

De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hoffmann-Ocon, Andreas
Wissenskonflikte und -zirkulation um die Zürcher Lehrer*innenbildung in der Phase neuer sozialer Bewegungen 1950-1980. Universitätsaffinität, antiakademische Kritik und das Nicht-Akademische

Glaser, Edith [Hrsg.]; Groppe, Carola [Hrsg.]; Overhoff, Jürgen [Hrsg.]: *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 254-270. - (Historische Bildungsforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert; Hoffmann-Ocon, Andreas: Wissenskonflikte und -zirkulation um die Zürcher Lehrer*innenbildung in der Phase neuer sozialer Bewegungen 1950-1980. Universitätsaffinität, antiakademische Kritik und das Nicht-Akademische - In: Glaser, Edith [Hrsg.]; Groppe, Carola [Hrsg.]; Overhoff, Jürgen [Hrsg.]: *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 254-270 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290197 - DOI: 10.25656/01:29019; 10.35468/6075-15*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290197>

<https://doi.org/10.25656/01:29019>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Andrea De Vincenti, Norbert Grube und
Andreas Hoffmann-Ocon*

Wissenskonflikte und -zirkulation um die Zürcher Lehrer*innenbildung in der Phase neuer sozialer Bewegungen 1950-1980: Universitätsaffinität, antiakademische Kritik und das Nicht- Akademische

1 Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich am Beispiel der Zürcher Lehrer*innenbildung zwischen 1950 und 1980 mit Ausbildungsorten, die sich aus heutiger, von einer universitären Lehrer*innenbildung geprägten Perspektive auf dem ‚Weg‘ zu einer Spezialhochschule mit Berufsfeldbezug befanden (vgl. Oelkers & Crotti 2002; Herzog & Makarova 2020, 242f.; Criblez 2015, 61). Mit einem zu universitätszentrierten Forschungsfokus können jedoch Auslassungen einhergehen, die etwa durch eine breitere Ausrichtung auf nachmaturitäre Institutionen für angehende Lehrer*innen ausgeglichen werden können. Gegen die Engführung der Universitätsgeschichte plädierte Marian Füssel (2014, 287, 289) für eine Verknüpfung mit der Wissenschaftsgeschichte. So könnte die Universität als „Schnittstelle zwischen dem Wissenschafts- und dem Erziehungssystem einer Gesellschaft“ und damit auch der „Faktor der Bildung“ umfassender analysiert werden. Die so in den Blick rückenden Interdependenzen können noch erweitert werden. Denn Untersuchungszeit und -raum, die dieser Beitrag fokussiert, sind bedingt durch universitären Aufbruch infolge studentisch geprägter sozialer Bewegungen (vgl. Studer 2009, 46f.; Peter 2008, 28f., 32), aus deren Reihen häufig auch eher wissenschaftskritische subjektive Erfahrungs- und Handlungswissen präferiert wurden (vgl. Reichardt 2014, 99ff.) und die gleichwohl nicht nur in Opposition zu etablierten Bildungsinstitutionen gesehen werden müssen (vgl. Dehnavi 2017, 584). Wer mit Blick auf die verschiedenen zirkulierenden „Wissen im Plural“ (Landwehr 2002, 72) zwischen Institutionen und Akteur*innen, zwischen den virulenten sozialen Bewegungen und der immanent universitätsbezogenen Lehrer*innenbildung nach deren Zielsetzungen und Lehrformen fragt, wird unterschiedliche Facetten von

Verflechtungen des Akademischen mit nicht-akademischer, erfahrungsgeleiteter, z. B. musisch-schöpferischer Schulfeldnähe erfassen können (vgl. z. B. Gehrig 1999, 55).

Der wissenschaftsgeschichtlich und praxeologisch angelegte vorliegende Beitrag beleuchtet spannungsreiche Übernahmen wissenschaftlicher Wissen und Praktiken bei gleichzeitigem Widerstand gegen das Akademische durch alternativ propagierte und auch lokale Wissensformen (vgl. Engelmeier & Felsch 2017, 4; Haraway 1995, 79, 84, 89, 110; zu Wechselverhältnissen zwischen wissenschaftlichen Expert*innen- und Laienwissen vgl. Lipphardt & Patel 2008, 428ff.). Dabei soll widersprüchlichen Verschiebungen nachgegangen werden, wenn etwa universitär sozialisierte Dozent*innen die Theorielastigkeit und wissenschaftliche Leistungsorientierung der Seminare z. T. mit politischem Impetus monierten. Weiterhin soll gefragt werden, wie zeitdiagnostisch fundierte Bildungsziele formuliert wurden, man sich dabei hochschulförmigen Wissen annäherte und zugleich von diesen abgrenzte sowie (semi-)wissenschaftliche Ansätze aufgreifend gruppendynamische oder -therapeutische Methoden mit angehenden Lehrer*innen angewandt wurden.

Orte der Lehrer*innenbildung werden in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive weniger als Institutionen mit noch unvollständiger Wissenschaftlichkeit oder angeblicher Falschheit pädagogisch disziplinären Wissens betrachtet. Vielmehr wird unter Berücksichtigung serieller Quellen, von pädagogischen Periodika, Jahresberichten, Seminarblättern, Broschüren und wissenschaftlichen Qualifikationschriften, erkenntnisleitend gefragt, wie sich Versatzstücke verschiedener Wissen in Aus- und Weiterbildungssituationen von Lehrer*innen in einer Zeit der von sozialen Bewegungen forcierten Konflikte und Neuverhandlungen gesellschaftlicher Ordnung aktualisierten, neu formierten und diesen Wissenschaftlichkeit zugeschrieben wurde (vgl. Sarasin 2011, 164f.; Nigro 2015, 79).

So befasst sich das zweite Kapitel mit akademischen und antiakademischen Wissensformen in Auseinandersetzung mit antiautoritärer Erziehung im Oberseminar und in der Lehrer*innenweiterbildung in Zürich. Im dritten Kapitel wird an der Gegenüberstellung von ‚Leistungsdruck‘ und ‚Rhythmus‘ der Stellenwert des Musisch-Schöpferischen als semi-akademisches Wissen am Zürcher Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar diskutiert, während im vierten Kapitel der Fokus auf paradoxen Verflechtungen von Wissenschaftsaffinität und -kritik in der christlichen Lehrer*innenbildung des Evangelischen Seminars Zürich Unterstrass liegt. Im Fazit werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Fallbeispiele sowie die Zirkulation von Wissen in der Zürcher Lehrer*innenbildung und in sozialen Bewegungen diskutiert.

