

175 Jahre Stabilität und Innovation – die Thurgauer Lehrerbildung und ihre Gebäude

von Rudolf Isler

Rudolf Isler ist Dozent für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Schwerpunkte sind erziehungsphilosophische, historische und bildungstheoretische Themen. Von 1991 bis 1997 hat er am Seminar Kreuzlingen als Pädagogik- und Psychologielehrer gearbeitet; in den folgenden Jahren hat der den Aufbau der Pädagogischen Hochschule Thurgau punktuell als externer Berater begleitet. In seiner Person verbinden sich die Perspektiven des Insiders und des ausenstehenden Betrachters.

(1) Ein leuchtender Kristall

Wenn ich über den Seerücken nach Kreuzlingen komme, bin ich mir über eines ganz sicher. Dort unten an der Hauptstrasse steht das alte Kloster und im Kloster und seiner Umgebung ist die Thurgauer Lehrerbildung. Das war schon immer so. Vieles ändert sich, aber hier ist die Heimat der thurgauischen Lehrerinnen und Lehrer – und hier bleibt sie. Diese Gewissheit hat etwas Beruhigendes. Sie entspricht ein bisschen dem Gefühl von Ruhe und zweitem Zuhause, das mich immer erfasst, wenn ich von oben den See erblicke.

Als der Kanton Thurgau im Jahr 1833 ein Lehrerseminar gründete, wurde es in der Seeburg in Kreuzlingen untergebracht. Die Seeburg lag zu dieser Zeit direkt am Ufer des Bodensees und diente zuvor den Äbten als Sommerresidenz. Jetzt wurde sie vom Kloster fast gratis der Lehrerbildung überlassen, und der Abt erteilte in den ersten Jahren zudem unentgeltlich katholischen Religionsunterricht. Die Seeburg lag nur wenige hundert Meter vom Kloster entfernt und hatte den Vorteil, dass das Wirtshaus zum Hörnli, das gerade neben ihr stand, als Übungsschule und als Konviktsunterkunft für die Seminaristen gebraucht werden konnte. Wehrli von Eschikofen, der erste Seminardirektor, hatte schon als 17-Jähriger Pestalozzi getroffen und war seither ein Verfechter seiner Ideen; deshalb hatte er als Bedingung für die Übernahme der Direktion verlangt, dass Pflanzland für die landwirtschaftliche Beschäftigung der Seminaristen zur Verfügung stehe und dass ein Konvikt eingerichtet werde. Beides war mit der Seeburg und dem Wirtshaus Hörnli möglich.

Dass das Seminar nach Kreuzlingen kam und nicht etwa nach Frauenfeld oder Weinfelden, was im Thurgau eigentlich nahe liegend gewesen wäre, hat nur zum Teil mit all diesen günstigen Bedingungen zu tun. Es scheint, dass ein weiterer Grund dazu kam, der sich als Ausweg aus einem Dilemma anbot: Kreuzlingen war die salomonische Lösung für die Konkurrenz zwischen Weinfelden und Frauenfeld, die beide gerne das Seminar gehabt hätten. Auf jeden Fall kam das nach ihrem Direktor oft als Wehrli-Schule bezeichnete Seminar 1833 an den Bodensee, und seither ist es hier.

Mit der Säkularisierung der Klöster im Jahr 1848 ergab sich eine einmalige Gelegenheit. Das Kloster stand leer, und das Seminar brauchte mehr Platz, weil eine Verlängerung der Lehrerbildung von zwei auf drei Jahre beschlossen worden war. Also wurden die Mönche beerbt, und das ehemalige Kloster blieb nun über 150 Jahre lang das Zentrum der Thurgauer Lehrerbildung. Natürlich kamen im Verlaufe der Zeit weitere Aussenstellen dazu. So wurde zum Beispiel die Seeburg – 1850 aufgegeben, dann vom Kanton verkauft und 1958 von der Stadt Kreuzlingen nach einer mit 22 Stimmen gewonnenen Abstimmung zurückgekauft – zum Didaktischen Zentrum. Aber das Herz der Lehrerbildung wurde das alte Kloster; allen, die an die thurgauische Lehrerbildung denken, allen Hunderten von Lehrerinnen und Lehrern, die sie durchlaufen haben, kommt als erste Assoziation das grosse, kreuzgangartig verwinkelte Gebäude, seine Abgeschlossenheit, das Kontemplative, das es trotz der Lebendigkeit des Betriebes bewahrt.

Der moderne Erweiterungsbau der Architekten Guyer aus dem Jahr 1974 fügt sich dem Kloster an. Er ist mit ihm verbunden und bildet doch ein eigenständiges neues Element, weil hier versucht worden ist, was dort durch die bestehenden Mauern und Räume nicht unbegrenzt möglich war: einen explizit auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung ausgerichteten Gebäudekomplex zu erstellen. Und jetzt, im Jahr 2008, kommt der Neubau von Consoni dazu, der sich mit seiner Offenheit und dank seiner Lage mit dem Kloster und dem Erweiterungsbau in Bezug setzt, aber auch weitere Bezüge zu anderen Teilen des Campus ermöglicht und ganz grundsätzlich einen Dialog mit seiner Umgebung, letztlich mit der Gesellschaft, andeutet.

Das Kloster selbst ist nun nicht mehr Lehrerseminar, sondern pädagogische Maturitätsschule. Aber es gehört zum Campus, der in seiner Gesamtheit der stabile Ort der Thurgauer Lehrerbildung bleibt. Trotz verschiedener Versuche seit der Wehrli-Schule bis weit ins 20. Jahrhundert hinein, das Seminar in eine Kantonsschule umzuwandeln, trotz der Nähe von Universitäten, welche die Lehrerbildung hätten übernehmen können, trotz der Möglichkeit bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen mit Schaffhausen und Zürich oder mit St. Gallen zusammen zu gehen – trotz diesem Destabilisierungspotential bleibt der Ort stabil, und das Thurgauer Modell der Lehrerbildung mit seiner seminaristischen Tradition lässt sich in die neuen Hochschulstrukturen überführen. Die Heimat der Thurgauer Lehrerbildung bleibt in den Räumen des Klosters und in seiner näheren Umgebung.

