

ANDREA DE VINCENTI / NORBERT GRUBE / ANDREAS HOFFMANN-OCON

Lehrer*innenbildung und soziale Bewegungen in Zürich

Eine Mikrostudie zu Wissensverflechtungen, Alltag und Konflikten 1950–1980

Bildung wird bei gesellschaftlich-politischen Transformationen eine zentrale Rolle zugewiesen und ist zugleich Gegenstand heterogener Wissenszirkulationen und -kämpfe.¹ Historische Forschungen über soziale Bewegungen haben zuletzt lokal-global zirkulierende Zusammenhänge, geschlechter- oder themenspezifische Ausprägungen und Protestperformanz fokussiert.² Doch nur phasenweise wurden im weiten Kontext von »1968« Bezüge zwischen Protestbewegungen und institutionalisierter wie auch außerschulischer Bildung und Erziehung hergestellt. Dabei erscheint nicht nur die leitende Frage, wie die Bewegungen etablierte Bildungsinstitutionen verändert haben³, sondern auch die umgekehrte Denkrichtung interessant. Sven Reichardt etwa verbindet mit alternativen Bewegungen eine »Pädagogisierung [...] alltäglicher Umgangsformen«.⁴

Der vorliegende Beitrag sondiert Wissensverflechtungen zwischen sozialen Bewegungen und der seminaristischen Lehrer*innenbildung in Zürich zwischen 1950 und 1980. Die Zirkulation von Wissen zwischen Umwelt-, Jugend- und Studierendenbewegung und den von der zeitgeschichtlichen Forschung bislang kaum in den Blick genommenen Bildungsinstitutionen lässt sich aus wissensgeschichtlicher Perspektive nicht eindimensional als Transfer beschreiben. Stattdessen soll analysiert werden, wie verschiedene Wissen von global zirkulierenden und lokal sich ausprägenden Protest- und Emanzipationsbestrebungen sowie Bewahrungsanliegen mit neuen Unterrichtssettings, mit impliziten pädagogischen Wissen, Gemeinschafts- und Persönlichkeitsvorstellungen, dem Leistungsdiskurs und Wissenschaftsaffinität

-
- 1 Vgl. unter anderem *Paul Smeyers/Marc Depaepe* (Hrsg.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, Dordrecht 2008; zum Begriff des Wissenskampfs: *Michel Foucault*, *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975/1976)*, Frankfurt am Main 2001, S. 213–215.
 - 2 Vgl. etwa *Stefan Berger/Holger Nehring*, *Introduction: Towards a Global History of Social Movements*, in: *dies.* (Hrsg.), *The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey*, London 2017, S. 1–35; *Janick Marina Schaufelbuehl* (Hrsg.), *1968–1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz*, Zürich 2009; *Kristina Schulz* (Hrsg.), *The Women's Liberation Movement. Impacts and Outcomes*, New York 2019; *Caroline Arni/Delphine Gardey/Sandro Guzzi-Heeb* (Hrsg.), *Protest! Protestez!*, Zürich 2020.
 - 3 *Meike Sophia Baader*, *Erziehung »gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip« als gesellschaftsverändernde Praxis. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive 1965–1975*, in: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 13, 1977, S. 78–84, hier: S. 79; *Sonja Levsen*, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975*, Göttingen 2019; *Stefanie Ehmssen*, *How the Women's Movement Changed Academia: A Comparison of Germany and the United States*, in: *Kristina Schulz* (Hrsg.), *The Women's Liberation Movement. Impacts and Outcomes*, New York 2019, S. 36–50.
 - 4 *Sven Reichardt*, *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und achtziger Jahren*, Berlin 2014, S. 20.

beziehungsweise -skepsis verschmolzen oder konfigurierten.⁵ Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie aus diesen Zirkulationsprozessen neue Verankerungen, Akzentuierungen, semantische Verschiebungen von und Konflikte um Wissen im Kontext der Lehrpersonenbildung hervorgebracht wurden.

Auch im fokussierten Untersuchungsraum Zürich wurde in der gemeinhin als Phase der Bildungsreform und -expansion⁶ markierten Zeit der 1960er- und 1970er-Jahre der Zugang zu kantonalen Mittelschulen (Gymnasien) geöffnet. Ebenso erweiterten sich Unterrichtsinhalte und der Schulbesuchsumfang in einer sich differenzierenden Volks- beziehungsweise Primarschule. Entsprechend dem institutionellen Ausbau wuchs der Bedarf an Lehrkräften. Die Zürcher Ausbildung von Primarschullehrer*innen war im Untersuchungszeitraum weitgehend seminaristisch und nicht universitär geregelt, besaß jedoch teilweise akademische Ausprägungen. So existierten bis zur Umsetzung der Reform von 1978 verschiedene, in diesem Beitrag fokussierte Institutionen: das kantonale Oberseminar, das privat getragene »Evangelische Lehrerseminar Zürich Unterstrass« und die Seminare an der städtischen Höheren Töcherschule.⁷ Das im Stadtzentrum situierte, 1942 eingerichtete Oberseminar verlangte von angehenden Primarlehrpersonen die Matura und wies räumlich-personelle Verflechtungen mit der Universität und ETH Zürich auf. Gleichwohl erscheint der Selbstanspruch, den »Gesamtbetrieb doch möglichst akademisch [zu] halten«⁸, gegenüber der zweisemestrigen Ausbildungsdauer überspannt. Die Absolvent*innen des Oberseminars stammten aus allen gesellschaftlichen Schichten. Ihre Zahl stieg von 88 im Abschlussjahrgang 1943/44 auf 231 Kandidat*innen zehn Jahre später und versechsfachte sich 1975/76, als 574 Studierende, darunter zwei Drittel Frauen, die inzwischen dreisemestrige Ausbildung beendeten. Dieser Anstieg erforderte zusätzliche, teils universitär gebildete Dozierende und forcierte Diskussionen über Zulassungsbeschränkungen und psychologische Ausle-

5 Zur Konzeptualisierung wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze vgl. unter anderem *Philipp Sarasin*, Was ist Wissensgeschichte?, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, 2011, S. 159–172; *Veronika Lipphardt/Klaus Kiran Patel*, Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität, in: GG 34, 2008, S. 425–454; *Donna Haraway*, Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: *Carmen Hammer/Immanuel Stieff* (Hrsg.), *Donna Haraway. Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt am Main/New York 1995, S. 73–97, hier: S. 79, 84 und 89; *Andreas Reckwitz*, Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation, in: *Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann* (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt am Main 2008, S. 188–209.

6 *Lucien Criblez*, Ein window of opportunity als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz, in: *Wilfried Göttlicher/Jörg-W. Link/Eva Matthes* (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte*, Bad Heilbrunn 2018, S. 247–264.

7 Vgl. als Überblick *Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*, Zürich 2015.

8 *Walter Guyer*, *Das Oberseminar des Kantons Zürich*, 4. Oktober 1946, Typoskript [19 S.], 1946, S. 4 und 8, Forschungsbibliothek Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Artikel, Notizen IV, 1.

severfahren am Oberseminar.⁹ Demgegenüber beschränkte sich das als pietistisch-konservativ geltende, 1869 dezidiert antistaatlich gegründete und von privaten Spenden finanzierte »Evangelische Lehrerseminar Zürich Unterstrass« im Untersuchungszeitraum auf 150 bis 180 Lehramtskandidat*innen.¹⁰ Zwar prägte das Religiöse hier den Seminaralltag, nicht zuletzt durch lange Amtszeiten der Rektoren Konrad Zeller (1922–1962) und Werner Kramer (1962–1984), doch waren Lehrpersonen und Seminarist*innen nicht zwingend konfessionell gebunden. Das dritte hier betrachtete Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar befand sich in Trägerschaft der Stadt Zürich und umfasste im Schuljahr 1967/68 circa 160 Schülerinnen. Mit der viel größeren Frauenbildungsschule (1987/68 circa 550 Schülerinnen) formierte es die seit 1946 unter einem eigenen Rektorat geführte Abteilung III der Töchterschule, die darauf zielte, eine »breite Grundlage [...] für eine Reihe von Berufen [zu bilden], in deren Mittelpunkt die Frau [...] mit ihren besondern Aufgaben und Pflichten [steht], wie sie ihr die Natur und die lebendige Gegenwart vorschreiben«.¹¹ Auch an der Töchterschule wuchs die Zahl der Schülerinnen seit den 1940er-Jahren rasant von 1.288 im Jahr 1940 auf 3.604 im Jahr 1975. In den 1970er-Jahren verkehrten sich die Mehrheitsverhältnisse erstmals zugunsten der nichtstädtischen Schülerinnen.¹² Die hier genannten Seminare boten angesichts der teils stark steigenden Schüler*innenzahl schultypen- und geschlechterspezifische Ausbildungen mit unterschiedlicher Wissenschaftsaffinität. Sie bewegten sich auf Mittelschulniveau, wenn Seminarist*innen, etwa des Unterseminars, im Anschluss an die Volksschule die Lehrpersonenbildung aufnahmen, boten aber auch Ausbildungsgänge auf Tertiärniveau an.

Gesellschaftspolitisch war Zürich als großstädtischer und universitärer Ort zwischen 1968 und 1980 ein »sozialsymbolischer[r] Verdichtungsraum« von lokal sich manifestierenden Demonstrationen global aktiver sozialer Bewegungen. Deren Dynamik wird für die Deutschschweiz im internationalen Vergleich als eher verzögert und zurückhaltend bewertet.¹³ Die sogenannten 1968er-Unruhen bezogen auch in der Schweiz über die Student*innen hinausgehend Lehrlinge, Arbeiter*innen, Kunstschaffende und eben Lehrer*innen mit ein.¹⁴ Pazifistisch engagierte Lehrpersonen konnten insbesondere durch den polarisierenden Zürcher Erziehungsdirek-

9 Urs H. Mehlin, Zur Frage des Aufnahmeverfahrens am Kantonalen Oberseminar Zürich, in: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Jahresbericht 1975/76, Zürich 1976, S. 52–62, hier: S. 52–54.

