

Ulrich Grunder, Hans

Die gute Lehrerin, der gute Lehrer. Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 53-60



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ulrich Grunder, Hans: Die gute Lehrerin, der gute Lehrer. Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 53-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133196

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die gute Lehrerin, der gute Lehrer

Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Hans Ulrich Grunder

Die Lehrerbildungsstätten in der Schweiz sind seit ihrer Gründung bemüht, 'gute Lehrkräfte' auszubilden. Die lehrerausbildenden Institutionen sahen sich allerdings erheblichen öffentlichen Pressionen ausgesetzt, wenn es um die Frage ging, was denn eine 'gute Lehrkraft' an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten mitzubringen habe. Einer der Höhepunkte des langandauernden, mehr oder weniger intensiven Streits ist die Epoche der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

1. Fragen

Was ist eine gute Lehrkraft? Welches Wissen, welche Kenntnisse, welchen pädagogischen Sachverstand muss sie ausweisen? Welche Ausbildung ist dafür eine Bedingung? Solche und ähnliche Fragen heben ab auf ein ideales Bild einer Lehrperson als einer Expertin für Lehr- und Lernprozesse. Sie zielen auf eine Antwort, welche die Lehrerin und den Lehrer sowohl als Menschen als auch als pädagogischen Sachverständigen ausweisen soll. Bestünde diese in der Charakteristik einer perfekt realisierten Rolle, umschriebe sie einen vollkommenen Angehörigen eines umstrittenen, als halbprofessionell eingestuften Berufsstandes, müsste sie zwangsläufig Überforderung hervorrufen.

Was wie ein utopisches und trotzdem aktuelles, zufällig oder systematisch angeführtes Motiv klingt, eben: die *gute Lehrerin*, der *gute Lehrer*, weist als Diskursstrang eine eigenwillige, jedoch historisch eruierbare Konjunktur auf. Der Wunsch, die *gute Lehrkraft* zu umschreiben, existiert, seit es strukturierte Unterweisung gibt. Dies gilt jedenfalls für die Schweiz, wo jene Institutionen, welche Lehrkräfte ausbilden, seit rund hundertsechzig Jahren danach trachten, ihre Absolventen zu sachkompetenten Berufsleuten zu machen. Sie konkretisieren die Merkmale, welche einen guten Lehrer, eine gute Lehrerin kenneichnen. Damit ist Umfassenderes gemeint als allgemein gehaltene Tugendkataloge. Die Lehrerausbildner streichen es seit der Gründung der Lehrerausbildungsstätten in der Schweiz heraus: Zunächst einmal müssen Lehrkräfte ihr *Handwerk* verstehen. Einmal fachlich und pädagogisch kompetent, werden sie dann die Grundlage für die Akzeptanz des gesamten Berufsstandes allmählich verbreitern. Dies gilt heute noch wie vor hundert Jahren. Allerdings haben sich im Lauf der Jahrzehnte die Methoden der Professionalisierung verändert, und mit ihnen die Anforderungen an die *gute Lehrkraft*. Angesichts der traditionsreichen schulkritischen Kontroverse um die Funktion von Schule, Unterricht und Lernen im Licht eines sich allmählich differenzierenden Schulsystems und seines steigenden Institutionalisierungs- und Monopolisierungsgrades, ist die *Frage nach der guten Lehrkraft* ein Dauerthema sowohl für die Lehrerausbildungsinstitutionen als auch für die Öffentlichkeit. Befassen sich indessen die schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerseminare permanent damit, tun dies Presse und öffentliche Diskussion lediglich in Krisenzeiten, etwa wenn Schule und Lehrkräften neue Aufgaben überbürdet werden. Da überantwortet eine ratlose Politik einer mitunter überraschten, gelegentlich ebenso ratlosen Pädagogik neue Anforderungen. Die Debatte fokussiert zwangsläufig im Begriff der *Schulreform*. Eine schulreformerisch akzentuierte Hoch-Zeit sei aus dem ununterbrochenen Diskurs um die gute

Lehrkraft herausgegriffen: Es ist die Phase reformpädagogisch orientierter Schulreform.

Die Vertreter der schweizerischen Lehrerbildung erachten die damalige reformpädagogische Argumentation keineswegs als bedrohlich, was auf den ersten Blick anzunehmen wäre. Eher gilt die herausfordernde reformpädagogische Semantik als Bestätigung dessen, was, wie einige Seminardirektoren sagen, *man in der Lehrerbildung immer schon gemacht habe* (Grunder, 1993). Was steckt hinter diesem auf den ersten Blick selbstgefälligen Urteil? Wie reagierte die Lehrerbildung um die Jahrhundertwende in der Schweiz auf die selbstbewussten reformpädagogischen Werbebotschaften um Kindzentriertheit des Unterrichts, aktive Methoden in der Didaktik, neue Schulformen, die Forderung nach der Einheit von Leben und Lernen, den Wunsch nach Gemeinschaft, nach Fest und Feier?