Und so denke ich, dass auch in hundert Jahren hier in Kreuzlingen rund ums Kloster die Lehrerbildung ihren Platz haben wird. Eine beruhigende Gewissheit für die Stabilität unserer Gesellschaft, aber ein eher beunruhigender Gedanke für uns Einzelne,

denn er erinnert uns an unsere Endlichkeit – wahrscheinlich werden wir nicht mehr sein, wenn die Lehrerbildung noch hier ist.

Auf jeden Fall sind Stabilität und Kontinuität verblüffend, und für diejenigen, die mit Neu- und Erweiterungsbauten zu tun haben, stellen sie eine ergänzende Perspektive zur rasanten Veränderung dar, die sie wahrzunehmen glauben. Aber auch im Bereich der pädagogischen Praxis und Theorie gibt es mehr Stabilität und Kontinuität, als man sich vorstellt. Wer ins Tagesgeschäft der permanenten Weiterentwicklungen, Reformen und Reorganisationen von Struktur, Inhalt und Methode verwickelt ist, reibt sich die Augen, wenn er sich durch einen Blick in die Geschichte davon überzeugt, dass neben dem stabilen Ort auch viel Pädagogisches sich über die Zeit hinweg als widerstandsfähig erwiesen hat.

Bereits Wehrli führte eine Aufnahmeprüfung, eine Art Eignungsabklärung durch: 1833 wurden 8 von 35 Kandidaten zurückgewiesen, zum Beispiel ein gewisser «*H. S., ehemaliger Schullehrer, seit 10 Jahren aber Dienstknecht, wegen Mangel an Kenntnissen und Schulfertigkeiten; andere wegen 'beschränkten Geistesgaben', einer wegen 'bezweifelter Gemütlichkeit'*». ⁱ Hundert Jahre später modifizierte Direktor Schohaus das Aufnahmeverfahren, aber die Tonlage blieb ähnlich: «*Die Bestimmungen für die Aufnahmeprüfung sind revidiert worden: die Stoffanforderungen beschränken sich auf das in der 3. Sekundarschulklasse Behandelte, um einer unsinnigen Repetitionsarbeit vor der Prüfung vorzubeugen. Anstelle der Prüfung in Religion wird der Direktor mit jedem Kandidaten eine Aussprache führen, in der er sich über die geistige Beweglichkeit, die Tiefe und Weite der Interessenssphäre und der Gemütslagen des Einzelnen ein Urteil zu bilden sucht.*» ⁱⁱ Und auch heute gibt es eine eigentliche Eignungsabklärung. Sie wurde ausdifferenziert, als das Seminar nach dem vierten Jahr das Maturitätszeugnis abgab und somit den Studierenden die Möglichkeit eröffnete, *nicht* Lehrerin oder Lehrer zu werden. Wer das aber will, muss sich seither im Bereich überfachlicher Kompetenzen – Arbeitsverhalten, Reflexionsfähigkeit, Kommunikation, Belastbarkeit – auf seine Eignung für den Beruf durchleuchten lassen.

Über die Zeit gibt es eine grosse Anzahl pädagogischer Konstanten, von der Kritik der Lernschule über die Beschwörung der Wichtigkeit einer pädagogischen Ethik bis zur Bedeutung der Gemeinschaft der Seminaristen. Aber auch pädagogische Denkfehler tradieren sich standhaft. Schon in den Anfängen der Lehrerbildung machte sich die Überzeugung breit, dass Unterricht mit den Seminaristen auf einfachsten Primarschulniveau und in Nachahmung der Primarschulsituation, bis hin zu Sprache und Stimme, geführt werden sollte: «*Der Unterricht wurde demnach im Seminar so gegeben, wie man wünschen musste, dass der künftige Lehrer ihn in der Elementarschule geben werde. So hantierte Wehrli mit der 1. Seminarklasse ganz wie ein Dorfschulmeister unter ABC-Schützen oder auch wie ein Philosoph, der gar nichts voraussetzt. Überall wurde mit den ersten Elementen begonnen, mit dem Seminaristen von Anfang die Fibel, der Schreibunterricht, Rechnen usw. ganz in der Art durchgenommen, wie wenn man es mit Elementarschülern zu tun gehabt hätte, nur wurde hie und da innegehalten, um den Schülern die Gründe für das befolgte Unterrichtsverfahren zu erklären.*» ⁱⁱⁱ

Das Missverständnis, dass die Imitation des Unterrichts der Zielstufe in der Lehrerbildung die angehenden Lehrerinnen und Lehrer am besten auf ihre Aufgabe vorbereite, hält sich standhaft und ist immun gegenüber Einwänden. Stabilität ist typisch für alle ideologisch aufgeladenen Positionen, von denen es in der Pädagogik nicht zu wenig gibt. Ihre Stärke ist, dass sie einleuchtende und einfache Antworten auf komplexe Fragen geben – auch wenn diese meistens falsch sind. Ein Beispiel dafür ist eine der verbreitetsten pädagogischen Denkfiguren, die sich auch in der Thurgauer Lehrerbildung hielt und in ihren schriftlichen Zeugnissen belegt ist. Fröbel hat sie vielleicht am prägnantesten formuliert: Durch seine Methode würden die Menschen zur Freiheit erzogen.^{iv} Obwohl Siegfried Bernfeld in *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung* hundert Jahre nach Fröbel diesen Erziehungsoptimismus entzaubert und als verklärende Ideologie entlarvt hat und obwohl sein Buch auch von den Thurgauer Seminaristen seit Generationen gelesen wird, hält sich die Vorstellung recht stabil, dass die Menschheit über Erziehung und Bildung befreit werden könne. Sie wird Teil der Identität von Lehrerinnen und Lehrern. In Wahrheit ist die Pädagogik doch eher, wie Bernfeld sagt, Nachzüglerin von gesellschaftlichen Veränderungen, und höchstens als singuläre Erscheinung die Vorbereiterin neuer Zustände. Aber selbst die 68er Zeit, in der Bernfeld als Marxist und Psychoanalytiker eigentlich höchste Autorität hätte genießen müssen, vermochte nichts daran zu ändern, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich nach wie vor als die Nachfahren von Fröbel verstehen.^v

