

Praktiken der Eignungsabklärung von angehenden Zürcher Primarlehrpersonen (1940-1960)¹

Andreas Hoffmann-Ocon

1 Annäherung an Praktiken der Eignungsabklärung und Praktiken ihrer Erschliessung

Die Frage nach der Eignung von angehenden Unterrichtenden gehört fast wie ein Schatten zu den sowohl akademischen und intellektuellen Debatten als auch Orten und Institutionen der Lehrpersonenbildung. Eine diesbezügliche Abklärung hat viele Facetten. Gegenwärtig werden im deutschsprachigen Raum angesichts verschiedener Bestimmungen beruflicher Anforderungen eine Vielfalt an Verfahren angewandt und teilweise auch gleichzeitig beforscht. Von biografieorientierten Verfahren über Simulationen ausgewählter beruflicher Aufgaben oder Fähigkeits-, Persönlichkeits- und Interessentests zur Diagnose des Potenzials einer Person² und der Kombination verschiedener Instrumente, wie etwa ein Assessment Centre für angehende Studierende ohne Maturitätsabschluss,³ reicht die unübersichtliche Palette denkbarer Abklärungen. Unter dem Stichwort der negativen Selbstselektion befassen sich weitere Untersuchungen mit der Frage, ob angesichts des expliziten Konkurrenzverhältnisses zu anderen Ausbildungen und Studiengängen Faktoren bestimmt werden können, welche erklären, warum Maturand/-innen sich eher für oder gegen den Lehrberuf entscheiden. Einen (ehemaligen) »Aufstiegsberuf« anstrebbend,⁴ zeichnen sich die Aspirant/-innen im Vergleich mit Studienkolleg/-innen anderer Fächer durch geringere sozioökonomische und kulturelle Ressourcen aus. Deutschschweizerische Studien weisen darauf hin, dass ein Teil der lehramtsinteressierten Maturand/-innen geringes Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten haben, sodass die späteren Studierenden

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des SNF-Projekts 166008 »Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/-innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«.

2 Zum Beispiel Pässler/Hell/Schuler 2011, S. 639-643

3 Zum Beispiel Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011.

4 Einzelberger 2001, S. 74f.

mit ihren Orientierungen das auf wissenschaftliches Wissen basierende Konzept der Hochschulen eher unterlaufen.⁵

Was folgt aus einer Skizzierung heutiger Fragen zur Eignungsabklärung für die Betrachtung diesbezüglicher historischer Praktiken? Zunächst einmal geht es darum, eine historische Praxis der Eignungsabklärung von angehenden Zürcher Primarlehrpersonen *nicht* bloss von ihrem Ende her, der aktuellen Situierung, zu denken. Ebenfalls wäre es zu kurz gegriffen, Konfigurationen und Routinen der Eignungsabklärung, z.B. von 1943, lediglich als Vorgeschichte aktueller Verfahren zu begreifen. Die angehenden Unterrichtenden und Seminarlehrpersonen folgten damals durchaus anderen Deutungsmustern zur Eignung für ein Lehramt, sodass Gedankenoperationen, vom Späteren schlankerhand auf das Frühere zu schliessen und in einer theoretisch verengten Perspektive lediglich Kontinuitäten, Kausalketten oder verborgenen Wirkungszusammenhänge aufzuspüren, die an momentane Abklärungspraktiken anschliessen, skeptisch zu beurteilen sind. Allerdings sollte der folgend skizzierte Zugriff eine »Durchquerung des Aktuellen mittels der Geschichte« nicht ausschliessen.⁶ Womöglich bergen Regime der Eignungsabklärung von Lehrpersonen und der dazugehörenden Berichterstattung grundsätzliche Praktiken, welche die derzeitigen Verfahren mitkonstituieren. Denkbar wäre auch, dass sich als ganz wesentlich die Verbindung zwischen den kategorialen Vorgaben der Seminarlehrpersonen resp. Dozierenden und der Berichterstattung vonseiten der angehenden Unterrichtenden herausstellt. Welche Macht kann diese unterschiedlichen Elemente derart zusammenschweissen, dass geeignete Lehrpersonen daraus hervorgehen? Einen Schritt in die Richtung, sich verschiedenen Auswahldispositiven um 1900 und aktuell anzunähern, hat etwa Andreas Kaminski unternommen, indem er das Dispositiv von 1900 mit dem von 2000 vergleicht: Während das Dispositiv um 1900 von der idealen Überlegung einer harmonisierten Gesellschaft geprägt sei, in der sich jede Person an dem für sie besten Funktionsort befinde und so ihre Potenziale ausreizen könne, solle um 2000 das Individuum seine Kompetenzen in Auseinandersetzung mit sich selbst optimieren.⁷ In die Dispositive konnten Versatzstücke ganz verschiedener Ansätze einfließen: Das konnten Amalgamierungen etwa von Überlegungen zur Begabungsvererbung mit Betrachtungen von Gruppen als neue psychologische Einheit sein. Eignung war und bleibt, ähnlich wie Leistung und Begabung, eine Frage der Perspektive und »Spielfelder«:⁸ So ist bei einer ersten Inaugenscheinnahme gar nicht klar, ob in Ausbildungskontexten für ein Lehramt der Grad einer Anstrengung oder aber das dadurch hervorgebrachte Ergebnis, die auf eine bestimmte

5 Vgl. Denzler/Fiechter/Wolter 2005, S. 584.

6 Vgl. Foucault 2003, S. 10.

7 Vgl. Kaminski 2018, S. 229.

8 Schmidt 2013, S. 38.

Situation hin gezeigte Performance, belohnt wurde.⁹ So anregend solche Überlegungen auch sein mögen, vorerst sollen sie genügen, um den Kontext anzudeuten, in den Eignungsabklärungen von Lehrpersonen einzuordnen sind.

Hinweise darauf, was aus einer praxeologischen Perspektive zu einer Eignungsabklärungspraxis zu bedenken wäre, liessen sich – in abstrahierter Form – bei Rahel Jaeggi finden: Ziel von Untersuchungen zu Ensembles sozialer Praktiken ist es, mit diesen verbundene Konflikte sichtbar zu machen und soziale Praktiken nicht als unhinterfragbar »Letztes« darzustellen, »sondern als von Menschen gestaltete und transformierbare Lebensbedingungen« zu begreifen, die unter normativen und funktionalen Aspekten eine »Problemlösungsstrategie verkörpern«.¹⁰ Gegen dieses Verständnis richten sich womöglich andere praxeologische Aussagen, die danach fragen, aus welchen »Letztelementen« aller Praxis sich Praktiken und Praxisformationen zusammensetzten.¹¹ Eignungsabklärungen, so eine Ausgangsthese, haben, ähnlich wie Prüfungen allgemein, kontextualisiert und normativ den Problemkomplex bearbeitet, welche Eigenschaften angehende Lehrpersonen aufweisen sollten, um als geeignet für das Unterrichten zu gelten. Sie bildeten »zeitgenössisch geltende, überindividuelle, dabei zugleich kollektiv geteilte wie individuell erfahrbare, praktische Ordnungszusammenhänge«, die sich historiografisch greifen lassen.¹²

Was für die Auseinandersetzung mit der Prüfung allgemein gilt, dass diese »bisher erstaunlich selten als eigenständige Praxis oder als Ensemble rekonstruiert worden [ist] und eine Leerstelle pädagogischer Reflexion [bleibt]«,¹³ lässt sich auf die Eignungsabklärung ebenfalls anwenden. Während Examens- und Wählbarkeits- resp. Fähigkeitsprüfungen am Abschluss des komplexen Lehramtsstudiengangs standen, der sich u.a. auf mehrere Referenzsysteme, Gütekriterien, wissenschaftliche Disziplinen und schulpraktische Übungen bezog,¹⁴ galt die Eignungsabklärung oftmals als Ausgangspunkt oder Entree der Ausbildung. Eignungsabklärungen von zukünftigen Lehrpersonen hatten auch in der Vergangenheit einerseits pädagogische Debatten angetrieben und verschiedene Abklärungsformate und -konstellationen hervorgebracht. Andererseits waren die Eignungsabklärungen mitverantwortlich dafür, dass der Zugang zu Ausbildungsgängen für Lehrpersonen selbst immer wieder thematisiert, kritisiert und reformiert worden ist.

9 Vgl. Verheyen 2018, S. 13.

10 Jaeggi 2014, S. 58f.

11 Vgl. Hillebrandt 2015, S. 41.

12 Haasis/Rieske 2015, S. 14-18.

13 Ricken/Reh 2017, S. 247.

14 Vgl. Hoffmann-Ocon 2017, S. 302.

Ein doppeltes Erkenntnisinteresse strukturiert das hier verfolgte Vorgehen: In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, anhand von Fallbeispielen nicht nur nach alltäglichen Modi der Konstitution und dem Wandel von Praktiken der Eignungsabklärung angehender Primarlehrpersonen zu fragen, sondern vor allem nach forschungspragmatischen Justierungen mit Quellen in praxeologischer Perspektive. Daher stehen neben der Erschliessung von Praktiken der Eignungsabklärung auch Fragen im Zentrum, die in Anlehnung an Ute Daniel und Pierre Bourdieu darauf zielen, »zu wissen was man tut, wenn man Wissenschaft treibt«,¹⁵ in diesem Fall eine kulturwissenschaftlich und praxistheoretisch informierte Historische Bildungsforschung. Der Zirkularität wissenschaftlichen Tuns zufolge bedingen sich historische Erschliessungsmethode und Befund; praxeologisch formuliert soll die quellengeleitete Arbeit in diesem Beitrag ebenfalls immer wieder als ein Ensemble von Praktiken reflexiv aufgegriffen werden.

Um sich an die lokalen Konstruktionsakte der pädagogischen Eignung und den diesbezüglichen Verfahren vom Allgemeinen her zu nähern, sollen – *erstens* – zunächst schwerpunktmässig die das Feld der Lehrpersonenbildung beobachtenden Debatten, berufspraktischen und teilweise wissenschaftsaffinen Diskurse ins Sichtfeld rücken. In einem mehrschrittigen Vorgehen erst mit normativ geprägten Beobachterperspektiven zu beginnen, ist der Überlegung geschuldet, dass diese, teilweise wissenschaftlich orientierten, Aussagen und Interpretationen den in Eignungsabklärungspraktiken involvierten Personen Bezugnahmen ermöglichten und so Rahmenbedingungen des alltäglichen Handelns gewährleisten.¹⁶ Die Überlegung einer solchen »Entlastung« des Praxisfeldes durch normative Wissensordnungen geht davon aus, dass die Akteure, angehende Lehrpersonen und Seminarlehrpersonen, nicht nur Inhaber von unreflektierten Positionen in Routinen der Eignungsabklärung waren, sondern potenziell auch praktisch ins normative und wissenschaftliche Sprachspiel Involvierte sein konnten.¹⁷ So kann man, vorausgreifend auf erste Quellenhinweise, zeigen, dass nicht nur die Seminarlehrpersonen, sondern auch die Studierenden Muster kannten, die es für eine positive Abklärung zu beachten galt. Ohnehin sind die Diskurse und Praxisfelder nicht als hermetisch getrennt zu denken, sondern diskursive Elemente können den Praktiken innewohnen, so wie Diskurse Ergebnisse von Praktiken sein können und dementsprechend Diskurse sich auch als Praktiken untersuchen liessen.¹⁸ Konkrete soziale Praxis, etwa Ensembles von Praktiken zur Eignungsabklärung, wurde nicht nur performativ vollzogen, sondern trug stets ein reflexives Moment in sich. Dabei konnte für die Strukturierung des Seminaralltags (diskursives)

