

Hoffmann-Ocon, Andreas; Grube, Norbert

Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien – Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920–1980

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]:
*Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 247-261. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)*



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien – Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920–1980 - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]:
*Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn :
Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 247-261 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301173 - DOI:
10.25656/01:30117; 10.35468/6093-16*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301173>

<https://doi.org/10.25656/01:30117>

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-License:
<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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube

Pädagogik als (strittiges) Unterrichtsfach an Zürcher pädagogischen Gymnasien – Ansprüche, Paradoxien, Wissenskämpfe 1920–1980

1 Einleitung

Die Entstehung eines „(pluri-)disziplinären Feldes“ (Hofstetter 2011, 113) der Pädagogik fiel an der Schwelle zum 20. Jahrhundert in eine Zeit, in der sich die Zürcher Lehrpersonenbildung mit verschiedenen Ausbildungskulturen an geschlechterspezifisch ausgerichteten, staatlich, städtisch und privat getragenen, teils akademisierten Ausbildungsorten diversifizierte. Postulate einer Akademisierung angehender Unterrichtender für die Volksschule wurden von der organisierten Lehrer:innenschaft mit bildungspolitischem Nachdruck vorgetragen (Grube & Hoffmann-Ocon 2015, 40–56).

Die komplexe wechselseitige Interdependenz von Fachdisziplin und Schulfach (Reh & Caruso 2020, 613) zeichnete sich immer wieder durch diffuse Unschärfe aus. Bezogen auf die *Pädagogik* in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte dieses Wechselverhältnis wiederum die Universitätsdisziplin als Teil einer hochschulischen Lehrpersonenausbildung oder aber die Pädagogik auf verschiedenen seminaristischen Ausbildungsstufen an nicht-universitären Ausbildungsorten umfassen (vgl. Künzli u. a. 2013, 288; Reh 2017, 160). Anders als Rudolf Stichweh soziologische Überlegungen zur Differenzierung von Schule und Universität für das 18. und 19. Jahrhundert nahelegen, lag auch im 20. Jahrhundert in der Deutschschweizer Lehrpersonenausbildung mit dem Fach *Pädagogik* keine „institutionelle Trennschärfe“ vor, die eine eindeutige „Hierarchie der Formen der Behandlung des Wissens“ als „Ordnungsprinzip“ (Stichweh 2013, 176–178) resp. eine Unterscheidung nach Schulfach und „Unterrichtsprinzip“ (Reh & Caruso 2020, 615) aufscheinen ließe. Zwar kam das Fach Pädagogik um 1940 mehrfach vor: als einführendes Unterrichtsfach an primär allgemeinbildenden gymnasialen Unterseminaren, als eher berufsbildendes Ausbildungsfach am tertiären Oberseminar sowie in den universitären Studiengängen für verschiedene Lehrämter. Angesichts dieser vielgestaltigen Zürcher Lehrpersonenbildung und der jahrzehntelangen Kontroverse über ihre Akademisierung ist jedoch von un-

geklärten Wissenschaftsbezügen auszugehen, zumal das Fach durch verschiedene Funktionalisierungen in unterschiedlichen Bereichen allgemeinbildend, berufsbildend, wissenschaftlich, wissenschaftspropädeutisch oder die eigenen pädagogischen Fähigkeiten erkundend genutzt wurde. Damit erinnert das Fach an heutige Debatten, ob „Fachdisziplinen oder [] Lebensweltpphänomene den orientierenden Rahmen für die Definition der Schulfächer bilden“ sollen (Bürki u. a. 2016, 344). Dennoch schärfen einige Hinweise Stichwehs den Blick: „Dass sich der Kernbereich professioneller Berufe durch eine spezifische Synthese von Bearbeitung komplexer personaler Probleme, Ausbildungslänge und Vermittlung ethischer Codes konstituiert“ (Stichweh 2013, 251), wird als Annahme auch eine Rolle in diesem Beitrag spielen. Die angesprochene Komplexität wurde durch die unterschiedlichen „Erwartungen an den praktischen Nutzen und die Verwertbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens“ (Binder u. a. 2020, 40) im Zusammenhang mit der Lehrpersonenbildung gesteigert. So lautet eine Anschlussfrage, worin sich die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin von der Pädagogik als Berufswissenschaft für die Lehrpersonenbildung unterschied (Messner 2004, 321). Zugleich bildeten sich schulische Wissensordnungen nicht nur mit mehrfach verhandelten Bezügen zu pädagogisch und psychologisch relevanten Wissenschaftsdisziplinen aus, sondern waren auch in eine normative schulgesetzliche und -politische Rahmung eingebettet (Criblez & Manz 2015, 204), die angesichts langjähriger Debatten über eine universitätsaffine Lehrpersonenausbildung im Kanton Zürich nur auf den ersten Blick stabil war. Zusätzlich zum wissenschaftlichen prägte noch ein bildungs- und gesellschaftspolitisches Spannungsfeld die Zürcher Lehrpersonenbildung – und insbesondere die Ausrichtung des in diesem Beitrag fokussierten Unterrichtsfachs „Einführung in pädagogische Fragen“ an den Unterseminaren Küsnacht und Unterstrass. Hier spielten auch regionale gesellschaftliche Vorstellungen von der ‚richtigen‘ Lehrperson, also lokales Wissen (Haraway 1995, 79, 89), Eigendynamiken von Dozierenden, die „wisdom of practice“ (Tyack & Cuban 2001, 64; Künzli u. a. et al. 2013, 24, 173), eine Rolle. Wie dieses Fach sich „außerhalb von rigiden Disziplinargrenzen“ auf der Basis seiner „Hybridstellung“ mit vielgestaltigen „Reibungspotentiale[n] im Sinne produktiver Energien“ (Rheinberger 2018, 182f.) mehrere Jahrzehnte als umstrittenes Fach und Reflexionsinstanz für angehende Unterrichtende behaupten konnte, soll mit einer quellenbasierten Annäherung untersucht werden. Die Quellenbasis bilden Konzeptpapiere und -entwürfe von Professoren und Lehrerkonventen, Jahresberichte, Seminarblätter, (Qualifikations-)Schriften von Lehrern und Kommissionsprotokolle. Nach den kontextualisierenden Hinführungen zum Zürcher Lehrerbildungsgesetz von 1938 (2) werden unterschiedliche Fachkonzeptionen analysiert (3), pädagogische und bildungspolitische Konflikte um 1940 skizziert (4) und inhaltliche Ausrichtungen des Fachs *Pädagogische Fragen* bis in die 1970er-Jahre beleuchtet (5), bevor ein Fazit abschließende Überlegungen diskutiert.