Aber nicht nur im Bereich von pädagogischer Praxis, Theorie und Ideologie gibt es Konstanten, sondern auch auf institutioneller Ebene. Die Leitung des Seminars war von Anfang an einem Direktor übertragen, noch nie einer Direktorin. Daran hat sich nichts geändert. Auf Johann Jakob Wehrli folgte von 1853-1854 eine kurze Vakanz, in der Thomas Scherr, Erziehungsrat und Gegenspieler von Wehrli, das Seminar leitete. Dann folgten dreiundvierzig Jahre recht gleichförmige Direktion von Johann Ulrich Rebsamen. Von 1897-1904 versuchte Jakob Frey vor allem durch rücksichtslose Strenge, zum Beispiel durch Sonntagsarrest ganzer Klassen, dem wachsenden Freiheitsdrang der Seminaristen zu begegnen. Aber auch der liberale Gesinnung seines erst 26-jährigen Nachfolgers Paul Häberlein war kein Erfolg beschieden; er leitete das Seminar nur von 1904 – 1909, trat unter dem Druck antiliberaler Kreise zurück und wurde dann an der Universität Basel ein über die Schweizer Grenzen hinaus anerkannter Philosophieprofessor. Auf die wieder eher ruhigen und durch Kompromisse bestimmten 19 Jahre Direktion Eduard Schuster folgte von 1928 – 1962 die Ära Willi Schohaus, des in der ganzen Schweiz bekannten reformorientierten Pädagogen. Sein Nachfolger Marcel Müller-Wieland, der sich in Kreuzlingen nicht wirklich gefunden hatte, blieb nur zwei Jahre; nach ihm übernahm 1964 der von der Lehrerbildung Rorschach kommende Ulrich Bühler die Leitung des Seminars, gab sie dann aber bereits 1971 im Umfeld der 68er Zeit und im Zusammenhang mit einem kontrovers beurteilten Disziplinarfall wieder ab. Es folgten von 1972 – 1982 Hannes Maeder und als letzter Direktor vom Frühling 1982 bis im Sommer 2003 Armin Kuratle, der das Seminar zu einer wirklich modernen Lehrerbildungsstätte weiterentwickelte und den Übergang zur Tertiärisierung der Lehrerbildung vorbereitete. Seit der Aufteilung der Lehrerbildung in die Pädagogische Maturitätsschule Kreuzlingen und die Pädagogische Hochschule Thurgau gibt es zwei Rektoren: Lorenz Zubler seit dem Sommer 2003 und Ernst Preisig bereits seit dem Februar 2003. So viel es zu

allen noch zu sagen gäbe, eine Gemeinsamkeit lässt sich nicht vertuschen: Männer sind sie alle.

Auch wenn zu erwarten ist, dass die männlich Linie in der Leitung der Lehrerbildung ein vergängliches Phänomen ist, so ist daran jenes Moment bemerkenswert, das sich grundsätzlich zeigt, das sich sowohl in der Pädagogik als auch in ihren Gebäuden offenbart und das sich demjenigen verbirgt, der mitten im vermeintlich rasanten Wandel der Zeit lebt: Das Beharrliche ist im Lauf der Zeiten stärker als der Wandel. Auch wenn sich die Mächte ablösen – das Leben bleibt sich weitgehend gleich, fliesst langsam vor sich hin. Die Zustände sind stärker als die Konvulsionen der Geschichte, und die langsamen, nach Jahrzehnten und Jahrhunderten zählenden Veränderungen übertreffen in ihrer Wirkung die Revolutionen und Reformen bei weitem. Das Geschehen hat nur für den Augenblick Bedeutung; angesichts der Zustände sind die Ereignisse in der Geschichte aber eher bedeutungslos, oder um mit Ma-nès Sperber zu sprechen, «so gestaltlos wie eine Träne im Ozean». Das gilt auch für die Geschichte der Thurgauer Lehrerbildung. Natürlich hat sich vieles verändert, und davon wird auch noch die Rede sein. Aber wie bei einem leuchtenden Kristall, der seine Kraft seiner stabilen Struktur verdankt, würden wir sowohl das bisweilen Problematische als auch die gewaltige gesellschaftliche Leistung der Thurgauer Lehrerbildung nicht erfassen, wenn wir ausschliesslich den Wandel, und nicht genau so klar die Kontinuität wahrnehmen würden.

Nicht ganz eindeutig zu beantworten ist die Frage, ob und wie deutlich der in gewissen Aspekten stabile Kosmos der Thurgauer Lehrerbildung gegen aussen in der Art eines Kristalls auch abgeschlossen war. Auf den ersten Blick bestand in den 175 Jahren kein grosser Aussenbezug. Die Chroniken von Weinman und Schmid erwähnen nur wenige Aktivitäten, mit denen das Seminar mit der Welt in Verbindung getreten ist. So wurde nach dem ersten Weltkrieg in einer Aktion Geld zur Linderung des Elends der Wiener Kinder gesammelt, und auch für die Wiener Gymnasiallehrer brachte eine Schülervorstellung 800 Franken zusammen. Erst in jüngster Vergangenheit haben Armin Kuratle und dann Lorenz Zubler mit der Beziehung zur Lehrerbildung im weissrussischen Brest eine beispielhafte Aussenbeziehung institutionalisiert. Jedes Jahr findet ein Schüleraustausch statt. Das Geld für die Reise, für den Aufenthalt, manchmal auch für Winterkleider der weissrussischen Austauschschüler, die selbst kaum Mittel haben, wird von der Schülerschaft der Lehrerschaft und zum Teil von der Elternschaft aufgebracht. Kein Rappen Steuergeld ist dabei.

