) ist das *Proprium* eines von vier Prädikationstypen bzw. Prädikabilien. Diese können als „Grundgerüst für die Unterteilung der dialektischen Topen“ bezeichnet werden (Wagner u. Rapp 2004, 27). Bestimmte Prämissen oder Probleme „können aufgrund der darin verwendeten Prädikate genau einem von vier Prädikationstypen zugeordnet werden“ (ebd., 27). Diese Prädikabilien sind *Definition*, *Proprium*, *Gattung* oder *Akzidens*. Je nach Ausgabe und Übersetzung von Aristoteles' Topik ist anstatt von *Proprium* auch von *Eigentümlichkeit* die Rede (so etwa in Aristoteles 2004, 49ff. [102a]). So ist es ein *Proprium* bzw. eine *Eigentümlichkeit* des Menschen, dass er der Grammatik bzw. des Lesens und Schreibens fähig ist. Diese Eigenschaft beschreibt *nicht* das *Wesen* des Menschen (*Definition*), aber eben ein *Proprium*, das nur ihm zusteht, aber nicht sein ganzes Wesen, das „Was-es-hieß-dies-zu-sein“, bezeichnet (ebd., 50 [102a]). D.h. es beschreibt ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Merkmal einer Eigenschaft. Dietrich Benner bezieht das *Proprium des Pädagogischen* – wie er es nennt – auf eine „universelle Grundstruktur des Pädagogischen, durch die sich pädagogische Sachverhalte und Problemstellungen von anderen unterscheiden und abgrenzen lassen“ (Benner 2005, 11).

werden soll, wird in den Kapiteln 1.3 und 1.4 dargestellt. Am Schluss des ersten Kapitels (1.5) folgt schließlich eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf die Untersuchung.

1.1 Erkenntnisinteresse

Das bereits erwähnte Forschungsprojekt zur Geschichte der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und ihrer Vorgängerorganisationen* war für die Wahl des Themas der vorliegenden Untersuchung entscheidend. Das Projekt brachte neben bemerkenswerten Ergebnissen zum über hundertjährigen Verband, dessen Strukturen und dessen personeller Zusammensetzung auch Erkenntnisse zum Verbandseinsatz innerhalb verschiedener Arbeitswochen, Kongresse und Publikationen zu Tage, unter anderem die Verwicklung in den LEMO-Expert:innenbericht (Müller 1975)⁷ in einer reformfreudigen und -intensiven Zeit anfangs bis Mitte der 1970er Jahren. Diese Verstrickung weckte das Interesse nicht nur für die Verbandstätigkeit, sondern vor allem auch für die Inhalte des Expert:innenberichts, insbesondere dafür, welche Bedeutung dem Fach Pädagogik zugeschrieben wurde.⁸ Der Versuch, den Lehrplan für angehende Schweizer Primarlehrpersonen von Grund auf neu zu denken und zu konstituieren, hinterließ als Ergebnis nicht bloß auf knapp zehn Seiten Empfehlungen an die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*, wie die Lehrpersonenbildung künftig in der Schweiz gestaltet werden sollte, sondern auch – quasi als Voraussetzung für die Empfehlung bzw. als Nebenprodukt derselben, je nach Sichtweise – theoretische Überlegungen und Begründungen, die darüber Auskunft geben, *was* künftige Primarlehrpersonen zu lernen hätten und auch *weshalb*. Dass diese Empfehlungen nicht *einen* idealen Ausbildungsweg, sondern deren *zwei* als gleichwertig beurteilte, sorgte für erstaunte, aber auch verärgerte Reaktionen, da man sich von einem solchen Expert:innenbericht genau in dieser Frage eindeutige Antworten erwartete. Dem Aspekt des *Inhalts* wurde bei der Betrachtung des LEMO-Berichts und anderen damit zusammenhängenden Publikationen bisher kaum Rechnung getragen. Deshalb werden in dieser Arbeit nicht nur der LEMO-Bericht, sondern damit (teilweise lose, teilweise stark) gekoppelte Publikationen ebenso untersucht wie der damit zusammenhängende Kontext.⁹

⁷ Das Forschungsprojekt mit dem Titel „*Geschichte der SGL ab 1992 und ihrer Vorgängerorganisationen, des SPV ab 1945 und des Seminarlehrervereins ab 1895*“ (kurz: SGL-Projekt) wurde von 2013-2017 von Andreas Hoffmann-Ocon der Pädagogischen Hochschule Zürich und Peter Metz der Pädagogischen Hochschule FHNW geleitet.

⁸ Die reformfreudige Zeit, die von den 1960ern bis in die 1980er Jahre dauerte, ist auf verschiedenen Ebenen und in diversen Kontexten in Bezug auf Schule, Hochschule oder Lehrpersonenbildungsverbände zu beobachten, vgl. dazu z.B. Criblez 2001; 2008a; 2008b; Herren 2008; Bosche 2013; Hoffmann-Ocon 2012; 2017; Bascio 2017.

⁹ Meistens ist in dieser Arbeit nur vom LEMO-Bericht die Rede, wenn der Expert:innenbericht *Lehrerbildung von morgen* gemeint ist. Manchmal steht schlicht LEMO, was je nach Kontext sowohl für den Bericht wie auch für den ganzen Entstehungsprozess stehen kann.

Die inhaltlichen Aspekte des möglichen Lehrplans, insbesondere jene der pädagogischen Grundausbildung, wurden also im Expert:innenbericht – und daneben in weiteren Publikationen, in lehrpersonenbildungsnahen Gremien und Verbänden, in den Medien – breit diskutiert und zur Disposition gestellt. Es fällt auf, dass gerade in Bezug auf die Pädagogik *wissenschaftliche*, insbesondere *psychologische*, *soziologische*, *pädagogisch-psychologische*, zuweilen auch *therapeutische* Themen viel Platz einnehmen sollten. Diese Auffälligkeit machte beim Lesen des Berichts neugierig und war ein Motiv, genauer hinter diese einzigartige Lehrplangestaltung zu blicken bzw. die in der pädagogischen Grundausbildung angesiedelten Inhalte kritisch in Augenschein zu nehmen. Um diesen Auffälligkeiten methodisch auf den Grund zu gehen, scheint die historische Diskursanalyse geeignet zu sein. Diese interessiert sich nämlich für Wissensordnungen und Wirklichkeitskonstruktionen und fragt sich, „wo [...] auf welche Weise und mit welchen Mitteln über etwas gesprochen [wird], das den Anspruch erheben kann, der Sphäre des Wissens und der Wirklichkeit zuzugehören“ (Landwehr 2009, 102). Zentral sind, so Landwehr, *Wiederholungen* und *Gleichförmigkeiten*

von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem. Denn es ist dieser Charakter diachroner Reihung und synchroner Häufigkeit von miteinander verbundenen Aussagen, der die Diskursanalyse empirisch begründet. (ebd.)

Zum hier untersuchenden Diskurs und dessen Kontext bemerkt Peter Metz in einem Artikel zur Geschichte der SGL:

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. (Metz 2017, 31)

Es mag deshalb auf den ersten Blick überraschen, dass in dieser Arbeit weniger die bildungspolitischen, institutionellen, auch verbandslogischen oder strukturellen Prozesse, die zu Lehrplänen führen, im Vordergrund stehen, gerade weil ein Aspekt der Schweizer Lehrpersonenbildung zentraler Untersuchungsgegenstand ist. Vielmehr werden die in solchen Prozessen inhärenten Diskurse zu inhaltlichen Themen, insbesondere zu den pädagogischen Lehrplaninhalten und der Pädagogik als erste Referenzdisziplin, anhand spezifischer Dokumente rekonstruiert und analysiert. Dem SPV als Vorgängerverband der SGL kommt im Hintergrund eine Schlüsselstelle zu, weil viele Autor:innen der untersuchten Dokumente auch SPV-Mitglieder waren und innerhalb des Verbandes die Frage nach der richtigen Ausrichtung der Pädagogik in der

Lehrpersonenbildung kontrovers diskutiert wurde. Auch der LEMO-Bericht wird ins Zentrum gerückt, weil um ihn herum das Thema Pädagogik an Lehrpersonenbildungsstätten bzw. Pädagogik als Fach der Lehrpersonenbildung leidenschaftlich debattiert wird. In weiteren Dokumenten steht ebenfalls die Bedeutung der Pädagogik für die Lehrpersonenbildung im Zentrum, im LEMO-Bericht wird oft auf ebendiese Texte hingewiesen. Die Frage nach dem zu vermittelnden bzw. zu lernenden Wissen für angehende Volksschullehrpersonen, insbesondere das für die pädagogischen Lehrberufe als zentral erachtete pädagogische Grundlagenwissen wird also im Zentrum der Diskursanalyse stehen. Dabei geht die These nicht davon aus, dass mit klar abtrennbaren disziplinären Logiken argumentiert wird, sondern in einer lehrpersonenbildungseigenen, persistenten Weise die relevanten Wissensbestände verhandelt werden.¹⁰

Die einführenden Zitate der Einleitung stammen beide aus der Publikationszeit des LEMO-Berichts und den damit verknüpften Veröffentlichungen, also den zentralen Untersuchungsgegenständen in dieser Arbeit. Die darin genannten Stichworte *Verwissenschaftlichung* oder *Psychologisierung* evozieren in Zusammenhang mit der Lehrpersonenbildung seit den 1960er Jahre reflexartig zwei zentrale Themenkomplexe: Zum einen wird die Verwissenschaftlichung der Disziplin Pädagogik oder der Lehrpersonenbildung oft mit der Chiffre der „realistischen Wendung“ verbunden. Damit zusammenhängend scheint zweitens die Professionalisierung des Lehrberufs mit einer Verwissenschaftlichung einher zu gehen und kann als zweiter Themenkomplex angesehen werden.

Dabei fallen innerhalb dieser Themenfelder wiederum zwei meist übersehene Eigenarten auf: Die Chiffre einer „realistischen Wendung“ mahnt an Heinrich Roths 1962 in seiner Antrittsvorlesung geforderte Neujustierung der Erziehungswissenschaften in Richtung einer erfahrungswissenschaftlichen, empirischen Wissenschaft (Roth 1962). Oft wird aber auf ebendiese publizierte Antrittsvorlesung Roths Bezug genommen, ganz so, als handle es sich um ein *historisches* Ereignis einer Wende, einer tatsächlich stattgefundenen, empirisch nachweisbaren Neuorientierung in der Erziehungswissenschaft und gar nicht um eine *normative* Forderung.¹¹

¹⁰ Über die Geschichte und die Institutionalisierung der Schweizer Lehrpersonenbildung, inkl. deren Entwicklungslinien und -verläufe, ist in den letzten Jahren viel publiziert worden, wobei die Fokusse der Autoren, Autor:innengruppen sehr unterschiedlich gesetzt werden, immer wieder wird auch auf die Reformzeit rund um die Entstehung des LEMO-Berichts Bezug genommen (Beispielsweise in Criblez u. Hofstetter 2000; Criblez 2001; 2008a; 2008b; 2010; Hofstetter u. Schneuwly 2011; Hoffmann-Ocon 2012; 2015; Hoffmann-Ocon u. Metz 2012; 2013; Hoffmann-Ocon u. Schmidtke 2012; Criblez, Lehmann u. Huber 2016).

¹¹ Carolin Lehberger schlussfolgert in ihrer Schrift zur „realistischen Wendung“, dass „eine Umwandlung der Erziehungswissenschaft in eine moderne Sozialwissenschaft [...], die ihren Gegenstand nur beobachtet und erklärt, [Heinrich Roth] völlig fremd“ war (Lehberger 2009, 118). Andreas Hoffmann-Ocon differenziert dieses Bild Heinrich Roths insofern, dass er in ihm sowohl einen „geisteswissenschaftliche[n] Psychologe[n]“ wie auch einen „empirische[n] Pädagoge[n]“ sieht (Hoffmann-Ocon 2006, 6), bemerkt allerdings, dass Roths Zeit als empirischer Forschungspraktiker relativ kurz war, nämlich in den Jahren als Heerespsychologe bei der deutschen Wehrmacht (1934-1942). Trotzdem wurde er durch seinen USA-Studienaufenthalt Ende der 1940er Jahre „zum Wortführer

Die zweite Auffälligkeit bezieht sich auf verschiedene Aspekte einer allfälligen *Professionalisierung* der Lehrpersonenbildung: erstens wird von vielen Autor:innen davon ausgegangen, dass der Lehrberuf eine Profession *ist*, dass es zweitens eine „*Entwicklung* zu Professionalität im Bereich des beruflichen Handelns“ gibt (Horn 2016, 155; kursiv T.B.), die als „Professionalisierung“ bezeichnet werden kann, und dass bezüglich dieser Professionalisierung drittens oft auf die gleichen wissenschaftlichen Publikationen rekurriert wird, ganz so, als ob es sich bei einigen Referenzstudien – ähnlich wie bei Roth – nicht um normative, theoretische Abhandlungen handelte, sondern um Ergebnisse empirischer Studien. Diese drei Annahmen führen dazu, dass beispielsweise beim Thema *Kompetenzerwerb angehender Lehrpersonen*, das in den *empirischen Erziehungswissenschaften* als ein wichtiger Untersuchungstopos bezeichnet werden kann, kurzerhand auf das Konzept des *Lehrpersonenwissens* („pedagogical bzw. teacher knowledge“) im Sinne Lee S. Shulmans zurückgegriffen wird (Shulman 1986, 9). Shulmans konzeptionelles Analyseraster für Lehrpersonenwissen, das er in propositionales Wissen, Fallwissen und strategisches Wissen unterteilt, wird nicht etwa benutzt, das Analyseraster zu hinterfragen oder neu zu interpretieren, sondern in erster Linie dazu, *eigene* (empirische) Testinstrumente eines spezifischen Lehrpersonenwissens vorzustellen (je nach Fokus des Testinstrumentes werden dann die Unterrichtseffektivität oder das überfachliche Wissen wie etwa das bildungstheoretische Wissen diskutiert).¹²

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist zwar eng mit der Ergründung möglicher Phänomene von Verwissenschaftlichung und Professionalisierung in der Lehrpersonenbildung gekoppelt, weil die zentralen Quellen aus der Hochblüte dieser Phänomene aus den 1960er und 1970er Jahren stammen, hat sie aber einen anderen Fokus: Weder professionssoziologische Distinktionsfragen, ob der Lehrberuf eine Profession oder eine Semiprofession sei, noch der (psychologische) Eingrenzungsversuch, welches Wissen zur Lehrprofession gehört, stehen im Mittelpunkt.¹³

eines Ansatzes, der geisteswissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse empirisch absichern wollte“ (ebd., 40f.). Weitere Vertiefungen dazu in Hoffmann-Ocon 2015a (oder in Kap. 4.4.2).

¹² Als Beispiel sei auf eine jüngere Ausgabe der *Zeitschrift für Pädagogik* hingewiesen, wo im Thementeil zum „Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen in der universitären Ausbildung“ in mehreren Beiträgen auf den genannten Artikel von Shulman Bezug genommen wird (ZfPäd 2019). Auf die thematische Fixierung auf einen notwendigen, gewollten oder unausweichlichen Kompetenzerwerb in der Lehrprofession im Gegensatz zu einem möglichen Aufbau eines Berufsethos wird hier nicht näher eingegangen. Vgl. dazu auch Fußnote 393.

¹³ Für eine Übersicht vgl. Forneck et al. 2009, 67ff.; Herzog 2011. Für manche Autoren, wie etwa für Klaus-Peter Horn, ist bereits die Tatsache, dass Reformen stattfinden – die als *Tertiarisierung*, *Akademisierung* oder *Verwissenschaftlichung* etikettiert werden – Grund genug, eine *Professionalisierung* anzunehmen (Horn 2016, 160). Gleichzeitig bezweifelt er, dass „Lehrer als professionalisiert“ angesehen werden können, da es – in diesem Fall bezogen auf die deutsche Lehrerausbildung – „lange Zeit einerseits eine wissenschaftsferne und vornehmlich praktische [...], andererseits eine zwar wissenschaftliche, aber insbesondere auf die Fächer bezogene“ Ausbildung gab (ebd., 161).

Das Interesse der Studie ließe sich also, etwas anders ausgedrückt, als historisch-kritische Analyse der allgemeinbildenden, insbesondere pädagogischen, Inhalte eines Entwurfs eines Lehrpersonenbildungcurriculums und der damit zusammenhängenden Diskursordnungen umschreiben. Damit wäre das Erkenntnisinteresse aber etwas gar grob gerahmt und führte auch leicht in die Irre, denn *nicht* den Lehrinhalten und Lerneinheiten per se soll die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden, sondern einerseits dem *Argumentarium* ebendieser Inhalte, die in den Curricula – implizit oder explizit, durch offen ausgetragene Konflikte oder interne Aushandlungsprozesse – zum Tragen kommen¹⁴ und andererseits dem größeren wissenschaftlichen und disziplinären Referenzsystem ebendieser erziehungswissenschaftlichen Fächer, das nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus systematischen, historischen, psychologischen und soziologischen Anteilen besteht. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass der zentrale Untersuchungsgegenstand *nicht* ein bereits verankertes und etabliertes Curriculum ist, sondern ein *Curriculum-entwurf* für eine mögliche in der Zukunft angesiedelte Lehrpersonenbildung in der Schweiz, wie er im LEMO-Bericht (Müller 1975) publiziert wurde.¹⁵

Wie wurde in dieser Zeit und in diesem Kontext die Pädagogik als Disziplin und die Pädagogik als Fach in der Lehrpersonenbildung gewertet? Welche Rolle spielte dabei die Psychologie als „Nachbarsdisziplin“ der Pädagogik? Auf welche Theorien, auf welche Denktraditionen hat man sich berufen? Wie wurden die pädagogischen, auch anthropologischen, psychologischen, soziologischen Curriculuminhalte begründet?

Mit dieser Untersuchung soll mittels einer historischen und kritischen Diskursanalyse exemplarisch gezeigt werden, welche Art von Wissen angehenden Primarlehrpersonen vermittelt werden sollte und worauf sich dieses Wissen stützte, welche Annahmen mit dem zu vermittelten Wissen einhergingen und wie sich dies in einem idealtypischen Curriculum zeigt.¹⁶

¹⁴ Und in denen vielleicht auch „Weltanschauungen, Gesinnungen und Einstellungen“ erkennbar sind (Künzli et al. 2013, 308).

¹⁵ Im Grunde genommen könnte man zum LEMO-Expert:innenbericht (Müller 1975) zusätzlich den ein paar Jahre zuvor erschienenen MIMO-Expert:innenbericht (EDK 1972) und die parallel zum LEMO-Bericht publizierten und von Hans Aebli herausgegebenen fünf Bände mit den *Sammelreferaten* dazuzählen. Der ebenfalls von der EDK herausgegebenen MIMO-Bericht wird in LEMO explizit als Referenzbericht erwähnt, die Sammelreferate werden auf der letzten Seite des LEMO-Berichts einzeln aufgelistet (Müller 1975, 350; Aebli 1975a). Vor allem letztere sind eine interessante Quelle, zeigen sie doch in personeller, aber auch in inhaltlicher Hinsicht eine unübersehbare Nähe zu LEMO.

¹⁶ Dabei steht nicht so sehr die Arbeit der etablierten Curriculumforschung im Vordergrund, sondern die Analyse der im Curriculum verhandelten Pädagogikinhalt bzw. die Begründung derselben. In der Schweiz wurde Ende der 1960er Jahren insbesondere durch die universitäre *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL) rund um den damaligen Oberassistenten Karl Frey Curriculumforschung nach Vorbild der in Deutschland publizierten Curriculararbeiten durch Saul B. Robinsohn und anderen durchgeführt. Die Bedeutung und Analyse dieser institutionalisierten Curriculumforschung ist ebenfalls Gegenstand bildungshistorischer Arbeiten (Höhener 2018).

1.2 Forschungsdesiderat, Fragestellungen und These

Der theoretische Horizont innerhalb von Expert:innenberichten, von systematisch arbeitenden Kommissionen oder Gremien, ist ein bisher wenig erforschtes Gebiet. Es fehlt so etwas wie eine Darstellung dessen, woran sich Expert:innen der Schweizer Lehrpersonenbildung theoretisch orientierten, wenn sie über Reformvorhaben nachdachten, debattierten und Gedachtes, Vorgestelltes und Erwünschtes niederschrieben.¹⁷

So wie die Theorie- bzw. Praxisanteile in einem Curriculum für angehende Lehrpersonen i.d.R. nicht von Einzelpersonen in einsamen Entscheidungsprozessen bestimmt werden, sondern mehrheitlich in bildungspolitischen Prozessen, so sind auch in dem hier im Zentrum stehenden Curriculumentwurf nicht Einzelpersonen am Werk gewesen und hatten somit auch nicht nur Einzelne die Deutungshoheit über die Inhalte des Curriculums. Die Arbeit an Curriculuminhalten könnte deshalb – im Gegensatz zu einer eher systemtheoretischen oder einer institutionalisierten Sicht – in die Richtung gedeutet werden, wie dies der Mediziner und Erkenntnistheoretiker Ludwik Fleck für seine Untersuchungen zu wissenschaftlichen Arbeiten analysiert hat: als Arbeit eines *Denkkollektivs* mit eigenem *Denkstil* (Fleck 2011, 263; 2019, 53ff.). Fleck hat damit insbesondere die „Gemeinschaft der Wissenschaftler eines Faches“ bzw. die „denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv sein Wissensgebäude aufbaut“, bezeichnet (Schäfer u. Schnelle 2019, XXV). Bei der Arbeit an einem Curriculumentwurf für angehende Lehrpersonen sind aber nicht bloß Wissenschaftler:innen am Werk, ein solches Curriculum wird auch nicht an einer Universität oder in einem Labor produziert, von daher scheint vielleicht auf den ersten Blick der Verweis auf die Denkfigur des Denkkollektivs etwas zu hinken. Fleck macht allerdings selber eine Differenz zwischen der Medizin – seinem Hauptuntersuchungsgegenstand – und anderen etablierten und zu seiner Zeit bereits intensiv untersuchten Wissen-

¹⁷ Dagegen ist die soziologische Aufarbeitung von Expert:innenwissen (z.B. Weingart 2005; Stehr u. Grundmann 2015), teilweise auch in Verbindung mit psychologischen und pädagogischen Perspektivierungen (z.B. Schulz 1998), gut etabliert. Auch historische Publikationen zum Thema sind jüngst erschienen (z.B. Hirschi 2018). Als eine Klammer der soziologischen und historischen Diagnosen könnte die enge Verknüpfung von Expert:innenwissen mit politischen Fragen bezeichnet werden: Die Wahl der Expertise von Seiten der Politik ist immer auch ein „Vorentscheidung über die möglichen Antworten“ (Weingart 2005, 131). Gleichzeitig wird auf eine Krise der Expertise hingewiesen, die damit zusammenhängt, dass zwar eine wachsende Nachfrage nach Expertise zu beobachten ist, mit dem wachsenden Wissen in der Bevölkerung, das mit wachsender Ignoranz zusammenzufallen scheint, findet aber kein gebotener Austausch zwischen Expert:innen und Laien statt (Stehr u. Grundmann 2015, 87). Eine Krise von Expert:innen der anderen Art macht Caspar Hirschi in seiner Analyse aus: zwischen einem ehemals zu beobachtenden Expert:innenkult steht eine Expert:innenschelte von Seiten der „Massen“ entgegen; an der „Überhöhung von Experten zu privilegierten Bewohnern der Wissensgesellschaft“ hätten die Expert:innen bzw. Wissenschaftler:innen aber selber mitgewirkt (Hirschi 2018, 13). Die „Aufrüstung der Expertenberatung im Namen der Wissensgesellschaft“ in den 1960er und 1970er Jahren führte eher zu einer politischen Instrumentalisierung von Expertise statt einer von der Wissenschaft aufgeklärten Politik (ebd., 17). Die hier genannte Verquickung von wissenschaftlichem Expert:innenwissen und Politik und Gesellschaft ist äußerst interessant, steht in dieser Arbeit aber nicht im Fokus.

schaftszweigen wie etwa der Physik oder der Astronomie und sieht gerade darin die Besonderheit der Medizin, dass sie nämlich „nicht auf gesetzmäßige, ‚normale‘ Erscheinungen gerichtet“ sei und dass es ihr nicht um „Wissenserweiterung an sich“, sondern pragmatisch um „die Beherrschung“ von Krankheitszuständen gehe (ebd., XIX). Und dies hat wiederum viel mit der zwar wissenschaftlichen, aber auch sehr pragmatischen Arbeit an einem Curriculum gemeinsam. Zudem gelten die von Fleck genannten „soziale[n] Momente“ bei der Erkenntnistheorie genauso wie für die Curriculararbeit, dass sowohl die eine wie die andere nämlich „mit Sozialem und weiterhin mit Kulturhistorischem in Beziehung gebracht“ werden müsse, um sie besser zu verstehen (Fleck 2011, 52).¹⁸

Auch wenn sich Thomas S. Kuhn bei seiner Idee der wissenschaftlichen Revolutionen und Paradigmenwechsel u.a. an Ludwik Fleck anlehnt (Kuhn 2003, 8), ist für die Analyse des vorliegenden Diskurses die Frage der Paradigmenwechsel nicht entscheidend, sondern im Gegenteil scheint gerade eine gewisse Kontinuität, die sich in einem Denkstil bzw. in einem Denkkollektiv zeigt, im Zentrum der hier untersuchten Wissensformationen zu stehen.¹⁹

Zu Flecks Denkkollektiv passt Wolfgang Teuberts linguistisch und diskursanalytisch geprägte Sicht einer *kollaborativen Konstruktion von Wissen*. Damit meint er, dass beispielsweise Interpretationsleistungen meist kollaborative, symbolische Akte sind: „Wir äußern uns über Gesagtes, weil wir wollen, dass andere auf unsere Interpretation (hoffentlich positiv) reagieren“, Interpretationen würden „sich im kollektiven Raum des Diskurses“ entfalten (Teubert 2013, 59).²⁰

¹⁸ Das hat auch damit zu tun, dass das Erkennen als *soziale Tätigkeit* an drei Faktoren gebunden ist, die das Erkennen überhaupt erst zu etwas Sozialem macht: „die Last der Tradition, das Gewicht der Erziehung und die Wirkung der Reihenfolge des Erkennens.“ (Fleck 2011, 52). D.h. „unsere Kenntnis [besteht] viel mehr aus dem Erlernen als aus dem Erkannten“ (Erziehung), das bereits Gelernte bildet „das eiserne Fundament, auf dem ruhig weitergebaut wird“ und ähnelt deshalb „einem traditionellen Mythos [sic!]“ (Tradition), aus erkenntnisphysiologischen Gründen ist zudem „jede neue Erkenntnistätigkeit vom früheren Erkenntnisbestande abhängig“ (Wirkung der Reihenfolge) (ebd.).

¹⁹ Das Argument von „aufeinander folgenden Paradigmen“ mag gemäß dem belgischen Pädagoge Marc Depaepe auch für die Geschichtsschreibung der Pädagogik zutreffen, aber auch er hat „beträchtliche Vorbehalte“ gegenüber der Idee „radikaler Brüche“, wie es die Paradigmenwechsel gemäß Kuhn immer wieder geben müsste (Depaepe 2006, 247). Und weiter: „Ich begreife die Entwicklung von Wissenschaftsgeschichte in der Disziplin der Erziehungsgeschichte weitaus eher als Kontinuum“; Kuhnsche Brüche sieht Depaepe in der pädagogischen Historiographie hauptsächlich „im Selbstverständigungsdiskurs“ (ebd.). Bei der Analyse von Debatten unter Zürcher Seminarlehrpersonen und Dozierenden in den 1920er Jahren bezieht sich Andreas Hoffmann-Ocon auf ebendiesen Gedanke Depaepes, um die „Kontinuitäten reich strukturierter Prozesse [...] im Alltagshandeln“ und „die mögliche Persistenz von Argumentationsfiguren und Topoi“ zu eruieren (Hoffmann-Ocon 2020, 397).

²⁰ Dass man sich in der Epistemologie „weg vom autonomen Selbst hin zum Kollektiv“ bewege, hätte damit zu tun, dass „Wissen zwischen den Mitgliedern einer Diskursgemeinschaft ausgetauscht“ werden und deshalb – als Diskurse – analysiert werden können (Teubert 2013, 86). Bezogen auf Foucault geht Teubert so weit zu sagen, dass „erst das gemeinsam akzeptierte Wissen“ das sei, „was Diskursgemeinschaften begründet“ (ebd.). Teubert macht explizit den Bezug zu Foucault, aber nicht zu Fleck, die Gemeinsamkeit ist aber offensichtlich: Foucault hatte *Episteme* nach einer gewissen Zeit nicht mehr nur als Möglichkeit von Wissenschaft aufgefasst wie noch in der Periode von der *Ordnung der Dinge* (1991), sondern in etwas differenzierter Art und Weise in der *Archäologie des Wissens* (2002) als „Gesamtheit der Beziehungen, die in einer gegebenen Zeit die diskursiven Praktiken vereinigen können, durch die [...] Wissenschaften [...] ermöglicht werden“ (Foucault 2002, vgl. Kap. 1.4.3).

Gestützt auf Michel Foucaults Verständnis der Episteme, wonach diese eine „vorausgehende Bedingung der Erfahrung als auch vorreflexive Struktur“ sei (Diaz-Bone 2013, 83),²¹ schlussfolgert Rainer Diaz-Bone, dass eine bestimmte Episteme ein je eigenes

soziales Kollektiv formiert, da ihre Mitglieder diese Episteme als eine kognitive Tiefenstruktur teilen, die die Kognition, den Denkstil und die diskursiven (sowie letztlich auch nicht-diskursiven Praktiken) weitgehend in diesem Kollektiv vereinheitlicht. Die Episteme ist damit eine sozial geteilte Wahrnehmungsstruktur, die vergesellschaftend wirkt: sie organisiert als Sozio-Episteme das je individuelle Erleben und Wahrnehmen der einzelnen Mitglieder in dem Kollektiv. (ebd.)

Mit Diaz-Bone könnte man also sagen, dass die diskursiven Praktiken einerseits die Wissensordnungen strukturieren, andererseits sind es aber auch die Wissensordnungen, die ihrerseits die diskursiven Praktiken strukturieren. Diese durch die sog. *Sozio-Episteme* organisierte Weise der kollektiven Kognition nennt er deshalb *Sozio-Kognition*. Zu Ludwik Flecks Konzept der Denkstile macht er explizit eine Verbindung, indem er weiter schließt,

dass erst die diskursanalytische Berücksichtigung der Interdependenz von Kollektiv und Sozio-Episteme die Institutionalisierung von Diskursen als „Denkstile“ (Fleck 1980, 2011; Douglas 1991) oder „Wissenspraktiken“ (Foucault 1973) erklärlich werden lässt. Eine Sozio-Episteme (Struktur) organisiert die Sozio-Kognition (Praxis) in einem Denk- und Wahrnehmungskollektiv. (Diaz-Bone 2013, 92)

Nun kann die im LEMO-Bericht und in den anderen Texten diskursiv verhandelte Pädagogik gerade auch deshalb als persistente Vorstellung von Pädagogik aufgefasst werden, weil darin durch ein Denkkollektiv in einem eigenen Denkstil eine bestimmte, spezielle Episteme zum Vorschein kommt, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen zeigen mag. Es handelt sich bei der Tätigkeit von Denkkollektiven zwar nicht um eine Wissenschaft, wie sie an Universitäten betrieben wird, aber durch ihre Tätigkeit geschieht gleichwohl eine Erzeugung von Wissen, die zwischen Wissenschaft und Profession als *Eigenes* hervorsteht, weshalb die Denkfigur von Diaz-Bone passend scheint, die Episteme auch als Sozio-Episteme aufzufassen, weil Kollektive unter Menschen per definitionem sozial sind.

Auch die (Expert:innen-) Kommission bzw. das (Expert:innen-) Gremium bei LEMO kann als *Denkkollektiv*, als *Kollaboration von Individuen* bzw. als *Wahrnehmungskollektiv* gedeutet werden. Kollektive Denkprozesse sind wiederum stark von den bildungspolitischen, aber auch

²¹ Vgl. Kap. 1.4.3 zu Foucaults Verständnis von *Episteme*.

von anderweitigen Kontextfragen abhängig. Eine Curriculumreform wird demzufolge i.d.R. von Fragen mitbestimmt wie etwa derjenigen, zu welchem Zeitpunkt ein Curriculum verfasst wird, wer die Auftraggeber:innen sind, unter welchen Auflagen das Curriculum entstehen soll, wer die Verfasser:innen und wer die Adressat:innen sind, wie in etwa die Arbeit abläuft, welches Ziel das produzierte Dokument und welchen Verbindlichkeitsstatus es haben soll. Genauso wenig, wie „Syphilis an sich“ existiert (Fleck 2019, 55), gibt es auch kein Kerncurriculum für angehende Lehrpersonen „an sich“: immer sind es Denkkollektive, die sich der Curriculum-Frage annehmen, in einem bestimmten Denkstil argumentieren und zu Schlussfolgerungen kommen und in einem diskursivem Prozess das Curriculum als Publikation, als fertiges Denkkollektivprodukt publizieren und somit den Curriculumdiskurs gegenüber der Öffentlichkeit erweitern. Fleck definiert „Denkkollektiv“ denn „als *Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen*“ (ebd., 54). Wichtig ist dabei, dass wir mit dem Konstrukt des Denkkollektivs einen Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes haben. Außerhalb des Denkkollektivs und des Denkstils, beispielsweise auch in Bezug auf ein Kerncurriculum, könnte deshalb eine Erkenntnis – gemäß Fleck – sinnentleert sein.²²

Dazu würde passen, die Lehrpersonenbildung – die ständig zwischen akademischen und berufspraktischen Schauplätzen changiert und im Austausch ist – als *dystopisches Feld* zu betrachten, so wie dies Helmut Willke allgemein für wissenschaftliche und praktische Gemeinschaften tut:²³

Je stärker die *scientific communities* mit den *communities of practice* in Konkurrenz geraten und je deutlicher sich herausstellt, dass auch Wissenschaftsgemeinschaften nichts anderes sind als spezialisierte Praxisgemeinschaften, desto dringlicher muss sich das Wissenschaftssystem gegenüber seiner Gesellschaft darüber legitimieren, was die Besonderheit und die Singularität des von ihm produzierten Wissens ausmache. (Willke 2002, 14)

Im Zitat Helmut Willkes ist der wohl gar nicht so selten eintretende Fall geschildert, dass Mitglieder der einen community zusammen mit der anderen community Wissen erzeugen und nicht

²² Bereits im Bericht zur Jahrestagung der Historischen Sektion der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (DGfE) in Basel wurde zum Thema „Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive“ auf Fleck verwiesen. Vielleicht würden „die Bildungshistoriker den Begriff *Netzwerk* um jenen eines *Instruments zur Identifizierung von Denkkollektiven und ihren Denkstilen*“ ersetzen (Edith Glaser in Grunder 2011).

²³ Dystopisch deshalb, weil in der gegenwärtigen Moderne „Erfolge und Krisen gleichzeitig auftreten“ (Willke 2002, 7), weshalb die „Expertise im Umgang mit Nichtwissen“ eines der wichtigsten Formen der Wissensgesellschaft darstellt, so Willke (ebd., 11).

streng separierbare Einheiten bilden. Als *Praxisgemeinschaften (communities of practice)* können Gruppen von Menschen definiert werden, die „durch eine gemeinsame Praxis miteinander verbunden sind“ (Lindenthal, Liebig u. Schütze 2001, 39).

Die gemeinsame Praxis weist dabei drei Momente auf: das gemeinsame Handeln der Beteiligten („mutual engagement“), eine gemeinsame Problemlage, mit der sie sich auseinandersetzen, eine gemeinsame Herausforderung, die sie bestehen müssen („a joint enterprise“) und ein gemeinsames Repertoire, das sie aufgebaut haben („a shared repertoire“). Andersherum: Eine Gruppe von Menschen bildet dann eine Praxisgemeinschaft, wenn ihre Mitglieder (dauerhaft) gemeinsam etwas tun, sich dabei einer gemeinsamen Herausforderung stellen und ein gemeinsames Repertoire aufbauen. Von „Momenten“ wird hier deshalb gesprochen, weil die angeführten drei Bestimmungen nicht für sich bestehen, sondern als unselbständige Teilaspekte erst gemeinsam das Konzept ausmachen.“ (ebd.)

Die Ähnlichkeiten der hier vorgestellten *Praxisgemeinschaften, Denkkollektive* und *kollaborativen Diskursräume* ist augenfällig; allesamt passen sie auch zur These der Zusammenarbeit von Curriculumakteur:innen und führt gleichzeitig zum *eigentlichen Forschungsdesiderat*: In der hier durchgeführten Untersuchung soll ein bisher vernachlässigter Aspekt ins Zentrum gerückt werden: die mit dem Inhalt des Curriculums zusammenhängenden (*Vor-*) *Annahmen, Theorieverständnisse* und *Denkstile* sollen einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden. Insofern ist bei der Diskursanalyse nicht bloss der *Kontext*, sondern ebenso die *Kohärenz* wichtig (in dem Sinne, wie Mark Bevir sie versteht, vgl. später Kap. 1.4.4), weil die für das Erkenntnisinteresse zentralen Inhalte und die damit einhergehende Bedeutung der zur Diskussion stehenden Inhalte in den Fokus genommen werden. Die Untersuchung der Theoriebezüge innerhalb der Schweizer Lehrpersonenbildung wird also nicht auf einer institutionellen, organisatorischen Ebene untersucht, sondern insbesondere auf einer inhaltlichen, die nicht nur von fachwissenschaftlichen, sondern auch von normativen Fragen und Sinnfragen besetzt ist. Für die pädagogische Reflexion könnte dies ein Gewinn sein, weil pädagogische Diskurse zu theoretischen Themen oder zu Sinnfragen immer auch ein „Gegenstand von Konflikten“ sein können, weil „in und mit den Diskursen Deutungsvorgaben für politische und soziale Ereignis- und Handlungszusammenhänge produziert“ werden, und diese Deutungsvorgaben sind entscheidend dafür, wie etwas gesehen, wahrgenommen oder angegangen wird (Schwab-Trapp 2011, 285). Wie man sich in einer Lehrpersonenbildungsanstalt oder in Texten zur Pädagogik oder zur Pädagogik innerhalb eines Curriculumentwurfs theoretisch orientiert und welche Wissensbezüge gemacht werden, zeigt sich z.B. in einem publik gemachten Expert:innenbericht wie

dem LEMO-Bericht, weil Diskursbeiträge dort ihre Wirkungen entfalten, „wo Deutungen öffentlich gemacht werden“ (Schwab-Trapp 2011, 285).

Vielleicht zeigt sich so etwas wie eine *argumentative Eigenlogik* innerhalb der hier zu analysierenden Dokumente. Neben der Beschäftigung mit der Pädagogik im hier untersuchten historischen Fallbeispiel sind einige spezifische berufliche, auf Wissenschaft bezogene Auseinandersetzungen mit der Lehrpersonenbildung in den frühen 1970er Jahren in der Deutschschweiz ebenfalls diskursprägend. Im Entstehungsprozess des LEMO-Berichts und der anderen hier analysierten Texten wurden (und sind es bis heute noch) viele zentrale Themen der Lehrpersonenbildungsakteur:innen verhandelt: Also nicht nur Fragen rund um ein Kerncurriculum, um eine vermittelbare Pädagogik oder Fragen nach den wichtigen und richtigen Referenzdisziplinen für eine Lehrpersonenbildung, sondern auch solche der idealen oder guten Lehrpersonenbildung bzw. der guten Lehrperson/bestmöglichen Lehrerpersönlichkeit.

Aus historischer oder funktionalistischer Warte betrachtet, könnten Zweifel aufkommen, inwiefern ein solcher Expert:innenbericht überhaupt für die Lehrpersonenbildung oder für daran anschließende Lehrpersonenbildungsreformen bedeutsam oder maßgeblich war. Typischerweise wird im Nachgang eines Entwurfs wie dem LEMO-Bericht nämlich von Beobachter:innen oder von Historiker:innen oft der mögliche „Erfolg“ oder „Misserfolg“ der Bemühungen, die Lehrpersonenbildung curricular neu zu denken, evaluiert. In der historischen Rückschau werden meistens die angenommenen *bildungspolitischen Wirkungen* berücksichtigt: Weil die darin enthaltene Empfehlung nicht eine einheitliche Lehrpersonenbildung, sondern zwei verschiedene Ausbildungsmodelle für die Schweizer Volksschullehrpersonenbildung vorsah – nämlich sowohl die seminaristische als auch die nachmaturitäre, d.h. die eidgenössische oder kantonale Maturität als Zulassungsbedingung fürs Lehramtsstudium – wurde das Experiment LEMO von einigen als gescheitert angesehen. Andere wiederum sahen gerade in den darin erstmals artikulierten Vorstellungen einer anderen, vielleicht besseren Lehrpersonenbildung den Erfolg des Expert:innenberichts. In *inhaltlicher* Hinsicht galt es für viele aber als ausgemacht, dass der Bericht einen entscheidenden Einfluss auf die „Lehrpersonenbildungslandschaft“ in der Schweiz haben sollte.²⁴

²⁴ Auf der einen Seite gab es Enttäuschte oder Zweifler:innen: „Viele ehemalige Optimisten [sprechen] von Resignation, Rückschritt und Lethargie“, bemerkt Kurt Reusser an einer Stelle (Reusser 1985, 7). Anton Strittmatter äußert sich als LEMO-Mitautor in der gleichen BzL-Sondernummer dahingehend, „dass ‚morgen‘ [und damit viele Reformvorhaben] noch keineswegs erreicht worden“ seien (Strittmatter 1985, 29). Der Bericht als solches hätte aber durchaus Wirkung gehabt, und zwar sowohl auf einer individuellen-pragmatischen Ebene (Weiterbildung aller Beteiligten) wie auch auf einer institutionellen Ebene: sowohl die nachmaturitären wie auch die seminaristischen Ausbildungsstätten hätten Ideen des Berichts direkt umgesetzt bzw. konnten sich neu legitimieren (ebd., 30f.). Anton Hügli bedient sich 1986 der gleichen Tageszeit-Metapherologie wie Strittmatter und fragt im Titel seines Beitrages, ob nicht eher eine „Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen“ (Hügli 1986, 119) liege.

Andreas Hoffmann-Ocon kommt in einer vergleichenden Untersuchung zwischen deutschen und Deutschschweizer Reformvorhaben auf der Sekundarstufe I zum Schluss, „dass die wissenschaftlich inspirierte Expertise des EDK-Ausschusses zunächst kaum Wirkung auf die bildungspolitische Diskussion entfalten konnte“ (Hoffmann-Ocon 2010, 162). Inwiefern spätere Ausbildungen eine Wirkung der Prospektivstudie LEMO waren, sei schwer zu ermessen: „Sicherlich hatte es einen Einfluss als Tiefengedächtnis und Archiv für bildungspolitische Argumentarien zur Debatte der Lehrerausbildung“ (ebd.).

Gerade die Frage aber, wie sich die systematische – teils wissenschaftliche, teils professionsbezogene, teils alltagstheoretische – Auseinandersetzung mit Lehrpersonenbildungsfragen in der LEMO-Expertise ausnimmt, in der eine Neukonzeption der Schweizer Lehrpersonenbildung angedacht wurde, verdient es, vertieft zu werden.

Die im LEMO-Bericht behandelten Inhalte, Ideen und Forderungen wurden bereits *vor* der Publikation von LEMO in Wissenschafts- und Lehrerbildungskreisen und in der Öffentlichkeit diskutiert. Dies wird in anderen Quellen ersichtlich, die hier ebenfalls in Bezug auf die Pädagogik analysiert werden und als Grundlagentexte für die Diskursanalyse gelten, wie z.B. *Die Lehrerbildung in der Schweiz* (Frey 1969a) oder *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (Gehrig 1970). Es gab jedoch durchaus Reformvorhaben in der Schweizer Lehrpersonenbildung – verwirklichte und unverwirklichte –, die direkt oder indirekt von LEMO inspiriert oder initiiert worden sind.²⁵

Der LEMO-Bericht enthält auffällig starke psychologische, auch soziologische Färbungen. Es soll deshalb auch untersucht werden, *worin* sich im beschriebenen Expert:innenbericht und dessen Entstehungskontext eine – ersten Quellenhinweisen entnommene – Psychologisierung (vielleicht auch Soziologisierung, Heilpädagogisierung) zeigt, wo und wie sich Phänomene wie die Psychologisierung in diesem Kontext der Lehrpersonenbildung manifestieren und woran

Dabei plädiert er für eine provisorische Lehrpersonenbildung, die nicht in prospektiver Hinsicht visionär geplant, sondern auf Abruf konstruiert werden sollte.

Es gibt Ausnahmen, die zeigen, dass nicht nur der bildungspolitische, institutionelle, sondern auch der inhaltliche Horizont gewürdigt wurde: „Für schweizerische Verhältnisse“ hinterlasse der Expert:innenbericht im Rückblick einen „fast legendär[en]“ Eindruck, so Reusser 1989; den wesentlichen „Grund für den Erfolg des LEMO-Berichts“ macht er daran fest, dass die Strukturfrage offengelassen und dafür die Inhalte der Lehrpersonenbildung ins Zentrum gerückt wurden (Reusser 1989, 425). Meistens werden aber die genannten bildungspolitischen, institutionellen Wirkungen hervorgehoben: Aus einer historisch-institutionellen Sicht wird beispielsweise eher danach gefragt, was Schulreformen bewirkt haben und weshalb es um 1975 in der Schweiz zu einer als „Reformstau“ taxierten Verminderung und Verlangsamung von Reformen gekommen sei (Criblez 2018, 252). Andere sehen den LEMO-Bericht als wichtigen Baustein einer Professionalisierung des Lehrberufs, weil darin – durch die explizit genannte Beteiligung Hans Aeblis – auch für die wissenschaftlich begründete, theoretische anspruchsvolle Lehrpersonenbildung geworben wurde und damit eine echte Alternative zur traditionellen, seminaristischen Lehrpersonenbildung angeboten wurde (Wyss 2006, 109).

²⁵ So z.B. die *Höhere Pädagogische Lehranstalt* (HPL) in Zofingen, die als neue tertiarisierte Lehrerbildungsstätte sämtliche Seminare im Kanton Aargau abgelöst hatte, oder das *Kantonale Oberseminar* in Zürich, das ebenfalls eine erfolgreich abgeschlossene Maturität als Zutrittsbedingung verlangte, u.a.m. (vgl. Fußnoten 214 u. 257).

sie festgemacht werden können. Es wird – etwas allgemeiner ausgedrückt – danach gefragt, worin sich eine Verwissenschaftlichung der im Bericht verhandelten Inhalte zeigen lässt, da eine Psychologisierung (oder eine Soziologisierung) als Teil einer Verwissenschaftlichung gesehen werden muss.²⁶ Zudem zeigt sich, dass Verwissenschaftlichung nicht nur ein Phänomen der Wissenschaften bzw. Akademien ist, sondern – folgt man den soziologischen und historischen Reflexionen auf diesem Feld (beispielsweise von Peter Weingart oder Lutz Raphael, vgl. Kap. 2.1) – auch als Spiegelung bzw. dynamischer Prozess der politischen bzw. gesellschaftlichen Systeme gesehen werden muss.

Begriffe wie *Psychologisierung* oder *Verwissenschaftlichung* sollen helfen, angenommene diskursive Verflechtungen von Prozessen und Gemengelage bzw. diskursiv vermittelte Werte und Denkkategorien zu versprachlichen. Sie sollen mit anderen Worten zu einem besseren Verständnis von Erkenntnisprozessen führen und nicht ebensolche durch die verwendeten Begriffe verdecken. Es ist etwa denkbar, dass eine Verwissenschaftlichung in einer untersuchten Zeit zwar analysiert wird, sich aber zu einer späteren Zeit gänzlich anders präsentiert, verändert, weiterentwickelt oder gar nicht mehr als Verwissenschaftlichung erkennbar ist.

Im Zuge von Professionalisierungs-, Verwissenschaftlichungs- und Akademisierungsdebatten rund um den Lehrpersonenberuf wurden in den letzten Jahren verschiedenste Aspekte beleuchtet und teilweise als strittig, antinomisch oder als anderweitig problembeladen und debattierwürdig dargestellt, was sich insbesondere auch in den einschlägigen Zeitschriften zeigt, die diese Themen in regelmässigen Abständen auf ihre jeweilige Agenda setzen.²⁷ Als spezifisches Subthema der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung wurde um die Jahrtausendwende in Zusammenhang mit dem angenommenen Einfluss der Psychologie auf und ihre Bedeutung für die Pädagogik von einer „Psychologisierung der Pädagogik“ (Reichenbach u. Oser

²⁶ Die Begriffe Psychologisierung, Soziologisierung, Pädagogisierung oder Heilpädagogisierung vereint in sprachlicher Hinsicht durch ihren gleichlautenden Substantivsuffix *-ierung* die Idee eines sich vollziehenden Prozesses. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Psychologie, die Soziologie und andere Disziplinen mit dem Suffix *-logie* vom Griechischen *logos* (Rede, Wort, Vernunft) abstammen, während die Pädagogik sprachlich nicht vom *logos* abgeleitet wird, sondern vom im Begriff (und in der Tätigkeit!) innewohnenden *agein* (führen, treiben, ziehen). Diese Bedeutung findet sich beispielsweise auch in Wort *Synagoge* (Duden 2001).

²⁷ Die Setzung des Themas *Pädagogische Professionalität* wurde in den beiden größten deutschen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften und der größten deutschsprachigen Schweizer Zeitschrift für Lehrpersonenbildungsfragen ab den 2000er Jahren oft behandelt, darin sind Verwissenschaftlichungs-, Akademisierungs- und Professionalisierungsfragen miteingeschlossen: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beispielsweise Thementeil mit verschiedenen Beiträgen 2004, u.a. von Werner Helsper und Sabine Reh [ZfPäd 2004]; 57. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik* [Helsper u. Tippelt 2011]); *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (z.B. Schwerpunktheft mit verschiedenen Beiträgen [ZfEW] 2006, u.a. von Jürgen Baumert u. M. Kunter, Heinz-Elmar Tenorth); *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* ([BzL], beispielsweise „Erwerb professioneller Kompetenz“ 2015/1; „Professionalisierung in den Fachdidaktiken“, 2015/2). Es seien auch einige einschlägige Referenzwerke der letzten Jahre zur *Pädagogischen Professionalität* im deutschsprachigen Raum genannt, z.B.: Combe u. Helsper 1996a; Luhmann 2002; Forneck et al. 2009; Stichweh 2013. Vgl. dazu auch Kap. 4.4.2 und Kap. 5.

2002; vgl. Fußnote 91) oder von der „Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ (Larcher u. Tröhler 2002) gesprochen.²⁸

Diese Studie geht davon aus, dass Tendenzen der Verwissenschaftlichung bzw. der Popularisierungen von Wissen gerade in den 1960er und 1970er Jahren auch direkten oder indirekten Einfluss auf Curriculararbeiten für die Lehrpersonenbildung hatten. Auf diese Grundannahme stützen sich die folgenden Fragestellungen und die These.

1.2.1 Allgemeine Fragestellung

Auf einer *übergeordneten Ebene* wird in dieser Studie danach gefragt, wie die Wissensordnungen (theoretische und berufsbezogene Grundannahmen) des exemplarischen Entwurfs für ein Curriculum der beruflichen Grundausbildung für angehende Primarlehrpersonen strukturiert sind, wie die diskursiven Praxen sich im LEMO-Expert:innenbericht 1975 präsentieren, insbesondere für die allgemeinpädagogischen Fächer, und wie diese in anderen damit zusammenhängenden Texten gedeutet werden können.

Um dieser Frage nachzugehen, wird der LEMO-Bericht als *exemplarischer Curriculumentwurf* und werden weitere Texte aus einer *diskursanalytischen Perspektive* heraus auf die obengenannten Verwissenschaftlichungs- und Psychologisierungsphänomene hin untersucht: So etwa verschiedene Bücher und Artikel von Karl Frey (und Mitarbeitern), die zwischen 1969 und 1975 zur Lehrpersonenbildung in der Schweiz publiziert und stark rezipiert wurden, Texte aus dem genannten Sammelband *Die pädagogischen Disziplinen der Lehrerbildung* (Gehrig 1970), verschiedene fürs Thema zentrale Bücherausschnitte, Artikel, Aufsätze und verschriftlichte Vorträge von Hans Aebli, Wolfgang Brezinka, Heinrich Roth, aber auch von Bildungsphilosophen wie etwa Otto Friedrich Bollnow.²⁹

²⁸ Über zehn Jahre nach den Pädagogisierungs- und Psychologisierungsdagnosen wurde – themenverwand – in einer historischen Analyse eine Art „Therapeutisierung“ in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts ausgemacht (Tändler 2016), die nicht nur pädagogische, sondern breite gesellschaftliche Bereiche zu erfassen schien, oder es wird bis in die heutige Zeit hinein ein therapeutischer Diskurs oder gar eine eigentliche Kultur der Selbsthilfe zur „Errettung der modernen Seele“ diagnostiziert, deren Hauptmerkmal das Therapeutische darstellt (Illouz 2011). Einen soziologischen und historischen Fokus wählt auch die Herausgeberschrift *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern* (Sabine Maasen et al. 2011). Der Zeithistoriker Sven Reichardt macht – gestützt auf die 1983 gemachte Analyse von Karl-Werner Brand, Detlef Büsser und Dieter Rucht – für die 1970er Jahre einen dezidiert *linken* Psychoboom aus: „Die Werte der Emotionalität, der Unmittelbarkeit eigener Bedürfnisse, der Körperlichkeit und Ganzheitlichkeit seien von der bis dato allzu rationalistischen Linken vernachlässigt worden und drängten seit den späten siebziger Jahren nun nach vorne“ (Reichardt 2014, 781f.). Drei Faktoren waren für die Verbindung von Psychotherapie und linksalternativem Milieu entscheidend: Die Grenzen zwischen politischer und therapeutischer Selbstbestimmung verschwammen zusehends, ein herrschaftsfreier Kommunikationsstil sollte vermehrt eine selbstgerecht-autoritäre Studentenführung ersetzen und schließlich sollten neue gruppendynamische Therapieformen Abhängigkeiten ab- und demokratische Verhältnisse aufbauen helfen (ebd., 784ff.).

²⁹ Vgl. für eine Übersicht nochmals Kap. 1.3.

Ein Indikator für die Verwissenschaftlichung könnte beispielsweise sein, wie viel Volumen der gesamten Lernzeit bzw. des gesamten Lernstoffes theoretische Anteile in einer (skizzierten) Lehrpersonenbildung ausmachen sollen. Deshalb sind auch solche Fragen von eminenter Bedeutung: Welche und wie viel Theorie braucht es in der Lehrpersonenbildung überhaupt? Kann so etwas wie ein Kernstudium mit entsprechendem Kerncurriculum definiert werden, das alle angehenden Lehrpersonen durchlaufen müssen, damit ein berufsbezogener Kanon, ein unabdingbares Grundwissen angeeignet werden kann? Was bedeutet die Verwissenschaftlichung der Lehrpersonenbildung? Wird das pädagogische Wissen zunehmend psychologisiert oder soziologisiert, verliert die Allgemeine Pädagogik in der Lehrpersonenbildung an Bedeutung? Wie kann Theorie bzw. Praxis gelehrt und gelernt werden?³⁰

1.2.2 Spezifische Fragestellung

Auf einer operativen Ebene wird mittels diskursanalytischer Untersuchung danach gefragt, inwiefern die zuvor erläuterten Ideen einer Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, Psychologisierung (ev. auch Therapeutisierung) oder Pädagogisierung auf die hier zu untersuchenden Beispiele angewandt werden können und welche Bedeutung sie allenfalls für die Pädagogik im Kontext der Lehrpersonenbildung haben.

Inwiefern werden in einem *pädagogischen, lehrpersonenbildungsbezogenen* Handlungsfeld psychologische, soziologische und andere Theorie-Offerten für eine (künftige) Lehrpersonenbildung selektiert, interpretiert, umgedeutet? Wie präsentieren sich diese? Dabei werden hauptsächlich die erziehungswissenschaftlichen Fächer der beruflichen Grundausbildung, wie sie im LEMO-Bericht für angehende Primarlehrpersonen angedacht waren, untersucht (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken).

Zentral ist also nicht nur die Frage nach einer allgemeinen Verwissenschaftlichung, sondern auch der *Diskurs* um die Pädagogik, Psychologie und anderen allgemeintheoretischen Fachbereichen in Curricula der Lehrpersonenbildung. Einige für diese Arbeit wichtigen bildungstheoretischen, humanpsychologischen, pädagogisch-psychologischen, psychoanalytischen, konstruktivistischen Theorieansätze werden in ihren Grundannahmen, in allfälligen Relationen zueinander und in Bezug auf die Lehrpersonenbildung, auf Schule und Unterricht zu untersuchen sein. Zentral werden dabei auch Fragen betreffend der *Pädagogischen Anthropologie* sein, da hinter pädagogischen und psychologischen Theorien in der Lehrpersonenbildung immer auch die Frage nach dem Wesen des Menschen, des Schülers und der Schülerin, der Lehrperson

³⁰ Es gäbe noch weitere Themen, die mit den genannten in enger Verbindung stehen, hier aber nicht spezifisch bearbeitet werden. Etwa die Frage, inwiefern durch eine angenommene *Verwissenschaftlichung* in der Lehrpersonenbildung auch eine *Akademisierung* in Gang kommt.

steht: Zuweilen explizit, manchmal auch implizit, aber immer als grundsätzliche Voraussetzung für weitergehende Überlegungen.

1.2.3 Weitere Fragestellungen

Als zusätzlicher Fokus soll die Involviertheit des kleinen *Schweizerischen Pädagogischen Verbandes* (SPV, Vorgängerverband der SGL von 1945-1992), der in der LEMO-Arbeit groß in Erscheinung trat, untersucht werden (Kap. 3.2). Interessant ist dabei nicht so sehr die Verbandsarbeit per se, die als institutionelle Arbeit bezeichnet werden könnte. Vielmehr soll interessieren, wie sich einzelne Exponent:innen in diesem spezifischen Fall wissenschaftlich-theoretisch, aber auch bildungs- und standespolitisch einbrachten, von welchen Prämissen aus sie argumentierten und mit welchen Erwartungen sie arbeiteten. Immerhin war der Verband nicht nur im LEMO-Prozess stark beteiligt, auch in den anderen untersuchten Texten signieren viele Vereinsexponent:innen als Autor:innen.

Die bildungstheoretischen und -historischen Annäherungen führen zu weiteren Überlegungen. Beispielsweise zur Frage, um welche Themen, Theorien, anthropologischen Vorstellungen herum ein möglicher Lehrpersonenbildungsentwurf konstruiert wurde. Welche allgemeinen Themen und Theorien wurden für die Lehrpersonenbildung als relevant konstruiert und gesehen?

Für die Erkundung dieser Fragestellungen wird von einem bestimmten Diskurs ausgegangen, was die Kanalisierung der weiterführenden Fragen, die Fokussierung aufs Thema und die Analyse der bildungstheoretisch relevanten Diskurse und Begriffsfragen erleichtert. Der Diskurs spiegelt sich insbesondere im bereits mehrfach erwähnten LEMO-Bericht (Müller 1975), aber auch in weiteren Texten wider und in den darin aufgeworfenen Fragen nach einem pädagogischen Grundstudium für angehende Primarlehrpersonen, nach der Pädagogik als Disziplin bzw. als Fach in Zusammenhang mit der Lehrpersonenbildung.

Nachfolgend soll die These, die aus den Fragestellungen abgeleitet wird, nochmals wiedergegeben und im Anschluss ausführlicher erläutert und begründet werden.

1.2.4 Die These, deren Erläuterung und Begründung

Die These besagt, dass die in der Lehrpersonenbildung verhandelte *Pädagogik*, so wie sie exemplarisch im LEMO-Bericht (Müller 1975) und in anderen damit zusammenhängenden Publikationen dargelegt ist, als *persistente Vorstellung von Pädagogik* bezeichnet werden kann.

Mit „Pädagogik“ ist die in der Lehrpersonenbildung als Referenz benutzte Disziplin wie auch das curricular festgesetzte Fach Pädagogik gemeint. Diese muss im Kontext der Lehrpersonenbildung als etwas Eigentümliches, als spezifisches Merkmal gesehen werden, auch in Abgrenzung zu einem universitär-disziplinären, fachwissenschaftlichen oder alltäglichen Verständnis von Pädagogik. Dieses Persistente zeigt sich etwa in der eigensinnigen pädagogischen Deutung der erziehungswissenschaftlichen Curriculuminhalte.

Die im LEMO-Bericht erfolgte Neukonzeption der Primarlehrpersonenbildung, insbesondere des Curriculums für die Grundausbildung, und weitere Texte rund um Fragen der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung zeigen, dass in den 1970er Jahren in der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung *nicht* die oft prima facie diagnostizierte Psychologisierung oder Therapeutisierung, sondern eher eine *Pädagogisierung* psychologischer, soziologischer, anthropologischer, politologischer und therapeutischer Themen vollzogen wurde.

Damit erhalte die Pädagogisierung aber eine neue Bedeutung, insbesondere in den hier untersuchten Jahren um 1970 herum.³¹ Damit würde nicht eine „Entgrenzung“ oder eine „Expansion“ des Pädagogischen im Sinne einer Ausbreitung pädagogischen Gedankenguts, pädagogischer Ziele oder Maßnahmen in verschiedene Bereiche erklären,³² sondern sie würde in diesem Fall eher die Manifestation „persistenter Vorstellungen von Pädagogik“ beschreiben.

Diese persistenten, d.h. sich je nach Kontext immer wieder auch transformierenden, gleichzeitig auch über die Zeit anhaltenden und langlebigen Vorstellungen lassen sich – so die These – aus dem Expert:innenbericht und mehreren damit direkt oder indirekt verbundenen Texten erschließen, die in dieser Arbeit analysiert werden (Kap. 1.3). Der Gegenstand der *eigenen Vorstellung von Pädagogik* wird zusätzlich auf die *Praxis der Lehrpersonenbildung* gerichtet, gelegentlich auch als *Plädoyer* oder als *Absichtserklärung* formuliert. Diese Praxis wurde oft nicht nur als „verwissenschaftlichungswürdig“ gesehen, sondern es wurden geradezu auch „Verwissenschaftlichungsdefizite“ festgestellt.

In diesem Fall erhält der Begriff der *Pädagogisierung* auch eine handlungs- und institutionstheoretisch angehauchte Wendung, die allerdings nicht so weit zu gehen braucht wie die Verwissenschaftlichungsvorstellungen bei Wolfgang Brezinka, in dessen Verständnis eine akteurszentrierte, handlungstheoretische Interpretation eine Art „Qualitätshebung“ der pädagogischen Forschung oder einen institutionellen Tertiarisierungs- bzw. Verwaltungsakt nach sich zieht (Kap. 2.2).

³¹ Schwerpunktmäßig ist der historische Fokus auf Ende der 1960er Jahre bis ca. 1980 gerichtet.

³² Vgl. dazu später Kap. 2.3.

Die Idee, dass mit den persistenten Vorstellungen *auch* so etwas wie ein Plädoyer für eine bessere Lehrpersonenbildung mitgeliefert wird, rückt die so verstandene Pädagogisierung auf den ersten Blick in die Nähe von Brezinkas Deutung einer Verwissenschaftlichung der Pädagogik, indes mit einem entscheidenden Unterschied: Die Pädagogisierung findet als Verwissenschaftlichungsprozess *auch dann* statt, wenn die angedachten bildungspolitischen Reformen, standespolitischen Ziele und curricularen Veränderungen *gar nicht erreicht werden*: Der Pädagogisierungsdiskurs, die Beschäftigung mit den Vorstellungen von Pädagogik, die nicht-expansiven, nicht-entgrenzten Absichtserklärung genügen und werden deshalb auch als Persistenz innerhalb der Lehrpersonenbildung bezeichnet.

In dieser Studie geht es um die Frage, wie im LEMO-Bericht und in weiteren im Kontext der genannten Reformzeit stehenden Texte Pädagogik (als Disziplin, vor allem aber als Fach im Lehrbereich, auch in Zusammenhang mit verwandten Fächern) in der Lehrpersonenbildung in einer ihr spezifisch zukommenden Weise verstanden und vermittelt wurde, wie die Wissensordnungen und die diskursiven Praktiken um die Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung aufeinander bezogen und strukturiert wurden, ev. auch, wie sich eine Institutionalisierung der Pädagogik innerhalb des lehrpersonenbildungsbezogenen Diskurses zeigt.³³ Deshalb wird das Persistente als *eigensinniges* bzw. *eigentümliches Verständnis von Pädagogik in der Lehrpersonenbildung* angenommen. Wenn etwa jegliches in der sog. „Grundausbildung“ der Lehrpersonenbildung behandelte Thema primär und in normativer Hinsicht unter *pädagogischem* Gesichtspunkt betrachtet wird, unabhängig davon, ob es um geisteswissenschaftliche, reformpädagogische, kognitionspsychologische oder psychoanalytische Aspekte geht, so kann im hier verwendeten Sinne von einer Pädagogisierung gesprochen werden, in der sich eine persistente Vorstellung – so die These – von Pädagogik zeigt. So gesehen fällt also auch die Betrachtung der Curriculuminhalte darunter (*losgelöst* von der Frage, ob es sich bei der Betrachtung um allgemeinpädagogische oder um psychologische Inhalte handelt: sie werden letztlich immer *pädagogisch* gedeutet).

Die Untersuchung versteht die Pädagogisierung also *nicht* in erster Linie als Chiffre für eine gesellschaftliche Entwicklung oder als historische Erklärung für einen bestimmten Prozess, wie dies bei der Pädagogisierung als *Entfaltung* oder als *Entgrenzung* (Kap. 2.3) bestimmt wird, sondern vielmehr als *lehrpersonenbildungsspezifischer Prozess der Deutung von Pädagogik*. Dieser lehrpersonenbildungsspezifische Prozess der Deutung von Pädagogik ist letztlich das,

³³ Teilweise werden Praktiken in Lehrpersonenbildungskontexten auch mit der Kategorie des Eigensinns umschrieben (Grube 2020).

was weiter oben als Forschungsdesiderat bezeichnet wurde: Die Annahmen, Theorieverständnisse und Denkstile, die mit dem Inhalt eines Curriculums vermittelt werden, können als spezifische Pädagogisierung betrachtet werden und sollen hier eingehend untersucht werden.

Michael Fuchs geht in seiner 2002 publizierten Dissertation von einer ähnlichen These aus, dass nämlich pädagogische Vorannahmen die psychologischen Schlussfolgerungen, aber auch Handlungsweisen Hans Aebli zentral prägten.³⁴ Auch wenn Aebli eine zentrale Figur in dieser Untersuchung ist, geht es in dieser Arbeit hauptsächlich um die wissenschaftliche Bezugnahme und Deutung gewisser Inhalte eines Lehrpersonenbildungscurriculums und nicht um die von Aebli vertretene Pädagogik oder Psychologie.

Auch das von Walter Herzog, dem 2014 emeritierten Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Bern beschriebene Verhältnis der disziplinären Pädagogik und Psychologie sind hier nicht zentraler Untersuchungsgegenstand, auch nicht die der Lehrpersonenbildung nahe liegende Pädagogische Psychologie als „Option“ einer eigenständigen Beschäftigung mit der Psychologie (Herzog 2005, 207).

Indes gibt es auf einer metatheoretischen Ebene Parallelen zu Herzogs Analyse der (universitären) Pädagogik und deren Konfrontation mit der Psychologie. Die Beschäftigung mit der Psychologie mündete für die universitäre Pädagogik – wie Herzog prägnant überschreibt – in eine „Psychologie im Eigenbau“ (ebd., 150). Zu Fuchs‘ Dissertation finden sich ebenfalls Analogien, obwohl das forschungsleitende Interesse dieser Arbeit anders gelagert und begründet ist:³⁵ In dieser Arbeit ist die These der persistenten Vorstellung von Pädagogik in einer spezifischen Pädagogisierung nicht nur auf *eine/n* Akteur:in bezogen, sondern erweitert auf eine *Kollektivgruppe*. Zudem geht es hier in erster Linie nicht ausschließlich um die mögliche Einflussnahme der Psychologie oder die Interdependenz der Universitätsdisziplinen Psychologie und Pädagogik. Das wissenschaftliche Einflussgebiet auf die Konstruktion von Lehrpersonenbildungscurricula wird auf verschiedene Wissenschaften ausgeweitet, insofern sie in Bezug auf die Fragestellung und die These relevant sind.

³⁴ Weshalb sich dessen kognitionspsychologischen Ansichten derart von denen anderer Kognitionspsychologen wie etwa denjenigen Howard Gardners unterscheiden konnten (Fuchs 2002, 10).

³⁵ Fuchs kommt zum Schluss, dass die interdisziplinären Bezugnahmen der Entwicklungspsychologie, der Didaktik und der Allgemeinen Pädagogik bei Aebli etwas nicht bewirkt hätten, nämlich dass „die Veränderung bzw. Ausfaltung der psychologischen Konzepte [zu einer] Anpassung der pädagogischen Grundansichten an neue psychologische Erkenntnisse“ geführt hätte (Fuchs 2002, 17). Das Gegenteil sei der Fall gewesen: „Die Veränderungen der psychologischen und didaktischen Ideen und Theorien“ wurden nur so weit geführt, „wie sie den pädagogischen Theoriebestand nicht gefährde[ten]“ (ebd., 17). Das scheint eine Entsprechung zur obigen These zu sein, obwohl diese nicht davon abgeleitet wurde.

Hier wird Pädagogisierung also in Zusammenhang mit Professionalisierung und Verwissenschaftlichung im Lehrpersonenbildungskontext verwendet. Dass in der These von einer *persistenten Vorstellung von Pädagogik* die Rede ist, könnte als Entsprechung zu François Lyotards Auftragsarbeit *Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?* gesehen werden (Lyotard 2004). Den Postmodernismus – trotz der Idee des Endes der Meta-Erzählungen – deutet dieser gerade *nicht* als Ende der Moderne, sondern eher als „dessen Geburt, dessen permanente Geburt“ (ebd., 201). Übertragen auf die hier zu analysierenden Texte könnte die Denkkofferte der „permanenten Geburt“ derart paraphrasiert werden, dass die hier verhandelten Vorstellungen von Pädagogik in den untersuchten Dokumenten neu durchdacht werden, sich aber nicht als etwas genuin Neues, sondern als persistente Vorstellung von Pädagogik präsentieren.

1.2.5 Der LEMO-Bericht als spezifischer Diskursort: Pädagogisierung mittels Propaganda, Popularisierung und mehrfacher Hybridität

Der als Forschungsdesiderat bezeichnete Pädagogisierungsdiskurs um die angemessenen Lehrinhalte für Lehrpersonenbildung, wie er im LEMO-Bericht (und in anderen Texten) entfaltet wird, wirkt nicht nur durch die persistente Vorstellung von Pädagogik auf die lehrpersonenbildungsbezogene Theorie, Bildungs- und Standespolitik, sondern auch durch die in einem solchen Dokumenten ausgedrückte „reale Utopie“, wie Hans Aebli sie etikettiert hat (Aebli 1985; vgl. Kap. 5.7). Der Prospektivbericht LEMO als „utopischer“ Entwurf bzw. als spezifischer Diskursort könnte für die Lehrpersonenbildung als Ganzes *sinnstiftend* sein, in dem Sinne, dass nicht nur die darin enthaltenen curricularen, organisatorischen oder professionsbezogenen Empfehlungen für die Lehrpersonenbildung wichtig waren, sondern bereits der *Versuch*, diese Inhalte zu definieren, sie zur Debatte zu stellen und neu zu ordnen, einen entscheidenden Einfluss auf die unmittelbare, aber auch längerfristige Entwicklung der Lehrpersonenbildung hatte (Reusser 1985, 9; Göttlicher 2019, 177).

Es spricht mehreres dafür, den LEMO-Bericht als einen zwar kleinen, aber speziellen Diskursort zu sehen. Man könnte auch sagen, dass der breiter geführte, sich in Verbindung mit den anderen Quellen entfaltende Diskurs sich quasi am LEMO-Dokument im Kleinformat zeigt:

- (1) „Auf gesamtschweizerischer Ebene“ wurde erstmals der Versuch unternommen, den Fokus statt auf die Schulstrukturen auf die Bildungsinhalte zu legen (Müller 1975, 15; vgl. Kap. 4.2).
- (2) Sowohl im Vorfeld des Berichts mit den zahlreichen Tagungen, Studien und Texten zu den curricularen Inhalten der Lehrpersonenbildung wie auch in der Nachlese zum Bericht drehen sich die Diskussionen und Debatten um die Kernelemente eines möglichen Curriculums im

Sinne eines Lehrplans, der wiederum mit persistenten Formulierungen zu Pädagogik und weiteren Fächern, zur Anthropologie oder zum Verständnis der Lehrperson auffällt (Kap. 3 u. 4).

(3) Der hier zu untersuchende Diskurs kann vordergründig zwar an verschiedenen Texten zum Kerncurriculum oder zum Fach Pädagogik untersucht werden, die *Autorenschaft* der Texte aber, d.h. ein wesentlicher Teil des Kontextes und damit auch der Entstehung der Texte, sind fürs Verständnis des Diskurses ebenso aufschlussreich: Die EDK, der SPV, die *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL), die LEMO-Kommission u.a.m. sind insbesondere als *Kollektivakteur:innen* zentrale *Diskursträger:innen*.

(4) Deshalb ist auch die Analyse der unterschiedlichen *Wissens- und Praxisformationen* aufschlussreich: Erst dadurch tritt eine allfällige *Strittigkeit* von Aussageereignissen hervor, so dass auch die konflikthaften, nicht widerspruchsfreien, auch öffentlichen Seiten eines Diskurses verstanden werden können (Keller 2011, 44; Schwab-Trapp 2011, 285; vgl. Kap. 1.4).

Sehr oft wurde der LEMO-Bericht als *Expertenbericht* bezeichnet, insbesondere auch deshalb, weil sich die von der EDK eingesetzte Kommission *auch* als *Expertenkommission* bezeichnete. Es könnte die Frage aufkommen, inwiefern die Kommission aus Expert:innen zusammengesetzt war, inwiefern also der Bericht überhaupt als Resultat einer *Expertise* angesehen werden kann.³⁶

Das Phänomen der *Expertise* kann als Teil der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft (nach Nico Stehr, Peter Weingart oder Lutz Raphael; vgl. Kap. 2.1) gesehen werden: Diese verlangt nach Expert:innen im Sinne von *Spezialist:innen*. Allerdings unterscheiden Nico Stehr und Reiner Grundmann zwei Arten von Expert:innen: Die einen sind in wissenschaftlich ausgerichteten Berufen tätig oder werden gemeinhin als hochrangige Expert:innen und Vermittler:innen zwischen Wissenschaft und Politik wahrgenommen. Die so gesehenen Expert:innen sind „Wissenschaftler als Repräsentanten des funktionalen Teilsystems Wissenschaft“ (Stehr u. Grundmann 2015, 8). Die anderen sind aber Expert:innen, „von denen angenommen wird, dass sie aufgrund ihres routinemäßigen Umgangs mit bestimmten Themen Erfahrungen in relevanten Handlungskontexten gesammelt haben und daher Vertrauen sowie gesellschaftliches Ansehen genießen“ (ebd., 9). Die hier beschriebenen Kollektivakteur:innen im Kontext der LEMO-Expert:innenkommission scheinen weder in die eine noch in die andere Kategorie zu passen. Durch ihre Arbeiten und Auseinandersetzungen innerhalb der Pädagogik und der Lehrpersonenbildung

³⁶ Vgl. Fußnote 17 zum Expertise-Verständnis. Zur Zeit von LEMO war es üblich, für „Expertenbericht“ oder „Expertenkommission“ nur die männliche Form zu verwenden.

wurde die in der These formulierte persistente Vorstellung von Pädagogik mittels einer spezifischen Pädagogisierung erzeugt (Kap. 2.2). D.h. diese Expert:innen können zwischen dem ersten und dem zweiten Typ nach Stehr und Grundmann situiert werden, insofern könnte es als ein eigenes, *hybrides* Expert:innenverständnis verstanden werden: Das LEMO-Denkkollektiv ist eine Mischung aus akademisch etablierten und praktisch tätigen Menschen, d.h. die meisten waren nur in Lehrpersonenbildungsanstalten tätig (die teilweise auch religiös geführt wurden). Während die einen in Lehrpersonenseminaren arbeiteten, waren andere (auch) in tertiarierte Einrichtungen eingebunden. Das beim LEMO-Prozess einzigartig generierte Wissen ist von einem ebenso einzigartigen Expert:innengremium hervorgegangen, so man beim so gesetzten Begriff Experte/ Expertin bleiben will.

Dass in spezifischen Verwissenschaftlichungsphänomenen wie der Psychologisierung, der Therapeutisierung und der Pädagogisierung (Kap. 2.3) auch ein spezifisches Verständnis von Expertise vorhanden sein muss, liegt auf der Hand. Aber die Frage, welche Art von Expertise bei der Curriculararbeit wie bei LEMO letztlich gemeint ist – auch wenn der Begriff „Experte“³⁷ sehr oft vorkommt –, ist dennoch nicht zentral, weil sich hier „Expert:in“ sich vor allem auf den Umstand bezieht, dass die Kommission als Beratungsgremium der EDK ein „Endprodukt“ zu einem spezialisierten Thema mit entsprechenden Empfehlungen abliefern musste.³⁸ In erster Linie steht hier ja nicht die Expert:innenfrage im Zentrum, sondern vielmehr die Auseinandersetzung um die inhaltlichen Aspekte des (Expert:innen-) Dokuments und der anderen Texte: der in ihnen pädagogisierte Diskurs. Dieser rund um LEMO einzigartig entstandene Diskurs ist insofern speziell, als er thematisch außerordentlich und im untersuchten Kontext konstellationstypisch ist. Zudem lässt sich der Diskurs als berufsfeldbezogener und theorieeigener Zugang zum relevanten Wissen mit dem weiter oben beschriebenen eigenen Denkstil eines bestimmten Denkkollektivs erklären (Fleck 2011, 263ff.). Es ließe sich so verstehen, dass die Interdependenz zwischen einem Kollektiv als Denk- und Wissenspraxis (nach Foucault) und einer Sozio-Episteme als Struktur (Diaz-Bone 2013, 92) einen Diskurs als *Denkstil* institu-

³⁷ Im Bericht wird nur die männliche Form benutzt.

³⁸ In diesem Zusammenhang ist Caspar Hirschi's Gedanke bedenkenswert: Wenn – wie in systemtheoretischen und funktionalistischen Theorien wie bei Peter Weingart oder Helmut Willke – von „Wissensgesellschaft“ die Rede ist: Was wäre das Gegenstück dazu? „Welche Gesellschaft [könnte] *nicht* als Wissensgesellschaft gelten?“, so Hirschi's rhetorische Frage (Hirschi 2008, 15). Seine Kritik an den Begriff der Wissensgesellschaft bzw. an die „politische Instrumentalisierung der Wissenschaft“ (ebd., 17) wurde bereits im Kap. 1.1 angesprochen (Fußnote 17; vgl. auch Kap. 4.6 zum Wissenschaftsverständnis in LEMO).

tionalisiert, eben wie bei LEMO. Die im Denkkollektiv geteilte Sozio-Episteme organisiert einen spezifischen Wissenszugang: die in der analysierten Pädagogisierung erzeugte persistente Vorstellung von Pädagogik im Kontext der Lehrpersonenbildung (Kap. 1.1 u. 1.4.3).³⁹

Fleck nimmt als Ausgang seiner Überlegungen die „Wissenschaft vom Erkennen“, wobei es ihm vor allen Dingen darum geht zu verstehen, wie Erkenntnis überhaupt möglich ist. Dabei geht er von der Prämisse aus, dass Erkenntnisse in epistemischer Hinsicht nicht bloss von einzelnen Subjekten erreicht werden, sondern auch von mehreren Subjekten zusammen, weshalb seine Ideen auch gut auf das LEMO-Expert:innengremium umgemünzt werden kann, auch wenn es sich bei dieser Kommission strenggenommen nicht um ein wissenschaftliches Gremium handelt: Bei LEMO orientiert man sich zwar an Problembereichen und an Tätigkeiten und Anwendungen (Kap. 4.7.2 u. 4.7.3), trotzdem werden diese immer auch von einer wissenschaftlichen Orientierung begleitet (Kap. 4.7.1). Die Curriculararbeit orientiere sich explizit an den sog. fundamentalen Ideen der wissenschaftlichen Disziplinen und damit auch an deren Erkenntnisansprüchen (Müller 1975, 102; vgl. Kap. 3.5 u. 4.7.1). Für die „Wissenschaft vom Erkennen“ macht Fleck drei grundlegende Phänomene aus: Das 1. ist *„die Denkdifferenzierung der Menschen in Gruppen“*, wovon die Denkkollektive und die Denkstile Ausdruck sind, das 2. Phänomen ist die Tatsache, *„daß der Kreislauf eines Gedankens grundsätzlich immer mit dessen Umgestaltung verbunden ist“* (gegen außen kann der Kreislauf „Propaganda“ bezwecken, gegen innen „Popularisierung“, „Information“ oder „Legitimierung“). Das 3. Phänomen der Wissenschaft vom Erkennen ist schließlich *„das Vorhandensein einer spezifischen historischen Entwicklung des Denkens, die sich weder auf eine logische Entfaltung der Denkinhalte noch auf ein einfaches Anwachsen der Einzelkenntnisse zurückführen läßt“* (Fleck 2011, 263ff.). Es zeigt sich nämlich – und dies ist auch für die hiesige Untersuchung ein interessanter und zentraler Gedanke – dass wir „heute mit unserem wissenschaftlichen Denkstil an die Lektüre alter wissenschaftlichen Schriften“ herangehen und „wir den Worten unwillkürlich die heutigen Inhalte“ unterstellen (ebd., 275). Das zu tun, könnte sich als problematisch oder falsch erweisen. Bei der Analyse des zu untersuchenden Diskurses mit Begriffen wie „Schulpraxis“, „Kernstudium“, „Schulwirklichkeit“ und anderen sollte man sich immer fragen, ob der Bezug auf die (historischen) Begriffe aus der heutigen Warte aus, mit unserem zeitgenössischen Wissen und Verständnis, den analytisch-kritischen Blick nicht trüben könnten. Andererseits kann man nicht anders, als mit dem heutigen Wissen, Verständnis etc. *auch* auf historische Quellen

³⁹ Die Episteme kann als „sozial geteilte Wahrnehmungsstruktur, die vergesellschaftend wirkt“, aufgefasst werden (Diaz-Bone 2013, 83). Ein Denkstil als institutionalisierter Diskurs kann erst durch „die diskursanalytische Berücksichtigung der Interdependenz von Kollektiv und Sozio-Episteme“ verstanden werden, so Diaz-Bone weiter (ebd., 92, vgl. Kap. 1.1).

zuzugreifen. Was wiederum an Reinhart Kosellecks *doppelte Verfügbarkeit* von Geschichte erinnert und Flecks berechtigten Einwand etwas relativiert: der eine, der Handelnde, verfügt über die Geschichte, weil er sie „macht“, der andere, der Beobachtende (Historiker:in), weil er/sie aufschreibt. Ihnen beiden steht die Geschichte zur Verfügung: „So gesehen erscheint die Entscheidungsfreiheit der beiden als unbegrenzt. Der Dispositionsspielraum der Geschichte wird von den Menschen bestimmt“ (Koselleck 1979, 261) – von den Menschen in der Vergangenheit und der Gegenwart, könnte man hinzufügen.

Zurück zu Flecks Phänomenen: Neben dem ersten und dem dritten Phänomen ist auch das zweite für diese Arbeit von Bedeutung. Die Auseinandersetzung insbesondere mit Fragen des Kerncurriculums und der Pädagogik als Fach wirkt gegen außen – mit Ludwik Fleck paraphrasiert – als Propaganda, indem die lehrpersonenbildungsbezogenen Interessen, das eigene Pädagogik-Verständnis vermittelt werden, gegen innen als Popularisierung, um möglichst alle pädagogisch Tätigen in Schulen und Lehrpersonenbildungsstätten die Kernaussagen in verständlicher Sprache übermitteln zu können, als Information und als Legitimierung: Wenn ein bestimmtes Verständnis von Pädagogik, von Psychologie usw. von bestimmten Autor:innen und den Autor:innenkollektiven für die Lehrpersonenbildung plausibilisiert und dieses schwarz auf weiß Verbreitung findet, erhält es dadurch eine Legitimierung, die es sonst nicht bekommen könnte.⁴⁰

Damit rückt auch der LEMO-Bericht unter dem Aspekt seiner *Materialisierung* ins Blickfeld (vgl. Fußnote 40). Dies ist ein Aspekt, der vor allem in Zusammenhang mit der Akteur-Netzwerk-Theorie von Interesse ist: Ein Dokument wie der LEMO-Bericht könnte als *hybrides Artefakt* bezeichnet werden bzw. als (sozialer) „Aktant“, wie es in der Sprache der Akteur-Netzwerk-Theorie heißt. Diese Theorie lehnt eine strikte Trennung zwischen Objekt und Subjekt ab, weshalb von menschlichen und nicht-menschlichen Aktanten die Rede ist (Hillebrandt 2015a, 23). Als Aktant kann also ein Bericht oder ein Dokument in einer Eigendynamik sein bzw. führt ein Eigenleben und kommt *auch deshalb* zu einer ganz bestimmten Entfaltung (Binczek 2011, 203; vgl. Kap. 1.1 u. 3.10). Gerade aus diesem Blickwinkel könnte die Sicht

⁴⁰ Dazu würde sich als zusätzliche Perspektive eher Rahel Jaeggis *Kritik von Lebensformen* eignen, wobei *Lebensformen* – nicht unähnlich zu Denkkollektiven – für die Schweizer Philosophin „kulturell geprägte Formen menschlichen Zusammenlebens, ‚Ordnungen menschlicher Koexistenz‘, die ein ‚Ensemble von Praktiken und Orientierungen‘, aber auch deren institutionelle Manifestationen und Materialisierungen umfassen.“ (Jaeggi 2014, 20f.) Der Begriff der *Lebensform* wird hier wiederum auf einer ganz anderen Art und Weise wie bei Ludwig Wittgenstein benutzt. Während Jaeggi „nach *Lebensformen im Plural*, also den verschiedenen kulturellen Formen, die das menschliche Leben annehmen kann“, fragt (ebd., 21), setzt Wittgenstein *Lebensformen* mit den sog. *Sprachspielen* gleich (vgl. Kap. 5.6). Damit versucht er eine *Übereinstimmung* der Menschen in der Sprache zu beschreiben (Wittgenstein 1984, 250 [§ 23]). Auch der aristotelisch-logische bzw. -biologische Gattungsbegriff ist diesen beiden Verständnissen nicht grundlegend (Aristoteles 1995, 5 [Topik I 5, 102a]). Die Lebensformen als „Ensemble lebendiger Praktiken“, als „überpersönlich geprägte Ausdrucksformen mit öffentlicher Relevanz“ (Jaeggi 2014, 22) haben eher einen Bezug zu den *Lebensformen* bei Eduard Spranger (vgl. Fußnote 408).

auf den LEMO-Bericht an Kontur gewinnen. Das Hybride am LEMO-Bericht *ist der LEMO-Bericht in seiner Materialität*. Man könnte ihn auch als Quasi-Objekt bezeichnen, ein Begriff, den der Philosoph Michel Serres geprägt hat und auf den sich Bruno Latour ausdrücklich bezieht (Latour 2008, 70).⁴¹ Um die dualitätsontologischen Fragen soll es hier aber nicht gehen; vielmehr ist der Aspekt, dass ein Buch oder ein Bericht nicht *bloss* ein Buch oder ein Bericht sind, darüber hinaus – je nach Funktion, je nach Inhalt, je nach inhaltlichen Referenzen, Bezügen, je nach den darin entfaltenen Diskursformationen [Formationen von Gegenständen, Aussagen, Begriffen, Strategien (Foucault 2002, 108; vgl. Kap. 1.4.4)] etc. – auch etwas Anderes, Neues, etwas Drittes, eben Hybrides sein könnte. Einem Bericht wie dem LEMO-Abschlussbericht könnten nämlich, über die ihm attribuierte Funktion einer Expertise, weitere Bedeutung zugesprochen werden. Für die These, den LEMO-Bericht nicht *bloss* als papiernes Objekt, sondern als *Hybrid* zu sehen, spricht einiges: Nach der Publikation wurden nicht nur die darin formulierten Empfehlungen öffentlich diskutiert. Die schiere Publikation und Präsenz des Berichts, der Prozess rund um den Bericht, die von den Autor:innen selbstaufgelegte, aber auch von außen dem Bericht zugesprochene Bedeutung (z.B. BzL-Sondernummer 1985) lässt den Bericht als Hybrid erscheinen, insbesondere auch als Scharnierstelle von breiten Diskursen.⁴² Gerade in solchen Scharnierstellen scheint es zwischen den Konzepten Ludwik Flecks (*Denkstil* bzw. *Denkkollektiv*), Michel Foucaults (Verständnis der *Episteme*) bzw. Rainer Diaz-Bones (*Sozio-Episteme*) und dem Ansatz Bruno Latours der *symmetrischen Anthropologie* interessante Verbindungen zu geben, die fürs Verständnis der Pädagogisierung hilfreich sind.⁴³

⁴¹ Es ist wohl kein Zufall, dass *Wir sind nie modern gewesen* (Latour 2008) gerade mit dem programmatisch klingenden Titel „Die Hybriden breiten sich aus“ beginnt und zu klären versucht, was Hybride sind: Als prototypisches Beispiel werden Zeitungsartikel genannt, die oft eine Kreuzung seien „aus Wissenschaft, Politik, Ökonomie, Recht, Religion, Technik und Fiktion“, weshalb die „ganze Kultur und die ganze Natur“ jeden Tag „neu zusammengebraut“ werden (ebd., 7f.).

⁴² *Dass* überhaupt der Bericht als gedrucktes Büchlein in Lehrpersonenbildungskreisen derart intensiv die Runden machte und über Jahrzehnte danach immer noch Gegenstand von Diskussionen, Debatten, Widerstreit ist, unterscheidet *diesen* Bericht wesentlich von, sagen wir mal, den MIMO-Bericht, der zwar von der Auftraggeberin aus betrachtet, in seiner Funktion, von seiner Idee her *ähnlich* wie der LEMO-Bericht ist, bei Weitem aber nicht derart *präsent* war und ist (vgl. Fußnote 99 zum MIMO-Bericht). Schließlich ist da der Umstand des hybriden – auf den ersten Blick würde man vielleicht auch sagen: eklektischen, unsystematischen oder einseitig systematischen – Zusammendenkens verschiedenartiger Theorien zum relativ abstrakten Gegenstandes „Lehrpersonenbildung“: geisteswissenschaftliche Bezüge stehen neben damals neueren Ansätzen der empirischen Wissenschaften, die neuere Curriculumforschung steht gleichwertig neben klassischen pädagogischen Referenzen. Es scheint zur These dieser Arbeit zu passen: Die in der Lehrpersonenbildung verhandelte Pädagogik, wie sie im LEMO-Bericht durch Pädagogisierungsprozesse dargestellt ist und hier als persistente Vorstellung von Pädagogik bezeichnet wird, muss als spezifisches Merkmal im Lehrpersonenbildungskontext gesehen werden und in Abgrenzung zu einem universitär-disziplinären, fachwissenschaftlichen oder alltäglichen Verständnis von Pädagogik.

⁴³ Latours These der symmetrischen Anthropologie, die er in *Wir sind nie modern gewesen* (Latour 2008) entfaltet, besagt ja, dass Dinge, Artefakte, Tiere und Menschen grundsätzlich als symmetrisch gelten können. Zudem beinhaltet der Begriff „modern“ zwei „vollkommen verschiedene Ensembles von Praktiken“: Das erste betrifft die sog. „Übersetzung“, wodurch neue „Mischungen zwischen Wesen“ entstehen können: „Hybriden, Mischwesen zwischen Natur und Kultur“. Das zweite bezieht sich auf die sog. „Reinigung“, wo zwei vollkommen getrennte „ontologische Zonen“ – hier der Mensch, dort die nicht-menschlichen Wesen – vorstellbar sind. Das erste Ensemble

1.3 Quellenkorpus

Den zentralen Korpus für die vorliegende Untersuchung bilden unterschiedliche gedruckte und ungedruckte Quellen: Neben dem veröffentlichten LEMO-Bericht sind dies unveröffentlichte Briefe, Protokolle und Notizen aus dem Archiv des *Schweizerischen Pädagogischen Verbandes* (SPV), das in der Forschungsbibliothek Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich lagert (SPV II, 1-30).⁴⁴ Auch weitere Dokumente, die vor, während oder nach dem mehrjährigen Entstehungsprozess vom LEMO-Dokument publiziert wurden, sind Gegenstand der Untersuchung.⁴⁵ In dieser Arbeit werden ausschließlich *textliche Quellen* als Diskursgrundlage herangezogen, insbesondere der genannte LEMO-Expert:innenbericht. Allerdings sollte der Bericht nicht nur als Expert:innendokument im Sinne eines „einfachen“ Textes gesehen werden, sondern auch als *diskursives Ereignis* (vgl. 1.4.1). Der Bericht ist als *eigentliche Materialisierung* wichtiger Reformideen und Vorstellungen der idealen Lehrpersonenbildung ein geeigneter Untersuchungsgegenstand, gerade auch, um die Umbruchszeiten Ende der 1960er/anfangs der 1970er Jahre zu analysieren.⁴⁶ Am LEMO-Bericht kann eine *eigentliche Diskursproduktion* ausgemacht werden: Eine auf den Bericht gerichtete Diskursanalyse interessiert sich nicht nur für den Bericht und das entsprechende Archivmaterial (SPV II, 1-30), sondern insbesondere auch, *worüber wie* berichtet wird, welche *Argumentationen* herausgelesen, was für *Gedankengänge* nachvollzogen werden können.

nennt Latour „Netze“, das zweite „Kritik“ (ebd., 19). Das symmetrische Verständnis jeglicher Entitäten führt dazu, dass die Aktanten „als gleich wichtige Bestandteile für die Formation von Praxis“ gesehen werden können (Hillebrandt 2015a, 23). Praxis entsteht gemäß Latour und der Akteur-Netzwerk-Theorie durch die „Vernetzung unterschiedlicher Aktanten. Die von Latour so genannten Akteur-Netzwerke sind die hybriden Quellen jeder Aktion, die als Praxis bezeichnet werden kann“ (Hillebrandt 2015b, 152f.; vgl. Fußnote 45).

Die Pointe in Latours Argumentation sei nämlich – so der Philosoph und Soziologe Gustav Roßler, der einige Werke Latours vom Französischen ins Deutsche übersetzt hat –, dass erst die angeblich modernen Gesellschaften (wie die unsere) die „dualistische Ontologie – die ‚Verstärkung des polaren Gegensatzes zwischen Natur und Gesellschaft‘“ – es ermöglicht haben, „Hybriden in einem Maße hervorzubringen, das andere Gesellschaften so nicht kannten (Roßler 2016, 23). Die Hybridität meint gerade nicht, das Dinge halb natürlich, halb künstlich seien, was etwas banal bzw. trivial wäre: Der neue Begriff sollte helfen, „das Eigene, Spezifische der jeweiligen Mischentitäten zu fassen“ (ebd.).

⁴⁴ Die Forschungsbibliothek Pestalozzianum ist Teil des Zentrums für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich (Leitung: Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon) und ist im Campus der Hochschule angesiedelt.

⁴⁵ Dazu zählen einige Buchpublikationen, Aufsätze, aber auch Zeitschriften- und Zeitungsartikel rund um das Untersuchungsthema. Anhand des zu untersuchenden Archivmaterials des SPV und der gedruckten Protokolle und Referatsnachschriften, die im *Gymnasium Helveticum* publiziert wurden, soll nachvollzogen werden, wie Diskurse verlaufen sind (Öffentlich diskutierte und relevante Themen, Positionen von Politikern [kaum Politikerinnen: wegen des erst 1971 eingeführten nationalen Frauenstimmrechts saßen ab Dezember desselben Jahres erstmals Frauen im Nationalrat] oder – wie in diesem Fall – von Berufsverbänden, können als Diskurse verstanden werden, vgl. Keller 2011), die sich in Vorträgen, Schriften, Zeitungsartikeln, Leitbildern für Studiengänge u.a.m. materialisieren.

⁴⁶ Vgl. Kap. 3.4.1.

Der Expert:innenbericht nimmt in dieser Arbeit also einen zentralen Stellenwert ein und kann deshalb als Hauptuntersuchungsgegenstand bezeichnet werden, wie bereits weiter vorne angedeutet wurde. Weitere Publikationen haben für den hier zu analysierenden Diskurs ebenfalls einen hohen Stellenwert: Die Publikationen *Die Lehrerbildung in der Schweiz* und *Der Ausbildungsgang der Lehrer*, die 1969 von Karl Frey und Mitarbeitern herausgegeben wurden (Frey 1969a; 1969b) und weitere Publikationen von Frey, zudem der Band zur wichtigen Rigi-Kaltbadener Tagung von Hans Gehrig, *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (Gehrig 1970), mit Beiträgen von Hans Gehrig, Karl Frey, Hans Aebli, Urs Peter Lattmann, Marcel Müller-Wieland, Lothar Kaiser und Urs Isenegger mit Iwan Rickenbacher. Sie alle waren SPV-Mitglieder, alle außer Müller-Wieland und Rickenbacher waren zudem LEMO-Autoren. Gerade Gehrig, Frey und Aebli waren in ihren Funktionen in der Lehrpersonenbildung und durch ihre Publikationstätigkeiten maßgebliche Akteure: Gehrig war Rektor des Oberseminars Zürich und als SPV-Mitglied Ende der 1960er Jahre Mitorganisator von Lehrpersonenbildungstagungen, die sich im Rückblick für den LEMO-Prozess als einflussreich erweisen sollten. Da wurde Raum geschaffen, damit sich auch gegensätzliche Positionen in Bezug auf die Lehrpersonenbildung, aber auch auf die Pädagogik als Disziplin treffen und gegeneinander abreiben konnten. So etwa curriculumtheoretisch argumentierende Teilnehmer:innen, die in der FAL unter der Leitung von Karl Frey tätig waren und mit Frey rege publizierten und mit ihren Studien zur Lehrpersonenbildung in der Schweiz zentrale Dokumente für LEMO lieferten. Die curriculumtheoretisch argumentierende Seite sah sich mit konstruktivistischen Denkkategorien konfrontiert, die quasi „auf der anderen Seite“ des Diskursspektrums lagen: Der Gründer der neuen Abteilung *Pädagogische Psychologie*, Hans Aebli, hatte an der Universität Bern mit dem Studiengang für *Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (LSEB, ab 1971) etwas in der Schweiz Neues geschaffen, das sich nicht dank curriculumtheoretischen Vorstudien entwickelte, sondern sich eher vom Konstruktivismus, der Psychologie Jean Piagets und der eigenen Lehrerfahrung inspirieren ließ. Viele Tagungsteilnehmer:innen standen ihm in dieser Hinsicht nahe. Am LEMO-Bericht war sowohl diese wie die curriculumtheoretische Seite stark vertreten.⁴⁷

Von Aebli werden auch Aufsätze und Bücher hinzugezogen, die in der gleichen Zeit wie der LEMO-Bericht zur Frage der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung publiziert wurden (etwa Aebli 1970; 1975a-d, 1976). Der Pädagogische Psychologe Aebli hatte einen großen Einfluss auf den Expert:innenbericht (auch weil er während des ganzen Prozesses dabei war, während

⁴⁷ In Kap. 3 werden diese kontextuellen Diskurspole näher betrachtet, die genannten Texte in Kap. 3 und 4.

Frey nur anfangs Mitglied war), aber auch alle anderen genannten Teilnehmer, insbesondere der Rigi-Kaltbadener Tagung, gaben wichtige Impulse im LEMO-Denkkollektiv.

Neben diesem Autorenkreis lieferten noch ein paar weitere Autoren sowie Autorengruppen wichtige Quellenmaterialien, so z.B. Hans Näf zu Psychologisierungsfragen rund um die Lehrpersonenbildung in den 1970er Jahren oder die EDK, in deren Texte die unterschiedlichsten Themen behandelt wurden.⁴⁸

Auch deutsche Autoren wie etwa Heinrich Roth, Wolfgang Brezinka oder Otto F. Bollnow sind in Bezug auf die hier zu untersuchende Frage relevant, da direkt auf sie Bezug genommen wurde, oder weil sie sich in dieser Zeit direkt zum Schweizer Lehrpersonenbildungsdiskurs, insbesondere zu Pädagogik und Anthropologie in Relation zur Lehrpersonenbildung, äußerten (insbesondere Brezinka).

Bereits an dieser Stelle soll eine kurze Quellenkritik in Bezug auf die zu untersuchenden Texte gemacht werden. Gemäß Gunilla Budde ist eine von acht Fragen, die man an eine Quelle stellen muss: „Wovon kündigt die Quelle, wovon schweigt sie?“ (Budde 2008, 67). Gerade der Aspekt des Schweigens ist bei der Arbeit mit Quellenmaterial bedeutsam, weil erstens *jede* Quelle *als Quelle* immer nur einen begrenzten Kommunikationsgehalt hat, zweitens kann ein/e Quellenleser:in immer nur *einen bestimmten Gehalt* herauslesen und drittens hat jede/r, die oder der eine Quelle hermeneutisch zu deuten sucht, ein *ganz bestimmtes Wissensrepertoire*, ein *konkretes Vorhaben*, weshalb sie oder er überhaupt diese und nicht eine andere Quelle analysiert. Das bedeutet gleichzeitig, dass der *mögliche* zu analysierende Quellenbestand immer grösser ist als der *tatsächlich* herangezogene.

In dieser Arbeit wurde als Analyseausgang bewusst von einem klar bestimmten Ereignis (LEMO) mit einem relativ eng damit gekoppelten Quellenkorpus (LEMO-Bericht und damit in Zusammenhang stehende Texte) gearbeitet, was natürlich bedeutet, dass der hier zu untersuchende Diskurs eng von diesen Texten – und fokussiert auf Fragen der Pädagogik – ausgeht und nicht von einem breiten gesellschaftlichen Diskurs über die Lehrpersonenbildung. Dass der hier vorgestellte Quellenbestand Lücken haben kann oder umgekehrt: dass zusätzliche Quellen zum Thema hätten mitberücksichtigt werden können, muss aber immer mitbedacht werden.

1.4 Diskursanalyse als theoretische Perspektive, Methode und Haltung

Die Lehrpersonenbildung führt als Untersuchungsfeld – je nach Forschungsperspektive – zu entsprechend unterschiedlichen Fragestellungen und Ergebnissen: Mit der *systemtheoretischen*

⁴⁸ Außer beim LEMO-Autor:innenkollektiv bei Tagungsteilnehmer:innen handelt es sich bei der genannten Autorenschaft ausschließlich um Männer.

Prämisse, wonach wir in einer *funktional differenzierten Gesellschaft* leben (Luhmann 2015; Stichweh 1996; 2013), wird der Fokus bei der Analyse von lehrpersonenbildungsrelevanten Aspekten anders gesetzt als in der *diskursanalytischen* Annahme, wonach *Diskurse* innerhalb einer Gesellschaft die darin sich manifestierende Wirklichkeit regeln (Landwehr 2009, 21) oder anders als in *theoriekritischen* Ansätzen, wonach den der Lehrpersonenbildung zugrundeliegenden Theorien erkenntniskritisch, historisch kritisch, emanzipatorisch kritisch bzw. philosophisch kritisch begegnet werden kann (Jaeggi u. Wesche 2009, 10ff.). Alle vier genannten theoriekritischen Perspektiven werden im Folgenden wichtig sein, wobei es nicht darum gehen wird, „theoretreu“ bzw. „theoriestur“ nur diese bestimmten Perspektiven anzunehmen und andere zu ignorieren. Die vier genannten Perspektiven werden aber in besonderer Weise eine Rolle spielen. Als globale Forschungsperspektive wird dem diskursanalytischen Zugang zudem eine besondere Beachtung zukommen, und zwar bedingt durch die Bestimmung dessen, was eine Theorie ausmacht. Hinter den hier ausdrücklich genannten Positionen verbergen sich nämlich letztlich – explizit geäußerte oder implizit vorhandene – Theorien, die darüber entscheiden, welche Elemente in den Lehrplänen enthalten sein sollen. Was aber ist eine Theorie?

Theorie ist ein interessen geleiteter Diskurs, dessen semantisch-narrative Struktur von einem Aussagesubjekt im gesellschaftlichen Kontext selbstkritisch reflektiert und weiterentwickelt wird. (Zima 2004, 20)

Folgt man Peter V. Zimas Definition von Theorie, so ist die prominente Betonung des „interessen geleiteten Diskurses“ unübersehbar. Ein Diskurs ist hier – ergänzend zu den oben ausgeführten Diskursdefinitionen im Anschluss an Michel Foucaults Diskursverständnis – wesentlich mehr als „eine Anordnung oder ein System von Sätzen, weil der Diskursbegriff ein lexikalisches Repertoire, eine Semantik und eine Makrosyntax umfasst, die für Kohärenz bürgen“, so Zima weiter (ebd., 20). Die Aussagesubjekte können – wie im Übrigen auch in dieser Arbeit – als Kollektivsubjekte bzw. -akteur:innen verstanden werden, d.h. es sind meist mehrere Subjekte, die sich auf Basis einer bestimmten Theorie mit ihrem spezifischen Gehalt, ihrer typischen Semantik und ihrer inhärenten Logik äußern. Im Nachfolgenden werden die einen – oft in Selbstzuschreibungen, manchmal in Fremddeutungen – beispielsweise als Vertreter:innen der Curriculumtheorie, andere eher als Konstruktivist:innen gesehen. In diesem Zusammenhang ist nicht unbedingt wichtig, inwiefern die Selbst- oder Fremdzuschreibungen zutreffend sind – oft sind sie dies nämlich nicht⁴⁹ –, sondern dass beim Argumentieren für oder gegen

⁴⁹ Z.B. Aebli's Selbstzuschreibung als *Nicht*-Behaviorist und Herzogs Apostrophierung von Aebli's *Konstruktivismus* als *Nach*-Konstruktivismus, vgl. Kap. 4.9.

Lehrplaninhalte oder für oder gegen ein Lehrpersonenbildungsmodell *grundsätzlich* auf theoretisches Vokabular, auf theoretisch bereits vorgezeichnete, oft mit anderen geteilten Ideen, Semantiken, etc. rekurriert wird und nicht Kontingentes, Zufälliges gesagt wird. Da in dieser Arbeit ein bestimmter Diskurs mit Hilfe der genannten Zeitdokumente analysiert werden soll, ist die Foucaultsche diskursanalytische Forschungsperspektive naheliegend und zielführend, ergänzt um Zimas kohärenzbetontes Verständnis von Diskurs: Diskurse, wie sie hier rekonstruierbar sind, ergeben sich nicht nur, aber auch aus „dem konfliktuellen und öffentlichen Charakter der Diskursproduktion“ (Schwab-Trapp 2011, 285, vgl. weiter oben): Wird die (historische und kritische) Diskursanalyse sowohl von einem systemtheoretischen wie auch einem kritischen Blick sekundiert, können die zu analysierenden Diskurse zusätzlich von sozialtheoretischen wie auch bildungsphilosophischen Deutungsofferten profitieren.

Die Prüfung der obengenannten Thesen soll in dieser Arbeit also unter einem diskursanalytischen Gesichtspunkt stattfinden. Zunächst soll deshalb Foucaults Diskursverständnis erläutert, dann die Diskursanalyse näher betrachtet und schließlich die Einbettung der diskursanalytischen Methode in dieser Arbeit erörtert werden.

1.4.1 Nähere Bestimmung von Diskurs

Michel Foucaults Diskursverständnis wird also als Basis und Hintergrundfolie für den hier verwendeten Diskursbegriff verwendet. Im Alltag ist gemeinhin von einem „Diskurs über Thema X“ die Rede, womit *Diskurs* eher die Bedeutung von *Debatte*, *Dialog* oder *Thema* einnimmt; der hier verwendete Begriff ist weiter gefasst (Link 1999, 148). Das Spezielle und auch Reizvolle an Foucaults Diskursverständnis ist nicht so sehr die rein theoretische Auseinandersetzung mit der Frage, was ein Diskurs ist und wie sich ein solcher manifestiert, sondern insbesondere die damit einhergehenden *materialen Analysen*. Foucaults Annäherung beispielsweise in *Überwachen und Strafen* (1994) oder in *Die Anormalen* (2007) zeichnen sich durch ihre historische, wissenssoziologische und konstruktivistische Perspektiveneinnahme aus (Keller 2011, 44). Dadurch werden sowohl theoretische, philosophische als auch praxisbezogene Fragen als „kontingente Erscheinungen [betrachtet], die ihre Existenz unterschiedlichen Wissens- und Praxisformationen verdanken“ (ebd.). Diskurse werden gemäß Foucault einerseits im Medium des Wissens, andererseits als gesellschaftliche Praktiken konstituiert. Dabei behandelt er die Diskurse „als Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 2002, 74). Die Diskurse bestünden zwar aus Zeichen, „aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen“ (ebd.). Und genau dieses „mehr“ mache

sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache und müsse man „ans Licht bringen und beschreiben“ (ebd.). Die *diskursive Praxis* definiert Foucault als „eine Gesamtheit von anonymen historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln“ (ebd., 171).

Ähnlich wie die methodische Frage (Kap. 1.4.3) handhabt Foucault die Definition von Diskurs – von dem alle anderen Definitionen mehr oder weniger abgeleitet oder zumindest stark beeinflusst sind – nicht auf eine starre Weise. Ihm zufolge haben Diskurse eine verneinende Natur, sagen also, was sie nicht sind, nicht tun usw. (Konersmann 2010, 77). Damit dringen sie in die „zone du non-pensé“, die danach fragt, welches die Bedingungen sind, die darüber entscheiden, was zu einer Zeit und an bestimmter Stelle tatsächlich gesagt wird (ebd.). Diese Art von unbestimmter Definition des Diskursbegriffes könnte als Stärke oder Schwäche gesehen werden, je nach Sichtweise, weil sie über die „Organisation des Wissens“, aber auch über „seine Produktion, also eine Praxis“ Auskunft zu geben versucht (ebd.). In dieser offenen Definition von Diskurs findet sich auch Reiner Kellers Verständnis von Diskurs und diskursiver Praxis: Diskurse seien eine

abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden (Keller 2011, 68).

Achim Landwehr stützt sich ebenfalls auf Foucaults Verständnis von Diskurs, wenn er schreibt, dass Diskurse „das Sagbare, Denkbare, Machbare“ regelten, sie würden gleichsam die Wirklichkeit organisieren (Landwehr 2009, 21). In dieser Auffassung unterliegt die diskursive Produktion von Wirklichkeit gewissen *Regeln*, so dass die Beteiligten eines Diskurses im Sinne der Regeln „korrekt“ sprechen und handeln. Solcherart verstandene Produktionen von Diskursen bestimmt Foucault – wie oben bereits gesehen – als *diskursive Praktiken*. Keller beschreibt diese als „Formen der Aussagenproduktion, die sich beispielsweise textförmig materialisieren (z.B. Presseerklärungen, wissenschaftliche Artikel, Vorträge)“ (Keller 2011, 68). Dass Diskurse Wirklichkeiten überhaupt erst hervorbringen und nicht einfach abbilden, macht Landwehr am Beispiel der Rolle der Frau fest: Die Biologie der Frau hätte sich im 19. und 20. Jahrhundert zwar nicht verändert, der Diskurs *über* die Rolle der Frau aber schon (Landwehr 2009, 21). Ähnliches ließe sich für Diskurse rund um die Lehrpersonenbildung sagen: Im Wesentlichen scheinen sich beispielsweise die berufsbildenden Fächer der Lehrpersonenbildung wenig zu verändern (also Pädagogik, Psychologie, Schultheorie, Didaktik, Fachdidaktiken), ihre inhaltliche Ausrichtung und ihre disziplinäre Verortung, *wie* die Lehrpersonenbildung in der Gesellschaft wahrgenommen und wie über die curricularen Inhalte bildungspolitisch diskutiert wird,

welche Aufgaben, Bedeutungen ihnen zugesprochen und welche Erwartungen gehegt werden, aber sehr wohl.

Bei der Analyse von Diskursen stehen oft richtungsweisende, widersprüchliche oder definitionsmächtige Aussagen im Zentrum, genauso wie strittige Aussagen oder Begriffe. Die Strittigkeit wird ihnen kraft ihrer zugesprochenen gesellschaftlichen, politischen oder individuellen Relevanz zuteil. Also nicht (nur) aufgrund ihrer sprachlichen Sinnhaftigkeit, ihrer Etymologie oder Orthographie, sondern vor allem, weil um ihre Bedeutung und ihre Bedeutungshoheit, ihren Sinn und ihre Sinnhaftigkeit über das Sprachliche hinaus gerungen und gestritten wird, sind Aussagen oder Begriffe strittig, weil sie Dreh- und Angelpunkte von Debatten und Diskussionen sind, weil sie Gespräche und Themen zu öffnen vermögen und Vieldeutigkeit in sich bergen. Nicht nur pädagogische Aussagen oder Grundbegriffe wie Erziehung, Bildung und Lernen gehören in diese Kategorie, sondern auch Begriffe bzw. Wörterkombinationen wie „die gute Lehrpersonenbildung“, „die gute Lehrperson“ u.ä. In diesen Fällen wird die streitbare Begrifflichkeit verdoppelt: Neben Lehrpersonenbildung oder Lehrperson wird auch „das Gute“ zur Disposition gestellt. Im Bereich des Wissens, der Wissenschaft und der Professionalität interessieren indes nicht nur einzelne Begriffe, sondern insbesondere Sätze, die formallogisch gesehen wahr oder falsch sein können, aus der Perspektive verschiedener Disziplinen darüber hinaus aber auch komplexe Eigenschaften besitzen können.

Begriffe und Sätze über die (gute) Lehrpersonenbildung könnten in linguistischer Hinsicht als ein System von nach-, neben- und gegeneinander „verweisenden Signifikanten und deren Signifikate – die in Aussagen zum Ausdruck kommen – betrachtet“ werden, allerdings würden dabei die sozialen Strukturen vernachlässigt werden (Viehöver 2001, 178).⁵⁰ Deshalb könne man unter Diskursen mit Michel Foucault „mehr oder weniger institutionalisierte Aussagensysteme und Praktiken“ verstehen, wie sie in Gesprächen, akademischen Texten oder eben auch in bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu finden wären (ebd.). Folgt man Foucaults Prämisse aus seiner Inauguralvorlesung, wonach „in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen“, dann wird klar, dass er Diskurse nicht im Sinne eines idealen und rationalen Diskurses sensu Habermas versteht, sondern als Austauschfeld von Wissen und Macht (Foucault 2010, 11).⁵¹ Auf eine einfache Formel gebracht, könnten Diskurse nach ihm so verstanden werden, dass

⁵⁰ Vgl. dazu auch am Anfang des Kapitels 1.4.1 Link 1999, 148.

⁵¹ Die Inauguralvorlesung wurde als *Ordnung des Diskurses* (Foucault 2010) publiziert (1970 am Collège de France gehalten und erstmals 1972 als *L'ordre du discours* auf französisch erschienen). Vgl. zu Habermas weiter unten unter dem Stichwort „Diskursanalyse“, sowie in der Fußnote 55 und in Habermas 1995.

„keine Informationen, sondern Argumente“ ausgetauscht werden (Graf 2006, 73). Die Macht zeige sich daran, dass „etwas zum ‚diskursiven Ereignis‘ und damit zum Gegenstand des Wissens wird. Diskurse erscheinen als historisch-situierte Problematisierungen des bis dahin geltenden Wahren“ (Bublitz et al. 1999, 11). Dabei würden wiederum (neue) Wahrheiten produziert.

Als wichtige Prämisse im Foucaultschen Denken soll die Wechselwirkung zwischen Wissen und Macht nicht unerwähnt bleiben. Auch der Diskurs um das Verständnis von Pädagogik in der Lehrpersonenbildung ist nicht eine von Machtgefügen unabhängige Wissensangelegenheit. Das ist beispielsweise gut am Pädagogik-Diskurs rund um den LEMO-Bericht rekonstruierbar, bei dem unterschiedliche Akteur:innen und Akteur:innengruppen mit unterschiedlichen Interessen zur Pädagogik in der Lehrpersonenbildung Aussagen machen und damit immer auch versuchen, das Verständnis der (idealen) Pädagogik für die Lehrpersonenbildung mitzubestimmen um damit auch eine Art Deutungshoheit zu erzielen. Dabei üben beispielsweise die beteiligten bildungspolitischen, vereinsbezogenen (EDK, SPV und andere) oder wissenschaftlichen (curriculumtheoretischen, pädagogisch-psychologischen, bildungsphilosophischen, geisteswissenschaftlichen, psychotherapeutischen) Akteur:innen und Akteur:innengruppen machtbezogene und diskursprägende Einflussnahme aus.

Die sog. diskursiven Praxen stehen dabei im Zentrum und werden von zwei Seiten betrachtet:

Während die Archäologie Diskurse als historische Praktiken des Archivs einer Kultur rekonstruiert [Theorie regelgeleiteter Praktiken, T.B.], kümmert sich die Genealogie um das Verhältnis von Wissen und Macht. Sie analysiert die strategischen Kämpfe um Macht-Wissenspositionen auf dem Feld des Wissens und des Sozialen (Bublitz 2001, 28f.).⁵²

Wissensfragen sind in diesem Verständnis von also kaum von *Machtfragen* zu trennen. In dieser Arbeit werden *archäologische* Fragen gemäß Foucault – also die Rekonstruktion von Diskursen – etwas mehr ins Zentrum gerückt, wobei der genealogische Blick auf dieselben immer wieder gemacht werden muss, weil auch in Lehrpersonenbildungsdiskursen wissensbasierte, wissenschaftsbezogene Formationssysteme nie ganz von Machtfragen innerhalb des Lehrpersonenbildungssystems zu trennen sind. Wahrheitsfragen sind davon auch nie ganz zu lösen, einfachheitshalber ist man versucht, im archäologischen Sinn Wahrheit mit Erkenntnis oder Wissen zu

⁵² Die von als *Archäologie* bezeichnete Forschungsperspektive untersucht Diskurse „als spezifische Praktiken im Element des Archivs“ (Foucault 2002, 190), wobei *Archiv* das „allgemeine System der Formation und der Transformation der Aussagen“ meint (ebd., 1988), oder anders gesagt: „das Gesetz dessen, was gesagt werden kann, das System, das das Erscheinen der Aussagen als einzelner Ereignisse beherrscht“ (ebd., 187; vgl. auch Keller 2011, 49).

übersetzen, allerdings käme diese Gleichsetzung der Sache nicht genug präzise auf den Grund: Bei der hier verstandenen Wahrheit steht nämlich die Frage im Mittelpunkt, welche Regeln in einer bestimmten Zeit von spezifischen Denksystemen und den darin sich befindenden Subjekten zu einer bestimmten Wahrheit führen. D.h. die Wahrheit ist *historisch variabel*, je nach Wahrheitsträger:in, je nach Setting; sie ist ein Produkt eines bestimmten Diskurses, „dessen Ziel letztlich in der Rechtfertigung bestimmter Verhaltensweisen oder Verfahrensvorschriften besteht (Ruoff 2007, 233). Deshalb empfehle es sich, statt von Wahrheit „von einem wahrheitsorientierten Diskurs zu sprechen“ (ebd., 234). Das Wissen könnte man als eine Ansammlung bestimmter Wahrheiten bezeichnen (z.B. zur Psychiatrie oder zur Lehrpersonenbildung), das aus einer *bestimmten* diskursiven Praxis heraus entstammt. Davon unterscheidet sich die genealogische Wahrheitsfrage dadurch, dass sie diese immer in Zusammenhang mit der Machtfrage koppelt, wodurch sich bei Foucault selber das Verständnis von Wissen ändert (quasi von der Zeit, in der die *Archäologie* im Zentrum seines Interesses stand, zur *Genealogie*). In Bezug auf das System der Strafjustiz kommt beides zusammen, Foucault schreibt dazu: „Seine Grundlage oder seine Rechtfertigung“ werde zuerst in Rechtstheorien gesucht, dann

in einem soziologischen, psychologischen, medizinischen, psychiatrischen Wissen: als ob selbst das Wort des Gesetzes in unserer Gesellschaft nur noch durch einen *Diskurs der Wahrheit* autorisiert werden könnte (Foucault 2010, 16).

In der Einleitung des Buches *Das Wuchern der Diskurse* (Bublitz et al. 1999) werden die Erkenntnis- und die Machtaspekte ebenfalls verbunden:

Wahrheit ist also an Machttechniken und -wirkungen gebunden [...]. Dies manifestiert sich u.a. darin, dass Diskurse Praktiken sind, die (allgemeinverbindliche) Wahrheiten produzieren und so soziale Wirklichkeit konstituieren. (ebd., 11)

Michael Ruoff zufolge zeigt sich gerade in der *Ordnung des Diskurses* (2010) „eine unübersehbare Wende“ im Denken und Wirken Foucaults (Ruoff 2007, 93), weil darin die *Macht* als Topos erstmals in Erscheinung tritt, „das Verhältnis von Diskurs und Macht [würden] einen interessanten Übergangszustand“ erreichen (ebd., 94): Durch Ausschließungs- und Verknappungssysteme würden Diskurse nicht mehr als autonome Ereignisse erscheinen, sondern es „treten begrenzende Größen auf, die den Diskurs als Ordnung beschränken“ (ebd.). Foucault beschreibt Prozeduren der *Ausschließung* (solche, die von außen wirken wie Verbote oder

Grenzziehungen), Prozeduren der (*internen*) Kontrolle (beispielsweise Kommentare, der Autor/die Autorin als „Prinzip der Gruppierung von Diskursen“ [Foucault 2010, 20]), schließlich die weiter unten noch zu erläuternden *Disziplinen* und als letzte Gruppe die von ihm so bezeichnete *Verknappung der sprechenden Subjekte* (ebd., 26; kursiv T.B.). Die dritte Prozedur der Kontrolle muss als Prozedur der Macht betrachtet werden. Solcherart verstandene Sichtweisen auf Diskurse sind auch analog zur Lehrpersonenbildung relevant, sind diese doch immer auch in kontextuellen Ausschließungs- und Verknappungsverfahren zu deuten, schließlich entstehen sie nicht im luftleeren Raum. Beispielsweise ist die Entstehung des LEMO-Berichts *unabhängig* von dessen inhaltlicher wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzung ohne die Initiative des SPV und der SKDL⁵³ unter dem Auftragsmantel der EDK und der internationalen und nationalen Reformjahre der Lehrpersonenbildung nicht zu verstehen. Zudem schließen die hier fokussierten Themen durch die gewählten Fragestellungen und die These weiterführende, auch nahestehende Thematiken für diese spezifische Forschungsarbeit aus.

Folgt man Foucaults Diktum, wonach *Disziplin* nicht bloß als *akademische* Disziplin, sondern als eine von mehreren Prozeduren der Kontrolle gelten kann (neben den von ihm genannten Prozeduren der Kontrolle „Kommentar“ und „Autor“), dann könnte die Lehrpersonenbildung auch als Disziplin bezeichnet werden. Diese ist ähnlich wie die Disziplin im Foucaultschen Verständnis „durch einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten“ definiert (Ruoff 2007, 22). Michael Ruoff deutet diese so verstandene Disziplin in *Fachwissen* um, was wiederum zur Lehrpersonenbildung passt, weil das Vermitteln und Verhandeln von professionellem Fachwissen eine der zentralen Aufgaben ist (ebd., 36). Später hat Foucault seinen eigenen Diskursbegriff mehrfach erweitert und ihn u.a. als „Technik[en] der Individualisierung von Macht“ bezeichnet, also als Disziplinarmacht (Foucault 2005, 233). Zum anfangs erläuterten Verständnis von Disziplin – und daran werde ich mich im Wesentlichen orientieren – gehöre auch die Möglichkeit, „endlos neue Sätze zu formulieren“ (Foucault 2010, 22), wobei solche Sätze auch komplexer sein können als sie mit klassischer Aussagenlogik je formuliert werden könnten, da es in diesen Disziplin-Sätzen um mehr bzw. andere Bedingungen geht als um das Festmachen von „Wahrheit“ (Satz/Aussage x entspricht der Tatsache y).⁵⁴ „Darüber hinaus muss ein Satz, um einer Disziplin anzugehören, sich einem bestimm-

⁵³ Die SKDL war die *Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen*, also die Seminarektorenkonferenz, wie sie meistens abgekürzt genannt wurde.

⁵⁴ Foucault nennt als Beispiel die Botanik oder Medizin: So hatten symbolische Bedeutungen in der Botanik des 17. Jahrhunderts nicht mehr den Stellenwert, den sie noch im 16. Jahrhundert hatten. Analog dazu hatten (gewisse) metaphorische, volkstümliche Aussagen in der Medizin des 19. Jahrhunderts ausgedient, obwohl sie in den vorigen

ten *theoretischen Horizont* einfügen“ (ebd., 23, Herv. T.B.). Wenn hier die Lehrpersonenbildung ebenfalls als Disziplin bezeichnet wird, dann stellt sich die Frage nach dem theoretischen Hintergrund oder Horizont dieser Disziplin, wie bereits in der Fragestellung angedeutet: Woran orientiert bzw. orientierte sich die Lehrpersonenbildung in der Schweiz in theoretischer Hinsicht?

Eine solch allgemein gestellte Frage könnte allgemeinpädagogisch beantwortet werden, es könnte aber auch ein bildungshistorischer Zugang gewählt werden, der Auseinandersetzungen mit allgemeinen, systematischen Fragen nicht ausweicht, sondern im Gegenteil integriert. Gerade im Bereich der Pädagogik und Schule werden zentrale, bedeutungsvolle Begriffe in wissenschaftlichen, professionsbezogenen, aber auch gesellschaftspolitischen Kontexten in unmittelbarer mündlicher oder in materialisierter schriftlicher Form zur Debatte gestellt. Deshalb scheint es aufschlussreich zu sein, die Frage der Orientierung in der Lehrpersonenbildung, die Ergründung des theoretischen Horizonts aus zentralen Dokumenten zu rekonstruieren und zu deuten, die in Bezug zu ebendieser Lehrpersonenbildung stehen.

Für die Rekonstruktion der theoretischen Annahmen einer Disziplin oder genauer: für die Rekonstruktion der theoretischen Annahmen eines *Diskurses* innerhalb einer Disziplin, worin beispielsweise die Frage der guten Lehrpersonenbildung verhandelt wird, eignen sich verschiedene Publikationsarten oder Medien. Hier werden – wie weiter oben ausgeführt – Texte aus einer definierten Zeit untersucht, in denen die durch (kollektive) „Akteure oder Ereignisse Diskurse in Gestalt von konkreten Äußerungen verbreitet werden“ (Keller 2011, 70). Dabei interessieren „diskursive Auseinandersetzungen, in denen die Diskursteilnehmer:innen Deutungen für soziale und politische Handlungszusammenhänge entwerfen und um die kollektive Geltung dieser Deutung ringen“ (Schwab-Trapp 2011, 286). Zusätzlich zu sozialen oder politischen Handlungszusammenhängen könnte man – bezogen auf das hier im Zentrum stehende Thema – auch die Deutung fachwissenschaftlicher und berufsbezogener Handlungszusammenhänge nennen.

1.4.2 Nähere Bestimmung von Diskursanalyse

Die Diskursanalyse als theoretischer und methodischer Referenzpunkt für die Arbeit mit Quellen bedarf einer Begründung. Zuerst einmal scheint der Hinweis, wonach der Begriff „Diskurs“

Jahrhunderten Gültigkeit hatten. Diese wurden z.T. durch neue, auch metaphorische Begriffe ersetzt (Foucault 2005, 22f.). Der Umstand, dass ein Satz auch einen Bezug zu einer bestimmten Gegenstandsebene bzw. zu begrifflichen oder technischen Instrumenten herstellen muss, macht ihn und damit auch die sich mit ihm beschäftigte Disziplin komplexer als einen simplen Wahrheitssatz, der einfach auf eine „Tatsache“ verweist.

selber in diskurstheoretischer Hinsicht vieldeutig und nicht unumstritten ist, für die Diskursanalyse wichtig zu sein. Jürgen Link weist darauf hin, dass das Homonym „Diskurs“ als Signifikant verschiedene Signifikaten hat (Link 1999, 148; vgl. zuvor Viehöver 2001, 178), was bei Auseinandersetzungen mit dem Diskursbegriff schnell zu zwei- und mehrdeutigen Analysen und Schlussfolgerungen führen kann. Andererseits könnte dem entgegnet werden, dass nicht nur im Alltag, sondern gerade auch in den Human- und Sozialwissenschaften der Aspekt der Unein- oder Mehrdeutigkeit sehr üblich ist, man denke nur an wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit homonymen, also vieldeutigen Begriffen wie Gerechtigkeit, Verantwortung oder Bildung, um nur einige zu nennen. Beim Diskursbegriff hat die Unschärfe insofern eine spezielle Bewandnis, als er nicht nur einen Untersuchungsgegenstand bezeichnet, sondern als Diskursanalyse auch für eine Methode bzw. eine wissenschaftliche Herangehensweise stehen kann. Link unterscheidet beispielsweise die Diskursansätze Jürgen Habermas' von denjenigen der pragmatischen Linguistik oder Michel Foucaults. Wie bereits ausgeführt, soll hier das Diskursverständnis von Letzterem zugrunde gelegt werden. Beim Foucaultschen Diskurs geht es nicht in erster Linie um eine Debattenanalyse oder um die Frage des idealen Diskurses wie bei Habermas. In Foucaults Begriffssemantik werden Debatten als *diskursive Ereignisse* bezeichnet, sie sind „in keinem Fall synonym mit Debatte“ (Link 1999, 151).⁵⁵ Diskursive Ereignisse sind als solche sehr weit gefasst. In seinen Hauptwerken *Die Ordnung der Dinge* (1991) nimmt Foucault diskursive Makroereignisse in den Blick, während er in *Archäologie des Wissens* (2002) auf diskursive Mikroereignisse („événements répétitifs“) fokussiert, z.B. auf einfache Aussagen.⁵⁶ Gerade in Zusammenhang mit der Frage, was mit Diskurs gemeint sein könnte, ist es nicht unerheblich zu betonen, dass gerade im letztgenannten Werk Foucault eher von *Aussagenanalyse* denn von *Diskursanalyse* spricht, d.h. die *Aussagen* stehen tatsächlich im Zentrum seiner Analyse. Dabei sind drei Aspekte wichtig: Die Aussage (*énoncé*) unterscheidet sich erstens von gewöhnlichen logischen Propositionen (eine Aussage kann mehrere Bedeutungen haben bzw. in diversen diskursiven Formationen benutzt werden). Zweitens weist nicht jede Aussage eine syntaktische Struktur auf (d.h. sie wird nicht unbedingt nach den grammatikalischen Regeln einer Sprecherkompetenz generiert). Drittens besteht sie zwar aus Zeichen, ist aber nicht mit einer *langue* gleichzusetzen.⁵⁷ Aussagen müssen gemäß Foucault als diskursive Formationen

⁵⁵ In Zusammenhang mit der in den Diskursen vorhandenen Intersubjektivität könnte mit Siegfried Jäger gesagt werden, dass diese sich bei Habermas erst im Diskurs konstituiert, während sie sich „bei Foucault als je spezifisch-historische allererst von Diskursen konstituiert“ (Jäger 2012, 23).

⁵⁶ Wie Helge Jordheim herausstreicht, stellt gerade Foucault in seiner *Archäologie des Wissens* (2002) das *Ereignis* der *Idee* entgegen, indem er davon spricht, dass „echte“ Ereignisse in der Ordnung der Diskurse stattfänden (Jordheim 2017, 203).

⁵⁷ In Abgrenzung zur Sprechakttheorie, wonach Performanzen nach ganz bestimmten Regeln stattfinden, vgl. Kammler 2014, 57.

„funktionieren“, „im Wahren“ sein (Foucault 2002, 25). In ihnen können sowohl „eine wissenschaftliche Proposition, ein alltäglicher Satz, ein schizophrener Unsinn etc. gleichermaßen als Aussagen nebeneinander stehen.“ (Deleuze 1977, 80).

Aussagen sind insofern diskursprägend, als sie durch „irgendeine Folge von Zeichen, von Figuren, von Graphismen oder Spuren“ eine Ordnung erkennen lassen (Foucault 2002, 123). Nicht die einzelnen Wörter oder Begriffe sind für Aussagen entscheidend, sondern eher Sätze und Gedanken, also nicht die äußere Form, sondern die *Funktion* bestimmt eine Aussage (Landwehr 2009, 111).⁵⁸ Das passt zu den weiter vorne zitierten Stellen, wonach Diskurse dadurch als „abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen“ verstanden werden können (Keller 2011, 68), bzw. wonach die Strittigkeit von Aussageereignissen zentral ist, so dass diese aus „dem konfliktuellen und öffentlichen Charakter der Diskursproduktion“ herauswachsen können (Schwab-Trapp 2011, 285).

Die oft kolportierte und divergent interpretierte Wette (in der *Ordnung der Dinge*) des Verschwindens des Menschen „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“, ist als Referenz hier nicht entscheidend (Foucault 1991, 462), sondern überhaupt die Frage nach der Beschäftigung mit dem Menschen als „Objekt“ des wissenschaftlichen Interesses ab dem 19. Jahrhundert durch neu ausgerichtete Wissenschaften wie die Psychologie oder die Soziologie. Für die vorliegende Untersuchung ist Foucaults Analyse der Humanwissenschaften, wie er sie im letzten Kapitel von *Die Ordnung der Dinge* anstellt, von besonderem Interesse, da er darin – als historische diskontinuierliche Fortsetzung der Wissenschaftsentwicklungen der letzten Jahrhunderte – eine neue Art von Wissenschaft liest, die die Seinsweise des Menschen einerseits als „die Grundlage aller Positivitäten“, andererseits gleichzeitig als „im Element der empirischen Dinge präsent“ sieht (ebd., 413). Die moderne Psychologie und Soziologie fallen letztlich auch unter diese Wissenschaften, wie auch die Ökonomie und andere. Das „Neue“ an dieser Wissenschaftsentwicklung ist, gemäß Foucault, dass die Humanwissenschaften „kein bereits vorgezeichnetes Gebiet als Erbschaft mitbringen, das in seiner Gesamtheit abgesteckt wäre, aber brachläge, und das sie nun mit schließlich wissenschaftlichen Begriffen und positiven Methoden erarbeiten müssten“ (ebd., 413). Der Mensch, wie er durch die Humanwissenschaften neu gesehen wurde, existierte im 17. und 18. Jahrhundert „ebensowenig wie das Leben, die Sprache und die Arbeit“

⁵⁸ Insofern kann auch eine Statistik oder eine Schreibmaschinentastatur bzw. die Buchstabenfolge auf der Tastatur – z.B. A-S-D-F – in diesem Verständnis eine Aussage bilden (Foucault 2002, 125; vgl. auch Landwehr 2009, 11; Vogl 2014, 226). Dabei gibt es einen Unterschied zur gängigen Sprache: Eine Sprache kann als „Konstruktions-system begriffen werden, das mit einer endlichen Menge von Regeln beliebig viele Performanzen produziert, [während] diskursive Formationen stets aus einer endlichen und begrenzten Menge von Aussagen“ besteht (Vogl 2014, 226). Nicht alles kann ausgesagt werden, weil eine Aussage „die reale und abgegrenzte Inskription einer Zeichenfolge, deren Zusammensetzung einer spezifischen, nicht unbedingt linguistisch und logisch bestimmmbaren Regelmäßigkeit gehorcht“, wie dies etwa in der grammatikalisch korrekten Sprache der Fall wäre (ebd.).

(ebd., 413). Mit anderen Worten wurde der Mensch im 19. Jahrhundert durch die Humanwissenschaften erstmals als neuartige Episteme entdeckt: Und zwar wurde er nicht bloss in seiner Natur Analyse- und Forschungsgegenstand, sondern als Intermediäres zwischen seiner Positivität (als lebendiges, arbeitendes, sprechendes Wesen) und dem, „was demselben Wesen zu wissen (oder zu wissen zu versuchen) gestattet, was das Leben ist, worin das Wesen der Arbeit und ihre Gesetze bestehen und auf welche Weise es sprechen kann“ (ebd., 424).⁵⁹

Ein Diskurs nach Foucault ist – statt einer Debatte – also eher Ausdruck einer *diskursiven Formation*, die er entweder material-induktiv (in der *Ordnung des Diskurses*) oder eher systematisch (*Archäologie des Wissens*) erläutert (Link 1999, 151). Ein wichtiger Aspekt, den Jürgen Link in dieser Hinsicht für die Bedeutung von Diskursen hervorhebt, scheint mir die konstitutive Abhängigkeit der Diskurse von einer „regionalisierte[n] Semantik“ zu sein (ebd., 151). Diskursive Formationen bzw. Diskurse produzieren und enthalten spezielle Wissensmengen, die weiter oben erwähnten „Positivitäten“. Diese sind für spezifische Wissens- und Wissenschaftsgebiete konstitutiv und überschneiden sich kaum. Neben der Betonung einer synchronischen (und eben auch regionalen) Beschränkung der Diskurse gibt's aber auch eine diachronische, was für die vorliegende Arbeit als aufschlussreiche Differenzierung gesehen werden kann: Der Diskurs des LEMO-Berichts ist zwar zeitlich und regional verortbar, allerdings läuft der darin zu untersuchende Diskurs synchron *und* diachron ab, weil im Prozess der LEMO-Arbeit – von Beginn bis zur ihrer Publikation – ein synchroner Sprach- und Bedeutungsgebrauch von bestimmten Aspekten zu beobachten ist, gleichzeitig sind diese Aspekte auch diachron, d.h. über die Zeit und über den Ort (der LEMO-Kommission oder der -Publikation) hinweg bedeutsam und bestimmten bereits *vor* dem LEMO-Prozess und auch *nach* der Publikation des Berichts weitere Diskurse. Zudem könnte der Prozess, der zum LEMO-Bericht führte inkl. verschiedener Nebenschauplätze als eigener Denkraum, nämlich als *Diskursraum* gesehen werden, weiter oben wurde dieser spezifische Raum der Lehrpersonenbildung als *Disziplin* bezeichnet.

Rund um die hier im Zentrum der Analyse stehenden Quellen können lehrpersonenbildungsrelevante Diskurse insofern rekonstruiert werden, als in ihnen beispielsweise gezeigt werden

⁵⁹ Seine bereits oben zitierte Schlussfolgerung bzw. Wette, „daß der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (Foucault 1991, 462), ist tatsächlich der Schlusssatz von *Die Ordnung der Dinge* und markiert die für das poststrukturalistische Denken als wichtig erachtete Weiterentwicklung des „Todes des Subjekts“ (nach Nietzsche, Heidegger), allerdings rückte Foucault einige Jahre später in seinen Bänden 2 und 3 von *Sexualität und Wahrheit* (Foucault 1997; 2000) und in verschiedenen Essays (z.B. in *Technologien des Selbst*, Foucault 1993) die Analyse (antiker) *hermeneutischer Selbsttechniken* – was vordergründig (post-) strukturalistischen Paradigmen entgegenzulaufen scheint – ins Zentrum. Und zwar um zu erfahren, wie Menschen *Wissen über sich selbst erwerben*: „Was muss man über sich selbst wissen, wenn man bereit sein soll, auf irgendetwas zu verzichten?“ (ebd., 25). Da scheint das Subjekt als Forschungsgegenstand plötzlich wieder im Fokus zu stehen.

kann, wie die Pädagogik als Fach oder als Disziplin verstanden und gedeutet wird, wie bei der Konzeption eines Ausbildungscurriculums (beim LEMO-Bericht geht es vor allem um die Primarlehrpersonenbildung in der Deutschschweiz) um Lerninhalte gestritten wird, aber auch und insbesondere wie die zu vermittelnden Inhalte, Konzepte der guten Lehrperson, die anthropologischen Voraussetzungen von Lehramtsanwärter:innen gedeutet werden. Zudem zeigen die Quellen, wie einzelne Akteure (seltener Akteurinnen) und einzelne Gruppierungen interessensgeleitet ihre Stellung innerhalb der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung beziehen und in verschriftlichten Debatten einzelne theoretische Ansichten begründen und verteidigen und gleichzeitig andere negieren oder zumindest als problematisch oder falsch taxieren.

1.4.3 Diskursanalyse: Eher Haltung als Methode

Die von Michel Foucault konzipierte Idee des Diskurses, wie er sie in seiner bereits genannten Inauguralvorlesung ausbreitet, kann also auch für diese Arbeit als Ausgang genommen werden. Wie Foucault selber von methodischen Prinzipien spricht, wird die Diskursanalyse auch hier als *prinzipielle methodische Richtung* genutzt, mit Philipp Sarasin wird sie eher als „philosophische Haltung“ verstanden (Sarasin 2003a, 8), man könnte auch von der Diskursanalyse als „wissenschaftliche Haltung“ (Gardt 2007, 21) oder von einer *methodischen Haltung* sprechen.⁶⁰ Die „klassische“ Diskursanalyse als methodische Hintergrundfolie wird insbesondere um historisch- und kritisch-diskursanalytische Überlegungen ergänzt, wie sie von Sarasin oder Landwehr (historische Diskursanalyse) bzw. von Siegfried Jäger (kritische Diskursanalyse) formuliert wurden.⁶¹

Stellt man die Diskursanalyse als leitende Methode bzw. als leitende methodische Haltung einer Forschungsstudie vor, erwartet man Klärungen: Welche Art von Diskursanalyse, wie kann ein Diskurs methodisch überhaupt erfasst werden? In dieser Arbeit wird „Diskursanalyse“ in etwa so gehandhabt, wie dies Foucault in einem Interview formuliert hat:

⁶⁰ Foucault spricht von folgenden Prinzipien, die er seinen Analysen voranstellen will: das Prinzip der *Umkehrung* bzw. der *Verknappung* (nicht mehr der Autor, sondern die Verknappung des Diskurses steht im Vordergrund), das Prinzip der *Diskontinuität* (Diskurse als diskontinuierliche Praktiken, sie können sich „überschneiden und manchmal berühren“), das Prinzip der *Spezifität* (Es sei nicht so, dass „uns die Welt ein lesbares Gesicht zuwendet, welches wir nur zu entziffern haben. [...] Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen. In dieser Praxis finden die Ereignisse des Diskurses das Prinzip ihrer Regelmäßigkeit“), schließlich das Prinzip der *Äußerlichkeit*: Man muss von den Erscheinungen und Regelmäßigkeiten der Diskurse und nicht von unterstellten Kernhaftigkeiten oder von Verborgenen ausgehen (Foucault 2010, 34f.).

⁶¹ Der *Kritischen Diskursanalyse* geht es in erster Linie um die „Ermittlung von möglichen Aussagen als den Atomen der Diskurse. Kritische Diskursanalyse ist an Inhalten und Verhältnissen interessiert, die sie kritisiert. [...] Zudem erfasst Diskursanalyse historisch relevante, aber auch in der Gegenwart noch mit einem Wahrheitswert aufgeladene Diskurse und macht sie damit kritisierbar und potentiell veränderbar“ (Jäger 2012, 8).

Alle meine Bücher [...] sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie öffnen und sich irgendeines Satzes, einer Idee oder einer Analyse wie eines Schraubenziehers oder einer Bolzenstange bedienen wollen, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu disqualifizieren oder zu zerschlagen, unter Umständen darunter sogar diejenigen, aus denen meine Bücher hervorgegangen sind... nun, umso besser! (Foucault 2014b, 888)

Werkzeugkiste also. Foucault selber präferierte für seine Analysemethode die Begriffe *Archäologie* und *Genealogie*⁶² und weniger *Diskursanalyse*, was gemäß dem Linguisten Dietrich Busse damit zu tun haben könnte, dass so der *wissensanalytische* Charakter besser zum Vorschein kommt (Busse 2013, 35). Tatsächlich interessierte sich Foucault sehr für die Episteme, und zwar unter dem Gesichtspunkt, wie dieser Begriff Wissen und Wissenschaften in historischen Formationen zu erfassen vermag.⁶³ Foucault definiert Episteme in der *Archäologie des Wissens* so:

Unter Episteme versteht man in der Tat die Gesamtheit der Beziehungen, die in einer gegebenen Zeit die diskursiven Praktiken vereinigen können, durch die epistemologischen Figuren, Wissenschaften und vielleicht formalisierten Systeme ermöglicht werden; den Modus, nach dem in jeder diskursiven Formation Übergänge zur Epistemologisierung, zur Wissenschaftlichkeit und zur Formalisierung stattfinden und sich vollziehen. [...] Die Episteme ist keine Form von Erkenntnis und kein Typ von Rationalität, die, indem sie die verschiedensten Wissenschaften durchdringt, die souveräne Einheit eines Subjekts, eines Geistes oder eines Zeitalters manifestierte; es ist die Gesamtheit der Beziehungen, die man in einer gegebenen Zeit innerhalb der Wissenschaften entdecken kann, wenn man sie auf der Ebene der diskursiven Regelmäßigkeiten analysiert. (Foucault 2002, 273)

In der obengenannten Definition wird *Episteme* – im Gegensatz zu Diaz-Bones Verständnis von *Sozio-Episteme* (Kap. 1.1), das wiederum auf Foucaults Begriff der Episteme fußt – noch nicht in ein Verhältnis zu Akteur:innen gesetzt, obwohl diese bei Foucault implizit als Figuren der diskursiven Praktiken immer mitgedacht sind. Ein paar Jahre später, als Foucault zum ersten Band seiner *Sexualität und Wahrheit*-Trilogie (ab 1976) befragt wurde, definierte er Episteme im Licht des Dispositiv-Begriffs, nämlich als

ein strategisches Dispositiv [...], das es gestattet, unter all den möglichen Aussagen diejenigen auszusieben, die nicht einer wissenschaftlichen Theorie, sondern eines Feldes von Wissenschaftlichkeit annehmbar sein können, und von denen man wird sagen können: Dieses hier ist wahr oder falsch.

⁶² Vgl. weiter oben.

⁶³ Vgl. Ruoff 2007, 107; vgl. Kap. 1.1 zu Sozio-Episteme und Fußnote 59.

Das Dispositiv gestattet nicht das Wahre vom Falschen, aber das wissenschaftlich Nicht-Qualifizierbare vom Qualifizierbaren zu trennen. (Foucault 2003, 395f.)

Das so verstandene Dispositiv, das eng mit Machtverhältnissen innerhalb von Wissenspraktiken gesehen werden muss, scheint der Interdependenz der Sozio-Episteme und den Denkkollektiven bzw. den Kollaborationen von Individuen nahe zu sein. Das Dispositiv wiederum – was in dieser Arbeit nicht unwesentlich ist – kann (in den Worten Michael Ruoffs) als

eine Gesamtheit von Institutionen, Diskursen und Praktiken [verstanden werden]. Die strategische Seite des Dispositivs deutet auf seine Verwendung im Zusammenhang von Macht und Wissen hin. Das Dispositiv verbindet Machstrategien und Wissenstypen, womit seine Anwendung zum Repertoire der Genealogie gehört. Gegenüber der Archäologie erweist sich das Dispositiv als umfassender, denn es berücksichtigt den Diskurs, die Macht und das Ungesagte (Einrichtungen, Institutionen und Verdrängtes). (Ruoff 2007, 101)

Der Hauptfokus der Analyse eines angenommenen oder erahnten Diskurses wird in dieser Arbeit auf eine Analyse von spezifischen Dispositiven, Diskursproduktionen und Diskurskonjunkturen gelegt, nämlich insbesondere auf die Analyse von in den Dispositiven und Diskursen rekonstruierbaren Theoriebezügen, Theorieverständnissen, Wissens- und Wissenschaftsordnungen innerhalb der Lehrpersonenbildung. Um der Frage nachzugehen, wie Diskurse rund um die pädagogische Disziplin bzw. um die Disziplin der Lehrpersonenbildung – wenn man sie nun als solche benennen will – und ums Berufsverständnis verlaufen, sollen sie also innerhalb der genannten Quellen genauer analysiert werden. Dabei wird auf verschiedene Ansätze der Diskursforschung rekurriert (Foucault 2011; Landwehr 2010; Keller 2011).

Die im LEMO-Bericht und weiteren kontextuell zusammenhängenden Texten sich manifestierenden Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichem Wissen, die theoretischen Überlegungen (oder im diskursanalytischen Sprachduktus ausgedrückt: die darin enthaltenen *Aussagen*) sind als Untersuchungsgegenstand auf verschiedene Weise analysierbar. Der diskursanalytische Zugang wird in dieser Arbeit gewählt, damit historische Verschiebungen, diskursive Elemente, sprachliche Besonderheiten u.a.m. Beachtung finden.⁶⁴ Dabei ist die Idee, Aussagen würden einen Diskurs bestimmen, eine etwas vereinfacht unikausale Vorstellung, wie Diskurse entstehen und was sie ausmachen. Vielmehr sollte man „von einer komplexen Wechselbeziehung

⁶⁴ Dabei sind vielleicht „*Brüche*“ und „*Diskontinuitäten*“ in den Diskursen zu beobachten, genauso – wenn nicht sogar mehr – *Kontinuitäten*, d.h. kaum merkliche, sanfte Übergänge, mit ineinandergeflochtenen Argumentationslogiken und -inhalten (vgl. zum problematischen und beliebten Bild des „*Bruches*“ bzw. des Paradigmenwechsels bei Thomas S. Kuhn: Kap. 1.2 u. Fußnote 19).

zwischen Struktur und Handlung, zwischen Diskurs und Subjekt“ ausgehen (Landwehr 2009, 127). Aussagen bestimmen bzw. strukturieren Diskurse genau wie andersrum Diskurse Aussagen strukturieren. Regelmäßig wiederholte Aussagen zu einem bestimmten Themenkomplex – z.B. die Frage der Pädagogik für die Grundausbildung der Primarlehrpersonenbildung – führen zu einem Diskurs und vice versa sind Aussagen eines bestimmten Diskurses darin sichtbar. Als hilfreich erweist sich gemäß Landwehr das Bündeln von Analysen verschiedener, auch diachron angelegter Aussagen, noch *bevor* etwas über den Diskurs gesagt wird. Allerdings macht er keine genauere Angabe darüber, wann die „kritische Masse“ eines solchen Bündels erreicht wird (ebd., 127f.). Da die Grundvoraussetzung eines Diskurses eine „kommunikative Situation“ darstellt, ist „die Frage nach dem Auftauchen und dem Verschwinden von Diskursen von besonderer Bedeutung“ (ebd., 128). Landwehr bezeichnet diesen Aspekt als Kompetenz einer historisch ausgerichteten Diskursanalyse, gleichzeitig ist es wohl kaum je einfach zu beantworten: Die Frage, ob ein Diskurs mit einem klaren Anfang und einem ebenso klaren Ende markiert werden kann oder ob vielmehr nicht auch Repetitionen möglich sind. Trotzdem ist der Vorschlag sinnvoll, innerhalb eines „identifizierten Diskurses“ Themen zu isolieren, unabhängig davon, ob der Diskurs als eindeutig abgeschlossen gilt oder nicht: Mit der Festsetzung eines bestimmten Diskurses zu einer bestimmten Zeit will man ja klar eingrenzbar Themen bezeichnen, die den Diskurs definieren. Deshalb sollte es idealerweise das Ergebnis einer Diskursanalyse sein, „die Erkenntnisgrundlagen einer Zeit und einer Kultur zu beleuchten“ (ebd., 129). Auf den hier gewählten Diskurs fokussiert hieße dies in etwa herauszudestillieren, welche Themen, welche Wissensordnungen innerhalb der Curriculumkonstruktion in der Lehrpersonenbildung in den 1970er Jahren beobachtbar sind, vor allem bezogen auf die Frage der Pädagogik in den Grundlagenfächern. Landwehr geht gar so weit, dass bei Beseitigungen jeglicher Zweideutigkeiten von einer „Naturalisierung des Diskurses“ gesprochen werden könne, da es quasi natürlich wäre, in einer bestimmten Art und Weise über ein Thema zu sprechen, die Weltansicht oder die Sicht auf einen bestimmten Gegenstand könne den Status eines „*common sense* [erreichen, das] von allen geteilt und nicht angezweifelt“ wird (ebd.). Dass Menschen, die diesen *common sense* bzw. den „gesunden Menschenverstand“ nicht teilen, automatisch vom Diskurs ausgeschlossen sind, ist sich auch Landwehr bewusst, andere (historische) Sichtweisen seien auch möglich, aber oft setzt sich – von den vielen Möglichkeiten – *ein* Diskurs zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext durch. Der gemeinsame, weil geteilte Sinn schließt gleichzeitig diejenigen aus, die diesen Sinn nicht teilen, sprich: die vom geltenden Diskurs ausgeschlossen sind. In dem hier verhandelten Lehrpersonenbildungsbeispiel würde das bedeuten, dass der Diskurs um die Pädagogik in der Lehrpersonenbildung und das im LEMO-Bericht

erdachte und ideale Curriculum mit den entsprechenden Lehrinhalten und dem entsprechenden Lehrpersonenbild von den Diskursträger:innen und „Sinnstifter:innen“ weitervermittelt wird. Diejenigen, die dieses Curriculumkonstrukt mitsamt den Inhalten oder den anthropologischen Inhalten ablehnen, sind schon gar nicht (mehr) Teil des Diskurses.

Es soll in dieser Untersuchung schließlich nicht darum gehen, einen vermeintlich exakten Diskursanfang zu benennen, eine „rituelle Beschwörung des Ursprungs als der Heimatstatt unverhüllter Wahrheit“ beginnen zu wollen, wie dies Ralf Konersmann in seinem Essay zu Michel Foucaults *Die Ordnung des Diskurses* (2010) auch für dessen Ansatz als nicht gegeben sieht (Konersmann 2010, 76). Es geht also – wie bei Foucault – nicht darum, einen möglichen Anfangspunkt zu finden, von dem aus sich weitere Ereignisse, Ideen usw. bildeten, weil ein solcher unikausaler Ursprungspunkt kaum existiert bzw. kaum auszumachen ist. Foucault suche seinen Ausgangspunkt bzw. Fixpunkt für seine Diskurse „außerhalb der Denkgeschichte“ (ebd.), d.h. er reiht seine Gedanken nicht an bereits vorhandenen Theorien bzw. Ideen an, sondern stellt die Theorie durch einen eingenommenen Positionswechsel quasi um, indem er „Ereignisse“ und „Erfahrungen“ in den Vordergrund seiner Analysen stellt und „über die das um Historisierung besorgte Ritual der Theoriepräsentation im allgemeinen rasch hinweggleitet“ (ebd.). Foucault formuliert diesen Aspekt in einem Gespräch mit Studierenden so, dass er „der Utopie die Erfahrung, das Experiment entgegensetzen“ würde (ebd.).