10 Urs Hardegger, »Bis dass sie wissen, dass sie nichts wissen«. Gründung und Persistenz des Evangelischen Lehrerseminars Zürich, in: Michael Göhlich/Caroline Hopf/Daniel Tröhler (Hrsg.), Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im politischen Kontext, Wiesbaden 2008, S. 119–129.

11 Jahresberichte der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahre 1945/46 und 1967/68, Abteilung III, S. 27.

12 Schulamt der Stadt Zürich (Hrsg.), 100 Jahre Töchterschule der Stadt Zürich. Erinnerungsschrift, Zürich 1975, S. 108.

13 Angelika Linke/Jakob Tanner, Zürich 1968. Die Stadt als Protestraum, in: dies./Joachim Scharloth (Hrsg.), Der Zürcher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn, Zürich 2008, S. 11–21, hier: S. 17; Damir Skenderovic/Christina Späti, Die 1968er Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur, Baden 2012, S. 60–65.

14 Brigitte Studer/Janick Marina Schaufelbuehl, Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der Schweiz – Einleitung, in: Schaufelbuehl, 1968–1978, S. 9–33, hier: S. 13.

tor Alfred Gilgen Restriktionen bei der Einstellung beziehungsweise Entlassungen aus dem Schuldienst erfahren.¹⁵ Neben der medial häufig präsenten Reizfigur Gilgen dominierten die Jugendproteste für autonome Jugendräume die erhitzte öffentliche Debatte, zumal sowohl der Globuskrawall im Juni 1968 als auch der Opernhauskrawall im Mai 1980 mit gewalttätigen Auseinandersetzungen verbunden waren. In der damit einhergehenden teils antibürgerlichen und antikapitalistischen Kritik an urbanen Vermachtungsräumen erschien Schule auch für die Zürcher »Autonome Arbeitsgruppe Kultur + Information« als »Dressuranstalt«, in der Jugendliche zu unkritischen, systemkonformen Erwachsenen zugunsten vorherrschender ökonomischer und politischer Interessen erzogen werden.¹⁶ Wie sehr in Zürich vielfach verflochtenes Protestwissen sozialer Bewegungen zirkulierte, deuten die zivilisationskritischen und ökologischen »Bärglütli« an. Diese Aussteigergruppe, vornehmlich aus einer Zürcher Landkommune, suchte von 1971 bis 1973 im hochalpinen Walliser Gerental alternativen Lebensformen nachzugehen. Indem sie jedoch zugleich mediale Aufmerksamkeit erzeugte, mäanderten ihre sehr heterogenen Prämissen via Schweizer Fernsehen und Zürcher Tagesanzeiger auch in die Stadt Zürich wieder zurück.¹⁷ Gerade das Beispiel der »Bärglütli« zeigt, wie in sozialen Bewegungen vielfältige, paradoxe alternative Wissen formuliert und erprobt wurden. Diese Wissen waren häufig sozial- und individualpsychologisch bis esoterisch grundiert und wendeten neben konkreten Forderungen, etwa nach Frieden, Umweltschutz und politischer Emanzipation der sogenannten Dritten Welt, immer wieder auch traditionelle Leitbilder wie das der Gemeinschaft neu.

Weniger auf bereits gut dokumentierte konkrete politisch-ideologische Konflikte, sondern bezogen auf Verflechtungen diverser wissenschaftlicher, lokaler, sozial bewegter, alternativer und pädagogischer Wissen an Zürcher Lehrer*innenseminaren fokussiert dieser Beitrag auf drei Teilfragestellungen: 1. Können Verflechtungen neuer psychologisch-wissenschaftlicher Wissensbestände mit tradierten, stereotypen Lehrer*innenbildern, aber auch konkurrierende Verständnisweisen gegenüber Selbsterfahrung, Gruppendynamik und Therapie in der Ausbildung von angehenden Unterrichtenden festgestellt werden? 2. Wie sind Wissenskonglomerate von gesellschaftstheoretisch grundierten Gegenwartsdeutungen und Wahrnehmungen von Jugend mit Auseinandersetzungen um emanzipatives Wissen, vermeintlich neuen Unterrichtsformen und Versuchen neuer schulischer Gemeinschaftserfahrungen verwoben? 3. Welche Positionierungen gegenüber zirkulierenden Bewegungswissen lassen sich bei Schüler*innen und Lehrpersonen feststellen und wie verliefen allenfalls Konfliktlinien zwischen Protestierenden und etablierten Institutionen? Diese spezifischen Aspekte der Wissensverflechtungen werden samt Querbezügen vorrangig mit Blick auf je einen Seminarort diskutiert. Bilanzierend werden im Fazit die Befunde aus den Fallbeispielen aufeinander sowie auf die Haupt-

15 Nadine Ritzer, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*, Bern 2015, S. 146–148 und 387–389.

16 Autonome Arbeitsgruppe Kultur+Information, *Über das Herstellen von Untertanen. Schriften zur Agitation*, Zürich 1970, S. 25, Schweizerisches Sozialarchiv, Zürich: KS 335/41c-2; zum Globus-Krawall vgl. *Skenderovic/Späti, Die 1968er Jahre in der Schweiz*, S. 71–74.

17 Stefan Bittner, *Die romantische Wende nach 1968. Das Beispiel der Schweizer Aussteiger-Gruppierung Bärglütli*, in: *Schaufelbuehl, 1968–1978*, S. 237–247.

frage der Wissensverflechtungen zwischen sozialen Bewegungen und den Zürcher Seminaren bezogen. Als Quellenbasis dienen vor allem serielle Quellen, wie die jeweiligen Jahresberichte der Lehrer*innenseminare und die intern ausgerichteten Seminarblätter des Evangelischen Lehrerseminars, sowie Publikationen von Akteur*innen der Lehrpersonenbildung und ausgewählte Dokumente aus dem Zürcher Sozialarchiv. Insbesondere die Jahresberichte erweisen sich für den hier veranschlagten Untersuchungszeitraum als ein aufschlussreiches »Kompaktmedium«, das »in sich ganz unterschiedliche Quellengattungen mit jeweils spezifischer Aussagekraft« versammelt.¹⁸ Sie enthalten schulstatistische Daten, Angaben zu Seminardozierenden, Studienjahrrückblicke der jeweiligen Rektorate sowie hier besonders relevante wissenschaftliche, reflektierende oder gegenwartsdiagnostische Beiträge von Dozierenden respektive Seminarlehrpersonen. Diese Textsorte dient unter anderem nach innen der Selbstvergewisserung, nach außen der legitimierenden Selbstdarstellung und erlaubt quellenkritische Rückschlüsse auf Akzentuierungen des Unterrichts und Praktiken im Seminar.¹⁹ Mit ihr lassen sich im Längsschnitt historischer Wandel und im Querschnitt für den Bildungsraum Zürich Differenzen erschließen, beispielsweise in weltanschaulichen, kulturell-religiösen und geschlechterbezogenen Orientierungen zwischen den Seminarorten.

I. Psychoboom und Psychowissen am kantonalen Oberseminar? Kollegiale, (sich selbst) kontrollierende und konfliktuöse Beratung

Zeitgenössische, auch im einleitend erwähnten linksautonomen Zürcher Milieu zirkulierende, zumeist eher vage Forderungen nach Autoritätsabbau und Mitbestimmung an Schulen²⁰ sind in Zürcher Lehrer*innenseminaren durch unterschiedliche Akteur*innen in diskursiven Verflechtungen aufgegriffen worden. Sowohl Angehörige sozialer Bewegungen als auch Lernende und Lehrende an Seminaren vermuteten, teils in personeller Überlappung, augenscheinlich in erzieherischem Engagement einen Hebel zur Gesellschaftsverbesserung. Der Topos der gesamtgesellschaftlichen Heilung durch Erziehung mag in den 1960er- und 1970er-Jahren bei gleichzeitiger diffuser Vagheit über (reform-)pädagogische Formen und Inhalte deutlicher hervorgetreten sein, findet sich aber auch bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts etwa im Anti-Vice Activism.²¹

18 *Barbara Hanke*, Jahresberichte der Höheren Schulen als historische Quellen, in: *Norman Ächtler* (Hrsg.), *Schulprogramme Höherer Lehranstalten. Interdisziplinäre Perspektiven auf eine wiederentdeckte bildungs- und kulturwissenschaftliche Quellengattung*, Hannover 2021, S. 289–303, hier: S. 292.

19 *Uwe Meves*, Die Jahresberichte der Seminardirektoren als Quellen für die Seminarpraxis, in: *Zeitschrift für Germanistik* 23, 2013, S. 242–258, hier: S. 243 und 245.

20 *Levsen*, *Autorität und Demokratie*, S. 516; *Maik Tändler*, *Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik*, in: *Pascal Eitler/ders.* (Hrsg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld 2015, S. 85–112, hier: S. 95.

21 *Alexandra Przyrembel*, *From Cultural Wars to the Crisis of Humanity: Moral Movements in the Modern Age*, in: *Stefan Berger/Holger Nehring* (Hrsg.), *The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey*, London 2017, S. 355–383, hier: S. 380.