Wie sich Direktion und Lehrerschaft gegenüber den grossen politischen Erschütterungen der Zeit positionierten, erfährt man aus den Chroniken nur am Rande. Wehrli hatte offenbar Probleme mit der radikalen Religionskritik, die im Zuge der bürgerlichen Revolution von 1848 formuliert wurde; dieser Punkt hat zu seinem Rückzug beigetragen. Weiter erfährt man bei Weinmann, dass nach dem 1. Weltkrieg die «*demokratisch-sozialistische Welle, die durch die besiegten Staaten ging*», manche bereits schon vorhandene Tendenzen, wie zum Beispiel Arbeitsprinzip, Schülerelbstregierung und Abbau der Lehrerautorität verstärkte und radikalisierte. Und weiter heisst es: «*Sogar selbständige Leute werden in solchen Zeiten vom geistigen Strudel etwas eingesogen*».^{vi}

Nur angedeutet ist bei Weinmann die ablehnende Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus, die nicht nur der ehemalige Spartakist Schohaus, sondern auch die Mehrheit der Lehrerschaft einnahm. Da seine Chronik 1933 endet, ist das nicht erstaunlich. Mehr erfahren müsste man eigentlich bei Schmid; der aber richtet sein Augenmerk kaum darauf, dass das Seminar in der nationalsozialistischen Zeit eine erstaunliche antitotalitäre Zone war, die mutig gegen Angriffe verteidigt wurde. Schohaus kümmerte sich zum Beispiel um den aus Deutschland geflüchteten Schauspieler Wolfgang Langhoff und ermöglichte ihm, im Seminar zum allerersten Mal aus seinen Moorsoldaten vorzulesen. Zudem vermittelte er ihm die Möglichkeit, diese erste Darstellung eines Konzentrationslagers in der Schweiz zu publizieren. Dann war auch der ebenfalls aus Deutschland emigrierte Paul Geheeb, Reformpädagoge und Begründer der Odenwaldschule, steter Gast bei Schohaus und traf sich am Seminar mit weiteren Emigranten.

Auch für die Zeit nach dem 2. Weltkrieg bleibt bei Schmid einiges im Unklaren; es gibt keine Bemerkungen zu Wirtschaftswunderzeit und Ölkrise, zu Sputnik-Schock und Kaltem Krieg. Selbst im Zusammenhang mit der 68er Zeit deutet er nur an, dass die Mehrheit von Direktion und Lehrerschaft eine eher reservierte Haltung einnahm – unter anderem wegen gewisser Schwierigkeiten mit aufmüpfigen Schülern, die sich bei genaueren Nachforschungen zudem als von der Jugendrevolte völlig losgelöst erwiesen. Insgesamt scheint es so zu sein, dass sich das Seminar selbst, mindestens wie es sich über die beiden Chronisten der Nachwelt darstellt, als Institution verstand, die es nicht als ihre Aufgabe betrachtete, selbstaktiv den Kontakt zur Welt herzustellen und zu gestalten, sondern neutral und autonom der Lehrerbildung verpflichtet war. Dadurch bleibt etwas im Hintergrund, dass öffentliche Schule und Lehrerbildung immer eine eminent politische Angelegenheit waren und vom Seminar in der täglichen Praxis im kantonalen und kommunalen Rahmen auch als solche gelebt und verstanden wurden. Und wenn man sich die Biographien einzelner Direktoren und der Lehrerschaft genauer anschaut, sieht man sofort, dass sich viele pädagogisch, politisch und kulturell in einer aktiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umgebung des Seminars befanden: speziell natürlich Willi Schohaus, der breite Kontakte pflegte und die pädagogische und bildungspolitische Diskussion seiner Zeit mitgestaltete^{vii}, aber auch ein Ernst Mühlemann, der unter Schohaus, Müller-Wieland und Bühler Konviktleiter war, später das Weiterbildungszentrum der UBS auf dem Wolfsberg leitete und als nationaler Politiker vor allem die Schweizer Aussenpolitik mitprägte.

Und so trägt der Blick in die Chroniken in dieser Hinsicht. Es gab und gibt den Kosmos der Thurgauer Lehrerbildung, und er ist durchaus ein leuchtender Kristall, aber wirklich abgeschlossen von der Welt war er nie. Die engagierte Aktivität im gesellschaftlichen Raum schien, wenn es nicht im engeren Sinn um bildungspolitische Fragen im Umfeld der Volksschule ging, einfach nicht Teil des offiziellen *Auftrags* und der *Selbstdefinition* des Seminars gewesen zu sein. Das wird sich in Zukunft wahrscheinlich ändern.

(2) Laute Klage – Stiller Sieg

Wenn man den Blick auf den Wandel lenkt, relativiert sich die Metapher des Kristalls. Vergrößerungen, Renovationen, Neubauten, Umbauten, Neuverwendungen, Einbezug von Aussenstationen und so weiter haben das Innere des Seminars permanent verändert und zu einer komplizierten Raumgeschichte geführt, die jeder Generation von Benutzern nur noch undeutliche Vorstellung davon zurücklässt, welche Räume eine Generation früher wie gebraucht hat. Schon wenige Jahrzehnte zurück schwimmt die Verwendung der Räume stärker und sie verschwindet im Dunkeln, je weiter man zurückschauen möchte - fast wie das abgebrannte Kloster im Namen der Rose, das in den Erinnerungen der damaligen Zeitzeugen langsam verblasste. Zum Glück gibt es Unterlagen im Archiv des Seminars, aber eine detaillierte Aufarbeitung der Raumgeschichte würde viel Zeit erfordern, und sie würde durch den Verlust von Archivmaterial beim grossen Brand von 1964 erschwert.