Das Augenmerk richtet sich auch auf die von Philipp Sarasin und auch von Achim Landwehr gemachte Differenzierung zwischen *logisch stabilisierten* und *nicht-stabilisierten Diskursen*: Während sich logisch stabilisierte Diskurse (wie etwa im Bereich der Technik und der Naturwissenschaft) durch ihren komplexen, spezialisierten Entwicklungsstand eher auf eine kleine Zahl der Diskursteilnehmer:innen reduziert, zeichnen sich logisch nicht-stabilisierte Diskurse dadurch aus, dass jeweils nicht bloss eine einzige Diskursregel dominiert, sondern mehrere konkurrieren und nebeneinander liegen. Solche Diskurse finden sich häufig in der Politik, der Literatur, wohl auch in den meisten Sozial- und Geisteswissenschaften (Sarasin 1996, 153f.; Landwehr 2009, 129f.), weshalb letztere auch hier mit Bezug auf die Lehrpersonenbildung im Fokus stehen werden.

Von einer anderen Warte aus betrachtet, kann mit dem Hamburger Soziologen Michael Schwab-Trapp davon ausgegangen werden, dass „Diskurse verbindliche Deutungen für soziale und politische Ereigniszusammenhänge produzieren“ (Schwab-Trapp 2011, 283). Zudem setzt er voraus, dass diese Deutungen in Konflikten entwickelt werden und die Diskursanalyse „die Entstehung, die Verbreitung und die Institutionalisierung solcher Deutungen“ untersucht (ebd.).

Der zu Beginn des Kapitels bereits referierte Hinweis Sarasins, wonach die „Diskursanalyse beziehungsweise Diskurstheorie keine Methode ist, die man ‚lernen‘ könnte, sondern [...] eher als eine theoretische, vielleicht sogar philosophische Haltung“ erscheine (Sarasin 2003a, 8), wird von Landwehr ebenfalls unterstrichen, jedoch bietet letzterer trotzdem ein grobes methodisches Raster an, um auch – wie er sagt – eine gewisse Transparenz der Diskursanalyse zu wahren (Landwehr 2009, 100).⁶⁵ Nach dem Raster *Themenfindung – Korpusbildung – Kontextanalyse – Analyse der Aussagen – Analyse von Texten – Diskursanalyse* werden nachfolgend weitere Punkte exemplifiziert. Damit werden gleichzeitig weitere Fragen nach inhaltlichen Schwerpunkten und dem methodischen Vorgehen beantwortet.

Die Gefahr, sich zu früh auf ein bestimmtes Dokument zu fixieren, sollte man dadurch zu umgehen versuchen, dass man dem Untersuchungsgegenstand offen gegenübertritt und immer wieder nach neuen, anderen Diskursbausteinen Ausschau hält, die das Gesamtbild vervollständigen helfen. Und obwohl möglichst alle in Frage kommenden Texte, audiovisuellen Daten, Materialien zum Thema berücksichtigt werden müssten, ist klar, dass nur „ein kleiner Rest erhalten beziehungsweise recherchierbar“ ist (ebd., 103). Auf alles, was einen Diskurs ausmacht, kann nicht zurückgegriffen werden; das hat nicht nur mit der historischen Arbeitsweise zu tun, sondern ist aus theoretischer Sicht ein schier unmögliches Unterfangen. Alle Aspekte eines Ereignisses – aber auch einer Idee – zu berücksichtigen, mag als Leitidee die Richtung einer Untersuchung angeben, erfüllbar wird diese Anstrengung deshalb aber nicht. Landwehr nennt die Gesamtheit aller möglichen diskursprägenden Phänomene „imaginärer Korpus“, den er vom „visuellen Korpus“ unterscheidet, der alle vorhandenen Beiträge zum Diskurs meint, davon ist wiederum – weil nicht alles untersuch- und berücksichtigbar ist – der „konkrete Korpus“ übrig, der letztlich die gezielte Auswahl meint (ebd., 102f.). Dass der konkrete Korpus nicht objektiv sein kann, sondern bereits eine von Vorwissen, von Hypothesen gebildete Auswahl ist, sollte ebenfalls mitbedacht werden. Bei der Vorstellung des Korpus sind solche Aspekte zu klären und offenzulegen.

⁶⁵ Michel Foucault meinte zur Methodenfrage: „Methodologische Überlegungen [...] sind sozusagen Baugerüste, die als Übergang dienen zwischen einer Arbeit, die ich gerade abgeschlossen habe, und einer weiteren. Das ist nicht eine allgemeine Methode, die für andere oder für mich definitiv gültig wäre. Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume“ (Foucault 2005, 53).

1.4.4 Diskursanalyse mit Kontext-, aber auch mit Kohärenzanalyse – Fokus auf die Analyse von Textaussagen

Da in dieser Arbeit tatsächlich nicht „bloss“ der Diskurs, sondern auch die theoretisch verhandelten Inhalte und die Argumente innerhalb des Diskurses zentrale Untersuchungsaspekte bilden, ist die Kontextanalyse zwar wichtig, wird aber nicht im Vordergrund stehen: Es wird deshalb der Versuch unternommen, historisches Material nicht nur deshalb zu analysieren, um „Rückschlüsse über die historische Situation zu erlangen“, sondern um Wechselwirkungen zwischen den zu analysierenden Texten und den Kontexten zu verstehen (ebd., 105).

Die „Vergegenwärtigung des sprachlichen Kontextes“, so der US-amerikanische Geschichtsphilosoph und Politikwissenschaftler Mark Bevir, sei „weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung des Textverständnisses“ (Bevir in Graf 2006, 85). Gerade Bevir misst der Kontextanalyse große Bedeutung zu, sieht sie aber – und das ist ein zentrales Argument gegen eine „totale Kontextualisierung“ – eher als Erklärungs- denn als Verstehenslehre. Gestützt auf Philosophen wie Willard van Orman Quine und Donald Davidson formuliert er denn auch: „Contextualism, I will suggest, should be reworked as a doctrine about appropriate forms of explanation, not prerequisites of understanding“ (Bevir 2002, 180). Denn wenn es um das Verstehen eines Textes geht, dann gilt, „the study of linguistic contexts constitutes only a heuristic, not, as Pocock and Skinner argue, a logic of discovery“ (ebd.). Bezugnehmend auf den semantischen Holismus erinnert Bevir daran, dass „the objectivity of a belief depends on its relationship to various other beliefs (Bevir 2002, 182), will heißen: Im Verständnis des semantischen Holismus ist eine Meinung, eine Aussage immer schon in einem größeren Netz von Meinungen und Aussagen eingebettet.⁶⁶ Etwas weiter gedacht hieße dies auch: „Wenn es etwas gibt, das Bedeutung hat – eine Überzeugung oder eine Aussage –, dann gibt es vieles anderes, das ebenfalls Bedeutung hat (viele andere Überzeugungen oder Aussagen)“ (Esfeld 2002, 41). Die *Kohärenzanalyse*, also die Analyse dessen, was ein Autor/eine Autorin bzw. ein Sprecher/eine Sprecherin in verschiedenen Texten zu verschiedenen Zeiten schreibt bzw. sagt, ist nach Bevir für das Verständnis eines Textes also wichtig, entgegen konstruktivistischen Ideen wie jene Pococks, wonach die *langue* als sozial angelegte Sprache die Bedeutung und den Inhalt der *paroles* definieren soll, aber auch entgegen der sprechakt- und handlungstheoretischen Annahmen Skinners, wonach Überzeugungen mit der Analyse der illokutionären Absichten erfasst werden, d.h. wonach die Intentionen mit den Überzeugungen gleichgesetzt werden (Bevir 2010, 209ff.).

⁶⁶ Nach Ludwig Wittgensteins Diktum, wonach ein Zeichen bzw. ein Satz seine Bedeutung „von dem System der Zeichen, von der Sprache [erhält], zu dem es gehört. Kurz: Einen Satz verstehen, heißt, eine Sprache verstehen“ (Wittgenstein in Mayer 1997, 7).

Die Ausführungen von Kontext- und Kohärenzanalyse sollen überhaupt nicht zur Exklusivität der einen gegenüber der anderen Analysemethoden dienen, sondern bloss helfen, die Diskursanalyse möglichst breit und in Verbindung mit sich oft ausschließenden Analysemethoden zu präsentieren.

Die von Landwehr vorgeschlagenen vier Ebenen für eine Kontextanalyse (als dritter Teil der Diskursanalyse, vgl. weiter oben) werden also auch in dieser Arbeit berücksichtigt (nämlich: situativer, medialer, institutioneller und historischer Kontext), aber immer mit Bedacht darauf, den Kontext als Erklärungsebene nicht mit der Verstehensebene gleichzusetzen und letztlich nicht in der Hoffnung, im Dechiffrieren des Kontextes *jegliche Antworten auf alle gestellten Fragen* zu erwarten.⁶⁷

Trotz breitem Verständnis davon, was eine Aussage sein kann, wird in historisch-kritischen Arbeiten großmehrheitlich von Textanalysen ausgegangen, weshalb Landwehr sich in seinen Erläuterungen ebenfalls vor allem auf Texte bezieht und vorschlägt, Texte zuerst auf ihre Makrostruktur hin zu befragen, also darauf, was das eigentliche Thema des Textes ist, wie dessen Textur ist, die graphische Darstellung, wie die Einleitung, der Schluss und die Übergänge konstruiert sind, wer der/die Verfasser:in ist u.ä. Des Weiteren sollten die Darstellungsprinzipien untersucht werden, d.h. der Einsatz von Vermittlungsstrategien zu den Rezipienten: Versuche (innerhalb des Textes) der Vermenschlichung, der Versinnlichung (oft mit Zuhilfenahme von Metaphern), die eingenommene Haltung zum Gegenstand und den Rezipienten. Wenn Texte als soziale Handlungen und nicht – im Sinne des Begründers des Strukturalismus Ferdinand de Saussure – als „bloße“ sprachliche Regelsysteme betrachtet werden sollen, dann sollte das Augenmerk nicht nur darauf gerichtet sein, was im Text steht, sondern auch, was *nicht* geschrieben ist: „Texte wählen aus, schneiden und stutzen zurecht, so dass immer nachgefragt werden muss, was diesen Operationen zum Opfer gefallen ist und nicht seinen Weg in den Text gefunden hat“ (Landwehr 2009, 114).

Gerade im LEMO-Abschlussbericht und den anderen Texten gilt letzter Punkt besonders zu beachten, da es auch relevant ist, *wer* an den Texten mitgeschrieben hat, *wie* der Text publiziert wurde usw. Texte als *soziale Handlungen* könnten – analog wie Foucault dies auf die Geschichte im Allgemeinen bezieht – als „Ensemble tatsächlich formulierter Aussagen“ verstanden werden (Foucault 2014a, 738).

⁶⁷ Beim *situativen Kontext* geht es darum zu fragen, „wer zu welchem Zeitpunkt an welchem Ort was tut“, der *mediale Kontext* verweist auf „die Medienform, in der sich das untersuchte Material präsentiert“, der *institutionelle Kontext* „hat die weiteren Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen das jeweilige Untersuchungsmaterial entstanden ist“, schließlich würdigt der historische Kontext die „politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gesamtsituation“, im Wissen darum, dass „kein universalgeschichtlicher Überblick gegeben werden“ kann (Landwehr 2009, 107f.).

Neben der Makrostruktur, die für eine tiefergehende Analyse natürlich nicht reicht, ist die Mikrostruktur eines Textes analyserelevant, da in diesem Fall insbesondere auf die „Argumentation, Stilistik und Rhetorik, die sich nicht nur auf der Text-, Satz- und Wortebene finden lassen, sondern auch auf lexikalischer und parasprachlicher Ebene“ geachtet wird (Landwehr 2009, 117).

Wie bereits angedeutet, soll in dieser Arbeit der Analyse eben solcher Mikrostruktur besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, was also in den zu untersuchenden Texten in welchem Zusammenhang und in welcher Auffassung steht. Dabei ist nicht nur der argumentative Gehalt der zu analysierenden Texte von Bedeutung, sondern auch deren rhetorische Überzeugungskraft, die sie qua Texte zu erreichen versuchen, weil „jede Form der Überzeugung auch eine Form der Macht ist, also ein Instrument gesellschaftlicher und politischer Manipulation und Kontrolle“ (ebd.), womit wir wieder bei der Idee des Dispositiven nach Foucault wären (Kap. 1.4.3). Die Wichtigkeit der Rhetorik – gerade auch bei geschriebener, nicht nur bei gesprochener Sprache – gilt selbstredend auch für die vorliegende Diskurs- und Dokumentenanalyse (ebd., 119): Im LEMO-Bericht und den „angrenzenden“ Dokumenten spielen im Prinzip sämtliche Rhetorik-Bausteine eine wichtige Rolle – *exordium* (Redeanfang), *narratio* (Erzählung), *argumentatio* (Argumentation) und *peroratio* (Schluss). Zentral ist vor allem aber die benutzte Argumentation innerhalb der Rhetorik, wie also „auf einer rationalen Ebene strittige Sachverhalte mit sachlogischen Überzeugungsmitteln in Rede und Gegenrede aufgelöst werden“, aber auch, wie Opponent:innen „bloss gestellt, besiegt oder entlarvt werden“ (ebd.). Vielleicht ließe sich gar eine Musterhaftigkeit in der Zeit ableiten. Durch bestimmte Regeln oder Tricks können – dies wäre ein Untersuchungsgegenstand der *Topik* – die Relationen analysiert werden, „die für die Konstruktion von Wirklichkeiten von entscheidender Bedeutung sind“ (ebd.). Gerade diese Wirklichkeitskonstruktionen sind für die hier zur Debatte stehenden These relevant. Die rhetorische Überzeugungskraft als Akt von Macht zu deuten, erinnert an das Verständnis von „Diskurs und Macht“ bei Foucault, wo sie „eine unauflöslche Einheit“ bilden (Schwab-Trapp 2011, 284); dies hat insbesondere auch mit dem Verständnis der Diskurse als Diskursformationen zu tun:

Unter Formationssystem muss man also ein komplexes Bündel von Beziehungen verstehen, die als Regel funktionieren: Es schreibt vor, was in einer diskursiven Praxis in Beziehung gesetzt werden muss, damit diese sich auf dieses oder jenes Objekt bezieht, damit sie diese oder jene Äußerung zum Zuge bringt, damit sie diesen oder jenen Begriffe benutzt, damit sie diese oder jene Strategie organisiert. Ein Formationssystem in seiner besonderen Individualität zu definieren, heißt also, einen

Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen durch die Regelmäßigkeit einer Praxis zu charakterisieren.
(Foucault 2002, 108)

Die Idee der *Formationssysteme* bzw. der *diskursiven Formationen* sind für diese Arbeit deshalb Gewinn bringend, weil die Formationsregeln zur Bildung von Einheiten von Aussagen führen, die wiederum neuartiges Wissen bilden: „Die formierten Einheiten gelten als Wissen, das von Wissenschaft zu unterscheiden ist“ (Ruoff 2007, 121).

Das durch bestimmte Diskursregeln geformte Wissen, das eben nicht wissenschaftliches Wissen zu sein braucht, wird hier ein entscheidender Punkt sein, tritt doch das verhandelte lehrpersonenbildungsrelevante Wissen in den untersuchten Quellen nicht aus einem reinen „akademischen Diskurs“ oder aus einem wissenschaftlichen Projekt hervor, sondern wird im Falle von LEMO und weiter dazu analysierten Texten durch diverse Personen aus verschiedenen Lehrpersonenbildungskontexten und -orten generiert. Das erzeugte (neue) Wissen kann also nicht bloss durch wissenschaftliche Kategorien oder wissenschaftliche Disziplinen erklärt werden, wenn auch wissenschaftliches und akademisch-disziplinäres Wissen Teil dieses Wissens ist und insofern eine wichtige Rolle spielt. Das Wissen innerhalb eines Diskurses kann auch – und das ist hier zentral – *sinnstiftend* sein, wobei sinnstiftend nicht gleichgesetzt werden sollte mit *wissenschaftlich*. Bei solcherart verstandenen Deutungen von Diskursen können Diskursnarrative für Einzelne oder für Gruppen mitunter auch identitätsstiftend sein.

Diskurse – als übergeordneter Begriff – sind also mit Aussagen (und Texten, aber auch Gegenständen) durchzogen, deshalb kann „die geschichtliche Welt, in der wir leben, nicht von all den diskursiven Elementen“ abgetrennt werden (Foucault 2005, 738). In ihnen wird (rhetorisch) argumentiert, werden Dispositive deutlich und die darin aufscheinenden diskursiven Formationssysteme (als Einheiten, Bündel von Aussagen bzw. Beziehungen) lassen das neu- und/oder eigenartige Wissen aufscheinen, das hier als *persistentes pädagogisches Wissen* angenommen wird.

1.5 Zusammenfassung und Übersicht über den Aufbau der Arbeit

Im Einleitungskapitel der Forschungsarbeit wurde zuerst das Erkenntnisinteresse (Kap. 1.1) vorgestellt: Die Arbeit kann als historisch-kritische Analyse des Diskurses um die allgemeinbildenden Inhalte eines Lehrpersonenbildungcurriculumentwurfs und den damit zusammenhängenden Vorstellungen der Disziplin und des Faches Pädagogik bezeichnet werden, wie er im Bericht *Lehrerbildung von morgen* ([LEMO], Müller 1975) und damit in Korrelation stehenden Texten zu finden ist.

Als Forschungsdesiderat wurden eine Analyse und eine Interpretation der mit dem Inhalt des Curriculums zusammenhängenden Annahmen, Theorieverständnisse und Denkstile bezeichnet (Kap. 1.2). Der Begriff des *Denkstils* ist dabei an Ludwik Flecks Analyse zum wissenschaftlichen Arbeiten angelehnt (Fleck 2011; 2019). In diesem Fall wird er nicht auf die Wissenschaft, sondern auf die Curriculumarbeit, insbesondere auf die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Pädagogik gemünzt. Analog dazu werden das im Zentrum stehende LEMO-Expert:innen-gremium, aber auch der SPV und weitere auch lose zusammenstehende Tagungsgruppen und einzelne Akteur:innen als *Denkkollektive* bezeichnet. Etwas moderner könnte man von Praxisgemeinschaften bzw. von *communities of practice* sprechen. Diese werden durch eine gemeinsame Problemlage, eine gemeinsame Herausforderung bzw. ein gemeinsames Repertoire, das aufgebaut wurde, gekennzeichnet (Lindenthal, Liebig u. Schütze 2001). In dieser Arbeit sind diese Aspekte gegeben: Die Frage nach der Pädagogik als Fach bzw. als Disziplin im Kontext der Lehrpersonenbildung als *gemeinsame Problemlage* verschiedener Gruppen und Akteur:innen, das Bemühen um *Klärung des Sachverhalts* und *Verständigung über das Problem* als *Herausforderung* und schließlich ein *gemeinsames Repertoire* an Problemlösungsstrategien, wenn man so will: Dialektische Auseinandersetzungen mittels Tagungen, Artikeln, Berichten. Um diesem Sachverhalt auf den Grund zu gehen, wurde für die hier durchzuführende Diskursanalyse nicht nur der Kontext, sondern insbesondere auch die Inhaltskohärenz (nach Mark Bevir) als wichtiger Aspekt beschrieben. Die Analyse der zur Diskussion stehenden Inhalte wird deshalb für das Erkenntnisinteresse als besonders bedeutsam gesehen. Die hier zur Debatte gestellten Wissensordnungen, die sich in den verhandelten Inhalten als Denkstile abbilden, werden als „Wirklichkeiten“ innerhalb der Lehrpersonenbildung erst durch bestimmte Diskurse der Denkkollektive bzw. der Praxisgemeinschaften hergestellt, durch besondere diskursive „Eigenlogiken“, die hier als spezifische *Pädagogisierung* gedeutet werden. Dies führt direkt zu den genannten Fragestellungen und zur These (Kap. 1.2). Die These besagt, dass in LEMO und in anderen damit verbundenen Texten Curriculuminhalte, insbesondere bezogen auf die Pädagogik, derart verhandelt werden, dass diese Inhalte *persistente Vorstellungen von Pädagogik* aufzeigen.

Die erziehungswissenschaftlichen Fächer der beruflichen Grundausbildung aus dem LEMO-Bericht bilden das entscheidende Untersuchungsfeld für die Analyse (Pädagogik, Pädagogische Psychologie und andere Fächer), aber auch weitere mit dem Bericht in Relation stehende Texte werden berücksichtigt (Kap. 1.3). Mittels diskursanalytischer Herangehensweise (Kap. 1.4) wird danach gefragt, welche Bedeutung die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und insbesondere die Psychologisierung innerhalb der Lehrpersonenbildung für die Pädagogik hatte.

Damit eng zusammenhängend wird zentral der Frage nachgegangen, wie von Akteur:innen der Schweizer Lehrpersonenbildung von einer *eigenen pädagogischen* Warte aus, also einem eigenen Denkstil, psychologische und andere Theorie-Offerten für eine (künftige) Lehrpersonenbildung gedeutet wurden, wie sich die Wissensordnungen (z.B. in einem Curriculum) zeigen. Der erziehungswissenschaftlich-curriculare Stellenwert der Pädagogik, Psychologie und anderer allgemeentheoretischen Fachbereiche werden eingehender untersucht, auch in ihren Interdependenzen. Fragen nach einer allgemeinen Verwissenschaftlichung oder Psychologisierung werden aber immer auch mitbedacht bzw. als Folie über die Pädagogik-Fragen gelegt. Die im LEMO-Bericht zentral behandelte Themen wie etwa die Pädagogische Anthropologie oder das Wesen des Menschen sind ebenfalls Untersuchungsgegenstände, weil mit ihnen die Frage der Pädagogik eng gekoppelt ist. Die These hält also fest, dass die in der Lehrpersonenbildung spezifisch zu *vermittelnde Pädagogik* oder die *Referenzdisziplin Pädagogik* – veranschaulicht durch die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Grundausbildung bei LEMO oder bei der Behandlung des Themas in anderen Texten – als *persistente Vorstellung von Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung* bezeichnet werden kann. Diese Persistenz zeigt sich durch eine *eigensinnige, spezifische Pädagogisierung* im Lehrpersonenbildungskontext.

Die ersten beiden Schritte des angedeuteten, sechsteiligen diskursanalytischen Ablaufschemas nach Achim Landwehr wurden bereits durchgeführt (Kap. 1.4.3; Themenfindung und Korpusbildung). Zuerst wurde noch erläutert, wie die Idee, Inhalte aus dem LEMO-Bericht überhaupt zu analysieren, aus dem an der PH Zürich und der PH FHNW angesiedelten Forschungsprojekt zur Geschichte der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL) und ihrer Vorgängerorganisationen angeregt wurde. Da die Diskursanalyse als theoretische und methodische Perspektive, vor allem aber als Forschungshaltung, derart in den Mittelpunkt rückt, wurde sie insgesamt etwas ausführlicher dargestellt (Kap. 1.4).

Im Anschluss (Kap. 2) werden die *Verwissenschaftlichung* und untergeordnete Begriffe wie *Psychologisierung*, *Therapeutisierung* oder *Pädagogisierung* näher bestimmt und beleuchtet. Diese Annäherungen sollen helfen, sowohl die vorangestellten Fragestellungen und die These wie auch die anschließenden Quellenarbeiten besser einzuordnen.

Bevor das *Curriculum der beruflichen Grundausbildung* aus dem LEMO-Bericht einer diskursanalytischen Untersuchung unterzogen wird, steht vorher deshalb eine ausführliche Kontextanalyse bevor (Kap. 3). Dies entspricht grosso modo dem dritten Teil der Diskursanalyse bei Landwehr (Kap. 1.4.3), allerdings finden sich in diesem Kapitel auch Teile des vierten, fünften und sechsten Schrittes: „Analyse der Aussagen“, „Analyse von Texten“ und „Diskursanalyse“. Mit anderen Worten werden hier bereits erste Texte mitanalysiert. Eine scharfe

Trennung zwischen diesen Schritten ist kaum möglich und auch nicht zielführend, da viele Aspekte ständig ineinandergreifen. Im Folgenden werden also Analysen zur Entstehung, dem Prozess und den wissenschaftlich zentralen Debatten des Expert:innenberichts, also den diskursiven bzw. den Wissens-Praktiken und den Wissensordnungen vor, während und nach der LEMO-Zeit durchgeführt: Ausgewählte Vorträge, Aufsätze, Tagungen – meistens nationale, oft auch internationale Referenzen –, die für die LEMO-Arbeit zentral waren, werden untersucht. Die eigentliche diskursanalytische Untersuchung wichtiger Aussagen aus dem LEMO-Kapitel *Curriculum der beruflichen Grundausbildung*, worin das pädagogische und erziehungswissenschaftliche Verständnis einer künftigen Lehrpersonenbildung verhandelt wird und die Analyse zusätzlicher, dazu passender Texte, folgt anschließend (Kap. 4). Das Wissenschaftsverständnis, die darin reflektierte Anthropologie und auch einige organisatorische und institutionelle Fragen, die zur LEMO-Zeit besprochen wurden, werden genauer unter die Lupe genommen und präsentiert. Die Frage, an welchen Inhalten, an welcher Art von Pädagogik, auch von Psychologie und anderen Disziplinen bzw. Fächern sich künftige Lehrpersonen gemäß dem Expert:innenbericht orientieren sollten, bildet dabei eine der zentralen Fragen. Das 4. Kapitel bildet also die Hauptanalyse dieser Arbeit, weil sich darin möglicherweise die Komplexität zwischen den Aussagen und dem eigentlichen Diskurs zeigen lässt. In diesem Analyseschritt zeigt sich so etwas wie die weiter vorne ausgeführte „Naturalisierung des Diskurses“ (Landwehr 2009, 40), nämlich – im untersuchten Kontext – ein selbstverständlicher, „natürlicher“ Umgang mit gewissen Begriffen, eine lehrpersonenbildungsinhärente und sinnhafte Deutung zentraler Zusammenhänge und Aussagen.

Schließlich werden die diskursanalytischen Ergebnisse in ein Fazit überführt, indem die Erkenntnisse diskutiert und in den oben entfaltenen theoretischen Kontext eingebettet werden (Kap. 5).

2 Verwissenschaftlichung und Verwissenschaftlichungsphänomene: Psychologisierung, Therapeutisierung, Pädagogisierung

In der Erläuterung und Begründung der These wurde die im Fokus stehende Pädagogisierung als eine Art Verwissenschaftlichung innerhalb eines pädagogischen Kontextes bezeichnet (Kap. 1.2). Ohne die Klärung dessen, was überhaupt unter *Verwissenschaftlichung*, aber auch was gemeinhin unter *Pädagogisierung* oder auch *Psychologisierung* aufgefasst wird, ist diese Setzung wenig verständlich. In diesem Kapitel sollen deshalb diese zentralen Begriffe geklärt werden.

In Zusammenhang mit der Pädagogik als Disziplin und der Pädagogik als Fach in der Lehrpersonenbildung ist eng eine Vorstellung der Verwissenschaftlichung in der Gesellschaft bzw. die „Verwissenschaftlichung der Gesellschaft“ (wie es der Soziologe Peter Weingart nennt [Weingart 1983]) verknüpft. Diese *eine* übergeordnete Perspektive zeigt sich bei der Analyse der Texte, d.h. des LEMO-Expert:innenberichts von 1975, den damit zusammenhängenden Publikationen und Archivalien. In all diesen Texten sind spezifische Ideen von Verwissenschaftlichung enthalten, die sich auch in der Lehrpersonenbildung breit machten. Inwiefern von einer Verwissenschaftlichung der Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung und damit verbunden von weiteren Entwicklungen wie etwa einer Pädagogisierung oder Psychologisierung gesprochen werden kann, soll nachfolgend thematisiert und reflektiert werden.

Mit dem Fokus auf das zu analysierende Quellenmaterial zur Lehrpersonenbildung wird nachfolgend viel von Pädagogik, Erziehungswissenschaft, aber auch von Psychologie und anderen Disziplinbegriffen die Rede sein. Es sei bereits an dieser Stelle gesagt, dass die Bestimmung dessen, was „die“ Pädagogik oder „die“ Psychologie ist, nicht einfach oder eindeutig ist. Zuweilen wurde die Pädagogik als eine dreifach voneinander zu unterscheidende Disziplin beschrieben, die zwar jeweils den gleichen Gegenstand – die Erziehung – hat, aber diesen Gegenstand anders betrachtet: als Erziehungswissenschaft (wissenschaftliche Theorie der Erziehung), als Philosophie der Erziehung (philosophische Theorien der Erziehung) oder als Praktische Pädagogik (praktische Theorien der Erziehung, vgl. Brezinka 1978, 38). Seit der *Metatheorie der Erziehung* von Wolfgang Brezinka (1978) und vor dem Hintergrund einer angenommenen bzw. wahrgenommenen Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik scheint es Konsens geworden zu sein, unter Pädagogik die *normativ* ausgerichtete Wissenschaft zu verstehen oder schlicht die Erziehungstätigkeit. Das hat quasi auch epistemologische Gründe, wird Pädagogik doch gemeinhin vom griechischen *paidagogike téchne* abgeleitet, was in etwa „Knabenführungskunst“ heißt (Burkard u. Weiß 2008, 11). Gerade die Führungsaufgabe der Pädagogik

wird auch in bildungstheoretischen Reflexionen immer wieder betont (Reichenbach 2011, 170ff.; 2018, 37f.).

Ähnliches kann für „die“ Psychologie gesagt werden: Sie wird sowohl als wissenschaftliche Disziplin wie auch in ihren praktisch-therapeutischen Bedeutungen thematisiert, d.h. also als experimentelle und geisteswissenschaftliche akademische Disziplin wie auch als psychoanalytische, psychotherapeutische Praxis, insbesondere in ihrer Bedeutung für psychodynamische und humanistische Therapieansätze (Dorsch 2004, 749ff.; Butler u. McManus 2011, 9ff.).

Zuallererst sollte aber die Reflexion zur Interdependenz zwischen Verwissenschaftlichung und Professionalisierung erfolgen, auch bei der Ausbildung zur Lehrperson und beim Lehrberuf werden diese Aspekte miteinander verknüpft: Die gesellschaftliche Bedeutung von Professionen sieht Rudolf Stichweh beispielsweise darin, dass sie „ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne sind und dass sie vor allem darin ihre gesellschaftliche Bedeutung haben“ (Stichweh 1996, 50).⁶⁸ Die Sicht der funktionalen Differenzierung hat ihren Ursprung in Talcott Parsons‘ Analyse des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses. In seiner zuerst handlungstheoretischen, dann strukturfunktionalistischen und schließlich systemtheoretischen Betrachtung des professionellen Handelns manifestiert sich, so der Soziologe Parsons, „eine Ausdifferenzierung von fragmentierten, rollenförmig organisierten Lebensbereichen“; deshalb seien Professionen „Inbegriff einer Rationalitätssteigerung und -zumutung in der Bewältigung der Probleme sozialen Lebens“ (Combe u. Helsper 1996b, 9). Niklas Luhmann hat – auf Parsons aufbauend – die Professionstheorie in systemtheoretischer Hinsicht zu erweitern versucht, aber aufgrund der professionellen Komplexität wieder fallengelassen, weil für ihn nicht abschließend zu klären war, ob das sog. „Brückenprinzip“ *Professionalität*, das verschiedene heterogene Funktionssysteme miteinander zu verbinden vermag, ein ähnliches Prinzip und eigenständiger gesellschaftspolitischer Faktor sein konnte wie dasjenige der *Organisation* bzw. der *Schichtung* (Stichweh 1996, 50).

Stichweh nimmt Parsons‘ und Luhmanns Vorüberlegungen auf und stellt für Professionen mehrere Aspekte fest, die sie zu Berufen eines besonderen Typs machen: Sie reflektieren die Berufsidee, kultivieren, kodifizieren und vertexten das Wissen und das Berufsethos bewußt, (ebd., 51f.). Stichwehs Professionsidee ist insgesamt sehr stark von Luhmanns systemtheoretischer Idee von *Interaktion*, *Organisation* und *Gesellschaft* geprägt, was zur Folge hat, dass es gemäß

⁶⁸ Dabei sind diese Fragen kein Spezifikum der 1970er Jahre. Mit dem Modernisierungsübergang gingen auch in der Lehrpersonenbildung schon anfangs des 20. Jahrhunderts Verunsicherungen einher, wie die Analyse verschiedener Debatten in den Zürcher Schulsynoden rund um die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Lehrpersonenbildner:innen aus Dokumenten der 1920er Jahren eindrücklich zeigt (Hoffmann-Ocon 2020, 398ff.).

seinen Überlegungen erst zur Komplementärrolle des Professionellen und Klienten zur Organisationsbildung durch Professionelle kommen kann, „wenn neben *Personen als Klienten* vermehrt *Organisationen als Klienten* treten oder wenn Prozesse interner Differenzierung in einer Profession [...] einen Koordinationsbedarf erzeugen“ (ebd., 64). Es stellen sich allerdings Zweifel ein, ob dies bei Lehrpersonen und Schulen genauso gesagt werden kann wie bei Berufen bzw. Organisationen aus anderen Kontexten – Stichweh nennt etwa die Spezialisierung ärztlicher Tätigkeit in einem modernen Spital. Erstens passt es bei Schüler:innen nicht gleichermaßen wie bei Kranken oder Rechtsuchenden von Klienten zu sprechen.⁶⁹ Zweitens befinden sich Schulen als Organisationen schon länger in Spezialisierungsprozessen, *ohne* dass das darin kursierende Wissen zwingend systematisch im Sinne von wissenschaftlich war.⁷⁰ Gleichwohl spielen Prozesse eine Rolle, die *Ähnlichkeiten* zu anderen Berufen bzw. Professionen aufweisen:, gerade in Zusammenhang mit der vermehrten Verwissenschaftlichung, mit der Organisation der Ausbildung, mit der Anerkennung des Lehrberufs bzw. der Zulassung zum Beruf. Die Auseinandersetzung mit und der Stellenwert von wissenschaftlichem, theoretischem Wissen ist nicht nur für die Akademie oder für Forschungsinstitute von eminenter Bedeutung, genauso zentral ist sie es für Professionen bzw. für Berufe, die *auch* als wissensbasierte Berufe bezeichnet werden können, in deren Ausbildungen und darüber hinaus in Fort- und Weiterbildungen.⁷¹

⁶⁹ Wobei Roland Reichenbach auch bezüglich des Spitals überzeugende Einwände gegen den Klient:innen- oder Kund:innen-Begriff einbringt: „Leidende und Sterbende sind weder Kunden von Dienstleistungen noch Klienten von Professionellen“ (Reichenbach 2018, 32). Bei den Schüler:innen scheint der Begriff Klient:in oder Kund:in ebenfalls wenig opportunt zu sein, da in der Schule viel Zwang herrscht und sie sich etlichen „Pflichtangebot[en]“ gegenübergestellt sehen, was das Gegenteil zu einer Supermarktsituation ist, wo der/die Kund:in freie Kaufwahl hat (ebd.). Bei Privatschulen könnte man denken, dass sie – da sie sich meist in der Privatwirtschaft behaupten müssen und Eltern oft viel Schulgeld bezahlen müssen – eher dazu berechtigt wären, von Klient:innen zu sprechen; die eingebrachten Einwände behalten aber ihre Berechtigung auch *unabhängig* von der Organisationsform oder Träger:innenschaft der Schule.

⁷⁰ Arno Combe und Werner Helsper zählen das systematische Wissen, ein spezifisches Berufsethos und die „Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung und Ausbildung“ als die drei zentralen Professionsmerkmale auf (Combe u. Helsper 1996, 9).

⁷¹ Unabhängig davon, ob der Lehrberuf als Profession bezeichnet wird. Gerade in der (Deutsch-) Schweiz ist die Lehrpersonenbildung – im Gegensatz zu anderen Ländern wie z.B. Deutschland (Fiebert 2005) – noch nicht so lange tertiarisiert, erst seit der Jahrtausendwende (Forneck 2011, 38; vgl. auch Grube u. Hoffmann-Ocon 2015, 41ff.). Eine Eigenart der akademisch-disziplinären Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ist der Umstand, dass ihre Grenzen fließend „und nicht exakt festzulegen [ist], da Bildung und Erziehung auch von anderen Disziplinen als Forschungsfeld beansprucht werden“ (Hofstetter u. Schneuwly 2011, 16). Zudem entwickelte und entwickelt sie sich immer noch in einem „pluridisziplinäre[n] disziplinäre[n] Feld“ (ebd., 27). Mit anderen Worten ist die Interdisziplinarität der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft ein inhärenter Teil dieser Disziplin, deren „Disziplinabilität“ wird ihr deshalb von vielen auch abgesprochen (ebd., 16). Beispielsweise vom Psychologen und Psychoanalytiker (!) Günther Bittner, der einige Jahre nach seiner Habilitation in Pädagogik von 1977 bis zu seiner Emeritierung 2005 den Lehrstuhl für Pädagogik in Würzburg leitete ([Wuerzburg] 2018): Die (disziplinäre) Pädagogik sah er als „zerfaserndes Gebilde von mangelhafter theoretischer Konsistenz und zweifelhafter praktischer Relevanz“, das Hauptproblem sah er einer inhaltlichen Entleerung der Disziplin, die er als Folge „der zunehmenden Ausdünnung der einstmaligen zentralen pädagogischen Menschenkunde und der Delegation ihrer Themen und Inhalte an eine pädagogische Psychologie“ sah (Bittner in Herzog 2005, 164).

In dieser Arbeit wird auf das geistige Referenzsystem bzw. die diskursiven Wissensordnungen der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung zwischen den 1960er und 1980er Jahren fokussiert (die nicht zwingend ein akademisches Gütesiegel zu haben brauchen), im Speziellen wie diese im LEMO-Bericht und den dazu passenden Dokumenten als Wissensordnungen rekonstruierbar sind. Das Verständnis der und der Umgang mit den Wissenschaften während des LEMO-Prozesses kann als vielfältig und mehrschichtig bezeichnet werden. In der Einführung zu den LEMO-Sammelreferaten⁷² durch Hans Aebli werden diese verschiedenen Aspekte überaus deutlich gemacht, wenn er erklärt, dass die Reihe der Sammelreferate

in erster Linie den werdenden und den sich fortbildenden Lehrern aller Stufen und ihren Dozenten dienen. Sie wendet sich aber auch an den weiteren Kreis der Erzieher, nicht zuletzt an interessierte Eltern. [...] sie wollen mehr orientieren als belehren, mehr Überblick als abschließende Verarbeitung und Beurteilung vermitteln. Diese Orientierung aber soll, wo immer möglich, den letzten Stand der Forschung, so wie er für den Lehrer und Erzieher von Bedeutung ist, wiedergeben (Aebli 1975b, 11).

In dieser von Aebli betreuten Einführung wird die Verwissenschaftlichung in ihren verschiedenen Facetten dargelegt, ohne dies explizit zu machen bzw. ohne dass dazu der Verwissenschaftlichungs-Begriff benutzt wird: Da ist zum einen die Idee, dass es für den „Praktiker“ „notwendig und schwierig zugleich“ sei, „Kontakt zu halten mit den Entwicklungen der Wissenschaften“, was für die Lehrperson gleichermaßen gelte wie für Dozierende (ebd.). Aus dieser Sicht schreiten die Wissenschaften voran und diese Entwicklung ist im Lehrpersonenbildungskontext erstens wichtig, weil dieser davon tangiert wird, weil aber dadurch zweitens auch bessere Lehrpersonen hervorgehen können, und weil diese drittens die Auseinandersetzung mit den Wissenschaften gleichzeitig als „Orientierungshilfe“ sehen können (ebd.). Darin ist sowohl das historisch-soziologische wie auch normative Verständnis von Verwissenschaftlichung enthalten. Zuerst soll der Fokus aber auf die erste Perspektive gerichtet werden bzw. danach gefragt werden, was unter einer historisch-soziologischen Sichtweise gemeint sein kann. Dabei wird auch die Professionalisierung des Lehrberufs unter dem Signum der Verwissenschaftlichung thematisiert. Zu Beginn dieser Arbeit wurde bereits eine erste Differenz zwischen einer *gesellschaftsbedingten, historischen* und einer *normativen Verwissenschaftlichung* gemacht (Kap. 1.1). Aufgrund des spezifischen lehrpersonenbildungsbezogenen LEMO-Expert:innenberichts wird die normative Perspektive von besonderem Interesse sein, wurde diese doch im Verwissenschaftlichungskontext bisher allzu sehr vernachlässigt. Allerdings ist sie ohne eine kritische Prüfung

⁷² Vgl. Fußnote 15.

der historisch-soziologischen Perspektive der Verwissenschaftlichung wenig verständlich, weshalb zuerst auf diese eingegangen werden soll. Dabei wird die historische und die soziologische Perspektive bewusst *gemeinsam* gedacht. Im Anschluss wird die *normativ* verstandene Verwissenschaftlichung dargestellt.⁷³

Im Folgenden werden also die verschiedenen wissensbezogene Phänomene bzw. Tendenzen, die auch in der fokussierten Zeit virulent waren, skizziert: die *Verwissenschaftlichung* und ihre damit zusammenhängende Trends wie etwa die *Psychologisierung*, *Therapeutisierung* oder die *Pädagogisierung*. Einige Aspekte dieser Phänomene werden ebenfalls dargelegt, wie etwa die Ausführungen zum *Denkstil*, zum *Denkkollektiv* oder zum *kollaborativen Wissen*. Nach einer allgemeinen Einführung zu den Verwissenschaftlichungstendenzen (Kap. 1.2) wird zuerst das historisch-soziologische Verständnis von Verwissenschaftlichung erläutert (Kap. 1.2.1), danach die Verwissenschaftlichung in der Pädagogik bzw. in der Lehrpersonenbildung (Kap. 2.2), um schließlich in Kapitel 2.3 die Facetten der Psychologisierung, Therapeutisierung und Pädagogisierung genauer zu bestimmen.

2.1 Breite Fokussierung: Das historisch-soziologische Verständnis von *Verwissenschaftlichung*

Mit der Annahme einer Verwissenschaftlichung (in) der Gesellschaft wird unterstellt, dass diese zu einer bestimmten Zeit ihren Anfang nimmt und vielleicht auch ein Ende hat, zumindest wird eine chronologische Abfolge und ein Prozess mit dem Begriff insinuiert. In historischer Hinsicht sind bei einer derart absolut gesetzten Chronologie mit klar definiertem Anfangspunkt Zweifel angebracht. Wenn im Folgenden von einer Verwissenschaftlichung die Rede ist, dann wird mit einem gesellschaftlich-historischen Verständnis dieser Begriff typischerweise in Anlehnung an Max Webers Rationalisierungsthese verwendet. Die von Weber apostrophierte „Entzauberung der Welt“ ist eine durch „zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung“ beschriebene Welt (Weber 1994, 9). Die darin ausgemachten Rationalisierungsprozesse sind solche, die mit einer Säkularisierung mit gleichzeitiger Schwächung religiöser Erklärungsmuster und der Erstarkung der Wissenschaften einhergehen. Sie werden dann oft als allumspannende Erklärungsfolie für gesellschaftliche Verwissenschaftlichungsphänomene genommen. Mit einem solch umfassenden Verständnis und mit dem Anspruch, die Gesellschaft als Ganzes erklären zu können, wird auch in der jüngeren Soziologie operiert. Während der Sozi-

⁷³ Die bisher wenig beachteten Lesart eines *normativen Aktes von Verwissenschaftlichung* wird also der – oft als Chiffre zu bezeichnenden – Verwissenschaftlichung gegenübergestellt, aber nicht ausschließlich in der von Soziolog:innen, Historiker:innen beliebten Deutung der „Verwissenschaftlichung der Gesellschaft“ (Weingart 1983).

ologe Nico Stehr die Verwissenschaftlichung als „wissenschaftliche Durchdringung aller Lebens- und Handlungsbereiche“ bezeichnet (Stehr 1994, 36), stellt Peter Weingart die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft in Kontrast zu einer möglichen Politisierung der Wissenschaft:

Kann Verwissenschaftlichung aus der Sicht anderer gesellschaftlicher Subsysteme als Diffusion wissenschaftlicher Handlungsorientierungen in diese Subsysteme, als De-Strukturierung verstanden werden, dann ist die *Politisierung der Wissenschaft* der gegenläufige Prozeß aus der Sicht des Wissenschaftssystems, die Re-Strukturierung der institutionellen Grenzen der Wissenschaft. (Weingart 1983, 228)

Bezeichnend ist, dass sowohl Stehr wie Weingart mit der Verwissenschaftlichung eine Art *Transformation* der Wissenschafts- in eine Handlungsebene annehmen. Im oberen Zitat nimmt Weingart explizit Bezug auf Max Weber, aber auch auf Niklaus Luhmann bzw. auf deren kritische Rezensionen. Weber hätte die de-strukturierende Wirkung von Rationalisierungsprozessen nicht bedacht bzw. betont, dass die Wissenschaft selber zu einem „stahlharten Gehäuse“ geworden sei, wodurch sie unfähig werde, „die Heilserwartung zu erfüllen und sinnstiftend zu sein“ (ebd., 227). Die Institutionalisierung der modernen Wissenschaft weise deshalb die gleichen Strukturmerkmale auf wie die Rationalisierung der Gesellschaft allgemein. Die angenommene Legitimationskrise der Wissenschaft könne auf zwei gegenläufige Prozesse zurückgeführt werden: „Rationalisierung vollzieht sich [...] als *Verwissenschaftlichung* gesellschaftlicher Institutionen, d.h. [...] als Auflösung traditionaler Handlungsorientierungen. Aus der Sicht anderer gesellschaftlicher Institutionen hat die Wissenschaft daher eine *de-institutionalisierende Wirkung*“ (ebd., 228), gleichzeitig vollziehe sich ein gegenläufiger Mechanismus, nämlich die Politisierung der Wissenschaft. Reflexivität und Kritische Rationalität seien die Insignien der Verwissenschaftlichung, und wenn die Wissenschaft eine (neue) Orientierungsfunktion übernimmt, sind „prinzipiell *alle* Aussagen widerrufbar“ (ebd.). Es werden nicht bloss Normen bestehender institutioneller Ordnungen übernommen, sondern Argumente und sich konkurrierende wissenschaftliche Systeme kämpfen quasi um Deutungshoheiten, weshalb die Politisierung für eine Re-Strukturierung sorgt: „Mit der erfolgreichen De-Legitimierung institutionalisierter Handlungsorientierungen“ fällt zwar die Orientierungsfunktion der Wissenschaft zu, ihr werden als Institution „Entscheidungen im allgemeinsten Sinne zugemutet, Selektionsfunktionen“, die vorher gar nicht im Fokus ihres Arbeitsfeldes lagen. Die Bereitstellung von *objektivem Wissen* oblag der Wissenschaft, als autonomes Gesellschaftssystem galt diese

Aufgabe als ihr Kerngeschäft. Durch die *Politisierung* der Wissenschaft wurde dieser institutionelle Kern tendenziell aufgelöst, es kam zu einer „Verschiebung der institutionellen Grenz-
ziehung gegenüber der Politik und der Wirtschaft“, so Weingart (ebd.).

Als zeitgenössischer Soziologe könnte Weingart bei Historiker:innen die Erwartung wecken, präzisere Zeitangaben und Umstände der Auflösungserscheinungen zu geben, da mit Transformations- und Verschiebungsbildern ebensolche geschürt werden. Derartige Erwartungen müssen naturgemäß enttäuscht werden. Weingart liefert zwar keine klassischen historischen, dafür kritische Aussagen zur Wissenschaft als sozialer Institution: Die darin konstituierenden Prozesse der Verwissenschaftlichung

müssen der Erkenntnis Rechnung tragen, dass mit *Wissenschaft* ein heterogenes Konglomerat von Aktivitäten der Wissensproduktion bezeichnet [werden], daß wissenschaftliches Wissen *nicht* eine einzige eindimensionale Rationalität verkörpert, daß Verwissenschaftlichung infolgedessen auch *nicht* das Ende der Politik oder aller Ideologien bedeutet und daß die Vermehrung von Wissen *nicht* die Lösung einer endlichen Zahl von Problemen immer näher kommt, sondern im Gegenteil neue Probleme in Gestalt von Risikowahrnehmungen und Wissen über Nichtwissen schafft (Weingart 2001, 21).

Es fällt auf, dass sich Lutz Raphael in seiner zeithistorischen Argumentation im Aufsatz zur *Verwissenschaftlichung des Sozialen* (Raphael 1996) auf ähnliche soziologische Prämissen wie oben bezieht (ohne das herbeigezogene Webersche Rationalisierungsargument deutlich als solches zu etikettieren), indem er in der Verwissenschaftlichung der technischen, aber auch der Human-Wissenschaften eine „von der kapitalistischen Wirtschaftsordnung immer wieder beschleunigte Rückkopplung wissenschaftlicher Forschung an die Gesellschaft“ sieht, die sich im gesamten 20. Jahrhundert vollzogen hätte (ebd., 165). Als *Verwissenschaftlichung des Sozialen* versteht Raphael die dauerhafte Präsenz von Expert:innen und auch von deren „machtgestützte[m], mit rechtlicher Sanktionsgewalt verbundene[m] Eingreifen“ in der modernen Gesellschaft (ebd., 167), so dass gewisse Expert:innen teilweise andere Expert:innen durch ihre Gutachterbefugnis zu einem beträchtlichen Teil zu verdrängen vermögen (beispielsweise verdrängten Mediziner:innen, Psychiater:innen, Psycholog:innen und Kriminolog:innen in bestimmten rechtlichen Fragen die Jurist:innen als alleinige Rechtsexpert:innen). Die behauptete Akzeleration in der Verwissenschaftlichung des Sozialen sieht der Zeithistoriker – bezogen auf das Deutsche Reich und die Bundesrepublik – in vier Phasen begründet (ebd., 171ff.): In der *ersten* Phase setzten sich im Zuge der *science sociale* bzw. der *political science* der „Tatsachenblick“ bzw. die „Faktenorientierung“ in Bezug auf soziale Fragen in der ersten Hälfte des 19.

Jahrhunderts gegenüber den Widersprüchen der Empirie durch. Eine *zweite* Phase kann zwischen 1880 und 1930 ausgemacht werden: insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg und nach der Inflation wurden neue Sozialexpert:innen (Sozialwissenschaftlicher:innen, Psychiater:innen, Mediziner:innen) in Verwaltungsroutinen und in der praktischen Berufsarbeit auf dem Feld benötigt. In dieser Phase fällt auch die Entwicklung des Intelligenztests durch Alfred Binet und dessen rasche Verbreitung in der pädagogischen Diagnostik und Verwandlung in ein Messinstrument für Leistungsfähigkeit (beispielsweise durch die amerikanische Armee). Die *dritte* Phase könnte als „Meinungsforschungsphase“ bzw. als Phase des goldenen Zeitalters der empirischen Sozialforschung genannt werden, als sich mit der neuen Entwicklung der *social research* in den USA neue Instrumente staatlicher Sozialplanung und gesellschaftlicher Informationsbeschaffung ab den 1950er Jahren und vor allem in den 1960er und 1970er Jahren auch im deutschsprachigen Raum verbreiteten. Diese Phase ist insbesondere für die hier behandelte Zeit von großem Interesse, da es jetzt neben den Sozialverwaltungen „Industrieunternehmen, Interessenverbände und politische Organisationen [waren], die die Vorteile empirischer Sozialforschung für sich zu nutzen suchten“ (ebd., 178). D.h. auch Verbände wie der *Schweizerische Pädagogische Verband* (SPV) oder Expert:innengremien wie die LEMO-Kommission machten sich wissenschaftliches Wissen und empirische Daten zu Nutze. Umgekehrt untersuchten die Sozial- und Humanwissenschaften in empirischen Studien nicht nur Arme, Asoziale oder Fürsorgekinder, sondern weiteten das Forschungsfeld mit neuen Untersuchungsgruppen wie den Jugendlichen, den Konsument:innen, den Rentner:innen oder eben auch den Lehrpersonen aus. In die *vierte* Phase fällt die Phase der „entzauberten Wissenschaft“. Eine „wissenschaftliche Politik“ zu betreiben, „die sozialplanerischen Versprechungen via soziologischer Aufklärung, Gesellschaft transparenter, konfliktfreier und gerechter zu gestalten“, erwies sich als Illusion (ebd., 178). Sowohl sozialwissenschaftliche wie auch wissenschaftlich ausgebildete Forschergruppen hätten ihre Gestaltungskraft überschätzt, so dass nach der Phase des (wirtschaftlichen und wissenschaftlichen) Aufschwungs und der Verwissenschaftlichung ab Ende der 1970er Jahre – so Raphael – „sich das therapeutische Interventionsmodell [durchsetzte], in traditionellen Arbeitsfeldern des Wohlfahrtsstaates als auch in vielen anderen Lebensbereichen“ (ebd., 178f.).

Auch wenn in dieser Arbeit nicht die „Frage des Sozialen“ im Zentrum steht, sondern die Lehrpersonenbildung, kann Raphaels historische Analyse der „Verwissenschaftlichung des Sozialen als eines säkularen Prozesses“ prototypisch für die Veränderungen stehen, die zahlreiche Wissenschaften wie die Psychologie, die Soziologie oder die Pädagogik erlebt haben, indem sie „den Menschen in der Gesellschaft“ ins Zentrum ihrer Forschungsfragen stellten (ebd., 193).

2.2 Spezifische Fokussierung: Verwissenschaftlichung in der Pädagogik und in der Lehrpersonenbildung

Ähnlich wie bei der Verwissenschaftlichung des Sozialen kann in der Pädagogik ab den 1950er Jahren und insbesondere in den 1960 und 1970er Jahren – in Anlehnung an Lutz Raphael – ein „goldenes Zeitalter der Empirie“ ausgemacht werden.⁷⁴ Werden die Wurzeln der (wissenschaftlichen) Pädagogik – anders als beispielsweise diejenigen in der Psychologie – als *exoterisch* (und nicht *esoterisch*) bezeichnet, dann dürfte die genaue Bestimmung des Zeitpunktes der Verwissenschaftlichung in der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft schwierig sein. Während der „Wurzelgrund der Psychologie“ die Erkenntnistheorie ist, also die Lösung eines esoterischen Themas im Sinne eines Erkenntnisproblems im Zentrum steht – „gedeihen die ersten pädagogischen Systeme von Comenius, Pestalozzi, den Philanthropisten, Herbart und Schleiermacher“ in exoterischer Weise „nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft, sondern im Sumpfboot der Praxis“ (Herzog 2005, 17).

Für das Verständnis des „goldenen Zeitalters der Empirie“ des 20. Jahrhunderts lohnt es sich, einen Blick in die Vergangenheit zu werfen, weil so die für die Lehrpersonenbildung relevante Interdependenz zwischen Pädagogik und Psychologie besser verständlich wird: Während die Gründung des weltweit ersten psychologischen Instituts 1879 durch Wilhelm Maximilian Wundt als Blaupause für weitere psychologische Institute gelten darf und gemeinhin als Beginn der experimentellen wissenschaftlich-systematischen Psychologie angesehen wird (Dorsch 2004, 1040), gibt es eine ähnliche institutionelle Initiierung für die (wissenschaftliche) Pädagogik nämlich nicht. Selbstverständlich könnte der Beginn der Psychologie auch viel weiter zurückdatiert werden und beispielsweise die platonische Seelentheorie als psychologische Theorie bezeichnet werden, aber darum geht es hier nicht.

Der Mediziner, Physiologe, Psychologe und Philosoph Wundt interessierte sich eher für *erkenntnistheoretische* denn für *praktische Fragen*. Ein Zeitgenosse Wundts, Hermann Ebbinghaus, fokussierte mit seinen auf Selbstversuchen aufbauenden Gedächtnisstudien aber eindeutig auf *pädagogische* Probleme und führte damit ein neues Paradigma in die psychologische Forschungspraxis ein (Herzog 2005, 47). Die Forschung in Wundts Laboratorium orientierte sich ausschließlich an erwachsenen Versuchspersonen, „pädagogisch hatte sie wenig zu bieten“ (Herzog 2013b, 330). Bei Wundt wuchs unbeeindruckt vom neu formulierten Paradigma Ebbinghaus‘ (zur Gedächtnisleistung) die Befürchtung, dass durch die Fokussierung auf Alltags-

⁷⁴ Vgl. vorheriges Kap. 2.1.

und Handlungsprobleme die Psychologie „zur Beute der Pädagogik“ bzw. zu einer „angewandten Pädagogik“ würde (Wundt in Herzog 2005, 48).

Für diese Arbeit und die in Relation zur Lehrpersonenbildung stehenden Fragen hatte der Ansatz des Schülers und Assistenten Wundts, Ernst Meumann, der auch als Begründer der *Pädagogischen Psychologie* gilt, große Relevanz: Im Gegensatz zu Wundt war er als Psychologe *nicht* der Meinung, dass die *ganze* Pädagogik „mit den Methoden der Psychologie begründet werden“ konnte (Herzog 2005, 53). Meumanns an der Universität Zürich entwickelte experimentelle Pädagogik rückte – im Gegensatz zur experimentellen Psychologie – die Arbeit, die Leistung der Schüler:innen ins Zentrum: Die Pädagogik wird also nicht wie bei Wundt als *angewandte* Psychologie umgedeutet, durch ihren Blick auf die Bildsamkeit und Erziehbarkeit des Kindes „betreibt sie *eigenständige* psychologische Forschung unter pädagogischem Gesichtspunkt“ (ebd., 52). Zuerst schien die experimentelle Pädagogik „als psychologische Arbeitslehre [...] attraktiv für die Lehrerschaft“ zu sein (ebd., 53). Gerade die Volksschullehrpersonen glaubten in der experimentellen Pädagogik einen Professionalisierungshebel zu haben, allerdings wurden die Hoffnungen, Anleitungen für die praktische Arbeit von der „neuen“ Pädagogik zu erhalten, schon bald enttäuscht: Meumann ging stark – ähnlich wie die Reformpädagogik – „vom Kinde aus“, vernachlässigte beispielsweise aber die Frage der Persönlichkeit der Lehrperson oder Fragen zum Wesen des Pädagogischen, so einige Kritiken, weshalb seiner experimentellen Pädagogik „ein jähes Ende“ beschieden wurde (ebd., 55). Prominente Kritiker waren etwa der Philosoph, Pädagoge und Psychologe Eduard Spranger oder der Pädagoge und Gymnasiallehrer Georg Kerschensteiner, die bemängelten, dass die experimentelle Pädagogik die aktuelle Erziehung oder die Innerlichkeit bzw. die Seele nicht besser verstehen ließen (ebd., 56), oder der Pädagoge und Schriftsteller Ernst Weber, der in den Wissenserzeugnissen der experimentellen Pädagogik nichts als „banale Wahrheiten“ sah (Herzog 2013b, 333).

Der individualistische Ansatz Meumanns (das Kind wird als autonomes Einzelwesen und nicht in einem Klassenverband gesehen) und das Verständnis der Pädagogik im Verhältnis zur Psychologie in subalternen Manier (erstere ist für die Erziehungspraxis zuständig, letztere kann als Wissenschaft helfen, mit psychologischer Forschung das Erziehungsgeschehen besser zu verstehen) sieht Walter Herzog als Hauptgründe für die geringe Attraktivität von Meumanns Ansatzes (Herzog 2005, 57).⁷⁵

⁷⁵ Jean Piaget machte ein paar Jahrzehnte später die von ihm diagnostizierte Krise in der Pädagogik am „Versagen der Experimentalpädagogik“ fest (Kohler 2009, 331). Unter *experimenteller Pädagogik* versteht er ähnlich wie Meumann die Lernforschung, andererseits aber auch die empirische Unterrichtsforschung, wobei er diese Mitte der 1960er Jahre als „rückständig“ sieht: Die Pädagogik könne erst dann als Wissenschaft gesehen werden, wenn sie sich auf die genetische Psychologie stütze (ebd., 332). Dies erinnert wiederum *sowohl* an Wundts *wie auch* an Meumanns hierarchische Unterordnung der Pädagogik unter die Psychologie.

Etwa zur gleichen Zeit, wie Wundt seine psychologische Forschung vorantrieb, entwickelte der Theologe und Philosoph Wilhelm Dilthey seine lebensphilosophische bzw. verstehende Psychologie quasi als Kontrastprogramm zu den experimentellen, den Naturwissenschaften nahestehenden Ansätzen Wundts oder Meumanns. Oft wird diese Distinktion auf den zum Slogan verkommene Spruch, wonach wir die Natur erklärten, das Seelenleben aber verstehen würden, reduziert (ebd., 67). Oder wie es der Psychologe, Philosoph und Historiker Hans Thomae ausdrückt: Der „Gehalt und nicht nur die Form des Seelischen“ wurde durch Dilthey und die von ihm stark geprägte Geisteswissenschaft zu erfassen versucht (Thomae 1963, 80). Dilthey hat, so Herzog, „mit seiner Grundlegung der Geisteswissenschaften ein alternatives Verständnis von *Psychologie* entwickelt“ (Herzog 2005, 59). Der Pädagoge und Historiker Ulrich Herrmann schreibt Dilthey den Verdienst zu, die

volle Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts sowie ihrer Institutionen in ihrer Eigenständigkeit als Systeme der Kultur und Systeme der äußeren Organisation der Gesellschaft ins Bewußtsein gehoben zu haben. (Herrmann 1991, 84)

Dilthey's Werk kann als ein „fragmentarisches“ (Herzog 2005, 60) bezeichnet werden, trotzdem haben seine Distinktionen zur Psychologie und die Betonung des eigenständig Pädagogischen großen Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogik „als akademische[r] Disziplin und damit als umfassende Berufswissenschaft des Lehrers und Erziehers“ gehabt (Herrmann 1991, 84), vor allem hatte sein Verständnis der Pädagogik als *historische* bzw. *historisch-gesellschaftliche* Disziplin einen großen Einfluss auf die *geisteswissenschaftliche* Pädagogik, die trotz des klingenden und Einheit insinuirenden Titels für eine Vielzahl von unterschiedlichen Denkern steht, wie etwa für den Pädagogen und Philosophen Herman Nohl oder für Eduard Spranger. Der gemeinsame Nenner könnte in der Betrachtung der Erziehung und Bildung als *geschichtliches* und *geistig-kulturelles* Phänomen gesehen werden. Insbesondere Spranger hatte auch auf die Schweizer Lehrpersonenbildung mit seinen Ideen einer *Bildnerhochschule* oder der Idee der *Lehrperson als Kulturträgerin* einen Einfluss, bis in die hier im Zentrum stehenden 1970er Jahre und den LEMO-Bericht (Fußnote 155; Kap. 4.4.4).

Es mag auf den ersten Blick erstaunen, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Zusammenhang mit einer Verwissenschaftlichung der Pädagogik in den 1960er oder 1970er Jahren gesetzt wird. Aber genau diesem Aspekt wird zu wenig Beachtung geschenkt, wenn über das anfangs Kapitel apostrophierte „goldene Zeitalter der Empirie“ sinniert wird. So hatte die Idee der Bildnerhochschule, wie Wolfgang Brezinka sie Ende der 1960er Jahre formuliert hatte, seinen Ursprung bei Spranger (Kap. 3.5). In der – angenommenen – goldenen Zeit der Empirie

fällt auch das von Heinrich Roth formulierte Plädoyer für eine „realistische Wendung“ Anfang der 1960er Jahren. Darin wird zwar eine Verwissenschaftlichung weder als gesellschaftlich-historisches Phänomen wie oben bei Raphael (oder in ähnlicher Weise wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik) beschrieben, noch als solche explizit genannt. Trotzdem klingt in seiner berühmt gewordenen Göttinger Antrittsvorlesung *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung* von 1962 das Thema der Wissenschaft und der Verwissenschaftlichung gleich in den ersten Zeilen an. So greift er gleich zu Beginn den oben ausgeführten Topos des *exoterischen* Ursprungs der pädagogischen Wissenschaften ebenfalls auf, um eine *realistische Wendung* gleichsam „naturwüchsig“ aus der pädagogischen Praxis zu erklären *und* zu fordern:

Realistische Wendungen hat es in der Pädagogik immer wieder gegeben: bei Comenius, bei Rousseau, bei Pestalozzi, bis herauf zu Herman Nohl und Theodor Litt. Sie wurden zumeist als Rückrufe verstanden: Zurück zu den Sachen, zur ursprünglichen Natur, zum einfachen Volk, zum Dienst an den Menschen, zur Humanisierung der Arbeitswelt. (Roth 1962, 481)⁷⁶

Hans-Georg Herrlitz zählt die 1962 publizierte Antrittsvorlesung Roths „zu den bedeutendsten Dokumenten einer offensiven Pädagogik in der jüngeren Disziplingeschichte“ (Herrlitz 2006, 6). Die Pädagogik in der Transformation zur Erziehungswissenschaft sollte gemäß Roth nicht – wie dies Wolfgang Brezinka nur wenige Jahre später forderte – disziplinar aufgeteilt werden, sondern integrativ reformiert werden: Als Fundament sollte sie eine *Pädagogische Anthropologie* haben,⁷⁷ um eine Entwicklungspädagogik voranzutreiben, die aber immer als „Theorie einer Praxis“ verstanden und nicht als praktische Sozialwissenschaft missdeutet werden sollte, die als empirische Erziehungswissenschaft die Erziehungspraxis anzuleiten vermögen würde (ebd., 7).⁷⁸

⁷⁶ Die bildungsphilosophische bzw. geisteswissenschaftliche Ahnenreihe könnte – so man wollte – fast beliebig weiter zurück bis zu den Griechen und darüber hinaus verfolgt werden: Wendungen zu rationalem Denken finden wir selbstverständlich auch bei Platon oder bei Aristoteles und würden es bei vielen pädagogisch relevanten Autoren finden.

Es mag Zufall sein, aber es fällt auf, dass Roth ausgerechnet in Göttingen den Ruf „Zurück zu den Sachen“ erklingen lässt, wo bereits Edmund Husserl noch vor seinem Ruf der Universität Göttingen in seiner für die Phänomenologie programmatischen Schrift *Logische Untersuchungen* verlangte, „auf die ‚Sachen selbst‘ zurück[zu]gehen“ (Husserl 1968, 6).

⁷⁷ Vgl. Roths publizierte *Pädagogische Anthropologie* in zwei Bänden 1966 und 1971 (Roth 1984; 1976).

⁷⁸ Dass Walter Guyer, Direktor des kantonalen Oberseminars in Zürich in den 1940er und 1950er Jahren (vgl. dazu Kap. 4.4.2; Fußnote 257), „fast gleichlautende[n] Aussagen“ zur „Versöhnung von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft“ macht, wertet Andreas Hoffmann-Ocon als „frappierend“ (Hoffmann-Ocon 2015a, 46). Dabei sieht er Walter Guyer und Heinrich Roth als „Denkkollektiv“ im Sinne von Ludwik Fleck (Kap. 1.1). Dass die empirische Bildungsforschung und das geisteswissenschaftliche Nachdenken nicht voneinander unterscheidbare Denkwelten sind, formuliert Roth ähnlich wie Guyer, indem er davon spricht, „den naturwissenschaftlichen und den geisteswissenschaftlichen Halbkreis zu einem Ganzen zusammendenken“ zu wollen (Roth in Hoffmann-Ocon 2006, 33).

Gerade in der Betonung der Pädagogischen Anthropologie zeigt sich Roths Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Er zweifelte zwar nicht „an der Notwendigkeit empirischer Forschungsarbeit“, wie er 1957 in einem Brief an Herman Nohl schreibt, „wenn auch nicht alle Blümenträume reifen werden“ (Roth in Hoffmann-Ocon 2006, 36):

Mit diesen Sätzen wird noch einmal deutlich, dass für Roth empirische Bildungsforschung und geisteswissenschaftliche Reflexion nicht voneinander sauber getrennte Welten darstellten, sondern dass es ihm idealerweise um eine empirische Absicherung geisteswissenschaftlich gewonnener Theorie ging. (Hoffmann-Ocon 2006, 36)⁷⁹

Mit Heinrich Roths Plädoyer dringt man in ein Problemfeld ein, das oft übersehen, aber nicht unwesentlich ist: Damit wird nämlich eine neue Ära in der empirischen Pädagogik heraufbeschworen, die gut zu Max Webers analysierten Rationalisierungsprozessen passt (Kap. 2.1). Die Ansichten der genannten Autoren zu einem bildungshistorischen Problemkomplex sagen allerdings erstens nichts darüber aus, zu welchem Zeitpunkt (und wo) die Rationalisierungsprozesse bzw. die Verwissenschaftlichungen stattgefunden haben und zweitens generiert ein bestimmtes *wording* nicht automatisch die damit verbundenen Praktiken. Oder anders gesagt, gilt auch in diesen Fällen, was Herzog allgemein zur Epistemologie formuliert: „Was uns *bekannt* ist, braucht deshalb noch lange nicht *erkannt* zu sein. [...] Die *Bedeutung* einer Idee darf nicht mit ihrer *Wahrheit* verwechselt werden“ (Herzog 2005, 13). Oder wie es Quentin Skinner ausdrücken würde: Faktizität ist das eine, Wahrheit etwas ganz anderes. Ideengeschichtlich kann das Für-Wahrhalten eines Gegenstandes und die mitgelieferten Begründungen analysiert werden, also die Faktizität (Skinner 2019). So variabel wie die Faktizität ist die „Wahrheit“ aber nicht, mögen diesen Aspekt Autor:innen, Autor:innenkollektive auch oft gleichsetzen. Im Plädoyer Roths wird eine realistische Wendung nicht nur als *Forderung* formuliert, sondern als *gegebene Tatsache* beschrieben. Hier vermischt sich eine normative Setzung mit einem erkenntnistheoretischen Wahrheitsanspruch (ohne dass dabei auf eigene oder fremde empirische Forschungsdaten zurückgegriffen worden wäre).

Von Verwissenschaftlichung ist auch im LEMO-Bericht die Rede. Heinrich Roths Curriculumforschung wird darin als wesentliche Beeinflussung vorgestellt und auf dessen Forderung nach

⁷⁹ Dass bei der Frage um die Nachfolge Erich Hyllas, dem Direktor und Professor für Pädagogische Psychologie der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) in Frankfurt, Heinrich Roth von einigen prominenten geisteswissenschaftlichen Pädagogen (etwa von Wilhelm Flitner, Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger) unterstützt wurde und *nicht* etwa von seinem ehemaligen Doktorvater, dem Pädagogen und Psychologen Oswald Kroh oder vom ehemaligen Heerespsychologen Philipp Lersch, die ihm eher distanziert oder ablehnend gegenüber standen, spricht Bände (Hoffmann-Ocon 2006, 33ff.; vgl. Fußnote 11 u. Kap. 4.4).

einer wissenschaftlichen Curriculuarbeit wird explizit hingewiesen: Einerseits sollten möglichst alle Faktoren im Lern- und -Erziehungsfeld aufeinander abgestimmt werden (Ziele, Inhalte, Verfahren usw.), andererseits sei noch entscheidender, so Roth,

dass Curricula Unterricht erstmalig auf weite Strecken zu einem konsequent durch Wissenschaft erforschbaren und lösbaren Problem machen. Curricula wollen verhindern, dass die didaktischen Erfahrungen der Lehrer immer wieder verloren gehen; sie können in Zukunft in ein Instrument einmünden, das in immer verbesserter Form weitergegeben werden kann. (Roth in Müller 1975, 21)⁸⁰

Während im wissenschaftlich-pädagogischen Kontext die Forderung nach einer realistischen Wendung insbesondere auf die Priorisierung gewisser Forschungsmethoden große Auswirkungen hatte und auch zu intensiven Debatten führte, was überhaupt unter pädagogischer Forschung verstanden werden sollte, könnte im hier verhandelten Kontext die Curriculuarbeit selber als eine Art *Verwissenschaftlichung im Lehrpersonenbildungskontext* – oder eben: *Pädagogisierung* – betrachtet werden, in dem Sinne, dass bei der Konstruktion von Curricula ebenfalls auf wissenschaftliche Forschungsmethoden bzw. auf Ergebnisse der (empirischen) Forschung zurückgegriffen werden sollte.

In soziologischen Betrachtungen wird – wie weiter oben ausgeführt – eine Verwissenschaftlichung als Durchdringung sämtlicher Lebens- und Handlungsbereiche durch die Wissenschaft bei gleichzeitiger Verdrängung anderer Lebensbereiche (Stehr 1994) bzw. in historischen Analysen als Popularisierungsprozess verstanden (Tändler 2016). Gleichwohl definiert Wolfgang Brezinka Verwissenschaftlichung handlungsorientierter, wenngleich etwas allgemein gehalten, als „etwas auf ein wissenschaftliches Niveau heben“ (Brezinka 2015, 285). In den 1960er und 1970er Jahren wurde von vielen Protagonist:innen wohl etwas vorschnell und unreflektiert die gesellschaftliche Verwissenschaftlichung bzw. die Verwissenschaftlichung der Lehrtätigkeit mit der Professionalität im Lehrberuf (oder auch in anderen Bereichen) gleichgesetzt. Der Professionalisierungsprozess wurde mit einer verstärkten Orientierung an modernen, empirischen Bildungs-, Lern- und Sozialwissenschaften gesehen (Terhart 1996, 449).

Diese Sichtweise passt zu derjenigen Brezinkas, in der bereits dessen *handlungstheoretische* Implikation herauslesbar ist: eine Verwissenschaftlichung scheint ein gewollter, intendierter, bewusster Akt zu sein, während die Verwissenschaftlichung sensu Stehr oder Tändler keines menschlichen Akteurs bzw. keiner menschlichen Akteurin bedarf, sie geschieht gleichsam als

⁸⁰ In Kap. 4.3 und 5 wird die Verwissenschaftlichungsthematik auf den LEMO-Bericht vertieft.

Nebenprodukt aller menschlichen Handlungen und Ereignisse in Zusammenhang mit Wissenschaft und Technologisierung, unabhängig davon, wie bewusst diese Handlungen und Ereignisse gesteuert sind und wie viele Akteur:innen dahinter stehen mögen. Mit Tenorth könnte gemutmaßt werden, dass Brezinka beispielsweise die Erziehungswissenschaft als Verwissenschaftlichung des Erziehungswissens institutionell, personenbezogen und universitär denkt, nicht aber in Abhängigkeit von Orten und/oder Praktiken, die ebenso erziehungswissenschaftliches Wissen hervorbringen können (Tenorth 2015, 297). Zwar differenziert Brezinka sein Verständnis der Verwissenschaftlichung durch die Unterteilung in eine *theoriebezogene* und in eine *berufspolitische* Bedeutung: Bei der ersten wird mit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik im Wesentlichen an „die *Verbesserung der wissenschaftlichen Qualität des pädagogischen Wissens* gedacht“, bei der zweiten an einen *Verwaltungsakt*, bei dem es beispielsweise um „die Verlegung beruflicher Ausbildungsgänge von Fachschulen an wissenschaftliche Hochschulen oder Universitäten, also vom sekundären Sektor des Bildungswesens zum tertiären“ geht (Brezinka 2015, 285). Aber auch in diesem etwas weiter aufgefächerten Verständnis von Verwissenschaftlichung – in diesem Falle derjenigen der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft – wird die Möglichkeit einer Verwissenschaftlichung *en passant* konzeptionell nicht mitgedacht: Die Verwissenschaftlichungspraktiken scheinen akteurs- bzw. institutionenzentriert und rational-zweckmäßig gesteuert zu sein. In diese Richtung könnte auch Lucien Criblez‘ siebenfach aufgefächertes Reformprozess der Lehrpersonenbildung gesehen werden: Diesen unterteilt er nämlich in einen „Tertiarisierungsprozess, einen Akademisierungsprozess, einen Verwissenschaftlichungsprozess, einen Autonomisierungsprozess, einen Konzentrationsprozess, einen Integrationsprozess sowie einen Harmonisierungsprozess“ (Criblez 2010, 44). Dieser institutionell-logische Aufbau sieht die Verwissenschaftlichung in der Lehrpersonenbildung aber erst dann erreicht, wenn *zuerst* die Tertiarisierung vollzogen wird, also die Ausbildungsgänge auf die Sekundarstufe II gehoben werden, und wenn *dann* entsprechende akademische Abschlüsse (Bachelor, Master, Doktorat, Habilitation) an Pädagogischen Hochschulen möglich sind. Da letzterer Punkt bis heute nur teilweise erreicht ist (das Promotions- und Habilitationsrecht bleibt weiterhin den Universitäten vorbehalten), sollte die Stufe der Verwissenschaftlichung in diesem politisch-institutionellen Denken noch gar nicht erreicht worden sein, obwohl ein paar der Forderungen, die für deren Erreichung vorausgesetzt werden – ungeachtet der unvollständigen Erreichung der von Criblez als Akademisierung apostrophierten zweiten Stufe –, längst Realität sind. Mindestens drei Desiderata sollten gemäß Criblez für die dritte Stufe vollzogen worden sein, damit von Verwissenschaftlichung an Pädagogischen Hochschulen gesprochen werden kann: „der Strukturaufbau im Bereich Forschung und Entwicklung, eine

stärkere Verbindung von Forschung und Lehre sowie neue Qualifikationsanforderungen an das Personal“ (Criblez 2010, 45). Diese Punkte sind sicher nicht flächendeckend verwirklicht, allerdings ist beispielsweise die angewandte bzw. anwendungsorientierte Forschung an Pädagogischen Hochschulen fest etabliert. Man könnte diese Stufenfolge expansiver analysieren, aber es geht hier nicht darum, die Stimmigkeit dieser Stufen zu überprüfen, sondern zu zeigen, dass auch dieses Modell die Verwissenschaftlichung als (institutionellen) Akt versteht, der bewusst, intentional vorangetrieben oder gebremst wird, im Prinzip ähnlich der *handlungsorientierten* Perspektive Brezinkas.

2.3 Verwissenschaftlichungsphänomene: Psychologisierung, Therapeutisierung, Pädagogisierung

Nach der ausführlichen Einführung der Verwissenschaftlichung in der Pädagogik und in der Lehrpersonenbildung gilt es, die spezifischen Verwissenschaftlichungsphänomene auszuführen und genauer zu bestimmen. Dabei interessieren insbesondere die *Psychologisierung* (Kap. 2.3.1) und die mit ihr zusammenhängenden *Kontroversen* (Kap. 2.3.2). Weiter interessiert die *Therapeutisierung* (2.3.4), die von Psychologisierungsbewegungen direkt beeinflusst ist und schließlich die *Pädagogisierung*. Mit letzterer wäre auch zu fragen, inwiefern sie in Verbindung mit der These des Persistenten innerhalb der Lehrpersonenbildung, steht. Dazwischen wird in einem Exkurs (Kap. 2.3.3) Donald Davidsons Theorie des Psychischen vorgestellt. Damit soll exemplarisch anhand einer Theorie gezeigt werden, dass zum Psychischen bzw. zum Geistigen nicht nur bekannte und oft als einzig gültige Referenzen gesehene psychologische, sondern genauso philosophische Theorien existieren.

2.3.1 Psychologisierung

Der Begriff *Psychologisierung* kann mit Rekurs auf Regina Mahlmann (Mahlmann 1991, 10), die sich wiederum explizit auf Gernot Böhme bezieht, als „Fall“ der Verwissenschaftlichung bezeichnet werden. Die Psychologisierung als Teil davon wäre demnach eine „Reduktion gesellschaftlicher, historischer und politischer Tatbestände auf individuelle und privat verstandene seelische Faktoren“ (Böhme 1979, 17). Nimmt man eine solche gesellschaftlich-historische und politische Perspektive ein, kann damit auch die Annahme verbunden sein, dass in der Pädagogik – in der Disziplin Pädagogik oder in pädagogischen Berufsfeldern – eine Psychologisierung stattgefunden hat, sprich: Dass die psychologische Rationalität das pädagogische Denken durchdrungen hat.

Dazu sei exemplarisch auf einige Studien und Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum verwiesen: Zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie finden sich widersprechende Thesen im Tagungsband von Roland Reichenbach und Fritz Oser (Reichenbach u. Oser 2002). Walter Herzog hat in einer übersichtlichen Einführung das Verhältnis dieser beiden Disziplinen in verschiedenen – auch historischen – Facetten aufgezeigt (Herzog 2005).

Im Rückblick wurde für Ende der 1960er Jahre und für die 1970er Jahre eine „Welle“ des „Psychologismus“ ausgemacht (Loh u. Kaiser-el-Safti 2011), gar ein „Psychoboom“ sei von den USA nach Europa herübergeschwappt (Bach u. Molter 1976), ganz so, als ob es sich um ein Naturereignis handelte.⁸¹ Wer Begriffe wie „Psychologisierung“ (Reichenbach u. Oser 2002), „Psychologismus“ oder „Psychoboom“ benutzt, nimmt ein gewisses Phänomen eher in kritischer, in diesem Fall in kritisch-ablehnender, pejorativer Sicht in Augenschein. Die explosive Wucht eines Psychobooms – metaphorisch gesprochen – deutet nicht auf eine harmlose Sprengkraft hin, und bereits im Wort Psychologismus ist die „Überbewertung der Psychologie als Grundlage aller Wissenschaften“ und ein „Urteil im abwertenden Sinne“ bereits enthalten (Dorsch 2004, 754).

Der Diskurs um eine mögliche Psychologisierung – als Prozess – bzw. um einen Psychologismus – als eine eingenommene Sicht auf ein bestimmtes Thema, ein bestimmtes Wissensgebiet – wurde sowohl von Psychologen wie auch von Philosophen aufgegriffen und zur Debatte gestellt, wie der nächste Abschnitt anhand der verschiedener Beispiele aufzeigt: Auf der einen Seite steht der Austausch zwischen dem Philosophen Werner Loh und Margret Kaiser-el-Safti, auf der anderen Seite ein Vortrag des Philosophen Hans Saner und die Betrachtung des Psychologismus nach dem Philosophen Odo Marquard.

2.3.2 Kontroversen zur Psychologisierung: Der „Psychologismus“

Dass der „Psychologismus“ negativ gemeint sein muss, scheint offensichtlich zu sein, und zwar nicht erst seit den 1960er oder 1970er Jahren: „‘Psychologismus‘ als pejorative Bezeichnung für einen (angeblich) unangemessenen Wahrheits- und Geltungsanspruch der empirischen Psychologie wurde erstmals in der Ära des Neukantianismus verwendet, wie der Philosoph Werner Loh und die Psychologin Margret Kaiser-el-Safti in ihrem gemeinsamen Vorwort zur *Psychologismus-Kontroverse* schreiben (Loh u. Kaiser-el-Safti 2011, 7). Einen Höhepunkt hätte die Zurückweisung der Psychologie um 1900 von den Philosophen Gottlob Frege und Edmund Husserl erreicht, die eine empirische Psychologie als Tatsachenwissenschaft gerne von formalen Wissenschaften wie der Mathematik bzw. der formalen Logik getrennt sehen wollten (ebd.).

⁸¹ Vgl. dazu auch Kap. 1.1 und Fußnote 26.

Auf den Psychologismus sensu Edmund Husserl macht auch der Philosoph Odo Marquard in seiner 1963 verfassten, aber erst 1987 (!) publizierten Habilitation *Transzendentaler Idealismus, Romantische Naturphilosophie, Psychoanalyse* (1987) aufmerksam. Allerdings nennt er diese Art von Psychologismus *erster Psychologismus* und stellt ihn neben einen *zweiten*, der zufälligerweise auch um 1900 entstanden ist und auf die Philosophie bedeutende Auswirkungen hatte: Sigmund Freuds *Traumdeutung*. Mit Verweis auf Max Scheler, Maurice Merleau-Ponty, Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Ernst Bloch und weitere Philosophen versucht er zu zeigen, dass Husserls These widersprochen werden kann, weil diese Denker in ihren Werken die Disposition und Bereitschaft „zur Rezeption gewisser in der Psychoanalyse eingesetzter Denkweisen und Denkmittel“ zeigen würden (Marquard 1987, 20):

Philosophie und Psychoanalyse treffen einander (mindestens) beim Versuch, Denken nicht unmittelbar aus dem Denken und Gedachten zu verstehen, sondern aus seiner Geschichte, und dieses ernstzunehmen, nicht das Bewußtsein ist Fundament und Instanz des Bewußtseins, sondern seine (geg. unbewußte) Geschichte. (ebd.)

Diese Wiederkehr des *Psychologismus* vermischt sich mit einer Wiederkehr des Historizismus, weshalb der zweite Psychologismus von Marquard auch als Geschichtsphilosophie betrachtet wird (Marquard 1982; 1987, 43ff.).

Der Schweizer Philosoph Hans Saner blickte philosophie-historisch noch weiter zurück als die bisher genannten Autoren, als er in der Aula der Universität Bern am 1. Dezember 1988 eine Rede vor Berner Psychologen und Psychologinnen zum Anlass des zehnten Geburtstages ihres kantonalen Verbands mit dem Titel „Die Nebel – Zur gesellschaftlichen Bedeutung des Psychologismus“ hielt (Saner 1993). Darin nimmt er die Metapher des griechischen Dramatikers Aristophanes aus dessen Komödie „Die Wolken“ auf, worin sich dieser über die Philosophen, insbesondere Sokrates, lustig macht: Sokrates wirkt in der Komödie arrogant und wird von den Wolken-Göttinnen als Priester „von subtilstem Geschwätz“ bezeichnet (Aristophanes 2014, 24).⁸² Saner sieht Parallelen zwischen den als geschwätzig verunglimpften Philosophen und den damals zeitgenössischen Psychologen: „Philosophen und Psychologen sind die verblasenen und vernebelnden Schwätzer über alles, deren Reden sich, bei näherem Licht, in ein Nichts auflösen“ (Saner 1993, 187). Deshalb steigt er in den Vortrag mit dem Satz ein: „Wenn es zur

⁸² Wobei zu beachten gilt, dass es sich bei Sokrates nicht unbedingt um *den* aus den Platon-Dialogen bekannte Sokrates handeln muss. Der Name Sokrates steht für einen lehrerhaften, oft auch unausstehlichen Typen, meint also einen *prototypischen, typologisierten Philosophen* (weshalb dieser auch mithilfe von Stereotypen beschrieben wird, um einen gewissen Wiedererkennungswert zu erreichen). Dass (der historische und sehr populäre) Sokrates dafür geeignet ist, scheint nicht weiter erklärungsbedürftig zu sein.

Zeit von Aristophanes bereits Psychologen gegeben hätte, wäre die Weltliteratur vermutlich um eine Komödie reicher. Sie hieße vielleicht „Die Nebel““ (ebd.). Wolken und Nebel haben gemeinsam, dass sie einerseits verhüllen, andererseits kann sich das Verhüllte „in ein Nichts auflösen“ (ebd.).⁸³

Sehr oft beschränkt sich die Diskussion des Psychologismus aber auch auf den Gegensatz zwischen Logik auf der einen und Psychologie auf der anderen Seite, wie dies die verschriftlichte Gegenüberstellung von Loh und Kaiser-el-Safti zeigt. Den Neukantianern, die sich durch Kants Transzendentallogik und Epistemologie gegen den Materialismus wandten, war schon nur die *Idee* einer wissenschaftlichen Psychologie nicht ganz geheuer, weshalb sie (und im Gefolge viele andere Philosoph:innen) diese präventiv ablehnten. Johann Friedrich Herbart benutzte 1825 als erster den Begriff der wissenschaftlichen Psychologie in seinem Werk *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, allerdings galt seine „genuine Intention [...] der wissenschaftlichen Fundierung der Pädagogik“, wofür er die Psychologie und nicht die Philosophie vorsah (Kaiser-el-Safti 2011, 15). Das ist quasi die gegenteilige Position zum Neukantianer Paul Natorp, nach dessen Auffassung die Begründung der Pädagogik „*ausschließlich* durch die Ethik Kants geleistet werden könnte“ (ebd.). Dazu wurde aber im 20. Jahrhundert auch von philosophischer Seite Widerstand angemeldet, beispielsweise von Paul Ferdinand Linke:

Denn – um es einmal mit aller Bestimmtheit auszusprechen – der *übliche Kampf gegen den so gezeichneten Psychologismus ist grober Unfug*: er beruht auf den ungeheuerlichsten Unklarheiten. Philosophie generell ohne Psychologie betreiben zu wollen heißt in der Tat nichts anderes, als sich durch Verzicht auf das unentbehrlichste Hilfsmittel systematisch zur Unfruchtbarkeit zu verurteilen (ebd., 18).

Während die Psychologin Kaiser-el-Safti dafür plädiert (und in weiten Strecken auch plausibel machen kann), erkenntnistheoretische und gar metaphysische Fragen *auch* als Aufgabe der Psychologie zu sehen und diese nicht allein der Philosophie überlassen will, sieht der Philosoph Loh, der mit ihr zusammen als Herausgeber des kleinen Bandes *Die Psychologismus-Kontro-*

⁸³ Inwiefern Hans Aebli, als einer der zentralen Akteure im LEMO-Prozess und als Gründer der neuen Abteilung *Pädagogische Psychologie* an der Universität Bern mit dem Studiengang für „Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ (LSEB, ab 1971), Saners Vortrag gehört hatte, ist nicht überliefert. Im gleichen Jahr, also 1988, wurde Hans Aebli emeritiert und unternahm im Sommer mit seiner Frau eine dreimonatige Pilgerreise nach Santiago de Compostela. Diese Jahre bezeichnete Aebli nachträglich „als die glücklichsten unseres Lebens“ (Aebli 1990, 12). Vielleicht begegnete er dem Vortrag Saners zwei Jahre später in der Zeitschrift „Kommunikation“, wo dessen Rede erstmals publiziert wurde (Saner 1993, 282).

verse fungiert (Loh u. Kaiser-el-Safti 2011), eines der Hauptprobleme zwischen *Psychologismus* und *Antipsychologismus* darin, dass sich diese Kontroversen „auf niedrigen Niveaus klärender Bewältigungen befinden, weil sie lösungsfixiert sind“ (Loh 2011, 61). Da verschiedene Logiken seit dem Höhepunkt der Kontroversen zentral gewesen seien, so Loh, „müssten Erörterungen des Problems der Niveaus sich auf Logiken einlassen“ (ebd.). Dies sei aber nicht geschehen, was aus historischer Sicht auch ergründungswürdig zu sein scheint. Es gibt *mehrere Gründe* für Missverständnisse zwischen den psychologistischen und antipsychologistischen Lagern und auch innerhalb derselben, wenn man die Positionen so simplifizierend und grob benennen will: Zum einen wird der Begriff „Psychologismus“ vielfältig gebraucht, so dass „eine Vielfalt einander widersprechender Auffassungen einhergeht“, wenn es um die Frage des (Anti-) Psychologismus geht (ebd., 63). Zum anderen kann in Lohs Worten so etwas wie ein „Maßstabsproblem“ ausgemacht werden: „*Antipsychologismus* könnte man verallgemeinernd als eine Auffassung verstehen, Maßstäbe für das Zurechtfinden empirischer Menschen in nicht-empirischen Bereichen, etwa ‚apriorisch-intelligiblen‘ oder ‚platonischen‘, anzunehmen“ (ebd., 66f.). Da sowohl die Psychologismus- wie auch die Antipsychologismus-Seite „auf gleichartigen Klärungsniveaus einander die Berechtigung absprechen, [dann] könnten beide Seiten in einer *Niveaufalle* sich gegenseitig stabilisieren“ (ebd., 67). Mit anderen Worten: Stabilisierung bedeutet (epistemischer) Stillstand, es müsste mehr „in nachhaltige klärungsförderliche Problembewältigung“ investiert werden, damit man in dieser Kontroverse vorankommt (ebd.). Loh sieht den Ansatz der Lösung der Kontroverse darin, das Maßstabsproblem⁸⁴ in eine „reflexive Problemlage“ zu überführen, so dass

im reflexiven Erwägen und Bewerten eine transzendierende geschichtliche Selbstverortung möglich wird, die auch qualitative Maßstäbe generieren und dadurch Fortschrittsannahmen selbst nachhaltig erwägen und bewerten lassen [kann]. (ebd.)

In der Tat scheint aber die „Psychologie ohne Seele“ ebenso unter epistemischen Defiziten zu leiden wie der Antipsychologismus (Loh u. Kaiser-el-Safti 2011, 8).

Neben einer mit süffisantem Spott versehenen Thematisierung des Psychologismus in der Art Saners oder einem ernsthafteren, lösungsorientierteren Versuch, die Psychologismus-Kontroverse zu überwinden bzw. anzugehen (wenn auch nur das Problemfeld verbalisiert und die Kontroverse sich deshalb nicht in Luft auflöst), könnte es andere Herangehensweise geben, den

⁸⁴ Über die Idee eines disjunktiven Reflektierens über Disjunktionen – Loh entwickelt elf verschiedene logische Disjunktionsarten – soll beispielsweise überhaupt kontroverse Vielfalt verständlich gemacht werden können, indem z.B. Vorverständnisse klar gemacht werden.

Psychologismus zu verstehen, indem beispielsweise überhaupt einmal das Psychische zur Disposition gestellt wird, wie dies Donald Davidson in seiner Entfaltung des *Anomalen Monismus* und der Erkenntnis der *Irreduzibilität* des Psychischen versucht.⁸⁵

2.3.3 *Exkurs: Donald Davidsons Theorie des Psychischen*

Das Geistige – man könnte auch vom Psychischen sprechen – ist für den US-amerikanischen Philosophen *irreduzibel*, d.h. in der von ihm vertretenen Position des Anomalen Monismus wird die Existenz *psychophysischer Gesetze* bestritten, wonach jedes psychologische Phänomen auf physiologische Gesetze rückführbar ist.⁸⁶ In seinem erstmals 1970 erschienenen Aufsatz *Mental events* („Geistige Ereignisse“, 1998) geht er zwar ähnlich wie ein Materialist davon aus, dass alle geistigen Ereignisse auch physisch sind, vom materialistischen Standpunkt unterscheidet ihn aber die in seinem Aufsatz zu Beginn formulierten drei Prinzipien, die er als Prämissen für seine Überlegungen annimmt und *alle* gleichzeitig gelten lassen will: So geht er, *erstens*, vom Prinzip der *kausalen Wechselwirkung* aus, d.h. dass wenigstens einige geistige Ereignisse mit physikalischen korrespondieren. *Zweitens* geht er vom *nomologischen Charakter der Kausalität* aus, d.h. dass Kausalitäten abhängig von Gesetzen sind. Erst sein *drittes* Prinzip unterscheidet seinen *Anomalen Monismus* vom gängigen Materialismus, weil es besagt, dass „es keine strikten deterministischen Gesetze gibt, auf deren Grundlage geistige Ereignisse prognostiziert und erklärt werden können“ (ebd., 293). Diese „Anomalie des Geistigen“, dass Davidson als „Paradox“ bzw. als „Scheinwiderspruch“ (Begriff Kants) bezeichnet, ist in seiner Auffassung aber nicht ein erkenntnistheoretisches oder analytisches Problem, wie es wohl die meisten sehen würden, sondern liefert die Erklärung dafür, weshalb es beispielsweise die psychophysischen Annahmen *prinzipiell* abzulehnen gilt: Das Prinzip der kausalen Wechselwirkung – also das erste Prinzip – sei „blind für die Dichotomie zwischen Geistigem und Physischem“, weil es mit extensional aufgefassten Ereignissen zu tun hat und nicht mit geistigen Ereignissen, die „nur kraft einer *Beschreibung* [...] etwas Geistiges“ sind (ebd., 302, kursiv: T.B.). Einfacher ausgedrückt könnte man sagen, dass „mentale und physikalische Prädikate

⁸⁵ Auf den ersten Blick scheint dies wenig mit der eben skizzierten Psychologismus-Antipsychologismus-Debatte zu tun zu haben, und doch gehören Davidsons Überlegungen fundamental zur Kontroverse, weshalb sie auch für diese Debatte interessant und wesentlich sind.

⁸⁶ Im Wesentlichen beschreibt Immanuel Kant in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) das Problem auf ähnliche Weise, weshalb sich Davidson explizit zu Beginn und am Schluss seiner Darlegung auf ihn bezieht. Nach Kant ist es weder der subtilsten Philosophie noch der gemeinsten Menschenvernunft möglich, „die Freiheit wegzuvernünfteln. Diese muss also wohl voraussetzen: daß kein wahrer Widerspruch zwischen Freiheit und Naturnotwendigkeit ebenderselben menschlichen Handlungen angetroffen werde, denn sie kann ebensowenig den Begriff der Natur, als den der Freiheit aufgeben“ (Kant 1996a, 92 [BA 115]). Davidson übersetzt bzw. verallgemeinert Kants „menschliche Handlungen“ durch „geistige Ereignisse“ und ersetzt „Freiheit“ durch „Anomalie“ und meint, auf diese Weise sein Problem beschrieben zu haben (Davidson 1998, 291f.).

nicht füreinander gemacht sind“ (ebd., 307) oder „dass zwischen dem Geistigen und dem Physischen keine nomologisch starre Beziehung besteht“ (ebd., 313). Und gerade das ist etwas, das in den Sozialwissenschaften oder in der Lehrpersonenbildungskreisen oft gemacht wird: das Psychische, Geistige – z.B. auch in Bezug aufs Lernen, auf anthropologische Fragen – wird oft in Beziehung zu empirischen Befunden oder zu physischen/biologischen Erkenntnissen gesetzt, ganz so, als ob diese Bereiche problemlos aufeinander bezogen werden könnten.

Davidson argumentiert für seine These, wonach „das Geistige in nomologischer Hinsicht irreduzibel ist“ (ebd., 303), so: Es möge sein, dass es wahre allgemeine Aussagen gebe, „die das Geistige und das Physische zueinander in Beziehung setzen“, aber auch wenn solche Aussagen die logische Form von Gesetzen annähmen, seien sie „nicht *gesetzesartig*“ (ebd.). Und falls trotzdem ein Gesetz gefunden würde, dass das Geistige mit dem Physischen verbinden könnte, so läge das darin, dass „die Zulassung der Möglichkeit solcher Gesetze auf einen *Themenwechsel* hinausliefe“ (ebd., 304; kursiv T.B.). Mit „Themenwechsel“ versteht Davidson die un gerechtfertigte *Verschiebung des Kriteriums fürs Geistige*, d.h. das *Vokabular* der propositionalen Einstellungen.⁸⁷ Mit anderen Worten wird versucht, das „Thema“ zu wechseln, wenn die Grenze zwischen Geistigem und Physischem *nicht akzeptiert* werden kann. Dass dies eine sprachliche Spielerei, um nicht zu sagen eine unredliche Art ist, sich sein Weltbild zurechtzubiegen, versteht sich von selbst. Anerkennt man, dass Themenwechsel nicht einfach bei unpassendem Sachverhalt gewechselt werden können, bedeutet dies wiederum, dass die unklare Grenzlinie zwischen Philosophie und Wissenschaft, wie es Davidson nennt, nicht wegrationalisiert bzw. geleugnet werden kann.

Davidson macht dieses Argument am Beispiel des „Mißerfolg[s] des definitonischen Behaviorismus“ fest (ebd., 304).⁸⁸ Es müsse, so Davidson, einen Grund geben für „den anomologischen Charakter der Verallgemeinerungen über das Geistige/Psychische“, es muss einen Grund geben, dass geistige Begriffe nicht explizit durch Verhaltensbegriffe definiert werden (ebd.). Ein wichtiger Grund ist, dass wir

einfach zuviel über Denken und Verhalten [wissen], als dass wir exakten und universellen Aussagen, durch die sie verknüpft werden, Vertrauen schenken würden. Überzeugungen und Wünsche münden nur insofern in Verhaltensweisen, als sie durch weitere Überzeugungen und Wünsche, Einstellungen

⁸⁷ Unter *propositionaler Einstellung* versteht man in der Philosophie die (innere) Haltung bzw. Beziehung, die jemand zu einem Sachverhalt bzw. Gegenstand haben kann. Aussagen mit propositionalen Zuschreibungen sind meist mehrdeutig. Im Deutschen werden sie meist mit „dass“ formuliert, z.B.: „Paul glaubt, dass Anita ihn liebt“ oder „Die Menschen hofften, dass der laute Knall nichts Gefährliches zu bedeuten hatte“ (Cresswell 1979; 1985).

⁸⁸ Der „Themenwechsel“ ist eines der Schlüsselargumente für Charles Taylor, um gegen den Behaviorismus zu argumentieren und die von ihm proklamierten „Hypergüter“ einzuleiten und zu begründen. Dabei bezieht er sich explizit auf Davidson (Taylor 1996, 114f.; vgl. Kap. 5.4).

und Beobachtungen modifiziert und vermittelt werden, ohne dass sich hier eine Grenze ziehen ließe.
(ebd., 305)

Dieser „Holismus des geistigen Bereichs“ (ebd.) interpretiert Davidson als Zeichen dafür, dass das Geistige sowohl Autonomie wie auch einen anomalen Charakter besitzt.

Dass es zwischen dem Geistigen und dem Physischen einen kategorialen Unterschied gäbe, taxiert Davidson selber als „Gemeinplatz“; ungewöhnlich sei wohl eher die Erkenntnis, dass die „Gesetzlosigkeit des Geistigen“ dazu diene, „die Identität des Geistigen mit jenem Paradigma des Gesetzesartigen – dem Physischen – zu bekräftigen“ (ebd., 314). Oder anders gesagt: Im Spiegel des Kausalitätsprinzips kann gesagt werden, dass *einige* geistige Ereignisse Ursachen oder Wirkungen physikalischer Ereignisse wären, das Prinzip des nomologischen Charakters besagt, dass „jede wahre singuläre Kausalaussage durch ein striktes Gesetz abgesichert ist“ (ebd.). Solche homogenen Gesetze oder Gesetze mit klar definierten Begriffen sind in punkto Präzision und allgemeiner Geltung nicht mehr zu verbessern, und solche Gesetze finden sich beispielsweise in der Physik:

Die physikalische Theorie verspricht ein umfassendes abgeschlossenes System zu liefern, aus dem sich unter Garantie für jedes physikalische Ereignis eine standardisierte eindeutige Beschreibung ergibt, die in einem dem Gesetz zugänglichen Vokabular formuliert ist. (ebd.)

Mentale, geistige Begriffe können aber *nicht* ein solch abgeschlossenes System liefern (vgl. erstes Prinzip), so Davidsons Schlussfolgerung: „Das Geistige wird durch zu viele Geschehnisse beeinflusst, die ihrerseits keinen systematischen Bestandteil des Geistigen bilden“ (ebd., 315). Auch deshalb können psychophysische Aussagen kein striktes Gesetz sein: „Es gibt gar keine strikten Gesetze, auf deren Basis wir geistige Phänomene prognostizieren und erklären können“ (ebd.).

Aus diesen Überlegungen erbringt Davidson den Beweis der Identität: Wenn ein physisches Ereignis *p* durch ein geistiges Ereignis *m* verursacht wird, „dann fallen *m* und *p* unter einer bestimmten Beschreibung unter ein striktes Gesetz“ (ebd.). Ein solches Gesetz könne nur physikalischer Art sein, folgt man Davidsons Überlegungen, was wiederum nichts anderes heißt, als dass dem geistigen Ereignis eine *physikalische Beschreibung zukommen muss*, was wiederum bedeutet, dass es ein physikalisches Ereignis *ist*, „also ist jedes geistige Ereignis, das in kausaler Beziehung zu einem physikalischen Ereignis steht, ein physikalisches Ereignis“ (ebd.). Davidson macht allerdings nicht den Fehler, den Umkehrschluss zu ziehen, hinter den angenommenen kausalen Beziehungen zwischen geistigen und physikalischen Ereignissen immer

das entsprechende *Gesetz* oder die *relevante Beschreibung* zu kennen bzw. beschreiben zu können. Man könne also wissen, dass

ein geistiges Ereignis mit einem physikalischen Ereignis identisch ist, ohne zu wissen mit welchem (d.h. man ist nicht imstande, ihm eine eindeutige physikalische Kennzeichnung zu geben, durch die es unter ein relevantes Gesetz gebracht wird). Selbst wenn jemand die ganze Geschichte der Welt konnte [...] wäre er kaum imstande, auch nur ein einziges geistiges Ereignis zu prognostizieren oder zu erklären. (ebd., 316)

Geistige Ereignisse besitzen gemäß Davidson also zwei Eigenschaften in Zusammenhang mit physikalischen: *Sie sind von diesen kausal abhängig und gleichzeitig nomologisch unabhängig.* „Durch die Wissenschaft der Physik lassen sich die geistigen Ereignisse als Klasse nicht erklären“, so Davidson (ebd.). Gerade in der Beschreibung geistiger Ereignisse als freie Handlungen eines freien Menschen kann dies besonders gut nachvollzogen werden. Davidson schlussfolgert deshalb:

Derartige Erklärungen intentionalen Verhaltens operieren in einem Begriffsrahmen, der dem unmittelbaren Zugriff physikalischer Gesetze entzogen ist, indem sie *sowohl Ursache als auch Wirkung, sowohl Grund als auch Handlung* als Aspekte eines Porträts eines handelnden Menschen beschreiben. Die Anomalie des Geistigen ist demnach eine notwendige Bedingung dafür, das Handeln als etwas Autonomes zu sehen. (ebd., 316f.; kursiv T.B.)

Die Irreduzibilität des Geistigen bzw. des Psychischen im anormalen Monismus Davidsons bedeutet beispielsweise, dass das Psychische mit einem einfachen mechanistischen Reiz-Reaktions-Schema wie im Behaviorismus nicht erklärbar ist, strikte naturwissenschaftsähnliche Gesetze machten für das Psychische bzw. Geistige keinen Sinn, Prognosen in Bezug auf das Psychische seien deshalb auch nicht exakt voraussehbar.

In der Lehrpersonenbildung hat man sich kaum mit der *Psychologismus-Kontroverse* und dem *Anormalen Monismus* beschäftigt, aber implizit spielen die hier erläuterten Gedanken, zumindest im Ansatz, für Kritiken und Zweifel in Bezug auf die alleinige oder dominante Orientierung an der Psychologie und insbesondere an den Behaviorismus – wie in diesem hier untersuchten Kontext – eine wichtige Rolle, da die Debatten in Lehrpersonenbildungskreisen und die darin kursierenden Wissensordnungen mit den eben dargestellten Überlegungen zum Psychologismus und dem Psychischen verwandt sind.

2.3.4 Therapeutisierung

Eine *Therapeutisierung* könnte analog zu obigen Gedanken als Erweiterung des „Falles“ der Psychologisierung gesehen werden, mit der Ergänzung, dass gesellschaftliche Tatbestände nicht nur auf seelische Faktoren reduziert, sondern auch als therapiewürdig klassifiziert werden.⁸⁹

Nimmt man den bereits weiter oben aufgegriffenen Gedanken Maik Tändlers – der in Analogie zu Nico Stehrs Umschreibung von Verwissenschaftlichung steht –, könnte die Verwissenschaftlichung und speziell die Psychologisierung und die Therapeutisierung als „ein allgemeiner Prozess der Popularisierung [...] in den 1970er Jahren“ gesehen werden, der in enger Relation zum zuvor beschriebenen „Psychoboom“ verstanden werden kann (Tändler 2016, 9; vgl. auch Bach u. Molter 1976). Mit der Prämisse des Popularisierungsprozesses von (psychologischen, soziologischen u.a.) Wissensbereichen als Voraussetzung für jegliche andere Prozesse der Verwissenschaftlichung setzt Tändler – im Gegensatz zu geläufigen Betrachtungen – nicht bei akademischen bzw. institutionellen Prozessen an, die erst eine Verwissenschaftlichung ermöglichen würden, sondern bei der „populären Aneignung und eigensinnigen lebensweltlichen Übersetzung“ des von den Humanwissenschaften produzierten Wissens; diese Aneignungen wurden ihrerseits „vor allem durch bürgerlich-elitäre Laienbewegungen herausgefordert“ (Tändler 2016, 28f.). Daran ließe sich, so Tändler weiter, „paradoxe Weise eine Infragestellung als auch eine Bestätigung ihrer wachsenden gesellschaftlichen Deutungshoheit ablesen“ (ebd., 29):

Einerseits gerieten die jeweiligen disziplinären Anschließungs- und Professionalisierungsbestrebungen unter Beschuss. Andererseits bedeutete die erweiterte Zirkulation des von den Humanwissenschaften produzierten Wissens auch dessen gesellschaftliche Aufwertung und die Vergrößerung seiner diskursiven und praktischen Wirkmacht. Es wäre mithin verkürzt, den Prozess der Verwissenschaftlichung im Sinne eines Top-down-Modells der gezielt gesteuerten Ausweitung expertokratischer Deutungs- und Kontrollansprüche anzusehen. Gerade der Psychoboom der siebziger Jahre war dadurch gekennzeichnet, dass er wesentlich durch eine bis dahin nie dagewesene populäre Nachfrage ‚von unten‘ angeheizt wurde.“ (ebd.)

Inwiefern sich diese Gedanken auf den Lehrpersonenbildungskontext übertragen lassen, wird auch Gegenstand dieser Untersuchung sein.

⁸⁹ In seiner Sammelrezension zum Buch *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern* (Maasen et al. 2011) und zu drei weiteren Büchern sieht Patrick Bühler die Therapeutisierung als Folge der Medikalisierung Ende des 19./ Anfang des 20. Jahrhunderts und betont – gestützt auf das Herausgeberwerk von Maasen et al. – die „Refunktionalisierung“ der Therapie in einer „Beratungsgesellschaft“ gerade in den 1970er Jahren (Bühler 2012).

In der vorliegenden Arbeit wird *nicht* davon ausgegangen, dass jegliche Rede über Erziehung oder über den Lehrberuf psychologisiert wurde und wird, wie dies Regina Mahlmann bei ihrer Untersuchung über die Verwissenschaftlichung des Diskurses über Ehe für *sämtliches* „Reden über Ehe“ ab den 1970er Jahren diagnostiziert (Mahlmann 1991, 9). Allerdings nahm die Psychologie in dieser Zeit *auch* im professionellen pädagogischen Umfeld viel interpretatorischen und definitorischen Platz ein, so dass eine Verwissenschaftlichung, eine Psychologisierung, auch eine Therapeutisierung deutlich auszumachen ist. Sie dominierten jedoch nicht als einzige Leitdisziplinen und -logiken den Diskurs über die optimale (Primar-) Lehrpersonenbildung. Vielmehr als zu Mahlmanns Annahme kann hier eine Analogie zu Michael Fuchs‘ These gezogen werden, der Hans Aeblis Wirken auf die Deutschschweizer Lehrpersonenbildung untersucht hat: Dem didaktischen und psychologischen Denken Aeblis gingen stets *pädagogische* Prämissen voraus, so Fuchs (Fuchs 2002, 10).⁹⁰ Aepli war nicht nur in der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung der 1970er Jahren eine zentrale Figur, sondern insbesondere auch im LEMO-Prozess, weshalb Fuchs‘ These sehr gut als Ergänzung zu den hier dargelegten Thesen passt. Auch Jürgen Oelkers These aus demselben Jahr widerspricht der Idee einer Psychologisierung in der Pädagogik:

Es gibt keinen „Übergriff“ der Psychologie auf die Pädagogik, der eine als grundlegend angenommene Denkform verändern oder beeinträchtigen würde. Die Pädagogik ist nicht bedroht, das Problem ist eher ihr Normalverhalten. (Oelkers 2002, 12)⁹¹

Dieses „Normalverhalten“, das trotzdem als „Problem“ taxiert wird, stellt sich gerade für die Reflexionen in dieser Arbeit als besonders interessant heraus, weshalb im nächsten Kapitel eine verbreitete Pädagogik, genauer: ein verbreitetes pädagogisches Denken als *Pädagogisierung* in Augenschein genommen wird.

⁹⁰ Vgl. Fußnoten 34, 35 und 229.

⁹¹ Die Analyse des LEMO-Berichts wird noch zeigen – dies sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen –, dass nicht nur das *psychologische* Paradigma als Orientierung für die Curriculumarbeit oder für die Lehrpersonenbildung im Allgemeinen diente, wenn auch in Weiterbildungsangeboten oft psychologische Themen angeboten wurden und etwa kaum zur Existenzphilosophie oder zu bildungstheoretischen Fragen. Die damals neueren (psychologischen) Themen in der Lehrpersonenbildung mögen im Rückblick zwar auffällig sein, inwiefern dies aber für eine *Dominanz* oder einen *Übergriff* (im Sinne eines *Machtanspruchs*) der Psychologie spricht, steht auf einem anderen Blatt (Kap. 4.3-4.5). In der jüngeren Vergangenheit führte das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie immer wieder zu theoretischen Debatten, vgl. etwa die Kontroverse um eine „Psychologisierung der Pädagogik“ (Reichenbach u. Oser 2002) und die damit einhergehende Angst eines von Oelkers beschriebenen *unfriendly take-overs* „der“ Pädagogik durch „die“ Psychologie, was allerdings – wie das Zitat zeigt – auch bestritten (Oelkers 2002) oder umgekehrt eher eine „Pädagogisierung“ beobachtet wurde (Tenorth 1992).

2.3.5 Pädagogisierung als „Expansion des Pädagogischen“, als „Entgrenzung des Pädagogischen“ oder als „Pädagogismus“

Mit der These der „persistenten Vorstellung von Pädagogik“ wurde bereits für ein Verständnis von *Pädagogisierung* argumentiert, dessen Plausibilität aber erst noch durch die Quellenanalyse und die Begriffsschärfung gezeigt werden wird (ab Kap. 3). Gemäß dieser Lesart soll mit *Pädagogisierung* nicht die „Entgrenzung“ oder die „Expansion“ des Pädagogischen verstanden werden, sondern vielmehr die *Verwissenschaftlichung innerhalb eines pädagogischen Kontexts* betont werden. Wenn also jegliches in der Lehrpersonenbildung behandelte Thema primär und in normativer Hinsicht unter *pädagogischem* Gesichtspunkt betrachtet wird, unabhängig davon, ob es um geisteswissenschaftliche, reformpädagogische, kognitionspsychologische oder psychoanalytische Aspekte geht, so kann – im hier verwendeten Sinne – von einer *Pädagogisierung* gesprochen werden. Nach Analysen der wichtigen Diskursbausteine (Kap. 3) und des LEMO-Berichts (Kap. 4) werden in Kap. 5.1 mehrere Punkte für dieses Verständnis als zentral gesehen: (1) Die Verwissenschaftlichung *innerhalb* eines pädagogischen Kontexts im Sinne einer *eigenen* Deutung des Pädagogischen, (2) eine *Selbstdeutung der lehrpersonenbildungsbezogenen* Pädagogik als Unterrichtsfach, (3) die *standespolitische Forderung* einer „Hebung“ des Lehrberufs auf eine „höhere“ Stufe. Unter diesen drei Fokussen wurde der Begriff Pädagogisierung bisher kaum analysiert.

Auf eine ähnliche Weise aber, wie der Psychologie gelegentlich expansive Absichten unterstellt werden und deshalb von einer Psychologisierung gesprochen wird, wird der Pädagogik von einigen Autor:innen eine Expansion ihrer Hauptthemen unterstellt. Diese Expansion wird denn *auch* als Pädagogisierung bezeichnet und meint somit etwas Anderes, als das hier soeben in Verbindung mit der These skizzierte Verständnis, das in dieser Arbeit erst analysiert und plausibel gemacht werden soll. Weil die Idee der Pädagogisierung unter dem Signum einer Expansion sehr verbreitet ist, soll sie hier im Anschluss erläutert werden. Dabei wird unter Pädagogisierung grundsätzlich eine „*Expansion pädagogischer Semantik(en)* in andere soziale Systeme wie Ökonomie, Politik usw.“ verstanden (Höhne 2003, 230; kursiv T.B.).⁹²

Von vielen Autor:innen wird Pädagogisierung mittels gesellschaftlich-historischer Perspektivierung zu beschreiben versucht: aus Sicht einer funktional differenzierten Gesellschaft, wonach Pädagogisierung als Ausweitung bzw. Ausdehnung des Pädagogischen auf verschiedene Lebensbereiche verstanden wird (Höhne 2003; Herzog 2005; Lüders, Kade u. Hornstein 2007; Schäfer u. Thompson 2013, 10), als Begriff mit einer ideologischen Dimension (Forster 2013,

⁹² Auf dieses Verständnis von *Pädagogisierung* rekurriert auch Roland Reichenbach und stellt sie neben anderen „Isierungen“ moderner Gesellschaften (Reichenbach 2018, 118).

51) oder als totalisierender Zugriff auf die Kultivierung des Menschen, die sich als „planende[n] Manipulierung des ‚ganzen Menschen‘ unter dem Aspekt und Verantwortung der ‚Bildung‘ und der ‚sozialen Gerechtigkeit‘“ und als „schrakenlose[n] Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs“ zeigt (Schelsky 1961, 161f.).

Mit der „Expansion pädagogischer Semantiken in andere Systeme“ versteht Thomas Höhne eine Umcodierung eines bestimmten Themas in ein *pädagogisches* – wenn beispielsweise Rassismus als ein *pädagogisches* Problem thematisiert wird – oder die „Entgrenzung des Pädagogischen“, wie sie von Christian Lüders, Jochen Kade und Walter Hornstein beschrieben wurde:

Gemeint ist damit, dass die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den in den letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden. (Lüders, Kade u. Hornstein 2007, 226)

Mit der Entgrenzung des Pädagogischen meinen die drei Autoren, dass sich bei der „Pädagogisierung von Gesellschaft und Lebenswelt“ pädagogische Denk- und Handlungsformen immer mehr in gesellschaftliche Sphären wie Freizeit, Medien und Alltag verschieben und „dort das Denken und Handeln aller Betroffenen im Kern“ verändern (ebd., 225). Allerdings mahnen sie zur Vorsicht bei der oft geäußerten Kritik an pädagogische Expert:innen, die mit ihren Zugriffen in die Privatsphäre der Menschen „Bevormundung, permanente Leistungs- und Erziehungsdruck“ produzierten: Detailstudien würden nämlich zeigen, dass Eltern oder Fernsehkonsument:innen „sehr wohl unterscheiden können, welches Wissen ihnen hilft und welches nicht“ (ebd.). Und trotzdem, auch sie konstatieren eine Allgegenwärtigkeit der Pädagogik bzw. eine Allgegenwärtigkeit des pädagogischen Handelns, Wissens und Reflektierens: eine weit vorgeschrittene Expansion der pädagogischen Institutionen sei beobachtbar, die Pädagogik werde zur Behebung oder Linderung jeglicher sozialer Probleme angerufen, Pädagogisierungstendenzen in Kunst, Kultur, Politik, im Alltag und in praktisch allen Lebensbereichen ließen sich tausendfach aufzählen.

Die drei Autoren wollen aber die von ihnen beschriebene Entgrenzung nicht auf das Moment reduzieren, dass immer mehr und überall gelernt werden muss, dass sich das Lernen mit der Gesellschaft schnell wandelt und immer mehr Flexibilität gefordert wird, sondern machen auf die Tatsache aufmerksam, dass sich pädagogisches Denken und Handeln *mit* dem Entgrenzungsphänomen selbst verändert. Drei Aspekte seien dabei zentral (ebd., 227ff.): (1) Es entstehen auch *Mischverhältnisse* zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Momenten (die

pädagogisierte TV-Sendung ist *auch* an der Einschaltquote interessiert). (2) Die Pädagogisierungsentwicklung ist nicht einfach linear, *gegenläufige Entwicklungstendenzen* seien genauso auszumachen (Entpädagogisierung pädagogischer Institutionen, Zurückdrängen pädagogischer Denk- und Handlungsmuster). (3) Die Ausbreitung der Pädagogik führt *nicht zwangsläufig zur Entmündigung des Menschen* (weil die Subjekte mit ihren Interessen, Erfahrungen und Biografien als Adressat:innen von Pädagogikangeboten ebendiesen selbstbewusst entgegentreten können). Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies einerseits, dass die „neu entstandenen institutionellen Mischformen und Gemengenlagen von Tätigkeiten und Handlungsformen“ sie dazu zwingen, über den eigenen Tellerrand zu blicken (ebd., 230):

Die Entgrenzung des pädagogischen Feldes relativiert die Bedeutung der pädagogischen Strukturierung von Aneignung durch die pädagogische Profession und bringt sie in Konkurrenz zu anderen sich gesellschaftlich entwickelnden Formen pädagogischer Vermittlung, z.B. massenmedialen, aber auch lebensweltlichen Vermittlungsformen. (ebd.)

Andererseits wird dafür plädiert, für die Deutung der Entgrenzung des Pädagogischen auf Theorien zurückzugreifen, die helfen, solche Mischungsverhältnisse oder Übergangssphären zu reflektieren.

Auch Matthias Proske deutet die Pädagogisierung in Richtung einer Expansion des Pädagogischen, wenn er „in den letzten Jahrzehnten ein[en] weitere[n] Schub der Ausdifferenzierung von pädagogischen Programmen, Organisationen, Professionen und Zielgruppen und damit eine Expansion des Pädagogischen“ beobachtet (Proske 2001, 21). Dabei argumentiert er systemtheoretisch – ähnlich wie Lüders, Kade und Hornstein –, wenn er in der Pädagogisierung eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen einer „pädagogischen“ und einer „nicht-pädagogischen“ Welt zu erkennen glaubt, „zwischen dem Erziehungssystem und anderen Teilsystemen der Gesellschaft“ (ebd.). So wie der Pädagogisierungsbegriff in den Medien, in der Politik, in der Wirtschaft, im Gesundheitssystem und in vielen anderen Gesellschaftsbereichen benutzt werde, „um zu bestimmen, an welchen Orten und bei welchen Themen das Pädagogische in der Gesellschaft vorkommt“, kann er Proske zufolge als „Beobachtungskategorie“ verstanden werden (ebd.).

Andrea De Vincenti, Norbert Grube, Michèle Hofmann und Lukas Boser fächern in ihrer Einleitung zum Herausgeberband *Pädagogisierung des „guten Lebens“* (De Vincenti et al. 2020) die unterschiedlichsten Aspekte möglicher Pädagogisierungen auf. Auch wenn sie die Pädagogisierung auf die Idee „des guten Leben“ fokussieren, fällt auch bei ihnen wie bei den bisher

genannten Autoren eine Ähnlichkeit des Pädagogisierungsbegriffs mit der weiter oben als expansiv beschriebenen Psychologisierung auf. Pädagogisierende Akteur:innen – wie etwa die Kirche, die Wissenschaft, Künstler:innen, Intellektuelle oder Unternehmen – treten dann in Erscheinung, um soziale Entwicklungen oder Gewohnheiten, „die als problematisch markiert wurden, [...] als Themen ins Curriculum der Schule zu überführen“ (ebd., 19). Als Beispiele nennen sie Konsum von Genussmitteln, Mediennutzung oder Klimawandel. Die Expansion des Pädagogischen wird nach diesem Verständnis also nicht nur von professionellen Pädagog:innen initiiert, sondern auch von außerschulischen Akteur:innen mit pädagogischer Absicht, die dann nicht bloss in Belehrung münden muss, sondern auch in Bekehrung, Missionierung, Überzeugung u.ä., denn „nicht zwingend ist eine Pädagogisierung durch ‚Verschulung‘ gekennzeichnet“ (ebd.).⁹³

Die Pädagogisierung wird vom Autor:innenkollektiv auch als *Prozess* gedeutet – in analoger Weise wie in dieser Arbeit bereits die Verwissenschaftlichung bezeichnet wurde –, aber nicht nur: Da keine thematische Fixierung bzw. keine modernitätstheoretische Finalität auszumachen ist, sei sie vor allem durch eine „Permanenz teils wiederkehrender Schlaufen“ definiert, d.h. sie tritt – bezogen auf das „gute Leben“ – in verschiedenen Schüben und Dynamiken auf (ebd.). Zur Aufwertung des Pädagogischen verlief parallel zum Pädagogisierungsprozess immer auch eine „Kritik an Bildungsinstitutionen und Schulleistungen“, die „nahezu als konstitutiv für die pädagogische Permanenz“ betrachtet werden kann (ebd.). Pädagogisierungsambitionen konstituieren sich immer wieder neu, womit auch der Prozess als nie ganz abgeschlossen gesehen werden kann. Der intendierte Zugriff auf das Leben der Menschen wurde aber noch problematischer thematisiert, die Pädagogisierung wurde nämlich auch als *politischer Kampfbegriff* gesehen. Zum einen machen sie dies anhand der kritischen Haltung Theodor Litts deutlich, zum anderen mit dem „Pädagogismus“-Vorwurf Helmut Schelskys.

Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt unterstellte beispielsweise reformpädagogischen Akteur:innen (insbesondere dem *Bund Entschiedener Schulreformer*) „mithilfe der Pädagogisierung [...] eine ‚pädagogische Hybris‘ zu initiieren. Der Erziehungsenthusiasmus beruhe auf einer ‚diktatorischen Anmassung der Pädagogik‘“ (ebd., 20). Eine solche Ausdehnung führe zu einer Entgrenzung der Pädagogik, zudem würden an sie auch hohe – und meist unerfüllbare – Erwartungen geweckt. Die pädagogischen „Übergriffe“ führten dazu, dass die Pädagogisierung als Entgrenzung zu einer eigentlichen Ökonomisierung, Politisierung und Verwissenschaftli-

⁹³ Zusätzlich könnten weitere Akteur:innen bzw. Sozialisationsorte als Pädagogisierungsinstitutionen gesehen werden: Das Kino, die Strasse, die Nachbarschaft, usw.

chung der Pädagogik gesehen wurde. Für Litt endete dies schließlich in einer „Entpädagogisierung, einem Verlust des nicht zuletzt auch idealistisch und normativ begründeten Pädagogischen“ (ebd., 21). Die von Lüders, Kade und Hornstein formulierte Analyse der Entpädagogisierung ist zwar weniger kämpferisch formuliert, meint aber im Kern dasselbe.

Die zweite von De Vincenti, Grube, Hofmann und Boser aufgegriffene „politisierte Begriffsverwendung“ (ebd., 20) machen sie bei Helmut Schelsky aus, wie dies im Übrigen auch Thomas Höhne tut: Das „Ausgreifen pädagogischer Semantiken auf andere Felder“ macht Höhne seit Beginn der 1960er Jahre beim selben Autor fest, er bezieht sich nämlich auch auf die bereits weiter oben angedeutete Kritik Helmut Schelskys einer *totalen Pädagogisierung* (Höhne 2003, 231). Schelsky selber nannte die Gefahr der „schrakenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs“ *Pädagogismus*: Nicht nur das Kind, auch der Erwachsene wird über entsprechende Institutionen und gesellschaftliche Verfahren zum ewigen „animal educandum“ auserkoren (Schelsky 1961, 162). Anders als Litt befürchtete er keine Entgrenzung des Pädagogischen. Der Soziologe Schelsky, dessen bildungspolitische Kritik einer Pädagogisierung „vor dem Hintergrund seiner Mitwirkung an Bildungsreformen und der beginnenden Bildungsexpansion“ vielleicht besser zu verstehen ist, sah das Problem eher bei der Marginalisierung traditioneller Erziehungsakteur:innen, „eine Verdrängung von nicht-staatlichen Erziehungsberechtigten, insbesondere der Eltern, infolge des traditionellen deutschen Etatismus in Bildungsfragen (De Vincenti et al. 2020, 21).

Der Begriff „Pädagogismus“ scheint durch seine Wortkonstruktion (Pädagogik in Verbindung mit „-ismus“) Ähnlichkeiten aufweisen zu müssen mit dem oben in Zusammenhang mit der Psychologismus-Kontroverse eingeführten „Psychologismus“. Allerdings ging es bei der Psychologismus-Kontroverse im Streit zwischen Philosoph:innen und Psycholog:innen vor allem um die erkenntnistheoretische *Deutungshoheit* darüber, was unter „Seele“, „Bewusstsein“ oder „Psyche“ verstanden werden kann, während beim Pädagogismus im Sinne Schelskys die *gesellschaftliche Ausbreitung* eines pädagogischen Denkens gemeint ist. In polemischem Duktus und dem ihm eigenen Furor gegenüber Reformbestrebungen des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*⁹⁴ meint er gar, dass jede einzelne erziehungsbezogene Organisation oder Institution „nicht mit weniger zufrieden [ist], als daß sie ‚den ganzen Menschen‘

⁹⁴ Schelskys Schrift *Anpassung oder Widerstand?* muss auch als Antwort auf die *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* gelesen werden, insbesondere auf die Ideen des „Rahmenplan[s] zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ (Schelsky 1961, 5).

bilden und formen will“ (Schelsky 1961, 162). Die Folge des Pädagogismus könnte als eigentliches Paradox bezeichnet werden, weil er zu einem „soziale[n] Totalitarismus“ führen kann (ebd., 163): Der Erziehungswissenschaftler Peter Dudek erklärt den „sozialen Totalitarismus“ sensu Schelsky so:

Er [der soziale Totalitarismus] stellt eine Zivilisationsgefahr der modernen Gesellschaft dar, weil Pädagogik in ihrem Hegemoniestreben genau das Gegenteil von dem erreiche, was sie beabsichtige, nämlich nicht Autonomie, sondern Entmündigung des einzelnen. (Dudek 1999, 229)

Höhne streicht bei Schelsky zudem zwei Aspekte heraus, die auffällig sind: zum einen, dass mit dem Pädagogismus eine wesentliche *Änderung der Subjektvorstellung* einhergeht, zum anderen, dass es sich bei der Pädagogisierung um eine *politische Strategie* handle. Janpeter Kob, ein „Schüler“ Schelskys und mutmaßlicher Schöpfer des Pädagogisierungsbegriffs (Höhne 2003, 231), sieht in ebendieser Pädagogisierung, im „Zwang zum Aufbau und zur zentralen Planung von Erziehung“ in Industriegesellschaften, zwei gesellschaftspolitische Probleme (Kob 1976, 92f.): zum einen die Legitimierung und Anpassung der Pädagogisierungsprozesse in bereits bestehende Prozesse gesellschaftlicher Strukturen, zum anderen die problematische und auch gefährliche Neigung zur Hypertrophie, die Kob als „Ausbreitung eines ideologischen und organisatorischen Pädagogismus“ bezeichnet (ebd., 92; i.O. kursiv). Neben *Technisierung* und *Bürokratisierung* sieht Kob in der *Pädagogisierung* ein drittes Hauptelement industrialisierter Gesellschaften, weshalb Höhne schließt, dass vor dem Hintergrund von Schelsky und Kob die Pädagogisierung „sehr viel mehr als nur eine Expansionsbewegung eines gesellschaftlichen Teilsystems“ sei, nämlich eher „ein umfassendes und komplexes Netz aus Diskursen, Wissen, Institutionen und Praktiken“ (Höhne 2003, 232). Weil er diesen Aspekt eng mit einer spezifischen Wissensform (Rationalität) und deren prozesshaften Durchsetzung (Rationalisierung) verbunden sieht und diese wiederum abhängig von einem gut funktionierenden Bildungssystem sind, folgert er in seiner These, dass Macht in der Moderne „eine eminent pädagogische Ausrichtung hat, bei der die Entwicklungsfähigkeit und Produktivität der Subjekte hervorgehoben wird“ (ebd., 233).

Für Roland Reichenbach dient die so verstandene Pädagogisierung als gute Erklärung für eine sich anbahnende „Verhochschulung der Gesellschaft“, die er – bezogen auf Gerechtigkeitsfragen in Schule und Hochschulen – als ambivalentes Phänomen sieht: einerseits können positive Korrelationen zwischen Bildung, Intelligenz und Demokratie ausgemacht werden, andererseits ist eine unterstellte „(prinzipielle) Perfektibilität des Gerechtigkeitsgedankens im Bildungssystem [...] höchstwahrscheinlich nur fromm, zumindest antitragisch-zuversichtlich, halt wenig

„evidenzbasiert“, wie Reichenbach mit ironischem und polemischem Unterton schlussfolgert. (Reichenbach 2018, 123).

Nochmals eine andere Betrachtung der Pädagogisierung – wenn man so will: auf einer Diskursebene – ist der Umstand, dass es bei allen pädagogischen Bemühungen um das *Subjekt* geht, dass individuelle und soziale Veränderungen durch die Modi „Lernen“, „Erziehung“ und „Bildung“ begründet werden und dass dazu der Topos der systematischen Steigerung des Subjekts zum pädagogischen Wissen und Denken gehört, d.h. dass sich das Subjekt durch Bildbarkeit und Perfektibilität weiterentwickeln bzw. „steigern“ kann (Höhne 2003, 230). Oder wie Proske schreibt:

Pädagogisierung stellt darauf ab, daß die Steuerung gesellschaftlicher Probleme erstens durch das Nadelöhr des Individuums und das heißt über das Medium Mensch und zweitens über die Mittel von Aufklärung, Bewußtseinsveränderung und darauf abgestimmten Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen zu erfolgen habe. (Proske 2001, 26)

Die „Individualisierung sozialer Probleme“ mache es überhaupt erst möglich, dass diese Probleme als „Erziehungs-, Lern- und Bildungsprobleme reformuliert und als Steuerungserwartungen an die Instanzen des Erziehungssystems adressiert“ werden, so Proske (ebd.).

Eine wichtige Frage wurde bisher noch nicht gestellt, nämlich inwiefern die Verwissenschaftlichung der Pädagogik als Pädagogisierung im Sinne einer Expansion pädagogischer Interessen in weite gesellschaftliche Bereiche *auch* in Zusammenhang mit der Lehrpersonenbildung gesehen und inwiefern in diesem Kontext überhaupt von einer Verwissenschaftlichung gesprochen werden kann. Auch diese Frage soll im Anschluss an die Analyse der verschiedenen Quellen angegangen werden.

2.3.6 Zusammenfassung zu den Verwissenschaftlichungsphänomenen und Ausblick auf das nächste Kapitel

Um die Fragestellungen und Thesen zu vertiefen und zu begründen, wurde in diesem Kapitel der theoretischen Einordnung des Themas ausreichend Platz eingeräumt. Dabei wurde gezeigt, dass das gängige Verständnis von Verwissenschaftlichung, von Psychologisierung, Therapeutisierung oder Pädagogisierung zwar ein viel diskutierter Topos ist, sehr oft aber vornehmlich aus einer historisch-soziologischen Sicht betrachtet wird. Diese als „breite Fokussierung“ bezeichnete historisch-soziologische Deutung der Verwissenschaftlichung (Kap. 2.1) wurde in

einer „spezifischeren Fokussierung“ auf die gesellschaftspolitisch verstandene Verwissenschaftlichung in pädagogischen Kontexten bezogen (Kap. 2.2). Verwissenschaftlichung, das wurde zu zeigen versucht, kann als *Psychologisierung*, als *Therapeutisierung* oder als *Pädagogisierung* gedeutet werden, wobei letzterer Kontext hier selbstredend am meisten interessiert. In Zusammenhang mit der Psychologisierung wurden auch Polemiken (durch Hans Saner) und Kontroversen (zwischen Werner Loh und Margret Kaiser-el-Safti) rund um den sog. *Psychologismus* behandelt. Der Ausflug in den *Anomalen Monismus* sensu Donald Davidson sollte zudem zeigen, dass das, was als *das Psychische* oder *das Geistige* verstanden wird, längst nicht so klar ist und auch philosophisch mehrdeutig bleibt, wobei das Verständnis der Irreduzibilität des Psychischen, der Anomalie des Geistigen für geistige bzw. psychische Ereignisse ein starkes Argument bereithält: sie bleiben dem unmittelbaren Zugriff durch die Physik oder der empirischen Wissenschaften entzogen, weil sie *sowohl* Ursache wie *auch* Wirkung, *Grund* als *auch Handlung* sind. Das bleibt ein starkes Argument, um menschliche Handlungen als *freie, autonome* Handlungen aufzufassen.

Die Pädagogisierung kann – wie die Psychologisierung oder die Therapeutisierung – vor allem als historische Erklärung für bildungspolitische oder soziologisch relevante Phänomene gesehen werden. Dies wurde in diesem Kapitel auch als solches exemplifiziert (De Vincenti et al. 2020). Freilich wäre zu fragen, inwiefern *dieser* Deutung eine andere gegenübergestellt werden könnte, wie sie anfangs Kap. 2.3.5 und bereits in Zusammenhang mit der These als Pädagogisierung bezeichnet wurde. Pädagogisierung also nicht nur als „Expansion des Pädagogischen“ (Höhne; Proske), als „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders, Kade und Hornstein) oder als „Pädagogismus“ (Schelsky; Kob), sondern insbesondere in Verbindung mit der Fragestellung und der These auch als *persistente Vorstellung des Pädagogischen*.

Die in der Lehrpersonenbildung als Referenz benutzte Disziplin wie auch das curricular festgesetzte Fach Pädagogik – so die These – müsse im Kontext der Lehrpersonenbildung als etwas Eigentümliches, als Persistentes, als spezifisches Merkmal gesehen werden. *Pädagogisierung* in Abgrenzung zu einem universitär-disziplinären, fachwissenschaftlichen oder alltäglichen Verständnis von Pädagogik, aber auch in Abgrenzung zur als *Expansion* oder als *Entgrenzung* bezeichnete Chiffre, wie weiter oben ausgeführt. Pädagogisierung wird hier vielmehr in Zusammenhang mit der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung *innerhalb* der Lehrpersonenbildung begriffen. Der Diskurs, der die These der Pädagogisierung bestimmt, wurde in Kap. 1.2 als Forschungsdesiderat bezeichnet und soll in den nächsten Kapiteln plausibilisiert werden: Zuerst indem der LEMO-Bericht und die anderen damit zusammenhängenden zentra-

len Dokumente nicht nur lehrpersonenbildungspolitisch kontextualisiert werden, sondern insbesondere auch durch die Kontextualisierung der in ihnen verhandelten zentralen theoretischen Bezüge (Kap. 3). Daran anschließend werden für diese Arbeit als zentral gesehene Ausschnitte des LEMO-Berichts einer vertieften Analyse unterzogen (Kap. 4), um die Pädagogisierungsthese abschließend zu prüfen (Kap. 5).

3 Diskursbausteine und diskursive Nebengeräusche zum LEMO-Prozess: Analyse des historischen Kontextes und zentraler Aussagen und Texte

Wird der LEMO-Bericht als bedeutsamer Ausgangspunkt der Untersuchung genommen, könnte eine Analyse der Entstehungsgeschichte und der Kontextualisierung des Dokuments Aufschluss über grundlegende Zusammenhänge geben, beispielsweise über eine mögliche Pädagogisierung, wie sie hier thesenartig präsupponiert wurde (Kap. 1.2)

Folgt man Norbert Landwehrs Analyseschritten, steht nach der Kontextanalyse, die in diesem Kapitel folgen soll, die Analyse von Aussagen und Texten an (Landwehr 2009, 100ff.).⁹⁵ Die Analyseschritte lassen sich aber kaum so streng voneinander trennen, da bereits in der Beschreibung des Kontextes *auch* Aussagen oder Texte miteinbezogen werden. In diesem Kapitel werden Ereignisse und Quellen *vor* der Publikation des LEMO-Berichts analysiert, in Kapitel 4 dann ausführlich zentrale Teile des eigentlichen Berichts.

Für die in Kapitel 5 durchzuführende Analyse ist nicht nur der Expert:innenbericht (als letzter Teil der gesamten Diskursanalyse) äußerst relevant, sondern auch weitere Texte und Ereignisse. Durch die Analyse des Kontextes (inkl. der Analyse von Aussagen und Texten) läßt sich der angenommene gemeinsame, geteilte Sinn von Kollektivakteur:innen (Kap. 1.4.3) besser untersuchen. Erst die Analyse von bestimmten Tagungen und Vereinssitzungen machen einen Diskurs rund um die Pädagogik in der Lehrpersonenbildung, das „Austauschfeld von Wissen und Macht“ (Foucault 2010, 11; vgl. Kap. 1.4.1), sichtbar.

In den ersten beiden Unterkapiteln wird zum einen die Rolle der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) und jene des *Schweizerischen Pädagogischen Verbandes* (SPV) in Zusammenhang mit dem LEMO-Bericht geklärt (Kap. 3.1 u. 3.2). Zudem wird in Kapitel 3.3 gezeigt, wie sich der SPV, aber auch der *Schweizerische Lehrerverein* (SLV) im Vernehmlassungsprozess zu LEMO geäußert haben, insbesondere zur Wissenschaftlichkeit. Neben dem Blick auf diese Kollektivakteur:innen wird eine aufmerksame Inaugenscheinnahme diverser Tagungen und Arbeitswochen in Bezug auf Reformen der Lehrpersonenbildung und der dort etablierten Wissensordnungen von großem Interesse sein (Kap. 3.4).

Die genannten Kollektivakteur:innen publizierten Studien und debattierten und tauschten sich untereinander immer wieder in Tagungen und Workshops aus. Aus einzelnen Kollektivgruppen und den Tagungen gingen Publikationen hervor, die in den Mittelpunkt der Analyse in Kapitel 4 gestellt werden: Die Studien zur Lehrpersonenbildung wie beispielsweise jene der *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL) waren für die hier im Zentrum stehende Frage der

⁹⁵ Nach Landwehrs Raster *Themenfindung – Korpusbildung – Kontextanalyse – Analyse der Aussagen – Analyse von Texten – Diskursanalyse* wäre eine Analyse des Kontextes innerhalb einer historischen Diskursanalyse also der dritte Schritt (Kap. 1.4.3 u. 1.4.4).

Pädagogik in der Lehrpersonenbildung und für den LEMO-Bericht breit rezipiert und deshalb auch diskursmächtig so wie weitere Forschungen und Publikationen zum Thema (Kap. 3.5 u. 3.6). Vor dem eigentlichen Beginn der LEMO-Arbeit gab es einschlägige Tagungen, von verschiedenen Akteur:innen organisiert, z.B. jene auf Rigi-Kaltbad oder jene in Hitzkirch.⁹⁶ Insbesondere die Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad verdient besondere Aufmerksamkeit, da in dieser Woche und in der dazu herausgebrachten Publikation das LEMO-Vorhaben im Kern ausgebreitet und debattiert wurde. Es handelt sich hierbei nicht um das im Nachhinein meist diskutierte Thema des bestmöglichen Ausbildungsmodells (seminaristisch oder nachmaturitär), sondern insbesondere auch die Frage nach der adäquaten Pädagogik in der Lehrpersonenbildung. Auch wenn es heute den Anschein macht, dass diese Frage etwas in Vergessenheit gegangen ist, war es gerade *diese* Frage, die als pädagogisch zentrale Frage debattiert wurde (Kap. 3.7). Die Arbeit an einem Lehrpersonenbildungcurriculumentwurf lief nicht nur konfliktfrei ab (Kap. 3.8). Auch weitere Tagungen spülten bei den beteiligten Akteur:innen nicht nur Gemeinsamkeiten an die Oberfläche, sondern oft auch nicht zu beseitigende Meinungsverschiedenheiten, die sowohl bildungspolitischer wie auch wissenschaftsbezogener Natur waren (Kap. 3.8 u. 3.9). Auch wenn der wichtige LEMO-Bericht erst in Kapitel 4 eingehend analysiert wird, soll am Schluss dieses Kapitels (Kap. 3.10) über die Nachwirkungen von LEMO sinniert werden, da auch die Nachwirkungsgeschichte gut zu den Kontextualisierungsaspekten passen.

Dem Einsatz der LEMO-Kommission durch die EDK gingen verschiedene Ereignisse und Entwicklungen in der Lehrpersonenbildung voraus, die in (1) bildungspolitischer, (2) standespolitischer und (3) wissenschaftlicher Hinsicht als essentiell für die LEMO-Arbeit gesehen werden müssen (Kap. 1.2). Diese Ereignisse und Entwicklungen sind auch für die These des Persistenzen der Lehrpersonenbildung, der Pädagogisierung von eminenter Bedeutung, weil sie zumindest im Ansatz erklären, wie sich durch bestimmte Forderungen und Vorstellungen das eigenständige Pädagogikverständnis im Kontext der Lehrpersonenbildung entfaltete. Diese drei Aspekte sollen deshalb im Folgenden erläutert und in Bezug auf den Expert:innenbericht beleuchtet werden:

(1) Zuerst also die *bildungspolitische* Sicht auf die LEMO-Arbeit. Die Schulpädagogik und die Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre waren in der Schweiz – ähnlich wie in den USA und in Deutschland – stark von Reformdebatten und -bestrebungen geprägt. Der pädagogische Reformdiskurs wurde einerseits durch die Bildungsexpansion geprägt, d.h. einem markanten Zuwachs an Schüler:innen, der wiederum nach mehr Lehrpersonen verlangte, andererseits aber

⁹⁶ Vgl. Kap. 3.8, für eine Übersicht im Speziellen Tabelle 1.

auch durch den sog. Sputnikschock (Fußnote 135). In kurzer Zeit mussten die Schule und die Lehrpersonenbildung – so die Meinung vieler damaliger Akteur:innen – reformiert werden, damit die Schweiz einerseits organisatorisch die nötigen Volksschul- und Lehrbildungsreformen angehen konnte, andererseits in wissenschaftlicher Hinsicht nicht den Anschluss an neuere Entwicklungen verpassen würde. Zur von Lucien Criblez chiffrierten „Planungseuphorie“ bereits ab Ende der 1950er Jahre (Criblez 2001, 99) passt auch, dass ab dem beschlossenen Schulkonkordat 1970 die EDK in regelmässigen Abständen zu verschiedenen Fragen Empfehlungen und Beschlüsse zuhanden aller Kantone publizierte und verschiedene Expert:innenberichte in Auftrag gab bzw. anregte (EDK 1995). Die Volksschule und die Lehrpersonenbildung sollten koordiniert und harmonisiert werden, dafür bedurfte es einer entsprechenden Organisation und Planung. Die EDK sah sich selber für diese Aufgabe prädestiniert, als interkantonale Dachorganisation aller kantonalen Erziehungsdirektionen die Zügel der Organisation und Planung in die Hand zu nehmen. So wurde auch 1970 auf Anregung der EDK die Kommission *Lehrerbildung von morgen* (LEMO) gegründet, die 1975 den gleichnamigen und umfangreichen Bericht publizierte (Müller 1975).

Diese Kommission wurde von der EDK mit der Aufgabe betraut, „über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz [zu] erreichen“ (ebd., 15).⁹⁷ Nochmals drei Jahre später präsentierte die EDK dazu die Auswertung einer breit angelegten Vernehmlassung (EDK 1978). Das Ziel der Kommission war es, eine Art Lehrpersonenbildungsmodell als Grundstein für mögliche, kantonale Reformen der Lehrpersonenbildung anzubieten, „die Verwirklichung der Reformprogramme [müssten] auf die kantonalen und regionalen Voraussetzungen Bezug nehmen“ und könnten deshalb nicht zentralistisch gelöst werden (Müller 1975, 26). Die Vorschläge des Expert:innen-Gutachtens seien aber „konkret genug“, um weitere Reformvorhaben zu verwirklichen (ebd.).

Aber nicht nur die obligatorische Volksschule inkl. der Ausbildung der dort tätigen Lehrpersonen war für die EDK als interkantonale Konferenz wichtiger Orientierungspunkt der eigenen Tätigkeit. Für viele kontroverse und leidenschaftliche Debatten innerhalb der EDK und in der Öffentlichkeit sorgten auch Fragen der Anerkennung der verschiedenen kantonalen Maturitäten und möglicher Maturitätsreformen. Durch die Bildungsexpansion ab den 1950er Jahren und der zentralen Bedeutung der Maturität für den Universitäts- und Hochschulzugang wurde bereits

⁹⁷ Der SPV und die SKDL versuchten, die Kommission zusammenzustellen: „An der Geschäftssitzung [...] war beschlossen worden, ein schweizerisches Gespräch über die Reform der Lehrerbildung in Gang zu setzen mit dem Nahziel gegenseitiger Orientierung und Anregung, dem Fernziel einer gewissen Koordination“ (Schaefer 1968/69, 284; vgl. Kap. 3.4).

Ende der 1960er auch in der Öffentlichkeit die gleiche Anerkennung aller kantonalen Maturitäten und einer möglichen Qualitätskontrolle der gymnasialen Maturität als wichtiges bildungspolitisches Desiderat diskutiert.⁹⁸ Zwischen den beiden Revisionen der Maturitätsanerkennungsverordnungen (MAV) von 1968 und 1972 wurden deshalb ab 1969 verschiedene Kommissionen bzw. Expert:innengruppen eingesetzt und mit der Aufgabe betraut, sich die *Mittelschule von morgen* (abgekürzt MIMO; EDK 1972) oder später die oben durch die bereits genannte LEMO-Kommission die Lehrpersonenbildung neu zu denken (Müller 1975).⁹⁹ Die Lehrpersonenbildung war anfangs der 1970er Jahre schweizweit – mit wenigen Ausnahmen – auf einer sekundären Bildungsstufe (Sek II) angesiedelt, also gleich wie die Gymnasien. Oft teilten sich die Lehrpersonenbildung mit dem Gymnasium nicht nur die gleiche Bildungsstätte, sondern auch einen Teil des Lehrkörpers, in manchen Fächern (vor allem Grundlagefächern) saßen die Lehramtstudierenden sogar in der gleichen Klasse wie die Kantonsschüler:innen. Mit anderen Worten: die Lehrpersonenbildung war in den 1960er Jahren und oft weit darüber hinaus *räumlich* und *personell* eng an das gymnasiale Schulsystem gekoppelt.¹⁰⁰

⁹⁸ Die Bildungsexpansion bedeutete auch, dass der Platzbedarf für mehr Gymnasiast:innen und somit auch die Anzahl oder zumindest die Größe der Gymnasien erhöht werden musste. Damit korrelierte auch der größere Platzbedarf an Universitäten und Hochschulen. Ende der 1950er Jahre waren zw. 2-4% der 19jährigen, meist männlichen Jugendlichen in einem Gymnasium, um 1970 waren es 7,1%, 1980 10,6% und bei der nächstgrößeren MAV-Revision von 1995 bereits 16% (Meylan 1996, 9; Schuwey 2002, 3). Mit der Erhöhung der Anzahl Maturand:innen ging auch eine Erhöhung der Anzahl junger Frauen einher.

⁹⁹ In den beiden MAV-Revisionen wurden von der heutigen Warte aus betrachtet nur marginale Änderungen im Gymnasium vollzogen: 1968 wurde vor allem der Typus C – wie die Typen A und B – als vollberechtigt für das Medizinstudium angesehen. Erst 1972 (obwohl schon früher angedacht) wurden die Typen D (*neusprachliches Gymnasium*) und E (*Handelsmittelschule*) eingeführt, allerdings wurden sie wegen dem in ihnen fehlende Fach Latein von den Hochschulen mit großer Skepsis angesehen und überhaupt mit Argwohn bedacht (so wurde etwa der Typus D auch mit „D wie Discount“ bezeichnet, Meylan 1996, 16), die Angst vor Niveau- und Leistungsabfall war bei jeder noch so kleinen Öffnung und Änderung jeweils groß. Diesem skeptischen Reformgeist Rechnung tragend, hatte sich die MIMO-Kommission mit Ideen einer Orientierungsstufe in der Volksschule als 10. Schuljahr, individualisierter Fächerkataloge und einem nochmaligen neuen Typus (*Diplommittelschule*) weit über die damals üblichen Reformschritte hinausgewagt: „Rückblickend war MIMO ein bedeutender Beitrag zur Reformdebatte, der ein besseres Schicksal verdient hätte“, so Jean-Pierre Meylan, langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter im EDK-Sekretariat und späterer Sekretär des Fachhochschulrats der EDK (Meylan 1996, 20). Die Vernehmlassung zu MIMO wurde erst 1975 publiziert (nach der Publikation von LEMO sollten bis zu dessen Vernehmlassung ebenfalls ganze drei Jahre verstreichen).

¹⁰⁰ Nur wenige Lehrpersonenbildungsanstalten verlangten für die gesamte Lehrpersonenbildung eine Hochschulreife, also eine abgeschlossene Maturität: das *Centre pédagogique* in Genf, das *Kantonale Lehrerseminar* in Baselstadt oder das *Kantonale Oberseminar* in Zürich bildeten diesbezüglich eine Ausnahme. Der Trend zeigte bereits Ende der 1960er Jahre an, dass die meisten Lehrpersonenseminare eine Zweiteilung in Unter- und Oberseminar anstrebten. Das Unterseminar sollte vor allem allgemeinbildende Fächer abdecken (was auch die inhaltliche und organisatorische Nähe zum Gymnasium erklärt), das Oberseminar eher die berufsbezogenen Fächer. Insgesamt strebten die Lehrpersonenseminare mit dieser Zweiteilung eine Angleichung ans Gymnasium an: Das Unterseminar sollte mit einer Matura abgeschlossen werden können oder zumindest mit einem äquivalenten Abschluss, so dass angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung in die attraktive und privilegierte Situation kämen, nicht nur ein Lehrdiplom, sondern auch einen Hochschulzugang zu erreichen (Frey 1969a, 52).

Hans Badertscher bezeichnete den LEMO-Bericht als das zweifellos „nachhaltigste Dokument der Lehrerbildung in der Geschichte der EDK“ (Badertscher 1997, 212).¹⁰¹ Die 1993 publizierten *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (EDK 1993) stuft er als ähnlich einflussreich ein, diese könnten ihm sogar „diesen Rang in Zukunft streitig machen“ (Badertscher 1997, 212).

Mit dem von 1965 bis 1975 bestehenden *Deutschen Bildungsrat* (DBR), einer bildungsplanerischen Kommission, die von Bund und Ländern gegründet wurde, hatte die Schweizer EDK für den Einsatz der LEMO-Kommission einen wichtigen Orientierungs- und Referenzpunkt. Der DBR bestand aus einer Bildungs- und einer Regierungskommission. Während letztere vor allem aus Kultusministern der Bundesländer und Staatssekretären bestand, war die Bildungskommission aus achtzehn namhaften Wissenschaftler:innen zusammengesetzt, wobei nur zwei von achtzehn Mitgliedern Frauen waren (Hoffmann-Ocon 2012, 134ff.; DBR 1969; 1973). Die Bildungskommission hatte denn auch die Aufgabe, bis 1970 einen Gesamtplan für die Struktur des Bildungswesens vorzulegen. Auch wenn sich die bundesdeutschen Verhältnisse sowohl in bildungspolitischer wie auch gesellschaftlicher Hinsicht anders darstellten als in der Schweiz, sind die Parallelen zur EDK und der LEMO-Kommission unverkennbar: Die EDK als schweizerische Konferenz aller kantonalen Erziehungsdirektoren – also als politisches Gremium, ähnlich der Regierungskommission des DBR – ließ mit dem Einsatz der LEMO-Kommission nicht nur, aber neben Seminarlehrpersonen auch Wissenschaftler:innen an einer zukünftigen Lehrpersonenbildung arbeiten, um letztlich Empfehlungen für die bildungspolitische Arbeit zu erhalten. Darin, dass ein Expert:innengremium für politische Entscheidungen eingesetzt wurde in der Hoffnung, bestmögliche politische Entscheidungen fällen zu können, gleichen sich die Schweizer und bundesdeutschen Bemühungen sehr.¹⁰²

(2) *Standespolitisch* wurde die Initiative zur Verfassung solcher Berichte allerdings nicht von der EDK selber, sondern von *anderen Interessengruppen* lanciert: beim MIMO-Bericht war es der VSG, der *Verein Schweizer Gymnasiallehrer*, der bestrebt war, den gymnasialen Reformbedarf mit einer Prospektivstudie zu untersuchen. Ähnlich war es beim LEMO-Bericht: Die

¹⁰¹ Ein Gremium wie die LEMO-Kommission war für die Entwicklung von bildungsplanerischen Instrumenten in dieser interkantonalen, zentral gesteuerten Art und mit dem wissenschaftlich-systematischen Anspruch neu in der Schweiz (vgl. Kap. 3.1).

