Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 10 (1988)

Heft: 1

Artikel: Von der traditionellen zur neuen Lehrerbildung in den dreissiger Jahren : Guyer und Schohaus

Autor: Gehring, Hans

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786315

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 18.08.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Von der traditionellen zur neuen Lehrerbildung in den dreissiger Jahren : Guyer und Schohaus

Hans Gehrig

Schohaus und Guyer haben die pädagogische Landschaft der dreissiger Jahre als Pädagogen und Seminardirektoren massgebend geprägt. Beide waren in aussergewöhnlichem Masse als grosse Stilisten auch in der Öffentlichkeit durch Vorträge und Publikationen tätig. Beide waren, jeder auf seine Art, in der Lage, das zu leisten, was eine pädagogische Gesamtschau ausmacht. Guyer ist dabei der philosophisch Umfassendere, Schohaus der psychologisch Subtilere. Beide betonen sie die Notwendigkeit einer "neuen Schule", die den Primat des Erzieherischen und der echten Gemeinschaftsbildung betont. Beide wollten eine Schule sinnerfüllter Lebensnähe, ohne vordergründigen Utilitarismus ; beide bekämpften einen unverbindlichen Begriff von Allgemeinbildung. Beide haben sich intensiv mit der Frage der inhaltlichen Bestimmung des Lehrerberufs, seines Berufsethos, seiner Bildung und Ausbildung beschäftigt.

Schohaus, in Kreuzlingen in der Tradition Wehrlis stehend, vertritt einen seminaristischen Weg mit interner Gliederung in Unter- und Oberstufe. Guyer, in Zürich eher der Tradition eines Thomas Scherr verpflichtet, vertritt den maturitätsgebundenen Weg mit organisatorischer Trennung in Allgemeinbildung (mit Maturität als Abschluss) und Berufsbildung (als eigenständiger Institution).

Das konkrete Wirken der beiden Seminardirektoren ist unterschiedlich geprägt. Schohaus und sein Kreuzlinger Seminar wurden vor allem bekannt durch das in den dreissiger Jahren im Sinne einer inneren Reform eingeführte Schülerselbstregierungs-Modell (Schülerstaat). Guyer hat im Kanton Zurich die maturitätsgebundene Lehrerbildung realisiert. Dabei waren ihm allerdings relativ enge Rahmenbedingungen vorgegeben, die nicht alle seinen Idealvorstellungen entsprachen. Die massgebenden Vorbereitungen wurden übrigens zu einem grossen Teil unter seinem Amtskollegen Schälchlin, Seminardirektor in Küsnacht, geleistet. Das, was im Kanton Zurich dann 1938 als Gesetzesgrundlage aus einer

jahrzehntelangen bildungspolitischen Auseinandersetzung hervorging, war ein Kompromiss auf der Basis des "kleinsten gemeinsamen Nenners" (mit dem neuen Gesetz von 1978 konnten allerdings entscheidende Korrekturen vorgenommen werden).

In vielen grundsätzlichen Fragen waren sich Guyer und Schohaus durchaus einig. In der Auffassung über die beste Organisationsform der Lehrerbildung gab es nie eine Annäherung der Standpunkte. Die Auseinandersetzung wurde sogar mit einer gewissen Bitterkeit geführt. Es gab Missverständnisse, die auch von den nachfolgenden Vertretern der beiden Richtungen nicht bereinigt wurden, so dass sie teilweise bis in die neueste Zeit hinein stehenblieben.

Einleitung

Die Entwicklung der schweizerischen Lehrerbildung wurde in den dreissiger Jahren durch verschiedene Einflussfaktoren bestimmt : die allgemeine Zeitlage, die offizielle Politik, Organisationsstrukturen und einzelne Personen. Am Beispiel des Wirkens der Seminar-direktoren und Pädagogen Walter Guyer und Willi Schohaus wird gezeigt, wie sie die damalige *"Zeitlage"* und *"Schulnot"* analysierten und welche Ideen sie für eine Reform der Schule und der Lehrerbildung entwickelten.

Schohaus wurde vor allem bekannt durch die Einführung der *"Schülerselbstregierung"* (Schülerstaat) im Sinne einer inneren Reform am Seminar Kreuzlingen. Guyer hat im Kanton Zürich als erster Oberseminar-direktor der neuen, maturitätsgebundenen Lehrerbildung das Gepräge gegeben. Am Beispiel des Kantons Zürich wird das jahrezehntelange bildungspolitische Ringen um das *"richtige Verhältnis"* von Allgemeinbildung und Berufsbildung des Lehrers aufgezeigt.

Das Kräftespiel *"Tradition und Fortschritt"* wurde in bezug auf die Entwicklung der schweizerischen Lehrerbildung in den dreissiger Jahren durch verschiedene Einflussfaktoren bestimmt. Wir gehen davon aus, dass es sowohl systeminterne (lehrerbildungsinterne) wie auch systemexterne (lehrerbildungsexterne), sowohl direkte wie auch indirekte Faktoren gab, die entweder Tradition bewahrten oder Fortschritt begünstigten. Dabei unterscheiden wir im folgenden :

- die "Zeitlage"
- die Politik

- die Organisationsstrukturen
- die Personen

und stellen den Zusammenhang in einem einfachen Erklärungsmodell wie folgt dar :

	systeminterne (lehrerbildungsinterne) Faktoren	systemexterne (lehrerbildungsexterne) Faktoren
direkte Faktoren	**Personen** Seminardirektoren Pädagogen/Lehrer ...	**Politik** Bildungspolitik Standespolitik ...
indirekte Faktoren	**Organisationsstruktur** Gesetze Lehrpläne ...	**Zeitlage** Gesellschaftspolitik Wirtschafts-, Arbeits-, Kulturpolitik ...

1. Faktoren der "Zeitlage"

Die dreissiger Jahre, an deren Ausgang der Beginn des zweiten Weltkrieges stand, waren in gesellschaftspolitischer Hinsicht durch Spannung und Dynamik gekennzeichnet. Materielle Existenzangst prägte das Verhalten vieler Menschen. Im Zeichen wirtschaftlicher Not taten sich verschiedene Interessensgruppen und Verbände zusammen : Bauern, Gewerbler, Unternehmer, Arbeitnehmer. Für die Bildungspolitik von Bedeutung wurde die zeitweilig um sich greifende Beamtenfeindlichkeit (vgl. Volksabstimmung von 1933 über die Gehälter der Bundesbeamten). Wirtschaftskrise, Rezession und allgemeine Unsicherheit haben zweifellos das Verhalten der damaligen Bildungspolitiker massgebend beeinflusst. Das Jahrzehnt war geprägt durch harte parteipolitische Auseinandersetzungen, die dann allerdings durch das im Jahre 1937 zustandegekommene *"Friedensabkommen"* eine gewisse Milderung erfuhren. Zum parteipolitischen Kräftespiel jener Jahre gehörte zweifellos auch die Entwicklung, die die sozialdemokratische Partei damals nahm : Ihre frühzeitige Abwehrhaltung gegenüber Hitler-Deutschland und ihre schrittweise Ablösung vom penetranten klassenkämpferischen Kurs (Parteiprogramm von 1935). Es war gerade auch für die Entwicklung der Lehrerbildungsfrage nicht gleichgültig, wie die Voten sozialdemokratischer Sprecher in den Parlamenten aufgenommen wurden.

Es darf nicht übersehen werden, dass es in den dreissiger Jahren für viele Schweizer nicht einfach war, sich rechtzeitig ein klares Bild von den fatalen Zielsetzungen der damaligen deutschen Politik zu machen. Es gab nicht wenige, auch unter den Pädagogen, die an der Wirksamkeit demokratischer Willensbildung in schwierigen Zeiten zweifelten. Anderseits taten sich von 1933 an in Politik, Journalismus und Literatur eine Reihe von Wortführern hervor, die es verstanden, dem "oft noch dumpfen Gefühl nationaler Eigenständigkeit klaren Ausdruck zu geben" (1) (etwa Meinrad Inglin im *"Schweizerspiegel"*, Karl Meyer als Zürcher Historiker, die Tätigkeit der "Neuen Helvetischen Gesellschaft" usW).

Zu diesem Kreis gehörte aber auch der damalige Rorschacher Pädagogiklehrer Walter Guyer, der sich intensiv mit der *"Zeitlage"* auseinandersetzte.

1.1. Walter Guyers Kritik an der "Zeitlage"

Er kommt zur Überzeugung, dass es Aufgabe der Pädagogen sei, in dieser "Zeit der Desorientiertheit und Unsicherheit" den "Boden der Erziehung" neu zu bestimmen. 1934 schreibt er seine Schulkritik, die auch Kritik der Zeitlage ist, unter dem Titel "Unsere schweizerische Schule, ihr Geist, ihr Standort, ihre nationale Aufgabe" (2). Es gelte, "im Gewoge der wirtschaftlichen und politischen Erneuerungskämpfe" "der Schule ihren Platz aufzuzeigen". Für Guyer ist die "Not der Schule" eine "Not der Erziehung überhaupt", und er kritisiert, dass das Erziehungsdenken seiner Zeit einer nur vordergründigen "Vorbereitung auf das Leben" huldige, materialistisch und utilitaristisch geprägt sei und vor "seiner Majestät dem Stoff" kapituliere. Die Erziehungsidee sei neu zu bestimmen und mit echter Sinngebung zu versehen. "Nichts scheint mir gefährlicher zu sein, als jene sogar von Schulmännern und Philosophen oft ausgesprochene Behauptung, die Schule könne im Grunde wenig oder gar nichts für die Erziehung tun" (3).