Die Geschichte der Räume des Seminars ist eine Erfolgsgeschichte. Der permanente Ausbau und die Verbesserung der räumlichen Möglichkeiten kennt keine Umkehr. Der erste grosse Schritt war der Umzug von der Seeburg ins Kloster. Das Kloster war ungleich grösser und bot ungeahnte Möglichkeiten der Erweiterung, Neuverwendung und Umgruppierung von Räumen, was Weinmann zur Bemerkung bringt: *«Unser Kloster ist ein wahres Kombinationsspiel.»*^{viii} Dass es weit über hundertzwanzig Jahre keinen Neubau gab, hat aber auch damit zu tun, dass in der näheren Umgebung des Klosters immer wieder Gebäude dazu genommen werden konnten. So wurde zum Beispiel 1929 das Gartenhaus wieder hergestellt, 1932 wurden die Lehrerwohnungen im Felsenschlössli in Unterrichtsräume umgewandelt und 1934 kam am Standort des früheren Waschhauses ein neues Lehrgebäude mit Labor- und Sammlungsräumen für den naturwissenschaftlichen Unterricht dazu, später dann der Trakt für den Werk- und Zeichenunterricht. Nicht mehr aufgebaut wurde der Turnschopf, der lange Zeit im Innenhof des Seminars stand und 1942 abbrannte; bis ins Jahr 1972 turnten die Seminaristen über ganz Kreuzlingen verteilt.

Nicht nur Erweiterungen waren wichtig, sondern auch qualitative Verbesserungen. Zentralheizungen wurden nach und nach überall installiert. 1944 wurde der Musiksaal aufwendig restauriert und mit einer geschenkten neuen Orgel ausgestattet. Und unmittelbar vor dem Brand des Klosters im Jahr 1963 waren weitere Zimmer als Unterkünfte für das Konvikt ausgebaut worden. Nach dem katastrophalen Feuer folgte ein Wiederaufbau, der die Mikrostrukturen des Klosterbaus zum Teil markant veränderte und funktional, so gut als das die tragenden Mauern erlaubten, auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung ausrichtete. Gleichzeitig wurde ein Projekt für einen Neubau eingeleitet, der 1972 bezogen werden konnte. Damit wurde ein zweiter grosser Schritt getan. Der dritte folgt jetzt mit dem Bezug der neuen Pädagogischen Hochschule.

Parallel zur Raumgeschichte des Seminars, fand auf einer anderen Ebene eine mit ihr verbundene beispiellose Fortschritts- und Erfolgsgeschichte statt. Sie ist unserem Bewusstsein nicht so direkt als Erfolgsstory eingeschrieben, weil sie in den letzten 40 Jahren gewisse Rückschläge erlitten hat, vor allem aber auch, weil sie sich

über lange Zeit nach dem Motto «laute Klage – stiller Sieg» vollzogen hat: die Geschichte des Berufsstandes der Lehrerinnen und Lehrer.

Schon 1530 hat sich Martin Luther in einer Predigt unüberhörbar über den schlechten Ruf und die erbärmliche Bezahlung der Lehrer beklagt: *«Da sage ich kürzlich: Einem fleissigen frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich zieht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ist's bei uns so schändlich verachtet, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein; und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müsste, so wollt ich kein Amt lieber haben denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiss, dass dies Werk nächst dem Predigtamt das allernützlichste, grösste und beste ist, und weiss dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist. Denn es ist schwer, alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muss; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zerbrechen.»*^{ix}

In dieser Textstelle ist schon die ganze Klage enthalten. Der Beruf ist «schändlich verachtet» und unterbezahlt, obwohl er das «allernützlichste» leistet. Dreihundert Jahre später, kurz bevor Wehrli die Direktion des Seminars antritt, schreibt der Wächter, eine Zeitung in Weinfelden, dass die Lehrer zu schlecht bezahlt seien und die Volksbildung zu wenig politische Unterstützung geniesse; einzelne Lehrer hätten im Laufe eines Jahres bis zu 240 Schüler zu betreuen und wären zudem mangelhaft ausgebildet: *«Während jedes krummbeinige Schneiderlein seine zwei Jahre Lehrzeit aushalten muss, wird oft in einigen Monaten ein militärscheuer Junge zu einem Schulmeister fabriziert.»* Schliesslich wird ebenfalls das geringe Ansehen und der niedrige Lohn der Schulmeister beklagt: *«Geistliche und weltliche Beamte dünken sich hoch über denselben erhaben, betrachten den Schulmeister als ihren Knecht, als ihren Schuhputzer, sprechen von Schulmeisterstolz, wenn er es wagt, etwas besser zu wissen ... Wie sträubt sich der wohlhabende Bauer und Handwerker, seine Tochter einem, wenn auch noch so wackeren Schulmeister zum Weibe zu geben! Das rührt grösstenteils von der Armut und geringen Besoldung der Lehrer her.»*^x

Die Klage über Arbeitsbedingungen und Überbelastung, über Imageverlust und Unterbezahlung, über ein problematisches gesellschaftliches Umfeld und eine reformversessene Bildungsverwaltungen hat sich bis in die Gegenwart gehalten, ja möglicherweise – mit gewissem Recht – in den letzten Jahrzehnten verstärkt. Gleichzeitig hat die Profession aber vor 175 Jahren einen stillen und unmerklichen Siegeszug angetreten. Die Thurgauer Lehrerbildung zeigt das nicht nur mit ihren Bauten. Die Lehrerbildung selbst hat sich sukzessive verlängert. Vor dem Start des Seminars besuchten angehende Lehrer einen in seiner Einfachheit kaum zu unterbietenden Einführungskurs bei einem Stadtpfarrer. Mit dem Seminar wurde eine Ausbildungszeit von zwei Jahren eingeführt. Zu Ende der Ära Wehrli und mit dem Umzug ins Kloster wurde im Rahmen des ersten thurgauischen Seminargesetzes die Ausbildungszeit auf drei Jahre erhöht. Das vierte Jahr wurde zwar 1901 zum zweiten Mal in einer Volksabstimmung abgelehnt, nahm diese Hürde aber bereits 1911 problemlos. In der Mitte der 70er Jahre wiederholte sich der Vorgang mit dem Volksnein zum fünften Jahr, das wenige Jahre später dank dem Gesetz von 1982 doch kam.