¹⁰² Während der DBR seine mehrere Bände umfassende Schriftenreihe in zwei Typen unterteilte („Empfehlungen“ und „Gutachten und Studien“, z.B. Empfehlungen „Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich“, DBR 1973 oder Gutachten und Studien „Begabung und Lernen“, DBR 1969), ließ die EDK meistens in einem einzigen Bericht die von ihr in Auftrag gegebenen Studien mit allfälligen Empfehlungen verschmelzen (z.B. wie bei MIMO oder LEMO).

Initialzündung für eine Studie kam von der SKDL, der *Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsanstalten* und vom SPV, dem *Schweizerischen Pädagogischen Verband*, der heutigen SGL, der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.¹⁰³ Die SKDL und der SPV hatten zusammen 1969 auch die Tagung auf Rigi-Kaltbad organisiert, deren Vorträge ein Jahr später von Hans Gehrig herausgegeben wurden (Gehrig 1970; vgl. insbesondere Kap. 3.7).¹⁰⁴

(3) Neben bildungs- und standespolitischen sind auch die *wissenschaftlichen Entwicklungen* in den 1960er Jahren bedeutsam. Auf dem *erziehungswissenschaftlichen* Parkett verfolgte man in den 1960er Jahren auch in der Deutschschweiz mit Interesse die Entwicklungen in den USA, wo die *curriculum studies* bereits sehr verbreitet und etabliert waren. Mit dem 1967 erschienenen, später zum Standardwerk erklärten Buch von Saul B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (Robinsohn 1972), wurde auch in Deutschland die Curriculumforschung ins Zentrum von Schulforschung und Lehrplanreformen gestellt, wie so oft wurde auch in der Deutschschweiz der wissenschaftliche Trend aus Deutschland und den USA rezipiert und verarbeitet (De Vincenti u. Horlacher 2016, 2ff.).¹⁰⁵ Insbesondere der wissenschaftliche Oberassistent an der Universität Fribourg/Freiburg i. Ü. Karl Frey und die von ihm geleitete FAL forcierten Mitte bis Ende der 1960er Jahre in der Deutschschweiz die Curriculumforschung und stießen mit ihren Strukturanalysen der Lehrpersonenbildungsstätten und den Publikationen zur Curriculumforschung eine Debatte um eine Reformierung von Lehrplänen an, so auch in der Lehrpersonenbildung (vgl. Kap. 3.4). Das Neuartige an ihrem Forschungszugang war im Prinzip die Übernahme und Adaption des amerikanischen Forschungsmodells auf die Schweizer „Lehrpersonenbildungslandschaft“ und auf die Volksschule: Die zukünftige Schule und insbesondere der Lehrplan sollte nach einem Forschungsprogramm derart umgestaltet werden, dass ein Lehrplan – wie es der Name suggeriert – hätte planbar gemacht werden müssen, d.h. was

¹⁰³ Für diese Arbeit verdient der SPV, der vor allem Seminarlehrpersonen und Universitätsdozierende der Fächer Pädagogik und Psychologie als Mitglieder zählte, eine vertiefte Betrachtung, weil SPV-Mitglieder im LEMO-Expert:innenbericht überproportional vertreten waren und sie in fachlicher Hinsicht als Expert:innen bezeichnet werden können, wenn es um die Frage der Pädagogik geht (Kap. 3.2).

¹⁰⁴ Hans Gehrig war von Anfang an beim LEMO-Prozess als Kommissionsmitglied dabei. Von 1971-1980 war er Direktor des *Oberseminars Zürich*, das an der Universität Zürich angesiedelt war. Zwischen 1981 und 1988 leitete er das damals neu geschaffene *Seminar für Pädagogische Grundausbildung* SPG, von 1989-1994 schließlich das *Pestalozzianum Zürich*. Innerhalb der Professionalisierungsbemühungen im Lehrberuf trat Gehrig für eine Stärkung der Fachdidaktiken ein und für eine Ausbildung, die sich am Theorie-Praxis-Bezug orientierte (Vaissière 2009).

¹⁰⁵ Nicht nur in bildungspolitischer (vgl. Punkt [1]), sondern auch in wissenschaftlicher Hinsicht orientierte man sich am DBR. Zu Beginn des LEMO-Berichts wird eingeräumt, dass die „neue *Curriculum-Forschung*“ die Arbeit „wesentlich beeinflusst“ habe (Müller 1975, 21).

Schüler:innen bzw. Lehramtsanwärter:innen hätten lernen sollen, hätte in einem Lehrplan möglichst genau erfasst und beschrieben werden müssen. Bei der Entwicklung des Curriculums stand die Orientierung am Alltag und an definierten „nützlichen“ Inhalten, eine Verabschiedung vom klassischen Bildungskanon ebenso im Zentrum. Die Curriculumentwicklung basierte nämlich auf der Annahme, „daß die Schulbildung dem Schüler einen Beitrag für die Bewältigung seiner künftigen Lebenssituation leistet“ (Frey 1973, 7). Um solche Prognosen machen zu können, wurde bei der Curriculumentwicklung also auch eine Art *Bedürfnisanalyse* (Welche Bildung braucht der Schüler bzw. die Schülerin?) und eine sog. *Innovationsanalyse* gemacht (Was für ein Bildungsangebot müssen die Schüler:innen erhalten, damit sich die Gesellschaft in die gewünschte Richtung entwickelt? [ebd., 7f.]). Der Glaube an schulische und dadurch gesellschaftliche Veränderungen dank der empirischen Curriculumforschung bzw. -entwicklung war bei der FAL um Karl Frey die Basis ihrer Arbeit. Man kann im Rückblick auch sagen, dass das *Curriculum*, das im deutschsprachigen Raum oft mit *Lehrplan* gleichgesetzt wurde, die klassische Didaktik im Prinzip hätte ersetzen sollen. Dieser neue Begriff wurde gleichsam „zu einer kämpferischen bildungspolitischen Losung für eine moderne, an empirischen Wissenschaften orientierte Didaktik und Unterrichtsforschung“ (De Vincenti u. Horlacher 2016, 9f.).

Zur wissenschaftlichen Debatte, die noch *vor* derjenigen über das Curriculum stattfand, aber auf letztere besonders im deutschsprachigen Raum einen entscheidenden Einfluss ausübte, gehört auch das bereits im Einleitungskapitel eingeführte Postulat Heinrich Roths einer „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“, d.h. einer Forderung nach Ergänzung der bis dahin vor allem geisteswissenschaftlich geprägten Disziplin um ein erfahrungswissenschaftliches, empirisches Moment (Roth 1962).¹⁰⁶ Die von Roth geforderte Wendung gab weit über die Akademie und den Sozialwissenschaften hinaus Impulse für eine akzentuierte empirische Ausrichtung, so auch innerhalb der Lehrpersonenbildungskreise.¹⁰⁷

Ein vertiefter Blick auf die Rolle der EDK soll helfen, den LEMO-Bericht und die anderen Texte historisch besser einzubetten.

¹⁰⁶ Mit Bezug auf Kap. 1 können solcherart beschriebene Debatten als Teil eines wissenschaftlichen *Diskurses* gesehen werden. Beim Diskurs handelt es sich ja nicht nur um einen verbalen oder verschriftlichten Disput, sondern um die Produktion einer (neuen) Wirklichkeit. Die – auch hier erwähnten – Debatten könnten als Teil von „endlos wuchernd[en]“ Diskursen verstanden werden (Foucault 2010, 10).

¹⁰⁷ Vgl. dazu auch Kap. 2.2 zur Verwissenschaftlichung in der Pädagogik.

3.1 Die Rolle der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Harmonisierungsbemühungen ab den 1960er Jahren

Wenn es – wie in der demografisch kleinräumigen Schweiz – so viele Schulsysteme wie Kantone gibt (nämlich 26),¹⁰⁸ dann ist es nicht verwunderlich, dass der Ruf nach einer interkantonalen und zentralen Koordination oder gar Harmonisierung nicht erst seit der *HarmoS*-Debatte oder der Einführung des *Lehrplans 21* anfangs dieses Jahrhunderts ertönt.¹⁰⁹ Der politische Druck nach Harmonisierung der Volksschule wuchs beispielsweise auch mit der steigenden Wohn- und Arbeitsmobilität in den 1950er und 1960er Jahren (Criblez 2008, 254f.). Einige Punkte sollten auf Ebene der kantonalen Schulgesetzgebung angeglichen werden (z.B. Schuleintrittsalter, Lehrpläne, Schuljahresbeginn, Schulferientermine, freier Übertritt zwischen gleichwertigen Schulen u.a.m.). Die Durchführung der wichtigen Schulkoordinationsartikel des Konkordats (Art. 2 bis 4) zur Verpflichtung, zu den Empfehlungen und zur Zusammenarbeit wurde von den Kantonen der EDK übertragen. Diese galt bis Anfang der 1960er Jahre als „Forum des Informations- und Erfahrungsaustausches“ (Criblez 2008, 253). 1962 beschlossen die Erziehungsdirektoren der *Suisse romande* an einem Kongress, zumindest Unterrichtsfächer (Muttersprache, Arithmetik) interkantonal zu koordinieren – nach entsprechenden Forderungen von Lehrpersonen, Eltern und Jugendlichen (Badertscher 1997, 175). Ähnliche Bemühungen fanden sich auch in der Deutschschweiz. Es dauerte noch einige Zeit, bis 1967 in der Romandie ein Gremium zur Sachbearbeitung eingesetzt wurde, die *Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement*. Bereits 1962 wurde in Genf als gemeinschaftliches Ansinnen von Bund und Kantonen das *Centre Suisse de documentation et d'information en matière d'enseignement et d'éducation* als eine Art Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen gegründet (Criblez 2008, 254f.).

¹⁰⁸ In den 1960er Jahren waren es noch – vor der Gründung des Kanton Juras 1979 – 25 Kantone.

¹⁰⁹ Beim Akronym *HarmoS* handelt es sich um die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* (auch unter *HarmoS-Konkordat* bekannt). Das Konkordat ist seit dem 1. August 2009 in Kraft, bis zur Umsetzungsfrist am 31. Juli 2015 sind fünfzehn Kantone dem Konkordat beigetreten. Obwohl also neun Kantone sich der Vereinbarung nicht angeschlossen haben, sind knapp 90% der Schweizer schulpflichtigen Kinder bei *HarmoS* dabei, in sieben Kantonen wurde ein Beitritt per Referendum abgelehnt. Allerdings haben *alle* Kantone die verfassungsmäßige Pflicht, ihr Schulsystem zu harmonisieren, nachdem am 21. Mai 2006 an einer Volksabstimmung der revidierte Bildungsartikel in der Bundesverfassung angenommen wurde (Artikel 62 Absatz 4). Dem Ziel, den Unterricht und die Schulstrukturen zu harmonisieren und die Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente zu entwickeln, gehen alle *HarmoS*-Kantone nach, allerdings zeigt sich, dass auch die nichtbeigetretenen Kantone ihre Schulsysteme in wichtigen Aspekten gegenüber den anderen Kantonen harmonisiert und angeglichen haben, beispielsweise galt im Schuljahr 2015/16 in bereits 20 Kantonen bei Kindern mit vollendetem 4. Lebensjahr der 31. Juli als Stichtag für den Eintritt in den Kindergarten (EDK 2015). Als größter Harmonisierungstreiber ist nicht unbedingt das *HarmoS*-Konkordat zu sehen, sondern wenn schon der *Lehrplan 21*. Dieser wurde ab dem Schuljahr 2015/16 in den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen eingeführt. Der *Lehrplan 21* ist der erste kompetenzorientierte Lehrplan, der über so viele Kantone für den Verlauf der gesamten Volksschulzeit Gültigkeit beansprucht und deren (für möglich gehaltene) Kompetenzerreichung in regelmäßigen Zyklen evaluiert wird (*Lehrplan 21* 2020).

Nicht nur in der Romandie gab es Harmonisierungsansinnen, auch in der Deutschschweiz forderte die Jugendfraktion der *Bauern-, Gewerbe und Bürgerpartei* (BGB) – die Vorgängerpartei der *Schweizerischen Volkspartei* (SVP) – in einer Volksinitiative eine Vereinheitlichung schulrelevanter Leitlinien wie Schuleintrittsalter, Schuljahresbeginn oder die Dauer der obligatorischen Schulzeit. Zwischen 1961 und 1969 wurden im National- und Ständerat zudem verschiedene Motionen zur Vereinheitlichung der Volksschule oder zur Revision des Bildungsartikels in der Bundesverfassung eingereicht (Badertscher 1997, 177; Criblez 2008, 255f.).

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Forderungen nach einer Annäherung oder zumindest partiellen Vereinheitlichung der Volksschule führten schließlich dazu, dass die EDK in ihrer Plenarversammlung in Montreux 1970, in „einer Sitzung von historischer Bedeutung für die Bildungspolitik in der Schweiz“ (Badertscher 1997, 193), einen Konkordatstext ausarbeitete, der am 29. Oktober 1970 einstimmig angenommen wurde.¹¹⁰ Das Schulkonkordat führte nicht zu einer zentralistischen Schulsteuerung, doch wurden die Konkordatskantone dazu angehalten, ihre Schulgesetze dem Konkordat derart anzupassen, dass möglichst viele Ungleichheiten und Ungereimtheiten zwischen den kantonalen Schulgesetzen abgeschafft würden. Am 1. Juni 1971 wurde das Konkordat schließlich ratifiziert und bis Ende 1972 waren bereits 20 Kantone beigetreten.

Neben Volksschulharmonisierungsfragen beschäftigten die EDK auch andere bildungspolitische Themen. Im Zuge der sog. Bildungsexpansion und unter dem Einfluss der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa* (OECD), die sich ab 1958 mit Wissenschaftspolitik auseinandersetzte, befasste sich auch die offizielle Schweiz – d.h. der Bund – ab den 1960er Jahren mit dem Thema „Wissenschaftspolitik“. Die EDK als spätere Auftraggeberin für den LEMO-Bericht war bereits ab 1969 – neben der *Schweizerischen Hochschulkonferenz* (SHK), der *Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz* (SHRK), dem *Wissenschaftsrat* und der *Abteilung für Wissenschaft und Forschung* aus dem *Departement des Innern* (EDI) – ständiges Mitglied der Koordinationskonferenz für Fragen der Wissenschaftspolitik des EDI (Gees 2016, 318ff.). Sie war also als nationale und interkantonale Bildungsinstitution seit 1897 nicht nur in bildungsföderalistischen Fragen etabliert, sondern hatte bereits Erfahrungen in der Produktion von Expert:innenberichten gesammelt. 1969 initiierte sie – wie bereits weiter oben ausgeführt – die Kommissionsarbeit zu MIMO (EDK 1972),¹¹¹ nachdem bereits 1967 der VSG,

¹¹⁰ *Konkordate* werden in der Schweiz – bedingt durch das föderalistische politische System, das den einzelnen Kantonen viel Autonomie erlaubt – die interkantonalen Verträge genannt, die zu den schweizweit verschiedensten gesellschaftspolitisch relevanten Themen (Schule, Straße, Strafvollzug, Gesundheit, Steuerrecht, Viehhandel, usw.) beschlossen werden.

¹¹¹ Vgl. Einführung zu Kap. 2; Fußnote 99.

dessen Mitglied der SPV bis 1992 war, eine Studienwoche zur Zukunft der Mittelschule organisiert hatte. Die EDK ließ sich von der Forderung des VSG, eine Perspektivstudie zu realisieren, inspirieren und mandatierte eine Studienkommission, die sich zu Reformfragen der Mittelschule befasste. Diese Kommission nannte sich wie der später publizierte Bericht *Mittelschule von morgen*, oder schlicht MIMO-Kommission (EDK 1972; Meylan 1996, 19).¹¹²

Analog und im Nachzug dazu berief die EDK 1970 – diesmal auf Anregung des SPV und der SKDL – eine neue Expert:innenkommission ein, die den Auftrag hatte zu eruieren, wie die Lehrpersonenbildung in Zukunft gestaltet werden sollte. Diese Expert:innengruppe publizierte 1975 schließlich den bereits mehrfach genannten und damals viel beachteten Abschlussbericht LEMO-Bericht (Müller 1975). Nicht nur in der Namensgebung der Expert:innengremien und der Berichte glichen sich die beiden eingesetzten Kommissionen. Fritz Müller, damaliger Direktor des Seminars Thun und LEMO-Kommissionspräsident, meinte in der Einleitung zum Bericht, dass man beide Expert:innenberichte als ein Ganzes ansehen müsse: Beiden Arbeiten liege die gleiche Vorstellung einer künftigen Grobstrukturierung der Schule zu Grunde, in beiden werde die Individualisierung der Bildung befürwortet (persönliche Akzentsetzungen in der Mittelschule bzw. Individualisierung in Studienprofilen für angehende Lehrpersonen; ebd., 27). Neben Übereinstimmungen der Zielsetzungen sind aber die Unterschiede auffällig: Während ein Bericht über die Zukunft der Mittelschule auf ein bereits bestehendes, festgefügt System rekurrieren musste, das durch die MAV rechtlich besiegelt war und jeder Änderungsvorschlag deshalb eine gewisse „Brisanz“ aufweisen konnte, musste eine Prospektivstudie zur Lehrpersonenbildung mangels interkantonalen Übereinkünfte keine Rücksicht auf die kantonal unterschiedlichen Lehrpersonenbildungssysteme nehmen und konnte deshalb relativ frei die ideale Lehrpersonenbildung andeuten (Müller 1975, 27). Weil es interkantonal und gesamtschweizerisch in der Lehrpersonenbildung keine Einheit gab, war „die erste – aber auch aufwendigste und anspruchsvollste – Arbeit“ diejenige an den Inhalten der Lehrpersonenbildung (ebd.).¹¹³ Als besonderer Akteur – oder besser gesagt als *Kollektivakteur* – in der Produktion des Expert:innenberichts und im gesamten LEMO-Prozess war der auf Lehrpersonenbildung spezialisierte SPV, weshalb seine Rolle nachstehend kurz dargelegt werden soll.

¹¹² Wichtige Vorschläge der Expert:innenkommission, das Gymnasium beispielsweise in eine Diplommittelschule und in eine Maturitätsschule zu unterteilen, wurde nicht weiterverfolgt (Meylan 1996, 20; Criblez 2003; vgl. Fußnote 99).

¹¹³ Eine ausführliche inhaltliche Inhaltsanalyse ist insbesondere Gegenstand von Kap. 4.7.

3.2 Der SPV als wichtiger Kollektivakteur in der LEMO-Kommission und als Tagungsorganisator

Als wichtigster Kollektivakteur, als Organisator und Koordinator für Tagungen und Studienwochen im Vorfeld von LEMO agierte der SPV als Nachfolgerorganisation des *Schweizerischen Seminarlehrervereins* (SSLV), der 1895 gegründet wurde und sich 1915 dem VSG anschloss. 1945 wurde der SSLV in den SPV überführt, der wiederum bis 1992 Bestand hatte und sich ab 1992 vom VSG löste und als *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL) weiterhin und bis heute fortbesteht.

„So wie bisher [konnte es] nicht weiter gehen“, wurde im Protokoll der Jahresversammlung des SSLV vom 6. Oktober 1945 festgehalten, weshalb ab 1945 eine Restrukturierung des Vereins erfolgte, der sich fortan *Schweizerischer Pädagogischer Verband* (SPV) nannte und weiterhin als Sektion innerhalb des VSG bestehen blieb (SSLV 1946, 115f.). Es scheint verschiedene Gründe für diese Restrukturierungsschritte gegeben zu haben: Zum einen wird im Protokoll die Tatsache erwähnt, dass der SSLV „ein Standesverein und kein Fachverein wie die andern Sektionen des VSG ist“ (ebd., 115). Daraus wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass das Interesse für den Besuch der Versammlungen kontinuierlich gesunken sei. Durch die prominente Erwähnung gleich im ersten Paragraphen der neu beschlossenen Statuten wurde der Neuausrichtung des Verbandes als *Fachverband* Nachdruck verliehen. Im Eröffnungsparagraphen verstand sich der SPV grundsätzlich als Verein „mit kultureller Aufgabe im Sinne von Art. 60 ff. ZGB“ (SPV II, 1). Im Anschluss wird neben der Definition des angesprochenen Personenkreises des SPV vor allem auch das *fachliche* Aufgabenfeld präzisiert: „Er [der SPV] vereinigt die an Lehrpersonenbildungsanstalten und verwandten höheren Schulen der Schweiz im Amte stehenden Lehrpersonen sowie die vollamtlich tätigen, aus dem Lehramt hervorgegangenen Schulinspektoren zur Beschäftigung mit Fragen der Pädagogik, Psychologie und Methodik.“ Gerade die Betonung des Fächerkanons Pädagogik, Psychologie und Methodik sollte das neue Selbstverständnis als Fachverband unterstreichen: „Aus dieser Formulierung ergibt sich aber die zwingende Notwendigkeit einer Namensänderung“, steht im Protokoll weiter (ebd.). Die neuen Statuten wurden unter dem Vorsitz des Präsidenten Carl Günther einstimmig angenommen. Damit wurde der SSLV aufgelöst und das Vermögen wurde dem neuen Verband als Rechtsnachfolger – unter dem Vorsitz des bisherigen Vorstandes – überreicht.¹¹⁴

Nach 25 Jahren der vereinsbezogenen Neukonstituierung und einer zwischenzeitlichen Vereinskrise Mitte der 1960er Jahre, die fast zur Auflösung führte, kamen die Initiative (zusammen

¹¹⁴ Vgl. für eine Übersicht Hoffmann-Ocon u. Metz 2013; Bascio u. Hoffmann-Ocon 2015; BzL-Sondernummer 2017.

mit der SKDL) für eine Expert:innengruppe der Lehrpersonenbildungsreformen und der EDK-Auftrag, eine solche Expert:innengruppe zu bilden, gerade zur rechten Zeit.¹¹⁵

In Anlehnung an den Kontingenzbegriff des Soziologen Michael Makropoulos könnte bei den Krisenmomenten und Kontingenzerfahrungen des SPV von einer *existentiellen, kollektiven, verbandlichen Kontingenzerfahrung* gesprochen werden. Kontingenzerfahrungen werden von Makropoulos als typisch für die Moderne und das moderne Individuum bezeichnet: „Kontingenz ist, was auch anders möglich ist. Und es ist auch anders möglich, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat“ (Makropoulos 1997, 13). Der „systematisch ambivalent und historisch variabel“ (ebd., 14) zu verstehende Begriff wird hier aber nicht auf das Individuum, sondern auf den Kollektivakteur SPV angewandt. Der Verband verfolgte zwar dank seinen statuarisch festgelegten Zielen selbstauferlegte, für ihn als sinnvoll definierte Zwecke und schien teleologisch auf eine gute Lehrpersonenbildung ausgerichtet und handlungsorientiert zu sein, sein Existenzgrund konnte aber trotzdem fragil sein und konnte ihm unvorhersehbar – eben kontingent – entzogen werden.¹¹⁶

Nach den Krisenmomenten schien die Konstituierung der LEMO-Expert:innenkommission dem SPV-Profil auf den Leib zugeschnitten zu sein, was naturgemäß in der Handlungslogik der Organisation lag: Für einen Verein, deren Mitglieder in den zentralen Lehramtsfächern Pädagogik, Psychologie und Methodik selber Expert:innen waren und die Lehrpersonenbildung zentraler, vereinsbezogener Existenzgegenstand war, schien eine Expert:innenkommission wie diejenige von LEMO *das* perfekte Arbeitsfeld zu sein.

Für die eigene Verbandslegitimität und als identitätsstiftende Verbandsaktivität war die Arbeit

¹¹⁵ Für die Krise war einerseits die „kläglich schwach besuchte Jahresversammlung“ 1963 in Sitten verantwortlich (Schaefer 1964/65, 168), andererseits auch die „Brandkatastrophe“ im Kreuzlinger Lehrerseminar im Juni desselben Jahres, bei der zum „grossen Bedauern *sämtliche Akten des SPV* vernichtet“ wurden (SPV II, 1). Der vom damaligen Präsidenten Paul Schaefer gestellte „Antrag Auflösung des Vereins!“ ([Handnotiz von Paul Schaefer], ebd.) wurde in der darauffolgenden, besser besuchten Jahresversammlung in Baden abgelehnt.

¹¹⁶ Vgl. dazu die vorherige Fußnote. Der Philosoph Markus Holzinger gibt zu bedenken, dass der Kontingenzbegriff auch als anthropologische Konstante verstanden werden kann und weist einerseits auf Helmut Plessners Konzept der *exzentrischen Positionalität* hin, wonach der Mensch im Prinzip keine „Mitte“ hat, und auf Jean-Paul Sartres Grundthese, dass sich der Mensch in Richtung Zukunft frei entwerfen könne (Holzinger 2007, 34). Odo Marquard macht in seinem Aufsatz *Apologie des Zufälligen* (1986b) eine ähnliche, aber nochmals eigene Unterscheidung vom Kontingenten, indem er das *Beliebige* vom *Schicksalszufälligen* unterscheidet. Zu letzterem gehören natürliche und geschichtliche Gegebenheiten, die „uns zustoßen, unser Leben ausmachen“ (Marquard ebd., 129). Dabei denkt er beispielsweise an Geburt und Tod oder an Naturgesetze. Der Zufall sei keine „mißlungene Absolutheit, sondern – sterblichkeitsbedingt – unsere geschichtliche Normalität. Wir Menschen sind stets mehr unsere Zufälle als unsere Wahl“ (ebd., 131). Mit der Betonung des Schicksals distanziert sich der Philosoph explizit von der Sartreschen Idee, wonach der Mensch vor allem seine eigene (absolute) und auch beliebige Wahl sei: „daß das Zufällige ausschließlich das Beliebige sei, justament das stimmt nicht“ (ebd., 128). Die anthropologischen Überlegungen lassen sich nicht nur auf Individuen, sondern auch auf einen Kollektivakteur wie den SPV übertragen.

am LEMO-Bericht für den SPV also essentiell, das zeigt beispielsweise eindrücklich die ausführliche Jubiläumsausgabe des Verbandsorgans *Beiträge zur Lehrpersonenbildung* (BzL)¹¹⁷ von 1985, in der eine Reflexion und Bilanz nach dem zehnjährigen Erscheinen des Berichts versucht wurde (BzL-Sondernummer 1985).¹¹⁸

Um zu eruieren, inwieweit der SPV bei LEMO involviert war, hilft ein Blick in die Liste der Kommissionmitglieder: Mindestens zwei Drittel der LEMO-Mitglieder waren *auch* SPV-Mitglieder, die französisch bzw. italienisch sprechenden Kommissionsmitglieder und ein paar wenige andere zählten nicht dazu.¹¹⁹ Zu Beginn (1970) zählte die LEMO-Kommission 21, am Ende der Arbeit (1974) 22 Mitglieder, innerhalb des ersten Jahres (bis September 1972) verließen drei Personen die Kommission, darunter auch Karl Frey, zwei weitere ein Jahr später, sechs Mitglieder stiegen neu ein (bis Februar 1973). D.h. insgesamt waren von 1970 bis 1974 27 verschiedene Personen in der Kommission involviert (inkl. Ein- und Ausstiege). Die Idee, mit der LEMO-Arbeit die ganze Schweiz zu repräsentieren bzw. eine Lehrpersonenbildung für die *ganze* Schweiz neu zu gestalten, war ein selbstaufgelegter Anspruch.¹²⁰ Sie sollte die kulturell und sprachlich heterogene Schweiz möglichst gut repräsentieren, weshalb Dozierende (bzw. Seminarlehrpersonen) und Rektoren (und theoretisch auch Rektorinnen) aus der Romandie, dem Tessin und aus zweisprachigen Regionen in der Kommission nicht fehlen durften.¹²¹ Ständig waren mindestens vier Mitglieder aus der französisch-, einer aus der italienisch-, zwei aus

¹¹⁷ Seit einigen Jahren heißt die Verbandszeitschrift genderkonformer *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.

¹¹⁸ Der Präsident Fritz Müller unterstreicht zwar rückblickend, dass „Jubiläen von bildungspolitischen Expertenberichten“ eher selten seien (Müller 1985, 11).

¹¹⁹ Beispielhaft lässt sich dies am ausführlichen Nachruf zu und einem Andenken an Guido Marazzi zeigen, dem Direktor der *Scuola magistrale cantonale* in Locarno, der während der ganzen Expertisezeit LEMO-Mitglied war. Dessen Engagement zu LEMO oder eine mögliche Mitgliedschaft beim SPV wird mit keinem Wort erwähnt, weder im *Progresso sociale*, der von ihm mitgegründeten gewerkschaftlichen Zeitung (Progresso Sociale 2012; Airoldi 2017, 1ff.), noch im *Educatore della Svizzera italiana* in den Ausgaben der 1970er Jahre (Educatore 1970-1972). Ähnlich war es beispielsweise bei Samuel Roller, der bis zum September 1972 LEMO-, aber nicht SPV-Mitglied war: Auch er war und ist in seiner Funktion als erster Direktor des *Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques* (ab 1970) in Neuenburg bekannt, seine Tätigkeit als LEMO-Mitglied findet besonders in der Westschweiz kaum Erwähnung (Educateur 1970-1981).

¹²⁰ In der Kommission herrschte die Überzeugung vor, mit LEMO etwas Besonderes für die Lehrpersonenbildung zu schaffen. Der Kommissionspräsident Fritz Müller meinte Jahre später dazu: „Die *Eröffnungs-Sitzung* der Kommission ‚Lehrerbildung von morgen‘ fand im September 1970 im Berner Zunfthaus zum Distelzwang statt. Mit der Wahl Berns wollten wir den *gesamtschweizerischen, deutsch und welsch verbindenden Charakter der Arbeit* unterstreichen, mit der Wahl eines aussergewöhnlichen Lokals den für die schweizerische Lehrerbildung historischen Moment. Richtiger gesagt: ... den von uns als historisch empfundenen Moment“ (Müller 1985, 13). Über die genauen Auswahlkriterien der Kommissionsmitglieder ist im LEMO-Bericht oder in offiziellen Dokumenten der EDK – z.B. in den Jahresberichten – nichts Näheres beschrieben (Müller 1975, EDK 1971; 1972 u. 1973).

¹²¹ Der Anspruch einer möglichst breiten Repräsentation – in sprachlicher, kultureller, qualifikationsbezogener Sicht – wird im Bericht deutlich betont („Die Verfassergruppe setzt sich zusammen aus Universitätsdozenten, Bildungsforschern, Seminardirektoren, Seminarlehrern und Volksschullehrern.“, Müller 1975, 16). Dadurch sollte die Kommission eine angenommene Brückenfunktion zwischen der Wissenschaft/Bildungspolitik „zum Alltag des Lehrerbildners“ schlagen (ebd.). Im Bericht ist aber *explizit* davon die Rede, dass die Koordination verschiedener bereits vorliegender Untersuchungen „durch personelle Verbindung“ geschah, d.h. mit anderen Worten (ebd., 17): Einige Institutsvorsteher oder Seminardirektoren (wie etwa Karl Frey, Hans Aebli oder Samuel Roller)

der deutsch-französischsprachigen Schweiz vertreten, soweit man in diesem Zusammenhang überhaupt von Vertretung sprechen kann.¹²² Interessant sind an diesen scheinbar nebensächlichen, tatsächlich aber gesellschaftspolitisch mit Bedeutung aufgeladenen Überlegungen zur Kommissionszusammensetzung weitere (implizite) Kriterien für die Profile der Mitglieder: Es wurde nicht nur auf eine gewisse sprachliche Repräsentanz geachtet, sondern auch auf andere Aspekte für eine ausgewogene, austarierte Zusammenstellung, zumindest was die Vertretung der Lehrpersonenbildungsstätten anging. An Universitäten angesiedelte Erziehungswissenschaftler:innen bzw. Pädagog:innen standen nicht-universitären gegenüber, es gab doktorierte Lehrpersonenbildner:innen und solche ohne akademische Ausbildung, Vertreter:innen aus Klosterseminaren genauso wie aus urbanen Zentren, Fürsprecher:innen der bewährten Studiengänge genauso wie reformfreudige Kräfte, die sich für eine tertiarisierte, hochschulmäßige Lehrpersonenbildung stark machten. Bezüglich Frauenanteil war die Kommission offenbar nicht bestrebt, einen besonders großen, geschweige denn geschlechtsparitätischen Ausgleich zu schaffen: von den anfangs 21 Mitgliedern waren drei Frauen dabei, am Schluss der Arbeit, als die Expert:innengruppe 22 Personen zählte, waren es nur noch zwei.¹²³

wurden mit Bedacht aufgrund ihrer damaligen Expertise in Lehrpersonenbildungsfragen ausgewählt. „Durch persönlich engagierte Kenner und Mitarbeiter (gemeint sind wohl auch die zusätzlichen Nicht-Kommissionsmitarbeiter:innen [vgl. Fließtext]) sind zudem wesentliche Tendenzen im schweizerischen Bildungswesen [...] in unsere Arbeit miteingeflossen. [...] Ausserdem sind dadurch, so glauben wir, die Kommissionsergebnisse in hohem Masse repräsentativ für die gegenwärtigen Strömungen in der Lehrerbildung unseres Landes“ (ebd.). Offenbar hatte Müller als Präsident eine gewisse Wahlfreiheit bei der Kommissionszusammensetzung.

¹²² **Jean Eigenmann**, Direktor der *Études pédagogiques* in Genf und gleichzeitig der Vizepräsident der LEMO-Kommission, war dabei das einzige sowohl SPV- als auch LEMO-Mitglied der „Fraktion“ aus der Romandie und dem Tessin. Mit **Karl Frey** (Universität Fribourg/Freiburg i. Ü., nur bis April 1971 LEMO-Mitglied), **Louis-Marc Suter**, dem Direktor der *École normale de Biemme* ([Biel], ab 1974 dann Dozent an der Universität Bern und nicht mehr LEMO-Mitglied) und **Leo Biollaz** (Dozent an der *École normale de Sion* [Sitten]) waren von Anfang an drei Vertreter aus zweisprachigen (deutsch-französischsprachigen) Kantonen Kommissionsmitglieder. Neben Eigenmann waren aus der rein französischsprachigen Region auch **Jean Perrenoud** (Seminarleiter der *École normale d'Yverdon* [Iferten]), **François Bettex** (Seminarleiter der *CESSNOV*, ebenfalls in Yverdon, ab Februar 1973 bei LEMO und ab April 1971 **Walter Salvisberg** (Dozent an der *Cologny* in Genf) LEMO-Mitglieder; **Samuel Roller**, Direktor des *Institut romand de recherche e documentation pédagogiques* aus Neuenburg verließ im September 1972 die Kommission. **Guido Marazzi**, Direktor der *Scuola magistrale cantonale* in Locarno, war der einzige Tessiner Vertreter. Zu Beginn der LEMO-Arbeit waren also sechs aus französisch-, italienisch- oder zweisprachigen Regionen Kommissionsmitglieder, nach verschiedenen Ab- und Zugängen waren es am Ende deren sieben, ab Juni bzw. September 1971 waren mit **Urs Isenegger** und **Anton Strittmatter** und nach dem Abgang Freys nämlich wiederum zwei Vertreter der zweisprachigen Universität Fribourg/Freiburg i. Ü. (und somit auch Vertreter der FAL) Kommissionsmitglieder geworden, wobei die beiden letztgenannten genaugenommen aus der Deutschschweiz und aus der Romandie stammten.

¹²³ Allerdings war dieses Geschlechterverhältnis für diese Zeit und auch für die Schweiz, die bundesweit erst 1971 das Frauenstimmrecht einführte, eher normal als auffällig. Frauen waren aus verschiedenen Gründen in solchen Kommissionen unter- oder nicht vertreten: Zum einen waren vor allem Männer in den leitenden Positionen von Lehrpersonenbildungsanstalten (von den 53 von Karl Frey und seinen Mitarbeitern untersuchten Anstalten waren immerhin zehn Anstalten von Frauen geleitet, die meisten von ihnen allerdings in konfessionell geprägten Töchtereschulen; vgl. Frey 1969a, 24ff.), zudem hatte von den drei LEMO-Expertinnen **Vreni Atzli**, **Iniga Dober** und **Ursula Germann-Müller** nur letztere einen akademischen Titel (Dr.). Atzli war katholische Solothurner Bezirkslehrerin, Schwester Iniga war bis 1971 Direktorin des katholischen Lehrerinnenseminars Menzingen im Kanton Zug, Germann-Müller war Psychologin, Psychotherapeutin und Heilpädagogin, hatte in Zürich und Genf [bei Jean Piaget] studiert und half, die Zweigschule des Rorschachers Lehrpersonenseminars in Sargans (Kanton St. Gallen)

Alle Kommissionsmitglieder strebten das Ziel an, eine solide Entscheidungsgrundlage für allfällige Lehrpersonenbildungsreformen zu liefern, in der konkreten Ausgestaltung der Ziele und in der Vorstellung eines möglichen Curriculums divergierten die Meinungen allerdings stark (Kap. 3.8).

Wenn ein Verband wie der SPV – zumindest von der Anzahl der Mitglieder her – eine *verbandsunabhängige* Kommission derart dominierte, kann daraus Verschiedenes geschlossen werden:

(1) Zum einen kann behauptet werden, dass die Sicht auf die Lehrpersonenbildung immer *auch* eine Verbandsperspektive war. (2) Zudem kann angenommen werden, dass verbandsinterne Debatten und Diskussionen, verbandsmäßige Desiderata und Positionierungen sich *auch* auf die Kommissionsarbeit und somit auf den Bericht auswirkten. (3) Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass die in einem Bericht verhandelten Inhalte (die letztlich die Grundlage für allfällige Empfehlungen sind) sich *auch* innerhalb des Verbandes manifestierten. Alle diese drei Punkte treffen für den SPV zu.

Der SPV als heterogener Verband war nicht nur in die LEMO-, sondern auch 1978 in die Vernehmlassungsarbeit stark beteiligt, auch wenn die SPV-Mitglieder eher als Repräsentant:innen einer Institution denn als Verbandsmitglieder figurierten (Müller 1975; EDK 1978). Der Verband war trotzdem implizit ein wichtiger Teil der LEMO-Expert:innengruppe mit einigen der damals prägenden Figuren der Schweizer Lehrpersonenbildung. Dass er sich als kleiner Nicht-Fachverband¹²⁴ des größeren gymnasialen Dachverbandes VSG und in Abgrenzung zu diesem an der LEMO-Vernehmlassung beteiligt hatte, zeigte ihm in der Selbstwahrnehmung seine Einzigartigkeit und Wichtigkeit als Kollektivakteur (was nicht ausschließt, dass innerhalb des Verbandes auch strittige und nicht-konsensuelle Positionen vertreten wurden): „Dieser Eingabe wird umso größeres Gewicht beikommen, als der VSG-Dachverband nach vielem hin und her die Gelegenheit versäumt hat, eine eigene Meinungsäußerung einzureichen“, so der 1977 neu

aufzubauen. Bei den Männern konnten 20 von insgesamt 24 mindestens ein Lizentiat vorweisen (vierzehn waren doktriert, drei hatten einen [habilitierten] Professoren-Titel, darunter **Hans Aebli**, **Karl Frey** und **Samuel Roller**; bis zum Schluss der LEMO-Arbeit war nach dem Abgang Freys im April 1971 – nachdem er dem Ruf der Universität Kiel für die Leitung der *Abteilung Erziehungswissenschaften am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* folgte – und jene Rollers im September 1972 Aebli das einzig verbliebene Mitglied mit akademischem Professorenstatus, was für dessen Einfluss und Ausstrahlung auf das Endergebnis nicht unerheblich gewesen sein dürfte, insbesondere wenn man an die zusätzliche fünfbandige Vortragsreihe denkt. Vgl. dazu Kap. 3.2; 3.4.1; 4.1; 4.3; 4.7; Fußnoten 15 u. 293).

¹²⁴ Nicht-Fachverband deshalb, weil die anderen VSG-Verbände, also die Fachverbände des *Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, sich in schulischen Fächern widerspiegelten, während Pädagogik oder Psychologie als wissenschaftliche Referenzen des SPV im Gymnasium gar nicht als Fächer repräsentiert waren.

gewählte Präsident Hans Brühweiler an die Mitglieder (SPV II, 15). Mit diesem Statement markierte er gleichzeitig und mit Nachdruck eine Differenz zum übergeordneten VSG-Verband.¹²⁵ Bei der Analyse einer derartigen Kommissionsarbeit könnte ein wichtiger Punkt leicht übersehen werden, der aber auf das Ergebnis entscheidenden Einfluss nehmen kann: Nämlich die Mitwirkung weiterer Personen, die nicht der eigentlichen Kommission angehören, aber am Abschlussbericht als Mitautor:innen tätig sind – insofern es solche gibt. Neben den 21 bzw. 22 ständigen Kommissionsmitgliedern (insgesamt 27 verschiedene Personen) waren dies im Falle von LEMO zusätzlich 22 Expert:innen, die an der Textproduktion des Abschlussberichts tätig waren, einige von ihnen waren ebenfalls SPV-Mitglieder.¹²⁶ 22 Personen, die *zusätzlich* zur eigentlichen Kommission dazugezählt werden müssen, sind eine stattliche Anzahl Menschen, entspricht diese Zahl doch genau der ständigen Kommissionsmitglieder! Insofern ist die Rede der LEMO-Expert:innenkommission etwas irreführend, wenn man diese Schreiber:innen *nicht* dazu zählt. Man könnte berechtigterweise auch fragen, weshalb überhaupt zusätzliche Personen am Abschlussbericht mitgeschrieben haben und nicht bloss die offiziellen Mitglieder (oder umgekehrt: weshalb nicht *alle* als Kommissionsmitglieder gezählt wurden), ist doch das Expert:innenwissen einer solchen Kommission eines ihrer wichtigsten Berechtigungsmerkmale (Schulz 1998; Stehr u. Grundmann 2015; Fußnote 17). Waren einige Mitglieder also doch eher für die Repräsentation und weniger für ihre Expertise dabei (Geschlechtszugehörigkeit, Sprache, Konfession, vgl. Fußnote 121)? Unter diesen zusätzlichen Expert:innen waren einige in der Schweizer Lehrpersonenbildung Tätigen, wie etwa Peter Füglistner, Helmut Messner oder Gerhard Steiner. Diese drei waren nicht nur Co-Autoren beim LEMO-Bericht, sondern auch Autor:innen der fünfbandigen Sammelreferatsbuchreihe zu LEMO, die im Auftrag der EDK von Aebli herausgegeben wurde (Aebli 1975a). Auffällig ist, wie einige der zwölf Autor:innen der Sammelreferate, die zeitgleich mit dem LEMO-Bericht publiziert wurden, zum „Dunstkreis“ Aebli angehörten, inkl. den drei bereits Zitierten.¹²⁷ Diese zusätzliche Publikationsreihe bot Aebli die

¹²⁵ Wie der SPV sich bezüglich der skizzierten curricularen Empfehlungen vor allen Dingen zu strukturellen und pensenrelevanten Fragen äußerte, lässt sich gut aus ihrer engagierten und breiten Stellungnahme in der Vernehmlassung ableiten. Darin äußerte er sich auch zur Weiterbildung oder allgemein zu Schulreformen. Bei 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 Lehrpersonenbildung 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 Primarlehrpersonen die Hochschulreife ermöglichen, weshalb die Option der Maturität gelten müsse und eine sozialwissenschaftlich-pädagogisch-musische Allgemeinbildung existieren sollte (EDK 1978; vgl. auch Kap. 3.9 u. 4 zur LEMO-Analyse).

¹²⁶ Die Mitarbeit betraf insbesondere das 4. Kap. zum „Curriculum der beruflichen Grundausbildung“ und das 5. Kap. zu Fragen der besonderen Struktur-Probleme.

¹²⁷ Die Autorenschaft der fünf Sammelreferatsbände (Aebli 1975a): Hans Aebli, Anne-Marie Aepli-Jomini, August Flammer, Peter Füglistner, Urs K. Hedinger, Urs Isenegger, Helmut Messner, Rudolf Messner, Leo Montada,

einmalige Gelegenheit, einige im LEMO-Bericht angerissene Themen zu vertiefen; somit konnte er – im Gegensatz zu den eher curriculumtheoretisch forschenden LEMO-Autoren um Karl Freys FAL-Gruppe – seine allgemeinpädagogische und pädagogisch-psychologische Sicht zur Deutung und Festigung bringen.¹²⁸

3.3 Vernehmlassung zum LEMO-Bericht: Die ausführliche Stellungnahme des SPV und die Debatte um die Wissenschaftsorientierung von LEMO

Der SPV hatte dem Aufruf der EDK, eine Rückmeldung zum Bericht zu schreiben und an die entsprechende Vernehmlassungskommission weiterzuleiten, von den 81 beteiligten Vernehmlassungsgruppen (z.T. waren es auch Einzelpersonen) mit dem ausführlichsten Kommentar Folge geleistet (EDK 1978; SPV II, 14).¹²⁹ Während der SPV gesamthaft hinter der LEMO-Arbeit und den darin formulierten Empfehlungen stand (was ja bei der personellen Überschneidung von vielen SPV- und Kommissionsmitgliedern kaum verwundert), wurden zu einzelnen inhaltlichen Aspekten auch kritische Töne laut. Es spreche beispielsweise nichts dagegen, der Allgemeinbildung „Hochschulreife zuzumessen, sofern sie hohe Ansprüche an die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schüler und an die Wissenschaftlichkeit der Lehrer stellt“ (SPV II, 14). Gleichzeitig wird mit Vehemenz die Auffassung zurückgewiesen, wonach „Absolventen

Hedi Peter-Lang, Elisabeth Seiler und Gerhard Steiner (vgl. auch Fußnoten 15 u. 335). Ruedi Arni, ab 1974 Lehrer für Psychologie am Kantonalen Lehrerseminar Fribourg/Freiburg i.Ü., ab 1996 Fachdidaktiker für Psychologieunterricht an der Universität Fribourg/Freiburg i.Ü., sieht im Rückblick Aebli und die zahlreichen Mitautor:innen dieser Schriftenreihe als wahrscheinlich „wichtigsten Impulsgeber für die Lehrerbildungsreform in der Schweiz“ (Arni 2014, persönliche Mitteilung).

Im LEMO-Bericht ist die Autor:innenschaft ebenfalls sehr genau rekonstruierbar, weil am Schluss ein detailliertes „Verzeichnis der Bearbeiter“ aufgelistet ist (Müller 1975, 345f.). Der Abschnitt II.1.1.2 zu den „Aufgaben des Lehrers in der zukünftigen Schule“ wurde beispielsweise von Traugott Weisskopf zusammen mit Jean Eigenmann geschrieben, also dem Direktor der *Études pédagogiques* in Genf und Vizepräsidenten der LEMO-Kommission (vgl. Fußnote 122). Das Unterkapitel zum „Berufsbild, Selbstverständnis und Qualifikation des Lehrers“, das auch anthropologische Reflexionen beinhaltet, wurde vor allem von Weisskopf verfasst.

¹²⁸ Vgl. Kap. 4.7.3, worin die Systematik und die Anwendungsbereiche behandelt werden. Die curriculumtheoretisch Forschenden und Interessierten fanden im gleichen Jahr im dreibändigen und sehr ausführlichen Curriculum-Handbuch, das von Karl Frey und unter Mitarbeit von etlichen Pädagogen herausgegeben wurde, eine wichtige Referenzschrift (Frey 1975). Die Bande der „Aebli-Schüler:innen“, „Aebli-Absolvent:innen“ oder „Aeblianer:innen“ war so stark, dass Ende der 1970er Jahre laut über eine Abspaltung vom SPV nachgedacht wurde, um eine *eigene* Lehrpersonenbildungsorganisation nach Hans Aebli's Ansätzen zu gründen. Der damalige SPV-Präsident bat zwei Aebli-nahestehende SPV-Mitglieder und Mitdenker:innen dieser Idee davon abzusehen, wegen möglicher Schwächung gegen innen und außen, allerdings in eher beschwingtem denn ernstem Ton (Brief an Schwester Dolores Frey [Cham] und Peter Füglistner [Bern]): Die „Aeblianer“ – wie im Brief explizit gesagt wird – sollten sich „vor einem Sonder-Clan mit verkapptem Personenkult“ vorsehen, es sei besser, die Kräfte zu „bündeln innerhalb des schweizerischen Bildungswesens“ (SPV II, 16). In humorvoller Weise wird zudem darauf hingewiesen, dass man sich dafür das „mühsame Suchen nach einem Vereinsnamen“ sparen könne (SPV II, 16). Mit einem Augenzwinkern wird über den möglichen Namen sinniert. Wie könnte denn der schon lauten? Etwa *Verband Schweizerischer Sachverständiger für Fragen der Didaktik und Pädagogischen Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der kognitiven Psychologie*, abgekürzt VSSFDPKP (ebd.)?

¹²⁹ Die Vernehmlassungskommission bestand aus neun ständigen Mitgliedern und einem Beauftragten (Anton Strittmatter) und drei temporären Mitarbeitern. Einige Mitglieder waren bereits bei LEMO tätig (Jean Eigenmann, Hans Gehrig und Fritz Müller, auch Anton Strittmatter war bereits LEMO-Mitglied. Alle vier waren sie auch SPV-Mitglieder). Die anderen sechs waren EDK-Mitglieder, inkl. dem Vorsteher Walter Brandenberger (EDK 1978).

von Lehrerseminarien [sic]“ gegenüber Maturand:innen eine „geringere Leistungsfähigkeit für die Hochschulstudien“ aufwiesen: „Wir fordern deshalb energisch die generelle Hochschulzulassung für alle Primarlehrer“ (ebd.).

In der Vernehmlassung stimmten die meisten Teilnehmer:innen an der 1976er Wettinger Arbeitstagung grundsätzlich der im LEMO-Bericht geforderten Wissenschaftsorientierung zu, die im Bericht 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 1975, 168).

Dass sich der SPV in seiner Rückmeldung zur Wissenschaftlichkeit ausschwig, kann auch als Zustimmung zu ebendieser gedeutet werden. In curricularer Hinsicht warnte er einzig davor, die vieldiskutierten Modellpensen, die aber nicht Gegenstand der eigentlichen Empfehlungen waren, als Vorschläge und nicht als verbindlich zu deklarieren (SPV II, 14).

Der Wissenschaftsorientierung wird zwar zugestimmt, gleichzeitig in geisteswissenschaftlichem Duktus betont, dass Sinn und Zweck der Allgemeinbildung „nicht nur erkennendes[,] sondern ebensosehr [sic] erlebendes und handelndes Eindringen in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezugs“ sei (ebd.). Dazu gehörten etwa „das Verstehen seiner selbst und anderer in der geschichtlichen und gesellschaftlichen Dimension sowie die Entfaltung und Wahrnehmung musischer-kreativer Kräfte“ (ebd.). Allgemeinbildung soll also wissenschaftlich gestütztes Wissen vermitteln, aber immer auch offen sein für beispielsweise „Arbeits- und Sozialpraktika“ oder für die Integration von Berufsleuten (von deren Lebenserfahrung man nicht nur in „Zeiten des Lehrermangels“ profitieren sollte [ebd.]).

In Wettingen wurde über den Entwurf der Vernehmlassungsantwort intensiv diskutiert, insbesondere über die Bedeutung des LEMO-Berichts für die Lehrpersonenbildung.¹³⁰ Kritik wurde aber auch außerhalb des SPV und des Vernehmlassungstextes geäußert, so beispielsweise von Bruno Krapf, 1970 im Fach Pädagogik doktriert und Hauptlehrer für Psychologie und Pädagogik an der Kantonsschule Wattwil im Kanton St. Gallen.¹³¹ Damals war er zwar im Vorstand

¹³⁰ Im Gegensatz zur Jahresversammlung von 1963, an der nur fünf Mitglieder teilgenommen hatten (von insgesamt ca. 90) und den damaligen Präsidenten zum Antrag um Auflösung des Vereins verleitet hatte (das dann abgelehnt wurde, vgl. Fußnote 115), nahmen in der Jahresversammlung 1976 in Wettingen inkl. dieser Arbeitstagung rund 90 Mitglieder (von potentiell 250) teil, was als überaus großes Interesse für die Sache gedeutet werden muss (SPV II, 14).

¹³¹ 1983 habilitierte Bruno Krapf an der Universität Zürich, 1992 wurde er da Titularprofessor, 1998 emeritiert. In seiner Dissertation beschäftigte er sich mit dem Programmierten Unterricht („Die Pädagogische Bedeutung des Unterrichtsverlaufs und der Einsatz programmierter Lernhilfen“), zudem war er neben seiner Gymnasiallehrertätigkeit auch in der Weiterbildung für Mittelschullehrpersonen und ab 1977 als Vizedirektor und Hauptlehrer für Erziehungswissenschaft an der Sekundar- und Fachlehrausbildung (SFA) an der Universität Zürich tätig (UZH 2018).

des SPV, unterstützte aber nicht so sehr die LEMO-Arbeit wie der gesamte Verband: Einen Monat nach der Tagung erschien in der SLZ ein Bericht mit kritischem Unterton: „Insgesamt scheint der Bericht die Praxis gering zu schätzen“ (Krapf 1976, 213). Einige Jahre später äußerte sich Krapf in einem Artikel ähnlich kritisch, diesmal in Bezug auf die Erziehungswissenschaft: Erzieher:innen fühlten sich von der Erziehungswissenschaft im Stich gelassen, die Wissenschaftlichkeit der Lehrpersonen erweise sich bei näherer Betrachtung als eine „Abneigung gegen die Überheblichkeit sogenannter Theoretiker, gegen Inhalte, die für jeden interessierten Lehrer Steine statt Brot bedeuten“ (ebd., 330). Eine bestimmte Art von Wissenschaft werde abgelehnt, „in der sich eigene Probleme stellen, die dem Lehrer fremd sind und deren Lösung für die Erfüllung seines beruflichen Auftrags unwichtig ist“ (Krapf 1979, 330). Sein Vorschlag mündet in das sog. *proficiency learning*, welches das *mastery learning* ersetzen sollte: Anstelle des vielen Wissens sollte möglichst viel Handlungswissen vermittelt werden – denn Handeln werde durch Handeln gelernt, so die zugrunde liegende These –, und zwar durch die Aneignung des richtigen *Verhaltens* (ebd., 330f.). In der Idee, dass durch das Erlernen des richtigen *Verhaltens* auch das richtige *Handeln* gelernt werde, sickert eindeutig die verhaltenspsychologische Maxime durch, wonach über die Beobachtung des Verhaltens auf mentale Prozesse oder auf Handlungsintentionen geschlossen werden könne. Dies passt wiederum gut zu seinem Schwerpunkt der Dissertation (Programmierter Unterricht), der letztlich positivisch-behavioristisch gedeutet werden muss.

Insgesamt waren die Vernehmlassungen der Kantone oder der Lehrpersonenorganisationen den curricularen Empfehlungen gegenüber aufgeschlossener als Lehrpersonenbildungsinstitutionen oder -organisationen (EDK 1978, 26). Dies könnte damit zusammenhängen, dass letztere auf einer eher abstrakten Ebene beispielsweise den „postmaturitäre[n] Charakter der aufgezeichneten Modellpensen“ oder die Überladung oder mögliche Verbindlichkeit einiger Pensen kritisierten, während Fachlehrpersonen tendenziell fachbezogene Kritik anbrachten (EDK 1978, 93).

Der SLV nahm zum LEMO-Bericht verschiedentlich Stellung, in der vereinseigenen Zeitung *Schweizerische Lehrerzeitung* (SLZ) wurde in der Ausgabe vom 20. Januar 1977 der Vernehmlassungstext publiziert, der von der Delegiertenversammlung angenommen und zur Weiterleitung gutgeheißen wurde. Grundsätzlich wurde der Versuch begrüßt, in einer Zeit der Reformen auch die Lehrpersonenbildung mit einem solchen Bericht neu zu denken, allerdings wurden einige Aspekte grundsätzlich kritisiert: So wurden – aus Sicht des SLV – im LEMO-Prozess unverständlicherweise viele Lehrpersonenbildungsexpert:innen, aber zu wenige Lehrpersonen

mit jahrelanger Praxiserfahrung miteinbezogen. Zudem sei die Perspektive auf die „Professionalisierung“ wichtig. Dass diese grundsätzlich aber vom Kinde auszugehen habe, werde im LEMO-Bericht völlig ausgeblendet. Es seien deshalb einige längere Ausschnitte aus der Stellungnahme zitiert, die die Skepsis gegenüber einem *Expert:innen*-Bericht und einer (*bestimmten*) *wissenschaftlichen Ausrichtung* der Lehrpersonenbildung pointiert zum Ausdruck bringen:

Die *Sprache* des Ergebnisdokuments, diese Feststellung muss leider gemacht werden, hat viele gutwillige Leser abgeschreckt [...]. Der wissenschaftliche Jargon, Ausfluss einer bestimmten Denkweise, hat bei vielen Lehrern [...] neben der Achtung vor der Gesamtleistung der Expertenkommission Bedenken erweckt, es werde der subtile Vorgang menschlichen Reifens und Lernens zu sehr (behavioristisch-kybernetisch) als steuerbares, durch und durch rationales Curriculum [...] gesehen; beispielsweise sei zu wenig erwogen worden, in welcher Weise die für den Erzieher entscheidenden *Qualitäten zur pädagogischen Erfassung des Kindes* entwickelt und wie die Möglichkeiten echter Kommunikation [...] gefördert werden könnten. Ein Angebot an gruppodynamischem Training genügt dazu nicht.

[...] so liegt doch unbestreitbar das Schwergewicht der vorgelegten Ausbildungskonzeption vor allem auf Techniken der perfekten Stoffvermittlung, auf Methoden der „objektivierenden“ Versachlichung; man glaubt an eine fast unfehlbare „Machbarkeit“ des guten Lehrers, wenn nur die intellektuellen Voraussetzungen und das „Zeitbudget“ genügen [...].

Selbstverständlich muss für den Lehrerberuf „wissenschaftliche Kompetenz“ erworben werden; leider ist diese als nahezu einziges Erfordernis der [...] Professionalisierung gesehen worden; für die Begegnung mit dem Kind und für ein zur Lebensbewältigung und Lebenserfüllung führendes Unterrichten und Erziehen sind jedoch andere Qualifikationen gleichermassen unabdingbar [...]. Die [...] Einführung in die Denkweisen und Verfahren der empirischen Erziehungswissenschaft darf jedenfalls nicht auf Kosten einer grundlegenden philosophisch-anthropologischen und auch religiösen Besinnung erfolgen. (SLZ 1977, 65ff.)

In der Stellungnahme fällt auf – und mag auch überraschen – dass nicht nur eine philosophisch-anthropologische bzw. geisteswissenschaftliche Sicht („Begegnung mit dem Kind“; „Lebensbewältigung und Lebenserfüllung“) einer empirischen Perspektiven entgegengesetzt wird, sondern auch eine *religiöse*, wie es am Schluss des Zitats heißt. Dass der Lehrerberuf *auch* aus einem religiösen Blickwinkel betrachtet werden sollte, wäre doch sehr erklärungsbedürftig; diese Klärung folgt im SLZ-Artikel allerdings nicht.¹³²

Was also der SPV mehrheitlich – und stillschweigend – guthieß, nämlich eine Verwissenschaftlichung der Lehrpersonenbildung, schien der SLV als größter Vertreter der

¹³² Die Autoren der Vernehmlassung waren Heinz Egli, Hansrudolf Fürholz, Leonhard Jost (damals Chefredaktor der SLZ und Buchautor, vgl. Fußnoten 257; 390 u. Kap. 5.2), Alfred Kern und Orest Wullschläger (SLZ 1977, 65).

Lehrpersonen in der Schweiz geradezu als Problem zu sehen.¹³³ Explizit wird gegen die im LEMO verstandene Professionalisierung, Verwissenschaftlichung, gegen das darin geäußerte Verständnis der Lehrperson angeschrieben. Letztlich wird auch die – wenn auch nicht explizit als solche genannte – Hybris von Expert:innen, von Wissenschaftler:innen kritisiert, die Professionalität des Lehrberufs erfassen zu können, wenngleich die meisten von ihnen gar keine Lehrpersonen sind und somit – aus Sicht der SLZ – gar nicht befugt wären, über die Lehrpersonenprofessionalität zu urteilen.¹³⁴ Diese Reaktion ist wiederum ein typischer Reflex, Expert:innen deren Expertise abzusprechen (in der nicht plausibel zu machenden Annahme, dass eine Expertise *ohne* Distanznahme zu einem untersuchten Gegenstand überhaupt möglich wäre).

3.4 Den Stein ins Rollen bringen: Zentrale Impulse und Ereignisse für LEMO

Als Initialzündung für eine systematische Reflexion über die Lehrpersonenbildung deutete der Thuner Seminardirektor und Präsidenten der LEMO-Kommission, Fritz Müller, die genannte Studienwoche des VSG in Genf zum Thema *Mittelschule von morgen* (MIMO) von 1967 und die daraus entsprungene, prototypische und für LEMO als Vorbild dienende EDK-Expert:innenkommission. Der MIMO-Abschlussbericht erschien ja 1972 mitten im LEMO-Prozess (der bis 1975 dauerte). Die Genfer Studienwoche betrachtete Müller weitgehend als „Spätfolge der USA-Reise der schweizerischen Gymnasialdirektoren im Jahre 1965“ (Müller 1985, 12). Ihm zufolge hätte der „*Kontakt mit dem erfrischenden und trotz Sputnik ungebrochenen amerikanischen Bildungsoptimismus* [bei den USA-Reisenden] ein Hochgefühl der Reformbereitschaft ausgelöst“, das dann zur genannten Genfer Studienwoche geführt hätte (ebd.).¹³⁵

¹³³ Das scheint ein Widerspruch zu sein, der auch nicht aufgelöst wird: Gegenüber den curricularen Ideen von LEMO (Modellpensen, einzelne Fächer usw.) traten die meisten Lehrpersonenverbände ja aufgeschlossen entgegen, offenbar aber nicht (immer) der *grundsätzlichen* wissenschaftlichen Orientierung. Die nicht debattierte Frage wäre also, ob das eine (die Modellpensen/Fächer) ohne das andere (das wissenschaftliche Fundament) überhaupt zu haben ist.

¹³⁴ Hier klingt ein Aspekt an, der heute mit dem sog. „doppelten Kompetenzprofil“ sehr vertraut wirkt. Damit ist „die ausdrückliche Verbindung von Hochschulstudium und Berufsausbildung“ gemeint (Biedermann et al. 2020, 327). Von Pädagogischen Hochschulen wird ausdrücklich erwartet, dass sie als „wissensbasierte praxis- und anwendungsorientierte Hochschulen“ ein „in Forschung und Lehre“ ausgebildetes Personal haben (Sibold in ebd.). D.h. von Dozierenden wird idealiter erwartet, dass sie sowohl *Praxiserfahrung im Berufsfeld* wie auch *wissenschaftliche Kompetenzen* in der gleichen Person vereinen, oder wie es die *Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities*, der Dachorganisation der Schweizer Hochschulen, formuliert: „Die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen verfügen über einen Hochschulabschluss sowie in der Regel ein Lehrdiplom der Zielstufe“ (Kammer PH 2017, 3). Eine Verwissenschaftlichung wird heute ausdrücklich gutgeheißen, aber gewünscht wird im besten Falle auch ein Lehrdiplom (vgl. 5.3.1 u. Fußnote 398).

¹³⁵ Die US-Amerikaner:innen prägten zum epochalen Sputnik-Ereignis den etwas nüchterneren Begriff *Sputnik Crisis*. Weil US-amerikanische Politiker:innen und die amerikanischen Medien den angeblichen Vorsprung der Sowjetunion aber als dramatisch darstellten, ist auch in der angloamerikanischen Literatur der Begriff *Schock* zu finden (Dickson 2001). Analoge Entwicklungen im Bildungsbereich konnten auch in Deutschland beobachtet werden, wo in der Nach-Sputnik-Zeit von verschiedener Seite Appelle an die Bildungspolitik geäußert wurden, etwas gegen die „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) zu unternehmen bzw. die „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf

Im *Gymnasium Helveticum*, der Zeitschrift des VSG, nahm der damalige SPV-Präsident Paul Schaefer im Jahresbericht die weiter oben beschriebene Reformbereitschaft auf:

„An der Geschäftssitzung vom 16. Oktober 1967 in Genf war beschlossen worden, gemeinsam mit der Konferenz der Seminardirektoren ein schweizerisches Gespräch über die Reform der Lehrerbildung in Gang zu setzen mit dem Nahziel gegenseitiger Orientierung und Anregung, dem Fernziel einer gewissen Koordination“ (Schaefer 1968/69, 284; vgl. Fußnote 97).

Ein Jahr später sollten sich die SPV-Mitglieder an der VSG- bzw. SPV-Jahresversammlung in Baden weiter über dieses Vorhaben austauschen können, zuvor sollten sie sich aber thematisch vertiefen. Deshalb wurde bereits einen Monat nach der Genfer Jahresversammlung an einer Zusammenkunft von SPV- und SKDL-Vertreter:innen in Olten den beiden Seminardirektoren Theodor Bucher (Seminar Rickenbach, SZ) und Hans Gehrig (Oberseminar Zürich) der Auftrag erteilt, Thesen als „Diskussionsgrundlage auszuarbeiten“ (SPV II, 5). Diese wurden den SPV-Mitgliedern, angehängt an die Einladung und zusammen mit Vorschlägen zum weiteren Vorgehen, dem Programm zur Jahresversammlung mit dem Thema „Reform der Lehrerbildung“ und einer vervielfältigten Kopie „einer leider vergriffenen Schrift über *das oesterreichische* [sic] *Schulreformwerk* 1962“ im Sommer 1968 verschickt (ebd.). Mit Wolfgang Brezinka (Universität Konstanz) und Karl Frey (Universität Fribourg/Freiburg i. Ü.) hatte man die Zusage zweier vielversprechender Redner verkünden können, so dass die Jahresversammlung dank ihnen spannend zu werden versprach.

3.4.1 Die Initialzündung der Initialzündung: Der *Programmierte Unterricht*

Noch vor der von Fritz Müller genannten VSG-Studienwoche im Jahr 1967 wurde bereits an der Jahrestagung 1964 in Muri im Kanton Aargau mit dem Kurs zum Programmieren Lernen ein Thema auf die Agenda des SPV gesetzt, das später im Verband, aber auch bei LEMO weiterverfolgt und als Weiterbildungsangebot angesehen wurde.¹³⁶ Allerdings wurden dabei „mehr ernste Bedenken geäußert als Hinweise auf positive Möglichkeiten gegeben“, so der damalige

1965) zu verwirklichen. In der Schweiz waren Debatten über die Bildungsgerechtigkeit oder Schulevaluationen zwecks Legitimierung neu implementierter Schultypen wie in Deutschland weniger verbreitet. Trotzdem waren – auch als weniger ideologisch und polemisch aufgeladener Diskurs – die Reformdiskussionen in der Schweiz keineswegs frei von Fortschrittsoptimismus, ganz im Gegenteil: Schulreformdebatten führten gar zu einigen wenigen Schulversuchen, die zwar oft in der Planungsphase stehen blieben oder nach wenigen Jahren unterbrochen werden mussten (wie beispielsweise der Gesamtschulversuch in Dulliken), ein paar wenige konnten aber erfolgreich abgeschlossen werden, z.B. die *Cycles d’Orientation* im Kanton Genf (Hoffmann-Ocon 2012).

¹³⁶ Unter *Programmiertem Lernen* können „alle didaktischen Settings zusammengefasst [werden], die auf klar abgegrenzten Lernschritten aufbauen, direkte Rückmeldung an den Lernenden vorsehen und weitgehend ohne Unterstützung einer Lehrperson eingesetzt werden können“ (Hoffmann-Ocon u. Horlacher 2015, 153).

SPV-Präsident Paul Schaefer, weshalb die verschiedenen Programme „durch ein Universitätsinstitut“ auf deren Qualität hin hatten geprüft werden müssen (Schaefer 1965/66, 125). Dieses Postulat wurde denn auch von einem „Sonderausschuß“ – bestehend aus dem ETH-Verhaltenswissenschaftsprofessor Hardi Fischer, dem Zürcher Pädagogikprofessor Konrad Widmer und dem Seminardirektor Hans Peter Müller aus Basel – weiterverfolgt und an der herbstlichen Jahresversammlung in Winterthur wurde darüber ausführlich diskutiert. Angelehnt an ein Votum eines Mitglieds (E. Rutishauser aus Bern) schlussfolgerte Schaefer:

Empirische Wissenschaft (Psychologie, Soziologie) vermag alleine keine Pädagogik zureichend zu begründen. Ohne philosophische Besinnung, welche unbedingt 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 1965/66, 125f.)

Mit dieser Aussage schien der Präsident im Jahresbericht „zwischen unterschiedlichen Positionen der Mitglieder [...] vermitteln“ zu wollen (Hoffmann-Ocon 2017, 30). Zudem erinnert sie auch an die zehn Jahre später in Bezug auf LEMO geäußerte Kritik in der SLZ, empirische Wissenschaften nicht auf Kosten einer philosophisch-anthropologischen (gar religiösen) Besinnung zu betreiben (vgl. längeres Zitat in Kap. 3.3). Dass am Schluss der VSG-Jahresversammlung sich der SPV als (gymnasialer und seminaristischer) Fachverband für Pädagogik und Psychologie mit dem (gymnasialen) Fachverband für Philosophie zu einem Vortrag zum französischen Jesuiten, Paläontologen, Anthropologen und Philosophen Pierre Teilhard de Chardin zusammenschloss, passt zur These, dass sich der SPV in diesen Jahren als Kollektivakteur in einer Kontingenz- und Krisenzeit bzw. in einer Transitionszeit befand (Bascio 2017).¹³⁷ Man setzte sich zwar mit neuen Lehr- und Lernmethoden auseinander und legte damit eine gewisse Offenheit modernen Forschungs- und Wissenschaftszweigen an den Tag, orientierte sich aber gleichzeitig an tradierten, geisteswissenschaftlichen Autor:innen und Deutungshorizonten.

Es scheint, dass in der Westschweiz den empirischen Wissenschaften ein weniger ambivalenter Wind als in der Deutschschweiz entgegenblies, äußerte sich doch beispielsweise der Freiburger

¹³⁷ 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), den neuen Statuten und der 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 später auch mit den langen und intensiven fachlichen Auseinandersetzungen in der LEMO-Arbeit zu tun, aber auch mit den Arbeitswochen, Tagungen und Weiterbildungen, die für die interne Fachlichkeit und der Profilierung als Verband immens wichtig waren. Solche Verbandsaktivitäten waren immer auch ein Spiegel gesellschaftlicher Diskurse und verbandsimmanenter, bildungspolitischer und fachlicher Debatten.

Pädagogikprofessor Ludwig Räber, dessen Assistent Karl Frey war, zum Programmierten Unterricht in einem Bericht zu einem mehrtägigen Kurs der vier Westschweizer Universitäten (Fribourg/Freiburg i. Ü., Genf, Lausanne und Neuenburg) begeistert, um nicht zu sagen euphorisch.¹³⁸

Der P[rogrammierte] U[nterricht] ist nämlich bereits zu einer weltweiten Bewegung geworden, von deren Ausmaß man sich in der Schweiz nur schwer die richtige Vorstellung macht. Sie beweist, daß die wissenschaftliche Pädagogik nach der klassischen „Aera Herbart“ und der Epoche der „école active“ (Decroly, Freinet, Dewey, Kerschensteiner usw.) in eine neue Phase der „ère scientifique“ eingetreten ist. (Räber 1969, 11)

Der Beweis für eine neu hereingebrochene wissenschaftliche Ära sah Räber also in der Verbreitung des Programmierten Unterrichts. In seinem Artikel zur prospektiven Pädagogik bezieht er sich explizit auf Hardi Fischer, der in Zusammenhang mit dem Programmierten Unterricht nach Räber in Verbindung mit Samuel Roller und anderen Bildungsforschern stand.¹³⁹ Programmierter Unterricht definiert Räber – in Anlehnung an Roller – als „Enseignement par auto-reflexion“ oder „auto-apprentissage“ und erklärt ihn so: „Der vom P[rogrammierten] U[nterricht] zu behandelnde Stoff wird in kleine und kleinste Lernschritte zerlegt, die sich mit zwingender Logik folgen müssen. Dank dieser Lerntechnik [...] ist jederzeit die Selbstkontrolle möglich“ (ebd.). Dabei ist viel von Selbstkontrolle die Rede, vom Lerner als Autodidakt und dem je eigenen Lernrhythmus, der Steigerung von Wissen und Können usw. Räber erklärt, dass der Programmierter Unterricht eher für „reifere und erwachsene Schüler“ geeignet wäre – also auch für die Erwachsenenbildung – und die Lehrperson könne, da sie „befreit von der ermüdenden Paukarbeit“ ist, „sich mehr als früher der geistig-seelischen Förderung“ ihrer Schüler widmen, als „animateur, conseiller, cultivateur“ (ebd., 12). Wie andere technische Erneuerungen bringe auch der Programmierter Unterricht die Gefahr des „Mißbrauch[s] oder [der] Befreiung des Menschen“ in sich; trotzdem sei er als „vielversprechendes Bildungsinstrument auf dem Sektor der Erwachsenenbildung und der Alphabetisierung der unterentwickelten [sic] Völker“ wichtig, im Programmierten Unterricht liege „die Möglichkeit einer großen Verheißung: ‚Devenir des êtres humains dans le vrai sens du terme‘“ (ebd.).

¹³⁸ Der Kurs firmierte unter dem Titel *Cours Romand de formation continue pour les responsables* und wurde von den kantonalen Erziehungsdirektionen der vier Kantone mitgetragen (2.-5. Oktober 1969).

¹³⁹ Samuel Roller war von 1958-1965 Leiter der Abteilung für pädagogische Forschung des Erziehungsdepartements des Kantons Genf und zusammen mit Jean Piaget Co-Direktor des *Institut des sciences de l'éducation*, zudem war er Lehrbeauftragter an der Universität Genf (u.a. in Experimentalpsychologie). Von 1965-1971 war er außerordentlicher Professor an der Universität Lausanne (vgl. Fußnoten 119 u. 122; Weber 2010).

Die Beschreibung des Programmierten Unterrichts war oft – wie eben mit Räder dargestellt – von einem fortschrittsoptimistischen Vokabular begleitet. Man versprach sich durch diese progressive Technologie nicht nur einen besseren Unterricht, sondern sah in ihm – wie seit dem 18. Jahrhundert mit der Pädagogik allgemein verknüpft – überhaupt „die Möglichkeit, Herausforderungen der Zukunft in und durch Schule und Unterricht zu lösen“ (Hoffmann-Ocon u. Horlacher 2015, 160).¹⁴⁰ Dem durch die neuen didaktischen Möglichkeiten organisierten Schul- und Universitätsunterricht wurde nicht nur eine sichtbare Veränderung, sondern insbesondere auch eine Verbesserung attestiert (weshalb die „Computer-Universität“, die „Fernseh-Universität“ oder die Sprachlaboratorien grundsätzlich positiv gewertet wurden, auch für eine allfällige eigene Unterrichtsgestaltung in diese Richtung).¹⁴¹

3.4.2 Weiterbildungen als Selbstvergewisserungsmöglichkeiten und zentrale Professionalisierungsplattformen

In der Rückschau auf die LEMO-Arbeit relativiert der Herausgeber und Kommissionspräsident Fritz Müller die Bedeutung gewisser darin vorgestellter Methoden wie z.B. der Gruppendynamik, die er eher mit Hohn und Spott überhäufte, indem er schildert, wie er in einer Studienwoche in Interlaken „die grosse Stunde des Hans Näf und seiner fachlichen Gesinnungsfreunde“ in den 1970er Jahren gekommen sah (Müller 1985, 13). Dies macht er vor allem in den vom genannten Basler Schulpsychologen Hans Näf betreuten Weiterbildungsseminaren zum Thema fest, die gemäß Müller „Expertenkommissionen in Scharen“ anzogen (ebd.). Während Näf gerne die „Gruppendynamik als wissenschaftliches System soziopsychologischer Zusammenhänge“ präsentierte (Näf 1975, 6), schien ihr gerade Müller die Wissenschaftlichkeit abzuspochen, indem er davon spricht, dass im LEMO-Bericht „das betreffende Gedankengut, bearbeitet von Hans Näf und Hans Gehrig, ein eher marginales Dasein“ fristete (Müller 1985, 13). Mit

¹⁴⁰ Andreas Hoffmann-Ocon und Rebekka Horlacher unterstreichen diese fortschrittsoptimistischen Begleitscheinungen des Programmierten Unterricht u.a. mit einem Verweis auf den seinerzeit an der Seite Hans Aebli's tätigen Erziehungswissenschaftler in Konstanz, Karl-Heinz Flechsig, der im Programmierten Unterricht ein „Instrument zur Emanzipation des Bürgers“ sah, oder mit der Beobachtung, dass Argumente *für* den Programmierten Unterricht auf „Rationalität, Überprüfbarkeit und Effizienz“ zielten und damit Argumentationsmuster verwendeten, „die relativ ähnlich zur [heutigen] Zeit beim kompetenzorientierten Unterricht zu finden sind“ (Hoffmann-Ocon u. Horlacher 2015, 160ff.).

¹⁴¹ Die fortschrittsoptimistische und technikaffine Sprache darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass zugleich das *Dialogische* als wichtiges Prinzip hervorgehoben wurde (angelehnt an einen Vortrag in besagtem Kurs), im Sinne eines Glaubens an die Menschenwürde bei jedweden Gesprächspartner:innen, in der steten Absicht, auf Gewalt zu verzichten und in Anerkennung gemeinsamer Werte (Räder 1969, 10). Darüber hinaus klingen im Text Ludwig Rädels auch christlich-religiöse Töne an, wenn etwa davon die Rede ist, dass es bei der Erziehung insbesondere auch darum gehe, „die Höherführung des Menschen seiner transzendenten Bestimmung“ hinzuführen, die „Bewältigung der Lebensangst durch eine gläubige Lebenshoffnung [zu ermöglichen]. Nichts scheint darum dringlicher in unserer Erziehung als die Bildung zu ‚Persönlichkeiten von sozialer Verantwortung und schöpferischem Gestaltungswillen‘“ (ebd., 13).

„Gedankengut“ soll wohl mehr das Ideologische denn das Wissenschaftliche betont werden, und das Marginale könnte als Wink auf eine gewisse Bedeutungslosigkeit hindeuten. Trotzdem waren die Gruppendynamik und die Verhaltenspsychologie wichtige Impulsgeber sowohl für LEMO wie für Weiterbildungsangebote, weshalb Müller – trotz kritischem, auch ironischem Unterton – der Veröffentlichung *Die Anwendung von Verhaltenstraining, Selbsterfahrungsgruppen und gruppendynamischen Seminaren in der Lehreraus- und Fortbildung* (Näf 1975)¹⁴² die gleiche Bedeutung wie Aebli's Sammelreferaten beimaß: „Aus meiner Sicht ist dieses Buch wie die LEMO-Sammelreferate stets Teil des grössern Ganzen gewesen“ (Müller 1985, 13).

Nicht nur an Tagungen oder durch Schriften treten Akteur:innen in einen bestehenden Diskurs ein, sondern auch durch lehrpersonenbildungsbezogene Fort- und Weiterbildungen. Im LEMO-Bericht nahmen die Themen „Lehrerfortbildung“ und „Lehrerweiterbildung“ auf über 30 Seiten einen prominenten Raum ein (Müller 1975, 248ff.).¹⁴³ An SPV-Veranstaltungen war die Weiterbildung immer wieder ein zentrales Thema, ab den 1970er Jahren stand die Zusammenarbeit mit der *Weiterbildungszentrale Luzern* (WBZ) für ein paar Jahre auf der SPV-Agenda (vgl. weiter unten). Auffällig ist in diesen Jahren gerade in Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten für angehende Lehrpersonen die psychologische Orientierung.

Im Rahmen der Statutenänderung des SPV – in ihrer kontingenten Phase (Kap. 3.2), die auch als *Transitionszeit* bezeichnet wurde (Bascio 2017) – wurde 1969 die Weiterbildung der Mitglieder als zentrales Anliegen deklariert. In dieser Zeit wurde der Psychologie in der Lehrpersonenbildung noch mehr Gewicht zugesprochen, dies manifestiert sich insbesondere im LEMO-Bericht: Nicht nur die Gruppendynamik oder die Verhaltenspsychologie, sondern insbesondere die darin präsentierte Pädagogische Psychologie nahm großen Raum ein und bezog sich explizit und selbstreferentiell auf den Konstruktivist Aebli (Müller 1975, 110).¹⁴⁴ Um einer allfälligen „Theoretisierung“ der Lehrerbildung entgegenzuwirken“ (ebd., 198), werden im Kapitel zu den neuen Lehrmethoden also das Microteaching (Lehrverhaltenstraining), die Gruppendynamik und die Selbsterfahrung vorgeschlagen. Aber selbst diese Methoden wurden in der Jahresversammlung des SPV anfangs 1976 als zu kopflastig gesehen und der Vorwurf ausgesprochen, dass die Lernpsychologie überschätzt werde (ebd., 13).

¹⁴² Hans Näf war nicht LEMO-Kommissionsmitglied, schrieb aber als Experte am Kap. über neue Methoden in der Lehrpersonenbildung zusammen mit Hans Gehrig mit (LEMO-Kap. IV.7).

¹⁴³ Unter *Fortbildungen* werden obligatorische oder fakultative Kurse für Lehrpersonen in ihren jeweiligen Schulstufenkontexten subsumiert, während *Weiterbildungen* den Lehrpersonen erlauben sollen, Qualifikationen für eine andere Schulstufe zu erwerben, so dass sich beispielsweise eine Primar- zur Sekundarlehrperson oder eine Sekundar- zur Gymnasiallehrperson weiterbilden kann (Müller 1975, 248ff.).

¹⁴⁴ Aebli konnte sich auch gut mit der im Bericht dargelegten Humanistischen Psychologie oder der Gruppendynamik identifizieren, die von Gehrig und Näf vorgestellt wurden (Kap. 5.2 u. 5.5).

Trotz Kritik von SPV-Mitgliedern und vom LEMO-Herausgeber waren die Verhaltenspsychologie und die Gruppendynamik beliebt und fanden – wenn auch nicht überbordend, aber *trotzdem* – Platz im LEMO-Bericht. Während beim Microteaching „teaching skills“ hätten gelernt werden können, konnten angehende Lehrpersonen in der Gruppendynamik und der Selbsterfahrung ganzheitlich beansprucht werden, so die Idee. Den vorgeschlagenen Methoden lag die Annahme zugrunde, dass „die Ziele der Lehrerbildung nicht ausschließlich über den Weg der Wissensvermittlung erreicht werden können“ (ebd., 211), wie es Gehrig und Näf im LEMO-Bericht als These formulieren. Für solche Methoden wurde nicht nur eine psychologische Ausbildung erwartet, sondern „eine Ausbildung in Psychopathologie einschliesslich klinischer Erfahrung“ (ebd., 212).

Im genannten Büchlein Näfs (Näf 1975) werden sämtliche für den Lehrberuf und die Lehrpersonenbildung angesagten psychologischen Ansätze und Methoden präsentiert und es werden explizit „Nicht-Psychologen“ angesprochen (ebd., 1). Das Lehrerverhaltenstraining, das Microteaching, die Gruppendynamik, Methoden der Selbsterfahrungsgruppen und vor allem auch die Notwendigkeit einer besseren psychologischen Ausbildung in der Lehrpersonenbildung stehen insgesamt im Zentrum. Dabei ist die Frage der „Effektivität“ der Lehrperson wichtig, der „Zusammenhang zwischen Lehrertätigkeit und Unterrichtserfolg“, auch wenn der Blick auf die damals aktuellen Forschungen wenige Rückschlüsse erlaubte, so Näf (ebd., 32). Einzig die Erziehungsstilforschung hätte „*Wirkungen [...] auf junge Menschen feststellen können*“, weshalb sich Näf darüber detailliert äußert (ebd., 35ff.). Und weil die Wissenschaft und Forschung zwar zentral, aber u.a. wegen wenigen Mitteln noch nicht so weit wäre, bessere oder auch präzisere Aussagen über die Lehrpersonen-Effektivität zu machen, lässt sich Näf zu einer bemerkenswerten Aussage bewegen: Da von den Wissenschaften verallgemeinerbare, allgemeingültige Aussagen erwartet würden, sie diese Verallgemeinerungsansprüche aber nicht erfüllen können, bleibt ein Dilemma, das nach Näf nicht aufhebbar ist:

Sie [die Wissenschaften] können einen Ist-Zustand feststellen, beschreiben, was in unseren Schulen getan wird, *was aber gut und richtig ist, was besser, was schlechter, das hängt von Wertmassstäben ab, die durch diese wissenschaftlichen Untersuchungen nicht erst gewonnen werden können.* (ebd., 34)

Näf argumentiert hier also nicht aus einer wissenschaftlichen, „reinen“ empirisch-psychologischen Warte aus, sondern *normativ*, was zur These der Pädagogisierung passt (Kap. 5.4): Der Anspruch, bei der Gestaltung der Lehrpersonenbildung auf die (damals) neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse zu rekurrieren, wird *gleichzeitig* mit normativen Forderungen vermischt,

ähnlich wie dies in der SLZ-Kritik zu LEMO geäußert wird (vgl. Kap. 3.3 u. 3.4.1). Die Kritik aus den „eigenen Reihen“, dass solche Methoden zu kopflastig oder theoretisch sein könnten, wird bereits subtil in den Darstellungen derselben von Vertretern wie Näf relativiert. Neben wissenschaftlichen Referenzen werden nämlich auch solche aus der (psychologischen) Therapie gemacht und „die Entfaltung zur reifen Persönlichkeit [wird] als zentrales Ziel jeglicher Lehrerausbildung“ dargestellt (Näf 1975, 47). Dass Erziehungsverhalten überhaupt erlernt und trainiert werden kann, leitet Näf von Reinhard und Anne-Marie Tauschs *Erziehungspsychologie* ab (Tausch u. Tausch 1977), das sich zur Zeit von Näfs Abschrift bereits in der 7. Auflage befand und sich zu einem Klassiker der Erziehungs- (und nicht etwa der Entwicklungs-) Psychologie im deutschsprachigen Raum gemausert hatte.¹⁴⁵ Beim Thema Lehrerpersönlichkeit recurriert Näf auf eine eigene Schrift, die ein paar Jahre zuvor erschienen war und auf Publikationen des US-Amerikaners Arthur W. Combs aufbaut. Dieser brachte in der Lehrpersonenbildung Aspekte der Gruppendynamik und der Selbsterfahrung ein.¹⁴⁶ Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ist für Näf derart wichtig, dass sie am Schluss „in den Mittelpunkt gerückt“ wird, dabei wird die „themazentrierte interaktionelle Methode“ als „besonders geeignet“ dargestellt, um „dem Anliegen der Persönlichkeitsentwicklung in der Schule allgemein – in der Lehrerbildung im besonderen [sic]“ zu entsprechen“ (Näf 1975, 97).¹⁴⁷

Die verschiedenen psychologischen Weiterbildungsmöglichkeiten zwecks Persönlichkeitsbildung der Lehrpersonen und Verbesserung der Lehrpersonenbildung 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 Kursen zum weiter oben beschriebenen Programmieren Lernen oder zu Microteaching.¹⁴⁸ Diese ließen sich

¹⁴⁵ Das Buch erschien erstmals 1963, bis 1998 wurde es in einer 11., korrigierten Auflage editiert. Näf bezieht sich in seiner Publikation auf die 6. Auflage von 1971. Vgl. dazu mehr in Kap. 5.5.

¹⁴⁶ Der Begründer der Humanistischen Psychologie, Carl R. Rogers, nahm beim Konzept des sog. „phänomenalen Feldes“ ebenfalls Bezug auf Arthur W. Combs, der zusammen mit Donald Snygg dieses Konzept in den 1950er Jahren entwickelt hatte (Quitmann 1996, 145).

¹⁴⁷ Am Schluss dieser Arbeit wird die Persönlichkeitsbildung nochmals in den Fokus genommen und es wird sich zeigen, dass sie auch in der heutigen Lehrpersonenbildung als wichtiges Anliegen besprochen wird, wenn auch das Konzept einer Persönlichkeitsbildung gleichzeitig stark kritisiert wird (vgl. später in Kap. 5). Ebenso ist der Aspekt interessant, dass Näf und Aebli auf teilweise unterschiedliche (ersterer auch auf behavioristische, letzterer auf konstruktivistische), teilweise aber auch auf gleiche Theorien (Bezugnahmen zur Tiefenpsychologie oder zur Gruppendynamik) recurrierten.

¹⁴⁸ Microteaching war bis auch noch weit in die 1980er und 1990er Jahre sehr beliebt und wird bis heute von verschiedenen Autor:innen als effiziente und erfolgreiche Methode für angehende oder gestandene Lehrpersonen dargestellt. Jo und Kathrin Kramis machten beispielsweise in den 1980er Jahren eine Wirksamkeitsstudie von Weiterbildungskursen für Lehrpersonen. Die wirksamen Formen von Lehrertraining würden darauf zurückgeführt, dass „durch die Verbindung von Microteaching, Reflective Teaching [...] und die damit ermöglichte Realisation von Modell-Lernen, Lernen durch eigenes Tun, reflektierende Selbstbeobachtung“ eine wirksame Technik gefunden worden sei (Kramis 1988, 287; vgl. dazu auch Bascio 2016). In John Hatties Meta-Meta-Analyse findet sich auch eine positive Rezeption des Microteachings (Hattie 2013, 134). Hattie bezieht sich wiederum auf Studien von Metclaf von 1995, aus denen hervorgeht, dass Laborerfahrungen (wie das Microteaching) einen starken Effekt auf das Verhalten der Lehrpersonen haben könnten.

gut in der normalen Lehrpersonenbildung anwenden, gruppensdynamische und Selbsterfahrungs-Übungen wären beispielsweise als Wahlfächer in der regulären Lehrpersonenbildung ideal, aber auch für Lehrpersonenfortbildungen geeignet, so Näf und Co-Autor Gehrig im Bericht (Müller 1975, 210). Zwischen 1968 und 1972 wurde der sich im Aufbau befindenden *Schweizerischen Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer* (WBZ) in Luzern der Auftrag erteilt, eine „psychologisch-pädagogische Fortbildung“ anzubieten, damit die Lehrpersonen „ihre Schüler besser verstehen und ihnen besser helfen können“ (SPV II, 8).¹⁴⁹ Ab 1970 wurden vom SPV zusammen mit der WBZ Weiterbildungen für Seminarlehrpersonen 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 selber als Redner auftrat und Gruppendynamik, Tiefenpsychologie, Selbsterfahrung und Verhaltenstraining einföhrte oder durch internationale, prominente Fach-Persönlichkeiten einföhren ließ, so z.B. durch die Amerikanerin Ruth Cohn, die dank ihrer Studienzeit in Zürich fließend Schweizerdeutsch sprach. Der sprachpragmatische Aspekt vereinfachte den Teilnehmer:innen den Zugang zur Methode wohl zusätzlich, da es diesbezüglich keine Barrieren gab (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 gruppendynamischen Kurse wurden vorgängig also bereits durch die WBZ und den SPV einem Kreis von Lehrpersonenbildner:innen schmackhaft gemacht und als innovativ präsentiert, was für deren Akzeptanz sicher entscheidend war.¹⁵⁰ Im LEMO-Bericht vorgestellte und vorgeschlagene Methoden hatten also bereits einen gewissen Bekanntheitsgrad und wurden zudem von den gleichen Akteur:innen propagiert, was Vorteile für deren Verbreitung und Akzeptanz in gewissen Kreisen, gleichzeitig die Skepsis bei anderen erklären mag, die ebendiese Verbreitung bereits verfolgen und kritisch beurteilen konnten.

¹⁴⁹ Die WBZ wurde 1968 von der EDK mit dem Ziel gegründet, „Weiterbildungskurse in den verschiedenen gymnasialen Fächern sowie Studientagungen über allgemeinere Fragen des Mittelschulunterrichts“ zu organisieren und zu koordinieren, 1969 wurden die Kurse aufgenommen (WBZ 1971, 16). Seminarlehrpersonen waren damals mitgemeint, war doch auch der SPV einer von mehreren Fachverbänden innerhalb des VSG. 2019 feierte die WBZ – nunmehr unter dem Namen *ZEM – Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule* – ihr 50jähriges Bestehen (ZEM 2019). Heute bilden sich Dozent:innen oder wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, die im Bereich der Lehrpersonenbildung tätig sind, i.d.R. an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten weiter.

¹⁵⁰ 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). Auch in einschlägigen Herausgeberwerken zu Lehrerfortbildung in der Schweiz wurde die TZI als Methode vorgeschlagen (Kielholz 1979), bis zur neueren Zeit scheint die TZI auch für pädagogische Themen interessant geblieben zu sein (vgl. dazu Kap. 5.5 u. Fußnote 417).

Um nicht die Übersicht zu verlieren, soll nachstehend eine Tabelle Orientierung für die verschiedenen Tagungen, Studienwochen und Weiterbildungen, die für die LEMO-Arbeit wichtig waren und in denen der SPV maßgeblich beteiligt war, aufgelistet sein, chronologisch und thematisch. Die letzten drei Ereignisse (in Baden, Rigi-Kaltbad und Hitzkirch, inkl. verschiedener Publikationen) waren für die LEMO-Arbeit besonders wegweisend.¹⁵¹

Datum	Tagungsort	Bezeichnung	Zentrale Diskussionsbeiträge	Besonderes
16.-21. Okt. 1967	Genf	Studienwoche VSG und SPV: <i>Die Mittelschule von morgen</i>	Vorträge von Jean-Blaise Dupont, Eugen Egger, Bärbel Inhelder, Laurent Pauli und Samuel Roller.	
18. Nov. 1967	Olten	Versammlung von SPV- und SKDL-Mitgliedern	Auslegeordnung der Probleme für anstehende Reformvorhaben: Thesen als Diskussionsgrundlage (Theodor Bucher und Hans Gehrig) und Grundlagendokumentation und Strukturanalyse aller Schweizer Lehrpersonenbildungsanstalten (Karl Frey und Mitarbeiter).	
15.-16. Nov. 1968	Baden	VSG- und SPV-Jahresversammlung	Vorträge von Wolfgang Brezinka und Karl Frey.	Vorträge werden 1969 in der Nr. 8 (Brezinka) und Nr. 13/14 (Frey) der SLZ publiziert.
27.-31. Okt. 1969	Rigi-Kaltbad	Arbeitstagung des SPV und der SKDL	Vorträge von Theodor Bucher, Hans Gehrig, Karl Frey, Lothar Kaiser mit Heinrich Tuggener. (Kurzfristig musste Wolfgang Klafki aus gesundheitlichen Gründen absagen.)	Sämtliche Vorträge – und weitere Beiträge – werden ein Jahr später als Buch publiziert (Gehrig 1970a).
31. Aug. - 4. Sep. 1970	Hitzkirch	Arbeitswoche <i>Didaktik</i> des SPV	Vorträge von Hans Aebli, Kurt Aregger, Urs Isenegger, Lothar Kaiser, Urs Peter Lattmann, Iwan Rickenbacher.	

Tabelle 1: Chronologische Auflistung wichtiger Tagungen und Publikationen im Vorfeld von LEMO zwischen Oktober 1967 und September 1970.

¹⁵¹ Die Tagungen wurden gemeinsam mit Vertretern der SKDL organisiert (SPV II, 6), die auf Rigi-Kaltbad gehaltenen Vorträge wurden ein Jahr später im Beltz-Verlag als *Die pädagogische Disziplin in der Lehrerbildung* veröffentlicht (Gehrig 1970a). Die Arbeit am LEMO-Bericht hatte kurz nach der Arbeitswoche in Hitzkirch im Herbst 1970 begonnen.

3.5 Diskursprägende Bausteine für den LEMO-Bericht: Studien zur Lehrpersonenbildung und Fragen zu einer möglichen Akademisierung

Bei der Gestaltung eines idealtypischen Lehrplans wie bei LEMO wurde nicht bei einem thematischen Nullpunkt angefangen, mag eine solche Bemühung auch als Pionierleistung gesehen oder die Einmaligkeit eines solchen gesamtschweizerischen Versuchs von den Expert:innen betont worden sein (Müller 1975, 15; Kap. 4.2). Bezüglich der Pädagogik in Lehrpersonenbildungsstätten in der Schweiz und der Frage der Akademisierung bzw. der Situierung der Lehrpersonenbildung in einem Hochschulbetrieb war das Interesse sehr groß, sich auf mögliche bereits vorhandene Studien oder auf aktuelle Überlegungen z.B. aus dem angrenzenden deutschsprachigen Raum zu beziehen.

Karl Frey konnte an der Jahresversammlung des SPV in Baden im Herbst 1968 erste Ergebnisse seiner vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Studie unter dem Titel „Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung. (Die Problematik der gegenwärtigen Situation und die Möglichkeit der angestrebten Reform)“ vorstellen (SPV II, 5). Die Ergebnisse der Studie wurden erst im darauffolgenden Jahr publiziert (Frey 1969a; 1969b; 1969c). Zwischen der Tagung in Baden und der bahnbrechenden Tagung, die ein Jahr später auf Rigi-Kaltbad folgen sollte, erschien in der SLZ vom 27. März ein mehrseitiger, am Badener Vortrag angelegener Text, der die wesentliche Frage bereits vorwegnahm, die auf Rigi-Kaltbad würde besprochen werden (Frey 1969c). Nur ein Monat vor Freys Artikelpublikation erschien ebenfalls in der SLZ ein Artikel vom deutsch-österreichischen Pädagogen Wolfgang Brezinka zur Frage der „Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. Erläutert am Beispiel Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland“ (Brezinka 1969). Unter demselben Titel hielt auch Brezinka in der genannten Jahresversammlung des SPV in Baden einen Vortrag.

Gerade weil diese Texte von SPV-Mitgliedern und den LEMO-Autor:innen intensiv diskutiert und rezipiert wurden, scheint für ein besseres Verständnis der im LEMO-Bericht besprochenen Aspekte der künftigen Lehrpersonenbildung eine vertiefte Inaugenscheinnahme ebendieser fundamentalen Texte, inkl. ihrer kontextuellen Einbettung, unumgänglich zu sein. Bei den beiden Vorträgen bzw. Texten ist auffällig, dass strukturelle und funktionale Fragen in den Vordergrund gerückt werden, allerdings – ähnlich wie später bei LEMO – sind diese Fragen *nicht* von Fragen einer guten Lehrpersonenbildung bzw. von Inhalten, die vermittelt werden sollen, abgekoppelt.

Nach Absprache mit den beiden Autoren wurden die Vorträge in einer Februar- bzw. einer März-Ausgabe der SLZ 1969 einem breiten Publikum vorgestellt (Brezinka 1969 u. Frey 1969c).¹⁵²

Wolfgang Brezinka erörtert in seinem SLZ-Text am Beispiel Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland die Frage einer Akademisierung der Lehrpersonenbildung, die in beiden Ländern flächendeckend galt.¹⁵³ Heute wird Akademisierung in der Schweiz vielleicht als Vermeidungsvokabel gesehen oder als „Schreckgespenst“ apostrophiert,¹⁵⁴ aber in *inhaltlicher* Hinsicht wird sie oft mit gewünschter Professionalisierung, Verwissenschaftlichung oder mit Hochschulzugang der Lehrpersonenbildung gekoppelt, in Zusammenhang mit dem Expert:innenbericht LEMO war das nicht anders, auch nicht im Text von Brezinka. Auch schwierig zu beeinflussende Faktoren wie das Ansehen des Lehrberufs, die Lage auf dem Arbeitsmarkt oder die Qualität der Studienbewerber:innen u.a.m. würden ihren Anteil an der gesamten Qualität der Lehrpersonenbildung haben, so Brezinka. Typisch im Denken und im Sprachduktus des sich selbst als Fürsprecher einer empirischen und wertneutralen Erziehungswissenschaft sehenden Autors (Brezinka 1978; Koller 2008, 49ff.) ist die Aussage, wonach nur Effizienz zähle, „nicht die Dauer der Ausbildung, nicht der rechtliche Status oder der Name der Ausbildungsstätte“ (Brezinka 1969, 216). Worin die Qualität des berufsbezogenen Lehrangebots bestehen soll bzw. worin die Effizienz genau gesehen wird, ist allerdings nicht klar.

Dass Brezinka in seinen Ausführungen auf Eduard Sprangers Idee der „Pädagogischen Akademien“, den sog. *Bildnerhochschulen*, zu sprechen kommt, ist sicher bedeutsam, wurden doch nach anfänglicher Skepsis seitens der Lehrpersonen bis 1930 fünfzehn solcher Einrichtungen

¹⁵² Die SLZ war in dieser Zeit die größte und meistgelesene Deutschschweizer Lehrpersonenzeitung, mit einer Auflage von ca. 15'000 im Jahr 1969 (Richner 1969, 168). Für die Platzierung der Artikel in der SLZ waren zudem auch pragmatische und bildungspolitische Gründe entscheidend: In einem Briefwechsel zw. dem Präsidenten Paul Schaefer und Wolfgang Brezinka bezeichnete Schaefer die Veröffentlichung als „risikolos“. Brezinka dachte ebenfalls an eine Zeitschrift, „weil das weniger anspruchsvoll wäre als eine Buchveröffentlichung“ (SPV II, 5). Zudem – so Schaefer an Brezinka – erreiche die SLZ „breite Kreise der Mittel- und Volksschullehrerschaft [...]“. Letztere diskutiert bei uns nicht nur lebhaft mit über die Reform der Lehrerbildung, sondern wirkt z.T. maßgeblich in Kommissionen“ (ebd.).

¹⁵³ Wobei er gleich zu Beginn feststellt, dass es nicht nur auf den äußeren Rahmen ankomme, ob die Lehrpersonenbildung gut sei, sondern es zähle vor allem „die *Effizienz* der Lehrerbildung. Es kommt allein auf die Qualität des berufsbezogenen Lehrangebots und der Lernhilfen an, die gewährt werden“ (Brezinka 1969, 216).

¹⁵⁴ Ob angehende Lehrpersonen eine seminaristische oder akademische (bzw. nachmaturitäre, tertiarisierte) Ausbildung absolvieren sollen (und somit die Hochschulreife als Bedingung für den Eintritt in die Ausbildung bereits haben), war nicht nur Ende der 1960er Jahre und etwas später für die LEMO-Kommission zentraler Diskussionsgegenstand, sondern sorgt bis heute für Diskussionen und bisweilen für kontroverse Debatten innerhalb der Lehrpersonenbildung (vgl. u.a. Oelkers 1993 mit der paradoxen These, wonach die Akademisierung der Lehrpersonenbildung *unvermeidlich* sei, „aber sie sollte in bestimmten Hinsichten *vermieden* werden“ [Oelkers 1993, 35]. Vgl. auch EDK 2010, darin insbesondere die Einleitung von Hans Ambühl mit einer Übersicht über die damals aktuellen Fragen zur Tertiarisierung und der Beitrag von Lucien Criblez mit einer historischen Übersicht über die Reformbestrebungen in den 1990er und 2000er Jahren; Horn 2012 zur Verknüpfung der Tertiarisierungs- mit der Theorie-Praxis-Frage; Hoffmann-Ocon 2015b, worin Fragen der Akademisierung mit Fragen nach den geeigneten Räumen und Orten der Lehrpersonenbildung verknüpft werden; Schmid 2015 mit Reflexionen zum „Schreckgespenst Akademisierung in der Primarlehrerbildung“).

in Deutschland errichtet (und nach 1933 kontinuierlich zurückgestuft zu gewöhnlichen „Lehrerbildungsanstalten“). Nach anfänglichem Widerstand, gar Unverständnis, sah man in den Bildnerhochschulen – in Brezinkas Lesart – je länger je mehr nicht universitätsgleiche Hochschulen, sondern Akademien, die „weniger die reine Wissenschaft als die Erfahrung eines bildenden Gemeinschaftslebens und die Ausbildung erzieherischer Praxis in ihrer ganzen Breite“ anstrebten (ebd., 217).¹⁵⁵

Die historische Darlegung wird wohl auch deshalb forciert, um zu zeigen, dass die – wie auch immer geartete – Akademisierung nicht per se ein rotes Tuch sein muss, sondern für die Lehrpersonenbildung als gewinnbringend gesehen wurde und immer noch sein könnte.¹⁵⁶ Neben der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Deutschland zeichnet Brezinka auch jene Österreichs nach. Speziell an den österreichischen Verhältnissen war die relativ hohe Anzahl an privaten Lehrpersonenbildungsanstalten religiöser Orden und der damit einhergehende Einfluss der katholischen Kirche, was zeigt, dass immer auch – wenn nicht vordergründig – „machtpolitische Interessen [...] mit der Frage nach der besten Organisationsform“ verbunden waren (ebd., 219). Die Christlich-soziale Partei und die katholische Kirche sprachen sich deshalb gegen eine Akademisierung aus.¹⁵⁷ 1951 wurde den Absolventen der sog. *Lehrerbildungsanstalten* die Berechtigung zum Studium an Hochschulen gewährt, mit der Folge, dass „die Mittelschule in Kurzform“ dazu führte, dass immer weniger Absolvent:innen überhaupt in den Lehrberuf einstiegen, die „Lehrerbildungsanstalten wurden zweckentfremdet“ (ebd., 220).¹⁵⁸

¹⁵⁵ Die Idee einer „Pädagogischen Akademie“ bzw. einer „Bildnerhochschule“ wurde ursprünglich von Eduard Spranger (1920) formuliert, Preußen setzte ab 1926 dessen Ideen als Erste um. In einer Pädagogischen Akademie sollten im Gegensatz zur wissenschaftlichen Hochschule der ganze Mensch, die angehenden Lehrpersonen zu „Kulturträgerinnen“ gebildet werden, weshalb jede/r, der/die andere erziehen wollte, selbst einen – akademisch organisierten – Erziehungs- und Bildungsprozess durchlaufen musste, so die konzeptuelle Idee (Hoffmann-Ocon u. Metz 2013, 240). Später warnten neben Spranger auch Theodor Litt und Herman Nohl vor einer Verwissenschaftlichung der Lehrpersonenbildung und setzten sich für eine Bildnerhochschule ein, ebenso die katholische Kirche (Brezinka 1969, 218).

¹⁵⁶ Deshalb führt Brezinka weiter aus, dass es nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik verschiedene Formen der Lehrpersonenbildung gab, eine Gemeinsamkeit vereinte aber alle Bundesländer, nämlich „die Forderung nach dem Abitur als Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbildung zum Volksschullehrer“ (ebd., 218). Während prominente Pädagogen wie Spranger für „Bildnerhochschulen“ bzw. Pädagogische Akademien eintraten, die sich dezidiert von wissenschaftlichen Hochschulen unterschieden, forderte der *Allgemeine Deutsche Lehrerverein* eine Ausbildung aller Lehrpersonen an Universitäten (ebd.). Bis Mitte der 1960er Jahre gab es in Hessen, Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen *Pädagogische Hochschulen* bzw. *Hochschulen für Erziehung* mit dem Charakter eigenständiger wissenschaftlicher Hochschulen, d.h. sie waren gleichrangig wie Universitäten. Forderungen nach Promotions- bzw. Habilitationsrecht wurde später nachgekommen, mittlerweile sind Pädagogische Hochschulen in Deutschland außer in Baden-Württemberg vollständig in die Universitäten eingegliedert (Horn 2012).

¹⁵⁷ Ein 1937 konzipierter, sechsjähriger Lehrgang in einer *Lehrerakademie* wurde wegen dem späteren Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland nie verwirklicht.

¹⁵⁸ Das österreichische Schulorganisationsgesetz von 1962 sah vor, dass bis zum Herbst 1968 die Pädagogischen Akademien errichtet werden mussten, als Weiterentwicklung der bis dahin existierenden Lehrerbildungsanstalten. Die Ausbildung dauerte vier Semester, nachdem auf dem Bildungsgut einer höheren Schule bzw. der Allgemeinbildung aufgebaut wurde (Brezinka 1969, 220). Die Hochschulreife war also für die Akademie Voraussetzung.

Am Beispiel Österreichs legt Brezinka die Argumente für eine Akademisierung dar. Interessant ist die Verschmelzung der strukturellen mit der inhaltlichen Ebene. Der Ausgang der Überlegungen und der Argumentation ist die Erkenntnis, dass eine fünfjährige Ausbildung an Lehrerbildungsanstalten nicht mehr genüge, um „die künftigen Lehrer auf die gesteigerten Anforderungen [...] genügend vorzubereiten“ (ebd., 221). Unter anderen Aspekten wird bemängelt, dass die allgemeine Grundbildung in den gegebenen Lehrerbildungsanstalten zu kurz komme, die Absolventen blieben diesbezüglich hinter den Mittelschulabgängern zurück. Sowohl die pädagogische Berufsausbildung wie auch wichtige Gebiete der Psychologie oder Methodik seien mit zu wenig Wochenstunden bestückt. Zudem seien die Schüler der Lehrerbildungsanstalten einer ständigen Überlastung ausgesetzt, weil sie sowohl eine Allgemein- wie auch eine Berufsbildung erwerben müssen. Ein wichtiges Argument ist die Tatsache, dass „die Lehrerbildungsanstalt [...] den Maturanden der allgemeinbildenden höheren Schule den Zugang zum Beruf des Volksschullehrers“ versperre, weil jemand, der bereits eine Maturität erworben hätte, „begibt sich nicht gern noch einmal auf das Niveau eines Schulunterrichts“ (ebd.). Letztlich plädiert er für einen zweijährigen Studiengang für Maturand:innen an einer Pädagogischen Akademie, mit einer gründlicheren Ausbildung, einem gehobenen Ansehen für den Berufsstand der Lehrpersonen (denn Ausbildung, Ansehen und Einkommen stünden in einem engen Zusammenhang) und einer attraktiven Ausbildung gerade auch für Maturand:innen, weil mit einer Akademie genügend Zugangswege zur Ausbildung geöffnet werden.¹⁵⁹

Neben dem Plädoyer für eine Pädagogische Akademie (in Österreich) vergisst Brezinka nicht, auf mögliche Gefahren hinzuweisen: Gerade die Qualifizierung der Ausbilder und Ausbilderinnen setzt eine Planung „auf weite Sicht“ voraus (ebd., 223). Damit ist auch gemeint, dass der Zugang zu einem Universitätsstudium der Erziehungswissenschaften in all ihren Facetten ermöglicht werden sollte. Die Erziehungswissenschaft, die Psychologie oder die Soziologie sollen „an Pädagogischen Akademien *nicht als Wissenschaften, sondern nur auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse* gelehrt werden“ (ebd., 223). Theorien sollten möglichst in enger Verbindung mit der Schulpraxis gelehrt werden: „Die Dozenten haben hier nicht der Wissenschaft zu dienen, sondern auf die theoretisch geklärte Praxis des Lehrberufs vorzubereiten“

¹⁵⁹ Diese Argumente waren zur Zeit von Brezinkas Vortrag nicht neu, entsprechen sie doch den in Österreich bereits 1948 gestellten Forderung im Gesetzesentwurf für eine sechsjährige *Lehrerakademie* (vier Jahre Allgemeinbildung in einem sog. *Pädagogium*, zwei Jahre Berufsbildung im sog. *Oberpädagogium*). Deshalb mussten noch weitere Argumente für eine eigenständige *Pädagogische Akademie* herangezogen werden (Brezinka 1969, 222): Die im Pädagogium vorgesehenen vier Jahre seien zur Erlangung der Hochschulreife eine zu kurze Zeit, überdies gebe es keine Garantie, dass die Absolvent:innen, die nach vier Jahren ja eine Maturität erwerben könnten, in das Oberpädagogium eintreten würden, um Volksschullehrperson zu werden. Für Brezinka ist klar, dass eigenständige Pädagogischen Akademien den Hochschulen näherstünden als Sekundarschulen bzw. Gymnasien, zudem brauche es „besonders qualifizierte Dozenten, die im akademischen Stil der Ausbildung geübt sind“ (ebd.).

(ebd.). In dieser Argumentation drückt sich auch die skeptische Haltung Brezinkas gegenüber einer bestimmten Art von Wissenschaft und seine Orientierung an empirischen Wissenschaften als Wissenschaften überhaupt aus. Es käme nämlich einem Unglück gleich, so der Erziehungswissenschaftler, würde man Studierende an Pädagogischen Akademien „mit hochtrabenden philosophischen Spekulationen plagen oder mit komplizierten psychologischen Theorien, die den konkreten Menschen nicht mehr sehen lassen“ (ebd.).¹⁶⁰ Brezinka steht dafür ein, gerade an Pädagogischen Akademien – im Gegensatz zu den Universitäten – *Erziehungslehren* (Brezinka 1978, 12ff.) zu vermitteln, wo Praktisches für den erzieherischen oder schulischen Alltag gelehrt wird, aber auch für eine „heruntergebrochene“ Psychologie, die auf das Verstehen von Kindern oder Jugendliche sich konzentriert (was den „erzieherischen Alltag“ allerdings genau ausmacht, wird nicht spezifiziert). Deshalb wird der Mahnfinger in die Richtung der Lehrpersonenbildner:innen ausgestreckt, nicht „in einen praxisfernen wissenschaftlichen Lehrbetrieb aus[zu]weichen“ (Brezinka 1969, 223).¹⁶¹

Zum Schluss stellt sich Brezinka die Frage, wie „man auf akademischem Niveau die sittlichen Voraussetzungen der Erziehung in der Person des Erziehers sichern“ könne und wie das „erzieherische Ethos des künftigen Lehrers“ geweckt und gestärkt werden könnte, „ohne in den bevormundenden Stil der seminaristischen Lehrerbildung zurückzufallen“ (ebd.).

Es fällt auf, wie am Schluss der Ausführungen beim für *empirische* Erziehungswissenschaft einstehenden Autor *normative* Fragen in den Vordergrund gerückt werden und wie die seminaristische Lehrpersonenbildung als Rückschritt bezeichnet wird. Was wiederum sehr an den LEMO-Bericht und die Pädagogisierungsthese erinnert: Im Mantel der Wissenschaftlichkeit und Empirie werden normative Äußerungen gemacht, unabhängig davon, welche Art von Lehrpersonenbildung propagiert wird (nur akademische wie bei Brezinka oder sowohl tertiarisierte

¹⁶⁰ In seiner *Metatheorie der Erziehung* (1978) definiert Brezinka die *Empirische Erziehungswissenschaft* derart, dass diese sich von den anderen Formen der Pädagogik dadurch unterscheidet, „dass sie auf Probleme beschränkt ist, die die Wirklichkeit oder das Seiende betreffen. Hier wird danach gefragt, was ist, warum es so ist, was unter bestimmten Umständen möglich ist, was Menschen wollen, was sie tun und was zur Erziehung bestimmter Ziele getan werden kann. Dagegen wird nicht festgesetzt, was sein und getan werden soll“ (Brezinka 1978, 8).

¹⁶¹ Nicht nur pädagogische Theorien müssten vermittelt werden, sondern auch eine berufspraktische Ausbildung und musische, technische und leibesezierherische Künste. Von einem „realistischen Berufsbild des Lehrers“ müsste man an den Pädagogischen Akademien ausgehen und dem Faktum Rechnung tragen, dass die meisten Abiturienten nach dem Abschluss „schulmüde“ seien und insbesondere diejenigen, die eine Pädagogische Akademie wählten, sich „für einen praktischen Beruf entschieden“ hätten (Brezinka 1969, 223). Wenn es den Pädagogischen Akademien gelinge, sich von „überspannten wissenschaftlichen Ansprüchen“ fernzuhalten, aber ebenso „von einer theoretischen naiven, rein handwerklichen Ausrichtung auf die Unterrichtspraxis“, müssten sie sich ob eines Vergleichs mit den anderen Hochschulen nicht schämen (ebd.). Im Jahresbericht nahm Paul Schaefer, der damalige Präsident des SPV, die Ausführungen Brezinkas zum Anlass, vorauseilend darauf aufmerksam zu machen, dass das österreichische Modell der Pädagogischen Akademien „für die schweizerischen Diskussionen bedeutsamer sein [werden] als das der deutschen Hochschulen“, ohne dies freilich zu begründen (Schaefer 1968/69, 285). Der „starke[n] Bezug auf die Schulpraxis“ schien fürs Erste genug argumentative Überzeugungskraft zu besitzen (ebd.).

wie seminaristische wie in LEMO). Brezinkas argumentative, auch normative Ausführungen könnten so gesehen als österreichisch-deutsches Argumentationspendant zum LEMO-Bericht gesehen werden, auch wenn es sich beim SLZ-Text selbstverständlich nicht um einen Expert:innenbericht wie bei LEMO handelt.

Nicht nur die Akademisierung war für die LEMO-Autor:innen von Interesse, sondern auch die Frage der Einbettung der Pädagogik in die Ausbildungsstätten für angehende Lehrpersonen und die entsprechenden Curricula.

In Baden hielt – wie weiter oben bereits ausgeführt – Karl Frey am zweiten Tag der SPV-Jahresversammlung ebenfalls einen Vortrag, dieser wurde wie jener Brezinkas einige Monate später in der SLZ publiziert. Darin stellt er die zentrale Frage, „wie die pädagogische Ausbildung des Volksschullehrers zu gestalten“ sei, damit „die im Studium gewonnenen pädagogischen Einsichten in die Praxis hineinwirken und dort durchgehalten werden können“ (Frey 1969c, 400). Im Gegensatz zur metatheoretischen Reflexion Brezinkas geht Frey davon aus, dass „die adäquate Ausbildung“ mit Hilfe eines *Instruments* gefunden werden könnte, „nämlich mit der Strategie der Lehrplan- bzw. Curriculumkonstruktion“ (ebd.). Damit stellt sich Frey einerseits prominent als ein Vertreter der damals durch Saul B. Robinsohn bekannt gemachten angelsächsischen Curriculumforschung im deutschsprachigen Raum vor (Robinsohn 1972; Frey 1973; De Vincenti u. Horlacher 2016, 10f.), andererseits legt er damit gleichzeitig – passend zum curriculumtheoretischen Forschungsoptimismus – eine „einfache Transfermentalität“ zu Tage, die eine kausale Wissenschaft-zu-Praxis-Vorstellung hegt: Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen in einem *technischen* Verständnis in die Praxis transferierbar sein und für die Praxis nutzbar gemacht werden können (Dewe, Ferchhoff u. Radtke 1992, 71ff.).¹⁶² In einem ein Jahr nach dem SLZ-Artikel publizierten Beitrag definiert Frey Curriculum so:

Das Curriculum ist die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts. (Frey 1970b, 15)

Diese Idee von Curriculum sollte man sich jeweils in Erinnerung rufen, wenn davon in dem hier untersuchten Kontext die Rede ist. Denn wenngleich Curriculum oft mit Lehrplan gleichgesetzt wird, wird Curriculum – insbesondere von den Curriculumforschern – in diesem viel breiteren Verständnis gedeutet.

¹⁶² Dazu passt das Verständnis von *Poiesis* und Roland Reichenbachs oder Ferdinand Grafs Feststellungen dazu (Fußnoten 198; 399 u. 361).

Der SLZ-Artikel behandelt zwar – wie es der Titel andeutet – „Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung“ (Frey 1969c).¹⁶³ Inhaltlich steht aber nicht so sehr wie bei Brezinka die strukturelle oder organisatorische Frage der Lehrpersonenbildung im Vordergrund, Freys Fokus richtet sich vielmehr auf die Frage der Gestaltung der Ausbildung und auf das *Fach Pädagogik*. Bei der Gestaltungsfrage sei der höheren Komplexität der Lehrpersonenbildung und der Volksschule Rechnung zu tragen, da die Lehrpersonenbildung immer auf die Lehrpersonen *und* die Schüler:innen Auswirkungen habe.¹⁶⁴

Eine zweiphasige, auf die Zukunft gerichtete Lehrpersonenbildung wirft deshalb einerseits die Frage auf, wie die „pädagogische Ausbildung des Volksschullehrers zu gestalten“ sei, damit das gewonnene Wissen in die Praxis weiterwirken könne, andererseits die Frage, wer die Lehrpersonenbildung planen bzw. wer die Theorie für die Prognose erarbeiten solle (Frey 1969c, 400). Der prognostische, in die Zukunft gerichtete Blick ist bei Frey ähnlich wie bei Brezinka. Der tatsachenwissenschaftliche Jargon der beiden darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Brezinka zwar für die Orientierung an empirische Erziehungswissenschaften *plädierte*, Frey hingegen nicht nur dafür *plädierte*, sondern zusätzlich empirische Studien *durchführte*.

Für Frey ist die erste Aufgabe der Pädagogik, ein Curriculum für die Lehrpersonenbildung zu entwickeln, weil Lehrpersonenbildner:innen zwar Theorien der Schule oder Bildung hätten, aber „nicht eine Systematik der Erziehungsprozesse zu entwickeln bemüht sind“ (ebd.).¹⁶⁵

Am *Fach Pädagogik* exerziert Frey seine curriculumtheoretischen Überlegungen für die Konstruktion eines Lehrplans durch. Dabei seien „*artikulierte Kriterien für die Beurteilung dessen, was die optimale Lehrerbildung*“ ist, für eine angestrebte Lehrpersonenbildungsreform essentiell, d.h. Instrumente „für die Beschreibung der Bildungsprozesse“ – und falls es diese noch

¹⁶³ Zu Beginn betont allerdings auch er die Funktionalität der Lehrpersonenbildung, die er zweistufig definiert: Dank dem Durchlaufen der Ausbildung soll die Lehrperson befähigt werden, „die Schulsituation in seinem Beruf“ zu bewältigen und die auf die Schüler:innen zukommende Bildung soll „später im Leben dieser Schüler ‚richtig‘ wirksam“ werden (Frey 1969c, 400). Auch hier klingt – ähnlich wie bei Brezinka – die Idee einer Ausbildung an, die *praktisch* zu sein hat, zudem erinnert der Aspekt der „Wirksamkeit“ an die in späteren Jahren populär gewordene Doktrin der „Wirksamkeit der Lehrerbildung“ (Oser u. Oelkers 2001).

¹⁶⁴ Als Curriculumforscher weist Frey zudem auf die Wichtigkeit der Entwicklung des Lehrplans hin: „Wegen der höheren Komplexität ihrer Bildungsfunktion bedarf die Lehrerbildung einer *ausgedehnten Vorbereitung als die Schule selber*“ (Frey 1969c, 400). Interessanterweise wäre im Verständnis Brezinkas die Curriculumforschung nicht als eigentliche wissenschaftliche Disziplin zu betrachten: „Aus dem Wunsch, daraus eine quasi-wissenschaftliche Theorie zu machen“ seien Satzsysteme geschaffen worden, „die an Inhaltsarmut, Weitschweifigkeit und bombastischem Jargon alles überbieten, was an großsprecherischer Pädagogik je erschienen ist“ (Brezinka 1978, 232). Das Aufstellen und Begründen von Lehrplänen sei ein Gebiet der normativen Philosophie der Erziehung und deshalb sollten „Ergebnisse dieser Arbeit nicht als Ergebnisse Empirischer Erziehungswissenschaft ausgegeben werden“ (ebd.).

¹⁶⁵ Im Blick hat er also nicht bloss das Curriculum für die Lehrpersonenbildung, sondern das Wissen und die Qualifizierung der Dozierenden (heute würde man wohl eher von deren Kompetenzen sprechen).

nicht gibt, sollen sie entwickelt werden und zum Einsatz kommen –, ansonsten würde eine angestrebte Reform „leicht zu einer Scheinreform“ (ebd.).¹⁶⁶

Frey geht es bei der Implementierung eines betont wissenschaftlich begründeten Curriculums hauptsächlich um die Ersetzung von traditionellen Lehrplänen, die – wie es Fritz Oser viele Jahre vor dessen Studien zu den sog. *Bildungsstandards* Ende der 1990er Jahre formuliert – „allgemeine Lehrziele (Normen) auf hohem Abstraktionsniveau und andererseits eine Anreicherung von Titel[n] der zu behandelnden Themen aufweisen“ (Oser 1977, 119). Und obwohl Frey im SLZ-Artikel die Begriffe Lehrplan und Curriculum auch synonym verwendet, im Wissen darum, dass es Differenzen gibt, ist der Unterschied des „modernen“ Curriculums zum klassischen Lehrplan auch bei ihm wichtig. In den Worten Osers – als Beispiel eines damals kritischen Beobachters – werden beim Curriculum „die Inhalte stets mit Verhaltensweisen gekoppelt, welche am Schluss eines Lernprozesses ‚gezeigt‘ werden sollen“ (ebd.).¹⁶⁷ Nur zwei Jahre nach Erscheinen des LEMO-Berichts merkt Oser kritisch an, dass „sowohl Lehrplan wie Curriculum gleich weit weg vom Handeln im Unterricht liegen“ (ebd., 120). Nach ca. zehn Jahren hätten die Curriculumforscher ihr zentrales Untersuchungsfeld – Lehr- und Lernziele, Schulunterricht – anderen überlassen, so die schlussfolgernde Beurteilung Osers: Auf der einen Seite würden Philosophen und Anthropologen die „Legitimation von Normen“ übernehmen, auf der anderen Seite Didaktiker und Psychologen die „Erforschung dessen was wirklich im Unterricht geschieht“ (ebd., 124f.).¹⁶⁸

Ende der 1960er Jahre war die Curriculumforschung aber noch jung und zukunfts offen. Der Curriculumforscher Karl Frey sieht oder thematisiert im 1969 publizierten SLZ-Artikel den von Oser 1977 kritisierten Hiatus bzw. das Paradox nicht (Fußnote 168); das methodologische zentrale Kriterium für eine Lehrplanreform macht er am „Ziel“ oder der „Funktion“ fest. Bildungs-

¹⁶⁶ Lehrpersonenbildner:innen können sich bei der Auswahl eines „Instruments“ an bereits vorhandenen Denkfiguren orientieren, die sie für ihren bisherigen Hauptgegenstand der Pädagogik, nämlich einer systematischen Theorie der Schule – angewandt haben, so Frey (Frey 1969c, 400).

¹⁶⁷ Karl Frey bestimmte Curriculum bereits in einem 1968 erstmals erschienenen Artikel – in Anlehnung an Saul B. Robinsohn und praktisch deckungsgleich mit der weiter oben zitierten Definition – als „systematische Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Dimensionen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts“ (Frey 1973, 5). Darauf nimmt Oser Bezug.

¹⁶⁸ Auf der einen Seite – beim traditionellen Lehrplan – könnten die Inhalte unabhängig ihrer Legitimation zu wenig bildungswirksam sein, auf der anderen Seite entspricht beim Curriculum „die Menge der Verhaltensweisen, um das Erreichen eines Zieles zu demonstrieren, in keiner Weise der Menge der Handlungsweisen beim Aufbau von Unterricht“ (Oser 1977, 120). Oser sieht bei den Bemühungen der Curriculumforschung um einen transparenteren, handhabbareren Lehrplan „zu hohe Ansprüche“ (ebd., 121). Der unüberwindliche Graben, den Oser konsequent „Hiatus“ nennt, besteht bereits zwischen der Idee der Zielsetzung und der Zielrealisierung. Die inhärente Hypothese der Curriculumforschung lautete: „je exakter die Lehrziele [sind], desto besser“ könnten diese realisiert werden. Diese sei, so Oser, wohl als Reaktion auf den zu weit gedachten Ansatz Robinsohns entstanden. Was am Schluss eines *Lernprozesses* gemessen werden könne, gelte automatisch als *Lehrziel* (ebd., 122).

ziele, die in Lehrplänen formuliert werden – auch für das Fach Pädagogik – sollten zu (messbaren, beobachtbaren) Zielen führen, d.h. „in irgendeiner Form“ soll der Unterricht „zu einem Ergebnis“ kommen (Frey 1969c, 400). Wollte man Freys Text etwas systematischer durchgehen, könnten seine ersten beiden Anliegen folgendermaßen beschrieben werden:

Statt von einer – wie in der geisteswissenschaftlichen Tradition üblich – Theorie der Schule bzw. der Bildung auszugehen, soll eine *Systematik der Erziehungsprozesse* am Anfang des Lehrplans bzw. eines Faches stehen.

Es sollen *Bildungsziele* bzw. *Funktionen* formuliert werden: Bildungsziele seien zu objektivieren, deren Implikationen klar zu machen, „der Vergleich zwischen der zum voraus [sic!] formulierten Funktion [der Pädagogik] und dem tatsächlichen Unterricht zeigt, ob der Unterricht die gesetzten Ziele erreicht oder nicht“ (ebd., 401). Dank der von Karl Frey als wichtig erachteten und von ihm als *Kohärenzanalyse* bezeichneten Methode könnten die vier Dimensionen eines Faches (Funktion, Inhalt, didaktische Struktur, Lernorganisation) daraufhin überprüft werden, ob sie übereinstimmen.¹⁶⁹

Man erkennt in solchen Formulierungen unschwer modernere Vorstellungen von Bildungsstandards (Oser u. Oelkers 2001), die die *Wirksamkeit* von formulierten Lehr- und Lernzielen als wichtiges Kriterium ansehen.¹⁷⁰ Bildungsziele sollten also funktional formuliert werden, in behavioristischer (bzw. würde man heute auch von evidenzbasierter) Weise sagen: „Das, was die Pädagogik in der Lehrerbildung erreichen soll, ist zu objektivieren“ (Frey 1969c, 400). Zielformulierungen sollen nicht nur beschreibbar, sondern insbesondere *auch* beobachtbar, messbar, kontrollierbar sein, die (beobachtbare) Funktion soll *ersichtlich* sein. Deshalb schreibt Frey, dass den Pädagogen gerne vorgeworfen werde, „dass sie zwar etwas wollen und ganze Theorien über die Intentionalität der Erziehung konstruieren, aber dennoch nicht wissen, was es nun ist, was sie wollen“ (ebd.).

Intentionale Zielformulierungen sollen also auch der Messbarkeit von „tatsächlich“ zu Erreichendem dienen, was gerade in zeitgenössischen Debatten über Standards eine typische Forderung an Lehrpläne ist. Dies prägt auch die Vorstellung, wie Ziele überhaupt beschrieben werden sollen.¹⁷¹ Die Pädagogen bemühten sich oft um Fragen der „Persönlichkeitsbildung“ oder der

¹⁶⁹ Diese Kohärenzanalyse gilt es von derjenigen zu unterscheiden, die in dieser Arbeit methodisch angewandt wird (Kap. 1.4.4).

¹⁷⁰ Ironischerweise war Fritz Oser als Curriculumforschungskritiker der 1970er Jahre Ende der 1990er und anfangs der 2000er Jahre selbst ein zentraler Begründer und Verfechter von Bildungsstandards. Beispielsweise ist gerade der an Karl Frey kritisierte „Operationalismus“ in den 1970er Jahren ein wichtiger Aspekt der von ihm zwanzig Jahre später mitentwickelten Standards (Oser 2016).

¹⁷¹ Als *Standards* werden berufliche Kompetenzen verstanden, welche das Wissen und Handeln von Lehrpersonen genauer beschreiben, die *Kompetenzen* wiederum beschreiben die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und motivationale Orientierung, die eine Lehrperson individuell besitzen sollte, um bestimmte Aufgaben bewältigen

„Menschlichkeit“, ohne nach den genauen „Merkmalen“, den „Qualitäten“ der zu verfolgenden Aspekte zu fragen, so Frey weiter. Die Implikationen der Ziele seien also nicht klar, weder in der „Sachlogik ihrer Systematik bzw. des Kontextes“ noch in ihrer „Realisierungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Diese Kritik ist, gerade was die Ungenauigkeit der Anwendung von Begriffen u.ä. betrifft, auch heute noch üblich und nachvollziehbar, allerdings berücksichtigt sie die *Strittigkeit* von Begriffen nicht: Gerade die Vieldeutigkeit, auch Vagheit, Unbestimmbarkeit, Nichtreduzierbarkeit und die trotz allem nicht zu tilgende Notwendigkeit – gerade auch im pädagogischen Kontext –, auf bedeutungsvolle, wichtige, eben auch strittige Begriffe wie z.B. Bildung oder Persönlichkeitsbildung verzichten zu können, zeichnet oft pädagogische Diskurse aus. Diesen Aspekt als ein zu lösendes Problem oder gar als einen Mangel aufzufassen, führt unweigerlich zu weiteren Diskussionen um Begriffe, die vordergründig schärfer definiert und bestimmt werden sollten, letzten Endes bleiben sie aber meist genauso strittig wie zuvor.

Die funktionale, d.h. behavioristische und evidenzbasierte, Kategorie sollte sich laut Frey nicht nur bis in die Vorbereitung des Lehrplans, sondern bis in die Vorbereitung der einzelnen Lektionen erstrecken.¹⁷² Das Fach Pädagogik, um das es Frey in erster Linie geht und das später in der Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad als zentrales Thema gewählt wird, betrachtet er deshalb – im Bewusstsein um die Komplexitätsreduktion – als *geschlossenes System* mit den genannten Dimensionen *Funktion, Inhalt, didaktische Struktur (Inhaltsstruktur)* und *Lernorganisation*, die durch die sog. *Kohärenzanalyse* miteinander übereinstimmen müssen. Die zentrale Frage bleibt für Frey jene nach der Funktion, weshalb er sie als Fragestellung formuliert: „*Welche Funktion*

zu können (Künzli, Messner u. Tremp 2012, 69). Die Literatur zu Wirksamkeit in der Lehrpersonenbildung, Standards und Kompetenzentwicklung ist mittlerweile ins Unermessliche gewachsen. Als *Standardwerke* (sic!) zu den Standards gelten im Kontext der Schweizer Lehrpersonenbildung sicher die Werke von Oelkers u. Oser 2000 bzw. von Oser u. Oelkers 2001. Daneben haben sich etliche Erziehungswissenschaftler:innen kritisch dazu geäußert, z.B.: Reichenbach 2007b; 2007c; 2008; Herzog 2013a. In Herzogs „kritischer Einführung“ zu den Bildungsstandards ist dessen – es muss als solches bezeichnet werden – ostentatives *Nichtbeachten* der Literatur von Fritz Oser sehr auffällig. Immerhin ist der Name Osers in der Schweizer „Lehrpersonenbildungslandschaft“ stark mit den Standards verbunden. Neben Oser könnte man auch das Ignorieren weiterer Autoren nennen, die Herzog Jahre zuvor wegen dessen teilweise ins Polemische driftende Kritik angegangen waren, beispielsweise von Jean-Luc Patry (Patry 2008). Aber auch das Nichtbeachten anderer Schweizer Pädagogen wie Roland Reichenbach, die ihrerseits mit ihren Betrachtungen die Bildungsstandards im *Allgemeinen* – und auch auf die Schweiz bezogen – kritisch seziert hatten, kommen bei Herzog auffälligerweise nicht vor (Reichenbach 2007b). Dieses Nichtbeachten überrascht deshalb, weil die *theoretische* und *bildungspolitische* Diskussionen und Debatten, um die es Walter Herzog in seinen eigenen Kritiken letztlich geht, gerade *auch* kontextbezogen (auf die deutschsprachige „Bildungslandschaft“, inkl. der Schweiz) und *auch* als Reaktion auf die im *Nationalen Forschungsprogramm* 33 zur Frage der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz – mit prominenter Beteiligung von Fritz Oser als Co-Antragssteller neben Jürgen Oelkers (Oelkers u. Oser 2000) geführt wurden. Bereits in früheren Texten zum Thema wird nie auf Oser Bezug genommen, nur ein wenig auf Oelkers (Herzog 2008a; 2008b).

¹⁷² Vgl. aber weiter oben die Kritik Osers. Dass Aussagen über eine „absolute Effektivität“ im Sinne eines Effekts aus dem Schulunterricht in den Alltag hinein schwierig bis unmöglich sind, ist sich auch Frey bewusst (Frey 1969c., 401 u. 405). Ein „transponierendes Kategoriensystem“ müsste für diesen Zweck herbeigezogen werden, auf das allerdings nicht genauer eingegangen wird (ebd., 401).

schreiben Dozenten der Pädagogik zu?“ (ebd.). Die Frage, welche Ziele mit den Unterrichtsinhalten und den Inhaltsstrukturen erreicht werden sollen, versucht Frey interessanterweise auf zwei verschiedene Arten zu beantworten, und zwar für Lehrpersonenbildungsanstalten, die keine Maturität als Studienbedingung voraussetzen (Gruppe A) und solche, die erst nach der Matura besucht werden können (Gruppe B). Diese zwei Lehrpersonenbildungsanstaltstypen sind *just die gleichen*, die später im LEMO-Bericht als *gleichwertige Alternativen* für zukünftige Lehrpersonenbildungsstudien empfohlen werden (Kap. 4.6.2).

Im 1969 erschienenen Artikel werden von Frey verschiedene Punkte genannt, die angegangen werden sollten. Zentral sei für Lehrpersonen bzw. Dozierende an einem Lehrpersonenseminar zum einen die Frage, welche Funktionen der Pädagogik zugeschrieben werden.¹⁷³ Für Frey ist klar, dass der *erzieherische Charakter* für das Fach Pädagogik häufiger als der wissenschaftliche genannt wird: *„Es geht der Lehrerbildung eher um die psychische und soziale Lebenshilfe für den künftigen Lehrer als um die Entwicklung seiner Fähigkeiten, den Unterricht mit wissenschaftlichen Methoden und Ergebnissen zu betrachten“* (Frey 1969c, 401).

Weshalb Frey die Funktion des Faches derart einengt, wird nicht begründet. Auffällig ist, dass die *wissenschaftliche* Funktion ebenfalls von einigen Befragten genannt wird. Im Detail werden die „gegenwärtigen Inhalte“ der beiden Seminarmodelle für die Pädagogik aus unterschiedlichen Seminarklassen analysiert und der Schluss gezogen, dass die Lehramtskandidaten „häufiger mit den Bedingungen der Möglichkeit einer Pädagogik vertraut gemacht werden als mit Vorstellungsbildern vom Menschen oder mit einer Fragemethodik, die hilft, Probleme von Gesellschaft und Individuum“ zu formulieren (ebd., 402).¹⁷⁴ Die Fragen würden in beiden Lehrpersonenbildungstypen vor allem mittels Textanalyse angegangen werden, insbesondere – und dies ist besonders bemerkenswert – mit Pestalozzi- und Rousseau-Texten, bei nachmaturitären Klassen würden beispielsweise Autoren wie Buber oder Bollnow dazukommen. Dabei muss man aufpassen, keine falschen Schlussfolgerungen zu ziehen: Es ist *mitnichten* so, dass der Curriculumtheoretiker Frey *empfiehlt*, Pestalozzi, Rousseau oder andere zu lesen, sondern er

¹⁷³ Bei seinen Ausführungen stützt er sich auf selbsterhobene Aussagen von 32 Lehrpersonen bzw. Dozent:innen (Frey 1969b; 1969c, 401). Dabei mache es einen Unterschied, ob sie an Lehrpersonenbildungsanstalten dozieren, die keine Matur für den Studienanfang verlangen oder in solchen, die eine Matur bedingen. Für erstere wird als Funktion der Pädagogik die „Vorbereitung auf den Beruf“, die „Persönlichkeit[s]bildung“ oder „Anthropologie“ genannt. Letztere erwähnen „Beruf“ ebenfalls als häufigste Fachfunktion, allerdings wird auch die „wissenschaftliche“ und die „persönlichkeitsbildende“ Funktion als wichtig erachtet, ebenso – wenn auch nur marginal – „Kultur“.

¹⁷⁴ In „Seminar“-Klassen – also ohne Maturität als Einlassbedingung – werden in der Befragung folgende *Inhalte* für das Fach Pädagogik genannt (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit): Wissenschaftstheorie, pädagogische Situation (Erzieher – Zu-Erziehende), Ziele der Erziehung, Geschichte der Pädagogik, Erziehungsträger, Milieutheorie, Sozialpädagogik, Pädagogische Psychologie, Erziehungsmittel, Theorie der Schule, Didaktik, Schulrecht, Schulorganisation, Sonderpädagogik. In Klassen mit Maturität figurieren die Geschichte der Pädagogik und Grundbegriffe der Pädagogik weit vorne (Frey 1969c, 401f.). Diesbezüglich ist der hier genannte theoretische Bezug aufschlussreich: am meisten würden nämlich Pestalozzi- und Rousseau-Texte gelesen.

stellt – für das bessere Verständnis der Schulpraxis – fest, dass *auch theoretische* Tätigkeiten vollzogen werden, nämlich klassische, bildungs- oder existenzphilosophische Texte würden *gelesen* und *hermeneutisch gedeutet*.¹⁷⁵ Auf den ersten Blick scheint es also so zu sein, dass die Curriculumforschung geisteswissenschaftliche Methoden bzw. Konzepte in der Lehrpersonenbildung *nicht empfiehlt*, sondern in erster Linie beschreibt sie mit ihren empirischen Methoden, was in den Lehrpersonenbildungsanstalten *beobachtet* werden kann.

Die Analyse geschichtlicher Texte wird in hochschulähnlichen Lehrpersonenbildungsanstalten also intensiver betrieben als in Seminaren, wobei auch hier die Textanalyse einen wichtigen Bestandteil der Pädagogik ausmacht. Der sog. Praxisbezug wird in Seminaren stärker gewichtet, obschon sich in beiden Ausbildungsformen „in ähnlicher Weise die vielfältigen Fragenbereiche des Schulalltags“ wiederfinden (ebd.). Die Textlektüren und -analysen und der Bezug zum Schulalltag, der trotz geringfügigen Differenzierungsversuchen Freys als Praxisbezug apostrophiert werden kann, können also als gemeinsamer großer Konsens gewertet werden. Ein solches „überbreite[s] Spektrum“, welches das Fach Pädagogik abdecken sollte, verlange nach einer „eindeutigen und formulierten Strukturierung“, so die Schlussfolgerung Freys (ebd.). Diese Strukturierungshilfe will er in seinem Text bieten, *ohne* neue Ziele oder Inhalte vorzuschlagen, was für diesen Text typisch ist: Es sollen quasi Konsequenzen aus den *erhobenen Daten*, aus dem *Ist-Zustand* aufgezeigt werden, *ohne normative Forderungen* zu formulieren. Inwiefern dies überhaupt möglich ist bzw. inwiefern sich in der vordergründig deskriptiven Beschreibung und Formulierung von den sich ergebenden Konsequenzen nicht *auch* Vorstellungen einer guten Lehrpersonenbildung einschleichen, wird nicht gesagt oder reflektiert. Frey nennt verschiedene Möglichkeiten von Revisionsansätzen für das Fach Pädagogik:¹⁷⁶

Für eine allfällige Reform der Lehrpersonenbildung – und im Speziellen auch für das Fach Pädagogik – soll beispielsweise die Didaktik revidiert werden: Zum einen bedürfe die Pädagogik einer *Didaktik*, einer *didaktischen Analyse* (z.B. gemäß Klafki, Bloom u.a.) und dank der

¹⁷⁵ Frey nennt für die Gruppe (A) – ohne Maturität – sieben Prinzipien, „nach denen die Pädagogik strukturiert wird“: Praxisbezug, Orientierung an Grundbegriffen, Orientierung an der Phasentheorie, Prinzip der Aktualität, wissenschaftsmethodische Anlagen, fächerübergreifende Anlage, Ausrichtung an historischen Texten (ebd., 402). Bei über der Hälfte der Gruppe (A) wird der Praxisbezug eindeutig am meisten genannt, wissenschaftliche Strukturen finden sich nur in den Grundfragen der Pädagogik als didaktische Prinzipien, „*im Bereich der Pädagogischen Psychologie, der allgemeinen Methodik, der Erziehungsmittel, der Sozialpädagogik usw. weicht die wissenschaftliche Methodik zugunsten einer zufälligen oder durch die lokalen Verhältnisse bestimmte Auswahl zurück*“ (ebd.). D.h. mit anderen Worten, dass Publikationen im Bereich der Pädagogik, der Bildungspolitik oder der Aufklärungspädagogik („geschichtliche Dimension“) die Inhalte stark prägen. Der betont analytischere Zugang zu Texten in (B)-Klassen (mit Maturität) – die genannten Rousseau, Pestalozzi, Buber, Bollnow, sicher auch andere – erinnert schon eher an gymnasiale Textexegesen (ebd.).

¹⁷⁶ „Die Revisionsanträge beziehen sich [...] auf die Verbesserung der Infrastruktur, gleichsam auf Formen der ‚inneren Differenzierung‘“, die zur Zeit der Textproduktion wichtiger waren als organisatorische Fragen, so Frey (Frey 1969c, 402).

Curriculumforschung müsse eine solche Didaktik in einem *Curriculum* (Ziele, Inhalte und Inhaltsstrukturen beinhaltend) und in der *Unterrichtsvorbereitung* formuliert werden (ebd.).¹⁷⁷ Die *funktionale Ausrichtung der Pädagogik* müsse zudem *objektiviert* (bewusstgemacht) werden – beispielsweise indem Begriffe und Funktionsbereiche wie „Beruf“ oder „Bildungsziele“ differenziert werden –, zusätzlich müssten letztere hierarchisiert werden (damit Effektivität kontrolliert werden kann), die vorhandenen anthropologischen Leitbilder müssten methodisch erschlossen werden, gewisse pädagogische Themen müssten auf einer mehr konkreten, regionalen, sinnhaften Ebene behandelt werden (Frey nennt dies „Mittlere Pädagogik“), die Theorie der Schule – die Frey explizit zur „Curriculum- oder Lehrplantheorie“ umdeuten möchte – wäre „entweder in der Pädagogik als Hauptfach zu installieren“ oder gar „als eigenständiges Fach neben Pädagogik und Methodik“ (ebd., 403f.).

Mit dem Ruf nach Effektivitätskontrolle der Pädagogik, wird wieder der Aspekt der Effektivität und ihre (un-) mögliche Kontrolle in den Vordergrund gerückt, was wiederum an die Effizienz-Betonung bei Wolfgang Brezinka erinnert (vgl. weiter oben). Frey stellt fest, dass die Ausbildung „z.T. an verschiedenartige wissenschaftliche Ansätze ausgeliefert ist“ (ebd., 403). „Die technizistischen und die szientistischen Überwucherungen des ‚pädagogischen Anliegens‘“ müssten überwunden werden, so Frey. Er schlägt deshalb „eine eigenständige Konstruktion von Zielen und eine explizite didaktische Struktur“ vor (ebd., 403).¹⁷⁸ Es ist letztlich ein Plädoyer dafür, dass die Pädagogik (in der Lehrpersonenbildung) „für sich selber eine Hermeneutik oder Methodologie“ ausarbeiten sollte, damit sie beispielsweise das „Anthropologische“, die „Menschlichkeit“ oder das „eigentlich Pädagogische“ den künftigen Lehrpersonen weitergeben kann (ebd.). Bezogen auf die Didaktik meint Frey, dass diese Methodologie anhand „eines anthropologischen Systems exemplarisch“ aufgezeigt werden müsse; die naturwissenschaftlichen Aspekte müssten dabei mitbesprochen werden (ebd.). Damit gibt er zu verstehen, dass beispielsweise eine Pestalozzi- oder Rousseau-Rezeption in geisteswissenschaftlicher Manier nicht genügen würde, sondern für die Anthropologie parallel und gleichberechtigt auch die Naturwissenschaften eine legitime Erklärungskraft haben sollte.

¹⁷⁷ Die Pädagogik soll der künftigen Lehrperson helfen, gewonnene Einsichten, Erkenntnisse in den späteren Unterricht und in die Erziehung einfließen zu lassen: „Die Lehrerbildung besitzt also nicht primär ein wissenschaftliches Ziel“ (Frey 1969, 402). Die Berufsvorbereitung in Seminaren seien gar sehr eng mit der Intention verbunden, „den Lehramtskandidaten zu einer ‚verantwortungsbewussten oder harmonischen Persönlichkeit‘ zu entfalten“ (ebd.).

¹⁷⁸ Dass Frey bei den anthropologischen Grundbegriffen ebenfalls Handlungsbedarf sieht, weil beispielsweise unklar bleibe, „was mit ‚Persönlichkeitsbildung‘ gemeint“ sei, zeigt, welche Art von Kontrolle Frey meint, ohne sie genauer zu definieren (ebd., 403).

Frey sieht Ausbaubedarf für die genannte „Mittlere Ebene“ der Pädagogik. Die meisten Aussagen der Pädagogik bezögen sich auf die Ebene der *Fundamentalpädagogik* (Wissenschaftstheorie, Weltanschauungsfragen, Erziehungsziele u.a.) oder der *Erziehungs- und Unterrichtspraxis*, die Aufgabe einer mittleren Pädagogik wäre es, zwischen den Abstraktionsebenen Wissenschaftstheorie und Erziehungspraxis konkrete Vorschläge zu liefern, also nicht bloss über die *Bedingungen* der Möglichkeit der Pädagogik zu reden, sondern über bestimmte Lerntheorien, anthropologische Konzeptionen usw. Ihm schwebt vor, dass man sich – zumindest für eine definierte Zeit – für die *eine* bestimmte Lerntheorie, für die *eine* bestimmte Anthropologie entscheidet und diese dann in der Lehre anwendet, damit „das oft geforderte pädagogische Ethos oder die Effizienz der Pädagogik in der Lehrerbildung“ gefördert werden könnte (ebd.).¹⁷⁹ In solchen Aussagen scheint die Überzeugung deutlich durch, dass ein Curriculum nicht nur *eindeutig, detailreich* und *konkret* konstruierbar ist, sondern dass ein solches auch *eindeutig* und *für eine gewisse Zeit* von der „community“ *anerkannt* und *legitimiert* wird. Für Frey ist klar, dass die Frage, wie die wichtigsten Themen der Pädagogik (Wissenschaftstheorie, Ziellehre, das Pädagogische Grundverhältnis, d.h. die philosophische Bestimmung der Möglichkeit von pädagogischen Akten) systematisiert werden könnten, nur damit beantwortet werden kann, dass eine allgemeine Theorie der Schule, eine Unterrichtstheorie vonnöten wäre. Eine *Theorie der Schule* ist für ihn aber *bedeutungsgleich* wie *Curriculum- oder Lehrplantheorie* (ebd.).

Ein Hauptproblem der Pädagogik bilde „die unreflektierte Gegensätzlichkeit zwischen Theoriebildung und Praxisbezug oder Berufsbezug“, die „*Transformation von Informationen in Unterrichtsthemen*“ (ebd.). In der Regel – so beobachtet Frey – würden die Seminarschüler:innen viele Informationen kennenlernen, *ohne* „ein *ausgebautes Kriteriensystem* für die Beurteilung“ dieser Informationen zu haben, so dass sie die Inhalte bzw. Informationen gar nicht richtig beurteilen könnten (ebd.). Viele Theorien hätten sowohl praktische wie auch werttheoretische Implikationen, die ohne ein Kriteriensystem für die Beurteilung gar nicht von den Lernenden eingeordnet werden könnten. Frey geht es deshalb auch darum, dass angehende Lehrpersonen die Pädagogik als hermeneutische Wissenschaft kennenlernen, daneben sollen sie aber auch Zugang zu Methoden haben,

mit denen die Erziehungsprozesse selber zu erfassen sind, denn sonst liegt die „Hermeneutik“ eine Ebene zu hoch, gleichsam schon bei der „Erziehungspraxis“ oder „-theorie“, ohne die Erziehungswirklichkeit zu berücksichtigen (ebd.).

¹⁷⁹ Hier wird – wie bei Brezinka – explizit von Effizienz gesprochen, was wiederum für eine bestimmte Qualität in der Lehrpersonenbildung stehen sollte.

Die Hermeneutik als prototypische Methode der Geisteswissenschaft wird hier also als wichtig, gleichzeitig aber – durch ihre oft distanziert-reflexive analytische Grundform – als begrifflicher Zugang zu Konzepten der „Praxis“ oder der „Theorie“ als problematisch karikiert. Hilfreich ist sie dann, wenn die Seminarlehrpersonen bzw. die Dozent:innen den Schüler:innen die didaktischen Denkformen, die sie hinter den zu behandelnden Themen und Theorien anwenden, aufzeigen können. Man sollte den Lehramtskandidat:innen also „eine ‚Hermeneutik‘ an[zu]bieten, mit deren Hilfe sie Konzeptionen aufschlüsseln können“ (ebd.). Das erinnert stark an das Diktum, wonach die zu behandelnden – auch theoretischen – Themen im Lehrpersonenseminar als „pädagogischer“ bzw. „didaktischer Doppeldecker“ zu konzipieren seien: Die Themen werden (den angehenden Lehrpersonen) transparent mit psychologischen Lernprozessen und didaktischen Methoden vermittelt und erklärt, so dass die Lehramtskandidierenden beim eigenen Lernen immer auch die (künftige) Schulsituation mit Kindern reflektieren können (Kap. 4.6.2). Zum Schluss des nach der Badener Tagung und vor der Rigi-Kaltbadener Arbeitswoche erschienenen Artikels geht Frey vom damals selbsteruierten, aktuellen Ist-Zustand an Lehrpersonenbildungsanstalten aus und schlägt deshalb vor, das Fach Pädagogik, das in der Regel in den Anstalten mit zu wenigen Stunden dotiert war, durch (pädagogische) Parallelfächer zu entlasten, da im Fach Pädagogik oft Themen aus Nachbarwissenschaften übernommen würden. Deshalb sollen neben dem Fach Pädagogik auch die Pädagogische Psychologie, die Pädagogische Soziologie, die Schultheorie, die Methodik bzw. die Unterrichtsorganisation (Technologie) und die Fachdidaktik der einzelnen Schulfächer etabliert werden.¹⁸⁰

Der Wunsch nach eindeutiger Vermittlung, nach Kanonisierung von Wissensinhalten wurde nicht nur in den 1960er und 1970er Jahren von Curriculumtheoretikern geäußert, auch 2017 äußerte sich der ehemalige Leiter der *Pädagogischen Arbeitsstelle* des LCH Anton Strittmatter, der bereits 1969 an der FAL-Studie mit Karl Frey zusammenarbeitete und ein langjähriges FAL-Mitglied blieb) in einem Interview zum 25-Jahr-Jubiläum der SGL folgendermaßen:

Immer wieder [sollte ein] Anlauf zur Kanonisierung der Inhalte [unternommen werden]. 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

¹⁸⁰ Überlegungen Freys zur Auffächerung der Pädagogik nährten sich einerseits davon, dass auch in der universitären Disziplin sich Spezialisierungen vollzogen, andererseits von der praktischen Realisierbarkeit: „Die Aufgliederung legt sich um so mehr nahe, als es für den gleichen Dozenten nicht mehr möglich ist, zwei Fächer [...] so zu unterrichten, dass es den Bedürfnissen der künftigen Lehrer und dem Stand der Wissenschaft entspricht“ (Frey 1969c, 40). Auch hier argumentiert Frey pragmatisch vom Ist-Zustand her.

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 (Kohler u. Bascio, 2017, 79f.).