Angehende Unterrichtende und Seminarlehrpersonen traten als Nutzende von soziologisch oder tiefenpsychologisch getriebenen gesellschafts- und schulkritischen Wissensformen auf: So fundierte Hans Gehrig, der als letzter Direktor des Zürcher Oberseminars zwischen 1971 und 1980 amtierte, seine Sicht auf die »Stellung des Lehrers in der menschlichen Gesellschaft« 1971 im Kreise von Lehrpersonen durch aufgespürte »Rollenkonflikte« sowie »Spannungsfeld[er]«²² in einer soziologisch und systemkritisch »orientierenden Rationalität«.²³ Als optimales Setting der Lehrpersonenbildung galt nun weniger ein weitgehend von äußeren Einflüssen abgeschotteter Ort für individuelle »Lernprozess[e]«, sondern ein »Sozialisationsprozess«, für den

»eine Reihe von Lehrbeauftragten [...] gewissermaßen als Vertreter wichtiger Außenstationen in die Lehrerbildung hereingeholt werden, um aktuelle spezielle Gebiete zu behandeln wie Umweltfragen, Sozialmedizin, Medienpädagogik [...], oder als Vertreter von Politik, Wirtschaft, Kirche, Kultur [...] Gewähr für lebendige, kompetente Diskussion und Auseinandersetzung [zu] bieten«.²⁴

Begriffe wie »Lebendigkeit«, »Debatte« und »Auseinandersetzung« rückten das Oberseminar in die Nähe eines Ortes der produktiven Unruhe und verliehen der Offenheit für Impulse von außen und einer Suche nach Experimentalität Ausdruck. Damit folgte die Leitung des Oberseminars zumindest konzeptionell jugendpolitischen Leitbegriffen des Dialogs und der Partizipation in seiner Zeit, wonach ab Mitte der 1960er-Jahre Unterordnung und Disziplin als unpädagogische und wenig partnerschaftliche Beziehungen zwischen Erwachsenen und jungen Menschen wahrgenommen wurden. Ob die Seminarleitung und die Seminarlehrpersonen lediglich einem immer populäreren »Sound« sozialer Bewegungen entsprechen und Autonomie sowie Partizipation eher als Mitsprache, aber kaum als Mitentscheidung in einer Alltagspraxis des Oberseminars verstehen wollten, ist nicht leicht zu ermitteln: Dabei stechen maßvolle Kritiken an der Leistungsgesellschaft hervor, die kultur- und konsumkritisch sowie widerständig gegen tradierte akademische Formen der Wissensproduktion ausfallen konnten.²⁵ Eine zwischen sozialen Bewegungen und Lehrpersonenbildung zirkulierende »Gesellschaftsanalyse« – welche zum Bei-

22 Hans Gehrig, Die Stellung des Lehrers in der menschlichen Gesellschaft und die aktuellen Nachwuchsfragen. Referat anlässlich der Jahresversammlung des Bündner kantonalen Lehrervereins am 13. November 1971 in St. Moritz, in: Bündner Schulblatt 31, 1971, Nr. 3, S. 167–186, hier: S. 170; vgl. Daniel Speich Chassé, Was setzte die Zürcher Studierenden um 1968 in Bewegung? Bedingungen eines vorübergehenden Aufbruchs, in: Erika Hebeisen/Gisela Hürlimann/Regula Schmid (Hrsg.), Reformen jenseits der Revolte. Zürich in den langen Sechzigern, Zürich 2018, S. 49–57.

23 Jürgen Mittelstraß, Wissen und Grenzen. Philosophische Studien, Frankfurt am Main 2001.

24 Hans Gehrig, Probleme einer zeitgemäßen Lehrerbildung, in: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943–1973, Zürich 1973, S. 77–81, hier: S. 78. Zur beruflichen Sozialisation von Junglehrern im Kanton Zürich: Peter Wanzenried, Die Beratung der Junglehrer, Basel 1978.

25 Hanna Engelmeier/Philipp Felsch, »Gegen die Uni studieren«. Ein Vorwort, in: Mittelweg 36 26, 2017, Nr. 4–5, S. 4–13, hier: S. 4.

spiel psychische Verwerfungen in den Blick nahm, »die mit der Bewertung der gesamten Persönlichkeit entlang von extern vorgegebenen Leistungsmaßstäben einhergehen können«²⁶ – bot ein weites Spektrum an Deutungen. Angelehnt an Ansprüche, »autokratische Haltungen« im Schulunterricht zugunsten einer »Realisierung sozialintegrativer Verhaltensmerkmale in der Praxis« zu überwinden²⁷, wie dies das an der Universität Hamburg lehrende Ehepaar Reinhard und Anne-Marie Tausch in ihrer Untersuchung »Erziehungspsychologie« mit Trainingsvorschlägen zu psychologischen Vorgängen in Erziehung und Unterricht formulierten, hielt Gehrig einen modernen Psychologieunterricht in der Lehrer*innenbildung für notwendig: Dieser müsse »zur Beobachtungsfähigkeit und Sensibilität führen, und zwar über die Fremdbeobachtung hinaus auch zur Selbstbeobachtung«, sodass der »junge Lehrer Vorgänge sozialpsychologischer Art in der Gruppe, in der Klasse, aber auch seine eigenen Formen des Verhaltens und Reagierens deuten und kontrollieren lern[t]«. ²⁸ Diese anvisierten Ziele erinnern stark an das in den 1970er-Jahren häufig an Lehrpersonen adressierte, in der Traditionslinie der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung stehende Gruppen- oder Sensitivitytraining. Als »Therapie für Normale« zum Abbau autoritärer Strukturen im Bildungssystem wird es jüngst von Jens Elberfeld mit Blick auf soziale Bewegungen und Verbreitung des Psychowissens als Werkzeug eines sich demokratisch verstehenden Social Engineering eingeordnet.²⁹

Es ist aufschlussreich, dass der am Zürcher Oberseminar für den Psychologieunterricht zuständige, wissenschafts- und publikationsaffine Hauptlehrer Urs H. Mehlin 1973 im Jahresbericht konfliktfreies Lernen als »gefährliche Illusion« markierte. Mehlin sah den »bewusste[n] Abbau einer apriorisch wissenden Haltung« als Voraussetzung dafür, dass »der auszubildende Primarlehrer als ganzer Mensch in den [...] schweren und schmerzhaften Prozess der erzieherischen Auseinandersetzung einsteigt«. ³⁰ Ein solcher herausfordernder Psychologieunterricht »führt in die Tiefe der Auseinandersetzung [...], zu Engagement und Enttäuschung«. ³¹ Mehlin vertrat dabei den Ansatz, dass innere Spannungen, die sich von Lehrpersonen schnell auf die Unterrichteten übertragen könnten, nicht grundsätzlich schlecht seien: Weder »spannungsarme« Lehrpersonen brächten ideale Voraussetzungen mit noch sollte »aggressives Ausagieren der eigenen Konflikte oder deren Projektion auf Kind und Klasse« gefördert werden, sondern vielmehr »echte Konfliktverarbeitung« im Zentrum stehen, die vor »überheblichen Unfehlbarkeitsansprüchen« bewahre.³² Dabei beabsichtige er, so Mehlin weiter, weniger als Diagnostiker, sondern mehr als kolle-

26 *Nina Verheyen*, *Die Erfindung der Leistung*, Berlin 2018, S. 192.

27 *Reinhard Tausch/Anne-Marie Tausch*, *Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*, Göttingen 1963, S. 132.

28 *Gehrig*, *Probleme einer zeitgemäßen Lehrerbildung*, S. 79 f.

29 *Jens Elberfeld*, *Das Ich und das Wir. Gruppentherapie zwischen Sozialisierung der Psyche, Gemeinschaftserfahrung und Regierungstechnik*, in: *Mittelweg* 36 28/29, 2020, Nr. 6, S. 137–159, hier: S. 155.

30 *Urs H. Mehlin*, *Funktionen und Möglichkeiten des Psychologie-Unterrichts in der Lehrerbildung*, in: *Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Jahresbericht 1972/73*, S. 84–89, hier: S. 86 f.

31 *Ebd.*, S. 88.

32 *Ebd.*

gialer Berater den künftigen Primarlehrpersonen zu helfen, »Echtheit« anzustreben, welche in »Tauscher Terminologie« vorliege, wenn jemand für das eigene gefühlsmäßige Erleben offen ist und »Amtsverhalten« sowie »professionelle Fassadenhaftigkeit« vermeide.³³ Hier wird Sven Reichardt zufolge deutlich, wie sich mit dem produktiven Aufgreifen der Stichwörter wie »Echtheit« oder auch »Ganzheitlichkeit« im Zuge einer »Befindlichkeitskultur« Werte eines Alternativmilieus mit Psychowissen, das in der institutionalisierten Lehrpersonenbildung relevant wurde, überschneiden konnten.³⁴ Mit dem Rekurs auf die revidierte Ausgabe der »Erziehungspsychologie« – in der Anne-Marie Tausch den gemeinsamen Ansatz mit ihrem Ehepartner gruppentherapeutisch schärfte und durch emotionales Vokabular anreicherte³⁵ – bezog sich Mehlin auf ein seinerzeit gerade vom linksalternativen Milieu geschätztes, »als Bibel reformorientierter Pädagogen« wahrgenommenes Werk.³⁶ Doch offenbar anerkannten nicht alle angehenden Lehrer*innen am Oberseminar, wie sie rückblickend zu Beginn der 1980er-Jahre berichteten, das als normativ empfundene Konzept der psychologischen Beratung für eine angeleitete quasi-therapeutische Selbst- und Eignungsprüfung.³⁷ So sah sich laut Jahresbericht von 1972/73 »die Schulleitung genötigt, bereits im vergangenen Semester bestimmte Problemfälle (die sich in letzter Zeit aufgrund der Entwicklung häuften) einzelnen Lehrkräften (fachlich ausgewiesenen Psychologen) zur Intensivbetreuung zuzuweisen«.³⁸ Zumindest die Wortwahl lässt eine durch den kollegialen Berater angeleitete unbequeme Auseinandersetzung der angehenden Lehrpersonen mit sich selbst erahnen, mit der auf einen diagnostizierten Missstand reagiert werden sollte: Das Zürcher Oberseminar galt in den 1970er-Jahren als überfüllt und wenig selektiv. Begleitstudien bemängelten, dass bei der »Zulassung und Selektion fast ausschließlich nur die intellektuelle Befähigung, jedenfalls nicht die psychische Eignung überprüft wird«, sodass »Personen mit starken Kontrollbedürfnissen Zutritt zum Volksschullehrberuf bekämen, welche sich an der Grenze zu neurotischem Verhalten bewegen« und weniger von »humanistisch-sozialen Berufszielen geleitet sind, [...] [sondern] von der Befriedigung individueller Bedürfnisse«.³⁹ Die auf pädagogisch-psychologisches Forschungswissen abgestützte Kritik ließ am Oberseminar die Frage aufkommen, ob im Zuge der Bildungsexpansion die richtigen Kandidat*innen zur Lehramtsausbildung mobilisiert wurden.