2 Das Zürcher Lehrerbildungsgesetz von 1938: Kontextualisierende Hinführungen

Das neue Lehrerbildungsgesetz von 1938 bildete einen vorläufigen Kompromiss nach jahrzehntelangen Debatten über die Akademisierung der Ausbildung von Lehrpersonen (Hoffmann-Ocon 2018, 55–59). Besonders organisierte Lehrer*innen hatten eine stärkere Allgemeinbildung und daher die Umwandlung bestehender Seminare in (pädagogische) Mittelschulen für den Zutritt zum universitären Lehramtsstudium gefordert. Zum Teil konservative Reformgegner und ländliche Schulkapitel – dies waren selbstorganisierte Fortbildungsgremien der Volksschullehrer*innen an der Volksschule – bestanden hingegen auf die fortgesetzte, „organische“ Verbindung der Lehrpersonenbildung mit der Schul- und einer als volksgemeinschaftlich titulierten Lebenspraxis (Grube & Hoffmann-Ocon 2015, 43, 48; Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 26.08.1953, 3). Das Gesetz von 1938 verlängerte nun die Seminausbildung auf fünf Jahre und teilte diese auf: Der vierjährigen Allgemeinbildung in dem zum Unterseminar zurückgestuften kantonalen Seminar Küsnacht folgte die pädagogisch-berufliche Ausbildung im städtischen einjährigen Oberseminar (Grube & Hoffmann-Ocon 2015, 69–73). Der Abschluss des Unterseminars berechnete nicht nur zum Besuch des Oberseminars, sondern auch zur Immatrikulation an den rechts- und staatswissenschaftlichen sowie beiden philosophischen Fakultäten der Universität Zürich (Oberseminar 1949, 12). Diese Möglichkeit des Hochschulzugangs war eine von Seiten der seminaristischen Lehrpersonenbildung als geteilt wahrgenommene Ererungenschaft, die bildungspolitisch nicht mehr gefährdet werden sollte (Ktn. ZH, Z.70.61, Lehrerbildung [...], Schälchlin an Kantonsrat, 5). Als allgemeinbildende pädagogische Mittelschule vermittelte 1946 das Unterseminar

„die grundlegenden Kenntnisse in den sprachlich-historischen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den Kunstfächern. [...] Erstrebt wird die Erziehung zu selbständigen, geistig-sittlichen Persönlichkeiten, die bereit und hingebefähig sind zum Dienst an Volk und Staat. [...] Die Seminaristen sollen nicht nur intellektuell geschult werden. Erst das Erlebnis kultureller und sozialer Werte vermag wahrhaft zu bilden und eigenes Gestalten anzuregen.“ (Unterseminar Küsnacht 1946, 1).

Die erstrebte Allgemeinbildung zielte gleichwohl stark funktional auf künftige schulische Tätigkeiten. Aufnahmebedingungen des Unterseminars waren daher „auch jene Anlagen des Charakters [...], die eine günstige Prognose für die spätere Eignung zum Lehrerberuf ermöglichen.“ (Unterseminar Küsnacht 1946, 1). Zu klären bleibt, wie sich das vorrangig für die Allgemeinbildung zuständige Unterseminar als erste Selektionsinstanz künftiger Lehrpersonen vor deren Eintritt in das Oberseminar positionierte. Mit kaum bestimmten charakterologischen Kriterien bzw. Persönlichkeitsaspekten knüpfte es an langlebige vorwissenschaftliche Vorstellungen an, dass man zum Lehrer gleichsam geboren sei. Damit war die Frage

verbunden, wie vor- und fertiggebildet die Kandidat*innen zum Übertritt in die berufliche Bildung sein müssten (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 30.10.1953, 16). Anders als in den Kantonen Genf und Basel sah die Zürcher Lehrpersonenbildung vor, „daß in den Unterseminarien eine frühzeitige Einstellung auf den Lehrerberuf zur Auswirkung kommen kann, ohne daß später der Zwang zum Besuch des Oberseminars besteht, wenn diese Neigung nicht echt gewesen ist.“ (Oberseminar 1949, 12). Neigung, charakterliche Eignung für den späteren Lehrerberuf sowie die fachliche Hinführung sollte im Unterseminar durch das Fach *Einführung in pädagogische Fragen* geweckt, geprüft und geleistet werden. Umfang und Inhalte dieses Faches waren jedoch umstritten, wie schon der Blick auf unterschiedliche Konzepte vor der Reform zeigt.