Heute dauert die Lehrerbildung nochmals ein Jahr länger, und sie ist im Zuge eines nationalen und internationalen Prozesses auf Hochschuleebene angehoben worden.

Erst wenn man diesen Verlauf mit den Entwicklungen in anderen Berufen vergleicht, wird klar, wie rasant sich die Dauer der Lehrerbildung verdreifachte. Handwerkerlehrlinge lebten schon vor der Gründung des Seminars mit der Familie des Meisters unter dem gleichen Dach und wurden in einer meist drei- oder vierjährigen Lehrzeit auf diese Weise in den Berufsstand eingeführt. Die Lehrzeit hat sich bis heute kaum verändert, auch wenn die Qualität der Ausbildung durch die Einführung der Berufsschule natürlich eine andere ist. Theologen, Juristen und Mediziner studierten schon lange vor der Gründung der Seminarien mehrere Jahre an Universitäten, und das ist immer noch so.

Nicht nur die forsche Verlängerung der Lehrerbildung ist ausserordentlich. Genauso auffallend ist, dass für die Qualität der Lehrerbildung hohe Mittel eingesetzt wurden. Ein gutes, wenn auch etwas bizarres Beispiel dafür ist die «Mitschauanlage», für die in der Mitte der 70er Jahre 75'000 Franken bereitgestellt wurde und vor der wir heute eher etwas ratlos stehen würden. Aber schon ihre Planung zeigt, dass Kosten nicht gescheut wurden – und das erweist sich als Konstante. Nicht nur für Infrastruktur, sondern auch für Löhne wurde Geld bereitgestellt. Der Vater von Wehrli, verdiente als Lehrer noch 37 Franken im Monat – wie viel das heute auch immer sein mag, viel war's auch am Anfang des 19. Jahrhunderts nicht. Seither stiegen die Löhne der Lehrerschaft permanent.

Proportional zu den Löhnen stiegen die Seminaristenzahlen. Zwar gab es über die Zeit hinweg gewisse Schwankungen, doch insgesamt war der Anstieg kontinuierlich. Ab 1958 wurden die ersten Klassen doppelt geführt, ab 1964 dreifach und von 1972 an vierfach. Es kamen neue Ausbildungswege dazu. Einerseits wurde eine Ausbildung für Maturanden von Kantonsschulen geschaffen, und zur Zeit des Lehrermangels wurde ein Berufsleuteseminar aus dem Boden gestampft, das als Zugang für gestandene Berufsleute zum Lehrerberuf beibehalten wurde – ganz unabhängig von momentanen Schwankungen auf dem Lehrerarbeitsmarkt. Die Zahlen, die Regierungsrat Abegg bei der Schlüsselübergabe des Neubaus im Jahr 1972 nannte, sind etwas zufällig gewählt, aber ausserordentlich aussagekräftig: Während im Jahr 1919 im Kanton Thurgau 21'043 Primarschüler und Primarschülerinnen von 385 Lehrern und 44 Lehrerinnen, also von insgesamt 429 Lehrkräften unterrichtet wurden, gab es im Jahr 1969 für 21'246 Primarschüler und Primarschülerinnen 479 Lehrer und 273 Lehrerinnen, also total 752 Lehrkräfte. Die Klassengrösse sank von durchschnittlich 49 auf durchschnittlich 28. Aktuell liegt die meist unterschrittene Richtgrösse bei 24.

So wie die Ausbildung verlängert wurde, so wie die finanziellen Mittel dafür und für Löhne der Lehrerinnen und Lehrer erhöht wurden, so wie die Schülerzahlen pro Klasse sanken, so stieg auch das Sozialprestige der Profession. Lehrer und Lehrerinnen wurden zu geachteten Persönlichkeiten und lokalen Autoritäten und sie wurden in einem Atemzug mit Ärzten und Pfarrern genannt. Eine Profession mit einer auch nur annähernd so unglaublichen Erfolgsgeschichte in den letzten 175 Jahren wird nicht leicht zu finden sein.

Natürlich gibt es seit den 70er Jahren eine gegenläufige Entwicklung, aber sie ist nicht professionsspezifisch, sondern betrifft zum Beispiel auch Ärzte und Pfarrer. Ihre Gründe liegen nicht in den Berufsständen selbst. Sie sind vielfältig und haben mit Autoritätsverlust von traditionellen Autoritäten, mit grundsätzlicher Verunsicherung, aber auch mit Sparangriffen auf Staatsangestellte zu tun. Am «stillen Sieg» des Lehrerberufs über die Zeit hinweg ändert das wenig. Auch heute werden in den gängigen Rankings über das Ansehen der Berufe und über die Vertrauenswürdigkeit ihrer Exponenten die Grundschullehrerinnen und -lehrer weit oben geführt – zwar hinter den Feuerwehrleuten, Piloten, Apothekern und Ärzten, aber weit vor den Rechtsanwälten, Fussballtrainern, Autoverkäufern und Politikern.

Solche Rankings allein können uns allerdings nicht euphorisch stimmen, und sie können nicht überdecken, dass seit vier Jahrzehnten mit grösserem Recht ein gewisser Druck auf die Profession behauptet wird, der sich zum Beispiel in einer erhöhten Arbeitsbelastung bei gleichzeitiger Lohneinbusse äussert.^{xi} Das Image braucht deshalb Pflege. Da gibt es viele Möglichkeiten, und da fällt auch schon was ein: Die Löhne müssen gehalten werden. Die Selektivität der Ausbildung muss hoch sein, nicht nur im Bereich zwischenmenschlicher Kompetenzen, sondern auch im Bereich schulischer Leistungen. Das intellektuelle Niveau der Ausbildung muss den Vergleich mit einer Universität aushalten. Die Pädagogische Maturitätsschule und die Pädagogische Hochschule müssen gegenüber der Gesellschaft offen sein, den intergenerationellen Austausch suchen und dadurch der Öffentlichkeit ein fassbares Bild der Profession und der Bedeutung der öffentlichen Bildung abgeben.