2 Antiautoritäre Erziehung und Antiakademismus: Wissensverflechtungen und -verschiebungen im Zürcher Oberseminar sowie in der Weiterbildung von Lehrer*innen

In hochschulischen wie auch in schulischen Institutionen sowie in sozialen Bewegungen wurden in den 1960er und 1970er Jahren u. a. freudo-marxistische Konzepte aus der Zwischenkriegszeit (z. B. von Siegfried Bernfeld und Wilhelm Reich) wiederentdeckt: teils zur Identifizierung von Autoritätshörigkeit (vgl. Levsen 2019, 516; Tändler 2015, 95), teils, um Forderungen nach Autoritätsabbau im Sinne eines ‚akademischen Antiakademismus‘ zu stellen. Mit diesen Ansätzen, die in der Krisen- und Kriegszeit aus dem Bereich ‚seriöser‘ universitärer Disziplinen eher ausgegrenzt und als Therapieform z. T. ‚gegen die Universität‘ weiter elaboriert worden sind, wurden nun unter dem Stichwort des Autoritätsabbaus Demokratiedefizite mit sexueller Repression in einen Zusammenhang gebracht und als antiakademisches, jedoch nicht antiwissenschaftliches Wissen popularisiert (vgl. Levsen 2019, 262). In diesen Zusammenhängen wird A. S. Neills „Verkaufsschlager“ (Bühler 2020, 603) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (Neill 1960/1969) von Maik Tändler (2015, 96) als „diskursive Brücke zwischen linker Protestbewegung und einem liberalen, reformorientierten bürgerlichen Milieu“ betrachtet. Akademischer Antiakademismus zeigte sich ebenfalls bei Dozent*innen, die sich z. B. als der Lehrer*innenbildung außenstehend inszenierten. Ihr Argumentationsmuster lief darauf hinaus, der Öffentlichkeit „die durch Akademiker entwendete Wissenschaft zurück[zugeben“ (Etzemüller 2017, 71). „Kritik an der Seelenlosigkeit der modernen Wissenschaft, ihrer abstrakten, rationalen Weltsicht“ (Sarasin 2021, 191), die auch unter Zürcher Seminarlehrer*innen verbreitet war, kann als Antiakademismus im Sinne von Widerstand gegen akademische Formen der Wissensproduktion und gleichzeitig als konstitutiv für neue disziplinäre Strömungen verstanden werden. Arthur Brühlmeier (1984), Dozent am Lehrerseminar St. Michael (Kanton Zug) und Leiter des Schulpsychologischen Dienstes im Aargau, monierte etwa, dass die nachmaturitäre Lehrer*innenausbildung auf eine vom Rationalismus und mechanischen Denken geprägte akademische Psychologie und Erziehungswissenschaft Bezug nehme, sodass die Persönlichkeitsbildung unterbelichtet bliebe. In der Kritik an der Vereinnahmung von Wissenschaft und Lehrer*innenbildung für staatliche Zwecke konnte „linker Antiakademismus“ (Höhne 2017, 91) Kontaktflächen mit bürgerlichem, das Individuum betonendem Bildungsidealismus aufweisen, etwa wenn das operationelle Denken des „therapeutischen Empirismus“ abnormes Verhalten aufdecken und korrigieren wollte (Marcuse 1967/2014, 187). Solche Wissensformationen, die dafür sorgten, dass die institutionalisierte Wissenschaft und ihre Vermittlungsorte stets thematisiert, kritisiert und reformiert wurden (vgl. Engelmeier & Felsch 2017, 4), waren phasenweise mit dem

Argument verwoben, die Lehrer*innenbildung lehre die ‚falsche Wissenschaft‘. So wurde in der Deutschschweiz den auf Bildungsplanung beruhenden Konzepten der Lehrer*innenbildungsreform u. a. vorgeworfen, nicht mehr auf die organisch denkende „Lehrerpersönlichkeit“ und auf das allgemeinbildende ganzheitliche Wissen, sondern vielmehr nur noch auf den Erwerb mechanistisch-wissenschaftlichen Wissens und der Kenntnis „durchrationalisierte[r] Lehrmittel“ abzuheben (Gretler 1984, 134ff.).

Welcher Spielart des Antiakademismus der Seminarlehrer für Pädagogik am Zürcher Oberseminar (1972/73, 94), Marcel Müller-Wieland, genau folgte, ist nicht leicht zu ermitteln. Dass das Oberseminar mit einem Lesezirkel und die Zürcher *Lehrerweiterbildung* durch die Kurse des Pestalozzianums Debatten- und Zirkulationsorte der antiautoritären Erziehung und verschiedener antiakademischer Wissen darstellten (vgl. Amrein & Meili 1973, 73f.; Keller 1998, 127f.; Raulff 2014, 14), zeigt ein Blick in die Jahresprogramme: 1971 bot Müller-Wieland, der in seiner wissenschaftlichen Sozialisation stark durch den die *Grenzen des Erziehers* betonenden Eberhard Grisebach geprägt war (vgl. Grisebach 1924, 7ff.; Müller 1949, 243), den Kurs *Sinn und Widersinn in der Forderung antiautoritärer Erziehung* auf der Grundlage von Neills Buch an. Durch gemeinsame Lektüre, Referate, Diskussionen und Gruppengespräche sollten grundsätzliche Themen, etwa „Autorität und Freiheit in der Erziehung“ oder „neue Möglichkeiten aktiver Führungsformen“ (Nachlass Wymann, Lehrerfortbildung, Kurse 1970/71, 133), aufgegriffen werden. Die Charakterisierung des eng an die Gliederung von Neills *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* angelehnten Kurses erinnert an Formen „der Selbstschulung in den sozialistischen Klassikern“ der antiautoritären Student*innenbewegung in West-Berlin (Sepp 2019, 448).

Neills Diagnose entlang an freudo-marxistischen Konzepten der Zwischenkriegszeit (vgl. Tändler 2015, 95), derzufolge die meisten Menschen sich nach Lebensbejahung sehnten, aber ein ungezwungenes Leben für falsch hielten und entsprechend lebensfeindlich, anpasserisch und autoritär ihre Kinder erzögen (vgl. Neill 1960/1969, 310f.), wies Nähen auf zum paradoxen Befund der *Untersuchungen über das Vorbild* von Müller-Wieland. Er betonte, dass „der Mensch[,] [der] vorbildliche Werte ergreift, [in] seine[r] Gesinnungsbildung nicht schlechthin heteronom [ist]“ (Müller[-Wieland] 1949, 231).