3 Konturierungen des Unterrichtsfachs Pädagogik von universitären und seminaristischen Fachvertretern

Für ein erweitertes Verständnis des Unterrichtsfachs *Pädagogik*, seiner Konflikthaftigkeit und teilweise paradoxen Situierung ist der Blick in die ‚Konzeptionsphase‘ des Faches aufschlussreich: Im Kanton Zürich vervielfältigte sich die Ausbildung zu Primarlehrpersonen mit unterschiedlichen Seminarstandorten, -konzeptionen und eben Vorstellungen gegenüber einem Fach Pädagogik. Signifikant für diese Konkurrenzsituation war die Möglichkeit, sich ab 1907 nachmaturitär an der Universität Zürich in zwei Semestern zur Primarlehrperson ausbilden zu lassen. Hans Stettbacher, Professor für „Methodik und Didaktik der Unterrichtsfächer der Volksschule“ in Zürich, forderte 1924 die Auflösung besonderer pädagogischer Abteilungen an Gymnasien. Fragen zur Berufseignung seien den angehenden Unterrichtenden erst in einem reiferen Alter zu stellen (Stettbacher 1924, 3–5). Die argumentative Verbindung von Pädagogikunterricht und Reife sollte dabei für mehrere Jahrzehnte stilbildend für Vertreter*innen werden, die pädagogisches Wissen nicht als gymnasiales Allgemein-, sondern als nachmaturitäres lehramtsspezifisches Berufswissen verstanden wissen wollten (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 29.01.1954, 42).

Trotz Stettbachers Diktum wurde das Fach *Einführung in pädagogische Probleme* in den Weisungen zum Lehrplan einer Pädagogischen Mittelschule relativ detailliert umrissen. Nach einer Vorlage des Lehrerkonvents des Lehrerseminars von 1928 sollte es „Schülern Probleme ihrer künftigen Berufstätigkeit zeigen und in den Stand setzen, die Entscheidung über ihre Berufswahl endgültig zu treffen“. Dabei seien im „Unterricht [...] aus der Lektüre einschlägiger Literatur einzelne Probleme der Psychologie, der Geschichte der Pädagogik und der Methodik heraus[zu] arbeiten“ (Lehrerkonvent 1928, 8). Diese bereits beträchtliche Kombination unterschiedlichen (disziplinären) Wissens sollte überdies um Beobachtungsaufgaben

während Exkursionen zu pädagogischen Einrichtungen, wie etwa Sonderklassen, Landerziehungsheimen, Anstalten für Schwererziehbare, ergänzt werden. Auf diese Weise sei, so der Küsnachter Lehrerkonvent (1928, 10), der Berufswahlentscheid noch vor Eintritt in das zunächst geplante Pädagogische Institut herbeizuführen, welches dann gesetzlich 1938 und de facto 1942 in reduzierter Form als Oberseminar eingerichtet wurde. In diesem Knäuel an Schulfachorientierung und Unterrichtsprinzipalsleitung, Wissenschaftsreferenzierung und Lebensweltbezug scheint weniger eine Eigenlogik des Fachs, sondern mehr eine Überdeterminierung an Funktionen auf. Hinter diesen Ansprüchen tritt aus heutiger Sicht eher das Verständnis einer „Domäne“ und weniger dasjenige eines geschlossenen Unterrichtsfaches hervor (Reh & Caruso 2020, 619).

In der lang andauernden Debatte hinsichtlich der Gewichtung psychologischer Themenfelder in pädagogischen Curricula für Lehrpersonen (Bubenzer 2020, 489) entschied sich der Lehrerkonvent des kantonalen Seminars u. a. zur Sensibilisierung für pädagogisch-psychologisches Sehen und Denken. Diese Positionierung und reflexive Schwerpunktsetzung, eine umfassende Einführung in die Pädagogik am Unterseminar auf gymnasialem Niveau in Konkurrenz zu einem ähnlichen Studienangebot an der Universität Zürich zu beginnen, war dennoch nicht ganz frei von handlungsanleitenden Facetten. Die Verbindung von Eignungsabklärung und ausgewählter Explikation pädagogischer Probleme impliziert eine „für die Lehrerbildung erwünschte Verknüpfung von Theorie und Praxis“ und verweist auf „das Erlernen des pädagogischen Takts“ (Goubet 2016, 58). Dieses „pädagogische Taktgefühl“, zu dem „das psychologische und pädagogische Wissen des Lehrers nur Vorstufe“ sein könne und das mit der fein entwickelten Beobachtungstätigkeit und einer „Einstellung zum Schüler“ die „Eignung zum Lehramt“ vervollständige, sprach Stettbacher (1923, 4f.) ebenfalls an der Universität an.

Während Stettbacher (1924, 9–11) sein Studienprogramm mit Blick „auf die verschiedenartigen Auffassungsweisen der Pädagogik“ mit hohen Anteilen der Psychologie, der Allgemeinen Pädagogik, der Geschichte der Pädagogik sowie in geringem Maße aus Heilpädagogik, Volksschulkunde, Allgemeiner und Spezieller Didaktik konturierte, drängten wenig später an derselben Hochschule Stimmen auf eine ‚Entschlackung‘ des Pädagogik-Curriculums von (experimenteller) Psychologie, da diese zu wenig zur Erforschung der geistigen Vorgänge beigetragen habe (Freytag 1933, 3). Weil es wegen der Verschiedenheit der Erziehungsziele keine „als allgemeingültig anerkannte, systematisch begründete Pädagogik“ gebe, plädierte der Zürcher Philosophieprofessor Willy Freytag (1933, 5) für eine starke historische Perspektive auf Kosten psychologischer Anteile im Fach Pädagogik, denn man könne „[i]n der Geschichte der Pädagogik die wichtigsten systematischen Lösungsversuche des pädagogischen Problems dar[stellen] und sie [...] nach ihren Vorzügen und Bedenklichkeiten [untersuchen]“. Freytag lieferte so Hinweise für ein in der Lehrpersonenbildung häufig beobachtetes „Unscharf-

werden der Differenz von wissenschaftlichem Wissen und seiner sozialen Verwendung“ (Schäfer & Thompson 2011, 21).