Das Ziel Freys, Lehramtskandidat:innen eine „Hermeneutik“ anzubieten, damit diese die verschiedenen Kriteriensysteme aufschlüsseln könnten oder Strittmatters Plädoyer für eine Kanonisierung und einen Konsens über den „State of the Art“, der sich immer wieder – ganz im Sinne der curriculum studies – fortschreibt, haben den gleichen argumentatorischen Mittelpunkt: Angehenden Lehrpersonen sollten *verbindliche* Theorien vermittelt werden, die für das Studium und den künftigen Lehrberuf Geltung haben, es sollte innerhalb der Praxisgemeinschaft Konsens darüber herrschen, welche Theorien für den Lehrberuf relevant sind und welche nicht – zumindest für eine bestimmte Zeit (d.h. bei einer erneuten Evaluation dieses studiumrelevanten Aspekts können auch *neue, andere* Theorien einen *neuen Konsens* bilden – nach entsprechender *systematischer Analyse*). Dabei wird nicht bedacht, dass gerade das Unvereinbare, Heterogene, Strittige, Widersprüchliche *als nicht-reduzierbarer Aspekt* des Lehrberufs angenommen und dass gerade von *diesem* Faktum als *state of the art* in der Lehrpersonenbildung ausgegangen werden könnte.¹⁸¹

Für die ab 1970 beginnende Arbeit an LEMO lieferte die langfristige Prognose Freys und seiner Mitarbeiter wichtige empirische Daten für die Reflexion über die Lehrpersonenbildung – wenn auch das LEMO-Expert:innengremium eine mittelfristige Lehrpersonenbildungsreform und nicht eine langfristige wie die FAL-Gruppe anpeilte. Die strukturelle Differenzierung zwischen maturitärem und nicht-maturitärem bzw. seminaristischem Studiengang war deshalb – obwohl in Zusammenhang mit LEMO diese Perspektive sehr viel Raum einnehmen sollte – nicht die primäre Orientierung für die Kommission, sondern vielmehr die wissenschaftliche Erhebung bei Seminar- oder Hochschullehrpersonen (heute würde man von Dozierenden sprechen), die Frey und seine Mitarbeiter durchgeführt und – wie den soeben besprochenen SLZ-Artikel – 1969 publiziert hatten (Frey 1969a; 1969b). In der LEMO-Kommission musste man – so die ideale Vorstellung – „einen gewissen *Konsens* bezüglich der notwendigen Inhalte einer Lehr-

¹⁸¹ Vgl. etwa Werner Helspers Paradoxien bzw. Antinomien, die als „konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns“ bezeichnet werden (Helsper 1996, 530) oder Roland Reichenbachs Bestimmung des Nichtsouveränen im Erziehungsprozess bzw. im Lehrberuf: Der Erziehungsprozess wird auch als ein „prinzipiell nie souveränes Geschehen“ bezeichnet (Reichenbach 2018, 44). Deshalb gelte es, sich in der Erziehung und Bildung in eine Beziehung „zum Faktum der Inkompetenz und des Dilettantismus des Menschen“ zu setzen, weil von der *prinzipiellen* Unvollkommenheit des Menschen ausgegangen werden müsse (Reichenbach 2001, 327).

erbildung“ entwickeln, Voraussetzung dafür wurde auch „eine Vereinheitlichung und Präzisierung der *Terminologie* in der Fächerbezeichnung“ gesehen (Gehrig 1970b, 11). Dieser Zielsetzung für die Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad (Kap. 3.7) bezüglich der Konsens-Frage geben die Studien Freys im Vorfeld von LEMO eine indirekte Antwort, weil sie zwar nicht einen Konsens für Lehrpersonenbildner:innen liefert, aber immerhin so etwas wie einen Konsens zum Fach Pädagogik unter den Hochschul- bzw. Seminarlehrpersonen an Lehrpersonenbildungsanstalten. In die Details der Studie soll im Folgenden nicht eingegangen werden, allerdings sind die Setzungen bezüglich des Faches Pädagogik unter Hochschul- und Seminarlehrpersonen (für angehende Volksschullehrpersonen) für diese Arbeit von großer Bedeutung, diese gilt es deshalb genauer herauszudestillieren.

3.6 Konsens und Dissens zum Fach Pädagogik: Die Publikationen *Die Lehrerbildung in der Schweiz/Der Ausbildungsgang der Lehrer* (1969)

Dass sich Karl Frey in der SPV-Jahresversammlung in Baden derart auf eine inhaltliche und fachwissenschaftliche Frage einließ und weniger strukturelle und organisatorische Aspekte der Lehrpersonenbildung anschnitt wie Wolfgang Brezinka, könnte auch damit zu tun haben, dass er sich mit der anstehenden Herausgabe des doppelbändigen Abschlussberichts der Studie „Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung“ (Frey 1969a; 1969b) der FAL sowohl mit strukturellen, aber auch mit inhaltlichen Fragen intensiv auseinandergesetzt hatte und für den Badener Vortrag den Fokus auf die inhaltliche Ebene richten wollte. Die vielbeachtete Strukturanalyse wurde schließlich noch vor der Rigi-Kaltbadener Arbeitswoche publiziert, so dass sie nicht nur für die Arbeitswoche, sondern insbesondere auch für die spätere LEMO-Arbeit als wichtige Referenzstudie gesehen werden muss.

Über die Ausgestaltung eines Faches Pädagogik gaben auch die von Karl Frey und seinen Mitarbeitern befragten und in zwei Gruppen eingeteilten Hochschul- bzw. Seminarlehrpersonen und Dozierenden keine einheitliche Auskunft, und so präsentieren sich die Ansichten über das Fach Pädagogik an Lehrpersonenbildungsanstalten 1968 in heterogener Weise.¹⁸²

In der großangelegten Strukturanalyse der FAL, die in die Ergebnisdokumente *Die Lehrerbildung in der Schweiz* (Frey 1969a) und in *Der Ausbildungsgang der Lehrer* (Frey 1969b) mündete, zeigen Karl Frey und seine Mitarbeiter im Detail auf, wie die Lehrpersonenbildung gesamtschweizerisch strukturell aufgebaut ist bzw. wie die verschiedenen Ausbildungsgänge in den Kantonen inhaltlich ausgestaltet sind.

¹⁸² Es wurden mehr als 1000 Dozierende/Lehrpersonen an allen schweizerischen Lehrpersonenbildungsanstalten befragt (Frey 1969b; 1969c, 403).

Der Auftrag für die Studie wurde 1967 von den beiden Institutionen SKDL und SPV erteilt, die wenig später nicht den Auftrag zum LEMO-Bericht, aber die Anregung zu demselben gaben. Das Ziel für die Strukturanalyse wurde folgendermaßen formuliert:

Systematische Darstellung des aktuellen Ausbildungssystems als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines neuen Modelles und als Anleitung zur eigenständigen Reform in den einzelnen Lba [Lehrerbildungsanstalten]; mit anderen Worten: Systemanalyse unter innovatorischen und operativ-heuristischen Gesichtspunkten mit (alternativen) Handlungsanweisungen zur Innovationsplanung und mit Entwürfen für Zielvorstellungen für einzelne Bereiche. (Frey 1969a, 15)

Während im ersten Band *Die Lehrerbildung in der Schweiz* (1969a) Fragen des Studienaufbaus im Zentrum stehen, sofern diese nicht im engeren Sinne mit Curriculumfragen verbunden sind,¹⁸³ wird im zweiten Band *Der Ausbildungsgang der Lehrer* (Frey 1969b) hingegen eine Darstellung und Analyse der Fächer in den Anstalten gemacht. Dabei wird die Analyse der einzelnen Fächer – passend zum weiter oben Referierten – als *gegenwärtige(r) Ausbildungskanon* bezeichnet (ebd., 15). Wie bereits im SLZ-Artikel von Frey desselben Jahres (Frey 1969c) werden die seminaristischen (A) von den nachmaturitären (B) Lehrgängen unterschieden.¹⁸⁴ Mit Blick auf die Fragestellung sollen insbesondere die Fächer *Pädagogik* und *Psychologie* in den je verschiedenen Ausbildungsgängen thematisiert werden (ebd., 16ff. u. 364ff.).¹⁸⁵ Das Fach *Pädagogik* wird in A-Anstalten (also ohne Maturität)¹⁸⁶ unisono in *Pädagogik* und *Geschichte der Pädagogik* eingeteilt. In einigen wenigen Lehrpersonenbildungsanstalten ist

¹⁸³ D.h. im Wesentlichen geht es um die Frage, wie die Lehrpersonenbildungsanstalten in der Schweiz verteilt sind, um rechtliche Fragen, um die Frage nach dem Status (Seminar, Akademie, Hochschule), um Fragen der Trägerschaft usw.

¹⁸⁴ In einer kurzen Einführung erläutern Frey und Mitarbeiter den genauen *Untersuchungsgegenstand* (die 53 Lehrpersonenbildungsanstalten und das Grundlagenmaterial, das für die Untersuchung verwendet wird: offizielle oder offiziöse Lehrpläne, Fächerkanon, Direktionsberichte (d.h. ausgefüllte Fragebogen), Inventarbogen einzelner Fachdozierender, Jahresberichte, auch einzelne Unterrichtsmanuskripte und Fachbuchbibliographien u.ä. wurden herbeigezogen), die *Lehrplananalyse* als Analyse der einzelnen Fächer und schließlich die detailliertere Darlegung der *Untersuchungseinheiten für die Analyse der einzelnen Fächer* (Fachbezeichnung; Begründung und Funktionsbezeichnung; Inhalte und Inhaltsstrukturen; Unterrichtsorganisation; Fachlektionen pro Woche; ev. Folgerung für die Planung und Unterrichtsreform, Frey 1969b, 1ff.). Auffällig ist der Unterschied beim Ausbildungskanon der beiden Typen: In Lehrpersonenbildungsanstalten vom Typ A (Seminare) finden sich bis zu 33 unterschiedliche Fächer, in solchen vom Typ B (nachmaturitäre Anstalten) lediglich 21 (ebd., VIIIff.). Der scheinbar große Unterschied rührt daher, dass Allgemeinbildungsanteile in den nachmaturitären Ausbildungsgängen reduziert sind, so werden beispielsweise keine Physik, Chemie oder Naturkunde (Biologie) mehr angeboten, dafür finden sich nur in den Lehrpersonenbildungsanstalten vom Typ A Fächer wie etwa Latein, Stenographie, Massenmedien, Maschinenschreiben oder Buchhaltung (nicht flächendeckend in allen Anstalten). Interessant ist, dass in Seminaren (Typ A) auch die Fächer Soziologie oder Italienisch (und zwar nicht nur für Muttersprachige im Kanton Tessin, sondern auch als Fremdsprache) angeboten werden.

¹⁸⁵ Neben diesen beiden *erstgenannten* (dementsprechend auch als *zentral* angesehen) Fächern wurden alle anderen ebenfalls untersucht, also Soziologie, Methodik und Unterrichtspraxis, Philosophie, Religion, Deutsch, Französisch usw.

¹⁸⁶ Das Fach *Pädagogik* oder *Erziehungswissenschaft(-en)* wird in der Fächeraufzählung bei beiden Typen als erstes Fach erwähnt, weil es auch flächendeckend doziert wurde. Dies scheint für Lehrpersonenbildungsanstalten

Psychologie oder Heilpädagogik Bestandteil der Pädagogik, aber überall ist sie ein *obligatorisches* Fach und wird auch mit diesem Namen *selbständig* geführt. In den nachmaturitären B-Anstalten wird der Begriff Pädagogik für das Fach ebenfalls einheitlich benutzt; meistens wird Pädagogik in *Theoretische* bzw. *Allgemeine* und in *Geschichte der Pädagogik* unterteilt. Dazu gibt es noch kleine Variationen einzelner Institute:¹⁸⁷ In Basel gibt es zusätzlich *Pädagogische Soziologie*. In Neuenburg wird Philosophie zusammen mit Pädagogik unterrichtet. Auch in den B-Typen ist Pädagogik ein *selbständiges* und *obligatorisches* Fach.

Das Fach *Psychologie* ist uneinheitlicher in der *Etablierung* (nicht in allen Anstalten des Typs A wird Psychologie unterrichtet) wie auch im *Sprachgebrauch*: So heißt das Fach meistens *Psychologie* (in achtzehn Fällen), zwölfmal *Pädagogische Psychologie* in Verbindung mit *Entwicklungspsychologie*, in drei Anstalten *Pädagogische Psychologie* und einmal *Entwicklungspsychologie und Allgemeine Psychologie*.¹⁸⁸

3.7 Koordinationsgespräche für eine zukünftige Lehrpersonenbildung: Die Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad 1969 und der dazugehörige Sammelband *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (1970)

Sieben bzw. acht Monate nach Publikation der SLZ-Artikel von Karl Frey und Wolfgang Brezinka fand die Rigi-Kaltbadener Arbeitswoche zwischen dem 27. und dem 31. Oktober 1969 statt, unter der gleichlautenden Überschrift wie der Titel in Freys Artikel: „Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung“ (Gehrig 1970b, 9). In dieser vom SPV und der SKDL organisierten Woche tauschten sich deren Mitglieder über fünf Tage lang miteinander aus.

Die SKDL wünschte sich diese „intensive[n] Koordinationsgespräche über die Koordination der Volksschule“,¹⁸⁹ um die sowohl in inhaltlichen wie auch formalen Fragen sehr unterschiedlichen kantonalen Lehrpersonenbildungen auf ein gemeinsames Ziel hin neu zu denken: „Der Stand der Volksschullehrerbildung muss in der Zukunft das Niveau aufweisen, das von den beruflichen Anforderungen der Zeit an den Lehrer verlangt wird“ (Bucher 1970, 7). An dieser

nicht weiter verwunderlich und auch evident zu sein, dass ein solch zentrales Fach seinen Platz hat. Es stellt sich allerdings die Frage nach der *Ausrichtung* eines solches Unterrichtsfachs. Die Nationalfonds-Studie Karl Freys und seiner Mitarbeiter versuchte, einen *Ist-Zustand* zu erheben und machte vordergründig keine Aussagen dazu, wie dieser hätte *sein sollen*.

¹⁸⁷ Insgesamt konnten in sechs von acht möglichen nachmaturitären Lehrpersonenbildungsanstalten Daten zum Fach Pädagogik erhoben werden.

¹⁸⁸ Mindestens die Zürcher Lehrpersonenbildungsanstalten in Küsnacht, Wetzikon, Winterthur und die beiden Abteilungen in der Töcherschule hatten kein Fach Psychologie. Von den anderen Lehrpersonenbildungsanstalten konnten diesbezüglich keine klaren Angaben erhoben werden.

¹⁸⁹ Es steht explizit Volksschule und nicht Lehrpersonenbildung. Obwohl es letztlich insbesondere um letztere ging, werden ja die Lehrpersonen für die Volksschule ausgebildet, deshalb diese etwas verwirliche Formulierung.

Formulierung Theodor Buchers, des damaligen Präsidenten der SKDL und Direktors des Seminars Rickenbach, zeigt sich, dass „nicht nur im horizontalen, sondern zugleich im vertikalen Sinn“ an die Lehrpersonenbildung gedacht wird, d.h. nicht nur an Kompromisse, die sich in Koordinationsgesprächen ergeben könnten, sondern auch an die „Koordination aller auf ein gemeinsames Ziel hin“ (ebd.). Der Fokus war also von Anfang an visionär und in die Zukunft (und zwar in Bezug auf das Fach Pädagogik) und nicht bloss auf technische, gegenwärtige Angleichungsfragen zwischen Lehrpersonenbildungsanstalten oder andere bildungspolitische Fragen gerichtet. Zudem schien bei den Fachleuten Konsens darüber zu herrschen, dass sowohl die Primar- als auch die Oberstufenlehrpersonenausbildung „verbessert und verlängert werden muss“ (ebd., 8). Weil „leider seit 15 Jahren die Verbesserung und Verlängerung“ der Lehrpersonenbildung wegen des Lehrpersonenmangels „weitgehend verhindert“ werde, dürfe man keine kurzschlüssigen Urteile gegen eine solche Verlängerung ins Feld führen (ebd.). Die Äußerung Buchers, dass man keine emotionalen oder kurzschlüssigen Urteile und Entscheide fällen sollte, bezog sich wohl auf die seit Ende der 1940er Jahre in weiten Teilen der Schweiz verbreitete Praxis, wegen des Lehrpersonenmangels beispielsweise für Quereinsteiger:innen Sonderausbildungen zu ermöglichen, Wählbarkeitszeugnisse an Inhaber:innen von Fähigkeitszeugnissen rascher zu verteilen, eine Aufklärungs- und Propagandakampagne zugunsten des Lehrberufs zu veranstalten oder Umschulungskurse für das Primarlehramt anzubieten, die im Kanton Zürich beispielsweise von ausgebildeten Sekretärinnen in Anspruch genommen wurden (Grube u. Hoffmann-Ocon 2015, 83ff.). Seit dem Befund des Lehrpersonenmangels (Tuggener 1963) stieg die Zahl der Volksschüler:innen zwar stetig an, parallel dazu gab es aber auch Pensionierungswellen bei den Lehrkräften, die Zahl der Lehramtstudierenden stieg trotz steigender Schüler:innenzahl *nicht* an, die Zahl der in Volksschulen arbeitenden Lehrpersonen lag stets unter dem eigentlichen Bedarf (ebd., 63 u. 108). Von bildungspolitischer Seite wurde deshalb in der Zeit des Lehrkraftmangels stets eine kurze Ausbildungszeit begrüßt.¹⁹⁰ Es herrschte jedoch sowohl bei den Studierenden als auch bei Fachleuten die Meinung vor, dass die damalige Ausbildung nicht mehr den Anforderungen genüge, unabhängig von der bildungspolitischen Großwetterlage, weil die Haltung hinter den politischen Entscheiden eben als „kurzschlüssig“ taxiert wurde und selbst „viele Junglehrer die heutige Lehrerbildung als nicht mehr genügend ansehen“ und deshalb gleich nach der Ausbildung zur Primarlehrperson Weiterbildungen für höhere Schulstufen besuchten: diesen „Teufelskreis“ galt es zu überwinden (ebd., 8).

¹⁹⁰ An solchen Befunden erkennt man, dass der aktuellere Lehrpersonenmangel in der Schweiz nicht ein neues Phänomen ist. Punkto Maßnahmen gibt es Unterschiede, aber auch Parallelen zu den 1960er und 1970er Jahren (Beispiele aus dem Kanton Zürich: Schoop u. Zander 2011; Schneebeli 2019).

In dieser Arbeitswoche konnten trotz Bedarf an allumfassenden Lösungsansätzen nicht alle mit einer Lehrpersonenbildungsreform zusammenhängenden Fragen angegangen werden, weshalb insbesondere *Curriculumfragen* im Zentrum der Diskussionen standen, und zwar allem voran Fragen rund um die *Funktion des Faches Pädagogik*, um deren Inhalt und Aufbau in der Lehrpersonenbildung (Gehrig 1970b, 9). Im Wesentlichen sollte also in der Arbeitswoche die von Karl Frey lancierte Frage vertieft werden, was das *Fach Pädagogik* für die (Deutschschweizer) Lehrpersonenbildung bedeutet, welche Inhalte im Fach Pädagogik enthalten sein sollten und welche nicht, welche Probleme sich aus dem Fachverständnis ergeben würden. Bildungspolitische Fragen und Fragen der Governance, also der Steuerung und Organisation, spielten zwar auch damals in den Auseinandersetzungen eine wichtige Rolle, insbesondere auch später beim LEMO-Bericht, aber auf Rigi-Kaltbad standen die *inhaltlichen* Fragen von Anfang an im Zentrum. *Bevor* eine äußere, organisatorische Planung getätigt werde, müsse zuerst die innere, inhaltliche geklärt werden, so Hans Gehrig, damals Rektor des Oberseminars an der Universität Zürich (ebd.). In dem von Gehrig herausgegebenen Tagungsband sind sechs Vorträge von sieben Autoren enthalten, namentlich von Karl Frey, Hans Aebli, Urs [Peter] Lattmann, Marcel Müller-Wieland, Urs Isenegger und Iwan Rickenbacher (die beiden letzten als Co-Autoren).¹⁹¹ An der Autorenschaft lässt sich ablesen, dass mit Vertretern aus den Universitäten Fribourg/Freiburg i. Ü. (Frey, Lattmann, Isenegger, Rickenbacher), Kreuzlingen-Konstanz (Aebli, kurze Zeit später in Bern), Zürich (Gehrig [Einleitung des Tagungsbandes], Müller-Wieland) und dem Luzerner Seminar Hitzkirch (Kaiser) die damals in der Deutschschweiz tonangebenden und progressivsten Wissenschaftler bezüglich Curriculumreform und Lehrpersonenbildung sowohl an der Arbeitswoche wie auch im Sammelband vertreten waren.¹⁹² Zudem trat der SPV

¹⁹¹ **Marcel Müller-Wieland**, der in Zürich Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie studiert hatte, präsierte von 1960-1964 den SPV. Von 1962-1964 war er Direktor des Seminars Kreuzlingen und von 1964-1987 Professor für Pädagogik und Philosophie am Lehrerseminar des Kantons Zürich (Trösch 2015). Er war Autor zahlreicher Romane und philosophischer und pädagogischer Sachbücher. Ein Jahr nach der Publikation vom LEMO-Bericht gibt er ein Heft heraus, worin „wesentliche Reformbedürfnisse, die im Bericht ungenügend zum Ausdruck kommen“, Geltung verschaffen werden sollte, und die indirekte Kritik am LEMO-Bericht ist dabei unüberhörbar. Es geht ihm vor allem um „Gemeinschafts- und Persönlichkeitsbildung als tragender Boden erzieherischer Tätigkeit, um die im Bericht ungenügend verankerte ästhetische Grundhaltung aller Pädagogik, um die Akzentuierung freiheitlicher Entfaltung und vor allem der freien Fortbildung der im Schuldienst erfahrenen Lehrer“ (Müller-Wieland 1976, 5). **Urs Isenegger** und **Iwan Rickenbacher** waren zusammen mit Anton Strittmatter, Urs Peter Lattmann (und weiteren) Mitarbeiter der FAL rund um Karl Frey in Fribourg/Freiburg i.Ü. (zudem studierten sie alle in der zweisprachigen Sensestadt). Isenegger arbeitete später als Psychologe und Psychotherapeut, Rickenbacher übernahm von 1975-1988 als Nachfolger von Theodor Bucher die Leitung des Seminars Rickenbach im Kanton Schwyz, danach war er Mediator und wurde schweizweit nicht als Wissenschaftler, sondern als Politiker und CVP-Generalsekretär bekannt (Rickenbacher 2007, 103).

¹⁹² Einige von ihnen leiteten ja auch Lehrpersonenbildungsstätten – wie etwa Aebli in Kreuzlingen-Konstanz und dann Bern oder Gehrig in Zürich. Die Mischung aus Institutsgründung und/oder -Leitung mit wissenschaftlicher Tätigkeit macht die Autorenschaft nochmals auf einer anderen Ebene interessant, weil die Verstrickung einiger Akteur:innen immer inhaltlicher *und* organisatorischer/bildungspolitischer Art ist. Würde man dies untersuchen wollen, wäre das Thematische vom Organisatorischen/Bildungspolitischen wohl schwer voneinander zu trennen.

mit dieser Publikation als kleiner Verband des VSG und die SKDL in wissenschaftlicher Hinsicht offensiv in Erscheinung. Außer Müller-Wieland und Rickenbacher waren kurze Zeit später alle einschließlich des Herausgebers LEMO-Expert:innenmitglieder in der Anfangszeit von LEMO.¹⁹³

Die Grundfrage der Tagung und des Sammelbandes war also: Was soll in der Lehrpersonenbildung „zu welchem Zweck gelehrt und gelernt werden“ (ebd., 10)? Miteingeschlossen sind auch Fragen nach den Vorstellungen der idealen Lehrperson, d.h. letztlich auch anthropologische Fragen: Welches Menschenbild wird vorausgesetzt, wenn eine bestimmte Art von Lehrperson erwünscht ist, wenn von bestimmten Schüler:innen, Schulgegebenheiten ausgegangen wird? Bildungspolitische Steuerungsfragen waren an Tagungen des SPV und der SKDL immer auch zentraler Gegenstand (insofern sind sie als historischer Kontext wichtig), aber in der Rigi-Kaltbadener Arbeitswoche wurde für einmal der Fokus, und dies kann nicht genug betont werden, auf *inhaltlich-curriculare Fragen* gerichtet, indem „der Fachbereich Pädagogik zum *Kernbestand* einer Lehrerbildung“ gezählt wurde, wie es in der Einleitung zum Tagungsband heißt (ebd.). Da die Lehr- und Lerninhalte im Zentrum der Diskussionen stünden, sei die Auseinandersetzung mit ihnen „in erster Linie Angelegenheit und Verantwortungsbereich der Pädagogen“ (ebd.). Damit betont Gehrig die Wichtigkeit der Lehrpersonen an Lehrpersoneninstitutionen, deren tägliche Gestaltungsarbeit den entscheidenden Einfluss im Unterricht ausübte und „auch in der Epoche der Lehrmaschine nicht widerlegt worden“ sei, womit Gehrig einen kritischen Wink in Richtung Programmierter Unterricht macht (ebd.).¹⁹⁴

Dem SPV und der SKDL diene die Arbeitswoche also als Auslegeordnung der Inhalte, die in Lehrpersonenbildungsanstalten insbesondere im Bereich Pädagogik vermittelt werden sollten. Um sich darüber auszutauschen, wie der Ist-Zustand 1969 war und in welche Richtung sich das Fach Pädagogik in der Lehrpersonenbildung hätte weiterentwickeln sollen, wurde als Grundlegendokument für die Arbeitswoche die bereits erwähnte zweibändige Strukturanalyse herangezogen, die im selben Jahr von Frey und seinen Mitarbeitern herausgegeben wurde, zudem Freys weiter oben besprochenen Artikel in der SLZ (Frey 1969a; 1969b; 1969c). Um also eine mittelfristige Planung für eine Lehrpersonenbildungsreform machen zu können (und als Ergänzung zur langfristigen Prognose Freys und seiner Mitarbeiter), musste man einen *Konsens* bezüglich

¹⁹³ Die genannten sechs Autoren bzw. Akteure auf Rigi-Kaltbad zählten zu den anfangs 21 LEMO-Mitgliedern und tauchten mit bereits ausgeklügelten Ideen in die LEMO-Arbeit ein, was unter den Experten auch zu Spannungen führen konnte (Kap. 3.7). Auf Rigi-Kaltbad waren offiziell 30 Teilnehmer:innen, davon waren ein Drittel Kommissionsmitglieder der später einberufenen LEMO-Kommission, was also knapp die Hälfte der LEMO-Kommission bedeutete (Gehrig 1970a, 97).

¹⁹⁴ Die Fachleute wurden meistens Lehrer oder Lehrerin genannt, der Bezeichnung Dozent bzw. Dozentin hat sich im Lehrpersonenbildungskontext erst um die Jahrtausendwende etabliert.

Inhalte und *Terminologie* erreichen (Gehrig 1970b, 11; vgl. Kap. 3.5).¹⁹⁵ Gehrig ergänzt die Forderung nach einer konsensuellen Terminologie mit der nicht einfach zu beantwortenden, für die Curriculumentwicklung aber typischen Frage, wer denn *kompetent*, wer *Expert:in* sein könnte: Seminarlehrpersonen, Wissenschaftler:innen, Eltern, Politiker:innen?¹⁹⁶ Dabei stützt er sich auf die *Expert:innen*-Definition der Psychologin Christine Möller:

Experte in dem hier verwendeten Sinne ist jeder, der auf dem Gebiet, auf dem eine Expertenvorschau erarbeitet werden soll, überdurchschnittliche Kenntnisse hat, auf diesem Gebiet tätig war und – als wesentliches Charakteristikum – sich mit der Weiterentwicklung dieses Gebietes beschäftigt hat. Nur *der* kompetente Fachmann kann zu Erstellung einer Expertenvorschau sinnvollerweise aufgefordert werden, der den Blick in die Zukunft, dessen Denken auf Verbesserung und Fortschritt gerichtet ist. (Möller 1969, 79)

Auffällig ist das explizite *Auslassen* einer Qualifikationsnennung als Expert:innenkriterium, die „überdurchschnittliche[n] Kenntnisse“ können auch mit dem Erfahrungswissen „auf d[ies]em Gebiet“ erworben werden, ohne dass ein akademisches, wissenschaftliches Studium *Bedingung* wäre. Eine sog. *Expertenvorschau*, die erstrebt werden sollte, ist in diesem Verständnis eine Art Plan, der am Ende einer Planperiode von kompetenten Expert:innen erstellt werden soll, also ein in die Zukunft gerichtetes Planungs- und Organisationsinstrument. Und weiter:

Mit der Einführung der Experten wird die Personsabhängigkeit in den Planungsprozess eingeführt, jedoch – wie uns scheint – objektiviert durch die Tatsache, dass die Fachleute nur für ihr eng und genau begrenztes Gebiet Verhaltensbeschreibungen, also objektiv weitgehend überprüfbare Aussagen liefern. (ebd., 80)

Obwohl also eine wissenschaftliche Vorbildung von Expert:innen nicht per definitionem verlangt wurde, erwartete man eine klassische, wissenschaftliche Objektivität im Endergebnis. Die Repräsentativität der Expert:innen erachtete Gehrig denn auch für die Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad als wichtig und sah sie mit Blick auf die Teilnehmer:innenliste für die 53 Schweizer Lehrpersonenbildungsanstalten als gegeben an. Um das zumindest provisorisch formulierte Ziel der Expert:innentagung auf Rigi-Kaltbad zu erreichen, nämlich eine Bilanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand zu ziehen und „Richtlinien der Konferenz der Leiter Schweizeri-

¹⁹⁵ Dies erinnert an das weiter oben genannte Bestreben nach konsensueller Terminologie, Sprache und kanonisiertem, pädagogischem Wissen für angehende Lehrpersonen bei Frey und Strittmatter.

¹⁹⁶ Bis zur Einführung des Frauenstimmrechts 1971 gab es in der Schweiz vor allem Männer in der Politik, vgl. dazu auch Fußnote 123.

scher Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes zur Gestaltung der pädagogischen Kernfächer in der Lehrerbildung' zu formulieren“, wurden die Expert:innenvorschauen in Gruppendiskussionen durchgeführt (Gehrig 1970b, 12).¹⁹⁷

In der Einleitung zu den gesammelten Vorträgen der Rigi-Kaltbadener Arbeitswoche erklärt Gehrig (im Wissen darum, wie die Tagung später enden würde, da er das Vorwort *nach* Tagungsende verfasst hatte!), dass eine nächste Phase folgen müsste, „in der versucht wird, ein Prognosemodell aufzustellen“, was selbstredend für den LEMO-Bericht gelten sollte, dessen Expert:innengruppe im Publikationsjahr der Rigi-Kaltbadener Sammelreferate ihre Arbeit startete (ebd., 13). Gehrig begründet den Bedarf für weitere Phasen damit, dass zwar eine „logische Validität“ im Sinne eines herstellbaren Konsenses unter Expert:innen erreicht werden könnte und sollte, aber trotz dem Bestreben, mit logischen Gründen zu argumentieren, Entscheide für oder gegen eine Leitidee „immer noch subjektiv ausfallen, d.h. nach Gesetzen der Gruppendynamik zustandekommen“ könnten (ebd.). Die „(effektiven) *Bildungsbedürfnisse*“ der Volksschullehrpersonen sollten noch evaluiert, die „empirische Validität“ angestrebt werden, und zwar durch Hinzuziehen weiterer Gruppen und dem Entwickeln von Instrumenten, um die Leitgedanken und Richtlinien „in Feinziele aufzuschlüsseln und zu operationalisieren“ (ebd.). Die Idee der Operationalisierbarkeit und Hierarchisierung von Lernzielen übernimmt Gehrig – wenig überraschend – von der Curriculumtheorie. Mit den Bemerkungen zur Gruppendynamik und jene zur „empirischen Validität“ verweist er auf zwei wesentliche Orientierungsstandpunkte hin, die in den nächsten Reformjahren noch von etlichen Akteur:innen würden eingenommen werden: Einerseits der Verweis auf psychologische und psychoanalytische Deutungsmuster, nicht nur bei Fragen des Curriculums, sondern interessanterweise sogar bei der „Selbstbespiegelung“, bei der Reflexion über die Zusammensetzung einer Expert:innengruppe. Der zweite Punkt weist auf einen entscheidenden Aspekt hin, nämlich auf die Überzeugung, dass über den Konsens der Gruppe hinaus die gewonnenen Erkenntnisse, die für die Feinzielarbeit und als Entscheidungshilfen für allfällige Reformschritte Gültigkeit haben sollten, empirisch validiert und somit objektiviert werden können. Erst durch diese empirische Prüfung können Erkenntnisse zu *substantiellen* Erkenntnissen geführt werden (weil sie evidenzbasiert und empirisch überprüfbar sind). Erst so könnten Expert:innengutachten als Planungsinstrumente ihre Durchschlagskraft entfalten.

Weiß man erst einmal durch empirische Prüfung – heute würde man in diesem Zusammenhang eher von evidenzbasierter Kontrolle sprechen –, was die Gelingensbedingungen sind, so ließen sich Instrumente entwickeln, um durch deren Umsetzung „Revisionsbestrebungen in die Praxis

¹⁹⁷ Vgl. zur Frage von Expertise und Expertentum Fußnote 17 und Kap. 5.

der Lehrerbildung [zu] ermöglichen“ (ebd.). Der so formulierte fortschrittsgläubige Steuerungsoptimismus ist auch daran erkennbar, dass das Curriculum als etwas beschrieben wird, das kurzfristige Veränderungen erlaube, so die Umstände dies erforderten, „und zwar im Sinne der Optimierung der Unterrichtseffizienz („innere Reform““ (ebd., 14). Gehrig meint, dass man in der Arbeitswoche mit Lernzielbestimmungen „auf einem mittleren Abstraktionsniveau“ konfrontiert sei, d.h. mit Themen, die in einem Lehrplan in wenigen Stunden „behandelt“ werden können (ebd.). D.h. aber auch, dass – so der selbstgesteckte Anspruch – Richtziele oder Prinzipienziele, die auf der obersten Abstraktionsstufe angesiedelt wären (z.B. weltanschauliche Grundhaltungen u.a.) in der Arbeitswoche nicht thematisiert werden sollen. Die kurzfristigen Veränderungen sollen aber nur dann in Betracht gezogen werden, wenn eines der wichtigsten Forschungsgebiete der Lehrpersonenbildung im Auge behalten wird, das bereits weiter vorne zum Vortrag bzw. SLZ-Artikel Karl Freys thematisiert wurde (Kap. 3.5), „nämlich die *Integration von Theorie und Praxis* – eines der wichtigsten Forschungsgebiete und das zentrale Problem der Innovation“, so Gehrig (Gehrig 1970b, 14f.). Allerdings erwähnt Gehrig in seinem Einleitungstext nicht nur das „gebrochene[s] Verhältnis“ von Junglehrpersonen gegenüber Theorien und die Tatsache, dass diese in ihrer Arbeit auf die eigene Schulzeit oder auf „Rezepte“ zurückgreifen würden anstatt die „Praxis theoretisch-eigenständig zu durchdringen“ (ebd., 15). Ein ähnliches Verhalten sieht er auch bei den Pädagog:innen der Lehrpersonenbildung, die in ihrem Pädagogikunterricht eher auf die eigenen Hochschulerfahrungen zurückgreifen würden, anstatt „die Funktion des Pädagogik-Unterrichtes in der Lehrerbildung einer funktionsgerechten Reflexion zu unterziehen“ (ebd.). D.h. nicht nur die Studierenden, die (Jung-) Lehrpersonen und eine nicht genannte Öffentlichkeit hätten mit dieser Frage ein Problem, sondern auch die Fachpersonen als die Expert:innen, die in dieser Hinsicht wissen müssten, was sie zu lehren hätten. Und so bleibt also die Frage: „*Was* lehren wir *wie*, damit das Niveau der pädagogischen Praxis der Junglehrer besser dem Niveau entspricht, das er in der Ausbildung erfahren hat?“, so Gehrig (ebd.).

Das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000) war in den 1960er Jahren nicht neu und ist bis heute in Bezug auf die Lehrpersonenbildung ein sowohl populäres wie auch in Fachkreisen oft debattiertes Thema, gerade wenn in der Pädagogik der Lehrpersonenbildung ein naturalistisch verstandenes Verfügungs- bzw. Anwendungswissen neben oder gar anstelle eines Orientierungswissens proklamiert wird, um einem wie auch immer verstandenen Praxisbezug besser gerecht zu werden (Reichenbach 2004; 2014; Bascio 2016). Grundsätzlich kann

auch hier die bereits im Kapitel zu Freys SLZ-Artikel konstatierte unpräzise Begriffsverwendung hingewiesen werden (Kap. 3.5).¹⁹⁸

In Gehrigs Forderung einer „Integration von Theorie und Praxis“, das er kurzerhand als Leitmotiv für die Tagung verstanden haben will, wird dessen Praxisverständnis deutlich und die Rechtfertigung für die Gruppe der Expert:innen gleich mitgeliefert: „Alle Teilnehmer dieser Arbeitswoche stehen (oder standen) in irgend einer Form in der *Praxis* der Lehrerbildung“ (Gehrig 1970b, 16). Sie seien somit in der Lage, Aussagen zu machen, „die auf Erfahrungen fassen“ (ebd.). Auf den ersten Blick scheint dieser Aussage ein Verständnis von „Praxis“ innewohnen, das sich zuallererst aus der *Erfahrung* nährt und somit auch an das „doppelte Kompetenzprofil“ erinnert, wie es heute in der Lehrpersonenbildung diskutiert wird.¹⁹⁹ Verallgemeinert könnte dieser Aspekt so paraphrasiert werden: Hat jemand schon einmal etwas Bestimmtes *gemacht, erlebt, gesehen* (man könnte auch *gemessen* hinzufügen), ist er oder sie automatisch dazu befähigt, sich (wohlgemerkt in theoretischer Hinsicht) über die Praxis zu äußern. In diesem Fall wäre die *Schulpraxis* die Praxisreferenz, das „Durchlebthaben“ dieses Praxisfeldes würde somit jegliche Expertise rechtfertigen. Gehrig differenziert aber diesen Aspekt nicht unwesentlich:

Dort, wo wir uns mit beobachtbaren Tatsachen beschäftigen, kann also im wissenschaftlichen Sinn hypothetisch-deduktiv gearbeitet werden. Das würde heissen, dass wir aus vorläufig begründeten, teilweise begründeten, aber auch unbegründeten Annahmen, Hypothesen und Theorien auf logisch-deduktivem Weg Folgerungen ableiten können (empirisch-explikativer und normativer Art). (ebd.)

Dank dem Rückgriff auf *empirisches* Datenmaterial sollen also auch *normative* Aussagen gemacht werden können, die eigene Erfahrungsbasis erlaubt quasi die normative Deutung empirischer Daten, damit man „etwas rascher zu optimal geprüften Antworten“ komme (ebd.). In moralphilosophischer Hinsicht wird an dieser Stelle ein Problem angesprochen, das als ein *Sein-Sollens-Fehlschluss* (David Hume [1711-1776]) bezeichnet werden müsste, also die scheinbar logische Ableitung von einer Seins- auf eine Sollens-Ebene bzw. der logische Fehlschluss, normative, moralische Aussagen von deskriptiven, empirischen Beschreibungen *abzuleiten*, was laut Hume aber nicht möglich ist.²⁰⁰ Dass diese Art von Fehlschluss auch im päd-

¹⁹⁸ Anstatt die Begriffe *Theorie* und *Praxis* gegenüberzustellen, wäre es sinnvoller, *Theorie* von *Empirie* bzw. *Praxis* von *Poiesis* zu unterscheiden (Reichenbach 2017, 23; Graf 2006, 72; vgl. auch Kap. 5).

¹⁹⁹ Diesem Thema wurde jüngst ein ganzes BzL-Heft gewidmet (BzL 2020; vgl. auch Fußnote 134).

²⁰⁰ In David Humes *Traktat über die menschliche Natur* (1739/1740), das in drei Büchern publiziert wurde (I. *Über den Verstand*, II. *Über die Affekte*, III. *Über Moral*), findet sich am Schluss des ersten Abschnittes des ersten Teiles vom dritten Buch diese scheinbar beiläufig gemachte Bemerkung, die in der Moralphilosophie, aber auch

gogischen Kontext der 1960er und 1970er Jahre vorkommt, wo in den Argumentarien auf empirisch-quantitativ generierte Erkenntnisse zurückgegriffen wird, um dann normative Aussagen zu machen, ist nicht nur für diesen Kontext, sondern allgemein für Akteur:innen typisch, die moralische und normative Aussagen machen und ihre Legitimationskraft durch den Bezug auf Tatsachenwissenschaften automatisch als gegeben und damit – fälschlicherweise – als ausreichend begründet sehen. Gehrig bleibt immerhin etwas kritisch, dass „wir nicht endgültige und abschliessende Aussagen machen können“, aber die Hoffnung, dass sie wenigstens „zu optimal geprüften Antworten kommen“ könnten, scheint bei ihm intakt zu sein (ebd.). Ganz unkritisch und ausschließlich „praxisblind“ sind Gehrigs Ausführungen also nicht, macht er zumindest darauf aufmerksam, dass die intensive Praxisverbundenheit die Gefahr verberge, dass jede und jeder für sich ein eigenes Theoriegebäude zurechtgelegt hätte und nicht so ohne Weiteres aufgeben würde. Deshalb zitiert er am Schluss seines Textes Karl Raimund Popper, der gemäß dem Prinzip der Falsifikation darauf hinweist, dass man auch von seinen Lieblingstheorien Abschied nehmen müsse, wenn diese einer kritischen Prüfung nicht standhielten. Nichtsdestotrotz ist dieser Verweis eher ein Plädoyer für Offenheit in der theoretischen Arbeit und nicht unbedingt eine Warnung vor dem Hineintappen in die logischen Fallen, die in solchen beschriebenen Ableitungsmanövern von der beobachteten „Wirklichkeit“ zu normativen Aussagen häufig passieren.

Die Frage bleibt aber offen, welche Antworten auf welche Fragen erwartet wurde und inwiefern solche Fragen überhaupt „optimal geprüft“ werden konnten. Zwischen den Zeilen scheint ein naturalistisches, positivistisches Wissenschaftsverständnis durchzuschimmern, das Themen

hier von hoher Relevanz ist. Bis heute wird dieser Bemerkung in moralphilosophischen Argumentationen – als Sein-Sollens-Fehlschluss – größte methodologische Bedeutung zugesprochen (Hume selber bemerkt vorsichtig, aber mit der Ahnung und der Sicherheit ihrer Wichtigkeit: „Ich kann nicht umhin, diesen Betrachtungen eine Bemerkung hinzuzufügen, der man vielleicht einige Wichtigkeit nicht absprechen wird“; Hume 2013, 547). Hume stellt fest, dass Autoren von Moralsystemen Beobachtungen beschreiben und er wird damit überrascht, „dass mir anstatt der üblichen Verbindungen von Worten mit ‚ist‘ und ‚ist nicht‘ kein Satz mehr begegnet, in dem nicht ein ‚sollte‘ oder ein ‚sollte nicht‘ sich fände“ (ebd.). Dieser Wechsel vollziehe sich unmerklich, sei jedoch von größter Wichtigkeit: Das Sollen drücke nämlich „eine neue Beziehung oder Behauptung aus, muss also notwendigerweise beachtet und erklärt werden“, so Hume weiter (ebd.). Einen Grund für diese neue Beziehung werde meist auch nicht geliefert (von einer beobachteten wird *grundlos* auf eine Sollens-Beziehung gewechselt), so dass Hume schließt, „dass dieser kleine Akt der Aufmerksamkeit alle gewöhnlichen Moralsysteme umwerfen und zeigen würde, dass die Unterscheidung von Laster und Tugend nicht in der bloßen Beziehung der Gegenstände begründet ist, und nicht durch die Vernunft erkannt wird“ (ebd.).

Irrtümlicherweise wird der *Sein-Sollens-Fehlschluss* im deutschsprachigen Raum oft mit dem *naturalistischen Fehlschluss* nach George E. Moore gleichgesetzt. Im Unterschied zu Humes Fehlschluss geht es bei Moore aber nicht um einen logischen *Fehlschluss* („Fehlschluss“ ist abgeleitet vom englischen „naturalistic fallacy“), sondern um einen logischen *Definitionsfehler*, der besagt, dass es unmöglich sei, „gut“ zu definieren. Beiden gemeinsam ist aber, dass von Beobachtung gewonnene Deskriptionen, Erklärungen, Tatsachenbeschreibungen *keine* normativen Schlüsse gezogen werden dürfen, ob es nun eine Sollens-Aussage oder die Beschreibung dessen ist, was „gut“ bedeutet (Frankena 1994, 104f., 124ff.; Moore 1996; Wolf u. Saber 1998, 100ff.). Dass auch der Allgemeinpädagoge Dietrich Benner von einem *Naturalistischen Fehlschluss* schreibt, wenn er eigentlich den *Sein-Sollens-Fehlschluss* meint, deutet darauf hin, dass der Begriff des „Naturalistischen“ im Deutschsprachigen sprachlich intuitiver und näher zum Gegenstand des Fehlschlusses zu passen scheint (Benner 2005, 31).

und Fragen innerhalb der Lehrpersonenbildung ungeachtet ihrer möglichen Strittigkeit gerne mit eindeutigen und klaren Antworten begegnen will.²⁰¹

Im folgenden Kapitel sollen nicht alle Beiträge in Gehrigs Sammelband besprochen und analysiert werden, aber zwei Artikel verdienen besondere Beachtung: Karl Freys und Hans Aebli's Beiträge. Sie zeigen, wie die Rigi-Kaltbadener Tagung in inhaltlicher Hinsicht als zentrale Grundlage für die darauffolgende LEMO-Arbeit zu gewichten ist.

3.8 Pädagogisches Kernstudium als Minimalanforderung: Gemeinsame Vorstellungen der zu unterrichtenden Pädagogik trotz trennenden Denkwelten?

Der erste eigentliche Aufsatz bzw. Vortrag in Gehrigs Sammelband ist der Beitrag Karl Freys, der als Weiterentwicklung des SLZ-Artikels und des Referats Freys in Baden betrachtet werden könnte (Kap. 3.5). Anschließend ist im Sammelband Hans Aebli's Artikel platziert, was insofern interessant ist, als in dessen Beitrag einige zuvor von Frey behandelte zentrale Aspekte in *diametraler* Weise besprochen und gewichtet werden. Die beiden Texte sollen nachstehend nicht nur deshalb aufeinander bezogen werden, weil sie sich in manchen Aussagen widersprechen, sondern insbesondere auch deshalb, weil sie von den zwei zentralen Figuren des späteren LEMO-Berichts verfasst wurden und in inhaltlicher Hinsicht die entscheidenden Denkrichtungen für den Bericht andeuten.

Karl Frey lässt bereits im ersten Satz seines Textes „Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung“ (Frey 1970a) dessen positivistische bzw. behavioristische Sicht auf das Schulgeschehen durchschimmern: „Die Aufgaben eines Kern- oder Minimalprogrammes sind jeweils durch die aktuellen Bedürfnisse bestimmt“ (ebd., 18). Das logische Muster hinter dieser Aussage besagt, dass sich ein Lehrplan bzw. Kerncurriculum nur machen lässt, wenn von *aktuellen Bedürfnissen* ausgegangen wird. Bedürfnisse müssen aber beobachtet, gemessen, verglichen, also empirisch untersucht werden. Zudem lasse sich ein Kerncurriculum am besten von der aktuellen Lage ableiten, weshalb sich Frey mit seinen FAL-Studien gleich selber empfiehlt, kannten er und seine Mitarbeiter doch die damalige Lage der Lehrpersonenbildungsanstalten in der Schweiz so gut wie wenige andere. Deshalb geht er im Artikel von der „gegenwärtige[n] schweizerische[n] Situation“ und der „konkrete[n] Problemsituation“ aus, d.h. von den von ihm und seinen Mitarbeitern untersuchten 53 Lehrerbildungsanstalten, die

²⁰¹ Zu Fragen der Theorie-Praxis vgl. beispielsweise Kap. 4.8 u. 5.3.

vom klassischen Lehrpersonenseminar bis zur Hochschule reichten (ebd.).²⁰² Bedürfnisanalysen als Studiengrundlage nahm allerdings nicht allein die FAL um Karl Frey vor, sondern auch die FAL im Verbund mit der Universität Zürich am sog. BIVO-Projekt, das vom Kanton Zürich finanziert wurde und an dem auch Hans Gehrig beteiligt war (Isenegger 1972).²⁰³

Hans Aebli wählt in seinem Text einen in dieser Hinsicht genau entgegengesetzten Zugang zu Frey: Anstatt in induktiver Weise, aus empirisch gewonnenem Material („aktuelle Bedürfnisse“ – wie auch immer diese festgelegt sein mögen) den Lehrplan zu definieren, geht er deduktiv vor, um ein „Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fächer“ zu bestimmen: „Wir gehen davon aus, dass die Berufsbildung des Lehrers [...] fünf Hauptgruppen [von Fächern] umfasst“, und dann werden die (1) systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer, (2) die Erziehungs- und Bildungsgeschichte, (3) die allgemeine Didaktik und die Curriculum[s]theorie, (4) die Fachdidaktiken und (5) die praktische Ausbildung aufgezählt (Aebli 1970, 25). Schließlich vertieft sich Aebli in die ersten beiden Bereiche, um – wie der Titel verspricht – die „erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung“ zu eruieren (ebd.).

Während für Aebli keine Probleme am Horizont aufzuziehen scheinen, betont auf der anderen Seite Frey zu Beginn seiner Ausführungen, wie groß die Streuung ist, wenn „nur“ das Unterrichtsfach Pädagogik an Schweizer Lehrpersonenbildungsanstalten in Augenschein genommen wird und bezieht sich auf seine in Kapitel 3.6 vorgestellte Strukturanalyse (Frey 1969a; 1969b).²⁰⁴ Forschungsmethodisch könnten in der Gegenüberstellung des Faches Pädagogik über sämtliche Anstalten hinweg bereits Zweifel angemeldet werden, da zwar gleichlautende, aber inhaltlich sehr unterschiedliche Gefäße gegenübergestellt werden. Es stellt sich nämlich sogleich die Frage, *was* genau unter Pädagogik subsumiert wird, *was nicht* als Pädagogik bezeichnet wird und *trotzdem* pädagogischen Inhalt hat, inwiefern sich jegliche pädagogisch anmutenden Unterrichtseinheiten vergleichen und addieren lassen usw. Solche Fragen waren auch Frey bekannt und wurden in der Analyse zumindest erwähnt, wenn auch die grundsätzliche

²⁰² Im Untertitel der Untersuchung von Karl Frey und seinen Mitarbeitern steht zwar „Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform“, tatsächlich wurden aber 53 und nicht 52 Lehrpersonenbildungsanstalten berücksichtigt, wie es explizit im Titel der Aufzählung steht: „Die 53 Lehrerbildungsanstalten (offizielle Bezeichnung, gegenwärtiger Direktor, rechtlicher und konfessioneller Status)“ (Frey 1969a, 24). In den meisten Rezensionen dieses Referenzwerkes ist denn auch meistens von 52 Anstalten die Rede; weil der Untertitel dies suggeriert, wurde es wohl so übernommen.

²⁰³ BIVO steht für „Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer“ (Isenegger 1972).

²⁰⁴ So beträgt der Anteil an pädagogischen Fächern Ende der 1960er Jahre in einigen Anstalten mehr als 50% aller Unterrichtsfächer, in anderen weniger als 10%. Bei der Qualifikation der Seminarlehrpersonen oder Hochschuldozierenden ist die Streuung naturgemäß auch groß: Vom Primarlehrpersonendiplom bis zur Habilitation findet sich eine große Spannweite an Qualifikationen. Inhaltlich ist die Differenz ebenfalls beträchtlich: In einigen Seminaren bedeutet Pädagogik in etwa „Philosophie der Erziehung“, in anderen werden vor allem Schulführung und Arbeitstechniken gelernt (Frey 1970a, 18).

Frage, *ob überhaupt* Vergleiche zulässig sind, wenn unter der gleichen Bezeichnung derart verschiedene Inhalte subsumiert werden, nicht recht beantwortet wird.²⁰⁵

Da Aebli einen ganz anderen Zugang wählt – nämlich den deduktiven (in diesem Fall heißt dies auch: normativen), bestimmt er als systematische erziehungswissenschaftliche Fächer folgende Teilgebiete: (1) Pädagogik, (2) Pädagogische Psychologie, (3) Soziologie, Politologie und Ökonomie, (4) Schultheorie. An dieser Stelle fällt vor allem auf, dass Aebli Soziologie, Politologie und Ökonomie (auch) als ein *erziehungswissenschaftliches* Teilgebiet bezeichnet. In Hinblick auf den Autor ist dagegen nicht überraschend, dass die Pädagogische Psychologie als Teil der *systematischen Erziehungswissenschaft* gesehen wird. Nach Aebli's grober Setzung könnten diese vier Teilgebiete zusammen mit der genannten Erziehungs- und Bildungsgeschichte ein Drittel der für die Erziehungswissenschaften reservierten Zeit in Anspruch nehmen, die Didaktik und die Fachdidaktiken würden ein weiteres Drittel und die praktische Ausbildung das letzte Drittel beanspruchen. Auch in diesem Punkt unterscheiden sich Aebli und Frey stark: Während ersterer nonchalant von selbstgesetzten und grob geschätzten Dritteln ausgeht, bezieht sich Frey in seiner Aufzählung der pädagogischen Unterrichtsfächer auf seine prozentpunktgenau evaluierten Zahlen.

Für ein mögliches „Kernprogramm“ fürs Studium der pädagogischen Disziplinen sieht Frey zwei Funktionsbereiche: Zum einen das „pädagogische Kernstudium“, das im Sinne des ‚core-curriculums‘ jener Ausbildungsbereich sein [kann], der sowohl als Minimum wie als *Zentrum* des gesamten Kanons betrachtet wird“ (Frey 1970a, 19, vgl. Kap. 3.8). Die Idee dahinter ist einfach und hatte Frey bereits im SLZ-Artikel angedeutet (Kap. 3.5):

Wer das Kernstudium absolviert hat, besitzt gleichsam das Gerüst, mit dessen Hilfe die Erkenntnisse oder Handlungstechniken erweitert und vor allem differenziert werden können. (Frey 1970a, 19)

Dabei unterscheidet sich ein solcherart verstandenes Kernstudium von den Grundfragen einer Wissenschaft, die beispielsweise an einer Universität gelehrt wird: „Ein Kernstudium der Pädagogik beschränkt sich demnach nicht auf die Erhellung der Frage nach dem Menschen oder den Aufweis [sic] der Möglichkeit von Pädagogik“; statt solch theoretischen Fragen aufzuwerfen, sollten „alle als bedeutsam qualifizierten Elemente in ihren Strukturen“ behandelt werden (ebd.). Das hieße dann wohl: detaillierter, auf einen möglichen Schulunterricht bezogen und

²⁰⁵ So grenzt Frey grundsätzlich die Lehrpersonenbildungsanstalten, die *keine* Hochschulreife voraussetzen (44 an der Zahl) von denen ab, die eine solche verlangen (acht, und zwar je eine in den Kantonen Genf, Baselstadt, Baselland, Neuenburg, Schaffhausen Waadt und zwei in Zürich). Für Details zum Grundlagenmaterial der Untersuchung vgl. Fußnote 184.

weniger universal. Die zweite Funktion bezieht sich auf die Innovation der Lehrpersonenbildung.

Auf Rigi-Kaltbad präzisierte und erweiterte Frey die bereits angedeuteten Ideen eines pädagogischen Kernprogrammes: eine Art Harmonisierung sollte ein pädagogisches Kernprogramm ermöglichen, eine größere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Lehrpersonenbildungsanstalten, eine rechtliche Anerkennung der Abschlusszeugnisse (ebd.). Deshalb sei das Kernstudium „eine Grundlage für die geplanten Innovationen. Dieses Ziel wurde zum Hauptmotiv bei der Initiative für die Entwicklung eines Kernstudiums durch den ‚Pädagogischen Verband‘ und die ‚Direktoren der Lehrerbildungsanstalten‘“, also durch den SPV und die SKDL (Frey 1970a, 20). Frey legt noch drei weitere Überlegungen zu den Funktionen dar: In der Ausbildung würde ein „fixiertes Kernstudium“ Speziallehrpersonen fördern, d.h. Spezialist:innen in Fragen der Legasthenie, Sozialpädagog:innen, Schullaufbahnberater:innen u.a.m. Das Kernstudium würde für die Ausbildung dieser Fachleute eine gemeinsame Ausgangsbasis bedeuten. Durch ein Kern- bzw. Minimalprogramm könnten neue Ausbildungsgänge eingeführt werden, schließlich – als letzter Punkt – würde ein Kernstudium für die Fortbildung, für den Wechsel der Lehrpersonen in andere Schulstufen, „für eine einheitliche Besoldung in der gesamten Schweiz, für eine gemeinsame Grundausbildung der Lehrer aller Stufen“ eine gemeinsame Basis bilden (ebd., 20).

Die „Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft“ (Horn 1999, 749) war in den 1960er Jahren im deutschsprachigen Hochschulraum ein virulentes Thema und blieb es bis in die 1970er Jahre. 1968 gab die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) ein kleines Buch zum „Kernstudium der Erziehungswissenschaft“ heraus, mit etlichen Beiträgen, u.a. zur Frage, wie die Pädagogische Psychologie oder wie theoretische und didaktische Aspekte in ein pädagogisches Kernstudium eingebaut werden könnten (DGfE 1968a). Noch im gleichen Jahr erschien in der *Zeitschrift für Pädagogik* ein fünfseitiger Artikel der DGfE mit dem programmatischen Titel: „Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, was dem 1968 gebilligten und redaktionell überarbeiteten Haupttext des genannten Büchleins entspricht, der wiederum von einer 1966 eingesetzten Kommission innerhalb der DGfE verfasst wurde (DGfE 1968b). Laut dem damaligen Vorsitzenden der DGfE Hans Scheuerl wurde durch diesen Text – der also in einem Buch *und* der meistverbreiteten pädagogischen Zeitschrift mit

wissenschaftlichem Anspruch im deutschsprachigen Raum erschien – der Ausdruck *Kernstudium* „in die pädagogische Diskussion eingeführt“ (Scheuerl 1970, 121).²⁰⁶ Ob die Geburtsstunde des „Kernstudiums“ genealogisch tatsächlich mit dem „Entschließungs“-Artikel begann, sei einmal dahingestellt, zumindest war die Diskussion um ein Kernstudium nach 1968 weit über die Deutschschweizer Grenze ein diskutiertes Thema und weit in den erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs vorgedrungen.²⁰⁷

Während Frey und Scheuerl die Frage nach einem Kernstudium an den Anfang ihrer Überlegungen stellen, versucht Aebli, seine gesetzten Bereiche für die erziehungswissenschaftlichen Fächer begrifflich genauer zu fassen und macht – möglicherweise ohne dies so zu intendieren – gleich zu Beginn seines ersten Aspektes „Pädagogik“ eine bemerkenswerte Äußerung: „Den Kern des Faches Pädagogik sollte eine Anthropologie bilden“ (Aebli 1970, 26). Die Metapher des Kerns scheint also nicht nur bei empirisch ausgerichteten Wissenschaftlern wie Frey oder bei geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen wie Scheuerl beliebt gewesen zu sein, sondern auch bei systematisch, empirisch (und auch geisteswissenschaftlich) denkenden pädagogischen Psychologen wie Aebli (Kap. 5.6). Während Frey das „Kernstudium“ begrifflich vom angelsächsischen „core-curriculum“ ableitet und auch empirisch zu durchdringen versucht, ist das von Scheuerl erwähnte Kernstudium eine Annäherung an die richtige Proportion zwischen Wünschbarem, Wissbarem und Studierbarem und dem tatsächlich erfordernten Studium.

Aebli geht ähnlich wie die anderen beiden *auch* von einer kanonisierten bzw. kernhaften Vorstellung eines Grundstudiums aus, dabei denkt er allerdings *nicht* nur an die Wissensinhalte, die gleichsam das begriffliche Instrumentarium für Pädagog:innen, für angehende Lehrpersonen, sondern – und das unterscheidet ihn stark von den anderen beiden, insbesondere von Frey – auch an eine Wissensvermittlung *mit gleichzeitiger Charakterprägung*, weshalb die *Anthropologie* nicht als typische Wissensvermittlung einer Wissenschaft oder eines wissenschaftlichen Teilgebietes gesehen wird, sondern sehr breit gedacht ist:

²⁰⁶ Im August 1970 wurde den SPV-Mitgliedern als einer von mehreren Vorbereitungstexten für die Tagung in Hitzkirch auch ein Text von Theo Dietrich und Wolfgang Klafki zugestellt (wobei in der Einladung nur Wolfgang Klafki als Autor genannt wurde). Auch dieser Text beschäftigt sich mit dem Kernstudium und erschien in besagtem DGfE-Band (SPV II, 7; Dietrich u. Klafki 1968). Neben einer Parzellierung der *Didaktik* und *Methodik* in verschiedene Unterthemen, die innerhalb von vier Wochen den Lehramtstudierenden vermittelt werden sollten, unterscheidet sich diese curriculumtheoretische Aufzählung von anderen insbesondere dadurch, dass darauf hingewiesen wird, dass beispielsweise die didaktischen Entscheidungen und Konzeptionen durch die historisch-soziokulturelle Bedingtheit klargemacht werden sollte, dass didaktische und methodische Entscheidungen auch von Konzeptionen der „allgemeinen pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Zielvorstellungen“ abhängig sind oder dass methodisch das „notwendige Zusammenspiel von *hermeneutisch-kritischen* (einschließlich *ideologiekritischen*) und *empirischen* Methoden sowie die *soziokulturelle Bedingtheit pädagogischer Versuche* und ‚Experimente‘ dargelegt werden sollte (Dietrich u. Klafki 1968, 37). Darin klingen Ansätze der bildungstheoretischen bzw. der kritisch-konstruktiven Didaktik an, die in der Folge vor allem Wolfgang Klafki stark machen sollte und wenig mit der detailverliebten Akribie kleinster Lernschritte im curriculumtheoretischen Geiste zu tun haben.

²⁰⁷ Vgl. Kap. 3.8 zur Tagung in Hitzkirch.

Sie umfasst eine integrative Schau der Kräfte des Menschen, des Verhältnisses seiner Kräfte zueinander, des Menschen in seiner sozialen Umwelt [sic!], des Menschen vor den ideellen Mächten und des Menschen vor Gott. (Aebli 1970, 26)

Passend zur religiös-metaphysischen Sprache²⁰⁸ verweist Aebli in seinen Ausführungen zur *Pädagogik* denn auch auf Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und auf dessen Ausführungen der menschlichen Kräfte (Kopf, Herz, Hand). Die Familie, die Mitmenschen, die Gemeinde, der Staat als soziale Umwelt möchte Aebli in Zusammenhang mit pädagogischen Überlegungen nicht bloss deskriptiv beschreiben, sondern „auch Zielvorstellungen über die mögliche Gestaltung dieser sozialen Gruppen, das Verhältnis ihrer Glieder zueinander und das Verhältnis des Kindes zu ihnen“ entwickeln, mit anderen Worten: Er will Aussagen darüber machen können, „was die Familie, was die Eltern dem Kinde sein können, wie man den Mitmenschen, den Staat sehen kann“ (ebd., 26f.). Im Fach Pädagogik sieht Aebli endlich auch die Möglichkeit der direkten moralischen Belehrung der angehenden Lehrpersonen, wobei auch hierfür religiöse Analogien bemüht werden:

In ähnlicher Weise sollte der Lehramtskandidat die Grundprinzipien der Ethik kennenlernen und vernehmen, wie der Christ die Frage nach Ursprung und Bestimmung seines Lebens und der Welt zu verstehen sucht. (ebd., 27)

Im Gegensatz zur Pädagogischen Psychologie, die ihre Aussagen gemäß Aebli „allein auf Grund der harten Kriterien der Experimentalwissenschaften“ mache,

„herrscht in der anthropologischen Darstellung des Menschen das Element der Zusammenschau vor. Zugleich werden hier auch Aussagen über Normen und Ziele des menschlichen Lebens gemacht, über die die empirischen Wissenschaften schweigen. (ebd.)

Bemerkenswerterweise sieht Aebli in der Beschäftigung mit der „bloßen“ philosophischen Anthropologie eine „Gefahr der Abstraktion“ für die Studierenden, „das Fassungsvermögen vieler Lehramtskandidaten“ könne so überstiegen werden (ebd.). Deshalb sei ein „konkretes

²⁰⁸ Dass in der Anthropologie der Mensch in einer Unterordnung unter Gott gleichsam in eine religiöse Stellung gebracht wird, mag vom heutigen, sozusagen an wissenschaftliche Objektivitäts- und Säkularisierungsstandards gewohnten Blick eher etwas eigenartig anmuten. Zu dieser Zeit und im Kontext der Lehrpersonenbildung sind Verweise auf Gott oder das Christentum als Orientierungsgrößen aber nicht so ungewöhnlich. In Anbetracht der knapp zehn Jahre zuvor ausgerufenen realistischen Wendung und dem selbstgesetzten Anspruch, auch in der Pädagogik nach wissenschaftlichen Kriterien zu arbeiten, konnten (quasi-) religiöse Argumentarien wohl auch nicht bei allen Akteur:innen auf Widerspruchslosigkeit stoßen.

Menschenbild“ gefordert, das die „Erziehungs- und Bildungsarbeit zu leiten“ vermöge, die Seminarlehrperson bzw. der/die Dozierende müsse deshalb an *konkrete* Situationen des Lebens (aus der Politik, dem Sozialen, der Ökonomie) und an die *exakte* Vorstellung der jungen Menschen möglichst nahe herankommen (ebd.). Was denn ein „konkretes Menschenbild“ – im Gegensatz zu einem abstrakten – genau sein soll, wird indes nicht erläutert, auch nicht, ob – und wie – an eine „exakte Vorstellung“ eines Menschen herangekommen werden könne.

An dieser Stelle schlägt Aebli – was sehr gut passt, nachdem er mit nahezu argwöhnischem Blick auf die Gefahren allfälliger Abstraktionen hingewiesen hat – den Bogen zu den empirischen Wissenschaften, zur *Pädagogischen Psychologie*, die er als zweites Fach in Bezug auf seine Vorstellung eines Grundstudiums aufzählt. Diese bestimmt er schlicht als jene Teile der Allgemeinen Psychologie, die „für den Erzieher und Lehrer wichtig sind“, dabei handelt es sich explizit um objektivierbare und nicht um normative Aussagen (ebd., 28): Als dezidiert empirisch skizzierte und vordergründig nicht-normative Wissenschaft weist Aebli – entgegen seiner Absicht – der Pädagogischen Psychologie allerdings eine wichtige und äußerst normative Stellung innerhalb der Lehrpersonenbildung zu, womit das gängige Verständnis dieser Disziplin ausgeweitet wird.²⁰⁹ Sie soll nämlich (1) das „*Selbstverständnis*“ des Lehrers fördern, damit das „Problem der Autorität“ reflektiert und „bei ihrer Ausübung die geeigneten Mittel“ gewählt werden könnten, sie soll helfen (2) die „*Motivierung* der Schularbeit“ bei den Schüler:innen voranzubringen, (3) die „*Psychologie der höheren Lernprozesse*“ soll die Lehrperson befähigen, diese zu leiten, (4) die Psychologie befähige die Lehrperson auch, die „Schüler richtig zu *beurteilen* und zu *prüfen*“ (dabei ist die Psychologische Diagnostik von zentraler Bedeutung, sollte sie doch die gängige Praxis zu verbessern vermögen), (5) die Psychologie vermittele durch die „*Untersuchungen zum Anlage-Umwelt-Problem*“ den Lehrpersonen „die rechte Einstellung zu diesem wichtigen pädagogischen Problemkreis“, die Lehrperson lerne, ihr „eigenes Wirken im Gesamtrahmen der geistigen Entwicklung zu sehen und ihm darin den rechten Stellenwert zuzuschreiben“, (6) schließlich würden die psychologischen Grundkenntnisse die Lehrperson dazu befähigen, „mit dem *Schulpsychologen* zusammenzuarbeiten“ (ebd., 28f.).²¹⁰

²⁰⁹ Im LEMO-Bericht werden die Aufgaben, die Aebli der Pädagogischen Psychologie zuweist, nochmals aufgegriffen und eins zu eins übernommen (Kap. 4.7.3).

²¹⁰ Walter Herzog sieht in der Pädagogischen Psychologie verschiedene Optionen gegeben, einige davon wurden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, andere vor allem zwischen den 1950er und 1970er Jahren postuliert: „(1) Pädagogische Psychologie als Tatsachenwissenschaft, (2) als Erforschung der Erziehungsmittel, (3) als Ingenieurwissenschaft, (4) als Anleitung pädagogischen Handelns und (5) als Analyse der psychischen Seite von Erziehung“ (Herzog 2005, 208). Bei (1) geht es vor allem um die *Extrapolation psychologischer Erkenntnisse* auf die pädagogische Praxis, bei (2) um die *Arbeitsteilung* der Pädagogik (Ziele) und Psychologie (Mittelerkundung), bei (3) um die *direkte Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in praktisches Handeln* (wie bei Brezinka), bei (4) um die *Adressatenfrage* – meistens sind Lehrpersonen angesprochen – und die Frage, wie der unter Erziehungseinflüssen stehende Mensch *psychologisch beschrieben und erklärt* werden kann (wie bei Franz Emanuel Weinert oder Max

Aebli weist der (Pädagogischen) Psychologie ganz offensichtlich einen nicht geringen Anteil der Gelingensbedingungen schulischen Lehrens und Lernens zu, unschwer sind die vielen (teils versteckten, teils offenkundigen) pädagogischen, didaktischen, methodischen, aber auch moralischen Verweise in den Ausführungen der Psychologie enthalten. Die (Pädagogische) Psychologie geht also weit über eine bloße Wissensaneignung und -vermittlung hinaus, sie gibt den Lehrpersonen auch gleich die geeigneten Mittel zur Hand, wie sie sich *verhalten* können, weist sie an, *was* sie überhaupt *tun sollten* (z.B. bei Autoritätsproblemen) und deutet gar an, *was* und *wie* die Lehrpersonen bezüglich der Fragen zum Anlage-Umwelt-Problems zu *denken* hätten! Anders als Frey, der sich in seinem SLZ-Artikel zum pädagogischen Kernstudium darüber erheuert, dass „die künftigen Lehrer [...] die verschiedensten Informationen ohne ein *ausgebautes Kriteriensystem* für die Beurteilung“ übernehmen würden (Frey 1969c, 404) und dies im 1970er Sammelband nochmals zum Thema macht (Frey 1970b),²¹¹ bekundet Aebli keine Mühe damit, die Pädagogik und die Psychologie für ein solchermaßen verstandenes Grundstudium vollumfänglich (normativ) zu bestimmen: „Die Lehre der Psychologie teilen wir in 7 Abschnitte ein, die ungefähr gleich gewichtet sind“, so Aebli bestimmt unbestimmt (Aebli 1970, 29). Unter die Pädagogische Psychologie fallen demnach die (1) Sozialpsychologie, (2) die Persönlichkeitspsychologie, Tiefenpsychologie und Psychohygiene, (3) das Denken, Lernen und Lehren, (4) die Entwicklung, (5) die Begabung, (6) die psychologischen Erfassungsmethoden und schließlich (7) die heilpädagogische Psychologie.

In dieser Auflistung und insbesondere in der Beschreibung fällt die breite psychologische Orientierung auf. Nicht nur das (psychologische) Wissen steht dabei jeweils im Vordergrund, sondern sehr oft – wie bereits weiter oben angedeutet – die Bewältigung eines Problems oder die Messung einer Eigenschaft, was wiederum zu einem bestimmten Verhalten führen soll. Die Psychologie soll mit anderen Worten nicht als „bloße“ deskriptive Datenlieferantin fungieren und *Verhalten erklären*, sondern helfen, bestimmte *Handlungen zu ermöglichen*.

So soll die Sozialpsychologie helfen, nicht nur die soziale, sondern insbesondere auch die moralische Entwicklung zu beleuchten. Zudem soll sie – falls die Verhältnisse innerhalb der Schulklasse bestimmt werden müssen – dank „soziometrischen oder anderen Mitteln“ diese erfassen (ebd., 30). Die vertiefte Auseinandersetzung von Motivation, Interesse usw. in der Persönlichkeits- und Tiefenpsychologie soll der Lehrperson helfen, ihre „persönlichen Probleme in einem gewissen Masse zu durchschauen und zu bewältigen“ (ebd.). In den Unterkapiteln über das

Josef Hillebrand) und bei (5) schließlich um die Analyse des „spezifischen Gegenstandsbereich[s], nämlich [der] *psychische[n]* Seite pädagogischer Prozesse, Methoden und Institutionen“ (ebd., 213).

²¹¹ Das *Kriteriensystem* sollte den Lernenden helfen, *unabhängig* davon, ob sie einen Rousseau-Text oder eine psychologische Lerntheorie behandeln, das Thema einzuordnen, zu beurteilen.

Denken, Lernen und Lehren, über die Entwicklung oder über die Begabung ist Aebli als ehemaliger – aber gegenüber seinem vormaligen Förderer auch kritisch eingestellter – „Piaget-Schüler“ erkennbar, wenn er davon spricht, dass die Stufentheorien kritisch zu beleuchten seien oder das Intelligenzalter thematisiert werden soll.²¹²

Aebli taxiert seine eigene Ausbildung zum Lehrer im Rückblick als „zu schöngeistig-platonisch“, weshalb ihm zufolge entweder „eine gewisse Blutarmut der pädagogischen Lehre“ resultiere oder, auf der anderen Seite, die Didaktik und die Praxis ein übermäßiges Gewicht gewinnen, so dass es zu einer „Praxis- und Übungsschulmüdigkeit“ komme (ebd., 32). Deshalb müsste „dem werdenden Lehrer das Bewusstsein von den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Realitäten vermittelt“ werden (ebd.). Idealerweise würden die Pädagogikdozierenden „in besonderen Veranstaltungen aus den genannten Bereichen“ Fachkräfte einladen, damit diese aus ihren Bereichen berichten könnten (ebd., 33).²¹³ Solche Veranstaltungen verfolgen – wie so manch anderes bei Aebli – eine doppelte Aufgabe: einerseits sollte der Lehramtskandidat dazu motiviert werden, „selbst aktiv mitzuwirken“, andererseits sollten „auch die ihm anvertrauten Zöglinge“ so gelenkt werden, dass sie in Richtung (gesellschaftspolitischer) Eigenaktivität gelenkt würden (ebd.).

Als vierter Teil der – *notabene immer noch erziehungswissenschaftlichen* – Fächer ist die *Schultheorie* vorgesehen, worunter die Kenntnis der verschiedenen Schulsysteme und den damit zusammenhängenden Lohnfragen u.a.m. verstanden wird.

Als letzter Aspekt und abgetrennt von den vier bisher diskutierten erziehungswissenschaftlichen Bereichen bespricht Aebli die *Erziehungs- und Bildungsgeschichte*. Diese soll nicht bloss Geistesgeschichte sein:

Ihre Aufgabe besteht darin, allen bisher genannten Fächern der systematischen Erziehungswissenschaft ihre historische Dimension zu geben, d.h. dem werdenden Lehrer zu zeigen, wie sie sich entwickelt haben. (ebd., 35)

Aebli formuliert also den Anspruch, mittels der Geschichtswissenschaften „die heutige pädagogische Situation besser zu verstehen“, weshalb die Bildungsgeschichte die „Ortsbestimmung der pädagogischen Gegenwart“ sei (ebd., 35). Bemerkenswerterweise hebt er hervor, dass die Kultur- und Geistesgeschichte insbesondere auch für die Anthropologie wichtig sei, betont

²¹² Interessant und disziplinar nicht unerheblich ist die Subsumierung bzw. Auflösung der Heilpädagogik in eine „Heilpädagogischen Psychologie“. Darin tritt „die Heilpädagogik nicht als besonderes Fach“ auf und Themen wie die „neurotischen und psychotischen Erkrankungen im Kindesalter“ oder die „Psychotherapie“ werden ebenso unter der Heilpädagogischen Psychologie platziert (Aebli 1970, 31f.).

²¹³ Eine Idee, die bis heute auch an Pädagogischen Hochschulen beliebt und verbreitet ist. So haben Dozierende die Möglichkeit, in ihren Veranstaltungen Fachleute als „Gastdozierende“ einzuladen (o. Quellenangabe).

aber, dass man die Geschichte *nicht* als reine Ideengeschichte betreiben solle, sondern immer im Auge behalten müsse, wie sie sich in wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ordnungen manifestiere. Nur so und in ständiger Spiegelung mit der schulischen und pädagogischen Gegenwart hat die Bildungsgeschichte in der Lehrpersonenbildung überhaupt ihre Berechtigung. Vergleicht man Hans Aeblis Vorschlag eines möglichen Curriculums der erziehungswissenschaftlichen Fächer mit demjenigen Karl Freys, so scheint es außer begrifflicher und vielleicht kleiner logisch-systematischer Unterschiede kaum Differenzen zwischen den beiden Wissenschaftlern zu geben. Aepli erwähnt:

(1) die systematische Erziehungswissenschaft (darunter die [a] Pädagogik, [b] die Pädagogische Psychologie, [c] die Soziologie, Politologie, Ökonomie und [d] die Schultheorie subsumierend), (2) die Erziehungs- und Bildungsgeschichte (diese beiden wurden weiter oben ausführlich erläutert), (3) die allgemeine Didaktik und die Curriculumtheorie, (4) die Fachdidaktiken und die praktische Ausbildung als Kernbestand der erziehungswissenschaftlichen Fächer (ebd., 25ff.)

Karl Frey bezeichnet am Schluss seines Aufsatzes als pädagogisches Kernstudium bzw. als relevant für die erziehungswissenschaftlichen Fächer:

(1) die Allgemeine Didaktik (oder Schultheorie, Theorie des Curriculums), (2) die Fachdidaktik (für alle Unterrichtsfächer der künftigen Lehrperson), (3) die Methodik (bzw. Unterrichtsorganisation, Unterrichtstechnologie), (4) die Pädagogik, die (5) (Pädagogische) Psychologie, die (6) (Pädagogische) Soziologie und (7) ein Praktikum (Frey 1970, 23).

Werden diese beiden Aufzählungen auf einer oberflächlichen Ebene miteinander verglichen, gewinnt man den Eindruck, als würden beide Autoren die *gleichen* Fächer nennen, also liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sie auch das *Gleiche* als pädagogisches Kernstudium im Sinn haben. Aber hinter der scheinbar gleichen Aufzählung liegt das eigentliche *unterschiedliche Verständnis vom Kernhaften*: Während Aepli mit der Pädagogischen Psychologie oder mit der Soziologie bestimmte, *unabhängig von einer empirischen Studie vordefinierte* – im Text nicht weiter ausgeführte, aber auch nicht als problematisch angesehene – Vorstellungen verbindet, sollen laut Frey die Fächer bzw. die Zuordnungen der Themen zu einem Fach einer *vorgängigen, strengen Kontrolle* unterzogen werden: Die Themen sollen erst einmal *nach* einer solcherart verstandenen Analyse definiert und (für eine bestimmte Zeit) festgelegt werden, sie sollen (für eine bestimmte Zeit) vereinheitlicht werden. Für die genannten Fächer gelten bei Frey deshalb folgende Bedingungen, die bei Aepli so *nicht* vorzufinden sind: Nur die Bildungsziele sollen berücksichtigt werden, die (sowieso schon in Lehrplänen, Jahresberichten usw.) *bereits bestehen* (und evaluiert worden sind), nur *aktuelle* oder *geplante* Lehrplanthemen. Es sollen im

Unterricht *keine Überschneidungen* der Themen vorkommen, d.h. die Behandlung desselben Themas in mehreren Fächern soll nicht vorkommen. Diese Sichtweise schien den Curriculumtheoretikern besonders am Herzen zu liegen, wird sie doch nicht nur von Karl Frey, sondern auch von Urs Peter Lattmann, dem damaligen Weggefährten in der FAL, auf Rigi-Kaltbad bzw. dem Sammelband mit den Referaten dargelegt: „Innerhalb der Fächer Didaktik und Methodik finden zahlreiche Überlappungen statt“, und diese gelte es zu eliminieren (Lattmann 1970, 37). Lattmann äußerte die Idee, mit empirisch gewonnenen Daten die Inhalte für das „idealistische Komplex der allgemeinen Didaktik als Theorie des Unterrichts“ zu gewinnen, das auf „sehr verschiedenen Dimensionen und Abstraktionsebenen liegen“ (ebd., 39). Dabei sollte nicht nur die Frage nach den Inhalten, sondern auch die Prozessfrage beantwortet werden: Allgemeine Funktionen der Schule, gesellschaftspolitische Fragen oder die Frage der Qualifikation der Dozierenden müsste vorgängig geklärt werden, so Lattmann, ähnlich wie Frey.²¹⁴

Bei anderen Autoren, wie etwa beim ehemaligen SPV-Präsidenten und Seminarlehrer der zürcherischen Lehrpersonenbildung Marcel Müller-Wieland, finden sich solcherart gewendete curriculumtheoretisch Überlegungen nicht. Die Gedanken des studierten und schreibenden Philosophen und Pädagogen ähneln eher denjenigen Aebli, wenn er etwa davon spricht, dass als erstes eine „anthropologische Grundlegung der Pädagogik“ gesichert werden müsse, wenn die pädagogische Berufsbildung einer Ausweitung und Vertiefung bedürfe (Müller-Wieland 1970, 61):²¹⁵

²¹⁴ Kurze Zeit später, nämlich bereits 1972 (zwischen der Zeit als FAL-Mitarbeiter in Fribourg/Freiburg i.Ü. und einem Abstecher nach Kiel mit Karl Frey 1971) wurde Urs Peter Lattmann vom Aargauer Regierungsrat zum Direktor der Aargauer Lehramtsschule zur Ausbildung von Oberstufenlehrpersonen gewählt (in Windisch als Weiterbildungszentrum angesiedelt), ab Frühling 1976 nahm in Zofingen die *Höhere Pädagogische Lehranstalt* (HPL) ihren Betrieb auf, als eigentliche *nachmaturitäre* Lehranstalt für alle Stufen. Bis 1979 wurde die gesamte seminaristische Lehrpersonenbildung im Kanton Aargau definitiv in die HPL überführt. D.h. die Berufsbildung fand ab 1976 neu an einer *tertiären Institution* statt und wurde von der Allgemeinbildung herausgeschält, die fortan an einer Maturitätsschule absolviert werden musste (Für die Realisierung der HPL bezeichnete Lattmann den LEMO-Bericht als „wertvolle Hilfe“; Lattmann 1977, 193). Der erfolgreiche Sekundarstufe-II-Abschluss galt als *Bedingung* für den Eintritt in die Aargauer Lehrpersonenbildung (SLZ 1973, 1670; SCS 1974, 951; Lattmann 1977; 1982). In dieser Zeit publizierte Lattmann seine *Schulnahe Lehrerbildung* (Lattmann 1973), in der er die bereits auf Rigi-Kaltbad 1970 angedachten Aspekte ausführlich darlegte. Auffällig ist einerseits das *curriculumtheoretische* Bestreben, inhaltliche [*Was soll gemacht werden?*] von organisatorischen [*Wie soll es gemacht werden?*] Strukturen trennen zu wollen, andererseits aber die *Verquickung* des curriculumtheoretisch-empirischen Vorgehens mit geisteswissenschaftlichen Elementen. Von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik leitet er das seiner Meinung nach zentrale „Theorie-Praxis-Problem“ ab, da diese allerdings „ihre beherrschende Stellung als wissenschaftliches Aussagensystem eingebüsst“ hätte, müsse sich auch das „Theorie-Praxis-Verständnis“ einem Wandel unterziehen (ebd., 26), sprich: Die drängenden Klärungsfragen der „Praktiker in Erziehung und Unterricht“, denen die „erziehungswissenschaftliche[n], lern-, entwicklungs- und sozialpsychologische[n] Forschungsergebnisse eher graue Theorie“ geblieben seien, könne nur die neuere Curriculumforschung mit ihren methodischen Ansätzen beantworten (ebd., 25). Dass sich Lattmann dezidiert an Wolfgang Brezinkas Verständnis von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft anlehnt und dementsprechend eine klare Aufgabenteilung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik vornimmt, verwundert demzufolge nicht.

²¹⁵ Interessanterweise ist *Werden und Lernen des Menschen*, das Urs Peter Lattmann in den 1980er Jahren veröffentlicht hat, ebenfalls ein ausschließlich (kultur-) anthropologisches Werk, mit starken geisteswissenschaftlichen, auch religiösen Anleihen (Lattmann 1986).

„Nicht ‚schöngestige‘ Vorlesungen, wohl aber intensive Besinnung auf den Sinn des menschlichen Lebens und den Auftrag des Menschen in der heutigen Gesellschaft sind gefordert.“ (ebd.)

Anders als die Curriculumtheoretiker fordert er aber nicht eine empirische Überprüfung des Jetzt-Zustandes, um schließlich Sollensforderungen zu formulieren, sondern setzt – ähnlich wie Aebli – bestimmte Fächer als für die pädagogische Grundausbildung wichtige Bereiche voraus und beschreibt weniger, was die Fächer en Detail beinhalten, sondern eher, *worum* es ihm bei der Auflistung der Fächer geht: Durch diese soll das „spezifische pädagogische Forschen auf Hochschulniveau“ geübt werden, zudem seien Fertigkeiten zu trainieren, „der Lehrer bedarf in hohem Masse einer differenzierten, persönlichen und kritischen Einstellungsbildung“ (ebd.). Diese genannte *Einstellungsbildung* erinnert stark an die auch von anderen geforderte *Persönlichkeitsbildung*, die bereits zuvor, aber auch in späteren Jahren immer wieder ertönte.²¹⁶

Auch die anderen beiden Beiträge im Sammelband von Hans Gehrig widmeten sich – allgemein gesprochen – der Frage nach den Bedürfnissen und nach einer pädagogischen Grundausbildung von Primarlehrpersonen. Lothar Kaiser, Direktor des Lehrerseminars Hitzkirch in Luzern,²¹⁷ fragt nach den Bedürfnissen der Volksschullehrpersonen und kommt – wenig überraschend – zum Schluss, dass es eines pädagogischen Kernstudiums bedürfe (ähnlich wie das bereits die anderen forderten), das er *Grundausbildung* nennt und darüber hinaus seien eine *erweiterte, obligatorische Grundausbildung* anzudenken, worin man sich thematisch vertiefen könne, und eine *berufsbegleitende, obligatorische Fortbildung* („bis zum Ende des Berufslebens“; Kaiser 1970, 71).²¹⁸ Der letzte Beitrag von Urs Isenegger und Iwan Rickenbacher schließlich, die beide ebenfalls maßgeblich bei der FAL beteiligt gewesen waren, nimmt die Qualifikationsfrage der Dozierenden (bzw. Lehrpersonen) im Fachbereich Pädagogik in den Fokus. Ähnlich wie bei Frey und Lattmann werden bei ihnen die „Prozesse, die im Bereich der Schule ablaufen, [als]

²¹⁶ Vgl. Kap. 3.4.2; 3.5 u. Fußnote 147. In der kleinen, 1976 publizierten Schrift *Lehrerbildung. Ein Weg zur Wandlung der Schule* (mit *Die Orientierung* überschrieben; Müller-Wieland 1976) vertiefte Müller-Wieland Fragen der Menschenbildung und Persönlichkeitsentwicklung und wollte diese auch als Kritik an den LEMO-Bericht verstanden wissen. Gemäß seiner Auffassung wurde im Bericht der „wesentlichen Menschenbildung“ zu wenig Gewicht verliehen“ (ebd., 5; vgl. auch Fußnote 191).

²¹⁷ Lothar Kaiser leitete von 1972-1991 das Seminar Hitzkirch als erster weltlicher Direktor der Anstalt. Allerdings wurde sein Führungsstil in gewissen Kreisen als „über das erträgliche Mass einseitig religiös gefärbt“ gesehen, der Kanton Luzern hielt dagegen, dass das Seminar zu „einer christlichen Erziehung in Freiheit verpflichtet“ sei (Zitate entnommen aus Huber 2017, 164). Kaiser wurde bereits als Achtzehnjähriger unfreiwillig bekannt, noch als Seminarschüler, als er mit seinem Biologielehrer und zwei weiteren Männern für zehn Tage in einem Höhlenloch („Hölloch“) im Muotatal eingesperrt war und sie sich selbst befreien mussten. Nationale und internationale Medien berichteten regelmäßig über die eingeschlossenen Höhlenforscher und den spektakulären Rettungsversuch (Berger 2017, 18f.).

²¹⁸ Diese Idee einer Grundausbildung und einer erweiterten Grundausbildung (bzw. Hauptausbildung) erinnert letztlich stark an heute noch übliche Unterteilungen von Grund- und Hauptstudium (bzw. Bachelor- und Masterstudium) an sämtlichen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz.

Objekte der Wissenschaft“ gesehen, und anders als beispielsweise Aebli formulieren sie – zumindest in ihrem Selbstverständnis – nicht ein Postulat, sondern eine „Diskussionsgrundlage“ (Isenegger u. Rickenbacher 1970, 73). Im Wesentlichen wird davon ausgegangen, dass „eine erfolgreiche Reform des Schulwesens [...] die positive Mitarbeit der beteiligten Lehrpersonen“ bedingt (ebd., 77). Deshalb werden Fragen der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrperson mit Innovationsfragen gekoppelt, Lehrpersonen müssen im Idealfall auch Untersuchungen in ihren Schulen einleiten, begleiten und auswerten können, was wiederum zeigt, wie verwurzelt die Idee der *forschenden* Lehrpersonen anfangs der 1970er Jahre schon war.

Trotz *unterschiedlicher Herangehensweisen*, den „Kernbestand der Pädagogik“ zu bestimmen – die einen nach Bedürfnisanalysen wie die FAL, die anderen deduktiv und systematisch wie etwa Aebli oder Müller-Wieland – hatten die Teilnehmenden mehr *Gemeinsames* als Trennendes, auch wenn sie dies kaum so formuliert haben. In der Annahme nämlich, dass das Fach Pädagogik als *Kern* einer Lehrpersonenbildung angesehen werden musste und dass dieses – unabhängig der *Begründung*, wie es inhaltlich zu bestimmen sei – als ein *Potpourri* von pädagogisch-psychologischen, anthropologischen, bildungsphilosophischen, historischen und weiteren Inhalten zu verstehen sei, zeigt sich zwar ein Ringen und Debattieren um das ideale und richtige Maß, gerade dieses Debattieren gibt Einblick in eine spezifische Art von Diskurs, eine Pädagogisierung auf inhaltlicher Ebene (vgl. Kap. 5).

Die Auseinandersetzungen um das Fach Pädagogik fand in Rigi-Kaltbad jedenfalls kein Ende, sondern hatte erst richtig begonnen. Da kein Verbandskonsens beschlossen werden konnte – so der Hitzkirchener Seminardirektor Lothar Kaiser im Begleitschreiben der Einladung zur darauffolgenden Tagung –, wurde ein Jahr später in ebendiesem Seminar Hitzkirch eine weitere Arbeitswoche bzw. -tagung einberufen, diesmal mit didaktischem und methodischem Schwerpunkt (SPV II, 7). Der Tagungseinladung wurde ein zweiseitiges Schreiben beigelegt, das inhaltlich exakt den letzten Seiten des Sammelbandes entsprach: Darin sind nämlich mögliche „Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer“ aufgelistet, quasi als (vorläufiges) Tagungsergebnis von Rigi-Kaltbad. Diese können in ihren offenen Formulierungen also so gelesen werden – nimmt man Kaisers beschriebene „Problemlage“ eines nicht erreichten Konsenses ernst –, dass die bestehenden Meinungsdivergenzen unter den Teilnehmer:innen sich beispielsweise in den allgemeinen Formulierungen der Rahmenbedingungen widerspiegeln, die es künftig zu berücksichtigen gelte. Fragen des Kernstudiums bzw. der pädagogischen Grundausbildung, die im Sammelband und auf der Rigi-Kaltbadener Tagung derart zentral waren, finden in diesen Richtlinien fast keine Erwähnung mehr, vielmehr werden allgemeine und formale Aspekte für

eine Primarlehrpersonenbildung mit „gesteigerten Anforderungen“ erläutert.²¹⁹ Immerhin wird als erste und wichtigste Bedingung „eine qualifizierte *Allgemeinbildung*“ gefordert, womit die inhaltliche Frage doch noch eine prominente Erwähnung findet (ebd.; Gehrig 1970a, 80ff.).²²⁰ Die Tagung in Hitzkirch wurde – wie schon vorherige und noch kommende Tagungen – auch als Fortbildungsanlass gesehen, sie dauerte beispielsweise immerhin vier ganze Tage.²²¹ Die in Hitzkirch zu beseitigenden Meinungsverschiedenheiten kamen allerdings eher akzentuierter zutage, als dass sie konsensuell reduziert worden wären. Die Bemühungen, innerhalb des SPV die von Kaiser formulierten Ziele zu erreichen, waren im Engagement der 50 teilnehmenden Übungsschul- und Methodiklehrpersonen (aus Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen „aus der Praxis“ bestehend) zwar spürbar – so wurden Vorträge gehalten und in Gruppenarbeiten verschiedene Aspekte bearbeitet –, aber am Schluss blieben die Auffassungen über die Konzipierung eines möglichen *pädagogischen Kernstudiums* divergent (Kap. 3.8).²²² Die im Vorfeld – von Kaiser an die SPV-Mitglieder – formulierten Ziele wurden – wie es einen Monat später in einen („Lernziele“-) Rundschreiben an die SPV-Mitglieder hieß – „angesprochen, doch lag der Schwerpunkt beim Beginn der Curriculum-Konstruktion“ (SPV II, 7). Mit anderen Worten: Die Problemfelder wurden angesprochen, jedoch konnten die formulierten Ziele (noch) nicht erreicht werden, was wohl vor allem auf die wenig aufeinander zugehenden Pole innerhalb der Tagungen – Karl Frey und Hans Aebli – zu tun hatte: Sowohl Aebli wie auch Frey und die jeweils ihren Ideen Zugewandten konnten sich zwar in wesentlichen Themen einigen. Ihnen allen schwebte nämlich vor, neben pädagogischem und schultheoretischem auch das psycholo-

²¹⁹ Grundausbildung solle auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen, sie solle durch intensive Betreuung ergänzt werden, die dauernde Fortbildung sowohl der angehenden Lehrpersonen wie auch der Lehrpersonenbildner:innen sei wichtig.

²²⁰ Die berufliche Grundausbildung und die Fortbildung werden als Einheit bezeichnet und es werden folgende Aspekte als unabdingbare Forderungen für eine künftige Lehrpersonenbildung genannt: (1) Die pädagogisch-schulpraktische *Grundausbildung* sollte auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen (seltsamerweise wird auch die kritische Größe einer Lehrerausbildungsstätte für höchstes 300 Personen genannt). (2) Die Grundausbildung muss durch intensive *Betreuung der Junglehrpersonen* und durch *obligatorische Fortbildungskurse* durch eine etwa zweijährige Betreuung ergänzt werden. (3) Dafür muss eine *obligatorische Fortbildung* – ergänzend zu einer *freiwilligen* – etabliert werden. (4) Eine solcherart konzipierte Aus- und Fortbildung soll durch eine Ausbildung der Lehrpersonenbildner:innen abgestützt sein; diese müssen dementsprechend gut in Pädagogik, Psychologie, Didaktik in (neu zu schaffenden) Institutionen ausgebildet werden (Gehrig 1970a, 80ff.).

²²¹ Weshalb die Bezeichnung *Arbeitswoche* tatsächlich passender erscheint!

²²² Die von Lothar Kaiser bezeichneten Ziele waren ursprünglich (im bereits genannten Begleitbrief): (1) Informationen über Didaktik und Lehrpersonenbildung liefern, Terminologien klären, (2) Aufbau des Faches Didaktik und Methodik reflektieren, (3) Lernziele für ein mögliches Curriculum „Didaktik“ formulieren (was einer Fortsetzung der Rigi-Kaltbadener Tagung gleichkam) (4) Empfehlungen für den Aufbau des Faches Didaktik gewähren, (5) Lehrmittel für den Didaktikunterricht diskutieren. Die Vorträge wurden von Hans Aebli („Was ist Didaktik?“), Urs Peter Lattmann („Kritischer Überblick über gegenwärtige didaktische Richtungen“), Iwan Rickenbacher („Analyse und Folgerungen des ‚Berichts Frey‘“), Urs Isenegger („Einführung in die Lernzielorientierung“) gehalten, die Gruppenarbeiten wurden zu verschiedenen Themen abgehalten (SPV II, 7). Erwähnenswert ist sicher auch das breite Echo der Arbeitswoche in den lokalen Medien (in verschiedenen Luzerner Tageszeitungen).

gische 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 (SPV II, 6-7; Gehrig, 1970a).²²³ Allerdings schienen sich die Ansätze dazu diametral gegenüberzustehen:

Ein deutlich erkennbares Spannungsfeld bestand in der Polarität zwischen der „Freiburger Gruppe“ um Karl Frey und der „Konstanzer (später: Berner) Gruppe“ um Hans Aebli. Der Freiburger Gruppe schwebte ein damals als modern geltendes Curriculum mit präzisen Lernzielen vor, welche systematisch an Hand wissenschaftlicher Kategorien gewonnen werden sollten. Dem stand eine offen formulierte Abneigung bei Hans Aebli entgegen, welcher es für sinnvoller hielt, Themen im Sinne begrifflicher Strukturen zu beschreiben, und welcher den „behavioristischen Atomismus“ der Curriculumleute für verfehlt hielt. (Strittmatter 2003, 335)

Die Tagungen auf Rigi-Kaltbad und in Hitzkirch zeigen exemplarisch auf, was ein wichtiger Treiber in dieser fortschrittsoptimistischen und bezogen auf die Wissenschaft hoffnungsgeladenen Zeit war: Nämlich die weitverbreitete Meinung – unabhängig davon, zu welchem theoretischen Kreis man sich selber zählte –, dass dank dem stetigen Austausch im Lichte von wissenschaftlichen Studien das Schulsystem besser verstanden, die Schule und die Lehrpersonenbildung insgesamt besser gemacht werden könnten. Dies erklärt auch den Erfolg und die Verbreitung von Forschungsprojekten und -vorhaben an Universitäten wie das genannte FAL-Projekt ab 1968, die in der Schweiz die Curriculumforschung vorantrieben, auch zusammen mit der Universität Zürich (BIVO-Projekt; z.B. Isenegger, 1972, vgl. Kap. 3.8).²²⁴ Gerade diese beiden großangelegten Projekte dienten zusammen als wissenschaftliches Fundament für den LEMO-Bericht, der wiederum als einer der ersten Versuche der EDK gesehen werden muss, wissenschaftsbasierte Modelle für die Lehrpersonenbildung von einem Expert:innengremium neu zu denken (Aregger u. Gretler 1983, 826).

3.9 Polarisierungen innerhalb der LEMO-Kommission

Neben der einflussreichen und ergebnisprägenden Arbeit Hans Aeblis' beim LEMO-Bericht lieferte also, wie bereits weiter oben ausgeführt, der Leiter der breit angelegten Studie zur Primarschulbildung Karl Frey mithilfe seiner Mitarbeiter entscheidende Impulse für die LEMO-Arbeit (FAL). Seine curriculumtheoretisch geprägte Sicht auf die Lehrpersonenbildung

²²³ Dass sie als Pole beschrieben werden, hat vor allem mit den rückblickenden Zuschreibungen verschiedener Akteure zu tun, vgl. nächstes Kap. 3.9.

²²⁴ Wie bereits beim LEMO-Bericht waren es die beiden Verbände SKDL und der SPV, die die Initialzündung für die Freiburger Strukturanalyse erteilten: „Die beiden Verbände beschlossen im November 1967, das Pädagogische Institut der Universität Freiburg mit der Aufgabe zu betrauen“ (Frey 1969a, 14).

präsentierte er an den genannten Tagungen und Arbeitswochen im Vorfeld der Kommissionsarbeit (Frey 1969a, 1969b, 1969c, 1969d, 1970; vgl. Kap. 3.5 u. 3.8). Frey war zu Beginn der LEMO-Tätigkeit noch Assistent am Pädagogischen Institut in Freiburg bei Professor Ludwig Räber (zw. 1967 u. 1971) und erhielt von diesem die Möglichkeit, die FAL zu gründen. Bereits 1971 erfolgte ein doppelter Ruf an die Universitäten Kiel und Berlin, wobei er sich für Kiel entschied. Dieser akademische Aufbruch bedeutete gleichzeitig einen Abbruch seiner Kommissionsarbeit als LEMO-Mitglied, kaum hatte das Projekt begonnen. Wegen dieser kurzen Periode in der Kommission scheint Freys Rolle bei LEMO auf den ersten Blick eher klein zu sein, blieb er doch nur etwa ein halbes Jahr Mitglied, als Autor des Abschlussberichts fungiert er nicht einmal mehr. Allerdings muss man diesen Punkt differenzierter betrachten. Freys Einfluss war nämlich im *Vorfeld* von LEMO, wie gezeigt wurde, sehr groß, die von ihm geleitete Strukturanalyse der FAL (Frey 1969a; 1969b) und seine Teilnahme und Auseinandersetzungen an verschiedenen Tagungen *vor* dem eigentlichen Beginn von LEMO waren entscheidend, wie die Arbeitstagungen gezeigt haben,²²⁵ auch wenn am Schluss die „Aebli-Schule“ eine gewisse theoretische Deutungshoheit über zentrale Fragen der Ausgestaltung des Curriculums haben sollte.²²⁶

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 des LEMO-Berichts fünf verschiedene Gruppierungen aus, die er folgendermaßen: Da werden „Kämpfer für den alleinseligmachenden seminaristischen Weg“ gezählt, solche für den maturitätsbezogenen Weg, Curriculumtheoretiker bzw. die Freiburger Gruppe, Erziehungswissenschaftler bzw. die sog. Aeblianer und als letzte Gruppe die Gruppendynamiker oder die „Kopflösen“ (Reusser 1985, 6). Anton Strittmatter vereinfachte als ehemaliges LEMO-Mitglied diese Typologisierung und identifizierte drei Gruppierungen, die in der Kommission die entscheidenden Pole bildeten: Die Freiburger Gruppe um Karl Frey, denen ein modernes Curriculum nach amerikanischem Vorbild mit präzisen Lernzielen vorschwebte (und denen auch er angehörte), die Aeblianer, welche eine solche behavioristische Verengung entschieden ablehnten²²⁷ und als „Dritte Kraft“ in dieser Polarität machte er Hans Gehrig aus, damals Direktor des Oberseminars Zürich, der sich mit seinem Ansatz an Anwendungsproblemen orientierte. Die erziehungswissenschaftlichen Fächer sollten Aebli zufolge, wie weiter oben gezeigt, systematisch von der

²²⁵ Vgl. verschiedene Kapitel, z.B. 3.5, 3.6, 3.7, 3.8 oder 3.9.

²²⁶ Vgl. Kap. 3.6 zur Strukturanalyse.

²²⁷ Wobei Aebli's Ablehnung auch widersprüchlich ist, weil innerhalb Aebli's Denkmuster der Behaviorismus ebenfalls stark ist (vgl. Kap. 4.9, insbesondere auch die Kritik Herzogs an Aebli's Konstruktivismus-Verständnis).

Anthropologie und ihren Teildisziplinen her gedacht und so 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 (ebd.). Es überrascht nicht, dass Aebli und Frey in der Didaktikwoche in Hitzkirch vorgängig „ziemlich heftig aufeinander“ prallten (Strittmatter 2003, 335; vgl. Kap. 3.8).²²⁸ Strittmatter zufolge setzte sich die Aebli-Linie am Schluss in der Kommission durch, was an dem resultierenden Kompromiss der sog. *Modellpensen* herausgelesen werden könne.²²⁹

Es wäre verführerisch, die Auseinandersetzung auf die Polarität Karl Frey versus Hans Aebli zuzuspitzen und zu reduzieren (bzw. auf die Polarität der sog. Freiburger Gruppe versus die sog. Konstanzer Gruppe [weil Aebli anfangs der 1970er Jahre am Bodensee das psychologische Institut leitete]). 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 Anhänger:innen und ihren Theorie- und Denksystemen gegeneinander im Wettbewerb standen und nur eine von ihnen – um es in kriegerischem bzw. sportlichem Vokabular zu sagen – als Siegerin das „Kampffeld“ der Ideen verlassen konnte. Die Akteur:innen und den Expert:innenbericht und dessen Inhalte derart simplifiziert erfassen zu wollen, würde den Involvierten und dem Bericht aber keineswegs gerecht. Eine solcherart verstandene Polarisierung kann tatsächlich ausgemacht werden, doch spielten für einen gewissen Erfolg des von Aebli vertretenen Ansatzes und der scheinbar zurückgedrängten curriculumtheoretischen, anderen Seite auch über die Schlüsselpersonen Aebli und Frey hinaus andere Faktoren eine wichtige Rolle:

Erstens hatte die *Präsenz* des einen (Aebli) und die *Distanzierung* der Schlüsselfigur der Curriculumtheoretiker (Frey) eine entscheidende Rolle auf die Arbeit innerhalb der Kommission, galten sie doch als zentrale Figuren und Wissenschaftler der Schweizer Lehrpersonenbildung. *Zweitens* waren Hans Aebli und Karl Frey nicht nur LEMO-, sondern auch SPV-Mitglieder und somit auch an den wichtigen Tagungen auf Rigi-Kaltbad und Hitzkirch 1969 und 1970 als Redner und Debattanten mit dabei und waren insofern Teil einer engagierten Debattierunde nicht nur unter Wissenschaftler:innen und Lehrpersonen, sondern auch unter SPV- und SKDL-Mitgliedern. In theoretischer Hinsicht wurde auf Rigi-Kaltbad auch – aber nicht nur von ihnen – der theoretische Rahmen für die kommende LEMO-Arbeit gesteckt, die jeweils unterschiedliche Sicht einer Pädagogik für die Lehrpersonenbildung etablierte sich als ideelles Kampffeld

²²⁸ Strittmatter spricht von einem regelrechten „Wrestling-Match Aebli (auf dem Sprung nach Bern) vs. Frey (auf dem Absprung nach Kiel) mit einem gespaltenen Publikum“ (Strittmatter 2003, 335).

²²⁹ In Kap. 4.9 wird erläutert, worum es bei diesen Modellpensen geht.

innerhalb des SPV und der pädagogischen Wissenschaftscommunity. Als *dritter* Punkt könnte von einer *allgemeinen* theoretischen Trendwende gesprochen werden, weg von einer curriculumtheoretischen Sicht auf die Schule und die Lehrpersonenbildung, wie sie Ende der 1960er Jahre beliebt war, hin zu einer mehr entwicklungspsychologischen, pädagogisch-psychologischen Sicht auf das Lehren und Lernen und letztlich auch auf die Lehrpersonenbildung, womit Hans Aebli mit seinem neugegründeten Studiengang „Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ (LSEB) an der Universität Bern ab 1971 Teil und Förderer dieses Trends war.²³⁰

Als *vierter* Punkt muss das Narrativ der Polarisierung auch etwas relativiert werden, was bereits in Kapitel 3.8 angesprochen wurde: Trotz Unterschieden gab es auch Gemeinsames (Idee des Kernstudiums; Referenz zu unterschiedlichen Teilgebieten der Pädagogik). Bei genauerer Betrachtung zeigten sich nämlich auch FAL- und curriculumtheorienahe Wissenschaftler:innen wie etwa Urs Peter Lattmann (LEMO-Mitglied und späterer Direktor der HPL) in ihrer späteren Schreibtätigkeit mehr als Bildungsphilosophen, Geisteswissenschaftler und Psychoanalytiker denn als Strukturanalytiker oder Empiriker. Anthropologische, kulturbezogene, persönlichkeitsbildende Fragen rückten später mehr in den Vordergrund als beispielsweise Ist-Zustandsanalysen in Lehrpersonenbildungsanstalten.²³¹

²³⁰ Vgl. dazu auch Kap. 2.3.2; 4.2 u. 4.9. Michael Fuchs meint, dass Hans Aebli in der Schweiz vor allen Dingen aus zwei Gründen bekannt ist: *Erstens* wegen der Gründung und Leitung des LSEB-Studiengangs an der Universität Bern, die Aebli von 1971 bis 1988 leitete (und die nach seinem Ableben 1990 in die Abteilung *Pädagogische Psychologie* derselben Universität überführt wurde) und *zweitens* wegen seiner prägenden Mitwirkung in der LEMO-Kommission, wo die sog. Modellpensen für die Fächer *Allgemeine Didaktik* und *Pädagogische Psychologie* direkt von ihm stammten wie auch das Konzept der *Ausbildung der Ausbilder*. Zudem hatte er auch Wesentliches zur *Fachdidaktik Mathematik* wie auch zur *Geschichte der Pädagogik* beigetragen (Fuchs 2002, 11). Neben diesen Tätigkeiten als Experten- und Universitätsmitglied kann man sicher auch eine *dritte* nennen, durch die Aebli nicht nur in der Schweiz, sondern im gesamten deutschsprachigen Raum viel Beachtung erhielt, nämlich seine *Schreibtätigkeit*. Insbesondere sein Buch *Grundformen des Lehrens*, das bis 1981 in der 12. Auflage publiziert wurde, verdient hier besondere Erwähnung. Dieses wurde ab 1983 als neues Buch konzipiert, stark überarbeitet und als *Zwölf Grundformen des Lehrens* neu herausgegeben. Dieses erschien bis 2019 (!) in der 15. Auflage. Ab 1987 wurde als Ergänzung dazu ein zusätzlicher Band herausgegeben: *Grundlagen des Lehrens*, bis 1997 erschien es in der 4. Auflage. Die beiden letztgenannten Publikationen ergänzten und erweiterten die Themen, die bereits im ersten Buch enthalten waren (vgl. Literaturverzeichnis für Details). Man kann also annehmen, dass ein Buch, das im Untertitel zuerst „Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode“ trägt, ab 1987 „Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage“ und ab 1983 (bzw. 1987 auch beim zweiten Band) „Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage“ und bis 2019 in fast 60 Jahren in total 27 Auflagen herausgegeben wird, ohne Übertreibung als Bestseller bezeichnet werden kann. Für ein didaktisches Werk ist ein derart langandauernder Erfolg doch sehr bemerkenswert und spricht für die breite Beliebtheit der Aebli'schen Konzepte. Didaktiker:innen und Lehrpersonen sehen in Aebli's Büchern offenbar bis heute so etwas wie eine grundlegende, scheinbar zeitlose Didaktik – unabhängig von deren empirischen Evidenz oder Effizienz (vgl. auch Fußnote 349).

²³¹ In *Werden und Lernen des Menschen* (Lattmann 1986) werden Überlegungen zum „Mensch[en] im Prozess der Selbst- und Wirklichkeitsgestaltung“ ganz anthropologisch und bildungsphilosophisch mit der Frage nach dem Sinn verknüpft: Fragen nach dem „Mensch[en] als personales Wesen“ finden hier ebenso ihren Platz wie solche nach der „Gespaltenheit in der menschlichen Erkenntnisweise und die Chiffren der Ganzheit“ (ebd., 157ff.; Fußnote 215). Von empirischer Ist-Zustand- oder Bedürfnisanalyse wie zu Zeiten der FAL: Nicht die geringste Spur!

3.10 Nach LEMO: Folgen und Wirkungen

Das Dokument mit dem Titel *Lehrerbildung von morgen – Grundlagen, Strukturen, Inhalte* und den Untertitel „Bericht der Expertenkommission ‚Lehrerbildung von morgen‘ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren“ weckte bei den Leser:innen spezifische Erwartungen. Insbesondere wurde von der Publikation erwartet, dass ein erstmals in dieser Form einberufenes Expert:innengremium bezüglich der *idealen Form* der Lehrpersonenbildung in der Schweiz klare Empfehlungen abgegeben würde. Das Ziel, sich über den Bildungsauftrag und das Bildungsprogramm zu einigen, um eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrpersonenbildung zu erreichen, erzeugte bei vielen Beobachter:innen, 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 bzw. Empfehlung entsprach das Endergebnis jedoch *nicht*. Die Enttäuschung war deshalb vor allem in Lehrpersonenbildner:innenkreisen groß, dass am Ende des Berichts auf knapp *neun* Empfehlungsseiten nicht nur *eine* Art der Lehrpersonenbildung als gangbar skizziert wurde, sondern deren zwei: eine seminaristische und eine nachmaturitäre bzw. eine maturitätsgebundene. Nach der LEMO-eigenen Lesart wurden also zwei verschiedene, aber gleichwertige Ausbildungswege für künftige Lehrbildungssysteme empfohlen: einerseits ein fünf- oder sechsjähriger seminaristischer Weg, bei dem die „Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander [hätten] verbunden“ sein sollen, andererseits der maturitätsgebundene Weg (Müller 1975, 334; vgl. u.a. Kap. 4.5), bei dem die Allgemeinbildung im Gymnasium als Vorbildung hätte absolviert werden müssen, in einem Lehrbildungsinstitut wäre dann „mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsbildung“ vorgesehen gewesen (Müller 1975, 335). Die Wunschvorstellung einer eindeutigen Empfehlung und einer eindeutig politischen Umsetzung derselben war eher Wunschdenken und Illusion als Wirklichkeit.²³²

Man muss diesen oft diskutierten Aspekt und angeblichen Beweis für ein wie auch immer gartetes „Scheitern“ der LEMO-Arbeit aber genauer betrachten und auch solche Schlussfolgerungen kritisch betrachten:²³³ Der interkantonalen Bildungspolitik hat der LEMO-Bericht als wissenschaftsaffine Expertise wohl nicht zu eindeutigen Positionen verholfen, im Einzelnen

²³² Es wäre zudem zu überprüfen, inwiefern in heute tertiarisierten – also in ausschließlich nachmaturitären – Lehrpersonenbildungsanstalten die „alten seminaristischen Geister“, die man einst rief bzw. heraufbeschwor – um es etwas pathetisch auszudrücken –, verschwunden sind oder vielmehr nicht in neuem tertiarisierten Gewand weiterleben. Oder anders gefragt: Wenn am Eingang einer institutionellen Lehrpersonenbildungsstätte der Schriftzug „Pädagogische Hochschule“ steht, wird damit zwar die Schule klar als Hochschule markiert, aber inwiefern die darin stattfindende Lehre und Forschung „hochschulmäßig“ oder nicht doch auch – institutionell gesprochen – in vielen Aspekten seminaristisch ist, wird nicht geklärt.

²³³ Vgl. Fußnote 24 mit etlichen Metaphern des Verpassens, der Abenddämmerung usw.

wurden aber im Entstehungskontext des Berichtes und auch dank seiner Inhalte entscheidende Impulse für Veränderungen in der Lehrpersonenbildung gegeben und es wurde vor allem über die Professionalisierung des Lehrberufs breit diskutiert und debattiert.²³⁴ Zudem war der Bericht auch ein Produkt des Diskurses innerhalb des SPV und diente ihm als internes Positionspapier, wenn auch – oder gerade weil – in wichtigen Fragen keine Einigkeit herrschte.²³⁵

Aus einer strukturellen, institutionellen Perspektive wurde der LEMO-Bericht als bildungsföderalistischer Kompromiss, als „Legitimationsbasis für die Weiterführung des seminaristischen Konzepts in vielen Kantonen“ bewertet, eine „durchgängige Tertiarisierung der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern“ wurde als verhindert angesehen (Criblez 2010, 27). Gesamtschweizerisch und auf einer institutionellen Ebene mag das stimmen, aber im politisch-gesellschaftlichen Kontext, in dem der LEMO-Bericht publiziert wurde, gab es – institutionell betrachtet – in verschiedenen Kantonen durchaus einschneidende Veränderungen in der Lehrpersonenbildung – wie beispielsweise im Kanton Aargau mit der Eröffnung der HPL als ein neues, nachmaturitäres Lehrpersonenbildungsinstitut in der Schweiz (1976)²³⁶ oder in Zürich 1978 mit dem neuen *Lehrerbildungsgesetz*.²³⁷ Der LEMO-Bericht legitimierte also nicht nur die Weiterführung der Seminare, sondern prägte auch den Prozess der Tertiarisierung und der Professionalisierung der Lehrpersonenbildung mit, der in den 1990er Jahren mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen eine Fortsetzung fand.²³⁸ Oder anders formuliert: das hybride Ergebnis des ebenso hybriden LEMO-Berichts spiegelt nicht nur die inneren Differenzen und

²³⁴ Für die *Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen* (SKDL) gab es in der Retrospektive verschiedene Gründe, warum der seminaristische und der maturitätsgebundene Weg gleichwertig behandelt werden *mussten*: Es gab *Befürchtungen einer neuen Kluft*, weil „die Ausbildungsgänge für Primarlehrer und Reallehrer (Lehrpersonen für Grundansprüche auf der Sek I) [...] entweder eng miteinander verflochten oder sogar identisch [waren]. Das bedeutete, dass viele Primarlehrerseminare ein integrales Lehrpatent anboten, welches als Wahlfähigkeitszeugnis zur Lehrtätigkeit auf allen Stufen der Volksschule berechnete. *Durch eine Tertiarisierung der Reallehrerausbildung würde zwar das Gefälle zwischen Real- und Sekundarlehrern eingegeben, aber das Studium der Reallehrer hätte sich von der Ausbildung derjenigen Lehrpersonen entfernt, die Primarklassen unterrichten.* Die SKDL befürchtete hinsichtlich des Wegs über ein Hochschulstudium „eine deutliche Zurücksetzung der Primarlehrer“ (Hoffmann-Ocon 2012, 152, Hervorhebung T.B.).

²³⁵ Die Debatten reichten – wie eine Analyse der BzL aus den 1980er Jahren zeigt – weit über das Jahr 1975 hinaus (Bascio 2016). Den SPV könnte man als Klammerverein von LEMO bezeichnen, umgekehrt fungierte der Bericht als identitätsstiftende Klammer für den Verein.

²³⁶ Schweizweit war es aber erst das neunte nachmaturitäre Institut dieser Art, vgl. Fußnote 205.

²³⁷ 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 hatten dazu keine Meinung (EDK 1978, 24).

²³⁸ „Lehrerbildung zielt auf den Erwerb von Qualifikationen im Sinne der Professionalisierung“ (Müller 1975, 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 Lehrpersonenbildung hinaus Folgen hatte, sich wiederum auf Kurt Reusser und Fritz Müller stützend: „Die Seminarreformen nach 1975 wurden vom Bericht wesentlich beeinflusst“ (Criblez 2006, 100).

die heterogenen Gruppierungen des SPV und aller anderen Mitglieder der Kommission wider, sondern dient auch als Erklärungshilfe für die parallel laufenden Lehrpersonenbildungskonzepte und -prozesse. Es passt dazu ein Zitat Ernst Blochs, dass „nicht alle [Akteur:innen] im selben Jetzt da [sind]. Sie sind es nur äußerlich [...] Damit aber leben sie noch nicht mit den anderen zugleich“ (Bloch 1962, 104). Ohne das damit einhergehende inhärente Fortschrittsnarrativ der Moderne teilen zu müssen bzw. im Wissen darum, dass die Denkfigur der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ selbst schon historisch zu untersuchen wäre,²³⁹ passt die Überlegung des gleichzeitigen Nebeneinandergehens im gleichen Zeitraum sehr gut zum soeben analysierten.

Da ist aber noch ein anderer, genau so wichtiger und oft vernachlässigter Aspekt. Bei der Empfehlung zum Thema „Curriculum“ steht:

Bei beiden Wegen sind nicht die Organisationsformen entscheidend, sondern die curricularen Bestimmungen der Lehrergrundausbildung. Die Curriculumentwicklung für die Lehrerbildung orientiert sich einerseits am Stand der für die Lehrerbildung massgebenden wissenschaftlichen Disziplinen und andererseits an konkreten Anwendungssituationen und Tätigkeitsbereichen des Lehrers. (Müller 1975, 337)

So würden sich die *erziehungswissenschaftlichen Fächer* (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und entsprechende Anwendungsbereiche), *Didaktik* (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und entsprechende Anwendungsbereiche), *Unterrichtspraxis*, *Kunstfächer und Turnen* und das *Fachstudium* (persönlicher Schwerpunkt im Wahlfachbereich) ergeben (ebd.). Dies bedeutet wiederum, dass – unabhängig von der Organisationsform – sowohl im Seminar wie auch einem tertiären Institut den *Erziehungswissenschaften* die Funktion einer zentralen Orientierungsleitplanke zugeschrieben wurde.

Wie diese Fächer – insbesondere die erziehungswissenschaftlichen – für beide angedachten Lehrpersonenbildungswege im LEMO-Bericht erläutert und begründet werden, soll im nachstehenden Kapitel 4 als ausführliche diskursanalytische Vertiefung gezeigt werden.²⁴⁰

²³⁹ Der Kulturwissenschaftler Falko Schmieder setzt sich mit der Denkfigur der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ auseinander und würdigt zwar Blochs kritische Reflexion zur Denkfigur, aber zeigt mit dialektischen Überlegungen von Walter Benjamin und Theodor W. Adorno über kritische postmoderne Denker auch deren Limitierung auf (Schmieder 2017, 344ff.).

²⁴⁰ Dies entspricht – wollte man dies im diskursmethodologischen Vorschlag Landwehrs ausdrücken – in etwa den bereits in Kap. 1 ausgeführten vierten („Analyse der Aussagen“), fünften („Analyse von Texten“) und sechsten („Diskursanalyse“) Schritten.

3.11 Zusammenfassung zur historischen Kontextualisierung von LEMO und Ausblick auf die Falluntersuchung

In der Darlegung der historischen Kontextualisierung hat sich in diesem dritten Kapitel gezeigt, dass Aspekte von Verwissenschaftlichungsphänomenen aus dem vorangehenden Kapitel wie etwa die *Psychologisierung*, *Therapeutisierung*, insbesondere auch die *Pädagogisierung* (Kap. 2.3) auch beim LEMO-Projekt eine Rolle spielten. Im nächsten Kapitel 4 werden verschiedene Aspekte des LEMO-Berichts analysiert, insbesondere auch das Curriculum für die sog. berufliche Grundausbildung.

In der historischen Kontextualisierung und der theoretischen Einbettung des LEMO-Expert:innenberichts wurden verschiedene Perspektiven eingenommen: zum einen wurde die Rolle der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) in Zusammenhang mit dem LEMO-Bericht beleuchtet (Kap. 3.1). Ein weiteres Kapitel widmete sich der Bedeutung des *Schweizerischen Pädagogischen Verbandes* (SPV) innerhalb des LEMO-Prozesses, weil dieser kleine Verband im gesamten Prozess – und auch vor- und nachher – eine richtungsweisende Organisation darstellte: Er stellte nicht nur personell viele Expert:innen, sondern war an den einschlägigen Tagungen, Arbeitswochen und Publikationen meistens mitbeteiligt oder gar hauptverantwortlich (Kap. 3.2). Das Kapitel zur LEMO-Vernehmlassung (Kap. 3.3) zeigte die grundsätzliche Zustimmung des SPV zur LEMO-Arbeit und zur Wissenschaftsorientierung, gleichzeitig wurden dabei auch kritische Töne zu ebendieser Wissenschaftsorientierung, möglicher Akademisierung und Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung laut, so auch vom *Schweizerischen Lehrerverband* (SLV) in dessen Vernehmlassung zu LEMO. Der Analyse wichtiger Kollektivakteur:innen wie der EDK und insbesondere des SPV in Zusammenhang mit dem hier interessierenden Kontext folgte in einem weiteren Kapitel die Analyse diverser Vorträge, Tagungen und Arbeitswochen im Rahmen einer Erneuerung der Lehrpersonenbildung und der damit zusammenhängenden Wissensordnungen. An diesen Versammlungen zeigt sich, dass die im LEMO-Bericht besprochenen Themen bereits vor-diskutiert bzw. zeitgleich in den Tagungen behandelt wurden (Kap. 3.4). Gewisse lehrpersonenbildungsrelevante Anliegen und neue Thematiken wie beispielsweise der *Programmierte Unterricht* wurden aber nicht nur an Studienwochen und Versammlungen erörtert (Kap. 3.4.1), sondern auch an Weiterbildungen: Diese waren für eine Art Selbstvergewisserung und als Professionalisierungsplattform ideal, wodurch sich etwa die *Themenzentrierte Interaktion* (TZI) für die Lehrpersonenbildung als Methode empfehlen konnte (Kap. 3.4.2).

Neben den bedeutenden Kollektivakteur:innen bzw. den Wissenspraktiken von Praxisgemeinschaften wie der EDK oder des SPV und den genannten Tagungen entpuppten sich auch Publikationen zu den verhandelten Themen als ausschlaggebend für Reformideen: Die wegweisenden Studien zur Lehrpersonenbildung wie beispielsweise jene der *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* (FAL) waren für LEMO genauso bestimmend wie auch weitere Forschungen und Publikationen zum Thema. Die Sondierung und Analyse von Beiträgen bestimmter Wissenschaftler und Forscher wie etwa Hans Aebli, Karl Frey, Hans Gehrig oder Wolfgang Brezinka – teilweise in direkter Bezugnahme zueinander – sind für das Verständnis des LEMO-Prozesses wichtig (Kap. 3.5 u. 3.6). Vor dem eigentlichen Beginn der LEMO-Arbeit gab es weitere entscheidende Tagungen (Kap. 3.8): Jene auf Rigi-Kaltbad wurde nicht nur damals aufmerksam wahrgenommen, sondern ist auch im Rückblick für das Verständnis der verschiedenen vertretenen Positionen sehr aufschlussreich, da in dieser Arbeitswoche und in der dazu herausgebrachten Publikation das LEMO-Vorhaben im Kern – inkl. der Festsetzung des Arbeitsschwerpunkts auf den (pädagogisch-didaktischen) Inhalt des Curriculums – ausbreitet und debattiert wurde (Kap. 3.7). In der Arbeitswoche auf Rigi-Kaltbad und in den anschließenden Publikationen zeigte sich, dass die Entwicklung neuer Lehrpersonenbildungscurricula nicht nur reibungslos verlief (Kap. 3.8). Allerdings waren die *mögliche Definition* und *Umsetzung* eines *pädagogischen* Kernstudiums ein zentrales Anliegen aller beteiligten Personen. Auch in späteren Tagungen wie etwa in Hitzkirch waren Auseinandersetzungen und Konflikte unter den zentralen Akteur:innen zum bildungspolitischen, aber auch wissenschaftstheoretischen Verständnis allgegenwärtig und schienen nicht auflösbar zu sein (Kap. 3.8 u. 3.9). Trotz Konflikten unter den Akteur:innen war die essentielle Bedeutung eines – wie auch immer gestalteten – pädagogischen Kernstudiums unbestritten, auch dass sich ein Fach Pädagogik aus den unterschiedlichsten Wissenschaftszweigen und Disziplinen nähren sollte (Pädagogische Psychologie, Anthropologie, Geschichte, Didaktik u.a.). Im letzten Kontextualisierungskapitel wurden mögliche Nachwirkungen und Folgen vom LEMO-Bericht besprochen: Der „tatsächliche“ Einfluss kann nicht ursächlich eruiert werden, was aber nicht als „Mangel“ missverstanden werden darf. *Dass* der LEMO-Bericht dank der darin geäußerten Ideen (neuen) Lehrerbildungsanstalten wie der HPL in Zofingen wichtige Impulse gab oder die Ideen in Publikationen weitergesponnen und debattiert wurden, ist offensichtlich (Kap. 3.10).

Im nachfolgenden Kapitel 4 werden ausgesuchte Inhalte des LEMO-Berichts durchleuchtet. Zusammen ergeben die einzelnen Einblicke ein Bild einer lehrpersonenspezifischen Diskurs-

ordnung, die als lehrpersoneneigene Pädagogisierung bezeichnet werden kann, mit einer eigenen persistenten Vorstellung des Pädagogischen. Dies zeigt sich insbesondere an der einheitlichen Vorstellung einer Art Grundausbildung für den Lehrberuf (inkl. der damit verbundenen zentralen Vorstellung von Pädagogik), die wiederum an den im Bericht angedachten Curriculuminhalten rekonstruierbar ist. Andere Aspekte wie das Wissenschaftsverständnis oder die Auseinandersetzungen mit der Pädagogischen Anthropologie und der „realistischen Wendung“ (aufgezeigt an Heinrich Roths Vorstellungen einer Anthropologie und der kritischen Würdigung dieser Vorstellungen seitens Otto Friedrich Bollnow) zeigen weitere Aspekte auf, die in LEMO eine einmalige Diskursordnung bilden. Bei der Frage, woran sich ein einheitliches Curriculum orientieren soll, wird der Diskurs spezifischer, mit Fragen des Theorie-Praxis-Bezuges wird auch in LEMO ein prototypisches Problemfeld der Lehrpersonenbildung reflektiert, das letztlich auch in die Frage überleitet, welche Inhalte und Fächer die Lehrpersonenbildung priorisiert werden sollen und wie sie gewichtet und konstruiert werden („Modellpensen“). Schwergewichtig werden die erziehungswissenschaftlichen Fächer analysiert: An der Darstellung der angedachten Allgemeinen Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Schultheorie, der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken und der „neuen“ Methoden in der Lehrpersonenbildung zeigt sich auf subtile Weise *die persistente Vorstellung des Pädagogischen als normative Pädagogisierung* vielleicht am besten, weil sie durch die zeitgleiche geisteswissenschaftliche, behavioristische, klinisch-psychologische und konstruktivistische Begründung des Faches *versprachlicht* wird.

4 Der LEMO-Bericht: Kontextanalyse und Analyse zentraler Aussagen und Textstellen des „Curriculums der beruflichen Grundausbildung“

In Kapitel 3 wurde die Rolle der EDK und des SPV in Bezug auf die Lehrpersonenbildung und insbesondere auf den LEMO-Bericht analysiert, ebenso wurden einige wegweisende Tagungen und Konferenzen daraufhin untersucht. Bei solchen Ereignissen wurde u.a. die Frage des Kernstudiums für die erziehungswissenschaftlichen Fächer in Lehrpersonenausbildungsgängen sehr gegensätzlich diskutiert, was auch die konträren Ansätze in den wissenschaftlichen Publikationen widerspiegelt. Gerade in Treffen, die im Vorfeld des LEMO-Prozesses stattfanden, kamen Polarisierungen unter den Tagungsmitgliedern – die teilweise auch zur späteren LEMO-Autor:innenschaft gezählt werden können, wie etwa Hans Aebli, Karl Frey oder Hans Gehrig – offen zu Tage.

In diesem Teil der Arbeit folgt quasi eine zweite, längere Passage von Kontext-, Aussagen- und Textanalysen aus dem LEMO-Prozess, konkret aus dem -Expert:innenbericht.²⁴¹ Bevor in diesem Kapitel also die zentralen Momente, d.h. die bedeutsamen Aussagen im LEMO-Bericht, die auch in Bezug auf die These von Relevanz sind, eingehender und ausführlich untersucht werden (Aussagen zur Anthropologie, Pädagogik, Allgemeinbildung und zur sog. beruflichen Grundausbildung), sollen als erstes grundsätzliche Fragen und Inhalte des LEMO-Berichts erläutert (Kap. 4.1 zum LEMO-Hintergrund) und danach in Kapitel 4.2 der Auftrag und der Anspruch des LEMO-Berichts aufgezeigt werden. In den späteren Unterkapiteln werden einige Aspekte aufgegriffen, die auf den ersten Blick vielleicht als nebensächlich, bei genauerer Betrachtung aber auch für die hier im Zentrum stehende Frage zentral sind. So wird in Kapitel 4.3 das in LEMO vertretene Wissenschaftsverständnis analysiert, weil es fürs Verständnis der Pädagogik als (wissenschaftliches) Fach und (wissenschaftliche) Disziplin ebenfalls grundlegend ist. Dann wird als einer der ersten theoretisch interessanten und wichtigen Momente im LEMO-Bericht das (pädagogisch-) anthropologische Fundament ausführlich erläutert, das nämlich in einem direkten Verhältnis zum pädagogischen, psychologischen, philosophischen Menschenbild steht. Deshalb soll dieser Fundierung auch hier nachgegangen werden (Kap. 4.4). Der Frage, wie die Allgemeinbildung der künftigen Lehrpersonen aussehen soll, wird im Bericht ebenfalls viel Platz eingeräumt. Für die Konstruktion eines Curriculums der beruflichen Grundausbildung sind diese Überlegungen wichtig und werden an dieser Stelle deshalb ebenfalls als

²⁴¹ Der letzte Schritt der Diskursanalyse (Landwehr würde überhaupt erst diesen Schritt als solche bezeichnen) – und somit die Beantwortung der Fragestellung und die Überprüfung der These – folgt in Kapitel 5. Bei den einzelnen Analyseschritten orientiere ich mich an Landwehr, obwohl ich strenggenommen die *ganze* Analyse als Diskursanalyse bezeichne und nicht nur den letzten Teil und somit trotzdem wieder bei Landwehr bin: Diskursanalyse mehr als Haltung denn als Methode (vgl. Kap. 1.4.3).

weiterer zentraler Moment ergründet. Innerhalb der Allgemeinbildungsfrage haben die Pädagogik und die Psychologie eine bedeutsame Rolle, was als nächster wesentlicher Punkt gelten kann (Kap. 4.5). Damit zusammenhängend sind auch die Auffassungen der Lehrperson als „Allrounderin“ (Kap. 4.6). Auch diese Vorstellungen können als allgemein und bedeutsam gesehen werden, genauso wie das nächste Thema: Ab Kapitel 4.7 werden die für die Fragestellungen und die These wesentlichen Fragen rund um ein einheitliches Curriculum behandelt, worin auch der Aspekt der berufsbildenden Fächer, namentlich die Pädagogik oder die Psychologie, reflektiert werden. Die in Kapitel 4.8 ausformulierten Überlegungen zu den Inhalten und didaktischen Grundstrukturen dieser berufsbildenden Fächer und die dazu passende Theorie-Praxis-Frage kann als letzter zentraler, allgemeiner Punkt im LEMO-Bericht gesehen werden, bevor in Kapitel 4.9 mit den Vorschlägen für die Konstruktion sog. „Modellpensen“ für das Curriculum der beruflichen Grundausbildung bereits Detailfragen des angedachten Lehrplans präsentiert werden. Diese drei letztgenannten Kapitel behandeln die essentiellen inhaltlichen Motive, welche Fächer weshalb und in welchem Umfang in einem idealen Curriculum für angehende Volksschullehrpersonen enthalten sein müssten.

Die Frage, was eine gute Lehrperson ausmache, wurde und wird in der Pädagogik auf unterschiedlichen Reflexionsebenen und mit Verweis auf verschiedene Aspekte, Themen und Theorien zu beantworten versucht. Insbesondere die Frage nach der erforderlichen (erziehungswissenschaftlichen) Ausbildung, die entsprechend zur guten Lehrperson führen sollte, ist und war naturgemäß immer schon strittig, weil sie von Grund auf mit unterschiedlichen, teilweise sich widersprechenden theoretischen und normativen Vorstellungen verzahnt ist.²⁴²

Mit dem Expert:innenbericht *Lehrerbildung von morgen* (LEMO; Müller 1975) wurde in der Schweiz erstmals die Frage nach der guten Lehrperson mit der Frage nach der idealen Grundausbildung – der Allgemeinbildung und der Berufsbildung – für angehende Volksschullehrpersonen verbunden und mittels einer Prospektivstudie zu analysieren und evaluieren versucht. Die zentral behandelten curricularen Fragen zur Lehrpersonenbildung sind im Dokument nicht von der Frage getrennt, *in welche Richtung* Lehrpersonen mit Hilfe der allgemein- und berufsbildenden Fächer zukünftig zusteuern sollen, also ob beispielsweise eine eher geisteswissenschaftlich oder eher empirisch ausgerichtete Lehrpersonenbildung verfolgt werden soll.

²⁴² Die Strittigkeit der idealen Ausbildung – insbesondere der erziehungswissenschaftlichen – lässt sich etwa daran ablesen, dass dem Thema ganze Fachhefte gewidmet sind (etwa BzL 2003; 2004, in denen passenderweise der LEMO-Bericht ebenfalls thematisiert wird).

Deshalb stehen anthropologische Fragen wie auch solche nach der Allgemeinbildung, die die „Persönlichkeit“ prägen sollen, am Anfang des Dokuments (Kap. 4.4.3, 4.4.4 u. 5.2). Dokumente wie der LEMO-Bericht sind mehrschichtig und mehrdimensional: auf der Ebene der Textoberfläche stehen neben inhaltlich-curricularen auch strukturelle Fragen der Lehrpersonenbildung im Zentrum. Auf einer inhaltlichen Ebene sind auch Menschenbilder (anthropologische Annahmen), Auffassungen über die ideale Lehrperson und die ideale Lehrpersonenbildung vorhanden, die in den anthropologischen Äußerungen der Expertise in Erscheinung treten. In diesen Diskursformationen zeigt sich auch, an welchen Theorien man sich orientierte, welche Bezüge (implizit oder explizit) zu anderen Dokumenten, Tagungen oder theoretischen Annahmen erkennbar sind.

Das zwischen 1970 und 1975 entstandene Dokument könnte nicht nur auf einer diskursanalytischen, sondern auch auf einer bildungspolitischen Ebene interessant sein. Damit verbundene, governancebezogene Aspekte bilden hier aber nicht den zentralen Untersuchungsgegenstand, wenn auch die Interessen und Strategien der Auftraggeberin und der Adressat:innen des Berichts ebenso untersuchungswürdig wären (z.B. Lehmann 2017, 101ff.).

Von einem bereits weiter oben angetönten Tiefengedächtnis kann in Zusammenhang mit dem LEMO-Bericht nur die Rede sein, wenn so etwas wie kollektive Annahmen, Aussagen und Orientierungspunkte der Lehrpersonenbildner:innen, der Wissenschaftler:innen, die sich mit Lehrpersonenbildung auseinandersetzen, geäußert wurden.

Für diese Arbeit spielen alle mit einem solchen Typus von Expert:innenbericht zusammenhängenden Aspekte eine Rolle und werden dementsprechend berücksichtigt, nicht alle werden aber gleichermaßen thematisiert, der Fokus soll – wie bereits am Anfang erläutert – vielmehr auf die diskursiv verhandelten *Inhalte* und *Theorien* gerichtet sein: Welche theoretischen Annahmen bzw. Setzungen wurden in Bezug auf bedeutsame, relevante Fragen zur Lehrpersonenbildung gemacht, wie wird die Pädagogik als Referenzwissenschaft präsentiert? Insbesondere interessiert auch die Frage nach dem Fach und der Disziplin *Pädagogik* bzw. *Psychologie/Pädagogische Psychologie*, gerade auch in Bezug auf das Wissenschaftsverständnis und auf die Vorstellung einer Grundausbildung und einer Allgemeinbildung für angehende Primarlehrpersonen. Die Überlegungen zur Allgemeinbildung sind dabei eng mit den Vorstellungen der Pädagogik verknüpft, aber auch mit solchen der Volksschule als „Endabnehmerin“ der ausgebildeten Lehrpersonen. Welche Theoriebezüge werden gemacht (und welche nicht)? Gerade in Bezug auf die Primarlehrpersonenbildung und die Volksschule stellt sich die Frage, wie die Pädagogik und andere Wissenschaften durch den Bericht gewichtet werden. Werden Priorisierungen von

Themen und Wissenschaftsbezügen – so solche überhaupt feststellbar sind – in Zusammenhang mit der Professionalität des Lehrberufs begründet?

Zuerst soll nochmals in aller Kürze auf den kontextuellen Hintergrund des Expert:innenberichts eingegangen werden; für den größeren kontextuellen Rahmen sei auf das Kapitel 3 verwiesen.

4.1 Hintergrund und Anfang des LEMO-Expert:innenberichts von 1975

Bisher wurde der LEMO-Bericht (Müller 1975) in dieser Arbeit als Abschlussdokument einer von der EDK eingesetzten Expert:innenkommission vorgestellt. Dadurch könnte der Bericht vorschnell den etwas steifen Nimbus eines bürokratischen und administrativen schriftlichen Aktes erhalten haben. Wollte man nur das „Resultat“ des Dokuments in Betracht ziehen bzw. die bildungspolitischen Empfehlungen, die als Ziel der Kommissionsarbeit bezeichnet werden können, so könnte vor allem das letzte Kapitel mit seinen extra in blau getauchten sechzehn Seiten (inkl. den neun Empfehlungsseiten) analysiert, diskutiert und als historisch relevant angesehen werden. Auf dieses letzte, große LEMO-Kapitel wurde schon oft in bildungshistorischen und/oder governancetheoretischen Arbeiten rekuriert, wenn LEMO als Ereignis in der Schweizer Bildungsgeschichte thematisiert und analysiert wurde.²⁴³

Im Gegensatz zu MIMO, der Expert:innenkommission für eine künftige Mittelschule, bestand für die LEMO-Expert:innengruppe kein politischer Druck, eine möglichst gesamtschweizerische „Lösung“ auf die Beine zu stellen, da die Lehrpersonenbildung kantonale bereits sehr unterschiedlich organisiert war.²⁴⁴ Im Gegenteil, ein einheitliches Lehrpersonenbildungssystem wurde im föderalistischen Schweizer Schulsystem nicht angestrebt, „Vereinheitlichung im Institutionellen erscheint nicht als vordringliche Aufgabe“ (Müller 1975, 64). Solange die strukturelle Vielfalt den Reform- und Koordinationsbestrebungen nicht im Wege stünde, sei sie sogar zu begrüßen:

²⁴³ So z.B. in Criblez 2007. Das letzte LEMO-Kapitel (VII) trägt den Titel „Zusammenstellung der Thesen und Empfehlungen mit Grundschema und Terminologie“ (Müller 1975, 329ff.).

²⁴⁴ Von politischem Druck kann bei MIMO insofern die Rede sein, als mit dem 1970 beschlossenen und ein Jahr später in Kraft getretenen Schulkonkordat der obligatorischen Schulzeit indirekt auch die weiterführenden Schulstufen auf der Sekundarstufe II betroffen waren. Diese waren mit Berufs-, Diplom- und Mittelschulen im Vergleich zueinander, aber auch pro Schultyp untereinander sehr heterogen organisiert und inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet, zudem waren die Schulstufen davor in der Primarstufe (Beobachtungs- und Orientierungsstufen) oder auf der Sekundarstufe I (Zwischenstufe) und die Zulassungsbedingungen für die jeweiligen Schulen kantonale teilweise sehr divergent (EDK 1972, 22ff.). Harmonisierungsbestrebungen waren hier gleichbedeutend mit einer größeren Schul- und Lehrpersonenbildungsreform. Der mögliche Wandel der Mittelschulen wird auch in Bezug auf die Lehrpersonenbildung gesehen: „Psychopädagogische und soziopädagogische Gesichtspunkte zum Beispiel [...] gewinnen an Bedeutung“ (ebd., 46). Dazu wird auf die parallellaufende LEMO-Arbeit verwiesen, weil auch in Bezug auf die Mittelschullehrpersonen die pädagogische, didaktische und psychologische Ausbildung „neu überprüft werden“ sollte, die „Verbindung mit der Expertenkommission ‚Lehrerbildung von morgen‘“ müsse sichergestellt sein (ebd., 64).

Im Institutionellen und Organisatorischen soll möglichst grosse Freiheit und individuelle Eigenart belassen werden, im Inhaltlichen sollen überall vergleichbare Anforderungen gestellt werden. (ebd., 65)

Deshalb schlussfolgern die Autor:innen von LEMO in der SLZ nach Erscheinen des Berichts:

Die erste, aber auch die aufwendigste und anspruchsvollste Arbeit im Prozess der Lehrerbildungsreform, lag in einer *Besinnung auf die Inhalte der Lehrerbildung*. Verglichen mit dem Bericht ‚Mittelschule von morgen‘ hat die vorliegende Studie deshalb wahrscheinlich weniger Brisanz. Die Aufgabe bestand weniger darin, vorhandene Strukturen zu sprengen, als darin, *Planungshilfe* für *Neubauten* zu leisten. (SLZ 1975, 1561)

Beim MIMO-Prozess musste man von einer gewissen „Sprengkraft“ ausgehen, da die darin enthaltenen Vorschläge auf die bereits bestehende MAV rekurrieren mussten (Kap. 1.2; 3; Fußnoten 98 u. 99). Bei LEMO standen von Anfang an die *Inhalte* und weniger die *Strukturen* im Fokus.

Würde man den LEMO-Bericht „nur“ in der Funktion eines bildungspolitischen Dokuments – was es zweifellos auf den ersten Blick ist – lesen und wiederlesen, so könnten den Leser:innen wesentliche Aspekte in dieser Publikation entgehen, die in *bildungstheoretischer* Hinsicht von großer Relevanz sind. So sind die im Bericht enthaltenen wissenschaftstheoretischen Referenzen, die psychologischen Annahmen, deren angedachte Anwendung auf die Lehrpersonenbildung und die anthropologischen Prämissen – um nur einige zu nennen – für die Schweizer Lehrpersonenbildung ab 1975 von wesentlicher Bedeutung, insbesondere wenn man den LEMO-Expert:innenbericht *und* die LEMO-Sammelreferate als zentrale Dokumente annimmt, die ab Mitte der 1970er Jahre die Schweizer Lehrpersonenbildung prägten.

Eine vertiefte diskursanalytische Betrachtung des LEMO-Expert:innenberichts lohnt sich deshalb aus mehrfacher Hinsicht und soll im Folgenden ins Zentrum gerückt werden (Ausschnitte aus den Sammelreferaten werden punktuell mitanalysiert).

Für das breitere Verständnis der sich im LEMO-Dokument durch die diskursive Praxis manifestierenden Wissensordnungen ist von Interesse, wie beispielsweise der Auftrag, der Anspruch an die eigene Arbeit von den Akteur:innen selbst formuliert und begründet wurde. Dies ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

4.2 LEMO-Bericht: Auftrag und Anspruch

Das in der Einleitung des LEMO-Berichts formulierte Bedauern, „dass zahlreiche Erkenntnisse der Bildungsforschung sich im Schulalltag kaum auswirken, *weil* es am Informationsfluss fehlt“

(Müller 1975, 16; kursiv T.B.), mutet vor allem wegen des darin schlummernden, aufklärerischen Wissenschaftsoptimismus‘ etwas gar zu fortschrittsgläubig an. Der Gedanke nämlich, dass die „Erkenntnisse aus der Bildungsforschung“ nur deshalb nicht berücksichtigt würden, weil es an einer systematischen Reflexion und entsprechender Bündelung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und daraus abgeleiteter Empfehlungen mangle, bringt gleichzeitig die Hoffnung zum Ausdruck, dass dem Problem mit einem relativ einfachen Remedium – nämlich einem Gutachten – auszuhelfen wäre. Die Frage, inwiefern ein solches „Experten-Gutachten“, auch wenn es „um eine möglichst objektive Darstellung der Problematik bemüht“ ist (ebd.), nicht nur Sachverhalte objektiv darstellen, sondern auch imstande ist, bildungspolitische Reformen anzuleiten oder inwiefern erziehungswissenschaftliche Befunde Strukturreformen im Schulwesen begründen und dirigieren können, wird nicht gestellt.²⁴⁵ Immerhin gehen die Autor:innen des Berichts davon aus, dass „jede Lehrerbildungsreform“ auf einer „doppelten Voraussetzung“ beruhe: einerseits „auf einem idealen Menschenbild und auf den Vorstellungen, was die Schule zu dessen Entfaltung beitragen“ könne (ebd., 17). Das erklärt denn auch die relativ ausführliche Darlegung und frühe Klärung der anthropologischen Grundfragen zu Beginn des 2. Kapitels des Berichts (ebd., 30ff.), die als „zusammenfassende Darstellung“ der pädagogischen Haltung der Autorenschaft verstanden werden soll (ebd., 17). Was wiederum bedeutet, dass diese Haltung Auswirkung auf das Verständnis der vorgestellten Pädagogik als Fach und Disziplin haben muss. Die Expert:innenkommission habe von Anfang an versucht, möglichst viele universitäre und Hochschul-Untersuchungen in die Arbeit miteinfließen zu lassen, und da ein Großteil der Mitglieder der LEMO-Kommission auch SPV-Mitglieder waren, geschah die Koordination „durch persönliche Verbindungen“ (ebd.).²⁴⁶ Diese Mittelsmänner (keine -frauen) waren – wie weiter oben bereits nachgezeichnet – vor allem Karl Frey, der mit seiner Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) entscheidende Impulse für die LEMO-Arbeit lieferte, Hans Aebli (Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern) und Direktor Samuel Roller vom Cycle d'orientation (Genf). Als Forschungstätiger im Bereich der Lehrpersonenbildung und der Curriculumforschung (Karl Frey) bzw. mit dem Aufbau des neuen Studienganges für Lehrpersonenbildner:innen parallel zur LEMO-Arbeit „Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ (LSEB) an der Universität Bern

²⁴⁵ Genau diesem Aspekt wird in den einleitenden Reflexionen im Buch *Reformprozesse im Bildungswesen – Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* von den Herausgebern viel Raum gegeben (Hoffmann-Ocon u. Schmidtke 2012, 9ff.).

²⁴⁶ Dass die Mitglieder kraft ihrer unterschiedlichen *institutionellen* Einbettung (Universität, tertiäre Ausbildungsstätte, Seminar) automatisch unterschiedliche *Haltungen* einnehmen, wird nicht explizit gesagt, augenscheinlich aber angenommen.

(Hans Aebli) waren die Verbindungen zu den beiden Deutschschweizer Akademikern besonders ausgeprägt und vielfältig (Kap. 1 u. 3). Die Arbeiten Aebli und Freys hatten ja einen beträchtlichen Einfluss auf den Verlauf der Kommissionsarbeit und auf das Endprodukt, weshalb die Annahme, dass „die Kommissionsarbeit in hohem Masse repräsentativ für die gegenwärtigen Strömungen in der Lehrerbildung unseres Landes“ war, wohl nicht zu hochgegriffen ist (Müller 1975, 17).²⁴⁷ Trotz den tatsächlich vorkommenden Dynamiken und Misstönen unter einigen Kommissionsmitgliedern, die im Bericht nicht genannt werden, wurden nämlich unterschiedliche Trends in der Lehrpersonenbildung durchaus in den Bericht aufgenommen und eingearbeitet (Reusser 1985; Strittmatter 1985; 2003; vgl. Kap. 3.9).²⁴⁸

Die LEMO-Kommission bestand aus über 20 Exponent:innen aus der Schweizer Lehrpersonenbildung aus den drei Sprachregionen, wurde von Fritz Müller (Seminar Thun) präsiert, und arbeitete von 1970 bis 1974 am Bericht.²⁴⁹ Auf mehreren hundert Seiten werden darin allgemeine Überlegungen zum Berufsverständnis und zur Allgemeinbildung angehendender Lehrpersonen angestellt, es wird über Grundstrukturen der Lehrpersonenbildung und über das Curriculum der beruflichen Grundausbildung sinniert (inkl. Gedanken zum Theorie-Praxis-Bezug, zu den Methoden der Lehrerbildung), wobei auch besondere Struktur-Probleme behandelt werden (beispielsweise Fragen der Eignung, der Berufseinführung und der Lehrerfortbildung).

Die LEMO-Kommission hatte ihren Expertise-Auftrag selbst formuliert:

Aufgabe der Kommission ist es, über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen. (Müller 1975, 15)

Die Mittelschulkommission der EDK stimmte in ihrer Sitzung vom 7. September 1970 dieser Zielsetzung zu, die Kommissionsarbeit hätte über „die Einigung auf die Bildungsinhalte der Lehrerbildung und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrerdiplo-me“ eine verbesserte Koordination im schweizerischen Schulwesen erreichen sollen, so das bildungspolitisch erklärte Ziel der EDK (ebd.). Zu Beginn der Einleitung betonen die Autoren

²⁴⁷ Vgl. dazu beispielsweise Kap. 3.6, 3.8 oder Fußnote 176.

²⁴⁸ Als Schweizer Eigenart könnte die Organisation der Kommissionsarbeit im Milizsystem bezeichnet werden. Dieses organisatorische Prinzip fand und findet sich auch in etlichen Vereinen und, wie es der Name vermuten lässt, auch heute noch im Schweizer Militär: Die ganze Arbeit am LEMO-Bericht wurde von den Teilnehmer:innen ehrenamtlich absolviert. Stolz wird deshalb behauptet – ohne dies freilich zu belegen –, dass „die Schweiz eines der wenigen Länder ist, in welchem eine so grosse [...] Arbeit ehrenamtlich geleistet wird“ (Müller 1975, 17). Dass sich die Expert:innenarbeit durch die freiwillige Betätigung sehr unterschiedlicher Akteur:innen in die Länge ziehen musste und die Koordination auch deshalb erschwert wurde, findet deshalb in der Einleitung Erwähnung, allerdings auch die wichtige Unterstützung der Behörden (EDK).

²⁴⁹ Vgl. auch Fußnoten 122 und 123.

die *selbstzugesprochene* Pionierleistung des LEMO-Berichts. Der Bericht werde „einen neuen Akzent in die schweizerische Bildungspolitik“ bringen, denn zum ersten Mal werde „auf gesamtschweizerischer Ebene der Versuch unternommen, die Auseinandersetzung um die künftige Schule von der Ebene der *Schulstrukturen* (Schuljahresbeginn, Schuleintrittsalter, Schulaufbau) auf die Ebene der *Bildungsinhalte* zu verlagern“ (ebd., 15).²⁵⁰ Gleichwohl stand das in der Vergangenheit als gescheitert angesehene Bemühen um eine Koordination und um gegenseitige Anpassung der kantonal unterschiedlichen Schulstrukturen auch beim Gedanken an schweizweit inhaltlich gleichwertig ausgebildete Lehrpersonen am Anfang. Man hoffte, dass möglichst gleich ausgebildete Lehrpersonen „die Koordinationsbemühungen leichter bejahen und bereitwilliger mittragen“ würden (ebd., 17). Aber grundsätzlich galt für das Dokument die Formel: „Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen“ (ebd., 25).²⁵¹ Die Einleitung schließt mit der Hoffnung, der Bericht möge „die Träger unseres föderalistischen Schulwesens problembewusster und reformfreudiger“ machen (ebd., 28).

Ähnlich wie im Bericht sollen im Folgenden – wie bereits mehrfach beteuert – *nicht* strukturelle und institutionelle Fragen im Zentrum der Analyse des LEMO-Berichts stehen,²⁵² das Interesse liegt vielmehr auf der Ebene der *theoretisch-inhaltlichen* Auseinandersetzungen, d.h.: Welche theoretischen Referenzen werden im Bericht gemacht? Von welchen (theoretischen) Prämissen wird darin ausgegangen? Wie werden die erwähnten und diskutierten Theorien für die Lehrpersonenbildung umgedeutet, insbesondere in Zusammenhang mit der Pädagogik?

Deshalb werden insbesondere das 2. und das 4. LEMO-Kapitel von Interesse sein, weil darin allgemeine theoretische Fragen diskutiert (2. Kapitel) bzw. die Stellung und Bedeutung der Pädagogik und Psychologie als Lehrfach und als wissenschaftliche Disziplin (4. Kapitel) vertieft werden. Andere Inhalte des LEMO-Berichts werden auch in die Analyse einfließen, aber nicht schwerpunktmäßig.²⁵³

Neben allgemeinen Bemerkungen werden im Einleitungskapitel ein paar wichtige Hinweise zu wissenschaftlichen Annahmen gemacht, weshalb dieser Aspekt im Folgenden kurz erläutert wird, bevor die theoretischen Inhalte analysiert werden.