Die paradoxe Devise von Selbstbestimmung und paralleler Regelübernahme wurde 1973 ebenfalls als Deutungsfolie von Seminarlehrern genutzt, die womöglich ihre Lehrtätigkeit mit gesellschaftspolitischen Motiven in Einklang bringen wollten – ähnlich wie angehende Lehrer*innen in Deutschland (vgl. Tändler 2015, 87): Nach den am Zürcher Oberseminar lehrenden Peter Amrein und Max Meili (vgl. 1973, 73f.) verwies die krisenhafte Diagnose auf den Widerspruch zwischen der auch von Neill angeprangerten gegenwärtigen pädagogischen Praxis, die viel schöpferische Kraft töten würde, und der zentralen Forderung nach Kreativität als

bestimmende Prägung in Unterrichtsprozessen. Am Ende zielte die Kritik auf die Gleichzeitigkeit des Leitbilds der Lehrer*innenbildung, in der „das Kind ganzheitliche Person“ bleiben soll, und dem funktional differenzierten Auftrag der Unterrichtenden, neben „Fürsprecher [...] des Schülers [...] auch sein unbestechlicher Beurteiler und Prüfer“ zu sein (Gehrig 1972, 171) – ein Ansatz, der auch im Seminar Unterstrass verfolgt wurde (vgl. in diesem Beitrag Kap. 4). In der in den 1960er und 1970er Jahren populären Erörterung von Rollenkonflikten, Autoritätsproblematiken und Funktionen von Lehrer*innen, die auf breit rezipierte Studien – etwa auf der *Angst des Lehrers vor seinen Schülern* von Horst Brück – fußen konnte (vgl. Brück 1978; Wiesner 1979), verschränkten sich verschiedene Wissen, insbesondere aus den Gebieten und auch Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie, Psychoanalyse, Pädagogik und Kunst.

1977 wurde ein Seminar über „Mut zur Autorität“ von der Sozialpädagogin Barbara Scheffer-Zbinden ins Programm der Zürcher Lehrer*innenweiterbildung gehoben, wonach ‚der Lehrer‘ „seine eigene Autorität annehmen“ kann, nachdem er „durch die Strömungen der letzten Jahre [...] in seiner Rolle verunsichert worden“ war (Nachlass Wymann, Lehrerfortbildung, Kurse 1977/78). Die in Neills *Antiautoritärer Pädagogik* erhobene Forderung nach Schule ohne Zwang wurde bereits zuvor, ebenfalls gestützt z. B. auf psychoanalytisches Wissen, wenig wahrnehmbar, nach Karl Schlögel (2011) ‚kriechstromartig‘, relativiert: „Anstelle von ‚autoritärer Schule‘ setze ich lieber den Begriff ‚der Lehrer als Autorität in der Schule‘“, erläuterte Heinrich Wiesner den Unterschied zwischen notwendigem Zwang und Repression mit einem legitimierenden Verweis auf Thomas Mann. Der Schriftsteller habe sich selbst Zwang auferlegt und gewusst, dass der Künstler die Muse kommandieren müsse (Wiesner 1984, 175). Das nach wie vor komplexe Wissenspatchwork (vgl. Sarasin 2021, 209) in pädagogischen Debatten zur Lehrer*innenbildung schien gegen Ende der 1970er Jahre von Positionen der gesellschaftlichen Veränderungen abzurücken und eher individuelleren Perspektiven als „Weg nach innen“ zu folgen (Sarasin 2021, 199f.; vgl. Richter 2016).

3 Rhythmus anstatt Leistung – oder der Stellenwert (nicht-) akademischer Wissen am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar der Stadt Zürich

Solches In-Sich-Hineinhören, statt äußerem Leistungsdruck zu entsprechen, wurde gerade am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar¹ der Stadt Zürich stark propagiert. So stilisierte der Musiklehrer Fritz Egli 1974 vor Diplomandin-

1 Das Seminar war zunächst Teil der *Töchterchule der Stadt Zürich*, ab 1975 mit der Kantonalisierung der Schule dann Teil der *Kantonschule Riesbach Zürich Diplommittelschule, Kindergarten- und Hortseminar*.

nen die musikalische Früherziehung geradezu zum Herzstück der Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Während die Schulstufe zunehmend dem Leistungsprinzip und der Erreichung von Stoffzielen unterworfen sei, habe der Kindergarten das Privileg, sich ganz in den Dienst der Persönlichkeitsbildung zu stellen. Dieses Bildungsziel unterscheide ihn von einem Kinderhütedienst und sollte mittels „Sprach- und Denkübungen“, aber auch mit Erzählen, Zeichnen, Malen, Basteln, Rhythmik, Turnen, Sinnes- und didaktischen Spielen, Singen und Musizieren erreicht werden. Gerade Letzteres sei, so Egli (1974, 23), mit legitimatorischem Rückgriff auf pädagogische Klassiker, trotz Pestalozzis Aufruf, die persönliche Entwicklung des Kindes ins Zentrum der Bildungsbemühungen zu stellen, lange vernachlässigt worden.

Wie also war musisch-schöpferisches Wissen im diskursiven Kontext der Lehrer*innenbildung der 1970er Jahre argumentativ mit solchem zu kindlicher Entwicklung und Persönlichkeits- oder Menschenbildung verknüpft? Als wie akademisch bzw. nicht-akademisch sind diese Wissen zu taxieren? Nach Egli (1974, 24), der hier mit klaren Bezügen zur Physik argumentierte, waren Töne von drei Faktoren bestimmt: der Schwingungszahl (Tonhöhe), der Auswahl und Stärke der Obertöne (Klangfarbe) und der Intensität der Schwingungen (Tonstärke). Sie seien als „eine Folge von akustischen Signalen“ zu verstehen. Diese „rein wissenschaftliche[n] Erkenntnisse“ werden von ihm mit weiteren Anspielungen auf Pestalozzi lediglich dem Kopf zugeordnet, während die Musik als „Sprache des Herzens“ „den ganzen Menschen“ ergreife (ebd.).

Wissenschaftliches Wissen allein brachte also kaum Legitimation, galt womöglich als ‚verkopft‘. Diese Reserviertheit gegenüber wissenschaftlichem Wissen zeigte sich auch bei Rektor Hans Ramseier, der sich in einer Rede 1979 explizit auf unwissenschaftliches Wissen bezog, um Nützlichkeit als Alternative zur Wissenschaftlichkeit zu positionieren: Seine Ausführungen über den Erziehungsauftrag der Schule gründete er auf eine „wenig wissenschaftliche, aber für die Gesellschaft sehr nützliche und für das Leben gültige Definition“. Dieser bestehe im Wesentlichen darin, „dass man Schüler lehrt, Dinge gerne zu tun, die sie an sich nicht gerne tun“. Der zu Unrecht verpönte Leistungsbegriff müsse wie in der Musik oder im Sport auch in der Bildung wieder Geltung erlangen. Über die Auffassung, dass „Leistung und Arbeit Freude und Befriedigung bringen“, werde das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gestärkt und der Allgemeinheit ein Dienst erwiesen (Ramseier 1979, 27). Trotz großer inhaltlicher Differenzen teilten Egli und Ramseier ihre Vorbehalte gegenüber wissenschaftlichem Wissen.