In der Konzeptionsphase vor 1938 ist bemerkenswert, dass das gymnasiale Fach Pädagogik mit einer Verwendungsperspektive in der Lehrpersonenbildung breit aufgestellt wurde, allerdings nicht im explizit wissenschaftspluralistischen Sinne. Vielmehr blieb die genaue Bestimmung fluide, wo Beiträge zur Lösung der Eignungsprüfung sowie der schulpraktischen Probleme der lehramtsinteressierten Gymnasiast:innen vorliegen und wo jeweils Grenzen zu verschiedenen wissenschaftlich disziplinären Wissen bestehen könnten. Zur gleichen Zeit wurde in der pädagogischen Bezugsdisziplin an der Universität über den Stellenwert der (experimentellen) Psychologie innerhalb der universitären, lehramtsspezifischen Pädagogik debattiert.

4 Konflikte und Kontroversen um das Fach *Einführung in pädagogische Fragen* in den 1940er– und 1950er-Jahren

Diese Konturierung des Fachs Pädagogik war nach der Zurückstufung des kantonalen Seminars Küsnacht zu einem Pädagogischen Gymnasium bzw. Unterseminar ab 1938 rasch umstritten. Die Reform der Lehrpersonenbildung legte fest, dass das Fach „Einführung in pädagogische Fragen“ mit dreieinhalb Wochenstunden für die letzte Seminarklasse zusammen mit einem dreiwöchigen „pädagogischen Vollpraktikum“ angesetzt wurde. Im Vergleich mit anderen obligatorischen Fächern waren lediglich „Handarbeit“ und „Schreiben“ geringer, „Chemie und Praktikum“, „Instrumentalmusik“ und „Geographie“ jedoch gleich oder höher dotiert (Unterseminar Küsnacht 1946, 5). Das dreiwöchige Praktikum zur Eignungsabklärung der Lehramtsinteressierten wurde streckenweise infrage gestellt resp. fallengelassen (Unterseminar Küsnacht 1939, 1). Die didaktische Vorbereitung der Kandidat*innen auf das Oberseminar sollte stattdessen durch einen praxisnahen „Einblick in die verschiedenen Abteilungen und Aufgaben der zürcherischen Volksschule“ mit Besuchen erfolgen, ebenso durch einzelne Lehrübungen und durch die Einführung in „eine kurze allgemeine Unterrichtslehre“ (Unterseminar Küsnacht 1939, 2).

Gegen diesen gesetzeskonformen Umfang und gegen die Ausrichtung des Fachs *Einführung in pädagogische Fragen* opponierten die Seminardirektoren Hans Schälchlin von Küsnacht (Schmid 1982, 75), obgleich er sich zuvor offen für die Reform zeigte, und Konrad Zeller vom Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass. Politisch sekundiert wurden sie vor allem von Nationalrat Rudolf Reichling, von 1926 bis 1944 Zürcher Präsident der konservativen Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei (Tanner 2015, 160f., 208–212; Peter-Kubli 2020) und von 1925 bis 1934 Gemeindeschulpräsident in Stäfa. Sie kritisierten vehement, dass die verlängerte Seminarzeit ausschließlich der vierjährigen Allgemeinbildung

im Unterseminar und nicht der beruflichen Ausbildung im nur einjährigen Oberseminar zugutekäme (Niggli 1942; Moor 1942, 19f.; Evangelisches Lehrerseminar 1942, 6; 1943, 5f.; Zeller 1943). Nach Ansicht Zellers sei es nicht das Ziel des Unterseminars, „Intelligenz zu züchten“, sondern „den Charakter und nicht die Begabung entscheiden zu lassen“, ob jemand Lehrperson werde (Evangelisches Lehrerseminar 1941, 22). Mit der Motion des Kantonsrats Reichling vom November 1941 verschärfte sich der politisierte Konflikt über die „Einführung in Pädagogische Fragen“ (Niggli 1942, 22). „Linkskreise“, wie sie Zeller nannte, setzen sich eher für eine akademische Lehrpersonenbildung und die Situierung des Fachs *Pädagogik* am nachmaturitären Oberseminar ein und lehnten die stundenmäßige Ausweitung des gymnasialen Fachs *Pädagogik* vehement ab (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 27.11.1953, 35). Zeller und seine Mitstreiter hingegen forderten, dieses Fach „mit einer Jahresstunde“ bereits in der zweiten Unterseminar-Klasse beginnen zu lassen. Ihr sollten sich in der dritten Klasse zwei Jahresstunden „methodische Übungen in Halbklassen“ anschließen – auf Kosten allgemeinbildender Fächer. Zeller argumentierte, dass das „schrittweise Vertrautwerden mit Fragen des späteren Berufes, das allmähliche Hineinwachsen in denselben“ das „eigentliche Rückgrat einer pädagogischen Mittelschule“ sei (Evangelisches Lehrerseminar 1941, 25). Unterstützt wurde Zeller darin von Sekundarlehrer Viktor Vögeli, einem Absolventen des Evangelischen Lehrerseminars: statt der Trennung von Allgemein- und Berufsausbildung ermögliche das tradierte polare Wechselspiel von Wissen und Können eine „natürlich-organisch[e] Entwicklung hin zur Lehrperson“. Hierbei könnten auftretende „Bildungskonflikte [...] von unschätzbarem Wert sein“ (Seminarblatt 1944, 34, 36). Um die Ausdehnung der „Einführung in Pädagogische Fragen“ zu legitimieren, argumentierte Zeller ähnlich wie sein Opponent, der neue Oberseminar-Direktor Walter Guyer. Mit der Feststellung, dass das „heutige Schulwesen von einem männlichen Geist der Hetze besessen sei“ und es ihm an der „mütterlichen Ruhe“ (Seminarblatt 1944, 32) fehle, zielte er jedoch anders als Guyer auf die Reduktion der Allgemeinbildung im Unterseminar.