²⁵⁰ Nicht zum ersten Mal überhaupt, denn die Curriculumtheoretiker der FAL-Gruppe um Karl Frey beschäftigte sich in der Schweiz auf einer wissenschaftlichen Ebene bereits intensiv mit den *Inhalten*. Gemeint ist wohl, dass hier erstmals zwar mit wissenschaftlichem Anspruch, aber mit Fokus auf die *Bildungspolitik* (EDK als Auftraggeberin) die Bildungsinhalte mit gesamtschweizerischem Reformanspruch diskutiert werden.

²⁵¹ Der Adressat:innenkreis des Dokuments war somit klar markiert: Sowohl die Bildungspolitik:innen wie auch die Lehrpersonenbildner:innen sollten den Bericht lesen und die darin skizzierten Wege für eine Lehrpersonenbildung zu Herzen nehmen. Inhaltlich fokussierte die Kommission auf die Primarstufe, dabei standen Fragen rund um die Berufsbildung und weniger die allgemeinbildenden oder musischen Fächer der künftigen Lehrperson im Zentrum (Müller 1975, 23f.).

²⁵² Vgl. dazu Beiträge in der BzL-Sondernummer 1985 oder Criblez 2006.

²⁵³ Die Kapitel sind „II. Allgemeine Überlegungen“ und „IV. Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung“.

4.3 Wissenschaftsverständnis im LEMO-Bericht

Der Stellenwert der Wissenschaft in der Lehrenden- und Lehrerbildung wurde zuvor schon an der bereits genannten Tagung in Baden 1968 thematisiert, u.a. von Wolfgang Brezinka und Karl Frey, zwei Jahre später in der Arbeitswoche in Hitzkirch (vgl. Tabelle 1). Debatten und Diskussionen aus diesen Tagungen, worüber z.T. auch in den Medien berichtet wurde, fanden in der LEMO-Kommission und schließlich im Bericht ihre Fortsetzung, und zwar wurden insbesondere inhaltliche Fragen im LEMO-Bericht weitergesponnen (Kap. 3.7 u. 3.8).

Die Vorschläge für die künftige Lehrpersonenbildung in der Schweiz wurden im LEMO-Bericht als sog. „Prospektivstudie“ und als „Projektstudie“ bezeichnet (Müller 1975, 19). Mit den verwendeten Begriffen intendierte man zweierlei: einerseits wurde zu Beginn mit dem Begriff der „Projektstudie“ die grundsätzliche wissenschaftliche Fundierung des Berichts unterstrichen und gleichzeitig erlaubte der „Prospektiv“-Begriff, das eigene Verfahren angesichts des Gegenstandes „Berufsausbildung“ von idealen Modellstudien auf Distanz zu halten.²⁵⁴ Mit diesem pragmatischen Wissenschaftsverständnis und dieser „konkreten“ Herangehensweise ist es nicht verwunderlich, dass das Kapitel zum „Curriculum der beruflichen Grundausbildung“ mit der Darlegung der einzelnen Fächer ein zentrales Kapitel wurde. Der vorweggenommenen Kritik, „hinter diesen Detailvorschlägen [seien] dirigistische Neigungen“ zu vermuten (ebd.), wurde damit entgegenargumentiert, dass man sich in der schweizerischen Bildungspolitik bisher „im Bereich schön formulierter Zwecke relativ leicht verständigen [konnte], dass solche Verständigung aber ohne Folgen“ blieben (ebd., 20). Hinter solchen Formulierungen ist nicht nur eine pragmatische, sondern auch eine tendenziell evidenzbasierte Wissenschaftshaltung herauslesbar. Selbst Vorschläge wie in diesem Expert:innenpapier, die vorrangig nicht mit messbaren Daten operieren, per se – als Vorschläge – nicht richtig oder falsch sein können, sondern als „prospektive Betrachtungsweisen [...] das Bild einer wünschbaren Zukunft“ und deshalb „eine normative Haltung“ nicht ausschließen können (ebd., 19), scheinen stärkere Überzeugungskraft zu besitzen, wenn sie nicht bloss mit bildungsphilosophischen oder geisteswissenschaftlichen Theorien, sondern mit in Stundendotationen formulierten sog. „Modellpensen“ präsentiert werden, sprich in quantifizierbaren Stundenzahlen pro Lehr- und Lerneinheit.

Die Verzahnung zwischen Wissenschaft und Politik findet in der Einleitung immer wieder Erwähnung, jedoch mag das nicht näher spezifizierte, auch unbegründete Vertrauen in die „Durchschlagskraft“ wissenschaftlicher Erkenntnisse erstaunen: Dass – in einer Demokratie

²⁵⁴ Die Verwendung des Begriffs „Prospektivstudie“ im LEMO-Bericht scheint vom pragmatischen Verständnis Ludwig Räbers abgeleitet zu sein (Räber 1969, 9), wenn betont wird, dass die „Vorschläge [...] mit Absicht konkret“ seien und „auch sehr detailliert“ (Müller 1975, 20).

wie der Schweiz – „der letzte Entscheid in den Bildungsfragen“ immer nur ein politischer Entscheid sein muss, ist formal gesehen zwar richtig, aber der Optimismus und der Glaube an die politische Wirkungskraft von wissenschaftlichen Expertisen, der darauf beruht, dass ein politischer Entscheid nur etwas taugen könne, wenn er „auf einer fachlichen, von Fachleuten erarbeiteten Grundlage“ gedeihe – sprich diesem LEMO-Bericht – deutet auf den Glauben eines unilateralen, kausalen Wirkzusammenhangs hin (ebd., 20): Was im Bericht von der Kommission empfohlen wird – so könnte die Paraphrasierung dieses Glaubens lauten –, setzen die bildungspolitischen Berichtsempfänger:innen um. Oder umgekehrt formuliert: wenn die Bildungspolitiker:innen Entscheide fällen, dann nur mit Rückversicherung auf die vorher gemachte Expertise. Auch deshalb beruhten die Kommissionsvorschläge „auf sorgfältiger und eingehender Befragung der Erziehungswissenschaften“ (ebd.), was in diesem Fall hieß, dass sich die LEMO-Kommission nach eigenem Bekunden insbesondere auf die fünfbandige Sammlung mit Referaten, die von Hans Aebli editiert wurden (Aebli 1975a), stützte, „die den Stand der für die Lehrerbildung relevanten Wissenschaften“ aufzeigten (Müller, 1975, 20). Nicht nur die aktuellen Erziehungswissenschaften sollten die Grundlage für das Curriculum bilden, sondern auch die Pädagogische Psychologie und die Psychologie, wie unschwer aus dem Inhalts- und Autorenverzeichnis der Sammelreferate abgeleitet werden kann.²⁵⁵ Neben der pädagogisch-psychologischen Orientierung wurde der LEMO-Bericht – wie weiter oben schon mehrmals betont, aber auch nach eigenen Aussagen – von der Curriculum-Forschung beeinflusst, insbesondere war diese für die wissenschaftliche Fundierung der Didaktik wichtig.²⁵⁶ Die disziplinäre Ausrichtung an empirisch-quantitativen Sozialwissenschaften ist insgesamt sehr auffällig. Allerdings darf die neue Orientierung an Psychologie, Pädagogischer Psychologie, Soziologie und Psychopathologie nicht darüber hinwegtäuschen, dass beispielsweise die Orientierung an Bildungstheorie oder Bildungsgeschichte *ebenfalls* eine wichtige Rolle spielte, wenn auch eine etwas abgeschwächtere, als sie diese in Zeiten vor der realistischen Wendung mutmaßlich hätte haben können.

²⁵⁵ Die Themen und Subthemen der fünf Bände (Aebli 1975a) sind: (1) *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaft* (Erziehungswissenschaft im Studium der Lehrperson; Praxisorientierte Problemkomplexe); (2) *Erkennen, Lernen, Wachsen* (Motivation des Verhaltens der Lehrperson; Lernpsychologie; Erkennen, Lernen, Entwicklung: der kognitive Aspekt); (3) *Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung* (Sprache: Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben; Soziologie und Sozialpsychologie des Bildungsgeschehens; Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlicher Forschung); (4) *Kind, Schule, Unterricht* (Didaktik; Curriculumtheorie; Theorie der Schule); (5) *Psychosoziale Störungen beim Kinde* (Psychopathologie, Psychodiagnostik und Heilpädagogik; Psychotherapie und ihre persönlichkeitspsychologischen Grundlagen).

²⁵⁶ Wichtigste Vertreterin der Curriculumforschung war – wie bereits in Kap. 2 ausführlich erläutert – die FAL-Gruppe um den wissenschaftlichen Oberassistenten der Universität Fribourg/Freiburg i.Ü. Karl Frey.

In diesem Kapitel hat sich einerseits die in Kapitel 2.2 betrachtete Verschmelzung geisteswissenschaftlicher Pädagogik mit einer allgemeinen Verwissenschaftlichung als diskursive Formation gezeigt. Andererseits könnten die hier formierten Aussagen bereits Hinweise auf die Pädagogisierung, auf das Persistente im Verständnis von „Pädagogik“ – als Wissenschaft, als Disziplin, als Lehrfach sein. Dies wird noch Gegenstand des diskursanalytischen Kapitels sein (Kap. 5). In den allgemeintheoretischen Überlegungen im LEMO-Bericht kommt dies noch akzentuierter zur Geltung, weshalb dies im Folgenden in Bezug auf die im LEMO-Bericht behandelte Anthropologie vertieft werden soll.

4.4 Auseinandersetzungen mit der Pädagogischen Anthropologie und der „realistischen Wendung“

Mit der Behauptung, dass hinter dem „Berufsbild und dem Rollenverständnis des Lehrers“ ein Menschenbild stehe, das „ihm selbst bewusst oder nur vage bekannt“ sei, beginnt das Kapitel zu den anthropologischen Grundfragen (Müller 1975, 30). Dass die allgemeinen Überlegungen mit einer anthropologischen Reflexion ansetzen, ist ein wichtiger Moment im Bericht, zeigt er doch, dass die Bemühung um eine anthropologische, bildungsphilosophische Fundierung den LEMO-Expert:innen wichtig war. Was wiederum bedeutet, dass für die Deutung der später diskutierten Fächer das Verständnis der anthropologischen Grundlegung bedeutsam ist. Dass zu Beginn auf Johann Heinrich Pestalozzi Rekurs genommen wird und auf die in seinem 1797 publizierte Hauptwerk *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* gestellte Frage, was der Mensch in seinem Wesen sei, überrascht nach den bereits analysierten Stellen in vielerlei Hinsicht nicht: Der LEMO-Expert:innenbericht bezieht sich auf die Schweizer Lehrpersonenbildung und richtet sich *nicht* nur an die EDK als Abnehmerin des Berichts, sondern insbesondere an Lehrpersonenbildner:innen, indirekt auch an Lehrpersonen. Somit ist der Bezug auf die zentrale und nicht nur in der Deutschschweiz beliebte pädagogische Figur Pestalozzi nicht rein bildungstheoretisch motiviert, sondern eher schon bildungspolitisch *notwendig*, um möglichst alle Leser:innen des Berichts zu überzeugen, dass das Menschen- bzw. Lehrpersonenbild, das hier gezeichnet wird, auf solidem, gutem, zumindest breit abgestütztem, populärem Boden steht. Beim Stichwort Pestalozzi in Verbindung mit dem Thema Volksschule und Lehrpersonenbildung kann – so könnte das nicht verbalisierte, aber wohl intendierte Vorhaben lauten – vonseiten der meisten in der Pädagogik Tätigen, ins-

besondere der Volksschulvertreter:innen, eine wohlwollende und zustimmende Reaktion erwartet werden. So jedenfalls kann das damit verbundene Anliegen mit gutem Grund gelesen werden.²⁵⁷

Als weniger politische, dafür theoretisch umso interessantere Markierungen erweisen sich die weiteren Bezüge: Einerseits wird auf Heinrich Roths umfangreiche, zweibändige *Pädagogische Anthropologie* verwiesen, die erstmals 1966 bzw. 1971 publiziert wurde (Roth 1984 bzw. 1976), in der „eine anthropologische Fundierung der Pädagogik in unserer Zeit“ gesehen wird, aber auch auf Otto Friedrich Bollnow und seine „Schüler“, „die wertvolle Hinweise“ bezüglich anthropologischen Überlegungen angestellt hätten (Müller 1975, 30).²⁵⁸

Dies ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert, weil hier im gleichen Atemzug zwei unterschiedliche Wissenschaftler genannt werden: Zum einen der ehemalige Heerespsychologe der

²⁵⁷ Kurze Zeit nach Veröffentlichung des LEMO-Berichts publizierte der SLV zum 150. Todesjahr von Pestalozzi zwei SLZ-Sonderausgaben: *Johann Heinrich Pestalozzi. Vermächtnis und Verpflichtung* (SLZ-Broschüre 1977a) und *Johann Heinrich Pestalozzi. Denker – Politiker – Erzieher* (SLZ-Broschüre 1977b). Diese Broschüren genannten, gebundenen Hefte enthalten Referate, die an einer Ringvorlesung am 17. Februar 1977 an der HPL in Zofingen gehalten wurden, darunter Beiträge von Arthur Brühlmeier (2x), Martin Baumgartner, Arthur Schmid, Ernst Brugger, Leonhard Jost, Otto Müller (2x), Emilie Bosshart, Fritz-Peter Hager und Leo Weber. An dieser Gedenkfeier im Kanton Aargau hielt auch Heinrich Roth einen Vortrag zu „Pestalozzi als Politiker“, wollte diesen aber nicht für die SLZ-Publikation freigeben, da „Herr Dr. Roth selbst Herausgeber einer Reihe mit Pestalozzi-Texten und Interpretation (Klett-Verlag) ist“, wie Urs Peter Lattmann als Direktor der HPL im Vorwort des zweiten Bandes erklärt (Lattmann in SLZ-Broschüre 1977b, 4). Tatsächlich publizierte Heinrich Roth zwischen 1976 und 1978 drei Bände zu *Johann Heinrich Pestalozzi. Texte für die Gegenwart*, wovon der zweite Band den Untertitel *Sozialpolitik, Bürger und Staat* trägt (Roth 1977). Indes halten sich die von Lattmann beteuerten „Interpretationen“ in diesen Bänden, die vor allem Textwiedergaben liefern, in Grenzen (Die Bände wurden in Zusammenarbeit mit Walter Guyer herausgegeben, der nach seinem Doktorat bei Jean Piaget noch etliche Jahre Sekundarlehrer war, bevor er von 1942-1958 das Amt des Direktors des kantonalen Oberseminars in Zürich bekleidete). Roth lieferte jedoch zehn Jahre später mit der Schrift *J. H. Pestalozzi. Die andere Politik* die Interpretationen quasi nach, in der er den „politische[n] Denker Pestalozzi mit seiner weit vorwärtsweisenden Erziehungslehre“ als aktuell und untersuchungswürdig taxiert (Roth 1987, 5). Auch hier gibt sich Roth in erster Linie als Vertreter geisteswissenschaftlicher und historischer Pädagogik zu erkennen und weniger als typischer empirischer Wissenschaftler.

²⁵⁸ Die „Schüler“ Bollnows werden zwar nicht namentlich genannt, u.a. dürften aber viele Pädagogen und Philosophen gemeint sein, die in Tübingen bei Bollnow studiert hatten, wie etwa Werner Loch, Fritz Loser oder Friedrich Kümmel (vgl. Autorenschaft in Bollnow 1969, 265f.). An dieser Stelle ist hingegen auch Bollnows akademisch- bzw. geistig-biografischer Weg interessant: Beginnend 1921 bei Eduard Spranger in Berlin über den Mathematiker und Physiker Max Born in Göttingen zu Herman Nohl und Martin Wagenschein zur intensiven Beschäftigung mit Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger und dem Philosophen und Historiker Georg Misch zur Nachfolge des Lehrstuhls von Eduard Spranger in Pädagogik und Philosophie in Tübingen – womit sich quasi ein akademischer und theoriebezogener Kreis schließt (Kümmel 2004, 1f.; Kümmel betont in seiner biografischen Notiz, dass Bollnow der Diltheyschule entstamme).

Die Rede von „Schüler“ und „Schule“ ist grundsätzlich mit Vorsicht zu genießen, entfernen sich doch die einzelnen Personen in ihren je eigenen Biografien teilweise in sehr eigensinniger und der „Schuldoktrin“, aus der sie angeblich entstammen, entgegengesetzter Weise, was dann wiederum etwas dramatisch mit der Metapher des „Bruchs“ umschrieben wird. Bekanntes Beispiel ist etwa der „Bruch“ Karl Jaspers mit Heidegger. Jaspers hatte zwar nicht sofort die Bedrohung der politischen Wende von 1933 als solche erkannt oder erkennen wollen (Saner 2004, 104). Gleichwohl war das öffentliche Bekenntnis Heideggers zum Nationalsozialismus für Jaspers, dessen Frau Gertrud Jaspers-Meyer Jüdin war, mit der Zeit ein Problem, die Lage spitzte sich auch für sie dramatisch zu, die Treue und Zuneigung zum alten Freund konnte unter den neuen Umständen nicht aufrecht erhalten werden (Bormuth 2019). Mit anderen Worten: Biografische Rekonstruktionen einzelner Autoren oder Autorinnen mit deren theoretischen Beschäftigungen und Identifikationen mit bestimmten Ideen und Bewegungen, Bekanntschaften und Freundschaften zu anderen Denker:innen lassen die je eigenen Theorieentwicklungen teilweise plausibel erscheinen, haben aber nicht eine finale Erklärungskraft.

Bundeswehr und Hochschulpädagoge Heinrich Roth, der für seine Forderung einer „realistischen Wendung“ (Roth 1962) in der akademischen Pädagogik der 1960er Jahre für Aufsehen sorgte. Sein mitgeliefertes Argumentarium verhalf der Pädagogik zu einer teilweisen Entwicklung hin zu einer empirischen Wissenschaft (Kap. 1.1 u. 2.2). Zum anderen nimmt man mit dem Philosophen Otto Friedrich Bollnow Bezug auf die Lebensphilosophie und den Existentialismus. Da in LEMO auch Roths Überlegungen zur Anthropologie aufgenommen werden,²⁵⁹ kann man im weitesten Sinne sagen, dass das Berufs- und Menschenbild bei LEMO von Anfang an anthropologisch *zweispurig* aufgegleist ist, sowohl mit geisteswissenschaftlich-empirischen (Roth) wie auch mit geisteswissenschaftlich-existentialistischen (Bollnow) Referenzen.

Dieser Aspekt ist für das weitere Verständnis der LEMO-Inhalte und in Bezug auf die Fragestellung und These wichtig, weshalb gleich anschließend Roths Anthropologie in der eigenen, vor allen Dingen aber in Bollnows Lesart, ausführlich dargestellt wird (Kap. 4.4.1). In einem weiteren Kapitel werden die „anthropologische Frage“ und die „realistische Wendung“ in Bezug auf die Lehrpersonenbildung analysiert (Kap. 4.4.2). Dass im LEMO-Bericht sozialwissenschaftliche Forschung mit anthropologischen Grundannahmen verquickt werden, wird in Kapitel 4.4.3 gezeigt, gefolgt von allgemeinen Überlegungen zu Qualifikations- und Kompetenzerwerbungen, die im LEMO-Bericht immer auch im Lichte Humanistischer Psychologie gesehen werden (Kap. 4.4.4).

Es mag den Eindruck erwecken, dass diese Themen weit weg von der eigentlichen Fragestellung sind, dem ist aber nicht so: Es zeigt sich nämlich, dass die Frage, was für eine Pädagogik vermittelt werden soll, eng mit den Fragen verbunden ist, was für ein Menschen- bzw. Lehrpersonenbild vertreten und welcher Bezug zu Sozialwissenschaften, inkl. der Psychologie, gemacht wird. Eindrücklich zeigen sich Anleihen an unterschiedlichen Anthropologien und insbesondere an verschiedenen psychologischen Theorien im expliziten Referieren derselben oder im impliziten Sprachgebrauch typischer Fachbegriffe aus den entsprechenden Wissenschaften.

4.4.1 Exkurs: Pädagogisch-anthropologische Überlegungen im Widerstreit ihrer Vordenker – Otto Friedrich Bollnows ablehnende Kritik von Heinrichs Roths *Pädagogischer Anthropologie*

Dass im LEMO-Bericht Heinrich Roth neben Otto Friedrich Bollnow als Referenz für eine Pädagogische Anthropologie erwähnt wird, ist überaus aufschlussreich: Bollnow hatte nämlich in der Zeitschrift für Pädagogik im Erscheinungsjahr des ersten Bandes von Roths Anthropologie eine sehr ausführliche und teilweise wohlwollende und positive Kritik verfasst, wenn er

²⁵⁹ Vgl. Kap. 2.2 und weiter oben in diesem Kap. 4.4.

auch verschiedene Aspekte bemängelte, die letztlich als zentrale Einwände gewichtet werden müssen. In anerkennender Weise schreibt Bollnow, dass Roth in seiner *Pädagogischen Anthropologie* „die Notwendigkeit einer philosophischen Beteiligung an der Pädagogik“ hervorhebe (Bollnow 1967, 576). Er weist auf Roths Stelle hin, wonach die Pädagogik „Besinnung auf die *Bestimmung* des Menschen“ sei und deshalb „immer zugleich auch *philosophisch*“ (Roth 1984, 31; Bollnow 1967, 576).

Bezüglich der Unteilbarkeit des Erzieherischen drückt sich Roth so aus:

Es ist zwar möglich und mitunter notwendig, der Forschung unterschiedliche Schwerpunkte zu geben, doch darf die Pädagogik dabei nicht zerfallen in eine Hälfte, welche die Empiriker, und eine andere Hälfte, welche die Philosophen bearbeiten. (Roth 1984, 276)

Roth wehrt sich also explizit gegen das Wegschaffen jeglicher Wertefragen in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Versuche wie beispielsweise von Rudolf Lochner, „das Seinsollende, die Wertefrage aus der Erziehungswissenschaft auszuklammern und sie dem Bereich einer Erziehungslehre zugehörig zu erklären“, erklärt Roth für gescheitert (ebd., 274). Erziehungsziele könne man beispielsweise nicht aus vorgegebenen Systemen im Sinne von Weltanschauungen ableiten (Religion, Philosophie, Politik), und so wäre eine so verstandene Erziehungslehre keine Erziehungsphilosophie, weil die *philosophischen* Voraussetzungen bzw. die logische Haltbarkeit der Erziehungslehre nicht untersucht werden könnten, wenn kein Abstand zur Weltanschauung genommen werden könnte: Selbst wenn man in der Pädagogik die Erziehungslehre von der Erziehungsphilosophie trennen oder als das Gleiche sehen wollte, wäre das Problem der *Wissenschaftlichkeit* der Pädagogik immer noch nicht gelöst, weil dann eine (empirische, wissenschaftliche) Erziehungswissenschaft von einer Erziehungsphilosophie getrennt würde. Deshalb fragt Roth: „Kann man Wissenschaft und Philosophie in dieser Weise aufteilen“ (ebd.)? Diese suggestive Frage lässt fast nur eine Antwort zu, dass Erziehung nämlich unteilbar sei, und darauf bezieht sich auch Bollnow.²⁶⁰

Allerdings sind Roths Darstellungen der philosophischen Anthropologien aus Sicht des Bildungsphilosophen Bollnow „zu summarisch, um das Problem ihrer Beziehung zur Pädagogik angemessen erkennen zu lassen“ (Bollnow 1967, 578). Roth gehe von philosophischen Gesamtdarstellungen aus, ebenso gut hätte er von „dichterischen Menschenbildern“ ausgehen können, meint Bollnow polemisch (ebd.). So komme bei Roths zusammenfassenden Darstellungen

²⁶⁰ Wolfgang Brezinka wird in seiner *Metatheorie der Erziehung* (Brezinka 1978) versuchen, die Pädagogik in drei verschiedene Formen aufzuteilen (vgl. auch Fußnote 160).

der philosophischen Anthropologien Michael Landmanns und Walther Brünings, „die philosophische Frage, die seit Scheler zur Ausbildung einer ausdrücklich philosophischen Anthropologie geführt hat“, überhaupt nicht vor (ebd.). Ebenso wenig seien Helmuth Plessners und Bollnows („mein eigener bescheidener Versuch“) anthropologische Ansätze von Roth bedacht worden, um das Verhältnis der philosophischen und der pädagogischen Anthropologie aufzuzeigen.²⁶¹

Dass Bollnow Roth zuerst positiv rezensiert, mag vielleicht etwas überraschen, hätte man in der Gegenüberstellung dieser beiden Pädagogen eine klarere Dichotomie, eine stärkere Antinomie erwartet: auf der einen Seite ein oft als Vertreter der empirischen Pädagogik wahrgenommener Denker (zumindest ein Verfechter ebendieser), auf der anderen Seite ein Bildungsphilosoph. Diese Erwartung schlägt Bollnow zuerst selber in den Wind, indem er Roths „Gesamtdarstellung“ nicht nur deshalb lobt, weil eine solche nur schon ihres Umfangs wegen „ein ungleich schwieriges, in vielem auch undankbares Unternehmen“ sei (ebd., 575). Dass Roth um eine Pädagogische Anthropologie bemüht sei, „die auf empirischen Grundlagen aufbaut“ (Roth 1984, 12) und dass sich die Pädagogik „den empirischen Wissenschaften ‚stellen‘“ müsse, bezeichnet Bollnow als eine Aufgabe, „die bisher allzusehr vernachlässigt worden“ sei (Bollnow 1967, 576).²⁶² Er verteidigt Roth sogar, man dürfe ihn „keineswegs als einen einseitigen Empiristen betrachten“ (ebd.). Bollnow geht also nicht so weit, in Roths Schriften die oft vermuteten prototypischen oder zumindest kausalverursachenden Aussagen zu einer reinen Empirie in der Pädagogik bzw. in den Erziehungswissenschaften zu sehen, sondern im Gegenteil den Versuch eines Sowohl-Als-Auchs: ‚Erziehung ist unteilbar‘, so betont Roth mit allem Nachdruck. Und darum kann man die Pädagogik auch nicht in eine Erziehungswissenschaft und eine Erziehungsphilosophie teilen“ (ebd.).²⁶³

²⁶¹ Bei Max Scheler ist an dieser Stelle dessen Versuch gemeint, philosophisch *Die Sonderstellung des Menschen* herauszudestillieren (Originaltitel des Vortrages, den er 1927 in Darmstadt gehalten und ein Jahr später als *Die Stellung des Menschen im Kosmos* erstmals publiziert hatte [Scheler 1978]). Plessner bezeichnete Schelers Schrift im Vorwort zur zweiten Auflage seines Hauptwerkes *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (Plessner 1975 [1928]) eher anerkennend denn abschätzig als „Umrisskizze“, die einer systematischeren Bearbeitung der Frage nach dem Menschen bedürfe, womit er u.a. auch sein eigenes Vorhaben meinte. Genauso wie Bollnow in seinem Werk *Das Wesen der Stimmungen* (2009) verweist Plessner auf die Existenzphilosophie Heideggers und Jaspers'. Dass Bollnow in seiner Roth-Rezension ziemlich direkt und wenig subtil auf seine eigene Anthropologie verweist, die im Werk Roths angeblich fehle, hat auch eine amüsante Komponente, weil sie so etwas wie eine intellektuelle Kränkung durchschimmern lässt.

²⁶² „Das ‚Sich-Stellen‘ ist eine von ihm [Roth] bevorzugte Wendung“, so Bollnow (1967, 576). Gemeint ist, dass die Pädagogik als Wissenschaft, gerade auch in anthropologischen Fragen, auf andere Wissenschaften angewiesen sei, „nur in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Anthropologien“ könne sie über ihren Gegenstand bestimmen (ebd.). Auf diese Angewiesenheit macht Roth immer wieder aufmerksam und meint deshalb, dass die Pädagogik sich anderen empirischen Wissenschaften *stellen müsse*.

²⁶³ Nicht nur in den beiden Bänden zur *Pädagogischen Anthropologie*, sondern auch bei seiner bekannten Antrittsvorlesung vom 21. Juli 1962 mit dem Aufruf zu einer (bzw. später zum Slogan verkommenen Titel) *realistische[n] Wendung in der Pädagogischen Forschung* erinnert Roth zwar daran, dass sich die Erziehung „deutlicher und methodisch bewusster von der sich anhäufenden Erfahrungen auszugehen“ habe (Roth 1962, 481). Gleichzeitig

Und trotzdem: Die negative Kritik an Roths Pädagogischer Anthropologie überwiegt bei Bollnow bei Weitem. Nicht nur würden die philosophischen Anthropologien ihm zufolge zu wenig ausführlich und unvollständig rezensiert, sondern findet Bollnow bei Roth auch Probleme zuhauf: Eine zentrale Kritik hat direkt mit Roths Forderung einer realistischen Wendung in der Pädagogik zu tun (die auch in dessen Anthropologie-Buch formuliert ist). Bollnow reagiert auf die Forderung nach mehr empirischer pädagogischer Forschung in einer Weise, die wegen seiner Prägnanz in seiner vollen Länge zitiert werden soll (inkl. den von ihm wörtlich wiedergegebenen Ausschnitten aus Roths Buch):

Das ist alles zweifellos richtig gesehen, und man kann ihm nur zustimmen. Schief aber scheint es nur dort zu werden, wo ROTH nach dem „Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft“ fragt und meint, früher habe man die Texte der großen Pädagogen zugrunde gelegt, jetzt aber müsse es „die Wirklichkeit sein, von der der Text handelt“ (S. 91). „Es gilt nicht nur, die Texte über die pädagogische Wirklichkeit zu sammeln, zu sichten, zu interpretieren, sondern es gilt, überall, wo die Ereignisse, die Fakten selbst zu erreichen sind, diese dort auch selbst aufzuspüren und erfahrungswissenschaftlichen Methoden zugänglich zu machen“ (S. 92). [...] falsch ist daran der abstrakt ange-setzte Gegensatz von Text und Wirklichkeit, als ob die pädagogischen Klassikertexte gewissermaßen Fakten aus zweiter Hand wären und man stattdessen zu den Fakten aus erster Hand übergehen müsse. In Wirklichkeit liest man die Klassiker ja nur, weil sie an die Wirklichkeit heranzuführen und diese in einer Tiefe sehen lassen, die der unmittelbar an die Wirklichkeit herangehenden Forschung nicht erreichbar gewesen wäre. [...] Die Auslegung in der Sprache gewinnt eine Bedeutung für die empirische Forschung selber, womit umgekehrt der Hinweis auf die Wichtigkeit der bisher vernachlässigten Empirie in keiner Weise abgeschwächt wird. (Bollnow 1967, 580; vgl. auch Roth 1984, 91ff.; Lehberger 2009, 37).

Pointierter und klarer lässt sich der „falsch angesetzte Gegensatz von Text und Wirklichkeit“ kaum ausdrücken und ein überzeugenderes Plädoyer für eine notwendige (Text-) Hermeneutik

spricht er davon, dass die Pädagogik weiterhin mit „'more philosophorum' [also: nach Art der Philosophen] betrieben werden [muss], denn sie ist die Reflexion über eine Aufgabe, die den Kontrollbereich erfahrungswissenschaftlicher Methodik bei Weitem übersteigt“ (ebd., 483). Einerseits plädiert er also für ein Sich-Stellen anderen Wissenschaften gegenüber, weil die Pädagogik gewisse Aufgaben nur in *Kooperation* mit anderen Wissenschaften vom Menschen und Sachwissenschaften angehen könne. D.h. aber auch, dass sie sich ihrer „Eigenart“ und „Autonomie“ bewusst werde und ihre eigenen Fragestellungen mit „facheigene[n] Forschungsmethoden“ entwickeln müsse (ebd., 482). Für Roth bedeutet dies aber andererseits, dass sich die Pädagogik als Reflexionswissenschaft nicht allein oder vornehmlich auf sog. Sachwissenschaften stützen kann, sondern dass sie „imperativ auf Normen bezogen“ bleibt (ebd., 483). Indem Roth Referenz auf Geistes- und Sozialwissenschaftler nimmt, gibt er gleichzeitig einem „falschen Exaktheitsfanatismus“ eine Abfuhr (ebd., 490). In verschiedenen Formulierungen dringt aber auch Kritik gegenüber der bisherigen geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch, auch wenn er die Bemühungen der theoretischen Pädagogik und deren „Wesensschau“ in spöttischer Weise als genial apostrophiert, „wenn sie von Bedeutung sein sollte“ (ebd., 483). Hier wird indirekt auch Kritik an phänomenologischen, existentialistischen Richtungen innerhalb der Pädagogik – wie namentlich von Bollnow vertreten – laut. Mit negativer Kritik hatte dieser an Roth – wie hier ausführlich rekonstruiert wird – auch nicht gespart.

wohl auch nicht, die nicht per se *gegen* empirische Forschung gerichtet sein muss. Bei der Analyse von Roths Entwicklung einer Theorie der menschlichen Handlung fragt er sich allerdings zurecht, wie dieser überhaupt zu einer solchen Theorie gekommen sei. Dieser Kritikpunkt ist in Anbetracht der verschiedenen Theorien, die auch im LEMO-Bericht rezipiert werden, ein zentraler Gedanke. Wie Bollnow können auch heutige Leser:innen überrascht sein, denn so, wie Roth

diese Handlungstheorie hier entwickelt, unterscheidet sie sich nicht von der Art, wie die philosophische (sich noch nicht mit Erfahrungswissenschaft auseinandersetzen) Pädagogik schon immer gearbeitet hatte. (Bollnow 1967, 584)

Dies scheint eine eminent wichtige Beobachtung und ein essentieller Kritikpunkt zu sein. Wenn Roth davon spricht, dass er die Strukturtheorie der menschlichen Handlungen in einem „Gedankenexperiment“ entwickeln wolle oder von „im Selbsterleben nachvollziehbare Kenntnisse und Erkenntnisse“ spricht oder von einer „Analyse der reifen menschlichen Willenshandlung“, dann erinnert dieses Vokabular und die ihm zugrundeliegenden Konzepte in der Tat eher an die Geisteswissenschaften, insbesondere an die Lebensphilosophie Wilhelm Diltheys und an die Kulturphilosophie Eduard Sprangers denn an positivistische, empirische oder analytische Positionen (ebd.). Der „Versuch einer pädagogischen Persönlichkeitslehre“ wird von Roth zu einem „Gesamtbild“ zusammengeführt (Roth 1984, 361ff.). Dieses wird aber nicht durch eine empirische Untersuchung abgeleitet, sondern aufgrund „der eigenen Lebenserfahrung wird das Komplexe in einer ‚verstehbaren‘ und ‚nacherlebbar‘ Weise auseinandergelegt“, so Bollnow in seiner Rezension (Bollnow 1967, 586). Bollnows Ziel ist klar: Aufzuzeigen, dass der „Gewinn“ der neu begründeten Pädagogik mit gleichzeitiger Ablehnung der „alten“ philosophischen Pädagogik bescheiden bleibt: „Inwiefern bewährt sich hier die realistische Wendung?“, fragt Bollnow suggestiv (ebd.).

Mit den Philosoph:innen Arnold Gehlen, Bruno Liebrucks und Hannah Arendt kritisiert Bollnow schließlich Roths einseitigen und undifferenzierten Handlungsbegriff, dessen Schlusskapitel zur Reife und Mündigkeit findet er schlicht enttäuschend und er fragt etwas frech, ob sich dessen Ausführungen „nicht mit weniger Aufwand“ hätten ableiten lassen (ebd., 589).²⁶⁴

²⁶⁴ Nach der Kritik an Roth, dass die verwendeten Begriffe *Reife* (das auf ein organisches Geschehen verstanden werden müsste) und *Mündigkeit* (das eher als juristischer, ethischer oder politischer Begriff Verwendung findet) zu wenig differenziert gebraucht werden, beanstandet Bollnow am Schluss – nach einem obligaten Abstecher in die Existenzphilosophie, die bei Roth ebenfalls mit einem Bollnow-Zitat kurze Erwähnung findet –, dass im „zu stark rational konstruiert[en]“ zweiten Teil zur *Bildsamkeit* „Roth zu sehr an der Frage orientiert bleibt, ob die empirischen Wissenschaften den notwendigen Spielraum für die Erziehung lassen“ und er zu wenig versuche, für

Bollnows Rezeption lehnt *grundsätzlich* das Werk Roths *als* Pädagogische Anthropologie ab, weshalb die negative Färbung bleibt, selbst wenn Bollnow auch lobende Worte dafür findet. Nichtsdestotrotz finden Heinrich Roths *Pädagogische Anthropologie* auch in LEMO große Beachtung – allerdings, wie weiter oben geschildert – als *eine* neben anderen Anthropologien. Über seine Anthropologie hinaus wurde Roth aber insbesondere als Impulsgeber und appellierender Pädagoge einer „realistischen Wendung“ wahrgenommen, die ja – in ausgeweiteter Form – auch Teil des ersten Bandes seiner Anthropologie ist.

4.4.2 Pädagogisch-anthropologische Ausführungen in LEMO und lehrpersonenbildungsbezogene Selbstvergewisserungen im Nachzug zur „realistischen Wendung“

Für die Lehrpersonenbildung, wie wohl auch für einen beträchtlichen Teil der in pädagogischen Arbeitsfeldern Tätigen, hatte Roths Programmatik einer „realistischen Wendung“ (Roth 1962) eine ähnliche Signalwirkung und Wichtigkeit wie für die pädagogischen Wissenschaften – spätestens ab diesem Zeitpunkt vermehrt Erziehungswissenschaft(-en) genannt: empirische Forschung wurde vermehrt in den Blick genommen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik verlor proportional dazu an Bedeutung, so das gängige Narrativ zur „realistischen Wendung“ – unbeeindruckt von kritischen Stimmen wie jener Bollnows.²⁶⁵ Bei eingehender Analyse erscheint der angenommene programm- und definitionsträchtige Ruf nach einer realistischen, empirischen Wendung, der schon bald als „geflügeltes Wort bzw. Slogan genutzt“ und sich wohl auch deshalb erfolgreich in den gängigen wissenschaftlichen Sprachgebrauch einnisten konnte, bei Weitem nicht so geradlinig, einseitig und eindeutig, wie das oft und gerne skizziert wird (Lehberger 2009, 12). Dies hat wohl mit einigen „Ungereimtheiten“ im Selbstvergewisserungs-Diskurs zu tun, die bei näherer Betrachtung von Roths Arbeit auffällig sind (ebd., 13). Andreas Hoffmann-Ocon geht noch weiter und stellt in seiner Analyse zu Heinrich Roth und Walter Guyer gar fest, dass – bedingt durch die mitunter auch ambivalenten und widerstreitenden Zugänge dieser Autoren zur Erziehungswissenschaft – „die fast inflationär zitierte und mehrfach modifizierte Formel von der realistischen Wendung erst nachträglich das disziplinäre Bild zu Heinrich Roth geformt“ habe (Hoffmann-Ocon 2015a, 35; vgl. Fußnote 78).

den systematischen Aufbau der Pädagogik etwas Neues zu gewinnen (Bollnow 1967, 595f.). Zu Roths Verteidigung muss man hier anmerken, dass dieser Aspekt erst im zweiten Band 1971 besprochen wurde, dies konnte Bollnow 1967 zu Zeit seiner Rezension natürlich noch nicht wissen, obwohl er zu Beginn mehrmals darauf hinweist, dass von diesem ersten Band „nicht ohne weiteres auf das Ganze geschlossen werden“ könne (ebd., 575).

²⁶⁵ Vgl. auch Exkurs-Kapitel 4.4.1. Der Pädagoge und Philosoph Dieter Lenzen macht die etwas grobe historische Unterscheidung zwischen der Erziehungswissenschaft, die sich unter diesem Begriff ab den 1960er Jahren durchzusetzen beginnt und die er als „Programm, die ‚Erziehungswirklichkeit‘ mit präzisen, zumeist empirisch-analytischen Methoden untersuchen zu wollen“, nennt und der „älteren ‚Pädagogik‘“, der vorgeworfen wurde, nicht vorurteilsfrei mit hermeneutischen Methoden Wirklichkeit erfassen zu wollen (Lenzen 1997, 14).

Mit der Publikation der zweibändigen *Pädagogischen Anthropologie* markierte Roth nur wenige Jahre nach seinem Ausruf einer „realistischen Wendung“ in der Pädagogik auch eine Distanz zur Psychologie.²⁶⁶ Ironischerweise wurde also durch die intensive und prominente Beschäftigung mit der Pädagogischen Anthropologie – einer traditionellen und zentralen Teildisziplin der Pädagogik, die mit apriorischen und nicht mit empirischen Methoden arbeitet – die *Distanz* zu den Tatsachenwissenschaften geschaffen, trotz des vormaligen Plädoyers für eine Annäherung an ebendiese. Diese gelten – dies sah auch Bollnow in seiner Rezension des ersten Bandes trotz vieler Bedenken richtig voraus – als wichtige Markierungen für die anthropologischen Reflexionen innerhalb der Pädagogik Ende der 1960er und anfangs der 1970er Jahre. Roth versucht die an ihn gestellten Erwartungen – wie er sie nennt – zu erfüllen, die Pädagogische Anthropologie „auf empirischen Grundlagen“ aufzubauen (Roth 1984, 12). Die Verwendung des Begriffs „Anthropologie“ durch Roth sei zudem Hinweis genug, so Walter Herzog, „dass die Psychologie den Menschen nach pädagogischer Auffassung zu eng“ sehe (Herzog 2005, 151).²⁶⁷ Insbesondere geisteswissenschaftliche Pädagogen haben den *ganzen* Menschen in seiner *gesamthaften* Entwicklung vor Augen, weshalb die Pädagogische Anthropologie „die Versuche einer Gesamtschau des Menschen“ (Roth 1968, 46) bzw. die „*totale* Sicht auf den Menschen“ aufnehmen müsse (Rudolf Lochner in Herzog 2005, 151).

²⁶⁶ Von „der“ Psychologie kann naturgemäß genauso wenig die Rede sein wie von „der“ Pädagogik. Die Psychologie war auch in den 1960er Jahre in viele Psychologien unterteilt bzw. klassifiziert (Dorsch 2004, 749ff.). In diesem Jahrzehnt waren die Kritik am Behaviorismus einerseits und die kognitive Wende andererseits zwei wichtige Momente der wissenschaftlichen Psychologie, die sie nachhaltig verändern sollten. Diese durch den Wechsel vom Behaviorismus zur Informationsverarbeitung charakterisierte Entwicklung wird in Anlehnung an den Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn auch unter dem Stichwort des „Paradigmenwechsels“ beschrieben (Hecht u. Desnizza 2012, 136). Die Kritik an den Behaviorismus darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich der angenommene und auf einer theoretischen Ebene diskutierte Paradigmenwechsel *auch* auf naturwissenschaftliche Prinzipien bezog und insbesondere von der neueren Informationstechnologie beeinflusst war (ebd., 139; zum Paradigmenwechsel vgl. Kap. 1.2; Fußnoten 19 u. 64). Ab den 1960er Jahren wurden vermehrt Computer zur Informationsverarbeitung eingesetzt, „und es dauerte nicht lange, bis Psychologen die großen Gemeinsamkeiten zwischen Computer und unserem Denkapparat zur Theoriebildung heranzogen“ (Hecht u. Disnezza 2012, 139). Der Computer als Analogie, Metapher oder als Modell des Gehirns beeinflusste die wissenschaftliche und empirische Psychologie zwar in theoretischer Hinsicht maßgeblich, aber auch als Gebrauchsgegenstand veränderte er sie auf einer praktischen und methodischen Ebene enorm: Erst durch die Rechenmaschinen sind größere und komplexere Stichprobenerhebungen mit differenzierten mathematischen Rechenmodellen überhaupt möglich geworden. Die Psychologie in der kognitiven Wende stellte die subjektive Erfahrung – anders als der Behaviorismus – ins Zentrum des Erkenntnisinteresses, aber nicht viel anders als dieser blieb sie dem *naturwissenschaftlichen* Denken treu: sowohl in epistemologischer wie auch in methodischer Hinsicht. Es darf darüber hinaus aber nicht vergessen werden, dass neben dieser *kognitiv geprägten Psychologie* und der *Psychoanalyse* Ende der 1960er Jahre als „Third Force“ auch die von Diltheys Geisteswissenschaften beeinflusste *Humanistische Psychologie* sehr lebendig war und auch auf die Schweizer Lehrpersonenbildung ausstrahlte (Galliker 2015, 196; vgl. Kap. 5.2 u. 5.5).

²⁶⁷ Ferner ist der Hinweis Roths im Vorwort der ersten Auflage des ersten Bandes vielsagend, wonach sein Buch den Arbeitstitel *Psychologie der Erziehung* trug, dann aber zu *Pädagogische Anthropologie* umbenannt wurde (Roth 1984, 12).

Im LEMO-Bericht wird also von Roths Anthropologie ausgegangen, genauso aber von einer philosophischen Anthropologie, die sich *ebenso* explizit an Bollnows Existenzphilosophie anlehnt. Jegliche Antwort auf die Frage, was der Mensch sei, könne „nur partielle Gültigkeit beanspruchen“, eine umfassende und objektiv gültige Antwort dürfe man deshalb nicht erwarten – angelehnt an Bollnow, aber auch an den deutschen Philosophen und Psychiater Karl Jaspers. Diese Einsicht sei „von grundsätzlicher Bedeutung“ (Müller 1975, 30). Diese Offenheit nach dem Wesen des Menschen wird denn auch „innerhalb der Pädagogik [als] Verhängnis und Chance zugleich“ gewertet (ebd.). Für die Pädagogik – und dementsprechend auch für die Lehrpersonenbildung – wird deshalb geschlussfolgert:

Jede Anthropologie, auch und gerade die pädagogische, bleibt Stückwerk, ermöglicht Annäherung und bedarf der fortwährenden Ergänzung und Revision. Das hinter dem Berufsbild und Selbstverständnis des Lehrers verborgene Menschenbild kann somit weder dem Erzieher noch dem Schüler gegenüber mit absolutem Anspruch auftreten. (ebd.)

Durch eine Pädagogisierung im Sinne eines Diskurses um das Verständnis von Pädagogik (Kap. 1.2.4) – in diesem Fall konkreter von Pädagogischer Anthropologie – macht sich eine *persistente Vorstellung* von Pädagogik dadurch bemerkbar, dass die Anthropologie insbesondere als „pädagogische“ gesehen wird. Das Menschenbild ist ein „Verborgenes“, das zwar da ist, sich aber nicht ganz zeigt. Mit Roth und der „realistischen Wendung“ wird auch bezüglich des Menschenbildes auf die empirischen Wissenschaften verwiesen, gleichzeitig mit Bollnow, Jaspers – mit der Anthropologie überhaupt – auf die Bildungsphilosophie bzw. auf die Geisteswissenschaften. Interessant ist die auf die Wissenschaft ausgerichtete und appellative Schlussfolgerung in diesem Teil des LEMO-Berichts,²⁶⁸ dass nämlich die Wissenschaft im pädagogischen Feld „nie zum Selbstzweck werden“ könne und dürfe; „sie steht immer im Dienst, sie ist Mittel für die Erreichung eines Zweckes – des Menschseins und Menschwerdens“ (ebd., 31). Damit wird gegen ein allzu technizistisches Verständnis von Wissenschaft angeschrieben, bei dem diese Entscheidungs- und Handlungshilfen für Menschen bzw. Lehrpersonen bereitstellen soll. Die Lehrperson hätte aber „für sich und [ihr] Tun einzustehen“, keine Wissenschaft könne Entscheidungen, „und sei sie noch so human“, abnehmen (ebd.). Wissenschaften könnten aber durchs Liefern von Wissen Lehrpersonenhandeln erleichtern: „Nie aber kann Engagement durch Wissenschaft ersetzt werden“ (ebd.). Die gegenteilige Ansicht gelte allerdings auch,

²⁶⁸ Dieser Teil wurde von Traugott Weisskopf geschrieben, dem stellvertretenden Direktor des Basler Lehrerseminars und Professor für systematische und historische Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Universität Basel.

„jede Verketzerung der Wissenschaft(en) ist wie jeder starre Intellektualismus zutiefst unmenschlich“ (ebd.). Es gebe immer einen Rest, der sich trotz systematischer Durchdringung „dem Zugriff entzieht, und wahrscheinlich ist gerade dieser Rest das Wesentliche“ (ebd.). Als Beispiele werden „das Lernklima“ oder die „pädagogische Atmosphäre“ erwähnt, die als „schwer beschreibbare und fassbare Gegebenheiten“ in Schulklassen bezeichnet werden (ebd.).²⁶⁹ Oft verschließe sich „gerade das Entscheidende“ trotz psychologischen und didaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten „der Planbarkeit“ (ebd.).

Die „anthropologischen Grundfragen“ (LEMO-Kap. II.1.1) werden im Bericht also nicht nur deshalb an den Anfang des zweiten Teils gestellt, um die Frage zu beantworten, was der *Mensch* bzw. was die menschliche Grundlage jeder Lehrperson sei (LEMO-Kap. II.1.1.1 „Berufs- und Menschenbild“), sondern auch – und dies ist bemerkenswert – um die Frage der *Wissenschaft* für die Lehrpersonenbildung zu thematisieren und um Distanz gegenüber einer allzu euphorischen, um nicht zu sagen naiven und schädlichen Wissenschaftsgläubigkeit zu markieren. Gleichzeitig wird wissenschaftliche Erkenntnis aber auch für den Lehrberuf als etwas Wichtiges und Nützliches gesehen, und damit wird indirekt die hier präsentierte Prospektivstudie als zudienende Arbeit gesehen, was im Kapitel II.1.1.2 „Aufgaben des Lehrers in der zukünftigen Schule“ weiter ausformuliert wird: Darin muten sich die Autor:innen zu, „mögliche Tendenzen einer Entwicklung der Institution Schule“ vornehmen zu können (Müller 1975, 31).²⁷⁰

4.4.3 Aufgaben der Lehrperson in der zukünftigen Schule: von einer sozialwissenschaftlichen und anthropologischen Warte aus betrachtet

Wie der Mensch wird auch die Schule als nicht in sich geschlossenes System gesehen, sie sei nicht (mehr) alleinige „Trägerin der Vermittlung von Informationen“, Phasen der „éducation permanente“ werden nicht nur in der Institution Schule lokalisiert, d.h. – und spätestens hier macht sich soziologisches Vokabular und die Soziologie als Referenzwissenschaft bemerkbar – im „Organisationssystem“ Schule werden „verschiedene Funktionen und Rollen in- und miteinander wirken“, sie werde wichtig „für die Vorbereitung und Erprobung von Sozialisationsprozessen“ bleiben (ebd.).²⁷¹ Die Schule wird mit Nachdruck als *gesellschaftliche Institution* und in Analogie mit der Institution Familie als ein „Abbild der jeweiligen gesellschaftlichen

²⁶⁹ Der Begriff der *pädagogischen Atmosphäre* verweist eindeutig auf Bollnows Konzept der pädagogischen Atmosphäre. Im Bericht wird dies an anderer Stelle explizit gemacht (Kap. 4.9.1).

²⁷⁰ Das vierseitige Unterkapitel II 1.1.2 wurde von Traugott Weisskopf in Zusammenarbeit mit Jean Eigenmann verfasst, seines Zeichens Vizepräsident der LEMO-Kommission, wie Weisskopf auch SPV-Mitglied und damals Adjunkt der Direktoren der *Etudes pédagogiques* in Genf.

²⁷¹ Zur „éducation permanente“ vgl. weiter unten und in Kap. 4.6.1.

Struktur“ gesehen (ebd., 32).²⁷² Die Schule soll als „mehr oder weniger adäquates soziales System“, als Repräsentantin der Gesellschaft verstanden werden, wo Lern- und Erziehungsprozesse stattfinden (ebd.). Im Bericht wird aber auch versucht, allzu hohe, illusorische Forderungen an die Schule etwas zu dämpfen: Als gesellschaftliche Institution „bereitet [sie] in einem starken Mass deren zukünftige Mitglieder vor“ und leistet deshalb „gesellschaftspolitisch wichtige Pionierarbeit“, gleichzeitig wäre es verfehlt, der Schule „allein die Reform der Gesellschaft“ zumuten zu wollen (ebd.): „Objektiv betrachtet müssen wir demnach zugeben, dass Schule als soziales System ein weitgehend träger und von Traditionen belasteter Organismus ist“ (ebd., 33).²⁷³ Da dies so gesehen werde, sollten „die Einflussmöglichkeiten der Schule auf die gesellschaftlichen Veränderungen“ nicht überbewertet werden (ebd.). Es wirkten *neben* der Schule „wesentlich stärkere“ und „einflussreichere Kräfte“ auf die Kinder: „Wir weisen nur auf die Besitz- und Produktionsverhältnisse hin, die [...] eine Verteilung der Macht mehr oder weniger deutlich widerspiegeln“ (ebd.). Große Ideen und persönliche Entscheidungen von Verantwortungsträger:innen hätten auf das wirtschaftliche und kulturelle Leben auch einen wichtigen Einfluss. Entscheidend sei die Einsicht, dass nicht die Schule allein über den Erfolg oder Misserfolg der einzelnen Schüler:innen entscheide, sondern dass im „ausserordentlich komplexen System[s]“ der Gesellschaft personale und außerpersonale Wirkmächte tätig seien und deshalb der zukünftige „Lehrer ja nicht nur Lektionengeber, sondern auch Sozial(mit)arbeiter im weitesten Sinne“ sein werde (ebd.).²⁷⁴

Die Lehrperson steht während ihrer Lektion zwar im Klassenraum, ist aber immer auch gleichzeitig Akteurin außerhalb der Schule, ist eine „zentrale Leitfigur eines Feldes von Sozialkontakten, sei es in der Jugend und Öffentlichkeitsarbeit, sei es in einzelnen Gruppen kultureller Tätigkeit“ (ebd.). Deshalb wird im LEMO-Bericht die Doppelfunktion der Lehrperson betont: Einerseits sei man in der Schule Lehrperson, andererseits Partnerin von Eltern, Politiker:innen,

²⁷² Dies erinnert wiederum an Johann Heinrich Pestalozzis Stufentheorie, in der die Familie als Abbild der Gesellschaft dargestellt und die Schulstube als Wohnstube aufgefasst wird, wie er in seinem Stanser Brief 1799 formuliert: „Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und dass die letztere nur durch die Nachahmung der Erstem für das Menschengeschlecht einen Werth hat“ (Pestalozzi 2006, 88).

²⁷³ Die Schule als *Organismus* ist nicht der einzige interessante metaphorische Gebrauch im LEMO-Bericht, vgl. dazu Kap. 5.6.

²⁷⁴ In der Verwendung von Begriffen wie „Besitz- und Produktionsverhältnisse“ werden im Text indirekt Referenzen an marxistische, kritisch-dialektische oder existentialistische Theorien gemacht, die gerade ab den 1960er Jahren sowohl in Frankreich wie auch in Deutschland (wieder) populär wurden (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Jean-Paul Sartre u.v.a.m.). Auch in Begriffen wie „außerschulische Rolle“ oder in den Ideen der Lehrperson als Sozialarbeiterin dringen Sozialisationstheorien, die gerade in den 1960er und 1970er Jahren populär wurden, durch (beispielsweise die Sozialisationstheorie Pierre Bourdieus). Gerade im Schulkontext haben soziologische Theorien und Studien bis in die heutige Zeit nicht an Aktualität eingebüßt, bzw. genauer gelten viele Theorien für das Verstehen neuer Probleme und Kontexte offensichtlich als analytisch gewinnbringend (z.B. Studien zum Bildungserfolg: Kronig 2007; Analyse des Zusammenhangs zwischen Bildung und sozialer Herkunft: Arens 2007; soziologische Gesellschaftskritik: Rosa 2013; Bildung als Privileg: Becker und Lauterbach 2015).

Wirtschaftsleuten, Künstler:innen und weiteren Angehörigen verschiedener Berufe.²⁷⁵ Darum müsse sie sich auch mit Problemen der „Gesellschaft von morgen“ und nicht nur mit den gegenwärtigen Problemen beschäftigen.²⁷⁶ Durch ihr „Engagement“ würde die Lehrperson schließlich erfahren, „was den Schüler in seinem zu wählenden Beruf erwartet“ (ebd.). Noch in diesem Satz zeichnen die LEMO-Autor:innen ein positiv-pragmatisches Bild der Lehrperson: diese nimmt eine gesellschaftlich aktive Rolle ein, sie orientiert sich an den Berufen dieser Welt und stellt ihr Handeln (und den Unterricht) in den Dienst der späteren möglichen Berufswege, die die Kinder nehmen werden. Bereits im nächsten Satz wird dieser Pragmatismus aber durch ein Zitat Karl Bungardts gebrochen:²⁷⁷

Wir können nur ahnen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die laufende Entwicklung der Technik und der industriellen Arbeitswelt von dem Einzelnen fordern wird. Mit Sicherheit aber wissen wir, dass der Einzelne in den schlichten Tugenden des menschlichen Zusammenlebens und -arbeitens geübt sein muss, um sich im Miteinander der Menschen als Mensch zu bewähren. Das ist die überzeitliche, in die Zukunft gerichtete Aufgabe des Erziehers in seiner, in unserer Zeit. (Bungardt in Müller 1975, 33)

Wie schon im Kapitel zuvor sind in solchen pädagogisierten, anthropologischen Erläuterungen persistente Vorstellungen von Pädagogik Teil des Ganzen: Es ist nicht nur der Mensch, sondern auch der/die Erzieher:in, der/die in die Zukunft gerichtete Aufgaben übernehmen wird, übernehmen *soll*. Neben Kenntnissen und neuen Tätigkeitsfeldern werden grundsätzlich Tugenden eingefordert, um sich *als* Mensch bewähren zu können. In einer Gesellschaft bzw. einer Schule von morgen sollten also – neben nützlichem Sachwissen – bemerkenswerterweise *auch* Tugenden vermittelt werden. In metaphorischer und pathetischer Sprache wird damit betont, dass in den Schulen auch künftig in erster Linie *Menschen* und nicht etwa programmierbare Maschinen anzutreffen sein werden.

²⁷⁵ Diese „Doppelfunktion“ erinnert an Eduard Sprangers Konzeption der Lehrperson als Trägerin und Vermittlerin von Kultur, die u.a. auch von Urs Peter Lattmann in einem Artikel reflektiert wird (Lattmann war von 1970 bis 1971 ja selber LEMO-Mitglied, bis er nach seiner Mitarbeit bei der FAL zusammen mit Karl Frey an die Universität Kiel wechselte). Als erster Direktor der HPL in Zofingen nahm er diesen Punkt als Orientierung für den Lehrberuf auf die Agenda (Lattmann 1983a; 1983b).

²⁷⁶ Als gegenwärtige Probleme werden auf pathetische Weise und in wenig differenzierender Aneinanderreihung Probleme globalen Ausmaßes genannt: „Bevölkerungsexplosion, Welthunger, Konzentration wirtschaftlicher Unternehmen, Spezialisierung in Wissenschaft und Technik, Informationsflut, Beschleunigung der Wandlungs- und Umschichtungsprozesse u.a.“ genannt (Müller 1975, 33).

²⁷⁷ Karl Bungardt war ab 1950 Chefredaktor der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* (unter der Hauptträgerin-schaft der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*), die ab 1971 *Erziehung und Wissenschaft* hieß. Das obige Zitat stammt aus seinem Buch *Odyssee der Lehrerschaft* von 1959, worin – wie es im Untertitel heißt – eine Sozialgeschichte des deutschen Lehrer-Berufsstandes ab ca. 1800 versucht wird (Bungardt 1965).

Neben der (neuen) Lehrpersonenrolle werden einige Worte zu den künftigen Schüler:innen gesagt: Auch von ihnen wird eine *éducation permanente* verlangt, eine „permanente Lernbereitschaft, die über das enge Berufsfeld hinausweist und die Freizeit miteinbezieht“ (Müller 1975, 33). Deshalb – so die Idee – würden in Zukunft mehr „die Lern- und Arbeitsmethoden und ein Training des Problemlöseverhaltens“ im Vordergrund stehen (ebd., 33f.). Den Schüler:innen sollten also vermehrt „Kompetenzen“ in Form von *soft skills* vermittelt werden (Reichenbach 2008), weshalb sich der künftige Bildungsbegriff „formal und dynamisch“ orientieren und den „doch weitgehend materialen ablösen“ wird (Müller 1975, 34). Diese Mutmaßung über den neuen Bildungsbegriff erinnert sehr stark an den modernen Diskurs über Kompetenzstufen oder Standards in der Volksschule.²⁷⁸ Und tatsächlich wird auch im LEMO-Bericht der Kompetenzbegriff benutzt: Dank den Kompetenzen sollten die Schüler:innen autonom urteilen und entscheiden können: „Kompetenzen schliessen jedoch – das muss betont werden – Sachwissen und Kenntnisse ein“ (ebd., 34). Im Vergleich zum heutigen, stark psychologisierten Kompetenzdiskurs fällt bei LEMO der explizite Bezug zur Arbeitsschule Georg Kerschensteiners oder zur Arbeitsschulbewegung mit dem Verweis auf Hugo Gaudig auf: Um Kompetenzen zu erwerben, sei nämlich auch der „Wille zur Gestaltung, der Wille zum Vollzug, der Wille zur Vollendung eines Werks“ entscheidend (ebd.). Auffällig ist daran, dass selbst hier nicht gänzlich auf *normatives* Vokabular verzichtet wird; der Kompetenzerwerb wird im Gegenteil mit der moralischen Haltung, der Tugend des Einübens eines bestimmten Willens gekoppelt.²⁷⁹

²⁷⁸ Vgl. dazu Fußnote 171. Die Soft-Skills-Kompetenzen erinnern natürlich auch an die *überfachlichen Kompetenzen* aus dem Lehrplan 21 der Volksschule (Lehrplan 21 2020).

²⁷⁹ Inwiefern *Wille* eher als Lebens- oder als Existenzdrang im Sinne Arthur Schopenhauers (1788-1860) gedacht ist, wird in LEMO nicht ausgeführt. Der Wille zum Leben ist bei Schopenhauer nicht eine Folge der Erkenntnis des Lebens, sondern umgekehrt: „Die Welt [findet sich] in Folge des Willens zum Leben“ ein (Schopenhauer 2005, 420 [II. Buch, Kap. 28, zweitletzter Abschnitt]). Es scheint, dass „Wille“ in LEMO aber eher unter psychologischem Gesichtspunkt betrachtet wird, als „Bewußtsein eines selbstbestimmten Handelns“ (dazu gehörige Begriffe: Willensakt, Intention), als „nicht-bewußte Determiniertheit und Handlungskontrolle“ (Determinierung, Handlungskontrolle, Anstrengung, Anpassungssteigerung, Ausdauer) oder als „Vorausplanen von Handlungsschritten“ (Vornahme, Handlungsplanung), wie es im Vorwort des 1987 erschienenen Sammelbandes von Heinz Heckhausen, Peter M. Gollwitzer und Franz E. Weinert heißt (Heckhausen, Gollwitzer u. Weinert 1987, VI f.). Weder der Kompetenzbegriff noch der Begriff des Willens sind in LEMO direkt auf Weinert zurückzuführen, und doch scheinen die später von diesem (und auch von anderen) konzipierten Kategorien bereits in LEMO aufzutau-chen. Heute ist Weinerts Definition von Kompetenz die meistzitierte, dazu passt auch der (weiter oben kurz ausgeführte) psychologische Begriff des Willens: „Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.). Bei den *motivationalen* und *volitionalen* Elementen der Kompetenz sind die (psychologischen) Überlegungen eines selbstbestimmten Handelns oder die Fähigkeiten zur Handlungsplanung – wie oben erläutert – eher enthalten als bei der philosophischen Idee, wonach der Wille ein *Lebensdrang* und gleichzeitig so etwas wie eine *erkenntnistheoretische Entität* ist. Darüber hinaus wird immer wieder kritisiert, dass in modernen, sog. „Bildungs-evaluationen“ [wie z.B. PISA] zwar auf Weinerts Begriff der Kompetenz Bezug genommen wird, das Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzen aber kaum erfasst würde (z.B. Reichenbach 2015a, 32).

Nichtsdestotrotz wird auch im LEMO-Bericht *Kompetenz* insbesondere als performatives Resultat von Leistung, als (beobachtbarer und messbarer) Verhaltenserwerb verstanden, beziehen sich die LEMO-Autor:innen doch diesbezüglich auch auf Klaus W. Dörings Verständnis des Lehrpersonenverhaltens, der Lehrpersonenbildung und der Aufgaben der Lehrperson.²⁸⁰ Diesen Kritik zielte auf die seminaristische Einübungspraxis, die „auf die rezeptologische Übernahme bestimmter Methoden und eine schematische Abfassung sog. Lektionen abzielte“, stattdessen sollten durch sog. „sensitivity training“ das „Verhaltensrepertoire der (angehenden) Lehrer“ erweitert werden (Döring 1975, 186). Diese Begriffe und Vorstellungen von als wichtig und effektiv erachtetem Lehrerverhaltenstraining finden sich im LEMO-Bericht wiederholt, forderte Döring doch ähnlich wie die LEMO-Autor:innen u.a. psychotherapeutische, gruppendynamische, situationsanalytische, simulationsübungs-basierte Veranstaltungen oder Microteaching in der Lehrpersonenbildung (ebd.).

Man sollte hier aber nicht vorschnell eine reine verhaltenstheoretische, behavioristische Sicht auf die Lehrpersonenbildung einnehmen. Die auf den Lehrberuf und die Schule gemünzte Sozialisations- und Enkulturationsstudie von Döring stützte sich nämlich auf Überlegungen des Soziologen Gerhard Wurzbacher, was im LEMO-Bericht explizit erwähnt wird. Auch diesbezüglich zeigt sich eine Pädagogisierung der theoretischen Referenzen, die aus mehreren Gründen relevant ist: Wurzbacher stellte sich *erstens* in seiner Grundlegung der Begriffe Sozialisation, Enkulturation und Personalisation gegen die weitverbreitete Ansicht (beispielsweise gegen die psychoanalytische), wonach die Familie – oder familiennahe Institutionen oder Gruppen – „sozialisations- und personalisationsfreundlich“ seien, während man „Sekundärgebilde als sozialisations- und personalisationsfeindlich“ erklären würde (Wurzbacher 1963, 25).²⁸¹ *Zweitens* sind seine Ausführungen auch deshalb für den Expertisebericht wichtig, weil sie den „Prozess der Integration von Person, Kultur, Natur, Gesellschaft [...] als lebenslanger Vorgang aufeinander folgender, einander überlagernder Regelungen, Prägungen, Labilisierungen und Umstrukturierungen“ bezeichnet und durch diese Betonung des lebenslangen Vorgangs der in

²⁸⁰ Der Hochschullehrer der Technischen Universität Berlin, Klaus W. Döring, hatte mit seinem Buch *Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Eine Einführung* großen Erfolg. Das Buch erschien erstmals 1970, also zu Beginn der LEMO-Arbeit und wurde nach mehrmaligen Überarbeitungen und einer Erweiterung 1975, d.h. am Ende der LEMO-Arbeit, bereits in der 6. Auflage publiziert (Döring 1975).

²⁸¹ Die „grobe idealtypische Ordnungshilfe“ von Primär- und Sekundärgruppen bezüglich der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation wichen vielmehr einer großen Anzahl „unterschiedlicher sozialer Gebilde“, die „konkurrierend wie einander ausformend, ergänzend, ausgleichend nebeneinander“ stünden (Wurzbacher 1963, 28). Deshalb sei der wichtigste Faktor der zu integrierende Pluralismus, der sich als „spannungsreicher Pluralismus von Verhaltenserwartungen und -kontrollen der Rollenpartner und des Rollenträgers“ manifestiert (ebd., 27). Schließlich übersähe man, dass „sekundäre Gebilde [...] in differenzierten Gesellschaften unentbehrliche funktionelle Überhöhungen ‚primärer‘ Gebilde darstellen“ (ebd., 28).

LEMO bezeichneten „*éducation permanente*“ eine soziologische Grundlage liefert (Wurzbacher 1963, 28). *Drittens* sind Wurzbachers Ausführungen zur Personalisation für den LEMO-Bericht entscheidend, weil sich die Enkulturation, die kulturelle Bildung, die Sozialisation, die soziale Prägung bzw. die Vergesellschaftung nur verstehen lassen, wenn „die Kultur in ihrer zwingenden Breite und Herausforderung und die Person in angeregter, folgender und lernender Aktivität“ gegenüberstünden (ebd., 14). Oder anders gesagt: Ohne Personalisation wären Sozialisation und Enkulturation nicht verständlich. Die individuelle Gestaltung und Entfaltung der Person, eben die Personalisation, wird als „Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie als sinngebende, koordinierende und verantwortlich zu gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur“ bezeichnet, sie seien „Ausbildung und Anwendung der menschlichen Fähigkeit zur Integration des sozialen und kulturellen *Pluralismus*“ (ebd., 16). Wurzbacher stützt sich mit der Aussage, wonach die Primärgruppe in der Sozialisation überbetont, dafür die personalen Aspekte zu wenig beachtet würden, u.a. auf den deutschen, in der Schweiz geborenen Psychiater und Psychoanalytiker Gustav Ernst Störring, der über Untersuchungen an Schizophrenen zur Erkenntnis gelangte, dass „der Mensch auf Freiheit hin angelegt“ sei (ebd.). Daneben bezieht er seinen Personalisationsbegriff auch auf den Philosophen Helmuth Plessner, der den Pluralismus im „existentiellen Paradox des Menschen“ gegeben sah, wie dieser einerseits Werte braucht und besitzen muss, andererseits immer wieder bereit sein muss, diese zu verändern oder zu verlassen, um zu überleben (Plessner in Wurzbacher 1963, 16). Und obwohl Wurzbacher wie auch andere Soziologen – beispielsweise der bereits genannte konservative Soziologe Helmut Schelsky (Kap. 2.3.5) oder der US-amerikanische Soziologe und Erziehungswissenschaftler David Riesman – die Familie als wichtige Primärgruppe herausstreicht, sieht er im Spannungsfeld von primären und sekundären Gruppen, der Distanzierungsmöglichkeit des Individuums zu seiner Primärgruppe die Chance, dass der Einzelne *Autonomie* entfalten kann, sich auch ins Private zurückziehen, partiell *nicht* partizipieren, sich der zwecklosen Muße hingeben oder die Konsummaske ablegen kann, wie dies Schelsky formuliert (Wurzbacher 1963, 28).²⁸² Als autonome Person muss sich der Mensch auf Gesellschaftsansprüche einlassen, sich aber genauso dem potentiellen Konformitätsdruck entziehen können, so die Idee.

Und genau diese Idee wird im LEMO-Bericht hervorgehoben, zwar werden alle drei Aspekte der Enkulturation, Sozialisation und Personalisation erläutert, letztere aber als besonders wich-

²⁸² Vgl. Schelskys Studie *Wandlungen der Familie in der Gegenwart* (1953) oder Riesmans in den 1950er beschriebene soziale Orientierung an anderen (der sog. „Außenleistung“) bei Abels und König 2010, 97ff.

tig herausgestrichen: „Der Vorgang der Personalisation betont die Bedeutung des mündig werdenden Individuums im Sinne Kants, der die Aufklärung – wir würden heute wohl eher von Emanzipation sprechen – als ‚Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit‘ bezeichnet“ (Müller 1975, 34). Der Verweis auf Immanuel Kant (1724-1804), wonach das kritische Denkvermögen zur autonomen Person verhelfen soll, oder auch auf den geisteswissenschaftlichen Pädagogen Erich Weniger, der in der Zentrierung auf den (erklärungsbedürftigen) „Wesenskern“ die Möglichkeit sieht, dass der Mensch persönlicher sein kann (durch die sog. „existentielle Konzentration“; ebd.), darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Personalisation im Bericht zwar in philosophisch-kritischer, vor allem aber *auch* in psychologisch-humanistischer Manier eingebettet wird. Auf den Kantischen und geisteswissenschaftlichen Verweis folgt sogleich der psychologisch-humanistische, nämlich mit Bezug auf die Hamburger Psycholog:innen und Professor:innen Reinhard und Annemarie Tausch, die für den deutschsprachigen Raum so etwas wie die Grundlage aller humanistischen Entwicklungspsychologie lieferten. Gemäß ihrem Diktum kann die „Persönlichkeitsentwicklung“ von Kindern und Jugendlichen am besten gefördert werden, wenn die Lehrpersonen, Erzieher:innen sich selber „um ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung“ kümmern, damit sie „die humanen Grundhaltungen Achtung-Wärme, Verstehen, Echtheit in größerem Ausmaß leben“ könnten (Tausch u. Tausch 1977, 374). Tausch und Tausch hätten diese „Erziehungsziele“ – so der LEMO-Bericht – „als Prozessmerkmale von Erziehung und Unterricht dargestellt, was eine andere Sicht der Personwerdung erschliesst“ (Müller 1975, 34).²⁸³ Im Bericht werden diese zwar nicht genauer erläutert, folgt man den Äußerungen von Tausch und Tausch, wie sie in ihrem Standardwerk der *Erziehungspsychologie* (Tausch u. Tausch 1977) zu finden sind – und worauf in LEMO Bezug genommen wird – zeigt sich, dass es sich *nicht* um deskriptive Merkmale handelt, also die Personwerdung nicht bloss *beschrieben*, sondern in normativer Hinsicht *gefordert* wird. Die sog. „Prozessmerkmale“ sind in erster Linie *keine* messbaren oder beobachtbaren Tatsachen, sondern Tugenden bzw. Haltungen. Tausch und Tausch sprechen denn auch von der „Notwendigkeit der Förderung humaner Haltungen von Lehrern und Erziehern“ (ebd., 374).²⁸⁴

²⁸³ Die Merkmale werden im Bericht ohne Kommentar aufgelistet: Hohes Ausmaß an Selbstbestimmung und individueller Freiheit; Achtung und Unantastbarkeit der Würde – Selbstachtung der Person; größeres Ausmaß seelischer Funktions- und Leistungsfähigkeit; soziale Ordnung.

²⁸⁴ Dazu passt die zum Bericht zeitnahe Beobachtung des Soziologen und Wirtschaftswissenschaftlers Gunnar Heinsohn und der Historikerin Barbara M. C. Knieper: „Die umfangreiche Arbeit ‚Erziehungspsychologie‘ von Reinhard und Anne-Marie Tausch ist seit Jahren in der Bundesrepublik das verbreitetste Buch, das sich mit den Abläufen in ‚pädagogischen‘ Einrichtungen befaßt. Es ist ein Standardwerk in der Lehrer- und Erzieherausbildung. Versteht man allerdings unter ‚Psychologie‘ einen Erklärungsversuch für äußerlich sichtbare menschliche Verhaltensweisen durch nicht offensichtliche und deshalb erklärungsbedürftige innere Prozesse, dann wird man den Titel ‚Erziehungspsychologie‘ für nicht gänzlich zutreffend halten. Das Buch ist eher ein großer Abriß der empirischen pädagogischen Feldforschung und der experimentellen Erziehungswissenschaft zu kennzeichnen. Wie alle Erziehungswissenschaftler stehen auch seine Autoren unter dem Druck oder der selbstgestellten Aufgabe, Lösungen für

Durch die Sozialisation in der Schule könne das Individuum in einer pluralistischen Gesellschaft seinem Leben Sinn geben und lernen, in verschiedenen Rollenübernahmen Konflikte durchzuspielen (Müller 1975, 35). Auch hier – ähnlich wie bei der Personalisation – wird ein vordergründig deskriptiver Begriff positiv gewertet und gedeutet und normativ aufgeladen. Dass eine Sozialisation für ein Individuum – je nach Situation, je nach Kontext – fatale oder auch schwierige Folgen haben könnte, wird hier nicht bedacht.

Die Mischung aus humanpsychologischen „Personenwertungsmerkmalen“ und pädagogisch gedeuteter Sozialisation führen zu folgendem Abschnitt der „selbstverantwortlichen Persönlichkeit“:

Die selbstverantwortliche Persönlichkeit ist überdies fähig, sich einzufügen und führen zu lassen, sich anzuvertrauen, ohne auf ihr Recht, Persönlichkeit zu sein, zu verzichten. Das Recht auf eine autonome Persönlichkeit schliesst ebenfalls die Pflicht ein, sich für eine sozial gerechte Lebensordnung für alle Menschen in der Klein- und Grossgruppe einzusetzen. Das Individuum, das eine möglichst grosse Selbständigkeit anstrebt und zugleich ein voll integriertes Glied einer Gruppe werden soll, findet sich vor einer theoretisch unlösbaren Antinomie. Ideologien bieten zwar jederzeit Interpretationen und Lösungen an. Diese den Menschen auszeichnende Gegensätzlichkeit kann er aber nur dadurch angehen, dass er sie in der täglich gelebten Auseinandersetzung als Daseinsvollzug zu ertragen und als dauernde Aufgabe zu lösen versucht. (ebd.)

Dass man ein „Recht“ habe, eine „Persönlichkeit zu sein“ und gleichzeitig eine „Pflicht“, sich für eine „sozial gerechte Lebensordnung aller Menschen“ einzusetzen, erschließt sich nicht aus den in LEMO diskutierten und rezipierten Sozialisations- oder Personalisationstheorien. Dass der „Daseinsvollzug“ „ertragen“ werden sollte, erinnert stark an die phänomenologische und ontologische Begrifflichkeit Martin Heideggers, an den französischen Existentialismus oder an lebensweltliche Philosophien wie jene Friedrich Nietzsches (1844-1900).²⁸⁵

die Beseitigung von Fehlentwicklungen ‚pädagogischer‘ Institutionen anbieten zu müssen“ (Heinsohn u. Knieper 1976, 20f.). Mit anderen Worten: Tausch und Tausch versuchen als Psychologe und Psychologin, *normative Aussagen* zu machen (Vorschläge, Handlungsgewichtungen, etc.), um – im weitesten Sinne – pädagogische Probleme lösen zu helfen, anstatt dass sie sich damit begnügen würden, deskriptive, empirisch-psychologische Ergebnisse für Pädagog:innen zu präsentieren und zu erklären, damit *diese* dann in *deren* Professionsfeld Lösungen für Probleme ausarbeiten würden. „Humane Haltungen“ sind beispielsweise nicht bloss *möglich*, sondern es gibt gemäß Tausch und Tausch einen „Weg“, „humane Grundhaltungen“ zu fördern, es gibt „die *Notwendigkeit* der Förderung humaner Haltungen“ und „die *Notwendigkeit* der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrern und Erziehern“ (Tausch u. Tausch 1977, 374f.; kursiv T.B.). Hier wird nicht bloß beschrieben, wie Menschen psychologisch handeln, sondern wie sie in moralischer Hinsicht handeln *sollen*.

²⁸⁵ Martin Heidegger unterscheidet in der sog. *ontologischen Differenz* grundsätzlich das (ontische) *Seiende*, das das tatsächlich Seiende betrifft, ontologisch (von der Warte der Ontologie aus, einem Teilgebiet der Metaphysik) vom *Sein* bzw. der *Existenz*. Etwas einfacher könnte man sagen, dass – bei Heidegger – das *Seiende* ein positiver, empirisch erfassbarer, während das *Sein* ein philosophischer, analytischer Begriff ist. Deshalb fasst er den (ontischen) Begriff *Mensch* (ontologisch) als *Dasein* auf, was er wiederum dem Begriff *Mensch* aus verschiedenen Gründen vorzieht: Zum einen will er sich von der traditionellen Philosophie abgrenzen und den darin enthaltenen

Auch der kurz erläuterte Enkulturationsbegriff wird mehr normativ denn beschreibend eingeführt. Als bedeutsamer Aspekt der Enkulturation wird eine erstaunliche Aussage gemacht: „Auch eine Offenheit gegenüber metaphysischen Werten [gehört] zu einem grundsätzlich offenen Menschenbild“ (ebd.). Und weiter: Durch dogmatische Verschließung oder Erzwingung des Zugangs zur Transzendenz würde „de[r] Prozess der Humanisierung“ verhindert werden (ebd.).

Der Schluss des LEMO-Kapitels II.1.1.2 zu den „Aufgaben des künftigen Lehrers“ zeigt vor allem die im Bericht formulierten und erwarteten anthropologischen Annahmen über die Lehrperson ganz deutlich: Wenn es als bedauerlich dargestellt wird, dass ein „Prozess der Humanisierung“ verhindert werden könnte, so wird umgekehrt behauptet, dass ein ebensolcher Prozess wichtig ist – ohne dass genauer spezifiziert werden würde, *worum* es sich bei einer solchen Humanisierung handelte. Es wird auch keine Erklärung dafür geliefert, inwiefern eine (wie auch immer geartete) Offenheit gegenüber metaphysischen Werten zu einem offenen Menschenbild gehörten und vor allem in welchem Verhältnis diese Offenheit zur Enkulturation stehen könnte. Offenbar wird davon ausgegangen, dass die positiv besetzten Begriffe wie Humanisierung oder Offenheit *per se* gutgeheißen und als wichtig erachtet werden. Mit einem rhetorischen Kniff werden der soziologisch beschriebene Prozess der Enkulturation oder das (vom Existentialismus abgeleitete) offene Menschenbild mit der moralischen Erwartung an den (nicht näher erläuterten oder begründeten) *Prozess der Humanisierung* gekoppelt. Interessanterweise wird aus den soziologisch hergeleiteten Prozessen der Enkulturation, Sozialisation und Personalisation letzterer speziell herausgestrichen und nicht etwa soziologisch beschrieben und begründet, sondern mit Tausch und Tausch *humanpsychologisch-pädagogisch normativ* gedeu-

Urteilen zu *Mensch*. Zudem scheint ihm *Dasein* analytisch ein besserer Begriff als *Mensch* zu sein, weil letzterer das Wesen suggeriert, dass mess- und beobachtbar ist. Letztlich kann er mit dem Begriff *Dasein* den Fokus weg vom erkennenden Subjekt (wie bei Kant) hin zum verstehenden Sein („Sein überhaupt“) bzw. *Dasein* verschieben (Heidegger 2005, 322ff.). Kritiken an Heideggers willkürlichem Verständnis vom Sein, an seine z.T. schwer verständliche oder gar wenig aussagende Begrifflichkeit usw. gab und gibt es zahlreiche, repräsentativ seien ein paar Bedenken zu Heideggers Seins-Frage von Andreas Graeser aufgelistet (Graeser 1994, 6ff.): (1) Zum einen verwendet Heidegger *Sein* als *sprachlichen Ausdruck* wie auch zur *Bezeichnung* dessen, was *gemeint* ist (*mention* vs. *use*). (2) Weiter wird die Frage nach dem Sinn von Sein als Sinn von Sein *überhaupt* vorgestellt, gleichzeitig aber auch als etwas, das „je schon vorhanden war“. Zwischen diesen beiden Verständnissen gibt es eine ungeklärte Kluft. (3) Weiter bezeichnet Graeser die von Heidegger weder gerechtfertigte noch formell eingeführte maßgebliche Unterscheidung zwischen *Sein* und *Seiendem* (ontologische Differenz) als „fatal. Denn damit scheinen die Behauptungen bezüglich vergangener Irrtümer ebenso wie die Forderung, Kategorienfehler dieser Art zukünftig zu vermeiden, im luftleeren Raum zu stehen“ (ebd., 29). Die ontologische Differenz komme „eigentlich nirgendwo [her], auf keine Weise [wird sie] gerechtfertigt und [erlangt] auch keine Konturen“ (ebd., 35). Nach zusätzlichen Einwänden schlussfolgert deshalb Graeser, dass die zentralen Thesen „in den wenigsten Fällen gut begründet“ sind; dieser Mangel mache „sie in vielen Fällen buchstäblich wertlos“ (ebd., 109).

tet. Der *Prozess der Humanisierung* wird als ein nicht näher erläuterter, aber (als humanpsychologisch verstandener) Prozess für die Lehrpersonenbildung als *gut* und *wichtig* taxiert und wird *deshalb* auch von einer künftigen Lehrpersonenbildung *gefordert*.²⁸⁶

Mit Blick auf die These hat eine solche pädagogisierende Mischung von wissenschaftlichem Wissen, politischer Forderung und moralischem Appell *auch* mit einer wie in der These bezeichneten *Persistenz* zu tun: Hier geht es zwar nicht direkt um die Pädagogik als Disziplin oder Fach, aber die hier angestellten Überlegungen zielen auf ein pädagogisches Arbeitsfeld und die damit zusammenhängenden pädagogischen Implikationen – praktischer, politischer, moralischer, letztlich auch wissenschaftlicher Art. Von einer persistenten Vorstellung (von Pädagogik) kann deshalb die Rede sein, weil damit zusammenhängende Erkenntnisse aus zeitgenössischen (empirischen) Sozialwissenschaften in einer Mischung mit geisteswissenschaftlichen und vor allem auch humanpsychologischem Wissenszweigen gewonnen werden.

4.4.4 Qualifikationserwerb von Lehrpersonen – Verquickung von kompetenzorientierten Professionalisierungsideen mit humanpsychologischen, persönlichkeitsbezogenen Annahmen

Bei der Reflexion über die zu erwerbenden Qualifikationen (LEMO-Kap. 1.2) werden im Bericht Ideen aufgegriffen, „die heute mit dem Begriff der Professionalisierung mehr oder weniger scharf umrissen“ werden, so die Autor:innen (Müller 1975, 35). Dass im LEMO-Bericht dieser Aspekt unter dem Kapitel II der „Allgemeinen Überlegungen“ abgehandelt wird, ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil der funktionalistische Begriff der *Professionalisierung* bereits in den 1960er und 1970er Jahren sehr eng mit dem Verständnis einer wissenschaftlichen Ausbildung angesehen wurde, d.h. also auch mit der Idee des forschenden Lernens und der reflexiven Berufsbildungsphasen.²⁸⁷ Im Bericht wurde Professionalisierung allgemein so definiert, dass es sich um „eine ausgeprägtere Akzentuierung der Berufsausbildung, die auf einer breiten fachwissenschaftlichen Basis beruht“, handelt (ebd.). Zudem würde eine bewusstere Annäherung an die Erziehungswissenschaft „den theoretischen Kenntnisstand“ erhöhen und „viele berufliche Irrwege, Fehlgriffe und im besonderen auch vorhandene Fixierungen in der

²⁸⁶ Die gehäufte Verwendung metaphorischer Begriffe wie Offenheit oder die rhetorisch gedrehte Argumentation wird in Kap. 5.6 nochmals aufgegriffen.

²⁸⁷ Tatsächlich wurden in den 1970er Jahren Fragen der Professionalisierung gerade auch in Sozial- oder Lehrberufen breit diskutiert: Helmut Schelsky bezeichnete Professionalisierung als die „soziale Tatsache [...] dass heute jegliche Form von Leistung in Form eines ‚Berufes‘ geschieht oder dass offensichtlich für jede Leistung und Tätigkeit von Lebenswichtigkeit und Lebensernst in unserer Gesellschaft nur noch das Modell des ‚Berufes‘ als Sinndeutung zur Verfügung steht“ (Schelsky in Pfadenhauer 2003, 15). Im deutschsprachigen Raum haben die systemtheoretischen Arbeiten von Niklas Luhmann ab den 1970er Jahren, darauf aufbauend jene von Rudolf Stichweh in den 1990er Jahren die Fragen der Professionalität oder der Professionalisierung stark geprägt (Mieg 2005; Czerwenka u. Nölle, 2012).

praktischen Tätigkeit“ überwinden helfen (ebd., 36). Und mit Andreas Flitners Aussage, wonach die Praxis nicht das lehre, wie sie selber zu beurteilen sei (Flitner in ebd.), wird eine interessante Reflexion über die Lehrerpersönlichkeit und Professionalisierung eingeleitet, die auch noch einige Jahre nach der Publikation von LEMO diskutiert wird: Es könnte nämlich sein, so die LEMO-Autor:innen, dass die Lehrpersonenindividualität, „die bisher den Unterricht prägte und trug“, als qualifizierte Berufsbildung „durch die bewusst angestrebte Professionalisierung“ überdeckt und verdrängt werde (Müller 1975, 36). Es wird als unbestritten gesehen, dass die Beschäftigung mit den Erziehungswissenschaften und den Nachbardisziplinen „mit dem vorwiegend intuitiven und nur an die Lehrerpersönlichkeit gebundenen Wirken in Erziehung und Unterricht konkurriert“ (ebd.). Durch den „Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz“ würde „der Berufsträger in seinem Selbstverständnis und seinem Selbstwertgefühl als Persönlichkeit“ gestützt und gefördert, und darin liege die Rechtfertigung für die Professionalisierung (ebd.).

Die „Qualifikationen des Lehrers“, der mit „den Dimensionen seiner Verhaltens- und Leistungsformen, seiner Einstellung und Haltung gegenüber seiner Aufgabe, seinen Schülern, gegenüber sich und seinen erwachsenen Bezugspersonen“ gleichgesetzt wird, werden im LEMO-Bericht in drei Gruppierungen unterteilt und besprochen (ebd.):

(1) An erster Stelle werden die *wissenschaftlichen und didaktischen Qualifikationen* genannt. Hier geht es um „die grösstenteils in der Lehrerbildung erlern- und trainierbaren Fähigkeit zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung des Unterrichts“ (ebd., 37). Dazu muss die künftige Lehrperson also lernen, sowohl eine Analyse des zu behandelnden Stoffes zu machen wie auch fähig sein, Bedingungen der Möglichkeiten des Lernens zu kennen. In diesem Anspruch klingt – auch wenn der Name nicht explizit genannt wird – die Forderung der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis an mit dessen Idee der *Didaktischen Analyse* und der *Kategorialen Bildung*, wonach jeglicher Unterrichtsstoff auf dessen Bildungsgehalt hin überprüft werden müsste (Bascio, De Vincenti u. Hoffmann-Ocon 2015, 401ff.). Die Lehrperson sollte – auf eine einfache Formel heruntergebrochen – idealerweise so lehren können, wie man lernt.²⁸⁸

Die Erwartungen an die Qualifikationen von Lehrpersonen gehen jedoch noch weiter: Sie müssen potentiell fähig sein, sich an Lehrmittelproduktionen, eventuellen Lehrplänen und an anderen Projekten zu beteiligen. Auch hier fehlt es nicht am nutzenorientierten bzw. ökonomischen und humanistisch-psychologischen Vokabular: Der Unterricht soll „effizienter und arbeitsökonomischer“ werden und die Lehrperson bereit sein, sich an den genannten Aufgaben „aktiv zu beteiligen“, zudem soll anhand „objektivierende[r] Evaluationsinstrumente“ das eigene Wirken

²⁸⁸ Vgl. zur Idee des „didaktischen“ oder „pädagogischen“ Doppeldeckers Kap. 3.5; 4.6.1 und 4.6.2.

wie auch dasjenige der Schüler kritisch beurteilt werden können (Müller 1975, 37; kursiv T.B.).²⁸⁹

(2) Neben den wissenschaftlich-didaktischen Fähigkeiten sollten sich angehende Lehrpersonen aber auch *erzieherische Qualifikationen* aneignen. Die Schule wird in LEMO – wie weiter oben bereits erläutert – nicht nur als Wissens- und Lernort, sondern explizit auch als „Erziehungs- und Sozialisationsinstanz“ verstanden (ebd., 38). Die Lehramtstudierenden sollen deshalb die „vorwiegend durch die Familie geleisteten Sozialisationsergebnisse erkennen und berücksichtigen“, darüber hinaus aber auch „die vordringliche Aufgabe in der Sorge dafür [sehen], dass der Schüler selber das aus sich macht, wozu er befähigt ist“ (ebd.). Hier vermischt sich offenkundig die diagnostische mit der erzieherischen Kompetenz. Eine zentrale erzieherische Qualifikation wird etwa darin gesehen, dass die Lehrperson fähig wird, „gruppenspezifische Prozesse [zu] überschauen und [zu] steuern und zur Team- und Partnerarbeit an[zuleiten“ (ebd.). Die humanistisch-psychologische Konfliktinterpretation und -beseitigungsfähigkeit wird auch in diesem Qualifikationsfeld als wichtig erachtet. Aber nicht nur das: Sozialpsychologische, gruppenspezifische und humanpsychologische Fähigkeiten scheinen für den Lehrberuf in den verschiedensten Feldern, die notabene unter die erzieherischen Qualifikationen subsumiert werden, wichtig zu sein. So sollen sich angehende Lehrkräfte Fähigkeiten zur „Kooperation“ und zur „sozialen Interaktion“ aneignen, lernen, „Verhaltensmuster und Traditionen aufzubauen“, „Spielregeln zu entwerfen, durchzusetzen und selber einzuhalten und damit normative Entschiede im Selbsterziehungsprozess der Schüler vorzubereiten“, ein „entspanntes Unterrichtsklima zu schaffen“, Begabungsförderung zu ermöglichen, „Vorbild in affektiver Hinsicht“ zu sein, „sozialpsychologische Mechanismen wie Verdrängung, Abwehr, Projektion“ u.a. zu erkennen und schließlich zu einem „lockeren und ermunternden Unterrichtsstil und zu einem realistischen Selbst- und Realbild zu finden“ (ebd.). Hier werden erzieherische, didaktische und methodische Qualifikationen mittels Disziplinierungsmaßnahmen (Regeln einhalten; Selbsterziehungsprozesse) bzw. mittels psychologischen bzw. psychoanalytischen Konzepten („affektiv“; „Selbst- und Realbild“; „Verdrängung“, „Projektion“ usw.) aufgeladen.

(3) Die letzte Qualifikationsgruppe beinhaltet die *gesellschaftlich-politischen Qualifikationen*. Da die Schule als Teil eines gesellschaftlichen Systems gesehen wird, werden die „Lern- und Erziehungsprozesse in komplexer Beziehung“ zueinander gesehen (ebd.). In dieser Qualifika-

²⁸⁹ Dieser letztgenannte Punkt erinnert doch stark an die von Fritz Oser formulierte Fähigkeit zur „schülerunterstützende[n] Beobachtung und Diagnose“, die in der Lehrpersonenbildung erlernt werden sollte, um beispielsweise Ursachen für Misserfolg, Aggression u.a. zu diagnostizieren, den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerschaft einzuschätzen oder gar die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen (Oser 1997, 32).

tionsgruppe wird erwartet, dass die angehende Lehrperson sich „mit den Kulturgütern der Vergangenheit und Gegenwart, insbesondere mit den genialen Schöpfungen in Kunst und Wissenschaft als wesentlichen Teil [ihrer] persönlichen Bildung“ befasst (ebd., 38f.). Dazu sollte sie sich auch darum bemühen, die Schülerschaft daran teilhaben zu lassen. Die Lehrperson soll sich also über die wissenschaftlichen und erzieherischen Aufgaben hinaus auch den *ästhetisch-kulturellen* Themen stellen und sich darin weiterbilden wie auch die Schüler:innen daran teilhaben lassen. Unschwer erkennt man in solchen Formulierungen die bereits genannte „Doppel-funktion“ (eher ist es eine „Dreifachfunktion“) der Lehrperson bzw. Eduard Sprangers Sicht der Lehrperson als Kulturträgerin und -vermittlerin.²⁹⁰ Die gesellschaftlich-politischen Qualifikationen formulieren auch die Erwartung, dass die Lehrperson sich sowohl am technisch-ökonomischen wie auch am politischen Fortschritt engagiert, durch möglichst viel Einbettung der „Lebenswirklichkeit“ Anerkennung anstrebt und „die emanzipatorische Wirkung von Lernen und Lehren“ erkennt und anwendet (ebd., 39).

Die Beschreibung der drei Qualifikationsbereiche und die darin vorgestellte idealisierte Lehrperson mit ihren Aufgaben sind sehr weit gefasst und zeichnen ein sehr anspruchsvolles Qualifikationsprofil, so denn alle beschriebenen Merkmale bzw. Eigenschaften in einer Lehrperson vereint sein sollen. Dieses Problemfeld wird auch im LEMO-Bericht reflektiert: Eine „realistische“ Annahme dürfte deshalb sein, von einer Schwerpunktsetzung bzw. Spezialisierung auszugehen, weshalb die „Lehrerpersönlichkeit noch an Bedeutung“ zunehmen dürfte, so die Mutmaßung 1975 bei der Publikation des LEMO-Berichts, da es darum gehe, „sowohl zur anspruchsvollen fach- und stufenübergreifenden Zusammenarbeit bereit zu sein als auch die existentiell weittragende Konsequenz der Begegnung von Lehrer und Schüler richtig einzuschätzen“ (ebd., 40).²⁹¹

Über die offensichtliche, weil idealtypische Beschreibung der Lehrpersonenrolle hinaus fällt aber die darin verwendete Sprache auf. Diese ist einerseits *normativ* und mit (Sekundär-) Tugenden durchtränkt, ohne dass diese als solche benannt würden: Die Lehrperson „soll“ dieses und jenes sein oder erreichen, u.a. sich *bemühen*, *bereit* sein, den *Willen* haben, sich *engagieren* usw. Andererseits wird diese normative Sprache mit typisch (*human-*) *psychologischen* Wendungen ergänzt. Exemplarisch zeigt dies der Schlusssatz der Qualifikationsauflistung:

²⁹⁰ Vgl. Fußnote 275.

²⁹¹ In den hier genannten Qualifikations-Dimensionen klingen auch die vom Schweizer Berufsdachverband *Lehrerinnen und Lehrer Schweiz* (LCH) herausgegebenen Leitsätze des Berufsleitbildes und den dazugehörigen Standesregeln (LCH 2008) an. Im erstmals 1993, dann 1999 etwas ergänzten und 2008 in der dritten Auflage stark erweiterten Berufsleitbild ist das vielfältige Berufsfeld von Lehrpersonen in den bereits im LEMO-Bericht anklingenden Dimensionen ebenfalls enthalten: Von der Komplexität des Berufsauftrag über die Verantwortlichkeiten gegenüber Kindern und Jugendlichen bis hin zur Einbettung in einem gesellschaftspolitischen Kontext werden sehr viele Aspekte als Qualifikationsaufgaben von Lehrpersonen mitbedacht (LCH 2008, 8ff.).

Die wohl stärkste *Wirkung* auf den ganzen Unterrichts- und Erziehungsprozess wird dann erreicht, wenn der Lehrer die *dynamische Persönlichkeitsstruktur* von sich und seinen Schülern zu erkennen vermag und damit *vorbildlicher* und *permanenter Lernender* in allen didaktischen, erzieherischen und gesellschaftlich-politischen Bereichen bleibt. (ebd., 39; kursiv T.B.)

Die „dynamische Persönlichkeitsstruktur“ soll also erkannt werden, um eine möglichst große „Wirkung“ zu erreichen, dabei soll die Lehrperson immer Vorbild und permanent lernende Person bleiben.

Neben einer konstanten Überforderung für Lehrpersonen, die hier diagnostiziert werden könnte, blitzt in solchen Formulierungen auch ein gewisser Fortschrittsoptimismus auf, der nicht nur im technischen, sondern auch im Human-Bereich *Machbarkeit* einfordert. Angehenden Lehrpersonen – so die hier verbalisierte Vorstellung und in den Zeilen durchschimmernde Hoffnung – kann ein Instrument in die Hand gegeben werden, damit sie sich selber und die Schüler:innen analysieren und verstehen können. Damit sollte auch der erzieherische Ablauf, die Schulleistungen, die eigene professionelle Entwicklung *optimiert* und *besser* gemacht werden können. Der hier gezeichnete Mensch scheint bis zu einem gewissen Grad kraft der psychologisch zur Verfügung stehenden oder noch zu entwickelnden Instrumente ein *homo faber* zu sein, quasi ohne existentialistische Not oder Einschränkung.²⁹²

²⁹² Das behavioristische Denken und der Glaube an die technische Herstellbarkeit von Lehrpersonenhandeln durch richtige Verhaltensmodifikation hatte in der Schweiz mit dem *Programmierten Unterricht* in den 1960er Jahren große Verbreitung gefunden, zudem wurde dieser auch im LEMO-Bericht rezipiert (vgl. in diesem Zusammenhang Kap. 3.3 u. 3.4.1; Fußnote 140). Spätestens mit der Publikation der Ergebnisse des Nationalfondsprojekts zur Wirksamkeit der Lehrpersonenbildung (Oelkers u. Oser 2000; Oser u. Oelkers 2001, vgl. Fußnote 171) mit der Forderung nach der Etablierung von Berufsstandards konnte sich das kompetenzorientierte Denken in der Lehrpersonenbildung durchsetzen: *Standards* verstanden als berufliche Kompetenzen wurden quasi selbst zu einem Standard und zu einem erfolgsversprechenden Narrativ. Der im LEMO-Bericht für die Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung so wichtig erachtete „Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen“ würde heute wohl mit Kompetenz- und Standardbegriffen apostrophiert werden (vgl. z.B. das PHZH-Kompetenzmodell in Fußnote 415). Die neuere Kompetenz- und Standardsentwicklung in der Lehrpersonenbildung wurde stets von Kritik begleitet (vgl. Fußnote 171), aber auch in Bezug auf kompetenzorientierte Entwicklungen in der Volksschule (z.B. Lehrplan 21, vgl. Fußnote 109 u. 278) wurde und wird immer wieder Kritik laut (z.B. Herzog 2008a u. 2013b). Dass Roland Reichenbach im kompetenzkritischen Artikel von 2007 von „Kompetenzillusion“ spricht und mit Odo Marquard eine „Kompetenznostalgie“ diagnostiziert (Reichenbach 2007b, 356 u. 358; Marquard 2000a, 30), zeigt, dass die „Sehnsucht nach Nützlichkeit“ (Reichenbach 2007b, 356) nicht nur 1974 (im Erscheinungsjahr von Marquards Text), sondern über dreißig Jahre später auch als Erklärungsfolie für Kompetenzerwerb im Allgemeinen (und im Speziellen in der Lehrpersonenbildung) benutzt wird: Reichenbach meint zwar in den „Idealen und Illusionen der Steuerung, der Kontrollierbarkeit, der Zielgerichtetheit, der Transparenz, der validen und zuverlässigen Leistungsmessung, der Verbesserung und Gerechtigkeit“ (ebd., 357) eine Zeiterscheinung zu erkennen. Dass er bei diesem Diskurs gleichzeitig ein „Dogma“ zu erkennen glaubt (ebd.), deutet darauf hin, dass auch er den Diskurs in einer längeren Tradition sieht, dessen Anfang und Ende schwierig auszumachen ist. „Sehnsucht“ ist zukunftsgerichtet, „Nostalgie“ aber vergangenheitsorientiert. Wenn beide beim diagnostizierten Nützlichkeitsdenken beobachtet werden, könnte von einer *Persistenz* im pädagogischen, lehrpersonenbildungsbezogenen Denken gesprochen werden (vgl. zu Marquard Kap. 2.3.2 u. 5.1; Fußnoten 116, 257 u. 346).

Neben der Frage der unterschiedlichen Dimensionen der Qualifikation der angehenden Lehrperson interessierte die LEMO-Kommission die Frage der Allgemeinbildung, die angehende Lehrpersonen zuteil kommen sollte, was im folgenden Kapitel erläutert wird.

4.5 Welche Bildung, welche Allgemeinbildung für angehende Lehrpersonen?

Die zentralen Darstellungen des Berufsbildes und Selbstverständnisses der Lehrperson werden im LEMO-Kapitel II.2 von den Allgemeinbildungsfragen ergänzt. In Zusammenhang mit der Frage nach dem Fach Pädagogik in der Lehrpersonenbildung ist der Allgemeinbildungsaspekt sehr zentral, da gerade Fächer wie Pädagogik, Psychologie oder Soziologie *auch* für eine angeordnete Allgemeinbildung relevant sein sollen. Im Zentrum des Expert:innenberichts steht zwar die *berufliche* Ausbildung der angehenden Lehrpersonen, trotzdem nimmt die Frage der *Allgemeinbildung* einen ebenso zentralen Stellenwert ein, weil sich darin die unterschiedlichen Ausbildungswege (seminaristische bzw. nachmaturitäre Ausbildungsmöglichkeiten) am offensichtlichsten unterscheiden (vgl. auch Fußnote 234):

Während im maturitätsgebundenen Weg die Allgemeinbildung grundsätzlich in der Mittelschule absolviert wird und ein – angedachtes – Institut für Lehrpersonenbildung „um die für den angehenden Lehrer besonders bedeutsamen Stoffe und Gebiete“ besorgt sein müsste, richtet der seminaristische Ausbildungsweg „die Allgemeinbildung der Mittelschule von Anfang an auf den Lehrerberuf aus und führt sie als abnehmende Grösse [...] bis zum Ende der Ausbildungszeit weiter“ (ebd., 42).²⁹³ Deshalb ist auch davon die Rede, dass in den meisten Schweizer Seminaren die Allgemeinbildung das Doppelziel einer „für Hochschulstudien genügenden Allgemeinbildung und einer spezifischen Berufsbildung“ verfolgen müsse (Müller 1975, 62). Bevor der seminaristische bzw. nachmaturitäre Weg erläutert wird, enthält der Bericht *grundsätzliche* Reflexionen zur Allgemeinbildung. Dieser Aspekt ist bedeutsam, weil er zeigt, dass

²⁹³ Das Kap. zur „Allgemeinbildung des Lehrers“ wurde vom Herausgeber Fritz Müller, das Unterkapitel zur „Grundbildung und Spezialisierung“ von Lothar Kaiser, unter Mitarbeit von Hans Gehrig, Carlo Jenzer und Peter Waldner verfasst. Ein paar Worte zu den bisher nicht genannten Autoren: **Carlo Jenzer** studierte Pädagogik, Philosophie und Französisch und doktorierte zu Michel de Montaigne. Er publizierte u.a. Texte zur Lehrpersonenbildung, Schulentwicklung und Schulgeschichte und leitete den Gesamtschulversuch in Dulliken (Kanton Solothurn), der als einziger Versuch dieser Art in der Deutschschweiz gelten darf und trotz erfolgreichem Fazit Jenzers nach zehnjähriger Versuchszeit eingestellt werden musste (Hoffmann-Ocon 2012, 144). **Peter Waldner** studierte Pädagogik, Heilpädagogik und Journalistik und war für die Dauer der ganzen LEMO-Zeit Vorsteher der Lehrerbildungsanstalt des Kantons Solothurn (während 32 Jahren, ab 1949 bis zu seinem Ruhestand 1981). Im Nachruf im Schulblatt der Kantone Aargau und Solothurn wird das, wofür er einstand, gleich als „Credo“ deklariert: „Er trat für den seminaristischen Weg der Lehrerbildung ein und für ein Lehrerbild, bei dem die menschlichen Qualitäten einen ebenso bedeutenden Platz einnehmen wie die Voraussetzungen intellektueller und methodischer Art.“ (Jordi 2006, 22). Auch hier wird – wie bereits an vielen weiteren Stellen – eine deutliche Skepsis gegenüber einer tertiarierten Lehrpersonenbildung ausgedrückt (wohl auch vom Autor Ernst Jordi).

die inhaltliche Frage, *was* gelehrt werden soll und *weshalb*, strukturellen Überlegungen ausführlich *vorgelagert* wird.²⁹⁴ Zudem ist die Frage der Allgemeinbildung seit dem Humboldtischen Verständnis von Bildung immer stark mit humanistischen Bildungsidealen und der Frage nach dem Menschen verknüpft, was zu den anthropologischen und persönlichkeitsbezogenen Überlegungen im LEMO-Bericht sehr gut passt.²⁹⁵ Trotz der Orientierung an den humanistischen Bildungsideen gibt es bei LEMO allerdings eine sehr eigenwillige und spezifische Drehung des humanistischen Bildungsverständnisses: Weil der Begriff der Allgemeinbildung auch „etwas Ungeföhres, Verschwommenes, Verblasenes, Ungenaues“ bezeichnet, müsse die Allgemeinbildung den Autor:innen zufolge nicht per definitionem ohne Berufsbezug auskommen, sondern im Gegenteil: Da man sowieso gezwungen sei, aus der schier unendlichen Fülle von Allgemeinbildungsinhalten auszuwählen, sei „der spätere mögliche Beruf [...] eines der Auswahl-Kriterien, das der Allgemeinbildung einen besonderen und persönlichen Brennpunkt, eine Ausrichtung verleiht“ (ebd., 43). Deshalb erstaunt es nicht, dass die Fächer Pädagogik, die Psychologie und weitere Fächer (und ihre jeweiligen Disziplinen) hier eine zentrale Rolle spielen sollen.

Zudem wird für den Lehrberuf – gestützt auf Überlegungen des ETH-Professors und Geowissenschaftlers Paul Niggli – davon ausgegangen, dass eine besondere Art von Allgemeinbildung

²⁹⁴ Trotzdem wird bemerkt, dass es möglich sei, die gezogenen Konsequenzen in besagtem Kapitel problemlos auf den gesamten seminaristischen Typus anzuwenden, während für den maturitätsgebundenen Typus auf spezifische Fragen Antworten gefunden werden müssen, wie etwa: „Welche Bildungsakzente sind in eventuellen besonderen Lehramtszügen zu setzen“ (Müller 1975, 43)

²⁹⁵ Die bekannte Definition Wilhelm von Humboldts (1767-1835) zum Ziel des Menschen lautet: „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1969, 64). Und zur Allgemeinbildung äußerte er sich folgendermaßen: „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt werden, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (Humboldt 1964, 188). Es ging Humboldt nicht darum, „beide Ausrichtungen gegeneinander aus[zu]spielen“, sondern eher darum, die berufliche Bildung als dann für sinnvoll zu sehen, „wenn sie sich auf eine allgemeine Bildung gründet“ (Dörpinghaus, Poenitsch u. Wigger 2009, 75). Dies passt wiederum nicht ganz zum LEMO-Verständnis der Allgemeinbildung, da diese in pragmatischer Hinsicht auf einen spezifischen Beruf hin gedacht werden soll! Eine problematische Humboldt-Rezeptionsseite streicht Dietrich Benner in seiner Humboldt-Monographie heraus, wenn er daran erinnert, dass Theodor Litt Eduard Sprangers Humboldt-Verständnis dahingehend kritisiert hätte, dass letzterer „die Antinomien der Neuzeit verkannt und eine geisteswissenschaftliche Innerlichkeitsbildung gefördert [hätte], die dann – wie Spranger und andere Pädagogen im ‚Dritten Reich‘ – die jeweils herrschenden Verhältnisse und geschichtlichen Entwicklungen unpolitisch und affirmativ, hilflos und bar jeden kritischen Korrektivs anerkennt“ hätten (Benner 2003, 26). Gleichzeitig hätten sowohl Spranger wie auch Litt zwei Aspekte vernachlässigt: beide hätten sich nicht auf eine „systematische Interpretation der Schriften Humboldts, sondern auf das wirkungsgeschichtlich vorgefundene Humboldtverständnis gestützt“ (ebd., 27). Zudem hätten beide Humboldts Frühwerk und dessen Sprachphilosophie vernachlässigt, was – nach Benner – für ein tieferes Eindringen in dessen Bildungstheorie unerlässlich wäre. Letzteres Thema nimmt sich der Bildungsphilosoph Hans-Christoph Koller zu Herzen: Bei Humboldt sei das Erlernen einer Fremdsprache „nicht so sehr eine methodisch-didaktische Frage, sondern ein Grundmodus von Bildung überhaupt, nämlich die Bereicherung und Erweiterung der bisherigen Weltansicht und damit die Veränderung des eigenen Verhältnisses zur Welt“ (Koller 2008, 86).

vonnöten ist, diese gehöre nämlich immer auch zur *Fachausbildung* (ebd.).²⁹⁶ Die Allgemeinbildung wird – Niggli zitierend – somit auf die gleiche Stufe gesetzt wie „das methodische Können und die psychologisch-pädagogischen Kenntnisse über den Entwicklungsgang des Menschen und seine charakterlichen Veranlagungen“, Allgemeinbildung sei nichts weniger als „berufliches Rüstzeug“ (ebd.). Da diese spezifische Bestimmung nicht einfach sei, müsse eine „Besinnung auf die Wesenszüge der Bildung schlechthin“ erfolgen (ebd.). In dieser spezifischen, berufsbezogenen Bestimmung zeigt sich, worin die Allgemeinbildung im LEMO-Bericht am Wesentlichsten von Humboldts Allgemeinbildungsverständnis abweicht (Fußnote 295).

Dass das Kapitel II.2 von Fritz Müller, dem Präsidenten der Kommission, damaligem Direktor des staatlichen Lehrerseminars Thun und einem Verfechter des seminaristischen Ausbildungswegs, verfasst ist, überrascht bei den vertieften Überlegungen zur Allgemeinbildung nicht: Die Allgemeinbildung wird nicht nur als „Korrektiv“ im Spannungsfeld zwischen Allgemeinbildung und Individualinteressen gesehen, sondern auch als „Ausbildung des ganzen Menschen“ definiert; diese könne die „mehrfache Abhängigkeit und Bezogenheit“ des Menschen „gegenüber Gott, gegenüber der Kultur und der Natur, in der er lebt“, thematisieren (ebd., 44).²⁹⁷

Neben dem Spannungsfeld zwischen (1) Allgemeinbildung und Individualinteressen werden noch weitere genannt: (2) Zeitlosigkeit vs. Aktualität, (3) Wissensvermittlung vs. Persönlichkeitsbildung, (4) Information vs. Urteilsbildung.

Bei (2) geht es vor allem darum, dass die Allgemeinbildung dem Menschen zwar helfen sollte, die Welt geistig zu durchdringen, gleichzeitig aber auch „die Gegenwart zu verstehen und zu bewältigen“ (ebd., 46). Die Gefahr besteht hier in der politischen oder sozialen „Funktionalisierung“ der (Allgemein-) Bildung, wenn es um die Bewältigung der Gegenwart gehe. Die Sicht auf die „soziale[n] Situationsgebundenheit“ würde aber auch helfen, die Studierenden durch die „freie Entfaltung des Einzelnen“ im Sinne einer „Selbstbehauptung“ nicht „ästhetizistisch“ zu verfremden, wie in Epochen zuvor (ebd.). Die Spannung im Feld zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsforschung (3) wird darin gesehen, dass Bildung mehr ist als bloße Wissensanhäufung, ohne Wissen Bildung aber unmöglich ist. Im LEMO-Bericht wird auf den Schriftsteller und Mitinitiator des Kinderdorfes Pestalozzi in Trogen (AR) Walter Robert Corti

²⁹⁶ In einem Nachruf zu Paul Niggli heißt es, dass er „Lehrer, Forscher, Denker wie wenige der schweizerischen Naturforschung der Gegenwart“ war (Streckeisen 1954, 109). Im gleichen Text wird daran erinnert, dass Niggli sich auch in „öffentlichen, besonders kulturellen Angelegenheiten“ zu Wort gemeldet hätte und es wird explizit auf dessen Aufsatz *Allgemeinbildung und Einzelfächer auf Volks- und Mittelschule* erinnert, der ein Jahr vor dessen Tod 1953 publiziert wurde. Die LEMO-Autor:innen beziehen sich auf ebendiesen Text.

²⁹⁷ Vgl. zudem Kap. 5.2 zur religiösen Perspektive.

verwiesen, der in der Ostschweizer Sekundarlehrer-Konferenz 1958 „Zum Problem der ‚allgemeinen Bildung‘“ ein Referat gehalten hatte (Corti 2002).²⁹⁸ Darin bezeichnet er „allgemeine Bildung“ als „Schwamm- und Kautschukbegriff“, weshalb er diesen Begriff von „Bildung“ unterscheidet (ebd., 153). In LEMO wird „Bildung“ und „Allgemeinbildung“ aber oft deckungsgleich benutzt, weshalb Cortis Bemerkung zur „Bildung“ auch für die in LEMO gestellte Frage der Allgemeinbildung passt: Diese sei „weniger ein Besitz als ein Bezug; das freie, sinnhafte Verwalten eines wohlbeherrschten Beziehungsgefüges. Bildung ist mehr ein persönliches Verhalten innerhalb eines religiösen, politischen oder weltanschaulichen Systems als dieses selbst“ (ebd., 153; Müller 1975, 47).

Corti sieht den problematischen Gebrauch des Allgemeinbildungs-Begriffs in der Bemühung begründet, dass damit eine Distanz zur persönlichen, individuellen, besonderen Bildung gemacht werden will (Corti 2002, 153f.). Der ebenfalls in LEMO zitierte ETH-Professor für Philosophie und Pädagogik Gerhard Huber (vgl. weiter oben) unterschied nicht Bildung von Allgemeinbildung, sondern „Bildungswissen“ von „Herrschaftswissen“: während sich ersteres „am einzelnen Ding das Wesenhafte in Auge [fasst], an den Wesensgehalten die Persönlichkeit des Menschen“ bildet, suche die Wissenschaft „Herrschaftswissen“ (Huber 1958, 11; Müller 1975, 47).

Letztlich soll – so die Vorstellung der LEMO-Kommission – die Allgemeinbildung *persönlichkeitsprägend* sein und nicht reinen wissenschaftlich-propädeutischen bzw. fachwissenschaftlichen Charakter haben, was zum letzten Spannungsfeld führt: (4) Faktenwissen soll nicht Selbstzweck sein, sondern „die erste Station auf dem Weg zum persönlichen, selbständigen und originellen Urteil“ (Müller 1975, 48).

Genauso wie die MIMO- verlangte auch die LEMO- Kommission eine *individualisierte* Allgemeinbildung an Mittelschulen bzw. in den Grundausbildungen für Primarlehrpersonen (EDK 1972, 19; Müller 1975, 49). Durch Differenzierung der individuellen Ausbildungs-Profile und einem Ausbau des Wahlfach-Systems sollte der „Bildungsnerv des Schülers“ getroffen werden (Müller 1975, 49). Dass gewisse Fächer oder Stoffe eine „besonders formbildende Kraft hätten“, wird in LEMO mit Verweis auf ältere lernpsychologische Studien verworfen, weshalb

²⁹⁸ Walter Corti hatte in seiner Funktion als Redaktor der Kulturzeitschrift *Du* (von 1942-1957) und in vorauseilendem Blick (und in der Hoffnung), dass der Zweite Weltkrieg einem nahen Ende entgegenging, im August 1944 einen Aufruf zur Bildung eines Kinderdorfes vorgeschlagen, damit „vielleicht mehr als 8000 Kinder Aufnahme finden [könnten], Waisenkinder, Krüppelkinder, Kinder, die der völligen Verwahrlosung und dem Tode entgegengehen“ (Corti 1944, 51). Daraufhin wurde 1946 das Kinderdorf Pestalozzi gegründet, das Corti von 1946-1950 präsidierte. 1957 wurde ihm an der Universität Tübingen der Ehrendoktor verliehen, 1975 folgte der Albert-Schweitzer-Preis in Brüssel (Bloch 2012).

umgekehrt die These vertreten wird, dass das Denken „auch an jenen Stoffen gelernt werden kann, die für das spätere Berufsleben wesentlich sind“ (ebd.).

Dass die LEMO-Autor:innen die persönlichkeitsbildenden und berufsbezogenen Aspekte einer Allgemeinbildung für eine zukünftige Lehrpersonenbildung derart betonen, überrascht nicht, geht es ihnen doch immer *auch* um die Persönlichkeitsbildung und eine Allgemeinbildung, die – auch wenn sie in einem Gymnasium und nicht in einem Lehrerseminar absolviert wird – möglichst auf den Lehrberuf hin orientiert ist.

Zu dieser lehrpersonenpezifischen Perspektive passt auch der Hinweis auf die Modellhaftigkeit des zu lernenden Stoffes in der Allgemeinbildung: Mit Bezug auf Wolfgang Klafkis *Didaktische Analyse* und dessen Betonung der Zukunfts-Bedeutung des zu lernenden Materials wird dafür plädiert, das Exemplarische, das Modellhafte auch für die Allgemeinbildung in der Lehrpersonenbildung als Auswahlkriterium für den auszuwählenden Stoff stets vor Augen zu halten (ebd.).

Bei der Reflexion zur Allgemeinbildung wird die Aufmerksamkeit im Bericht schließlich auf ein in den 1970er Jahren bereits angelaufenes „psycho-pädagogisches Projekt“ gelenkt, das zeitgleich mit den als notwendig wertvoll taxierten gruppenspezifischen Seminaren angelaufen war; dieses Projekt könne auf den Bereich der Fachdidaktik ausgedehnt werden, so die Idee (ebd., 50). Gerade für den angedachten seminaristischen Weg sollte die Arbeit der in diesen Projekten involvierten *Weiterbildungszentrale Luzern* (WBZ) noch wichtig werden (Kap. 3.4.2 u. Fußnote 150).

Im LEMO-Kapitel zur „Allgemeinbildung des künftigen Lehrers“ wird interessanterweise – gestützt auf Spranger – vorgeschlagen, verschiedene Grundfunktionen wie das Urteilen, Schließen oder Einfühlen anhand konkreter Inhalte auszubilden, und zwar insbesondere an der „Heimat“ (Müller 1975, 51). In der Heimatkunde ließen sich „die natürlichen und geistigen Wurzeln unserer Existenz erfassen“, so Spranger, so der LEMO-Bericht (Spranger 1973, 295; Müller 1975, 51).²⁹⁹

Dass *Heimatkunde* für den Bereich des Fachwissens als Referenzwissenschaft für das Exemplarische genommen wird (Spranger bezeichnet Heimatkunde als „Wissenschaft“), ist erklärungsbedürftig, der Heimatbegriff als Begriff sowieso. So ist für Spranger die „wissenschaftliche Heimatkunde“ das

²⁹⁹ Dieses LEMO-Kapitel II 2.4 hat zwei Unterkapitel, je eines zum Fachwissen und eines zum geschichtlichen Wissen. Das Fachwissen wird anhand des Prinzips des Exemplarischen eingeführt, statt einer großen Stofffülle soll „die Sicht in die Tiefe und in das Strukturelle der Stoffe“ einen besseren Zugang zum Lernstoff erlauben, um die hinter den Themen verborgenen „Urphänomene, Grundprinzipien, Gesetze, Probleme, Methoden, Techniken oder Haltungen“ besser zu verstehen (Müller 1975, 50).

geordnete Wissen um das Verbundensein des Menschen in allen seinen naturhaften und geistigen Lebensbeziehungen mit einem besonderen Fleck Erde, der für ihn Geburtsort oder mindestens dauernder Wohnplatz ist. (Spranger 1973, 297)

Heute würde man vielleicht davon sprechen, dass es sich um eine interdisziplinäre Wissenschaft handelte, die sowohl von den Natur- wie auch den Kulturwissenschaften geprägt ist. Als „Heimat“ bezeichnet Spranger nicht etwa den Ort, wo der Mensch lebt (das wäre die Umwelt, das „Milieu“, wie er es nennt), sondern „diese gegebene Geburtsstätte“, die erst dann zur Heimat wird, „wenn man sich in sie hineingelebt hat“ (ebd., 298). Von Heimat könne erst dann die Rede sein, wenn sie als „*erlebbare und erlebte Totalverbundenheit mit dem Boden*“ gesehen werde, als „*geistiges Wurzelgefühl*“ (ebd.). Heimat ist gemäß Spranger also eine „erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur“ (ebd.).

Im LEMO-Bericht wird an diese Bestimmung von Heimat und Heimatkunde angesetzt, wenn es darin heißt, dass in der Lehrpersonenbildung die künftigen Lehrpersonen auf die Aufgabe vorbereitet werden müssten, „die menschlichen Grundfunktionen an heimatlichen Stoffen auszubilden“ (Müller 1975, 51). Deshalb sei das „*Prinzip des nahen Erfahrungsraumes*“ an Lehrpersonenbildungsstätten ein wichtiges „Selektionskriterium für die Auswahl der Bildungstoffe“ (ebd.). Die Lehramtskandidat:innen müssen mit den kulturellen, wirtschaftspolitischen, geographischen, soziologischen und historischen Problemen des entsprechenden Kantons, wo sie ausgebildet werden, und jenen der Schweiz vertraut sein und nach dem „*Anschauungs-Prinzip*“ möglichst selber Erfahrungen und Erlebnisse sammeln: „Gefühl, Gemüt, Erlebnis sind nicht abtrennbare Begleiterscheinungen des Erkenntnisvorganges, sondern unentbehrliche Brücken zum Gegenstand der Erkenntnis“ (ebd.). Damit nähert sich dieses Prinzip explizit dem *pestalozzianischen* Verständnis von Anschauung. Im Primarschulunterricht sollen möglichst bleibende Erkenntnisse vermittelt werden, zwar „kindgemäß“, aber auf wissenschaftlichen Grundlagen fußend. Die Idee dahinter ist, „Grundstrukturen eines Fachgebietes zu erkennen und in Curricula umzusetzen (ebd.). Als nachzuahmendes Curriculum-Modell sehen die LEMO-Expert:innen die Konzeption des sog. Spiral-Curriculums bzw. der Curriculumspirale nach dem US-amerikanischen Psychologen Jérôme S. Bruner (Bruner 1960, 13; vgl. Kap. 4.7.1). Zur Allgemeinbildungsfrage wird im Bericht auch die inhaltlich-methodische Frage gestellt, wie Fachspezialist:innen mit angehenden Lehrpersonen die einzelnen Fächer und Themen derart auf das Primarschulniveau übersetzen können, dass gleichzeitig „die Fragestellung zur Auseinandersetzung mit den Grundstrukturen einzelner Wissenschaften führt, die sowohl für den Forscher als auch für den angehenden Lehrer notwendig und wertvoll ist“ (Müller 1975, 52).

Im zweiten Unterkapitel zur Allgemeinbildung werden anhand des zu vermittelnden „geschichtlichen Wissens“ die Unterschiede zwischen seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg deutlich markiert: Grundsätzlich sei es „unerlässlich, dass der historisch aufgebaute Unterricht bis in die Gegenwart hineinführt“ (ebd.). Deshalb sei es in der Lehrpersonenbildung wichtig, dass die Studierenden (bzw. die Schüler und Schülerinnen, wie sie damals meist genannt wurden) Brücken schlagen können zwischen Vergangenen und dem Alltag, allerdings wird eine Unterscheidung gemacht: „Im Fach Geschichte wird das Gymnasium eher systematisch, die Lehrerbildung eher thematisch vorgehen“ (ebd.). Es könnte gar die Verwendung von Science-Fiction angesagt sein, um den Blick für die Zukunft zu schärfen, so eine Überlegung. Da es die Einführung der Volksschüler:innen „in die Welt von heute“ nahelegt, „den unmittelbaren Ursprüngen der heutigen Einrichtungen und Erscheinungen nachzuspüren“, geht man davon aus, dass für Seminarist:innen die Bedeutung des 19. und 20. Jahrhunderts deshalb von großer Bedeutung ist (weil diese Zeit thematisch und zeitlich näher ist als beispielsweise das Mittelalter).

In LEMO wird also die nicht implizite Prämisse gemacht, dass die Allgemeinbildung in Mittelschulen insgesamt *systematischer*, d.h. aber auch *wissenschaftlicher* durchlaufen wird als in Lehrpersonenseminaren. Der gymnasialen Allgemeinbildung wird eine Art wissenschaftspropädeutischer, akademischer Charakter zugeschrieben, während mit der seminaristischen Allgemeinbildung insbesondere die Formung der *Lehrerpersönlichkeit* und das spätere Schulfeld mit den Fächern und eine themenzentrierte Geschichtsbetrachtung in den Blick genommen wird.

4.6 Die Lehrperson als „Allrounderin“

Im letzten Kapitel des zweiten Teils (II.3 „Grundausbildung und Spezialisierung“) stellt die LEMO-Kommission klar, dass in der Grundbildung „wie bisher der ‚Allroundlehrer‘ ausgebildet werden soll“ (Müller 1975, 55). Die Berufsgrundbildung müsse – da „die Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Lehrers“ zunehmend einen „zusammenhängenden Aufgabenkomplex“ darstelle – auf die globale Erziehungs- und Bildungsaufgabe vorbereiten (ebd., 57).

Diese Fragen zur Lehrpersonenbildung – da sie eher institutioneller und struktureller Natur sind – scheinen nicht so sehr zum Kernthema dieser Arbeit zu gehören, dem ist aber nicht so: Es ist in diesem Fall speziell aufschlussreich zu sehen, wie scheinbar nüchterne strukturelle und organisatorische Fragen *auch* pädagogisiert werden: Die persistente Vorstellung des Pädagogischen tritt hier auf eine ganz eigene Art hervor.

Unter Expert:innen und in der Öffentlichkeit wurden diese organisatorischen Fragen zentral diskutiert. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die in LEMO formulierte These, wonach „der Lehrer heute nicht mehr allen Rollenerwartungen entsprechen“ könne, *deshalb* seien die Rollen „durch Spezialisierungsmöglichkeiten zu differenzieren“ (ebd., 61). Bei diesen Spezialisierungen handelt es sich um stufen-, fach- und funktionsspezifische Spezialisierungen, die in eigeninstitutionalisierten Fort- oder Weiterbildungen erworben werden können, so die Idee.

4.6.1 Zwei Ausbildungswege, gleich gute „Lehrerpersönlichkeiten“?

In den wenigen Seiten der Zusammenstellung der Thesen und Empfehlungen (ebd., 329ff.) werden im LEMO-Bericht der *seminaristische* und der *maturitätsgebundene* Ausbildungsweg als gleichwertig nebeneinander zur Disposition gestellt. Bei der Frage, wie die Lehrpersonenbildung die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung verbinden kann oder soll, werden zuvor nämlich die beiden Wege als in der Schweiz bereits gängige Lehrpersonenbildungswege vorgestellt und als solche auch nicht gegeneinander ausgespielt, sondern als *gleichrangig* präsentiert: Prototypisch werden das asketisch geführte ländliche Internat Wettingen (unter Augustin Keller ab 1847), das in sich einen geschlossenen Lehrerstand heranzog, einer Berufsausbildung unter Führung des Basler Professors Rudolf Hanhart ab 1826 gegenübergestellt.³⁰⁰ Hanhart verlangte „eine Allgemeinbildung in einer Art Realgymnasium und nachher die Berufsausbildung in Universitätskursen oder in einem Seminar, das reine Berufsschule sein sollte“ (ebd., 62). Deshalb setzten sich die meisten Schweizer Seminare das „Doppelziel, einer auch für Hochschulstudien genügenden Allgemeinbildung und einer spezifischen Berufsbildung“ (ebd.). In LEMO werden also der maturitätsgebundene und der seminaristische Weg als „zwei Typen der Lehrerbildung“ vorgestellt, durch ihre *unterschiedliche, aber vergleichbare Allgemeinbildung* werden sie aber als *gleichwertige Wege* angesehen:

Der Primarlehrer muss über eine Allgemeinbildung verfügen, die einer Maturität entspricht. *Die Berufsbildung baut daher entweder auf die Maturität auf, oder die Allgemeinbildung erreicht, sofern sie mit der Berufsbildung verbunden ist, Maturitätsniveau.* (ebd., 65)

³⁰⁰ Der Aufbau der Aargauischen Volksschule wird vordergründig der Arbeit von **Augustin Keller** (1805-1883) zugeschrieben. Dessen Ideen der Volksaufklärung prägten auch die Leitung des Kantonalen Seminars von 1834-1856 (zuerst in Aarau, dann in Wettingen). Zudem war er Mitbegründer des schweizerischen Vereins freisinniger Katholiken (1871) und kurz darauf der Christkatholischen Kirche der Schweiz (1874). In der Funktion als Kirchenpolitiker sorgte er für viel Wirbel, als er sich beispielsweise für die Schliessung der Aargauer Klöster einsetzte (Kurmann 2008). **Rudolf Hanhart** (1780-1865) war in Basel ausserordentlicher Professor des ersten Lehrstuhls für Pädagogik in der Schweiz. In dieser Funktion leitete er ab 1827 ein eng mit der Universität verbundenes kleines Lehrerseminar (Gonon 2006). Dieses Seminar währte aber nur kurz. Später bot die Universität Basel, die älteste Universität der Schweiz, ab 1892 landesweit erstmals einen tertiären Ausbildungsabschluss für angehende Primarlehrpersonen an (Campana u. Criblez 2001, 93).

Hier unterscheiden sich die beiden Lehrpersonenbildungstypen oder auch *-wege* (ebd., 66). Man könnte auch in raummetaphorischer Hinsicht von Lehrpersonenbildungsräumen sprechen, die in der Zeit der Grundausbildung unterschiedlich angedacht sind. Darin würden sich die Lehramtsstudierenden je nach Raum nämlich anders entwickeln (seminaristische Allgemeinbildung mit parallel laufender Berufsgrundbildung oder aber gymnasiale Allgemeinbildung und darauf aufbauende Berufsgrundbildung), am Ende des zurückgelegten Weges hätten aber Kandidierende aus beiden Bildungsräumen trotzdem das gleiche (provisorische) Fähigkeitsdiplom für die gesamte Volksschule (für die Sekundarstufe I müsste eine zusätzliche Ausbildung abgeschlossen werden). Formal gesehen könnten die Schüler:innen bzw. die Studierenden also auf zwei verschiedene Weisen bzw. in zwei unterschiedlichen Räumen das gleiche Fähigkeitszeugnis erreichen (Bosche u. Bascio 2018).

Der seminaristische Weg dauert grundsätzlich sechs Jahre, wobei die Berufsgrundbildung ein bis zwei Jahre früher als beim maturitätsgebundenen Weg einsetzt. Bei letzterem dauert die eigentliche Berufsgrundbildung zwei Jahre, die Maturität wird als Vorbildung anerkannt und ist deshalb nicht eigentlicher Teil der Ausbildung (deshalb der Begriff „maturitätsgebunden“). In der *Berufseinführungsphase* übernehmen die Junglehrpersonen schließlich vollamtlich eine Klasse, dabei genießen sie eine sog. Junglehrerberatung (Müller 1975, 69ff.).

Der große Unterschied zwischen den beiden vorgeschlagenen Ausbildungswegen ist also der *Stellenwert der Allgemeinbildung*: im Seminar ist dieser ein fester Bestandteil der Ausbildung, im maturitätsgebundenen Weg wird sie *vor* der eigentlichen Ausbildung Lehrperson bereits im Gymnasium absolviert, in der Berufsgrundbildung folgt dann lediglich die berufspraktische Ausbildung zur Lehrperson. Für die Bildung einer angestrebten „Lehrerpersönlichkeit“ wird die gymnasiale Allgemeinbildung also als gleich gut gewertet wie die in Seminaren parallel zur Berufsbildung laufende Allgemeinbildung.

Der angedachte *seminaristische Weg* entspricht in etwa den in den 1970er Jahren bereits etablierten Lehrpersonenseminaren. Der Grundgedanke des seminaristischen Weges wird als „organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ beschrieben (ebd., 74). Voraussetzung für eine solche *organische* Verbindung ist die „Einheit der Schule, der Leitung, des Lehrkörpers und der Aufsichtsbehörde“ (ebd.). Die Metapher des Organischen ergibt sich dadurch, dass „die Arbeit von Lehrer und Schüler [...] in einem mehrjährigen zeitlichen Zusammenhang erlebt“ wird, die Junglehrpersonen können somit in die für sie „gewünschte Haltung allmählich hineinwachsen“ (ebd.). Die allgemeinbildenden Fächer sollen wenn möglich

aber in den unteren, die berufliche Ausbildung in den oberen Klassen stattfinden. Darin unterscheidet sich der *maturitätsgebundene Weg* vom seminaristischen am meisten: Als Alternative zu letzterem ist dieser Weg von Anbeginn an einer Institution der *dritten Bildungsstufe* angesiedelt, d.h. die berufliche Ausbildung hat *Hochschulcharakter*, insofern sie an Erwachsene gerichtet ist, die vorher eine Mittelschule mit abgeschlossener Maturität besucht haben. Die Bezeichnung „akademischer Weg“ wird bewusst gemieden, „weil damit falsche Vorstellungen erweckt [sic!] werden können“ (ebd., 86).

Für die *inhaltliche* Ausgestaltung der Allgemeinbildung des seminaristischen Wegs wird im LEMO-Bericht die einmalige Chance gesehen, den Allgemeinbildungsbegriff für die spezifischen Schulanliegen auszuweiten, so dass die „pädagogischen Fächer (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Methodik) einen wesentlichen Beitrag leisten“ (ebd., 75).³⁰¹ Die Stoffauswahl „kann und soll so weit als möglich von den Bedürfnissen des Primarlehrers her geschehen“ (ebd., 76). Da der (Lehrplan-) Stoff für das Kind Relevanz haben müsse, sollte die Allgemeinbildung – so die pathetische Formulierung – geprägt sein von einer „Humanität, welche nicht auf dem Umweg über klassische Ideale, sondern im Kontakt mit jungen Menschen vermittelt wird“ (ebd.). Sie sollte so etwas wie eine Gesamtbildung sein, „die im Hinblick auf ganz konkrete[n] Aufgaben unmittelbar human und sozial relevant ist“ (ebd.). Für die in LEMO ausgebreitete Vorstellung der idealen Allgemeinbildung in Lehrpersonenseminaren ist typisch, dass diese zwar möglichst alle Fächer enthalten sollte, „die zur *Menschenbildung* gehören“ (ebd., 75), allerdings lässt erst die instrumentelle Verbindung zum späteren Beruf die darin verhandelten Bildungsthemen als wertvoll erscheinen: „In fast allen Fächern können Gebiete behandelt werden, die auch auf der Primarschule zu bearbeiten sind“ (ebd., 76). Erst im Lichte dieses Nützlichkeitschecks, durch die direkte Verbindung mit dem späteren Beruf, erscheinen die Fächer in der LEMO-Lesart als sinnvolles Allgemeinbildungsgut.³⁰² Dieser Gedanke ist so tief verwurzelt, dass Fachlehrkräften gar empfohlen wird, zu lernendes Wissen nicht einfach so abzufragen, sondern die Studierenden „den Stoff in eine tatsächlich zu erteilende Unterrichts-

³⁰¹ Dass *Psychologie* und *Soziologie* unter die *pädagogischen Fächer* fallen, scheint eine Nebensächlichkeit zu sein, ist aber ein zentrales gemeinsames Verständnis der Kommission.

³⁰² Also dass beispielsweise im Fach Deutsch Märchen und Sagen gelesen werden, im Fach Singen Kinderlieder eingeübt und für den späteren Volksschulunterricht didaktisch antizipiert werden können.

lektion“ umsetzen zu lassen (ebd., 78). Auch wenn hier *Praxis* mit *Poiesis* bzw. *Anwendungswissen* gleichgesetzt wird:³⁰³ Mehr (theoretische) Praxissimulierung, mehr (gut gemeinte) Praxisrelevanz bzw. Schulpraxis ginge wohl in dieser Logik und in diesem Nützlichkeitsverständnis nicht – außer man säße bereits als Lehrperson in einer Primarschulklasse.³⁰⁴

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, das den seminaristischen vom maturitätsgebundenen Weg unterscheiden sollte, ist die Idee der Berufssozialisation, die Vorstellung also, dass „der junge Lehrer *pädagogische Haltungen* erwerben“ soll, „die dem Schulalltag und den Gewohnheiten der Gesellschaft gegenüber widerstehen“; diese Haltungen müssen ihm „in Fleisch und Blut übergehen und stärker sein als die frustrierenden Erfahrungen der Praxis“ (ebd., 77). Das fünf- bis sechsjährige Seminar bietet dafür ideale Gelegenheit, auch um methodische Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu lernen. Die Seminarist:innen sollen durch die frühzeitige Arbeit mit Kindern „in Form von Schulbesuchen, Teillektionen und Praktika“ allmählich in den Beruf hineinwachsen (ebd.). Dabei soll in den ersten beiden Jahren auch abgeklärt werden, ob bei den Lehramtskandidat:innen „die notwendigen Persönlichkeitszüge vorhanden sind“ (ebd., 78).

Neben der *Berufssozialisation* sind im Lehrpersonenseminar weitere didaktische Strukturen zentral (und vom Gymnasium zu unterscheiden): für die Auswahl der Bildungstoffe ist das *Prinzip der Nähe* bzw. das *Heimatprinzip* relevant:³⁰⁵ „Der Seminarist muss auf seine künftige Berufsaufgabe, die menschlichen Grundfunktionen an heimatlichen Stoffen auszubilden, vorbereitet werden“ (ebd., 79). Weiter ist das *Prinzip der Ganzheit* zentral: die verschiedenen Teilgebiete des Wissens müssen immer in einem großen Zusammenhang gesehen und gelehrt werden. Zudem soll im Lehrpersonenseminar in einer *éducation permanente* – wie schon mehrmals betont (z.B. in Kap. 4.4.2) – das *Prinzip der Selbsttätigkeit* gefördert werden. Als weitere didaktische Besonderheit und in Abgrenzung zur Mittelschule wird der „Doppeldecker“-Charakter des Lehrpersonenseminars hervorgehoben (Kap. 3.5): „Es ist deshalb besonderes Gewicht darauf zu legen, dass alle Unterrichtsformen und Arbeitstechniken angewandt und vermittelt werden“ (Müller 1975, 80). Nicht nur die Methoden, sondern auch die *Reflexion* zu den gewählten Methoden sollten die Lehrpersonen bzw. Dozierenden den Schüler:innen bzw. den Seminarist:innen mitgeben, damit diese Anteil nehmen können an die entsprechende Auswahlkriterien.³⁰⁶

³⁰³ Vgl. Fußnote 198 und Kap. 5.2.

³⁰⁴ Vgl. zudem das Nützlichkeitsdenken in Bezug auf das Kompetenzzlernen bzw. der Kompetenzillusion (Fußnote 292).

³⁰⁵ Vgl. Kap. 4.5 und 5.6.

³⁰⁶ Neben diesen *seminarspezifischen* Prinzipien gelten darüber hinaus im Seminar auch solche, die auch am Institut für Lehrpersonenbildung bestehen würden. Sie werden im Bericht wie folgt bezeichnet (Müller 1975, 88f.): *Das Prinzip der Vertiefung und Konzentration* (Inhalte auf Berufsrelevanz hin überprüfen), *das Prinzip der Wis-*

Da in schulorganisatorischer Hinsicht ein Institut für Lehrpersonenbildung bis zu einem gewissen Grad an eine Universität erinnerte, wird im LEMO-Bericht der Unterschied erst recht betont. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal wird deshalb die „persönliche Beziehung“ hervorgehoben, die in einem Lehrpersonenbildungsinstitut – im Gegensatz zu einer Universität, so die Annahme – wesentlich und überhaupt möglich sei (ebd., 89). Lehrpersonenbildung komme nicht allein durch wissenschaftliche Information zustande, „sie ist ein Formungsprozess, der in partnerschaftlicher Auseinandersetzung zwischen dem Studierenden [...] und den Lehrbildnern mit ihren umfassenden Erfahrungen wächst“ (ebd.).

Die Aspekte der *Beziehung* und des *Partnerschaftlichen* sind also nicht nur in der seminaristischen, sondern auch im hochschulmäßig angedachten Lehrpersonenbildungsinstitut wichtig, das „Erwerben von Haltungen“ wird als explizite Aufgabe *auch* des Lehrpersonenbildungsinstituts gesehen (ebd.). Dass *Haltungen* auch in Lehrpersonenbildungsinstituten vermittelt werden sollen, unterscheidet diese nicht nur von einem gewöhnlichen Gymnasium, sondern vor allem auch von anderen Hochschulen, die ebenfalls als tertiäre (Aus-) Bildungsstätte gelten. Die Vermittlung von *Lehrpersonentugenden* ist mit anderen Worten sowohl im Seminar wie auch im Lehrpersonenbildungsinstitut ein zentraler Punkt.

Neben diesem gemeinsamen Bestreben, Lehrpersonentugenden zu vermitteln, werden aber zwischen Seminar und Institut wesentliche strukturelle Unterschiede gesehen: Dem Lehrpersonenseminar wird beispielsweise aus historischer Perspektive eine spezielle Stellung als „Aufstiegsschule für die unteren sozialen Schichten (Arbeiter, Bauern, untere Kader)“ beschieden; deren Unterabteilung leiste in der Zeit der LEMO-Analyse und „vermutlich noch während längerer Zeit“, wie es heißt, „einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung einer gewissen Chancengleichheit für den soziokulturell benachteiligten Teil der Bevölkerung“ (ebd., 82). Es wird also erstens davon ausgegangen, dass es so etwas wie Bildungsschichten gibt und zweitens, dass diese veränderungsresistent sind. Weder die eine noch die andere Annahme wird vertieft oder mit Belegen unterlegt, das angenommene „Bildungsdefizit“ gewisser „Schichten“, die „schichtspezifischen Bildungsbarrieren“ werden als bekannt vorausgesetzt.³⁰⁷ Ein weiterer Unterschied

senschaftlichkeit (relevante Wissenschaften berücksichtigen), *das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs* (Theoretisches in der Praxis erproben, aber auch die Praxis immer wieder theoriegeleitet hinterfragen), *das Prinzip der Integration* (Epochen- und Projektunterricht organisieren, da viele Themen einen fächerübergreifenden Horizont haben).

³⁰⁷ Bemerkenswerterweise legen ein paar Jahrzehnte später bildungssoziologische Studien nahe, dass das Geschlecht *und* die Schichtspezifität immer noch ein entscheidender Faktor für die Berufswahl zur Lehrperson sind (Denzler, Fiechter u. Wolter 2005; Denzler u. Wolter 2006): „Zusammenfassend können wir festhalten, dass Maturanden, die sich für den Lehrberuf interessieren, vorwiegend weiblichen Geschlechts sind, aus einem bildungsferneren Umfeld stammen und am Gymnasium als Schwerpunktfach Musik, Bildnerisches Gestalten oder eines der sozialwissenschaftlichen Fächer (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) wählten. [...] Das Bild einer geschlechts- und schichtabhängigen, via Ausbildungsprofil wirkenden Selbstselektion in den Lehrberuf wird durch

zwischen den beiden Ausbildungswegen, das als Problem dargestellt wird, ist die Folge einer möglichen „geistige[n] Inzucht“, wie es in vielleicht etwas unpassend erscheinender, biologischer Metaphorik ausgedrückt wird (ebd., 83). Diese könne in einem Seminar deshalb entstehen, da bereits ab dem 16. Altersjahr die angehenden Primarlehrpersonen nur unter ihresgleichen wären und diese keinerlei Kontakt zu anderen akademischen Kreisen hätten. Zudem bestünde die Gefahr, dass sich „Minderwertigkeitsgefühle“ einstellen und dadurch eine Art „Kastenbildung“ oder „Einbildung“ entstehen würde (ebd.). Die größte Gefahr bestehe grundsätzlich darin, dass man wegen der Doppelaufgabe des Seminars auf der Oberfläche der Allgemein- wie auch der Berufsbildung bleibe, „die Folgen wären Bruchstückwissen und Halbbildung“ (ebd., 84).³⁰⁸ Die LEMO-Autor:innen sehen einen Ausweg aus diesem möglichen Problem darin, die Berufsbildung nicht bloss als methodische Schulung, sondern als eigentliche *Persönlichkeitsbildung* aufzufassen und die Seminarzeit auf sechs Jahre auszudehnen.

4.6.2 Der thesenartige Vergleich des seminaristischen und des maturitätsgebundenen Wegs

Jeweils am Schluss des Kapitels zum seminaristischen bzw. zum maturitätsgebundenen Weg werden diese beiden Ausbildungsformen thesenartig vorgestellt.³⁰⁹ Auf den Empfehlungsseiten am Schluss des LEMO-Berichts tauchen die wichtigsten Aspekte wieder auf, nun nicht mehr als *Thesen*, sondern als eigentliche *Empfehlungen* formuliert.³¹⁰

die Analyse der motivationalen Faktoren der Berufswahl bestätigt. So sind es letztlich ökonomische (kurze Ausbildungsdauer) und recht pragmatische Motive (breite Ausbildung; Erwerb von Fähigkeiten für Familienpflichten), welche Maturanden für den Lehrberuf motivieren – Beweggründe wiederum, die durch die bildungsfernere und sozial tiefere Herkunft verstärkt werden. [Zudem sind sie] weniger an wissenschaftlichem Arbeiten interessiert.“ (Denzler, Fiechter u. Wolter 2005, 589). Neuere schulpädagogische Untersuchungen zeigen außerdem, dass *intrinsische* Motive (Zusammensein mit Kindern, sozialer Kontakt) bei der Berufswahl die *extrinsischen* (Wirkung der Berufsarbeit auf die Kinder) übersteigen (Keller-Schneider, Weiß u. Kiel 2018, 234). Dass der Begriff *Bildungsferne* wegen der darin enthaltenen Nähe-Fern-Metaphorik eine problematische Annahme über bestimmte Menschen macht und deshalb besser zu vermeiden wäre, ist ein anderer Punkt (Reichenbach 2015b).

³⁰⁸ Der Begriff *Halbbildung* wurde im 20. Jahrhundert insbesondere von Theodor W. Adorno zur Beschreibung des „entfremdeten Geistes“ (Adorno 1972, 93) benutzt: Unter Bedingungen der Kulturindustrie werden Ideale der humanistischen Bildung zwar beschworen, aber „durch eine Vergegenständlichung der Bildung in der Realität konterkariert“ (Liessmann 2008, 68). Bildung werde quasi nur noch konsumiert, aber nicht mehr geistig angeeignet.

³⁰⁹ Zum seminaristischen und zum maturitätsgebundenen Weg gesellt sich – kurz ausgeführt – das sog. „pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium“ dazu, als eine „neue Perspektive für die Lehrerbildung“ (Müller 1975, 94). Dabei handelt es sich streng genommen nicht um einen dritten Weg, sondern um eine alternative Möglichkeit des maturitätsgebundenen Weges. Die Allgemeinbildung soll im Gegensatz zu den gängigen Maturitätsschulen pädagogisch und sozialwissenschaftlich akzentuiert sein. Ein solches Gymnasium wird – neben den Seminaren – als idealen Ort für angehende Lehrpersonen gesehen, da dort neben gesellschaftswissenschaftlichen auch musischen Fächern viel Platz eingeräumt werde. Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium entspräche „in seiner Funktion ungefähr den bisherigen Unterseminaren und Lehramtschulen des Kantons Zürich, dem musischen Gymnasium in Liestal oder dem Gymnase pédagogique im Kanton Neuenburg“ (ebd.).

³¹⁰ Weshalb das letzte Kap. denn auch „VII. Zusammenstellung der Thesen und Empfehlungen mit Grundschema und Terminologie“ heißt (Müller 1975, 329ff.).

In den zwölf Seminar- bzw. sieben Maturitätsthesen werden einige wichtige formale Aspekte geltend gemacht oder betont: So soll das sechsjährige Seminar grundsätzlich zur Maturität führen und als Aufstiegsschule für sozioökonomisch Benachteiligte gelten, der maturitätsgebundene Weg soll als Institution der dritten Bildungsstufe gesehen werden und Hochschulniveau haben, Eignungsabklärungen werden da wichtig sein.

Hier sollen Aussagen zur Allgemeinbildung und den damit zusammenhängenden Aussagen zum Fach Pädagogik (und anderen „pädagogiknahen“ Fächern) mehr interessieren als organisatorische Fragen. In solchen Formulierungen scheinen nämlich die diskursiven Wissensordnungen der in Seminaren bzw. in Gymnasien verhandelten Allgemeinbildung und der darin – aufgrund ihrer je spezifischen Art – sich in ausbildungskulturellen, aber auch in anthropologischer Hinsicht unterscheidbaren Ausbildungsorten. Diese diskursiven Wissensordnungen führen indirekt zu den *Wissensordnungen der curricularen Fächer*: Die Pädagogik, die Psychologie und die anderen Fächer stehen in *direktem Zusammenhang* – wenn auch nicht immer explizit so aufgezeigt – mit der Allgemeinbildung und dem Verständnis des seminaristischen bzw. des nachmaturitären Studiums.

So hebt die erste seminaristische These hervor, dass die Allgemeinbildung und die Berufsbildung – wie weiter oben bereits dargelegt – „organisch miteinander verbunden“ seien (Müller 1975, 84; 334). Solche biologischen Metaphern sind in der Pädagogik nicht ungewöhnlich,³¹¹ allerdings ist in Bezug auf die Lehrpersonenbildung das Bild der *organischen Verschmelzung* von (theoretischen) Allgemeinbildungs- und (praktisch verstandenen) Berufsbildungsanteilen gerade in der Zeit von LEMO und darüber hinaus ein viel gelesenes, viel herumgereichtes und debattiertes Bild (Kap. 5.7): Die Vorstellung war weit verbreitet, dass im Lehrpersonenseminar die Verbindung der zu behandelnden Themen sich „organisch“, d.h. irgendwie „natürlich“ entwickelt – von außen betrachtet allerdings auf eine gleichsam esoterisch wie mysteriös anmutende Art und Weise. Da im maturitätsgebundenen Weg die Allgemeinbildung von der Berufsbildung durch die vorher erreichte Maturität *abgetrennt* war, wurde die „Konzentration auf die berufsbildenden Fächer“ (Müller 1975, 93) wohl als „unnatürlich“ und „unorganisch“ gesehen, ganz so, als ob der maturitätsgebundene Weg künstlich, der andere aber als naturgegeben, eben organisch gesehen werden könnte. Die (frühe) „Ausrichtung auf den künftigen Beruf“ könnte im Seminar „gegenüber den Gymnasien eine Motivationsverstärkung“ sein, d.h. der Kontakt, der durch frühe Praktika in Primarschulen ermöglicht wird, zeige den Seminarist:innen schon bald „die Notwendigkeit auf, die Fakten gründlich zu kennen“, so die Mutmaßung (ebd., 84). Zudem würde die bewusste Förderung der pädagogischen Begabung in den Seminaren durch

³¹¹ Vgl. z.B. Herzog 2006.

die Ermöglichung, früh mit Kindern in Kontakt zu kommen, die „Begabung zur Menschenbildung und Menschenführung“ entfalten (ebd.). Auch dies wird im Gegensatz zum maturitätsgebundenen Weg als positiv hervorgehoben, für den nachmaturitären Berufsgang wird – weil die Studierenden bei der Berufswahl einiges älter sind als die Seminarist:innen – von einem gewissen Maß an „innerer Stabilität sowie [von einem] grundlegende[n] Begriffsinventar“ bei den Studierenden ausgegangen (ebd., 93). Auch im maturitätsgebundenen Weg soll in der Berufsbildung die Theorie stark mit der Praxis verzahnt werden, weshalb alle Beteiligten das Augenmerk darauf lenken sollten. Von einer *organischen* Verbindung ist aber in diesem Fall nicht die Rede (dafür sollen die Kandidierenden für diesen Ausbildungsgang durch Eignungsabklärungen stärker selektiert werden). Die allgemeinbildenden Fächer sollen im Seminar „vielseitig gestaltet sein, so dass Seminarist:innen schon als Lernende mit den wichtigsten Methoden und Hilfsmitteln vertraut werden“, d.h. die Seminardozierenden sollen nach dem Prinzip des sog. „didaktischen Doppeldeckers“ unterrichten (wird im Bericht nicht so genannt):³¹² Was im Seminar gelehrt wird, soll – wie bereits weiter vorne angemerkt – möglichst auch mit den Lernprozessen im Seminar und mit den zukünftigen Lernsituationen in den Primarschulen kongruent sein, das Gelehrte soll sich mit anderen Worten soweit es geht damit decken, was die Seminarist:innen lernen, im Idealfall soll es so nah am zu Lernenden ihrer künftigen Schüler:innen sein wie nur möglich. Es ist der Psychologe Diethelm Wahl – gestützt auf den Philosophen und Pädagogen Karlheinz Geißler – der dieses Prinzip als „Pädagogischer Doppeldecker“ oder auch das als „Prinzip der Selbstanwendung“ nennt. Das Besondere daran sei die „Doppelung von Lehr- und Lernprozessen“ in Bildungsarbeiten, wenn in einer Lehrveranstaltung genau das geschieht, „worüber reflektiert wird“: nämlich Unterricht. Da ist „aktuelles Anschauungsmaterial für das vorhanden, was inhaltlich besprochen wird“ (Wahl 2006, 62). Dieser Anspruch wird – auch weil die Allgemeinbildung bereits vollzogen ist – für den nachmaturitären Pfad konsequenterweise nicht formuliert.