Ein fast zeitgleich erschienenenes Büchlein von Willi Vogt (1972), Lehrer für Psychologie, pädagogische Fragen und Erziehungslehre am selben Seminar, monierte ähnlich wie Egli die Geringschätzung des Schöpferischen, das aus seiner Sicht eine „kraftvolle Ergänzung“ der zeitgenössischen Erziehung sein sollte, denn das Schöpferische sei das Menschliche (Vogt 1972, 40). Mit diskursiv gängigen the-

rapeutisierenden Anklängen (vgl. Elberfeld 2020, 12f.) warnte Vogt (1972, 32) davor, dass Schulkinder gegenüber Vorschulkindern weniger spontan und schöpferisch, dafür oft ‚langweiliger‘ und angepasster wirkten und ihre schöpferische Gestaltungskraft durch ängstlich-konformistische Gehorsamserziehung verschüttet oder gar ausgelöscht werden könnte. Der Kindergarten sei deshalb eher nach dem Kreativität und Häuslichkeit implizierenden Bild einer Werkstätte, eines Ateliers oder einer Arbeits- und Wohnstube als eines Schulzimmers einzurichten. So werde vor allem der kindliche Wille zur Gestaltung und zur Selbstverwirklichung animiert, hieß es auch hier in Einklang mit A. S. Neills Vorstellung der „Therapie der schöpferischen Arbeit“ (Neill 1960/69, 56). Diese Vorstellungen deckten sich außerdem teilweise mit Zielen der in den 1970er Jahren vom *Verein Experimentierkindergarten Zürich* betriebenen, auf „[a]ntiautoritäre“ oder „repressionsfreie Erziehung“ setzenden experimentellen Kindergärten (Vogt 1972, 32, 39; vgl. Burkhardt Modena 2008, 56).

Den Antagonismus von Leistungsdruck und Gehorsam versus ‚In-sich-Hineinhören‘ und Kreativität griff auch die 1975 von den schweizerischen Lehrer*innenverbänden unter dem Titel *Die Bedeutung des Rhythmischen in der menschlichen Entwicklung* organisierte „Internationale Lehrertagung in Trogen“ auf. Die von Lehrer*innen und Akademiker*innen bestrittene Tagung problematisierte ebenfalls den schulischen Leistungsdruck als störend für die „harmonische Entwicklung“ der Kinder (Traber 1975, 251). Mit Verweis auf die gleichsam rhythmische Natur, die sich für die Lausanner Lehrerin Suzanne Ogay etwa an der Ablösung von Tag und Nacht bzw. von Arbeit und Schlaf oder für den leitenden Arzt der Psychiatrischen Klinik in Münsterlingen, Dr. Heinz Hilgers, an den wellenförmigen Bahnen der Elektronen, der Kreise oder Ellipsen von Planeten und Monden oder an den Lungenatmern zeigte, wurde generell die ganzheitliche und rhythmische Verbundenheit von Innen- und Außenwelt postuliert (vgl. ebd., 252, 254). Nur wenn der Mensch seinem inneren Rhythmus anstatt äußerem Leistungsdruck folge, sei er, so Ogay, fähig zu schöpferischer Tätigkeit, ohne zu ermüden (vgl. ebd., 252). Einhellig verwiesen die Redner*innen also auf die große Bedeutung des Rhythmischen für die menschliche Entwicklung, bei der es auch gemäß dem Tagungsbeitrag des Kieler Psychologieprofessors Dr. R(udolf) Seiss statt um Leistung darum gehe, „uns in Übereinstimmung mit der Natur und mit uns selbst zu bringen“ (zit. n. Traber 1975, 252). Dass schließlich auch der Basler Yogalehrer Peter Oswald ganz in Einklang mit seinen Vorredner*innen gegen Spannung und Angst bei den Schüler*innen das „Zurückfinden zur eigenen Natur“ als „Weg zur Selbstverwirklichung“ propagierte (zit. n. Traber 1975, 258), dürfte auf eine breite Zirkulation solcher Wissen in ganz unterschiedlichen Kontexten verweisen, so dass Musiklehrer Egli mit seiner Rede wohl einen Nerv der Zeit getroffen hatte. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass Wissen zu Rhythmus, Leistung und kindlicher oder menschlicher Entwicklung offenbar genauso

in akademischen wie auch in nicht-akademischen Kreisen zirkulierten und von Lehrer*innen und Professor*innen wie auch von Yoga-Praktizierenden aufgegriffen werden konnten.

Sowohl die Betonung der mit der Analogie der Rhythmen von Lebewesen und Kosmos postulierten Einheit von Natur und Mensch als auch das explizite Interesse an Wissenschaft gelten als zentrale Elemente esoterischer Wissen des New Age. Die Religionswissenschaftlerin Julia Iwersen erkennt darin eine „Sakralisierung bzw. Resakralisierung der Wissenschaft“, die sich in zahlreichen Publikationen wie etwa dem 1975 erschienenen *The Tao of Physics* (deutsch: *Der kosmische Reigen*) des österreichisch-amerikanischen Physikers Fritjof Capra niedergeschlagen habe. Unter dem Leitbegriff der Ganzheitlichkeit wurden Körper und Kosmos aufeinander bezogen und beiden „eine spirituelle und mystische Dimension“ zugeschrieben: innere und äußere Realität, Körper, Geist und Kosmos seien eine Einheit (vgl. Iwersen 2000, 16, Zitat: 23; Eitler 2007, 131; Sarasin 2021, 190). Dass alternative Wissen auch institutionelle Grenzen übersprangen, teils sogar neu zogen, zeigt etwa auch das (gegen die universitär etablierte und als bürgerlich kritisierte Psychoanalyse errichtete) *Psychoanalytische Seminar Zürich*. Die Zürcher Gründungsgruppe *Plattform* verfolgte damit Ziele der Ideologiekritik und der Demokratisierung des psychoanalytischen Unterrichtsbetriebs. Um eine links etikettierte Psychoanalyse auch nicht-privilegierten Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, berieten die Plattformmitglieder jahrelang auch die Betreuerinnen der Experimentierkindergärten. So sollte deren Ansinnen unterstützt werden, „autonome Menschen heranzubilden, die kritisch denken und revolutionär wirken können“ (vgl. Burgermeister 2008, 147, Zitat: 150f.). Welche Wissen angesichts dieser Verquickungen und wissenschaftlichen Resakralisierungstendenzen als akademisch oder nicht-akademisch gelten sollten, ist somit schwer bestimmbar. Die wissenschaftsgeschichtlich festgestellte Zirkulation verweist eher auf Bezugnahmen und Aneignungen in ganz unterschiedlichen Kontexten.