Die Mehrheit des Regierungsrats und der Zürcher Kantonale Lehrerverein wiesen Zellers Ansinnen jedoch als gesetzeswidrig zurück. Eine Einschränkung des allgemeinen Bildungsumfangs gefährde die Möglichkeit, ein Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich zu starten (Niggli 1942, 23; Ktn. ZH, MM3.63 RRB 1941/2912, 20.11.1941, 1038). Auch am Oberseminar sah man die Versuche, die letzte Klasse des Unterseminars zusätzlich „wieder mit Psychologie, Geschichte der Pädagogik und mit mehr Lehrpraxis [zu] beglücken“, kritisch, zeigten sich doch die angehenden Lehrpersonen infolge der getrennten und „intensivern Allgemein- und Berufsbildung“ längst moderner und reifer als vorige Generationen (Oberseminar 1951, 13; 1949, 17). Der später eingebrachte Deutungsversuch Zellers, wonach das Fach *Pädagogik* auch allgemeinbildend

und persönlichkeitsfördernd für hinreichend reife Unterseminaristen sei, denen schließlich auch die „Faust“-Lektüre zugemutet werde, verfiel mehrheitlich nicht (Ktn ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 26.08.1953, 2).

Der Streit um den Umfang des Fachs war zusammen mit demjenigen um die Reform der Zürcher Lehrpersonenbildung in den 1940er-Jahren medial aufgeheizt. So bezichtigte Zeller (1943) den Zürcher Kantonalen Lehrerverein, Interessen- und Standespolitik zu betreiben, sich „aber kaum um pädagogische Fragen [zu] interessieren“ (Seminarblatt 1944, 31). Doch der Vorwurf fiel auf Zeller wegen seiner Profilierung des Evangelischen Lehrerseminars selbst zurück (Niggli 1942, 23). Der Konflikt um das neue Unterrichtsfach *Einführung in pädagogische Fragen* in den Unterseminaren war überdies mit vielfach überlagerten Wissenskämpfen verwoben: etwa mit der Auseinandersetzung um die politisch-ideologische, frontistische, d.h. NS-affine Ausrichtung führender Lehrkörper im Seminar Küsnacht (Schmid 1982, 79–89) und mit der unterschiedlichen Auslegung des Lehrerbildungsgesetzes von 1938, wie wissenschaftlich und akademisch Lehrpersonenbildung sein solle. Überdies waren die Aushandlungen zur Situierung und Konturierung des Fachs *Pädagogik* durch eine mehrfache Konkurrenz der ‚Wissensdistribution‘ geprägt: Sowohl das Evangelische Seminar Unterstrass als auch das kantonale Oberseminar kämpften um einführende Anteile einer Pädagogik der Lehrpersonenbildung. Die beiden nichtuniversitären Orte einte wiederum die Vorstellung, dass eine berufsfeldorientierte Pädagogik nicht in Form von Massenveranstaltungen vermittelt werden könnte, so wie sie dies gegenüber Lehrveranstaltungen der Universität unterstellten. Am Ende ermöglichte eine Art „Lex Unterstrass“ des Zürcher Regierungsrats vom November 1954 (Evangelisches Lehrerseminar 1955, 7–9) doch den gesetzlich zunächst nicht vorgesehenen frühzeitigen Beginn pädagogischer Propädeutik mit Schulpraktika sowie Allgemeiner Didaktik und Methodik bereits in der zweiten und dritten Klasse des Evangelischen Unterseminars. Doch wie strittig die allgemeinbildende und berufsvorbereitende Doppelausrichtung pädagogischer Mittelschulen blieb, zeigen Vorwürfe vom selben Jahr, das Unterseminar Küsnacht unterrichte auf einem intellektuell überfordernden Niveau. Direktor Walter Zulliger (1954, 39) wies sie empört zurück und betonte die Aufgabe des Unterseminars, „nicht nur [...] die abstraktiv-theoretische Komponente der Intelligenz zu messen, sondern auch die objektbezogene Denkweise und die ‚musische‘ Veranlagung“.

5 *Einführung in pädagogische Fragen*: Lehrpersonen und inhaltliche Ausrichtungen des Faches bis Ende der 1970er-Jahre

Nach den konzeptionellen Positionierungen zum Fach *Pädagogik* im Vorfeld der Lehrerbildungsreform von 1938 und den anschließenden politisch-ideologischen Wissenskämpfen über ihre Auslegung zeigte die Ausrichtung des Fachs im Seminaralltag eigene Dynamiken. Das Fach *Einführung in pädagogische Fragen* unterrichteten in Küsnacht ab 1946 sogenannte Hilfslehrer, die nach ihrer Ausbildung am kantonalen Seminar und kurzzeitigem Schuldienst an der Universität Zürich jedoch promoviert hatten und durchaus wissenschaftliche Ambitionen hegten. Betreut wurden sie hier v. a. durch den bildungspolitisch engagierten Hans Stettbacher, aber auch durch den Heilpädagogen Heinrich Hanselmann, den Germanisten Robert Faesi und den die „Grenzen der Erziehung“ betonenden Philosophen Eberhard Grisebach mit Verbindungen zum Evangelischen Lehrerseminar (Hoffmann-Ocon 2020, 124, 126). Diese Hilfslehrer beanspruchten durch ihre Dissertationen weitergehende pädagogische Fachlichkeit und können für mögliche Wissensvertiefungen als „Expertenlehrer“ gelten (Berliner 2001, 469; Terhart 2009, 80).