Guyer kämpft an gegen die "blosse Existenzschule", die beim "blossen Leben" stehenbleibe. Ihm geht es um Sinnhaltigkeit, um geistiges Leben, um "Ausrichtung nach einem umfassenden Ganzen". Doch die "Zeitlage" und ihre Menschen arbeiteten auf das Gegenteil hin, auf "Ausnivellierung auf das Gegebene" und damit "auf Verzicht auf Richtung und Sinn". Wo der Sinn fehlt, der umfassend ist, gibt es für Guyer auch keine "Verbundenheit" und damit keine echte Gemeinschaft. Der Bund der Eidgenossenschaft sei seinerzeit aus echtem Gemeinschaftsdenken entstanden. Dieser "einigende

Hintergrund" fehle heute und mache den Staat gegenüber der ursprünglichen "inneren Kraft des Bundes" letztlich zur äusserlichen Einheit. Doch hätte dieser Staat seine öffentlichen Schulen, die wieder zu Stätten echter Gemeinschaftsbildung werden sollten. Aber die Frage sei eben die, ob sich diese Schulen lediglich in den Dienst fragwürdiger "Berechtigungen" einerseits, einer sogenannten "allgemeinen Bildung" anderseits stellen wollten, oder ob der Staat "seine Schulen auch noch als Stätten aus wirklichem Ethos, aus dem Ethos seines eigenen innersten Wesens wissen" wolle (4).

Guyer stellt sich in einem doppelten Sinn gegen den Strom (von Norden), im politischen wie auch im kulturphilosophischen Sinn, indem er im Gegensatz zu den Kulturpädagogen seiner Zeit Bildung und Erziehung nicht als eins nimmt, sondern zwischen Erziehung und dem damals propagierten Begriff der "allgemeinen Bildung" eine klare Trennung vollzieht. Erziehung ist für ihn primärer und wichtiger. "Bildung war für uns immer mehr Akzidens, Erziehung Substanz. An Bildungstheorien haben wir weit mehr übernommen als selbst erklügelt, Erziehung war bei uns natürlicher Ausfluss der Haltung" (5).

Die beiden Dimensionen der Erziehung und der Bildung erfahren dann später in den "Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre", die 1949 herauskommen, ihre systematische Ausgestaltung. In Anlehnung daran entwickelt Guyer auch sein inhaltliches Konzept der Lehrerbildung.

1.2. Willi Schohaus' Darstellung der "Schulnot"

Guyers Kritik am Zeitgeist bewegt sich im Allgemeinen und Staatsphilosophischen und damit zum Teil durchaus auch im Bereich des Spekulativen. Stärker an der Realität, vor allem an der Realität der damaligen Schule orientiert ist die Zeitkritik des Kreuzlinger Pädagogen und Seminardirektors Willi Schohaus.

Schohaus geht in seinen beiden Büchern "Schatten über der Schule, eine kritische Betrachtung mit einer Sammlung von 82 Schulbekenntnissen" (6) und "Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf, mit 27 im Text zitierten Bekenntnissen von Lehrern über ihre Berufsnöte" (7) empirisch vor und schildert die "Not der Schule" sowohl aus der Perspektive der Schüler wie auch jener der Lehrer. Aufrüttelnd wirkt Schohaus schon dadurch, dass er in seinem ersten Buch gleich damit beginnt, die Institutionen und mit ihnen die Schule als neue "Dämonen" zu bezeichnen :

"Es ist ein Gesetz des menschlichen Lebens : Unsere Institutionen werden zu Dämonen, gegen die wir unsere Freiheit verteidigen müssen" (8).

"Auch die Schule ist von Dämonie erfüllt. Sie sollte ihrem Sinn nach eine Vielheit und Einheit von Einrichtungen zur Bildung jugendlicher Kräfte sein". ... "Statt dessen verfällt sie immer wieder in selbst-herrliche Starrheit. Es ist ihre Tragik, dass sie so schwer den Kontakt mit den Strömungen findet, welche für das seelische Geschehen einer Zeit charakteristisch und bestimmend sind." Und so ist die "augenfälligste Manifestation der Selbstherrlichkeit der Schule", "dass sie von so vielen Kindern als Druck, als Plage, als Qual empfunden wird" (9).

Schohaus unterscheidet eine dreifache Ursache der sogenannten "Schulnot": "Sie liegt erstens im System unserer Schule, in der Macht einer vielfach verknöcherten Tradition, der gegenüber auch der Lehrer als Einzelner ohnmächtig ist. Sie liegt zum andern Teil und hauptsächlich in der Tatsache, dass im Lehrerberuf häufig Leute wirken, denen eine genügende pädagogische Qualifikation abgesprochen werden muss. Oft liegt die Quelle des Leidens aber auch in erster Linie im Kinde selbst, in seiner Überempfindlichkeit, in seinem verträumten Wesen, in seiner mangelhaften Selbstdisziplin, in seiner übersteigerten Liebesbedürftigkeit, in seinem zähen Festhalten an unerfüllbaren romantischen Erwartungen" (10).

Schohaus' Kritik am System kann wie folgt zusammengefasst werden :

- Das Schulleben sei geprägt durch falsche und überspannte Forderungen in der Disziplin. Diese sei oft Selbstzweck, die äussere Ordnung stehe hoch im Kurs, es fehle dafür an innerer Ordnung, die zur Schaffung einer "sinnreichen Gestaltung der Schulgemeinschaft" nötig wäre ;
- Die Schule verstehe es nicht, ihre Arbeit auf dem "natürlichen Betätigungsdrang des Kindes" aufzubauen, lasse diesen vielmehr verkümmern. Die Ideen der neuen Arbeitsschule (Kerschensteiner) seien in der Schweiz praktisch unbekannt ;
- Die Zeit leide an einer verhängnisvollen Überschätzung der "Schulweisheit" und huldige einem falschen Intellektualismus ;
- Mit Guyer ist er sich einig, dass das Gedächtnis als das "vornehmste Seelenvermögen" betrachtet werde und dass ein problematischer Begriff von "allgemeiner Bildung" sehr viel mit "Stoffhuberei" und Fachstundenplänen, aber wenig mit sinnerfüllter Lebensgestaltung zu tun habe ;

- Dem Ideal einer "allgemeinen Bildung" stehe "eine ebenso oberflächliche und vielfach fragwürdige Allgemeinmoral mit ihren abgenutzten Begriffen von Bravheit, Fleiss, Leistung, Sparsamkeit, Gehorsam zur Seite" (11).
- Die hohen Klassenbestände (60, 70 und mehr Kinder keine Seltenheit) verunmöglichten dem Lehrer, auch als Erzieher wirken zu können. "Er kann nicht mehr Erzieher sein, er ist nur noch Unterrichtsbeamter und Bändiger einer Herde" (12).
- Weitere Negativpunkte seien die Unterdrückung der Persönlichkeit des Einzelnen, aber auch die Unterdrückung echter Gemeinschaftsbildung sowie die Tendenz der Schule, immer nur "provisorisches Leben" zu sein, indem sie "das Kind in eine Sphäre hineinzwinge, die es als ausserhalb des vollen Lebens stehend empfinde" (13). Die Jugendjahre würden ausschliesslich als "Vorbereitung auf das Erwachsenenalter" gewertet.

Zu diesen systemimmanenten Mängeln kommen nach Schohaus dann noch die Mängel, die er als "Fehlgriffe" der Lehrer bezeichnet, wie "Parteilichkeit", untauglicher "Kampf mit dem kindlichen Trotz", "Körperstrafe" und "Spott, Hohn, Sarkasmus" als unwürdige Erziehungsmittel.

Dann entwirft er das Bild einer neuen Schule und einer neuen Lehrerbildung. Seine Hauptforderungen sind :

Selbsttätigkeit. Die neue Schule will den Selbstbetätigungsdrang des Kindes zum Ausgangspunkt ihrer Bemühungen machen. "Die Kinder sollen unter freudvoller Entfaltung all ihrer aktionsfähigen Kräfte ganz natürlich in unsere Kultur hineinwachsen" (14).

Persönlichkeitsbildung. In der neuen Schule müssen die Lehrer so erziehen, "dass ihnen der junge Mensch wichtiger wird als das System, die Entfaltung einer Individualität wichtiger als die Geltung eines Betriebsschemas" (15).

Erlebnisunterricht und Lebensentfaltung. Die neue Schule wird sich bemühen, "in erster Linie ein Ort intensiver und glückhafter Lebensentfaltung zu sein. Sie wird bestrebt sein, dazu beizutragen dass jedem Kinde jeder Tag zu einer möglichst geschlossenen Erlebniseinheit wird" (16).

Humanität. Das "Würdevolle" und das "Gestrenge". Der Lehrer der neuen Schule wird sich bewusst sein, dass der Respekt, den man vom Zögling fordert, letzten Endes nicht der eigenen Person, sondern der "Idee", dem

überpersönlichen geistigen Anspruch, dem wir alle dienen sollen, zu gelten hat. Der Erzieher darf dem jugendlichen Menschen nur insofern Autorität sein, als er ihm stellvertretend jene absoluten Forderungen repräsentiert, immer bemüht, die Achtung des Zöglings von der eigenen Person weg auf das hinzudeuten, was über uns allen steht (17).