Vor dem Hintergrund ihrer jahrzehntealten Tradition, unter der Prämisse, wie bisher auch weiterhin gute Lehrkräfte ausbilden zu wollen, wiesen etliche schweizerische Lehrerbildner die reformpädagogische Programmatik zu Beginn des 20. Jahrhunderts scharf zurück. Seien diese Forderungen nicht bereits vollumfänglich realisiert, stünden sie unmittelbar vor der Verwirklichung. Im übrigen beharrten die Lehrerseminare auf ihrem eigenen bedächtigen Weg einer stetigen Reform. Diese sollte, gemächlich voranschreitend, öffentlich beinahe resonanzlos, vergleichbare Vorhaben wie die der Reformpädagogen realisieren.

Der skizzierte Vorgang ist zu erläutern. Zu diesem Zweck blicke ich in die Archive einiger schweizerischer Lehrerausbildungsstätten um die Zeit der Jahrhundertwende. Zu zeigen ist, inwieweit die von den reformpädagogischen Protagonisten verlangten Reformen damals bereits verwirklicht worden waren. Der Begriff der *Mikroreform* kennzeichnet in diesem Zusammenhang eine unpräzise, in verhaltenen Schritten, ohne publikumswirksames Echo verlaufende, prosaische und damit oft belächelte Reform. Der Vorteil dieses, hier als taktisches Vorgehen eingeschätzten Handelns der Seminardirektoren bestand im meist erfolgreichen Umsetzen dessen, was auf pädagogischer, didaktischer, methodischer oder institutioneller Ebene verändert werden sollte. Den verantwortlichen Direktoren und Lehrerkollegien sowie reformwilligen Beamten in den Erziehungsdirektionen ging es um die Heranbildung *guter Lehrkräfte* für eine gute, gemeint ist schon damals eine *effiziente, klimatisch angenehmere* Schule für Gegenwart und Zukunft.

Wie reagierten die Seminardirektoren auf die reformpädagogische, öffentlichkeitswirksame Provokation der Exponentinnen und Exponenten der "éducation nouvelle", der "école active", der "progressive education"? Drei Bereiche seien herausgegriffen. Sie stellen die schillernde Mitte von Schulkritik und Schulreform, also Seminarkritik und Lehrerbildungsreform dar. Zunächst geht es um eine vieldiskutierte Balance, die für das Profil einer damaligen Lehrerbildungsstätte ausschlaggebend gewesen ist - um die Bezüge zwischen Herbartianismus und Pestalozzianismus (2); dann um eine Ideentrias, welche die damalige pädagogisch-didaktische Diskussion lange zuvor bestimmt hatte. Gemeint sind weniger die reformpädagogisch oft bemühten Begriffe *Anschauung, Selbsttätigkeit* oder *Selbstständigkeit*, sondern die Dreierheit *Arbeitschule, Handarbeitsunterricht, Handfertigkeit* (3). An ihr entzündet sich der Streit um die vermeintliche Dominanz reformpädagogischer Reform, was von den Seminardirektoren vehement bestritten wird; und schliesslich geht es um die damals kontrovers diskutierten didaktisch-methodischen Formen sowie um die unablässig problematisierten Termini *Koedukation* und *Koinstruktion* (4).

Die nachfolgende Skizze beruht auf der Analyse von insgesamt neun schweizerischen Lehrerausbildungsstätten (Grunder 1993), deren Entwicklung zwischen 1870 und 1930 auf die jeweils vorfindbaren Mikroreformen hin untersucht worden ist. Es geht

hier, im Gegensatz zu dieser Studie, weniger um den Sachverhalt einer Reformpädagogik avant la lettre oder um die Kritik an deren Epochalisierung, an der Phasierung oder an der Rezeptionsgeschichte reformpädagogischer Sachverhalte - und ebensowenig um die Reformpädagogik als Faktum, denn um die Lehrerseminare, die sich in eigenwilliger Weise der Provokation, die an sie herangetragen wurde, erwehrt haben.