Facetten der Psychologisierung und Therapeutisierung schienen nicht linear an allen Zürcher Orten der Volksschullehrpersonenbildung einen möglichen Wandel

33 Ebd., S. 87.

34 Reichardt, Authentizität und Gemeinschaft, S. 785.

35 Tändler, Erziehung der Erzieher, S. 106.

36 Jens Elberfeld, Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung, Frankfurt am Main/New York 2020, S. 191.

37 Christian P. Casparis, Wer bist DU?! Weg bist DU! Alltägliche Steckbriefe junger Menschen, Zürich 1982, S. 68; Hans Gehrig, »Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen« – Aspekte der Eignung, Beratung und Selektion in der Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung 3, 1985, Nr. 1, S. 43–50, hier: S. 48 f.

38 Hans Gehrig, Die laufenden Reformarbeiten, in: Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Jahresbericht 1972/73, S. 50–58, hier: S. 53.

39 Joachim Diener, Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers. Das Beispiel des Primarlehrerberufs im Kanton Zürich, Bern 1976, S. 300 und 311.

mitgeprägt zu haben. Am kantonalen Unterseminar, in dem Seminarist*innen für die anschließende nachmaturitäre Berufsausbildung durch das Oberseminar vorbereitet wurden, führte das Thema Leistungsgesellschaft Ende der 1960er-Jahre zu Kritik des zwischen 1946 und 1975 lange amtierenden Seminardirektors Walter Zulliger gegenüber den als leistungsmüde wahrgenommenen Studierenden, denen zunächst »Unrast«, dann »Unlust«⁴⁰ zugeschrieben wurde: Über gesellschaftliche Missstände könne man sich nur dann entrüsten, wenn man diesbezüglich selbst einen Effort geleistet habe, lautete sein Vorwurf an die junge Generation.⁴¹

Die emanzipatorischen Anliegen von Studierenden am Oberseminar, die sich selbst als avantgardistisch wahrnehmend zum Beispiel die Eignungsüberprüfung ändern wollten, wurden ab der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre durch Lehrpersonenbildner*innen oftmals »gekapert«.⁴² Während Zulliger im »störungsanfällige[n] Prozess der Bildung« und trotz der durch die Notengebung bedingten »unterkühlten Atmosphäre« weniger ein »Konfliktmodell«, sondern den »Gedanken des Dialogs« präferierte⁴³, wurde am Oberseminar durch psychologisch ausgebildete Beratungslehrer »[d]er Konflikt in der Begegnung der Generationen [...] in das Erziehungsgeschehen eingebaut«⁴⁴, psychologisiert oder gar therapeutisiert. Mit dieser raschen Verbreitung des »Psychowissens« und der Entfaltung eines therapeutischen Felds bis hin zu informellen Netzwerken in alternativen Milieus verschwammen Grenzen zwischen Beratung, Therapie und Training.⁴⁵ Solche Verflechtungen, wie sie am Beispiel des Zürcher Oberseminars erschlossen werden können, sind nach Elberfeld nicht pauschal mit dem häufig kultivierten Niedergangsnarrativ der Entpolitisierung zu fassen: Vielmehr lasse sich sowohl eine Politisierung von Gemeinschaftsformen als auch ein Wandel des Politischen feststellen, indem die basisdemokratisch und therapeutisch orientierte »Selbsthilfebewegung« expertisekritisch »von der heilenden Transformation des Selbst einen mehr evolutionären denn revolutionären Wandel der Gesellschaft« anstrebte.⁴⁶ Der weitere Blick auf das Zürcher Unterseminar weist aber ebenfalls darauf hin, dass traditionelle Beziehungskonzepte zwischen Seminarleitung, Lehrpersonen sowie angehenden Unterrichtenden und neue psychologie- und therapieorientierte Gegenkonzepte jahrelang nebeneinander, sogar womöglich in Konflikt zueinander stehen konnten.

40 Zur Unrast: *Rahel Bühler*, *Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945–1979*, Zürich 2019, S. 10, 30 und 91; zur Unlust: *Ritzer*, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen*, S. 504; vgl. *Werner Kramer*, *Verstehen – Fordern. Gedanken zu den Aufgaben der Erziehung in unserer Zeit*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.)*, *Jahresbericht 1978/79*, Zürich 1979, S. 4–9, hier: S. 5.

41 Seminar Küsnacht (Hrsg.), *Bericht über das Schuljahr 1972/73*, Zürich 1973, S. 2 f.

42 *Bernhard Dietz*, *Weniger Autorität wagen. »1968« und der Wandel von Führungskonzepten in der westdeutschen Wirtschaft*, in: *Mittelweg* 36 27, 2018, Nr. 6, S. 43–64, hier: S. 62.

43 Unterseminar des Kantons Zürich in Küsnacht (Hrsg.), *Bericht über das Schuljahr 1969/70*, Zürich 1970, S. 2 f.

44 *Urs Mehlin*, *Entwicklungspsychologische Aspekte des Generationenkonflikts*, in: *Pankraz Blesi/Urs Peter Lattmann (Hrsg.)*, *Konflikt und Begegnung der Generationen*, Zug 1979, S. 25–36, hier: S. 36.

45 *Elberfeld*, *Das Ich und das Wir*, S. 146 f.

46 *Ebd.*, S. 152.

Zum Psychoboom gesellte sich der Gruppen- und Gemeinschaftsboom. Letzterer hatte bereits seit den 1920er-Jahren eine große Rolle gespielt, während in den 1970er-Jahren die so bezeichnete Gruppe terminologisch Konjunktur hatte.⁴⁷ Dennoch zielten Lesezirkel im Oberseminar, in denen die antiautoritäre Pädagogik Alexander S. Neills diskutiert wurde⁴⁸, Selbsthilfegruppen für die Eignungsüberprüfung und gemeinschaftlicher Projektunterricht als Alternativen zum Frontalunterricht⁴⁹ häufig auf Stärkung der Vergemeinschaftung.

II. Modernekritisches, christliches Engagement für Menschenrechte und Naturschutz zur Revitalisierung von Gemeinschaften: Das Evangelische Lehrerseminar Unterstrass

Auch das »Evangelische Lehrerseminar Zürich Unterstrass« knüpfte an das im Kontext der Modernekritik des frühen 20. Jahrhunderts für Deutschschweizer Seminarleitenden prägende diskursive Leitbild der Gemeinschaft⁵⁰ an. Mit der erwähnten Selbstbeschränkung auf weniger als 200 Seminarist*innen sei »die Intensität unserer erzieherischen Einwirkungen« zu erhalten und »ein bequemes Sich-Verstecken in der Anonymität der großen Zahl« zu verhindern.⁵¹ Doch die Technisierung des Alltags, die Bemächtigung der Jugendlichen von »Einflüssen der Freizeit- und Unterhaltungsindustrie«, von Mode- und Reklamediktaten sowie die Zunahme der oberflächlichen, hedonistischen »Privat- und Gruppeninteressen«, die in anderer Lesart als im Oberseminar auch auf Neills antiautoritäre Pädagogik zurückgeführt wurden, ließen die Bildungsinstitutionen und Gemeinschaftsformen, wie Familie und Ehe, erodieren.⁵² Mit diesen Sozialdiagnosen knüpfte der von 1962 bis 1984 amtierende Seminardirektor Werner Kramer teilweise an die zeitgenössische Konsum-, Technik- und Medienkritik von Herbert Marcuse und Theodor W. Adorno an,

47 *Hanna Engelmeier/David Kuchenbuch/Timo Luks*, Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920–2000, in: *Mittelweg* 36 28/29, 2020, Nr. 6, S. 3–21, hier: S. 3.

48 *Peter Amrein/Max Meili*, Projektstudie: »Kreativität in der Schule«, in: *Direktion des Oberseminars in Verbindung mit der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Jahresbericht 1972/73*, S. 73–74, hier: S. 73 f.; *Zürcher Lehrerweiterbildung [Programmheft]: Kurse und Tagungen 1970/71*, Forschungsbibliothek Pestalozzianum: Nachlass Wymann, Ordner Lehrerfortbildung (56), 12–13.

49 *Heinz Vettiger*, *Gruppenunterricht*, Diss., Zürich 1977.

50 *Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon*, Das Ganze, die Gemeinschaft und das Individuum: Erziehungs- und Ordnungsambitionen in der deutschsprachigen Schweiz 1900 bis 1950, in: *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte* 114, 2020, S. 75–93.

51 *W.[erner] K.[ramer]*, Gedanken zur Aufnahmeprüfung pro 1963, in: *Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass* 103, 1962, S. 19; *ders.*, Unser Verhältnis zu aktuellen Fragen, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1962/63*, Zürich 1963, S. 12–19, hier: S. 14.

