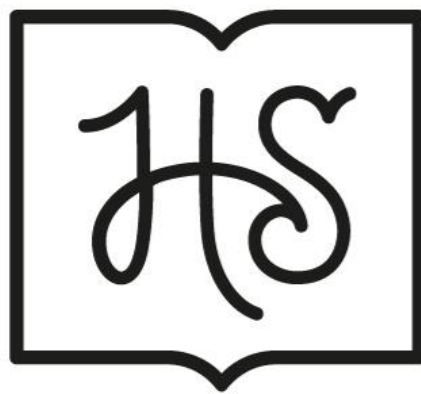


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2018

Ročník / Volume 4

Praha / Prague 2018

Historia scholastica

Č. / No. 1/2018

Roč. / Vol. 4

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonný redaktor / Executive Editor: Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 1. května 2018.

Historia scholastica journal has been included into Ulrich's Periodical Directory and EBSCO.

Contents

EINLEITUNG	1
Pädagogisierung von Räumen: Reale, imaginierte und fiktive Bildungsorte in der Deutschschweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Einleitung in den Themenschwerpunkt Andrea DE VINCENTI, Norbert GRUBE und Andreas HOFFMANN-OCON	
STUDIEN:	5
Kontrollierte Räume? Erziehende und gemeinschaftsbildende Settings neben den Unterrichtsräumen am Zürcher Seminar Küsnacht im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Andrea DE VINCENTI	
Verortungsversuche von fluiden Bildungsräumen im Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass 1870 bis 1950. Das familiale Leitbild als raumkonstituierender Ordnungsfaktor Norbert GRUBE	17
Stadt-Land-Differenzen als Prägefaktoren in der Ausbildung von Lehrpersonen? Annäherungen an die Beispiele Basel und Zürich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Andreas HOFFMANN-OCON	29
Repräsentativer Schulhausbau in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Zwei Beispiele aus der Stadt Luzern und der Stadt Zürich Stefanie MAROLF und Jonas DISCHL	46
Führen unterschiedliche Ausbildungsräume zur gleich guten Lehrperson? Raumtheoretische Deutung des prospektiven Expertenberichts <i>Lehrerbildung von morgen</i> (1975) Anne BOSCHE und Tomas BASCIO	59
Der historiographische Mehrwert von Konzepten und Perspektiven. Ein Kommentar Rebekka HORLACHER	70
REPORT:	81
Hidden Research Magdaléna ŠUSTOVÁ	

Führen unterschiedliche Ausbildungsräume zur gleich guten Lehrperson? Raumtheoretische Deutung des prospektiven Expertenberichts *Lehrerbildung von morgen* (1975)

Anne BOSCHE und Tomas BASCIO

ARTICLE INFO

Article history:

Received 30 June 2017
Accepted 18 September 2017
Available online 1 May 2018

Keywords:

Teacher education,
teacher personality,
education policy, action
space, Switzerland

A. Bosche
Stiftung Pestalozzianum
c/o Pädagogische
Hochschule Zürich •
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich •
Schweiz •
anne.bosche@phzh.ch

T. Bascio
Pädagogische
Hochschule Zürich •
Zentrum für
Schulgeschichte •
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich •
Schweiz •
tomas.bascio@phzh.ch

ABSTRACT

*Do different training spaces lead to the same good teacher? Space theoretical interpretation of the prospective expert report *Lehrerbildung von morgen* (Teacher Education of Tomorrow) (1975)*

In the 1970's, beyond the possible improvements and harmonization of the Swiss teacher education system, a controversial discourse about the good space for teacher education took place: should the required teacher personality and the related question of the teacher attitudes be trained in a more academic, or in a more practice-oriented way? To find an answer, the Swiss conference of the cantonal education directors (EDK) established an expert commission which started working in 1970 and five years later published the much-noticed final report „Teacher education of tomorrow“ („Lehrerbildung von morgen“, LEMO).

This article investigates the assumptions based on the space theory in the final report relating to the two different training spaces for ongoing teachers, focusing on its anthropological and moral argumentation. Contrary to the announced equality of the teacher training, we assume that different spaces produce different teachers.