15 Daniel 2001, S. 13; Bourdieu 1993, S. 79.

16 Vgl. Schmidt 2012, S. 35; Jaeggi 2014, S. 26.

17 Vgl. Schmidt 2012, S. 37.

18 Vgl. Chartier 1989, S. 18.

Wissen explizit oder implizit relevant werden:¹⁹ Eignungszuschreibungen gegenüber angehenden Lehrpersonen konnten auf Berufung von pädagogisch-psychologischer Literatur oder vor dem Hintergrund eigener Ausbildungserfahrungen erfolgen. Während z.B. von Direktoren und Seminarlehrpersonen verfasste Jahresberichte Aufschluss über Verfahren der Eignungsabklärung durch Praxisbeschreibungen liefern, finden sich in Ego-Dokumenten der Lehramtskandidierenden Hinweise auf das implizite Wissen der an der Eignungsabklärung Teilnehmenden. Gerade der Begriff des (für Eignungsabklärungen herangezogenen unterschiedlichen) Wissens ermöglicht es, die Frage nach jenen Praktiken zu stellen, durch die es konstituiert wurde.²⁰ Praktiken zur Eignungsabklärung enthielten also Wissensordnungen, was aber nicht heisst, dass von vergangenen widerspruchsfreien, einheitlichen »Praxis-Diskurs-Formationen« auszugehen ist.²¹

In einem zweiten Schritt wird mit dem Quellentyp »Praxisbericht« Material herangezogen, das auf einer gewissen Ebene »die Wiederholung und die Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem« erwarten lässt.²² Die These drängt sich auf: Je unübersichtlicher und heteronom die Kontextbedingungen der damaligen Ausbildungsorte waren, desto vielfältiger die Berichtsproduktion, die mit ihren Ergebnissen einen Teil des Quellenausschnitts bildet. Mit der Arbeit am Material ist die Frage verbunden, welcher analytische Gewinn die Arbeit mit diesem speziellen Korpus für die Auffächerung von Praktiken der Eignungsabklärung vor dem Hintergrund der Lokalität der Situation bietet. Dabei ist es auch wichtig zu wissen, in welcher Ausbildungsphase für das Primarlehramt die Berichte entstanden sind. Im Resümee wird versucht, die doppelte Zielsetzung des Beitrags vor der Hintergrundannahme, dass Praktiken keine Wesenhaftigkeit beanspruchen können, sondern eher helfen sollen, verborgene Alltagsroutinen aufzudecken und zu identifizieren sowie auf eine abstraktere Ebene zu heben. Hier soll das Potenzial praxeologischer Ansätze für die Historische Bildungsforschung als Analyseoptik diskutiert werden. Am Ende wird keine abschliessende Bewertung auf Praktiken erfolgen, die »diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorgebracht« haben,²³ sondern auch Unklarheiten und nebulöse Verschiebungen benannt werden, die nun deutlicher zu sehen sind.

19 Vgl. Müller 2016, S. 271.

20 Nigro 2015, S. 80.

21 Reckwitz 2008, S. 206.

22 Landwehr 2008, S. 102.

23 Freist 2015, S. 67.

2 Diskursfeld Eignung von Lehrpersonen

Pädagogisches Taktgefühl

In dem Diskursfeld ›Eignung‹ lassen sich verschiedene, miteinander streitende Artikulationsformen antreffen. An der Schwelle zum 20. Jahrhundert gewannen unter dem Eindruck experimenteller und empirischer pädagogisch-psychologischer Forschungen Redeweisen über Talente und Befähigungen weitere und vor allem konzeptartige Konturen.²⁴

In der Literatur oft vertretene Positionen der plakativen Typen des »geborenen Lehrers« und des »Emporringers« banden je unterschiedliche Überlegungen der Überprüfung und Handlungsorientierung an sich.²⁵ Zeitenössische reflexive Zugriffsversuche auf das Thema ›Eignung von Lehrpersonen‹ bezogen sich in der Deutschschweiz oftmals auf die Schrift *Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf* des deutschen Arbeitspädagogen Georg Kerschensteiner, welche im Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege publiziert wurde: Kerschensteiner benennt in diesem Werk die analytischen Grenzen der deskriptiven Psychologie und schlägt für die Eignungsabklärung vor, anhand einem an Eduard Sprangers Schriften²⁶ orientierten Set von sechs idealen Seelentypen den sozialen Menschen zu ermitteln, um diesen als angehende Lehrperson zu unterstützen und von den theoretischen, künstlerischen, religiösen, wirtschaftlichen und machterfüllten Menschen zu unterscheiden.²⁷ Insbesondere die Ausführungen in Kerschensteiners Studie, die auf die Gabe der pädagogischen Einfühlung, auf die Fähigkeit des divinatorischen, intuitiven Erfassens einer Menschenseele aus den Bruchstücken der Worte, Handlungen und Gebärden sowie auf den pädagogischen Takt als das eigentliche Wesen pädagogischer Veranlagung abhoben, wurden z.B. in der Schweizerischen Lehrerzeitung ausführlich besprochen und stark betont.²⁸

Die Eignung zum Lehramt, so ein 1923 publiziertes Werk des Zürcher Dozenten für Allgemeine Didaktik und Leiter des Pestalozzianums sowie der alle grossen Zürcher Institutionen der Lehrpersonenbildung zusammenfassenden Übungsschule,²⁹ Hans Stettbacher, wollte »das Tun des Lehrers« in den »Rahmen« von »kulturellen Leistungen« stellen.³⁰ Stettbacher zufolge lässt sich die Eignung zum

24 Vgl. Kössler 2018, S. 195.

25 Stettbacher 1923, S. 9.

26 Etwa Spranger 1921.

27 Vgl. Kerschensteiner 1919, S. 164.

28 Vgl. W.K. 1920, S. 104.

29 Vgl. Hofstetter/Schneuwly 2011, S. 535.

30 Stettbacher 1923, S. 3.

Lehramt nicht auf eine Dimension wie etwa das Fachwissen zurückbinden. Vielmehr müssten – ausgehend vom Kandidaten – vier Beziehungen geprüft werden, eben diejenige zum Lehrstoff, zum Schüler, zum gesamten Kulturleben und zum eigenen Ich. So gerieten nicht nur Attribute angehender Lehrpersonen auf die Sichtachse, sondern auch der Bezugsrahmen des Seminars, in dem jeweils ausgebildet und orientiert wurde. Stettbacher wird in seiner Erörterung sehr konkret: Neben der Einstellung zum gesamten Kulturleben zählen die Einstellung zum Schüler und vor allem verschiedene Wissensformen, insbesondere aus den Bereichen der Psychologie und Pädagogik und das Vermögen, mit diesen verschiedenen Wissen eine feine Beobachtungs- und Deutungsfähigkeit für das zu entwickeln, »was sich im geistigen Leben des Zöglings abspielt und doch immer nur aus Äusserungen erschlossen werden muss, nie der direkten Beobachtung zugänglich ist«. ³¹ Pädagogisches und psychologisches Wissen der angehenden Lehrpersonen könne aber nur eine Vorstufe sein: »Massgebend ist im entscheidenden Moment die geistige Beweglichkeit des Unterrichtenden und ein pädagogisches Taktgefühl, das dem einen fast ohne Mühe zuteilwird, während es ein anderer in jahrelanger Arbeit an sich selbst erwirbt«. ³² Besonders interessant an Stettbachers Reflexionen ist, dass er neben Kerschensteiner ebenfalls die (durch Johann Friedrich Herbart) tradierte pädagogische Denkfigur des pädagogischen Taktes als bedeutsam einschätzte und sah, wie sich der Charakter wissenschaftlichen Wissens ändern kann, wenn dieses materiell in Körpern von Unterrichtenden zum pädagogischen Taktgefühl amalgamiert und nicht ohne Weiteres mehr verbalisiert werden konnte. In diesen Überlegungen klingen bereits praxeologische Sichtweisen von Verhaltensroutinen an, die von impliziten Wissen abhängen. ³³ Die wissenschaftlich geschulte Fähigkeit zur Zergliederung genüge für das Taktgefühl nicht, eine Lehrperson müsse gestalten können, z.B. das Bewusstsein der Schüler. Dazu bedürfe es neben der Einsicht in die psychische Eigenart des Kindes und einem Gestaltungswillen, der nicht von einem ›l'art pour l'art‹-Standpunkt aus sich entfalten sollte, einer Anteilnahme am Kinde oder an der neuen Generation: »Diese Einstellung [...] müsste bei der Frage nach der Eignung zum Lehramt besonders sorgfältig geprüft werden. Nicht etwa vor einer Prüfungskommission! Viel eher im stillen Kämmerlein«. ³⁴ Diese Sicherheit des Benehmens, der pädagogische Takt, ist eben nicht nur ein theoretisches, sondern zugleich auch ein praktisches Verhalten, das präzise auf die Situation der Unbestimmtheit eingeht, wie sie Erziehung kennzeichnet. ³⁵ Welche Spuren diese Überlegungen an

31 Ebd., S. 4.

32 Ebd., S. 5.

33 Reckwitz 2008, S. 192.

34 Stettbacher 1923, S. 6.

35 Tenorth 1986, S. 295.

Debattenorten zur Lehrpersonen-Eignung, in reflektierenden Texten der angehenden Unterrichtenden und am Oberseminar selbst hinterlassen haben, soll nun aufgegriffen werden.

»Krisen auslösen«? – Kommissionsprotokolle und Ego-Dokumente von angehenden Lehrpersonen als sich ergänzende Quellen

Ein Quellentyp, der mit seinem Erschliessungspotenzial eigentümlich zwischen den Aufmerksamkeitsrichtungen von Diskurs und Praktik steht und eher changierend ist, bilden die Protokolle der Kommission zur Revision der Lehrerbildung, denen Streitgespräche zwischen den Seminardirektoren zu entnehmen sind, welche stellvertretend für ihre Institutionen und mit dem Geltungsanspruch ihres Amtes die jeweiligen Kulturen der Eignungsabklärung in Position brachten oder verteidigten. Die Quelle ermöglicht – so eine vorläufige Annahme – zu erforschen, wie Exponenten der Zürcher Lehrerbildung »ein Stück der Wirklichkeit, in der sie lebten, verstanden und zu verstehen gaben«.³⁶ Diejenigen, die sich eher am Bild des geborenen Lehrers orientierten, plädierten zur Eignungsabklärung für eine frühe Konfrontation des Kandidaten mit dem Schulbetrieb und für schulfeldorientierten Pädagogikunterricht auf Unterseminarstufe. Skeptiker dieses Modells erachteten das artifizielle frühe Auslösen einer Krise bei den Studierenden als unangemessen und führten positive Erfahrungen mit Kandidaten an, die noch mit Problemen in das Oberseminar gekommen seien und »nicht schon glaubten, fertig zu sein«.³⁷ Diese Quelle wäre weiter danach zu befragen, was sie schwerpunktmässig repräsentiere: eher Auskünfte über normative Vorstellungen einer »Lehrerbildungs- und Seminarelite«, eher Einblicke in sozial geregelte und routinisierte Formen der Eignungsabklärung im Seminaralltag oder Elemente von beiden Formen zugleich? Den Kern von Argumentationen in den Protokollen bildete die Konfrontation der Kandidaten mit der Schule, welche als potenziell krisenauslösend wahrgenommen und als Anlass für studentische Berichterstattung begriffen wurde. Strittig zwischen den Seminaren und Seminardirektoren blieb der Zeitpunkt der »Initialzündung«, die Einbettung der Abklärung in ein curriculares Gefüge des jeweiligen Seminars (mit Bezugnahmen zu verschiedenen pädagogischen Wissen) und die Formate der Berichterstattung.

Neben der Frage, welche Lehrpersonen-Bilder sich im Zusammenhang mit der Eignungsabklärung von Protagonisten der Zürcher Lehrpersonenbildung anhand von Kommissionsprotokollen erschliessen lassen, ist es angesichts des zeitgenössischen Interesses an »Krisenauslösung« ebenfalls bedeutsam zu erkunden, wer sich für eine Ausbildung am Oberseminar bewarb. Die Kandidierenden nicht

36 Chartier 1989, S. 12.

37 Kanton Zürich 1953: StAZH Kommission Postulat 743, 30.10.1953, S. 19-23.

ausschliesslich als Adressaten von Erziehungs- und Wissensvermittlungsprozessen zu sehen, sondern durch eine Perspektivverschiebung als eigensinnige Figuren mit eigenen Routinen, lenkt den Blick auf die Akteure selbst.