Speziell für den Thurgau kommt etwas dazu, was ein Aussenkantonaler erst nach einiger Zeit realisiert. Für den gesellschaftlichen Aufstieg im Kanton scheint der Besuch des Seminars bis heute eher weniger versprochen zu haben als der Besuch einer Kantonsschule. In der ganzen Geschichte, nicht nur in den letzten 40 Jahren, galt das Seminar eher als eine Art pädagogische Provinz, das nicht den Status der Kantonsschulen erreichte, und noch heute sind drei der fünf Thurgauer Regierungsräte Mitglieder von Verbindungsvereinen der thurgauischen Kantonsschulen, zum Beispiel der Concordia. Eine Gleichstellung der beiden Ausbildungswege in den tieferen Regionen des Bewusstseins der thurgauischen Entscheidungsträger würde dem Image des Berufsstandes sicher nützen.

Aber auch das Zuhause spielt eine Rolle. Dass die Lehrerbildung im Kanton Zürich nun seit mehr als dreissig Jahren zum Teil in Baracken untergebracht ist, hat das Image des Lehrerberufs vielleicht nicht massiv geschwächt, aber sicher nicht wesentlich gestärkt. Vom Neubau der Pädagogischen Hochschule im Thurgau wird demgegenüber ein positives Signal ausgehen. Der Bau ist ein wichtiger Beitrag zur verdienten Erfolgsgeschichte der Profession. Es ist einer der ersten Neubauten einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz.

(3) Spuren christlicher Wurzeln

Dass die Thurgauer Lehrerbildung so lange fast ausschliesslich in einem alten Kloster untergebracht war, könnte einen dazu verleiten, darin mehr als eine Laune der Geschichte, ja, ein Zeichen des Himmels zu sehen. So ist es nicht. Es gibt keine religiöse Absicht bei der Übernahme des Klosters durch das Seminar, und es besteht kein vordergründiger Zusammenhang zur langen religiösen Tradition von Bildung und Erziehung in der abendländischen Kultur. Nach ihrer Aufhebung im Jahr 1848 wurden die Klöster ganz verschiedenen Zwecken zugeführt und als Lagerhallen, Fabriken, Kliniken, Strafanstalten oder eben als Seminare verwendet. Das Kloster in Kreuzlingen stand leer. Der Einzug des Seminars war ganz einfach nahe liegend.

Und dennoch erscheint uns der Zusammenhang zwischen Lehrerbildung und ehemaligem Stift aus der heutigen Perspektive mehrdeutig, und er führt fast automatisch zu weiteren Assoziationen. Das Kloster stand der Lehrerbildung freilich aufgrund der Säkularisierung zur Verfügung, aber die Säkularisierung von Bildung und Erziehung vollzog sich viel langsamer als der politische Prozess, der die Liegenschaften freigemacht hatte. So markiert der Umzug ins Kloster zwar den Aufbruch in eine neue Zeit, aber gleichzeitig bleibt das Kloster ungewollte Metapher für eine Bildung, die in einem fast zweitausend Jahre lang christlich verfassten Abendland noch sehr lange auf Glauben, christliche Moral und Innerlichkeit ausgerichtet bleiben sollte.

Dass der Pestalozzi-Verehrer Wehrli trotz der liberalen Regenerationszeit, der das Seminar seine Gründung verdankte, Pädagogik und Religion als Einheit verstand, passt in die Zeit und bestätigt die Differenz zwischen der Entwicklung des politischen und religiösen Diskurses. Wehrli erteilte den Religionsunterricht für die Protestanten selbst und setzte darauf, dass die angehenden Lehrer später ihren Kindern insoweit religiöse Führer sein würden, als sie im Seminar selbst religiöse Anregung empfangen hätten. Christus galt ihm als Vorbild aller Lehrer; so sollten auch die Seminaristen bei ihren künftigen Schülern eine Art Apostel sein.

Natürlich sollte Religion nicht auswendig gelernt werden, sondern musste Herzenssache sein: *«Wenn einmal in der Schule der Religionsunterricht nicht mehr ein verstand- und herzloses Auswendiglernen von schwer zu verstehenden Dingen oder ein trockenes kaltes Abfragen darüber, sondern ein Unterricht ist, der darin besteht, dass man mit liebendem Herzen die Kinder auf ihre Pflichten gegen die Eltern, gegen den lieben Vater im Himmel, gegen die Mitmenschen und sich selbst aufmerksam macht – und dann gleichsam jedes Wort, jeder Blick, jede Tat zeigt und lehrt, dass diese Pflichten zu erfüllen und Gott den lieben Allvater zum besten Freunde zu haben, über alles in der Welt stehe ... dann wird's besser»*^{xii} Die Verpflichtung, im Konvikt zu leben, sollte den Seminaristen die Erfahrung eines *«musterhaftes christliches Gemeinwesen»* vermitteln, *«in welchem der Direktor im Verhältnis eines Hausvaters zu ihnen stand»*.^{xiii} Sie selbst sollten sich unter einander als Brüder betrachten.