Im Zentrum des Expertenberichts „Lehrerbildung von morgen“ (Müller 1975; abgekürzt LEMO) der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK), der interkantonalen Versammlung aller Exekutivorgane im Bildungsbereich, stand die Frage, welche Bildungsinhalte angehende Lehrpersonen der Volksschule in einer künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) lernen sollten. In der „Prospektivstudie“ (Müller 1975, S. 15ff.) drehte es sich aber nicht nur darum, *was* vermittelt werden sollte, sondern auch *wie* und *wo* die LLB stattzufinden habe (BzL 1985). Die Frage des *Wo* zielt dabei weniger auf

geographische Orte oder benennbare Stellen (Schwarzenegger 2008, S. 142). Vielmehr werden im Expertenbericht existierende Sozial- oder Handlungsräume der LLB thematisiert, auf ihre Vorteile hin überprüft und am Ende wünschenswerte LLB-Räume imaginiert.

Die Arbeit am LEMO-Bericht muss im Zusammenhang mit einer Neukonzeption des Verhältnisses zwischen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gesehen werden.¹ In diesem Zeitraum wurden vermehrt (wissenschaftliche) Expertisen als Grundlage und Legitimation von bildungspolitischen Entscheidungen verfasst (so bspw. auch der Bericht „Mittelschule von morgen“, EDK 1972). Der LEMO-Bericht hat den bildungspolitischen Diskurs zur LLB sowie einschneidende Veränderungen in der LLB forciert – wie beispielsweise in Zürich 1978 mit dem neuen *Lehrerbildungsgesetz* oder im Kanton Aargau mit der Pionierleistung der 1976 eröffneten, tertiär ausgerichteten *Höheren Pädagogischen Lehranstalt* (HPL) – und hat den Weg zu einer Tertiarisierung und Professionalisierung der LLB entscheidend mitgestaltet (Müller 1975, S. 334).

Im vorliegenden Beitrag interessiert zunächst, wie die zwei verschiedenen LLB-Räume im LEMO-Bericht entworfen und dargestellt werden. Basis dafür waren die um 1970 tatsächlich existierenden Räume der LLB, die sich grundsätzlich voneinander unterschieden: Auf der einen Seite gab es jene, in der die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung kombiniert wurde (meistens waren dies seminaristische Ausbildungsgänge), auf der anderen Seite eine LLB, deren Lehramtskandidaten die Allgemeinbildung bereits extern in einer Art Realgymnasium absolviert hatten und anschliessend die Berufsausbildung an einer Universität oder in einem berufsschulmässigen Seminar besuchten. Voraussetzung für die zweite Art war i.d.R. eine Maturität (Müller 1975, S. 62).²

Unseren Fokus richten wir auf den diesen Räumen zugrundegelegten Visionen und bildungstheoretischen Annahmen. Wir vermuten – und so lautet unsere These –, dass sich hinter den beiden konzipierten Räumen der LLB implizit auch unterschiedliche Vorstellungen der auszubildenden Lehrperson verbergen.

Im Folgenden werden wir zunächst unser raumtheoretisches Verständnis der im LEMO-Bericht entworfenen LLB darlegen. Danach werden wir auf den LEMO-Bericht gesondert eingehen und die Vision der beiden Räume herausdestillieren. Dabei steht die Frage

¹Ab 1968 wurden von der EDK verschiedene Koordinationsstellen und Kommissionen zur Harmonisierung und Verbesserung der Volksschule und weiterführender Schulen gegründet, die systematisch den Status quo und die Reformbedürfnisse erkunden sollten. Mit noch nie dagewesener Einheit wurde 1970 das „Konkordat über die Schulkoordination“ beschlossen, was als Willensbekundung zu einer Strukturharmonisierung der Volksschule und zu weiteren Reformvorhaben auf nationaler Ebene führte (Badertscher 1997, S. 184ff.).

²Zwar umfasst der LEMO-Bericht die LLB der ganzen Volksschule (1.–9. Schuljahr), im Mittelpunkt stehen aber die unterschiedlichen Ausbildungsräume (seminaristische und maturitätsgebundene), die in ihren unterschiedlich verlaufenden Grundausbildungen zur Primarstufenlehrperson letztlich zum gleichen „Allroundlehrer“, ohne „frühe Spezialisierung“ führen sollten (Müller 1975, S. 55). Die ausgeführten Weiterbildungsmöglichkeiten zur Sekundarstufenlehrperson (i.d.R. 7.–9. Schuljahr) baute auf diese Primarstufen-Grundausbildung auf und erforderte ein zusätzliches Studium (Müller 1975, S. 338f.). In LEMO wurde für die diplomierten Primarlehrpersonen ein „Auf- und Ausbau der Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten“ gefordert, so dass sich für die LEMO-Experten auch „Koordinationsfragen auf der Oberstufe“ stellten (Müller 1975, S. 59). Die hier besprochenen unterschiedlichen Räume der LLB betreffen deshalb immer die in LEMO ausführlich differenzierten und dichotom behandelten *Grundausbildungen* zur Primarlehrperson.

im Zentrum, welches Bild der Lehrperson mittels der beiden entworfenen Räume gezeichnet wird. In einem abschliessenden Fazit werden Fragestellung und These nochmals aufgegriffen und mit unserem raumtheoretischen Verständnis verknüpft.

1. Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dass im Folgenden von *Räumen* der LLB und nicht bloss von *Ausbildungsgängen* die Rede ist, bedarf einer Klärung. Im LEMO-Bericht selbst ist von zwei *Modellen* bzw. *Typen* der Grundausbildung die Rede, aber auch vom maturitätsgebundenen und vom seminaristischen *Weg* (Müller 1975, S. 66). Die diesen Modellen zugrundeliegenden Konzepte, Curricula und Verständnisse der LLB bezeichnen wir in unserer raumtheoretischen Interpretation als (imaginierte) *Räume*. Dass häufig von *Ausbildungsweg* und nicht bloss von einem *Ausbildungstyp* oder einer *Ausbildungsart* die Rede ist, passt zum räumlichen Verständnis der LLB, denn der zurückzulegende *Weg* in der Ausbildung deutet auf die im Bericht als so wichtig hervorgehobene prozesshafte Persönlichkeitsbildung und -entwicklung hin. Die Autoren stützen sich auf das Verständnis der dynamischen Persönlichkeitsbildung nach den Humanpsychologen Reinhard und Annemarie Tausch, wonach sich Erzieherinnen und Erzieher „um ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung“ selber kümmern sollten (Tausch/Tausch 1977; S. 374, vgl. auch Kap. 2). Im LEMO-Bericht ist damit eine ganzheitliche Personenbildung gemeint: Angehende Lehrpersonen eignen sich in der Grundausbildung nicht bloss Techniken und professionelles Wissen an; sie müssen einen Weg beschreiten, der einer raum-zeitlichen „leibliche[n] Orientierung in der Welt“ gleicht (Waldenfels 2000, S. 108). Die in LEMO oft geäusserte These der „éducation permanente“ stützt sich u.a. auf den Soziologen Gerhard Wurzbacher, der den „Prozess der Integration von Person, Kultur, Natur, Gesellschaft [...] als lebenslanger Vorgang aufeinander folgender, einander überlagernder Regelungen, Prägungen, Labilisierungen und Umstrukturierungen“ bezeichnet (Wurzbacher 1963, S. 28). Die „Persönlichkeitsbildung“ und die integrierende „éducation permanente“ werden also in der LLB intensiviert und schwerpunktmässig ins Auge gefasst, sie sind aber *nicht* auf eine Zeit oder an einen bestimmten Ort der LLB beschränkbar. Stattdessen beginnen sie bereits *vor* der Ausbildung und gehen über die Diplomierung hinaus. Daher sind die *Ausbildungswege* eher als vielschichtige, nicht klar eingrenzbar *Ausbildungsräume* zu sehen. Im LEMO-Bericht werden die „Wege zur Lehrerpersönlichkeit“ (Loebell/Martzog 2017) idealtypisch mit den noch zu beschreibenden LLB-Räumen zu erfassen versucht (vgl. Kap. 2).

Als vieldeutiger Begriff kann mit „Raum“ bspw. ein physikalischer oder ein psychischer, ein aktueller oder vergangener, ein metaphorischer oder ein konkreter Raum gemeint sein. Eric Piltz unterscheidet drei Modi der Beschreibungskategorie „Raum“, die er für die Geschichtswissenschaft als virulent bezeichnet: Raum als Metapher, als Analysekategorie oder als Medium, das Kommunikation und Handeln ermöglicht (Piltz 2009, S. 79f.). Soziale Räume können – anschliessend an Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant – als relationale Anordnung von Menschen und Dingen bezeichnet werden, die nur über relationale Verhältnisse existieren (Bourdieu/Wacquant 1996). Sie bezeichnen fliessende Netzwerke,

keine statischen Entitäten, Situationen oder Orte (De Vincenti 2015, S. 36ff.). Auf die LLB gewendet hiesse das, dass an einem konkreten geographischen Ort der LLB ein sozialer Raum durch die relationale Anordnung von Menschen und Dingen realisiert wird (Löw 2001).