2. Pestalozzianismus - Herbartianismus

Beobachtet man in der Mitte des 19. Jahrhunderts eine noch von den Problemen der Initialphase geprägte Diskussion um Ziele und Methoden der Lehrerbildungsstätten, verschieben sich die Argumentationslinien der Kontrahenten infolge der Rezeption Herbartischer Begrifflichkeit. Die Seminardirektoren der schweizerischen Lehrerbildungsinstitute haben einige von Herbarts Schriften wohl gelesen, ebenso gelegentlich die Seminarlehrer. Jedenfalls legen dies einschlägige Notizen in persönlichen Nachlässen oder frühen Seminardokumenten sowie die Anschaffungspraxis für die Schulbibliotheken nahe. Andererseits ist Pestalozzis Reputation in der damaligen Lehrerbildung ausgesprochen gross. Sein ideeller Einfluss prägt. Spätestens in den siebziger Jahren flammte der Disput um die Berechtigung Herbartischer oder herbartianistischer Ansätze in der Lehrerbildung auf. Allerdings erscheint die nachträglich, von nachmaligen *Reformpädagogen* als *Streit*, ja als *Paradigmenstreit* eingeschätzte Kontroverse um die Herbartische Axiomatik, wie sie nach 1870 ausgetragen wird, kaum als öffentlichkeitswirksam. Zwar fragen sich Direktoren und Lehrerkollegien der Seminare, wie wichtig *Herbarts Pädagogik* für den Seminarunterricht sei. Herbarts und Pestalozzis Gedanken betrachten sie als für die Schweizer Lehrerbildung gleichermassen konstitutiv. Beide sind demzufolge innerhalb einer Ausbildung zur *guten Lehrkraft* adäquat einzusetzen. Dass Pestalozzi dabei unkritisch verehrt wird, bleibt unbedacht und wird auch nicht problematisiert. Was die Texte von Herbart, Ziller und Stoy angeht, räumt man ein, ihre *Gehalte* seien in Bezug auf die Lehrerbildung zwar argumentativ einzubeziehen, ihre Position solle aber nicht übergewichtet werden. Die wenig später im Ausland deutlich spürbare Aversion gegenüber Herbartischen oder herbartianistischen Gedankenketten ist in den schweizerischen Seminaren nicht nachweisbar.

Obleich die Kontroverse zwischen Herbartianismus und Pestalozzianismus an einigen Lehrerausbildungsstätten jahrelang schwelt, bleibt sie seminarintern. In der Regel gerinnt sie in der Gestalt einer Kompromissformel: Pestalozzische Ideen sind konstitutiv für den Erziehungs- und Bildungsprozess. Herbarts, Zillers oder Stoy's Denken, als zu formalistisch beurteilt, ist zunächst relevant für unterrichtsmethodisches Handlungswissen. Beide vereint, so etwa Martig, der Berner Seminardirektor, Maxime, Konzept und Idee sowie Methode, Regel und Verfahren, vermögen eine effektvolle Lehrerbildung zu konstituieren. Was den eben angesprochenen Aspekt betrifft, seien zwei Sonderfälle verzeichnet: Sowohl in Graubünden, am Churer Lehrerseminar, als auch in Lausanne, an den *Ecoles Normales*, manifestiert sich die Frage, ob in der Lehrerbildung Pestalozzi oder Herbart zu folgen sei, nachhaltiger als andernorts. Bedingt durch die pädagogische Position der jeweiligen Direktoren erfährt sie einen je unterschiedlichen Akzent. Darauf wäre zurückzukommen. Anzuführen bleibt, dass sich die Verantwortlichen der hier ausgesuchten Seminare zuweilen auf die Lehrerbildung in Deutschland abstützen - etwa auf die Ideen Diesterwegs oder Wanders.

In der St. Galler Lehrerbildung ist das Lavieren zwischen Maxime und Methode am Wirken einer Lehrperson auszuloten. Erstmals in der Geschichte des Lehrerseminars in Marienberg-Rorschach erteilt den Unterricht in Pädagogik nämlich nicht mehr der Direktor, sondern ein Seminarlehrer - dies kurz bevor J. Bucher 1904 zurücktreten wird. Inhelder hat seinen Stunden Conrads 'Lehrbuch' zugrunde zu legen, weil es am Seminar als obligatorisches Lehrmittel verwendet wird. Der neue Pädagogikdozent greift in den

Jahresberichten in seinen kurzen Texten an die Behörde meist aber auf den Lehrplan, nicht auf den Band zurück. Seine Skizzen des durchgearbeiteten Stoffs lassen auf einen herbartianistischen Akzent des Pädagogikunterrichts schliessen.