»Soziale Herkunft« am Seminar – verschriftlichte »Eindrücke« in Ego-Dokumenten

»Eindrücke vom Oberseminar« nannte etwa 1944 der Kandidat Hans Seiler seinen Bericht, der sich sowohl auf die sozialen Seiten des Seminars, aber auch auf die Formen der Wissenssammlung, Wissensordnung und Wissenspräsentation neben der räumlichen Situierung bezog. Diese Eindrücke waren eingebettet in ein Chronikbuch der Kandidierenden, die eine Seminargemeinde bilden wollten. Die auf Seite 2 beschriebene selbstgesteckte Absicht zielte darauf, Festlichkeiten und Begebenheiten aus dem Seminarleben, Eindrücke und Gedanken von Lehrpersonen und Kandidierenden über Seminarbetrieb, Örtlichkeiten und wichtige Abmachungen der Seminargemeinde festzuhalten. Die 13 angehenden Lehrpersonen, darunter acht Frauen, welche den ersten Beitrag unterschrieben hatten, wollten mit der im Winter 1943/44 nachträglich begonnenen Chronik »der Erinnerung dienen und eine gewisse Tradition schaffen«, sodass diese zukünftig »à jour nachgeführt« werde.³⁸ Mit diesem Konzept befand sich die Seminargemeinde-Gruppe ganz nah an der Idee des zirkulierenden »Korrespondenzbuches der 1881-1883 »aus Schiers hervorgegangenen Lehrer«; wobei hier die mitwirkenden Absolventen das Anliegen verfolgten, »sich nicht völlig aus den Augen [zu] verlieren und in der anspruchsvollen Berufsarbeit gegenseitig [zu] ermutigen«.³⁹ Die »Eindrücke« als Ego-Dokument geben Einblick in die Deutung der Seminarerfahrungen aus der Perspektive eines Kandidaten selbst; die Quellen dürfen jedoch nicht als Möglichkeit betrachtet werden, zur unverfälschten Sicht der angehenden Lehrpersonen im Seminar vorzudringen. Viel eher handelt es sich um eine nah an den historischen Akteur, der wiederum in Praktiken verwickelt war, heranreichende Quelle, von der nicht authentische Äusserungen eines vergangenen »Ich« erwartet werden dürfen. Forschungspragmatisch angemessener erscheint es, von vielschichtigen Ich-Konstruktionen der damaligen Schreibenden auszugehen.⁴⁰ Der Eintrag von Hans Seiler am Oberseminar lautete nun:

Mittwochnachmittag, 14:15, Zimmer 3 im Rechberg. [...] Wir sitzen an Konferenztischen und warten auf unsern Dozenten. Ich habe mir vorhin den Rechberg etwas besehen und sollte jetzt ein Loblied auf das Gebäude singen, wie es etwa im

38 Oberseminar ZH, Chronik Seminargemeinde, Winter 1943/1944, S. 2.

39 Lerch 2005, S. 5.

40 Vgl. Leitner 2016, S. 262.

Baedeker steht. [...] Am meisten imponiert mir das schmiedeiserne Tor gegen die Künstlergasse, an dem mein Vater als Schlosserstift einmal den Rost abgebürstet hat [...]. An diesem Nachmittag hat sich nun auch Gelegenheit geboten, unsere Nicht-Küsnachter Kollegen näher kennen zu lernen. In unserer Heimatkundegruppe sind neben lauter Küsnachter Burschen noch 4 »höhere Töchter, die sich recht manierlich aufführen« [...]. Am Abend [...] sitzen wir in der E.T.H. bei Herrn Prof. Dr. Guggenbühl zu einer Plauderei am Kaminfeuer, sich drehend um Staats- und Verfassungskunde. Ich wundere mich, wie die höheren Töchter und die Winterthurer Landknaben und -mädchen fleissig aufschreiben und nehme mir vor, das Kapitel dann mal im Bürgerbuch nachzulesen.⁴¹

Aus der Sicht Seilers präsentierte sich das Oberseminar durch verschiedene Gruppierungen von Kandidaten. Der Autor selber zählte zu den sozialen Aufsteigern, welcher den eigenen Start in die quasiakademische Welt beschrieb, indem er mit freundlicher und vielleicht ein wenig spöttischer Distanz auf die angestrengte Studienhaltung der sogenannten Nicht-Küsnachter aus Winterthur oder der Kandidatinnen gegenüber dem ETH-Professor verwies. Das Seminar Küsnacht lieferte immer wieder für angehende Unterrichtende aus landwirtschaftlich orientierten Familien oder Arbeiterkreisen das Milieu für einen sozialen Aufstieg durch den Lehrberuf.⁴² Offenbar hegte der Historiker Gottfried Guggenbühl (1888-1959) eine gewisse Sympathie für die Anliegen der Kandidierenden, wenn er die Seminargruppe, u.a. bestehend aus Bildungsaufsteigern und höheren Töchtern, durch ein Kamingespräch in den Kreislauf bürgerlicher Kommunikation einführte, das Auserwähltsein und Zwanglosigkeit zugleich suggerieren sollte. Diese merkwürdige Einheit, die – Konzepten der Persönlichkeitsbildung zufolge – zwischen Studierenden und Lehrenden an den Hochschulen und nicht nur zwischen Seminarlehrpersonen und Kandidaten normativ vorherrschen sollte, aber womöglich nie so existierte, wurde durch Guggenbühl gestärkt. Konzepte einer akademischen »Erziehung zum Geiste«, der zufolge in Institutionen höherer Bildung einzelne Fächer gelehrt, aber nicht Fachpersonen herangezogen werden sollten, setzten auf einen intensiven Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden, mussten aber gleichzeitig anerkennen, dass schulische »Betriebe der Massengesellschaft« zur »Mechanik« neigten.⁴³ Im Kontext der Lehrpersonenbildung wurde oftmals noch darauf verwiesen, dass eine »Ausschliesslichkeit eines nur wissenschaftlichen Betriebes [zu] vermeiden« sei und »das Lehrziel [...] nicht wie auf der Universität ein Fach, sondern der Mensch, und die Methode nicht die der reinen,

41 Oberseminar ZH, Chronik Seminargemeinde, Seiler, 17. Februar 1944, S. 28f.

42 Vgl. Hoffmann-Ocon/Grube 2016, S. 210; Bloch Pfister 2007, S. 448; Enzelberger 2001, S. 79f.; aktuell Lautenbach 2019.

43 Horkheimer 1985, S. 382-384.

sondern der angewandten Erkenntnis« sei – so, wie es der in der deutschsprachigen Schweiz mit seinen Hochschulschriften stark rezipierte Carl Heinrich Becker formulierte.⁴⁴

Guggenbühl, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts selbst das Seminar Küsnacht besucht hatte,⁴⁵ war vor seiner Berufung an die ETH Zürich mehrere Jahre an der Handels- und Oberrealschule in Zürich als Lehrer tätig. Welches Wissen in dem Seminarkontext als richtig erachtet wurde, wird vom Kandidat Seiler immer wieder in Verbindung mit einzelnen Dozenten genannt: Der Direktor zitiert in seinem Pädagogikkurs aus dem wissenschaftsphilosophischen Werk *Discours sur la methode* von René Descartes, der Vizedirektor Robert Honegger nutzte für die Beschreibung von Konzentration in Bezug auf die Mathematikdidaktik Hugo Gaudigs *Didaktische Präludien*.⁴⁶ Innerhalb des Seminars, das ist der bedeutsame Quellenhinweis, gab es nach der Wahrnehmung und Darstellung Seilers eine Aufächerung von sozialen Gruppen. Waren die Praktiken der Eignungsabklärung darauf angelegt, die soziale Ordnung und die (Macht-)Verhältnisse zu reproduzieren oder sie zu wandeln? Die Frage nach der sozialen Gruppe, die im Seminar als erwünscht galt, bietet einen wichtigen Bezugspunkt für jene teilweise heftigen Auseinandersetzungen um die Eignung zum Lehramt.

Woher kommen die »wertvollen Leute«? – Kommissionsprotokolle als Quelle

Nach dem zehnjährigen Bestehen des Oberseminars beriet die Kommission »Revision Lehrerbildung« des Kantonsrats Fragen vor, die auch die Eignungsabklärung betrafen. Ernst Vaterlaus, Regierungsrat, Erziehungsdirektor und 1945 für wenige Monate Direktor des Unterseminars Küsnacht, stellte sehr selbstkritisch fest, »dass in den vergangenen Jahren die wertvollsten Leute von den Maturitätsschulen her kommen, und nicht vom Seminar Küsnacht«.⁴⁷ Der Kaufmann und LdU-Abgeordnete (Landesring der Unabhängigen; eine von Gottlieb Duttwiler, dem Gründer und Chef der Migros, ins Leben gerufene Liste und Partei, die die Interessen von Arbeitern und Angestellten als Konsumenten vertreten wollte) Walter Bräm plädierte für weniger Allgemein- und mehr Berufsbildung in der Ausbildung von Lehrpersonen und für die Aufhebung der Trennung zwischen Unterseminar und Oberseminar sowie den damit zusammenhängenden Wissenssphären. Das Kommissionsmitglied Edwin Hardmeier widersprach: »Der Lehrer muss auch gegenüber den Eltern seiner Schüler bestehen können«, lautete sein Ein-

44 Becker 1926, S. 60f.; Neue Zürcher Zeitung vom 1. September 1931 (Abendausgabe), S. 5.

45 Vgl. Stadler 2007.

46 Oberseminar ZH, Chronik Seminargemeinde, Seiler, 1944, S. 30.

47 StAZH, M 14g. 48. 12, Kommission betr. Postulat 743, 26. August 1953, S. 2.

wand und Argument für eine übergeordnete Bedeutung der Allgemeinbildung.⁴⁸ Dass die Überlegung, Personen mit hoher Allgemeinbildung auszulesen, nicht nur verfangt, gab Karl Kleb zu bedenken: »Unter den Mädchen [gibt es] viele, die wohl das Seminar besuchen, ohne aber den Lehrberuf zu ergreifen; dem Staat also keine Dienste leisten«. ⁴⁹ Der Befund, dass der Primarlehrberuf nicht für alle Ausbildungsinteressierte das endgültige Ziel, sondern in den individuellen berufsbio-graphischen Prospektionen in einem polyvalenten Verständnis eine Zwischenstufe sei, etwa als Fundament für ein anschliessendes Universitätsstudium, findet sich tatsächlich in vielen Studien.⁵⁰ Walter Guyer warb für Gelassenheit gegenüber der Entwicklung, dass neben den Absolventen des Unterseminars auch viele Maturanden eine Ausbildung am Oberseminar ergreifen wollten. In diesem nicht lehramtsspezifischen Zuwachs sah er weniger einen Traditionsabbruch, sondern ein Mehr an kultureller Vielfalt am Rechberg. Dass diese Kandidatenpopulation noch keine Einführung in Pädagogik und Psychologie bekommen hatte, so wie die Unterseminaristen, empfand er auch nicht als Mangel, vielmehr hielt er eine Hochschulreife für die bessere Voraussetzung, sich diesem Stoffgebiet der Pädagogik und Psychologie zu nähern. Während Guyer seine Argumentation soweit trieb, dass Unterseminare als Überbleibsel einer maturitätsgebundenen Lehrpersonenbildung gänzlich verzichtbar wären, führte Walter Zulliger, Direktor des durch interne Konflikte krisengeschüttelten Unterseminars Küsnacht, an, dass Schüler, die vom Land ins Seminar kommen, »nicht einfach in die Stadt gesteckt werden [können und dürfen]«. ⁵¹ So zu sprechen war nur möglich, weil Kreise der Lehrpersonenbildung dem Seminar auf dem Land Funktionen der sozialen Mobilität und Akkulturation an bürgerliche Bildung und Kultur zuschrieben.⁵² In vielen deutschsprachigen Regionen galt das ländliche Seminar eben als Rekrutierungsfeld »für bildungsferne Schichten«, das den Berufsstand des Volksschullehrers »in seiner inferioren gesellschaftlichen Verortung stagnieren liess«. ⁵³