2. Ansätze zu inneren Reformen

2.1. Seminar Rorschach

Beide, Guyer und Schohaus, haben in den dreissiger Jahren bedeutende Analysen des allgemeinen und des pädagogischen Zeitgeistes vorgelegt, und beide haben je ihre Konzeptionen einer neuen Erziehungsidee und die Konturen für eine umfassende Schulreform entwickelt. Und da beide als Lehrerbildner aktiv gewissermassen an vorderster Front wirkten, stellt sich die Frage, inwiefern sie ihre Ideen auch in konkrete Taten umzusetzen vermochten. Von Guyer ist durch mündliche Überlieferung bekannt, dass er während seiner Tätigkeit als Volksschullehrer in Horgen "reform-pädagogische" Ideen in Tat umsetzte, indem er in seinen Klassen den *gemeinschafts-bildenden Gruppenunterricht* und das *Schülergespräch* einführte. In Anlehnung an die Idee der Schülerrepublik, die dann auch Schohaus am Seminar in Kreuzlingen verwirklichen sollte, führte Guyer jeweils am Freitagabend in der letzten Stunde mit seinen Mittel- und Oberstufenschülern den "Schülergerichtshof" durch. Während seiner Tätigkeit als Pädagogiklehrer am Seminar in Rorschach war er, wie oben dargestellt, in erster Linie publizistisch tätig gewesen. Am Rorschacher Seminar blieb sein reformerischer Einfluss, wenn man den zur Verfügung stehenden Quellen (18) nachgeht, offensichtlich bescheiden. Überhaupt verliefen die dreissiger Jahre in Rorschach äusserst ruhig. Konkrete Reformideen für den Volksschulunterricht wurden dort erst von den vierziger Jahren an durch Leo Weber, Heinrich Roth und die Übungslehrer Dudli (ab 1937), Jetter (ab 1944) und Stieger (ab 1941) (19) eingebracht. In den dreissiger Jahren stand das Seminar unter der Leitung eines Romanisten, Dr. Ludwig Lehmann, der neben der Schulleitung einfach seine Fächer Französisch und Italienisch erteilte. Im Gegensatz zu Kreuzlingen und auch zu Küsnacht, wo einiges in Fluss kam, begnügte man sich in Rorschach mit einer 1933 verabschiedeten bescheidenen Lehrplanreform, indem die bisherigen Freifächer Handarbeit, Hauswirtschaft und Stenographie für obligatorisch erklärt wurden und neu naturwissenschaftliche Praktika dazukamen.

Überdies brachten die dreissiger Jahre, wie andernorts auch, eine Aufwertung des Turnunterrichts. Es wurden Sportnachmittage eingeführt, der Schwimmunterricht für obligatorisch erklärt und die bereits 1931 beantragten Skilager, allerdings erst während der Kriegsjahre, eingeführt. Auf Empfehlung des Vereins für Knabenhandarbeit stellte man 1941 überdies einen neuen Plan für Knabenhandarbeit auf.

Eine eigentliche Reformdiskussion kam in Rorschach erst Ende der vierziger Jahre wieder auf, als Heinrich Roth entsprechende Vorlagen entwarf. Sie liefen entsprechend der Zürcher Vorgabe auf eine klare Trennung zwischen Unter- und Oberseminar hinaus, konnten aber "wegen des Lehrermangels" (20) vorläufig nicht realisiert werden.

2.2. Seminar Kreuzlingen

Unter den drei Ostschweizer Seminaren Rorschach, Kreuzlingen, Küsnacht, weist in den dreissiger Jahren zweifellos Kreuzlingen unter Direktor Schohaus die eindrücklichste Reformbilanz auf. Es ist keineswegs zufällig, und es entspricht ganz seiner Erziehungsphilosophie, dass Schohaus nach seinem Amtsantritt zuerst das Disziplinproblem aufgriff.

Seine Einwände gegenüber den üblichen Reglementen lauteten :
- Die Schüler empfinden sie als fremd, auferlegt.
- Sie können "lebendigen Einzelsituationen" zu wenig Rechnung tragen.
- Sie erziehen nicht. Die Schüler fügen sich, um Scherereien zu vermeiden.
- Sie versagen, sobald die Kontrolle aussetzt.

Demgegenüber wünschte sich Schohaus "eine Ordnung von innen her, die auf dem sittlichen Bewusstsein der Jugend selbst aufbaut, auf Ehrgefühl und Verantwortungsbereitschaft" (21). Zur Verwirklichung einer solchen Ordnung entwickelt er sein Programm der *Schülerselbstverwaltung* in Anlehnung an amerikanisch-englische Vorbilder und Beispiele aus deutschen Landerziehungsheimen. In der Festschrift zur Jahrhundertfeier 1933 stellt der Verfasser Ernst Weinmann unter dem Titel *"Der neue Schulstaat - Schohaus"* die Kreuzlinger Schülerselbstregierung auch vor den Hintergrund der Zeitlage und meint, das man nach den gewaltigen Erschütterungen des (ersten) Weltkrieges mit frohem Glauben an den Neubau der Gesellschaft geschritten sei. "Darin gingen auch jetzt noch Rechts wie Links, Pazifisten und Nationalisten einig, dass diese neue Gesellschaft auf einem stärkeren Gemeinschaftsgedanken aufgebaut werden müsse" (22). Der Idealgedanke

"durch Selbsterziehung zur sittlichen Freiheit und zum verantwortungsbewussten Handeln" sei auch der schweizerischen Ueberlieferung besonders gemäss.

Es war die Schülerselbstverwaltung, die Schohaus selber gerne als die Errungenschaft seines Seminars hinstellte und die neben seinen beiden bereits zitierten Büchern (23) seinen Ruhm als fortschrittlicher Pädagoge begründete.

Interressant ist in diesem Zusammenhang ein Quervergleich, wie zum Beispiel Skilager in Kreuzlingen und wie Skilager in Küsnacht entsprechend der erzieherischen Intentionen der Seminardirektoren Schohaus und Schälchlin gestaltet wurden. Ein Skilager nach Schohaus sollte möglichst von der Schülerschaft vorbereitet und durchgeführt werden. Die Beauftragten sollten mit echten Kompetenzen ausgestattet werden. Die Vertreter der Lehrerschaft sollten in den Lagergemeinschaften mitleben, im Geiste guter Kameradschaft, als Gäste der Schülerschaft. Höchstens dann, wenn etwas schiefzulaufen drohte, sollten sie mahnend eingreifen (24). Anders in Küsnacht. Hier war Hans Schälchlin, Direktor, im Militär Oberst. Die Skilager wurden ausschliesslich seinen umfangreichen Weisungen entsprechend gestaltet. Diese seien so abgefasst gewesen, dass man hätte meinen können, es handle sich um die "Verlegung eines Regimentes in die Wintermanöver" (25).

Es ist in unserem Zusammenhang nicht möglich, vertieft auf das Wirken und die Persönlichkeit von Schohaus einzutreten. Doch scheint Tatsache zu sein, dass in den 34 Jahren Aera Schohaus bedeutende innere Reformen sowohl am Seminar, wie auch draussen im Kanton Thurgau an den Volksschulen zum Tragen gekommen sind. Zweifellos ist ihm zum Teil auch, wie Schmid in seiner Festschrift (26) schreibt, der Wandel der allgemeinen Verhältnisse (wachsender Wohlstand, kleinere Familien, kürzere Arbeitszeiten usw.) entgegengekommen.

Etwas im Gegensatz zur Wirkung nach aussen steht Schohaus' eigener Pädagogikunterricht. Dieser soll "dozierend, in diesem Sinn nicht sehr modern" gewesen sein. "Sein Vortrag war nicht sehr brillant. Es war Vorlesung aus Notizen, die weitgehend über Jahrzehnte dieselben blieben. Er pflegte dieses Zehren von früherer Arbeit auch nicht zu verbergen : Er sah keinen Grund, das, was nach wie vor seiner Überzeugung entsprach, abzuändern" (27) Ehemalige Schohaus-Schüler sind oft gefragt worden, ob ihnen der seinerzeitige Unterricht in Pädagogik für die Arbeit in ihrer späteren Schulklasse eine Hilfe gewesen sei. H.A. Schmid schreibt : "Die

Antworten kamen teils rasch, teils zögernd, als würde sich der Befragte zuerst verwundern, dass eine solche Beziehung zwischen dem damaligen Unterricht und der heutigen Berufssituation bestehen konnte. Sie lauteten stets nein - mit Ausnahme der seinerzeitigen Schohaus-Schüler" (28). Als Schohaus-Schüler sind jene zu bezeichnen, zu denen Schohaus während ihrer Seminarzeit eine besondere Beziehung entwickelte. Einzelne "zeichnete er aus durch sein besonderes Interesse, und so umgab er sich mit einem Freundeskreis, mit einem Zirkel von Eingeweihten, die in verschiedener Distanz 'dazugehörten', die spottenderweise etwa als Kometenschweif bezeichnet wurden. Sicher spielte hier für Schohaus das Bedürfnis nach Freundschaft eine Rolle, aber daneben ging es gewiss auch darum, in diesen Vertrauten ein Ferment der echten pädagogischen Aktivität ins Land hinaus zu entlassen und immer etwa wieder an seinem Schwarzkaffeetisch, im Bannkreis alter Gemälde und einer ehrwürdigen Toggenburger Hausorgel, zu reaktivieren" (29).

Im übrigen scheint auch in Kreuzlingen die direkte *"reformerische"* Beeinflussung der Seminaristen, wie wir das schon für die Rorschacher Verhältnisse festgestellt haben, stärker von den Übungslehrern ausgegangen zu sein. Die Kreuzlinger nennen dabei den Methodiklehrer Brauchli. Nun ist aber immerhin festzustellen, dass die Übungslehrer ihrerseits, in Rorschach und in Kreuzlingen, massgebende Impulse von seiten der Pädagogen an ihren Seminarien empfingen.