Wegen seinem, die naturwissenschaftlichen Fächer exponierenden, infolge des Kulturkampfes noch radikalisierten Konzept einer *rationalen Lehrerbildung* hat das Problem *Pestalozzi-Herbert* ebenfalls den Küssnacher Seminardirektor Wettstein beschäftigt. Wettsteins Wirken scheint eher pestalozzianisch: Ein guter Lehrer lehrt Wettstein zufolge gemäss dem *Anschauungsprinzip*, verfügt jedoch über formale, naturwissenschaftliche Bildung. Überzeugt von der Kraft einer klaren, inhaltlich stringent aufgebauten stofflichen Präsentation, hat Wettstein die auf ihn wohl allzu hölzern wirkenden Stufenschemata des Unterrichts abgelehnt. Emanuel Martigs pädagogische Texte belegen (etwa Martig 1890) dessen vermittelnde Position, eine *Maxime*, die er programmatisch versteht. Er akzeptiert zwar das Herbart-Zillersche System nicht. Trotzdem enthalte dieses etliche *Wahrheiten*, fügt er an. Wie sein Vorgänger, H. R. Rüegg, weist Martig die herbartianistischen Gehalte zurück, indem er sich auf Pestalozzi beruft. Herbart System, so Martig weiter, habe trotz seiner Nachteile Theorie und Praxis der Pädagogik, namentlich den Unterricht befruchtet, obwohl man ihm *allgemein nicht zugestimmt habe* (Martig, 1901, S. 230).

Fazit: Herbartianistische und Pestalozzianische Ideen tragen in den Augen der schweizerischen Lehrerbildner der Jahrhundertwende gleichenteils dazu bei, Seminaristen zu *guten Lehrkräften* auszubilden.

3. Arbeitsschule, Handarbeitsunterricht, Handfertigkeit

Mit den Begriffen *Anschauung*, *Selbsttätigkeit* und *Selbständigkeit* sind die für damalige Seminarreformen entscheidenden Termini genannt. Die Exponenten der Seminare knüpfen, wie später die nachmaligen Reformpädagogen, an Pestalozzi an. Für die Mehrzahl der Lehrerbildner gehören die drei Bezeichnungen längst zum allgemeinen Sprachgebrauch. Seit spätestens den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts, das belegen die Archivalien (Grunder, 1993), werden die drei Ausdrücke jedenfalls von allen Pädagogen benützt, die sich gegen das von ihnen als verkrustete Buchschule abqualifizierte Seminar stellen und eine *volksgemässe Lehrerbildung* propagieren. Mit den Begriffen *Selbständigkeit*, *Selbsttätigkeit* und *Anschauung* eng verknüpft sind die der *Handarbeit*, der *Handfertigkeit* und der *Arbeitsschule*. Auch sie werden bereits nach der Jahrhundertmitte in die damals noch moderat geführten Kontroversen um die Seminarreform geworfen.

Die Seminarreformer erachten *Handarbeit in der Schule* als ein hervorragendes, wenn nicht das einzige Mittel, angehenden Lehrern selbständiges Lernen und selbsttätiges Tun beizubringen. Seminaristen in Handarbeit zu unterrichten, heisst nun soviel, wie das Handgeschick der künftigen Schulmeister zu perfektionieren. Bereits in den siebziger Jahren wird darum *Handfertigkeit* als Fach angeboten. Siebzig Jahre später sollten alle hier untersuchten Seminare zwischen zwei und sechs Stunden Handfertigkeit lehren (Brenner, 1941, S. 71). Mit der regen Debatte um den Wert der *Handarbeit* für *Knaben* und der *Mädchenhandarbeit* sowie der Gründung der *Vereine für Knabenhandarbeit*, erwächst den Seminaren erheblicher Druck: Etwa in der lange vor Kerschensteiners bekanntgewordenem Zürcher Referat (1908) von Robert Seidel angezettelten Polemik um das Arbeitsprinzip (vgl. zum frühen Einsetzen des Streits um die Arbeitsschule ein das Arbeitsprinzip in der Schule stützendes Buch: Friedrich, 1852).

In den schweizerischen Lehrerseminaren gelten die Ausdrücke *Arbeitsprinzip* oder *Arbeitsschule* vor der Jahrhundertwende als methodisches Programm, anschauliches, selbständiges Lernen hin zu mehr selbsttätigem Handeln anzuleiten. Auf ein damit ver-

bundenes Postulat, jenes der *harmonischen Bildung*, lässt sich der nachfolgende Abschnitt ein. Die Seminardirektoren erkennen, dass Arbeitsschule und Arbeitsprinzip nicht zwangsläufig dieselben Sachverhalte umschreiben. In der Regel motivieren sie die Seminarlehrer ihrer Kollegien dazu, wenigstens im Fach Handfertigkeit arbeitsunterrichtlich vorzugehen. Vornehmlich die Handarbeitslehrer bedrängen ihre Direktoren, den didaktischen Transfer auf andere Fächer anzuordnen. Wie kann man etwa in Deutsch oder aber im naturkundlichen Bereich gemäss den Forderungen des Arbeitsprinzips lehren? Empfohlen werden die tastend-entdeckende Manier oder eigene Recherchen; gelegentlich wird schliesslich auch in Gruppen gearbeitet.