Der Konflikt über die angemessene Eignungsabklärung angesichts unterschiedlicher (sozialer) Gruppen von Kandidierenden entzündete sich nicht zuletzt an der Frage, ob die Unterseminaristen, die eine Mittelschulbildung mit ästhetisch-musischen und in Zürich auch mit pädagogischem Profil durchliefen, zu privilegieren seien. Die Spannungen brachen in dem Punkt auf, als vorberaten werden musste, ob die frühe Integration von Pädagogik und Psychologie im Curriculum der Unterseminaristen bedeuten könnte, dass die Eignung zum Lehramt

48 Ebd., S. 3.

49 Ebd., S. 11.

50 Frey 1969, S. 602; Crotti 2015, S. 136f.; Hoffmann-Ocon 2014.

51 StAZH, M 14g. 48. 12, Kommission betr. Postulat 743, 30. Oktober 1953, S. 24.

52 Hoffmann-Ocon 2018, S. 39.

53 Titze 1991, S. 360.

bereits mehr gegeben sei als bei denjenigen Gruppen, die aus anderen Mittelschulen kamen: Das Reglement von 1943 schrieb vor, dass die Kandidierenden der Kantonsschule Winterthur, der kantonalen Oberrealschulen und Gymnasien Zürich und Winterthur sowie der Gymnasialabteilung der Töcherschule Zürich u.a. in Pädagogik, in Kunstfächern und im Turnen »auf den Stand der Ausbildung gebracht werden, der zum Eintritt in das Oberseminar auch für die Unterseminaren verbindlich ist.«⁵⁴ Normativer Ausgangspunkt jeder Deutung zur Lehramtseignung in der Gründungszeit des Oberseminars war die Vorstellung, dass der Weg durch das Unterseminar die gesellschaftlichen Bedürfnisse an zukünftig Unterrichtende unverfälscht zum Ausdruck bringt.

Von der Überlegenheit eines eindeutig lehramtsspezifischen Ausbildungswegs war überzeugt, wer entlang von Johann Friedrich Herbarts »Allgemeiner Pädagogik« davon ausging, dass jeder Unterricht in einer bestimmte Weise erziehe und bestimmte institutionelle Bildungsprogramme sowie die soziale Organisation des Seminars die professionelle Erfüllung der Erziehungsaufgabe gewährleisten könnten;⁵⁵ »Erziehung durch Unterricht« als Überlegung und Konzept ging von einer Parallelführung aus: Um eine moralisch integre, pädagogisch, didaktisch und psychologisch gut aufgestellte Lehrerpersönlichkeit zu werden, sollte es nötig sein, dass man angehende Unterrichtende erfahren liess, welches »Muster« und welche »Ordnung« sie später mit ihrem schulischen Handeln zu verfolgen haben.⁵⁶ Herbarts Anliegen war es, zumindest in vielen Deutungen seiner Adepten, dass in der durch Feingefühl und pädagogischen Takt gekennzeichneten kontinuierlichen Begegnung zwischen Lehrer und Schüler in einem pädagogischen Setting der geeignete Filter für die Selbstreflexion nach und nach entstehe, sodass die Frage nach der Eignungsprüfung eher eine Frage der Selbstbildung und pädagogischen Reflexivität sei.⁵⁷

Mit seinen Äusserungen in der Kommission stellte Walter Guyer einigermassen deutlich fest, dass sich ein rein pädagogisch-lehramtsspezifischer Bildungs- und Ausbildungspfad nicht fundieren liesse, da die Kandidaten, die von den Maturitätsschulen kämen, sich durchaus als geeignet erwiesen. Er sperrte sich gegen die Favorisierung eines Lehramtspfades durch das Unterseminar.⁵⁸ So riet er der Kommission: »Der Entscheid für den Lehrberuf kann nicht spät genug erfolgen. Persönlich bin ich dafür, dass die »Initialzündung« erst spät ausgelöst wird.«⁵⁹ Das Kommissionsmitglied Willy Wagner, Chefredaktor des von Gottlieb Duttweiler

54 Vgl. Kanton Zürich, Provisorisches Reglement für das Oberseminar, 20./29. April 1943, § 2, 1.

55 Baumert/Kunter 2006, S. 474.

56 Herbart 1806, S. 21-23.

57 Reitemeyer 2011, S. 191.

58 StAZH, M 14g. 48. 12, Kommission betr. Postulat 743, 30. Oktober 1953, S. 16.

59 Ebd., S. 24.

gegründeten Wochenblatts des sozialen Kapitals *Wir Brückenbauer*, plädierte weiterhin für eine frühe Auslösung der Krise, damit diese sich nicht erst einstelle, wenn es bereits zu spät sei, einen anderen Beruf zu ergreifen: »Die Erfahrungen zeigen, dass wenn die Lehre erst später erfolgt und wenn dann der ›Verleider‹ kommt, alles daran gesetzt wird, dass die Lehre beendet wird.«⁶⁰ Wenn Wagner – abseits der eigenen Erfahrungswelt – konsequent von der »Lehre« gegenüber einer postmaturitären Ausbildung sprach, markierte er hier ziemlich sicher ideologische Vorbehalte einer kurzen, aber hochschulähnlichen Ausbildungspraxis. Mit der entschiedenen Zurückweisung von Guyers Überlegungen wollte er an dem Narrativ des geborenen Lehrers festhalten, der durch eine sehr frühe, im Unterseminar erfolgende, krisenhafte Konfrontation mit dem Schulbetrieb herausgefiltert werden könnte.

Die normative, aber zuweilen aus Sicht von Direktoren individual-empirisch unterfütterte Debatte in der Kommission zeigt, wie sich ein ganzes Feld möglichen Eignungsabklärungsdenkens und -handelns um mindestens drei soziale Gruppen herum mit ihren je spezifischen Wissensvoraussetzungen formierte und damit Anschlussdiskurse auslöste: Die Unterseminaristen (als soziale Aufsteiger) sowie die sogenannten höheren Töchter und Kantonsschüler gerieten in diesem Diskursdispositiv in den Blick. Die Hegemonialkämpfe auf dem Gebiet der Eignungsabklärung am Beispiel des Oberseminars verstärkten die Zweifel an einfachen Modellen der Eignungsabklärung. Die Erosion von Massstäben, wie etwa eine Absolvierung des Unterseminars, fand ihre Entsprechung in den Kantonschülern, wo das traditionalistische Argument ›ohne frühe Berührung mit pädagogischen Stoffen können die das Unterrichten nicht lernen‹ an Zugkraft verlor.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen Quelle und methodischem Zugriff ist das Dokument des Kandidaten Hans Seiler als Selbstverortung eine aufschlussreiche Ergänzung zu den Kommissionsprotokollen. Wenn die in den Kommissionsprotokollen erschliessbaren Diskurse als Signifikation verstanden werden,⁶¹ die auf Schwierigkeiten einer gemeinsamen Perspektive der Akteure gegenüber Eignungsabklärungen verweisen, gibt der Kandidatenbericht Hinweise, die die Zerfahrenheit der Einstiegssituation durch unterschiedliche soziale Gruppen angehender Unterrichtender zeigt, ohne dass dieser mit der Absicht verfasst wurde, einen Beitrag zur Eignungsabklärung zu liefern. In dieser Interdependenz der Quellen angesichts der fokussierten Frage nach der Eignungsabklärung kann angedeutet werden, dass die Reflexions- und Dokumentationsweisen der angehenden Unterrichtenden über den Ausbildungseinstieg am Oberseminar sinnerweiternd in den Kontext der Eignungsabklärungsdebatten der Lehrerbildungskommission gestellt werden können, die eher einen diskursiven Charak-

60 Ebd., S. 23.

61 Vgl. Reckwitz 2008, S. 192.

ter tragen. Diskurse und individuelle Reflexionspraktiken hängen in der Regel zusammen, da anzunehmen ist, dass die Seminarkultur von den individuellen Chronikberichten der angehenden Unterrichtenden nicht unbeeinflusst blieb, so dass diese Praktiken des Aufschreibens womöglich den Eignungsabklärungsdiskurs der Lehrerbildungs-Kommission mitveränderten.⁶²

Dokumente der ›Verwandlung‹

Stellte die Praxis der Semestereröffnung, in religiös-spirituell wahrgenommener Atmosphäre Zusammenhänge durch einen gemeinsamen pädagogischen Auftrag zu stiften, Verkettungen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, verschiedenen Wissen und auch verschiedenen Orten der schulischen Herkunft her? Das Oberseminar als Lebensform in den Blick genommen, wäre diese Institution zunächst eher als eine (Pseudo-)Gemeinschaft zu betrachten, die immer auch ein Resultat von Auseinandersetzungen ist.⁶³ Wollte man den Eintritt in das Oberseminar symbolisch und vom Ritual her zugespitzt erfassen, eignet sich dafür, die Perspektive eines Seminarkandidaten resp. einer Seminarkandidatin zu erschliessen. Die sich mit dem Kürzel EK bezeichnende angehende Lehrperson hielt ihre Wahrnehmungen der am 27. April 1943 erfolgten Eröffnungsfeier des Oberseminars in der Wasserkirche Zürich in der Erinnerung ein knappes Jahr später für die Seminarchronik fest, die zwischen den Mitgliedern der Seminargemeinde zirkulierte:

Erwartungsvoll standen wir vor der Türe der Wasserkirche. Von allen Seiten her kamen Burschen (die späteren Herren des Oberseminars) mit blauen, fast rechten Studentenkappen. Natürlich fehlten auch Lederhandschuhe, richtige ›Glacéhandsche‹ nicht. [...] Die Feier wurde mit dem Lied der ›Kandidaten‹ (denn dazu waren wir avanciert!) eröffnet. [...] Wir vernahmen allerlei von der Geschichte des zürcherischen Schulwesens und es wurde uns erst jetzt bewusst, dass wir ja jetzt auch zur ›weiteren Geschichte des Schulwesens in der allerneuesten Zeit gehören sollten.‹ [...] Nach einer hübschen Mozarteinleitung folgte der wichtigste Punkt: ›Er!, der grosse Unbekannte, der ›es‹, das noch grössere Unbekannte leiten und uns jetzt von den Zielen beider berichten sollte. [...] Das aber war das Ziel der neuen Schule! Reifen – helfen! Das hatte ich aus der Rede herausgelesen. Mir schien als ob das Rot der Fenster noch feuriger, noch aktiver geworden sei. [...] [D]as Tiefblau daneben schien [...] unergründlich, geheimnisvoll. Diese beiden Farbklänge wurden mir

62 Vgl. Landwehr, S. 2008, S. 160.

63 Jaeggi 2014, S. 13.

zur Darstellung der Worte aus der Rede. Rot – erziehen, Arbeit, Kraft; blau – reifen, verstehen.⁶⁴

Die Beschreibung des erlebten Szenarios verweist auf Aneignungen, Verkörperungen und vielleicht Wandlung einer Maturandin oder eines Maturanden zu einer Kandidatin resp. zu einem Kandidaten. In welchem Verhältnis dieser Quellenauszug zu dem Erlebten von »EK« stand, ist schwer zu ermitteln. Die vorgegebenen synästhetischen Verknüpfungen der berichterstattenden Person schliessen eine erweiterte Perspektive auf höhere Bildungseinrichtungen und generell eine Empfänglichkeit für den Eigensinn pädagogischer Institutionen ein: In der Reflexion der berichterstattenden Person erscheint das Seminar weniger als formal geregelte Organisation, sondern mehr als sinnkonstituierende Institution, die durch das Handeln von Akteuren der Lehrpersonenbildung erzeugt wird, wobei die darin erzeugten kulturellen Regeln wiederum als Möglichkeits-, aber auch Begrenzungsraum pädagogischen Handelns betrachtet werden können.⁶⁵ »EK« hat mit der Beschreibung der Verwandlung von einer sich am Oberseminar bewerbenden Person zum Kandidaten durch die performative Inszenierung der Eröffnungsfeier die vielschichtigen Umstände am Seminar angedeutet. Diese Andeutungen bieten Kontextelemente für ein Verständnis von Praktiken der Eignungsabklärung am Seminar.