2.3. Seminar Küsnacht

Während Guyer noch in St. Gallen wirkte, lief im Kanton Zürich der Reformprozess an beiden Fronten, der gesetzgeberischen und der inneren, voll an. Er war zunächst an keiner von beiden beteiligt. Am Küsnachter Lehrerseminar wirkte Hans Schälchlin als Seminar-direktor. Neben der Leitung des Seminars war er aber auch von Anfang an mit gesetzgeberischen Arbeiten beauftragt. Mit Guyer und Schohaus verbindet ihn die gleichartige Ausbildung. Schälchlin war ebenfalls Pädagoge, indem er nach der Sekundarlehrerausbildung weiterstudierte und in Pädagogik und Psychologie doktorierte.

Neben der Arbeit an Gesetzesvorlagen führte Schälchlin in Küsnacht eine Reihe von inneren Reformen durch. Dazu gehörte eine Reduktion der über 40 Wochenstunden und eine entsprechende Verminderung des Lehrstoffes. Vor allem aber führte er eine Verbesserung der beruflichen Ausbildung ein, indem er einen neuen Weg beschritt. Bisher wurde das *"Handwerk des*

Lehrers" ausschliesslich in den seminareigenen Übungsschulen erlernt. Diese Lektionsübungen erschwerten aber den Unterricht in anderen Fächern, weil stets ein Teil der Klasse abwesend war. Nun wurden die Seminaristen in die Stadt und aufs Land hinaus in eine *Lehrpraxis* geschickt, wo sie im dritten Seminarjahr eine Woche und im vierten je zwei Wochen auf verschiedenen Stufen unterrichteten.

"Die Praxislehrer, die übrigens nicht entschädigt wurden, wählte Schälchlin im ganzen Kanton sorgfältig aus. Er selber besuchte alle Praktikanten in den Schulen, was nur möglich war, weil er ein Auto besass (für das in diesem Zusammenhang 1928 erstmals ein Kilometergeld ausgerichtet wurde). Während in der Übungsschule weiterhin in kleinerem Umfang methodische Präzisionsarbeit zu leisten war, konnte sich der Kandidat in seiner Lehrpraxis frei entfalten" (30).

Diese Form der schulpraktischen Ausbildung wurde von anderen Seminarien und später auch vom Oberseminar übernommen.

Im weiteren führte Schälchlin in einzelnen Fächern den Halbklassenunterricht ein, sodann Wahlfächer, die erwähnten Skilager, Sporttage als Schulfeste, Schwimmen als Pflichtdisziplin, Besuchstage für Eltern, eine würdige Schlussfeier zur Entlassung der Absolventen.

Auch aus Küsnacht gibt es Zeugnisse dafür, wie sich der Zeitgeist auf das Leben am Seminar auswirkte. So fielen während der Krisenjahre die fakultativen Kurse den Sparmassnahmen zum Opfer. "Die politische Stimmung im Lande, die zwischen Furcht und dem Willen zur Selbstbehauptung schwankte, hatte auch Rückwirkungen auf das Schulleben. Bereits am 8. Juni 1933 meldete Direktor Schälchlin den Behörden, dass eine ganze Anzahl Schüler den Fronten angehörten und deren Abzeichen tragen, andere wiederum Mitglieder sozialistischer Jugendorganisationen sind ! Er bat um Weisungen, damit die Schulen von politischen Auseinandersetzungen verschont blieben" (31). Die Neue Helvetische Gesellschaft schlug im Zeichen der geistigen Landesverteidigung vor, in den Schulen *"Heimat- und Gedenktage"* durchzuführen. Die Gesellschaft für Deutsche Sprache und Literatur befürwortete eine bewusste Pflege der Mundart. Allerdings soll in beiden Fällen die Stellungnahme des Küsnachter Konvents zwar nicht ablehnend, aber doch recht kühl ausgefallen sein.

3. Von der integrierten zur strukturierten Organisationsform der Lehrerbildung

3.1. Die strukturelle Reform am Beispiel des Kantons Zürich

In seiner Studie "Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz" (32) schildert Rolf von Felten die Entwicklung der Lehrerbildung von ihren Anfängen zum Beginn des neunzehnten Jahrhunderts bis zu den grossen Reformvorhaben der 1870er Jahre. Unter den zentralen Problemen, die bei der Behandlung der Lehrerbildungsfrage von Anfang an zu lösen waren, "befand sich auch jenes des richtigen Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Sollten die beiden Belange getrennt oder verbunden gelehrt werden ? Von Anfang an zeichneten sich zwei Tendenzen ab : Die eine, vor allem vertreten durch Girard, Pestalozzi und Wehrli, ging dahin, Allgemeinbildung und Berufsbildung zeitlich und sachlich untereinander zu verbinden, die andere, zu der wir Scherr und Hanhart zählen, versuchte Allgemeinbildung und Berufsbildung zu trennen" (33).

Damit wird eine Ausgangslage beschrieben, die die ganze spätere Entwicklung der hier zur Diskussion stehenden Seminare geprägt hat. Wehrli (34) war der Gründungsdirektor des Seminars Kreuzlingen, das in der Folge über Schohaus bis heute der integrierten Form treu geblieben ist. Hanhart (35) hat in den Jahren 1826-1828 für die Basler Tradition der Lehrerbildung einen ersten Akzent gesetzt ; sie entwickelte sich in der Folge als strukturierte Form. Im Kanton Zürich geht die Diskussion um integrierte oder strukturierte Form, wie von Felten nachweist, bis auf Thomas Scherr (36) zurück. Er vertrat von Anfang an die Ansicht, Lehrerbildung habe an einer wissenschaftlich aufgebauten Berufsschule zu geschehen. Sein Konzept glich jenem Hanharts, nur sah er die Allgemeinbildung nicht einer Mittelschule, sondern einer ausgebauten Volksschule zugeordnet. Nach von Felten entwickelten sich die ersten Seminarien der 1830er Jahre zunächst einmal alle in ähnlicher Weise, indem die "Allgemeinbildungsfächer vermehrt in wissenschaftlicher Richtung ausgebaut" wurden und in der "Berufsbildung sich ein deutlicher Hang zur Theorie und Wissenschaftlichkeit" entwickelte. Die Diskussion um verstärkte Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wurde gewissermassen in Permanenz geführt und noch dadurch verstärkt, dass die ersten Seminarlehrer, welche "oft der Schulstube der Volksschule entwachsen waren" (37), durch akademisch gebildete Lehrer ersetzt wurden.

Den ersten Kulminationspunkt dieser Entwicklung bildete im Kanton Zürich das sogenannte *"Siebersche Gesetz"*, welches die Aufhebung des Seminars Küsnacht vorsah, die allgemeine Bildung am neu zu schaffenden Realgymnasium vermitteln und die Berufsbildung an die Universität verlegen wollte, das in der Volksabstimmung dann aber deutlich verworfen wurde (38).

Das Seminar *"alter Prägung"* wurde im Kanton Zürich 1872 also nochmals *"gerettet"*, aber das Problem des richtigen Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die Diskussion um das Selbst- und Berufsverständnis des Lehrers, war damit natürlich keineswegs vom Tisch.

23 Jahre später, 1895, befürwortete ein Mittelschulrektor, Dr. Robert Keller, vor der Zürcher Schulsynode einen Antrag, man solle die Matura der zürcherischen Gymnasien und Industrieschulen als Grundlage für die Ausbildung der Volksschullehrer anerkennen. Die Idee wurde relativ rasch aufgegriffen und realisiert, indem dann 1905 der Zürcher Erziehungsrat beschloss, an der Universität einen Primarlehrerkurs für Maturanden der Zürcher und Winterthurer Mittelschulen einzurichten (39). Damit war die ursprüngliche *"Monopolstellung"* des Seminars aufgebrochen.

Die Entwicklung, die dann mit dem neuen Gesetz von 1938 ihren Abschluss fand, wurde mit der Synode des Jahres 1922 eingeleitet, indem dort eigentliche Anträge für Reformbegehren vorgelegt wurden. Die Diskussion konzentrierte sich auch jetzt wieder auf das Problem des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung und die angemessene Organisationsform. Wortführer war Karl Huber, ein Sozialdemokrat und angesehener Sekundarlehrer. Sein Antrag (40) lautete : "Die zürcherische Schulsynode fordert eine Trennung der Lehrerbildung in :

a) eine vorbereitende Allgemeinbildung an einer Mittelschule, mit der Sekundarschule 6 1/2 Jahre umfassend ;
b) eine eigentliche Berufsbildung an der Hochschule, 2 Jahre umfassend.

Zur Begründung brachte der Referent zur Hauptsache folgende Argumente vor :

- die gesellschaftliche Wichtigkeit und Wertschätzung des Lehrerberufs ist gewachsen ;
- die pädagogischen Wissenschaften sind als kulturfördernde Bestrebungen anerkannt ;
- heute sind vom Lehrer "mehr Tüchtigkeit und Charakter" verlangt als früher ;

- die am Seminar der speziellen Berufsbildung gewidmeten Stunden betragen nicht einmal 7 % der gesamten obligatorischen Wochenstunden;
- das Seminar ist "kein wissenschaftliches Forschungsinstitut", wie sollte es den Lehrer in wissenschaftliches selbständiges Arbeiten einführen können ?
- die Hochschule ist durch keine andere Einrichtung als Ausbildungsstätte für Lehrer zu ersetzen, denn sie ist die "Zentralstelle wissenschaftlichen Arbeitens und freier Forschung";
- die Universität ist entsprechend auszubauen (Professuren für Pädagogik und Didaktik) ;
- die universitäre Lehrerbildung bedeutet "nicht zuletzt auch die Anerkennung und Würdigung der Lehrer- und Erzieherarbeit überhaupt".