In den zwanziger Jahren wird Handfertigkeit in der solothurnischen Lehrerbildung zweistündig unterrichtet. Sie erscheint gebündelt in der Methodik eines Gesamtunterrichts an der Unterstufe der obligatorischen Schule. Selbstverständlich weist das Fach praxisrelevante Inhalte auf: "Das Arbeitsprinzip im Gesamt-Unterricht des 1. Schuljahres; 2. Schuljahr, Lektionen aus dem Anschauungsunterricht nach dem Arbeitsprinzip. Beobachtungsgänge. Behandlung von Lesestücken. Arbeitsprinzipunterricht im Rechnen. (...) Wanderungen zu Unterrichtszwecken (Heimatkunde, Naturkunde, Zeichnen, Sprache, Rechnen, Ethik). Versuchsbeet. Aquarium. Modellieren im Dienste der Geographie, der Geschichte, der Naturkunde und der Raumlehre. Verjüngter Massstab. Papparbeiten" (Staatsarchiv des Kantons Solothurn, Aken BA, 15, 11, Jahresbericht 1924/1925, S. 29). Der Solothurner Seminardirektor Gunzinger trachtete hingegen schon ausgangs des 19. Jahrhunderts danach, den Seminaristen die Vorteile interdisziplinärer Zusammenarbeit in der Volksschulunterstufe zu verdeutlichen. Im Seminar Hitzkirch versucht man auch arbeitsunterrichtlich vorzugehen: In seinen Aussagen zur Arbeitsschule anerkennt der damalige Direktor Rogger den Standpunkt der Arbeitsschulpädagogen. Er relativiert ihn jedoch, wenn er schreibt, "dass gewisse gesunde Forderungen der Arbeitsschulpädagogik unserer Zeit nicht neu sind (unsere Zeit hat diese Forderungen bloss mit grösserem Eifer vorgetragen, nachdem es schien, als sei die Schule allzusehr *verschult* worden)" (Rogger, 1939, S. 159). Ein wirklicher Gegensatz zwischen der Arbeit eines "guten Lehrers der früheren Schule und der massvoll vertretenen Arbeitsschule besteht nicht" (ebd., S. 150), bemerkt Rogger, zweifellos gegen die reformpädagogischen Neuerer gewandt. So hebt er die Kontinuität der Seminarreform hin zu selbständigem Lernen und selbsttätigem Handeln der Seminaristen hervor: "Denn tatsächlich hatten die Schüler schon bis dahin in einer guten Schule etwas gelernt, waren selbsttätig, haben verstanden, was ihnen vorgetragen wurde, haben es sich eingepägt und haben ihr derart erworbenes Wissen für das spätere Lernen und für das Leben fruchtbar werden lassen. Überall, wo man wirklich etwas lernte, war man selbsttätig, war man aktiv, wurde man sogar produktiv. Richtige Fremderziehung will ja immer Selbsterziehung; richtiger Unterricht will Auseinandersetzung mit dem zu Lernenden durch den Schüler selber" (ebd., S. 150). Lange vor der Jahrhundertwende, so wird in den Archivalien des Seminars Küssnacht unterstrichen, hatte Robert Seidels Buch (Seidel, 1885) zur Handarbeit in der Schule die Lehrerschaft des Kantons Zürich aufgerüttelt. Ab 1887 bietet der 'Schweizerische Verein für Knabenhandarbeit' Handarbeitskurse für Lehrer an. 1884 bereits hatte Seidel anlässlich einer kantonalen Schulsynode zur Knabenhandarbeit in der Schule referiert. 1899 möchte Oertli, ein engagierter Exponent der Handarbeit, diese im neuen Seminarlehrplan nachhaltiger berücksichtigen wissen (vgl. Staatsarchiv des Kantons Zürich, Brief des Vereins für Knabenhandarbeit an den Erziehungsrat, U 74 2). Zehn Jahre darauf sollte der Zürcher Erziehungsrat die Preisaufgabe *Handarbeit als Unterrichtsprinzip* zur Bearbeitung ausschreiben. Es kann also nicht die Rede davon sein, die Zürcher Schulen hätten die Idee des Arbeitsunterrichts erst nach der Jahrhundertwende integriert. Lakonisch, und gegen die selbsternannten reformpädagogischen Schulreformer, drückt es ein Chronist aus: "So war im Kanton Zürich alles für diese Seite der Schulreform vorbereitet und im Gang, als Kerschensteiner an der Pestalozzifeier in Zürich (12.1.1908) die Festrede