Im diesem 4. Kapitel wurde bisher der kontextuelle Hintergrund zu LEMO vorgestellt, inkl. des darin enthaltenen Wissenschaftsverständnisses und den allgemeinen Überlegungen. Dazu wurde auf die in LEMO enthaltenen anthropologischen Grundlagen fokussiert und auf das Ineinanderverzählen geisteswissenschaftlicher, bildungstheoretischer, auch theologischer Überlegungen mit sozialwissenschaftlichen, empirisch begründeten Wissenschaften als Fundamente für die Lehrpersonenbildung. Dies führte schließlich über die Fragen des Qualifikationserwerbs künftiger Lehrpersonen zur Frage, welche Allgemeinbildung diesen vermittelt werden sollte

³¹² Zum „didaktischen Doppeldecker“ vgl. auch Kap. 4.6.1.

und inwiefern die beiden angedachten Ausbildungswege die ideale Lehrperson als „Allrounderin“ unterschiedlich, teilweise auch gleichartig begründen.

Neben dem Kontext, den allgemeintheoretischen Überlegungen zur Lehrperson und den auf den ersten Blick eher formalen Gedanken ist ein sehr wichtiger Aspekt die Frage nach den *Inhalten*, die in einem angedachten Curriculum enthalten sein sollten.

In den folgenden Kapiteln werden also insbesondere inhaltsbezogene Themen behandelt und analysiert, die direkt mit den Fragestellungen und mit der These zu tun haben: Welche Vorstellungen eines einheitlichen Curriculums und einer beruflichen Grundausbildung sind in LEMO enthalten (Kap. 4.7)? Wie sähen die Inhalte und die Grundstrukturen der beruflichen Fächer aus und was hat es mit der Theorie-Praxis-Frage auf sich (Kap. 4.8)? Zudem werden die speziell in LEMO konstruierten Pensen (die sog. Modellpensen) vorgestellt, die für das hier spezifisch angedachte Kerncurriculum eine wichtige Modellierungsidee darstellt und worin die einzelnen Fächer – insbesondere die Pädagogik und weitere zentrale Fächer – analysiert werden (Kap. 4.9). Am Schluss wird eine Zusammenfassung dieser ausführlichen Fallanalyse folgen (Kap. 4.10).

4.7 Woran orientieren? Die Vorstellungen eines einheitlichen Curriculums für die berufliche Grundausbildung

Mit Nico Stehr und Reiner Grundmann könnte man auch bezogen auf den LEMO-Expert:innenbericht geltend machen, dass Expert:innen³¹³ moderner Gesellschaften in Expertisen spezifische Problemfelder behandeln und darin „den rasch wachsenden Gruppen von Ratlosen und Ratsuchenden Zugang zu speziellen Wissensinhalten“ *vermitteln* würden (Stehr u. Grundmann 2015, 43). Gerade in Bezug auf den speziellen LEMO-Bericht zeigt sich aber, dass nicht nur eine Vermittlungs-, sondern auch *Orientierungsfunktion* im Zentrum steht. Durch diese Orientierungsfunktion stehen die Autor:innen nicht nur als Vermittler:innen zwischen Wissensproduzierenden und Wissensnutzenden, sondern generieren *eigenes Wissen*, das für die Plausibilisierung der *persistenten Vorstellung des Pädagogischen* eine wichtige Stellung einnimmt. Das soll anschließend erläutert werden.

Das ausführlichste Kapitel im LEMO-Bericht (Kapitel IV „Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung“) beschäftigt sich nämlich *nicht* mit den breit rezipierten strukturellen Fragen

³¹³ Die Definition von Expert:innen als „Sachverständige, Fachleute, Kenner“ mit „special knowledge“ (Stehr u. Grundmann 2015, 16) ist sicher dehnbar und vielfältig (gerade auch in Bezug auf die Frage, ob in der heterogenen LEMO-Kommission nur Expert:innen dabei waren: Das Wissen, die Praxiserfahrung und die politische Involviertheit der einzelnen Mitglieder waren sehr unterschiedlich (vgl. dazu auch Fußnote 17).

einer neuen Lehrpersonenbildung, also mit der Frage, inwiefern eine seminaristische oder maturitätsgebundene Ausbildung die bessere sei, sondern ist der Frage nach einem Curriculum der beruflichen Grundausbildung reserviert.³¹⁴ Somit nehmen *inhaltliche* Aspekte einen wichtigen Stellenwert ein. Die Frage nach einem möglichen Lehrplan bzw. Curriculum (oft deckungsgleich verwendet) steht denn auch im Zentrum beider angedachten Ausbildungswege (Müller 1975, 98ff.).

Einige zu Beginn des Kapitels geäußerten Prämissen scheinen fürs Verständnis der Grundausbildung essentiell zu sein: Die Lehrpersonenbildung wird als „Berufsbildung“ bezeichnet, die nicht nur „ein inhaltliches Problem“ zu lösen hätte, sondern auch als „Sozialisationsprozess“ aufgefasst werden könne (ebd., 98). Damit wird eine Differenz zur akademischen (tertiären) Hochschule markiert: Darin durchlaufen die Studierenden zwar auch einen curricularen Sozialisationsprozess, meistens aber keine Berufsbildung in dem Sinne, dass ein Berufsdiplom erstanden wird. In einem Sozialisationsprozess geht es darum, dass ein „berufliches Selbst entwickelt [wird], zu dem charakteristische Werte, Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten gehören“ (ebd.). Die angehende Lehrperson wird diese Aspekte in ein „Muster von Dispositionen“ flechten und ihr Verhalten davon leiten lassen (ebd.).³¹⁵

Bei der Entwicklung eines Curriculums für die Grundausbildung wird in LEMO darauf verwiesen – und darin zeigt sich der spezifische Typus dieser Expertise –, dass die im Bericht genannten Ausbildungsziele stets „normative Setzungen“ seien und in diesem Sinne nicht „absolute[n] Wahrheiten“ entsprächen und auch nicht im strengen wissenschaftlichen Sinne „bewiesen“ werden könnten (ebd., 100). Trotzdem sollten die Entscheide für (oder gegen) ein bestimmtes Ausbildungsziel „mit Hilfe rationaler Analyse“ vorbereitet werden, damit sie möglichst objektivierbar sind bzw. eine gewisse „Verbindlichkeit und Allgemeingültigkeit“ erreichen könnten (ebd.). In selbstreflexiver Weise wird die Pädagogik als „normative Wissenschaft“ verstanden;

³¹⁴ Und dieses für den LEMO-Bericht derart wichtige Kap. wurde stark geprägt von Hans Aebli (u.a. mit den sog. Modellpensen der Pädagogischen Psychologie oder der Allgemeinen Didaktik) und Hans Gehrig (Formulierung der Wissenschaftsorientierung oder jene der „alternativen“ Ordnung zur Wissenschaftsdisziplinen, nämlich der Ordnung nach sog. Problemfeldern geordnet).

³¹⁵ Auffällig – und im Text speziell hervorgehoben – ist in der Einführung zu diesem Kap. die Bemerkung, dass die bedeutsamen Aspekte der Lehrpersonenbildung „*nicht nur im formellen Ausbildungsprogramm und den Lehrinhalten allein [liegen], sondern auch in der Interaktion mit den Personen, die diese Lehrerbildung tragen und die für den Lehrerstudenten bedeutsam sind*“ (Müller 1975, 98). Damit wird der *Beziehung* der Lehramtstudierenden zu ihren Lehrpersonen (bzw. zu ihren Dozierenden, nach heutigem Sprachgebrauch) eine Wichtigkeit beigemessen, die in der tertiären Lehrpersonenbildung heute kaum als solche hervorgehoben wird (vgl. bereits in Kap. 4.6.1 zum *Beziehungsaspekt* und zum *Partnerschaftlichen*). Deshalb wird zum Schluss der Einführung in zwei von drei genannten didaktischen Lehrerbildungsebenen die *Begegnung* zwischen angehenden Lehrpersonen und Dozierenden genannt. Die erste didaktische Ebene bezeichnet die formelle Ausbildungsstruktur, d.h. die Inhalte von Lehrprogrammen. Die zweite umfasst die Begegnung der Lehrenden und Lernenden in institutionalisierten und freien Formen der Zusammenarbeit und der Kontakte. Auf der dritten Ebene ist schließlich die eigene Lehrerfahrung, inkl. der Begegnung und Zusammenarbeit mit Praktikumslehrpersonen, angesiedelt (ebd., 99).

gleichzeitig wird auch gesehen, dass gerade bei Lehrzielen „auch andere Mächte Anforderungen an die Ausbildung“ stellten (ebd.). Die „Mächte“ werden nicht beim Namen genannt, so dass verschiedene gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Akteur:innen gemeint sein könnten.³¹⁶

Der Stellenwert von Wissenschaft und Forschung für die Lehrpersonenbildung ist im LEMO-Bericht zentral, gerade im stark von Hans Gehrige und Hans Aebli geprägten Kapitel kommt dies zum Ausdruck. Die erziehungswissenschaftlichen Fächer sind 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.

Aebli stellt im ersten Beitrag der im gleichen Jahr publizierten LEMO-Sammelreferate die Anwendungsbereiche der systematischen Einteilung der Erziehungswissenschaft gegenüber und meint, dass es in der Lehrpersonenbildung keine Frage eines Entweder-oder sei, ob die einen oder die andere mehr gewichtet werden sollten, sondern eines Sowohl-als-auch. Die systematische Einteilung der Disziplin sollte genauso vermittelt werden wie die Behandlung praktischer Probleme. Diese Einteilung wird als *Anwendungsbereiche* (oder *Problembereiche*) bezeichnet: „Die beste Lösung praktischer Probleme ergibt sich also wirklich aus der ‚Anwendung‘ geeigneter Theorieelemente“, so Aebli (Aebli 1975c, 21).

Anwendungsbereiche reichen beispielsweise von Schulprüfungen, Disziplinfragen, Notengebung über Sexualprobleme oder (der von ihm so betitelten) Vulgärpresse und Schule. Der Zweck der parallel zum LEMO-Bericht publizierten fünfbandigen Sammelreferate ist es im Prinzip, in konzentrierter Form möglichst viele solcher Anwendungsbereiche zu präsentieren (ebd., 23ff.).

Im LEMO-Bericht werden die berufsbildenden Fächer inhaltlich dergestalt gewählt und geordnet, dass die Orientierung an der *Wissenschaft* (Kap. 4.7.1), an einer *Ordnung nach Problembereichen* (Kap. 4.7.2) und an der *Tätigkeit* (Kap. 4.7.3) maßgebend sind.

³¹⁶ Für eine professionalisierte Lehrpersonenbildung wird eine „Analyse des Berufsfeldes“ als notwendig erachtet, weshalb wie bereits zuvor im Bericht auf Klaus W. Dörings 1970 erstmals erschienenen Buch *Lehrerverhalten und Lehrerberuf* (Döring 1975) verwiesen wird oder auf Hilssums und Canes *The Teacher's Day* (Hilssum u. Cane 1971). In beiden Büchern wird so etwas wie ein erster Systematisierungsversuch gemacht, die Lehrperson eher als professionelle Erziehungsspezialistin begreifen zu wollen, „welche[r] spezifische Aufgaben mit Hilfe eines differenzierten Instrumentariums pädagogischer Hilfsmittel möglichst optimal“ umsetzen will (Döring 1975, 13) bzw. um schlicht „the work of teachers“ zu beschreiben (Hilssum u. Cane 1971, 9). Solche auf damals neuen empirischen und psychologischen Studien basierenden Übersichten über die Lehrpersonenprofessionalität dienten auch dem Expert:innenbericht als Orientierungshilfe.

4.7.1 Wissenschaftsorientierung

Diese dreifache Orientierung ist insbesondere für den *Wissenschaftsbezug* interessant, weil der Anspruch erhoben wird, dass sich die berufsbildenden Fächer nicht nur auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen sollten, sondern dass „in ihrem Aufbau der Systematik der universitären Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik u.a. gefolgt wird“ (Müller 1975, 102).³¹⁷

Dass in der Lehrpersonenbildung die Zuwendung zur Wissenschaft wichtig sei, wird mit der allgemeinen Bedeutung der Wissenschaften begründet, aber auch mit deren „Erfolg“ (!) in der damaligen Zeit. Es sei auch eine „internationale Tendenz“ zu beobachten, „die Schulfächer vermehrt an den entsprechenden Wissenschaften zu orientieren“; die „Wissensexplosion“ verändere das Wissen dergestalt, dass „*die Methoden und Prozesse seines Erwerbs und seiner Anwendung*“ gelehrt werden müssten (ebd.). An dieser Aufzählung ist auffällig, wie pragmatisch und evidenzbasiert argumentiert wird.³¹⁸ Dieser Wissenschaftsoptimismus erinnert stark an die in Kapitel 3 erläuterten Momente der „Planungseuphorie“ in der Schweiz bzw. an das von Fritz Müller zehn Jahre nach LEMO bezeichnete „Hochgefühl der Reformbereitschaft“, das sich direkt vom „amerikanischen Bildungsoptimismus“ nährte (Müller 1985, 12; vgl. Kap. 3.4). Überhaupt scheinen sich die LEMO-Autor:innen – wie weiter vorne schon ausgeführt (Kap. 2) – auf die US-amerikanische Curriculumforschung zu berufen, „wo versucht wird, die ‚fundamental ideas‘ einer wissenschaftlichen Disziplin zum Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung zu nehmen“ (Müller 1975, 102; vgl. Kap. 3.5). Diese grundlegenden Gedanken würden es erlauben, weiteres Wissen aus sich heraus zu erzeugen. Der Lehrplanaufbau könne mit einer Spirale verglichen werden, wo die fundamentalen Ideen in einer spiralförmigen Bewegung erweitert bzw. vertieft würden. Jérôme S. Bruner wird zu Beginn des LEMO-Berichts diesbezüglich als Vorbild bezeichnet (Kap. 4.5), weshalb die Metapher der Spirale natürlich sehr stark an dessen Idee des „spiral curriculum“ bzw. der „Curriculum-Spirale“ erinnert, wie er sie in seinem Werk *The process of education* (Bruner 1960) bzw. in der ersten deutschen Übersetzung *Der Prozess der Erziehung* (Bruner 1970) beschreibt: Genau so, wie die Lehrperson im Unterricht allmählich von einfachen zu komplexeren Unterrichtsinhalten vordringt, indem sie das bereits Bespro-

³¹⁷ Zwar sind neben den genannten Disziplinen mit der Redewendung „u.a.“ implizit auch andere Disziplinen gemeint, da sie aber nicht explizit gemacht werden, kann man davon ausgehen, dass die vier genannten für die LEMO-Kommission und für die von ihr imaginierte Lehrpersonenbildung als die zentralen Referenzdisziplinen gesehen werden können.

³¹⁸ In wenigen Paraphrasen könnte die pragmatisch-evidenzbasierte Sicht in etwa so lauten: „Wissenschaften sind erfolgreich (deshalb sollten wir uns an sie orientieren). An anderen Orten orientieren sich Schulfächer ebenfalls vermehrt wissenschaftlich (also sollten wir es auch tun). Es kommt vermehrt neues Wissen hinzu, ebenso schnell veraltet es (also sollten wir die Methoden und Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung lehren).“

chene und Bekannte in die nächsthöhere Komplexitätsstufe „mitnimmt“, genau so sollten Curricula darauf hin überprüft werden, dass sie eine gewisse Kontinuität und Entwicklungsfähigkeit gewährleisten (ebd., 61 ff.).³¹⁹

Und in dem von Hans Gehrige verfassten Kapitel (IV.3.1) wird sodann die Pluralität in der Methodik der „Humanwissenschaften“ – im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, denen einheitlichere und deshalb einfacher zu vereinbarende Methoden unterstellt werden – als erster Stolperstein für die Erstellung eines Curriculums mit den *basic ideas* einer Wissenschaft, gleichzeitig aber auch als unhintergehbare Tatsache präsentiert:

Wer die ‚grundlegenden Gedanken‘ einer Wissenschaft oder Disziplin und deren Verfahrensweisen als Lernziel setzt, versteht die Wissenschaft weniger als Informationsbestand, sondern als Medium, um höhere intellektuelle Fähigkeiten im Sinne problemlösenden Denkens hervor[zu]bringen. (Müller 1975, 103)

Die Hervorhebung des *problemlösenden Denkens* ist für die LEMO-Curriculumentwicklung ein wesentlicher Aspekt, das wissenschaftliche Denken wird selbst zum *Lernziel* erklärt. Eine „hohe Funktionsfähigkeit des Denkens“ sollte im Vordergrund stehen und weniger eine „gedächtnismässige Aneignung des Wissens“ (ebd.). Für die wissenschaftsbezogene Curriculumgliederung stützt man sich in LEMO einerseits auf die Schrift *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf* (Bokelmann u. Scheuerl 1970; vgl. Kap. 3.8), worin sechs Schwerpunkt-Studiengebiete ausgemacht werden (Wissenschaftstheorie; Didaktik; Empirische Unterrichtsforschung; Bildungspolitik und Schulorganisation; Erziehung und Führung; Schulpädagogik), andererseits wird auf das Werk des Pädagogen Herwig Blankertz verwiesen, *Theorien und Modelle der Didaktik* (1970), worin der „Vorrang der Wissenschaften“ durch ihre immanente systematische Beobachtung und Interpretation der Welt begründet wird (Müller 1975, 104).

Bei der Orientierung an der Wissenschaftstheorie ist auffällig, wie in LEMO mit J. S. Bruner auf psychologische, kognitivistische Lerntheorien (mit Hang zum Konstruktivismus) verwiesen wird, auch auf empirisch-psychologische Werke wie auf Dörings *Lehrerverhalten und Lehrberuf* oder auf Hilsums und Canes *The teacher's day*. Mit Bokelmann und Scheuerl oder mit Blankertz wird aber auch an die *hermeneutische, geisteswissenschaftliche* Tradition angeknüpft.³²⁰

³¹⁹ Vgl. zur Spiralmetapher Kap. 5.6.

³²⁰ Das erwähnte Buch von Bokelmann und Scheuerl wurde Wilhelm Flitner (bei dem Scheuerl habilitiert hatte) zu dessen 80. Geburtstag gewidmet (Flitner zählte bereits – zusammen mit Erich Weniger, Otto F. Bollnow u.a. –

Mit Bezug auf die These könnte dies als Beleg der persistenten Vorstellung der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung gelesen werden, wie sie im Expert:innenbericht entfaltet werden. Die in LEMO vertretene Pädagogik als wichtigste Referenzwissenschaft bezieht sich zwar auf damals angesagte, vor allem empirische Wissenschaften, die traditionelleren geisteswissenschaftlichen Theorieofferten werden deshalb aber nicht weggewischt, sondern *parallel* zu den neueren Ansätzen der Wissenschaft gerade in Bezug auf den Lehrberuf *gleichwertig* behandelt und mit der Reflexion verwoben. Die eigensinnige Deutung des Pädagogischen, das Persistente zeigt sich gerade auch in der Bezugnahme zu den Wissenschaften: Neuere Ansätze werden mit den alten verwoben, so dass die einen die anderen nicht verdrängen, sondern ein *drittes, eigenes Wissenschaftsverständnis* daraus erwächst.³²¹

4.7.2 Orientierung an Problembereichen

Neben der *Wissenschaftsorientierung* dient auch eine sog. *Ordnung nach Problemfeldern* als Orientierungshilfe für die Ausbildungsinhalte. Dabei wird auf die sog. „Kern-Inhalte der berufsbildenden Fächer“ referiert, die die DGfE 1968 beschrieben hatte (DGfE 1968b, 388), nämlich auf: Erziehen; Entwicklung (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter); Lehren, Lernen, Unterrichten; Gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht; Entstehung, Wirkung und Binnenstruktur pädagogischer Institutionen (Müller 1975, 104).

Diese Problemfelder stellen, so könnte man formulieren, eine alternative Systematisierungshilfe dar, um die (Teil-) Disziplinen in Bezug auf ein Curriculum zu denken. Kurioserweise wird im LEMO-Bericht „Erziehen“ als erstes genannt, bei der DGfE ist es „Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter“, *ohne* dass die Begriffe unter „Entwicklung“ subsumiert worden wären (ebd.).

zur zweiten Generation der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, wenn man so will, nach den Begründern Hermann Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger u.a.). Im Buch von Bokelmann und Scheuerl gibt es neben den Beiträgen der beiden Herausgeber Texte von Josef Derbolav, Saul B. Robinsohn, Frank Achtenhagen mit Herwig Blankertz (beide bei Erich Weniger studiert bzw. promoviert), Rudolf Lassahn und Peter Menck, Wolfgang Klafki und weiteren Autoren (Bokelmann u. Scheuerl 1970). Es sind nicht alle Autoren Geisteswissenschaftler (bei Derbolav denkt man eher an platonische, hegelianische Einflüsse), aber viele stehen in direkter geistiger Linie mit den „Urvätern“ und Mitbegründern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – ohne dass damit gesagt sein soll, dass sie automatisch deren Ansichten und Ideengebäude übernommen haben müssten. Zumindest kann eine geistige Nähe zu ebendiesen historisch-kontextuell und philosophisch-ideengeschichtlich angenommen werden.

³²¹ Odo Marquard weist auf eine historische Besonderheit hin, die erstaunlicherweise meist übersehen wird: Dass nämlich nicht die Natur-, sondern die Geisteswissenschaften die *jüngeren* Wissenschaften sind. Dass also nicht die Natur- den Geistes-, sondern wenn schon umgekehrt die Geistes- den Naturwissenschaften – in einem zeitlichen Kontinuum betrachtet – folgen (Marquard 1986a, 98ff.; vgl. Fußnote 257).

4.7.3 Orientierung an Tätigkeiten und Anwendungen

Als drittes Ordnungs- und Orientierungsfeld und als dritte Möglichkeit, wonach sich die Curriculumarbeit richten könnte, stellen die LEMO-Autor:innen die *Tätigkeiten und Anwendungen* innerhalb des Lehrberufs dar. In diesem Ordnungsbereich finden sich Fragen der „Schülerbeurteilung“ oder der „Unterrichtsvorbereitung“ oder Themen wie „Auffällige Kinder“ oder „Übertrittsverfahren und Anschluss-Schulen“ (Müller 1975, 104f.). Solche Themengebiete könnten in Kursen entweder „stark pragmatisch-einübend oder aber in einer Synthese von systematisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen und problemorientierter Pragmatik“ angegangen werden (ebd., 105).

Weshalb eine reine Wissenschaftsorientierung für die Curriculumkonzeption nicht in Frage kommt, wird mehrfach begründet – gleichzeitig werden geschickt die der Wissenschaft gegenüber sowieso schon ablehnend stehenden Geister präventiv beruhigt:

(1) Einerseits komme es „schon aus zeitlichen Gründen nicht in Frage“, dass in der Lehrpersonenbildung angehende Lehrpersonen in ihrer Grundbildung die gleiche wissenschaftliche Bildung wie angehende Wissenschaftler:innen erhielten, was ja zudem auch nicht erwünscht sei (ebd., 106). Aus *zeitlichen Gründen* wird aber auch eine reine Tätigkeitsorientierung abgelehnt, weil dies zu „einer unerwünschten pragmatischen Einengung der Lehrerbildung führen müsste“, so Hans Gehrig im LEMO-Bericht (ebd.). Witzigerweise wird also mit einem pragmatischen Argument – die zur Verfügung stehende Zeit – *gegen* eine Pragmatisierung in der Ausbildung plädiert.

(2) Weiter bestehe stets die Gefahr, dass es zu einem Substanzverlust komme – wollte man sich vor allem an den Tätigkeiten orientieren –, wenn nicht auch theoretisch vertieft werde. Gleichzeitig könnte es aber – quasi das Gegenteil zum vorherigen – zu einer „bloss oberflächliche[n] Halbbildung“ kommen, wenn man sich sowohl theoretisch wie auch praktisch orientieren will – damit gekoppelt sind die bereits genannten begrenzten Zeitressourcen (ebd., 105f.).

(3) Die Inhalte sollten sich insgesamt aber an der Praxis orientieren, womit die *Praxisrelevanz* als entscheidendes Unterscheidungsmerkmal ausgemacht wird: Im Sinne eines genetischen bzw. exemplarischen Lernens sollten aber – um die „Gefahr der ‚Atomisierung‘ praxisrelevanter Einzelteile“ zu umgehen, stets die wissenschaftlichen Bezüge hergestellt werden (ebd., 106).

(4) Schließlich würde eine einseitige Orientierung an praxisrelevanten Tätigkeiten dem „Selbstverständnis des anspruchsvollen Theorielehrers in der Lehrerbildung“ widersprechen, der sich nämlich stets „auch als Vertreter einer Wissenschaftsdisziplin versteht und verstehen soll“ (ebd., 105).

Nach dergestalteten Überlegungen, in welchen Voraussetzungen des Lehrkörpers und der Lehramtskandidat:innen wie auch das Zeitbudget und der Bezug zu den Wissenschaftsdisziplinen und zu allgemeinen Anforderungen an die Berufstätigkeit mitbedacht werden, folgt der LEMO-Bericht „im wesentlichen den klassischen Disziplinen“: Erziehungswissenschaftliche Fächer, Didaktik, Unterrichtspraxis, Kunstfächer, Fachstudien (ebd., 107). Im LEMO-Kapitel IV.4 „Inhalte und didaktische Grundstruktur der berufsbildenden Fächer“ sind die „Anwendungsbereiche“ (IV.4.2), die auf Forschungsarbeiten basieren, ausführlicher dargelegt, detaillierter und als ein wesentlicher Bestandteil des LEMO-Berichts werden sie im Kapitel IV.4.3 „Erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen“ behandelt. Doch zuvor wird – als übergeordneter theoretischer Bezugs- bzw. Orientierungsrahmen – der erziehungswissenschaftliche Bereich beleuchtet (IV.3.2.1-IV.3.2.5), weshalb auch hier zuerst dieser Rahmen in den Blick genommen werden soll, bevor die Anwendungs- und Modellpensen-Ausführungen kurz thematisiert werden.

Wie die (1) Pädagogik, die (2) Pädagogische Psychologie, die (3) Schultheorie, die (4) Allgemeine Didaktik und die Curriculumtheorie und schließlich die (5) Fachdidaktiken als theoretischer Überbau für ein Curriculum einer Lehrpersonenbildung von morgen dargestellt werden, ist letztlich fürs Verständnis der im Bericht überlieferten theoretischen Einbettung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen für die These dieser Arbeit zentral. In der spezifisch eingenommenen Sicht auf die wissenschaftlichen Disziplinen zeigt sich die *persistente Vorstellung des Pädagogischen* in der Lehrpersonenbildung, inkl. der entsprechenden Vorstellung der curricular konstruierten Fächer.

(1) Pädagogik

Die anfängliche Bemerkung bei der Reflexion zur Erziehungswissenschaft, dass der Wissenschaftscharakter der Pädagogik umstritten und Zweifel an einer in der Lehrpersonenbildung eingebetteten Erziehungswissenschaft durchaus legitim sei, erinnert stark an Brezinkas Überlegungen zur Pädagogik und zur Erziehungswissenschaft und an dessen Unterscheidung der Erziehungswissenschaft von der Philosophie der Erziehung und der praktischen bzw. systematischen Pädagogik. Tatsächlich werden im LEMO-Bericht dessen Vorüberlegungen übernommen, um die Bedeutung und die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung neu zu denken (Kap. 3.5). Da an die Erziehungswissenschaft „hohe empirisch-methodologische Ansprüche“ gestellt werden würden, die in einer Lehrpersonenbildung aus mehreren Gründen nicht erfüllt werden könnten und zudem die „Ergebnisse der Erziehungswissenschaft“ nicht ausreichen würden, um die Informationsbedürfnisse und Entscheide „zu begründen und zu

rechtfertigen“, wird dafür plädiert, die empirische pädagogische Praxis in der Lehrpersonenbildung gleich sein zu lassen und dafür eine „Erziehungslehre“ anzubieten (Müller 1975, 108). In den unerfüllbaren Erwartungen an die Wissenschaft sind hier wohl wichtige Gründe für das instrumentelle und nutzenorientierte Denken zu sehen, das von einer relativ unilateralen, geschliffenen, kausalen, vielleicht etwas naiven Ursachen-Wirkungs-Hoffnung geprägt ist, was die Übertragung von erziehungswissenschaftlichem Wissen auf die Erziehungstätigkeiten anbelangt. Die Erziehungslehre wird dagegen als normative Lehre verstanden, die *nicht* die Erziehungstatsachen zu beschreiben versucht wie die Erziehungswissenschaft, sondern Sollens-Fragen behandeln und wenn möglich beantworten soll. Sie soll helfen, sich mit den Erziehungszielen auseinanderzusetzen, pädagogische Situationen zu analysieren, praktische Erziehungs- und Schulfragen zu behandeln, aber auch „die Motivation, die Wertorientierung, die *Disposition zum verantwortungsvollen Handeln* als Erzieher [zu] wecken und [zu] fördern“ (ebd.). Ganz im Sinne Kants scheint das Ziel der systematischen Pädagogik formuliert zu sein, die „nicht ein ‚pädagogisches Gesamtwissen‘, sondern die erziehungspraktische Urteilsfähigkeit“ anstrebt (ebd.).³²² Und diese wird wiederum so verstanden, dass sie helfen solle, das erzieherische Handeln zu ordnen und auszuwerten. Mit Rekurs auf die Tagung auf Rigi-Kaltbad 1969 (Kap. 3.7) und den dort aufgeworfenen Fragen, was die Pädagogik in der Lehrpersonenbildung leisten solle, beantwortet Hans Gehrig, Autor dieses LEMO-Kapitels und Herausgeber der Diskussionsbeiträge und Gruppenberichte im Tagungsbericht, die Frage mit einem Zitat aus ebendiesem Bericht:

Die Pädagogik hätte „Aussagen zu machen [...], die prinzipiell oder gemäss dem derzeitigen Stand der Forschung noch nicht empirisch fundiert sind, finden doch viele pädagogische Aussagen ihr Korrelat in exakten sozial- und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. In diesen Fällen vermag die Erhellung ein und desselben Tatbestandes unter anthropologischen und erfahrungswissenschaftlichen Gesichtspunkten den inneren Zusammenhang pädagogischen Denkens zu begründen.“ (Gehrig 1970a, 83 bzw. Müller 1975, 108f.)

³²² Kant spricht in seiner *Metaphysik der Sitten* (1797) allerdings nicht von *Urteilsfähigkeit*, sondern von *Urteilstkraft*. Da diese wiederum das *Vermögen* beschreibt, sich ein eigenes Urteil zu bilden, können die Begriffe durchaus synonym verstanden werden (Kant 2000, 572 [A 99]; vgl. auch Fußnote 369 zu Hermann Fornecks Problematisierung einer „praxisfernen Theoretisierung mit Verweis auf die Kantische *Urteilstkraft*). In seiner *Kritik der Urteilstkraft* (1790) definiert Kant die Urteilstkraft als „das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem allgemeinen zu denken“ (Kant 1996b, 87). Roland Reichenbach sieht in Bezug auf den Zweck der Allgemeinen Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung ebenfalls das Erlangen einer *Urteilsfähigkeit* (Reichenbach 2004).

Mit dieser Aussage, auf dessen Gehalt sich – nach Gehrig – Karl Frey, Hans Aebli und Gehrig selber einigen konnten – wird der *Pädagogischen Anthropologie* eine Schlüsselrolle zugesprochen. Sie sei die Denkform, „welche alle Bereiche der Pädagogik durchdringt“, so Gehrig (Müller 1975, 109). Allerdings verschweigt er die unterschiedliche *Deutung* der Pädagogischen Anthropologie: Frey stellt – deskriptiv – fest, dass sie ein zentraler Aspekt der Pädagogik in Lehrpersonenbildungsanstalten ist, Aebli sieht in ihr aber einen wichtigen Hebel für die Charakterprägung angehender Lehrpersonen (Kap. 3.8).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle zweierlei: *Erstens* bezieht sich Gehrig und damit auch der LEMO-Bericht explizit und sogar *wortwörtlich* auf den Rigi-Kaltbadener Tagungsbericht von 1969. Teilweise sind die Zitate als solche markiert, kurioserweise aber nicht immer, so dass mehrere Sätze eins zu eins vom Tagungsbericht in den Expert:innenbericht transferiert wurden, ohne diesen Vorgang als solchen transparent zu machen. Die Übereinstimmung zur Tagung zeigt sich aber nicht nur in formeller, sondern vor allem in *inhaltlicher* Hinsicht. Denn *zweitens* wird aus der wichtigen und wegweisenden Tagung, die unter gewissen Teilnehmenden – vor allem zwischen Frey und Aebli – auch zu Spannungen und Dissens führte, aus den meisten nicht-konsensfähigen Fragen der *minimalste Konsens* herausgeschält (Kap. 3.7). Als Minimalkonsens könnte das Verständnis einer Pädagogischen Anthropologie bezeichnet werden – sowohl für den LEMO- als auch für den Rigi-Kaltbad-Tagungsbericht.³²³

Die Pädagogische Anthropologie als alles durchdringende Leitdisziplin der Pädagogik müsse *nicht* als gesondertes Fach ausgewiesen werden, was also nichts Anderes bedeutet, als dass es zu einer *deckungsgleichen Überlagerung* von *Pädagogik* und *Pädagogischer Anthropologie* kommt. Sowohl der *Geschichte der Pädagogik* wie auch der *Soziologie* wird eine wichtige Rolle zugeschrieben, aber dürfe „*die Erziehungs- und Bildungsgeschichte* [...] nicht historische Erkenntnisse um ihrer selbst willen“ vermitteln, genauso soll „*der Unterricht in soziologischer Pädagogik bzw. Sozialkunde*“ problemorientiert und nicht als wissenschaftliches Fach vermittelt werden (Müller 1975, 109).³²⁴

³²³ Das Motto der Rigi-Kaltbadener Arbeitswoche war, wie bereits ausgeführt, auf das Thema „Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung“ beschränkt gewesen, so dass es nicht überraschen mag, dass die Frage der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung auf Rigi-Kaltbad derart bedeutungsvoll war (Kap. 3.7 u. 4.3). Auffälligerweise wird hier nicht wie weiter vorne im LEMO-Bericht auf Roths Anthropologie Bezug genommen (Kap. 4.5).

³²⁴ Der „Kontakt zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit“ dürfe in der Lehrpersonenbildung nicht verloren gehen, schließlich werde die Schule von ebendieser umgeben (Müller 1975, 109). An dieser Stelle zeigt sich die Übereinstimmung mit Aebli's Text aus dem Rigi-Kaltbadener Bericht. Die Soziologie, die Politologie und die Ökonomie seien abstrakte und ideologiegeladene Wissenschaften, so Gehrig, Aebli zitierend. Der Einbezug der genannten Disziplinen sei für die Förderung des Problemverständnisses sinnvoll (ebd.). Gehrig schlägt deshalb vor (immer noch mit Referenz auf Aebli), dass der „Pädagogiklehrer“ in einer Art Vermittlerfunktion „Gemeindepräsidenten, Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre, Fürsorger und Jugendleiter, Vertreter aus Gewerbe, Handel und Industrie, Kenner der Massenmedien, der Werbung usw.“ einladen sollte, um die ihm fachfremden Aspekte den Lehramtskandidierenden durch persönliche Begegnungen näherbringen zu können (ebd.,

Die pragmatische Stoßrichtung blitzt auch hier durch: Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen ist notwendig und sinnvoll, allerdings nur in einer Art Rückversicherung bzw. Rückkopplung mit der „Schulwirklichkeit“ bzw. mit der im Lehrpersonenleben konfrontierten und angenommenen Wirklichkeit, wie auch immer diese aussehen mag.

(2) Pädagogische Psychologie

Ist die wissenschaftliche Pädagogik als Disziplin der beruflichen Grundausbildung bereits stark an Aebli's Verständnis von Pädagogik angelehnt, so wird die Pädagogische Psychologie ohne Umschweife *telquel* aus dem Rigi-Kaltbadener Aebli-Text übernommen. Damit zeigt sich auch, dass sich insbesondere die Disziplin der Pädagogischen Psychologie im LEMO-Bericht mit Aebli's Verständnis deckt. Ein Teil dieses Zitats soll auch hier wiedergegeben werden, da es sehr klar zwei Sichtweisen unterstreicht, die im Bericht an verschiedenen Stellen durchscheinen und als zentral für das ganze Dokument angesehen werden müssen: *Einerseits* die Wichtigkeit der empirisch-wissenschaftlichen Psychologie für die Lehrpersonenbildung, *andererseits* die Angewiesenheit auf eine nicht-empirische, normative Anthropologie für die Begründung eines bestimmten Menschenbildes:

Unter Pädagogischer Psychologie verstehen wir jene Teile der Allgemeinen Psychologie, welche für den Erzieher und Lehrer wichtig sind. Es handelt sich [...] um eine empirische Wissenschaft, die nach objektiven, d.h. kontrollierbaren, Aussagen strebt. Indem die Psychologie diese strengen Regeln auf sich nimmt, schränkt sie den Bereich der möglichen Aussagen sehr stark ein. Vor vielen pädagogischen und menschlich wichtigen Problemen muss sie ihre Ohnmacht bekennen und feststellen, dass sie darüber keinen Aufschluss geben kann. Zudem sind ihre Aussagen häufig sehr speziell, und es gelingt ihr nicht, diese zu einem integrierten gedanklichen System, d.h. zu einem Menschenbild, zu vereinigen. Daher die Wichtigkeit der Anthropologie. Schliesslich stellen wir noch einmal fest, dass die Psychologie keine normativen Aussagen macht. Sie beschreibt und erklärt vorgefundene Tatbestände. Was sein soll, vermag sie nicht zu sagen. Andererseits liefert die Psychologie in ihrem eigenen Bereich wichtige und anwendungsfähige Erkenntnisse, die der werdende Lehrer kennenlernen sollte. (Aebli 1970, 28 bzw. Müller 1975, 110).

Dass Gehrig in Aebli's Worten im LEMO-Bericht betont, dass die Psychologie *keine* normativen Aussagen machen könne, ist an dieser Stelle besonders bedeutsam: Die Psychologie soll – so die Idee – *keine* Orientierungshilfe sein, sondern muss kraft ihrer empirisch generierten Erkenntnisse Handlungs- bzw. Verfügungswissen liefern (Bascio 2016). Deshalb werden von

110). Referent:innen aus unterschiedlichen Fachgebieten für die eigene Lehre einzuladen, ist auch heute an Pädagogischen Hochschulen gängige Praxis (o. Quellenangabe).

Gehrig (immer noch Aebli zitierend) die *Funktionen der Psychologie* in sechs Punkten aufgelistet, die in der Lehrpersonenbildung von Bedeutung sind (Aebli 1970, 28f.; Müller 1975, 110f.).³²⁵

Bei der Aufzählung und der Erläuterung der Funktionen der (Pädagogischen) Psychologie fällt auf, dass die Bestimmung der Psychologie als eine reine *nicht*-normative Wissenschaft, wie sie Aebli postuliert, in dieser Funktionsaufzählung hinkt, wie bereits weiter vorne bemerkt (Kap. 3.8): Die Psychologie – gemeint ist eigentlich immer die nach Aebli definierte *Pädagogische Psychologie* – soll nämlich nicht nur Erkenntnisse liefern und das Verständnis für eine Sache klären, sondern *immer* auch helfen, den Lehrberuf *zu verbessern*. Sie müsste deshalb *auch* als normative Wissenschaft bezeichnet werden. Der primäre Grund für die Auseinandersetzung mit der (Pädagogischen) Psychologie sieht Aebli nämlich in verschiedenen Schwierigkeiten, die es zu bewältigen gilt. Wenn beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Pädagogischen Psychologie damit begründet wird, dass sie helfen solle, „das Problem der Autorität zu reflektieren, und bei ihrer Ausführung die geeigneten Mittel zu wählen“ (zu [1] *Selbstverständnis der Lehrperson*), dann wird damit nichts anderes verlangt, als dass sie Hilfe leisten soll für ein zwar *nicht explizit definiertes*, aber von Aebli als *gesetzt* gesehenes Problem, nämlich demjenigen eines möglichen Autoritätsverlusts seitens der Lehrperson (Aebli 1970, 28; Müller 1975, 110).³²⁶

Pädagogik und die Pädagogischen Psychologie werden sowohl von Aebli wie auch im LEMO-Bericht als die ersten beiden Disziplinen für das erziehungswissenschaftliche Grundstudium genannt.³²⁷ Während Aebli auf Rigi-Kaltbad Soziologie, Politologie und Ökonomie als drittes und Schultheorie als viertes Fach nennt, wird im LEMO-Entwurf als Wissenschaftsdisziplinen die *Schultheorie* (LEMO-Kap. IV.3.2.3), die *Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie*

³²⁵ Eine Aufzählung mitsamt Erläuterungen erfolgte bereits in Kap. 3.8. Da diese Aspekte aber zentral sind, sollen sie nochmals kurz erwähnt werden: Durch die Psychologie soll (1) das *Selbstverständnis der Lehrperson* gefördert werden, (2) *allgemeine Motivationsarbeit* innerhalb der Schule besser angegangen werden, (3) eine *allgemeine Theorie des Lehrens* abgeleitet werden, (4) bei der *Beurteilung der Schülerinnen und Schüler* helfen, (5) die *richtige Einstellung* vermitteln bezüglich des „Anlage-Umwelt-Problems“ und (6) schließlich die Zusammenarbeit mit dem *Schulpsychologen* vereinfachen.

³²⁶ Genauso verhält es sich mit den anderen Funktionen: Die Motivierung (2) wird nicht nur als schwieriges, sondern auch als *wichtiges* Problem gesehen (und damit wird es auch *normativ* gewertet), zum Anlage-Umwelt-Problem (4) soll die Psychologie der Lehrperson „die rechte Einstellung zu diesem wichtigen pädagogischen Problemkreis“ liefern; die Lehrperson lerne zudem, ihr eigenes Wirken in einem Gesamtrahmen der geistigen Entwicklung zu sehen und lerne, darin ihrem Handeln „den rechten Stellenwert zuzuschreiben“ (Aebli 1970, 29; Müller 1975, 111). Mit „rechter Einstellung“ ist gemeint, dass die Lehrperson in seiner Arbeit versuchen soll, jeweils mit Augenmaß – man könnte auch sagen: mit geübter Urteilskraft – an die Kinder heranzugehen, also weder mit „einem illusionären Optimismus“ noch mit Blindheit gegenüber möglichen Unterschieden zwischen Anlage und Umwelt, die für die Leistungsunterschiede der Kinder- bzw. Jugendlichen verantwortlich sein können (Aebli 1970, 29).

³²⁷ Im Gegensatz zu Aebli's Vortrag wird im LEMO-Bericht die Lehre der Psychologie nicht weiter spezifiziert. Aebli unterteilt nämlich die Psychologie in die weiter vorne in Kap. 3.8 bereits gezeigten sieben „Abschnitte“: In Sozialpsychologie; Persönlichkeitspsychologie, Tiefenpsychologie, Psychohygiene; Denken, Lernen und Lehren; Entwicklung; Begabung; Psychologische Erfassungsmethoden; Heilpädagogische Psychologie (ebd., 29ff.).

(IV.3.2.4) und schließlich die *Fachdidaktiken* (IV.3.2.5) genannt, weshalb sie kurz dargelegt werden sollen.

(3) Schultheorie, (4) Allgemeine Didaktik/ Curriculumtheorie und (5) Fachdidaktiken

Der *Schultheorie* (3) kommt in der Lehrpersonenbildung die Aufgabe zu, die gesetzlichen und administrativen Bereiche des Schulsystems zu beleuchten, die Schule als System der Gesellschaft zu verstehen und die Stellung und Rolle der Lehrperson zu reflektieren.

Mit dem Begriff der *Allgemeinen Didaktik* (4) stützt sich der LEMO-Bericht explizit auf den Unterrichtswissenschaftler Paul Heimann, was dahingehend verstanden wird, dass eine allgemeine Theorie des Unterrichts die unterschiedlichsten Elemente aus Pädagogik, Psychologie, Soziologie und anderen Disziplinen miteinschließen müsste. Interessant ist das breite Verständnis einer Allgemeinen Didaktik, die in LEMO für die Lehrpersonenbildung ausgesprochen allgemein gefasst wird: Sie sollte die als solche bezeichnete „‘WAS‘-Frage“ beantworten – also neben inhaltlichen sollten genauso prozessuale und unterrichtstechnologische Fragen behandelt werden (Müller 1975, 112). Bemerkenswert ist aber, dass in LEMO unter „praktischen und studienökonomischen Gesichtspunkten“ nicht etwa die genannten Aspekte gemeint sind, sondern andere „allgemeine Elemente“, die den „Unterricht konstituieren“, also etwa „anthropologische, kultur- und gesellschaftspolitische Fragen“ (ebd.). Damit ließen sich die von Aebli auf Rigi-Kaltbad genannten Disziplinen Soziologie, Politik und Ökonomie in diesem Sinne in der Allgemeinen Didaktik subsumieren. Neben der „WAS“- wird typischerweise auch eine „WIE“-Frage unter dem Kompetenzregime einer Allgemeinen Didaktik gestellt, also neben der Beantwortung des Gegenstandes und des Inhaltes sollte auch die Frage nach der Realisierung („Aktionsform“) von einer Allgemeinen Didaktik beantwortet werden können. Die WIE-Frage sollte als allgemeindidaktische Frage nach dem methodischen Vorgehen aber auf keinen Fall so verstanden werden, dass nur nach einer unterrichtlichen Handlungsanweisung gefragt wird, sondern dass sie immer „im Zusammenhang einer kritischen Ziel- und Stoffanalyse“ steht; nur so könne von einer Allgemeinen Didaktik gesprochen werden (ebd., 113). Unter dem „Gesichtspunkt der praktischen Relevanz des Faches“ der Allgemeinen Didaktik werden neben den Was- und Wie-Fragen noch zwei andere Punkte als „allgemeine und durchgehende Strukturierungselemente von Unterricht“ als unterrichtsrelevant vorgestellt: Zum einen sollte sich die Allgemeine Didaktik damit beschäftigen, wie Unterricht generell die voraussetzungsvollen „Fragen nach dem *Ziel*, der *Absicht*, der *Intention*“ beantworten kann, zum anderen ist die Frage nach optimaler Wirkung von Kommunikationsmitteln und Hilfsmitteln „in organisatorischer, technischer, psychologischer Hinsicht“ relevant (ebd., 112).

Zwischen der Frage der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken wird in LEMO in aller Kürze die Bedeutung der Curriculumtheorie „dazwischengeschoben“, bezeichnenderweise nicht in einem eigenen, sondern in einem gemeinsamen Unterkapitel zusammen mit der Allgemeinen Didaktik, weil die Curriculumtheorie im Prinzip unter den gleichen vier „Strukturierungselementen von Unterricht“ wie bei der Allgemeinen Didaktik gesehen wird, allerdings unter dem Aspekt der „Entwicklung, Erprobung, Revision und Verwendung von Lehrplänen“ (ebd.). Während der Allgemeinen Didaktik *als Unterrichtsfach* eher „praktische Handlungsabläufe im Sinne einer Mikro-Planung“ zugewiesen wird – also die Bewältigung des sog. Theorie-Praxis-Bezugs –, sollte die Curriculumtheorie umfassende Themen (wie Schulorganisation, Schulplanung) in Augenschein nehmen (ebd., 112f.). Für ein vertieftes Verständnis der Curriculumtheorie wird auf den vierten Band der Sammelreferate verwiesen, in dem das Thema durch Urs Isenegger behandelt wird (Isenegger 1975).³²⁸

Als letzte der fünf wissenschaftlichen Disziplinen und Anwendungsbereiche werden die *Fachdidaktiken* (5) genannt. Eine Fachdidaktik wird im Bericht in Abgrenzung zur Allgemeinen Didaktik als Didaktik, die sich mit einem einzelnen Schulfach beschäftigt, bestimmt.³²⁹

Neben der Erziehungswissenschaft in ihren differenzierten Einzelaspekten für die pädagogisch-didaktische Grundausbildung bilden die unterschiedlichen Fachdisziplinen das wissenschaftliche Referenzsystem für die Fachdidaktiken, aber – und darauf wird im Bericht explizit verwiesen – „ist bei aller Anerkennung der Notwendigkeit und Wünschbarkeit einer Orientierung der Fachdidaktiken an den Fachwissenschaften [der] Blick für die Beziehungen zu den benachbarten Fachbereichen und für die allgemeine pädagogische Bedeutung des Fachunterrichts“ nicht aus den Augen zu verlieren und sollte im Zentrum stehen (Müller 1975, 114).

4.8 Inhalte und didaktische Grundstrukturen der berufsbildenden Fächer und die Frage des Theorie-Praxis-Bezugs

Als Zwischenfazit stellt Hans Gehrig im LEMO-Bericht fest, dass didaktische Fragen zu den berufsbildenden Fächern von „zwei fundamentale[n] Prinzipien“ geleitet werden: einerseits

³²⁸ Dabei plädiert Isenegger für ein *offenes Curriculum* (das nach eigenem bzw. nach dem Verständnis der LEMO-Akteure bewusst *enger* definiert wird als üblicherweise durch angloamerikanische Autor:innen oder im deutschsprachigen Raum durch Saul B. Robinsohn. Anstatt alle möglichen unterrichtsrelevanten Aktivitäten miteinzuschließen, wird bei LEMO nämlich Curriculum vor allem als festgeschriebener Plan für eine Schule verstanden, worin festgemacht wird, was innerhalb einer Schule gelernt werden soll. Im Prinzip kommt dies dem Verständnis eines heutigen Lehrplans sehr nahe). In offenen Curricula sollten, wenn möglich, *keine Lernziele* operationalisiert, sondern nur *Prozessziele* beschrieben, d.h. kein messbares, beobachtbares Schülerverhalten formuliert werden. Beispielsweise sollte ein offenes Curriculum die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse für den Unterricht aufarbeiten oder die eigene Arbeit am Curriculum thematisieren (Isenegger 1975, 100ff.).

³²⁹ Dass mit dem neueren Aufkommen der sog. *Allgemeinen Fachdidaktik* in Didaktikerkreisen die Debatte darüber, was genau der Inhalt einer Fachdidaktik sein soll und inwiefern sie sich von einer Allgemeinen Didaktik unterscheidet, zeigt, dass diese Fragen noch heute virulent sind (Bayrhuber et al. 2017).

vom „Prinzip eines wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftsbezogenen Unterrichts“, andererseits vom „Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs“ (ebd., 115).

Dabei nimmt die „Wissenschaftlichkeit“ innerhalb der hier angedachten Lehrpersonenbildung eine ganz *eigene* Wendung, die für deren Verständnis aber zentral ist: Sich auf den Bericht der Rigi-Kaltbadener Tagung stützend (Kap. 3.7), wird auf den Grundsatz verwiesen, wonach „die pädagogisch-schulpraktische Grundausbildung“ auf „wissenschaftlichen Grundlagen beruhen“ müsse (Müller 1975, 115).³³⁰ Allerdings wird Wissenschaftlichkeit in erster Linie nicht etwa über mögliche Wissenschaftskriterien definiert, sondern sehr spezifisch über die in der Ausbildung Tätigen:

Wissenschaftlichkeit bedeutet zunächst, dass die Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern auch in den Fach-Didaktiken durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu vermitteln ist. (ebd.)

Als ein „wissenschaftlich vertretbare[r] Unterricht“ wird ein solcher verstanden, der einerseits einem gewissen Wahrheitsanspruch genügt, andererseits die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse zu vermitteln weiß (Müller 1975, 115). Zudem sollte er die kritische Selbstreflexion bei der angehenden Lehrperson fördern, das Verständnis grundlegender Begriffe stärken (um wissenschaftliche Texte zu verstehen) oder auch grundsätzlich für die Wissenschaften motivieren können:

Damit ist auch anerkannt, dass der Lehrberuf ein auf Wissenschaft angewiesener Beruf ist. *Wissenschaftlichkeit bedeutet Besitz von Grundbegriffen und grundlegenden Konzepten, bedeutet ferner systematische, selbständige und kritische Arbeit, methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein.* Mit Wissenschaftlichkeit ist weniger ein statischer Besitz bestimmter Kenntnisse oder Techniken gemeint, als vielmehr dynamischer Vollzug oder Prozess des Nachdenkens und Erforschens. (ebd.)

Neben dieser *lehrpersonenbildungsbezogenen* Sicht auf die Wissenschaftlichkeit fällt auch die Betrachtungsweise der „Institution der Lehrerbildung“ auf, die *ex negativo* zum deutschen Konzept der Pädagogischen Hochschule „nicht auch als Ort der wissenschaftlichen Forschung“ bestimmt wird (ebd., 116). Der Grund wird in der angedachten zweijährigen Grundausbildung gesehen, die dafür zu kurz sei. Das „Prinzip des ‚forschenden Lernens‘ [sollte aber] zum didak-

³³⁰ Zu den Forderungen Gehrigs zu einer zukünftigen Lehrpersonenbildung vgl. Fußnote 220.

tischen Selbstverständnis der Lehrerbildung“ gehören (ebd.). D.h. nicht die Inangriffnahme eigenständiger Forschungsprojekte steht im Vordergrund, sondern die „Durchführung von theoriebegleitenden, praxisorientierten und praxisrelevanten Projekten im Rahmen der schulpraktischen Übung“ (ebd.). Der „*Weg der Forschung [sollte] in reduziertem Umfange* im Sinne des genetischen Lernens nachvollzogen werden“ (ebd.).

Mit „genetischem Lernen“ lehnt man sich in LEMO wohl an die Lernkonzeption der *genetischen Erkenntnistheorie* nach dem kognitiven Entwicklungspsychologen und genetischen Epistemologen Jean Piaget (z.B. Piaget 1973; 2015) oder an das *exemplarische bzw. genetische Lehren* nach dem Physiker und Pädagogen Martin Wagenschein, das dieser auch als „genetisch-sokratisch-exemplarisch“ bezeichnet (Wagenschein 1999, 75): In Projekten, die im Rahmen schulpraktischer Übungen oder während des Praktikums stattfinden, könnten sich angehende Lehrpersonen der Wissenschaft annähern, indem „der Lehrerstudent [...] aktiv am Dreischritt der Erkenntnisfindung“ teilnimmt (Beobachtung – Hypothesenbildung – Verifikation durch das Experiment), somit könnten die „Möglichkeiten und Grenzen empirischer Methoden“ anschaulich aufgezeigt werden (Müller 1975, 116).³³¹

Mindestens drei der hier dargelegten Sichtweisen sind von besonderem Interesse:

(1) Zuerst einmal die Annahme, dass durch ein solches Projekt eine „hohe Motivation“ durch den „Reiz des Neuen“ erzeugen werden könnte, vor allem auch wenn die Arbeit als Gruppenarbeit durchgeführt würde. „Der Wert dieses Vorgehens“ sei „mehrfach ausgewiesen“ – so die Prämisse – und bedürfe deshalb keiner genaueren Begründung (ebd.).

(2) Dann fällt auf, dass implizit auf den zeitgenössischen, empirischen Wissenschaften zugelegten Entwicklungspsychologen und Erkenntnistheoretiker Piaget bzw. auf den Physiker und Reformpädagogen Martin Wagenschein verwiesen wird. Auch auf den Reformpädagogen und Begründer der Arbeitsschule Georg Kerschensteiner wird rekurriert.

(3) Zudem ist auch die Setzung aufschlussreich, wonach „der Theorielehrer in der Lehrerbildung [...] nicht primär Diener [...] der Wissenschaft“ zu sein hätte, „vielmehr hat er auf die theoretisch geklärte Praxis des Lehrers vorzubereiten“ (ebd., 117). Und weiter:

Er [der Theorielehrer] muss deshalb in der pädagogischen Theorie von der Erziehungs- und Schulkwirklichkeit ausgehen und in enger Verbindung mit ihr stehen. [...] Er ist in Motivation und Habitus mehr auf die Verwirklichung und Anwendung der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung im praktischen Leben und in der Schule ausgerichtet, als auf reines Forschen. (ebd.)

³³¹ Vgl. die Reflexion in Kap. 5.3 zum genetischen Lehren.

Die Wissenschaft hat also ihren Platz in der Lehrpersonenbildung, allerdings in einem klar umrissenen und definierten Feld: keine Grundlagenforschung, keine „reine“ Forschung, keine theoretisch-systematische Übersicht, sondern „geerdet“ und in engem Kontakt zur Schulwirklichkeit, die indes nicht genauer umrissen wird. Das führt zum nicht erst seit LEMO diskutierten „Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs“, die Frage nach dem „Nutzen“ bzw. dem „direkte[n] Effekt“ der Theorie und der möglichen Überwindung dieser „eigentlichen Kluft“ (ebd.). Im LEMO-Bericht wird – in Gehrigs Worten – die „*Notwendigkeit der gleichzeitigen theoretischen und praktischen Ausbildung*“ stark betont (ebd.). Da Erziehen und Unterrichten mit den Begriffen „Handlung“ und „Kontakt“ in Verbindung gebracht werden, wird damit das Beobachtungs- und Erfahrungslernen betont, das „nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam wird“ (ebd.).

Dieser letzte Aspekt wird in einem vom Direktor der *Études pédagogiques* Jean Eigenmann verfassten (und von Gehrig übersetzten) Kapitel als „klinisches Prinzip“ bezeichnet³³² und weiter erläutert: Praxis sei nämlich nicht nur „Anwendungsfeld der Theorie“, sondern auch „Gegenstand der Theorie und somit Teil wissenschaftlicher Betrachtung“ (ebd., 187). Beispielsweise könnten „Gesetzmässigkeiten“ in der Analyse von Praxis entdeckt werden. Die tabellarische Übersicht am Schluss dieses LEMO-Kapitels IV.6 „Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs“ verdient eine vertiefte Inaugenscheinnahme. Auf der Tabelle sind die Formen des Theorie-Praxis-Bezugs aufgelistet (Informations-Praktikum, schulpraktische Übungen, Lehrübungen, Praktikum, selbständiges Praktikum, Berufseinführung). Diese Formen werden matrixgleich unter den Aspekten Intention, Inhalt, Organisation, Leitung präsentiert. Dabei finden sich stellenweise *psychologische Technologien* wieder: Beispielsweise ist für die schulpraktischen Übungen „Verhaltenstraining“ angedacht (unter „Intention“), zusätzlich (unter dem Aspekt „Inhalt“) soll in diesen Übungen die Technik des „Micro-Teaching“ eingesetzt werden (ebd., 194f.).

Der damalige Sekretär der EDK Eugen Egger wollte mit einer Tagung aus Sicht der EDK offene Fragen aus dem LEMO-Bericht nur zwei Jahre nach dessen Publikation klären.³³³ Gedacht als

³³² In Anlehnung an die medizinische Ausbildung, wo die „Konfrontation mit der Praxis“ zeitlich früh ansetzt und sich Theorie und Praxis „als kontinuierlicher Prozess durchdringen“ (Müller 1975, 186).

³³³ Und zwar handelt es sich um die Expertentagung *Lehrerbildung und Unterricht* (auch hier wird gerne eine klingende Abkürzung verwendet: ELEBU), die vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern stattfand (Aregger, Lattmann u. Trier 1978).

„Fortsetzung des Dialogs um die Lehrerbildung“, lud er viele bekannte Lehrpersonenbildungsexponenten ein (Egger 1978, 17).³³⁴ In der Begrüßungsrede machte der damalige Luzerner Erziehungsdirektor Walter Gut deutlich, dass „vor allem das Thema Theorie und Praxis im Mittelpunkt [als] eines der grundlegenden Probleme [...] im Schulwesen überhaupt“ im Zentrum stünden (Gut 1978, 11f.). Egger zufolge sollte eine Vertiefung in den LEMO-Bericht und eine Art Ergänzung dazu vor allem auf *einen* Aspekt fokussieren, nämlich auf „die Unterrichtsbezogenheit der Lehrerbildung“ (Egger 1978, 17). An die gerichtet, „die gegen die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung eine gewisse Skepsis hegen“, versucht Egger nicht etwa mit Verweis auf zeitgenössische Wissenschaftler:innen, sondern mit Verweis auf Johann Heinrich Pestalozzi zu beruhigen, indem er daran erinnert, dass zur Schule auch der Geist der Wohnstube gehöre und gepflegt werden müsse, die darin vorkommende „Heimeligkeit“ und wichtige „Sauberekeit und Heiterkeit“ werde in vielen Schulen oft vermisst. Deshalb erinnert Egger überraschenderweise daran, dass neben Unterrichten, Didaktik und Methodik auch die Themen Beispielhaftigkeit, Liebe und Humor bei einer solchen Tagung nicht fehlen sollten (ebd., 18). Zudem sei Erziehen mehr eine Kunst denn eine Wissenschaft und der „Mensch ist nicht konstruierbar“ (ebd.). Egger zitiert neben Pestalozzi auch den Philosophen und Pädagogen Johann Amos Comenius (1592-1670), Theodor Litt und den christlich-kybernetischen Autor Wolf Rohrer, den er bezüglich der Sinndeutung des Lebens so zitiert, dass „nicht nur exaktes Wissen, sondern auch metaphysische Einsicht gehört, die Ahnung und der Glaube“ (ebd.).

Hier wird also der Stellenwert der Expert:innentagung direkt mit einem angenommenen Theorie-Praxis-Problem gesehen, wobei die Theorie-Praxis- bzw. die Verwissenschaftlichungsfrage – wie schon im LEMO-Bericht – mit „pädagogischen Klassikern“ (Pestalozzi, Comenius), Geisteswissenschaftlern (Litt) und sogar mit christlichen Denkern (Wolf) in Verbindung gebracht wird. Dass zentrale Fragen der Lehrpersonenbildung mit wissenschaftlicher Rationalität *und* mit geisteswissenschaftlichen Kategorien (und gar mit glaubensbezogenen Argumenten) vermengt werden, deutet auf eine *Eigenart* des pädagogischen Denkens, auf die angenommene *Pädagogisierung*, das *Persistente* innerhalb der Lehrpersonenbildung hin (Kap. 5.1).

Meist werden aber nicht viele Aspekte, sondern nur der eine oder andere Punkt hervorgehoben: So beurteilte vierzehn Jahre nach Publikation des LEMO-Berichts Kurt Reusser die *Wissensschaftsorientierung* im theoretischen Unterricht und das *klinische Prinzip* im praxisbezogenen

³³⁴ Diese waren auch aus dem LEMO-Bericht oder dem SPV bereits bekannt, etwa Karl Frey, Kurt Aregger, Traugott Weisskopf, Urs Peter Lattmann, Hans Gehrig, Konrad Widmer, Theodor Bucher, Urs K. Hedinger, Henning Haft, Armin Gretler, Hans Brühweiler, Josef Eigenmann, Iwan Rickenbacher u.v.a.m. Unter den 26 Autoren befand sich keine Frau (Aregger, Lattmann u. Trier 1978).

Teil der Ausbildung als „die wichtigsten curricular-didaktischen Leitplanken des Berichts“, allerdings ohne dabei auf die bereits erwähnten Verquickungen in den Denkmustern hinzuweisen (Reusser 1989, 425).

Im LEMO-Kapitel IV.4.2 „Anwendungsbereiche“ werden etliche unterrichtsrelevante Problemfelder als sog. „Anwendungsbereiche“ aufgelistet.³³⁵ Neben erwartbaren und typischen Themen wie Notengebung, Schulprüfungen, Hausaufgaben, Lehrstile oder Elternkontakte fallen einige Bereiche auf, die nicht direkt mit der didaktischen Stoffvermittlung oder mit unterrichtskontextuellen Erziehungsfragen zusammenhängen, sondern weit darüber hinausgehen und Themen auf einer Meta- bzw. einer moralischen Ebene berühren, beispielsweise in Bezug auf Gesundheits- und Gesellschaftsfragen: Lügen und Stehlen, Rauchen, Rauschgift, Sexualprobleme, Fernsehen („Television“) und Schule, Schulhausbau, Rolle der Lehrperson in der Gemeinde, Gruppendynamik, Zusammenarbeit mit Kollegen, Teamteaching, Aggressivität, Schüchternheit, Rolle der Lehrperson bei schulpsychologischer Diagnose und Therapie oder Vergesslichkeit und etliche mehr (Müller 1975, 118f.). Aus einem solchen „Inventar“ von Anwendungsbereichen“, die dem „Problem der Erschliessung des konkreten Tätigkeitsfeldes des Lehrers“ große Beachtung schenkt, sollte also der disziplinierte, theoretische Unterricht praxisrelevanter gestaltet werden (ebd., 118). Themen wie Gruppendynamik, Teamteaching, aber auch Schüchternheit, Aggressivität, Konzentrationsschwäche, Vergesslichkeit, Sexualprobleme u.a.m. scheinen auf die Referenzdisziplin Psychologie, Gegenstandsbereiche wie Rauchen, Rolle des Lehrers in der Gemeinde auch auf die Soziologie als Disziplin zu verweisen (die Themen Rolle der Lehrperson bei schulpsychologischer Diagnose oder Therapie verweist sicher auf beide). Exemplarisch werden die Hausaufgaben als Anwendungsbereich ausführlich erläutert (im Sammelreferatstext von Gerhard Steiner werden mehrere Beispiele durchexerziert). Bereits das Beispiel der Hausaufgaben zeige, dass diese aus lerntheoretischer, kogniti-

³³⁵ Hauptmerkmal dieser Bereiche ist ihre multidisziplinäre Ausrichtung, d.h. zu deren Behandlung werden Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen benötigt. Das von Gerhard Steiner verfasste Kap. wurde von Hans Gehrig redigiert und angepasst und basiert im Wesentlichen auf den ersten Band der LEMO-Sammelreferate (Aebli 1975a; Aebli 1975c). Daran zeigt sich einmal mehr zum einen die Interdependenz des LEMO-Berichts und der fünf von Hans Aebli herausgegebenen Bände der Sammelreferate, zum anderen wird aber auch deutlich, dass sich bestimmte Inhalte der Sammelreferate auch im LEMO-Bericht wiederfinden. Durch Aebli's Herausgeberschaft dieser fünf Bände und seiner Beteiligung am LEMO-Bericht kann eine gewisse Deutungshoheit seinerseits und den ihm zugewandten Autoren wie Gerhard Steiner – sie beide waren stark von Jean Piagets Entwicklungspsychologie geprägt – kaum abgesprochen werden. Der Klett-Verlag als Herausgeber dieser Bände könnte als Hausverlag von Hans Aebli bezeichnet werden, wurden doch bereits sein erstes in deutscher Sprache erschienen Buch (*Grundformen des Lehrens*, Aebli 1961) bis zu seinem letzten, autobiographischen Buch (*Santiago, Santiago...*, Aebli 1990) bei Klett editiert. Dass die fünf Bände mit den Sammelreferaten auf der letzten Seite des Expert:innenberichts in einer Art Inhaltsverzeichnis Erwähnung finden (als einzige weiterführende Literaturhinweise!), deutet in demselben Masse auf eine inhaltliche, logische Nähe zum LEMO-Bericht (obwohl der Bericht nicht bei Klett, sondern beim Comenius-Verlag publiziert wurde).

onspsychologischer, soziologischer und sozialpsychologischer, schultheoretischer und pädagogischer Perspektive erklärt werden müssten. Auffällig ist hier, wie die Ausleuchtung des Hausaufgabenproblems vor allem mit Referenz auf die genannten Teildisziplinen der Psychologie einhergeht. Dazu werden Vorschläge gemacht, wie im Rahmen dieses „Anwendungsbereichs ‚Hausaufgaben‘“ in der Lehrpersonenbildung Miniprojekte bearbeitet werden könnten und es werden Vorschläge für „operationalisierte Lernziele und für Lektionen“ gemacht (ebd., 123).³³⁶

4.9 Über die didaktische Orientierungshilfe hinaus: Die Konstruktion sog. Modellpensen

In der öffentlichen Wahrnehmung waren die im Kapitel IV.4.3 „Erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen“, als Teil des Kapitels IV. „Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung“³³⁷ in curricularer und didaktischer Hinsicht eines der Kernstücke des LEMO-Expert:innenberichts, zumindest eines, das zu reden gab: „Ist die Schule nicht zu sehr als Stoff-Anstalt gesehen und der ganze Bereich des sozialen Lernens zu wenig berücksichtigt?“, wird beispielsweise in der SLZ suggestiv gefragt, einige Monate nach Publikation von LEMO. Und weiter: „Der bloße Modellcharakter [...] wurde zu wenig herausgehoben. Behörden neigen dazu, solche Modelle als Non-plus-ultra kompetenter Experten gleich verbindlich zu dekretieren“ (SLZ 1976, 213). Die in der Zeitung als problematisch dargestellten Modelle beziehen sich auf die LEMO-Modellpensen. Diese wurden aber – so könnte man es verkürzt ausdrücken – gerade auch deshalb von den LEMO-Expert:innen angeboten, weil man keinen Konsens bezüglich der Bildungsinhalte finden konnte und deshalb auf verbindliche Vorgaben verzichten *musste* (Künzli et al. 2013, 307). Im Verständnis der LEMO-Autorenschaft verhielt es sich also gerade umgekehrt, als die SLZ später kritisierte: *Weil* kein verbindlicher Konsens gefunden wurde, wählte man für die Pensen die *Modellform*, die im Detail in *inhaltlicher* Hinsicht vieles *offen* lässt.

Die Modellpensen stehen einem konstruktivistisch verstandenen Lehrplan im Sinne Hans Aebli näher als beispielsweise einem curriculumtheoretisch begründeten.³³⁸ Nach eigenen Angaben wollten die Autor:innen diese Modellpensen also nicht „als Verhaltensweisen, sondern als

³³⁶ Bei den Vorschlägen für die sog. Miniprojekte zeigt sich, dass es sich vor allem um kleine, empirisch auszuwertende Fallbeispiele handelt, die – obwohl nicht so genannt – an Kurt Lewins *action research* (Lewin 1953) bzw. an die im deutschsprachigen Raum als *Aktionsforschung* benannte Methode von Herbert Altrichter und Peter Posch (Altrichter u. Posch 2007) erinnern.

³³⁷ Die Gesamtreaktion dieses Kapitels 4.3 oblag Hans Gehrig. Je nach Fachinhalt wurden viele andere Autoren miteinbezogen, wobei auffällt, dass vier von elf Themen – so viele wie sonst von niemandem – von Hans Aebli verfasst wurden: *Geschichte der Pädagogik* (4.3.2, unter Mitarbeit von Carlo Jenzer), *Pädagogische Psychologie* (4.3.3), *Allgemeine Didaktik* (4.3.5) und *Didaktik des Mathematikunterrichts* (zusammen mit Robert Honegger [der bereits Mathematik-Lehrmittel geschrieben hatte], H. Wojcik und Gerhard Steiner).

³³⁸ Vgl. zu den Polarisierungen innerhalb der Kommission Kap. 3.9.

Themen oder Problemkreise“ verstanden wissen (Müller 1975, 126). Und genau dieser Punkt wurde zu wenig hervorgehoben, so die SLZ. Wie sind sie aber grundsätzlich zu verstehen?

Die Modellpensen sollten in den Bereichen Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, allgemeine Didaktik und den zentralen Fachdidaktiken „zeigen, welche Ausbildungsbedürfnisse des werdenden Lehrers durch eine moderne Lehrerbildung befriedigt werden müssen“ (ebd., 125). Die Inhalte der verschiedenen Fachgebiete sollten in Pensen inkl. angedachter Stundendotation ausformuliert sein.³³⁹ Um diesem Ziel gerecht zu werden, machen die Modellpensen „eine gewisse Präzision der Aussage“ notwendig (ebd.). Und so erinnern sie an einen Lehrplan, obwohl sich die Autor:innenschaft klar von dieser Idee distanziert: Die Reihenfolge der zu behandelnden Stoffe sollte offen bleiben, damit die Lehrpersonen (bzw. die Dozierenden) in den Lehranstalten in ihrer Lehre frei bleiben können:

Wir sprechen daher von *Modellpensen*. Damit soll gesagt sein, dass sie den verantwortlichen Fachdozenten als bedenkenswerte *Modelle*, also mögliche Realisierungen ihres Auftrags vorgelegt werden. (ebd.)

Mit guten Gründen dürfe eine Lehrperson (bzw. ein/e Dozent:in) von den Vorschlägen, den „möglichen Realisierungen“, abweichen. Gerade für neuere Lehrpersonen an Lehranstalten könnten die Modellpensen – so die Idee – Orientierung geben bzw. eine „Übersicht über die Ausbildungsbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler und nach einer Zusammenschau über das Angebot der Wissenschaft“ liefern (ebd.).

Die Modellpensen könnten als „gemeinsame Diskussionsgrundlage“ unter den Seminar- und Institutslehrpersonen dienen. Sie könnten gleichsam als „Ausbildungsrichtlinien“ beim Ausbau der verschiedenen Lehrpersonenbildungsstätte in der Schweiz dienen (ebd.). Lehrpersonenbildungsanstalten könnten sich bei der Einführung von Leistungstests für angehende Lehrpersonen an den Modellpensen orientieren, letztere wären als „Instrument der Selbstkontrolle und der objektiven Evaluation des ‚Rendements‘ der Lehrerbildung“ nutzbar (ebd., 125f.): „Eine solche Selbstkontrolle der Institutionen der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung steckt ja leider noch in den Anfängen“ (ebd., 126). Man glaubt in dieser Aussage Aebli herauszuhören, der als Leiter des seit 1971 in Bern installierten LSEB-Lehrgangs nach Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Institutionen suchte, freilich auf Grundlage der von ihm ausgedachten Modellpensen. Weiter heißt es im Bericht nämlich: „Ausserdem betrachten wir die Modellpensen und den Fächerkatalog als bedeutsame *Vorarbeit* für eine anzustrebende baldige Einigung auf

³³⁹ Die zeitlich definierten Pensen sollten sich schließlich im als „Zeitbudget“ bezeichneten Rahmen einpassen können. Dieser wird im LEMO-Kapitel IV.5. separat behandelt (von Aebli, Steiner und weiteren Autoren verfasst).

Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrerdipolme“ (ebd.). Die Modellpensen werden so nicht nur didaktisch-inhaltlich diskutiert, sondern auch bildungspolitisch stark aufgeladen: *En passant* könnten sie nämlich – so das Narrativ – auch das Problem des Lehrpersonenmangels lösen und den Lehrberuf attraktiver machen, indem Ausbildungen sich untereinander angleichen. Möglicherweise soll zwischen den Zeilen auch die Botschaft an die Leser:innen des Berichts gesendet werden, dass ein Konsens bezüglich der zu lösenden Probleme zwar nicht erreicht wurde, dass der LEMO-Bericht ein Zwischenschritt bzw. eine Vorstudie in Richtung Harmonisierung der Lehrpersonenbildung der Schweiz sein wird, die zwar nicht unmittelbar im Nachzug von LEMO realisiert wird, aber in absehbarer Zeit.³⁴⁰

Aber hier sollen insbesondere die inhaltlichen Aspekte der Modellpensen interessieren, d.h. vor allem ihre Ausrichtungen bei den *allgemeinbildenden Fächern* und die darin enthaltenen *theoretischen Referenzen*.

Trotz Bekundungen zum Konstruktivismus bzw. der Beteuerung, keine Behavioristen zu sein,³⁴¹ hat die Präsentation der Fächer in stundendotierten Modellpensen, die nichts anderes als aufgegliederte Lerneinheiten sind, eindeutig behavioristische Anleihen. Wohl sollen aus den ausformulierten Pensen keine einzelnen Verhaltensweisen resultieren, vielmehr sollten „die Vorstellungen, Begriffe und theoretischen Konzepte [genannt werden], aus denen heraus der Lehrer handelt“ (ebd.). Die Lernziele stellten die „inneren, begrifflichen Strukturen dar, die jedem äusseren Handeln zugrunde liegen“ (ebd.).

Stellt man Walter Herzogs Analyse des Lernbegriffs bei Aebli in Analogie zur Selbstzuschreibung der LEMO-Autor:innen als Nicht-Behaviorist:innen, dann kann die Idee zu den Modellpensen wie das Konzept des Lernens bei Aebli gedeutet werden, nämlich so, 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*“ (Herzog 2006, 283). Herzog kommt deshalb zum Schluss, dass „Aebli's Konstruktivismus ein *Nachkonstruktivismus*“ sei (im Sinne von nachmachen, rekonstruieren), Aebli's psychologische Didaktik sei „daher nicht wirklich konstruktivistisch“ (ebd.).

Überraschenderweise sollten die Modellpensen nicht etwa bloss vorgeben, wie viele Stunden pro Fach zu bewerkstelligen wären, sondern „vor allem eine ‚moralische Wirkung‘ entfalten (Müller 1975, 126). Den Lehrkräften/ Dozierenden sollen sie auch eine gewisse Besinnung und Selbstkontrolle ermöglichen, „und sie gegebenenfalls anreizen, begründete Alternativen zu formulieren“ (ebd.).

³⁴⁰ Vgl. dazu Künzli 2013, 307f.

³⁴¹ „Die Verfasser dieser Pensen sind keine Behavioristen“, heisst es unmissverständlich im Bericht (Müller 1975, 126).

Nachfolgend sollen die einzelnen Modellpensen insbesondere auf die Fragestellungen und die These hin vorgestellt und diskutiert werden. Es soll also aufgezeigt werden, welche theoretischen Anleihen bei der Psychologie oder anderen Sozialwissenschaften gemacht werden und inwiefern sie die These der Pädagogik als *persistente Vorstellung des Pädagogischen* bestätigen, inwiefern in den Modellpensen also das *spezifische und eigentümliche Verständnis von Pädagogik* – bezogen auf die Fächer und die Disziplinen innerhalb der Lehrpersonenbildung – gesehen werden können. Dabei werden die erziehungswissenschaftlichen, didaktischen/ fachdidaktischen und unterrichtspraxisbezogenen Modellpensen *schwerpunktmäßig* diskutiert. Die fachdidaktischen Modellpensen werden ebenfalls auf diese Frage hin besprochen, da letztere aber fachlich bereits einen anderen Fokus als die Pädagogik haben, wird die spezifisch lehrpersonenbildungsbezogene, psychologische (auch soziologische) Orientierung möglicherweise schwächer sein. Modellpensen zu Kunstfächern, Turnen oder andere Fachstudien werden nur am Rande erwähnt.

Auf die detailhafte Aufführung der Stunden, die jeweils für die einzelnen Themen zur Verfügung stehen sollten, wird hier der Übersichtlichkeit wegen bewusst verzichtet.³⁴² Auch wenn auf Details der Stundendotation per Fachbereich hier nicht eingegangen wird, sagt eine grobe Übersicht über die Stundenzahlen, die pro Fach eingerechnet werden (Gesamtstundenzahl, d.h. Normal- und Hausarbeitsstunden zusammengerechnet), viel über die *Gewichtung* und *Wertung* der einzelnen Fächer und Themen aus (ebd., 176f.).

Fächer	Gesamtstundenzahl	In Prozent des gesamten „Fächervolumens“
Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Anwendungsbereiche aus den drei Disziplinfeldern)	684	22,2%
Didaktik (Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken)	779	25,4%
Unterrichtspraxis (Praktika, Übungsschule, Demonstrationen/Übungen im Rahmen des Didaktikunterrichts)	813	26,2%
Kunstfächer (Turnen, Singen, Zeichnen, Wandtafelzeichnen, Werken, Schreiben)	277	9%
Fachstudien (Pflichtwahlfächer; Heimatkunde/Realien; Muttersprache/Jugendliteratur; Gesundheitslehre, Hygiene und Sexualerziehung; Ökonomie und Politologie)	546	17,1%

Tabelle 2: *Fächerkatalog mit der prozentualen Lektionendotation* (Müller 1975, 176f.).

³⁴² Es ist die Rede von sog. Normal- oder Hausarbeitsstunden, heute würde man wohl von „Präsenzzeit“ und „selbstorganisiertem Lernen“ sprechen (Müller 1975, 128ff.).

Unschwer ist aus Tabelle 2 zu erkennen, dass nach der summarisch in Zeit- und Prozeenteinheiten budgetierten und zusammengefassten Modellpensen die erziehungswissenschaftlichen Fächer, die didaktischen und die Unterrichtspraxis je ca. *einen Viertel* der gesamten Lehr- und Lernzeit für das zweijährige Grundstudium beanspruchen sollten.

Nachfolgend sollen die Modellpensen bezüglich ihres Stellenwerts innerhalb des LEMO-Bereichs, insbesondere bezüglich der Fragestellung und der These, der thematischen Schwerpunktsetzungen und der damit einhergehenden theoretischen Referenzen hin analysiert werden.

4.9.1 Allgemeine Pädagogik (Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik)

Im von Traugott Weisskopf betreuten Kapitel zur *Systematischen Pädagogik* (IV.4.3.1) fällt bereits in der Einleitung der Modellpensen auf, dass die Systematische Pädagogik nicht mehr als „Sammelbegriff für alle möglichen Inhalte der Lehrerbildung“ bezeichnet werden soll (Müller 1975, 128). Thematische Ansätze fänden sich auch in der Pädagogischen Psychologie, der Schultheorie und der Allgemeinen Didaktik. D.h. bereits zu Beginn wird die Prämisse aufgestellt, dass die Systematische (oder Allgemeine) Pädagogik nicht (mehr) eine alleinstellungsmerkmalsmäßige Deutungshoheit über die Pädagogik, über die Erziehungswissenschaft hat (ob sie dies je hatte, wäre allerdings zu prüfen). Überfliegt man die einzelnen Einheiten (Was ist Systematische Pädagogik?; Pädagogik als Wissenschaft, Pädagogik als Kunst; Schulpädagogik als Theorie und Praxis usw.), sticht die *theoretische Vielfalt* der Referenzen ins Auge: Für die Theorie-Praxis-Diskussion wird auf geisteswissenschaftliche Theorien verwiesen (hermeneutische, ideengeschichtliche), aber auch auf die „empirisch-experimentelle Richtung“ (pädagogische Tatsachenforschung nach dem Pädagogen Peter Petersen, Entstehung der Pädagogischen Psychologie). Interessant ist die Situierung der Systematischen Pädagogik im Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Fächern. Zu diesen werden nämlich explizit Psychologie, Didaktik, Soziologie, Politologie und Ökonomie gezählt. Diese Auflistung wird nicht weiter begründet, lässt sich aber mit dem in den vorherigen Kapiteln erläuterten Stellenwert der Erziehungswissenschaft und deren Referenzdisziplinen erklären. Grundsätzliche Probleme der Bildsamkeit des Menschen werden in Verbindung mit anthropologischen Fragestellungen gesehen und viel Raum zugestanden, dazu werden explizite Bezüge zum Biologen, Anthropologen und Philosophen Adolf Portmann, zum Philosophen Martin Buber und zum Soziologen und Philosophen Max Scheler gemacht. Auch Fragen der pädagogischen Antinomien, der Zielsetzung in der Pädagogik (inkl. der Frage nach der Bedeutung von Werten und Normen, von

ästhetischer Erziehung), des pädagogischen Bezugs, zu Erziehung als Beruf, zu den Erziehungsmethoden (hier u.a. mit Verweis auf die pädagogische Atmosphäre gemäß Otto F. Bollnow) finden hier Platz.

Die *Geschichte der Pädagogik* (IV.4.3.2) wird von Hans Aebli und Carlo Jenzer³⁴³ in relativ klassischer Manier als ideen- und epochengeschichtliche Abhandlung pädagogisch relevanter Themen und Personen aufgefächert.³⁴⁴ Dementsprechend sind die Modellpensen aufgliedert: Geschichte der Pädagogik; Renaissance, Humanismus, Reformation und Gegenreformation; das 17. Jahrhundert (inkl. Comenius); das 18. Jahrhundert (inkl. Rousseau); Pestalozzi; Herbart; das 19. Jahrhundert. Ab dem 19. Jahrhundert kommen auch etwas spezifischere Einheiten zum Zug: Kantonale und schweizerische Schulgeschichte im 19. Jahrhundert; Psychologie und Reformpädagogik der Jahrhundertwende; die objektive Wende (gemeint ist nicht etwa die „realistische Wendung“ im Sinne Roths, sondern gemäß Kerschensteiner und Spranger);³⁴⁵ die Pädagogik nach 1945. Insgesamt wird die Geschichte also als Epochen- bzw. Ideengeschichte aufgefasst, festgemacht an bekannten *Persönlichkeiten* bzw. an als *pädagogische Klassiker* zu bezeichnenden Persönlichkeiten. Hervorzuheben ist nicht nur die Ausrichtung auf Persönlichkeiten, sondern auf die mit diesen Persönlichkeiten verbundenen Themen, die oft *psychologischer* oder *philosophischer* Natur sind: So sind bei den als wichtig erscheinenden Exponenten die Entwicklungspsychologie (Rousseau), die Entwicklungstheorie und die Sozialpsychologie (Pestalozzi), die Psychologie und ihre Methoden (Herbart) oder die Psychoanalyse (Freud) zentrale Themen. Aber auch die Kulturphilosophie (Rousseau), die Sozialphilosophie (Pestalozzi), Bildungs- und Erziehungsziele (Herbart) sind in den historischen Penseneinheiten enthalten.

In diesen Modellpensen zeigt sich wie bereits in der Analyse zu den allgemeinen Überlegungen eines einheitlichen Curriculums die offensichtliche Orientierung an traditionellen, geisteswissenschaftlichen, bildungsphilosophischen Theorieofferten. Deshalb ist zu erwarten, dass es sich bei der Pädagogischen Psychologie anders verhalten muss.

³⁴³ Zu Carlo Jenzer vgl. Fußnote 293.

³⁴⁴ Mit explizitem und autoreferentiellem Verweis auf den von Aebli gehaltenen Vortrag in Hitzkirch zu den erziehungswissenschaftlichen Fächern in der Lehrpersonenbildung (Aebli 1970; vgl. Kap. 3.7).

³⁴⁵ Damit wird wohl auf Wilhelm Diltheys Konzept des *objektiven Geistes* angespielt und somit auf die geisteswissenschaftliche *Lebensphilosophie* (als Kontrast zu den Naturwissenschaften). Wo der objektive mit dem subjektiven Geist zusammentreffen, da liege der Prozess der Bildung (Spranger), jeder Bildungsprozess sei ein Wiederbeleben des objektiven Geistes in immer neuen Individuen (Kerschensteiner; vgl. Ausführungen in Steindorf 2000, 78).

4.9.2 Pädagogische Psychologie

Die *Pädagogische Psychologie* (IV.4.3.3) beansprucht das gleiche Zeitbudget wie die *Systematische* und die *Geschichte der Pädagogik zusammen* (nämlich 226 Arbeitsstunden; Müller 1975, 132ff.). Damit ist noch nichts über den Inhalt, aber doch schon viel über die *Wertigkeit* des Faches gesagt. Es wird ganz offensichtlich als sehr zentral erachtet, man ist versucht zu sagen: als doppelt so wichtig wie je die systematische oder die historische Pädagogik.

Die Beschreibung der Modellpensen in dieser Fachrichtung hat Aebli, für den die Pädagogische Psychologie eine Herzensangelegenheit war, selbst formuliert und sie in folgende Unterkapitel aufgeteilt: (1) Statistik, Methodologie und Wissenschaftstheorie; gefolgt von drei gleich großen Blöcken: (2) Allgemeine bzw. kognitive Psychologie (psychologische Grundfunktionen, Lernen und Gedächtnis); (3) Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie; (4) Entwicklungspsychologie. Die Modellpensen in diesem Bereich werden von Lerneinheiten zu (5) Psychopathologie, Psychodiagnose, Psychotherapie und Heilpädagogik abgerundet.

In der Einleitung zum Kapitel macht Aebli eine aufschlussreiche Bemerkung:

Die Überbetonung der Entwicklungspsychologie in der Lehrerbildung muss rückgängig gemacht werden, einmal weil die hergebrachte Entwicklungspsychologie in einer Krise steht und zum ändern, weil sie in der Praxis von Erziehung und Unterricht nie gehalten hat, was man sich von ihr versprach. (ebd., 132)

Aebli geht nicht ins Detail, was die „Krise“ oder was das nicht eingehaltene Versprechen anbelangt, aber als Argument scheint dies vorerst zu genügen, um die kognitive Psychologie, die Persönlichkeits- und Sozialpsychologie, aber auch um allgemeine methodische Aspekte oder die Psychopathologie und die Psychotherapie in der Lehrpersonenbildung zu stärken. Dass im Bereich der *Pädagogischen Psychologie* viele psychologische Inhalte vermittelt werden sollen, überrascht keineswegs. Bemerkenswert ist vielmehr die Idee, dass sich die Schüler:innen bzw. die Studierenden auch eine minimale Expertise in Psychopathologie, Psychodiagnostik und Psychotherapie, aber auch in Spieltherapie, Gruppenpsychotherapie und Heilpädagogik aneignen sollen und dass die Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie – als eines von drei gleichwertigen Schwerpunkten – derart ins Zentrum gerückt werden. Darin sollen nämlich klassische, aber auch viele neuere Ansätze Eingang finden (d.h. Sigmund Freud und Abraham Maslow neben Interaktionstheorien nach Reinhard Tausch oder Theorien über die „Sich-selbsterfüllende Prophezeiung“ bzw. den „Pygmalion-Effekt“ nach Robert Rosenthal und Lenore F. Jacobson).

Die Modellpensen zur Pädagogischen Psychologie zeigen nicht nur die selbstredende Referenz an die Psychologie, sondern auch die *Breite* an die zu behandelnden Themen und die *Gewichtung* (gemessen an der budgetierten Zeit) des Faches.³⁴⁶

4.9.3 Schultheorie

Unter den Modellpensen zur *Schultheorie* (IV.4.3.4) – von den Pädagogen Peter Füglistler, Gottfried Keller und Helmut Messner verfasst – werden sowohl allgemeine (pädagogische, historische, soziale) Hintergründe zum Schulsystem wie auch Penseneinheiten zu detaillierten Schulgesetzgebungsfragen subsumiert. Insgesamt wird der Schultheorie nur ein kleiner Prozentteil des Totalpensums eingeräumt (knapp zwei Prozent, im Gegensatz zu je sechseinhalb bei den beiden anderen Bereichen).³⁴⁷

In der Theorie der Schule sollen – in einem allgemeinen Teil – Fragen der Schule als Organisation, zu ihren Aufgaben und Zielen und zur Rolle der Lehrperson behandelt werden. In einem sog. „gesetzeskundlichen Teil“ sollen beispielsweise die kantonalen Schulgesetzgebungen, personalrechtliche Fragen oder das Promotionsthema besprochen werden (Müller 1975, 136ff.).

4.9.4 Allgemeine Didaktik

Die von Hans Aebli vorgestellten Modellpensen im didaktischen Bereich enthalten mehrere Schlüsselaspekte, die für das Verständnis der lehrpersonenbildungseigenen Unterrichtskonzeption und der darin gemachten Theorieanleihen wichtig sind:

(1) *Vor* einer Behandlung einer spezifischen Fachdidaktik soll ein *Propädeutikum* in Allgemeiner Didaktik durchgenommen werden. Das heißt also, dass der Allgemeinen Didaktik in Bezug zu den Fachdidaktiken eine zentrale Rolle zugeschrieben wird.

³⁴⁶ Heute würde allerdings die Orientierung an Klassikern wie beispielsweise Freud selbst als eine Beschäftigung mit traditionellen Denkweisen verstanden werden und würde insofern auch gut in die Beschäftigung mit allgemeinpädagogischen Themen passen. Vgl. zudem Odo Marquards Diktum, wonach die Psychoanalyse auch eine Philosophie sei bzw. umgekehrt die Philosophie wesentlich von der Psychoanalyse geprägt sei (Marquard 1982; 1987; vgl. Kap. 2.3.2).

³⁴⁷ Auf dem tabellarisch zusammengestellten Fächerkatalog (Tabelle 2) fällt auf, dass von den drei bisher genannten Gruppen der Modellpensen für die (systematische und historische) Pädagogik gleich viele „Normalstunden“ angedacht wurden, nämlich deren 126, während für die Schultheorie 36 ausreichen müssten. Zusätzlich werden 92 Normalstunden für sog. Anwendungsbereiche für alle Themen vorgeschlagen, so dass am Schluss für die projektierten 380 Normalstunden (und 304 sog. Hausarbeitsstunden) dieser Fächerblock der Modellpensen (Systematische und Historische Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie) knapp ein Viertel des gesamten Stundenplanes ausmachen müsste (mit total 684 Stunden).

(2) Es werden achtzehn Unterthemen der Allgemeinen Didaktik vorgestellt: Vierzehn davon sind *psychologisch*, zwei *curriculumtheoretisch* und zwei *sowohl psychologisch wie auch curriculumtheoretisch* fundiert. Daran lässt sich unschwer ablesen, dass die *Psychologie* als erste und wichtigste Referenzdisziplin für die Didaktik angesehen wird.³⁴⁸

(3) Die psychologischen Grundlagen sollen in den Fächern Pädagogik und Psychologie bestimmt werden, so Aebli. Dabei handle es sich vor allem um die „Anwendung auf das jeweilige didaktische Problem“, es werde auch eine „Vertiefung und Kooperation von Theorie und Praxis“ erreicht (ebd., 139). Aebli verweist auf die zusätzlich publizierte Sammelreferate, aber auch selbstreferentiell auf die entsprechenden Kapitel seines Werkes *Grundformen des Lehrens* (Aebli 1961; 1976).³⁴⁹

Aebli folgt mit den vorgestellten Modellpensen zur *Allgemeinen Didaktik* (IV.4.3.5) tatsächlich seinen bereits in den „Grundformen“ aufgegleisten Themen und auch der gleichen Logik, werden doch auch dort die Themen zuerst jeweils *psychologisch* begründet, dann in einem *didaktischen* Teil in den Schulkontext transferiert. Bei der ersten Grundform im Buch *Grundformen des Lehrens*, „Erzählen und Referieren“, nimmt sich das so aus: im ersten Teil werden kommunikationspsychologische Aspekte in Anbetracht eines möglichen Erzählers bzw. Zuhörers erläutert, dann folgen im zweiten Teil didaktische und methodische Überlegungen zu Erzählen und Referieren.³⁵⁰

³⁴⁸ Hier zeigt sich das neue Verständnis einer Allgemeinen Didaktik, was sich auch mit der Beobachtung Helmut Messners deckt: Die *Pädagogische Didaktik* ist bei Hans Aebli von Anfang an, d.h. seit der Publikation seiner Dissertation 1951, „Ausgangspunkt und Programm einer wissenschaftlichen Didaktik“ (Messner 2006, 127). Die Dissertation wurde als *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget* und erst 1963 auf deutsch als *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie Jean Piagets* publiziert. Gemäß Aebli beruht das kognitive Lernen auf „der Anwendung von passenden (Denk-) Operationen des Lernenden auf den Lerngegenstand“, weshalb in der Psychologischen Didaktik, die sich sprachlich und inhaltlich mit der Allgemeinen Didaktik vermischt, die Frage nach den Operationen, nach den verinnerlichten Handlungen (im Sinne Piagets) in den Vordergrund gerückt wird: nicht die Bildungsinhalte wie bei Klafki oder Weniger stehen dabei im Vordergrund, sondern die Fragen der genetischen, geistigen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in der Schule (ebd., 128).

³⁴⁹ In solchen Hinweisen kann natürlich auch eine „Werbung in eigener Sache“ gesehen werden, wurden Aebli's *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* ja bereits 1976 neu aufgelegt und – gerade in diesem Kap. zur Allgemeinen Didaktik – indirekt für die Arbeit als Dozent oder Dozentin an einem Lehrerbildungsinstitut empfohlen. Diese neue, 9. Auflage ist denn auch eine „stark erweiterte und umgearbeitete Auflage“ (Aebli 1976), die in dieser Form bis 1981 in der 12. Auflage publiziert wurde. Ab 1983 wurden die „Grundformen“ vollständig überarbeitet (vgl. ausführlich dazu Fußnote 230).

³⁵⁰ So hätte sich die Lehrperson an die Entwicklungsstufe und die Eigenart des Kindes anzupassen, gegenüber der ganzen Klasse solle sie sich einfühlend verhalten. Im Rahmen des Erzählens sei auch die Mitarbeit der Klasse gewünscht, z.B. indem Schüler:innen das Referierte in eigenen Worten wiederzugeben versuchen, Stellung beziehen, in verschiedensten Formen dialogisieren bzw. dramatisieren. Die in Aebli's Buch vorgestellten zehn Grundformen sind: 1. Erzählen und Referieren, 2. Vorzeigen, 3. Einen Handlungsablauf erarbeiten, 4. Beobachten und Anschauen, 5. Eine Operation aufbauen, 6. Einen Begriff bilden und ihn anwenden, 7. Üben und Wiederholen, 8. Das Curriculum planen (die Anordnung der Stoffe im Unterricht), 9. Prüfen, 10. Bewerten (die Notengebung) (Aebli 1976). Im Rahmen der Neuformulierung der *Grundformen* als *Zwölf Grundformen des Lehrens* bekam fast jede Grundform eine neue Bezeichnung verpasst: Die 1. hieß immer noch Erzählen und Referieren, die 2. Vorzeigen, ab der dritten wurden die Ordnungen und Inhalte diversifiziert: 3. Anschauen und Beobachten, 4. Mit Schülern lesen, 5. Schreiben – Texte verfassen, 6. Einen Handlungsablauf erarbeiten, 7. Eine Operation aufbauen, 8.

Im LEMO-Bericht heißt die erste Lerneinheit ebenfalls – wie im Aebli-Buch – Erzählen und Referieren. Insgesamt sind es in LEMO aber nicht zehn (bzw. wie später zwölf) Grundformen, sondern achtzehn verschiedene Lerneinheiten; inhaltlich sind diese aber von jenen der Grundformen abgeleitet (Müller 1975, 139ff.). Sprachlich sind sie eher im Telegrammstil verfasst, ganz so, als wollte man möglichst *viele* Themen in die Einheiten integrieren, um potentiellen Dozierenden die Auswahl für den eigenen Unterricht zu erleichtern.³⁵¹ Insofern erinnern die Modellpensen nicht nur im Kapitel zur Allgemeinen Didaktik stark an einen klassischen, schulischen Lehrplan, der oft auch stichwortartige, tabellarische Aufzählungen von didaktischen Inhalten enthält. Die *maximale* Reduktion eines *sehr großen* (und für nötig befundenen) Modellpensen-Kanons zieht sich letztlich durch alle Fächer durch.

Gerade im allgemeindidaktischen Kapitel ist die Bedeutung der Psychologie (bzw. eine Psychologisierung), insbesondere der *Pädagogischen Psychologie*, unübersehbar (und auch nicht erstaunlich). Wie bereits in Punkt (3) erläutert, sollten die Grundlagen wenn möglich in diesem Fach gelegt werden, was wiederum die Bedeutung der Pädagogik bzw. die *Pädagogisierung* psychologischer Inhalte andeutet: Die vorgestellten Themen werden im Kapitel zur Allgemeinen Didaktik zwar immer psychologisch fundiert, aber auch immer didaktisch gespiegelt, sie sollen als „Anwendung“ didaktischer Probleme verstanden werden. Die Psychologie wird hier nicht nur einer „Schulwirklichkeit“ angepasst, sondern auch sehr normativ verstanden: Dass sich Lehrpersonen dank kommunikationspsychologischer Schulung *ein fühlen lernen* und Kinder zu *dialogischem* und *dramaturgischem* Ausdruck verhelfen, geht weit über Aneignung und (diagnostischer) „Anwendung“ von psychologischem Wissen hinaus: darin ist immer auch eine persistente Vorstellung der Pädagogik und der zuvor beschriebenen Anthropologie enthalten, nämlich dass Menschen kommunikative Wesen sind und sie als solche *erzogen werden sollen*.

Einen Begriff bilden, 9. Problemlösendes Aufbauen, 10. Durcharbeiten, 11. Üben und Wiederholen, 12. Anwenden (Aebli 1981). Es fällt auf, dass die Titel in den erweiterten Neuauflagen noch *schulfeldnaher* formuliert sind (Formulierungen wie „Schüler“, „Schreiben“, „Texte verfassen“, „Wiederholen“ tauchen auf), gleichzeitig verschwinden technische, wissenschaftsaffine, auch in Verruf geratene Begriffe wie „Curriculum“.

³⁵¹ Ein Beispiel für diesen Telegrammstil: Als didaktische Verhaltensweisen und Regeln zur 9. Einheit „Anschauungsunterricht“ steht: „Natur in der Schule: Sammlungen, Aquarium, Terrarium. Versuche. Der Unterrichtsgang. Modelle und Bilder als Vertreter des Gegenstandes. Beobachtungsschulung. Frage, Aufforderung, Denkanstoss. Regeln des fragend-entwickelnden Unterrichtsverfahrens“ (Müller 1975, 142).

Für die *Allgemeine Didaktik* und die *Fachdidaktiken zusammen* wird wiederum etwa 25% der Totalzeit budgetiert (also ähnlich viel wie bei den erziehungswissenschaftlichen Fächern zuvor), was zeigt, dass auch dieser Bereich als außerordentlich zentral angesehen wird. Anschließend folgt eine kurze Übersicht und Analyse der Fachdidaktiken.³⁵²

4.9.5 Fachdidaktiken der erziehungswissenschaftlichen Fächer

Zu den Fachdidaktiken (Müller 1975, 145ff.)³⁵³ gibt es ähnlich wie in den Kapiteln zur Systematischen Pädagogik, zur Schultheorie oder zur Allgemeinen Didaktik Vorschläge für Modellpensen. Diese sollen nun nicht im Detail besprochen werden, auch aus ihnen können aber einige Aspekte zur Klärung der Fragestellung bzw. These herausgelesen werden, weshalb ein paar Punkte aufgegriffen, erläutert und im Folgenden diskutiert werden sollen.

Beim Überfliegen der einzelnen Modellpensen der Fachdidaktiken sticht grundsätzlich deren Verständnis ins Auge: Sie werden nämlich in erster Linie *nicht* als *Fachdidaktiken*, sondern als *Didaktiken*, d.h. also als *erziehungswissenschaftliche* und nicht als *fachwissenschaftliche* Unterrichtsfächer vorgestellt. D.h. nicht die Fachsystematik der einzelnen Wissenschaft ist ordnungsbestimmend, sondern die erziehungswissenschaftliche und didaktische Logik.

So werden beispielsweise bei der *Didaktik der Muttersprache* nicht nur Überlegungen zum Wesen der Sprache angeführt, sondern in praktischer Hinsicht Modellstunden konstruiert, in denen das Thema „Kinder- und Jugendliteratur“ behandelt werden könnte. Auffällig sind darüber hinaus aber die Verweise auf die *Voraussetzungen* der Muttersprache, also auf *sprachpsychologische* und *soziolinguistische* Aspekte, auf die in der Ausbildung eingegangen werden sollten. Zudem wären die *Zielsetzungen* der Muttersprache zu thematisieren (gemeint ist die Bedeutung der Sprache aus *anthropologischer* Sicht). Unschwer sind hier die Verweise auf (sprach-) psychologische, soziologische (soziolinguistische) und anthropologische Wissenschaften zu erkennen, wie sie in den Eingangskapiteln von LEMO vorgestellt wurden.

Ähnlich ist es in der *Fachdidaktik des Mathematikunterrichts*: Die zu behandelnden mathematischen Begriffe und Operationen sollen mathematisch, logisch und erkenntnistheoretisch analysiert werden. Den Aufbau, der Konsolidierung, dem Funktionieren und der Anwendung mathematischer Operationen und Strukturen sollte auch – ganz im Sinne einer konstruktivistisch verstandenen Mathematik – psychologisch auf den Grund gegangen werden (ebd., 147). Es

³⁵² Die Allgemeine Didaktik ist dabei nur eine von insgesamt zehn Fachdidaktiken, für sie sollte gleich viel Zeit investiert werden wie für die Didaktik der Muttersprache oder jene der Mathematik (je ca. 4% des gesamten Zeitbudgets), für die anderen Didaktiken (Realien, Turnen, Schulmusik, Zeichnen und Gestalten, Schreiben, Werken, audiovisueller Fremdsprachenunterricht) sollte etwa je halb so viel Zeit in Anspruch genommen werden.

³⁵³ LEMO-Kap. IV.4.3.6-IV.4.3.11. Vgl. Aufzählung der Fachdidaktiken in der vorherigen Fußnote 352.

wird explizit die psychologische Verinnerlichung der mathematischen Operationen erwartet, zur Lerneinheit „Zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts“ beschreiben die Autor:innen die unmissverständlichen psychologischen Kompetenzerwartungen an die Lehrenden bzw. an die Dozierenden: „Voraussetzung im Lehrenden: Einsicht in das Wesen des Gegenstandes und in den Lernprozess“ (ebd., 149). Zudem muss die Lehrperson bzw. der/die Dozierende fähig sein, die (unterrichtlichen Mathematik-) Methoden „gemäß den Aspekten und Phasen der Lernprozesse“ abzustimmen. Das psychologisch-konstruktivistische Vokabular zieht sich weiter: Die (dozierende) Lehrperson muss wissen, wie sie „die Verinnerlichung von Operationen“, die „Bedeutung der Anschauung“ im Unterricht gewährleistet, sie muss aber auch an „Abwechslung gegen Sättigungserscheinungen“ und an „deren konstruktive[n] Aufbau“ denken (ebd.).

Nicht alle Modellpensen werden näher vorgestellt. Neben den bisher erläuterten Modellpensen wird die *Didaktik der Realien (des naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Sachunterrichts)* am ausführlichsten behandelt.³⁵⁴ Der sog. Realien-Unterricht wird als eine Mischung zwischen Heimatkundeunterricht und einem wissenschaftsorientierten Sachunterricht entworfen. Auch in diesem Fall interessiert nicht in erster Linie der Inhalt der zu vermittelnden Stoffe, sondern die dahinterliegenden theoretischen Grundlegungen, in diesem Fall wird vor allem curriculumtheoretisches und psychologisches Vokabular benutzt: So ist davon die Rede, die Lerninhalte als „kognitive Strukturen“ zu begreifen, die „Lebenssituation“ miteinzubeziehen, die „Struktur der Disziplin“ nach Bruner bzw. die Idee des „Spiralcurriculums“ zu beachten; nicht unwesentlich ist die Aneinanderreihung des „Spiralcurriculums“ an „Pestalozzis Prinzip der ‚konzentrischen Kreise‘“ und die „psychologische Interpretation des Prinzips ‚Vom Nahen zum Fernen‘“: hier werden in einem Atemzug curriculumtheoretische, kognitionspsychologische Ideen mit solchen von pädagogischen Klassikern genannt (ebd., 152).³⁵⁵

Am Schluss dieses LEMO-Kapitels werden einige Thesen zu den Modellpensen der erziehungswissenschaftlichen Fächer aufgestellt (ebd., 168f.):

(1) Lehrpersonenbildung wird als *Berufsbildung* verstanden. Dabei wird die *Berufssozialisation* sehr hoch gewertet: Neben den Inhalten seien „auch das soziale Leben an der Ausbildungsstätte,

³⁵⁴ Dass die Fachdidaktiken der Muttersprache, der Mathematik und der Realien am ausführlichsten besprochen werden, mag auch damit zusammenhängen, dass man in diesen drei Bereichen „Veränderungen und Neuerungen“ erwartete (Müller 1975, 151). Bei der letztgenannten Fachdidaktik (von Helmut Messner verfasst) wird ihre ausführliche Darstellung auch damit begründet, dass keine Lehrmittel in Sicht seien, die dieses Fach angemessen einführen würden.

³⁵⁵ Die Fachdidaktiken zu *Turn- und Sportunterricht* und zur *Schulmusik* werden wesentlich kürzer vorgestellt, diejenige zu *Zeichnen und Gestalten* wiederum etwas ausführlicher, was gleich wie beim Realien-Unterricht begründet wird: Im Gegensatz zum Turnen/Sport bzw. zur Schulmusik „gibt es für Zeichnen/Gestalten keine offiziellen Lehrmittel“ (Müller 1975, 164). Deshalb – und nicht etwa wegen einer normativen Gewichtung – die detaillierten (und ausführlich erläuterten) Modellpensen in den genannten Fachdidaktiken.

die Art und Weise, wie sich Lehrende und Lernende verhalten und begegnen“, bedeutsame Aspekte (ebd., 168). Indirekt wird von Lehrpersonen bzw. Dozierenden einer Lehrpersonenbildungsinstitution so etwas wie eine Vorbildrolle erwartet, so dass sie den aspirierenden Lehrpersonen auch einen moralischen Kompass für das Studium bzw. für die zwischenmenschlichen Begegnungen in einem Seminar oder Institut in die Hand geben können.

(2) In der Ausarbeitung eines Curriculums werden *Zielvorstellungen* formuliert, die wiederum normativ und weltanschaulich begründet werden. Daneben gebe es aber „auch sogenannte ‚objektive Mächte‘ (Schulstrukturen, Staat usw.), die Anforderungen an die Berufsausbildung“ stellten (ebd.; kursiv T.B.).

(3) Die *Lehrinhalte eines Curriculums* sollten nach zwei Kriterien erfolgen: Einerseits „nach Bedeutung und Relevanz des Stoffes im Gefüge der entsprechenden *wissenschaftlichen Disziplinen*“, andererseits „im Hinblick auf *konkrete Anwendungssituationen* und *Tätigkeitsbereiche* des Lehrers“ (ebd.; kursiv T.B.). Zwei fundamentale didaktische Prinzipien sollten dabei beachtet werden: das *Prinzip der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts* und das *Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs*.

(4) Das *Prinzip der Wissenschaftlichkeit* meint, dass der Unterricht wissenschaftsbezogen und in einem „wissenschaftlich vertretbaren“ Rahmen stattfinden sollte. Die erziehungswissenschaftlichen Fächer und die Fachdidaktiken sollten also durch wissenschaftlich ausgebildetes Lehrpersonal vermittelt werden. *Wissenschaftsbezogenheit* meint die Förderung von kritischer Reflexion, vom Verständnis grundlegender wissenschaftlicher Begriffe und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Ergebnissen und Methoden, aber auch die Vorbereitung auf anstehendes Zusammenarbeiten mit Fachleuten. Zu diesem Punkt wird der in Kapitel 3.2 bereits zitierte Satz nachgeliefert, dass die „wissenschaftlich orientierte Lehrerbildung und die damit verbundene *Intellektualisierung* der Lehrerbildung“ nicht bedeute, „dass der künftige Unterricht des Schülers unter Verzicht auf das *Gemüthafte* einseitig intellektualisiert werden soll“ (ebd.; kursiv T.B.).

(5) Schließlich wird der *Theorie-Praxis-Bezug* so beschrieben, dass in der Ausbildung die „*theoretische[n] und unterrichtspraktische[n] Tätigkeiten parallel verlaufen und ineinander greifen*“ (ebd., 169; kursiv T.B.). Dass eine nur auf Theorie abgestützte Lehrpersonenbildung nicht „das ganze komplexe und je individuelle Handlungsfeld zu berücksichtigen“ vermag, wird am Schluss nochmals betont, auch die Wechselwirkung zwischen empirischer Erschließung und der Analyse von Praxisproblemen durch die Beschäftigung mit der Theorie wird bekräftigt und ebenfalls dass der „grundsätzlich disziplinentheoretische Unterricht“ durch Anwendungsbereiche, Projektarbeiten und Feldstudien „praxisrelevant gestaltet werden“ soll (ebd.).

Die Betonung der Lehrpersonenbildung *als* Berufsbildung, die Orientierung an den Wissenschaften und Disziplinen *mit gleichzeitigem* Verweis auf den zu aktualisierenden Theorie-Praxis-Bezug, das Verständnis des Prinzips der Wissenschaftlichkeit als (berufsbezogene) *Urteilsfähigkeit* wird am Ende des Modellpensen-Kapitels also nochmals betont. Das Wissenschafts- wie auch das Praxisverständnis werden im LEMO-Bericht in einer sehr spezifischen, berufsfeldbezogenen Art interpretiert, die genannten Wissenschafts- oder Berufskriterien werden in einer eigenen sprachlichen Verfahrensweise neu gedacht, versprachlicht und gedeutet. Auffällig sind zudem die moralischen Forderungen, die teilweise offen, teilweise implizit formuliert werden.

Nach der Übersicht und den Thesen zu den Modellpensen werden Überlegungen zum Zeitbudget (IV.5) und zur Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs (IV.6) gemacht. Zu beiden Teilen wurde weiter oben bereits einige Gedanken aufgegriffen. Im gesamten Kapitel IV. zum „Curriculum der beruflichen Grundausbildung“, das zusammen mit dem Kapitel II („Allgemeine Überlegungen“) in *inhaltlicher* Hinsicht als wichtigster Teil in LEMO bezeichnet werden kann, ist noch das von Hans Gehrig und Hans Näf verfasste Kapitel IV.7 bedeutsam, weshalb es nachstehend vorgestellt werden soll.

4.9.6 Neue Methoden in der Lehrerbildung

Dieses LEMO-Kapitel (IV.7) ist deshalb äußerst interessant und bedeutsam, weil die These der Pädagogisierung, der persistenten Vorstellung des Pädagogischen an der Methodenfrage exemplifiziert wird. Darin werden nämlich „neue Ausbildungsmethoden“ explizit als „auf zwei unterschiedlichen Gruppen von psychologischen Ideen“ basierend vorgestellt. Die erste sei „von den Begriffen einer behavioristischen (sic) und empirischen Psychologie“ inspiriert und wird in Verbindung mit dem *Micro-Teaching* (bzw. dem *Lehrerverhaltenstraining*) vorgestellt, die andere gehe „von Einsichten der Sozialpsychologie und der Psychoanalyse“ aus (Müller 1975, 198). Hier zeigt sich, dass der Bezug auf die Psychologie stets mehrperspektivisch bleibt, gleichzeitig auch in eigensinniger Weise auf die Lehrpersonenbildung gewendet wird. Dazu wird eine zentrale Annahme gemacht, die – ohne Begründung – als Prämisse formuliert wird: Es wird davon ausgegangen, dass sich „im Lehrer selbst vielfältige und komplexe, z.T. unbewusste Prozesse“ abspielen, „welche tiefe Schichten seiner Persönlichkeit berühren“ (ebd.). Die aus der empirischen Sozialpsychologie und Psychoanalyse hervorgegangenen Techniken sind

z.B. das Verhaltenstraining, die Gruppendynamik oder die Selbsterfahrungsgruppe.³⁵⁶ Das psychologische, gar psychoanalytische und humanistische Vokabular („tiefe Schichten“, „unbewusst“) erhält einleitend in dieses Kapitel eine Bemerkung, die „tief“ in die Vorstellungen und Absichten der Autoren bezüglich dieser Methoden blicken lässt:

Beide Gruppen von Techniken können für sich in Anspruch nehmen, einer falsch verstandenen „Theoretisierung“ der Lehrerbildung entgegenzuwirken. Diese träte dann ein, wenn man die verlängerte Ausbildungszeit nur dazu benützen würde, den theoretischen Unterricht auszudehnen. (ebd.).

Unmissverständlich – wenn vielleicht auch unbeabsichtigt – wird hier klar gemacht, dass gegen eine mögliche „Theoretisierung“, eine befürchtete „Intellektualisierung“ dadurch entgegengewirkt wird, dass ihnen quasi durch therapeutische Methoden oder durch Verhaltensmodifikationseinheiten Einhalt geboten wird. Etwas polemisch formuliert könnte man sagen, dass selbst gegen „die akademische Krankheit“ innerhalb der Lehrpersonenbildung gemäß LEMO-Bericht ein „therapeutisches Remedium“ gefunden werden kann. Das ausführliche Unterkapitel zu Micro-Teaching zeigt, was Näf bereits als Kurse im Rahmen seiner Aktivitäten im SPV und in der Luzerner WBZ anbieten konnte oder noch anbieten würde oder was Gehrig am Oberseminar Zürich in der Didaktik-Ausbildung an Micro-Teaching-Elementen eingebaut hatte. Dieser Aspekt wurde bereits im Kapitel 3.4.2 ausführlich behandelt, es soll hier nochmals in den Kontext des IV. LEMO-Kapitels gesetzt und gezeigt werden, dass in Zusammenhang mit den *Inhalten des Curriculums*, im Anschluss an die *Modellpensen*, die Fragen der „gruppendynamischen Momente“, der „Selbstwahrnehmung“, der „positiven Verhaltensweisen“ und der „Persönlichkeitsreifung“ einen zentralen Stellenwert einnehmen, indem die „neuen Methoden der Lehrerbildung“, wie dieses Unterkapitel heißt, nämlich *ausschließlich* durch diese behavioristische *und* humanpsychologische Brille gesehen werden (ebd., 198ff.). Allerdings wird auch hier beispielsweise beim Microteaching nicht vollends und blind auf die mit einer gewissen Faszination bedachten neuen Medien und die neuen Möglichkeiten, die sich durch deren Gebrauch für die Lehrpersonenbildung ergeben, gesetzt. Es wird gar auf die Gefahr hingewiesen, dass diese Medien zwar eine gezieltere Verbindung von Theorie und Praxis ermöglichen, der Praxisbezug gleichzeitig auch eingeschränkt werde: „Der Lehrerstudent begegnet auf diese Weise der Praxis nicht mehr als ‚atmosphärische Realität‘“, weil die Komplexität der gesamten Unterrichtsrealität eingeschränkt bleibe (ebd., 203). Selbst in diesem Kapitel, das mit Begeis-

³⁵⁶ Vgl. dazu insbesondere das Kap. 3.4.2 zu den Weiterbildungen als Selbstvergewisserungsmöglichkeiten.

terung und Elan die neuen Methoden und Techniken vorstellt, dringt ein geisteswissenschaftliches Denken durch, wird quasi die Fortschrittsgläubigkeit durch die Frage der *Atmosphäre*, der *Gesamtheit* gebremst. Was die „atmosphärische Realität“ oder was die „gesamte Unterrichtsrealität“ sein könnte, wird zwar nicht vertieft – womöglich weil die pädagogische Atmosphäre nach Bollnow als allgemein bekannt angesehen wird,³⁵⁷ aber es scheint *intuitiv* das Wissen vorhanden zu sein, dass selbst die neusten, elaboriertesten, empirisch evaluierten oder bereits erprobten Methoden, Techniken und Hilfsmittel etwas Wichtiges nicht ersetzen bzw. „nicht verdrängen“ können, „sondern [höchstens] ergänzen“ (ebd.).

Die am Schluss angefügten Thesen des von Gehrig und Näf betreuten Kapitels fassen die wichtigsten Aspekte nochmals zusammen, dabei erinnert der erste Punkt an die vorherigen Thesen zu den Modellpensen (ebd., 211f.): Dass die Ziele der Lehrpersonenbildung nämlich nicht ausschließlich „über den Weg der Wissensvermittlung erreicht“ werden könnten, dass das Micro-Teaching und das Lehrerverhaltenstraining in der Ausbildung zentral durchgeführt werden sollten (und zwar „von Pädagogen, Psychologen und Didaktikern“) und dass auch gruppendynamische Übungen „und die methodische Gestaltung des Unterrichts nach bewährten gruppendynamischen Prinzipien“ durchgeführt werden sollten. Zudem wird davor gewarnt, ungeschultes Personal gruppendynamische Seminare oder Selbsterfahrungsgruppen leiten zu lassen. Die Leiter:innen solcher Seminare sollten deshalb zusammen mit Fachleuten Qualifikationsvorschriften erarbeiten. Bezogen auf die Seminarleitung wird gar „eine anerkannte psychologische Ausbildung mit Lehranalyse und eine Ausbildung in Psychopathologie einschliesslich klinischer Erfahrung“ als unabdingbar gesehen.

Unübersehbar will man in der Lehrpersonenbildung auf neuere *behavioristische* Lehrmethoden oder auf Methoden, die aus der *klinischen Psychologie* stammen, setzen. Dabei werden Microteaching oder Verhaltenstraining über den ganzen LEMO-Bericht immer wieder erwähnt und als gut und hilfreich taxiert. Weil im Bericht permanent von der Persönlichkeitsbildung die Rede ist, scheint es nur ein kleiner Schritt zu sein, den Fokus auch auf gruppendynamische Methoden oder auf Selbsterfahrungsgruppen zu richten, schließlich könne in psychoanalytischen Einzel- und Gruppentherapien nicht nur ein günstigeres Lehr- und Sozialverhalten erreicht werden, sondern sogar „Persönlichkeitsumstrukturierungen“ seien möglich, sofern geschultes Personal die entsprechenden Seminare leite:

³⁵⁷ Vgl. dazu Kap. 4.4.2 und 4.9.1.

Sozialarbeiter, Psychologen, Psychiater und auch Lehrer unterziehen sich einer Analyse, um ihre Selbsteinsicht, ihre Arbeits- und Glücksfähigkeit, ihre Kontaktfähigkeit zu verbessern. *So hat sich aus der Psychotherapie heraus eine Methode entwickelt, mit seelisch relativ gesunden Menschen auf tiefenpsychologischer Grundlage an der Persönlichkeitsreife zu arbeiten.* (ebd., 210)

Neben dem “Sensitivity-Training”, wo im „Hier und Jetzt“ die Selbstentdeckung und die Selbstentwicklung durch Konfrontation geschehe, werden in Selbsterfahrungsgruppen „tiefenpsychologische Interpretationen von Lebenslauf, Träumen und Verhalten“ gemacht (ebd., 211). Selbsterkenntnis wird hier nicht (bloss) durch das skeptische Befragen seiner selbst und der Welt wie bei Sokrates erreicht, durch Selbsttechniken, wie sie Michel Foucault mit Rekurs auf stoische Philosophen (Foucault 1993) beschrieben hat oder indirekt durch das Einüben einer philosophisch-aufgeklärten Urteilskraft (Kant 1996b), auch „relativ gesunde Menschen“ können sich selbst durch *Therapiemethoden* erkennen, so die dahinterliegende Idee.

Die Konstruktion der Modellpensen, die hier etwas ausführlicher behandelt wurden, sind im LEMO-Bericht nicht nur deshalb ein Kernthema, weil sie mit bildungspolitischem und institutionell-organisatorischem Blick als Vorarbeit für später genauer zu definierende Minimalpensen und schließlich für eine Anerkennung aller kantonalen Lehrerdiplome verstanden werden können, sondern sie sind es auch in *inhaltlicher* Hinsicht: Die Modellpensen werden als mögliche *Realisierungen* der Lehraufträge, als Themen- und Problemkreise verstanden. Trotz konstruktivistischem Unterton ist den parzellierten und stundendotierten Themenaufstellungen pro Fach eine Tendenz zu einem behavioristischen Denken nicht abzusprechen, da bestimmte Erwartungen nicht nur pro Fach, sondern pro Themen- und Lerneinheiten ziemlich detailliert definiert werden, wenn auch die Lehr- und Methodenfreiheit betont wird. Die beschriebenen Modellpensen zeigen zudem, dass man sich nicht nur an den empirischen Wissenschaften orientiert, sondern immer genauso an geisteswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Ideentraditionen, die nicht gegeneinander ausgespielt, sondern miteinander verflochten werden. Die Vorschläge für neue Lehr- und Lernmethoden lehnen sich allerdings sehr stark an die neueren Methoden des Verhaltenstrainings oder der gruppenspezifischen Methoden an.

Gerade in der Verschmelzung verschiedener Rationalitäten und verschiedener Logiken zeigt sich eine *persistente Vorstellung des Pädagogischen* als *normative Pädagogisierung* in der Lehrpersonenbildung. Hier werden diese insbesondere durch die Konstruktion konkreter Lehrabschnitte für die Lehrpersonenbildung – in den Modellpensen also – sprachlich konkretisiert: Der aus unterschiedlichen Perspektiven gesehene Theorie-Praxis-Bezug und die ständige Rückbesinnung darauf sollte vor einer „Überintellektualisierung“ genauso präventiv schützen wie es

beispielsweise helfen sollte, das „Gemüthafte“ oder die „Persönlichkeitsbildung“ nicht aus den Augen zu verlieren.

4.10 Zusammenfassung der Analyse des Kontextes und zentraler Aussagen im LEMO-Bericht und Ausblick auf die theoretischen Reflexionen und aufs Fazit der Arbeit

Bei der Kontextanalyse und der Analyse zentraler Aussagen und Textstellen des „Curriculums der beruflichen Grundausbildung“ wurden mehrere Schritte unternommen. Die ersten Kapitel dienten der genaueren Bestimmung des Motivs (Einleitung des Kap. 4), der nochmaligen Reflexion des bildungspolitischen und -theoretischen Hintergrundes sowie des Auftrags des LEMO-Berichts und des Anspruchs an denselben (Kap. 4.1 und 4.2). Die in Kapitel 4.3 ausgetragene Wissenschaftsorientierung veranschaulicht aus mehreren Gründen das spezifische Wissenschaftsverständnis in LEMO: *erstens* zeigt es die explizit geäußerte Orientierung an den Arbeiten von Hans Aebli und Karl Frey, *zweitens* will man eine auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Professionalisierung anstreben, gleichzeitig relativiert man *drittens* den Erfolg dieser Aussicht dadurch, dass die Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnis für die Lehrpersonenbildung genannt werden und man *deshalb viertens* darauf hinweist, dass nicht nur die psychologischen oder die pädagogisch-psychologischen Wissenschaften, sondern auch die Anthropologie, die Philosophie und gar die Religion zu Rate gezogen werden, um die „Schichten der Seele“ zu ergründen bzw. um die „Interessen und Haltungen“ des Menschen – d.h. der angehenden Lehrperson – in Bewegung zu halten.

Das (pädagogisch-) anthropologische Fundament (Kap. 4.4) bildet weiter einen zentralen Punkt bei LEMO: Wesentlich für die anthropologische Grundlegung sei der direkte Bezug zu Heinrich Roth und dessen Pädagogischer Anthropologie, genauso wie der explizite Bezug zu Johann Heinrich Pestalozzi und vor allem auch zu Otto Friedrich Bollnow (Kap. 4.4.1). Für die Deutung des anthropologischen Fundaments, das dem LEMO-Bericht zugrunde gelegt wird, ist es entscheidend zu sehen, dass die in LEMO erarbeitete Pädagogische Anthropologie *sowohl* auf klassischen, geisteswissenschaftlichen oder existentialistischen *wie auch* auf damals neuere theoretischen Ansätzen fußt. Dass letztere zwar meistens den empirischen Wissenschaften zugesprochen werden, aber – wie Bollnow mit Blick auf Roth zurecht hinweist – in Wirklichkeit mit begrifflichen Analysen arbeiten wie im Grundsatz die Geisteswissenschaftler:innen oder wie die Bildungsphilosoph:innen, ist auch für das Verständnis der Pädagogischen Anthropologie im LEMO-Bericht und für die darin diskutierte Pädagogik eine maßgebliche Erkenntnis, auch im Hinblick auf die *persistente Vorstellung des Pädagogischen der Lehrpersonenbildung*: Die moralische, normative *Forderung* darf nicht mit einer tatsächlichen *Handlung* oder einem

erfolgten *Ereignis* verwechselt oder gleichgesetzt werden. Das Nachdenken über die Anthropologie wird in LEMO mit unterschiedlichen Aspekten verknüpft, was für das allgemeine Verständnis und den Deutungshorizont des Berichts wichtig ist (Kap. 4.4.2): So wird die Frage nach der adäquaten Wissenschaft in der Lehrpersonenbildung im Anschluss an die anthropologischen Fragen aufgeworfen, aber auch die als schwierig und zugleich wichtig erachtete Doppelfunktion der Lehrperson als Kulturträgerin und Kulturvermittlerin. Zudem sollten angehenden Lehrpersonen grundsätzlich nicht nur Sachwissen, sondern auch Tugenden vermittelt werden. Auch der explizite Verweis auf die Sozialisations- und Enkulturationstheorie Wurzbachers sind interessant, weil in LEMO der Mündigkeit bzw. der Autonomie (gemäß Kant) des Einzelnen dessen Grundlegung der *Personalisation* vorangestellt wird. Die soziologischen und philosophischen Bezüge zur Personalisation werden in LEMO sogleich mit Verweisen auf die Humanpsychologie vermengt (Kap. 4.4.4): die in deren Sinne beschriebenen Prozessmerkmale zur Persönlichkeitsentwicklung sind in dieser Arbeit als (philosophisch begründbare) *Tugenden* und *Haltungen* bezeichnet worden – ohne dass dies in LEMO der Fall war. Auch die Rede von der „autonomen Persönlichkeit“, die in der Pflicht stünde, sich für „eine sozial gerechte Lebensordnung“ einzusetzen, erinnert stark an existentielle oder lebensweltliche Rationalitäten und weniger an soziologische oder psychologische Theorien. In theoretisch etwas abenteuerlicher Art und Weise wird im LEMO-Bericht die Enkulturation dank der nicht näher beschriebenen Offenheit gegenüber metaphysischen Werten als wichtig erachtet. Das grundsätzlich offene Menschenbild führe zu einem Prozess der Humanisierung. Diese wird irgendwie aus soziologischen und psychologischen Theorieversatzstücken abgeleitet, letztlich muss sie aber als normative Forderung an die Lehrpersonenbildung gesehen werden: diese Forderung bleibt zwar sprachlich unscharf, trotzdem ist erkennbar, dass die Humanisierung gleichermaßen auf Psychologie, Soziologie und Philosophie aufbauen sollte.

Daran anschließend wurde der funktionalistisch gedeutete Professionalisierungsprozess dargestellt (Kap. 4.4.4), der zuerst als Erwerb von wissenschaftlicher Kompetenz definiert wird, die weitere Reflexion verschmilzt aber die qualifizierte Berufsausbildung mit einer als wesentlich gesehenen, dynamischen Persönlichkeitsentwicklung. Zur (schwergewichtig psychologisch gerahmten) Persönlichkeit würde man durch den Prozess einer „*éducation permanente*“. Im Expert:innenbericht wird der Frage, welche Allgemeinbildung die künftige Lehrperson bekommen soll, ebenfalls viel Platz eingeräumt (Kap. 4.5). Interessant ist nicht nur die unterschiedliche Sicht auf die Allgemeinbildung je nach Ausbildungsgang (*systematischer* im Gymnasium, *persönlichkeitsbildender* im Seminar und in den nachmaturitären Lehrpersonenbildung), son-

dern die mit der Allgemeinbildung einhergehende und im Wesentlichen geisteswissenschaftliche und religiöse Fundierung (Bildung des „ganzen Menschen“, orientiert an Konzepten wie „Heimat“ und den „schon bestehenden menschlichen Lebenszusammenhang“, der in Relation zu Mensch, Natur und Gott gesehen wird). Diese Überlegungen sind für die Konstruktion eines Curriculums der beruflichen Grundausbildung wichtig.

Damit zusammenhängend sind auch die Vorstellungen der Lehrperson als „Allrounderin“ interessant – nicht so sehr auf einer formal-organisatorischen Ebene, wohl aber auf einer inhaltlichen (Kap. 4.6): Der Weg zur Primarlehrperson wird im LEMO-Bericht – aus einer institutionellen Sicht gesehen – sowohl in einem seminaristischen wie auch in einem nachmaturitären Weg als *gleichwertig* bezeichnet, allerdings divergieren im Detail einige Punkte sehr: letztere müssen nur noch die Berufsbildung absolvieren (nach den Prinzipien der Vertiefung und Wissenschaftlichkeit), erstere *sowohl* die Allgemeinbildung *wie auch* die Berufsbildung (zusätzliche Prinzipien: Berufssozialisation, Nähe, Ganzheit und Selbsttätigkeit). Bei *beiden* wird der Aspekt der (nicht so genannten) *Lehrpersonentugenden* betont: die *persönliche Beziehung* und die *partnerschaftliche Auseinandersetzung* zwischen den Lehramtstudierenden und den Lehrpersonenbildner:innen ist in beiden Ausbildungswegen wichtig, gerade auch in der tertiarisierten Variante, die sich dadurch von anderen tertiären Bildungsstätten unterscheiden soll.

Die Frage nach einem möglichen, einheitlichen Curriculum sollte entlang den Ausbildungsinhalten zu beantworten sein (Kap. 4.7). Diese sollten sich an der *Wissenschaft*, an *Problembereichen* und an *Tätigkeitsfeldern* bzw. *Anwendungsbereichen* orientieren, wobei man sich wissenschaftlich sowohl an die Curriculumforschung und an die Pädagogische Psychologie wie auch an geisteswissenschaftliche bzw. bildungsphilosophische Referenzen wendet. Das zeigt sich exemplarisch an der Gliederung der wissenschaftlichen Disziplinen und Anwendungsbereiche (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie, Fachdidaktiken): So wird die Pädagogik einerseits im Sinne einer Erziehungslehre (nach Brezinka) gesehen, andererseits gewissermaßen mit der Pädagogischen Anthropologie verschmolzen, weil letztere alle wichtigen Domänen der Pädagogik durchdringt. Die hier vertretene praktische Pädagogik soll zu pädagogischer Urteilsfähigkeit bzw. zu einer allgemeinen Urteilskraft verhelfen. Um sich an empirisch relevanten Inhalten orientieren zu können, sehen die LEMO-Autor:innen eher die Pädagogische Psychologie zuständig, die deshalb als zweitwichtigste Referenzdisziplin genannt wird. Ihr wird attestiert, keine normativen Aussagen zu machen, sondern für Lehrpersonen signifikante Ergebnisse deskriptiv liefern zu können. Allerdings zeigen die Beispiele (Selbstverständnis fördern, Motivation, zu richtigen Beurteilun-

gen und Einstellungen verhelfen u.a.m.), dass auch die hier präsentierte Pädagogische Psychologie einen normativen Kern hat. Die Überlegungen zu den Inhalten und didaktischen Grundstrukturen der berufsbildenden Fächer zeigt in erster Linie, dass die Frage nach dem *Theorie-Praxis-Bezug*, nach praxisrelevanter Ausgestaltung theoretischen Unterrichts als Kernfrage gesehen wird, auch über den LEMO-Bericht hinaus (Kap. 4.8). Für die These der persistenten Vorstellung des Pädagogischen ist der Verweis auf ein sozial- und geisteswissenschaftliches Verständnis eines *genetischen Lehrens* ebenfalls bedeutsam; dieses könne sich in anwendungsorientierter bzw. fallanalytischer Arbeit ausdrücken.

Schließlich wurden die Vorschläge für die Konstruktion sog. „Modellpensen“ für das Curriculum der beruflichen Grundausbildung präsentiert (Kap. 4.9). Dies kann in inhaltlicher Hinsicht als Kernstück des LEMO-Berichts bezeichnet werden, da in den modellierten Themenblöcken der Allgemeinen Pädagogik (Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik), der Pädagogischen Psychologie und der anderen erziehungswissenschaftlichen Fächer nicht nur die oft beteuerte Wissenschaftsorientierung und der Theorie-Praxis-Bezug in den parzellierten Einheiten veranschaulicht werden, sondern weil in ihnen auch das Persistente zur Geltung kommt: Die Sozialwissenschaften liefern neben den Geisteswissenschaften und der Bildungsphilosophie wichtige Argumentationen für die jeweiligen Fächer. Die Pädagogische Psychologie und die vorgeschlagenen verhaltensmethodischen und gruppenspezifischen Herangehensweisen erhalten zwar eine auffällig breite Plattform, dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie bezogen auf die Lehrpersonenbildung in normativ-pädagogisierender Absicht vorgestellt werden.

Die letzten drei hier vorgestellten Kapitel zu LEMO (Kap. 4.7-4.9) behandeln insofern die zentralen inhaltlichen Fragen, welche Fächer weshalb und in welchem Umfang in einem idealen Curriculum für angehende Volksschullehrpersonen drin sein müssten.

In Kap. 5 sollen die in dieser Fallanalyse herausdestillierten Aspekte aus dem LEMO-Bericht in Verbindung mit den in den ersten Kapiteln ausführlich behandelten Themen aufgenommen und in Verbindung mit der Fragestellung und der These diskursanalytisch überprüft werden.

5 Diskursanalytische Überprüfung der These

„Man hat mich gefragt, weshalb ich diesen Aufsatz [*Die Tragödie der Lehrerbildung*] nicht mit der Überschrift „*Die Komödie der Akademisierung der Lehrerbildung*“ versehen hätte [...]. Aber es schien *mir nicht richtig* [...], denn wesentlich für die Komödie ist der glückliche Ausgang.“
Friedrich Schneider (1957, 6).

„Ich glaube, dass die Professionalisierung des Lehrberufs und die Wissenschaftsorientierung dazu beigetragen haben [dass die Lehrpersonen besser geworden sind].“
Beat W. Zemp (Krummenacher 2019, 12)

„Es gibt ein Problem der *Identität* und des *Selbstverständnisses* des Dozenten in der Lehrerbildung. Dieses wird er nach Kategorien hergebrachter Einteilungen der Wissenschaften lösen.“
Hans Aebli (1975b, 22)

Wie die Eingangszitate zeigen, wurde und wird in Zusammenhang mit einer angenommenen missglückten oder geglückten Lehrpersonenbildung und der damit in Korrelation gebrachten Arbeitsqualität von Lehrpersonen mit *Akademisierung*, *Wissenschaftsorientierung* und *Professionalisierung* argumentiert – vor über sechzig Jahren genauso wie heute. Dabei ist es für diese Arbeit zweitrangig, ob sich die Aussagen auf die deutsche (Schneider 1957) oder die Schweizer (Krummenacher 2019) Lehrpersonenbildung beziehen. Dass die Wissenschaftsorientierung eng mit der Professionalisierung gekoppelt wird und somit auch Pädagogisierungsfragen zum Zuge kommen, ist weder geografisch noch zeitlich einfach und eng eingrenzbar, könnte aber mit einer *anhaltenden, persistenten Vorstellung von Pädagogik in der Lehrpersonenbildung* zu tun zu haben, wie in dieser Arbeit anhand des LEMO-Berichts und anderen Dokumenten gezeigt werden soll und wie das dritte Zitat von Hans Aebli andeutet: Inhaltliche, disziplinär-wissenschaftliche Fragen des Curriculums sind in der Wahrnehmung der in die Lehrpersonenbildung Involvierten eng mit Identitäts- und Selbstverständnisfragen gekoppelt, letztlich also mit normativen, anthropologischen Fragen und nicht bloss mit fachwissenschaftlichen.

In diesem Kapitel geht es hauptsächlich darum, den vorgängig in den Kapiteln 3 und 4 analysierten Diskurs anhand der Texte und Aussagen abschließend als diskursive, „kommunikative Situation“ (Landwehr 2009, 128) zusammenzutragen und zu analysieren und in Bezug zur These zu setzen.³⁵⁸ Der LEMO-Prozess – inkl. die Texte und Ereignisse aus der untersuchten

³⁵⁸ Zu diesen Aspekten der Diskursanalyse vgl. Kap. 1.1 und 1.4.

Zeit *davor*, der LEMO-Bericht und die untersuchten „*Post-LEMO*“-Texte – können als „diskursive Praxis“, als „Gesamtheit von Aussageereignissen“ gesehen werden (Keller 2011, 68), als Austausch von Argumenten (Graf 2006, 73). LEMO als „diskursives Ereignis“ wird damit zum „Gegenstand des Wissens“ und die darin ausgetauschten, streitbaren Argumente können „als historisch-situierte Problematisierungen des bis dahin geltenden Wahren“ gesehen werden, wobei Wahrheitsfragen immer auch Machtfragen sind (Bublitz et al. 1999, 11), zudem sind sie historisch variabel (Ruoff 2007, 233). Auch der Diskurs innerhalb und rund um LEMO kann in den von Michel Foucault beschriebenen Prozeduren der Ausschließung, der Kontrolle und der Disziplinen gedacht werden, die durch „Verknappung der sprechenden Subjekte“ entstehen (Foucault 2010, 26). Die Prozedur der Kontrolle ist gleichzeitig eine Prozedur der epistemischen Macht. Im hier behandelten Fall geht es bei der Episteme nicht um die „Gesamtheit der Beziehungen, die man in einer gegebenen Zeit innerhalb der Wissenschaften entdecken kann“ (Foucault 2020, 273), sehr wohl aber – innerhalb des Kontextes der Lehrpersonenbildung – um eine Episteme bzw. Sozio-Episteme als „sozial geteilte Wahrnehmungsstruktur, die vergesellschaftend wirkt“ (Diaz-Bone 2013, 83). Die (Sozio-) Episteme bzw. Wissenspraktik kann in der Arbeit eines Denkkollektivs mit eigenem Denkstil (Fleck 2011, 263) analysiert und beschrieben werden.

Beim LEMO-Bericht waren unterschiedliche Aspekte diskursprägend, etwa der nichtlineare Entstehungsprozess, die unterschiedlichen Akteur:innen als Kommissionsmitglieder und/oder Autor:innen des Berichts, die verschiedenen Adressat:innen (Kantone, Lehrerbildner:innen, Volksschullehrpersonen, Erziehungswissenschaftler:innen u.a.) sowie die anthropologischen, fachlichen, strukturellen und organisatorischen Aspekte, die mit Blick auf die Lehrpersonenbildung angedacht wurden. Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass auf bildungspolitischer Ebene der LEMO-Bericht und die anderen untersuchten Texte quasi als Impulsgeber und Referenz für kantonale Lehrpersonenbildungs- und Schulreformen betrachtet wurden: So wurde in Bezug auf verschiedene Reformen oder Neugründungen von Lehrpersonenbildungsstätten auf LEMO rekurriert. Beispielsweise war die Gründung der *Höheren Pädagogischen Lehranstalt* (HPL) im Kanton Aargau stark vom LEMO-Bericht inspiriert (Lattmann 1991; Künzli u. Messner 1995; Criblez 2002),³⁵⁹ sowie der dreistufige „Realisierungsversuch [und vom LEMO-Bericht inspirierte] Prozess der Eignungsabklärung, Qualifizierung und Selektion“ für angehende Lehrpersonen im Kanton Zürich (Gehrig 1985, 44), ebenso wurde in Bern die Seminarlehrpersonenbildung „im Geiste von LEMO“ vollzogen (Aebli 1985, 23). Exemplarisch lässt

³⁵⁹ Vgl. Kap. 3.10 und 3.11; Fußnoten 166, 201 und 219.

sich diese Behauptung für den Konstruktivismus zeigen, der *außerhalb* des Berichts und der Lehrpersonenbildung anders thematisiert und besprochen wurde.³⁶⁰

Die persistente Vorstellung von Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung kann als *genealogisch einzigartiges* Wissen bezeichnet werden, das so nirgends sonst zu zirkulieren scheint. Insofern könnte gerade die Lehrpersonenbildung – je nach Betrachtungsweise, je nach Fokussierung – als autopoietisches und hybrides (mit der systemtheoretischen bzw. der akteur-netzwerk-gepolten Objekteinstellung) bzw. als Diskurs-, Macht- und Subjektivierungsfeld (mit der diskurstheoretischen Fokussierung) gesehen werden.³⁶¹

Das Narrativ der Verwissenschaftlichung des Lehrberufs bzw. der Wissenschaftsorientierung innerhalb der Lehrpersonenbildung hat für das Verständnis der Ausbildung und des Berufstandes verschiedene Konsequenzen, die es in diesem letzten Teil der Diskursanalyse – insbesondere auf die These hin, mit besonderer Berücksichtigung des LEMO-Berichts als historisches Beispiel – zu besprechen gilt.

Dafür soll zuerst die These im Wortlaut, wie sie im ersten Kapitel präsentiert wurde, in Erinnerung gerufen werden (Kap. 1.2.4):

Die These besagt, dass die in der Lehrpersonenbildung verhandelte *Pädagogik*, so wie sie exemplarisch im LEMO-Bericht (Müller 1975) und in anderen damit zusammenhängenden Publikationen dargelegt ist, als *persistente Vorstellung von Pädagogik* bezeichnet werden kann.

Mit „Pädagogik“ ist die in der Lehrpersonenbildung als Referenz benutzte Disziplin wie auch das curricular festgesetzte Fach Pädagogik gemeint. Diese muss im Kontext der Lehrpersonenbildung als etwas Eigentümliches, als spezifisches Merkmal gesehen werden, auch in Abgrenzung zu einem universitär-disziplinären, fachwissenschaftlichen oder alltäglichen Verständnis von Pädagogik. Dieses Persistente zeigt sich etwa in der eigensinnigen pädagogischen Deutung der erziehungswissenschaftlichen Curricula inhalte.

Dieses Eigensinnige, dieses Persistente soll abschließend aus unterschiedlichen Perspektiven besprochen und plausibel gemacht werden. Die eigensinnige Pädagogisierung zeigt sich exemplarisch am zuletzt analysierten Text *Curriculum der beruflichen Grundausbildung* (Kap.

³⁶⁰ In diesem Sinne kann auch Walter Herzogs Beschreibung des Konstruktivismus nach Aebli als „Nachkonstruktivismus“ verstanden werden (Herzog 2006, 283): Innerhalb des hier beschriebenen Kontextes schien und scheint dieser pädagogisierte Konstruktivismus sehr wohl verstanden zu werden. Vgl. Kap. 1.2.5, 3.4.2, 4.7.1; insbesondere 4.9 und 4.9.5.

³⁶¹ Das Konstrukt der „Autopoiesis“ ist in der Pädagogik und im Speziellen im Lehrpersonenbildungskontext sehr verbreitet und wird – ähnlich wie der Konstruktivismus – ebenfalls kritisiert: Im „systemtheoretischen Autopoiesis-Kitsch“ werden gewisse Ähnlichkeiten mit der Vorstellung innerhalb der Humanistischen Psychologie gesehen: der Mensch wird als „Selbstersteller“ bzw. Konstrukteur seiner selbst gesehen (Reichenbach u. Dietschi 2013, 54).

4.7-4.9). Mit Bezug darauf und auf weitere Teile des LEMO-Berichts und auf die anderen analysierten *Texte* soll das sich manifestierende Persistente anhand von Pädagogisierungsprozessen aufgezeigt werden. Es wird sich zeigen, dass die angenommene *persistente Vorstellung des Pädagogischen*, die in diesem letzten Kapitel im Spiegel der hier entfalteten *Pädagogisierung* gedeutet werden, sich durch die unterschiedlichen Perspektivierungen aufs Thema bestätigen.

Beispielsweise interessiert, inwiefern die Aussagen zur Anthropologie, zu den empirischen Sozialwissenschaften oder anderen Wissenschaftszweigen als Fundamente für eine angedachte Lehrpersonenbildung dienen, inwiefern sich in der Verwissenschaftlichung – insbesondere in einer spezifischen Form der Pädagogisierung – eine *persistente Vorstellung von Pädagogik* in der Diskursproduktion zeigt (Kap. 5.1). Im Speziellen ist für die Pädagogik die relative und auffällige Nähe zur Psychologie ein wichtiger Aspekt, auch für die Lehrpersonenbildung.³⁶² Charakteristisch ist aber eine *disziplinäre Mehrfachorientierung der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung*, die Integration verschiedener – auch nicht-wissenschaftlicher, nicht nur psychologischer – Denkmuster (Kap. 5.2). Diese Mehrfachorientierung findet in der analysierten Curriculararbeit als „fundamentales Prinzip“ in inhaltlich-didaktischer Hinsicht eine Entsprechung. Durch die *Wissenschaftlichkeit* einerseits und den *Theorie-Praxis-Bezug* auf der anderen Seite zeigen sich – auch in Gestalt der Modellpensen – die diskursiven Wissensformationen. Letztere können von diesen beiden Prinzipien aus betrachtet werden, wobei bereits die Gliederung nach wissenschaftlichen Disziplinen und die dreifache Orientierung für die Inhalte nach Wissenschaft, Problemfeldern und Tätigkeitsbereichen eine gewisse Eigenlogik für das Curriculum an den Tag legen (Kap. 5.3). Durch die Analyse der spezifischen lehrpersonenbildungsrelevanten Wissensordnungen als normative Sprach- und Denkkategorien kann der Kern des theoretischen Argumentariums – die *persistente Vorstellung des Pädagogischen* – herausgeschält werden. Hier soll dieser Aspekt theoretisch mit soziologischen (Eva Illouz) und philosophischen (Charles Taylor) Denkkofferten reflektiert werden (Kap. 5.4). *Lehrpersonenbildungsbezogene Weiterbildungen* sind für das Professionalisierungsverständnis zentral. Hier sind sie umso wesentlicher, da gerade an den Fragen, welche Fähigkeiten Lehrpersonen sich aneignen und vertiefen sollen, die Pädagogisierung gut zur Geltung kommt. Dies soll nochmals anhand weniger Stichworte vergegenwärtigt werden (Kap. 5.5). Die *persistente Vorstellung des Pädagogischen* wird insofern *auch* sprachlich manifestiert, als sie mit Hilfe von *Metaphern, Sprachbildern, sprachlichen Wendungen* erzeugt wird (Kap. 5.6). Schließlich soll die Pädagogisierung

³⁶² Insbesondere seit der Disziplinenbildung Ende des 19. Jahrhunderts und in der hier untersuchten Zeit (Kap. 2.2).

auch in der von Hans Aebli benutzten Wendung der „*realen Utopie*“ reflektiert werden: Daran zeigt sich die eigenständige, auch eigensinnige, normative Sprachverwendung im Kontext der hier untersuchten Lehrpersonenbildung (Kap. 5.7). Mit der hier durchgeführten Diskursanalyse lässt sich die Pädagogisierung als *diskursive Arbeit von Denkkollektiven* bzw. von *Wissenspraktiken* gut nachzeichnen, was an mehreren Beispielen gezeigt werden soll (Kap. 5.8). Am Schluss sollen die Ergebnisse dieses diskursanalytischen Kapitels in einer *Zusammenfassung* dargestellt werden (Kap. 5.9).

5.1 Die persistente Vorstellung von Pädagogik mittels eigensinniger Pädagogisierung in der Lehrpersonenbildung

In einer „breiten Fokussierung“ wurde das Phänomen der Verwissenschaftlichung unter historisch-soziologischer Perspektive als „Durchdringung aller Lebensbereiche“ (Stehr) oder als „Politisierung der Wissenschaft“ (Weingart) aufgefasst (Kap. 2.1). Davon abgeleitet ist die „spezifische Fokussierung“ auf die Pädagogik und auf die Lehrpersonenbildung (Kap. 2.2), die in dieser Arbeit – ähnlich wie die Psychologisierung oder Therapeutisierung – als gesellschaftlich-historisches Phänomen verstanden werden kann (Kap. 2.3), nämlich als „Expansion des Pädagogischen“ (Höhne) in möglichst vielen Lebensbereichen oder als „Entgrenzung des Pädagogischen“ (Lüders, Kade u. Hornstein), worunter die pädagogische Expansion als Bevormundung oder als permanenter Leistungsdruck subsumiert wird. Daneben gibt es die Deutung, dass die Pädagogisierung sich insbesondere in den Modi von Lernen, Erziehung und Bildung manifestiert oder eine politisch-normative Wendung hat und sich als „totale Pädagogisierung“, als „Pädagogismus“ (Schelsky; Kob) zeigt. Damit ginge eine Änderung der Subjektvorstellung einher, weil die Entwicklungsfähigkeit und die Produktivität der Subjekte abhängig gesehen werden von gesellschaftlichen Machtkonstellationen (Kap. 2.3.5).³⁶³

Gegen die in Kap. 2.3 beispielsweise von Maik Tändler oder Nico Stehr geäußerten Annahmen einer diskursiv bzw. kontextabhängig gedeuteten Verwissenschaftlichung und Psychologisierung könnte eingewendet werden, dass gerade in Lehrpersonenbildungskreisen nicht nur von einer (erweiterten) Zirkulation des produzierten Wissens gesprochen werden kann, sondern darüber hinaus von einer *komplexen Zirkulation* des Wissens, weil sich wissenschaftliches, gesellschaftliches, expertenerzeugtes Wissen auf die Curriculumbildung in der Lehrpersonenbildung

³⁶³ Auf ein *unfriendly takeover* vonseiten der Psychologie bzw. auf eine – wie in dieser Arbeit beschriebene – totalumfassende Psychologisierung innerhalb der Curriculararbeit finden sich keine Hinweise (Kap. 2.3; Oelkers 2002). Walter Herzog meint aber, bei der Pädagogischen Psychologie ein „unfriendly Take-over“ ausmachen zu können, weil sie ihre Probleme unmittelbar der pädagogischen Praxis entnehme und „explizit an die Stelle der Pädagogik rückt“ (Herzog 2005, 211). Dass es gleichwohl eine Psychologisierung in der Curriculararbeit gegeben hat bzw. Psychologisierungsspuren, wird in diesem Kap. 5 noch zu zeigen sein.

auswirkt. Durch die darin tätigen Akteur:innen wird – wie die verschiedenen analysierten Beispiele gezeigt haben – dieses Wissen aber auch selektiert, inspiziert, ausgewählt, verworfen, in Frage gestellt und zu eigen gemacht, so dass durch die Bearbeitung von rezipiertem Wissen durch ein *Denkkollektiv neues* bzw. *eigenständiges Wissen* entsteht, in einer spezifischen *Wissenspraxis*.³⁶⁴ Dies ändert den Blick auf die Pädagogisierung fundamental: Auch wenn viele psychologische Aspekte in den 1970er Jahren verhandelt wurden, ist die psychologische Theorieentwicklung innerhalb der Lehrpersonenbildung stets etwas *Eigenes* und etwas *Neues*. Die lehrpersonenbildungsbezogenen, diskursiven Wissensformationen sind zwar stark von psychologischen (auch von soziologischen und anderen) Inhalten und Tendenzen beeinflusst, bleiben aber *pädagogisch*.³⁶⁵ In diesem *neuen Verständnis von Pädagogisierung* zeigt sich auch die *persistente Vorstellung von Pädagogik*. Dieser spezifisch verstandene Pädagogisierungsprozess soll nachfolgend plausibilisiert werden, indem an den in den vorherigen Kapitel analysierten Beispielen angeknüpft wird:

(1) Da ist zum einen eine *Verwissenschaftlichung innerhalb* eines pädagogischen Kontexts im Sinne einer *eigenen* Deutung des Pädagogischen, insbesondere von Pädagogik und der Erziehungswissenschaft (auch der Pädagogischen Anthropologie und weiteren pädagogischen Subdisziplinen). Dies lässt sich beispielsweise am fachlichen Diskurs auf Rigi-Kaltbad inkl. dem darauf herausgegebenen Sammelband *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (Gehrig 1970) gut zeigen: Die Inhalte eines möglichen pädagogischen Kernstudiums wurden von verschiedenen Exponenten in systematischer Weise aufgefächert, teils auch konträr wie zwischen Karl Frey und Hans Aebli. Im Zentrum stand die Frage nach dem *Fach* Pädagogik für die (Deutschschweizer) Lehrpersonenbildung, der „Fachbereich Pädagogik“ wurde zum „*Kernbestand* einer Lehrerbildung“ erklärt (Gehrig 1970b, 10; vgl. Kap. 3.7).