Ein Gegenantrag von Professor Dr. Suter "Die zürcherische Schulsynode fordert für die Ausbildung der Lehrer eine Erweiterung der Bildungszeit von 4 auf 5 Jahre" wurde deutlich abgelehnt (auf den Antrag Huber fielen 489, auf den Antrag Suter 127 Stimmen).

In der Folge entwickelte sich in den verschiedensten Gremien und Versammlungen sowie in der Presse eine intensive Auseinandersetzung, bis dann die Erziehungsdirektion vier Jahre später an der Synode vom 5. Mai 1926 ihre Stellungnahme vorlegte. Der damalige Erziehungsdirektor Dr. H. Mousson führte aus (41) :

. Die notwendige Verlängerung der bisherigen Ausbildungszeit ist unbestritten ; sie ist aber möglich auch unter "Beibehaltung der bisherigen Bildungsorganisation des Seminars".
. Die arge "Zersplitterung der Rekrutierung des Lehrerstandes" bleibt bei blosser Verlängerung bestehen.
. Dem Postulat der Synode von 1922 kann der Erziehungsrat nicht "in vollem Umfange" zustimmen. Die Rekrutierung ist nicht gesichert, "da die Absolventen der gewöhnlichen Mittelschule sich leichthin anderen Berufen zuwenden könnten"...
. Es sind nicht alle Zweifel auszuräumen, ob der Beruf des Primarlehrers "ein eigentliches Hochschulstudium erheischt".
. Der neue Bildungsgang führt zu erhöhten und schwer erfüllbaren Standesansprüchen.
. Schon die "Vorschule" (Allgemeinbildung an der Mittelschule) muss "auf die besonderen Bedürfnisse der Lehrer Rücksicht nehmen, eben durch Schaffung einer Seminarabteilung, in welcher das wissenschaftliche Pensum beschränkt und die Kunstfächer eingehender gepflegt würden".

"Der Erziehungsrat hält dafür, dass die Vertiefung der wissenschaftlichen Berufsbildung nicht an die Universität, sondern an eine unabhängige Lehramtsschule zu verlegen sei, denn die Fachbildung des Lehrer besitzt nicht ausschliesslich wissenschaftlichen Charakter".

Mousson verstand sich als *"Realpolitiker"*, war aber der Ansicht, die dargelegten Richtlinien des Erziehungsrates würden durchaus "nach der Richtung des gesunden Fortschrittes" weisen.

Anlässlich der Debatte in der Synode vom Herbst 1926 erklärte sich der erste Referent, Karl Huber, mit der Seminarbildung an den Mittelschulen einverstanden, nicht aber damit, dass diese Mittelschulbildung keine Maturitätsberechtigung erhalten solle. Es entspreche der internationalen Entwicklung, wenn die Lehrerschaft die Hochschulbildung fordere.

Ein Gegenreferent verlangte zunächst für den Abschluss der Mittelschule ebenfalls die Maturität. Soweit kam er Huber entgegen. Was aber die Lehramtsschule betreffe, werde diese "nur eine Schule und kein Forschungsinstitut" sein können. Damit war immerhin der Boden für eine Kompromisslösung geebnet, und die Synode einigte sich auf acht Leitsätze für das künftige Lehrerbildungsgesetz, die weitgehend den von Mousson vorgetragenen Leitsätzen des Erziehungsrates entsprachen. Die Lehrerschaft verzichtete auf ihr früheres Postulat reiner Hochschulbildung und erklärte sich einverstanden mit einer "kantonalen Lehramtschule in engster Verbindung mit der Universität".

Mit der Ausarbeitung der Vorlagen für ein neues Gesetz wurde der 1926 zum Direktor des Seminars Küsnacht berufene Dr. Hans Schälchlin beauftragt. Er ging mit viel Schwung ans Werk. In den Jahren 1928/1929 wurden seine Entwürfe für ein *"Pädagogisches Gymnasium"* und ein *"Pädagogisches Institut"* im Küsnachter Seminarkonvent ausgiebig diskutiert (42).

Eine Mehrheit der Aufsichtskommission des Seminars empfahl aber die Bezeichnungen "Seminarabteilung" und "Lehramtsschule". Als Aufgabe der *Mittelschule* bezeichenete man u.a. : "die Erziehung zu geistiger Selbständigkeit und pflichtbewusster Lebensführung" ... "die Entwicklung des Gefühls für Verantwortung" ... "Verständnis für die Grundlagen und die bestimmenden Kräfte des neueren Kultur- und Geisteslebens" ... "Klares Denken und selbständiges Arbeiten" ... "körperliche Tüchtigkeit und praktisches Geschick" ... (43).

Am Grundsatz, die *Lehramtsschule* müsse selbständig sein, wurde nicht gerüttelt. Ausser den bisherigen Fächern der Primarlehrerausbildung an der Hochschule müssten hinzukommen : Pyschologie des Kindes, Psychopathologie, Heilpädagogik, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen, Jungendrecht und Jugendhilfe, Verfassungs- und Gesetzeskunde. Zudem eine viel gründlichere Einführung in die Praxis. Wahlfreie Pflichtfächer : Philosohie, Ethik, Erkenntnistheorie, Logik, Aesthetik. Nach Neigung Besuch von Vorlesungen an der Universität. Alles in allem : ein hochgespanntes Programm !

Die Seminarabteilungen sollten (im Anschluss an 2 Jahre Sekundarschule) 4 1/2, die berufsbildende Lehramtsschule 2 Jahre dauern.

Diese Vorlage wurde (mit 456 zu 19 Stimmen) angenommen und Ende 1931 auch von der Kommission des Kantonsrates mit 12 : 1 Stimmen gutgeheissen.

Interessant sind die *"Eingaben",* die während der Beratungen dieser Kommission zugegangen sind und die in der Folge zu Mehrheits- und Minderheitsanträgen der Kommission an die Regierung führten.

Der *bürgerliche* Mehrheitsantrag forderte anstelle der Bezeichnung "pädagogische Abteilungen der Kantonsschulen" die Bezeichnung" "Seminar-Abteilungen" und anstelle von "Pädagogisches Institut" : "Lehramtsschule". Zudem möchten die Bürgerlichen die Selbständigkeit der "Lehramtsschule" gewahrt wissen und die Formulierung "soweit als möglich soll die Ausbildung durch die Universität vermittelt werden" ersetzt haben durch : "Dabei können die Unterrichtseinrichtungen der Universität *mitbenützt* werden". Von der Verpflichtung auf wissenschaftliche Studien an der Universität ist ihrer Meinung nach abzusehen.

Der *sozialistische* Minderheitsantrag will die regierungsrätlichen Bezeichnungen beibehalten. Die von ihm angestrebte "enge Verbindung des pädagogischen Institutes mit der Universität" sollte in dem Satz Ausdruck finden : "Die theoretische Ausbildung soll nach Möglichkeit durch die entsprechenden allgemeinen Vorlesungen und Uebungen der Universität *vermittelt* werden".

Ein weiterer Minderheitsantrag lautete auf Rückweisung der Vorlage.

Die vorübergehende Einigkeit und und Kompromissbereitschaft war damit dahin. Die Kommission sah sich offensichtlich ausserstande, mit

überzeugenden Vorschlägen vor den Rat zutreten, und beschloss im Januar 1932, das Büro des Kantonsrates zu ersuchen, es möge "von sich aus" dem Rate beantragen, die Beratung des Lehrerbildungsgesetzes für die im April zu Ende gehende Amtsdauer von der Traktandenliste abzusetzen. Sie ging dabei aber auch von der Erwägung aus, dass die Wirtschaftskrise und die Stimmung im Volke für die Vorlage nicht günstig sei. Erst 1935 wurde die Vorlage wieder aus der Schublade gezogen. In der Debatte im Kantonsrat meldeten sich erneut die Gegner der akademischen Lehrerbildung, der sogenannten "Verkopfung", zum Wort. Mit 89 : 83 wurde die Vorlage am 18. Februar 1935 knapp abgelehnt. Es wurde klar, dass vorläufig für eine insgesamt *6 jährige* (vier Jahre Mittelschule, 2 Jahre Berufsbildung) Lehrerbildung keine Mehrheit zu haben war. Doch nun reichte Nationalrat Reichling sofort eine Motion ein : "Der Regierungsrat wird eingeladen, dem Kantonsrat beförderlichst eine neue Vorlage zu unterbreiten, die

a) Die Verlängerung der Seminarausbildung auf *fünf Jahre* vorsieht ;
b) Den Anschluss der Seminarausbildung an die 3. Klasse der Sekundarschule vorsieht ;
c) Die Verlängerung der Ausbildungszeit, insbesondere der Ausbildung in der praktischen Lehrtätigkeit und im Handarbeitsunterricht, zugute kommen lässt".

Das war nun im Vergleich zu den Vorschlägen von 1922 und 1926 nur noch ein Torso, ein Kompromissversuch auf der Basis des kleinsten gemeinsamen Nenners.