über *Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis hielt*" (Erziehungsrat, 1933, S. 652). Dass Seidels Interpretation des Handarbeitsunterrichts als einer allem Unterricht übergeordneten Idee schliesslich dem Begriff Arbeitsprinzip der Reformpädagogik entsprach, sagt Seidel (vgl. dazu Spillmann-Jenny, 1980) selbst: Er (Seidel, 1901) halte den Handarbeitsunterricht für eine "bessere Methode des Unterrichts und der Erziehung, er ist die Unterrichts- und Erziehungsmethode der Zukunft, und er allein kann den Forderungen der harmonischen Menschenbildung gerecht werden" (Seidel, zit. in Erziehungsrat 1933, S. 652). Die bekanntgewordene Kontroverse um den unterschiedlich interpretierten Begriff *Arbeitsprinzip* sei in Zürich deshalb nicht ausgebrochen, "weil die Vorkämpfer der Knabenhandarbeit (Verein für Knabenhandarbeit) die Versuche mit dem Arbeitsprinzip unterstützten und den praktischen Gestaltungsvorschlägen Raum gewährten" (Erziehungsrat, 1933, S. 652). Ob Kerschensteiner nichts ahnend, so muss man demnach fragen, 1908 in Zürich mit seinem wohlgemeinten Einsatz für die Arbeitsschule ein bereits erschlossenes Feld der Lehrerbildung beackert hat?

4. Didaktische und methodische Formen, Koinstruktion und Koedukation

Wie in einem Lehrerseminar unterrichtet wird, verrät das pädagogische Profil der Schule. Geht es um Methodik oder spezielle Methodik, wie die beiden Gebiete seit der Gründung der Seminare genannt werden (der Begriff *Didaktik* wird damals in der Schweiz nicht auf das Vermitteln von Inhalten bezogen), um Lehrübungen, also Praktika, oder um gezielte Hinweise zum zukünftigen Unterricht der angehenden Lehrer, so stellen pädagogische Fächer die Angelpunkte der pädagogisch-methodischen Linie eines Seminars dar. Es sind die pädagogischen Fächer, welche gegenüber der Öffentlichkeit den pädagogischen Kurs eines Seminars definieren.

Konzentrierte Einführungen in zeitgenössische Konzepte des Lehrens gehören zu dem, was den Seminaristen zusätzlich zu ihren Hospitationen in der Musterschule mitgegeben wird. Diese werden ebenso von den Direktoren im Pädagogikunterricht wie seitens der Methodiklehrer oder der Fachlehrer angeboten. Mit den wissenschaftlichen Inhalten liefern die Lehrerbildner zugleich die fachdidaktischen Aspekte. Sie werden damals als *spezielle Methodik* bezeichnet. (Etwa: Regeln wie Kinder Schulhefte zu führen, Texte zu lesen, Zeichnungen anzufertigen, von der Wandtafel abzuschreiben, auswendig zu rezitieren haben.)

Die Seminaristen lernen, die inhaltlich-sachlichen Aspekte eines Stoffgebiets auf die Anforderungen einer Lektion in der Primarschule zu beziehen. Sie üben, den Lektionsablauf in abgegrenzte Stufen aufzuteilen. Sie erwerben Kenntnisse darüber, wie Unterrichtsformen (Dozierender Frontalunterricht, erklärend-entwickelndes Verfahren, Durchführen von Experimenten und Exkursionen, ja selbst die Arbeit in Gruppen) initiiert werden. Sie setzen sich, wie angesprochen, bereits Jahrzehnte vor dem Jahrhundertwechsel mit den Vorstellungen zum selbstständigen Lernen und selbsttätigen Erarbeiten auseinander. Anlässlich des praktischen Schlussexamens haben sie in einer Unterrichtsstunde, der Lehrprobe, ihre Meisterschaft des Erlernten nachzuweisen.