Wir verstehen den Raum der LLB als Handlungsraum, bei dem weniger die materiale Beschaffenheit des Raums, sondern „vielmehr die Praktiken der Akteure, die räumliche Ordnungen hervorbringen“, im Fokus stehen (Böhme 2014, S. 423). Der LEMO-Bericht stellt als diskursives Dokument den Dreh- und Angelpunkt der Frage nach dem geeigneten Raum der LLB dar, worin sich Lehrpersonen bzw. „Lehrerpersönlichkeiten“ bilden können. Auch dieser imaginierte Raum muss allerdings „erst geschaffen werden, er ist nicht einfach vorhanden, er existiert nicht ohne den Vollzug menschlicher Handlungen“ (Schwarzenegger 2008, S. 143), als nicht-naturräumliche Entität könnte Raum deshalb nicht nur als Handlungsraum, sondern – etwas abstrakter – als analytisches Referenz- oder Ordnungsschema gesehen werden, worin sich Lehrpersonen raum-zeitlich orientieren können. Handlungsraumtheoretisch werden in der LEMO-Konzeption zwei verschiedene Räume der LLB kontrastiert. Es geht dabei vorerst um curriculare Fragen sowie um das Verständnis, was professionelle Lehrpersonen auszeichnet. In unterschiedlichen Räumen der LLB – verstanden als relationales Gefüge, in dem ein je anderes Professionalitätsverständnis herrscht, das sich in je unterschiedlichen Curricula zeigt – werden zwar die gleichen Primarlehrdiplome ausgehändigt, aber der Raum, in dem Lehrpersonen ausgebildet werden, ist grundsätzlich anderer Natur. Der Raum prägt in seinen je unterschiedlichen Ausprägungen entscheidend die zu bildende Lehrperson (bzw. Lehrerpersönlichkeit) in ihren Eigenschaften, Haltungen und Kompetenzen. Die Frage des sozialen Raumes ist in diesem Fall eng an das Verständnis einer guten Lehrperson geknüpft.

2. Der Expertenbericht *Lehrerbildung von morgen* – Imaginierte Räume und bildungstheoretische Überzeugungen

Expertisen wie der LEMO-Bericht entstanden in dem untersuchten Zeitraum als eigene Textgattung, wurden von bildungspolitischen Akteuren in Auftrag gegebenen und sollten in relevanten Handlungsfeldern wissenschaftliches Wissen so aufbereiten, dass politische Entscheide legitimiert werden konnten.

Im Folgenden geht es zunächst darum zu klären, welche politische Rolle dem LEMO-Bericht zukam und worauf er abzielte.³ In einem zweiten Schritt stehen die imaginierten Räume in Relation zu den unterschiedlichen bildungstheoretischen Überzeugungen im Zentrum.

Zuerst also ein Schlaglicht auf die bildungspolitische Kontextualisierung: Auf der Ebene der LLB evaluierte von 1970 bis 1975 die von der EDK einberufene LEMO-Expertenkommission, auch unter dem Eindruck des Lehrpersonenmangels, wie es schwerpunktmässig um die Ausbildung der Primarlehrpersonen bestellt war bzw. wie sie

³Der Bielefelder Soziologe Peter Weingart sieht die „auftragsgesteuerte Wissensproduktion“ in Wissensgesellschaften als eine „der zentralen Aktivitäten von Regierungen“ (Weingart 2011, S. 129). Die EDK – als Auftraggeberin von LEMO – hat zwar nicht die legislative oder exekutive Kompetenz einer einzelnen (kantonalen) Regierung, verfolgt aber als politische Behörde aller kantonalen Erziehungsdirektionen bildungspolitische Ziele und nimmt so indirekt Einfluss auf die Regierungsgeschäfte.

in Zukunft gestaltet werden sollte (Criblez 2000, S. 320ff.; Criblez 2010, S. 22f.).⁴ Das Ziel der Verbesserung und Harmonisierung der künftigen LLB in der Schweiz sollte mittels einer „verbesserte[n] Koordination im schweizerischen Schulwesen durch die Einigung der Bildungsinhalte und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrerdiplome“ erreicht werden (Müller 1975, S. 15). Dass „die meisten schweizerischen Seminare [...] sich [...] das Doppelziel [setzten], eine[r] auch für Hochschulstudien genügenden Allgemeinbildung und eine[r] spezifische[n] Berufsbildung“ anzubieten (Müller 1975, S. 15), bereitete je länger je mehr Probleme (Müller 1975, S. 62): Es wurde immer schwieriger, dieses Ziel innerhalb von vier oder fünf Jahren zu erreichen. Zudem waren die Universitäten immer weniger bereit, Seminar-Absolventen in die Hochschule aufzunehmen, weshalb der Ruf nach Reformen ständiger Begleiter der LLB war. Im Fazit des LEMO-Berichts sind zwei verschiedene, aber als gleichwertig taxierte Ausbildungswege bzw. -räume zur Lehrperson für künftige Lehrerbildungssysteme zur Disposition gestellt: Zum einen ein fünf- oder sechsjähriger seminaristischer Weg, bei dem die „Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbunden“ sind (Müller 1975, S. 334), zum anderen der maturitätsgebundene Weg, bei dem die Allgemeinbildung im Gymnasium als Vorbildung absolviert wird. In einem Lehrerbildungsinstitut wären dann „mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsbildung“ vorgesehen gewesen (Müller 1975, S. 335). Den beiden Ausbildungsräumen liegt die bildungspolitische Maxime zugrunde, dass in der ganzen Schweiz eine „im Prinzip gleichwertige Ausbildung“ hätte vermittelt werden sollen (Müller 1975, S. 333).