3 Der Praxisbericht als literarisches Werk – eine subversive Praktik?

Die historische Spurensuche soll in einem weiteren Schritt mit der quellenkritischen Frage fortgesetzt werden, welchen Erkenntniswert die Dokumentensorte »Praxisbericht« in Verbindung mit ergänzenden Quellen (z.B. Jahresberichten, Schülerzeitungen, Seminargemeinde-Chroniken) für eine kontextualisierende Beschreibung von Praktiken der Eignungsabklärung in sich birgt. Anlass zu dieser besonderen Schreibpraktik gaben am Oberseminar Zürich die ab 1943 dokumentierte »Stadt- und Landpraxis« sowie die »Kandidaten-Vikariate«, welche den rapide angestiegenen Bedarf an Unterrichtenden durch die Teilmobilisierung regulärer Lehrer für die Grenzsicherung im Zweiten Weltkrieg decken sollten. Im Quartal zwischen Sommerferien und Wintersemester, also von Ende August bis Anfang Oktober absolvierten die Kandidierenden die Stadt- und Landpraxis. Das Stadtpraktikum konnte in Städten und grossen Gemeinden wie Zürich, Winterthur, Horgen, Stäfa und Uster absolviert werden, für ein Landpraktikum mussten

64 Oberseminar ZH, Chronik Seminargemeinde, Eröffnungsfeier 1943, 16. Februar 1944, S. 24.

65 Vgl. Helsper 2008, S. 116.

die angehenden Lehrpersonen an mehrklassigen Dorfschulen des Kantons Zürich unterrichten. Die bereits angesprochenen »Kandidaten-Vikariate« wurden, anders als die Praktika, mit einem reduzierten Salär abgegolten.⁶⁶ Die Aufsicht über die Praktika und Vikariate teilten sich der Direktor und Vizedirektor, die einen Bericht über die Praxisbegegnung von den Kandidierenden einforderten. Die Gestaltungsvorgaben für den Bericht über die mehrwöchigen Unterrichtseinsätze orientierten sich an Kategorien einer Milieu-Anamnese und Selbstbeobachtung: »Jeder Kandidat hatte über die Stadt- und Landpraxis und über die Vikariate einen Bericht abzugeben, der die allgemeinen Schul- und Milieuvhältnisse, die Einrichtung des Schulhauses und Schulraumes, das Absenzenwesen, den Kontakt mit der Bevölkerung, die Klassen und einzelnen Schülertypen, den Stoffplan, die einzelnen Lektionen, das Methodische des Vorgehens in den einzelnen Fächern und je eine Besinnung über wichtige Punkte der gehaltenen Lektionen und Schultage zu schildern hatte«.⁶⁷ Wie die Gestaltungsprinzipien sich nun konkret in den Texten der Vikar/-innen manifestierten und ob es Loslösungen von den Orientierungspunkten gab, soll folgend ins Zentrum gerückt werden. Welche Zeichen von Regeln und normativen Ansprüchen manifestieren sich in den – wahrscheinlich nicht mit Ziffern benoteten – Berichten? Wie und nach welchen Routinen wurden sie verfasst? Stabilisierten sie leitende Vorstellungen zur Eignung? Fokussiert werden Berichtsformen mit vielfältigen, eigensinnigen Aneignungen von alltäglichem, wissenschaftlichem, intellektuellem, didaktischem und literarischem Wissen.

Der Bericht als Wiederholung vorgestanzter Formulierungen aus der Pädagogikvorlesung

Dem Kandidat Werner Gysin wurde nach den Herbstferien 1945 das Vikariat in dem »Bauerndorf« Trüllikon mit dem Auftrag zugewiesen, die sog. Oberschule (4.-8. Klasse) zu übernehmen. Gysin vertrat eine Auffassung, nach der Novizen im Unterrichtsgeschäft keine pädagogisch-didaktischen Revolutionen anstreben sollten, aber die Seminarzeit womöglich den Keim zu einem spezifischen Berufsethos des Lehrers gelegt habe – solche Erwägungen gingen Hand in Hand mit damaligen Berufsauffassungen und Lehrerleitbildern:⁶⁸

Ich gestaltete dort den Unterricht etwa in der herkömmlichen Art, sofern ich das ohne Erfahrung zu sagen vermag; denn ich war mir zuvor bewusst, dass wir nicht als grosse Erneuerer an eine Aufgabe herantreten können, über deren Lösung wir

66 Vgl. Kanton Zürich 1944, OS Jahresbericht Schuljahr 1943/44, S. 5.

67 Ebd., S. 5.

68 Vgl. Schohaus 1954, S. 15.

eigentlich noch herzlich wenig wissen. Zuerst müssen wir erleben und erfahren. Wenn wir stürmisch mit einer alleinseligmachenden Methode daherbrausen, vermauern wir uns vielleicht gerade dadurch den Zugang zum Kinde. Methode ist nicht alles. Das gute Neue wird sich nur nach und nach mit sorgfältigen Massnahmen durchsetzen. Vorbedingung dazu ist aber eine Beziehung zum Kind. Überblickte ich die vier Wochen meines Vikariats, so sehe ich darin ein oft mühsames Ringen um Kontakt. Es wird sicher noch manchem so ergangen sein wie mir: einmal fühlt man sich bewusst überlegen, ein ander Mal ist man in tastende Zurückhaltung gedrängt. Wenn auch dieser Wechsel manchmal Unsicherheit zulässt, so ist diese vielleicht gerade nötig, damit wir uns selber als Lehrer kennen lernen. Denn – und dies scheint mir die wichtigste Erfahrung zu sein, die ich gemacht habe –: Arbeit an andern Menschen und mit andern Menschen zusammen erfordert vor allem Arbeit an sich selbst.⁶⁹

Bei dieser zentralen Passage, die den Bericht dominiert, handelt es sich im engeren Sinn nicht um einen Praxisbericht. Allein das Gestaltungsprinzip »Besinnung« wird hier vollends entfaltet. Was bietet dieser Text den Aufsicht führenden Direktoren als Zielscheibe der Eignungsüberprüfung an? Die Formulierungen »Methode ist nicht alles«, die »Beziehung zum Kind als Vorbedingung« und das »mühsame Ringen um Kontakt« finden sich in Guyers am Oberseminar verwendeten Studienbuch *Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre* (1949) in dem Kapitel »Methode und Lehrerpersönlichkeit«:

Niemand bestreitet wohl im Ernst die Berechtigung der These [die Methode sei zumindest höchst sekundär], dass bei allem erzieherischen, also auch beim Lehrer, das persönliche Moment das eigentliche und letzte Geheimnis des »Erfolges« ausmacht. [...] Wir wiesen im dritten Kapitel auf Kerschensteiners Analyse der »Seele des Erziehers« hin, die zum Ergebnis kommt, dass die eigentliche Lebensform des Lehrers die soziale sei.⁷⁰

Allerdings hütet Guyer in diesem Kapitel sich vor der Aussage, dass das Lehramt an eine angeborene Begabung gebunden sei. Vielmehr sei durch »Kraftquellen« Erziehung dort gewährleistet, »wo beim Erziehenden das Ringen mit sich selbst sichtbar wird. Die tieferen Quellen für diesen Kampf aber, Liebe und Glaube, sind Begnadung, nicht Begabung«.⁷¹ Ringen mit sich selbst, Arbeit an sich selbst – letztlich wiederholt der Kandidat in seinem Text die von Guyer vorgestanzten Begriffe und Formulierungen. Das Potenzial von Berichten und Gutachten liegt

69 Zürcher Oberseminar II, Praxisberichte, Gysin.

70 Guyer 1949, S. 266.

71 Ebd., S. 267.

Michel Foucault zufolge darin, eine Verbindung von quasiwissenschaftlicher Erkenntnis mit einer eigentümlichen Geltungsmacht herzustellen, dank des Spiels, das mit dem Bericht zwischen diesen Instanzen betrieben wird.⁷² In diesem Fall eignete sich der Kandidat die Begriffe Guyers an und reproduzierte sie in der Verknüpfung mit der suggerierten Dokumentation seiner Unterrichtspraxis. Ein solcher Schreibakt könnte als Teil einer Arrivierungsstrategie begriffen werden, sich mit pädagogischen Formulierungen und Formeln einer sozialen und wissenschaftlichen Anerkennung zu versichern.⁷³ Die Passage aus dem Bericht verweist insgesamt darauf, dass die Berichte der angehenden Unterrichtenden einfachen aktuellen Klassifikationsversuchen gegenüber der Textsorte ›Bericht‹ entgleiten können, da diese auch die seinerzeit eingeforderten Gestaltungsprinzipien teilweise verletzten. Für die Frage nach dem Stellenwert von Quellen für das inhaltliche Elaborieren eines dichten Bildes zur Eignungsabklärung scheint nicht das Problem geklärt werden zu müssen, dass aus der Retrospektive die Berichterstattungs-Praxis gegenüber den seinerzeitigen Gestaltungsprinzipien ›falsch‹ wirkt, sondern unter welchen bestimmten historischen Umständen diese als ›akzeptabel‹, wenn nicht gar als ›richtig‹ erachtet wurden.⁷⁴

Der Bericht als Prosagedicht

Die Kandidatin Lisbeth Peter interpretierte den Auftrag der Berichterstattung als literarische Herausforderung. Mit dieser Verschiebung erhob sich die Oberseminaristin zur Zentralfigur und gab dem nüchternen Beobachtungsauftrag eine Absage. Jedoch setzte sie sich mit dieser scheinbar überlegenen Position »unnötigerweise« der Gefahr des Scheiterns und Versagens aus.⁷⁵ Allem Anschein nach wurden von der Seminarleitung Elemente der Dramaturgie und Lyrik nicht von vornherein unter Verdacht gestellt, durch unnötige Dekorationen die Abweichung vom Auftrag zu verschleiern. In der Perspektive »von unten« könnte die spezielle Bearbeitung der Kandidatin einige Hinweise dazu liefern, dass die in der Forschungsliteratur angenommene Inkubationszeit des Kreativitätsdispositivs zwischen 1900 bis in die 1960er-Jahre auch das Feld der Lehrpersonenbildung mitprägte.⁷⁶ Guyer vertrat in seinem an angehende Lehrpersonen adressierten Werk *Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre* die Auffassung, dass im ästhetischen Verhalten des Menschen eine individuelle Freiheit von Widerspruch, Anfechtung und Zwiespalt sowie »eine Erlöstheit und Beglückung ohne jedes Zweck-

72 Vgl. Foucault 2003, S. 46.

73 Vgl. Hess 2015, S. 89

74 Vgl. Nigro 2015, S. 79.

75 Vgl. Ullrich 2014, S. 24.

76 Vgl. ebd., S. 26.

wollen« zu erreichen sei – allerdings nur als Ausnahmesituation, die wiederum zum Denken, Schaffen und Handeln herausfordere.⁷⁷ Vor allem beruhe auf dem Ästhetischen als »das grosse Fenster mit dem schönen Ausblick« die Möglichkeit, »dass es den Menschen heraushebt aus der Verkrampfung, Programmhaftigkeit und Pedanterie in eine Atmosphäre freien Atmens«. ⁷⁸ Ob diese ästhetischen Betrachtungen Guyers als Ausdruck dafür gelten können, dass Berichtspraktiken von angehenden Unterrichteten in einer Seminaratmosphäre mit »künstlerischen und gegenkulturellen Nischen und mit »Emanzipationshoffnungen« vollzogen wurden, ist schwer zu ermitteln. Zumindest steht der folgende »Bericht« für einen Umformungsversuch in der Perspektive des Ästhetischen:

2 x 4 Klasse

Widikon./Ein strahlender Tag. Das Schulzimmer voller Sonne. Goldene Blätter tanzen. Durchs Fenster nichts als Wiesen, Bäume, Berge. Alles hell und klar.