Die ersten Unterseminar-Hilfslehrer Jakob Bräker (1950), Werner Wegmann (1941) und Alfred Wohlwend (1948) widmeten ihre Dissertationen mit Johann Jakob Breitinger, dem Küsnachter Gründungsdirektor Ignaz Thomas Scherr und Ignaz Paul Vital Troxler vermeintlich großen Deutschschweizer Pädagogen, Philologen und Bildungsreformern des 18. und 19. Jahrhunderts im Stil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hingegen richtete der spätere Pestalozzi-Forscher und Präsident des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes Marcel Müller (1949, vgl. Trösch 2015) seine Dissertation über „die Verantwortlichkeit für das Vorbilderleben der reifen Jugend“ eher an der pädagogischen Psychologie aus. Diese ersten Lehrer der *Einführung in pädagogische Fragen* machten anschließend häufig rasch Karriere in der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung: Wohlwend und auch Walter Furrer unterrichteten später Pädagogik als Hauptlehrer am Oberseminar (Oberseminar 1963, 12; 1978, 45). Wohlwend (1948, 50–52, 73–77) skizzierte in seiner Dissertation recht zustimmend Troxlers Ablehnung einer verfrühten Berufswahl zugunsten einer wissenschaftlichen Grundbildung an der philosophischen Fakultät für angehende Ärzte, Pfarrer, Staatsdiener und Erzieher. Die Dissertationsthemen und -akzente sowie die akademische Graduierung der übrigen genannten Hilfslehrer deuten eine nicht nur praktische, sondern auch wissenschaftliche Behandlung des Fachs mit hoher Expertise am Unterseminar Küsnacht an. Sie wurde jedoch – wie zuvor geschildert – u. a. von Zeller, der Bauernpartei und Schälchlin (1927, 2) phasenweise abgelehnt, da sie einer als ganzheitlich und liebevoll intuitiv legitimierten Erfassung des Kindes entgegenstünde.

Im ebenfalls getrennten Evangelischen Unter- und Oberseminar Unterstrass lag der pädagogische Unterricht nach den raschen Rücktritten der Oberseminardirektoren Hans Jakob Rinderknecht und Oskar Schmid und bis zur Anstellung von Hilfslehrer Heinrich Tuggener (Evangelisches Lehrerseminar 1952, 9), dem nachmaligen Zürcher Sozialpädagogik-Professor, wieder wie vor 1938 in der Hand von Rektor Zeller. Auf diese Weise strebte er an, „die Einheitlichkeit der Schule zu wahren“ (Evangelisches Lehrerseminar 1949, 12 (Zitat), 38; 1948, 10–12). Jedoch schloss auch Zeller, wenngleich er die universitäre Vorlesung als mechanisch ablehnte (Evangelisches Lehrerseminar 1946, 16f.; 1948, 9), entgegen seinen bildungspolitischen Stellungnahmen wissenschaftsaffine Lehrpersonenbildung nicht aus. Er suchte – jeweils mit Anteilen der Lehrpraxis – bereits die vorletzte Unterseminarklasse in die Geschichte der Pädagogik und die Abschlussklasse in die Psychologie einzuführen (Evangelisches Lehrerseminar 1951, 6) und musste selbst einräumen, Leben und Werk des pädagogischen Klassikers Pestalozzi teilweise zu wissenschaftlich ermüdend in den sogenannten „Konzentrationswochen“ behandelt zu haben (vgl. Seminarblatt 1946; 1948, 2f.; Evangelisches Lehrerseminar 1946, 8f.). Mit den Konzentrations- als überfachlichen Projektwochen wandte sich Zeller ebenso wie mit seinem vermeintlich ganzheitlichen Ansatz des „christlichen Humanismus“ (Zeller 1948) bewusst gegen die zunehmende *Verfächerung* des Unterrichts (Evangelisches Lehrerseminar 1948, 18–25), die durch Schematismen die Selbstentfaltung der Schüler*innen beeinträchtigte. Indem nun in den Konzentrationswochen Elemente der *Einführung in pädagogische Fragen* thematisiert wurden, erweiterten sich paradoxerweise auch die Grenzen und der Umfang dieses Fachs.

Die Tendenz, Elemente der pädagogischen Fragen verstärkt auch auf allgemeinbildende Fächer auszudehnen, nahm im Evangelischen Lehrerseminar bis in die 1970er-Jahre immer mehr zu. In Deutsch, Geschichte, Geographie und Musik werde „pädagogische[s] und [...] berufsspezifisches Wissen nebenher vermittelt, ohne daß dafür besondere Fächer eingeführt werden müßten.“ (Tobler 1977, 3f.). Mit dieser fächerübergreifenden Ausweitung pädagogischer Lerninhalte im Unterseminar wurde die 1938 gesetzlich fixierte Trennung zur Allgemeinbildung aufgeweicht. Gestützt auf kontinuierliche, sich weiterhin auf Pestalozzi und Quasi-Natürlichkeit beziehende Legitimationsmuster hieß es 1977, die Aufnahme und der Erwerb beruflichen Wissens „brauchen Zeit, wachsen organisch und erfordern eine kritische Begleitung“ (Tobler 1977, 7). Indem berufliches Wissen frühzeitig in ein Spannungsverhältnis mit der Allgemeinbildung trete, hieß es legitimierend, lasse sich der durch zu viel Idealismus und theoretische Bildung zustande kommende „Praxischock“ junger Lehrpersonen (Tobler 1977, 7) vermeiden. In der „Übersättigung“ Jugendlicher in der Wohlstandsgesellschaft (Tobler 1977, 14f.) gebe eine frühzeitige Berufsorientierung Halt und Verantwortung, nach denen sich Jugendliche eigentlich sehnten. Wie zum Beleg für

diese nunmehr zeittypische Sichtweise wurden Praktikumsberichte der dritten Klasse im Seminarblatt abgedruckt, worin die Seminarist*innen ihre Nervosität sowie Freude und Stolz bekundeten, durch eigenes Unterrichten vor der Schulklasse frühzeitig in pädagogische Fragen eingeführt zu werden. Allerdings offenbarten diese Berichte auch Selbstkritik und -zweifel (Tobler 1977, 10–13).