Die *Inventare* im Seminar Bern-Hofwil aus den Jahren 1892 bis 1900 (Staatsarchiv des Kantons Bern, Akten BB IIIb, nicht katalogisiert) deuten sensible Bereiche eines methodisch durchdachten Unterrichts an. Sie listen die in Hofwil verfügbaren Hilfsmittel für den Unterricht auf. Selbstverständlich wird erwartet, dass die Seminaristen damit methodisch sicher umgehen lernen. Als Hilfsmittel für den Unterricht gelten: Karten, Reliefs, ein Globus, Zirkel, Lineale, Winkelmesser, Barometer, Fernrohre, Messstangen, daneben eine lange Liste von Werkzeugen für den Handfertigkeitsunterricht.

Der Streit darum, ob Mädchen ins Seminar aufgenommen werden sollen, gleicht einer zähflüssigen Kontroverse. Der Zwist flammt in der Regel auf, wenn infolge spürbaren Lehrermangels unversehens zusätzliche Lehrkräfte ausgebildet werden sollten. So werden in die Pädagogische Abteilung der Solothurner Kantonsschule wohl lediglich eines dramatischen Lehrermangels wegen ab 1899 Mädchen aufgenommen. Gibt es zuwenig Lehrkräfte, drängen vermehrt Töchter zum Seminar. Andererseits melden sich zwischen 1870 und 1930 fortwährend ausbildungswillige Mädchen an, die den Beruf der Lehrerin ergreifen möchten. Die schweizerischen Seminare reagieren in der Regel zögerlich. Die Idee, so zeigt die vorsichtig-abwehrende Reaktion, Mädchen im Schul- oder gar im Internatsbetrieb betreuen zu müssen, hat ihnen Unbehagen bereitet. (Auf die politischen und soziokulturellen Hintergründe der Lehrerinnenbildung wird in diesem Zusammenhang ebensowenig eingegangen wie auf die Verknüpfung der Lehrerinnenbildung mit dem zeitgenössischen Kampf um die Frauenrechte.) Die steigende Zahl der weiblichen Lehrkräfte weckte bei der bernischen Schulsynode im übrigen ernste Sorge, so dass sie die Lehrerinnenfrage einer sorgfältigen Prüfung unterstellte. Die Majorität erklärte, das Weib eigne sich weder zum Schuldienst noch zu streng methodischem Unterricht. Jedenfalls sei das Engagement der Lehrerinnen auf Unterklassen und Mädchenschulen einzuschränken. Die Minorität widerlegte diese Bedenken und hielt die Verwendung von Lehrerinnen für zweckmässig, indem sie für erziehenden Unterricht sogar geeigneter seien als die Männer. Die *Methodikschule*, der neunwöchige Kurs für angehende Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Tessin, scheint am Ausgang des Jahrhunderts zunächst jene Institution gewesen zu sein, die weitestgehende Koinstruktion betrieb hat.

Sechzig Jahre danach sieht man sich veränderten Statistiken gegenüber: Allmählich scheinen die Lehrerbildungsinstitutionen erkannt zu haben, dass eine Lehrkraft ebenso gut eine Lehrerin sein kann. In Hitzkirch hatte Direktor Stutz schon kurz nach 1868 die Koinstruktion am Seminar befürwortet. In den siebziger Jahren regt Direktor Wettstein an, in Küsnacht Töchter zur Lehrerbildung zuzulassen. Von 1874 an werden Seminaristinnen dort zur Ausbildung akzeptiert. Der Zuwachs der Zahl auszubildender Töchter am Küsnachter Seminar ist bemerkenswert: Eine steigende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bleibt unbefriedigt. Wie problematisch es war, Frauen in der Lehrerbildung als *Manövriermasse* einzusetzen, benötigt keine Erklärung. Im Rorschacher Seminar in Marienberg sollte 1875 der Entwurf eines Nachtragsgesetzes zurückgezogen werden, der die Aufnahme von Mädchen ins Seminar gefordert hatte. Direktor Largiadèr möchte die Lehrerbildung mit der Aufnahme von Mädchen qualitativ aufwerten. Überdies soll dadurch dem akuten Lehrermangel wirkungsvoll begegnet werden.

5. Schluss

Der Blick auf die schweizerischen Lehrerseminare jener Epoche belegt: Nachmalig als *reformpädagogisch* eingestufte Ansätze, praktische Modelle, ja selbst theoriegeleitetes Denken, sind bereits vor 1890, dem in der Regel als *Beginn* der Reformpädagogik veranschlagten Datum, feststellbar. Die Direktoren exponieren im Namen einer Ausbildung zum guten Lehrer jene Postulate, welche später die Reformpädagogik auch herausstreichen sollten. Die Annahme liegt darum nahe, Reformpädagogik weniger als Anfang einer *neuen pädagogischen Epoche* einzustufen, wie es bereits ihre ersten Chronisten geneigt sind zu tun. Vielmehr gilt sie hier als Schlussphase einer in der Schweiz im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts kontinuierlich sich abspielenden, pragmatisch orientierten pädagogischen Reform. Die Existenz von *Mikroreformen*, zum Zweck unternommen, gute Lehrkräfte für eine als verbesserungsfähig erachtete Schule auszubilden, belegen dies.