³⁶⁴ Anhand des LEMO-Berichts lassen sich zudem zweierlei Eigenschaften zeigen, die als Spezifikum bezeichnet werden können: Zum einen wird dieser Bericht als Produkt eines *Expert:innengremiums* angesehen, zum anderen ist der Bericht ein Objekt, das *als* Gegenstand eine Art Eigenleben führt und so den Diskurs – neben dem Denkkollektiv – mitbestimmt (als hybrides Artefakt, vgl. Kap. 1.2.5).

³⁶⁵ Dieser Aspekt hat im Ansatz gewisse Ähnlichkeiten mit der von der Soziologin und Wissenschaftstheoretikerin Karin Knorr Cetina konstatierten Wissensproduktion in den Naturwissenschaften: „Die Produkte der Naturwissenschaft [müssen] als kulturell geformte Produkte gesehen werden [...] und nicht nur als Naturgegebenheiten, die durch die Wissenschaft ‚aufgedeckt‘ oder ‚gefunden‘ werden“ (Knorr Cetina 2002, XIII). Das *Labor* müsse nicht als einziger Ort der Wissenserzeugung gesehen werden (wenn er für die Naturwissenschaften auch der prototypischste sein mag, vgl. ebd., XII). Dies geht einher mit der allgemeinen Annahme Karin Knorr Cetinas, aber auch Bruno Latours, wonach wissenschaftliches Wissen nicht bloß als Resultat vernünftiger Denkleistungen verstanden werden kann, sondern dass im Gegenteil erst die *Praxis* der Wissenschaftler:innen, ihr *Interesse*, ihre *Vorgehensweisen* und die *Rückkopplung* mit anderen Wissenssphären und Wissenschaftler:innen, der Öffentlichkeit etc. wissenschaftliches Wissen überhaupt möglich und sichtbar macht (Knorr-Cetina 2002; Latour 2006, 2008; vgl. Kap. 1.2.5. Zum gegensätzlichen Verständnis der Psychologisierung vgl. Fußnote 363).

Auch wenn Frey und weitere FAL-Mitarbeiter ein (pädagogisches) Kerncurriculum von der Empirie, d.h. den von ihnen analysierten Bedürfnissen der Lehrpersonen her, Aebli und andere den pädagogischen Kernunterricht eher deduktiv, normativ ableiten, fällt sowohl bei den nuanciert behavioristischen wie den pädagogisch-psychologischen Exponent:innen auf, wie sehr sie *beide* den pädagogischen Kernunterricht von einem allfälligen *universitären* abgrenzen. Dieser Akt des Verständnismachenwollens von Pädagogik ist – in diesem hier gesetzten Verständnis – als *Pädagogisierungsakt* zu deuten: Er ist *nicht expansiv* im Sinne Höhnes, auch *nicht entgrenzend* im Sinne Lüders', Kades und Hornsteins, sondern verdeutlicht ein *persistentes Verständnis* von Pädagogik: Als Disziplin, als Unterrichtsfach. Das mag etwas paradox klingen, ist aber für das Verständnis der Erzeugung von Persistenz wichtig. Die Pädagogisierung wirkt quasi nicht nur *exoterisch*, d.h. dass gesellschaftliche Bereiche pädagogisch gedeutet werden und damit Interpretationen gesellschaftlicher Begebenheiten eine *pädagogisch aufgesetzte Wendung* erhalten, sondern umgekehrt: Eine Pädagogisierung wirkt wie im Falle des Kontextes der hier untersuchten Lehrpersonenbildung auch *esoterisch*, d.h. nach innen gerichtet. Walter Herzog würde das Begriffspaar esoterisch/exoterisch möglicherweise anders verwenden, wenn er das Gedeihen der ersten pädagogischen Systeme „nicht im Elfenbeinturm der Wissenschaft, sondern im Sumpfboot der Praxis“ ortet und deshalb das Tragen pädagogischer Ideen nach außen in eine breite Öffentlichkeit als exoterisch bezeichnet.³⁶⁶ Damit versteht er unter diesem Akt nicht bloß eine Diffusion innerhalb eines kleinen Kreises. Allerdings geht es im hier untersuchten Diskurs gerade nicht darum, dass pädagogische Gedanken und Theorien gestreut, sondern ein *eigenes* Pädagogikverständnis gestärkt wurde, und zwar unter verschiedenen Verwissenschaftlichungseinflüssen. Dazu passt die Aussage Roland Reichenbachs, wonach mit der „Kern-Psychologie“ die „Annahme eines Kerns, zu dem man finden könne, [...] völlig esoterisch“ sei (Reichenbach 2002, 177). In den hier analysierten Texten wurde u.a. Bezug auf die Humanpsychologie genommen, sowohl im LEMO-Bericht und anderen damit verknüpften Texten aus den 1970er Jahren. In ihnen ist zwar eine Psychologisierung deutlich zu beobachten, gleichzeitig aber eine – esoterische – Pädagogisierung in dem Sinne, dass psychologische Begriffe und Theorien ins Verständnis der Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung integriert, transformiert und gleichzeitig einem persistenten Begriff angepasst wurden.

An den analysierten Quellen kann dies verdeutlicht werden: Gemäß Frey soll ein pädagogisches Kernstudium auf den (künftigen) Schulunterricht ausgerichtet sein und gleichzeitig helfen, die Innovation der Lehrpersonenbildung voranzutreiben (Kap. 3.8), während Aebli in der Möglich-

³⁶⁶ Vgl. Herzog 2005, 17, auch Kap. 2.2 in dieser Arbeit.

keit eines pädagogischen Kernstudiums die Verbindung von Wissensvermittlung mit gleichzeitiger Charakterprägung sieht, weshalb hier die Nähe zur Pädagogischen Anthropologie nicht zufällig ist (Kap. 3.8). Die Verbindung zu Fragen des Menschenbilds oder Fragen der idealen Lehrperson sind in diesen allgemeinen Überlegungen zum Pädagogik-Fach an Lehrpersonenbildungsstätten auch bei anderen Autoren zu sehen (z.B. bei Gehrig, Scheuerl, Brezinka, Roth; vgl. Kap. 3.7; 4.4 u. 5.4), was die persistente Vorstellung von Pädagogik verdeutlicht: Ihnen allen gemein scheint nämlich sowohl eine Orientierung an damals neueren wissenschaftlichen Entwicklungen zu sein (Bedürfnisanalysen, Lehrplanforschung einerseits, neuere Pädagogische Psychologie, Humanistische Psychologie andererseits), genauso aber auch eine Orientierung an klassischen, tradierten, geisteswissenschaftlichen Theorietraditionen (z.B. Pädagogische Anthropologie). Vorstellungen von Pädagogik docken an damals aktuellen pädagogischen und psychologischen Theorien und Forschungsrichtungen an. Deshalb könnte davon die Rede sein, dass das pädagogische Wissen eine Transformation erfährt. Dadurch, dass es aber *auch* an klassisches, geisteswissenschaftliches Wissen anknüpft, bleibt es *gleichzeitig* persistent.

Diese persistente Vorstellung von Pädagogik drückt sich in einem *Denkstil eines spezifischen Denkkollektivs* aus (nach Ludwik Fleck, vgl. Kap. 1.2). Es hat sich an den analysierten Beispielen tatsächlich gezeigt, dass nicht nur in Bezug auf die Erkenntnistheorie, sondern auch in der Lehrpersonenbildung, in der Curriculumarbeit „soziale Momente“, der Austausch zwischen Akteur:innen für die prägende Vorstellung von Pädagogik wichtig ist, auch wenn oder gerade weil sie teilweise konträr ist: Die Autor:innen der hier analysierten Texte waren zwar nicht eine homogene, institutionalisierte soziale Gruppe, nimmt man aber ihr teils synchron, teils diachron artikuliertes Interesse an der Frage der geeigneten, idealen Pädagogik für die Schweizer Primarlehrpersonenbildung als *gemeinsamen Topos*, so können sie sehr wohl als *ein* Denkkollektiv mit *einem spezifischen Denkstil* bezeichnet werden. Durch einen gemeinsamen Denkstil entstehen „kollaborative Konstruktion(en) von Wissen“ (Wolfgang Teubert, vgl. Kap. 1.2), wobei sich die darin manifestierenden Episteme bzw. Sozio-Episteme – trotz möglichen Krisen, Streitigkeiten – durch eine gewisse *Kontinuität* charakterisieren lassen (Rainer Diaz-Bone, vgl. Kap. 1.2 u. 1.2.5). Solcherart Kontinuitäten könnten als *spezifische Ensembles von Praktiken* – auch als spezifische *Lebensform* – umschrieben werden,³⁶⁷ die in den analysierten Aussagen herauslesbar sind, die von Akteur:innen, Kollektivakteur:innen rund um die Lehrpersonenbildung stammen: Die Pädagogisierung als Ausdruck der lehrpersonenbildungsrelevanten *Lebensform*,

³⁶⁷ Zu den *Ensembles von Praktiken* vgl. Rahel Jaggi oder Bruno Latour in Kap. 1.2.5 und Fußnote 43. Zur *Lebensform* vgl. Jaeggi oder Ludwig Wittgenstein in Kap. 1.2.5 bzw. in Fußnote 40.

d.h. als Ausdruck von in Lehrpersonenbildung *diskursiv gestalteten* und *geformten* Sinnhorizonten, materialisiert in publizierten Vorträgen, im LEMO-Bericht und anderen Texten. In den nächsten Punkten wird dieser Aspekt weiter plausibilisiert.

(2) Die so verstandene Pädagogisierung ermöglicht als Denkstil nicht nur eine spezifische Art der (sozialen) Erkenntnis, sondern damit zusammenhängend auch eine *Selbstdeutung der Lehrpersonenbildungsbezogenen* Pädagogik als Unterrichtsfach, was sich wiederum als eine persistente Vorstellung von Pädagogik entpuppt (Kap. 3.7): So wird auf Rigi-Kaltbad von den einen mit präzisen Prozentanteilen und inhaltlicher Analyse bestehender Lehrpläne versucht zu klären, was von allen Unterrichtsfächern an Lehrpersonenbildungsstätten unter „Pädagogik“ subsumiert wird (Frey), während andere das Fach „Pädagogik“ nach systematischen Kriterien deduktiv und normativ zu setzen versuchen (Aebli). Gerade Hans Aebli definiert auf diese Weise nicht nur das pädagogische Kernstudium, sondern auch dasjenige der Pädagogischen Psychologie. In dieser Bestimmung der Fächer fällt einerseits auf, wie *psychologisches* Wissen in den Vordergrund rückt und auch für die Pädagogik Orientierung liefern soll (Psychologisierung und Pädagogisierung), andererseits ist nicht zu übersehen, wie in dieser Pädagogisierung psychologischer Inhalte auch auf normative Theorien (Pädagogische Anthropologie) oder moralische Instanzen (u.a. Pestalozzi) Rekurs genommen wird, wie weiter oben bereits ausgeführt. Die Psychologie soll für Lehrpersonen nicht bloss eine Wissenschafts-, sondern auch eine Handlungs-Orientierung sein. In dieser Pädagogisierung, in dieser eigensinnigen Deutung der Lehrinhalte zeigt sich die *persistente Vorstellung von Pädagogik* besonders gut: Das pädagogische, erziehungswissenschaftliche Wissen fluktuiert zwischen empirisch ausgerichteten Zweigen der Erziehungswissenschaft (Curriculumtheorie) und anthropologischen, moralphilosophischen Überlegungen (Kap. 3.8). Pädagogik wird stellenweise auch *deckungsgleich* mit der Pädagogischen Anthropologie gedeutet (Kap. 4.7.3).

(3) Unter Pädagogisierung kann etwas Drittes verstanden werden, nämlich eine *standespolitische Forderung*, den auf *wissenschaftlicher Basis gestützten Lehrberuf auf eine neue, „höhere“ Stufe zu heben*.³⁶⁸ Durch den Einbezug wissenschaftlichen Denkens und Steuerns sollte – so die Idee in den hier schwerpunktmäßig untersuchten Dokumenten um 1970 herum – insgesamt die Lehrpersonenbildung, d.h. letztlich die *Berufsbildung* besser gemacht und dadurch der Lehrberuf in der Gesellschaft zu neuem Ansehen erlangen. Der in der These formulierte Diskurs um

³⁶⁸ Es gilt zu bedenken, dass Aussagen zu einer Verbesserung der Lehrpersonenbildung sich oft bei metaphorischen Aussagen einer *Höherentwicklung* (*Weiterkommens*, *höhere* Bildung oder *Fortschritt*) bedienen, womit auch bildungsphilosophische Implikationen mittransportiert werden: Entwicklungen im sozio-moralischen Bereich (unter welchem die Lehrpersonenbildung ebenso subsumiert werden kann) scheinen eindeutig in eine Richtung zu zeigen, „sie verläuft im Wesentlichen entlang der *Vertikalen* nach oben, wobei zuoberst die ‚reine‘ Moral oder die ‚Autonomie‘ der Person angesiedelt wird“ (Reichenbach 2015c, 827).

die Pädagogik zeigt sich an der Beschreibung der Lehrpersonen und in allgemeineren Überlegungen zur Verwissenschaftlichung im LEMO-Bericht (Kap. 4.1 u. 4.3). Die Berufsbildung sollte Universitätsniveau haben und somit 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 1975, 20). Die Verwissenschaftlichung bzw. Pädagogisierung wird in dieser Hinsicht auch dadurch betont, dass umgekehrt ein „Naturtalent“ nicht als „eine tragfähige Grundlage“ für den Lehrberuf gesehen wird, nur ein/e wissenschaftlich/e geschulte/r Professionelle/r könne rasch auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren und Reformprozesse mitbestimmen bzw. weitergestalten (ebd., 21). Und präventiv wird wiederum auf mögliche Kritiker:innen und Skeptiker:innen geantwortet, die in einer solchen „intellektuellen Ausbildung“, in einer Verwissenschaftlichung der Ausbildung, die Gefahr der „Praxisferne“ sehen.³⁶⁹ Die Antwort darauf lautet, dass es eine „intensive Durchdringung von Schulpraxis und Theorie“ brauche (ebd.; vgl. Kap. 5.3). Dazu wird explizit auf die Forderung der bereits genannten Tagung auf Rigi-Kaltbad hingewiesen, wonach die „pädagogisch-schulpraktische *Grundausbildung* [...] auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen, [aber] in ständiger Durchdringung von Theorie und Praxis erfolgen“ muss (SKDL/SPV 1970, 80; vgl. auch Kap. 3.7).³⁷⁰

Die standespolitischen Forderungen lassen sich z.B. eindrücklich mit der Arbeit des SPV als Kollektivakteur in Zusammenhang mit dem LEMO-Bericht zeigen: Es sind nicht nur viele SPV-Mitglieder *gleichzeitig auch* Autor:innen des Berichts, viele Mitglieder bzw. der Verband

³⁶⁹ Hermann J. Forneck hält die Metapher und Denkfigur der „praxisfernen Theoretisierung“ für grundsätzlich problematisch, mit Verweis auf die Kantische Urteilskraft, die für situations- und kontextbezogenes Entscheiden und nicht für bloßes Wissens- bzw. Regelanwenden steht, mit Verweis auf den „Pädagogischen Takt“ nach Herbart und die ebenfalls auf Herbart zurückführende Erkenntnis von Kontingenz in pädagogischen Kontexten aufgrund der Einmaligkeit jeglicher pädagogischer Interaktion und zuletzt mit Verweis auf den für Lehrpersonen unaufhebaren Widerspruch, ständig professionell zwischen den Ansprüchen des individuellen Kindes und den gesellschaftlichen Normansprüchen entscheiden und handeln zu müssen: „Eine einfache bzw. lineare Vermittlung von Theorie und Praxis im Sinne einer Anwendung erworbenen Wissens in der Praxis kann es in pädagogischen Kontexten nicht geben“ (Forneck 2015, 348). Vgl. dazu auch Graf 2006, 72ff.; Reichenbach 2017, 23; Herzog 2018, 814, 822ff.; Fußnote 198 oder Kap. 5.3).

³⁷⁰ Verwissenschaftlichung wird im LEMO-Bericht zudem nicht als neues Phänomen, sondern als historisch längere Entwicklung beschrieben. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts hätte sich die Lehrperson „in den Dienst des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts“ gestellt. Im 20. Jahrhundert sei daraus die Überzeugung entwachsen, den Beruf als „auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Professionalisierung“ zu sehen (Müller 1975, 21). Dazu wird eine historische Schlaufe gemacht mit der Verwandlungsmetapher vom „Diener des Pfarrers“ zum „Priester der Vernunft“ (Müller 1975, 21). Vgl. zur Analogie der Lehrperson als „Priesterin“ *Priester der Volkshildung: der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914* (Bloch Pfister 2007). Heute würden einige statt von Verwissenschaftlichung wohl von Akademisierung sprechen, also wenn ein Hochschulzugang (Maturität) als Zugangsberechtigung für eine Berufsbildung nötig wird. Zwar wurde der Hochschulzugang bei LEMO nicht ausschließlich, aber immerhin als eine von zwei Möglichkeiten für die Primarlehrpersonenbildung in Betracht gezogen. „Professionalisierung und Akademisierung sind in diesem Begriffsverständnis aufs Engste mit Verwissenschaftlichung verbunden“, meint Christoph Schmid in Hinblick auf den historischen Kontext des Lehrberufs, worin eine Akademisierung zu einem höher bewerteten und veredelten Beruf mit spezifischen Privilegien führen müsste (Schmid 2015, 182).

als Ganzes waren in den Jahren vor dem eigentlichen LEMO-Prozess maßgeblich an diskursprägenden Konferenzen, Tagungen und Publikationen beteiligt (Kap. 3). Nicht bloss in organisatorischer Hinsicht waren sie involviert, insbesondere auch in der Bestimmung dessen, was als (theoretisch) verhandeltes Wissen, was als Sagbares innerhalb des eingegrenzten Kontextes möglich ist und was letztlich zum – auch konfliktuellen, teilweise widersprüchlichen – „öffentlichen Charakter der Diskursproduktion“ (Schwab-Trapp 2011, 285, vgl. Kap. 1.4) beiträgt, also beispielsweise auch, was letztlich den Diskurs über die Lerninhalte in der Lehrpersonenbildung prägt.

(4) Durch die Pädagogisierung wird auch – wie mehrfach gezeigt wurde – eine geisteswissenschaftliche Sprache aufgegriffen und mit der (neueren) sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit vermischt, wodurch die persistente Vorstellung von Pädagogik besonders gut zum Ausdruck kommen. Damit bricht eine andere Facette der Pädagogisierung Bahn. Auf Wertendes könne nämlich nicht gänzlich verzichtet werden, wenn es um Fragen pädagogischer Entscheidungen gehe. Mit der Betonung der Grenzen der (empirischen) Wissenschaften für das pädagogische Feld wird der Diskurs metaphorisch, die Aussagen erhalten gleichzeitig einen fundamentalen Ton:

Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden. Der Mensch lebt letztlich nicht aus dem, was er weiss, sondern aus dem, was ihn bewegt und ihn anzieht, also aus seinen Interessen und Haltungen, aus seinen Ziel- und Wertvorstellungen und aus seinem Glauben. (Müller 1975, 22)

Es scheint, dass gerade bei allgemeinen Fragen der Pädagogik nicht auf den Zugriff auf die Anthropologie, auf geistig-religiöse, auch auf metaphorische Sprache verzichtet wird: „Die Schichten der Seele“ ist nicht nur eine metaphorische Redensart, „Seelenschichten“ verweisen auch auf eine Psychologisierung.³⁷¹ Gleich unmittelbar nach dem obigen Zitat wird im LEMO-Bericht auf die Möglichkeiten der „Persönlichkeitsbildung des werdenden Lehrers“ mit den „Mitteln der Selbsterfahrungsgruppen und der Gruppen-Dynamik“ verwiesen (ebd.).³⁷² Die

³⁷¹ Die nicht uneingeschränkt zustimmende Haltung der Autor:innen des LEMO-Berichts zu den empirischen Wissenschaften erinnert wiederum an eine Rede Odo Marquards von 1985, worin er das Verhältnis seiner Zeit zu den Geisteswissenschaften mit der bekannten Hufeisen-Anekdote des Physikers Niels Bohr beginnt: Dieser hätte einem Besucher versichert, dass er nicht an eine spezielle Kraft des von ihm aufgehängten Hufeisens glaube, aber man hätte ihm versichert, dass Hufeisen auch dann wirken, wenn man nicht an sie glaube. Analog dazu sei es mit den Geisteswissenschaften bestellt: „man glaubt nicht an sie, aber man verläßt sich auf sie, wie mir scheint: weil einem gar nichts anderes übrigbleibt“, weshalb er die Grundthese vertritt: „Je moderner die moderne Welt wird, desto unvermeidlicher werden die Geisteswissenschaften“ (Marquard 1986a, 98).

³⁷² Wie bereits in 4.9.6 gezeigt wurde, gelten im LEMO-Bericht in Zusammenhang mit den Lehrmethoden *zwei verschiedene* Auffassungen von Psychologie, die sich auch überschneiden: die *empirische Psychologie* wird mit der *behavioristischen Psychologie* (und dem Micro-Teaching/Lehrerverhaltenstraining) in Verbindung gebracht,

(epistemologischen) Grenzen der Wissenschaft werden markiert, gleichzeitig werden die (neueren) Therapieansätze als Kompensationsmöglichkeiten angeboten. Trotz der Nennung der Grenzen der Wissenschaft fordert die Kommission „eine Verbesserung der wissenschaftlichen Berufsbildung des Lehrers“ (ebd.). Sachliche und soziale Zusammenhänge zu kennen seien schließlich „wenn auch nicht genügende, so doch notwendige Bedingungen für einen guten Unterricht“ (ebd.).

Bereits zu Beginn des LEMO-Berichts wird also einerseits für die (empirische) wissenschaftliche Fundierung der Lehrpersonenbildung plädiert, gleichzeitig aber – auch in metaphorischer Sprache – daran erinnert, dass nicht nur über wissenschaftliche Bildung das „Wesentliche“ gelehrt und gelernt werden könne. Gerade der Versuch, zentrale Fragen der Lehrpersonenbildung mit wissenschaftlicher Rationalität und Reflexivität, mit psychologischem, geisteswissenschaftlichem, auch religiösem Vokabular zu vermengen, versinnbildlicht die *Pädagogisierung*, die *Eigenart* des pädagogischen Denkens, die letztlich die *persistenten Vorstellungen von Pädagogik* innerhalb der Lehrpersonenbildung unterstreicht.

(5) Das soeben Beschriebene könnte auch als „Verwissenschaftlichungsmythos“ apostrophiert werden, womit auch die *Hoffnung* auf eine qualitative Verbesserung der Lehrpersonenbildung ausgedrückt wird: Ständig wird die Aufmerksamkeit auf neuere (psychologische) Theorien und Methoden gelenkt, die – wie im Falle der Humanistischen Psychologie – in sich bereits eine Vermengung empirischer und psychoanalytischer Herangehensweisen markieren, gleichzeitig ist das Denken in „Schichten der Seele“ oder in „Persönlichkeitsreifung“ (ebd., 210) nie ganz losgelöst von religiöser, heilsversprechender Metaphorik.

Dazu ist vielleicht ein vertiefter Bezug auf diesen Aspekt hilfreich: Mit den *Mythen*, die beispielsweise durch eine Verwissenschaftlichung hervorgebracht werden können (*Verwissenschaftlichungsmythos*, man könnte analog auch von einem *Psychologisierungsm*-, in diesem speziellen Fall von einem *Pädagogisierungsm* sprechen) ist ein Thema angesprochen, das auf die Arbeit zum LEMO-Bericht und der darin formulierten Pädagogisierung sehr zu passen scheint, allerdings nicht nur in dem Sinne, wie es Dieter Neumann und Jürgen Oelkers formulieren, sondern gerade *umgekehrt*: Verwissenschaftlichungs- und damit auch Pädagogisierungs- und Psychologisierungsbewegungen scheinen nicht nur das Versprechen abzuliefern, dass eine „entscheidende *qualitative* Verbesserung der Vorbereitung auf den Beruf“ mitgegeben wird (Neumann u. Oelkers 1984, 229). Obwohl eine „Fixierung“ auf ebendiese Konsensfrage, auf

die *Psychoanalyse* und die *Sozialpsychologie* werden vor allem in Bezug auf die in der Lehrpersonenbildung umgemünzten Praktiken bzw. Techniken wie Gruppendynamik, Selbsterfahrungsgruppen, auch Lehrerverhaltenstraining in den Blick genommen. Beiden Richtungen wird eine wissenschaftliche Basis beschieden, für den hier untersuchten Diskurs ist entscheidend, dass diese psychologischen Theorien/Praktiken für die Lehrpersonenbildung *pädagogisiert* werden.

mögliche Operationalisierungen innerhalb der Lehrpersonenbildung, auf ein Finden eines „state of the art“ sehr auffällig und dominant zu sein scheint (z.B. Frey 1969; Gehrig 1970; vgl. Kap. 3.5), zeigt ja gerade die Pädagogisierung, dass es in der Lehrpersonenbildung eben *nicht* eine eindimensionale, lupenreine, prototypisch-akademische, lehrbuchsteife Art gibt, wie die Pädagogik als Disziplin oder als Unterrichtsfach der Lehrpersonenbildung gedeutet werden kann. Mit Blick auf die oben skizzierte Pädagogisierung, in der die persistente Vorstellung von Pädagogik durchscheint, könnte mit Odo Marquard auf die Wichtigkeit der sog. *Polymythie* verwiesen werden. In seinem erstmals 1979 publizierten Text äußert der Skeptiker und Zweifler Marquard Skepsis am „Striptease“, wie er es nennt: Den „Prozeß der Entmythologisierung“ seit der Aufklärung, den sich eingebürgerten Slogan „vom Mythos zum Logos“ (offenbar seit Wilhelm Nestles Buch mit gleichnamigem Titel) dekonstruiert und entlarvt Marquard selber als Mythos: „und daß so der Tod des Mythos selber zum Mythos wird, beweist ein wenig des Mythos Unsterblichkeit“ (Marquard 2000b, 93). Nach Marquard sind Mythen deshalb so erfolgreich – und das ist der Clou an seinem Gedankengang – weil die Menschen „ohne Mythen nicht leben“ könnten, und Mythen seien „justament dieses: Geschichten“ (ebd.). Mythen seien „keine Prothesen der Wahrheit, sondern die mythische Technik – das Erzählen von Geschichten – ist wesentlich etwas anderes, nämlich Kunst, die [...] vorhandene Wahrheit in die Reichweite unserer Lebensbegabung zu bringen“ (ebd., 94). Das Wissen hätte es mit Wahrheit und Irrtum zu tun, die Geschichten mit Glück und Unglück; jedoch würden die Mythen mit dem Wissen nicht aufhören, sondern erst recht anfangen: „Denn wir brauchen zwar die ‚besprochene‘, aber wir leben in der ‚erzählten Welt‘. Drum eben gelte: *Es geht nicht ohne Mythen: narrare necesse est*“, schließt deshalb der Philosoph (ebd., 95).³⁷³

Von „Wahrheit“ zu sprechen, könnte mit guten Gründen als prekär und wenig spätmodern bezeichnet werden. Marquards Argument passt sehr gut zum hier besprochenen Persistenten, insbesondere als *Klammer* der genannten Aspekte und Eigenschaften. Ein „Mythennudismus“ ist also weder möglich noch nötig, im Gegenteil, die „mythenpflichtigen“ Menschen können nicht ohne Mythen sein (ebd., 96f.). Dabei könnte von der Pädagogisierung – um Marquards Gedanken aufzugreifen und in seiner Sprache zu bleiben –, nicht von einem *Monomythos*, sondern eher von einem *Polymythos* gesprochen werden: Nicht *eine* Wahrheit, nicht *ein* Wissenstyp wird als persistentes Verständnis von Pädagogik durch die Pädagogisierung sichtbar, sondern gleich mehrere: Erst die verschiedenen Narrative von einer guten Lehrpersonenbildung, von Wissenschaft, Pädagogik, Psychologie, deren Verhältnis untereinander, von Standorten und der Bedeutung einzelner Referenzwissenschaften, von einem Denkkollektiv in einem spezifischen

³⁷³ Passenderweise ist die *erste* von zwölf Grundformen bei Hans Aebli *Erzählen und Referieren* (Fußnote 350).

Denkstil in einer spezifischen Materialität, lassen die Persistenzen überhaupt erst erscheinen. Das mache die Freiheit der Mythologie aus, so Marquard. Die Polymythie ist quasi eine Unterform des Polytheismus: „Die Pluralität der Geschichten, die Gewaltenteilung im Absoluten, das große humane Prinzip des Polytheismus“, so Marquard in etwas pathetischer Art (ebd., 103). Auf einer abstrakten Ebene könnte die Polythemie also auch in den hier analysierten Diskursformationen, in den Denkkollektiven, im LEMO-Bericht und den anderen Texten gesehen werden. Es sind nicht nur einzelne Menschen, klar benennbare Autor:innen, die Geschichten erzählen. Spezifische Narrative, Mythen können auch von Denkkollektiven mit bestimmten Denkweisen, von Gruppen innerhalb eines Lehrpersonenbildungssystems, in bestimmten Dokumenten wiedergefunden werden. Mit Marquard kann der Denkstil in dem Sinne erweitert werden, dass sich dieser nicht nur *entweder* im Mythos *oder* in den Wissenschaften verbreitet, sondern – bei einer Arbeit wie einer Curriculararbeit – der eine sich mit dem anderen bei einem spezifischen Denkkollektiv wie dem hier besprochenen *vermischt* und als *eigener Denkstil* sich zeigt.³⁷⁴ Der Punkt ist, dass gerade die Möglichkeit einer lehrpersonenbildungsimmanenten Erzählung sehr wissenschaftsaffin und systematisch, in ernster und hoffnungsvoller Absicht geschehen mag, die *eigentliche diskursive Narration* mit dem persistenten Verständnis von Pädagogik zeigt sich letztlich als *Polymythos* und weniger als systematische, wissenschaftslogische, geradlinige und einfach nachzuvollziehende Geschichte.

(6) Die hier analysierten Beispiele sind also mit der gesellschaftlich und historisch relevanten Verwissenschaftlichung verwandt, der Diskurs im hier untersuchten Kontext hat aber eine ganz eigene, spezifische Perspektive: Die in der Pädagogisierung als persistente Vorstellung von Pädagogik sich zeigende Eigenheit hat insbesondere damit zu tun, dass *unter bestimmten Konstellationen und Bedingungen* – wie am Beispiel des LEMO-Berichts in den 1970er Jahre gezeigt wurde – in der Lehrpersonenbildung *Erkenntnisfragen, pragmatische Umsetzungsüberlegungen*, aber auch *Sinnfragen* im Zentrum der Bemühungen standen. Diese manifestieren sich im Bericht und in zusätzlich untersuchten Schriften in *moralisch-normativer* wie auch in *sprachlicher, denkkategorischer* Art, also nicht nur in einer *polymythischen* Deutung wie soeben besprochen. Das erklärte Ziel eines Entwurfes wie dem LEMO-Bericht war es, einerseits eine curricular gut begründete Pädagogik für die Lehrpersonenbildung darzulegen, wie

³⁷⁴ Ludwik Fleck denkt sich den *Denkstil* etwas kategorialer und etwas „puristischer“. Der Mythos unterscheide sich nämlich, so Fleck, von der Wissenschaft nur durch den *Stil*: die Wissenschaft versuche, „ein Maximum“ von passiven Wissens-elementen, d.h. von einzelnen, nicht miteinander verknüpften Teilen, „in ihr System aufzunehmen, *ohne Rücksicht* auf die Übersichtlichkeit; der Mythos [sic!] enthält nur wenige solcher Elemente, *aber* künstlerisch komponiert.“ (Fleck 2019, 125; vgl. Kap. 1.2). Daran sieht man, wie Fleck *Mythos* oder *Wissenschaft* als in sich abgeschlossene Bereiche sieht, während Marquard gerade die Interdependenzen und Vermischungen betont.

dies an der Analyse des Curriculums der beruflichen Grundausbildung gezeigt werden konnte (Kap. 4.7-4.9) und andererseits eine möglichst *gute* und *wünschbare* Lehrpersonenbildung zu formulieren. Die angehenden Lehrpersonen sollten sich in ihrer Ausbildung auf wissenschaftliche Erkenntnisse berufen und eine lehrpersonbezogene *Urteilsfähigkeit* – oder mit Kant gesprochen: *Urteilstkraft* – entwickeln (Kap. 4.7). Mit Hannah Arendt könnte man hinzufügen, dass „die Fragen, die das Denken aufwirft und die der ureigensten Beschaffenheit der Vernunft entsprechen – nämlich Fragen des Sinnes –, [...] der gemeine Verstand und seine Verfeinerung, die Wissenschaft, grundsätzlich nicht beantworten“ können (Arendt 2002, 67f.). Bezogen auf die Lehrpersonenbildung könnte dies so umgedeutet werden, dass die zentralen Sinnfragen letztlich normativ zu beantworten versucht werden, durch die hier dargestellte Pädagogisierung, d.h. in einer Mischung von empirisch-wissenschaftlichen, bildungstheoretischen Referenzen (ungeachtet der damit verbundenen Fehlschlüsse, vgl. Fußnote 200). Oder anders ausgedrückt: Das Ziel eines Expert:innenberichts inkl. eines Curriculumentwurfs wie derjenige des LEMO-Berichts ist nicht nur darauf gerichtet, die wissenschaftlichen oder schulpraxisbezogenen Lehrinhalte zu skizzieren, sondern hat auch eine moralisch-normative Komponente, die sich in einer eigenen (normativen) Sprache zeigt.

5.2 Die Pädagogisierung in der Lehrpersonenbildung durch disziplinäre, zugleich eigenständige Mehrfachorientierung

Auch wenn hier für eine *eigenständige Pädagogisierung* in der Lehrpersonenbildung argumentiert wird, ist die disziplinäre Nähe der Pädagogik zur Psychologie, aber auch zur Philosophie oder zur Soziologie insgesamt auffällig, weshalb die Frage angebracht ist, inwiefern überhaupt von einer *eigenständigen Pädagogisierung*, gar von einer *eigenständigen Pädagogischen Anthropologie* oder von einer *eigenständigen Pädagogischen Psychologie* die Rede sein kann.

Am Verhältnis von Pädagogik und Psychologie lässt sich der Diskurs einer in diesem Kontext untersuchten Verwissenschaftlichung möglicherweise am besten zeigen, insbesondere in der Pädagogisierung als zusätzliche, eigenständige Verwissenschaftlichungsdimension, wie in Kap. 5.1 beschrieben: Viele Kernthemen wie etwa das Lernen oder die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen bilden *sowohl* in der Psychologie wie *auch* in der Pädagogik traditionelle Forschungsschwerpunkte. Zudem ist die Psychologie als Grundlage- oder zumindest als Referenzdisziplin für die Pädagogik und für die Lehrpersonenbildung schon lange wichtig gewesen, auch wenn im Ausgang des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Vertreter:innen der Geisteswissenschaften eine *Alternative* zur Psychologie gesucht wurde und gelegentlich *statt* von Psychologie von Anthropologie gesprochen wurde (Herzog 2005, 150). Auf den ersten

Blick scheint die psychologische Disziplin zur Zeit von LEMO in den 1970er Jahren mit den vielen psychologisch und einigen therapeutisch geschulten Autor:innen für die Lehrpersonenbildung zur ersten Referenzwissenschaft geschafft zu haben, so dass wiederum die Anthropologie *zugunsten* der neueren, sozialwissenschaftlichen Strömungen (der Psychologie, aber auch der Soziologie) verdrängt oder gar ersetzt wurde.³⁷⁵ Dies gilt es – bevor einzelne Beispiele genauer analysiert werden – fürs Erste zu klären.

War oder ist die (wissenschaftliche) Psychologie nicht gar die „natürliche Partnerin“ der (wissenschaftlichen) Pädagogik, fragt Walter Herzog eingangs seines Buches *Pädagogik und Psychologie* rhetorisch (ebd., 11)? Das Verhältnis der beiden Disziplinen – so stellt er im Verlaufe des Buches fest – ist ein kompliziertes und nicht klar zu definierendes, und so erreichte in den 1960er oder 1970er Jahren dieses Verhältnis durch die Hinwendung der Pädagogik zur empirischen Forschung und zur „Erziehungswirklichkeit“ eine neue Qualität. Allerdings bedeutet diese nicht, dass sich die Disziplinen angenähert hätten, sondern im Gegenteil führte die Enttäuschung in den Reihen der Pädagogik über die Psychologie dazu, so Herzog, dass man sich eine eigene Psychologie zusammenzubauen versuchte („Psychologie im Eigenbau“, wie es Herzog so treffend nennt), was gemäß Herzog aber nicht geglückt sei.³⁷⁶ Erst das Scheitern verschiedener Disziplinenteilungsversuche (wie jener von Wolfgang Brezinka oder Klaus Mollenhauer) und die Wiederbesinnung auf die Herbartschen „einheimischen Begriffe“ hätten gegen Ende des 20. Jahrhunderts die Pädagogik zur ernstzunehmenden Erziehungswissenschaft und zu einer Normalisierung geführt (Herzog 2005, 187; vgl. Kap. 1.2 u. 2.2).

Die von Herzog beschriebene Beziehungslosigkeit zwischen Pädagogik und Psychologie überrascht auf den ersten Blick und ist disziplinhistorisch interessant, aber bei genauerer Betrachtung in Bezug auf die hier vertretene These fällt auf, dass bei der genannten Beziehungslosigkeit tatsächlich vor allem die *Disziplinen* gemeint sind und weniger die sich oft überschneidenden, gegenseitig bedingenden *Denkofferten* und *Logiken*, die innerhalb, aber auch außerhalb der Disziplinen zuhauf auftreten, wie z.B. in der Lehrpersonenbildung. Dort stehen in erster Linie nicht

³⁷⁵ In den Kap. 3 und 4 sind die wissenschaftlichen und beruflichen Hintergründe zahlreicher Autor:innen genannt. So waren zu LEMO-Zeiten beispielsweise von der Autor:innenschaft Ursula Germann-Müller Psychotherapeutin, Urs Isenegger und Urs Peter Lattmann wurden später Psychotherapeuten; Hans Näf war bereits in den 1970er Jahren Schulpsychologe und kann als Bewerber der TZI, der Gruppendynamik, der Selbsterfahrung innerhalb der Lehrpersonenbildung gesehen werden. Die starke Orientierung an die Humanpsychologie ist bei Näf, aber auch bei Hans Gehrig zu sehen. Eine allgemeine Orientierung an der Psychologie, inkl. der Humanpsychologie, ist auch bei vielen anderen Autoren wie etwa Hans Aebli zu sehen, eine Orientierung an der empirischen, behavioristischen Psychologie bei der gesamten FAL. Interessant ist die jeweils *gleichzeitige Orientierung* an der Psychologie *und* an der Anthropologie, gerade bei Aebli oder bei Lattmann.

³⁷⁶ Roths Pädagogische Anthropologie sei wegen dessen Rückgriff auf psychologische Befunde problematisch, Brezinkas Erziehungsbegriff bezeichnet Herzog als „seltsam“ (Herzog 2005, 151 oder 171ff.).

die akademischen Fachgebiete im Fokus, die sich „primär in Abgrenzung zueinander konstituieren und entwickeln“ als vielmehr das pädagogische oder psychologische Wissen auf die Lehrpersonenbildung, auf die Schule, auf das Lernen bezogen (Fuchs 2002, 15). Es stehen also eher epistemische Vernetzungs- und Integrationsmöglichkeiten im Vordergrund denn Disziplin-, Fach- oder Fakultätsfragen.

Dies soll nachfolgend an mehreren Beispielen diskutiert werden, welche die spezifische Diskursproduktion rund um LEMO bzw. andere Texte zeigt: Die *disziplinäre Mehrfachorientierung* ist im Prinzip eine Pädagogisierung der einzelnen Disziplinen – insbesondere der Psychologie – und legt deshalb eine persistente Vorstellung von Pädagogik an den Tag. Diese zeigt sich nämlich *einerseits* an der synchronen Orientierung an Disziplinen, Theorie- und Forschungsansätzen wie etwa der Curriculumtheorie, der Pädagogischen Psychologie, den Geisteswissenschaften, der Bildungsphilosophie und zuweilen auch an religiösen – oder allgemeiner: spirituellen – Weltanschauungen (zumal von einzelnen [Kollektiv-] Akteur:innen), *andererseits* zeigt sich das Persistente auch an diachronen Aussagen, die mit der synchronen Disziplinorientierung zusammenhängt: zur *gleichen* Zeit wird oft mit *verschiedenen*, sich vordergründig ausschließenden Vokabeln, Logiken oder Sinnhorizonten argumentiert. Ältere Denk- und Sprachmuster werden – so zeigen die Textanalysen – durch neuere nicht einfach ersetzt, sondern *integriert*. Dieser Aspekt ließe sich wahrscheinlich auch auf andere Bereiche übertragen, hier soll auch kein „Alleinstellungsmerkmal“ dieses Prozesses behauptet werden, sondern diese Eigenheit im speziellen Fall der Pädagogisierung innerhalb der Lehrpersonenbildung dargestellt werden.

(1) Da ist zum einen der LEMO-Bericht als Bericht: Der Einsatz von Expert:innengruppen und die daraus resultierenden Berichte als Steuerungsinstrumente der Bildungspolitik waren in den 1960er und 1970er Jahren nicht nur in der Schweiz verbreitet, wie bereits weiter vorne gezeigt wurde (Kap. 3). Der LEMO-Bericht kann aus unterschiedlichen Gründen als ein spezielles Dokument, als spezielles Diskursfeld mit wissenschaftlicher, aber auch anderweitiger Mehrfachorientierung angesehen werden, insofern er nicht nur (1) als ein von Expert:innen gemachtes *bildungspolitisches Dokument* in einer reformfreudigen Zeit gedeutet werden kann (und als Referenzwerk für die EDK, SKDL, für den SPV und für andere fungierte), sondern auch (2) als *bildungstheoretisches Diskursfeld*, worin Fragen der Lehrpersonenbildung mit den zu vermittelnden Lerninhalten verknüpft werden. Im Bericht materialisiert, konzentriert und verdichtet sich ein spezifischer Diskurs, der sich gerade in Zusammenhang mit den Lerninhalten auf unterschiedlichen Disziplinen bezieht. Der Bericht kann aber schlicht als Textdokument gesehen

werden, worin (3) *Bildungsinhalte* ausführlich erläutert und begründet werden und als diskursive Formationen erscheinen. Darüber hinaus könnte er auch – was mit dem zweiten Punkt zusammenhängt – (4) als *hybrides Machwerk* gesehen werden, in dem nicht nur ein Diskurs materialisiert ist, sondern dieses auch eine Art Eigenleben führt.³⁷⁷ Schließlich kann der Bericht auch als (5) „typisch“ schweizerisches bildungspolitisches Produkt, das als Kompromisswerk divergierende Vorstellungen einer guten Lehrpersonenbildung über die Kantons-, Sprach- und Theorieschulen hinaus zu vereinen versuchte, was mit dem Etikett der „realen Utopie“ versehen wurde (Aebli 1985, 23).

(2) Auch LEMO-Mitautor Hans Aebli betont ein Jahr nach der Publikation des LEMO-Berichts die hier besprochene disziplinäre Mehrfachorientierung, spezifisch auf *das Verständnis der Anthropologie* bezogen. Wenn es nämlich stimme, so Aebli, dass es zwischen pädagogischem, heilpädagogischem und psychotherapeutischem Wirken eine Verwandtschaft gebe, 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“, wie Aebli hinzufügt, wobei im Wort „Direktion“ sowohl Richtung *wie auch* Steuerung drinstecke, wie er mit Bezug auf die sprachliche Vieldeutung bemerkt (Aebli 1975d, 15). Er macht zwar nicht klar, von welcher Anthropologie er ausgeht, wenn er von einer „impliziten Anthropologie der großen Psychotherapeuten“ spricht (ebd.), er scheint aber eine für die Pädagogik wie für die Psychologie bzw. die Psychotherapie *gemeinsame* Anthropologie zu denken, die als gemeinsame Marschrichtung – man könnte auch sagen: Orientierung – denkbar ist. Ein Jahr nach Publikation von LEMO geht Aebli in einem Vortrag in Bezug auf Carl R. Rogers Humanistische Psychologie nämlich so weit, darin einen Anschluss der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie „an eines jener christlichen Grundaxiome, auf denen das westliche Denken beruht“, zu sehen (Aebli 1976, 128). Dieses Axiom besage, dass der Mensch lernen müsse, sich selbst anzunehmen und ihm dies gelingen könne, wenn er sich angenommen fühle.³⁷⁸

³⁷⁷ Vgl. dazu Bruno Latours Verständnis von Hybriden (die er am Beispiel der Zeitung als Materialisierung bezieht): „Denn es häufen sich die Hybridartikel, die eine Kreuzung sind aus Wissenschaft, Politik, Ökonomie, Recht, Religion, Technik, Fiktion. [...] Die ganze Kultur und die ganze Natur werden hier Tag für Tag zusammengebraut.“ (Latour 2008, 8). In einem Beitrag wurde ebendieses Verständnis von Hybridität auch auf den LEMO-Bericht bezogen (Bosche u. Bascio 2018).

³⁷⁸ Interessant ist der Begriff „Grundaxiom“ in Zusammenhang mit dem christlichen Glauben: Wenn es um religiöse Lehrsätze geht, würde man eher von Dogma und nicht von Axiom sprechen. Axiome sind typisch für die grundsätzlichen Gesetze in der Geometrie, Logik oder Mathematik, sprich: für rational-logische, auch naturwissenschaftliche Wissensbereiche. Hier vermengt Aebli also nicht nur in *sprachlicher*, sondern auch in *inhaltlicher* Hinsicht die nach gängigem, aufgeklärtem Verständnis nicht zu vereinenden Bereiche der Wissenschaft mit denjenigen der Religion, indem er den Begriff „christliches Grundaxiom“ verwendet. Mit dieser Aussage legt er sowohl für das Denken wie auch für das Sprechen eine über die gängigen Universitätsdisziplinen hinaus lokalisierte

Die auf der Tiefenpsychologie aufbauende Gruppendynamik bezeichnet Aebli als einen „schillernde[n], schwer eingrenzbare[n]“ Problembereich, der mit seinen Wissensformaten aber mit „Motoren-Charakter“ theoretisch befreiend und als Fortbildungspraktik sinnstiftend wirke (ebd., 126). In Zusammenhang mit möglichen Lösungsansätzen für gruppendynamische und zwischenmenschliche Probleme äußert er sich dahingehend, dass weder sozial- noch tiefenpsychologische Modelle hilfreich sein könnten, sondern dass diesbezüglich „in Kategorien der *Ethik* und einer *umfassenden Weltanschauung*“ gedacht werden müsse (ebd., 128). Nicht nur der Bezug zur Anthropologie sticht beim Pädagogischen Psychologen also ins Auge, sondern auch die Referenz auf die Ethik und auf eine nicht näher bestimmte (christliche) Weltanschauung: *disziplinäre* Orientierung wird hier mit einer (*christlich-*) *moralischen* Orientierung vermengt, *wissenschaftliche* Fragen werden mit *normativen* Sinnfragen vermischt.

Gleichzeitig ist auffällig, wie Aebli mit seinen Aussagen eine diskursive Nähe zu Aussagen der LEMO-Mitautoren Hans Gehrig und Hans Näf macht.³⁷⁹ Gerade im zentralen Kapitel zum *Curriculum der beruflichen Grundausbildung* (Kap. 4.7) wurden Aebli und Gehrig von den über 20 Mitverfassenden am häufigsten als Autoren genannt, ein Teilkapitel zu möglichen neuen Methoden in der Lehrpersonenbildung wurde von Gehrig in Co-Autorenschaft mit Näf geschrieben. Darin werden sowohl behavioristische wie auch psychoanalytische Methodenansätze vorgeschlagen. Unabhängig davon, ob diese drei Autoren pädagogisch-psychologische mit psychoanalytischen (Aebli) oder behavioristische mit tiefenpsychologischen (Näf, Gehrig) Referenzen anstellen: Sowohl Aebli wie auch Gehrig oder Näf machen in ihren Ausführungen immer auch *normative* Aussagen: Näf spricht ja von Wertmaßstäben, die mit der Wissenschaft nicht erkannt werden könnten (Näf 1975, 34; vgl. Kap. 3.4.2).³⁸⁰

(3) Weiter lässt sich die beschriebene disziplinäre Mehrfachorientierung mit einer bisher wenig beachteten Akteurin illustrieren, die sich aber vor und nach der LEMO-Publikation regelmäßig zu den darin verhandelten Inhalten geäußert hatte, nämlich mit der SLZ (Kap. 3.3). Der Einbe-

Mehrfachorientierung an den Tag (vgl. Begriffe „Axiom“ und „Dogma“ in [Philosophisches Wörterbuch] 1998. Mit dem christlichen Grundaxiom des „Annehmens“ verweist Aebli letztlich – auch wenn er dies nicht explizit macht – auf die bekannte Stelle aus dem Römerbrief, worin der Apostel Paulus die Juden- und Heidenchristen aufruft, einander *anzunehmen*, „wie auch Christus uns angenommen hat, zur Ehre Gottes“ (Bibel 1995, 1277 [Paulus 15,7]). Er nennt diese Bibelstelle zwar nicht, spricht aber davon, dass Carl R. Rogers' Leitgedanken „wesentlich von Gedanken der christlichen Ethik und Anthropologie geleitet“ seien: „Den anderen Menschen verstehen, *annehmen*“ (Aebli 1976, 126f.). Dass „Annehmen“ nicht nur zum christlichen Kontext, sondern auch zur Humanpsychologie passt, liegt auf der Hand.

³⁷⁹ Innerhalb des LEMO-Expert:innengremiums waren die Publikationen Hans Näfs zu Verhaltenstraining und Selbsterfahrungsgruppen anerkannt, wenn auch teilweise kritisch gesehen, z.B. von Fritz Müller (Kap. 3.4.2). Näf war zwar Mitautor, aber nicht Kommissionsmitglied, vgl. Fußnote 142.

³⁸⁰ Gehrigs Überzeugung, durch Rückgriff auf *empirisches* Datenmaterial auch *normative* Aussagen machen zu können, wurde in Kap. 3.7 diskutiert und in Zusammenhang mit dem *Sein-Sollens-Fehlschluss* nach Hume erläutert, vgl. auch Fußnote 200. Die Pädagogisierung als spezifisch normativer Diskurs wird in Kap. 5.4 vertieft.

zug der SLZ in die Diskursanalyse zeigt nämlich, wie der gleiche Diskurs zur Lehrpersonenbildung parallel an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen Kollektivakteur:innen läuft (z.B. bei LEMO und bei der SLZ),³⁸¹ wie sich die Kollektivakteur:innen gegenseitig wahrnehmen, teilweise auch eigenständige, sich widersprechende Positionen einnehmen, in Texten und Aussagen aber auch rhetorische und argumentative Überschneidungen zu sehen sind.

Passend zu den forschungsoptimistischen 1970er Jahren veröffentlichte die SLZ im Rahmen ihrer Sonderausgaben-Reihe 1979 eine kleinformatige Broschüre zu den *Schülerprobleme[n] heute. Arzt und Erzieher im Gespräch* (SLZ-Broschüre 1979).³⁸² Bemerkenswert ist nicht nur die sich darin manifestierende *realistische Wendung* auch im großen Kreis der Volksschullehrpersonen, wenn im Vorwort der damalige Chefredaktor der SLZ Leonhard Jost fordert, man solle die „Kräfte mobilisieren, die die Wirklichkeit der Schule verbessern können“ und damit beispielsweise meint, dass Schulärzte und Lehrpersonen sich mehr untereinander austauschen sollten (ebd., 5).³⁸³ Der Ruf nach dem naturwissenschaftlichen, faktenbasierten Wissen des Fachmannes und der Fachfrau relativiert nämlich selbiger Jost in der abschließenden Zusammenschau der Buchbeiträge, wenn er sich an die Leser:innenschaft mit der „Kaspar-Hauser-Frage“ richtet: „Wie wird man ein Mensch?“ (ebd., 91). Seine Antworten auf die selbstgestellte Frage überraschen eher, als es der schiere Bezug zur Medizin erwarten lässt:

Ich glaube durchaus an die *Heilkraft, die in der Natur des Menschen drin* liegt. Entscheidend ist, ob es gelingt, im einzelnen Menschen das zu erwecken, was man seine *Entelechie* nennen könnte, also das, was er als wesentliches Lebensziel in sich trägt; können wir als Lehrer dieses Innerste erwecken, den Lebens-Schüler so auf den Weg schicken, dass er Sinn sucht und bereit ist, Dienst zu leisten, dann war die Schule human, menschenbildend. Sie trägt damit auch bei zur Vermenschlichung der Gesellschaft... (ebd., 96).

³⁸¹ Dabei waren einzelne LEMO-Autoren (keine -Autorinnen) auch SLZ-Autoren, wie z.B. Hans Aebli oder Karl Frey. In der 1979 publizierten Broschüre *Schülerprobleme heute. Arzt und Erzieher im Gespräch* (SLZ-Broschüre 1979), die in diesem Kap. 5.2 thematisiert wird, sind von den acht Autor:innen als ehemaliger LEMO-Autor nur der Philosoph, Pädagoge, Psychologe und Soziologe Marcel Müller-Wieland dabei, zudem auch Hans Brühweiler, Psychologe und ab 1977 SPV-Präsident. Die SLZ-Redaktion, auch nur ein Teil davon, war umgekehrt aber nicht Teil der LEMO-Expert:innenkommission.

³⁸² Vgl. Fußnote 257 zu Pestalozzi.

³⁸³ So neu war die Idee des Austausches zwischen Arzt und Lehrperson natürlich nicht. Ein anschauliches Beispiel eines solchen Zwiegesprächs gibt beispielsweise die Schrift *Massvolle Schulreform. Praktische Vorschläge eines Arztes und eines Lehrers* (Grotjahn u. Junge 1929) wieder. Darin wird die Schule im Vorwort als „Käfig“ und „Kerker“ bezeichnet, auf „den hohen Wolkenflug der pädagogischen Reformliteratur“ wird bewusst verzichtet, damit nur das gezeigt werden könne, „worauf sich alle fortschrittlichen Richtungen schnell einigen könnten“ (ebd., V).

Die Verweise auf die „Heilkraft“ im Menschen, auf die „Entelechie“, also auf das „Lebensziel“, auf den „Sinn“ des Lebens, auf die „humane“ Schule, auf die „Vermenschlichung der Gesellschaft“ deuten darauf hin, dass hier *insbesondere* aus einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen oder humanpsychologischen, bildungstheoretischen und gar religiösen Perspektive denn aus einer empirisch-analytischen, behavioristischen oder psychoanalytischen Perspektive *argumentiert* wird (Kap. 4.4).³⁸⁴ Dies deutet wiederum auf einen zwar etwas anders akzentuierten, aber stellenweise ähnlichen Diskurs wie bei LEMO und den anderen damit zusammenhängenden Texten (hier steht eher die Volksschule, dort eher die Lehrpersonenbildung im Mittelpunkt).

Mit der Betrachtung der SLZ-Broschüre scheint sich der Fokus etwas weg vom hier analysierten Diskurs etwas weg zu verschieben. Es gilt allerdings zu bedenken, dass die SLZ – und damit auch ihr Chefredaktor Jost als einer der Mitverfasser – immer auch Teil des LEMO- und Lehrpersonenbildungsdiskurses war, wenn auch die Verwissenschaftlichungs- bzw. Pädagogisierungsansichten nicht in gleicher Weise geteilt wurden, wie sich noch zeigen wird. In der Vernehmlassung wird ja explizit vor einer allzu einseitigen Konzentration auf die empirische Erziehungswissenschaft gewarnt, diese sollten nicht *„auf Kosten einer grundlegenden philosophisch-anthropologischen und auch religiösen Besinnung erfolgen“* (SLZ 1977, 65ff.; vgl. Kap. 3.3).³⁸⁵

An dieser Stelle ist eine Ähnlichkeit von Josts Aussagen zu jenen Aeblis erkennbar, wenn etwa in Anbetracht von professioneller Reflexion innerhalb der Lehrpersonenbildung auf die Humanpsychologie mit ihrem „christlichen Grundaxiom“ (Aebli) oder allgemein von der „religiösen Besinnung“ (Jost) die Rede ist. Allem Anschein nach nehmen die Autoren nicht nur die wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch die Religion als Orientierungspunkt und Sinnhorizont. Beispielsweise nimmt Aebli, was das Kernstudium auf Rigi-Kaltbad angeht und Jahre vor der LEMO-Publikation, insbesondere in Zusammenhang mit dem Fach Pädagogik auf un-

³⁸⁴ Im Zitat zeigt sich das Ineinandervermischen von philosophischem und humanpsychologischem Vokabular. Das Selbstverständnis der Humanpsychologie als „dritte Kraft“ neben Psychoanalyse und Behaviorismus“, die als Bewegung „erst Ende der sechziger Jahre nach Deutschland und Europa kam“, die gar „mit den Ideen der aufkeimenden Existenzphilosophie“ ausgestattet sei (Quitmann 1996, 12), kann auch aus diesem Zitat herausgelesen werden – auch wenn sich Leonhard Jost nicht als bekennender Humanpsychologe zu erkennen gibt.

³⁸⁵ 1977 gab die SLZ zum 150. Todesjahr von Pestalozzi zwei Sonderausgaben bzw. Broschüren heraus, also im gleichen Jahr wie die Vernehmlassung und zwei Jahre vor der erstgenannten Publikation zu den Schülerproblemen. Unter der Autorenschaft der beiden Pestalozzi-Bände ist niemand, der *auch* LEMO-Kommissionsmitglied oder LEMO-Autor ist, allerdings fanden die Vorträge, die als Texte für die Bände dienten, an der HPL in Zofingen statt, d.h. also an der damals neuen, tertiären Lehrpersonenbildungsstätte im Kanton Aargau, wo ab 1979 das Regime des Zutritts einzig via Maturität für alle Anwärter:innen eines Lehrdiploms gelten sollte. Zudem mischte sich unter die Vortragenden auch Heinrich Roth, der allerdings seinen Vortrag nicht zum Druck freigab (vgl. Fußnote 257).

terschiedliche Weise Bezug zur Religion, indem er etwa die Anthropologie nicht nur als „integrative Schau der Kräfte des Menschen [...] und des Menschen vor Gott“ bezeichnet (Aebli 1970, 26; vgl. Kap. 3.8), sondern mit Pestalozzi gleich dessen Anthropologie als Grundlage für die Pädagogik annimmt: Das Fach Pädagogik soll nicht nur wissenschaftliches Wissen vermitteln, sondern auch direkt moralisch belehren. Aebli bedient sich dabei bei den an Pestalozzi angelehnten Metaphern von Kopf, Herz und Hand und betont damit explizit neben der Wichtigkeit des Intellekts (Kopf) und des Erlernens von Handfertigkeiten (Hand) mit der Metapher vom Herz die zentrale Aufgabe der Vermittlung von Sittlichkeit und Religion. In der Pädagogischen Anthropologie würden „Aussagen über Normen und Ziele des menschlichen Lebens gemacht, über die die empirischen Wissenschaften schweigen“, und genau über diese Aussagen sollten sich angehende Lehrpersonen Gedanken machen (ebd.).³⁸⁶

In solchen Schilderungen, wie soeben bei Jost und Aebli dargelegt, zeigen sich diachrone und synchrone Aussagen, wie zu Beginn dieses Kapitels erläutert wurde. In dieser Pädagogisierung zeigt sich nämlich die persistente Vorstellung von Pädagogik eindrücklich: Nicht nur bei den genannten Autoren, sondern etwa auch bei Urs Peter Lattmann, der als FAL- und LEMO-Mitglied und HPL-Direktor einerseits für die moderne Curriculumtheorie und die tertiarisierte Lehrpersonenbildung einstand, andererseits sich in den 1980er Jahren insbesondere anthropologischen und bildungshistorischen Fragen widmete, mit stellenweise religiösen Bezügen (Lattmann 1986; vgl. Fußnote 215). Das kommt beispielsweise dann deutlich zum Ausdruck, wenn er für eine Humanität plädiert und nicht auf den Humanismus oder Neuhumanismus rekurriert, die den Begriff der Humanität durch ihre einseitige Betonung der Individualität „belastet“ hätten, sondern auf das Konzept der „Ehrfurcht vor dem Leben“ nach Albert Schweitzer, wo die „kulturelle und sozio-mitmenschliche Verbundenheit und Verantwortung“ besser zum Ausdruck käme (ebd., 177f.). Dies wiederum erinnert an Fritz Müllers Plädoyer für eine Allgemeinbildung mit Fokus auf die „Ausbildung des ganzen Menschen“, die auch die Abhängigkeit und Bezogenheit gegenüber Gott thematisiere (Müller 1975, 44, vgl. Kap. 4.5).

Die Rückbesinnung aufs Gemeinschaftliche und die Bezogenheit u.a. auf Gott unterstreicht die christlich-humanistische Perspektive, die dem LEMO-Bericht und anderen damit (lose) verknüpften Texten *auch* zugrunde liegt. Diese geisteswissenschaftliche, auch religiös sich manifestierende Betrachtungsweise des Menschen bzw. der Lehrperson fügt sich in die weiter vorne

³⁸⁶ Aebli traut den Lehramtskandidat:innen eigenartigerweise nur eine beschränkte intellektuelle Fähigkeit zu, wenn er vor einer Gefahr der Abstraktheit warnt: „Eine blosse philosophische Anthropologie übersteigt das Fassungsvermögen vieler Lehramtskandidaten. Die abstrakten Aussagen müssen daher in ein konkretes Menschenbild umgesetzt werden“ (Aebli 1970, 27). Da ist wieder die Vorstellung, wissenschaftliches, auch theoretisches Wissen *umsetzen* zu müssen, was in Kap. 3.7 in Bezug auf Gehrigs Reflexion eines curricularen Planungsinstruments – wie LEMO hätte sein können – als „fortschrittsgläubiger Steuerungsoptimismus“ bezeichnet wurde.

geschilderten anthropologischen Annahmen (Kap. 3.5; 3.8 u. 4.4) und passt wiederum zur Lehrpersonenbildung und auch gut zur These des Persistenten, das sich mittels der hier beschriebenen Pädagogisierung zeigt: Die Vermengungspraxis von philosophischen, geisteswissenschaftlichen, religiösen mit humanpsychologischen, empirisch-basierten Ideen.³⁸⁷ Zwischendurch erinnern nämlich gewisse Gedankengänge auch an existentialistische, phänomenologische Betrachtungsweisen, wie man sie etwa vom Philosophen Eugen Fink oder der politischen Denkerin und Philosophin Hannah Arendt kennt (beide hatten beim Phänomenologen, Lebensphilosophen und Ontologen Martin Heidegger studiert). Wenn etwa davon die Rede ist, dass die primäre Funktion der Erziehung und Bildung jene sei, die Nachkommen in den schon bestehenden menschlichen Lebenszusammenhang hineinzubilden, erinnert dies nicht nur an den Schweizer Philosophen Gerhard Huber, der im LEMO-Bericht zitiert wird (Müller 1975, 44), sondern ebenso an Finks „Grundphänomene des menschlichen Daseins“ (Fink 1970; 1979) oder an Arendts „Faktum der Pluralität“ (nicht ein Mensch, sondern viele Menschen leben unter Menschen) oder an deren „Grundbedingung der Natalität“ bzw. der „Gebürtlichkeit“ (Handeln wird grundsätzlich durch einen Neubeginn, durch die Geburt eines jeden einzelnen, initiiert; Arendt 1999, 17f.).

Dem Dilemma zwischen dem „Prinzip der überpersönlichen Geltung der Bildungsstoffe“ einerseits und der Forderung, „die Bildung auf den Einzelnen“ auszurichten, wird im Bericht nach zweistufiger Problematisierung mit einer religiösen bzw. theologischen Antwort begegnet (Müller 1975, 44): Mit Verweis auf Paul Häberlin³⁸⁸ ist man sich *erstens* einig, dass kein Bildungsgut per se ein Gut für sich sei, sondern es immer darauf ankomme, wie Bildung verstanden und in welchem Zusammenhang das Bildungsgut verwendet werde. Gerade die Forderung nach *überpersönlicher* Weite der Allgemeinbildung beantwortet aber die Frage nicht, inwiefern

³⁸⁷ Was nicht nur auf den Expert:innenbericht, sondern womöglich auf die gesamte Praxis der Lehrpersonenbildung zutrifft. Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon haben in einem Artikel zum Religiösen in den drei Zürcher Seminaren *Höhere Töcherschule, Evangelisches Lehrerseminar Unterstrass* und *Kantonales Oberseminar Zürich* (zwischen 1920 und 1950) gezeigt, dass „humanistisches Wissen in quasi-religiöse Formeln gegossen oder mit religiösen Funktionen verbunden wurde. [...] das] Oszillieren zwischen pädagogisch-humanistischen und christlich-biblischen Begründungen könnte für die Transformation des Religiösen und nicht unbedingt für eine Positionsschwächung von Religion sprechen“ (De Vincenti, Grube u. Hoffmann-Ocon 2017, 192f.). Die religiöse Perspektive wurde selbstredend im Evangelischen Seminar, aber *auch* im (säkularen) Oberseminar forciert. Dass das Sakrale im Säkularen kein Widerspruch ist, könnte auch begrifflich geklärt werden: Als begriffliches Gegensatzpaar stünde dem *Religiösen* das *Säkulare*, dem *Sakralen* aber das *Profane* gegenüber. D.h. die Kombination zwischen säkular *und* sakral ist begrifflich gesehen kein logischer Widerspruch (vgl. Hans Joas in Reichenbach 2015c, 826). In dieser Arbeit wird trotzdem meist vom Religiösen gesprochen, da dies erstens von den meisten Autor:innen so benutzt wird und es zweitens tatsächlich oft um die Religion (als Unterrichtsfach, als ideologischer Bezug) geht.

³⁸⁸ Der Basler Paul Häberlin studierte zuerst Philosophie und Theologie und habilitierte über Herbert Spencers Grundlagen der Philosophie. Danach war er einige Jahre Privatdozent an der Universität Basel (1909-1914), Professor für Philosophie in Bern (1914-1922), anschliessend immer noch als Philosophieprofessor bis 1944 in Basel tätig. In seinen Schriften beschäftigte er sich mit Fragen der Philosophie, der Ästhetik, der Psychologie, der Pädagogik und der Theologie (Grunder 2006).

diese persönlichkeitsformend sein kann. Und in Anlehnung an die Infragestellung der Kanonisierung verbindlicher Fächer, die von verschiedener Seite hervorgebracht wurde, wird *zweitens* die These unterstützt, wonach die Allgemeinbildung unklar und zudem von einer Spezialisierung weniger entfernt sei als der Name suggeriere. Die Schlussfolgerung aus diesen beiden Gedanken ist schließlich – und dies sollte wohl als Argument universelle Geltung haben –, dass „selbst ein deutlich *religiös fundiertes Bildungs-Ideal* nicht zu einem festgelegten Fächerkanon führt“ (ebd., 45). Analoges wie in den religiösen Bildungsidealen soll also auch für die Allgemeinbildung generell gelten: Weil keine bestimmte katholische oder protestantische Auffassung „das ‚Weltliche Kleid des Christentums‘“ sein könne, gebe es auch keine generalisierende, allgemeingültige Allgemeinbildung in der Lehrpersonenbildung (ebd.), so das vorgebrachte, wenn auch wenig stichhaltige – weil logisch unzulässige – Argument. Zudem ist eine gewisse Offenheit gegenüber einer religiösen Orientierung nicht gleichzusetzen mit einer Abkehr von der Verfolgung sakraler Ideen, wie die Beispiele weiter oben gezeigt haben.³⁸⁹

Dies zeigt sich beispielhaft am bereits zitierten Artikel Leonhard Josts, der zum Schluss seines Beitrages in der SLZ-Broschüre aus seinem Buch *Perspektiven und Horizonte* zitiert (Jost 1976):

Wir sollten den Mut haben zur Vermenschlichung (Pädagogisierung) der Schule, mehr die Bildung und weniger die Schulung bedenken. Zu lange schon dulden und pflegen wir ein Schulsystem, das die Freude am Lernen und entdeckende Neugier erstickt, das planmässig entmutigt [...] und so vor allem Schwächen ausfindig zu machen bestrebt ist, das den Egoisten begünstigt, den Anpasser lobt, Betrügereien und Heuchelei auslöst, soziale Benachteiligungen fortpflanzt und die existentiellen Bedürfnisse auch des heranwachsenden Menschen verkümmern lässt: Sein Bedürfnis nach Innerlichkeit, nach Partnerschaft, nach Ermutigung, Geborgenheit, Selbstvertrauen, eine geheime Sehnsucht nach Sinn und Transzendenz. (ebd., 145)

In diesem Textausschnitt werden die „Bildung“, die „Innerlichkeit“, die „Ermutigung“, die „geheime Sehnsucht nach Sinn und Transzendenz“ miteinander verwoben und stehen stellvertretend für eine „Vermenschlichung der Schule“, die hier explizit als *Pädagogisierung* bezeichnet und mit dieser gleichgesetzt wird. Diese Deutung von Pädagogisierung deckt sich stark mit der in Kap. 5.1 erläuterten Pädagogisierung und die daraus resultierende persistente Vorstellung

³⁸⁹ Vgl. dazu auch Fußnote 387. Nimmt man eine neuere Ausgabe der *Zeitschrift für Pädagogik* in die Hand, ist man erstaunt darüber, dass es im Thementeil *Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung* (ZfPäd 2021) kaum um (Re-) Sakralisierung, sondern insbesondere um Religion im Kontext der Schule und Religionsunterricht geht. Gerade in Zusammenhang mit einer (Human-) Psychologisierung oder einer Pädagogisierung auch in den Schulhäusern und Klassenzimmern wäre es interessant zu analysieren, inwiefern pädagogische Praxen bzw. Praktiken tatsächlich dem Sakralen – über die Religion hinaus – ihren Ausdruck verleihen, z.B. im Sport, in Ritualen, in Liedern, in Elternbriefen, in Leitbildern einzelner Schulhäuser u.a.m.

von Pädagogik: *Pädagogisierung als lehrpersoneneigener Diskurs*, durch *Mehrfachorientierung* gebildet, auch als *Forderung* und *Setzung* verstanden. Josts Zitat ist nicht bloss auf die Lehrpersonenbildung gemünzt, sondern insbesondere auf die Volksschule: Eine Pädagogisierung mit all ihren inhärenten Aspekten soll die Schule vermenschlichen helfen.³⁹⁰

Diese hier genannten Beispiele zeigen, dass auch nach einer geforderten und von den meisten Akteur:innen im Prinzip auch gutgeheißenen „realistischen Wendung“ in der Pädagogik die Lehrpersonenbildung nicht automatisch aus einer rein empirischen, evidenzbasierten Perspektive betrachtet wurde. Weder von Wissenschaftler:innen und Vertreter:innen der Lehrpersonenbildung wie Hans Aebli, Hans Gehrig, Hans Näf, Urs-Peter Lattmann oder Fritz Müller noch von prominenten Vertreter:innen der Deutschschweizer Volksschullehrpersonen wie Leonhard Jost. Genauso wenig findet sich im LEMO-Bericht oder in den anderen Texten eine solche eindeutige bzw. klare Wendung im Denken oder in der Sprache der LEMO-Autor:innen: Die „Schichten der Seele“, die durch eine wissenschaftliche Ausbildung nicht zu ergründen seien, zeugen ebenso davon wie die Hinwendung zur breit gefassten Anthropologie oder zu den Überlegungen einer dynamischen Persönlichkeitsentwicklung oder zu den Gedanken pädagogischer Haltungen, die es zu erwerben gelte (Kap. 2.2 u. 4.3).

5.3 Pädagogisierung durch Orientierung an Wissenschaften und Weltanschauungen, aber auch an unterrichtlichen Praxisproblemen

Das in der Lehrpersonenbildung verarbeitete pädagogische, psychologische oder soziologische Fachwissen wird in den analysierten Texten wie dem Curriculum im LEMO-Bericht oder den anderen Texten nie aus einer reinen disziplinären Lehre heraus formuliert, sondern ist stets vom berufsbezogenen, professionellen Ziel bestimmt. Die „Verberuflichung der Lerninhalte“, wie sie genannt werden könnte, die innerhalb der Lehrpersonenbildung als Orientierungsparadigma gelten kann, ist für deren Bestehen konstitutiv, was weiter auch nicht überraschen mag. Der

³⁹⁰ In seinem Buch greift Jost verschiedene Themen auf, die gerade durch die 1970er Reformjahre – nicht nur durch LEMO – (wieder) aktuell geworden waren und zeigt sich als Kritiker gerade auch von Curriculumreformen (von welcher Art von Effizienz, Wirklichkeit, Progression etc. wird da gesprochen?), schreibt gegen die „Stoffgläubigkeit“ an und plädiert – manchmal predigerhaft, meist in reformpädagogischem Duktus – für die notwendige Orientierung, für eine verantwortliche Partnerschaft, für die Freiheit eines „Lehrermenschen“, für eine zeitgemäße Schule, die im Sinne Pestalozzis Menschen bildet. Jost sieht viel „*Reformitis statt Reform*“, wo einzelne Fächer neu strukturiert werden, „ohne dass sie in ihren Wirkungen und Auswirkungen im kognitiven, emotionalen, sozialen, ästhetischen, ethischen, religiösen Bereich und Gesamtzusammenhang gesehen werden“ (Jost 1976, 144). Der Ruf nach einer „Pädagogisierung der Schule“ vermischt sich schließlich mit einer Ablehnung der Bildungsforschung, „dieser säkularisierten Autorität für das irdische Seelenheil des Menschen. Wird es uns [...] gelingen, die Bildungsforschung ihrer Bedeutung gemäss auszubauen, so dass sie humanwissenschaftlich-philosophisch fundierte Pädagogik *und* empirische Feldforschung in allen Bereichen des Bildungswesens umfasst?“, so Josts rhetorische Frage (ebd., 145).

Primärstatus der Lehrpersonenbildung, der pädagogischen Praxis wird beispielsweise in der theoretischen Arbeit am konzipierten LEMO-Curriculum und in den anderen Texten nie ernsthaft in Zweifel gezogen. Mit Friedrich Schleiermacher (1768-1834) ließe sich sagen, dass die „Dignität der Praxis“ unabhängig von der Theorie sei, „die Praxis wird mit der Theorie eine bewußtere“ (Schleiermacher 2000, 11).³⁹¹ Diese Dignität, diese Orientierung an der Praxis zeigt eine weitere Facette der Pädagogisierung. Diese ist zwar nicht deckungsgleich mit der weiter oben beschriebenen, aber die *Orientierung an der Praxis* hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der *Orientierung an Lerninhalten*: In beiden Fällen wird mit wissenschaftlichem Habitus eine gewisse Distanz zur Wissenschaft markiert, ragt eine persistente Vorstellung von Pädagogik heraus.

Um die Theorie-Praxis-Frage insbesondere mit Blick auf die Analyse des LEMO-Berichts zu besprechen, ist es hilfreich, einige allgemeine Reflexionen zum Theorie-Praxis-Verhältnis anzustellen (Kap. 5.3.1), danach soll die Theorie-Praxis-Frage am LEMO-Bericht – mit der theoretischen Hintergrundfolie – besprochen werden (Kap. 5.3.2).

5.3.1 Reflexionen zur Theorie-Praxis-Frage

Helmut Heid behauptet etwa, dass es „keine theorielose Praxis“ geben kann, weil jede Praxis auf Wissen über kausale Zusammenhänge angewiesen sei. Zudem könne es auch keine Wissenschaft als „Realisierungsform gesellschaftlicher Praxis“ geben, weil das Reden von *der* Theorie und *der* Praxis und die Vorstellung vom Theorie-Praxis-Verhältnis und der voneinander unabhängig existierenden Bereiche eine „undifferenzierte Unterstellung“ seien (Heid 2015, 390). Dass es *die* Theorie und *die* Praxis nicht geben mag, dem kann man sicher zustimmen, allerdings widerspricht Walter Herzog dem soeben dargelegten normativen Standpunkt, wonach „auch intuitiv erfolgreiches Handeln ‚zumindest im Nachhinein [...] als theoretisch begründet rekonstruierbar sein [sollte]“ (Herzog 2018, 822, Heid zitierend): Pädagogische Praxis gebe es auch ohne Theorie, sie ist eine „‘naturwüchsige‘ Wirklichkeit“, die es gebe, „weil und seit es Menschen gibt, eine Praxis, die daher nicht erst durch Anwendung von Theorie konstituiert wird“ (ebd., 823).³⁹²

³⁹¹ Dies ist eine vielfach zitierte Stelle in Bezug auf die pädagogische Praxis, so etwa bei Bollnow 1986, 725; Langewand 1987, 515; Ofenbach 2006, 17 u.v.a.m.

³⁹² Dieses Argument erinnert wiederum stark an Schleiermachers Überlegungen zum Thema: „Ursprünglich erziehen die Eltern, und zwar, wie allgemein anerkannt ist, nicht nach einer Theorie“ (Schleiermacher 2000, 7). Theorien sind für jene notwendig, „die den Eltern beim Erziehen helfen [...] und [für] solche, die es zu ihrem Lebensberufe gemacht haben, an öffentlichen Anstalten zu wirken, in denen ein Teil der Erziehung übernommen wird“ (ebd.).

Trotzdem scheinen die Kategorien *Theorie* und *Praxis* gerade im Kontext der Lehrpersonenbildung bei den Konzeptionen von Ausbildungscurricula unersetzlich zu sein, auch wenn in dieser Arbeit mehrfach auf die undifferenzierte und letztlich unpassende Dichotomie dieses Begriffspaares hingewiesen wurde (Kap. 4.8 u. 4.9; vgl. weiter unten).³⁹³ Das gute oder richtige Verhältnis von Theorie und Praxis ist ein immer wiederkehrender Topos und eröffnet eine offenbar nicht abschließend zu beantwortende Frage, wieviel und welche Art von Theorie angehenden Lehrpersonen zugemutet werden kann und soll. In den 1970er Jahren ging Klaus W. Döring von der Vorstellung aus, dass wissenschaftliches Wissen in angemessen gelernter und gespeicherter Form in Schulsituationen *handlungspraktisch angewandt* werden kann, ohne dabei zu bedenken, dass wissenschaftliches Erklärungswissen in dessen Funktion, Generelles und Allgemeines aussagen zu wollen, nicht implizit ein (besseres) Handeln ermöglicht (Döring 1975). Diese Art eines *verwendungstheoretischen* Deutungsmusters war im Reformkontext der Schweizer Lehrpersonenbildung, der in dieser Arbeit die zentrale Referenzzeit markiert, eine typische Deutung von Theorie *für* die Praxis. Damit soll nicht gesagt sein, dass dieses lineare, von Systemtheorie und Behaviorismus geprägte Denken in der heutigen Zeit, in der heutigen Lehrpersonenbildung verschwunden wäre. Liest man heute Analoges zum Thema, wäre man geneigt zu behaupten, dass ein solch lineares Denken in Zusammenhang mit menschlicher Handlung nichts von seiner Attraktivität eingebüßt hat.³⁹⁴ Gerade in den 1970er Jahren haben sich verschiedene Denkformen entwickelt, die fürs Verständnis von Theorie und Praxis im Kontext von Professionswissen Verbreitung gefunden haben. Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke haben diese „verwendungstheoretischen Deutungsangebote“ 1992 zu

³⁹³ Heute wird gelegentlich statt von Theorie von „Wissenschaftsorientierung“ und statt von Praxis von „Berufsbezug“ gesprochen (Tettenborn u. Tremp 2020, 9). In der Unterrichtsforschung wird immer noch sehr stark auf die pädagogisch-psychologische Konzeption des sog. *Angebots-Nutzungs-Modells* (nach Helmut Fend oder Andreas Helmke und Franz E. Weinert) rekurriert (Seidel 2014, 857). Dieses Modell stützt sich wiederum auf das sog. Struktur- und Prozessparadigma (nach Nathaniel Gage oder Lee S. Shulman, vgl. zu letzterem Kap. 1.1). Danach wird in der psychologischen Unterrichtsforschung nach den Theorien des Lehrens (Struktur) bzw. nach solchen des Lernens (Prozess) unterschieden. Bei der Explikation des Angebots-Nutzungs-Modells fällt zudem auf, dass oft das gleiche grafische Schema benutzt wird, wenn auch die einzelnen Begriffe teilweise vollständig durch andere ersetzt werden: Die Logik, dass von bestimmten *Angeboten* (z.B. Unterricht) via bestimmter *Nutzungen* (z.B. kognitive Verarbeitung) bestimmte *Ergebnisse* (z.B. Wissen) resultieren, bleibt in den unterschiedlichen und doch sehr ähnlichen Abbildungen erhalten (vgl. z.B. Abbildungen in Seidel 2014, 858 und in Brühwiler u. Leutwyler 2020, 27). Einmal heißen die Ergebnisse dieser Schemata *Lernergebnisse* (Seidel), ein andermal *Praxisrelevanz* (Brühwiler u. Leutwyler).

³⁹⁴ Eine instrumentelle Kausalität – auch wenn sie nicht uni-, sondern multilateral gedacht ist – ist beispielsweise im *Angebots-Nutzungs-Modell* enthalten (vgl. vorige Fußnote). Oder wenn die Erwartung formuliert wird, dass die „Forschung so konzipiert und realisiert werden kann, dass sie zu gültigen Erkenntnissen und zu angemessenen Nutzungen in der pädagogischen Praxis“ führen soll und dabei das Ideal des „instrumentell-inklusive Modus an Pädagogischen Hochschulen“ von Forschenden bedeuten könne, dass „möglichst alle Phasen der Forschung gleichwütig gemeinsam mit den Praxisagierenden zu gestalten“ sei, wird ein dezidiert instrumentelles Denken formuliert (Beywl u. Künzli David 2020, 54 u. 63). Dass der evidenzbasierte „Transfer von empirischer Forschung in die Unterrichtspraxis“ möglich und erwünscht ist, wird in einem Artikel zu videobasierter Unterrichtsforschung gleich im Titel markiert (Böheim, Schnitzler und Seidel, 101).

systematisieren versucht (Dewe, Ferchhoff u. Radtke 1992, 71ff.). Weil sie gut zur LEMO-Zeit passen und bis heute ein starkes Erklärungspotential haben, sollen sie hier ausführlich vorgestellt werden:

(1) Da ist zum einen die bereits genannte Vorstellung eines nahezu *technischen Transfers* von Wissenschaft zu Praxis.

(2) Eine weitere Variante ist die Sozialtechnik des sog. *Feedback-Verfahrens* oder ein *didaktisch adaptiertes Diskurskonzept*, bei dem nicht nur Theorien, sondern auch die meta-theoretischen Überlegungen mitgeliefert werden sollen.

(3) Eine weitere Transformationsvorstellung beruht auf der angenommenen *Strukturdifferenz zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen*. Praktisches Handlungswissen und Wissenschaftswissen sind so gesehen zwei Varianten von *gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen*, d.h. sie unterscheiden sich nur auf sozialstruktureller Ebene, nicht unbedingt inhaltlich. Wissenschaftliche Theorien helfen also eher, die praktischen Handlungstheorien zu revidieren.

(4) In einem *doppelten Transformationsprozess* sozialwissenschaftlichen Wissens – wie es Bernd Dewe bereits 1988 nennt – können Prozesse der *Diffusion* und der *Adaption* unterschieden werden. Die Akteur:innen der Transformationsprozesse – insbesondere Lehrpersonen – sind in der Praxis beim Umgang mit erworbenem sozialwissenschaftlichen Wissen *hochselektiv* und wählen und adaptieren dementsprechend wissenschaftliches Wissen für die Praxis nach erfolgter – bewusster, unbewusster – Selektion.

(5) In Legitimationsprozessen von Wissen in die Praxis werden verschiedene Formen eingebaut: Zum einen *Abschirmungsformen* (d.h. wissenschaftliches Wissen wird nur dann aufgegriffen, wenn Praxisformen diese auch bestätigen können), zum anderen *Umfunktionsformen* (Wissensformen werden unmerklich verändert) oder *Formen der inkontingenten Abspaltung von Wissensangeboten*. Als vierte Form kann die *reflexive Adaption* genannt werden, die auf der Annahme beruht, dass pädagogische Probleme durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaften neu, anders und besser angegangen werden können.³⁹⁵

(6) Zum Schluss wird die „*Enrichment*“-These formuliert, die vor allem in Weiterbildungskontexten beliebt ist, wonach das Wissenschafts- vom Handlungswissen profitiert und vice versa.³⁹⁶

³⁹⁵ Die Autoren stützen sich bei diesen Formen auf die von Michael von Engelhardt gebildeten Typen in den 1980er Jahren.

³⁹⁶ Schließlich gibt es auch die radikalere These (gestützt auf Sylvia Kade), wonach es *überhaupt keinen* direkten Weg vom Theorie- zum Handlungswissen gibt (oder umgekehrt; Dewe, Ferchhoff u. Radtke 1992, 77).

In seiner Abschlussvorlesung stützt sich Hermann Forneck explizit auf die oben genannten Unterscheidungen von wissenschaftlichem und professionellem Wissen von Dewe, Ferchhoff und Radtke. Er spricht davon, dass in einer Professionshochschule „die analytische Thematisierung des realitätskonstituierenden Charakters erziehungswissenschaftlicher Forschung [...] erst eigentlich zu einer praxeologisch bedeutsamen Theorie führt“ (Forneck 2015, 351).³⁹⁷ D.h. dass die professionsqualifizierte Lehre „ein wissenschaftliches Wissen über Praxis zur Verfügung [stellt], welches bereits idealisiert, auf empirischen Daten und analytischen Verallgemeinerungen beruht“ (ebd.). Eine erfolgreiche Professionalisierung nach Forneck hat indirekt gewisse Bezüge zu den in LEMO und anderswo analysierten Stellen. Er erweitert durch einen doppelten Bezug von Theorie und Praxis – so könnte argumentiert werden – die oben genannten Unterscheidungen von Dewe, Ferchhoff und Radtke um einen weiteren Typus, den er *Professionswissen* nennt: Dieses Wissen, das in den sog. *Berufspraktischen Studien* entsteht, transportiert – ebenso wenig wie andere Wissensformen – keine direkte Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern versucht das wissenschaftlich-disziplinäre Wissen (aus der Lehre) und das erforderliche Praxiswissen aus der Schulpraxis (Praktika, Schulbesuche) durch gegenseitige Bezugnahme zu vereinen. Deshalb der doppelte Bezug, die jede Professionalität – so Forneck – ausmacht: Sie besteht wesentlich darin, „immer je andere Handlungssituationen auf ihr Allgemeines zurückzuführen und zugleich die Singularität der Handlungssituation gelten zu lassen“ (ebd., 353). Diese Art von Professionalität nennt er – sich auf Olaf-Axel Burow beziehend – *Selbstprofessionalisierung*. Um diesem eigenen Wissenstypus eine gebührende und eigene Wirkung zu verleihen, plädiert Forneck als ehemaliger Direktor einer Pädagogischen Hochschule schließlich für eine je eigene institutionelle Verortung der wissenschaftlichen Lehre und der berufspraktischen Studien, damit die „Eigenlogiken“ sich gut realisieren können und „wissenschaftliche Lehre und berufspraktische Sozialisation nicht als Gegensätze etablieren, sondern funktional aufeinander bezogen werden“ (ebd.).

Unabhängig von der institutionellen Verortung erinnert die Selbstprofessionalisierung an die durch pädagogisierte Fokussierung erstrebte erziehungspraktische Urteilsfähigkeit, wie sie in LEMO angedacht ist (Kap. 4.7.2 u. 5.1). Diese sollte gemäß LEMO im Fach Pädagogik erlangt werden, aber mit klarem Bezug zur „Schulwirklichkeit“.³⁹⁸

³⁹⁷ Hermann Forneck war von 2006-2015 Direktor der vierkantonalen Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Am 11. Juni hielt er seine Abschiedsvorlesung (PH FHNW, 3).

³⁹⁸ Es gibt nicht nur die Sicht auf künftige Lehrpersonen, sondern auch eine Erwartungshaltung gegenüber den Lehrpersonen bzw. Dozierenden an Lehrpersonenbildungsstätten: Die Lehrpersonenbildung als *Berufsbildung* enthält auch eine *Berufssozialisation*, weshalb die Lehrpersonen von Seminaren bzw. Dozierende an Hochschulen mit lehrpersonenbezogener Berufsbildung nicht nur Inhalte vermitteln, sondern mit ihrem Verhalten immer auch Vorbilder für angehende Lehrpersonen sind, womit sie auch eine *moralische* Aufgabe innehaben (Müller 1975, 168; vgl. Kap. 4.9.5). Trotzdem wurde die so angedachte Lehrpersonenbildung ja beispielsweise von der SLZ

Bei aller Rede von Theorie und Praxis und dem entsprechend bestmöglichen Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrpersonenbildung treten einige Aspekte aber oft nicht in Erscheinung, obwohl diese für eine Begriffsschärfung vonnöten wären. Zu Beginn dieses Kapitels wurde bereits auf das unklare Verhältnis zwischen Theorie und Praxis hingewiesen, nachfolgend sollen einige wichtige Bedenken ausgeführt werden:

(1) Das begriffliche Komplement zu Praxis ist eigentlich gar nicht Theorie, sondern eher *Poiesis*, wie Roland Reichenbach bemerkt, und der Kontrapunkt von Theorie wäre dementsprechend nicht Praxis, sondern Empirie (Reichenbach 2017, 23).³⁹⁹ Oder wie Ferdinand Graf dies in Bezug auf Eugen Finks Pädagogik erläutert: Bei der *Poiesis* wird die *Effizienz* überprüft, nicht aber die Praxis; es interessiert eher das hergestellte Produkt „und nicht das sinnvolle Handeln“ (Graf 2006, 72). Ähnlich wie das Gegensatzpaar Theorie – Praxis wird auch Wissenschaft (als theoretische Tätigkeit) und Praxis konstruiert und weder theoretisch noch empirisch nachvollziehbar abgeleitet. Insofern gebe es zwischen Theorie und Praxis eigentlich (d.h. etymologisch und im altgriechischen Verständnis) nicht einmal eine Beziehung, weshalb strenggenommen auch kein Bezug gemacht werden kann: Praxis und Theorie sind eher unabhängige *Lebensformen*, ohne notwendige Schnittmenge. Nach Aristoteles hat Praxis mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben zu tun, Theorie mit der kontemplativen Schau der „Wirklichkeit“ (Arendt 1999; 2002; Herzog 2018, 814). In diesem Verständnis gebe es weder ein Praxis-Problem, nicht einmal ein Theorie-Praxis-Problem. Dass die Praxis aus der Theorie *hervorgehe*, sei ein modernes Verständnis (Herzog ebd.).

(2) Was auch immer unter Theorie oder unter dem theoretischen Anteil in einem Ausbildungsgang angehender Primarlehrpersonen subsumiert wird: Die Homogenität von Theorie kann als konstruiert bezeichnet werden und es ist überhaupt nicht klar, *was* darunter verstanden werden soll.

(3) Entsprechend sind die theoretischen Fächer (Allgemeine Pädagogik, Psychologie, Pädagogische Psychologie, Anthropologie usw.) inhaltlich *sehr heterogen* definiert: abhängig von Ort,

kritisiert (vgl. Kap. 3.3). Heute wird in diesem Zusammenhang – wie bereits in Fußnote 134 und Kap. 3.7 gezeigt wurde – vom „doppelten Kompetenzprofil“ gesprochen, also die ausdrückliche Verbindung von Hochschulstudium und Berufsausbildung in wissensbasierten praxis- und anwendungsorientierten Pädagogischen Hochschulen, d.h. dass vor allem das Personal in Forschung und Lehre ausgebildet sein sollte. Dozierenden sollten also sowohl *Praxiserfahrung im Berufsfeld* wie auch *wissenschaftliche Kompetenzen* haben (vgl. auch Biedermann et al. 2020, 327; Kammer PH 2017, 3).

³⁹⁹ Grundlage dieser Unterscheidung ist das aristotelische Verständnis von *Praxis* als selbstzweckbezogenes *Handeln* und von *Poiesis* als zweckgebundene *Arbeit*. Poietisches Handeln ist insofern eher ein in sich abgeschlossenes, produkt- und zweckorientiertes Handeln, praxeologisches Handeln findet sich dagegen eher in künstlerischen, freizeit- oder (im humanistisch-aufklärerischen Sinn) bildungsbezogenen Tätigkeiten.

Zeit und Curriculumkonstruktion. In welchem Verhältnis zudem allgemeinbildende (theoretische) Anteile zu den spezifischen (praxisnahen) Bereichen sein soll, ist ebenso fraglich, auch dann, wenn von einer berufspraktischen Reflexion die Rede ist.

(4) Allgemein kann konstatiert werden: Weder auf der akademischen Ebene noch in den sog. praktischen Bereichen scheint Klarheit darüber zu herrschen, was überhaupt das Pädagogische, das Erzieherische ist, worin eine pädagogische Praxis, eine Schulpraxis oder eine praxisbezogene Lehrpersonenbildung bestehen soll.⁴⁰⁰

(5) Herzog vertritt die These, dass die pädagogische Praxis in einer „narrativen Verfasstheit“ sei, und zwar deshalb, weil Erziehung und Unterricht, die pädagogische Praxis als „anthropologische Universalie“ verstanden werden könne. Darin kann der pädagogische Takt oder die pädagogische Urteilskraft auch *unabhängig* von einer Theorie praktiziert und gelernt werden, nämlich durch *Erzählen*, durch *Lernen am Modell*, durch *Beobachten* (ebd., 822ff.). Das hieße dann, dass die ausschlaggebende Differenz zwischen Theorie und Praxis in der Tatsache liege, dass „der Praxis eine Wissensform innewohnt, die sich von der Wissensform der Wissenschaft wesentlich unterscheidet“ (ebd., 825). Weder die eine noch die andere Form ist der jeweils anderen überlegen. Zu fragen wäre, wie zwischen dem (älteren) narrativen und dem (jüngeren) logisch-wissenschaftlichen Denkstil, wie zwischen diesen beiden gleichberechtigten Erzählformen zu vermitteln wäre (ebd., 826).

In der Lehrpersonenbildung scheint gerade durch die Pädagogisierung, die wiederum als eigentliche *diskursive Praxis* begriffen werden kann, die Vermengung dieser beiden Denkstile als eigenständige, persistente Narration immer wieder aufs Neue fortzuwirken.

Dies soll nachfolgend am LEMO-Bericht gezeigt werden.

5.3.2 Die Theorie-Praxis-Frage im LEMO-Bericht

In Bezug auf die Verwendung der Konzepte von Praxis und Theorie in LEMO und den anderen Texten finden sich praktisch alle oben genannten Aspekte, am wenigsten wohl der letzte von Dewe, Ferchhoff und Radtke genannte. Es geht nun nicht darum, einen schlichten „Abgleich“ mit den neu vorgestellten Theorien zu machen, sondern dank ihnen nochmals das Verhältnis von Theorie und Praxis aus dem LEMO-Bericht anzuschauen. Im Bericht wurde nicht nur die

⁴⁰⁰ Das hat auch damit zu tun, dass die an Hochschulen/Universitäten angesiedelte Lehrpersonenbildung unterschiedliche Fachwissenschaften mit je unterschiedlichen Fachdidaktiken, die teilweise wenig voneinander wissen, begegnet. Dabei wird es als wichtig erachtet, dass sich angehende Lehrpersonen einen „*meta-reflexive[n] Habitus*“ aneignen, damit sie „mit divergierenden Perspektiven in ihrer Widersprüchlichkeit produktiv“ umgehen können (Cramer et al. 2019, 417f.).

Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip bezeichnet, sondern auch der Theorie-Praxis-Bezug (Kap. 4.8 u. 4.9.5). Die praxisrelevante Ausgestaltung theoretischer Unterweisung wird im Bericht kategorial in „Anwendungsbereiche“ und „Tätigkeitsbereiche“ eingeteilt, noch konkreter in den „Modellpensen“ vorgestellt, und die Idee einer gegenseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis „als kontinuierlicher Prozess“ (bzw. als „klinisches Prinzip“, vgl. Müller 1975, 187) ist allgegenwärtig. Dieses Merkmal kann ebenfalls als persistente Vorstellung von Pädagogik aufgefasst werden: Die Praxis wird nicht nur als „Anwendungsfeld der Theorie“ gesehen (im Sinne eines *technischen Transfers*, Punkt 1 in Kap. 5.3.1), sondern *auch* als „Gegenstand der Theorie und somit Teil wissenschaftlicher Betrachtung“, d.h. die Wissenschaft und die Praxis liegen insofern nahe beieinander, als es weniger inhaltliche denn strukturdifferentielle Unterschiede gibt (vgl. oben Punkt 3 und Müller 1975, 187). Wissenschaftliches und praktisches Handlungs-Wissen können auch hier als „zwei Varianten von *gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen*“ (Kap. 5.3.1, Punkt 3) verstanden werden: Wissenschaftliches Wissen erfährt auch *für* das Praxiswissen eine Transformation, aber eher – gemäß der These dieser Arbeit – eine *persistente Transformation* denn eine totale (um es etwas drastisch zu formulieren), d.h.: Der „wissenschaftlich vertretbare Unterricht“ muss einem gewissen „Wahrheitsanspruch“ und *gleichzeitig* den neusten wissenschaftlichen Kriterien genügen, zudem soll Wissenschaftlichkeit die angehenden Lehrpersonen via wissenschaftliche Grundbegriffe zu selbständiger, kritischer, (selbst-) reflexiver Arbeit führen (Gehrig in Müller 1975, 115f.; vgl. Kap. 4.8).

Dies passt auch zur oberen Systematik von Dewe, Ferchhoff und Radtke in Bezug auf die hochselektive Herangehensweise des sozialwissenschaftlichen Wissens, gerade innerhalb der Lehrpersonenbildung (Punkt 4 u. 5): Wissen wird nicht nur übernommen oder versucht, in die „Praxis zu transferieren“ (wie auch immer so etwas überhaupt möglich sein soll), sondern es wird vor allem auch *adaptiert* und *transformiert*, man könnte hinzufügen: *persistently transformiert*, weil offensichtlich nicht nur den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern eben auch der Wahrheit Rechnung getragen werden soll (Müller 1975, 115, vgl. Kap. 4.8). Wahrheit und Wissenschaft scheinen sich als Begriffspaar schlecht zu vertragen, außer im hier untersuchten Kontext der Lehrpersonenbildung.

Die Distanz zur Akademie bzw. zur universitären Wissenschaft wird beispielsweise dadurch markiert, dass entwicklungspsychologisches Wissen innerhalb des Kontextes der Lehrpersonenbildung von den entsprechenden Expert:innen- und Praxiskollektiven anders interpretiert und gedeutet wird als in anderen Kontexten. An einem universitären Lehrstuhl für Entwick-

lungspsychologie werden entwicklungspsychologisches Wissen und entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse anders rezipiert als an Seminaren oder an Instituten für die Lehrpersonenbildung (obwohl es Überschneidungen geben mag). Nimmt man die von Aebli im LEMO-Bericht beklagte „Überbetonung der Entwicklungspsychologie“ als Maßstab für die Sicht auf diesen Zweig der Psychologie im Kontext der Lehrpersonenbildung und sein Plädoyer, diese Überbetonung „rückgängig“ zu machen, weil die Entwicklungspsychologie für die Praxis von Erziehung und Unterricht mutmaßlich nie das gehalten hätte, „was man sich von ihr versprach“ (Müller 1975, 132; vgl. Kap. 4.9.2), so wird damit implizit das *instrumentelle Verständnis* von Theorie, die Idee des *technischen Transfers* (Punkt 1), hervorgehoben: Eine Theorie oder ein Theoriezweig (wie beispielsweise die Pädagogische Psychologie, mit der sich Aebli hauptsächlich beschäftigte) kann für die Lehrpersonenbildung – mutmaßlich im Gegensatz zur Entwicklungspsychologie – einen (praxis-) relevanten Ertrag einbringen. Aebli hat wohl die Praxisrelevanz im Blick, wenn er davon spricht, dass man sich von einer Theorie x etwas verspricht.⁴⁰¹

Die Idee des *Feedbacks* (Punkt 2) wird in LEMO und in anderen Publikationen der untersuchten Zeit ebenfalls viel Aufmerksamkeit zuteil: Mittels unterschiedlicher Verfahren (Programmierter Unterricht, Microteaching, Gruppendynamik usw.) wird das „klinische Prinzip“ so ähnlich wie in der Medizin gedacht, dass nämlich die angehenden Lehrpersonen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt während der Ausbildung Praxiserfahrung sammeln, d.h. zu Unterrichtskontakt mit einer Volksschulklasse kommen (Kap. 4.8). Damit hängt das in LEMO ebenfalls ausgebreitete „genetische Lernen“ zusammen, das immer einen Rückbezug zu Wissenschaft meint, aber auffallbezogene, exemplarische Art: Es geht nicht in erster Linie darum, selber zu forschen, sondern „den Weg der Forschung in reduziertem Umfange“ – genetisch – nachzuvollziehen, Beobachtungs- und Erfahrungslernen gehe letztlich nur über die direkte „Teilnahme an der Praxis“ (Müller 1975, 116f., vgl. Kap. 4.8). Durch Praxisbezug soll die Theorie verständlich gemacht werden, genauso aber die Praxis durch Theorie besser analysierbar und verstehbar werden, was mit einer „intensiven Durchdringung von Schulpraxis und Theorie“ gemeint ist (Kap. 4.9). Interessant ist, wie ein paar Jahre nach der Publikation des LEMO-Berichts der damalige EDK-Direktor Eugen Egger an einer Tagung die offensichtliche Skepsis gegenüber einer allfälligen Verwissenschaftlichung in der Lehrpersonenbildung mit Verweisen auf Pestalozzi, Comenius, Litt und weiteren, auch christlich-kybernetischen Autoren (Rohrer) zu beschwichtigen versucht. Zudem betont er mit seiner Aussage, wonach Erziehen mehr eine Kunst denn eine Wissenschaft sei, die Praxisnähe auch des Lehrpersonenberufs (Egger 1978; vgl. Kap. 4.8). Wichtig

⁴⁰¹ Vgl. zur instrumentellen Kausalität Fußnote 394.

sei – so die Autor:innen in LEMO –, dass keine „Praxisferne in der Ausbildung“ entstehe, wie auch von Wolfgang Brezinka angemahnt wird (Kap. 2.2), bzw. dass man nicht „in einen praxisfernen wissenschaftlichen Lehrbetrieb“ ausweiche (Kap. 3.5).

Diese Herangehensweise an das Theorie-Praxis-Problem kann in den untersuchten Dokumenten als spezifische Pädagogisierung gesehen werden, in der eine ganz bestimmte, persistente Vorstellung von Pädagogik hervorsteht: Sie ist anknüpfbar an neuere wissenschaftliche Entwicklungen *und* an pädagogische Theorietraditionen. Dadurch lässt sie sich nicht auf einer kontinuierlichen, z.B. geisteswissenschaftlichen, pädagogischen Theorielinie verorten, aber auch nicht auf einer Progressionslinie neuerer, psychologischer und anderer (empirischer) Sozialwissenschaften, sondern durch eine neuere disziplinäre Mehrfachorientierung: Sie ist *durch die Auseinandersetzung mit dem Neuen und der Anknüpfung am Alten etwas Neues, transformiert und persistent zugleich*. Im „klinischen Prinzip“ – auch wenn es so stark an ein Labor oder an ein Medizinstudium erinnern sollte – werden bildungsphilosophische, geisteswissenschaftliche Referenzen genauso gemacht wie pädagogisch-psychologische. Der Mensch wird – trotz „klinischer“ Verweise – immer wieder auch als nicht konstruierbar bezeichnet, Pestalozzis Idee der Wohnstube wird letztlich nie verworfen (Kap. 4.8).

Die Pädagogisierung in Bezug auf die Praxis und Theorie der Lehrpersonenbildung fallen insbesondere durch ihre starke *Normativität* auf, was im nächsten Kapitel vertieft werden soll.

5.4 Die normative Schlagseite der Pädagogisierung in der Lehrpersonenbildung

Die in Zusammenhang mit einer Wissenschaftsorientierung bzw. einer Verwissenschaftlichung im Lehrberuf vielfach gedeutete Pädagogisierung, durch welche die persistente Vorstellung von Pädagogik in Erscheinung tritt, ist insbesondere in der normativen Nuancierung interessant: Die untersuchten Autor:innen, die Autor:innenkollektive erheben für die Lehrpersonenbildung einerseits Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, andererseits wird sie oft normativ begründet, so z.B. bei Hans Näf (Kap. 3.4.2) oder Hans Aebli (Kap. 5.2).⁴⁰² Bezogen auf die Verwissenschaftlichung bzw. Pädagogisierung lohnt es sich, die analysierten Beispiele mit zusätzlichen theoretischen Perspektiven zu konterkarieren:

Sozialwissenschaftliche Theorien können bezüglich der Lehrpersonenbildung für die analysierte LEMO-Zeit – um es mit Klaus-Jürgen Tillmann zu sagen (Tillmann 1993, 407) – sowohl als *Einwanderungen* wie auch als *Fluchtbewegungen* gedeutet werden, aber – und hier kommt

⁴⁰² Interessant ist die Aussage Näfs, wonach die „Wissenschaften“ einen Ist-Zustand beschreiben könnten, sie stießen aber spätestens dann an ihre Grenzen, wenn sie evaluieren sollten, was richtig oder gut sei. Denn dafür werde mit Wertmaßstäben geurteilt, die nicht erst durch die Wissenschaften gewonnen werden müssten (vgl. Zitat Näfs in Kap. 3.4.2).

die Pädagogisierung ins Spiel – derart, dass die Appropriation der Theorien innerhalb des Kontextes der Lehrpersonenbildung gelenkt und gesteuert wurde.⁴⁰³ Im übertragenen Sinne und etwas dramatisch könnte man daher sagen: Nicht jede Theorie, die um Einlass bittet, wird (in Reinform) hereingelassen, sondern je nach Bedarf verarbeitet und mit eigenen Konzepten assimiliert. Zudem wird nicht jede Fluchtabsicht als solche registriert oder an der Flucht gehindert. Die Lehrpersonenbildner:innen nehmen sich die Freiheit, diesbezüglich von ihrem Vetorecht Gebrauch zu machen, so sie dafür überhaupt Anlass sehen.

Zur Illustration können verschiedene Beispiele aus dem LEMO-Bericht herangezogen werden, bei denen nicht nur theoretische Annahmen bzw. Fluchtbewegungen gezeigt werden können, sondern jeweils auch normative Ergänzungen bzw. Anreicherungen bestehender Theorien, die vor allem im Lehrpersonenbildungskontext verständlich werden.

Beispielsweise die *Gleichwertigkeit mehrerer Theorien*: In LEMO (aber auch in anderen analysierten Texten) stützt sich die anthropologische Fundierung nicht nur auf *eine* Theorie, sondern stellt mehrere anthropologische Konzepte als *gleichwertig* nebeneinander. So wird etwa Pestalozzis Anthropologie neben jener Bollnows oder Roths zur Disposition gestellt (Kap. 4.4). Letzterer zieht ja keine scharfe Trennlinie zwischen empirischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogik, weil es ihm eher um eine „empirische Absicherung geisteswissenschaftlich gewonnener Theorie“ als um eine absolute Lossagung von den Geisteswissenschaften geht (Hoffmann-Ocon 2006, 36).⁴⁰⁴

Zudem finden sich *divergierende theoretische Orientierungen* bei diversen Autor:innen:⁴⁰⁵ Dass Aussagen teilweise unterschiedlichen diskursiven Formationssystemen (Kap. 1.4.4) zugeordnet werden können, zeigt sich exemplarisch an der Schreibtätigkeit Urs Peter Lattmanns, der in den späteren 1970er und in den 1980er Jahren als HPL-Direktor mit psychoanalytischen bzw. bildungsphilosophischen Texten auffiel und in dieser Zeit seinen in den 1960er und anfangs der 1970er Jahre – als FAL-Mitglied – empirisch ausgerichteten Horizont der Curriculumtheorie kaum weiterverwendete.⁴⁰⁶ Das dabei „neu“ verhandelte Wissen kann nicht unbedingt den logischen oder axiomatischen Regeln vorgegebener Theorien bzw. klar umgrenzten

⁴⁰³ Tillmann unterscheidet Theorieentwürfe, bei denen es sich vor allem um didaktische, um bildungstheoretische oder ideengeschichtliche Argumente dreht (die er unter Pädagogik subsumiert) von solchen, die gesellschaftlich-strukturelle, politökonomische, organisationssoziologische oder sozialgeschichtliche Argumente bearbeiten (und die er unter die Sozialwissenschaften einteilt; Tillmann 1993, 407).

⁴⁰⁴ Vgl. dazu auch Kap. 2.2.

⁴⁰⁵ Dabei muss nicht zwangsläufig von einem „Bruch“ oder einer „Verschiebung“ des theoretischen Horizonts ausgegangen werden. Klar benennbare „Zeitpunkte“ oder „genaue Umstände“ solcher Änderungen wären sowieso schwierig auszumachen.

⁴⁰⁶ Vgl. Kap. 3.10; Fußnoten 214, 215 und 231.

Wissenschaften zugeordnet werden, es nimmt mit dem Fokus auf die Pädagogik und die Lehrpersonenbildung auch eigene Formen an, die nur innerhalb dieses Kontextes verständlich sind bzw. Gültigkeit besitzen.

Von großer Bedeutung sind die häufig gemachten *normativen Ausführungen*: Wie dies etwa Fritz Müller allgemein für den LEMO-Bericht als „Prospektivstudie“ macht, indem er „normative Haltungen“ nicht ausschließt und damit zu verstehen gibt, dass er ebendiese fordert (Kap. 4.3). Oder wenn Hans Gehrig normative Aussagen mit Rückgriff auf empirisches Datenmaterial machen will (Kap. 3.7), kann dies als Ansage verstanden werden, Wissensformationen aus einem wissenschaftlichen und moralischen Wissensrepertoire zusammenzusetzen. In eine ähnliche Richtung fällt Hans Aeblis *Deutung der Pädagogischen Psychologie* unter den Aspekt der Normativität, wenn er nämlich diesen Zweig der Psychologie *auch* als normative und nicht bloss als deskriptive oder empirische Wissenschaft beschreibt, diese also in der Lage sein soll, auch zur Motivierung oder zum Selbstverständnis der Lehrperson Aussagen zu machen (Kap. 3.8). Gerade bei der Frage des *Qualifikationserwerbs* fallen normative Setzungen besonders auf, wo die Professionalisierung mit dem „Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz“ gleichgesetzt wird (Kap. 4.4). Dabei soll sich die Lehrperson durch die Beschäftigung mit den Wissenschaften selber wissenschaftliche Kompetenzen aneignen – *was* die Wissenschaften also inhaltlich bieten, scheint diesbezüglich sekundär zu sein, wichtig ist, *dass* das Wissenschaftliche überhaupt vermittelt wird, damit man sich so etwas wie wissenschaftliches Denken einverleiben kann. Nicht nur Schüler:innen sollen also *Kompetenzen* vermittelt werden, auch angehende Lehrpersonen sollen sich ebensolche aneignen. Diese sollen helfen, das Selbstverständnis zu schärfen bzw. das Selbstwertgefühl als Persönlichkeit zu steigern. Durch „seine vielseitige Qualifikation“ sprengt die Lehrperson ihre „sonst weitgehend dem einengenden Vorbild verpflichtete Berufseinübung“, heißt es weiter, und dank den „ausgebildeten Fähigkeiten“ würde die Lehrperson „Überlegenheit und Anerkennung“ gewinnen (Müller 1975, 36). Die *persönliche Entwicklung* würde also dank der wissenschaftlich akzentuierten Ausbildung unterstützt: „Qualifizierte Berufsbildung wird so zu einem wesentlichen Bestandteil der Persönlichkeitsbildung; denn die Persönlichkeit *ist* man nicht, sondern *wird* es in einem permanenten Lernprozess“ (ebd.).

Hier fallen verschiedene Aspekte auf, die zentral sind für das normative Fundament der Lehrperson und durch die eine ganz eigene Art von Pädagogisierung konstruiert wird: Man traut einer Auseinandersetzung mit den Wissenschaften zu, dass sie alte, „einengende“ Lehrpersonenbilder durch „neue“ ersetzen hilft. Zudem wird den Wissenschaften, die in der Lehrperso-

nenbildung einen wichtigen Teil einnehmen sollten, eine *vermittelnde Funktion* zuteil. Sie sollen nämlich insbesondere helfen, *psychologische* Eigenschaften bei den künftigen Berufsleuten zu entwickeln (Kompetenzen; Selbstverständnis; Selbstwertgefühl). Das Prozesshafte, die „*éducation permanente*“ wird betont und damit direkt mit der Qualifikationsfrage von angehenden Lehrpersonen verknüpft.

Auch die Gewichtung der Psychologie tritt hier deutlich hervor (Psychologisierung), verbunden mit einer normativen Anpassung an die Lehrpersonenbildung. Die so verstandenen, Reflexionskompetenzen unterstützenden Wissenschaften sind nicht in erster Linie für einen allfälligen Erkenntnisgewinn interessant, sondern werden vor allem für psychologisch gedeutete Persönlichkeitseigenschaften wichtig, die man sich aneignen kann und soll. Nun könnte die Entwicklung eines Selbstverständnisses ja auch philosophisch-kritisch und nicht in erster Linie psychologisch gedeutet werden. Auffällig ist aber die Bündelung mit dem Selbstwertgefühl und der *Kompetenz-* und *nicht* der Wissensvermittlung der Wissenschaften. Das psychologische Vokabular und die Psychologie als Referenzwissenschaft sind hier vorherrschend, mit normativer Schlagseite.

Dieses psychologische Verständnis wird nämlich noch weiter ausgeführt: Die zu *erwerbenden Qualifikationen*, die mit *professionellen Kompetenzen* gleichgesetzt werden, ermöglichen es einer Lehrperson, ihr *Verhalten* zu analysieren und zu kontrollieren:

Er [der Lehrer] reflektiert seine eigene Arbeit (und dadurch sich selbst) und ist bereit, sein Tun (und dadurch auch seine Person) durch andere kritisch begutachten zu lassen. Der Wille zur Transparenz seines Berufs und die Verantwortung für sein erzieherisches Wirken führen zu einem beruflichen Selbstverständnis und einer persönlichen Selbsteinschätzung, die einerseits den Erwerb weiterer Qualifikationen und verbesserter Verhaltensformen erleichtern und andererseits eine dauernde Bereicherung und Differenzierung seiner Person ermöglichen. Und überdies: Entfaltetes berufliches Selbstverständnis und lebendiges persönliches Selbstwertgefühl begründen eine Mündigkeit der Lehrerpersönlichkeit, die ihr innerhalb der zukünftigen Gesellschaft einen zentralen Status zuweisen wird. (ebd.)

Hier schimmert wieder die Idee durch, dass mit einem Analyseschema ein (psychologisches, empirisch beobachtbares und kategorisierbares) Verhalten gedeutet werden könnte. Die Lehrperson ist demnach nämlich fähig, ihre eigene Arbeit *und* sich selbst zu reflektieren und es wird ihr unterstellt, dass sie bereit sei, ihr Tun *und* ihre Person auch von anderen beurteilen lassen zu *wollen*. Woraus die Überzeugung genährt wird, dass eine Arbeitsreflexion per se eine Analyse der eigenen Person beinhalte und dass man *deshalb* bereit sei, *sich durch andere beurteilen*

zu lassen, bleibt schleierhaft. Es werden (wie schon oft) der *Wille* und diesmal auch die *Verantwortung* als wichtige Eigenschaften der Lehrperson genannt, solche „Eigenschaften“ sind aber nichts Anderes als moralische *Haltungen* oder *Tugenden*, es geht darum, dass die angehende Lehrperson eine bestimmte Haltung *einnimmt* und sich ihr entsprechend *verhält*. Die in moralischer Hinsicht verwendeten Begriffe *Wille* oder *Verantwortung* wären solche, die Immanuel Kants Gesinnungsethik (*Wille*) oder Max Webers Verantwortungsethik (*Verantwortung*) zugeordnet werden könnten, dieser Zusammenhang wird im Bericht auffälligerweise aber nicht gemacht.⁴⁰⁷

Vielmehr werden die moralischen Begriffe im LEMO-Bericht mit *humanpsychologischen* Begriffen vermischt, woraus ganz eigentümliche anthropologische Aussagen über Lehrpersonen resultieren: Ein beschriebenes Selbstverständnis ist dann nicht ein schlichtes Selbstverständnis, sondern ein „entfaltetes“ Selbstverständnis; das bereits schwierig zu definierende Selbstwertgefühl wird zusätzlich als ein „lebendiges persönliches“ beschrieben; erst diese beiden Aspekte würden die „Mündigkeit der Lehrerpersönlichkeit“ begründen (ebd.). Ausdrücklich wird hier nicht von *Person*, sondern von *Persönlichkeit* gesprochen, was in der Lehrpersonenbildung eine längere Tradition hat.⁴⁰⁸ Im Unterschied zu den philosophisch bzw. religiös konnotierten Begriffen der *Person* oder der *Personalität*, die das Wesenhafte, Subjekthafte, Einzigartige des Menschen (oder anderer Wesen) beschreiben, zielt der Begriff der *Persönlichkeit* eher auf die *psychischen Eigenschaften* der Person. Die Begriffe werden allerdings oft gleichgesetzt oder verwechselt, wohl schlicht auch deshalb, weil sie phonetisch ähnlich sind.

⁴⁰⁷ Hans Jonas' Buch *Das Prinzip Verantwortung*, auf das heute beim Begriff *Verantwortung* oft rekurriert wird, erschien erst 1979, also vier Jahre *nach* der Publikation von LEMO (Jonas 1979). Bei Kant heißt es in seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785): „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille*“ (Kant 1996a, 18 [BA 1]). Im weiteren Verlauf gelangt Kant zur der These, dass der *gute Wille* das *höchste Gut* sei (ebd., 18 [BA 7]).

⁴⁰⁸ Bei der *Mündigkeit* der Lehrperson denkt man zuerst wohl an Kants Aufklärungspädagogik, der Begriff der *Lehrerpersönlichkeit* deutet aber eher auf eine psychologische und weniger philosophische Deutung hin. Die *Persönlichkeitsbildung* kann als eigener Topos in der Lehrpersonenbildung bezeichnet werden: In den als Klassiker zu nennenden Abhandlungen von Eduard Spranger (*Lebensformen* [1921] und *Der Geborene Erzieher* [1958]), Georg Kerschensteiner (*Die Seele des Erziehers und das Problem der Erziehung* [1921]) oder Christian Caselmann (*Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre* [1949]) wird der Mensch (bzw. die Lehrperson) als *psychologische Persönlichkeit* beschrieben und mit Hilfe von psychologischen Charakterbeschreibungen oder Typenbildungen definiert. Gerade in den 1960er und 1970er Jahren waren Konzepte der *Persönlichkeit* stark von der Humanistischen Psychologie bzw. den Werken von Carl R. Rogers beeinflusst (vgl. Kap. 5.2 u. 5.5). Bis heute wird der Begriff und das Konzept der *Lehrerpersönlichkeit* in Büchern zur Lehrpersonenbildung benutzt, z.B. in den Herausgeberschriften von Erwin Rauscher (2015) oder von Peter Loebell und Philipp Martzog (2017). Auffällig sind in solchen Werken die breite psychologische Deutung der Lehrperson und der Bezug zum Kompetenzerwerb (vgl. zum Begriff *Lebensform* zudem die Deutung Ludwig Wittgensteins [Sprachspiel] und neuere Verständnisse [Rahel Jaeggi] in Kap. 1.2.5 und in Bascio 2020, 324; vgl. auch Kap. 5.6).

Das Diktum der Historikerin Laetitia Boehms, wonach „jedes Selbstverständnis einer Wissenschaft [...] eines universalen, letztlich eben philosophischen Erkenntnishorizontes“ bedarf (Boehm 1978, 30), ließe sich gut auf die Lehrpersonenbildung münzen, die zwar *nicht* eine reine Wissenschaft betreibt oder eine akademische Disziplin ist, aber im Selbstverständnis ihrer Professionalisierung auf Wissenschaften *zurückgreift*, um Lehrpersonen auszubilden, wie gerade gezeigt wurde. Der Rückgriff auf quasi immigrierte, empirische Sozialwissenschaften geschieht im LEMO-Bericht und weiteren Texten zeitgleich mit Verweisen auf die geisteswissenschaftliche und existentialistische Anthropologie, man könnte auch sagen: auf einen philosophischen und normativen Erkenntnishorizont.

Als ein solcher philosophischer Erkenntnishorizont könnten die *erfolgreichsten Ideen in der Gesellschaft* bezeichnet werden, wie von der Soziologin Eva Illouz apostrophiert, für den kanadischen Philosophen Charles Taylor könnten auch die von ihm konzipierten *Hypergüter* als philosophischer Erkenntnishorizont dienen.

Folgt man Eva Illouzs Hypothese der erfolgreichsten Ideen in Gesellschaften, ließe sich sagen, dass diese mindestens drei Bedingungen erfüllen müssen, damit sie überhaupt erfolgreich sein können: *Erstens* müssen sie „irgendwie“ zur *Gesellschaftsstruktur* passen“, d.h. dass „die sozialen Erfahrungen der Akteure verständlich“ gemacht werden müssen (Illouz 2011, 41; kursiv T.B.). *Zweitens* müssen sie *Orientierung* bieten können, insbesondere „in unsicheren und konfliktbeladenen Bereichen sozialen Verhaltens“ (ebd.). Und schließlich müssen sie *drittens* „in sozialen Netzen institutionalisiert sein und zirkulieren“ (ebd.; kursiv T.B.).⁴⁰⁹ Illouz bezieht sich in ihrem Buch explizit auf die Psychoanalyse, die sie als *Idee* bezeichnet. Nun ließe sich nicht nur die Psychoanalyse, sondern auch die Pädagogische Anthropologie als Idee bezeichnen, inkl. der in ihr im Kontext der Lehrpersonenbildung analysierten und immanenten Pädagogisierung.⁴¹⁰

Analog zu Charles Taylors Theorie der „Hypergüter“ bzw. zu Friedrich Nietzsches „Umwertung der Werte“, wonach es beim Individuum oder in der Gesellschaft beizeiten zu einer Neujustierung, zu einer neuen Hierarchisierung geltender moralischer Werte und Güter kommt (Taylor 1996, 122ff.), könnte gesagt werden, dass es auch in der Lehrpersonenbildung beizeiten zu Neujustierungen geltender Referenzdisziplinen, Theorien und Ideale kommt. Und genauso, wie die Orientierung an neuen Werten durch Befragen der selbstgesetzten Hypergüter (moralische Güter, wodurch alle anderen Güter bewertet und geordnet werden) bzw. durch eine Um-

⁴⁰⁹ Vgl. dazu auch Reichenbach u. Dietschi 2013, 70.

⁴¹⁰ Statt von „Idee“ könnte man diskursanalytisch von „(diskursiven) Wissensformation“ sprechen.

wertung bisher geltender Werte nicht einfach verschwinden, vaporisieren auch in der Lehrpersonenbildung alte Theorien und Referenzdisziplinen nicht sang- und klanglos, wenn neue dazu kommen oder es zu einer Neuorientierung an neuen Theorien kommt, wie dies an den hier durchgeführten Textanalysen gut gezeigt werden konnte. Wollte man dies analog zur Hypergutorientierung beschreiben, könnte mit Taylor gesagt werden, dass „die Anerkennung eines Hyperguts eine Quelle der Spannung und häufig quälender Dilemmata des moralischen Lebens ist“, weshalb ältere Güter bzw. Werte bleiben und Widerstand leisten: „Manche lassen sich, wie es scheint, nicht aus dem menschlichen Herzen tilgen. Daher währen der Kampf und die Spannung fort“ (ebd., 128).⁴¹¹

Übertragen auf die Wissens- und Theoriearbeit innerhalb der Lehrpersonenbildung scheint Kongruentes zu gelten: Gewisse Ideen und Theorien wie etwa die pädagogisch-anthropologischen Vorstellungen oder die Idee der Lehrperson als Kulturträgerin und -vermittlerin⁴¹² oder überhaupt die Rahmung der empirischen Sozialwissenschaft in eine „höhere“, philosophischere oder gar religiöse Rahmung sind – trotz Neuorientierungen oder Reformen – nicht aus den Herzen derjenigen zu tilgen, die ebendiese Lehrpersonenbildung planen, modellieren, verantworten und zukünftige Lehrpersonen in einem entsprechendem Studium und einer beruflichen Ausbildung begleiten. Gewisse Ideen, Theorien, Modelle leben in Kontexten der Lehrpersonenbildung weiter – nicht ganz unabhängig von anderen Kontexten, aber doch sehr eigenständig. Die disziplinär ausgerichtete Erziehungswissenschaft mag sich im Trend einer realistisch-empirischen Wendung entwickeln oder weiterhin in geisteswissenschaftlicher Tradition oder auch in der Kritik derselben sehen: Die in Lehrpersonenbildungskreisen verhandelte Pädagogik mit ihrer immer auch lebenspraktischen Orientierung ist fähig, vieles zu vereinen, was auf den ersten Blick unvereinbar scheint.

In diesem Kapitel wurde an einigen Beispielen die Pädagogisierung nicht nur durch die bloße Beschäftigung mit bestimmten Wissenschaften erklärt, sondern insbesondere auch durch die zusätzlich *normativen*, z.T. *subtil-normativ getönten* Texte und Aussagen zum gesamten Komplex der Lehrpersonenbildung. Die Pädagogisierung wird nicht nur in Texten und an Tagungen

⁴¹¹ Charles Taylor kritisiert auch den Behaviorismus und lehnt sich an Davidsons Argument der Irreduzibilität des Geistigen an, um die Unentbehrlichkeit gewisser Begriffe (wie z.B. „Würde“, „Mut“, „Grausamkeit“) zu kennzeichnen, die bei der Beurteilung gewisser Handlungsweisen nötig sind. Es geht ihm darum, Begriffe als unentbehrlich zu bezeichnen, um sie nicht als belanglos erklären zu müssen, denn: „Die weitverbreitete Annahme, dies sei doch möglich, rührt von einer in den Tiefen der naturalistischen Denkweise vergrabenen Prämisse her, wonach die Begriffe des Alltagslebens – also diejenigen, mit deren Hilfe wir unser Leben führen – in das Reich des bloßen Scheins zu verbannen sind“ (Taylor 1996, 113).

⁴¹² Vgl. dazu Kap. 4.4.4 und Fußnote 155.

(woraus wiederum oft Texte resultieren) praktiziert, sondern ebenso an Fort- und Weiterbildungen (in deren Verbindung gleichermaßen Texte entstehen). Diese Perspektive soll anschließend mit Rückblick auf die untersuchten Quellen diskursiv analysiert werden.

5.5 Pädagogisierung in lehrpersonenbildungsbezogenen Weiterbildungen und Publikationen

Es ist bemerkenswert, welchen hohen Stellenwert wissenschaftliche Befunde und wissenschaftsabgestützte Weiterbildungen innerhalb eines Verbandes wie dem SPV besaßen – viele Jahre, *bevor* die Tertiarisierung in der Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz bildungspolitisch mehrheitsfähig wurde. Nicht nur im LEMO-Bericht, sondern auch in tatsächlich stattgefundenen Weiterbildungen oder in Publikationen aus dieser Zeit kommt dies gut zum Ausdruck. Wobei auch hier die Vermischung wissenschaftlicher mit weltanschaulichen Ansätzen auf eine besondere, der Lehrpersonenbildung angepassten Art und Weise zu beobachten ist. Die darin behandelten Themen sind auch in Weiterbildungen und in gewissen Publikationen durch die Pädagogisierung derart geprägt, dass diese auch hier als Diskurspraxis in Erscheinung treten.

Dies lässt sich unterschiedlich feststellen: Weiterbildungen können die Lehrpersonenbildung indirekt gestalten und steuern, indem vorhandene Themen vertieft oder neue Themen eingeführt werden. Zudem können sie als Selbstvergewisserungsmöglichkeiten, als Plattformen zur Persönlichkeitsbildung oder als Anstoß für Publikationen angesehen werden. Die vor der Publikation des LEMO-Dokuments initiierte Weiterbildung durch Hans Näf (mit der Einladung von Ruth C. Cohn) illustriert die Vermengung verschiedenen Wissens aufs Vorzüglichste: da waren psychologisches, psychoanalytisches Wissen und Wissen aus der TZI Gegenstand der Veranstaltung (Verhaltenstraining, Gruppendynamik, Tiefenpsychologie, vgl. Kap. 3.4.2 u. Fußnote 150). Es zeigt auch, wie in diesen Jahren psychologisch orientierte Weiterbildungen für Seminar- und Expert:innenkommissionsmitglieder – wie in Näfs Fall – auch vom Kollektivakteur SPV mitgetragen und unterstützt wurden.

Die Auseinandersetzung mit diesen Konzepten in den untersuchten Schriften sind als Pädagogisierung erkennbar, weil sie nicht nur die pädagogische Rekontextualisierung psychologischer Konzepte und Theorien zeigen, sondern auch deshalb, weil die *Strittigkeit* der Weiterbildungsangebote, letztlich die persistente Vorstellung von Pädagogik zeigt: Die Gruppendynamik wird

Jahre später zwar als beliebte Weiterbildung für Lehrpersonen in den 1970er Jahren beschrieben, im gleichen Atemzug aber auch als „Gedankengut“ relativiert bzw. als ein „marginales Dasein“ fristend bezeichnet (Müller 1985, 13).⁴¹³

Bedeutsam ist daher auch die direkte Verbindung zwischen Psychotherapie und Lehrpersonenbildung bzw. Lehrpersonensupervision. Näf scheute sich nicht vor folgendem Vergleich:

Ihre [Cohns] Patienten berichteten immer wieder, wie faszinierend die Arbeit in der psychotherapeutischen Gruppe und wie langweilig dagegen das Lernen in der Schule sei.

Ruth Cohn ging den Bedingungen nach, die Lernen in psychotherapeutischen Gruppen so lebendig machten und Lernen in der Schule häufig so tot. Sie fand, dass erfolgreiche Psychotherapeuten bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen in bezug [sic!] auf das Lernen hatten, die bei Lehrern selten anzutreffen sind. Damit Lernen in der Schule lebendiger wird, müssen diese grundlegenden Einstellungen und Verhaltensweisen auch in Schulen Eingang finden“ (Näf 1975, 87).

Näf macht hier die implizite Aussage, dass Lehrpersonen von Therapeut:innen derart lernen könnten, dass deren Wissen nicht bloss in Bezug auf mögliche Pathologien angewandt werden, sondern in ihrem Kernbereich, dem Lehren und Lernen. Zudem müssten die Einstellungen und Verhaltensweisen von professionellen Psychotherapeut:innen oder Psycholog:innen zum *Lernen* – einem der Kernbereiche von Lehrpersonen überhaupt! – auf die Professionellen in der Schule *übertragen* werden (und nicht etwa umgekehrt, was etwas seltsam anmuten mag, da professionstheoretisch zumindest das Gegenteil erwartet werden dürfte).

Die ebenfalls sehr beliebten Verhaltenstrainings-Kurse wurden später im LEMO-Bericht als zukunftsweisend für eine (künftige) Lehrpersonenbildung taxiert. 1971 simulierte der Hamburger Psychologe Reinhard Tausch in seinen vollbesetzten Kursen für Verhaltenstraining Unterrichtssituationen mit den Teilnehmer:innen, später wiederholten dies Tauschs Schüler Friedemann Schulz von Thun, der später als Kommunikationspsychologe sehr bekannt wurde, und Inghard Langer. Die genannten Kurse von Ruth Cohn (SPV II, 8-11) wurden über mehrere Jahre wiederholt angeboten, bis weit in die 1980er Jahre hinein (ebd., 13-26).

In den genannten Beispielen zeigt sich eine Psychologisierung und gar Therapeutisierung in der Lehrpersonenbildung, gleichzeitig aber auch eine Pädagogisierung in dem Sinne, dass die Vorstellungen von Pädagogik zwar durch die Psychologie ergänzt, irritiert werden, aber durch den pädagogischen Blick, die immer auch vorhandene Referenz an pädagogische Konzepte nie nur psychologisch, sondern immer auch in persistenter Weise pädagogisch sind.

⁴¹³ Vgl. auch Kap. 3.4.2.

Die Aktivitäten in diesem Bereich dürfen nicht darüber hinwegtäuschen – wie oben bereits angedeutet –, dass nicht alle innerhalb des SPV mit den gebotenen Inhalten und der eingeschlagenen Weiterbildungsrichtung einverstanden waren, wie aus den Kursevaluationen herauszulesen ist (SPV II, 10). Paul Schaefer vermerkte im Jahresbericht 1972/73, dass „Kritik, Spannungen, ja Widerstand [zu beobachten waren], was zu Krisen und Auseinandersetzungen führte“ (ebd.). Diese Rhetorik passt gut zur krisenhaften Umbruchszeit des SPV.

Es ist auffällig, wie sich bei Fragen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis Mittelschul- und Seminarlehrpersonen ab 1970 immer mehr psychologischen Theorieofferten zuwandten und es scheint, dass ihnen gegenüber geisteswissenschaftlichen (Nohl 1935) oder existentialistischen Erklärungen (Bollnow 1959; Fink 1970) der Vorzug gegeben wurde. Dieser Aspekt wurde schon mehrmals angesprochen und kann auch hier nochmals vertieft werden: einerseits wurden psychologische Begriffe nämlich vieldeutig und auch widersprüchlich verwendet, andererseits würde die Deutung einer „reinen“ Psychologisierung der Lehrpersonenbildung aufgrund der beschriebenen Weiterbildungsangebote etwas kurz greifen. *Prima vista* beschäftigte man sich zwar intensiv mit den (neuen) Angeboten, es zeigt sich aber immer wieder, dass z.B. bildungsphilosophische Deutungshorizonte nie verschwanden bzw. *parallel* zu den psychologischen weiterlebten oder sich diese gegenseitig beeinflussten und eine *neue, eigene, eben persistente Perspektive* auf die Pädagogik entstand.⁴¹⁴

Mit Blick auf die Vorschläge für Weiterbildungsangebote ist es berechtigt anzunehmen, dass nicht nur rationale und wissenschaftliche (oder semi-wissenschaftliche) Denkmuster Eingang in die Lehrpersonenbildung fanden (Microteaching, teaching skills, Programmierter Unterricht), sondern auch Denkmuster aus der Humanistischen Psychologie, der psychologischen Therapie oder dem nichtakademischen Umfeld, wie weiter oben bereits mit der TZI und den Schriften Näfs oder Cohns (Kap. 3.4.2) oder dem Theorie-Praxis-Bezug (Kap. 5.3.2) angedeutet wurde. Gerade Aebli und Tausch verbanden in ihrer Arbeit sowohl akademische wie nicht-akademische Ansätze aus der Psychologie, vor allem mit Blick auf die Lehrpersonenbildung und die Schule (SPV II, 10, Skript von Schulz von Thun). So fragt Aebli in der Einleitung des fünften Bandes der LEMO-Sammelreferate (*Psychosoziale Störungen beim Kinde*), 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 liefert er in der Folge gleich selbst: „In jeder Phase seiner Entwicklung treten bei jedem Kinde Verhaltensstörungen auf“ (Aebli 1975d, 7), die Lehrperson sollte deshalb wissen, ob und weshalb sie auftreten können, „wissen, ob, und wenn ja, welche Möglichkeiten der

⁴¹⁴ Vgl. Kap. 2.3 und 5.1.

Diagnose und der Therapie bestehen“ (ebd.), so dass sie „mit den Eltern zusammen *selbst* etwas für das Kind tun, statt es einem schulpyschologischen Dienst oder einer Institution zuzuschieben“ (ebd., 14). Auch wenn gemäß Aebli die Begriffsschärfung und die Systematik manchmal (wie im Sammelband) fehlte, weil das Wissen „in der praktischen Tätigkeit der Ärzte, Psychologen, Heilpädagogen und Therapeuten“ entstehen (ebd., 8), wird „die Vertrautheit mit den Problemen der Diagnose und der Therapie [...] den Lehrer vor einer falschen Einschätzung von deren Möglichkeiten bewahren“ (ebd., 14).⁴¹⁵

Passend zu Weiterbildungsveranstaltungen kamen zu dieser Zeit die beiden maßgeblichen Werke der Humanistischen Psychologie auf den deutschsprachigen Markt, die bis in Lehrpersonenbildungskreisen hineinwirkten: *Entwicklung der Persönlichkeit* von Carl R. Rogers, mit einem Vorwort von Reinhard Tausch (Rogers 2016) und 1975 *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* von Ruth C. Cohn (Cohn 2016).⁴¹⁶ Darin behauptet etwa Cohn – ohne dafür Quellen anzugeben –, dass die Lehrpersonenbildung „im wesentlichen [sic] auf Stofflernen ausgerichtet“ sei (Cohn 1975, 155). Rogers sieht in der „Kongruenz“, im „Real-Sein des Lehrers“, einen Schlüsselpunkt für erfolgreichen Unterricht: „So muß der Lehrer der Mensch sein, der er ist“, und wenn er sich seiner Einstellungen und Haltungen klar bewußt sei, dann werde er „ein wirklicher Mensch in seiner Beziehung zu seinen Schülern“ (Rogers 2016, 280f.). Auch wenn die Tautologie nicht aufgelöst wird, wann der Mensch der sei, der er sei, bzw. was einen „wirklichen Menschen“ von einem unwirklichen unterscheiden könnte, oder was das Problem am Stofflernen genau ist: Sowohl Cohn wie Rogers machen in ihren Schriften

⁴¹⁵ Die professionstheoretische Idee, dass sich angehende Lehrpersonen in ihrer Grundausbildung – und nicht erst in der Weiterbildung – mit dem medizinischen, psychologischen und heilpädagogischen Wissen vertraut machen sollten, um im Lehrberuf bestehen zu können, wurde bis in die 2000er Jahre in Form von Lehrpersonenbildungsstandards weiterentwickelt und scheint sich in Lehrpersonenbildungskreisen bis heute durchgesetzt zu haben. Lehrpersonenbildungsstandards finden nämlich auch im sog. *Kompetenzstrukturmodell* der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) ihren Niederschlag, der sowohl für die Dozierenden wie auch für die Lehramtstudierenden als eine Art Orientierungsrahmen für die Ausbildung dienen sollte (PHZH 2018). Dabei fallen mehrere Aspekte auf: So wird für das PHZH-Kompetenzmodell, das erstmals 2008 formuliert und 2018 in einer Neuauflage nur wenig geändert wurde, direkt Bezug auf das sog. INTASC-Modell von 1992 bzw. auf das Standards-Modell von Fritz Oser (1997) Bezug genommen, und wie zu erwarten auf die Kompetenzdefinition von Franz E. Weinert von 2001 (PHZH 2018, 1). Damit wird auf die gleichen Referenzen verwiesen wie in den meisten Pädagogischen Hochschulen, die kompetenzorientierte Leitbilder entwickelt haben (vgl. z.B. den sog. Orientierungsrahmen der PH FHNW von 2009; Forneck et al. 2009, 77f.). Zudem fällt auf, dass Begriffe, die typischerweise in der Medizin oder der Psychiatrie Anwendung finden, auch vermehrt in Zusammenhang mit Lernen gebraucht werden. So ist „Diagnose“ prominent im achten Standard „Diagnose und Beurteilung“ zu finden (PHZH 2018, 16). Gerade in Zusammenhang mit den Lehrpersonenbildungsstandards wurden aber auch kritische bis ablehnende Debatten geführt und der Sinn solcher professionstheoretischer Konstrukte in Frage gestellt (vgl. Fußnote 171).

⁴¹⁶ Der genaue Titel von Rogers' Buch lautet *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten (On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy, 1963)*. Die erste deutsche Auflage wurde 1973 [Rogers 2016] publiziert und auch in der Lehrpersonenbildung stark rezipiert. 2018 wurde das Rogers' Buch bereits in der 21., dasjenige von Cohn in der 15. Auflage herausgegeben, was für deren anhaltenden Beliebtheit zu sprechen scheint.

Bezüge zur Schule und zur Lehrpersonenbildung. Insbesondere auch deshalb wurden und werden sie wohl bei Lehrpersonen und in der Lehrpersonenbildung stark wahrgenommen.⁴¹⁷ Dass Aebli 1976 die Humanistische Psychologie mit den sog. christlichen Grundaxiomen verbindet und sie vorwiegend wegen der mittransportierten Anthropologie, wegen der „Annahme“- und „Akzeptanz“-Vokabeln und gar nicht wegen möglicher wissenschaftlicher Erkenntnis für die Lehrpersonenbildung gewinnbringend sieht, ist besonders interessant.⁴¹⁸ Es zeigt nämlich, dass scheinbar disparate Orientierungs- und Theoriehorizonte genau jene diskursiven Formationen bilden, die auch zu einem Verständnis von Pädagogik führt, das als persistent beschrieben wurde. Oder anders ausgedrückt: Die Auseinandersetzung mit der Humanistischen Psychologie in der Lehrpersonenbildung kann auch als Psychologisierung beschrieben werden, allerdings geschieht in dieser Auseinandersetzung nicht eine „Verdrängung“ etablierter (pädagogischer) Theorien, sondern eher eine *Pädagogisierung* durch Integration und Transformation wichtiger Inhalte, so dass die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht bloss fürs Feld der Humanistischen Psychologie als neu zu deuten sind, sondern durch die Verbindung mit der lehrpersonbezogenen pädagogischen Ethik oder der Pädagogischen Anthropologie. Durch die diskursive Auseinandersetzung mit beispielsweise der Pädagogik in der Lehrpersonenbildung ändert sich auch die Vorstellung und das Verständnis ebendieser Pädagogik, die nicht ersetzt oder verdrängt, sondern eine *persistente Transformation* erfährt (Kap. 5.2 u. 5.3.2).

Die Pädagogisierung zeigt sich nicht nur an der eigenen Art, sich an der Humanistischen Psychologie oder anderen besprochenen Theorien zu orientieren, sondern auch an einer eigenwilligen *metaphorischen* Sprache, was im folgenden Kapitel vertieft werden soll.

⁴¹⁷ Auch heute noch: z.B. wurde das *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* 2014 in der 3. Auflage publiziert, mit Kapiteln zu Schule, Erwachsenenbildung und Berufs(aus)bildung (Schneider-Landolf, Spielmann und Zitterbarth 2014; mit einem Geleitwort von Friedemann Schulz von Thun). Ruth Cohn hatte 1966 das *Workshop Institute for Living-Learning (WILL)* in New York, 1972 das Institut *WILL Europa* (in Küsnacht im Kanton Schwyz) gegründet, seit 2002 trägt das Institut mit seinen rund 21 regionalen Instituten den Namen der Gründerin (*Ruth Cohn Institute for TCI international*). Das Institut wurde von Cohn als (weltweit einziger) Ausbildungsort für TZI autorisiert (inkl. juristisch geschützter Name). Daran sieht man, dass die TZI-Methode einerseits eng mit der Gründerin verknüpft ist, andererseits aber auch, dass mit dem Alleinstellungsmerkmal des Instituts, TZI-Lehrbeauftragte diplomieren zu können, ein marktwirtschaftlich interessantes Geschäftsmodell verknüpft ist (vgl. dazu [Cohn] 2019). Im Buch *Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik* (Kunze-Pletat 2019) wird aufgelistet, wie „der Forschungsnachweis zum ‚Wirkfaktor Beziehung‘“ auch 50 Jahre nach Rogers‘ Nachweis zum einen von einer „schulenübergreifenden Psychotherapieforschung in einem Generic Model of Psychotherapy“ bestätigt wurde, zum anderen gar 60 Jahre nach Rogers die Coachingforschung „in der ‚Greatest Ever Executive Coaching Outcome Study‘“ ebendiesen Wirkfaktor offenbar hat bestätigen können (ebd., 318). Wegen der angenommenen empirischen Evidenz dieser Ansätze bedauert deshalb die Pädagogin und Psychotherapeutin Dorothea Kunze-Pletat, dass dieser „essenzielle[n] Wirkfaktor – die ‚pädagogische Beziehung‘ für die Ermöglichung von nachhaltigem Lernen – [...] die Erwachsenenpädagogik [...] in Theorie, Praxis und Forschung von Beginn an bis heute vernachlässigt“ hätte (ebd.).

⁴¹⁸ Vgl. Kap. 5.2 und Fußnote 378.

5.6 Pädagogisierung durch sprachliche Wendungen und Metaphern – Über die Naturmäßigkeit, das Organische oder die Heimat

Über das bisher Analytierte hinaus fällt im LEMO-Prospektivbericht und in anderen besprochenen Texten die *metaphorische Sprache* auf; nicht nur, aber auch bezogen auf die Anthropologie. Mittels Metaphern wird auch die persistente Vorstellung von Pädagogik in sprachlicher Hinsicht unterstrichen. Dies soll anschließend an verschiedenen Beispielen gezeigt werden.

Die beiden im LEMO-Bericht modellierten Ausbildungswege für die künftige Schweizer Primarlehrpersonenbildung scheinen sich auf den ersten Blick fundamental zu unterscheiden: Auf der einen Seite wird ein Modell favorisiert, in dem die Allgemeinbildung und die Berufsbildung „organisch miteinander verbunden“ werden sollen (Müller 1975, 74; 84; 334; vgl. Kap. 4.6.1), auf der anderen Seite eine hochschulmäßige Ausbildung ähnlich den von Eduard Spranger konzipierten Bildnerhochschulen.⁴¹⁹

Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass nicht nur das erste Modell mit „naturmäßigen“ anthropologischen Vorstellungen und Metaphern operiert, sondern auch das zweite: „Der echte Erzieher“ – so Spranger, auf den sich der Prospektivbericht explizit bezieht – hätte nämlich „ein ursprüngliches Organ für die Bahnen, in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht“ (Spranger 1958, 36). Angehende Lehrpersonen könnten – in beiden Modellen – in einer Art „Heimatkunde“ exemplarisch die Grundfunktionen ihrer Tätigkeit erlernen: Urteilen, Einfühlen, Schauen, Gestalten, Verstehen. „Heimat“, verstanden als „Totalverbundenheit mit dem Boden“, als „geistiges Wurzelgefüge“ (Spranger 1973, 297), wird gemäß Spranger auch als eine „erlebnismäßig angeeignete, folglich durchgeistigte und zuletzt durchaus persönlich gefärbte Natur“ verstanden, die es in einer Allgemeinbildung künftiger Lehrpersonen zu schulen

⁴¹⁹ Einige Jahre nach LEMO wurde das *Organische/Natürliche* auch als Gegensatz zum *Mechanistischen/Rationalen* gestellt, so etwa in der 1984 entbrannten Kontroverse um die Aargauer Lehrpersonenbildung: Ausgelöst hatte sie der Lehrer für Pädagogik und Psychologie Arthur Brühlmeier, der in einem Schulblatt-Artikel seine Sicht einer guten Lehrpersonenbildung darlegte (Brühlmeier 1984). Anlass dafür war die erfolgte Schließung fünf Jahre zuvor der vier aargauischen Seminaren in Aarau, Wettingen, Wohlen und Zofingen und damit einhergehend die seit 1976 im Kanton Aargau neu eingesetzte nachmaturitäre HPL in Zofingen. Dass die zukünftigen Lehrpersonen als Eintrittsbedingung eine Maturität vorweisen mussten, wurde nicht von allen Seiten willkommen geheißen. In Brühlmeiers Plädoyer für eine *Persönlichkeitsbildung* und seiner gleichzeitigen Kritik an der damals geltenden Lehrpersonenbildung und polemischen Entgegnung auf Aussagen von Grossräten kommen seine Absichten gut zum Ausdruck: Brühlmeier zeichnet ein Bild, in dem auf der einen Seite die tugendhafte, seminaristische Lehrperson steht, die auch eine Persönlichkeit ist, während auf der anderen Seite Lehrpersonen als Abfertigungs- bzw. Wissensmaschinen sind, die in technischer Manier zu funktionieren haben und offenbar bar jeglicher Moral ihren Schuldienst absolvieren. Wiederholt machte die sog. *Aktion neue Lehrerbildung im Aargau* darauf aufmerksam, dass das Ziel „die Errichtung einer seminaristischen Lehrerbildungsstätte [ist], in der eine konsequent auf den Lehrerberuf ausgerichtete Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in einem 5 oder 6 Jahre dauernden kontinuierlichen Bildungsgang verwirklicht werden kann.“ (SPV II, 22, Brief der Aktion neue Lehrerbildung, 5.9.1984).

gelte, wie es ähnlich im Prospektivbericht für beide Modelle propagiert wird (ebd.).⁴²⁰ Die gleiche Metapher wird im LEMO-Bericht benutzt, wenn bei der Reflexion der im Seminar benötigten Bildungstoffe das *Prinzip der Nähe* oder das *Heimatprinzip* als wesentlich taxiert wird: Die „menschlichen Grundfunktionen“ müssten die Seminarist:innen „an heimatlichen Stoffen“ ausbilden (Müller 1975, 79; vgl. Kap. 4.6.1).

Es ist auffällig, wie oft an Biologie oder Biochemie angelehnte Metaphern benutzt werden, die wiederum bereits bei prominenten Vertreter:innen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sehr beliebt waren, nicht nur bei Spranger, beispielsweise auch bei Georg Kerschensteiner.⁴²¹ Eine metaphorische Sprache findet sich aber nicht nur in den größeren Konzeptionen der Lehrpersonenbildungsmodelle, sondern *allgemein* in der in den hier analysierten Texten verwendeten Sprache: So ist nicht nur von der wie bereits oben erwähnten „Schule als Organismus“ die Rede (Müller 1975, 33; vgl. Kap. 4.4.2 u. 4.6.1). Wenn es um das Lehrpersonenseminar geht, werden auch weitere medizinisch-biologische Metaphern benutzt. So ist auch von der möglichen „geistigen Inzucht“ die Rede, um das mögliche Problem zu versinnbildlichen, dass sich junge Menschen, wenn sie den seminaristischen Weg wählen, nur unter ihresgleichen bewegen, weshalb es auch zu einer „Kastenbildung“, ev. auch zu „Einbildung“ statt zu Bildung kommen könnte (Kap. 4.6.1). Zudem werden wesentliche Unterrichtsvoraussetzungen in den bereits weiter oben erwähnten „Schichten der Seele“ vermutet, die nicht durch eine wissenschaftliche Ausbildung ergründet werden könnten (Kap. 2.2; 5.1 u. 5.2). Hier sieht man, dass die metaphorische

⁴²⁰ Solche biologischen Metaphern wecken ungute Erinnerungen an die sog. *Wurzelsassenlehre*, die vom englischen Esoteriker und Theosophen Alfred Percy Sinnet und später beispielsweise von Rudolf Steiner für dessen Anthroposophie übernommen und weiterentwickelt wurde, worin die arische als eine von insgesamt sieben Wurzlassen vorgestellt wird. In solchen kruden Theorien sind Europäer:innen, Weiße und abendländisch-christlich geprägte Kulturen allen anderen überlegen (Bierl 2005, 92ff.). Im Anschluss daran wurde die theosophisch-anthroposophische Weltanschauungslehre wiederum u.a. vom Zoologen und Anthroposophen Hermann Poppelbaum erweitert. Das Problem an der Verwendung solcher Lehren und den entsprechenden Metaphern ist die grundsätzliche Ableitung von „Rassen und ihre Sexualität aus Kosmos, Boden und Klima“ (ebd., 101). Solche Natur- und Rassen-Metaphern finden sich auch in völkischen und agrarpolitischen Blut- und Boden-Ideologien, die sich an Oswald Spenglers *Der Untergang des Abendlandes* aus dem Jahr (1918) orientieren. Rudolf Steiner glaubte zwar eher an einen Auf- denn an einen Abstieg des Abendlandes und setzte sich ebendiesem Werk und dessen Kulturpessimismus entschieden dagegen (Vgl. Peter Selg 2020. Diese Deutung vom Anthroposophen Peter Selg ist allerdings mit Vorsicht zu genießen. Das Werk kann insgesamt auch als Apologie für den Anthroposophie-Gründer gelesen werden). Abgesehen von diesen Nuancierungen in den Ausrichtungen der Weltanschauungen bleibt das Operieren mit diesen Metaphern ähnlich, weil es auf organische, ganzheitliche Metaphern abzielt, die in raum- und zeitmetaphorischer Hinsicht oft auf einen *anderen, besseren Raum* in einer *anderen, ebenfalls besseren Zeit* hinweist: in die Vergangenheit oder in die Zukunft. Die „Steiner-Pädagogik“ wird gemeinhin zu den schul-, lebens- und gesellschaftsreformerischen Bewegungen gezählt, die unter dem Sammelbegriff „Reformpädagogik“ fungieren (Oelkers 2004, 789). Und in ebendiesem „totalitäre[n] Charakter der reformpädagogischen Ideen“ sieht Alexandra Guski (in Anlehnung an Oelkers) mit einem Grund für eine sich „darauf entwickelnde[n] nationalsozialistische[n] Erziehungsideologie [...], die auf einheitliche Doktrin und Disziplin, systemstärkende (Körper-)Kraftentwicklung sowie die Gleichschaltung der Massen in der Schule abstellt“ (Guski 2007, 403; vgl. mehr im Fließtext).

⁴²¹ In der Bestimmung dessen, was unter „Erziehung“ verstanden werden könne, spricht Kerschensteiner etwa vom „lebendigen Strom des menschlichen Werdens und Vergehens“, darin „pflanzte sich das gewesene Sein der ‚Namenlosen‘ ebenso fort wie das der ‚Unsterblichen‘“ (Kerschensteiner 1921, 22).

Sprache sowohl in der geisteswissenschaftlichen Tradition wie auch in der Humanistischen Psychologie der 1970 Jahre sehr präsent ist. Gerade im Kontext der Lehrpersonenbildung in der genannten disziplinären Mehrfachorientierung greift die metaphorische Sprache über die verschiedenen Disziplinen hinweg auch ineinander, was *auch* als persistente Vorstellungen von Pädagogik bezeichnet werden kann. So sind etwa Metaphern der organischen Ganzheitlichkeit (statt der Zerstückelung oder Individualisierung) typische Metaphern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, aber auch der Reformpädagogik, bei der „das organische Prinzip [...] zur Heilsmetapher für die unterschiedlichsten [...] Spaltungsphänomene“ wird: „Statt Einteilung der Wissensgebiete in Fächer fordert [sie] nun ganzheitliche, organische Entfaltung des Lernenden anhand der ‚Welt als Gesamtheit‘“ (Guski 2007, 398). Genauso wie in den Geisteswissenschaften oder der Reformpädagogik ist das holistische, ganzheitliche Prinzip aber auch in der Humanistischen Psychologie zentral:

Eine teleologische und ganzheitlich-holistische, also nicht reduktionistische Auffassung des Menschen geht offenbar nicht nur in der klassischen Humanistischen Psychologie, sondern teilweise auch in der Positiven Psychologie mit einer eudaimonistischen Auffassung eines gelungenen Lebens und personenzentrierten Sinn- und Bedeutungsfragen Hand in Hand, und ist eventuell ein erster Hinweis darauf, dass eine Wesensverbindung zwischen diesen Orientierungsmerkmalen besteht. (Lehmann-Muriithi 2013, 32)⁴²²

Die ganzheitlich-holistische Sicht des Menschen wird also mit Fragen eines gelungenen Lebens und mit Sinn- und Bedeutungsfragen verknüpft. Im LEMO-Bericht wird die Ganzheitlichkeitsidee durch Hans Gehrig und Hans Näf in Zusammenhang mit dem Erlernen von „teaching skills“ explizit gemacht. Dabei könnten Lehrpersonen im „Sensivity-Training“ *ganzheitlich beansprucht* werden, was etwa bedeutet, dass sie nicht nur über eine auf äußere Gegenstände gerichtete Rationalität und durch Wissensvermittlung oder durch die „Durcharbeitung der [eigenen] Lebensgeschichte“, sondern auch über die „Konfrontation innerhalb der Gruppe im Hier und Jetzt“ zu Erkenntnissen gelangen sollen (Müller 1975, 211; Kap. 3.4.2).