52 *Werner Kramer*, Nach außen und innen, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1973/74*, Zürich 1974, S. 4–11, hier: S. 4; *ders.*, Schule und Schüler, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1967/68*, Zürich 1968, S. 3–23, hier: S. 8; *ders.*, Antiautoritäre Erziehung?, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1969/70*, Zürich 1970, S. 4–11, hier: S. 10. Vgl. ähnlich *ders.*, Nach fünf Jahren, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1966/67*, Zürich 1967, S. 3–25, hier: S. 7; *ders.*, Am Übergang, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1979/80*, Zürich 1980, S. 3–11, hier: S. 4 und 7.

die wiederum facettenreich sowohl von älteren Lehrpersonen als auch von der Neuen Linken in der Schweiz sowie vereinzelt von der aufmüppigen »Zürcher Mittelschulzeitung« geteilt wurde.⁵³

Das Aufgreifen derlei gesellschaftskritischer Positionen in Jahresberichten des Seminars Unterstrass kann als Mäandern von Wissen gedeutet werden, das sich mit facettenreichen ideologischen, auch pädagogischen Versatzstücken vermengen und semantisch-diskursiv neu wenden kann.⁵⁴ Denn zugleich wurden hier in der als konservativ geltenden Diktion der Wertewandeldebatte linkspolitische »Ideologiefetzen« und sozial bewegte Kritik an etablierten Autoritäten für den »Werteverlust« der Gesellschaft verantwortlich gemacht.⁵⁵ Das pessimistische Jugendbild wurde in den Jahresberichten mit einem »Grundklima« am auf private Spenden angewiesenen Evangelischen Lehrerseminar kontrastiert, das etwas harmonischer ausfiel als am Lehrerinnenseminar (vgl. dazu Kapitel III). Die gleichwohl eingeräumten Konflikte, also extreme, »atheistische« Positionen und vorzeitige Entlassungen, waren von Szenen wie der Besetzung des Lehrerseminars durch Studierende in Locarno 1968 weit entfernt.⁵⁶

Gegen die so wahrgenommene lautstarke »Polarisierung der Kräfte« und ideologische Radikalisierung der Meinungen⁵⁷ setzte die Seminarleitung von Unterstrass unter Vermeidung »scharfer Diskussion« auf das »offene und ehrliche Gespräch« zur Erlangung von Nähe zu jungen Lehramtsanwärter*innen.⁵⁸ Anders als am Oberseminar wurde dieser Ansatz jedoch weniger durch explizite Bezüge auf das neue Psychowissen gerahmt, sondern durch die bereits in der ersten Jahrhunderthälfte entwickelte Polaritätsmethode.⁵⁹ Dieses Konzept sah, gleichwohl mit psychologisierenden Elementen versehen, die Abwechslung von straffem, strengem Ergeb-

53 *Herbert Marcuse*, *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied/Berlin 1970, S. 68 f. und 265–267; *Gerd Kadelbach* (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt am Main 1970; vgl. *Ritzer*, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen*, S. 25 f.; *David Eugster*, *Manipuliert! Die Schweizer Werbebranche kämpft um ihren Ruf, 1900–1989*, Zürich 2018, S. 185 f. und 188.

54 *Sarasin*, *Was ist Wissensgeschichte?*, S. 164.

55 *Werner Kramer*, *Das Seminar heute und morgen*, in: *Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass* 110, 1964, S. 4–10, hier: S. 5; *ders.*, *Zukunftsperspektiven des Seminars und der Lehrerbildung*, in: *Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass* 135/136, 1975, S. 4–19, hier: S. 15; vgl. *Bernhard Dietz/Christopher Neumaier/Andreas Rödder* (Hrsg.), *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren*, München 2014.

56 *Kramer*, *Nach fünf Jahren*, S. 5; *ders.*, *Freuden und Sorgen*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich, Jahresbericht 1973/74*, S. 12–23, hier: S. 12; *ders.*, *Mensch und Menschenbild*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1963/64*, Zürich 1964, S. 1–21, hier: S. 7; vgl. *Jakob Tanner*, *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*, München 2015, S. 382.

57 *Werner Kramer*, *Mitverantwortung*, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1970/71*, Zürich 1971, S. 3–9, hier: S. 3 und 5.

58 *Ebd.*, S. 4 und 6; ähnlich *ders.*, »Unbekümmert, warm und schlicht«, in: *Evangelisches Lehrerseminar Zürich* (Hrsg.), *Jahresbericht 1965/66*, Zürich 1966, S. 3–21, hier: S. 9. Zur Zunahme des Dialogs an westdeutschen Schulen eher idealisierend: *Levens*, *Autorität und Demokratie*, S. 446 und 466; vgl. *Nina Verheyen*, *Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren« Arguments in Westdeutschland*, Göttingen 2010. Dagegen zur Diskussion als Dominanzausübung in linksalternativen Bewegungen vgl. *Reichardt*, *Authentizität und Gemeinschaft*, S. 445.

59 *Konrad Zeller*, *Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus*, Zürich 1948, S. 121.

nis- und kreativem Erlebnisunterricht vor, in dem die Lehrperson gleichermaßen als »Partner« und als Autoritätsperson die Seminarist*innen zu »verstehen und fordern« vermöge.⁶⁰ So sei einerseits zur disziplinierten, selbstoptimierenden Arbeit an und »Härte gegen sich selbst« zu erziehen.⁶¹ Andererseits sei so unter dem Leitbild christlicher Nächstenliebe und durch reformpädagogisch grundierte Unterrichtspraktiken in musisch-kreativen, künstlerischen Projektarbeiten, etwa in Theatergruppen, bei den Seminarist*innen Gestaltungs- und »Hingabefähigkeit« statt Oberflächlichkeit sowie »durch Verantwortung gebundene Kontaktfähigkeit« das Ideal der kleinen Gemeinschaft zu revitalisieren.⁶² Auf diese Weise seien in der Phase der geistig-politischen Verunsicherung und der körperlich-emotionalen Selbstfindung die Seminarist*innen »in ihrer Ganzheit nach Geist, Seele, Leib« zu bilden. Mit derlei Anknüpfungen an den kanonisierten pädagogischen Klassiker Johann Heinrich Pestalozzi (Kopf, Herz und Hand) legitimierte Direktor Kramer die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, wobei wortgleiche Trias-Formulierungen auch im links-alternativen Milieu Ganzheitsvorstellungen ausdrückten.⁶³

Das erwähnte Partnerschaftsverhältnis zwischen Lehrpersonen und Seminarist*innen wurde in Unterstrass durch das neue Leitbild der »Mitverantwortung« ergänzt, das sich wiederum in gemeinschaftlich ausgerichteten Projekten wie den Ski- und Klassenlagern niederschlagen sollte. Mitverantwortung wurde dezidierter als im Oberseminar gegen die gesellschaftspolitische Forderung nach Mitbestimmung und »Mitsprache« positioniert, da diese häufig nur in lautstarke Antihaltung und »Gegensprache« mündeten.⁶⁴ In diesem Sinne wurden Lehramtskandidat*innen am Evangelischen Lehrerseminar auch zur Mitarbeit am Bau des Seminarpavillons herangezogen und ebenso zur Mitwirkung an offiziell genehmigten Anlässen. Manche dieser Anlässe waren fast mit jugendbewegter Protestperformanz als Happening arrangiert, etwa der Abriss der alten Turnhalle im März 1968 mit »Lagerfeuer und Gesang«, als Seminarist*innen, verkleidet mit historischer Turnkleidung, zwei Monate vor Beginn der einleitend erwähnten Zürcher Globuskrawalle um autonome Jugendräume im Gestus studentischer Gegenkultur die alten Fenster-

60 Kramer, »Unbekümmert, warm und schlicht«, S. 8 f.; ders., Verstehen – Fordern, S. 4. Vgl. zur konfligierenden Rolle der Lehrperson als »Partner und Richter«: Helmut Fend, Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens im zwanzigsten Jahrhundert, Frankfurt am Main 1990, S. 146 f.

61 Kramer, Nach fünf Jahren, S. 7; ders., Mensch und Menschenbild, S. 8.

62 Ebd., S. 8 und 10; ders., Am Übergang, S. 5; ders., Nach fünf Jahren, S. 8 f.; Jörg-W. Link, Reformpädagogik im historischen Überblick, in: Heiner Barz (Hrsg.), Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik, Wiesbaden 2018, S. 15–30, hier: S. 18; W. Kramer, Erfahrungen mit dem Schultheater am Evangelischen Lehrerseminar Zürich-Unterstrass, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 121, 1963, S. 1–10.

63 Kramer, Am Übergang, S. 11; vgl. Fritz Osterwalder, Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik, Weinheim/Basel 1996; vgl. Reichardt, Authentizität und Gemeinschaft, S. 135 und 203.

64 Kramer, Mitverantwortung, S. 6 f. Zur Debatte um Mitbestimmung vgl. Axel Schildt/Detlef Siegfried, Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik von 1945 bis zur Gegenwart, München 2009, S. 278.

scheiben oder Turngeräte zerschlugen.⁶⁵ Die baubedingte dreiwöchige Verlegung des Evangelischen Seminars in das Feriendorf Fiesch im September 1969 wiederum diente Partizipationsübungen: So nahmen die älteren Seminarist*innen am Lehrer*innenkonvent teil und unterrichteten die jüngeren in abseits des Lehrplans ausgewählten Themeninteressen.⁶⁶

Derlei auch am Lehrerinnenseminar bemerkbare Ansätze (vgl. Kapitel III), durch das moderierende und moderate Aufgreifen jugend- und alternativkultureller Lebenswelten Nähe zu Seminarist*innen zu erzielen, lassen sich auch in Versuchen beobachten, die Relevanz traditioneller Schulfächer zu erneuern. So waren der Religionsunterricht auf konfrontative Auseinandersetzung mit der Bibel und die Thematisierung von Natur, Umweltschutz und (Atom-)Energiefragen auf »aktuelle Verwirklichung«, also gesellschaftspolitische Relevanz ausgerichtet.⁶⁷ Dabei waren gerade am Evangelischen Lehrerseminar Aufrufe zum sozial helfenden Engagement, etwa zur Verbesserung von »Leben und Schule im amerikanischen Ghetto«, die auch am Lehrerinnenseminar laut wurden (vgl. Kapitel III), unter der Prämisse der Nächstenliebe christlich unterlegt.⁶⁸ Als Gegenentwurf zu Verantwortungsscheu und kirchlicher Indifferenz, zu zivilisationskritischer Verweigerung und Realitätsflucht, wie sie bei den Bärglütli sichtbar wurden, suchte Unterstrass mit dem Verständnis von Schule als Lebenshilfe zugleich moderat eine Nähe zu sozialen und womöglich zu religiösen Bewegungen.⁶⁹ Allerdings wandte sich die Seminarleitung gegen Moralisierungen und neue Spiritualität im linksalternativen Milieu in Form eines neuen »Pietismus mit ekstatischem Einschlag«.⁷⁰ Die Verbindung von caritativer, christlich-humanistischer Hilfe und sozialem Engagement wurde jüngst eher als entpolitisiert interpretiert.⁷¹

Dagegen ist der von Direktor Konrad Zeller, Kramers Vorgänger, 1959/60 orchestrierte Protest gegen die Baumrodungen zugunsten des Straßenausbaus entlang des Seminargebäudes fast in der Rolle des »prophetische[n] Wächteramt[s] der Kirche« zu deuten, wonach ihr eine besondere Rolle zur ethisch-politischen Intervention zu-

65 *W[erner] K[ramer]*, Baubeginn am Seminar, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 119, 1968, S. 2–3, hier: S. 2; vgl. *o.V.*, Wir bauen, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 104, 1963, S. 1–8, hier: S. 3 und 8.