Vor mir vierzig aufgeweckte, frische Knöpfe, die eifrig die ältesten Brunnen Zürichs studieren. Keine Musterkinder, doch eine lebendige, fröhliche, oft übermüdete Schar, die sich mitreissen lässt./Wer dächte da gerne ans bald beginnende Semester?

Dietikon./Nasskaltes Vorwinterwetter. Regen fällt. Graue Wolken schleichen. Hohe, dunkle Häuser vor dem Fenster.

Im düsteren Schulzimmer eine verdrossene Klasse an der Arbeit. Alles, freche laute Kinder. Obschon sich alle über die Hefte beugen, weiss ich, dass sie nichts tun. Sie denken sich jetzt aus, wie sie in der Pause einander quälen können. Eine drückerische, durch nichts zu begeisternde Masse, die nur arbeitet, wenn sie unter der Peitsche steht.

Keine Kinder./Wenn nur das Semester morgen anfangen würde!⁷⁹

Warum die Seminarleitung solche Texte als Berichterstattung annahm, ist zunächst schwer zu verstehen – gerade vor dem Hintergrund der vorgegebenen Gestaltungsprinzipien und Orientierungspunkte, die auch durch ein ästhetisch-musisches Seminarklima nicht hintergangen werden dürften. Anstatt die Distanz des beschriebenen Geschehens zum Adressaten hin zu verkleinern, fördert die Textsorte des Prosagedichts die einer ästhetischen Verfremdung geschuldete (dingliche) Entkontextualisierung. Das Prosagedicht entzieht dem angedachten Berichtstext seinen Gebrauchswert, verleiht jedoch dem Geschilderten einen

77 Guyer 1949, S. 112f.

78 Ebd., S. 114.

79 Forschungsbibliothek PHZH: Schulgeschichte. Zürcher Oberseminar II: Praxisberichte der Abschlussklasse 1944/45. Lisbeth Peter.

auratischen Zeugniswert.⁸⁰ Würde man mit einer literarischen Wertung ansetzen, müsste man vielleicht diesen Text unter den Aspekten des pädagogischen Kitsches betrachten, der mit der Gegenüberstellung von typologisierten guten und bösen Kindern sowie der pauschalisierenden Darstellung von Schulklassen als wesenhaften Gesamtzusammenhang Elemente von Selbsttäuschung enthalten könnte.⁸¹ Der Text lässt sich auch so deuten, dass hier die Entlarvung einer Selbsttäuschung, etwa wie leicht es nach einem anfänglichen Flowerlebnis über eine gelungene Lektion generell sei zu unterrichten, von der Kandidatin ins Zentrum gerückt wird. Die Darstellung einer widerspruchs- und anfechtungsfreien Unterrichtspraxis sollte womöglich gerade demontiert werden. So wäre das Gedicht der Versuch, der erlebten Unterrichtspraxis mit den Diskrepanzen zwischen den eigenen Orientierungsmustern und den Formen alltäglichen Erfahrens in ihren schwierigen Vermittlungen nachzugehen.⁸² Derart verstanden, handelte es sich hier nicht um eine synthetisierende Darstellung der eigenen Unterrichtspraxis, einer Form heroisch-pädagogischer Inszenierung, welche auch in den Berichten zu finden ist. Diese merkwürdige Mischung aus Evidenz und Überraschung könnte der Seminardirektion als gelungene Präsentation einer Unabschliessbarkeit pädagogischer Situationen gegolten haben, die von der Mobilisierung möglichst vieler Lesarten lebte. Die wechselnde und schwer antizipierbare Eigenstruktur von Unterricht wäre eigenständig beschrieben worden.⁸³

Der Bericht als Provokation gegenüber pädagogischem Wissen

Margrit Kuhn vikarisierte im Herbst 1944 in den Gemeinden Dübendorf und Aesch. Durchaus orientiert an den vorgegebenen Gestaltungsprinzipien und mit impliziter Bezugnahme auf methodische resp. didaktische Überlegungen, beschrieb sie zunächst die allgemeinen Schulverhältnisse. Kuhn verfasste diesen Text vor dem lokalen Hintergrund des Oberseminars Zürich, an dem nicht wenige Seminarlehrer eine Schreibpraxis von Studienbüchern, die sie im alltäglichen Unterricht nutzten, entfaltet hatten. Die Seminarlehrpersonen als Studienbuchautoren schufen so einen speziellen Wissensraum mit einer Zwitterstellung des Oberseminars zwischen einer postmaturitären, ansatzweisen hochschulähnlichen Einrichtung und einer pädagogisch-handwerklichen Ausbildungsstätte. Die Seminarlehrpersonen können als eine Art »hybride Experten«⁸⁴ betrachtet werden, die im Selbstverständnis belesene und schreibende Schulpraktiker waren. In

80 Vgl. Welzbacher 2017, S. 75.

81 Vgl. Reichenbach 2003, S. 777.

82 Vgl. Haasis/Rieske 2015, S. 19.

83 Vgl. Gruschka 2011, S. 30f.

84 Klein 2016, S. 88.

diesem Überschneidungsgebiet tätig, dehnten sie ihre pädagogisch-didaktischen und unterrichtsbezogenen Analysen teilweise über den unmittelbaren schulpraktischen Bedarf hinaus aus, sodass sie mit allgemeinen kulturkritischen Anmerkungen und Explorationen den angehenden Unterrichtenden, wohl aber auch sich selbst, in einem performativen Akt neue Wissenshorizonte eröffneten. Vor dem Hintergrund einer solchen Mischzone von nützlichem und gelehrtem, kulturkritischem Wissen verfassten die noch nicht diplomierten Lehrpersonen ihre Berichte:

Dübendorf 1. und 2. Klasse

Eine kurze Woche arbeitete ich hier in dem nicht sehr ›anmächeligen‹ alten Dorfschulhaus (Mäuse), mit überraschend lieben Kindern (geschickt, diszipliniert, freundlich), umschlossen von einem bewegten Luftraum (Me 109 [deutsches Jagdflugzeug; d. Verf.], C 35, C 36 [Flugzeuge der Schweizer Luftwaffe; d. Verf.]. Meine Anwesenheit scheint immerhin die Landung neuer Fliegender Festungen verhindert zu haben!)

Aesch/Maur

Allein im Schulhaus! 1., 2., 3., 4. und 6. Klasse, ein reiches Betätigungsfeld für eine bewegliche Seele! Leider absorbierte der Kampf mit der Organisation (hauptsächlich der stillen Beschäftigungen!) die Energie so sehr, dass für kühne Neuerungen wenig Raum blieb. [...]

Im allgemeinen machte mir die Arbeit mit der Aeschener Jugend viel Freude. Eine Frage für Spezialisten in der Schul-Kommission: Was tut man, wenn der Sohn eines Schulpflegers eines Nachmittags fehlen will mit der Begründung, er müsse dreschen helfen, und wenn sein Beispiel in der ganzen Schule Schule macht?

Eine Frage für Arbeitsprinzipier: Wie, wenn ein als Anschauungsmaterial ins Schulzimmer geschlepptes Stachelschwein sich während der Stunde plötzlich als schlecht erzogen, das heisst als nicht stubenrein, erweist?⁸⁵

Worauf spielte Margrit Kuhn in ihrem Bericht genau an? Mit dem Format »Eine Frage für ...« stellte sie Bezüge zu pädagogischen und didaktischen Lehrinhalten her, die etwa eine Planbarkeit von Unterricht vorgaben oder Lehrtechnologien, Lehrkünste konzeptionell anboten, wie z.B. der Seminarlehrer Hans Leuthold mit seinem Werk *Lebendiger Unterricht*.⁸⁶ Bei genauerer Lektüre dieser Studienbücher stösst man aber auch auf Passagen, die eine Planmässigkeit von Unterricht trotz der pädagogischen Absicht infrage stellen: »Die Unvollkommenheit der Schüler müht uns oft sehr; aber noch mehr schmerzt den wahren Lehrer die eigene Unvollkommenheit. Ach, wie wenig erreichen wir von dem, was wir wollen; wie viel

85 Forschungsbibliothek PHZH: Schulgeschichte. Zürcher Oberseminar II: Praxisberichte der Abschlussklasse 1944/45. Margrit Kuhn.

86 Leuthold 1944.

lassen wir liegen; wie oft bleiben wir stecken!«⁸⁷ Tatsächlich finden sich in den Didaktiken am Oberseminar zu dieser Zeit »weit gespannte Vorstellungen über den normativen Sinnhorizont von Schule und Unterricht« – jedoch ebenfalls auch konkrete Fragelisten für Unterrichtsvorbereitung.⁸⁸ Hingabe und gute Erzieherliebe müssen beim Kandidaten am Anfang des Strebens nach didaktischer Erneuerung stehen;⁸⁹ neben solchen geisteswissenschaftlich inspirierten Aussagen finden sich Listen, um Unterrichtsfragen mit Denkanstössen zu ersetzen.⁹⁰ In diesem im Seminarunterricht vorgeschlagenen Zusammenspiel von Lehrbegabung, -kunst und -technologie zielen die im Bericht angeführten Anfragen der Kandidatin Kuhn auf eine vorgegebene erlebte Praxis, die keinem Studienbuch gehorchte, »sondern das Ergebnis der chaotischen Wirklichkeit eines [...] Bereichs mit eigenen Regeln« war.⁹¹ Was geschah in den Unterrichtslektionen im Vikariat? Diese zunächst provokativ erscheinende Frage angesichts einer Störung oder Irritation von Handlungsrouninen im Unterricht forderte eine weitere Mobilisierung von Wissen ein.

Doch bei genauerer Betrachtung befanden sich die Anfragen innerhalb einer dem Oberseminar angemessenen Lebensform und den damit verbundenen denkbaren Verhaltensweisen. Falls die Kandidatin beabsichtigte, die Grenzen ihrer Vetomacht gegenüber der Seminardirektion abzustecken, so zeugen die mündlich protokollierten Kommissionsäusserungen oder Texte der Studienbücher Guyers von einer Seminarkultur und Binnenperspektive, die derartige Anfragen in ihre Kooperationserwartung miteinbauten. Die gespielte Ratlosigkeit gegenüber schulischen Unwägbarkeiten durch Schulabsentismus und Stachelschweine in der Schulstube zielte zum einen auf das Narrativ der Einzigartigkeit und Eigensinnigkeit pädagogischer Handlungssituationen.⁹² Begreift man die Studienbücher der Seminarlehrpersonen, etwa diejenigen von Guyer oder Leuthold, als Repräsentationen des an diesem Ort zirkulierenden Wissens, dann gehörte es zum pädagogischen Credo, Fach- und didaktisches Wissen in allgemeinen Formulierungen vorzulegen, die von den angehenden Lehrpersonen in ihren ersten Unterrichtsversuchen auf einzigartige Situationen und Menschen zu beziehen seien. Zum anderen gehörte auch die »Umstrittenheit pädagogischen Wissens« zum Common Sense in der Literatur des Oberseminars.⁹³ Insgesamt repräsentieren Guyers »Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre« eine für angehende

87 Ebd., S. 15.

88 Terhart 2009, S. 158.

89 Vgl. Leuthold 1944, S. 9.

90 Vgl. ebd., S. 27-29.

91 Vgl. Settele 2017, S. 46.

92 Vgl. Koller 2004, S. 12.

93 Vgl. ebd., S. 11.

Lehrpersonen aufbereitete Kompilation geisteswissenschaftlich-pädagogischer Aussagesysteme der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts. Die Auseinandersetzung mit schulfeldnützlichen Wissensbestandteilen u.a. aus der Philologie, Theologie, Philosophie, Medizin und Psychologie, die Guyer als »Auslese« bezeichnete,⁹⁴ war ein zusammenhängendes Orientierungsangebot an die Kandidierenden, freilich nicht ohne normative Implikationen. Dass es über die Aneignung von pädagogischem Wissen im Oberseminar hinaus noch einer Arbeit an sich selbst bedarf, um Erziehungssituationen kritisch beurteilen zu können, teilte Guyer den angehenden Lehrpersonen an der Semestereröffnung mit.