Für Kurt Reusser steht ausser Frage, dass LEMO ein Erfolg war, die LEMO-Wirkungsgeschichte sei „vor allem für das *maturitätsgebundene Modell* und für die *Berufsbildung* positiv ausgefallen“ (Reusser 1985, S. 7). In einer langfristigen Perspektive stellt der LEMO-Bericht für die Tertiärisierung der LLB einen wichtigen Meilenstein dar. Er beförderte eine intensive bildungspolitische Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der unterschiedlichen LLB-Räume, durch seine Verschriftlichung wurden die Differenzen der unterschiedlichen Räume benannt und erstmals in dieser systematischen und kompakten Form zur Debatte gestellt. Der Bericht gab so entscheidende Impulse für die zukünftigen Entwicklungen in der LLB – auch wenn er der interkantonalen Bildungspolitik nicht zu einer eindeutigen Position für den idealen LLB-Raum verhalf und sich die nichtuniversitäre LLB selber in einen „formalen Qualifikationsrückstau“ hineinmanövriert haben mochte (Criblez 2010, S. 27). Die oft als gescheitert apostrophierte Reform der LLB (BzL 1985) prägte die späteren Diskussionen in der Schweizer LLB-Politik massgeblich, sowohl in struktureller wie auch in inhaltlicher Hinsicht (Gehrig 1977, S. 158ff.; Egger 1983, S. 19; BzL 1985; Messmer 1999, S. 31): „Die Wirkung des Berichts auf kantonale Lehrerbildungsgesetzgebungen und Lehrplanrevisionen [...] ist verschiedentlich nachgewiesen worden“ (Stadelmann 2006, S. 92).

⁴Insofern liegt dem Bericht ein breiteres Verständnis von „Experte“ zugrunde als dies heute der Fall ist, wo v.a. spezialisierte Wissenschaftler als Experten gelten (Stehr/Grundmann 2010, S. 16ff.).

Insgesamt transportierte der LEMO-Bericht ein Verständnis der Lehrperson, das vom zunehmenden Einfluss empirischer Sozialwissenschaften auf die LLB anfangs der 1970er Jahre zeugt. Die Lehrpersonenrolle wurde in einer anspruchsvollen „Doppelfunktion“ gesehen: als eigentliche Lehrperson und als „Partner von Eltern, Politikern, Wirtschaftsfachleuten, Künstlern und Angehörigen der verschiedenen Berufe“ (Müller 1975, S. 33), die nicht nur mit den „gegenwärtig anstehenden Problemen“ zurechtkommen muss, sondern gar „mit den sich daraus ergebenden Aufgaben für die Gesellschaft von morgen“ (Müller 1975, S. 33).

Bei genauerer Betrachtung der im LEMO-Bericht verhandelten LLB-Räume wird deutlich, dass implizit von deren Gleichwertigkeit ausgegangen wird und sie zur *gleich guten* Primarlehrperson führen sollten, obschon die Räume für die Lehrpersonenbildung *unterschiedlich* konzipiert sind:

Kern der *seminaristischen Ausbildung* ist nämlich die „organische“ Verbindung von Theorie und Praxis sowie von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Der imaginierte seminaristische Raum sieht eine fünf- bis sechsjährige Ausbildungszeit vor (damalige Realität: vier bis fünf Jahre) – nur so könne er eine echte Alternative zum maturitätsgebundenen Raum sein, weil im Seminar ein enges Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern (angehenden Lehrpersonen) vorgesehen ist: „Die Arbeit von Lehrer und Schüler wird in einem mehrjährigen zeitlichen Zusammenhang erlebt, so dass die Schüler in die für den Junglehrer gewünschten Haltungen allmählich hineinwachsen“ (Müller 1975, S. 74). Zentraler Gedanke ist also die Arbeit an der Haltung: „Soll der junge Lehrer pädagogische Haltungen erwerben, die dem Schulalltag und den Gewohnheiten der Gesellschaft gegenüber widerstehen, so müssen ihm diese in Fleisch und Blut übergehen und stärker sein als die frustrierenden Erfahrungen der Praxis. Sie müssen während Jahren trainiert werden“ (Müller 1975, S. 77). Durch diese *Haltungen* sollten Lehrpersonen zum einen den Kindern ein gutes Vorbild werden, zum anderen sollte dadurch eine ganzheitliche Menschenbildung und Humanität verwirklicht werden (Müller 1975, S. 42). Neben der Arbeit an der Haltung ist eine Abklärung der erforderlichen Persönlichkeit wie auch eine direkte Einflussnahme auf dieselbe erforderlich.

Legt man so grossen Wert auf die Arbeit an der Persönlichkeit und den moralischen Haltungen der angehenden Lehrpersonen, sind die Dozierenden an den Lehrerseminaren von zentraler Bedeutung. Die Experten des LEMO-Berichts gingen davon aus, dass die jungen Lehramtskandidaten in einem so jungem Alter eintreten, dass sie noch form- und beeinflussbar sind. Dozierende an Lehrerseminaren sollten den angehenden Lehrpersonen – ähnlich wie in der Volksschule – ein persönliches Vorbild sein und direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung nehmen.

Bei allen curricularen Inhalten, die in der seminaristischen Lehrerausbildung vermittelt werden sollten, stehen humanistische Ideale im Mittelpunkt: „Im Zentrum seiner [des angehenden Lehrers] Berufstätigkeit steht der Mensch, deshalb sollten die Unterrichtsstoffe relevant sein in Bezug auf das Kind als ein in menschlicher Interaktion lernendes Wesen.

In der gesamten Welt der Schule und der Bildung vernehmen wir den Ruf nach sozialer Relevanz und die Forderung nach unmittelbarer Humanität. Könnte nicht die seminaristische Ausbildung hier richtungsweisend sein?“ (Müller 1975, S. 76) Das Verhältnis zwischen Dozierenden und angehenden Lehrpersonen ist durch eine gewisse persönliche Nähe gekennzeichnet. Der seminaristische Raum ist durch gemeinschaftsbildende Praktiken gekennzeichnet, in denen die Arbeit an Haltung und Persönlichkeit ermöglicht werden sollte. Die Fokussierung auf Humanität, Persönlichkeitsformung und Arbeit an moralischen Haltungen liegt sicherlich auch darin begründet, dass der seminaristische Raum der LLB als Aufstiegsschule für Personen aus sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen gedacht war. In funktionaler Hinsicht hätte der seminaristische Ausbildungsraum auch einen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit leisten sollen.

Der *maturitätsgebundene Ausbildungsraum* ist grundsätzlich anders konzipiert. In einem tertiären, hochschulartigen *Institut für Lehrerbildung* hätte die Ausbildung „insofern Hochschulcharakter, als sie sich an Erwachsene richtet, welche vorher eine Mittelschulbildung mit Maturität abgeschlossen haben“ (Müller 1975, S. 86). Die Abgrenzung von einer reinen Akademie ist auch der Überzeugung geschuldet, dass die Ausbildung an Lehrerbildungsinstituten durch eine angenommene partnerschaftliche Beziehung zwischen Dozierenden und angehenden Lehrpersonen hätte gekennzeichnet sein sollen.

In der Vision von LEMO ist im maturitätsgebundenen Raum, im Gegensatz zur seminaristischen Variante, die Phase der Allgemeinbildung von derjenigen der Berufsbildung getrennt; grundsätzlich ist erstere mit dem Maturitätszeugnis abgeschlossen, erst dann beginnen in den Lehrerbildungsinstituten die lehrerspezifischen Ergänzungen zur Allgemeinbildung, also die eigentliche Berufsbildung. Eine solche kompensatorische, ergänzende Bemühung sahen die Experten insbesondere im Bereich der Muttersprache. „Die Maturanden bringen von der Mittelschule her in der Regel wesentliche Kenntnisse und Einsichten in literarische, ästhetische und philosophische Probleme mit, sind jedoch häufig schlecht imstande, sich mündlich und schriftlich klar auszudrücken, insbesondere in einer Ausdrucksweise, welche dem Kinde in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen angemessen ist“ (Müller 1975, S. 87).