66 *O.V.*, Die Schulverlegung Fiesch (8. bis 27. September 1969), in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 123/124, 1970, S. 2–27, hier: S. 3, 5 f. und 24 f.

67 *Kramer*, Nach fünf Jahren, S. 7.

68 *Ursula Koch-Pomeranz*, Leben und Schule im amerikanischen Ghetto. Ein Teilproblem der amerikanischen Negerfrage, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 120, 1968, S. 2–12, hier: S. 7 f.

69 *Urs Altermatt*, Katholizismus und Moderne. Zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Schweizer Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert, Zürich 1989, S. 370, 374 und 380.

70 *Werner Kramer*, Nach zehn Jahren, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1971/72, Zürich 1972, S. 4–13, hier: S. 8; *ders.*, Vom Ansehen des Seminars, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1977/78, Zürich 1978, S. 4–10, hier: S. 10; vgl. zum linksalternativen Spiritualismus *Reichardt*, Authentizität und Gemeinschaft, S. 480–488; *Philipp Sarasin*, 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart, Berlin 2021, S. 197–205.

71 *Ebd.*, S. 126 f.

komme.⁷² Zeller mobilisierte die Seminarist*innen zur Demonstration in der Stadt Zürich und zu Plakataktionen gegen die Baumfällungen und hatte bei der Volksabstimmung Erfolg.⁷³ Er legitimierte diesen politischen Protest als Engagement für das öffentliche Interesse und die Natur als göttliche Schöpfung.⁷⁴

Mit dem christlichen Bekenntnis »zum Leben, zur Schöpfung« verband auch der langjährige Lehrer Heinrich Bräm seinen Biologieunterricht. In einer »Projektwoche« vermittelte er »Begeisterung für Pflanzen und Tiere«⁷⁵ ganz im Sinn Direktor Kramers, der jugendliches Engagement gegen Umweltzerstörung keineswegs als »linksgesteuert«, sondern als unterstützenswertes Problembewusstsein beurteilte.⁷⁶ Denn Kramer sah in der zivilisationskritischen Sehnsucht nach einem alternativen naturnahen, fast paradiesischen Leben »religiöse Wünsche nach einem ganzheitlichen Leben« am Werk, woran die Schule mit Anleitungen zur »Ehrfurcht vor dem Leben der Welt, der Natur« anknüpfen solle.⁷⁷ Mit seinem Appell im Duktus der Umweltschutzbewegung, an die Stelle von »Ausbeutung und Zerstörung der Natur [...] die Beziehung, die Aufmerksamkeit, die Liebe treten« zu lassen, begriff Kramer zugleich Umweltbelastung auch als Gesellschaftsbelastung, etwa durch medial verbreiteten, zu wortreichen Ideologielärm, und suchte dagegen die Achtung vor den traditionellen Gemeinschaften »Familie, Gemeinde, Staat usw.« zu restituieren.⁷⁸ Konkrete schulgemeinschaftliche Projekte, wie das Energiesparen bei reduzierter Raumtemperatur von 17 Grad im Winter 1979/80, unterstützte der im Wollpullover gekleidete Direktor denn auch sichtbar mit jugendlich-alternativer Ästhetik.⁷⁹

Kramers Gesellschaftskritik mündete in Ermahnungen an Seminarist*innen zum christlich grundierten, verantwortungsbewussten und nicht moralisierenden oder gar radikalen gesellschaftlichen Engagement. Statt Verweigerungen, schrankenlosen Freiheiten und Entgrenzungen durch Autoritätsabbau solle sich das Engagement immer wieder gemeinschaftlich hervorbringen, um die als sinnstiftend imaginierten Schlüsselwerte der sozialen Verantwortung, der Entscheidungskraft und des Arbeitsethos zu erwerben.⁸⁰ Doch bildeten sich an allen hier untersuchten Seminarorten Unterrichtsformen heraus, die das konkrete soziale Engagement mit musischen, theatralischen und handwerklichen Elementen und weltanschaulicher Reflexion verbanden und auf das vielfältig von rechts bis linksalternativ anknüpf-

72 Benjamin Ziemann, Martin Niemöller. Ein Leben in Opposition, München 2019, S. 423 f. und 427.

73 Konrad Zeller, Jahresbericht 1959/60, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1959/60, Zürich 1960, S. 9–19.

74 Ders., Jahresbericht 1960/61, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1960/61, Zürich 1961, S. 5–16.

75 O. V., Dr. Heinrich Bräm, in: Seminarblatt aus dem Evangelischen Seminar Zürich-Unterstrass 138, 1977, S. 1–13, hier: S. 6 und 11.

76 Kramer, Nach zehn Jahren, S. 8 und 12.

77 Kramer, Am Übergang, S. 6 und 10.

78 Ebd., S. 10. Am Beispiel Kramers wird deutlich, dass sich die Ökologiebewegung einfachen Rechts-links-Zuordnungen entzog, so Tanner, Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert, S. 399 f.

79 Werner Kramer, Rückblick aufs Schuljahr 1979/80, in: Evangelisches Lehrerseminar Zürich, Jahresbericht 1979/80, S. 12–23, hier: S. 17 f.

80 Kramer, Mitverantwortung, S. 6.

bare Leitbild der Gemeinschaft⁸¹ ausgerichtet waren. Sie sind als Konkretisierung der Zirkulation von Wissen aus Kontexten jahrzehntealter Reformpädagogik und zeitgenössischen sozialen Bewegungen sowie diversen als linksalternativ, christlich und konservativ etikettierten kultur-, technik- und konsumkritischen Positionen erklärbar. So legten Zürcher Oberseminarist*innen am jährlichen Naturschutztag »Prügelwege« aus Holzstämmen zum Schutz von Biotopen an und stellten Produkte aus Abfallmaterial her.⁸² Während am Unterseminar Schüler*innenvoten für Naturschutz als »Schwadronieren« und »Romantik im Grünen« abqualifiziert wurden⁸³, stützten laut Jahresbericht die Lehrpersonen an der Töchterschule ebenfalls pädagogisierende Naturthematisierungen, etwa mit der »Umweltschutz-Woche«. Ebenso organisierten Schülerinnen mit etablierten Hilfsorganisationen Umweltschutz- und Suchtpräventionsaktionen. Doch wurde beklagt, dass Schülerinnen die »spontanen selbständigen Aktionen« den »offiziellen« Anlässen vorzogen.⁸⁴

III. Große und kleine Politik der Weltverbesserung: Das Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar der Höheren Töchterschule

Auf Facetten solchen Engagements von Schülerinnen, namentlich Parteinarbeit gegen den Vietnamkrieg und für Hungerleidende in »Entwicklungsländern«, reagierte die Rektorin der Höheren Töchterschule III Annemarie Schuh-Custer in ihrer Eröffnungsrede zum Schuljahr 1969/70. Zunächst würdigte sie die Warmherzigkeit der Schülerinnen, ihre Offenheit für zeitgenössische Nöte und für »das heiße Verlangen junger Menschen, eine bessere Welt zu schaffen«, ermahnte dann aber den jugendlichen Aktivismus mit Bezug auf traditionelle, auch am Seminar gültige Bildungskonzepte eindämmend dazu, das Engagement auf die eigene Klasse und Schule zu fokussieren. Die Schülerinnen sollten sich zur »Persönlichkeit« entwickeln und in guter »Kameradschaft«, das heißt mit »Liebe«, »Behutsamkeit« und »Grosszügigkeit«, die Nöte der Anderen anerkennen.⁸⁵ Als Ausdruck solcher Bemühungen zur Protesteindämmung kann etwa das 1968 anlässlich des sechstägigen Happenings »Zürcher Manifest« thematisierte Verbot der Mittelschulzeitung an der Töchterschule gelten.⁸⁶ Doch mündete dieses Verbot in eine Flugblattaktion der »Revolutionären Mittelschülerorganisation« (RMZ) »gegen die Zensurierung der Wandzeitung

81 Gemeinschaft konnte als linksalternative Opposition gegen die repressiv eingestufte bürgerliche Kleinfamilie codiert sein, vgl. *Skenderovic/Späti*, Die 1968er Jahre in der Schweiz, S. 127. Doch verschwammen semantische Grenzziehungen zu konservativ-christlicher Modernekritik.

82 *Fritz Hürlimann*, Aktion »Naturschutz«, in: Oberseminar des Kantons Zürich (Hrsg.), Jahresbericht 1973/74, Zürich 1974, S. 27–29, hier: S. 27; *Peter Amrein*, Studienwoche »Kreatives Arbeiten mit wertlosem Material«, in: ebd., S. 24.