4 Verflechtungen zwischen universitären und sozial bewegten Wissen: Ganzheitlichkeit und (Anti-)Intellektualität am Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass

Diese paradoxe Gemengelage von universitätsaffinen, nicht-akademischen und in sozialen Bewegungen zirkulierenden Wissen kennzeichnete bis Ende der 1970er Jahre auch das *Evangelische Lehrerseminar* in Zürich-Unterstrass. Pessimistisch an Wertewandeldebatten (vgl. Dietz u. a. 2014) anknüpfend klagte Direktor Werner Kramer 1964: „kirchlicher Liberalismus“, „politischer Radikalismus“ und „bibelfeindliche Naturwissenschaftsideologie“ würden die Gesellschaft wie „Guerillakämpfer [...] infiltrieren“ (Seminarblatt 1964, 4f.). Dies führe zu Autoritäts-

verfall, vor dem auch Jugendstudien der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission warnten (vgl. Bühler 2019, 200), und forciere die Unfähigkeit zu „echter persönlicher Bindung“, fördere oberflächlichen Hedonismus, Arbeits-, Verantwortungs- und Entscheidungsunlust (vgl. Seminarblatt 1964, 7ff., Zitat: 7) – ein noch ausgangs der 1980er Jahre gängiges, auch von Seminardirektor Kramer verwendetes Argumentationsmuster (vgl. Ritzer 2015, 504; Kramer 1980, 4f.). Dagegen setzte das Evangelische Seminar im familialen Selbstverständnis (vgl. Burri 2020) mit nur ca. 160 Seminarist*innen auf Ausbildung in kleinen Gruppen und vertiefte Auseinandersetzung in Gesprächen (vgl. Kramer 1980, 5; Seminarblatt 1964, 8). Sie sollte die Entwicklung der Person in der Gemeinschaft ermöglichen – eine Prämisse, die im Kalten Krieg auch von Vertretern der katholischen Soziallehre, wie dem Sozialphilosophen Götz Briefs (1959), gegen den als liberalistisch abgelehnten Individualismus wie auch gegen den sozialistischen Kollektivismus postuliert wurde. Familiär angelegte Gemeinschaften in Form kleinerer Gruppen förderten nach dem Verständnis in Unterstrass auch die Lebens- und Alltagsnähe, Liebe und Aufmerksamkeit sowie ein Verständnis der Jugend (vgl. Seminarblatt 1972a, 20). Nähe im Mit- und Füreinander wurde so einer vermeintlich bloß rationalen, die Menschen zu Objekten reduzierenden kalten Technokratie entgegengestellt (vgl. Kramer 1980, 4, 10).

Dieser gruppenorientierte Ansatz erinnert nicht nur an tradierte Gemeinschaftsvorstellungen, sondern insbesondere an die vorgängig herausgearbeiteten therapeutisierenden Elemente, die seit den 1960er Jahren mit den Protesten sozialer Bewegungen auch an Universitäten aufkamen (vgl. Levsen 2019, 513f.), aber ebenso ihre Grenzen in der schulpraktischen Umsetzung fanden (vgl. Tändler 2015, 106f.). In Unterstrass wurde der „Psychologismus“ denn auch als Auslöser für bloße „Modeworte wie etwa Repression, Aggression, Frustration“ kritisiert (Seminarblatt 1972a, 21). Zugleich lassen sich Formen und Praktiken des auf Lebensnähe und familiale Gemeinschaft setzenden Wissens im Seminar Unterstrass durchaus als potenzielle „Knotenpunkte“ (Haraway 1995, 89) mit im linksalternativen ‚Guerilla‘-Milieu der Wohngemeinschaften und Redaktionskollektive (vgl. Felsch 2015, 78, 80) zirkulierenden, antiintellektuell ausgerichteten Erfahrungs- und Alltagswissen verstehen. Diese mit einem „moralischen Rigorismus“ (Reichardt 2014, 216) kombinierten Wissen galten gegenüber der in universitären Hörsälen oder in kaderkommunistischen Lesegruppen mit religiös-eifernder Diskussionsschärfe (vgl. Sepp 2019) traktierten „kalten Theorie“ (Reichardt 2014, 200) als authentischer und dialogischer (vgl. Levsen 2019, 445).

Akademische Lehrformen wie die Vorlesung wurden in Unterstrass bereits in den 1940er Jahren – anknüpfend an universitätskritische Diskurse um 1900 (vgl. Reh & Klinger 2020, 219) – als „unzweckmäßig“ und „unzeitgemäß“ abgelehnt (Zeller 1946, 16): Statt „Intelligenz zu züchten“, sei „wirklich zu erziehen“ (Zeller 1941, 22). Zwar monierte 1952 Konrad Zeller (Seminarblatt 1952, 3f.), Semi-

nardirektor von 1922 bis 1962, dass „viele noch so gute theoretische Einsichten an den Schülern einfach ablaufen, wie das Wasser an der Ente“, aber er und sein Nachfolger Kramer plädierten weiterhin für die „fruchtbare Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis“, da „Nur-Praktiker“ in Routinen erstarrten. Denn nach Zellers Ganzheitlichkeit postulierendem Konzept der in Unterstrass bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert praktizierten Polaritätsmethode, nach der die Lehrer*innen nahezu allumfassend den Schüler*innen als ‚Führer und Freund‘ begegnen sollten und damit beanspruchten, Erlebnis und Ergebnis sowie kreative Frei- und drillhafte Straffarbeit im Lernprozess zu vereinen, sollen auch hier Körper, Seele und Geist angesprochen werden (vgl. Zeller 1948, 178f. und vergleichbare Ansätze im Oberseminar um 1970, vgl. Kap. 2 in diesem Beitrag). Legitimiert wurde die Methode, die egalisierend auch als ‚Kameradschaftsschule‘ galt, traditionelle Seminarhierarchien jedoch eher befestigte, erneut mit affirmativ-reduktionistischen Pestalozzi-Bezügen (vgl. Osterwalder 1996) und dessen Losung Kopf, Herz, Hand. Daran knüpfte 1980 Direktor Kramer (1980, 11) mit seiner Forderung an, die menschliche Entwicklung „in ihrer Ganzheit nach Geist, Seele, Leib“ vorzunehmen. Diese triadische Ausdrucksweise von Ganzheitlichkeit hatte auch im linksalternativen Milieu der 1970er Jahre Konjunktur, ebenso wie eine Orientierung hin zu neo-religiösen, moralisch-spirituellen Fragen (vgl. Reichardt 2014, 203, 480-488; Sarasin 2021, 197-205, 212), womit sich Wissensverknüpfungen andeuten. Im Sinne der Polaritätsmethode bedeutete Ganzheitlichkeit in Unterstrass nicht Harmonisierung, sondern Aufforderung zur öffentlichen Auseinandersetzung mit Gegensätzen, zumal teils christlich-humanistisch grundierte Umwelt- und Friedensthemen einige Seminarist*innen bewegten. Hier habe sich eine lebensweltlich aufgeschlossen zeigende bibelzentrierte christliche Lehrer*innenbildung (vgl. Kramer 1972, 8; 1976, 8-13) debattenfreudig einzubringen, was Kombinationen von wissenschaftlichem, religiösem, und anwendbarem Wissen erfordere. Ähnlich vielfältig sei das Fach Mathematik ergebnis- und erlebnisorientiert „von der messerscharfen Gedankenarbeit mit eiskalten abstrakten Begriffen bis zur blutwarmen Anschaulichkeit“ (Seminarblatt 1959, 6) nahe zu bringen. Im Fach Biologie war Schöpfung mit Musischem zusammenzudenken, etwa in der 15seitigen Semesterarbeit über Beobachtungsreihen zur Fortpflanzung zweier Mäusepaare. Ein Befund dieser Arbeit lautete, dass das mit Musik beschallte Paar mehr Nachwuchs zeugte, mehr fraß und zutraulicher war als das Paar ohne musikalische Begleitung (vgl. Seminarblatt 1972b, 8, 10f.). Diese nicht-obligatorische hochschulaffine Semesterarbeit war wissenschaftlich grundiert: Sie „soll durch Beobachtung, durch Erforschung von Verhältnissen und Zusammenhängen, durch Kombination sowie durch Verwertung von Literatur das Thema bearbeiten“ (Seminarblatt 1972b, 1). Auch die projektartigen „Konzentrationswochen“ boten Gelegenheit zur wissenschaftsähnlichen Arbeit – trotz der Anmahnung, die Grenzen des Forschens am Seminar zu betonen: „Es