Studentische Berichterstattung als ›Teilpraktik‹?

Einem ersten Verständnis zufolge stellten viele im Bericht zu Papier gebrachte ›Beobachtungen‹ dramaturgische Inszenierungen des anfänglichen Scheiterns eigenen Unterrichtshandelns dar, welches durch widrige – und sehr vielgestaltig beschriebene – Milieubedingungen begründet wurde. Zu einem weiteren Muster angeblicher Dokumentationspraxis gehörte die Selbststilisierung als junge Lehrperson, die eine »Beziehung zum Kind« aufbauen kann. Zu dieser Textstrategie zählte auch, durch exakte Übernahmen von Formulierungen aus den im Seminar gebräuchlichen Pädagogik- und Didaktik-Lehr- und Studienbüchern sich einer sowohl pädagogisch normativen als auch wissenschaftsorientierten Anerkennung zu versichern.

Die studentische Berichterstattung als ›Teilpraktik‹ im grossen Komplex der Eignungsüberprüfung provoziert zum einen mit seiner Muster- und Strategiehafteit und zum anderen mit je eigensinnigen und kreativen Verarbeitungen Rückfragen an praxeologische Überlegungen: Welche Anteile des Berichts lassen sich unbewussten, nichtintentionalen und Machtverhältnisse reproduzierenden Handlungen zuordnen, welche Anteile waren darauf angelegt, Ordnungen der Eignungsabklärungen (subversiv) zu wandeln? Lässt sich hier einer Praxis nachspüren, die »zugleich regelmässig und regelwidrig, [...] zugleich strategisch und illusorisch« war?⁹⁵ Versuchten der Seminardirektor und sein Stellvertreter die Grenzen der Vetomacht von berichtschreibenden Studierenden zu markieren – in einer historischen Phase des Lehrpersonenmangels? Gibt es in den Quellen sublimen Hinweise einer eigenwilligen Verflechtung von Selektions- und Sorgepraktiken der Seminarleitung?

Mögen die Berichte ein Instrument zur Steuerung, Neubewertung und Perspektivierung erster Unterrichtsversuche angehender Lehrpersonen gewesen sein, als Selektionsinstrument zur Öffnung oder Schliessung des Lehrberufs

94 Guyer 1949, S. 48.

95 Füssel 2015, S. 25.

wurden sie kaum verwendet. Die Statistiken in den Jahresberichten zeugen von einer sehr schwach ausgeprägten selektiven Eignungsabklärungspraxis. So wurden die (Fähigkeits-)Prüfungen 1944 von allen 68 Kandidaten bestanden. Wer die Stadt- oder Landpraxis wegen Krankheit nicht absolvieren konnte oder wegen Dispensation sein Turnpensum nicht erfüllte, bekam lediglich die Auflage, das Verpasste zu wiederholen.⁹⁶ Diese konstitutiven Voraussetzungen als Kontext der studentischen Berichtspraxis sprechen eher gegen den subversiven Charakter der Berichte. Vielmehr scheint es, dass die Studierenden mit den Berichten den »praktischen Sinn« verbanden, sich mit eigenen kulturellen Formen und Symbolen am Seminar Ausdruck zu verschaffen resp. sich die vorwaltenden »Lesarten« der Seminarlehrpersonen anzueignen.⁹⁷ Dazu konnte sich mit der 1943 durch die Erziehungsdirektion Zürich erfolgten günstigen Beurteilung der Berufsaussichten für Volksschullehrpersonen⁹⁸ und dem weit verbreiteten Bild der Lehrperson als Künstler resp. als das Kind entdeckenden Künstler⁹⁹ die Gewissheit gesellen, in einem bildungspolitischen Klima des wahrgenommenen Lehrermangels die Ausbildung zu absolvieren.

Die rasch ansteigende Zahl angehender Lehrpersonen wurde als Unübersichtlichkeit wahrgenommen. Zur Abschiedsrede, eine in den Jahresberichten gut dokumentierte Praxis, äusserte 1948 der Direktor Guyer, dass nicht nur die Kandidaten, sondern auch die Seminarlehrpersonen die grosse Zahl zukünftiger Lehrpersonen als Belastung gespürt haben. Sie hätte den angehenden Unterrichtenden als Entschuldigungsgrund gedient, dass man sich im Seminar nicht genügend kennenlernen könne. Es sei aber eher ein Entschuldigungsgrund zum Auskneifen gewesen: »Ein ausgesprochener Individualismus macht sich ja überall geltend – im Staat, in der Kirche, im gesellschaftlichen Leben, und besonders in einer durch den letzten Krieg desillusionierten Jugend«.¹⁰⁰ Und eben auch in der Verfertigung von Berichten zur Stadt- und Landpraxis sowie zu den Vikariaten. 1949 bestanden alle 113 Absolvierende des Seminars die Fähigkeitsprüfung. Von den 166 Kandidaten 1953 fielen lediglich drei durch die Prüfung.¹⁰¹ Das durch einen Lehrpersonenmangel bedingte offenere Bildungsklima, welches einen Sogeffekt von Rekrutierungen aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten an das Oberseminar begünstigte,¹⁰² hier sei an die sozialen Aufsteiger, höheren Töchter und die Kantonsschüler erinnert, wurde von Guyer als Problem wahrgenommen.

96 Vgl. Oberseminar Kanton Zürich, Jahresbericht 1943/44, S. 10.

97 Hillebrandt 2015, S. 432.

98 Tuggener 1963 S. 30.

99 Ebd., S. 113.

100 Oberseminar Kanton Zürich, Jahresbericht 1948/49, S. 20.

101 Ebd. 1952/53, S. 12.

102 Vgl. Schmeitzner 2009, S. 59–63.

Im Duktus der Abschiedsrede knüpfte er 1955 ziemlich deutlich an diesen Umstand an: »Unsere Bitte geht dahin, Sie alle möchten diese Situation nicht ausnützen, d.h. Sie möchten es von sich aus niemanden zu spüren geben, dass man sie so nötig hat, und Sie möchten deswegen nicht in [...] Ihrer ganzen Haltung unbeschneiden werden.«¹⁰³ Während die Abschiedsrede an bestimmte Höflichkeitsformeln – eben wie eine Bitte an Absolvierende – gebunden und nicht zur Publikumsbeschimpfung geeignet ist, wurde zur gleichen Zeit der Lehrpersonenmangel als spezifischer Kontext in der »Arena« der Kommission »Revision Lehrerbildung« des Kantonsrats von Guyer mit anderen Worten angesprochen: »Wir zählen heute 237 Kandidaten, die durchgeschleust werden müssen. Als schlimm müssen wir bezeichnen, dass heute jeder Absolvent des Oberseminars sofort einen Posten erhält, während früher stets einige Jahre gewartet werden musste.«¹⁰⁴

Die beiden Quellentypen Jahresbericht und Kommissionsprotokoll ergänzen in der praxeologischen Perspektivierung des Sozialen die studentischen Berichte durch unterschiedliche Betonungen. Was nach Auskunft des Jahresberichts gegenüber den Seminarabsolvierenden als Bitte vorgetragen wurde, wurde in dem Kommissionsprotokoll als Lamento über die wenig selektive Situation der in einer zur Masseninstitution verdamnten Lehrerbildungsanstalt situierten Studierenden aufnotiert. Aus Sicht des Seminardirektors mögen sich die unterschiedlichen Vollzüge als jeweilige Einzelereignisse als adressatenorientiertes Sprechen operativ aufeinander bezogen und verkettet haben, sodass man von einer Praxisformation sprechen könnte.¹⁰⁵ Die Seminarabsolvierenden konnten demgegenüber nicht in der gesamten Praxisformation des Direktors mitwirken. Praktiken, das zeigt das Zusammenspiel verschiedener Quellentypen, können abhängig von »Trägern« und »Teilnehmern« zum einen isoliert und zum anderen so beschrieben und erschlossen werden, dass sie verschiedene Orte und lokale Routinen als Netz miteinander verbinden.¹⁰⁶ Schliesslich soll im Resümee übergeordnet zur Diskussion gestellt werden, ob der Versuch, sich in historisch-praxeologischer Perspektive mit einem begrenzten Set an Quellenmaterial der Eignungsabklärung von angehenden Primarlehrpersonen anzunähern, die gleichzeitige Strukturiertheit und Offenheit des in der Vergangenheit liegenden Geschehens herum fassbarer, lesbarer und tiefschärfer macht.

103 Oberseminar Kanton Zürich, Jahresbericht 1954/55, S. 16.

104 StAZH, M 14g. 48. 12, Kommission betr. Postulat 743, 30. Oktober 1953, S. 16.

105 Hillebrandt 2015, S. 439.

106 Schmidt 2012, S. 64.

4 Resümee

Die uneinheitliche Quellenlage – es gibt sehr viele prüfungsstrategisch gebundene Selbstzeugnisse von den angehenden Unterrichtenden, die Beiträge der Seminardirektoren und -lehrpersonen schlugen sich vor allem in Kommissionsprotokollen, Jahresberichten und Studienbüchern nieder – lässt den historisch-praxeologischen Zugriff anspruchsvoll werden. Während die Beiträge der Seminarlehrpersonen mit ihrem oftmals normierenden Ansprüchen eher als Texte zu manifesten Diskursen zu betrachten sind, entsprechen die Berichte der angehenden Lehrpersonen eher einer Textsorte, die rekonstruierbare Alltagsmuster manifestieren und in einer Mikrologik des Sozialen die wechselseitige Beziehung zwischen den schwach ausgeprägten Eignungsabklärungsstrukturen des Seminars und den Praktiken der Studierenden darstellen.¹⁰⁷ Dem selbstgesteckten Auftrag, auch den verborgenen Teilen des ›Eisberges der Eignungsabklärung‹ am Oberseminar nachzugehen, archäologisch das »Nichtgesagte« zu heben,¹⁰⁸ mit aussergewöhnlich normalen Quellen den Beobachtungsfokus zu verschieben, gelingt womöglich mit den Quellen besser, die von den Seminarabsolvierenden produziert wurden. So stösst die Analyse von Praktiken der Eignungsabklärung an Erkenntnisgrenzen. Sie muss auf der Seite der seminarleitenden Akteure ohne Mikroskop auskommen und erfasst den Bereich gewöhnlich unsichtbarer Dinge nur noch bedingt. Die studentische Berichtspraxis, die sich in ihren Berichtsvollzügen gegen damalige normierende und verschriftlichte Gestaltungsprinzipien wenden konnte und trotzdem auf Akzeptanz stiess, gehorchte dennoch einer eigentümlichen Dramaturgie: Die Fähigkeit, sich selbst in einer Prüfungssituation Massstäbe zu setzen,¹⁰⁹ manifestierte sich in einer Anrufung der pädagogischen Figur des mehr oder weniger unmittelbaren Bezugs zum Kind. Dass das »oberste Prinzip aller Lehrerbildung [...] nicht die Wissenschaftlichkeit noch die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern die Prägung [...] in einer Erziehungsgemeinschaft« sei,¹¹⁰ kristallisiert sich in den verschiedenen Quellenlektüren als eine Art damalige interne Verständigung hinter dem Schirm des Oberseminars heraus.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird oftmals kritisiert, dass die sozialwissenschaftliche Prämisse einer Sinnkonstituiertheit der sozialen Welt durch praxeologische Ansätze infrage gestellt wird: »Sinnhaft handelnde Akteure gelten ebenso wie Dinge lediglich als ›Partizipanden‹ von Praktiken«, sodass die Praxisanalyse weniger auf die hermeneutische Entschlüsselung von Sinn und