83 *Christian Schmid*, Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1932, Küsnacht 1982, S. 127 und 137.

84 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1971/72, Abteilung III, [Zürich 1972], S. 4.

85 *Annemarie Schuh-Custer*, Aus der Eröffnungsfeier..., in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1969/70. Abteilung III, [Zürich 1970], S. 23–27, hier: S. 24 f. und 27.

86 Zürcher Manifest, Schweizerisches Sozialarchiv, F-5093-Zd-321; *Ursula Stutz*, Der Zürcher Sommer 1968: die Chronologie der Ereignisse, in: *Angelika Linke/Joachim Scharloth* (Hrsg.), Der Zür-

an der Tö[chterschule] II«, die bei den Mitschülerinnen positiv aufgenommen wurde, da man lieber »keine Wandzeitung als eine zensurierte« wolle.⁸⁷ Angesichts einerseits sehr aktiver und andererseits an der Schulgemeinschaft kaum interessierter, untätiger Schülerinnen sollte an der Töchterschule außerdem eine Kommission eruieren, »wie die Schülerschaft vermehrt für Schulfragen interessiert werden könnte« und »wie dem Bedürfnis nach Aktivität sinnvoll entsprochen werden kann«.⁸⁸ Der Befund von entweder zu untätigen oder zu aktivistischen Schülerinnen erinnert an ähnliche erwähnte Diagnosen der »Unlust« und der »Unrast« am kantonalen Unterseminar (vgl. Kapitel I).

Die geschilderten Eindämmungsversuche allerdings ausschließlich als Konfrontation zwischen protestierenden Schülerinnen und etablierter Institution oder gar zwischen zwei Generationen zu lesen, griffe zu kurz. Neuere Forschungen haben gezeigt, dass sich im Zuge der »1968er-Unruhen« Generationen beziehungsweise Protestierende und Institutionen keineswegs hermetisch abgeschlossen gegenüberstanden.⁸⁹ Zirkulierende Wissen und facettenreiche Aneignungen erscheinen vor diesem Hintergrund generell plausibel. Mit der Unterscheidung von großer und kleiner Politik, also von Weltgeschehen und Schulalltag, zog die Rektorin selbst eine auch innerhalb der Neuen Linken bearbeitete Trennlinie. Gerade alternative Kreise propagierten neue Lebensformen im Kleinen wie etwa die zumindest intendiert hierarchiefreie WG, um auf (mithilfe sich rasch verbreitenden Psychowissens erfolgte) Problematisierungen gesellschaftlicher Institutionen wie etwa der Kleinfamilie zu reagieren.⁹⁰ Zu den im Zuge der Proteste kritisierten Institutionen gehörten gerade auch Bildungsinstitutionen, die jedoch teilweise ähnliche Ansätze präferierten wie die Protestierenden selbst (vgl. Kapitel I). Das Credo, über die Arbeit an sich selbst und mithilfe von auf Humanistischer Psychologie gestützten Technologien wie etwa der Gruppen- und Gesprächstherapie könne über die Befreiung des Selbst auch die Gesellschaft insgesamt verbessert werden, zirkulierte als polyvalentes Versatzstück des »Psychobooms« sowohl in WGs als auch an Bildungsinstitutionen. In der deutschen Lehrer*innenausbildung etwa galt seit den 1960er-Jahren und gemäß einem Politikverständnis, das vor allem auf »Selbsttransformation« setzte, die

cher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn, Zürich 2008, S. 39–56, hier: S. 54 f.

87 Flugblatt RMZ, Was will unser Rektor zensieren?, in: Subversiv, o.J., S. 19 und 21, Schweizerisches Sozialarchiv, KS 335/41c-10.

88 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1969/70, Abteilung III, S. 7 f.

89 So unterstützten Elternverbände in Frankreich und Deutschland Forderungen von Jugendlichen nach Demokratisierung und mehr Partizipation, lehnten aber Vorstöße zur Abschaffung der Noten als zu radikal ab. In Frankreich wurde mit Bezügen zur *éducation nouvelle* und gegen wahrgenommenen Egoismus eine »Erziehung zu ›Kooperation‹ und ›Verantwortlichkeit‹ auf der Grundlage von ›menschlichen Beziehungen‹ und ›Dialog‹« propagiert. *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 465, 469, 515 und 521.

90 *Elberfeld*, Anleitung zur Selbstregulation, S. 296 f.; *Meike Sophia Baader*, Öffentliche Kleinkindererziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. Von den Kindergärten 1848 zu den Kinderläden in der 68er Bewegung, in: *Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede* (Hrsg.), Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden 2009, S. 267–289, hier: S. 281 f. und 285.

Gruppendynamik als »Instrument der Demokratisierung«.⁹¹ Schuh-Custers Aufruf zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und an der Seminargemeinschaft griff demnach nicht nur die Trennung von großen, angeblich nicht zu beeinflussenden Politikbereichen und lokal zu gestaltenden Verhältnissen auf. Er propagierte vielmehr auch in alternativen Kreisen weit verbreitete Psychotechniken zur Gestaltung der unmittelbaren Lebenswelt, etwa mit der Akzentuierung der »kleine[n] überschaubare[n] Gemeinschaft«, die auch in Unterstrass stark betont wurde.⁹² Arbeit an der angestrebten »lebendige[n] Schulgemeinschaft« sei, so Schuh-Custer im psychologisierenden Duktus, durch »Diskussionsgruppen« oder Gruppen mit »künstlerischen Anliegen«, vielleicht auch in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu leisten. So könne den revolutionären Ideen, die Studierende und Schüler*innen bewegten, sinnvoll, das heißt aufbauend begegnet werden. Abzuweisen seien indes totale Negation und Destruktivität.⁹³

Von der Seminarleitung als gesteigert wahrgenommene Bedürfnisse der Schülerinnen nach »Tätigkeit und Mitsprache im Bereich des Schullebens« wurden als Folge der politischen Jugendunruhen im In- und Ausland gedeutet und sowohl auf »extreme Impulse« als auch auf »vernünftig planende[n] Aufbauwillen« am Seminar verwiesen.⁹⁴ Diese Verortung der Vorkommnisse an der eigenen Schule im Kontext schweizweiter und internationaler Jugendproteste verweist auf eine Formähnlichkeit von Anliegen und Parolen der Schülerinnen mit solchen in sozialen Bewegungen.

Wie zu Beginn dieses Kapitels geschildert, zeigte die Rektorin zwar grundsätzlich Verständnis für solche Anliegen, versuchte allerdings, globales Engagement und als destruktiv-radikal wahrgenommenen Protest auf den Schulkontext und auf altbewährte und seit Jahrzehnten etablierte seminaristische Konzepte umzuleiten, etwa der Persönlichkeit, der Kameradschaft und der Gemeinschaft.⁹⁵ Diese Begriffe waren in teilweise abweichenden Semantiken auch in sozialen Bewegungen verbreitet und ihre Bedeutungen konnten, ähnlich wie bei der Reinterpretation der Polaritätsmethode in Unterstrass, durch die Zirkulation neuer Wissen und Praktiken verschoben werden. Durch so entstandene Amalgamierungen von tradierten Konzepten und Versatzstücken neuer Wissen konnten kontinuierlich verwendete Begrifflichkeiten mit vielen Facetten angereichert und aktualisiert daherkommen. So wurde etwa bei wohlätigen Verkaufsaktionen der Erlös nun nicht mehr nur für lokale Organisationen, sondern auch für die Republik Biafra oder die »tschechoslowakischen Flüchtlinge« gespendet, die Praxis des wohlätigen Verkaufs selbst blieb dabei un-

91 *Elberfeld*, Anleitung zur Selbstregulation, S. 313 und 321.

92 *Ebd.*, S. 314.

93 *Schuh-Custer*, Aus der Eröffnungsfeier, S. 25 und 27.

94 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1969/70, S. 7. Vgl. *ebd.*, S. 3: Die Aufsichtskommission der Töchterschule hat auf Antrag des Rektors sogar »eine Kommission zum vorsorglichen Studium aktueller Schulfragen (Schülerunruhen) eingesetzt«.

95 *Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon*, Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung. Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920–1950, in: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 111, 2017, S. 251–266.

verändert.⁹⁶ Ähnlich verhält es sich mit dem Aufruf, sich zur »Persönlichkeit von eigenem Gepräge [zu] entwickeln«. Während der Bezug auf das Konzept der Persönlichkeit eine Konstante darstellt, erfährt das Konzept selbst semantische Verschiebungen. Wurde die Persönlichkeit um 1950 von verschiedenen Seminardirektoren und auch in der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung weniger individualistisch, sondern vielmehr transzendent als Bejahung eines göttlichen Auftrags gefasst⁹⁷, hielt Schuh-Custer die Schülerinnen Ende der 1960er-Jahre zur individuellen Profilierung an, »sich deutlicher und schärfer von einander [zu] unterscheiden« und »innerlich weiter auseinander[zu]gehen«. Deshalb würden in der Gemeinschaft Großzügigkeit und Toleranz umso wichtiger: Man benötige »die Fähigkeit, den andern gelten zu lassen, auch wenn er anders ist.«⁹⁸

Gesprächsbereitschaft signalisierte die Rektorin ausschließlich gegenüber denjenigen Schülerinnen, die aus »[i]hren revolutionären Theorien [...] heraus[...]treten« und sich auf Reformgespräche, vor allem über die konkrete Schulwirklichkeit der Töchterschule, einlassen.⁹⁹ Eine solche Fokussierung auf die kleine Politik lehnte beispielsweise die mit der »Vereinigung progressiver Mittelschüler Zürich« kooperierende »Fortschrittliche Studentenschaft Zürich« klar ab. Sie fokussierte mit ihren Aktionen dezidiert auf Weltpolitik und wollte sich nicht mit »herkömmlichen studentischen Anliegen wie Studienpläne[n], Mensa oder prekäre[n] Platzverhältnisse[n]« beschäftigen.¹⁰⁰

Vor dem Hintergrund eines in unterschiedlichen Protestformationen um 1968 geteilten Gleichheitspostulats wurden angeblich autoritäre Organisationsformen kritisiert und radikale Demokratisierung durch Partizipation und Selbstverwaltung gefordert.¹⁰¹ Brigitte Studer fasste die kognitive Grundorientierung der 68er-Bewegung denn auch mit der Begriffstrias »Gleichheit« (horizontal zwischen sozialen Kategorien, aber auch vertikal auf hierarchische Organisationen bezogen), »Freiheit« (im Sinne der Autonomie und Emanzipation) und »Solidarität« (etwa mit soge-

96 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1968/69, Abteilung III, [Zürich 1969], S. 12; Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1969/70, S. 7. Für wohl-tätige Aktionen wurde den Schülerinnen viel Entfaltungsraum gegeben und in der Schulchronik darüber berichtet. Ob sich hier allerdings das Engagement der Schülerinnen oder nur die Art der Berichterstattung verändert hat, muss offen bleiben, waren doch Schüler*innenorgani-sationen schon früh im 20. Jahrhundert und als durchaus von der Schule überwachtes Übungs-feld für spätere organisatorische Aufgaben der Lehrkräfte gern gesehen.