6 Resümee

Platzierung und Ausrichtung des Fachunterrichts zu „pädagogischen Fragen“ war mit verschiedenem wissenschaftlichem, lokal und politisch kontroversen Wissen verflochten. In den Konflikten der 1940er-Jahre artikulierte Erwartungen gesellschaftlicher Teilgruppen hinsichtlich schulischer Routinen und Lehrpersonenstereotypen (vgl. Tyack & Cuban 2001, 86, 96) scheinen die Ausweitung berufsbildender Elemente und des Fachs *Einführung in pädagogische Fragen* des Unterseminars Unterstrass begünstigt zu haben – und zwar auf Kosten der allgemeinbildenden Fächer. Neue bzw. reorganisierte Schulfächer gründen auch auf „Bedürfnissen und Interessen der Lernenden“ bzw. werden mit sozialer „Nützlichkeit und pädagogischen Werten“ legitimiert (Goodson 1999, 156, 159; vgl. Hopmann & Riquarts 1999; Reh & Caruso 2020, 613); auch diese divergierenden Interessen wussten Seminardirektoren und Politiker zu artikulieren.

Das Fach *Pädagogik* an pädagogischen Gymnasien resp. Unterseminaren zeigt sich demnach als Konglomerat aus verschiedenen Wissen und Praktiken, das nahelegt, dass zur impliziten Programmatik neben wissenschaftlichen Bezugnahmen auch die „Vermittlung ethischer Codes“ (Stichweh 2013, 251) gehörte, welche über die „Persönlichkeiten, Verhaltensstile“ (Terhart 2009, 82) der Seminarlehrer*innen, aber auch über das Seminar als erzieherisches Setting, den Kandidat*innen ange-tragen wurden.

Die aus vielfältigen Quellen erschlossenen Hinweise zu einer – retrospektiv identifizierten – Überdeterminierung des Fachs *Pädagogik* dürfen nicht darüber hinweg-täuschen, dass zentrale Kennzeichen von Unterricht sich in dem an Unterseminaren angesiedelten Fach aufspüren lassen: Dieses wurde in „pädagogischer Absicht und in planmäßiger Weise sowie innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und in Form von Berufstätigkeit [mit] eine[r] Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes“ (Terhart 2009, 103f.) der Seminarkandidat*innen durch-geführt. Neben den Quellenspuren zum Seminar Unterstrass deuten Aussagen des Direktors des Unterseminars Küsnacht aus den 1950er-Jahren ebenfalls auf spezi-fische Nutzungsweisen und Unterrichtspraktiken hin, die eine durchaus intentional belassene Unentschiedenheit zwischen Fachunterrichts- und Unterrichtsprinzip-Formierungen in einem funktionalen Licht erscheinen lassen: Schulbesuche mit Unterrichtsbeobachtungen wurden durch eine theoretische „Besinnungszeit“ abgelöst, die wiederum eine Übernahme von Fachunterrichts-Teillektionen im

eher allgemeinbildenden Unterseminar rechtfertigte (Ktn. ZH, M 14 g.48.12, Protokoll 30.10.1953, 18). Durch weitere Quellenanalysen u. a. von Lektionsberichten der Seminarkandidat*innen könnte plausibilisiert werden, dass mit dieser damals als ‚Praxis-Theorie-Praxis‘-Kombinatorik wahrgenommenen Reihenfolge die Alltagstheorien der angehenden Unterrichtenden durch „pädagogisches Taktgefühl“ (Stettbacher 1923, 5) sowohl theoretisch als auch praktisch elaboriert werden sollten. Viele erschlossene Facetten deuten darauf hin, dass die Unschärferelation zwischen den verschiedenen Wissen und den theoretisch vorbereiteten Unterrichtseinsätzen als konstitutiv für das Unterrichtsfach Pädagogik galten und eher die Annahme vorherrschend zu sein schien, dass „Fragen mit ‚undisziplinierter‘ Neugier an Sachen, Situationen und Begegnungen [zu] richten wären“ (Bürki u. a. 2016, 346).

Quellen

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum, PHZH

Freytag, W. (1933): An den Erziehungsrat des Kantons Zürich, Zu Handen Herrn Regierungsrat Wettstein, Neuordnung der Primarlehrer-Ausbildung, 12.06.1933. (ZH HF III 1).

Lehrerkonvent (1928): Weisungen zum Lehrplan einer Pädagogischen Mittelschule. Vorlage des kant. Lehrerseminars. August 1928. Zürich. (ZH HF III 1).

Stettbacher, H. (1924): Die Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität. Vorschläge der tit. Erziehungsdirektion [...]. Mai 1924. (ZH HF III 1).

Unterseminar Küsnacht (1939): Begründung der Abänderungsvorschläge zur Stundentafel. (ZH HF III 1).

Staatsarchiv Zürich

Kanton Zürich (1953/54): M 14 g.48.12 Revision der Lehrerbildung durch eine wirksame Verbindung zwischen Unterseminar und Oberseminar (Vorlage 373; Postulat Nr. 743); Protokolle 1. Sitzung, 26.08.1953; 2. Sitzung, 30.10.1953; 3. Sitzung, 27.11.1953; 4. Sitzung, 29.01.1954.