wäre falsch, Universitätis zu spielen.“ (Seminarblatt 1968a, 4) Doch wurden in den Jahrzehnten zuvor literarische, philosophische und pädagogische Klassiker wie Jeremias Gotthelf (vgl. Seminarblatt 1958, 2), Friedrich Nietzsche (vgl. Seminarblatt 1954, 2f.) und Pestalozzi (vgl. Seminarblatt 1948, 2) mit strenger Werkimmanenz ausgedeutet. Dieser eher strikte Textbezug kann mit dem Ansatz des Zürcher Germanisten Emil Staiger (vgl. Wögerbauer 2012, 244) in Verbindung gebracht werden, war jedoch ungeachtet unterschiedlicher zeitlicher Kontexte auch K-Gruppen-Lesezirkeln nicht fremd. Allerdings erfolgten die „Konzentrationswochen“ teilweise zu theoretisch-akademisch bzw. „stark über die Köpfe hinweg“, wie die Seminarleitung früh eingestand (Seminarblatt 1948, 3). So billigte man ausgangs der 1960er Jahre zum Abschluss den Seminarist*innen ein „Rundgespräch“ mit „Manöverkritik [...] für den Lehrer“ (Seminarblatt 1968a, 10), also mit dem therapeutisierenden Element der Feedbackschleife (vgl. Tändler 2015, 103), zu. Ebenso waren in den Studienwochen des berufsvorbereitenden evangelischen Oberseminars, das dem eher allgemeinbildenden Unterseminar folgte, Forschungsliteratur und -methoden wie „direkte Beobachtung“, Statistik und „Interviews“ zu erarbeiten. Kleine Forschungsstudien zum „Taschengeld der Schulkinder“, über das Pausenspiel, „Bubenhorden“ und das „fremdsprachige Kind in der Klassengemeinschaft“ dienten dazu, „der Schulwirklichkeit nahezukommen“ (Seminarblatt 1967, 2, 4). Wissenschaftliches Arbeiten wurde also mit pädagogischer Praxis, Alltag und ‚Lebensnähe‘ kombiniert oder mit erwünschtem gesellschaftspolitischem Engagement und sozialen Bewegungen in Zusammenhang gebracht – etwa anlässlich des Vortrags *Leben und Schule im amerikanischen Ghetto*, der mit Bürger- und Menschenrechten unter christlich-idealistischer Ägide verknüpft wurde (vgl. Seminarblatt 1968b, 2, 7ff.; vgl. Sarasin 2021, 128ff.). Mit universitätsnahen Ansätzen, die in den 1960er und 1970er Jahren als theorielastig und lebensfern galten, sollten auch vagabundierende weltanschauliche „Ideologiefetzen“ (Seminarblatt 1975, 15) korrigiert werden. Im Kampf gegen ‚Werterelativismus‘ und zur Stärkung christlicher Werte sowie von Ehe und Familie sei „der Religionsunterricht der Ort des Forschens, Fragens und Erkennens“; so plädierte Rektor Kramer (Seminarblatt 1964, 7) für eine fast wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bibel. Wie fluide die Abgrenzungen zwischen Seminar und Universität geworden waren, zeigt Kramers spätere Übernahme einer Theologieprofessur an der Universität Zürich 1984. Jedoch stellte sich das Verhältnis zwischen Seminar und Universität weiterhin als prekär dar, weil 1973 die Zürcher Hochschullehrerkonferenz im Zuge der universitären Überfüllungskrise empfahl, u. a. patentierte Primarlehrer*innen und Absolvent*innen des Unterseminars, die mit ihren seminaristischen Abschlüssen auch die Hochschulreife erworben hatten, nicht mehr zu immatrikulieren (vgl. Seminarblatt 1975, 8).

5 Fazit

Die drei Fallbeispiele zeigen komplexe Verschränkungen verschiedener wissenschaftlicher, antiakademischer und nicht-akademisch alternativer Alltag und Praxis betonender Wissen. Gerade auf Psychologie recurrierende Wissen wurden mit (alltagstheoretischen) Grundannahmen über Mensch und Natur verflochten. So konnten in den frühen 1970er Jahren im kantonalen Oberseminar und in der Lehrer*innenweiterbildung aus einem Betroffenheitsgefühl Freiräume für Lektüren entstehen, die sich durch das Zusammentreffen von reformpädagogischen und gruppendynamischen Bewegungen in der Betonung von Emotionen und dem Streben nach Echtheit vom Universitätsbetrieb der Erziehungswissenschaft inhaltlich und didaktisch unterschieden. Demgegenüber löste die durch Neills populäre Schrift angeleitete Kritik der autoritären Erziehung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre Gegenkritik aus, und ein „gegen die Uni [S]tudieren“ (Engelmeier & Felsch 2017, 4) zeigte sich als weitere Facette des Antiakademismus. Auch wenn es keine kollektive Konzeption von Autoritätsabbau zwischen den Ausbildungsorten gab, zeigten die wiederholten Verweise auf Neill und Pestalozzi in allen Fallbeispielen, dass der paradox reaktualisierende Rekurs auf Autoritäten und Klassiker als probates Mittel in Wissenskonflikten galt, um der von den verschiedenen Akteur*innen erwünschten pädagogischen Welt Plausibilität und Legitimität zu verschaffen. So lässt sich ein für Protestbewegungen typisches Muster auch in der Lehrer*innenbildung identifizieren: Aussagen zur Veränderung der vorherrschenden gesellschaftlichen und pädagogischen Situation wurden durch Zitate von Klassikern „theoretisch abgesichert“ (Sepp 2018, 102). Gegen schulische Erziehung zu Autorität und Leistungsdenken sollten durch musisch-schöpferische Ausbildungselemente und als nützlich, teils auch als unwissenschaftlich markiertes Wissen nicht-autoritäre, in Unterstrass dagegen auch wissenschaftlich gebildete christliche Persönlichkeiten geschaffen und so die Gesellschaft insgesamt verbessert werden. Diese durch psychologisierende, therapeutisierende Pädagogik zu erzielende Abkehr vom ‚Technokratischen‘ zugunsten eines diffus auf humane bzw. christliche Ursprünglichkeit verweisenden Menschenbildes ist den drei Fällen gemeinsam. Die komplexe Verwobenheit diverser Wissen wird in der Quellensprache häufig durch dualistische Reduktionsmuster wie ‚kalte Autorität‘ und ‚Wissenschaft‘ versus warmes Alltagswissen bzw. psychologisiertes, esoterisches Musisch-Kreatives verdeckt und manifestierte sich z.T. in Forderungen nach einer ganzheitlichen Weltsicht, die wissenschaftlichem Wissen aus Sicht des Seminars nicht entgegenstehen musste, sondern als dessen Erweiterung begriffen werden konnte (vgl. Sarasin 2021, 190ff.).