Wieder erhielt Direktor Schälchlin in Küsnacht den Auftrag, den zugehörigen Gesetzesentwurf vorzubereiten, was er in kurzer Zeit zustande brachte. Der neuen Vorlage stimmte im Februar 1938 der Kantonsrat zu (137 : 3), und am 3. Juli des gleichen Jahres das Volk mit 83 356 : 22 874 Stimmen.

Bei der Ausarbeitung des Lehrplans für das künftige Unterseminar kam es allerdings nochmals zu heftigen Auseinandersetzungen. Schälchlin, in seiner Eigenschaft als Küsnachter Seminardirektor, versuchte, eine scharfe Trennung in Mittelschule und Lehramts-schule bzw. in "Unter- und Oberseminar", wie die Terminologie nun gewählt wurde, zu verhindern. Der Konvent folgte ihm mehrheitlich. Doch stiess das Konzept bei Fachleuten und bei einem grossen Teil der Zürcher Lehrerschaft auf Widerstand. Die Meinung der Lehrerschaft war, das Unterseminar solle nun in erster Linie "seine eigentliche Aufgabe, die Vermittlung einer soliden Allgemeinbildung, erfüllen" (44).

In der Folge nahm die Entwicklung in personeller Hinsicht auch tragische Züge an. Nach Schmid (45) hat Schälchlin versucht, seine "eigene Konzeption mit allen (auch zweifelhaften) Mitteln durchzudrücken". Er hätte begonnen, einen "törichten Privatkrieg" gegen Mitglieder des Erziehungsrates zu führen, und sich völlig "verrannt". Die Folgen blieben denn auch nicht aus. In der vom Erziehungsrat eingesetzten Lehrplankommission sassen keine Vertreter von Küsnacht mehr, auch Schälchlin nicht. Das war für Schälchlin keine günstige Ausgangslage mehr für eine Kandidatur als Direktor des neuen Oberseminars, das 1943 eröffnet werden sollte. Als Direktor wurde Walter Guyer (46) berufen, der dann der neuen Institution inhaltlich sein Gepräge gab.

3.2. Inhaltliche Konzepte nach Schohaus und Guyer

Schohaus und Guyer haben die pädagogische Landschaft der dreissiger Jahre als Pädagogen und Seminardirektoren massgebend geprägt. Beide waren in aussergewöhnlichem Masse als grosse Stilisten auch in der Öffentlichkeit durch Vorträge und Publikationen tätig. Beide waren, jeder auf seine Art, in der Lage, das zu leisten, was wir als pädagogische Gesamtschau bezeichnen wollen. Guyer ist dabei der philosophisch Umfassendere, Schohaus der psychologisch Subtilere. Beide betonen sie die Notwendigkeit einer "neuen Schule", die den *Primat des Erzieherischen* und der echten *Gemeinschaftsbildung* betont. Beide wollten eine Schule sinnerfüllter Lebensnähe, ohne vordergründigen Utilitarismus ; beide bekämpften einen unverbindlichen Begriff von Allgemeinbildung. Beide haben sich intensiv mit der Frage der inhaltlichen Bestimmung des Lehrerberufs, seines Berufsethos, seiner Bildung und Ausbildung beschäftigt.

Wir wollen im folgenden versuchen, die Hauptgedanken der beiden Pädagogen zu inhaltlichen und organisatorischen Fragen der "neuen Lehrerbildung" in direkter Gegenüberstellung aufzuzeigen. Wir werden dabei sehen, dass sie sich in wesentlichen Grundfragen eigentlich getroffen haben. In der organisatorischen Realisierung schlugen sie völlig verschiedene Wege vor. Man fragt sich rückblickend, was der Grund war, dass es zwischen den beiden führenden Persönlichkeiten in Schulfragen nicht mehr Kontakt und Zusammenarbeit gegeben hat. Die divergierenden Auffassungen über die Organisation von Allgemeinbildung und Berufsbildung allein konnten es nicht gewesen sein. Vielleicht liegt ein Grund in den charakterlichen Unterschieden. Schohaus war sicher der Umgänglichere, Guyer der Unberechenbarere.

So schreibt Seminarlehrer Walter Voegeli in einem historischen Rückblick über seinen Schulleiter : "Zuweilen war er ausserordentlich direkt aus der augenblicklichen Empfindung heraus. Nie hat er ein Blatt vor den Mund genommen, wenn ihn etwas erregte" ..."Walter Guyer agierte und reagierte spontan, hatte seine Schwierigkeiten mit dem Ordnungs- und Paragraphendenken. Mehrfach hat er Behörden und Mitarbeiter, um es gelinde zu sagen, überrascht" (47).

Gegensätzlich nimmt sich im Vergleich dazu die Charakteristik aus, die Seminarlehrer Hermann Alfred Schmid von Schohaus gibt : "Er stand an Takt, an Kollegialität, seinem Vorgänger Schuster kaum nach. Aber was bei Schuster Naturell war, war bei ihm Selbstbeherschung" (48). Und : "Die pädagogischen Überzeugungen, zu denen er sich bekannte", versuchte er "im möglichsten Einvernehmen mit all denen, die in irgend einer Position Mitsprache hatten", zu verwirklichen. "Wenn gewisse kirchliche Kreise vor ihm auf der Hut waren, so nicht, weil er öffentliche Äusserungen tat, die ihre Überzeugungen verletzt hätten, sondern nur, weil er Äusserungen unterliess, die sie vom Seminardirektor gern erwartet hätten" (49).

Nachstehend sollen nun ein paar Hauptideen der beiden Pädagogen zu Fragen der Lehrerbildung in direkter Gegenüberstellung dargelegt werden. Es betrifft dies die Aspekte : Idealbild, Vorbild, Ausbildungsidee (Allgemeinbildung/Berufsbildung), Gliederung der Lehrerbildung.

Über das Idealbild des Lehrers

Guyer

Guyer, der auch grosser Pestalozzikenner war, knüpft an Pestalozzis Bild von der Mutter in "Lienhard und Gertrud" :

"So gehet die Sonne Gottes vom Morgen bis am Abend ihre Bahn. Dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte, und dein Ohr hört ihren Laut nicht. Aber bei ihrem Untergang weissest du, dass sie wieder aufsteht und fortwirkt, die Erde zu erwärmen, bis die Früchte reif sind. - Dieses Bild von der grosser Mutter,

Schohaus

"Wo ein Lehrer täglich seine Schulstube fröhlicheren Herzens betritt als das Versammlungslokal irgend eines Vereins, da ist er ein Träger wirklichen Erziehergeistes"...

"Da, wo ein Lehrer das einzelne Kind mit Hingabe studiert und aus der Ganzheit seiner Lebenssituation heraus zu verstehen trachtet, da ist

die über der Erde brütet, ist das Bild der Gertrud und eines jeden Weibes, das seine Wohnstube zum Heiligtum Gottes erhebt und ob Mann und Kindern den Himmel verdient" (50).

Auch nur ein Widerschein dieses Pestalozzischen Bildes wäre für Guyer eine *Voraussetzung* für das Lehrersein. Man kann aber nach Guyer diese nicht "machen" oder "züchten", "sondern man muss einfach darauf rechnen, dass solche Menschen den Lehrerberuf ergreifen, und die Verantwortung dafür liegt wiederum nicht in erster Linie bei den Lehrerbildungsanstalten als solchen, sondern beim Gesamtgeist der Gesellschaft. Billigt man dem Lehrerberuf die nötige Achtung zu, das heisst ist man selbst von der Wichtigkeit seiner Aufgabe überzeugt oder gar erfüllt, so werden sich die rechten Leute, getragen von dieser Gesamtverantwortung, auch zur Verfügung stellen. Im andern Fall soll man nicht ausgerechnet vom Lehrer etwas verlangen, was man selbst auf keinen Fall, in der Gesinnung und als moralische Unterstützung, zu leisten gewillt ist" (52).

lebendiger Geist der neuen Schule". "...wo er erfüllt ist von tiefer Achtung vor dem wachsenden Leben und vor allem menschlichen Geschick, wo einer täglich dankbar das Glück geniesst, Erzieher sein zu dürfen und einem Gott dafür demütig danken kann, da atmet die neue Schule" (51).

"Wir sollten streng mit uns selbst sein, aber nicht rigoristisch, nicht moralistisch, nicht humorlos. Es ist schliesslich auch eine Form von Eitelkeit, sich selbst gegenüber den Anspruch zu erheben, auf dieser unvolkommenen Welt vollkommen zu sein. Es erklärt sich aus der ganzen Lebensstellung des Lehrers, dass er in Bezug auf seine Person leicht ein übersteigertes und schiefes Ideal schafft. Es wirkt in dieser Richtung die Suggestion der Öffentlichkeit, derzufolge der Lehrer die Verkörperung aller Moralität sein soll" (53).

Über das Vorbild

Guyer

"Das Vorbild besteht also keineswegs in irgendeinem bloss Vorgegebenen ; es wirkt um so mehr, je echter und wahrer der Mensch vor den Schülern steht". Das heisst nicht, dass er sich

Schohaus

"Wir müssen auch uns selbst schliesslich so ertragen, wie wir nun einmal sind. Darin liegt auch ein Stück Tapferkeit und nicht das leichteste".

gehenlassen dürfe, denn "die akute erzieherische Verantwortlichkeit besteht ja gerade im ständigen Bestreben, *seiner selbst mächtig zu sein"...* (54).