Pädagogische Reformen sind in der Schweizer Lehrerbildung vor 1870 initiiert und realisiert worden. Das reformpädagogische Motiv markiert in der angedeuteten Optik demzufolge weniger einen revolutionären Neubeginn. So hätten es ihre Exponenten und Chronisten allerdings gerne gesehen. Hier gilt Reformpädagogik als eine auf allmählich erweiterten Reformfundamenten ruhende pädagogische *Reform in Permanenz*. Im Wissen, was die neuen Erzieher, die neuen Schulen in der Lehrerbildung an Reformen verlangen, werden Schulkritik und Reformpläne der selbsternannten, kritischen Reformpädagogen seitens der schweizerischen Lehrerbildung als bereits realisiert abgewiesen. Diese Argumentationsweise mag auf den ersten Blick als konservative Reaktion der in der Tradition des 19. Jahrhunderts arbeitenden Seminare anmuten. Das stimmt jedoch nicht. Darstellung und Analyse der in den Archiven der Lehrerseminare vorhandenen Dokumente aus der Zeitspanne zwischen 1870 und 1930 deuten auf eine kontinuierliche Reformbewegung der Seminare hin. Unter dem Ziel, *gute Lehrer* ausbilden zu wollen, halten die schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen einen *Reformdiskurs in Permanenz* aufrecht. Er thematisiert über Jahrzehnte das prekäre Verhältnis von Tradition und Veränderung. Die Debatte um ein besseres, was in der Regel schülergerechteres und leistungsfähigeres, also auf den Beruf adäquat vorbereitendes Seminar bedeutet, ist zwar nicht durchwegs gleich intensiv: Sie verläuft wellenförmig. Ein seminarkritischer Disput zwischen 1870 und 1930 ist zweifelsohne einer der Nährböden der stetigen Reform. Die Konstanten des geschilderten Prozesses sind pädagogisch umstrittene Themen: Der schülergerechte Unterricht, die harmonische Bildung, die Überbürdung oder die Relevanz der Handarbeit in der Schule. Diese Termini sind nicht erst mit dem Durchbruch reformpädagogischer Argumentation in die Lehrerausbildungsstätten gedrungen.

Reformen mit dem Ziel der Heranbildung guter Lehrer sind labile, gefährdete, öffentlich exponierte und vom Scheitern bedrohte, sorgfältig zu planende Experimente. In den Augen ihrer Protagonisten sollen sie übersichtlich ablaufen, parzellier- und kontrollierbar sein. Gelegentlich hat diese Verhaltenheit ihren Exponenten den Vorwurf der kleinmütigen Provinzialität eingetragen. Allerdings scheitern solche Reformverläufe selten. Angeregt und gedrängt vom von aussen an sie herangetragenen Anspruch, gute Lehrkräfte für eine reformierbare Schule auszubilden, reagieren die schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen professionstechnisch ausgeprägt, wenn auch in beinahe betulicher, mitunter provinzieller Art. Trotzdem sind dadurch kleine Erfolge verbürgt.

Literatur

- Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz*. Frauenfeld und Leipzig.
 Erziehungsrat (1933). *Die Zürcherischen Schulen seit der Regeneration*. Festschrift zur Jahrhundertfeier, hrsg. vom Erziehungsrat des Kantons Zürich, Zürich.
 Friedrich, K. (1852. (Pseud. für Karl Biedermann). *Die Erziehung zur Arbeit - eine Forderung des Lebens an die Schule*. Leipzig.
 Grunder, H. U. (1986). *Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main.
 Grunder, H. U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern, New York.
 Martig, E. (1890). *Lehrbuch der Pädagogik*. Bern.
 Martig, E. (1901). *Geschichte der Erziehung in ihren Grundsätzen*. Bern.
 Rogger, L. (1939). *Pädagogik als Erziehungslehre*. Hochdorf.
 Seidel, R. (1885). *Der Arbeitsunterricht - eine pädagogische und soziale Notwendigkeit*. Tübingen.
 Seidel, R. (1901). *Die Handarbeit - der Grund- und Eckstein harmonischer Bildung*. o.O.
 Spillmann-Jenny, B. (1980). *Robert Seidel 1850-1933*. Zürich.