97 *Elisabeth Müller*, Die Persönlichkeit des Erziehers. [Teil I], in: Schweizerische Lehrerinnen-Zei-tung 54, 5.10.1949, Nr. 1, S. 3–6, hier: S. 4; *Martin Schmid*, Die Lehrerpersönlichkeit, in: Bündner Schulblatt 9, 1949–1950, Nr. 1, S. 3–14, hier: S. 5; [*Fritz Enderlin*], Die Idee der Persönlichkeit. Zum 100. Geburtstag von Carl Spitteler. Rede des Rektors bei der Eröffnung des Schuljahres 1945/46, in: Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1944/45. Abteilung I, [Zürich 1945], S. 21–28, hier: S. 22.

98 *Schuh-Custer*, Aus der Eröffnungsfeier, S. 25.

99 Ebd., S. 26 f.

100 *Martina Huber*, Eine linke Avantgarde an den Hochschulen – die Fortschrittliche Studenten-schaft Zürich FSZ, in: *Erika Hebeisen/Elisabeth Joris/Angela Zimmermann* (Hrsg.), Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse, Baden 2008, S. 171–181, hier: S. 171 (Zitat), 173 und 180.

101 *Studer/Schauvelbuehl*, Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der Schweiz, S. 12 f. und 22.

nannten Kolonialvölkern).¹⁰² In der Protestforschung wurde jüngst zudem auf gewisse Kontinuitäten bezüglich der Inhalte und Formen von Protesten seit der Frühen Neuzeit hingewiesen, etwa auf die affektive Dimension des Protests, die Wut, Unzufriedenheit, aber auch Freude mit spontanen oder ritualisierten Ausdrucksformen wie Liedern und Festen beinhalten könne. Es sei die auch früheren Protesten bereits innewohnende affektive Dimension, die das »Gemeinsame konkret erfahrbar« gemacht und unter Protestierenden »neue und persönliche und soziale Beziehungen« gestiftet habe.¹⁰³ Mit Blick auf das hier diskutierte Beispiel der Töchterschule könnte man also sagen, die Rektorin habe versucht, insbesondere an diesen beziehungsstiftenden Aspekt der Bewegungen anzuschließen, ohne aber alle Facetten dieser Dimension zuzulassen. Wut und Unzufriedenheit über die Welt würden sich, so ihre mit zirkulierendem Psychowissen kompatible Lesart, von selbst erübrigen, wenn alle Menschen an ihrem Ort für Verbesserungen sorgten.¹⁰⁴

Auch in diesem Kapitel können also nicht nur die Proteste der Schülerinnen, sondern auch die diesbezüglichen Äußerungen der Rektorin der Töchterschule als Bezugnahmen auf zirkulierende Protest- und Psychowissen gedeutet werden. Indem Schuh-Custer Elemente des Protest- und Bewegungswissens aufgreift, die mit Dynamiken an der Schule vereinbar sind und teils an alte Werte und Postulate anschließen, kommt es sowohl zu Anpassungen als auch zur Beibehaltung etablierter Schulwissen und -praktiken im Sinne einer »grammar of schooling«:¹⁰⁵ so auch bei der angesichts des rasanten Wachstums mit Sorge um den Verlust der überschaubaren Schulgemeinschaft erwarteten Schulhauserweiterung zu Beginn der 1970er-Jahre. Anlässlich der Eröffnung wurden unterschiedliche Darbietungen in den Bereichen Musik, Theater und Gymnastik gezeigt und die »lebendige [...] Gestaltung in einer großen Schulgemeinschaft« beschworen – »Lebendige Schule« war allerdings bereits der Titel eines kleinen Buches, mit dem sich die Töchterschule 1928 an einer nationalen Ausstellung präsentierte, sodass ähnlich wie bei den Bezügen zum Persönlichkeitskonzept wahrgenommene Krisen mit institutionell Gefestigtem, Tradiertem und Bewährtem begegnet werden sollte.¹⁰⁶

Fazit

Der Blick auf die Zirkulation von Wissen zwischen sozialen Bewegungen und der Zürcher Lehrer*innenbildung ermöglicht eine vielschichtige Analyse der Verflechtungen und Abgrenzungen von Protestwissen und tradiertem Wissen. Schüler*innen und angehende Lehrpersonen griffen Parolen der globalen Student*innenbe-

102 *Brigitte Studer*, Neue politische Prinzipien und Praktiken: Transnationale Muster und lokale Aneignungen in der 68er Bewegung, in: *Schaufelbuehl*, 1968–1978, S. 37–52, hier: S. 40–43.

103 *Arni/Gardey/Guzzi-Heeb*, Protest!, S. 9 f.

104 Vgl. für Bezüge zwischen New Age, Esoterik und Psychoboom *Sarasin*, 1977, S. 198 und 214 f.

105 Vgl. *David Tyack/William Tobin*, The »Grammar« of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?, in: *American Educational Research Journal* 31, 1994, S. 453–479.

106 Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Schuljahr 1972/73, Abteilung III, [Zürich 1973], S. 8; o. V., *Lebendige Schule. Zur Erziehung und Schulung junger Mädchen*. Beiträge von Lehrern und Lehrerinnen der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich. Hohe Promenade, Zürich/Leipzig 1928.

wegung zwar teilweise direkt auf und forderten neben Frieden oder gesellschaftlicher Gerechtigkeit mehr Mitbestimmung an der Schule und den Ausbildungsorten für Volksschullehrer*innen. Doch auch die Seminarleitungen konnten gesellschaftskritische Vorbehalte von der kulturindustriellen Vereinnahmung der Jugendlichen teilen, wenngleich sie sich eher mit Wissen aus christlichen, tradierten reformpädagogischen und weltanschaulich konservativen Facetten vermengten. So hatten sie und Seminarlehrer*innen zwar Verständnis für die Anliegen und lobten sogar die Sensibilität der Seminarist*innen für gesellschaftliche oder schulische Missstände. Sie mahnten aber in psychologisierend-erzieherischem Duktus und in Einklang mit ihrer polaren Rolle als Partner*innen, die Schüler*innen sollten nicht die Revolution ausrufen, sondern sich zur Persönlichkeit entwickeln und vor Ort für die Seminargemeinschaft engagieren. Mit dem vielfältig zirkulierenden mal linksalternativ antibürgerlich, mal christlich erneuerndem, pädagogisch kanonisierten und traditionellen Leitbild der Gemeinschaft vagabundierte damit verbundenes Wissen über vermeintlich getrennte Weltanschauungen hinweg – und auch an den unterschiedlichen Seminarorten in nochmals je eigenen Facetten. Konstruktiven Dialogen, Gesprächen gegen Ideologie oder gemeinschaftsfördernden Gruppenarbeiten etwa bei Projekten im Biologieunterricht und in Bereichen des Umweltschutzes, Theaters und der Kunst wurde von Rektor*innen und Lehrpersonen eine zentrale Aufgabe bei der Herstellung und Pflege einer lebendigen Schulgemeinschaft zugewiesen. Auf diese Weise verschränkten sich tradierte mit neuen Praktiken und es griffen paradoxerweise nicht nur die Schüler*innen Bewegungswissen auf, sondern eben auch die Seminarleitungen, indem sie etwa mit Bezug zu Psychowissen Dialog, Diskussion und vor allem durch Gruppendynamik getriebene und an therapeutische Formen erinnernde Arbeit an sich selbst forderten. In diesem Zuge wurde vor dem Hintergrund einer Popularisierung des Psychowissens eine neue Formierung des Sozialen für die Strukturierung von Interaktionsprozessen im Seminaralltag, für eine auch von den Seminarlehrpersonen mitforcierte Verschiebung sozialer Mikroverhältnisse zugelassen – wiederum verbunden mit dem Versuch, auch an tradierte und teilweise modernitätskritische pädagogische Konzepte der Gemeinschaft und Gruppe neu anzuschließen. In solchen nicht widerspruchsfreien Konstellationen konnten streckenweise Gesprächsbarrieren zwischen durch soziale Bewegungen affizierten Seminarist*innen und oftmals für Bildungsreformen aufgeschlossenen Seminarlehrpersonen abgebaut werden. Dadurch stand das pädagogische Personal der Ausbildungsorte für Lehrpersonen nicht einfach in Opposition zu in Teilen protestierenden Seminaristen, sondern ist selbst als Teil einer Wissenszirkulation zu begreifen und weiter zu untersuchen, in der sich neue zirkulierende Wissen und Praktiken durchaus auch paradox und facettenreich mit Tradiertem verflechten konnten.