"Wenn wir diese heitere und demütige Schickalsergebenheit verbinden mit unentwegt strebendem Bemühen, das *Mögliche* zu erreichen, dann sind wir tapfere und brauchbare Kämpfer für eine sonnigere und sinnerfülltere Schulerziehung" (55).

Über Allgemeinbildung und Berufsbildung

Guyer

"Zuerst muss einer etwas sein, bevor er andern etwas geben kann". "Aus dieser Einsicht heraus hat sich denn auch für den Lehrerberuf, genau wie für die andern geistigen Berufe, die Forderung nach Abtrennung der allgemeinen Bildung von der speziell beruflichen Ausbildung ergeben" (56).

Die Verquickung der berufsbildenden Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) "mit der allgemeinen Bildung in *derselben* Anstalt bedeutet nicht nur eine Vermischung zweier verschiedener hochwichtiger Aufgaben, sondern im heutigen Zeitpunkt auch eine unstatthafte Belastung der Schüler und zugleich eine unnötige Erschwerung der Organisation. Zudem kann nicht genug betont werden, dass im Alter von sechzehn bis neunzehn Jahren die nötige Reife für die berufspädagogischen Disziplinen sowohl für die Praxis

Schohaus

"Die Schüler der Seminarien sind durchschnittlich zu jung, um dem Psychologieunterricht eine genügende Aufmerksamkeit entgegenzubringen" (58).

"Damit neben der 'allgemeinen Bildung' (die nicht eingeschränkt werden sollte) die eigentliche Berufsbildung zu ihrem Rechte kommen kann, müssen die Seminarien statt der bisher üblichen vier künftighin mindestens fünf Jahreskurse führen. Die zugelegte Ausbildungszeit sollte vor allem der theoretischen und praktischen Berufsertüchtigung dienen" (59).

"Die Entscheidung für den Lehrerberuf, die heute Angelegenheit von 15 bis 16jährigen jungen Leuten ist (Eintrittsalter ins Seminar), sollte in ein etwas vorgerückteres Alter

wie auch für die Psychologie und für die Pädagogik einschliesslich der Geschichte derselben noch keineswegs vorhanden ist"...) (57).

hinausgeschoben werden. Dadurch würde die Möglichkeit einer grösseren Treffsicherheit in der Auslese der pädagogisch Begabten erreicht"...(60).

Über die Gliederung der Lehrerbildung

Guyer

"Zürich ist mit der neuen Lehrerbildung in die Reihe der wenigen Kantone getreten, die konsequent die Grenzbereinigung zwischen allgemeiner und beruflicher Ausbildung vollzogen haben" (61).

Die entsprechenden Passagen im Gesetz von 1938 lauten : Die Lehrerbildungsanstalt gliedert sich in :

a) eine Abteilung für allgemeine Bildung (Unterseminar)
b) eine Abteilung für berufliche Bildung (Oberseminar)

...

Das Abgangszeugnis des Unterseminars (4 Jahre im Anschluss an die 3. Sekundarklasse) berechtigt zum Eintritt ins Oberseminar und zur Immatrikulation an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät sowie an den beiden Philosophischen Fakultäten der Universität Zürich.

Schohaus

"Die Lehrerbildungsanstalten führen eine Unterstufe und eine Oberstufe. Die Unterstufe umfasst zwei Jahreskurse und hat eine allgemeine Mittelschulbildung zu vermitteln". Für die "erzieherisch Ungeeigneten", die aber einem "nicht manuellen Berufe zugeführt werden sollen", ist eine "leichte Anschlussmöglichkeit an andere Mittelschulen" sicherzustellen. "Nach diesen zwei Jahren erfolgt eine Auscheidung der Ungeeigneten, respektive eine Auslese der pädagogisch Begabten" (62).

"Die Oberstufe mit ihren drei Jahreskursen stellt dann die eigentliche Berufsschule dar" (63).

3.3. Folgen und die Zürcher Lehrerbildungsreform von 1978

Die Zeugnisse aus den Schriften der beiden Lehrerbildner weisen darauf hin, dass es in Grundsatzfragen doch viel Einigkeit gab. In den Vorstellungen über die organisatorische Realisierung der neuen Lehrerbildung schieden sich die Geister. Wie weit die Divergenzen in dieser Frage tatsächlich pädagogisch begründet waren, wie weit sie einfach realpolitischer Beurteilung der Möglichkeiten eines Landkantons einerseits, eines Universitätskantons andererseits entsprangen, muss dahingestellt bleiben. Tatsache ist, dass Schohaus enttäuscht war, als im Kanton Zurich das Oberseminar geschaffen wurde. Diese Enttäuschung übertrug sich auch auf seinen Lehrkörper, und in der Folge blieben über Jahrzehnte Animositäten zwischen Kreuzlingen und dem Zürcher Oberseminar, aber auch zwischen Küsnacht und dem Oberseminar bestehen. Es wurde in der Folge auch manches verzeichnet, wenn man zum Beispiel die völlig unzulässige Gegenüberstellung : *Integrierte Seminarlösung = Gesinnungsbildung, Oberseminarlösung = Wissensvermittlung* konstruierte, wie dies H.A. Schmid in seiner sonst sorgfältigen Studie unterläuft. So schreibt er über die letzten Tätigkeitsjahre von Schohaus : "Allmählich aber sah er eine Generation heraufkommen, die den alten Wein der Wissensvermittlung in neue Schläuche füllte. Die Gründung des Oberseminars in Zürich, 1943, war ein Schlag für Schohaus, ein Rückschlag in der Geschichte des Schweizerischen Schulwesens. Ein Maturitätszeugnis, ohne Aussagekraft im Hinblick auf irgend eine Berufseignung, und eine Ausbildung, deren Wert rein quantitativ nach Jahren und Wochenstundenzahlen gemessen wurde, waren Voraussetzung für die Ausübung eines Berufes, der wie wenig andere Berufung sein musste" (64).

In der Thurgauer Seminarchronik der dreissiger Jahre fehlt ein Hinweis darauf, ob in dieser Zeit in den Behörden die Diskussion über eine strukturelle Veränderung der Lehrerbildung gemäss den Vorschlägen von Schohaus aufgenommen worden wäre. Eine Zäsur wurde 1936/1937 mit der Einführung des sogenannten Lernvikariates allerdings gesetzt.

Im Kanton Zurich wurde das Gesetz von 1938 im Jahre 1943 mit der bereits erwähnten Eröffnung des Oberseminars realisiert. Was brachte die Neuordnung ? Was nicht ?

Fassen wir die entscheidenden Merkmale nochmals zusammen :
- Trennung von Allgemeinbildung (Unterseminar) und Berufsbildung (Oberseminar) ;
- minimale Verlängerung der Ausbildungszeit um ein Jahr ;

- *ein* Oberseminar, lokalisiert in der Stadt Zürich (zentrale Lösung) ;
- Verbreiterung der Rekrutierungsbasis, indem die Lehrerbildung für die Absolventen aller Mittelschultypen geöffnet wurde.

Mit dieser Lösung konnte zweifellos der berufsbildende Teil ausgebaut werden. Die Verlegung von Pädagogik, Psychologie und Didaktik in ein fortgeschrittenes (reflexionsfähigeres) Alter erwies sich als positiv. Die Verbreiterung der Rekrutierungsbasis auf alle Mittelschulabsolventen führte die Lehrerbildung aus einer gewissen Isolation heraus, führte zu menschlicher Bereicherung und neuen Herausforderungen.

Doch die neue Lösung brachte auch viele Nachteile, wie die Kürze der Ausbildungszeit, verbunden mit starker Auffächerung, was Gründlichkeit und Vertiefung in der Ausbildung verunmöglichte. Bedingt durch äussere Faktoren der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung seit den fünfziger Jahren ergaben sich auch spürbare Verschiebungen in der Motivation der Lehrerstudenten (Lehrerberuf als Kurzzeitjob oder Durchstiegsberuf) und Unsicherheiten in der Bestimmung eines zeitgemässen Lehrerbildes ("Rolle" des Lehrers in der heutigen Gesellschaft).

So war es nur folgerichtig, dass bereits in den Nachkriegsjahren die Diskussion um eine Reform erneut aufflammte. Einerseits ging es um die Korrektur von Mängeln, die vor allem mit der zahlenmässigen Vergrösserung des Oberseminars zutage traten, andererseits aber wurde immer deutlicher auch das Bedürfnis artikuliert, Ziel, Inhalt und Organisationsform der Lehrerbildung grundsätzlich neu zu diskutieren. Anfang der sechziger Jahre setzte die Reformarbeit im Zürcher Kantonalen Lehrerverein ein. Bald wurde die Zusammenarbeit mit den Lehrerbildungsanstalten gesucht. Als grosser Vorteil erwies sich die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen", die 1969 ins Leben gerufen wurde und in der Vertreter des Kantons Zürich von 1970-1975 mitwirken konnten. Die gesetzgeberischen Vorarbeiten, bis es 1978 zur Volksabstimmung kam, dauerten 10 Jahre. Die wesentlichen Merkmale der Neuordnung sind :

- *Gesamtkonzeption :* Im Gegensatz zur Lösung von 1938 umfasst das Gesetz von 1978 alle Lehrerkategorien der Volksschule. Die Ausbildungsdauern sind besser aufeinander abgestimmt und für die Primarlehrer auf insgemsamt 4 Jahre verlängert worden.
- *Gemeinsame Grundausbildung :* Das erste berufsbildende Jahr ist als Grundausbildung konzipiert, indem alle künftigen Volksschulehrer (Unterstufen-, Mittelstufen-, Real- und Oberschullehrer sowie Sekundarlehrer) dieses erste Jahr gemeinsam absolvieren. Anschliessend

treten sie in die stufenspezifischen Ausbildungsgänge über. In diesem Jahr wird ein intensiver Theorie-/Praxisbezug gepflegt, so dass auch eine sorgfältige (nicht punktuelle !) Eignungs-abklärung durchgeführt werden kann (65).