Insbesondere auf Entwicklung fokussierte Bezüge zur Psychologie zeigen erhebliche Verschränkungen von Wissen zwischen Universitätsaffinität, linksalternativem, christlich-bürgerlichem Milieu und nicht-akademischem Wissen. Dass An- und Abgrenzungen gegenüber der Wissenschaft auch eine Ressource für die Selbstpositionierung

der Zürcher Seminare und ihrer Akteur*innen waren, wird an der Sprechposition des wissenschaftlich promovierten Oberseminarlehrers Müller-Wieland und an Rekursen auf wissenschaftliches Wissen zur Legitimation des Musischen vor angehenden Kindergärtnerinnen, aber auch in Abgrenzungen von Wissenschaftlichkeit bei Musiklehrer Egli und Direktor Ramseier sichtbar. In Unterstrass geriet Wissenschaft zu einem Faktor der Standortpolitik, um ein ‚positives Christentum‘ in verwissenschaftlichten gesellschaftlichen Debatten zu behaupten. Folgt man in dieser Zeit der Zirkulation von Wissen in ganz unterschiedlichen Kontexten, verschwimmen angesichts vieler Verflechtungen zeitgenössisch auch scheinbar klare Grenzen zwischen wissenschaftlichem, alternativem und antiakademischem Wissen (vgl. Espahangizi & Wulz 2020, 162f.).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum der PH Zürich: Nachlass Hans Wymann: Ordner Lehrerfortbildung (56), 12-13: Zürcher Lehrerweiterbildung [Programmheft]: Kurse und Tagungen 1970/71 und 1977/78.

Gedruckte Quellen

- Amrein, Peter & Meili, Max (1973): Projektstudie: „Kreativität in der Schule“. In: Oberseminar des Kantons Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943-1973. Zürich: Leemann, 73-74.
- Brief, Götz (1959): Das Soziale und die Gemeinschaft. Person und Individuum im Denken Europas. In: Die politische Meinung 4 (41), 32-41.
- Brück, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brühlmeier, Arthur (1984): Aargauer Lehrerbildungskonzept infrage gestellt: Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 103 (11), 308-314.
- Egli, Fritz (1974): Diplomrede von Herrn Fritz Egli, Musiklehrer. In: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Töchterschule Riesbach, Diplommittelschule, Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar, Schuljahr 1973/74, 22-27.
- Evangelisches Lehrerseminar Zürich-Unterstrass: Seminarblatt. Zürich: Verlag des Evangelischen Lehrerseminars Unterstrass, 1948 (46); 1952 (62); 1954 (68); 1958 (86); 1959 (89); 1964 (110); 1967 (115); 1968a (117-18); 1968b (120); 1972a (128-129); 1972b (130); 1975 (135-136).
- Gehrig, Hans (1972): Die Stellung des Lehrers in der menschlichen Gesellschaft und die aktuellen Nachwuchsfragen. Referat anlässlich der Jahresversammlung des Bündner kantonalen Lehrervereins am 13. November 1971 St. Moritz. In: Bündner Schulblatt 31 (3), 167-186.
- Gehrig, Hans (1999): Lehrerbildung im Wandel. Reden und Aufsätze. Zürich: Pestalozzianum.
- Greter, Armin (1984): Kontroverse um die Lehrerbildung im Aargau. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2 (3), 133-138.
- Grisebach, Eberhard (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/Saale: Max Niemeyer.
- Kramer, Werner (1972): Nach zehn Jahren. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1971/2. Zürich: Buchdruckerei Schulthess, 4-13.

- Kramer, Werner (1976): Wohin des Wegs? In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1975/76. Zürich: Buchdruckerei Schulthess, 4-13.
- Kramer, Werner (1980): Am Übergang. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1979/80. Zürich: Buchdruckerei Schulthess, 3-11.
- Marcuse, Herbert (1967/2014): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Springe: Zu Klampen.
- Müller, Marcel (1949): Untersuchungen über das Vorbild. Ein Beitrag zur Frage nach der allgemeinen Verantwortlichkeit für das Vorbild-Erleben der reiferen Jugend. Zürich: Juris.
- Neill, Alexander Sutherland (1960/1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oberseminar des Kantons Zürich (1973): Jahresbericht 1972/3. Zürich: Leemann.
- Ramseier, H[an]s. (1979): Angst vor der Leistung? Ansprache von Rektor Dr. Hs. Ramseier. In: Kantonschule Riesbach Zürich, Diplommittelschule, Kindergarten -und Hortseminar, Jahresbericht 1978/79, 24-27.
- Traber, Liselotte (1975): „Die Bedeutung des Rhythmischen in der menschlichen Entwicklung“. 22. Internationale Lehrertagung in Trogen. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung 79 (10), 251-258.
- Vogt, Willi (1972): Die Welt des Kindergartens – eine Chance für das Kind. Hrsg. vom Pestalozzianum Zürich. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Wiesner, Heinrich (1979): Interview mit mir selbst: Der Lehrer ist die Schulreform. In: Schweizer Heimwesen: Fachblatt VSA 55 (4), 174-179.
- Zeller, K.[onrad] (1941): Betrachtungen während eines Schuljahres. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): 65. Bericht. Zürich: Schultheß & Co., 3-28.
- Zeller, K.[onrad] (1946): Tages- und Lebensfragen unserer Schule. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht. Zürich: Schultheß & Co., 12-17.
- Zeller, Konrad (1948): Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus. Zürich: Zwingli-Verlag.