Im LEMO-Bericht wird betont, dass man an tertiären Lehrerbildungsinstituten mit Erwachsenen arbeitet – die direkte Abgrenzung zum Seminar mit seiner von Anfang an und über mehrere Jahre laufenden Persönlichkeitsformung angehender Lehrpersonen kann an einem tertiären Institut also nicht vollzogen werden. Sowohl die Vorbildfunktion der Dozierenden als auch die Beeinflussung der Haltungen angehender Lehrpersonen sind beim maturitätsgebundenen Ausbildungsraum anders gewichtet: Die Persönlichkeitsbildung findet höchstens – so weit es möglich und nötig erscheint – in der Berufsbildung statt. „Im Allgemeinen“ – so die Experten des LEMO-Berichts – „kann im maturitätsgebundenen Weg von der Voraussetzung ausgegangen werden, dass die Berufswahl bewusster erfolgt als dies bei einem Frühentscheid im Alter von 15 Jahren der Fall ist. Zudem kann entwicklungspsychologisch auf ein gewisses Mass an innerer Stabilität sowie ein

grundlegendes Begriffsinventar, welches in der Mittelschule erworben wurde, aufgebaut werden“ (Müller 1975, S. 93).

Die Arbeit an der Persönlichkeit ist dennoch wichtig: Der Lehrkörper an Lehrerbildungsinstituten sollte ausschliesslich aus Spezialisten für berufsbildende Fächer bestehen, was eine gewisse Verwissenschaftlichung und Versachlichung des Unterrichts nach sich zieht. Gerade deshalb sollten sich die Lehrerbildner aber „dauernd die Frage nach der Eignungsvoraussetzung“ der Lehramtstudierenden stellen und bei Bedarf handeln (Müller 1975, S. 88) oder die persönliche Beziehung in partnerschaftlicher Auseinandersetzung pflegen, da die LLB ein „Formungsprozess“ ist (Müller 1975, S. 89). Gesamthaft betrachtet, folgt die Vision des maturitätsgebundenen Lehrbildungsraums den Grundsätzen der Vertiefung und Konzentration des vorhandenen Mittelschul-Wissens, der Wissenschaftlichkeit und des Theorie-Praxis-Bezugs. Insofern sind die Praktiken und relationalen Verhältnisse hier eher durch Wissensvermittlung als durch persönliche Nähe zwischen Dozierenden und angehenden Lehrpersonen gekennzeichnet.

Die in LEMO als gleichwertig, aber dennoch scharf voneinander unterschiedenen Räume evozieren das Bild einer *logotropen* (den Wissenschaften zugewandten) und einer *paidotropen* (dem Schüler/der Schülerin zugewandten) Lehrperson, wie sie Christian T. Caselmann einige Jahrzehnte zuvor beschrieben hatte (Caselmann 1949). Auffällig am LEMO-Bericht ist die Verschmelzung verschiedener geisteswissenschaftlicher Theorien und den damals neueren psychologischen und soziologischen Theorieansätzen. Und obwohl in LEMO die unterschiedlichen, aber „gleichwertigen“ Räume explizit zur gleich gut qualifizierten Lehrperson hätten führen sollen, zementiert die Präsentation ebendieser Räume die Idee, dass in den unterschiedlichen Ausbildungsräumen implizit unterschiedliche „Lehrerpersönlichkeiten“ generiert werden würden.

3. Fazit

Die beiden modellierten Räume der LLB unterscheiden sich strukturell und hinsichtlich ihrer inhaltlich-curricularen Ausrichtung. Die Differenzen existieren bei näherer Betrachtung aber nicht nur in praxeologischer Hinsicht, sondern sind auch mit unterschiedlichen anthropologischen Annahmen über die auszubildende Lehrperson verknüpft: Während im seminaristischen Raum die Arbeit an der „ganzheitlichen“ Lehrerpersönlichkeit im Zentrum steht, rückt in den maturitätsgebundenen Lehrbildungsräumen die berufliche, fachliche Kompetenz in den Mittelpunkt. Auch wenn sich insbesondere der seminaristische Raum durch persönlichkeitsformende Praktiken auszeichnete, wurde die Relevanz der Persönlichkeit auch im maturitätsgebundenen Raum gesehen: Hier beschränkte sich die entsprechende Praxis aber auf Beobachtung und Prüfung der grösstenteils im Gymnasium geformte Persönlichkeit.