- *Ausserschulisches Praktikum :* Eine entscheidende Neuerung besteht darin, dass alle künftigen Lehrer ein mindestens viermonatiges Praktikum in einem ausserschulischen Bereich absolvieren müssen (ausserhalb der offiziellen Ausbildungszeit).

Auch die Neuordnung von 1978 war nur für den Preis einiger politischer Kompromisse zu realisieren. Es kann nicht mehr Aufgabe dieses Aufsatzes sein, darauf einzutreten ; doch ist in Kenntnis der bisherigen Geschichte der zürcherischen und schweizerischen Lehrerbildung anzunehmen, dass dann etwa die neunziger Jahre reif sein werden für die Wiederaufnahme der öffentlichen Diskussion, nach dem Motto eines Gesprächs von Gœthe mit Eckermann (9. März 1831) : "Es entsteht ein eigenes allgemeines Behagen, wenn man einer Nation ihre Geschichte auf eine geistreiche Weise wieder in Erinnerung bringt. Sie erfreut sich der Tugenden ihrer Vorfahren und belächelt die Mängel, welche sie längst überwunden zu haben glaubt".

Quellenhinweise und Anmerkungen

1. Widmer Sigmund, Geschichte der Schweiz, Zürich 1965, S. 428.
2. Guyer Walter, Unsere schweizerische Schule, ihr Geist, ihr Standort, ihre nationale Aufgabe, Frauenfeld und Leipzig 1934. Vgl. auch : Guyer Walter, Du Volk und Deine Schule, Frauenfeld 1939.
3. Guyer Walter, Unsere schweizerische Schule, S. 9.
4. Guyer Walter, a.a.O., S. 5.
5. Guyer Walter, a.a.O., S. 5.
6. Schohaus Willi, Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung, mit einer Sammlung von 82 Schulbekenntnissen, Zürich 1930. Schohaus schreibt im Vorwort : "Im Oktober 1927 erliess der Verfasser in der Monatszeitschrift "Schweizer Spiegel" eine Rundfrage : "Worunter haben Sie in der Schule am meisten gelitten ?" - Der Erfolg der Rundfrage übertraf alle Erwartungen. Einige hundert Beiträge liefen ein erschütterndes und psychologisch sehr instruktives Material, das in seiner Art wohl einzig dasteht". (S. 9/10).
7. Schohaus Willi, Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf, mit 27 im Text zitierten Bekenntnissen von Lehrern über ihre Berufsnöte, Zürich 1933.
8. Schohaus Willi, Schatten über der Schule, S. 18.

9. Schohaus Willi, a. a. O., S. 22.
10. Schohaus Willi, a. a. O., S. 27.
11. Schohaus Willi, a. a. O., S. 45.
12. Schohaus Willi, a. a. O., S. 51.
13. Schohaus Willi, a. a. O., S. 76.
14. Schohaus Willi, a. a. O., S. 36.
15. Schohaus Willi, a. a. O., S. 56.
16. Schohaus Willi, a. a. O., S. 77.
17. Schohaus Willi, a. a. O., S. 61.
18. Vgl. Clivio Giuseppe, Geschichte der Lehrerbildung im Kanton St. Gallen, Kantonales Lehrerseminar Mariaberg Rorschach 1856 - 1977, St. Gallen 1977, S. 80 ff.
19. Vgl. dazu z. B. folgende Publikationen : 100 Jahre Lehrerseminar Mariaberg Rorschach, Lehrerbildung im Kanton St. Gallen, Rorschach 1964, S. 160 ff. Sodann auch : Dottrens/Weber/Lustenberger, Auf neuen Wegen, Schulwarte, Bern 1955.
    Stieger Karl, Unterricht auf werktätiger Grundlage, Olten 1951.
    Roth Heinrich u.a. (Hrsg.) Unterrichtsgestaltung in der Volksschule, Band 1 : Naturkunde, Band 2 : Geographie, Band 3 : Sprache, Aarau 1952 und 1960.
20. Geschichte der Lehrerbildung im Kanton St. Gallen, S. 83.
21. Schmid Hermann Alfred, 150 Jahre Thurgauisches Lehrerseminar Kreuzlingen, Weinfelden 1983, S. 159.
22. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 159.
23. Vgl. Anmerkungen 6 und 7.
24. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 173.
25. Schmid Christian, Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832 - 1982, S. 63.
26. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 175.
27. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 172.
28. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 172.
29. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 179.
30. Schmid Christian, a. a. O., S. 63.
31. Schmid Christian, a. a. O., S. 69.
32. Von Felten Rolf, Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz, Europäische Hochschulschriften, Bern 1970.
33. Von Felten Rolf, a. a. O., S. 113.
34. Von Felten Rolf, a. a. O., S. 57 (Über Wehrlis Beschäftigung mit der Lehrerbildung).
35. Von Felten Rolf, a. a. O., S. 27 und S. 113 (Über Hanharts Beschäftigung mit der Lehrerbildung).

36. Von Felten Rolf, a. a. O., S. 114.
37. Von Felten Rolf, a. a. O., S. 114.
38. Schmid Christian, a. a. O., S. 19.
39. Hildebrandt Walter, Lehrerbildung im Kanton Zürich, Geschichte, Kritik, Programm, Zürich 1932, S. 21.
40. Hildebrandt Walter, a. a. O., S. 22/23 (Bericht über die Schulsynode von 1922, S. 61 ff., 71 ff. und 117 ff.).
41. Hildebrandt Walter, a. a. O., S. 25.
42. Schmid Christian, a. a. O., S. 57.
43. Hildebrandt Walter, a. a. O., S. 27.
44. Schmid Christian, a. a. O., S. 75.
45. Schmid Christian, a. a. O., S. 75.
46. Über die Umstämde von Guyers Berufung (er wirkte zu dieser Zeit als Direktor am Lehrerseminar in Basel), vgl. Jahresbericht 1980/1981 des Oberseminars des Kantons Zürich, Zürich 1981, S. 66 ff.
47. Voegeli Walter, Oberseminar des Kantons Zürich 1943 - 1981, in : Jahresbericht des Oberseminars 1980-1981, S. 17.
48. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 168.
49. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 167/168.
50. Guyer Walter, Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung, Zürich 1956, S. 399 (Kapitel : Lehrerpersönlichkeit und Lehrerbildung). Zu Guyer vgl. auch : Grundlagen zu einer Erziehungs- und Bildungslehre, Zürich 1949.
51. Schohaus Willi, Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf, S. 101/ 102.
52. Guyer Walter, a. a. O., S. 403.
53. Schohaus Willi, a. a. O., S. 97.
54. Guyer Walter, a. a. O., S. 403.
55. Schohaus Willi, a. a. O., S. 103.
56. Guyer Walter, a. a. O., S. 408.
57. Guyer Walter, a. a. O., S. 409.
58. Schohaus Willi, a. a. O., S. 84.
59. Schohaus Willi, a. a. O., S. 86/87.
60. Schohaus Willi, a. a. O., S. 87.
61. Guyer Walter, in : Jahresbericht des Oberseminars des Kantons Zürich 1944/1945.
62. Schohaus Willi, a. a. O., S. 88.
63. Schohaus Willi, a. a. O., S. 89.
64. Schmid Hermann Alfred, a. a. O., S. 185.
65. Vgl. die ausführliche Beschreibung des Konzepts in den Jahresberichten des Seminars für Pädagogische Grundausbildung (SPG) 1981/1982 und 1983/1984.

From the traditional to the new teacher education concepts in the thirties : Guyer and Schohaus

Summary

The development of the swiss teacher education in the thirties was determined by several factors : the general tendencies of that time, the official politics, the organizational structures and a few particular individuals. The example of the two directors of teacher training institutions and pedagogues Walter Guyer and Willi Schohaus is used to analyse the general situation and the school problems at that time, and their ideas for a reform of schools and teacher training are presented.
In particular Schohaus is known for his introduction of the "student government" (student state) as reform within the teacher training institution of Kreuzlingen. Guyer was the first director of such an institution in Zurich to propose a new teacher training concept. The canton of Zurich is used as an example to demonstrate the year-long fights over the question of the "right equilibrium" between general education and professional training.

De la formation traditionnelle des enseignants aux approches des années trente : Guyer et Schohaus

Résumé

Pendant les années trente, l'évolution de la formation des enseignants dépend en Suisse de plusieurs facteurs : de la situation d'alors, de la politique officielle, de l'organisation de cette formation et des personnes qui y sont engagées.
A titre d'exemple, ce travail présente l'analyse de la situation et des problèmes scolaires par les directeurs d'écoles normales et pédagogues Walter Guyer et Willi Schohaus. Leurs idées quant à une réforme de l'école et de la formation des enseignants sont discutées.
Schohaus est connu pour son introduction d'un "gouvernement autonome des élèves" (Etat des élèves) dans la réforme interne à l'école normale de Kreuzlingen et Guyer fut le premier directeur à introduire à l'école normale de Zurich une formation des maîtres liée à la maturité. Dans les controverses de politique de l'éducation, l'exemple de ce canton tend à montrer la validité d'un "juste équilibre" entre formation générale et formation professionnelle des futurs enseignants.