Kanton Zürich (1925–1980): Z. 70.61 Lehrerbildung, Lehramtsschule, Unter- und Oberseminar.

Kanton Zürich (1941): MM 3.63 RRB 1941/2912, Regierungsratsbeschlüsse. Motion Lehrerbildung, 20.11.2914.

Gedruckte Quellen

Bräker, J. (1950): Der erzieherische Gehalt in J.J. Breitingers „Critischer Dichtkunst“. St. Gallen: Tschudy.

Evangelisches Lehrerseminar Unterstrass (1941; 1942; 1943; 1946; 1948; 1949; 1951; 1952; 1955): Jahresbericht. Zürich: Schultheß.

Moor, E. (1942): Die Neugestaltung der Lehrerbildung im Kanton Zürich. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, 28. Jg., 19–25.

Müller, M. (1949): Untersuchungen über das Vorbild. Ein Beitrag zur Frage nach der allgemeinen Verantwortlichkeit für das Vorbilderleben der reifen Jugend. Zürich: Juris.

Niggli (1942): Antwort des Regierungsrates auf die Motion Reichling. In: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 36 (1), 21–24.

Oberseminar des Kantons Zürich (1949; 1951; 1963; 1978): Jahresbericht. Zürich.

- Schälchlin, H. (1927): Ueber die seelische Eigenart des Kindes. Separatabdruck. Zürich.
Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass (1944; 1946; 1948): Nr. 31, 36, 48. Zürich: Schultheß.
- Stettbacher, H. (1923): Die Eignung zum Lehramt. Zürich: Conzett & Cie.
- Tobler, H. (1977): Seminaristische Elemente in der Zürcher Lehrerbildung. Erfahrungen am Seminar Unterstrass. In: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass (141), 2–15.
- Unterseminar Küsnacht (1946): Das Unterseminar des Kanton Zürich in Küsnacht. Seine Einrichtungen. Zürich.
- Wegmann, W. (1941): Ignaz Thomas Scherr. Ein Kapitel zürcherischer Schulgeschichte, 1830–1839. Aarau: Sauerländer.
- Wohlwend, A. (1948): I.P.V. Troxlers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Dielsdorf: Akerets Erben.
- Zeller, K. (1943): Zum Jahresbericht des Evangelischen Lehrerseminars Zürich 1941/42. In: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 37 (2), 126.
- Zeller, K. (1948): Bildungslehre. Umrisse eines christlichen Humanismus. Zürich: Zwingli.
- Zulliger, W. (1954): Aufnahmeprüfung ins Unterseminar Küsnacht. Protest. In: Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich 48 (10), 39.

Literatur

- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research* 35 (5), 463–482.
- Binder, U., Drerup, J. & Oelkers, J. (2020): Pädagogische Debatten. Themen, Strukturen und Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bubbenzer, K. (2020): Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Konzepte und Desiderate. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 489–494.
- Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M., Steinkrüger & Tanner, R. P. (2016): Zwischen Skylla und Charybdis – Gedanken zur Entwicklung des Fachs „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (3), 344–358.
- Criblez, L. & Manz, K. (2015): Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2), 200–214.
- Goodson, I. F. (1999): Entstehung eines Schulfaches. In: I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln u. a.: Böhlau, 151–176.
- Goubet, J.-F. (2016): Zur Erwerbung des pädagogischen Taktes – Ein Schwerpunkt der Lehrerbildung. In: R. Bolle & W. Halbeis (Hrsg.): *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik*. Gera: edition Paideia, 57–66.
- Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A. (2015): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Kanton Zürich – Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In: A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.): *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*. Bern: hep, 25–95.
- Haraway, D. (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Hoffmann-Ocon, A. (2020): „Keine passiven Redekränzchen“. Soziale und organisatorische Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918. In: A. De Vincenti, N. Grube & A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.): *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–134.

- Hoffmann-Ocon, A. (2018): Der Streit um Konzeptionen im Feld der Lehrpersonenbildung. Reformdebatten in der Zürcher Schulsynode und in den Schulkapiteln vor 1938. In: F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.): Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme. Wiesbaden: Springer VS, 51–63.
- Hofstetter, R. (2011): Genf – Von der Pädagogik als Teil der Geisteswissenschaften zu den Erziehungswissenschaften. Entstehung und Entwicklung eines (pluri-)disziplinären Feldes (1890–1950). In: R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep, 113–144.
- Hopmann, St. & Riquarts, K. (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u. a.: Böhlau, 7–28.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Messner, H. (2004): Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (3), 319–325.
- Peter-Kubli, S. (2020): Reichling, Rudolf. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Online unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/006543/2020-01-22/> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Reh, S. (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektiver Wissenspraktiken. In: R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim: Beltz Juventa, 152–173.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (5), 611–625.
- Rheinberger, H.-J. (2018): Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv. Berlin: Kadmos.
- Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.) (2011): Wissen. Paderborn: Schöningh.
- Schmid, Ch. (1982): Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982. Küsnacht: Seminar Küsnacht.
- Stichweh, R. (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript.
- Tanner, J. (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München: C.H. Beck.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Trösch, E. (2015): Müller Wieland, Marcel. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Online unter: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009046/2015-10-01/> (Abrufdatum: 06.04.2024).
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001): Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.

Autoren

Hoffmann-Ocon, Andreas, Prof. Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung; Historische Praxeologie; Bildungspolitik in historischer Perspektive; Allgemeine Pädagogik
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Grube, Norbert, Prof. Dr. – Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissens- und Zeitgeschichte; Historische Praxeologie und Bildungsforschung
norbert.grube@phzh.ch