Literatur

- Bühler, Patrick (2020): Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren. In: Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans Christoph Koller, Nicole Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGE. Opladen: Budrich, 599-611.
- Bühler, Rahel (2019): Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945-1979. Zürich: Chronos.
- Burgermeister, Nicole (2008): „In den Händen von Marxisten“ – Aufbruch in der Zürcher Psychoanalyse. In: Erika Hebeisen, Elisabeth Joris & Angela Zimmermann (Hrsg.): Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. Baden: hier+jetzt, 146-155.
- Burkhardt Modena, Esther (2008): Achtung: Subversion! – antiautoritäre Experimentierkindergärten. In: Erika Hebeisen, Elisabeth Joris & Angela Zimmermann (Hrsg.): Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. Baden: hier+jetzt, 50-59.
- Burri, Jennifer (2020): Die „Seminarfamilie“. Nekrologe als Medium von Vergemeinschaftung. In: Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti & Norbert Grube (Hrsg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: transcript, 81-112.
- Cribblez, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz. In: Edith Glaser & Edwin Keiner (Hrsg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-70.
- Dehnavi, Morvarid (2017): Schule und Universität als Mobilisierungsorte. Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (5), 582-595.

- Dietz, Bernhard, Neumaier, Christopher & Rödder, Andreas (Hrsg.) (2014): *Gab es den Wertewandel?* München: Oldenbourg.
- Eitler, Pascal (2007): Körper – Kosmos – Kybernetik. Transformationen der Religion im „New Age“ (Westdeutschland 1970-1990). In: *Zeithistorische Forschungen* 4 (1-2), 116-136.
- Elberfeld, Jens (2020): Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissenschaftsgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Engelmeier, Hanna & Felsch, Philipp (2017): „Gegen die Uni studieren“. Ein Vorwort. In: *Mittelweg* 36, 26 (4-5), 4-13.
- Espahangizi, Kijan & Wulz, Monika (2020): The Political and the Epistemic in the Twentieth Century: Historical Perspectives. In: *KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge* 4 (2), 161-174.
- Erzemüller, Thomas (2017): „Arme Irre“, Pseudowissenschaftler und Friedrich Kittler. In: *Mittelweg* 36, 26 (4-5), 70-87.
- Felsch, Philipp (2015): *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990.* München: C. H. Beck.
- Füssel, Marian (2014): Wie schreibt man Universitätsgeschichte? In: *N.T.M. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 22 (4), 287-293.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen.* Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Herzog, Walter & Makarova, Elena (2020): Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Stuttgart: UTB, 237-246.
- Höhne, Stefan (2017): Universitätsguerilla. Zum militanten Antiakademismus der italienischen Roten Brigaden. In: *Mittelweg* 36, 26 (4), 88-111.
- Iwersen, Julia (2000): Was ist New Age? – Was ist Esoterik? In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 52 (1), 1-24.
- Keller, Hans-Jürg (1998): Gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz 1973-1997. Einflüsse von gesellschaftlichen Entwicklungen auf die Schule, Wechselwirkungen und Widerstände. Zürich: ADAG.
- Landwehr, Achim (2002): Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an ‚Wissen‘ als Kategorie historischer Forschung. In: Achim Landwehr (Hrsg.): *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens.* Augsburg: Wißner, 61-89.
- Levsen, Sonja (2019): *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975.* Göttingen: Wallstein.
- Lipphardt, Veronika & Patel, Kiran Klaus (2008): Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (4), 425-454.
- Nigro, Roberto (2015): *Wahrheitsregime.* Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Oelkers, Jürgen & Crotti, Claudia (Hrsg.) (2002): *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002.* Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Osterwalder, Fritz (1996): *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Peter, Nicole (2008): Halbstarke, Kellerpoeten, Studentinnen und Lehrlinge. 1968 in der Schweiz. In: Angelika Linke & Joachim Scharloth (Hrsg.): *Der Zürcher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn.* Zürich: NZZ, 23-32.
- Raulff, Ulrich (2014): *Wiederssehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reh, Sabine & Klinger, Kerrin (2020): Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie. Studieren als Praxis. In: Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti & Norbert Grube (Hrsg.): *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes.* Bielefeld: transcript, 207-242.
- Reichardt, Sven (2014): *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und achtziger Jahren.* Berlin: Suhrkamp

- Richter, Isabel (2016): Die Osterweiterung des Bewusstseins. Techniken der Selbstentgrenzung in den langen 1960er-Jahren. In: *Mittelweg* 36, 25 (4-5), 107-126.
- Ritzer, Nadine (2015): *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse.* Bern: hep.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36 (1), 159-172.
- Sarasin, Philipp (2021): 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.
- Schlögel, Karl (2011): Kriechströme. Informelles Europa. In: *Munitionsfabrik – Die Hochschulzeitschrift. Sonderausgabe: Methoden des Theoriedesigns. Zur Poetik der Wissenschaft*, 38-52.
- Sepp, Benedikt (2019): Die Reformation der Revolution. Die konfessionelle Spaltung als implizites Deutungs- und Handlungsmuster in der Krise der antiautoritären Bewegung. In: *Geschichte und Gesellschaft* 45 (3), 444-465.
- Sepp, Benedikt (2018): Schwenken, Schmücken und Studieren. Die Mao-Bibel in der westdeutschen Studentenbewegung. In: Anke Jaspers, Claudia Michalski & Morten Paul (Hrsg.): *Ein kleines rotes Buch. Die „Mao-Bibel“ und die Bücher-Revolution der Sechzigerjahre.* Berlin: Matthes und Seitz, 99-116.
- Studer, Brigitte (2009): Neue politische Prinzipien und Praktiken: Transnationale Muster und lokale Aneignungen in der 68er Bewegung. In: Janick Marina Schaufelbuehl (Hrsg.): *1968-1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz.* Zürich: Chronos, 37-52.
- Tändler, Maik (2015): Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In: Pascal Eitler & Maik Tändler (Hrsg.): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung.* Bielefeld: transcript, 85-112.
- Wögerbauer, Werner (2012): Emil Staiger (1908-1987). In: Christoph König, Hans-Harald Müller & Werner Röcke (Hrsg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik in Porträts.* Berlin/Boston: De Gruyter, 239-249.

Autorin und Autoren

De Vincenti, Andrea, Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Bildungsforschung; Geschichte sozialer Bewegungen;
Wissens- und Geschlechtergeschichte

Anschrift:

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail-Adresse: andrea.devinenti@phzh.ch

Grube, Norbert, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Wissens- und Zeitgeschichte;
historische Praxeologie und Bildungsforschung

Anschrift:

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail-Adresse: norbert.grube@phzh.ch

Hoffmann-Ocon, Andreas, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte der Lehrer*innenbildung; Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung; historische Praxeologie

Anschrift:

Pädagogische Hochschule Zürich

Lagerstrasse 2

CH-8090 Zürich

E-Mail-Adresse: a.hoffmann-ocon@phzh.ch