Alexandra Guski sieht „Körper, Organismus und Gestalt“ – man könnte auch (organische) Ganzheitlich hinzufügen – gar als die Schlüsselmetaphern des reformpädagogischen Denkens: Einmal wird die Schule als Organismus, ein andermal werden die einzelnen Schüler:innen, das Erziehungssystem oder die Menschheit als Organismus bezeichnet (Guski 2007, 399f.). Problematisch ist die *zeitliche Rückwärtsorientierung* dieser Metaphern, weil viele pädagogische

⁴²² Der Philosoph und Psychologe Kolja Lehmann-Muriithi geht in seiner Dissertation davon aus, dass Carl R. Rogers' *Humanistische Psychologie* vornehmlich auf den Grundlagen von Edmund Husserls Phänomenologie und William Sterns *Kritischem Personalismus* gründet (Lehmann-Muriithi 2013, 13).

Reformen „zurück zu organischen Gestaltprinzipien jenseits von schulischer Systematisierung und Institutionalisierung sowie gesellschaftliche Komplexität führen soll“ (ebd., 403). Dies sei auch der Grund, weshalb der Begriff *Evolution* in kaum einem reformpädagogischen Text vorkomme, weshalb die Organismus-Metapher auch als „totalitäres Konzept“ bezeichnet wird (ebd., 403; vgl. Fußnote 420). Dies widerspricht dem humanpsychologischen Selbstverständnis diametral, das die „*Entwicklung zum Menschen*“ als eines seiner zentralen Aufgaben sieht (Rogers 2016, 129). Der „Endzweck“ des Menschen sei es nämlich, „sich zu finden, sich selbst zu werden [...], die falschen Fassaden, die Masken oder die Rollen fallenzulassen“ (ebd., 115), die „echten Reaktionen seines Organismus“ zuzulassen (ebd., 116). Das soll wiederum nicht heißen, dass das Organismus-Konzept nicht auch hier rückwärtsgewandt bzw. totalitär sein soll. Genau in diese Richtung nämlich interpretiert der Psychologe Alexander Kochinka die Ansätze der Humanistischen Psychologie, in dem er sich darüber erstaunt zeigt, dass darin einerseits „die Bedeutung des subjektiven Sinns betont“ werde, aber dass sie andererseits bei „empirischen Teilen über weite Strecken forschungslogisch ganz traditionell vorgeht, will heißen nomologisch und eher hypothesenprüfend als hypothesengenerierend“ (Kochinka 2012, 80). Zudem sei gerade in Bezug auf das Konzept des Organismus (bzw. auf den metaphorischen Gebrauch desselben) auffällig, wie beispielsweise die Gestalttherapie psychische Prozesse ausgerechnet in Anlehnung an die Gestaltpsychologie („die Weisheit des Organismus“ nach Fritz Perls) oder an die Homöostase, dem Gleichgewichtszustand des Organismus durch Kreis- und Regelprozesse (nach der Feldtheorie von Kurt Lewin) begründet (ebd., 76ff.), obschon gerade eine der wichtigsten Thesen der *Association for Humanistic Psychology* gerade auf die Eigenschaften „wie der Fähigkeit zu wählen, der Kreativität, Wertsetzung und Selbstverwirklichung – im Gegensatz zu einer mechanistischen und reduktionistischen Auffassung des Menschen“ – gerichtet sind (Bühler und Allen in ebd., 74). Es scheint kaum möglich zu sein, psychologische Freiheitsprozesse in enger Anlehnung an „nicht intentionale und unwillkürliche Vorgänge wie der Gestaltbildungen oder in Anlehnung an kybernetische, in die Biologie übertragene, z.B. ‚homöostatische‘ Prozesse“ widerspruchsfrei zu beschreiben (ebd., 80).⁴²³

Auch wenn das Miteinanderdenken verschiedener Konzepte zwar in praktischer Hinsicht offenbar möglich ist, theoretisch aber auf wackligem Fundament zu stehen scheint, ist Carl R. Rogers' Unterstreichung seiner Selbstverwirklichungsthese interessant, die er anhand von Aus-

⁴²³ Es überrascht nicht, dass die Humanistische Psychologie die Idee und somit die Metapher des Organismus für deren theoretische Konzeptbildung insbesondere der *Organismischen Theorie* Kurt Goldsteins entnommen hat. Der Neurologe und Psychiater Goldstein „ging vom Organismus als einer *einheitlichen Ganzheit* aus, im Gegensatz zu einem Verständnis des Organismus als einer Serie von differenzierten Teilen“ (Hutterer 1998, 163).

schnitten aus selbst durchgeführten psychotherapeutischen Gesprächen aufzeigt: darin ist nämlich von einem „Kern des Wesens“ die Rede, das mit unzähligen Metaphern – wie er explizit schreibt – umschrieben wird (Rogers 2016).

Neben der „Organismus“- gehört in den in dieser Arbeit untersuchten Texten sicher die „Kern“- oder die „Spiral“-Metapher zu den beliebtesten Metaphern. Nicht nur beim „Kernbestand einer Lehrerbildung“ (Gehrig in Kap. 3.7) oder beim „Kernbestand pädagogischer Orientierungen und Einsichten“ (Scheuerl in Kap. 3.8) findet sich der „Kern“ wieder, sondern auch bei der Frage nach dem „pädagogischen Kernstudium“ (Frey und Scheuerl in Kap. 3.8), nach dem „Kerncurriculum“ (Frey in Kap. 3.8) oder dem „Kern des Faches Pädagogik“ (Aebli in Kap. 3.8).

Bei Frey ist der Begriff „Kernstudium“ von „core-curriculum“ abgeleitet, bei Scheuerl geht es eher um die richtige Proportion des Wünsch- und (im Studium) Erfüllbaren (Kap. 3.8). Unabhängig davon, wie der Begriff zustande kommt, beschreibt „pädagogisches Kernstudium“ bei beiden in etwa das Gleiche, nämlich ein mögliches Minimum und Zentrum des Studiums, das „Fundamentum“ (Frey 1970, 19) bzw. den „Kernbestand pädagogischer Orientierungen und Einsichten, der keinem Erziehungswissenschaftler und keinem Anwärter eines pädagogischen Berufs erspart werden kann“, oder „de[n] kleinste[n] gemeinsame[n] Nenner“ (Scheuerl 1970, 121). Explizit erwähnt Scheuerl Heinrich Roth, der in diesem Zusammenhang bereits in den 1950er Jahren von einem „studium initiale“ spricht (ebd.). In Kap. 3.8 wurde gezeigt, dass Aebli die Wissensvermittlung mit einer Charakterprägung verbindet und seine Anthropologie deshalb auch religiöse Züge aufweist, was er *auch* mit metaphorischen Bildern des Kernhaften oder der „integrative[n] Schau der Kräfte des Menschen“ auszudrücken vermag (Aebli 1970, 26).

Die „Spiral“-Metapher wird in Verbindung mit der Curriculumspirale bzw. mit dem Spiralcurriculum nach Jérôme S. Bruner benutzt, um einem fortschreitenden und sich wiederholenden Lernprozess zu verbildlichen (Kap. 4.5 u. 4.7.1). Auf den ersten Blick wirkt es seltsam, dass ausgerechnet der Begriff „Spiral-Curriculum“ im LEMO-Bericht mit „core curriculum“ übersetzt wird (Müller 1975, 51; vgl. oben). Dies sagt allerdings etwas über die konzeptuelle Nähe der Kern- und Spiral-Metaphern aus.

Mit George Lakoff und Mark Johnson (Lakoff u. Johnson 2008, 22ff.) können *Kern* und *Spirale* nämlich als *Orientierungs-* und als *ontologische Metaphern* verstanden werden, die zum einen in ihrer räumlich-zeitlichen Bedeutung, aber auch in ihrer ontologischen Dimension *positiv* konnotiert sind: Als Orientierungsmetapher wird der eingemittete, gegen innen gerichtete, zentrale *Kern* metaphorisch-normativ besser beurteilt als die periphere, äußere, oft (nicht immer!) unnütze Schale. Auch die *Spirale* wird metaphorisch-normativ i.d.R. eher positiv denn negativ

benutzt: darauf oder darin macht man zwar Kreisbewegungen, aber man dreht sich – metaphorisch gesprochen – nicht im Kreis und bleibt damit quasi stehen, sondern kommt *voran* oder man kann auch *zurück*, zumindest bleibt man *in Bewegung*, was bezüglich Lernen und Entwicklung – vor allem die Vorwärts- und überhaupt die Bewegung – *per se* positiv beurteilt wird. Aber auch ontologisch werden *Kern* und *Spirale* meist als gut beurteilt. Ontologische Metaphern helfen vielleicht nicht, einen Gegenstand besser zu verstehen, aber mit ihnen können weitere Differenzierungen vorgenommen werden (ebd., 38): Bei der Konzeption eines Kernstudiums gilt es, das jeweils Zentrale, Wichtige, Essentielle eines Faches herauszuarbeiten, beim Spiralcurriculum wird ebenfalls über die Lerninhalte definiert, welche Themen gelernt werden sollen und welches Vertiefungspotential sie jeweils haben.⁴²⁴

Beliebt sind *zeitliche* oder *räumliche Metaphern* auch anderweitig: So kann der ständig bemühte seminaristische oder nachmaturitäre „Weg“ zu einer klassischen Raummetapher gezählt werden, zu den zentralsten Zeitmetaphern gehört sicher jene der „Lehrerbildung von *morgen*“ und die darauf bezogene „Abenddämmerung“ (Kap. 3.10) oder das auf die Lehrpersonenbildung bezogene Vorwärts- und Rückwärtsblicken u.a.m. (Kap. 4.10). Bereits in Kap. 4.4.3 wurde gezeigt, dass in LEMO die „Offenheit gegenüber metaphysischen Werten“ als wichtig für „ein offenes Menschenbild“ (und für die Lehrpersonenbildung) erachtet wurde. Eindeutig untermalt hier die Metapher der „Offenheit“ den lehrpersonenbildungsbezogenen, anthropologischen Diskurs, *ohne* dass argumentativ explizit gemacht werden müsste, *was* mit der Offenheit gemeint ist, weil *Offenheit*– im Gegensatz zu Geschlossenheit – als metaphorische Orientierung bereits *positiv* und *als gut gewertet* wird, weil sie eine „Grundlage in unserer physikalischen und kulturellen Erfahrung“ hat (Lakoff u. Johnson 2008, 22). Zudem sind auch *Verwandlungsmetaphern* wie vom „Diener des Pfarrers zum Priester der Vernunft“ oder *Transitionsmetaphern* wie bei der Rede von den „Grenzen der Wissenschaft“ beliebt (Kap. 4.3).

Zu den Transitionsmetaphern kann man auch etliche Bilder in Zusammenhang mit dem „Herinbrechen einer wissenschaftlichen Ära“ dazuzählen, der von Ludwig Räber 1969 betitelten „ère scientifique“, die u.a. dank dem Programmierten Unterricht als „weltweite Bewegung“ betitelt wird. Die Euphorie über die neuen Methoden kontrastiert mit der Warnung des damaligen Präsidenten Paul Schaefer innerhalb des gleichen Vereins wenige Jahre zuvor, „Erfahrung in die Helle des Bewußtseins [zu heben], ansonsten bleibe „alles methodische Bemühen ohne Tiefgang“, weshalb mehr Teilhabe „am Geiste der Philosophie“ gefordert wird (Kap. 3.4.1).

⁴²⁴ Als historisches Beispiel einer ontologischen Metapher kann der *Gotthard* im Kontext des Zweiten Weltkrieges in der Schweiz genannt werden. Der damalige Bundespräsident Philipp Etter benutzte in einer Rede im Juni 1939 – also kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs am 1. September – das Bergmassiv als ontologisches Synonym für „*Freiheit, Unabhängigkeit, bündische, eidgenössische Gemeinschaft, Freiheit des Menschen und Freiheit des Landes!*“ (Etter in Sarasin 2003b, 177).

Metaphorische Begriffe wie etwa „Kern“, „Heimat“ oder „Nähe“ könnten auch als *absolute Metaphern* bezeichnet werden, im Sinne der Metaphorologie Hans Blumenbergs, und zwar insofern, als sie als „Rudimente auf dem Weg vom *Mythos zum Logos*“ verstanden werden können (Blumenberg 2015, 10). Blumenberg nennt sie *Grundbestände der philosophischen Sprache, Übertragungen*, „die sich nicht ins Eigentliche, in die Logizität zurückholen lassen“ (ebd.). Absolute Metaphern stehen insofern also nicht einfach für etwas Anderes, für „eigentliche“ (logische) Begriffe, sie sind keine fantasievollen Platzhalter, die sich jeweils in „richtige“, (im cartesianischen Sinn) „logische“ Begriffe übersetzen ließen. Sie haben auch eine Geschichte, sind unter Umständen durch andere Metaphern ersetzbar, aber sie erweisen „sich gegenüber dem terminologischen Anspruch als resistent [und werden] nicht in Begrifflichkeit aufgelöst“ (ebd., 12).

Für Alexandra Guski erfüllen Metaphern im Kontext der Pädagogik verschiedene Funktionen: Sie werden entweder in kommunikativer, in hermeneutischer, in heuristischer oder in appellativ-argumentativer Funktion angewandt (Guski 2007, 22ff.). Wollte man diese Funktionsfolie über den hier diskutierten Gegenstand legen, könnte man sagen, dass in Zusammenhang mit der Pädagogisierung, dem Persistenten *sämtliche* Funktionen anzutreffen sind. In Walter Herzogs *Zeitgemäße Erziehung* wird die *Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (Herzog 2006), wie es im Untertitel heißt, *vornehmlich* durch Metaphernanalyse rekonstruiert und zu deuten versucht. Gerade die allgemeine pädagogische Situation, dass das Pädagogische nämlich „oft undurchsichtig, ja *unverständlich* ist“, sei der primäre Grund, warum Metaphern überhaupt produziert würden, so Herzog (ebd., 13).

Der analytische Philosoph Donald Davidson (Exkurs-Kap. 2.3.3) behauptet im Gegensatz zu Guski und Herzog, aber auch anders als Lakoff und Johnson oder Blumenberg, „daß Metaphern eben das bedeuten, was die betreffenden Wörter in ihrer buchstäblichen Interpretation sagen, und sonst nichts“ (Davidson 1978, 343). Dies hätte unter anderem damit zu tun, dass Wörter *mehrdeutig* sein können, was aber eine sprachinhärente Bedingung innerhalb des Sprachsystems sei und darüber hinaus eben nichts weiter, zudem gäbe es Wortspiele und weiteres mehr (ebd., 348ff.). Gerade in Bezug auf Blumenbergs Metaphorologie, aber auch in Bezug auf andere Konzepte wie jenes der *Sprachspiele* von Ludwig Wittgenstein überzeugt diese strenge analytische Deutung von Metapher nicht vollends.⁴²⁵

⁴²⁵ Der Philosoph Matthias Kroß macht in einer Analyse verschiedener Metaphernansätze einen wichtigen Widerspruch in Davidsons Argumentation aufmerksam: Einerseits wolle dieser mittels der Metapher zeigen, dass „durch die Metapher doch etwas zur Sprache kommen soll, was sprachlich gerade nicht zu erwarten ist“, andererseits erbringe die Metapher „eine Leistung, die sich in Sprache zeigt, deren Ursprung aber noch nicht auf der Oberfläche der propositionalen Sprache zu verorten ist. Davidsons *Einschluss* der Bedeutung des Metaphorisierens in die

Diese weiter oben gezeigten Beispiele aus den analysierten Texten und den soeben gemachten theoretischen Reflexionen zum unterschiedlichen Gebrauch von Metaphern zeigt, dass Metaphern im hier untersuchten Diskurs nicht nur oft benutzt werden, sondern in einer spezifischen Pädagogisierung explizit die persistente Vorstellung von Pädagogik generieren helfen: Indem etwa Metaphern wie „Organismus“, „Kern“, „Spirale“, „Heimat“, „Ganzheitlichkeit“ u.a.m. verwendet werden, wird die Möglichkeit, sich in der Lehrpersonenbildung auf geisteswissenschaftliche Theorietraditionen *und* auf neuere, insbesondere humanpsychologische Theorien zu beziehen, vereinfacht. Zudem erleichtern Transitions-, Verwandlungs- und Orientierungsmetaphern nicht nur den Bezug auf ältere oder je nachdem auch auf neuere Theorien oder Konzepte, sondern auch einer *eigenständigen*, eben *persistenten Vorstellung von Pädagogik* (von Lehrpersonenbildung, vom Menschen) Ausdruck zu verleihen.

Es war zwar gerade Michel Foucault, der „Missbehagen gegenüber der Beschäftigung mit *hidden meanings* und Metaphern“ hegte (Sarasin 2017, 51). Aber werden Diskurse – gerade auch in Bezug auf Foucault – als *diskursive Wissenspraktiken* verstanden, die von Einzelnen oder von Autor:innenkollektiven geführt werden, dann passen möglicherweise die Metaphern als „Brückenhilfen“, ähnlich wie es der US-Amerikanische Kulturhistoriker James J. Bono zwischen (Sozial-) Wissenschaften und Diskursanalyse zeichnet. Zwischen ihnen macht er zwar eine große Konvergenz aus, sieht aber trotzdem in deren Beziehung einen *gap*, ein wichtiger Grund sei „the persistent [sic!] tendency to oppose practice to discourse“ (Bono 2001, 226). Das Verständnis von Metaphern „can help us to bridge this gap“, so Bono weiter (ebd.). Anders gesagt: Metaphern könnten – als semantische Bedeutungsträgerinnen von außerwissenschaftlichen Diskursen verstanden – die „Verwobenheit der Wissenschaften mit sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Diskursen und Praktiken“ aufzeigen (Sarasin 2017, 51).

Analoges kann zur Lehrpersonenbildung gesagt werden: Metaphern sind als sprachliche Elemente oft aus Bereichen entnommen, die *außerhalb* des Kontextes der Lehrpersonenbildung liegen, oft mit den dazugehörigen Theorien/Konzepten, gerade aus der Wissenschaft. Durch die *spezifische* Pädagogisierung werden die Metaphern in diesem Diskurs aber angepasst, umgewandelt, zu etwas *Eigenem*, *Persistenten* gemacht und erscheinen vielleicht nur innerhalb dieses spezifischen Kontextes als sinnhaft und bedeutungsvoll.

Neben der Pädagogisierung durch *Metaphorisierung*, durch normative Formulierungen oder durch Theorie-Praxis-Reflexionen kann sie innerhalb des LEMO-Berichts anders betrachtet

Sprache impliziert also in einem Zug die konträre Geste des *Ausschlusses* eines wichtigen Aspekts des metaphorischen Redens aus der Sprache. – Aber was wird hier durch Einschluss gerade ausgeschlossen?“, fragt Kroß schließlich (Kroß 2010, 78). Davidson und viele andere Sprachanalytiker und Metaphorologen wie Paul Ricœur, Ernesto Grassi oder George Steiner hätten „die Tradition des historisch-hermeneutischen Denkens“ fahrlässig ignoriert – weshalb Blumenberg hier einen wichtigen Kontrapunkt setzen würde (Kroß 2010, 78f.).

werden, nämlich durch den LEMO-Bericht als *spezifischen Diskursort*, worin die Pädagogisierung durch die Kollektivakteur:innen mittels Propaganda, Popularisierung und mehrfacher Hybridität diskursiv ihren Ausdruck findet (Kap. 1.2.5). Dass nicht nur im LEMO-Bericht als gedruckte Quelle, sondern auch im LEMO-Prozess eine Pädagogisierung beobachtet werden kann, bevor also die persistenten Vorstellungen von Pädagogik *verschriftlicht* werden, soll nachfolgend anhand der Denkfigur des „utopischen Standortes“ diskutiert werden.

5.7 Exemplarische Manifestation des Persistenten mittels der Rede von einer „realen Utopie“

Zehn Jahre nach der Publikation des LEMO-Expert:innenberichts nannte Hans Aebli als einer der zentralen Autoren des Berichts das ganze LEMO-Projekt eine „reale Utopie“ (Aebli 1985, 23). Wieviel Utopie steckt in dem Expert:innenbericht *als* Bericht, wieviel Utopie in den persistenten Vorstellungen von Pädagogik?

Zu Beginn des LEMO-Berichts wird behauptet, dass „der Lehrerberuf im Laufe des letzten Jahrzehnts eine grosse Wandlung durchgemacht“ habe (Müller 1975, 29), weshalb viele Lehrpersonen eine Veränderung als beunruhigend empfänden. Die einen würden deshalb regressiv die Vergangenheit herbeiwünschen oder aber mit einer „Flucht in die Zukunft“ ebendiese ungewisse Zukunft progressiv herbeisehnen (ebd.). Die zweite Reaktion wäre nach Weisskopf, der als Autor dieses LEMO-Kapitels fungiert, die gesellschaftsfähigere Verhaltensform: „Der utopische Trend und die Regression beruhen auf ähnlichen oder gleichen Voraussetzungen“, meint der Autor (ebd.). Dieses pauschale Urteil wird nicht genauer begründet. Es kann angenommen werden, dass eine Polarisierung von solch angenommenen Positionen und die Metaphorisierung des rückwärtsgewandten oder vorwärts schauenden Blickes dem Standpunkt des Berichts dienen soll:

Im Wissen um diese Gefahren versuchen wir, uns an das Berufsbild des Lehrers heranzutasten, wie es für das nächste Jahrzehnt Gültigkeit haben könnte. Unser Bestreben soll dabei sein, stets das Hier und Jetzt vor Augen zu haben und eine nüchterne Vorstellung des Lehrers von 1984 zu prognostizieren. Keine Pädagogik wird ohne die voranleuchtende Idee auskommen (wollen), die ihr Orientierung erlaubt. (ebd.)

An dieser Stelle sind mehrere Momente bemerkenswert:

(1) Indem das prognostische Element des Berichts hervorgehoben wird, enthält dieser möglicherweise trotz erklärter Distanzierung zum Utopie-Begriff ein beträchtliches Maß an ebendieser

Utopie, verstanden als *utopische Grundhaltung*, als *Entwurf einer fiktiven Ordnung in der Gesellschaft bzw. in der Lehrpersonenbildung*. Wengleich sich der Utopie-Begriff gerade dadurch kennzeichnet, dass er als „Nicht-Ort“ frei von jeglicher festgesetzten Rahmenbedingung ist und insofern nicht so sehr in ein Planungsinstrument der EDK passen will, könnte mit Michel Foucault eingewendet werden, dass es in allen Gesellschaften Utopien gebe,

die einen genau bestimmbaren, realen, auf der Karte zu findenden Ort besitzen und auch eine genaue bestimmbare Zeit, die sich nach dem alltäglichen Kalender festlegen und messen lässt. [...] Wir leben, wir sterben und wir lieben in einem gegliederten, vielfach unterteilten Raum mit hellen und dunklen Bereichen, mit unterschiedlichen Ebenen, Stufen, Vertiefungen und Vorsprüngen. (Foucault 2017, 9f.)

Foucault denkt dabei an den Dachboden oder das Bett als *lokalisierte Gegenräume* beispielsweise für Kinderspiele, wo der Dachboden *auch* ein Indianerzelt haben kann und das Elternbett zum Meer oder zum Himmel umgewandelt werden kann. Solche Gegenräume nennt Foucault *Heterotopien*, den Begriff der *Utopie* will er solchen Dingen vorenthalten, „die tatsächlich keinen Ort haben“ (ebd., 11). Nach diesem Verständnis scheint sich ein solcher Ort bzw. eine solche Utopie im LEMO-Bericht eher zu widerspiegeln als eine Heterotopie, die beobachtbar oder messbar wäre, oder auch einer regressiven oder gar dystopischen bzw. mätopischen Vision als negatives Gegenstück zur positiv besetzten Utopie. Die erwähnten Ideen, die Orientierung erlauben sollen, stehen offenbar für etwas, das die Hoffnung auf eine *bessere* Lehrpersonenbildung und eine *bessere* Schule aufrechterhalten sollte. Auch wenn nicht eine Utopie im Sinne von prototypischen Utopien wie Platons *Staat* oder Thomas Morus' *Utopia* intendiert ist, weil der Bericht nicht frei von den kontextuellen, bildungspolitischen Gegebenheiten ist, sind darin *Ideale, kontrafaktische Forderungen nach einer anderen, besseren Lehrpersonenbildung* zumindest formuliert, was wiederum typisch für eine Utopie wäre (Grunder 1996, 15ff.).

Mit dem Verweis auf die Utopie greift Aebli einen Topos auf, der in der Pädagogik eine gewisse Tradition zu haben scheint und fügt sich mit seinem Aufsatz in eine lange Reihe mit unterschiedlichsten Utopien ein. Es erstaunt jedenfalls nicht, zahlreiche pädagogische Utopien und wissenschaftliche Abhandlungen und Analysen über selbige zu finden (Grunder 1996). Bei genauerer Betrachtung der Literatur fällt allerdings auf, dass die in pädagogischen Kontexten entstandenen Utopien sich meistens auf die Kindheit, Schule oder allgemein auf die Gesellschaft beziehen, aber kaum auf die Lehrpersonenbildung. Die Ansprüche sind auch ganz unterschiedlich: Auf der einen Seite finden sich Utopien mit *gesellschaftlichem Totalanspruch*, dem Traum einer *besseren, schöneren, gerechteren (Kinder- oder Schul-) Welt*, auf der anderen Seite findet

sich so etwas wie ein *utopischer Entwurf einer besseren Lehrpersonenbildung*: Kann im letzteren Fall überhaupt von Utopie die Rede sein, hat er utopische Ansprüche, einen utopischen Charakter?

Der Reformpädagoge Adolphe Ferrière, der in den 1920er Jahren die Zeitschrift *Pour l'ère nouvelle* herausgebracht hatte, stellte sich beispielsweise die angeblich neu aufscheinende pädagogische Ära, *the new age*, als Vision vor:

Traum? Utopie? Ein berauschender Traum in jedem Falle. Eine Utopie, die verlangt, daß man sich für sie opfert! Wagen wir das Risiko. Arbeiten wir für die neue Ära der Erziehung. Und wer weiß: Was heute Utopie ist, wird morgen Realität sein. (Ferrière, nach Oelkers 1994, 567)

Im Begriff der „realen Utopie“ wird *Utopie* aber nicht im oben verstandenen Sinne benutzt, auch nicht in neueren Gesellschaftsentwürfen wie einer „zivilgesellschaftlichen realen Utopie“. ⁴²⁶ Er wird eher in der Bedeutung von *Vision, Entwurf, Versuch*, und zwar nicht bezogen auf den *Inhalt* des LEMO-Berichts, nicht auf die hier ins Zentrum gerückte Pädagogisierung der Lehrpersonenbildung, sondern eher auf die schlichte Tatsache, dass eine Gruppe von Menschen, die LEMO-Kommission, einen Entwurf für eine neukonzipierte Lehrpersonenbildung publiziert hatte, im Unwissen darum, wie der Entwurf aufgenommen werden würde: von der EDK, von der Gesellschaft, von den Volksschullehrpersonen, von den Lehrpersonen und Dozierenden in den Lehrpersonenbildungsstätten (Kap. 1.2.5 u. 5.2).

Das Konstrukt der „realen Utopie“ unterscheidet sich also von gängigen Utopie-Verständnissen, aber auch von anderen Verwendungen von „Utopie“ wie beispielsweise dem *utopischen Standort* nach Helmuth Plessner, der in seiner Anthropologie *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (Plessner 1975) die Stellung des Menschen in der Welt auf unterschiedliche Art und Weise zu erklären versucht: durch dessen *exzentrische Positionalität*, durch die *natürliche Künstlichkeit*, durch die *vermittelte Unmittelbarkeit* und schließlich durch den *utopischen Standort*. ⁴²⁷ Letzterer zwingt den Menschen dazu, „Zweifel gegen die göttliche Existenz, gegen den Grund für diese Welt und damit gegen die Einheit der Welt zu richten“ (ebd., 246). Mit

⁴²⁶ Diese Bezeichnung leitet sich wiederum aus dem Begriff der „realen Utopie“ aus Entwürfen postkapitalistischer Gesellschaften vom Soziologen Erik Olin Wright ab, worin Wege aus dem Kapitalismus beschrieben und ausgetrotet werden (Adloff 2020, 26).

⁴²⁷ Die *exzentrische Positionalität* erlaubt es dem Menschen – im Gegensatz zur zentrischen Positionalität des Tieres –, sich von außen wie auch von innen zu betrachten, d.h. er kann sich *auch zu sich selbst verhalten*. Die *natürliche Künstlichkeit* besagt, dass der Mensch, weil er ein Leben *führen* muss, nicht derart instinktsicher wie das Tier leben kann: „Darum ist er von Natur, aus Gründen seiner Existenzform *künstlich*“ (Plessner 1975, 311). Die exzentrische Position des Menschen und seine inhärente Künstlichkeit führt schließlich auch dazu, dass der Mensch als Wesen zwar immer unmittelbar in der Welt ist, er die Welt aber immer nur indirekt, unvermittelt wahrnehmen kann, er „*bildet* die Vermittlung zwischen sich und dem Objekt, damit er von dem Objekt weiß“ (ebd., 328). Deshalb spricht Plessner von der *vermittelten Unmittelbarkeit*.

einer solcherart verstandenen Utopie oder mit der Utopie sensu Bloch hat die „reale Utopie“ letztlich wenig gemein.⁴²⁸

(2) Es wird im LEMO-Bericht tatsächlich ein Planungszeithorizont von zehn Jahren genommen, weil die Umsetzung des darin Geforderten zeitlich noch im Rahmen des Vorstellbaren und Möglichen und nicht zu weit weg erscheint, um als eigentliche Utopie zu gelten. Es mag Zufall sein, aber der explizite Verweis auf das Jahr 1984 für eine angenommene „realistische“ Prognose evoziert Assoziationen zum Erfolgsroman *1984 (Nineteen Eighty-Four)* von George Orwell, das 1948 geschrieben und ein Jahr später publiziert wurde (Orwell 2008; 2017). Ausgerechnet 1984, könnte angefügt werden! Auch im Jahr 1974, als der LEMO-Bericht abgeschlossen wurde, galt dieser Orwellsche Titel wohl wie kein anderer als prototypische Chiffre für eine Dystopie, also einer fehlgeleiteten Utopie. Im LEMO-Bericht wird die erdachte Lehrpersonenbildung nicht in einer schwarzen, unter totaler Herrschaft liegenden Zukunft gezeichnet und hat deshalb eher utopischen als dystopischen Charakter. Und doch gibt es zwischen *1984* und dem LEMO-Bericht mehr Gemeinsamkeiten als die bloße Tatsache des in die Zukunft gerichteten Blicks bzw. der Vision auf den gleichen Jahrgang hin. So wird beispielsweise in beiden Schriftstücken der angenommene technische Fortschritt mit einer Veränderung der Arbeitswelt in Verbindung gesetzt, in *1984* sind es negative Veränderungen, die den Progress begleiten, im LEMO-Bericht sieht man vor allem viele Chancen in neuen (z.T. technischen) Lehrmethoden und im eigentlichen Dokument als Planungsinstrument.

(3) In LEMO positioniert man sich bewusst zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen traditionellen Bildern einer Lehrpersonenbildung und idealen, eben utopischen Vorstellungen derselben. Obwohl Weisskopf im erwähnten Kapitel eine Art „Mittelstellung“ für den Bericht zu zeichnen versucht (weder reine Utopie noch bloß Expert:innenbericht), wird zehn Jahre nach der Publikation von LEMO, also 1985, wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, Aebli die Bemühungen der Kommission, „etwas in der Landschaft der schweizerischen Lehrerbildung zu bewirken“, eine „reale Utopie“ nennen. *Utopisch*, weil z.T. Inhalte gefordert wurden, „von denen wir genau wussten, dass sie so, wie wir sie postulierten, kaum je in Wirklichkeit umgesetzt werden würden“ (Aebli 1985, 23). *Real*, weil die Kommission versucht hatte, so nahe wie möglich an der „Realität“ zu bleiben (und den relativ kurzen Zeithorizont von etwa zehn Jahren für die Umgestaltung der Ideen im Auge hatte). Mit „Utopie“ ist hier also nicht die Lehrpersonenbildung oder eine bestimmte Lehrpersonenbildungsstätte gemeint, sondern *die Kommissionsarbeit* selber, deren Arbeit sich im *LEMO-Bericht als materialisiertes Produkt* niederschlägt

⁴²⁸ Zu Blochs Utopie vgl. nächste Fußnote 429.

und die potentiellen *bildungspolitischen Wirkungen* ebendieser Kommission bzw. dieses Berichts. Im Wortspiel der „realen Utopie“ wird bereits angedeutet, dass das Utopische an die wie auch immer verstandene oder gemessene Realität zurückgebunden wird und nicht die *Utopie*, sondern die (bildungspolitische) *Realität* die entscheidende Orientierungsrichtung angibt.

(4) Dass davon die Rede ist, dass mit dem Bericht eine sog. Prospektivstudie abgeliefert werde (Kap. 4.3) und nicht etwa eine Utopie, hatte mehrere Gründe: Utopien wurden – folgt man Weisskopfs Formulierung – als trendig und somit als modische Zeiterscheinung abgetan, zudem wurde der Utopiebegriff mit dem aus sozialistischen, kommunistischen oder totalitären Kontexten verwendete Begriff *Sozialutopie* in Verbindung gebracht und wurde wohl auch deshalb abgelehnt (Grunder 1996, 216ff.; Saage 2004).⁴²⁹ Zudem verwendete man lieber, weil zeitgemäßer und wissenschaftsaffiner, den Begriff „Prospektivstudie“, um zu markieren, dass man einer zukunftsplanerischen (und angeblich evidenzbasierten) Tätigkeit nachging.

Neben dem Aspekt der Utopie ist im Eingang des zweiten LEMO-Kapitels etwas Anderes bemerkenswert: Dass die Pädagogik der *Orientierung* bedarf, birgt auch eine nicht aufzulösende Dialektik zwischen Idee und Wirklichkeit in sich:

Es genügt in der Pädagogik nicht, Sachverhalte möglichst objektiv darzustellen, ihnen mit Hilfe aller zur Verfügung stehenden Wissenschaften gerecht zu werden. Wir sind im Feld pädagogischen Denkens und Wirkens immer auch aufgerufen, Stellung zu beziehen und Entscheidungen zu treffen. [...] Sie [die Pädagogik] ist jederzeit auch aufgerufen, Normansprüche zu formulieren und ihre Erfüllung postulativ zu fordern. (Müller 1975, 29)

Nicht nur Begriffsklärung – sprich: bildungsanalytische, bildungsphilosophische Denkarbeit – oder wissenschaftlich generiertes Wissen seien in der Pädagogik gefragt, die Pädagogik (als Wissenschaft) müsse also vielmehr auch *Normansprüche* formulieren und das Postulierte auch *einfordern*. Hier tritt die *forschungspragmatische Haltung* der LEMO-Kommission besonders deutlich hervor, die gut zur von Aebli als „real“ apostrophierte Utopie und zur *These der persistenten Vorstellungen von Pädagogik* passt: Neben der Aufgabe der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften, Phänomene (deskriptiv) zu beschreiben oder zu messen, wird ihre Aufgabe, auch eine *normative* Wissenschaft zu sein, gerade im Kontext der Lehrpersonenbil-

⁴²⁹ In einem Rundfunkgespräch 1964 zwischen Ernst Bloch und Theodor W. Adorno leitet der Gesprächsleiter Horst Krüger das Interview mit der Bemerkung ein, dass „das Wort Utopie [...] heute keinen guten Klang“ hätte (Bloch 2016, 350). Zudem werde es vor allem pejorativ benutzt, genauso wie das Wort „utopisch“ negativ konnotiert sei.

dung, des Volksschulkontextes, des außeruniversitären Bereichs speziell betont. Normansprüche sollen formuliert werden und die Autor:innenschaft dieser Ansprüche sollte diese in bildungsethischer und -politischer Hinsicht vertreten, gar postulieren, d.h. dafür einstehen, dass die Sollensforderungen auch verfolgt werden. An diesem Punkt wird der Unterschied zwischen diesem Expert:innengremium für Lehrpersonenbildungsfragen und einer wissenschaftlichen Forschungsgruppe sichtbar: Die hier involvierten Personen haben den Anspruch, „ein realistisches Berufsbild des Lehrers von morgen“ zu zeichnen, indem „die Verknüpfung von Deskription und Postulat ebenfalls sichtbar“ gemacht wird (ebd.). Dabei wollen sie sich vom Prospektiven – oder eben: von der im Bericht nicht in diesem Sinne bezeichnete Utopie – nie „so blenden lassen, dass wir die sachlichen, personellen und gesellschaftlichen Bedingtheiten übersehen“ (ebd.). Gerade *dieser* Aspekt macht deutlich, dass sich die Vorstellungen von Pädagogik als Disziplin sich stellenweise mit zeitgenössischen, evidenzbasierten Entwicklungen deckt („Deskription“ des „realistischen Berufsbildes“), *gleichzeitig* wird die Disziplin Pädagogik als normative Wissenschaft gesehen. Die synchrone und diachrone Orientierung an verschiedenen Forschungsparadigmen prägt auch die Vorstellungen von Pädagogik innerhalb der Lehrpersonenbildung, wie in den Kapiteln zuvor gezeigt wurde.

Neben dem Aspekt des Utopischen ist die Frage des Denkkollektivs ein sehr bedeutsamer Punkt des LEMO-Prozesses, weshalb er im nächsten Kapitel vertieft und abschließend behandelt werden soll.

5.8 Persistente Vorstellung von Pädagogik: In Denkkollektiven erzeugte Wissenspraxis

Wird der hier besprochene Diskurs aus derart unterschiedlichen Perspektiven beschrieben, könnte mit gutem Recht die Frage auftauchen, ob die Pädagogisierung nicht in eine beliebige Erklärungsvielfalt zerfällt und sie schließlich gar nichts zu erklären vermag. Wird mit diesem Klammerbegriff tatsächlich ein lehrpersonenimmanenter Diskurs plausibel gemacht? Was bedeutet denn das Persistente in der Lehrpersonenbildung im Lichte der in diesem Kapitel als Diskurselemente herausgehobenen, unterschiedlichen Aspekte?

Die *Pädagogisierung als Diskurs der Lehrpersonenbildung* könnte mit Foucault als „Gesamtheit der Bedingungen, nach denen sich eine ‚bestimmte‘ Praxis vollzieht“, bezeichnet werden (Foucault 2002, 297). Werden die im ersten Kapitel ausformulierten diskursanalytischen Prinzipien nochmals in Erinnerung gerufen, so gelten sie auch für den hier gezeichneten Diskurs, für die Pädagogisierung (Foucault 2010, 34f.; Fußnote 60): Das Prinzip der *Umkehrung* bzw.

der *Verknappung* des Diskurses zeigt sich an der gesamten Auseinandersetzung mit den analysierten Themen, insbesondere mit der *Pädagogik als Fach der Lehrpersonenbildung*. Im hier beleuchteten Diskurs kann in der Konzentration des Themas auf die Grundausbildung und insbesondere auf das Fach und die Referenzdisziplin Pädagogik eine Art Umkehr bzw. Verknappung gesehen werden, ein *Reduce-to-the-max* sozusagen: Weg von Strukturfragen, hin zu Inhalten, insbesondere zur Pädagogik (Kap. 4.1).

Die *Diskontinuität* als weiteres Prinzip zeigt sich beispielsweise in den unterschiedlichen, diskontinuierlichen Wissenspraktiken, die auch Transformationen unterliegen. In der hier durchgeführten Diskursanalyse ist diesbezüglich der Befund von Bedeutung, dass wegen unterschiedlicher Wissenspraktiken zwar von Diskontinuitäten die Rede sein kann (disziplinäre Mehrfachorientierung; Orientierung an geisteswissenschaftlichen *und* empirischen Wissenschaften; oft *gleichzeitige* Verwendung synchroner und diachroner Aussagen usw.; vgl. Kap. 5.2 u. Fußnote 64), weil das (fach-) wissenschaftliche und berufspraktische Wissen sich *durch* die Anwendung unterschiedlicher Akteur:innen aber auch transformiert, könnte zusätzlich und parallel zur Diskontinuität im Diskurs auch eine Kontinuität ausgemacht werden. Das klingt etwas paradox, die hier erforschte Pädagogisierung hat aber gerade gezeigt, dass in den diskontinuierlichen diskursiven Wissensformationen immer auch Transformationen in Form der Persistenz diagnostiziert werden können, und zwar nicht insofern, als damit eine Annahme eines stetig fortschreitenden, linearen Wissenszuwachses verbunden ist, der wiederum vorschnell mit Fortschritt verwechselt werden könnte, sondern weil in den diskontinuierlichen Aussagen, die sich in den Diskursen abbilden, selbst strittige Themen rund um die Disziplin oder das Fach Pädagogik immer auch *gemeinsame* Aussagenaspekte vorhanden sind: zum *pädagogischen Kernstudium*, zur *Anthropologie*, im Umgang mit der lehrpersonenbildungsbezogenen *Sprache*, mit *standespolitischen* Forderungen u.a.m. (Kap. 5.1). Gerade dass eine *Pädagogische Anthropologie* als Fundierung für eine lehrpersonenrelevanten Pädagogik gesehen wird (Kap. 4.4) zeigt, dass unter den unterschiedlichen Akteur:innen eine *gemeinsame Diskursbasis* vorhanden zu sein scheint. Auch wenn die einen die Pädagogische Anthropologie sehr systematisch, normativ und deduktiv zu bestimmen versuchen und sie für eine Charakterprägung von Lehrpersonen als *notwendig* taxieren (z.B. Aebli), während andere dies etwas „nüchterner“ aus Bedürfnisanalysen empirisch-induktiv als zentrales Element der Lehrpersonenbildung *beschreiben* (z.B. Frey), scheinen sich die mehr behavioristisch, empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaftler:innen mit den mehr konstruktivistisch und/oder geisteswissenschaftlich orientierten Kolleg:innen in der Überzeugung zu treffen, dass für eine Bestimmung einer lehrpersonenbildungsrelevanten Pädagogik kein Weg an einer *grundsätzlichen Bestimmung einer*

Pädagogischen Anthropologie vorbeigeht, was auch die allgemeinen Referenzen in LEMO bezüglich Anthropologie zeigen (u.a. Roth, Bollnow; vgl. Kap. 4.4.2). Auch die spezifischeren Referenzen sind diesbezüglich interessant: soziologische Grundlagen zur Enkulturation, Sozialisation, Personalisation (Wurzbacher, Döring) werden mit humanistisch-psychologischen Theorien (Tausch u. Tausch) vermengt, so dass die soziologisch gedeutete *Personalisation* kurzerhand mit der *Persönlichkeitsentwicklung* in Zusammenhang mit einer *éducation permanente* vermengt wird. Die sowieso sehr tugendhaft und normativ definierten „Prozessmerkmale“ aus der Humanistischen Psychologie, die zu „Erziehungszielen“ führen sollen („Achtung“, „Unantastbarkeit der Würde“, „Selbstbestimmung“), werden im pädagogisierten LEMO-Diskurs verstärkt (Kap. 4.4.3). In Bezug auf die Personalisation und die Erziehungsziele erhält die Aufgabe und Rolle der Lehrperson insofern eine *diskontinuierliche* Wendung, als man einerseits auf neuere sozialwissenschaftliche Disziplinen verweist (was als Psychologisierung oder Soziologisierung gedeutet werden könnte), in der pädagogisierten Deutung und Vermengung mit unterschiedlichen Theorieofferten wird daraus eine lehrpersonenbildungseigene Anthropologie gezimmert, die nicht ohne klassische Theorieverweise (Kant oder Weniger) auskommt, aber eine auffällig psychologische Schlagseite hat. Dies passt wiederum zur These der *persistenten Vorstellung von Pädagogik* in diesem spezifischen Kontext. Mit der Beschreibung des idealen Qualifikationserwerbs von Lehrpersonen (wissenschaftliche, didaktische, erzieherische, gesellschafts-politische Qualifikationen) über eine „dynamische Persönlichkeitsstruktur“ wird eine Art „Machbarkeit“ im Humanbereich suggeriert (Kap. 4.4). Das darf aber nicht einseitig als ein rein technologisches Verständnis von Bildung missverstanden werden – auch wenn dieser Aspekt in und um LEMO sehr verbreitet ist –, weil neben einer eher behavioristischen Perspektive nämlich immer auch die Bedeutung einer mehr bildungsphilosophischen, geisteswissenschaftlichen *Allgemeinbildung* hochgehalten wird (Kap. 4.5) und auf die Lehrperson als *Allrounderin* verwiesen wird, dies wiederum in Verbindung mit einer (geisteswissenschaftlichen) Idee der *Persönlichkeitsbildung* (Kap. 4.6), die sehr breit – und durchaus auch kontrovers – diskutiert wurde.⁴³⁰

Das Prinzip der *Spezifität* – um auf Foucault zurückzukommen – zeigt sich durch die gesamte Diskursanalyse: die Pädagogisierung wird nie auf einem Silbertablett serviert, auch nie als solche bezeichnet, sondern durch die Analyse wird sie als Begriff für die Interpretation benutzt. Insofern tut man dem untersuchten Gegenstand Gewalt an, um dies mit Foucault zu paraphrasieren. Die analysierte, diskursive Wissenspraxis des Denkkollektivs wurde den Akteur:innen

⁴³⁰ Vgl. zur Persönlichkeitsbildung unterschiedliche Stellen in dieser Arbeit (u.a. Kap. 5.2 und 5.4 und Fußnoten 147 [Streit um die „Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung“], 292 oder 408).

mittels der hier durchgeführten Analyse als Begriffskategorie quasi „aufgezwungen“. Aber nur so lässt sich so etwas wie eine *eigensinnige Pädagogisierung*, eine *Regelhaftigkeit in den Tätigkeiten der untersuchten Texte der Autor:innen, der Kollektive* zeigen. Schließlich wurde das Prinzip der *Äußerlichkeit* ebenfalls beherzigt und in den Sozio-Epistemen, in den Aussagen zu den Weiterbildungen, zur Anthropologie usw. auch gefunden: Die Erscheinungen und Regelhaftigkeiten der Diskurse zeigen sich nicht in unterstellten, verborgenen, kernhaften Entitäten, sondern in den untersuchten Aussagen bzw. den Diskursformationen selbst.

Ganz offensichtlich zeichnet sich der hier beschriebene Diskurs, die Pädagogisierung, durch die Verwendung verschiedener Diskursregeln aus (z.B. werden Bezüge zu empirischen Wissenschaften *und* zu Geisteswissenschaften *und* zur Theorie-Praxis gemacht, ohne dass die einen gegen die anderen ausgespielt werden). Somit kann diese Art von Pädagogisierung als *logisch nicht-stabilisierter Diskurs* bezeichnet werden (Sarasin 1996, 153f.; Landwehr 2009, 129f.; Kap. 1.4.3), d.h. mehrere Diskursregeln finden *parallel* statt. Die diskursiven Formationen, das untersuchte Wissen unterscheidet sich – wie mehrfach gezeigt – wesentlich von wissenschaftlichem Wissen, u.a. auch deshalb, weil gewisse Aussagen ihre Sinnhaftigkeit und Bedeutung insbesondere innerhalb des Kontextes der Lehrpersonenbildung haben, und kaum außerhalb derselben (Kap. 1.4.4). Mit Achim Landwehr kann – wenn die Pädagogisierung auch als ein Diskurs verstanden wird – von einer *Naturalisierung des Diskurses* gesprochen werden. Innerhalb gewisser Gesellschaftskreise, innerhalb der Lehrpersonenbildung im hier untersuchten Kontext, in der untersuchten Zeit ist das Sprechen bzw. Schreiben über die analysierten Aspekte im Prinzip *common sense* (Landwehr 2009, 219, Kap. 1.4.3): Nicht alle Akteur:innen teilen die Urteile zu bestimmten Fragen, aber sie *verstehen* sie bzw. *wissen*, was jeweils *gemeint* ist. *Deshalb* kann – in einem Foucaultschen Sinne – von einer *eigenen Disziplin der Lehrpersonenbildung* gesprochen werden, die „durch einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten“ definiert wäre (Ruoff 2007, 22; vgl. Kap. 1.4.1). Dies passt wiederum zum Bild der Abhängigkeit der Diskurse von *regionalisierten Semantiken* nach Jürgen Link (Link 1999, 151). Als Beispiel ließe sich hier die bereits erwähnte Persönlichkeitsbildung anfügen, aber auch das breit geteilte Verständnis vom forschenden und genetischen Lernen. Dabei wird Orientierung an und Vermittlung von Wissenschaften zwar als wichtig taxiert, die Orientierung an der „Schulwirklichkeit“ (inkl. Problembereiche, Tätigkeiten, Anwendungen) und die „Abgleichung“ der Wissenschaft am „Schulfeld“ für angehende Lehrpersonen aber als noch wichtiger (Kap. 4.7 u. 4.8).

Die Denkkollektive wurden zu Beginn der Arbeit (Kap. 1.2) in Analogie zu Praxisgemeinschaften (*communities of practice*) gestellt, wobei *die gemeinsame Praxis* der Menschen das Verbindende sowohl bei den Denkkollektiven (Fleck 2011; 2019) wie auch bei den Praxisgemeinschaften ist (Lindenthal, Liebig u. Schütze 2001; Willke 2002). In dieser Arbeit wurde gezeigt, wie einzelne Akteur:innen oder Gruppen in *kollaborativen* Prozessen (Tagungen, wissenschaftliche Publikationen, Expert:innenberichte) Wissen erzeugen – durch eine gemeinsame Problemlage, eine gemeinsame Herausforderung und ein gemeinsames Repertoire, das zur Bewältigung der Problemlage nötig ist – und durch dieses gemeinsam geteilte Wissensrepertoire die Diskurse bilden (Lindenthal, Liebig u. Schütze 2001, 39).

Dabei wurde in erster Linie nicht von dialektischen Auseinandersetzungen, sondern vor allem von *Diskursen* gesprochen, obschon die Tagungen, Buchbeiträge und Berichte *auch* eine dialektische Komponente haben (Kap. 1.5). Allerdings stand hier nie der Aspekt einer wie auch immer definierten Rede und Gegenrede, mit These, Antithese und eine davon abgeleitete Synthese im Zentrum der Untersuchung, sondern stets ein – von den einzelnen Subjekten eventuell gar nicht als solcher wahrgenommener – Diskurs und insbesondere die sich darin zeigenden sprachlichen Praktiken, ein Geflecht von teilweise auch widersprüchlichen Aussagen, von einer damit zusammenhängenden „epistemologischen Gleichzeitigkeit“ (Ruoff 2007, 94), durch spezifische Denkkollektive mit spezifischem Denkstil bestimmt.

Wie, in welchem Kontext und von welchen *Denkkollektiven* die regionalisierten Semantiken benutzt, der lehrpersonenimmanente Diskurs geführt wird, scheint in der Lehrpersonenbildung eine ganz eigenständige „Disziplin“ zu sein. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen, wissenschaftlichen Disziplinen zwecks besserer Bestimmung von Pädagogik für ebendiese Lehrpersonenbildung legt insbesondere – durch den *pädagogisierten* Diskurs – *persistente Vorstellung von Pädagogik* zu Tage, was wiederum die These zu bestätigen scheint: Die Pädagogik als Fach bzw. als Kernstudium wird curriculumtheoretisch und bedürfnisanalytisch *und gleichzeitig* anthropologisch bestimmt, die Pädagogische Anthropologie wird überhaupt mit Pädagogik gleichgesetzt, die Pädagogische Psychologie auf der anderen Seite zwar empirisch fundiert, gleichzeitig aber auch für die normative Orientierung herangezogen (Kap. 4.7.3), neue (und teilweise bewährte) psychologische Methoden werden als sehr wichtig erachtet (Gruppendynamik, Microteaching, sogar die Psychoanalyse), gleichzeitig wird davor gewarnt, nicht das Wesentliche aus den Augen zu verlieren und deshalb u.a. auf die Wichtigkeit der pädagogischen Atmosphäre verwiesen (Kap. 4.9.6).

5.9 Zusammenfassung des Kapitels zur diskursanalytischen Überprüfung der These

In diesem letzten diskursanalytischen Kapitel wurde die *persistente Vorstellung* der Pädagogik durch eine *eigensinnige Pädagogisierung* (Kap. 5.1) bestimmt, in Abgrenzung zu den im 2. Kapitel als breite bzw. spezifische Fokussierungen beschriebenen Verwissenschaftlichungsphänomenen, worunter auch verschiedene Lesarten der Pädagogisierung subsumiert werden. *Elemente der Pädagogisierung, wie sie hier neu gezeichnet wurden*, sind beispielsweise das in den analysierten Aussagen *komplexe Zirkulieren* von Wissen durch die lehrpersonenbildungsbezogene Wissensselektion, so dass das Wissen nicht bloss rezipiert und wiederholt, sondern durch die spezifischen Akteur:innenkollektive und Publikationen ein *eigenständiges, neues Wissen* produziert wird. Insbesondere in Kapitel 5.1 wurde diese *persistente Vorstellung von Pädagogik* anhand eines hier anders als in Kapitel 2 verstandenen Pädagogisierungsprozesses aus unterschiedlichen Perspektiven zu plausibilisieren versucht:

(1) Beispielsweise lässt sich diese persistente Vorstellung von Pädagogik mit einer *Verwissenschaftlichung innerhalb* eines pädagogischen Kontexts im Sinne einer *eigenen Deutung von Pädagogik* (anhand der Tagung auf Rigi-Kaltbad) zeigen. Dabei wird klar, dass das *Verständnismachenwollen von Pädagogik*, das hier als *Pädagogisierungsakt* gedeutet wird und an dessen Ende die *persistente Vorstellung von Pädagogik* steht, nicht mit expansiven, entgrenzenden Pädagogisierungsvorstellungen zu tun hat. Die persistente Vorstellung von Pädagogik zeigt sich auch gut im Diskurs um ein *pädagogisches Kernstudium*: Ob dieses nun auf einen konkreten Schulunterricht gemünzt (Frey) oder auch eine Charakterprägung mitgemeint ist (Aebli, Gehrig u.a.): All diese Entwürfe zum Kernstudium orientieren sich an neueren Wissenschaften und *gleichzeitig* an klassischen, geisteswissenschaftlichen Theorietraditionen. Das Persistente zeigt sich paradoxerweise gerade auch *in der Transformation des Wissens* als persistent, weil erst in der (öffentlichen) Auseinandersetzung mit der Pädagogik, mit der Lehrpersonenbildung überhaupt die Vorstellung von Pädagogik artikuliert, verteidigt, reflektiert und zur Disposition gestellt wird. Geprägt wird diese persistente Vorstellung von Pädagogik von einem lehrpersonenbildungseigenen *Denkkollektiv* und einem entsprechenden *Denkstil*. Innerhalb von sozialen Kollektiven – als solche können die LEMO-Expert:innenkommission, aber auch Tagungsteilnehmer:innen, bezeichnet werden – wird auch über die Vorstellungen von Pädagogik gestritten und debattiert. *Trotz* einzelnen Differenzen oder Mehrdeutigkeiten ist der darin zu beobachtende Denkstil für die untersuchte Zeit innerhalb des analysierten Kontexts als ein *spezifischer Denkstil* erkennbar.

(2) Durch die Pädagogisierung der Curriculuminhalte zeigt sich auch eine *Selbstdeutung der lehrpersonenbildungsbezogenen Pädagogik* als Unterrichtsfach, d.h. dass sich auch hier eine

persistente Vorstellung von Pädagogik manifestiert. In diesem Selbstverständnis zeigt sich, dass in der Lehrpersonenbildung eine *Psychologisierung* durch die darin diffundierten (psychologischen) Begriffe, Methoden und Theorien erkennbar ist, *gleichzeitig* werden durch eine eigenständige *Pädagogisierung* ebendiese Begriffe, Methoden und Theorien – mit einem spezifischen *Selbstverständnis* von Psychologie – neu gedeutet und den eigenen lehrpersonenbildungsbezogenen Bedürfnissen angepasst. Das zeigt sich etwa an der *eigenständigen Deutung* der Pädagogischen Psychologie oder an der *Vermischung* von psychologischen mit (pädagogisch-) anthropologischen, normativen Aspekten. Die Erkenntnisse aus der Psychologie werden *auch* für die *pädagogische Handlungsorientierung* genutzt, nicht bloss zur Deskription von Ereignissen.

(3) Die Pädagogisierung kann auch als eine *standespolitische Forderung* verstanden werden, den Lehrberuf auf eine „höhere Stufe“ heben zu wollen, u.a. durch die Forderungen, dass die Berufsbildung Universitätsniveau erreichen soll. Dieses standespolitische Engagement illustrieren die Bemühungen und die Rolle des SPV als *Kollektivakteur*, auch in Zusammenhang mit dem LEMO-Prozess.

(4) Interessant ist auch die Pädagogisierung in *metaphorischen Formulierungen*, sehr oft beim Gebrauch geisteswissenschaftlicher, geistig-religiöser, aber auch wissenschaftlicher Konzepte: Wenn beispielsweise von „Schichten der Seele“ die Rede ist, erinnert dies zwar an eine geisteswissenschaftliche oder auch religiöse Sprache, genauso aber an den Einfluss der Psychologie. Analog ist es bei der „Persönlichkeitsbildung“: Dort wird nicht nur auf die Geisteswissenschaften oder die Bildungsphilosophie rekurriert, sondern auch auf die Humanistische Psychologie. In dieser auch von Metaphern geprägten *Pädagogisierungspraxis* findet eine persistente Vorstellung von Pädagogik auf eine ganz eigene Art ihren Ausdruck, das pädagogische Wissen changiert ständig zwischen empirisch ausgerichteten Zweigen der Erziehungswissenschaft oder der Psychologie und anthropologischen, moralphilosophischen Überlegungen.

(5) Wegen der eigenständigen Art, diese Pädagogisierung zu *erzählen*, wurde die Pädagogisierungspraxis auch mit Odo Marquards Konzept der Pluralität der Geschichten, dem *Polymythos*, apostrophiert: Diese *Pluralität* ergibt sich in Bezug auf die Lehrpersonenbildung aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen und berufspraktischen Referenzen. Diese Mythen – man könnte auch von Narrationen sprechen – sind keine „Prothesen der Wahrheit“, um es mit Marquard zu sagen, sondern kunstvolle Techniken, um in der Pädagogisierung die persistente Vorstellung von Pädagogik überhaupt artikulieren zu können.

(6) Schließlich wurde die in der Pädagogisierung formulierte berufsethische Fähigkeit, Entschiede zu fällen, die Urteilsfähigkeit, mit Kants *Urteilstkraft* in Verbindung gebracht. Dass

wichtige Fragen – *Fragen des Sinns* – allerdings nicht bloss mit der Vernunft (Arendt) beantwortet werden können, markiert den Übergang zum nächsten Kapitel.

Darin wurde die Pädagogisierung als *eigenständige Sicht auf die Pädagogik* bzw. als *eigenständige Mehrfachorientierung* (Kap. 5.2) beschrieben: Die synchrone, also gleichzeitige Orientierung an Disziplinen, Theorie- und Forschungsansätzen (Pädagogische Psychologie und Geisteswissenschaften u.a.m.) wird immer auch von diachronen, also historisch bedingten Aussagen begleitet: unterschiedliche sich vordergründig auszuschließen scheinende Logiken und Sinnhorizonte werden in den untersuchten Formationssystemen diskursiv *integriert* und *gleichzeitig* ausgesagt (Kap. 1.4.4). Die Diskurse zeigen sich überhaupt durch das regelmäßige Benutzen bestimmter Aussagen in bestimmten Zusammenhängen durch bestimmte Akteur:innen bzw. Akteur:innengruppen. Zu beobachten ist dies (1) am LEMO-Bericht als *spezifisches Diskursfeld*, (2) am ständig diskutierten Verständnis der *Anthropologie* und (3) am erweiterten Diskurskreis der Akteur:innen (z.B. SLZ). Die vielfach geäußerte Pädagogisierung orientiert sich an *Wissenschaften*, aber auch an *Weltanschauungen* und hat zugleich immer den Blick auf den *Theorie-Praxis-Bezug* gerichtet (Kap. 5.3): Das *Theorie-Praxis-Verständnis* für die Lehrpersonenbildung wird in den untersuchten Texten unterschiedlich gedeutet, Vorstellungen eines *instrumentellen, technischen* Transfers wissenschaftlichen Wissens *für* die Praxis, aber auch *Diffusions- und Adaptionsprozesse* (nach Dewe, Ferchhoff und Radtke) sind im Pädagogisierungsdiskurs vielfach zu beobachten, die immer wieder als Ziel formulierte *erziehungspraktische Urteilsfähigkeit* hat zudem gewisse Ähnlichkeiten mit der *Selbstprofessionalisierung* nach Forneck.

Die im Pädagogisierungsdiskurs analysierten Aussagen haben oft einen *normativen Rahmen* (Kap. 5.4), was insofern wichtig ist, als damit die oft im Zentrum des Diskurses stehende Pädagogik an Lehrpersonenbildungsstätten nicht nur beschrieben oder wissenschaftlich deskriptiv begründet wird, sondern die disziplinäre und fachwissenschaftliche Begründung für die wie auch immer verstandene Pädagogik oft als *Begründungs- und Handlungsorientierung* für den Lehrberuf – und nicht bloss als *Wissensorientierung* –, benutzt wird. Dabei ist die *gleichwertige Behandlung unterschiedlicher Theorien* bemerkenswert: Zum einen werden beispielsweise bezüglich Anthropologie Aussagen aus verschiedenen anthropologischen Theorien gemacht, zum anderen können sich diese auch innerhalb derselben Autor:innen bzw. Autor:innenkollektive widersprechen. Durch die Orientierung an der Psychologie, insbesondere an der Humanistischen Psychologie, werden auch eigentümliche anthropologische Aussagen zur Lehrperson gemacht. So wird die *Entfaltung einer Lehrerpersönlichkeit* immer wieder als zentral beschrieben. Dabei wurde in der Diskursanalyse auch auf Eva Illouz' *erfolgreichste Ideen in der Gesellschaft*

wie auch auf Charles Taylors Konzept der *Hypergüter* rekurriert, um die eigensinnige Orientierung an bestimmten moralischen Gütern innerhalb der Lehrpersonenbildung zu beschreiben und um mit ihnen zu zeigen, dass gewisse moralische, auch weltanschauliche Rahmungen innerhalb der Kontexte der Lehrpersonenbildung sehr langlebig zu sein scheinen. Analog zu Taylors Diktum, wonach gewisse Werte bzw. Güter aus dem menschlichen Herzen nicht zu tilgen seien, könnte man sagen, dass dies auch für gewisse Werte in der Lehrpersonenbildung gerade in Bezug auf die Pädagogik und auf das Unterrichtsfach Pädagogik der Fall sei. Gewisse anthropologische Vorstellungen (die Lehrperson als Kulturträgerin) u.a.m. werden scheinbar zeit- und personenüberdauernd weitergereicht. Häufig wird dieser normative Rahmen in spezifischen *Weiterbildungen* bzw. *Publikationen* vermittelt, wie etwa zu *Microteaching* oder zur *TZI* (Kap. 5.5). Die vielfältige Beschäftigung mit der *Verhaltenspsychologie* (Tausch) und der *Humanistischen Psychologie* (Rogers, Cohn) sticht dabei besonders heraus. An diesen Veranstaltungen werden durch den *Pädagogisierungsblick* verhaltenspsychologische und kommunikationspsychologische mit psychoanalytischen und therapeutischen Aspekten stets mit geisteswissenschaftlichen, anthropologischen Ansichten auf den Menschen, auf den Lehrberuf zu etwas *Neuem* vermengt, so dass pädagogische nicht etwa durch psychologische Theorien verdrängt würden, sondern durch Integration und Transformation verschiedener Ansätze so etwas wie eine *persistente Transformation* behauptet werden kann: Das Alte wird nicht durch das Neue verdrängt, sondern mit Rückgriff auf die geisteswissenschaftliche Begriffskiste *pädagogisiert, transformiert*.

Nicht zu übersehen sind in den untersuchten Texten die spezifischen *sprachlichen Wendungen* und *Metaphern* (Kap. 5.6). Insbesondere bei den Beschreibungen der beiden modellierten Ausbildungswege in LEMO bestehen viele Aussagen aus (auffällig naturalistisch-biologischen) Metaphern und Analogien („Naturmäßigkeit“; „Prinzip der Nähe“; „Heimatprinzip“; „heimatliche Stoffe“; „Schule als Organismus“ usw.). Dass diese Metaphern eine *zeitliche Rückwärtsorientierung* (Guski) aufweisen, rückt sie in die Nähe von reformpädagogischen Texten, die gerade durch die Orientierung an einer oft undefinierten Vergangenheit oder an organischen Gestaltungsprinzipien etwas Antimodernes und Antiinstitutionelles in sich tragen. Grundsätzlich werden ein bunter Strauß an *Orientierungsmetaphern* benutzt („Kern“ – was auch eine *ontologische* Metapher ist –; Weg- und Zeitmetaphern), aber auch *Verwandlungs-* und *Transitionsmetaphern* (Lakoff u. Johnson). Die *ontologische* Metapher des Kernhaften findet sich beim Begriff des Kernstudiums, aber auch in anthropologisch-religiösen Aussagen zur Charakterbildung. Es scheint, dass mit Metaphern in normativer Hinsicht *Positives, Gutes* (oder deren

negative Äquivalente) ausgesagt werden kann, ohne dass dafür Argumente geliefert werden müssen (z.B. „Offenheit“, „Ganzheit“, „Kern“, u.a.m. werden meist positiv konnotiert).

Schließlich kann die Pädagogisierung auch im *Lichte der „realen Utopie“* (Kap. 5.7) beschrieben werden: Einerseits wird im LEMO-Bericht und in den anderen Texten immer auch die Vision einer besseren Lehrpersonenbildung gezeichnet, eines idealen Curriculums, andererseits wird beispielsweise der Prozess als solcher, eine spezifische Pädagogik innerhalb einer neuen Lehrpersonenbildung zu zeichnen, als visionär oder eben: „real utopisch“ gesehen. Man könnte auch sagen: Nur schon der *Versuch, Neues anzudenken* und zu *formulieren*, ist Teil der Pädagogisierung.

Im anschließenden Kapitel (5.8) wurde die *Pädagogisierung* nochmals *als spezifischer Diskurs der Lehrpersonenbildung* aufgerollt, indem die lehrpersonenbezogenen Wissenspraktiken in Bezug auf die zugrundeliegenden Prinzipien der Diskursanalyse gesetzt wurden. Es zeigt sich, dass gerade in diskontinuierlichen Diskursformationen sich auch (kontinuierliche) Persistenzen manifestieren, gerade in Bezug auf den hier analysierten Diskurs könnte eine *Naturalisierung eines lehrpersonenspezifischen Diskurses* gesehen werden. Die Lehrpersonenbildung als *eigenständige Disziplin* zeigt im Diskurs um die Pädagogik als Disziplin und die Pädagogik als Kernfach in der Primarlehrpersonenbildung seine einmalige, persistente Eigentümlichkeit. Persistenz nicht nur als dauerhafter Zustand verstanden, sondern als ausdauernder, beharrlicher, sich immer wieder auch transformierender Diskurs.

6 Ausblick

Für die Untersuchung dessen, was in Lehrpersonenbildungskreisen unter Pädagogik als Disziplin oder als Unterrichtsfach für angehende Volksschullehrpersonen verstanden wird, wurde in dieser Studie ein bildungshistorischer, diskursanalytischer Weg gewählt. Die Analyse nahm eine bestimmte Zeit, einen bestimmten Kontext und bestimmte Quellen in den Fokus und von da an wurde das Verständnis von Pädagogik als Fach und als Disziplin aus Sicht der Lehrpersonenbildung der 1970er in der Deutschschweiz diskursanalytisch zu rekonstruieren versucht. Im Brennpunkt der Arbeit lag insbesondere der LEMO-Bericht und damit enger oder lose verknüpfte Publikationen, Tagungen und Akteur:innenkreise. Dass der Diskurs um eine lehrpersonenbildungsrelevante Pädagogik in den untersuchten 1970er Jahren – wie im ersten Kapitel angenommen und in der These ähnlich formuliert – in Relation zu spezifischen Wissenspraktiken, Denkstilen und normativen Orientierungen als eine lehrpersonenbildungseigene, Transformationen unterliegende Pädagogisierung, als eine persistente Vorstellung von Pädagogik gesehen werden kann, wurde im 5. Kapitel in der Überprüfung der These bestätigt. Dieser Befund mag vielleicht angesichts des hier benutzten Forschungsgegenstandes, der Schlussfolgerung und der neugedeuteten Begrifflichkeiten etwas irritieren. Die in der These angenommene „eigensinnige pädagogische Deutung“ könnte nicht nur auf die „erziehungswissenschaftlichen Curriculuminhalte“, sondern auch metatheoretisch auf diese Arbeit angewendet werden: Eine persistente Vorstellung von Pädagogik zu behaupten, die sich gerade auch in Wissenstransformationen, in öffentlichen Auseinandersetzungen zeigt, in spezifischen Denkkollektiven mit eigenem Denkstil, scheint ebenfalls eigensinnig, wenn nicht gar widersprüchlich zu sein, genauso wie das Aufzeigen der Psychologisierung als großen Einfluss in der Lehrpersonenbildung, der aber wiederum durch die eigenständige, handlungsorientierte pädagogische Deutung in eigensinniger Weise gebrochen wird. Widersprüchlich wirken eventuell nicht nur diese Interpretationen, sondern auch der konträr und kontraintuitiv zur gewohnten Verwendung benutzte Begriff der Pädagogisierung, der ebendiese eigensinnige pädagogische Deutung bezeichnet. Auch das Persistente in transformatorischen, wissenszirkulierenden Denkkollektiven zu vermuten, mit eigenen Denkstilen, irritiert womöglich auf den ersten Blick, ebenso wenn die Pädagogisierung mittels (Poly-) Mythos als Narration interpretiert wird.

Diese speziellen Ergebnisse der Analyse haben nicht nur, aber sicher auch mit der multiperspektivischen bildungshistorischen und bildungstheoretischen Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu tun, was in (historischen) Diskursanalysen nicht untypisch ist. Erst durch diese Herangehensweise kann die persistente Vorstellung von Pädagogik auch in ihrer norma-

tiven Auffassung als „erfolgreiche Idee in der Gesellschaft“ (Illouz) oder als „Hypergut“ (Taylor) gesehen und überhaupt erst verständlich gemacht werden. Die Analyse der spezifischen sprachlichen Wendungen hat gezeigt, dass – um gerade gewissen normativen Aspekten Nachdruck zu verleihen – in den hier untersuchten Kontexten nicht auf Metaphern verzichtet werden konnte: So benennen die Begriffe „Kerncurriculum“ bzw. „Spiralcurriculum“ nicht nur eine bestimmte Art von Curriculum, sondern laden mit ihrer orientierungsmetaphorischen Sprachschleife die bezeichneten Sachverhalte mit Bedeutung und Sinn auf.

Es mag wie ein Allgemeinplatz klingen zu betonen, dass der hier eingeschlagene inhaltliche und methodische Weg nicht der einzige ist, um den in dieser Arbeit gestellten Fragen nachzugehen. Und doch lohnt es sich zum Schluss, sich einige Gedanken hierüber zu machen. Es hätten nicht nur andere Zeiträume, andere Schwerpunkte gewählt werden können, sondern überhaupt auch andere methodische Ansätze, um die Fragen zu vertiefen. Eine Diskursanalyse könnte einen breiteren Zeitraum in den Blick nehmen, quasi weiter in die Vergangenheit grabend oder andere Dokumente zum gleichen Thema untersuchen. Umgekehrt könnte eine (historische) Diskursanalyse auch bei zeitgenössischen Lehrplänen, Programmen oder Entwürfen ab den 2000er Jahren ansetzen, seit dem Anbruch der neuen Ära in der Lehrpersonenbildung, also seit der Institutionalisierung der tertiarisierten Pädagogischen Hochschulen in der gesamten Schweiz. Viele Themen, die in den 1960er und 1970er Jahren im Vordergrund standen, setzten sich in den späteren Jahren in der einen oder anderen Form fort und sind für eine historische Rekonstruktion nicht nur für einen knapp definierten Zeitraum interessant, sondern bis weit in unsere Zeit hinein virulent und enthalten nichtabgeschlossene Fragen. Spätestens seit der Jahrtausendwende wird weniger von Kernstudium oder von der Pädagogik als Kernfach gesprochen, aber die Frage, welchen Stellenwert die (Allgemeine) Pädagogik in der Lehrpersonenbildung hat oder haben sollte, wird unter Fachleuten beispielsweise auch unter dem Signum der Kompetenzorientierung oder der „doppelten Kontingenz“ weiterhin diskutiert.

Am Anfang des finalen Ausblicks für eine weitere Studie, die an dieser hier durchgeführten anknüpfen könnte bzw. von einem ähnlichen Quellensetting ausgehen könnte, soll eine kurze Reflexion der hier gesetzten diskursanalytischen Basis stehen: In dieser Studie wurde die Lehrpersonenbildung auch als „Disziplin“ bezeichnet (Foucault). Damit ist eine diskursive und nicht universitäre Disziplin gemeint, wobei die „Verwobenheit der Wissenschaften mit sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Diskursen und Praktiken“ (Sarasin) auch auf die Lehrpersonenbildung passt. Die Pädagogisierung als diskontinuierlicher, spezifischer Diskurs der Lehrpersonenbildung bzw. als diskursive Wissenspraktik (Foucault) kann auch als „naturalisierter Diskurs“ (Landwehr) gesehen werden, der auch von „regionalisierten Semantiken“

(Link) abhängig ist. D.h. innerhalb der Lehrpersonenbildung werden durch die daran sich beteiligten Akteur:innen und Kollektive Begriffe, Wissensstrukturen, Rationalitäten, Sinnhaftigkeiten als „Sozio-Episteme“ bzw. durch eine „Sozio-Kognition“ (Diaz-Bone) ausgetauscht. Dies führt direkt zu den fürs Verständnis des hier untersuchten Diskurses zentral gesehenen Denkkollektiven und Denkstilen (Fleck). Die Studie könnte sicherlich mit Gewinn auf einen nicht-diskursanalytischen Schwerpunkt setzen, nämlich auf die Perspektive der (historischen) Praxeologie. In verschiedenen Beiträgen im Herausgeberband zur historischen Praxeologie von Lucas Haasis und Constantin Rieske (Haasis u. Rieske 2015) zeigt sich zudem, dass in der praxeologischen Forschung zahlreiche Bezüge zur Diskursanalyse gemacht werden. Der jüngst erschienene Sammelband zur bildungshistorischen Praxeologie (Hoffmann-Ocon, De Vincenti u. Grube 2020) vereinigt etliche Beiträge, die insbesondere vergangene Praktiken im Kontext der Lehrpersonenbildung oder der Volksschule zum Gegenstand hat. Die Praxeologie könnte als Forschungsperspektive deshalb vielversprechend sein, weil Wissensformationen nicht bloß als Diskurse, sondern vornehmlich in Form von Praktiken untersucht werden, d.h. in (Alltags-) Routinen, Ritualen, körperlichen und sozialen Erscheinungen. Der Diskurs um das Fach oder die Disziplin Pädagogik wurde in dieser Studie aus zahlreichen Texten gewonnen, oft hatten sie ihren Ursprung in Tagungen, Versammlungen, Vorträgen, Artikeln in Lehrpersonenzeitschriften, Projekten oder veröffentlichten Studien. Mit der praxeologischen Perspektive ließe sich beispielsweise an diesem Punkt ansetzen: Wie verlaufen solche Tagungen? Was wird festgehalten? Wer lädt wen ein, wen nicht? Wie lassen sich die Tagungen, Projekte charakterisieren? Wie wird die Pädagogik im seminaristischen, lehrpersonenbezogenen Alltag unter den Akteur:innen diskutiert? Welche Praktiken fallen im Lehrpersonenkontext allgemein wie auf? Was ändert sich im Verlaufe der Zeit? Es gilt zu bedenken, dass die aus Praktiken interpretierten Wissensordnungen ähnlich wie bei den Diskursen meist textbasiert und medial vermittelt sind, dazu werden Praktiken – analog zu Diskursen – vorwiegend anhand ihres normativen Gehalts verstanden, weshalb Andreas Reckwitz für die Aufhebung des angeblichen Dualismus zwischen Diskurs und Praxis plädiert und von einem „Modell von ‚Praxis-Diskurs-Formationen‘“ spricht (Reckwitz 2008, 201). Insofern wäre es interessant zu erfahren, ob die hier analysierten Persistenzen bzw. die persistente Vorstellung von Pädagogik nicht nur diskursanalytisch, sondern auch dank praxeologischer Vertiefung auszumachen wäre. Der praxeologische Blick auf den hier untersuchten Gegenstand rund um die Lehrpersonenbildung könnte anderes zum Vorschein bringen als der diskursanalytische Weg oder umgekehrt: auf einem anderen Weg oder in Verbindung mit der Diskursanalyse zum gleichen oder einem ähnlichen Resultat kommen.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

7.1 Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum; Schulgeschichte; Standesorganisationen; Schweizerischer Seminarlehrer-Verein/Schweizerischer Pädagogischer Verband

SPV [Schweizerischer Pädagogischer Verband]. *Gesamter Archivbestand von 1945-1992. Korrespondenz, Protokolle, Tagungen, Jahresversammlungen, Statuten*. Zitiert: SPV II, 1-30.

7.2 Gedruckte Quellen

Aebli, Hans. 1961. *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.

Aebli, Hans. 1970. «Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig, 25-36. Basel: Beltz.

Aebli, Hans, Hrsg. 1975a. *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (fünfbändige Sammelreferatsreihe). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Aebli, Hans. 1975b. «Zur Einführung der Reihe ‚Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen.‘» In *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder*, hrsg. von Hans Aebli und Gerhard Steiner (Band 1 der Sammelreferatsreihe), 11-17. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Aebli, Hans. 1975c. «Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik.» In *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder*, hrsg. von Hans Aebli und Gerhard Steiner (Band 1 der Sammelreferatsreihe), 19-28. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Aebli, Hans. 1975d. «Einleitung.» In *Psychosoziale Störungen beim Kinde. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher*, hrsg. von Anne-Marie Aepli-Jomini und Hedi Peter-Lang (Band 5 der Sammelreferatsreihe), 7-15. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Aebli, Hans. 1976. «Lehrerbildung – Motor oder Spiegel des gesellschaftlichen Wandels. Vortrag gehalten vor der 143. Synode des Kantons Zürich.» *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 1976*, 121-130. Zürich: Kanton Zürich.
- Aebli, Hans. 1976. *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage*. 9., stark erweiterte und umgearbeitete Aufl. Stuttgart: Klett.
- Aebli, Hans. 1981. *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans. 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 Lehrerbildung* 3 (1): 23-27.
- Aebli, Hans. 1990. *Santiago, Santiago. Auf dem Jakobsweg zu Fuss durch Frankreich und Spanien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans. 1997. *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans. 2019. *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. 15. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aregger, Kurt, Urs Peter Lattmann und Uri Peter Trier, Hrsg. 1978. *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung ‘Lehrerbildung und Unterricht’ (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern, getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Aregger, Kurt und Armin Gretler. 1983. «Curriculumforschung in der Schweiz.» In *Handbuch der Curriculumforschung*, hrsg. von Uwe Hameyer, Karl Frey und Henning Haft, 825-834. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bokelmann, Hans und Hans Scheuerl, Hrsg. 1970. *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Brezinka, Wolfgang. 1969. «Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. Erläutert am Beispiel Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland.» *Schweizerische Lehrerzeitung* 114 (8): 216-224.
- Brühlmeier, Arthur. 1984. «Aargauer Lehrerbildungskonzept in Frage gestellt: Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung.» *Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn* 103 (11): 308-314.

- Bucher, Theodor. 1970. «Vorwort.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig in Verb. mit Theodor Bucher, Karl Frey und Paul Schaefer, 7-8. Basel: Beltz.
- BzL-Sondernummer. 1985. «10 Jahre ‚Lehrerbildung von morgen‘.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (1).
- EDK [Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. 1971. *Jahresbericht 1969/70*. Zug und Genf: EDK.
- EDK [Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. 1972. *Jahresbericht 1970/71*. Zug und Genf: EDK.
- EDK [Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. 1973. *Jahresbericht 1971/72*. Zug und Genf: EDK.
- EDK. 1972. «Mittelschule von morgen. Bericht.» In *Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* 58. Frauenfeld: Huber.
- EDK. 1978. *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht LEHRERBILDUNG VON MORGEN*. Genf: EDK.
- Educateur. 1970-1981. *Educateur et bulletin corporatif: organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande*.
- Egger, Eugen. 1978. «Stellenwert der Expertentagung im Rahmen der Bestrebungen um eine Reform der Lehrerbildung in der Schweiz.» In *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung ‚Lehrerbildung und Unterricht‘ (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern, getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, hrsg. von Kurt Aregger, Urs Peter Lattmann und Uri Peter Trier, 17-19. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Educatore. 1970-1972. *L'educatore della Svizzera italiana: giornale pubblicato per cura della Società degli amici dell'educazione del popolo*.
- Frey, Karl [und Mitarbeiter]. 1969a. *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.
- Frey, Karl [und Mitarbeiter]. 1969b. *Der Ausbildungsgang der Lehrer: Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform. Bericht – Band II der ‚Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung‘*. Weinheim: Beltz.

- Frey, Karl. 1969c. «Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung.» *Schweizerische Lehrerzeitung* 114 (13/14): 400-405.
- Frey, Karl. 1969d. «Lehrplananalyse als Teil der Curriculumforschung.» *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education* 15 (1): 4-26.
- Frey, Karl. 1970a. «Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig, 18-24. Basel: Beltz.
- Frey, Karl. 1970b. «Kriteriensysteme in der Curriculumkonstruktion: begriffliche Grundlagen.» In *Kriterien in der Curriculumkonstruktion*, hrsg. von Karl Frey, 13-23. Weinheim, Berlin und Basel: Verlag Julius Beltz.
- Frey, Karl. 1973. «Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung.» In *Auswahl: Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘*, hrsg. von Heinrich Roth und Alfred Blumenthal, 5-19. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Frey, Karl. 1975. *Curriculum-Handbuch*. Drei Bände hrsg. in Zusammenarbeit mit Frank Achtenhagen, Henning Haft, Hans-D. Haller, Uwe Hameyer, Hans A. Hesse, Gotthilf G. Hiller, Wolfgang Klafki, Wolfgang-P. Teschner, Edmund A. van Trotsenburg und Christoph Wulf. München: R. Pieper & Co. Verlag.
- Gehrig, Hans, Hrsg. 1970a. *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. in Verb. mit Theodor Bucher, Karl Frey und Paul Schaefer. Basel: Beltz.
- Gehrig, Hans. 1970b. «Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig, 9-17. Basel: Beltz.
- Gehrig, Hans. 1985. «'Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen.' Aspekte der Eignung; Beratung und Selektion in der Lehrerbildung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (1): 43-50.

- Gut, Walter. 1978. «Begrüßungsrede.» In *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung ‚Lehrerbildung und Unterricht‘ (ELEBU) vom 20. bis 23. September 1977 in Luzern, getragen durch die Pädagogische Kommission der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, hrsg. von Kurt Aregger, Urs Peter Lattmann und Uri Peter Trier, 11-13. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Hügli, Anton. 1986. «Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 4 (2): 119-129.
- Isenegger, Urs und Iwan Rickenbacher. 1970. «Qualifikationen und Funktionen der Dozenten im Fachbereich Pädagogik.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig in Verb. mit Theodor Bucher, Karl Frey und Paul Schaefer, 73-79. Basel: Beltz.
- Isenegger, Urs. 1972. *Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion: Methodenstudie für das BIVO-Projekt (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer)*. Weinheim: Beltz.
- Isenegger, Urs. 1975. «Curriculumtheorie.» In *Kind, Schule, Unterricht*, hrsg. von Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner und Peter Füglistler (Band 4 der Sammelreferatsreihe), 85-111. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Jost, Leonhard. 1976. *Perspektiven und Horizonte. Gedanken zu Erziehung, Bildung und zum Schulwesen in der Schweiz*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Kaiser, Lothar. 1970. «Bedürfnisse der Volksschullehrer nach Fortbildung im Bereich der pädagogischen Fächer.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig in Verb. mit Theodor Bucher, Karl Frey und Paul Schaefer, 65-72. Basel: Beltz.
- Krapf, Bruno. 1976. «Zur Lehrerbildung von morgen. Bericht über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Vereins.» *Schweizerische Lehrerzeitung* 121 (7): 213.
- Krapf, Bruno. 1979. «Proficiency Learning: Handeln – Analysieren – Beraten.» In *Schwerpunkt Schule. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. Konrad Widmer, Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Zürich*, hrsg. von Walter Herzog und Bruno Miele, 329-348. Zürich: Rotapfel-Verlag.

- Lattmann, Urs [Peter]. 1970. «Didaktik und Methodik als Forschungsobjekte und Unterrichtsgegenstände.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig in Verb. mit Theodor Bucher, Karl Frey und Paul Schaefer, 37-49. Basel: Beltz.
- Lattmann, Urs P[eter]. 1973. *Schulnahe Lehrerbildung. Darstellungen und Werkstattbericht über ein realisiertes Lehrerbildungsmodell*. Mit Beiträgen von Thomas Hagmann, Urs H. Mehlin und Ursula Rohr-Dietschi. Zürich und Aarau: Benziger und Sauerländer.
- Lattmann, Urs P[eter]. 1977. «Reformen in der Lehrerbildung.» In *Schulreformen in der Schweiz*, hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 191-209. Frauenfeld: Verlag Huber.
- Lattmann, Urs Peter. 1982. «Vorwort.» In *Bericht zum Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI) an der HPL. Bestandsaufnahme, Erfahrungen, Änderungen*, hrsg. von der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau, 2-5. Zofingen: HPL.
- Lattmann, Urs Peter. 1983a. «Der Lehrer als Kulturträger und Kulturvermittler: Eduard Spranger.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 1 (3): 15-16.
- Lattmann, Urs Peter. 1983b. «Lehrerbild und Lehrerbildung im Wandel.» In *Eduard Spranger. Zur Bildungsphilosophie und Erziehungspraxis*, hrsg. von der SLZ, 87-103. Zürich: Verlag Schweizerischer Lehrerverein.
- Lattmann, Urs Peter. 1986. *Werden und Lernen des Menschen*. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Müller, Fritz, Hrsg. 1975. *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission 'Lehrerbildung von morgen' im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*, hrsg. in Verb. mit Hans Gehrig, Carlo Jenzer, Lothar Kaiser und Anton Strittmatter. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Müller, Fritz. 1985. «Professionalisierung. Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (1): 11-18.
- Müller-Wieland, Marcel. 1970. «Entwicklungstendenzen der Volksschule und Folgerungen für die pädagogische Ausbildung des Lehrers.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969*, hrsg. von Hans Gehrig in Verb. mit Theodor Bucher, Karl Frey und Paul Schaefer, 50-64. Basel: Beltz.

- Müller-Wieland, Marcel. 1976. *Lehrerbildung. Ein Weg zur Wandlung der Schule*. Bern: Schweizerische Volksbank.
- Näf, Hans. 1975. *Die Anwendung von Verhaltenstraining, Selbsterfahrungsgruppen und gruppendynamischen Seminaren in der Lehreraus- und Fortbildung*. Luzern: Weiterbildungszentrale.
- Oser, Fritz. 1977. «Warum hat die Curriculumforschung versagt? Zum Problem des Hiatus zwischen Zielsetzungen und Zielrealisierungen.» In *Schwerpunkt Schule. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. Konrad Widmer, Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität Zürich*, hrsg. von Walter Herzog und Bruno Miele, 117-139. Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Räber, Ludwig. 1969. «Prospektive Pädagogik.» *Schweizer Schule* 56 (1): 9-14.
- Reusser, Kurt. 1985. «Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer, 10 Jahre Lehrerbildung von morgen.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (1): 6-9.
- Schaefer, Paul. 1964/65. «Schweizerischer Pädagogischer Verband.» [Jahresbericht zuhanden des VSG]. *Gymnasium Helveticum. Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule* 19 (3): 168-169.
- Schaefer, Paul. 1965/66. «Schweizerischer Pädagogischer Verband.» [Jahresbericht zuhanden des VSG]. *Gymnasium Helveticum. Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule* 20 (3): 125-126.
- Schaefer, Paul. 1968/69. «P.» [Jahresbericht zuhanden des VSG]. *Gymnasium Helveticum. Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule* 23 (4): 282-285.
- SCS. 1974. «AG: Direktor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt.» *Schweizer Schule* 61 (21): 951.
- SKDL/SPV. 1970. «Entschliessung. Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer.» In *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Bericht und Dokumentation über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad vom 27. bis 31. Oktober 1969* hrsg. von Hans Gehrig, 80-82. Basel: Beltz.
- SLZ. 1973. «Kleiner Lichtblick.» *Schweizerische Lehrerzeitung* 118 (44): 1670.
- SLZ. 1975. «Die Lehrerbildung von morgen. Kommentar zur Vernehmlassung und Kurzfassung des Expertenberichts.» *Schweizerische Lehrerzeitung* 120 (44): 1559-1585.
- SLZ. 1976. «Nachwort der Redaktion.» [Kommentar vom Autor J. zum Artikel ‚Zur Lehrerbildung von morgen‘ von Bruno Krapf.] *Schweizerische Lehrerzeitung* 121 (7): 213.

- SLZ. 1977. «Lehrerbildung von morgen. Stellungnahme des Schweizerischen Lehrervereins zum Bericht der Expertenkommission.» *Schweizerische Lehrerzeitung* 122 (3): 65-76.
- SLZ-Broschüre. 1977a. *Johann Heinrich Pestalozzi. Vermächtnis und Verpflichtung*. Zürich: Verlag Schweizerischer Lehrerverein.
- SLZ-Broschüre. 1977b. *Johann Heinrich Pestalozzi. Denker – Politiker – Erzieher*. Zürich: Verlag Schweizerischer Lehrerverein.
- SLZ-Broschüre. 1979. *Schülerprobleme heute. Arzt und Erzieher im Gespräch*. Zürich: Verlag Schweizerischer Lehrerverein.
- SSLV. 1946. «Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins.» In *Dreissiebtzigstes Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, hrsg. vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, 115-116. Aarau: Sauerländer.
- Strittmatter, Anton. 1985. «War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute Abend?» *Beiträge zur Lehrerbildung* 3 (1): 29-32.
- WBZ. 1971. *Jahresbericht 1971*. Luzern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- WBZ. 1974. *Jahresbericht 1974*. Luzern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

7.3 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz und Alexandra König. 2010. *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Orientierung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Adloff, Frank. 2020. «Vom richtigen Leben im falschen. Postwachstum, radikale Imaginarien und reale Utopien.» *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 29 (6): 3-32.
- Adorno, Theodor W. 1972. «Theorie der Halbbildung.» In *Soziologische Schriften 1* (Gesammelte Schriften, Band 8), 93-122. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Airoldi, Angelo. 2017. «In ricordo di Guido Marazzi.» *Progresso sociale – Periodico dei sindacati indipendenti ticinesi SIT* 14 (111/112/113): 1-4.
- Altrichter, Herbert und Peter Posch. 2007. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ambühl, Hans. 2010. «Zur Einleitung: Wie steht es um die Ziele, die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden waren?» In *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*, hrsg. von Hans Ambühl und Willy Stadelmann, 15-21. Bern: EDK.

- Arendt, Hannah. 1999. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 11. Aufl. München und Zürich: Pieper. (Original 1958)
- Arendt, Hannah. 2002. *Vom Leben des Geistes. Das Denken, das Wollen*. 2. Aufl. München und Zürich: Pieper. (Original 1978)
- Arens, Markus. 2007. «Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit.» In *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, hrsg. von Marius Haring, Carsten Rohlfis und Christian Palentien, 134-154. Wiesbaden: VS Verlag.
- Aristophanes. 2014. *Die Wolken*. Aus dem Griechischen übersetzt und hrsg. von Niklas Holzberg. Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles. 1995. *Topik. Sophistische Widerlegungen* (Philosophische Schriften 2), hrsg. von Eugen Rolfes. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Aristoteles. 2004. *Topik*. Übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp. Stuttgart: Reclam.
- Bach, George R. und Haja Molter. 1976. *Psychoboom. Wege und Abwege moderner Therapie*. Düsseldorf und Köln: Eugen Diederichs Verlag.
- Badertscher, Hans. 1997. «Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968.» In *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung – Geschichte – Wirkung*, hrsg. von Hans Badertscher, 173-227. Bern: Haupt.
- Bascio, Tomas. 2016. «Orientierungshilfe oder Verfügungswissen? Kontroverse Vorstellungen des Pädagogikunterrichts für angehende Lehrpersonen in den Beiträgen zur Lehrerbildung (BzL).» In *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon und Rebekka Horlacher, 281-300. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bascio, Tomas. 2017. «Zwischen Niedergang und Aufbruch: Die Konturierung und Profilierung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes als Kollektivakteur in der krisenhaften und produktiven Transitionszeit der 1960er und 1970er Jahre.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL-Jubiläumsnummer 35 (0)*: 48-67.
- Bascio, Tomas. 2020. «Die normative Kraft des Praktischen. Bildungstheoretische Reflexionen von zentralen Elementen der Buchbeiträge.» In *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti und Norbert Grube, 309-326. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Bascio, Tomas und Andreas Hoffmann-Ocon. 2015. «Les associations de la formation des enseignantes et enseignants (SSLV, SPV, SGL).» In *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'educateur*, hrsg. von Gregory Durand, Rita Hofstetter und Georges Pasquier, 110. Chêne-Bourg: Les éditions Médecine & Hygiène.
- Bascio, Tomas, Andrea De Vincenti und Andreas Hoffmann-Ocon. 2015. «Hybridisierungen der Regulierungsgrößen schulischer Bildung seit den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum.» *Pädagogische Rundschau* 69 (4): 401-410.
- Baumgartner, Hans-Michael und Petra Kolmer. 1989a. «Prädikabilien, Prädikabilienlehre.» In *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band 7: P-Q), hrsg. von Joachim Ritter und Karlfried Gründer, 1178-1186. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumgartner, Hans-Michael und Petra Kolmer. 1989b. «Proprium.» In *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band 7: P-Q), hrsg. von Joachim Ritter und Karlfried Gründer, 1525-1527. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bayrhuber, Horst, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel und Helmut Johannes Vollmer. 2017. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2015. *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, Dietrich. 2003. *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildung*. 3., erweiterte Ausgabe. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Benner, Dietrich. 2005. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Berger, Lena. 2017. «Als ich rauskam, war die Welt eine andere.» *Zentralschweiz am Sonntag* 6.8.2017: 18-19.
- Bevir, Mark. 2002. «The role of contexts.» In *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*, hrsg. von Hans Erich Bödecker, 161-208. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Bevir, Mark. 2010. «Geist und Methode in der Ideengeschichte.» In *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte*, hrsg. von Martin Muslow und Andreas Mahler, 203-240. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bibel. 1995. *Die Bibel. Einheitsübersetzung. Altes und Neues Testament*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

- Binczek, Nathalie. 2011. «Der Text als sozialer Aktant.» In *Theorietheorie. Wider die Theoriemüdigkeit in den Geisteswissenschaften*, hrsg. von Mario Grizelj und Oliver Jahrhaus, 197-217. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bloch, Alexandra. 2012. «Corti, Walter.» Zugriff 18.8.2017. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9014.php>.
- Bloch Pfister, Alexandra. 2007. *Priester der Volksbildung: der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.
- Bloch, Ernst. 1962. *Erbschaft dieser Zeit* (Gesamtausgabe Band 4). Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bloch, Ernst. 2016. *Tendenz – Latenz – Utopie*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans. 2015. *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1960)
- Boehm, Laetitia. 1978. «Wissenschaft – Wissenschaften – Universitätsreform. Historische und theoretische Aspekte zur Verwissenschaftlichung von Wissen und zur Wissenschaftsorganisation in der frühen Neuzeit.» *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 1 (1): 7-36.
- Böheim, Ricardo, Katharina Schnitzler und Tina Seidel. 2020. «Den Transfer von empirischer Forschung in die Unterrichtspraxis begleiten: Ein videobasierter Ansatz zur Förderung von evidenzbasiertem Unterrichtshandeln in der Hochschullehre.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (1): 101-115.
- Böhme, Gernot. 1979. «Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung.» In *Entfremdete Wissenschaft*, hrsg. von Gernot Böhme und Michael von Engelhardt, 114-136. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohr, Felix, Lisa Duhm, Silke Fokken und Dietmar Pieper. 2021. «Um die gendergerechte Sprache tobt ein Kulturkampf.» *Der Spiegel* 74 (10): 8-15.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1967. «Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage. Besprechung von Heinrich Roth 'Pädagogische Anthropologie'.» *Zeitschrift für Pädagogik* 13 (6): 575-596.
- Bollnow, Otto Friedrich, Hrsg. 1969. *Erziehung in anthropologischer Sicht*. Zürich: Morgarten Verlag.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1986. «Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik.» *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (5): 719-741.

- Bollnow, Otto Friedrich. 2009. *Das Wesen der Stimmungen* (Schriften Band I). Würzburg: Königshausen & Neumann. (Original 1941)
- Bono, James J. 2001. «Why Metaphor? Toward a Metaphorics of Scientific Practice.» In *Science Studies. Probing the Dynamics of Scientific Knowledge*, hrsg. von Sabine Maasen und Matthias Winterhager, 215-234. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bormuth, Matthias. 2019. «Philosophischer Störenfried, der bis heute trifft. Zum 50. Todestag von Karl Jaspers.» Zugriff 13.1.2021. https://www.deutschlandfunkkultur.de/zum-50-todestag-von-karl-jaspers-philosophischer.2162.de.print?dram:article_id=441871.
- Bosche, Anne. 2013. *Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre)*. Bern: Hep Verlag.
- Bosche, Anne und Tomas Bascio. 2018. «Führen unterschiedliche Ausbildungsräume zur gleich guten Lehrperson? Raumtheoretische Deutung des prospektiven Expertenberichts *Lehrerbildung von morgen* (1975).» *Historia Scholastica* 4 (1): 59-68.
- Brezinka, Wolfgang. 1978. *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4. vollständig neu bearbeitete Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang. 2015. «Die ‚Verwissenschaftlichung‘ der Pädagogik. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2): 282-294.
- Brühwiler, Christian und Bruno Leutwyler. 2020. «Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (1): 21-36.
- Bruner, Jérôme Seymour. 1960. *The process of education. A searching discussion of school education opening new paths to learning and teaching*. New York: Vintage Books.
- Bruner, Jérôme Seymour. 1970. *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.
- Bublitz, Hannelore. 2001. «Archäologie und Genealogie.» In *Michel Foucault. Eine Einführung in sein Denken*, hrsg. von Marcus S. Kleiner, 27-39. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bublitz, Hannelore, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke und Andrea Seier, Hrsg. 1999. *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Bublitz, Hannelore, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke und Andrea Seier. 1999. «Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung.» In *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*, hrsg. von Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke und Andrea Seier, 10-21. Frankfurt am Main und New York: Campus.

- Budde, Gunilla. 2008. «Quellen ,Quellen, Quellen...» In *Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf*, hrsg. von Gunilla Budde, Dagmar Freist und Hilke Günther-Arndt, 52-69. Berlin: Akademie Verlag.
- Bühler, Patrick. 2012. «Sammelrezension: Therapeutisierung der Gesellschaft.» Zugriff 28.2.2018. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-18364>.
- Bungardt, Karl. 1965. *Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes*. 2., überarbeitete Aufl. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Burkhard, Franz-Peter und Axel Weiß. 2008. «Einführung.» In *dtv-Atlas Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Busse, Dietrich. 2013. «Linguistische Diskurssemantik: Rückschau und Erläuterungen nach 30 Jahren.» In *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*, hrsg. von Dietrich Busse und Wolfgang Teubert, 31-50. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Gillian und Freda McManus. 2011. *Psychologie. Eine Einführung*. 2., bibliographisch ergänzte Aufl. Stuttgart: Reclam.
- BzL. 2003. «Kerncurriculum und/oder Standards für die Lehrerbildung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 21 (3).
- BzL. 2004. «Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (3).
- BzL. 2015. «Erwerb professioneller Kompetenz: Ergebnisse der Deutschschweizer Zusatzstudie zu TEDS-M.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (1).
- BzL. 2015. «Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Einblick in aktuelle Entwicklungen und den Fachdiskurs.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2).
- BzL. 2020. «Doppeltes Kompetenzprofil.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (3).
- BzL-Sondernummer. 2017. «SGL-Jubiläumsnummer: 25 Jahre ‚Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL-Jubiläumsnummer* 35 (0).
- Campana, Sabine und Lucien Criblez. 2011. «Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870-1950).» In *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*, hrsg. von Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly, unter Mitarbeit von Lucien Criblez, Martina Späni, Valérie Lussi Borer und Marco Cicchini, 93-111. Bern: Hep Verlag.
- Caselmann, Christian T. 1949. *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Cohn, Ruth C. 2016. *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 18. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original 1975)
- [Cohn]. 2019. «Über uns.» Zugriff 2.7.2019. <https://www.ruth-cohn-institute.org/ueber-uns.html>.
- Combe, Arno und Werner Helsper, Hrsg. 1996a. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, Arno und Werner Helsper. 1996b. «Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hrsg. von Arno Combe und Werner Helsper, 9-48. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corti, Walter Robert. 1944. «Ein Dorf für die leidenden Kinder.» In *Du. Schweizerische Monatszeitschrift* 4 (8): 50-52.
- Corti, Walter Robert. 2002. «Zum Problem der ‚allgemeinen Bildung‘. Vortrag vor der Ostschweizerischen Sekundarlehrer-Konferenz 1958.» In *Ethische Forschung* (Gesammelte Schriften, Band 4), hrsg. von Guido Schmidlin, 151-167. Bern: Haupt.
- Cramer, Colin, Martin Harant, Samuel Merk, Martin Drahmman und Marcus Emmerich. 2019. «Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf.» *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (3): 401-423.
- Cresswell, Max J. 1979. *Die Sprachen der Logik und die Logik der Sprache*. Berlin und New York: De Gruyter.
- Cresswell, Max J. 1985. *Structured Meanings: The Semantics of Propositional Attitudes*. London: MIT Press.
- Criblez, Lucien. 2001. «Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23 (1): 95-118.
- Criblez, Lucien. 2002. «Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung.» *Beiträge für Lehrerbildung* 20 (3): 300-318.
- Criblez, Lucien. 2003. «Reform durch Expansion – Zum Wandel des Gymnasiums und seines Verhältnisses zur Universität seit 1960.» *VSH-Bulletin* 29 (4): 30-37.
- Criblez, Lucien. 2006. «Hans Aeblis Beitrag zur Lehrerbildungsreform.» In *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*, hrsg. von Matthias Baer, Michael Fuchs, Peter Füglistler, Kurt Reusser und Heinz Wyss, 97-107. Bern: Hep Verlag.

- Criblez, Lucien. 2007. «Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung.» *Beiträge für Lehrerbildung* 25 (3): 295-305.
- Criblez, Lucien, Hrsg. 2008a. *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien. 2008b. «Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination.» In *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*, hrsg. von Lucien Criblez, 251-276. Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien. 2010. «Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata.» In *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*, hrsg. von Hans Ambühl und Willy Stadelmann, 22-58. Bern: EDK.
- Criblez, Lucien. 2018. «Ein window of opportunity als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz.» In *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*, hrsg. von Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link und Eva Matthes, 247-264. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Criblez, Lucien und Rita Hofstetter, Hrsg. 2000. *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen*, unter Mitarbeit von Danièle Périsset-Bagnoud. Bern und Genf: Lang.
- Criblez, Lucien, Lukas Lehmann und Christina Huber, Hrsg. 2016. *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- Czerwenka, Kurt und Karin Nölle. 2012. «Theorien pädagogischer Professionalität.» In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Zugriff 16.10.2014. DOI 10.3262/EE009120242.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht*. Bramsche und Osnabrück: Nannen-Verlag.
- Davidson, Donald. 1978. «Was Metaphern bedeuten.» In *Wahrheit und Interpretation*, 343-371. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Davidson, Donald. 1998. *Handlung und Ereignis*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1980)
- DBR. 1969. *Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, hrsg. von Heinrich Roth. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- DBR. 1973. *Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich: verabschiedet auf der 28. Sitzung der Bildungskommission am 22./23. März in Bonn*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- De Vincenti, Andrea und Rebekka Horlacher. 2016. «Lehrplan/Curriculum.» In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Zugriff 25.11.2016. DOI 10.3262/EEO01160362.
- De Vincenti, Andrea, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon. 2017. «Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung: Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920-1950.» *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte* 111: 179-194.
- De Vincenti, Andrea, Norbert Grube, Michèle Hofmann und Lukas Boser. 2020. «Pädagogisierung des 'guten Lebens'. Konzeptionelle Überlegungen zur Konturierung des Themas.» In *Pädagogisierung des 'guten Lebens'. Bildungshistorische Perspektiven auf Ambitionen und Dynamiken im 20. Jahrhundert*, hrsg. von Andrea De Vincenti, Norbert Grube, Michèle Hofmann und Lukas Boser, 15-38. Bern: Bibliothek am Guisanplatz.
- Deleuze, Gilles. 1977. «Ein neuer Archivar.» In *Der Faden ist gerissen*, hrsg. von Gilles Deleuze und Michel Foucault, 59-85. Berlin: Merve Verlag.
- Denzler, Stefan, Ursula Fiechter und Stefan C. Wolter. 2005. «Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasien.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (4): 576-594.
- Denzler, Stefan und Stefan C. Wolter. 2006. «Wer entscheidet sich für eine Lehrerausbildung? Einflussfaktoren bei der Studien- und Berufswahl von Lehramt von Maturanden aus dem Kanton Bern.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 24 (1): 63-67.
- Depaepe, Marc. 2006. «Jenseits der Grenzen einer 'neuen' Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung.» In *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*, hrsg. von Rita Casale, Daniel Tröhler und Jürgen Oelkers, 241-261. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Descombes, Vincent. 2013. *Die Rätsel der Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke. 1992. «Das 'Professionswissen' von Pädagogen.» In *Erziehen als Profession*, hrsg. von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke, 70-91. Opladen: Leske und Budrich.
- DGfE, Hrsg. 1968a. *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge*. Weinheim, Berlin und Basel: Verlag Julius Beltz.
- DGfE. 1968b. «Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.» *Zeitschrift für Pädagogik* 14 (4): 386-390.
- Diaz-Bone, Rainer. 2013. «Sozio-Episteme und Sozio-Kognition. Epistemologische Zugänge zum Verhältnis von Diskurs und Wissen.» In *Diskurs – Sprache – Wissen. Interdisziplinäre*

- Beiträge zum Verhältnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*, hrsg. von Willy Viehöver, Reiner Keller und Werner Schneider, 79-96. Wiesbaden: Springer VS.
- Dickson, Paul. 2001. *Sputnik: The shock of the century*. New York: Walker Pub.
- Dietrich, Theo und Wolfgang Klafki. 1968. «Gesichtspunkte zur ‚Didaktik‘ (als Theorie des Unterrichts) im Rahmen eines pädagogischen Kernstudiums.» In *Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge*, hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 31-37. Weinheim, Berlin und Basel: Verlag Julius Beltz.
- Döring, Klaus W. 1975. *Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Eine Einführung*. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dörpinghaus, Andreas, Andreas Poenitsch und Lothar Wigger. 2009. *Einführung in die Theorie der Bildung*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dorsch. 2004. «Psychologie.» In *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., hrsg. von Hartmut Otto Häcker und Kurt-Hermann Stapf, 749-752. Bern: Hans Huber.
- Dorsch. 2004. «Wundt, Wilhelm Maximilian .» In *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., hrsg. von Hartmut Otto Häcker und Kurt-Hermann Stapf, 1040. Bern: Hans Huber.
- Dudek, Peter. 1999. *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Duden. 2001. *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Dürrenmatt, Friedrich. 1986. *Der Auftrag. Vom Beobachten des Beobachters der Beobachteten*. Zürich: Diogenes Verlag.
- EDK. 1993. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen* (Dossier 24). Bern: EDK.
- EDK. 2010. *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*, hrsg. von Hans Ambühl und Willy Stadelmann. Bern: EDK.
- EDK. 2015. «Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. BV) für den Bereich der obligatorischen Schule.» Zugriff 7.4.2017. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015_bericht_d.pdf.
- EDK. 2019. «Ein Porträt.» Zugriff 2.7.2019. http://www.edk.ch/record/121111/files/port_edk_d.pdf.
- Esfeld, Michael. 2002. «Was besagt semantischer Holismus? Zwei Möglichkeiten der Konzeptualisierung. In *Holismus in der Philosophie. Ein zentrales Motiv der Gegenwartsphilosophie*, hrsg. von Georg W. Bertram und Jasper Liptow, 41-58. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Fink, Eugen. 1970. *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg im Breisgau: Verlag Rombach.
- Fink, Eugen. 1979. *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. Freiburg im Breisgau: Alber Verlag.
- Fleck, Ludwik. 2011. «Zur Krise der ‚Wirklichkeit‘.» In *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*, hrsg. von Sylwia Werner und Claus Zittel, 52-69. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1929)
- Fleck, Ludwik. 2019. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Mit einer Einleitung und hrsg. von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1935)
- Fiegert, Monika. 2005. «Zur Geschichte der Lehrer(aus)bildung in Osnabrück. In *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück*, hrsg. von Monika Fiegert und Ingrid Kunze, 37-55. Münster: LIT Verlag.
- Forneck, Hermann J., Albert Düggeli, Christine Künzli David, Helmut Linneweber-Lammerskitten, Helmut Messner und Peter Metz, Hrsg. 2009. *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: Hep Verlag.
- Forneck, Hermann J. 2011. «Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen.» In *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*, hrsg. von Hans Ambühl und Willy Stadelmann, 38-55. Bern: EDK.
- Forneck, Hermann J. 2015. «Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (3): 345-355.
- Forster, Edgar. 2013. «Die Sehnsucht in der Pädagogisierungskritik.» In *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche I*, hrsg. von Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 37-54. Wittenberg: Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg.
- Foucault, Michel. 1991. *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1966)
- Foucault, Michel. 1993. «Technologien des Selbst.» In *Technologien des Selbst*, hrsg. von Michel Foucault, Rux Martin, Luther M. Martin, William E. Paden, Kenneth S. Rothwell, Huck Gutman und Patrick H. Hutton, 24-62. Frankfurt am Main: Fischer.

- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 1. Aufl. der deutschen Neuausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1975)
- Foucault, Michel. 1997. *Sexualität und Wahrheit 3. Die Sorge um sich*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1984)
- Foucault, Michel. 2000. *Sexualität und Wahrheit 2. Der Gebrauch der Lüste*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1984)
- Foucault, Michel. 2002. *Archäologie des Wissens*. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1969)
- Foucault, Michel. 2003. *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits* (Band III: 1976-1979). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005. *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits* (Band IV: 1980-1988). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2007. *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974-1975)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2010. *Die Ordnung des Diskurses*. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer. (Original 1972)
- Foucault, Michel. 2014a. *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits* (Band I: 1954-1969). 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2014b. *Schriften in vier Bänden. Dits et écrits* (Band II: 1970-1975). 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2017. *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 2004)
- Frankena, William K. 1994. *Analytische Ethik. Eine Einführung*, hrsg. und übersetzt von Norbert Hoerster. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, Michael. 2002. *Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik*. Aarau: Sauerländer.
- Galliker, Mark. 2015. «Humanistische Psychologie.» In *Kompendium psychologischer Theorien*, hrsg. von Mark Galliker und Uwe Wolfradt, 192-196. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gardt, Andreas. 2007. «Diskursanalyse. Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten.» In *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*, hrsg. von Ingo H. Warnke, 27-57. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Gees, Thomas. 2016. «Viel Diskurs – wenig Steuerung. Schweizer Wissenschaftspolitik in der Mehrebenenrealität.» In *Staatlichkeit in der Schweiz*, hrsg. von Lucien Criblez, Christina Roten und Thomas Ruoss, 317-339. Zürich: Chronos.

- [Gendersensible Sprache]. 2020. «Kompendium Gendersensible Sprache. Strategien zum fairen Formulieren.» Zugriff 3.3.2021. https://bdkom.de/sites/default/files/meldungen_files/bdkom_kompendium_gendersensible_sprache.pdf#page=37.
- [Geschlechtergerecht Uni Hamburg]. 2020. «Geschlechtergerechte Sprache an der Universität Hamburg.» Zugriff 8.3.2021. <https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/empfehlung-geschlechtergerechte-sprache-2021.pdf>.
- [Geschlechtergerecht UZH]. 2018. «Geschlechtergerecht in Text und Bild.» Zugriff 1.3.2021. https://www.gleichstellung.uzh.ch/dam/jcr:2623fbc1-471e-47da-9f68-7d1e6e254d2a/180529_Geschlechtergerecht%20in%20Text%20und%20Bild_online.pdf.
- [Gleichstellung UNIBE]. 2017. «Geschlechtergerechte Sprache.» Hrsg. von der Abteilung für die Gleichstellung von Frauen und Männern. Empfehlungen für die Universität Bern.» Zugriff 25.2.2020. <https://doi.org/10.7892/boris.116403>.
- Göhlich, Michael, Caroline Hopf und Daniel Tröhler. 2008. «Persistenz pädagogischer Organisationen. Eine Einführung». In *Persistenz und Verschwinden. Persistence and Disappearance. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext. Educational Organizations in their historical Contexts*, hrsg. von Michael Göhlich, Caroline Hopf und Daniel Tröhler, 9-11. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gonon, Philipp. 2006. «Rudolf Hanhart.» Zugriff 26.8.2019. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/028151/2006-08-08/>.
- Göttlicher, Wilfried. 2019. «Scheitern der Agenda – Nutzen der Debatte? Die österreichische Landschulerneuerung nach 1945 und ihre sozialpolitischen Zielsetzungen.» In *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*, hrsg. von Wilfried Göttlicher, Jörg-W. Link und Eva Matthes, 167-180. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Graeser, Andreas. 1994. *Philosophie in ‚Sein und Zeit‘. Kritische Erwägungen zu Heidegger*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Graf, Ferdinand. 2006. «Einführung in die Pädagogik Eugen Finks.» In *Eugen Fink. Sozialphilosophie, Anthropologie, Kosmologie, Pädagogik, Methodik*, hrsg. von Anselm Böhrer, 71-84. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Graf, Rüdiger. 2006. «Diskursanalyse und radikale Interpretation. Davidsonianische Überlegungen zu Grenzen und Transformationen historischer Diskurse.» In *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*, hrsg. von Franz X. Eder, 70-89. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grotjahn, Alfred und Gustav Junge. 1929. *Massvolle Schulreform: praktische Vorschläge eines Arztes und eines Lehrers*. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.

- Grube, Norbert. 2020. «Kontrollregime und Eigensinn am Zürcher Lehrerseminar und an Erziehungsanstalten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Analysen von Selbstzeugnissen und Archivquellen.» In *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti und Norbert Grube, 139-170. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Grube, Norbert und Andreas Hoffmann-Ocon. 2015. «Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich.» In *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon, 25-95. Bern: Hep Verlag.
- Grunder, Hans-Ulrich, Hrsg. 1996. *Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grunder, Hans-Ulrich. 2006. «Paul Häberlin.» Zugriff 26.8.2019. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009033/2006-08-15/>.
- Grunder, Hans-Ulrich. 2011. «Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive – Bericht über die Jahrestagung 2011 der Historischen Sektion der DGfE in Basel (16.9.2011-18.9.2011).» Zugriff 22.10.2020. http://www.historische-bildungsforschung-online.de/hbo_set.html?Id=562.
- Guski, Alexandra. 2007. *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern: Peter Lang.
- Haasis, Lucas und Constantin Rieske, Hrsg. 2015. *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Habermas, Jürgen. 1995. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning*, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, Heinz, Peter M. Gollwitzer, und Franz E. Weinert. 1987. «Vorwort.» In *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*, V-VIII. Berlin: Springer Verlag.
- Hecht, Heiko und Wolfgang Desnizza. 2012. *Psychologie als empirische Wissenschaft. Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Heid, Helmut. 2015. «Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis.» *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (3): 390-409.

- Heidegger, Martin. 2005. *Die Probleme der Phänomenologie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. (Original 1927)
- Heinsohn, Gunnar und Barbara M. C. Knieper. 1976. «Das Desinteresse lohnabhängiger Pädagogen als zentrales Problem der Erziehung. Erklärungen und Lösungen in der ‘Erziehungspsychologie’ von Reinhard und Anne-Marie Tausch.» In *Kritik der Pädagogischen Psychologie. Falsche Theorien einer falschen Praxis*, hrsg. von Klaus-Jürgen Bruder, Siegfried Grubitzsch, Gunnar Heinsohn, Barbara M. C. Knieper, Klaus Ottomeyer, Günter Rexilius, Klaus-Dieter Scheer, Gerhard Vinnai und Ali Wacker, 20-38. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Helsper, Werner. 1996. «Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweise von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit.» In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hrsg. von Arno Combe und Werner Helsper, 521-569. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner und Rudolf Tippelt, Hrsg. 2011. *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft). Weinheim: Beltz.
- Herren, Marc. 2008. «Die nationale Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er Jahren.» In *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*, hrsg. von Lucien Criblez, 219-250. Bern: Haupt.
- Herrlitz, Hans-Georg. 2006. «Erziehungswissenschaft ist entweder Theorie einer Praxis oder sie ist müßig. Zum 100. Geburtstag von Heinrich Roth.» *Die Deutsche Schule* 98 (1): 6-10.
- Herrmann, Ulrich. 1991. «Wilhelm Dilthey.» In *Klassiker der Pädagogik II. Von Karl Marx bis Jean Piaget*, hrsg. von Hans Scheuerl. 2. Aufl., 72-84. München: Verlag C. H. Beck.
- Herzog, Walter. 2005. *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter. 2006. *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter. 2008a. «Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30 (1): 13-31.
- Herzog, Walter. 2008b. «Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf?» *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (3): 395-412.
- Herzog, Walter. 2011. «Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern.» In *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*, hrsg. von Hans Berner und Rudolf Isler, 49-77. Aus der Reihe *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrern*, hrsg. von Hans-Ulrich Grunder,

- Katja Kansteiner-Schänzlin und Heinz Moser, Band 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, Walter. 2012. «Droht dem Lehrberuf die Deprofessionalisierung?» *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1): 114-122.
- Herzog, Walter. 2013a. *Bildungsstandards*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter. 2013b. «Psychologie.» In *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*, hrsg. von Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt, 327-359. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herzog, Walter. 2018. «Die ältere Schwester der Theorie.» *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (6): 812-830.
- Hedtke, Reinhold. 2000. «Das unstillbare Bedürfnis nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien.» In *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*, hrsg. von Hans Jürgen Schlösser, 67-91. Bergisch Gladbach: Hobein.
- Hillebrandt, Frank. 2015a. «Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis?» In *Neue methodische Zugänge und Anwendungen einer Soziologie der Praxis*, hrsg. von Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt, 15-36. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hillebrandt, Frank. 2015b. «Die hybride Praxis.» In *Hybride Sozialität – Soziale Hybridität*, hrsg. von Thomas Kron, 151-169. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hilsum, Sidney und Brian S. Cane. 1971. *The teacher's day*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Hirschi, Caspar. 2018. *Skandalexperten – Expertenskandale. Zur Geschichte eines Gegenwartsproblems*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2006. «Heinrich Roths Weg in das Professorenamt – Biographische Aspekte aus Dokumenten und Archivalien.» In «*Realistisch denken verlangt geisteswissenschaftlichen Kontext.*» *Prof. Dr. Heinrich Roth zum 100. Geburtstag. Eine Ausstellung in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*, hrsg. von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 5-48. Berlin: DIPF.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2012. «Politisierung von Bildungsexpertise? – Zur Organisation der Sekundarstufe I in Ausschussentwürfen des Deutschen Bildungsrates und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.» In *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon und Adrian Schmidtke, 129-165. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2015a. «Die realistische Wendung als geisteswissenschaftliches

- Projekt? – Bildungspolitische und disziplintheoretische Annäherung an paradoxe Entstehungszusammenhänge.» In *Unscharfe Grenzen. Eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*, hrsg. von Edith Glaser und Edwin Keiner, 35-50. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2015b. «Die Ausbildung von Lehrpersonen zwischen wissenschaftlichen Erwartungen, Traditionsbindung und Entwicklungsoffenheit. Einleitende Perspektiven.» In *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon, 13-24. Bern: Hep Verlag.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2017. «Der Schweizerische Pädagogische Verband zwischen institutioneller Selbstvergewisserung, wissenschaftlicher Disziplinorientierung und Politisierung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL-Jubiläumsnummer 35 (0)*: 30-47.
- Hoffmann-Ocon, Andreas. 2020. «‘Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule‘ oder ‚im Dienste der pädagogischen Forschung‘? – Historische Spurensuche zu Kontexten der ‚Vorbildung‘ von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (3)*: 394-406.
- Hoffmann-Ocon, Andreas und Peter Metz. 2010. «Situierung der Lehrerbildung.» In *Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann J. Forneck*, hrsg. von Ulla Klingovsky, Peter Kossack und Daniel Wrana, 237-249. Bern: Hep Verlag.
- Hoffmann-Ocon, Andreas und Metz, Peter. 2013. «Nähe und Distanz. Zur Geschichte und zum Verhältnis des Gymnasial- und des Seminarlehrervereins.» *Gymnasium Helveticum 67 (5)*: 13-19.
- Hoffmann-Ocon, Andreas und Adrian Schmidtke, Hrsg. 2012. *Reformprozesse im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hoffmann-Ocon, Andreas und Rebekka Horlacher. 2015. «Technologie als Bedrohung oder Gewinn? Das Beispiel des programmierten Unterrichts.» In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2014. Maschinen* (Band 20), hrsg. von der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 153-175. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffmann-Ocon, Andreas, Andrea De Vincenti und Norbert Grube, Hrsg. 2020. *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hofstetter, Rita und Bernard Schneuwly. 2011. «Einleitung.» In *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*,

- hrsg. von Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly, unter Mitarbeit von Lucien Criblez, Martina Späni, Valérie Lussi Borer und Marco Cicchini, 15-41. Bern: Hep Verlag.
- Höhener, Lukas. 2018. «Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz.» In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2017. Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren* (Band 23), hrsg. von der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 119-138. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Höhener, Lukas und Lucien Criblez. 2018. «Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40 (1): 87-109.
- Höhne, Thomas. 2003. *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Holzinger, Markus. 2007. *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Horn, Klaus-Peter. 1999. «Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren.» *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (5): 749-758.
- Horn, Klaus-Peter. 2012. «Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1): 36-42.
- Huber, Christina. 2017. *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre* (Band 4 der Reihe *Geschichte und Bildung*). Münster: LIT Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von. 1964. «Der Königsberger und der Litauische Schulplan.» In *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Werke in fünf Bänden IV), hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, 168-195. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original 1809)
- Humboldt, Wilhelm von. 1969. «Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.» In *Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Werke in fünf Bänden I), hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, 56-233. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Original 1792)
- Hume, David. 2013. *Ein Traktat über die menschliche Natur. Teilband 2, Buch II: Über die Affekte, Buch III: Über Moral*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. (Original 1739/40)
- Husserl, Edmund. 1968. *Logische Untersuchungen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (Zweiter Band). 5. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (Original 1901)

- Hutterer, Robert. 1998. *Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität*. Wien: Springer Verlag.
- Illouz, Eva. 2011. *Die Errettung der modernen Seele*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel. 2014. *Kritik von Lebensformen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel und Tilo Wesche. 2009. «Einführung: Was ist Kritik?» In *Was ist Kritik?*, hrsg. von Rahel Jaeggi und Tilo Wesche, 7-20. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jäger, Siegfried. 2012. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Münster: Unrast-Verlag.
- Jonas, Hans. 1979. *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jordheim, Helge. 2017. «In the Layer Cake of Time.» In *Ideengeschichte heute. Traditionen und Perspektiven*, hrsg. von D. Timothy Goering, 195-214. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Jordi, Ernst. 2006. «In memoriam: Dr. Peter Waldner.» *Schulblatt Aargau und Solothurn* 124 (22): 22.
- Kaiser-el-Safti, Margret. 2011. «Der Psychologismus-Streit in gesellschaftlicher und systematischer Betrachtung.» In *Die Psychologismus-Kontroverse*, hrsg. von Werner Loh und Margret Kaiser-el-Safti, 9-59. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser-el-Safti, Margret und Werner Loh. 2011. «Vorwort.» In *Die Psychologismus-Kontroverse*, hrsg. von Werner Loh und Margret Kaiser-el-Safti, 7-8. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kammer PH. 2017. «Merkmale des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen.» Zugriff 2.3.2021. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf.
- Kammler, Clemens. 2014. «Archäologie des Wissens.» In *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*, hrsg. von Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Schneider, 51-62. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Kant, Immanuel. 1996a. *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Sonderausgabe), hrsg. von Wilhelm Weischedel. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1785)
- Kant, Immanuel. 1996b. *Kritik der Urteilskraft* (Sonderausgabe), hrsg. von Wilhelm Weischedel. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1790)
- Kant, Immanuel. 2000. *Die Metaphysik der Sitten* (Werkausgabe Band VIII), hrsg. von Wilhelm Weischedel. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1797)
- Keller, Reiner. 2011. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

- Keller-Schneider, Manuela, Sabine Weiß und Ewald Kiel. 2018. «Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder ‚da wusste ich nichts Besseres‘? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40 (1): 217-242.
- Kerschensteiner, Georg. 1921. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Kielholz, Jürg. 1979. «Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung.» In *Lehrerfortbildung – Variante CH*, hrsg. von Walter Weibel, 86-114. Aarau: Sauerländer.
- Knorr Cetina, Karin. 2002. *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. 2., erweiterte Neuaufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kob, Janpeter. 1976. *Soziologische Theorie der Erziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Kochinka, Alexander. 2012. «Humanistische Psychologie: Über einige ihrer expliziten und impliziten Annahmen über den Menschen und die Wissenschaft vom Menschen.» In *Der sich selbst verwirklichende Mensch. Über den Humanismus der Humanistischen Psychologie*, 69-83. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kohler, Richard. 2009. *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kohler, Richard und Tomas Bascio. 2017. «'Wenn wir über Lehrpersonenbildung reden, sind wir mitten in der Politik' – Gruppeninterview zur Gründung und Funktion der SGL, unter Mitarbeit von Andreas Hoffmann-Ocon.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL-Jubiläumsnummer 35 (0)*: 68-80.
- Koller, Hans-Christoph. 2008. *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konersmann, Ralf. 2010. «Der Philosoph mit der Maske. Essay zu Michel Foucaults *Die Ordnung des Diskurses*.» In *Die Ordnung des Diskurses* (Michel Foucault). 11. Aufl., 51-94. Frankfurt am Main: Fischer.
- Koselleck, Reinhart. 1979. «Über die Verfügbarkeit der Geschichte.» In *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, 260-277. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kronig, Winfried. 2007. *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.

- Kroß, Matthias. 2010. «Metapher als Entzug – Metapher als Gabe: Wittgenstein mit Blumenberg lesen?» In *Language and World. Part One. Essays on the Philosophy of Wittgenstein*, hrsg. von Volker Munz, Klaus Puhl und Joseph Wang, 75-92. Frankfurt, Paris, Lancaster, New Brunswick: Ontos Verlag.
- Krummenacher, Jörg. 2019. «Roboter können Lehrer nicht ersetzen.» [Interview mit dem Zentralpräsidenten des SLV Beat W. Zemp]. In *Neue Zürcher Zeitung* 240 (169): 12.
- Kuhn, Thomas S. 2003. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Sonderausgabe, beruhend auf der 2., revidierten, um das Postskriptum von 1969 ergänzten Aufl. von 1976. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1962)
- Kümmel, Friedrich. 2004. «Otto Friedrich Bollnow zur Einführung.» Zugriff 2.11.2020. https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/_media/ofbg/201508/873v0-orig.pdf.
- Künzli, Rudolf und Helmut Messner. 1995. «Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (3): 332-343.
- Künzli, Rudolf, Helmut Messner und Peter Treppe. 2012. «Die curriculare Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (1): 62-79.
- Künzli, Rudolf, Anna-Verena Fries, Werner Hürlimann und Moritz Rosenmund. 2013. *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kurmann, Fridolin. 2008. «Augustin Keller.» Zugriff 26.8.2019. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/003771/2010-09-08/>.
- Lakoff, George und Mark Johnson. 2008. *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 6. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer. (Original 1980)
- Landwehr, Achim. 2009. *Historische Diskursanalyse*. 2. Aufl. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Langewand, Alfred. 1987. «Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie. Ein Versuch über den entwicklungsgeschichtlichen Spinozismus von Schleiermachers Erziehungslehre und eine Verteidigung gegen seine ‘geschichtliche’ Interpretation durch die Dilthey-Schule.» *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (4): 513-522.
- Larcher, Sabina und Daniel Tröhler. 2002. «Von der Psychologie zur Psychotherapie? Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Eine Diskussion.» *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 8 (2): 98-103.
- Lattmann, Urs Peter. 1991. «Der Weg zum Lehrerberuf auf dem zweiten Bildungsweg – Beispiel Kanton Aargau.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 9 (1): 6-18.

- Latour, Bruno. 2006. «Gebt mir ein Laboratorium und ich werde die Welt aus den Angeln heben.» In *ANTHology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*, hrsg. von Andréa Belliger und David J. Krieger, 103-134. Bielefeld: Transcript Verlag. (Original 1983)
- Latour, Bruno. 2008. *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LCH. 2008. *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln*, hrsg. vom LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Villmergen: Springli Druck.
- Lehberger, Carolin. 2009. *Die ‚realistische Wendung‘ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Programm*. Münster: Waxmann.
- Lehrplan 21. 2020. «Willkommen beim Lehrplan 21.» Zugriff 7.1.2020. www.lehrplan21.ch.
- Lehmann, Lukas. 2017. *Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Lehmann-Muriithi, Kolja. 2013. «Einige philosophische Grundlagen der Humanistischen Psychologie von Carl Rogers unter besonderer Berücksichtigung der Phänomenologie Edmund Husserls und des Kritischen Personalismus William Sterns.» Zugriff 21.2.2021. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/6344/1/Dissertation.pdf>.
- Lenzen, Dieter. 1997. «Erziehungswissenschaft – Pädagogik.» In *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*, hrsg. von Dieter Lenzen. 3. Aufl., 11-41. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lewin, Kurt. 1953. *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul. 2008. *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper Verlag.
- Lindenthal, Michael, Christian Liebig und Hans-Joachim Schütze. 2001. «Wissen und Communities of Practice.» *Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie* 16 (3): 35-43.
- Link, Jürgen. 1999. «Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Nominalismus.» In *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*, hrsg. von Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke und Andrea Seier, 148-161. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Loebell, Peter und Philipp Martzog, Hrsg. 2017. *Wege zur Lehrerpersönlichkeit: Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Loh, Werner und Margret Kaiser-el-Safti. 2011. *Die Psychologismus-Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Loh, Werner. 2011. «Erwägungsorientierte Aufhebungsversuche der Psychologismus-Antipsychologismus-Kontroversen.» In *Die Psychologismus-Kontroverse*, hrsg. von Werner Loh und Margret Kaiser-el-Safti, 61-109. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lüders, Christian, Jochen Kade und Walter Hornstein. 2007. «Entgrenzung des Pädagogischen.» In *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper. 8., durchgesehene Aufl., 223-232. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, Niklas. 2002. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 2015. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1984)
- Maasen, Sabine, Jens Elberfeld, Pascal Eitler und Maik Tändler, Hrsg. 2011. *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Mahlmann, Regina. 1991. *Psychologisierung des ‚Alltagsbewusstseins‘. Die Verwissenschaftlichung des Diskurses über Ehe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Makropoulos, Michael. 1997. *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Marquard, Odo. 1982. *Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie. Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marquard, Odo. 1986a. «Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften.» In *Apologie des Zufälligen*, 98-116. Stuttgart: Reclam.
- Marquard, Odo. 1986b. «Apologie des Zufälligen.» In *Apologie des Zufälligen*, 117-139. Stuttgart: Reclam.
- Marquard, Odo. 1987. *Transzendentaler Idealismus, romantische Naturphilosophie, Psychoanalyse*. Köln: Verlag für Philosophie Jürgen Dinter.
- Marquard, Odo. 2000a. «Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie.» In *Abschied vom Prinzipiellen*, 23-38. Stuttgart: Reclam. (Original 1981)
- Marquard, Odo. 2000b. «Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythie.» In *Abschied vom Prinzipiellen*, 91-116. Stuttgart: Reclam. (Original 1981)
- Mayer, Verena. 1997. *Semantischer Holismus. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag.

- Messner, Helmut. 2006. «Lernen durch Denken und Tun. Anmerkungen zur ‚Psychologischen Didaktik‘ von Hans Aebli.» In *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*, hrsg. von Matthias Baer, Michael Fuchs, Peter Füglistner, Kurt Reusser und Heinz Wyss, 127-129. Bern: Hep Verlag.
- Messner, Helmut und Kurt Reusser. 2000. «Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 18 (2): 157-171.
- Metz, Peter. 2017. «Mehrfachorientierung als Herausforderung für Eigenständigkeit – Zur Geschichte der SGL und ihrer Vorgängerverbände.» *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL-Jubiläumsnummer* 35 (0): 8-29.
- Meylan, Jean-Pierre. 1996. «Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968-1995.» In *Von der ‚Mittelschule von morgen‘ zur Maturitätsreform 1995*, hrsg. von EDK, 7-45. Biel: Schüler.
- Mieg, Harald A. 2005. «Professionalisierung.» In *Handbuch der Berufsbildungsforschung*, hrsg. von Felix Rauner, 342-349. Bielefeld: Bertelsmann.
- Möller, Christine. 1969. *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzieleerstellung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Moore, George Edward. 1996. *Principia Ethica*, hrsg. und übersetzt von Burkhard Wisser. Erweiterte Ausgabe. Stuttgart: Reclam. (Original 1903)
- Neumann, Dieter und Jürgen Oelkers. 1984. «‘Verwissenschaftlichung‘ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht.» *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (2): 229-252.
- Nohl, Hermann. 1935. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, Jürgen. 1993. «Perspektiven der Lehrerbildung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 11 (1): 35-44.
- Oelkers, Jürgen. 1994. «Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik.» *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (4): 565-583.
- Oelkers, Jürgen. 2002. «Einige historische Erfahrungen im Verhältnis von Pädagogik und Psychologie.» In *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*, hrsg. von Roland Reichenbach und Fritz Oser, 12-28. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, Jürgen. 2004. «Reformpädagogik.» In *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers, 784-806. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Oelkers, Jürgen und Fritz Oser, Hrsg. 2000. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Umsetzungsbericht* (Nationales Forschungsprogramm 33: ‚Wirksamkeit unserer Bildungssysteme‘). Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ofenbach, Birgit. 2006. *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Orwell, George. 2008. *Nineteen Eighty-Four*. 20. Aufl. London: Penguin Books.
- Orwell, George. 2017. *1984*. Übersetzt von Michael Walter. 40. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Oser, Fritz. 1997. «Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen.» *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1): 26-37.
- Oser, Fritz. 2001: «Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen.» In *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, hrsg. von Fritz Oser und Jürgen Oelkers, 215-342. Chur und Zürich: Verlag Rüegger.
- Oser, Fritz. 2016. «Fritz Oser.» [Curriculum vitae]. Zugriff 12.1.2017. http://www3.unifr.ch/pedg/de/assets/public/files/departement/Oser_CV.pdf.
- Oser, Fritz und Jürgen Oelkers, Hrsg. 2001. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur und Zürich: Verlag Rüegger.
- Ottomeyer, Klaus und Günter Rexilius. 1976. «Einleitende Bemerkungen.» In *Kritik der Pädagogischen Psychologie. Falsche Theorien einer falschen Praxis*, hrsg. von Klaus-Jürgen Bruder, Siegfried Grubitzsch, Gunnar Heinsohn, Barbara M. C. Knieper, Klaus Ottomeyer, Günter Rexilius, Klaus-Dieter Scheer, Gerhard Vinnai und Ali Wacker, 11-19. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Patry, Jean-Luc. 2008. «'Warranted assertibility' im wissenschaftlichen und politischen Diskurs am Beispiel der Diskussionen um die Bildungsstandards.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30 (1): 135-144.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. 2006. «Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz (1799/1807)». In *Abendstunde eines Einsiedlers. Stanser Brief*. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu hrsg. von Daniel Tröhler, 81-108. Zürich: Verlag Pestalozzianum. (Original 1799)
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.
- PH FHNW. 2015. «Abschiedsvorlesung von Hermann Forneck.» *PH Notizen*, Nr. 97: 3.
- [Philosophisches Wörterbuch]. 1998. *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Begründet von Friedrich Kirchner und Carl Michaëlis, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister, vollständig neu hrsg. von Arnim Regenbogen und Uwe Meyer. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- PHZH. 2018. «Kompetenzstrukturmodell.» Zugriff 11.1.2020. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.
- Piaget, Jean. 1973. *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1970)
- Piaget, Jean. 2015. *Genetische Erkenntnistheorie* (Schlüsseltexte, Band 6). Hrsg. und überarbeitet von Richard Kohler, mit einer Einführung von Kurt Reusser. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original 1970)
- Picht, Georg. 1964. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.
- Plessner, Helmuth. 1975. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. 2. Aufl. Berlin und New York: Walter De Gruyter. (Original 1928)
- Progresso Sociale. 2012. «Grazie, Guido!» [Nachruf zu Guido Marazzi, mehrere Artikel]. *Progresso sociale - Periodico dei sindacati indipendenti ticinesi SIT* 8 (64/65/66/67): 1-12.
- Proske, Matthias. 2001. *Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Psychologie heute. 1976. «Die Psychologisierung der Gesellschaft ist nicht mehr aufzuhalten. Ein Gespräch mit dem Psychotherapeuten Helmut Enke.» *Psychologie heute* 3 (11): 13-19.
- Quitmann, Helmut. 1996. *Humanistische Psychologie*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Raphael, Lutz. 1996. «Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts.» *Geschichte und Gesellschaft* 22 (2): 165-193.
- Rauscher, Erwin, Hrsg. 2015. *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit* (Pädagogik für Niederösterreich 6). Innsbruck: Studienverlag.
- Reckwitz, Andreas. 2008. «Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*, hrsg. von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann, 188-209. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichardt, Sven. 2014. *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichenbach, Roland. 2001. *Demokratisches Selbst, dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.

- Reichenbach, Roland. 2002. «Menschliche Untiefen: Ein Votum für exoterische Pädagogiken.» In *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*, hrsg. von Roland Reichenbach und Fritz Oser, 173-188. Weinheim: Juventa.
- Reichenbach, Roland. 2004. «Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (3): 326-335.
- Reichenbach, Roland. 2007a. *Philosophie der Bildung und Erziehung*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland. 2007b. «Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke...» *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (3): 353-363.
- Reichenbach, Roland. 2008. «Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens.» In *Kompetenz-Bildung*, hrsg. von Carsten Rohlf, Marius Harring und Christian Palentien, 35-52. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reichenbach, Roland. 2011. *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, Roland. 2014. «Schulkritik. Eine ‚metaphorologische‘ Betrachtung.» *Zeitschrift für Pädagogik* (60. Beiheft): 226-240.
- Reichenbach, Roland. 2015a. «‘Was war es, was wir wissen wollten?’ 15 Jahre vergleichende Leistungsstanderhebungen im Bereich der Bildung – eine Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 6 (2): 19-33.
- Reichenbach, Roland. 2015b. «Über Bildungsferne.» *Merkur* 69 (795): 5-15.
- Reichenbach, Roland. 2015c. «Nous ne croyons plus au progress, le cœur n’y est plus.» *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (6): 823-836.
- Reichenbach, Roland. 2017. «Warum pädagogische Theorie der Schule?» In *Fragmente zu einer Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*, hrsg. von Roland Reichenbach und Patrick Bühler, 10-31. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reichenbach, Roland. 2018. *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reichenbach, Roland und Oser, Fritz. 2002. *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa.
- Reichenbach, Roland und Daniel Dietschi. 2013. «‘Catalyzers, facilitators, energizers‘ – Zur Errettung des schulischen Lernens durch die humanistische Psychologie.» In *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*, hrsg. von Patrick Bühler, Thomas Bühler und

- Fritz Osterwalder, 53-72. Bern: Haupt.
- Reusser, Kurt. 1989. «Anmerkungen zur Vermittlung von ‚Theorie‘ in der Lehrerbildung.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 7 (3): 425-438.
- Richner, Theophil. 1969. «Der Schweizerische Lehrerverein.» *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 54/55 (55): 160-173.
- Rickenbacher, Iwan. 2007. «Politikberatung und ihre Perspektiven.» In *Kommunikationsallrounder für die Mediengesellschaft Schweiz*, hrsg. von Mirko Marr, 103-106. Zürich: VDF Hochschulverlag.
- Reusser, Kurt und Peter Tresp. 2008. «Diskussionsfeld ‚Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen‘.» *Beiträge zur Lehrerbildung* 26 (1): 5-10.
- Robinsohn, Saul B. 1972. *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. 3. durchgesehene und erweiterte Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Rogers, Carl R. 2016. *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. 20. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original 1963)
- Rosa, Hartmut. 2013. «Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik.» In *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*, hrsg. von Klaus Dörre, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, 87-125. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenberg, Jay F. 1997. *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Roßler, Gustav. 2016. *Der Anteil der Dinge an der Gesellschaft. Sozialität – Kognition – Netzwerke*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Roth, Heinrich. 1962. «Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung.» *Neue Sammlung* 2 (6): 481-490.
- Roth, Heinrich. 1976. *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Band II). 2. Aufl. Hannover: Hermann Schroedel Verlag. (Original 1971)
- Roth, Heinrich. 1977. *Johann Heinrich Pestalozzi. Texte für die Gegenwart. Sozialpolitik, Bürger und Staat* (Band 2), hrsg. von Heinrich Roth in Zusammenarbeit mit Walter Guyer. Zug: Verlag Klett und Balmer.
- Roth, Heinrich. 1984. *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung* (Band I). 5. Aufl. Hannover: Hermann Schroedel Verlag. (Original 1966)
- Roth, Heinrich. 1987. *J. H. Pestalozzi. Die andere Politik*. Zürich: Pestalozzianum.
- Ruoff, Michael. 2007. *Das Foucault-Lexikon*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

- Saage, Richard. 2004. *Utopische Profile: Widersprüche und Synthese des 20. Jahrhunderts* (Band 4 der Reihe *Politica et ars*). Münster: LIT Verlag.
- Saner, Hans. 1993. «Die Nebel. Zur gesellschaftlichen Bedeutung des Psychologismus.» In *Macht und Ohnmacht der Symbole*, 187-205. Basel: Lenos Verlag.
- Saner, Hans. 2004. «Überleben mit einer Jüdin in Deutschland. *Karl und Gertrud Jaspers in der Zeit des Nationalsozialismus*.» In *Erinnern und Vergessen. Essays zur Geschichte der Philosophie*, 97-130. Lenos Verlag.
- Sarasin, Philipp. 1996. «Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte.» In *Kulturgeschichte heute*, hrsg. von Wolfgang Hardtwig und Hans-Ulrich Wehler, 133-166. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sarasin, Philipp. 2003a. «Vorwort.» In *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, 7-9. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sarasin, Philipp. 2003b. «Metaphern der Ambivalenz. Philipp Etters Rede an das Schweizervolk von 1939 und die Politik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg.» In *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, 177-190. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sarasin, Philipp [Mitarbeit: Lukas Nyffenegger]. 2017. «Diskursanalyse.» In *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*, hrsg. von Marianne Sommer, Staffan Müller-Wille und Carsten Reinhardt, 45-54. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson. 2013. «Pädagogisierung – Eine Einleitung.» In *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche I*, hrsg. von Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 7-25. Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Schäfer, Lothar und Thomas Schnelle. 2019. «Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie.» In *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (Ludwik Fleck). Mit einer Einleitung und hrsg. von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. 12. Aufl., VII-XLIX. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original 1935)
- Scheler, Max. 1978. *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. 9. Aufl. Bern: Francke Verlag. (Original 1928)
- Schelsky, Helmut. 1953. *Wandlungen der Familie in der Gegenwart: Darstellung und Deutung einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme*. Dortmund: Ardey Verlag.
- Schelsky, Helmut. 1961. *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Scheuerl, Hans. 1970. «Funktion und Grenzen eines pädagogischen Kernstudiums.» In *Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf*, hrsg. von Hans Bokelmann und Hans Scheuerl, 121-139. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schleiermacher, Friedrich. 2000. «Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826).» *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe* (Band 2), hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann, 7-404. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmid, Christoph. 2015. «Schreckgespenst Akademisierung in der Primarlehrerbildung.» In *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*, hrsg. von Andreas Hoffmann-Ocon, 179-193. Bern: Hep Verlag.
- Schmieder, Falko. 2017. «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Zur Kritik und Aktualität einer Denkfigur.» *Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie* 4 (1-2): 325-363.
- Schneebeli, Daniel. 2019. «Pensen rauf, Lehrermangel runter.» Zugriff 10.7.2019. www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/pensen-rauf-lehrermangel-runter-beliebte-paedagogische-hochschulen/story/12040717.
- Schneider, Friedrich. 1957. *Die Tragödie unserer Lehrerbildung*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer Cassianeum.
- Schneider-Landolf, Mina, Jochen Spielmann und Walter Zitterbarth. 2014. *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schoop, Florian und Corsin Zander. 2011. «Quereinsteiger retten Schulanfang.» Zugriff 10.7.2019. www.nzz.ch/zuerich/quereinsteiger-retten-schulanfang-1.18134986.
- Schopenhauer, Arthur. 2005. *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Gesamtausgabe, nach den Ausgaben letzter Hand, hrsg. von Ludger Lütkehaus. 3. Aufl. München: Dtv. (Original 1818/19 [Erster Band] und 1859 [Zweiter Band])
- Schulz, Wolfgang K., Hrsg. 1998. *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schuwey, Gerhard. 2002. «Maturität.» Zugriff 6.4.2018. https://edudoc.ch/static/info-partner/sammlung_fs/2002/SVB/DokSchuweyMatura.pdf.
- Schwab-Trapp, Michael. 2011. «Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse.» In *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Theorien und Methoden* (Band 1), hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierseland, Werner Schneider und Willy Viehöver. 3., erweiterte Aufl., 283-307. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seidel, Tina. 2014. «Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma.» *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (6): 850-866.

- Selg, Peter. 2000. *Rudolf Steiner, die Anthroposophie und der Rassismus-Vorwurf*. Arlesheim: Goetheanum.
- Shulman, Lee S. 1986. «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.» *Educational Researcher* 15 (2): 4-14.
- Skinner, Quentin. 2019. «Wahrheit, Überzeugung und Interpretation.» In *Ideengeschichte heute. Traditionen und Perspektiven*, hrsg. von D. Timothy Goering, 55-68. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Spranger, Eduard. 1920. *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard. 1921. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Spranger, Eduard. 1958. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, Eduard. 1973. «Der Bildungswert der Heimatkunde.» In *Gesammelte Schriften, Philosophische Pädagogik* (Band II), hrsg. von Otto F. Bollnow und Gottfried Bräuer, 294-319. Heidelberg: Quelle & Meyer. (Original 1923)
- Stehr, Nico. 1994. *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Wissensgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stehr, Nico und Reiner Grundmann. 2015. *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Steindorf, Gerhard. 2000. *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stichweh, Rudolf. 1996. «Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft.» In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hrsg. von Arno Combe und Werner Helsper, 49-69. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2013. *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript Verlag. (Original 1994)
- Streckeisen, A[lbert Ludwig]. 1954. «Paul Niggli. 1888-1953.» *Mitteilungen der Naturforschenden Gesellschaft in Bern* 11: 109-113.
- Strittmatter, Anton. 2003. «Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst?» *Beiträge zur Lehrerbildung* 21 (3): 334-341.
- Tändler, Maik. 2016. *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Tausch, Reinhard und Anne-Marie Tausch. 1977. *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 8., gänzlich neugestaltete Aufl. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe.

- Taylor, Charles. 1996. *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 1992. «Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne.» *Zeitschrift für Pädagogik* (29. Beiheft): 129-139.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2015. «Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschliessender Überblick und Bilanz.» *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2): 295-298.
- Terhart, Ewald. 1996. «Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern.» In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hrsg. von Arno Combe und Werner Helsper, 448-471. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tettenborn, Annette und Peter Tremp. 2020. «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug. Zur Einleitung.» In *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*, hrsg. von Annette Tettenborn und Peter Tremp, 9-12. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Teubert, Wolfgang. 2013. «Die Wirklichkeit des Diskurses.» In *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*, hrsg. von Dietrich Busse und Wolfgang Teubert, 55-146. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomae, Hans. 1963. «Psychologie.» In *Wege zur pädagogischen Anthropologie*, hrsg. von Andreas Flitner, in Verbindung mit Theodor Ballauff, Paul Christian, Ralf Dahrendorf, Klaus Giel, Friedrich Kümmel, Wenzel Lohff und Hans Thomae, 78-109. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 1993. «Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischer Fluchtbewegungen.» *Die deutsche Schule* 85 (4): 404-416.
- Trösch, Erich. 2015. «Marcel Müller-Wieland.» Zugriff 6.7.2020. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009046/2015-10-01/>.
- Tuggener, Heinrich. 1963. *Der Lehrermangel*. Zürich: Morgarten Verlag.
- Wagenschein, Martin. 1999. «Zum Problem des Genetischen Lehrens.» In *Verstehen lehren*, 75-124. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- UZH. 2018. «Prof. em. Dr. Bruno Krapf.» Zugriff 9.6.2020. <https://www.paedagogik-feiert.uzh.ch/de/personenbiographien/krapfbruno.html>.

- Vaissière, Roger. 2009. «Ein Pionier der Lehrerbildung.» Zugriff 22.3.2017. https://www.nzz.ch/ein_pionier_der_lehrerbildung-1.4004621.
- Viehöver, Willy. 2001. «Diskurse als Narrationen.» In *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Theorien und Methoden* (Band 1), hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Williy Viehöver, 177-206. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vogl, Joseph. 2014. «Aussage.» In *Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*, hrsg. von Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Schneider, 225-227. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Wagner, Tim und Christof Rapp. 2004. «Einleitung.» In *Topik* (Aristoteles). Übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp, 7-42. Stuttgart: Reclam.
- Wahl, Diethelm. 2006. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 2., erweiterte Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weber, Marie-Thérèse. 2010. «Samuel Roller.» Zugriff 6.6.2019. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/034192/2010-04-15/>.
- Weber, Max. 1994. «Wissenschaft als Beruf.» In *Wissenschaft als Beruf 1917/1919. Politik als Beruf 1919* (Studienausgabe), hrsg. von Wolfgang J. Mommsen und Wolfgang Schluchter in Zusammenarbeit mit Birgitt Morgenbrod, 1-23. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weinert, Franz E. 2001. «Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.» In *Leistungsmessungen in Schulen*, hrsg. von Franz E. Weinert, 17-31. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weingart, Peter. 1983. «Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft.» *Zeitschrift für Soziologie* 12 (3): 225-241.
- Weingart, Peter. 2001. *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Willke, Helmut. 2002. *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolf, Jean-Claude und Peter Schaber. 1998. *Analytische Moralphilosophie*. Freiburg im Breisgau und München: Alber.
- [Wuerzburg]. 2018. «Günther Bittner.» Zugriff 16.8.2019. https://wuerzburg-wiki.de/wiki/G%C3%BCnther_Bittner.
- Wurzbacher, Gerhard. 1963. «Sozialisation – Enkulturation – Personalisation.» In *Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation*, hrsg. von Gerhard Wurzbacher, 1-34. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

- Wyss, Heinz. 2006. «Hans Aebli, Erneuerer der Lehrerbildung in der Schweiz.» In *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*, hrsg. von Matthias Baer, Michael Fuchs, Peter Füglistler, Kurt Reusser und Heinz Wyss, 108-117. Bern: Hep Verlag.
- ZEM. 2019. «ZEM/ CES – Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule.» Zugriff 1.7.2019. <https://www.zemces.ch/de>.
- ZfEW. 2006. «Schwerpunkt: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4): 465-597.
- ZfPäd. 2004. «Thementeil: Pädagogische Professionalität.» *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3): 303-372.
- ZfPäd. 2019. «Thementeil: Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen in der universitären Ausbildung.» *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (4): 469-563.
- ZfPäd. 2021. «Thementeil: Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung.» *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (1): 1-83.
- Zima, Peter V. 2004. *Was ist Theorie?* Tübingen: A. Francke Verlag.

8 Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erklärung
BIVO	Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer
BzL	Beiträge zur Lehrerbildung bzw. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
DBR	Deutscher Bildungsrat
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
FAL	Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung
HPL	Höhere Pädagogische Lehranstalt
LEMO	Lehrerbildung von morgen
LSEB	Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften
MAV	Maturitätsanerkennungsverordnung (später MAR: Maturitätsanerkennungs-Reglement)
MIMO	Mittelschule von morgen
NZZ	Neue Zürcher Zeitung
Sek II	Sekundarstufe II (Berufsschule oder Kantonale Mittelstufe bzw. Gymnasium)
SGL	Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
SGL-Projekt	Forschungsprojekt „Geschichte der SGL ab 1992 und ihrer Vorgängerorganisationen, des SPV ab 1945 und des Seminarlehrervereins ab 1895“
SHK	Schweizerische Hochschulkonferenz
SHRK	Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz
SKDL	Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen
SLV	Schweizerischer Lehrerverein
SLZ	Schweizerische Lehrerzeitung
SPV	Schweizerischer Pädagogischer Verband
SSLV	Schweizerischer Seminarlehrerverein
TZI	Themenzentrierte Interaktion
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer
WBZ	Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (Weiterbildungszentrale Luzern)
ZEM	Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule
ZfEW	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik

9 Erklärung



**Universität
Zürich** UZH

**Philosophische Fakultät
Studiendekanat**

Universität Zürich
Philosophische Fakultät
Studiendekanat
Rämistrasse 69
CH-8001 Zürich
www.phil.uzh.ch

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation von mir selbst ohne unerlaubte Beihilfe verfasst worden ist und diese Dissertation noch an keiner anderen Fakultät eingereicht wurde.

Ort und Datum

Unterschrift

Bern, 28.6.2021