107 Haasis/Rieske 2015, S. 20.

108 Herbst 2004, S. 158.

109 Schäfer 1996, S. 183.

110 Tuggener 1962, S. 299.

Bedeutung ziele, sondern sich mehr auf die Entdeckung von Praktiken konzentriere.¹¹¹ Auch wenn diese Kritik praxeologischen Ansätzen eine Verengung des Blickwinkels zuschreibt, die vielleicht so in dieser Härte nicht gegeben ist, lohnt es sich, an dieser Stelle noch einmal innezuhalten. Die tatsächliche Fokussierung von Zugriffen der historischen Praxeologie auf Handlungsrouninen und kollektive Handlungsgefüge schliesst die Annahme eines »feeling for the game« historischer Individualakteure nicht aus, sodass ein Potenzial in der Deutungsverschiebung auf der Identifizierung der »Mitspielfähigkeit« von Subjekten liegen könnte.¹¹² In dieser Perspektive lassen sich die studentischen Berichte kritisch erkunden, denen eine Sensibilität für die Grenzbearbeitung zwischen der Kreativität des Handelns und der eher blassen »roten Linie« innewohnt zu haben schien, wo die Basisprozesse der Eignungsabklärung gestört worden wären. Der Vollzug dieser kreativen Grenzbearbeitungen brachte eigene, historisch bedingte lokale Bedeutungen hervor und beanspruchte damit eine souveräne Position von angehenden Lehrpersonen am Seminar. Zu praxeologischen Orientierungen und Fokussierungen gehört aber auch, die Krisenanfälligkeit von Alltagsrouninen in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne könnte das »Streben nach Originalität, nach einer Unverwechselbarkeit des Ichs« und nach Eigensinn der scheinbar eigenwillig berichterstattenden angehenden Lehrpersonen auch umschlagen in einen Handlungsvollzug, der das Abweichende gegenüber dem Standard der Gestaltungsprinzipien zum hegemonialen Muster werden lässt.¹¹³

So bleibt im Vergleich zu historischen anderen Ansätzen in dem praxeologischen orientierten und quellenbasierten Problemaufriss der unverstellte Bezug zum »Mysterium des Realen in der Moderne«¹¹⁴ selbstverständlich ebenfalls versagt, aber womöglich wird die Nicht-Feststellbarkeit des Realen durch den hier vorgestellten Zugriff mit dem Filter der parallel sich ereignenden Musterhaftigkeit und Eigensinnigkeit menschlicher Erfahrungen ein wenig greifbarer.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum PH Zürich:

Schulgeschichte. Zürcher Oberseminar I: Chronik der Seminargemeinde, 1945-1951 [handschriftlich].

111 Rademacher/Wernet 2015, S. 106.

112 Freist 2015, S. 71f.

113 Reckwitz 2012, S. 12.

114 Koschorke 2015, S. 19.

Schulgeschichte. Zürcher Oberseminar II: Praxisberichte der Abschlussklasse 1944/45 [handschriftlich].

Neue Zürcher Zeitung, Dienstag, 1. September 1931, Blatt 5: Lehrerbildungsreform im Kanton Zürich [ZH HF III 1].

Oberseminar des Kantons Zürich. Jahresbericht. Schuljahr 1954/55 [ZH HF II 2].

Oberseminar des Kantons Zürich. Jahresbericht. Schuljahr 1952/53 [ZH HF II 2].

Oberseminar des Kantons Zürich. Jahresbericht. Schuljahr 1948/49 [ZH HF II 2].

Oberseminar des Kantons Zürich. Jahresbericht. Schuljahr 1943/44 [ZH HF II 2].

Staatsarchiv Zürich (StAZH)

Kanton Zürich, Staatsarchiv, M 14g. 48. 12. Kommission betr. Postulat 743 (Revision Lehrerbildung). 2. Sitzung, 30. Oktober 1953.

Gedruckte Quellen

Becker, Carl Heinrich (1926): Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig.

Frey, Karl (1969): Wer wird Lehrer? Die Neigung zum Lehrberuf. In: Schweizerische Lehrerzeitung 114, H. 20, S. 602-604.

Guyer, Walter (1949): Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre. Zürich.

Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen.

Horkheimer, Max (1985): Akademisches Studium [1952]. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Herausgegeben von Gunzelin Schmid Noerr. Frankfurt a.M., S. 381-390.

Kerschensteiner, Georg (1919): Die seelische Veranlagung zum Erzieher- und Lehrerberuf. In: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege 20, S. 161-193.

Leuthold, Hans (1944): Lebendiger Unterricht. Didaktische Briefe über den Gesamtunterricht, das Unterrichtsgespräch und den Gruppenunterricht. Zürich.

Schohaus, Willi (1954): Seele und Beruf des Lehrers. Dritte, revidierte und erweiterte Aufl. Frauenfeld.

Spranger, Eduard (1921): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle.

Stettbacher, Hans (1923): Die Eignung zum Lehramt. Zürich.

Tuggener, Heinrich (1962): Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich.

Tuggener, Heinrich (1963) Der Lehrermangel. Zürich.

W.K. (1920): Die seelische Veranlagung zum Erzieher und Lehrerberuf. In: Schweizerische Lehrerzeitung 65, H. 15, S. 103f.

Literatur

- Baumert Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 4, S. 469-520.
- Bieri Buschor, Christine/Schuler Braunschweig, Patricia (2011): Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 5, S. 695-710.
- Bloch Pfister, Alexandra (2007): Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.
- Breidbach, Olaf (2011): Radikale Historisierung. Kulturelle Selbstversicherung im Postdarwinismus. Berlin.
- Chartier, Roger (1989): Einleitung: Kulturgeschichte zwischen Repräsentation und Praktiken. In: Ders.: Die unvollendete Vergangenheit. Geschichte und die Macht der Weltauslegung. Frankfurt a.M., S. 7-23.
- Crotti, Claudia (2015): Höhere Töcherschule und Lehrerinnenseminar Zürich. Das Seminar als Sprungbrett an die Alma Mater (1878-1905). In: Andreas Hoffmann-Ocon (Hg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern, S. 131-144.
- Daniel, Ute (2001): Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter. Frankfurt a.M.
- Denzler, Stefan/Fiechter, Ursula/Wolter, Stefan C. (2005): Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 4, S. 576-594.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München.
- Foucault, Michel (2003): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974-1975). [Vorwort von François Ewald und Alessandro Fontana, 7-12]. Frankfurt a.M.
- Freist, Dagmar (2015): Historische Praxeologie als Mikro-Historie. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Köln, S. 62-77.
- Füssel, Marian (2015): Die Praxis der Theorie. Soziologie und Geschichtswissenschaft im Dialog. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Köln, S. 21-33.

- Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen.
- Haasis, Lucas/Rieske, Constantin (2015): Historische Praxeologie. Zur Einführung. In: Diess. (Hg.): Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns. Paderborn, S. 7-54.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Ders./Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 115-148.
- Herbst, Ludolf (2004): Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte. München.
- Hess, Volker (2015): Schreiben als Praktik. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Köln, S. 82-99.
- Hillebrandt, Frank (2015a): Vergangene Praktiken. Wege zu ihrer Identifikation. In: Arndt Brendecke (Hg.): Praktiken der frühen Neuzeit. Akteure – Handlungen – Artefakte. Köln, S. 21-33.
- Hillebrandt, Frank (2015b): Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Thorsten Kramer (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 429-448.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2014): Akademisierung oder Verakademisierung? Lesarten zu Ausbildungsformen von Lehrpersonen am Beispiel des Kantons Zürich aus bildungshistorischer Perspektive. In: IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 4, H. 2, S. 204f.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2017) Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 299-316.
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2018): Stadt-Land-Differenzen als Prägefaktoren in der Ausbildung von Lehrpersonen? Annäherungen an die Beispiele Basel und Zürich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historia Scholastica 4, H. 1, S. 29-45.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Grube, Norbert (2016): »Lehrer auf Abwegen« – Bildungshistorische Annäherungen an »gebrochene« und »eigensinnige« Berufsbiografien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 29, H. 2, S. 208-219.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard 2011: Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin.

- Kaminski, Andreas (2018): Die harmonische Gesellschaft. Das evolutionäre Prüfungsdispositiv um 1900. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 227-250.
- Klein, Ursula (2016): *Nützliches Wissen. Die Erfindung der Technikwissenschaften*. Göttingen.
- Koller, Hans-Christoph (2004): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart.
- Koschorke, Albrecht (2015): Das Mysterium des Realen in der Moderne. In: Helmut Lethen/Ludwig Jäger/Ders. (Hg.): *Auf die Wirklichkeit zeigen. Zum Evidenzproblem in den Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M., New York, S. 13-38.
- Kössler, Till (2018): Leistung, Begabung und Nation nach 1900. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 193-210.
- Landwehr, Achim (2008): *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a.M., New York.
- Lautenbach, Corinna (2019): Das Lehramt als Aufstiegsfach. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und der Wahl von Lehramtsstudiengängen aus wert-erwartungstheoretischer Perspektive In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, S. 1461-1488.
- Leitner, Ulrich (2016): Ego-Dokumente als Quellen historischer Bildungsfor-schung. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Le-bensverlaufsanalysen 29, H. 2, S. 253-265.
- Lerch, Walter (2005): Mit kollegialischem Grusse. Das erste Korrespondenzbuch der 1881-1893 »aus Schiers hervorgegangenen Lehrer«. Chur.
- Müller, Hans-Rüdiger (2016): Zur historischen Rekonstruktion von Erziehungs-praktiken in Elternbiographien. In: BIOS. Zeitschrift für Biographiefor-schung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 29, H. 2, S. 266-274.
- Nigro, Roberto (2015): *Wahrheitsregime*. Zürich, Berlin.
- Pässler, Katja/Hell, Benedikt/Schuler, Heinz (2011): Grundlagen der Berufseig-nungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, H. 5, S. 639-654.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Thorsten Kramer (Hg.): *Schulkul-tur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden, S. 95-116.
- Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lin-demann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 188-209.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesell-schaftlicher Ästhetisierung*. Berlin.

- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 6, S. 775-789.
- Reitemeyer, Ursula (2011): Johann Friedrich Herbart. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Winfried Böhm/Birgitta Fuchs/Sabine Seichter (Hg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn, S. 189-192.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2017): Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 63, H. 3, S. 247-258.
- Schäfer, Alfred (1993): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, H. 2, S. 175-189.
- Schmeitzner, Anke (2009): Deutungsmustern von Lehrern. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Lehrerautobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert. Lüneburg [Diss.; Typoskript].
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin.
- Settele, Veronika (2017): Mensch, Kuh, Maschine. Kapitalismus im westdeutschen Kuhstall, 1950-1980. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 26, H. 1, S. 44-65.
- Stadler, Peter (2007): Art. »Guggenbühl, Gottfried« [20.03.2007]. In: Historisches Lexikon der Schweiz online unter www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27063.php (Zugriff: 15.04.2020).
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): »Lehrberuf s. Dilettantismus«. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M., S. 275-322.
- Titze, Hartmut (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Christa Berg (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, S. 345-370.
- Ullrich, Wolfgang (2014): Des Geistes Gegenwart. Eine Wissenschaftspoetik. Berlin.
- Ullrich, Wolfgang (2016): Der kreative Mensch. Streit um eine Frage. Salzburg, Wien.
- Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. Berlin.
- Welzbacher, Christian (2017): Das totale Museum. Berlin.