Bezogen auf unsere These ist die subtile Differenzierung, wenn nicht gar Hierarchisierung innerhalb des Berichts interessant: zwar wird die Gleichwertigkeit beider Ausbildungsräume auffällig oft wiederholt, allerdings wird der Bildung der „individuellen Lehrerpersönlichkeit“ und der damit verbundenen moralischen Haltungen, wie es in Lehrerseminaren

selbstverständlich war, höchste Priorität eingeräumt. Zudem wird dezent davor gewarnt, diese nicht von einer angestrebten, wissenschaftlichen Lehrerprofessionalisierung „überdecken und verdrängen“ zu lassen. Deshalb scheint das Gleichwertigkeitstheorem eher einem bildungspolitischen Kompromiss geschuldet zu sein, als damit tatsächlich zwei als gleichwertig anzusehende Ausbildungsräume bezeichnet worden wären. Die Überzeugung, dass im Lehrerseminar die als so zentral erachtete Lehrerpersönlichkeit von Grund auf geschult werden kann, deutet darauf hin, dass in LEMO nicht nur zwei gleichwertige Ausbildungsräume angedacht sind, sondern implizit auch zwei verschiedene Lehrertypen, die sich in der je anders gearteten relationalen Anordnung von Menschen und Dingen manifestieren. Da die konzipierten Räume auch für die Formung der Lehrerpersönlichkeit entscheidend sind, ist die Vorstellung künftiger Lehrpersonen davon nicht abzutrennen. Die im LEMO-Bericht entfaltete Argumentation lässt deshalb nur einen Schluss zu, auch wenn dieser nicht explizit geäußert wird: die zwei konzipierten und voneinander unterschiedenen LLB-Räume *müssen* zwei unterschiedliche Lehrpersonentypen generieren.

Quellen- und Literaturverzeichnis:

Quellen

[BZL]. BzL-Sondernummer „10 Jahre ‚Lehrerbildung von morgen‘“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1985, 3. Jg., Nr. 1.

CASELMANN, Ch. T. *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

[EDK = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. *Mittelschule von morgen. Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen. Jahrbuch der EDK 58*. Frauenfeld: Huber, 1972.

EGGER, E. *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: Haupt, 1983. ISBN 3-258-03269-6.

GEHRIG, H. Konsequenzen aus dem Expertenbericht „Lehrerbildung von morgen“ für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung „Lehrerbildung und Unterricht“*. Bern: Haupt, 1977, S. 157–173. ISBN 3-258-02758-7.

MÜLLER, F. (Hrsg.). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius, 1975.

REUSSER, K. Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer „10 Jahre Lehrerbildung von morgen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1985, 3. Jg., Nr. 1, S. 6–9.

WURZBACHER, G. Sozialisation – Enkulturation – Personalisation. In *Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1963, S. 1–34.

Literatur

- BADERTSCHER, H. Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung – Geschichte – Wirkung*. Bern: Haupt, 1997, S. 173–227. ISBN 3-258-05459-2.
- BÖHME, J. Handlungsraum. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2014, S. 423–432. ISBN 978-3531181660.
- BOURDIEU, P. – WACQUANT, L. J. D. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. ISBN 978-3518293935.
- CRIBLEZ, L. Das Lehrerseminar – Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern, Genf: Lang, 2000, S. 299–338. ISBN 3-906765-17-2.
- CRIBLEZ, L. Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK, 2010, S. 22–58.
- DE VINCENTI, A. *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos Verlag, 2015. ISBN 978-3-0340-1299-7.
- LOEBELL, P. – MARTZOG, P. (Hrsg.). *Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2017. ISBN 978-3-8774-2022-4.
- LÖW, M. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. ISBN 978-3-518-29106-1.
- MESSMER, R. *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung: Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern: Peter Lang, 1999. ISBN 978-3906763651.
- PILTZ, E. „Trägheit des Raums“. Fernand Braudel und die *Spatial Stories* der Geisteswissenschaft. In *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2009, S. 75–102. ISBN 978-3-89942-683-0.
- SCHWARZENEGGER, Ch. Das „Verräumen“ der Orte. Konsum Dritter Orte als Ikonophagie. In *Räume des Konsums. Über Funktionswandel von Räumlichkeiten im Zeitalter des Konsumismus*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008, S. 142–156. ISBN 978-3-531-15203-5.
- STADELMANN, M. *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt, 2006. ISBN 978-3-258-06970-8.
- STEHR, N. – GRUNDMANN, R. *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2010. ISBN 978-3-938808-82-5.
- TAUSCH, R. – TAUSCH, A. *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*, 8. Aufl. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, 1977. ISBN 978-3801701208.



WALDENFELS, B. *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. ISBN 978-3518290729.

WEINGART, P. *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Studienausgabe, 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2011. ISBN 978-3-934730-98-4.