Die Nachfolger von Wehrli waren alle Theologen – bis zu Willi Schohaus, der zwar auch ein Theologiestudium begonnen hatte, aber als erster nicht in Theologie, son-

dern in Philosophie abschloss. Und so erstaunt es nicht, dass sich der Geist der Lehrerbildung bis zu Schohaus nur zögerlich säkularisierte. Noch der Chronist Weimann hält in der Festschrift zur Hundertjahrfeier als seine persönliche Überzeugung das Religiöse als Endziel der Erziehung fest: *«Das ideale Endziel der Erziehung kann aber kein anderes sein, als der religiöse Mensch, der Mensch, der sich im Leben an Gott zurechtgefunden hat. Er ist der fürs Leben im höheren Sinn brauchbare und gute Mensch.»*^{xiv}

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass alles andere überraschend wäre. Vergewärtigen wir uns: Augustinus formulierte zur Zeit des untergehenden Römischen Reiches als einziges Ziel von Bildung die Vorbereitung der Seele für ihren Weg zurück zu Gott. Seither, seit dem Ausgang der Antike, ist Europa nahezu ausschliesslich christlich verfasst gewesen. Die kulturelle Überlieferung zwischen Antike und Mittelalter wurde von christlicher Bildung kontrolliert, das christliche Wissensmonopol hielt sich bis ins 13. Jahrhundert, und die Vorrangstellung von christlicher Bildung und Erziehung dauerte gar bis ins 18. Jahrhundert. 1500 Jahre Kultur haben ihr Zentrum in der Konstruktion von Gott, Sohn und Heiligem Geist, in dieser nicht leicht verständlichen Trinität, und in der Erlösung der Welt durch ein reines Kind. Mit diesem Zentrum formten sich auch pädagogische Erwartungen und Vorstellungen, die bis in die Gegenwart denkbestimmend blieben, so dass sie auch heute noch mindestens stillschweigende Voraussetzungen darstellen, die im Feld der Pädagogik wirksam werden, ohne dass sie explizit genannt sind, manchmal ohne dass sie überhaupt in unser Bewusstsein treten. Das gilt insbesondere für die Vision des guten Kindes, für das Bild der rein liebenden Mutter, schliesslich für die Vorstellung der heiligen Familie und des damit verbundenen gesellschaftsfernen, kontrollierten erzieherischen Schonraums und zuletzt für die Tugend als zentralen Fluchtpunkt von Erziehung und Bildung.^{xv} Und so wäre es geradezu unhistorisch zu vermuten, dass das religiöse Paradigma mit der Realisierung der liberalen Verfassung von 1848 in der Pädagogik vollständig ausser Kraft gesetzt worden wäre. Es lebte weiter, und heute sind wir eher mit dem Problem konfrontiert, dass die in einer vollständig säkularen Welt aufgewachsene Generation der Gegenwart wegen eines verkürzten historischen Bewusstseins daran gehindert ist, die religiösen Wurzeln von pädagogischen Phänomenen zu erkennen.

Sie sind zum Beispiel in den Sekundärtugenden spürbar, die von Direktor Rebsamen gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit Kraft gefordert wurden, wobei er die Lernschule bereits kritisierte: *«Nein, wenn man einen jungen Menschen zur Wahrhaftigkeit, Arbeitsamkeit, Reinlichkeit, Dienstfertigkeit, Nächstenliebe und anderen Tugenden führt, so hat man unendlich mehr getan, als wenn man sein Gedächtnis mit einigen hundert Namen und Zahlen mehr anfüllt.»*^{xvi} Genauso lässt sich die Hausordnung für die Seminaristen jener Zeit kaum ohne Rückgriff auf klösterliche Traditionslinien erklären. Tagwache war um halb fünf oder um fünf Uhr. An Sonntagen war der Besuch des Morgengottesdienstes obligatorisch. Danach folgte eine Chorgesangsstunde und am Nachmittag, nach der Kinderlehre, stand ein Spaziergang unter der Aufsicht der Lehrer auf dem Programm.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts, beim aufgeklärten Philosophen und Theologen Häberlin, verbinden sich quasi religiöse Motive und eine explizit christliche Basis von

Pädagogik. Vom Lehrer forderte er, in erster Linie ein sittlicher Mensch zu sein. Er müsse eine unerschöpfliche Liebe zu den Kindern haben, die blosser Zuneigung übersteige und in der festen Gesinnung bestehe, für das Wohl des andern alles einzusetzen. Die hier nur indirekt angesprochene christliche Nächstenliebe wird an anderen Stellen durch explizite religiöse Bezüge ergänzt. So war es für Häberlin wichtig, dass der Erzieher ein religiös warmes Herz habe, denn *«religiöse Gefühle stehen mit dem kindlichen Gefühl in enger Beziehung»*. Und auch andere Passagen aus Häberlins Erziehungsphilosophie zeigen seine religiöse Grundhaltung. Gegenüber den objektiven Gewalten, die sich der menschlichen Beeinflussung entziehen, gab es für ihn nur *«Ehrfurcht, verbunden mit der Überzeugung, dass auch hinter diesen Gewalten eine Macht steht, welche uns wohl will, und hier hat Jesus uns den Weg gezeigt»*.^{xvii}

Insgesamt lösten sich die Pädagogik und das ihr zugrunde liegende Menschenbild, die Inhalte der Lehre und der Schulbetrieb, die Hausordnung und die in ihr vertretene Moral nur langsam von einer übergreifenden religiösen Einbettung. Das geschah in verschiedenen Säkularisierungsphasen, in einer Art Säkularisierungsschüben, die gesellschaftlich bestimmt waren und wesentlich nach dem 1. Weltkrieg und in der Folge der 68er Jahre ausgelöst wurden. Getragen wurden sie von Willi Schohaus und später von Hannes Maeder und Armin Kuratle. Aber dennoch ist der aktuelle Rektor der pädagogischen Maturitätsschule der erste, der restlos selbst bestimmt, wer Religionsunterricht erteilt und der weder den reformierten Kirchenrat informiert noch den Bischof einbezieht. Noch in der Ära Kuratle richtete eine Lehrerin für katholischen Religionsunterricht ihr Bewerbungsschreiben interessanterweise direkt an den Bischof.

Wenn man nachgerade darüber fast etwas unsicher geworden sein sollte, ob es nicht doch ein Zeichen des Himmels war, dass dem Seminar das alte Kloster zufiel, so könnte einem eine kleine Geschichte, die mit dem Seminar verbunden ist, noch weiter verunsichern. Im Erdgeschoss, im Treppenhaus des Lehrflügels, sind zwei Bronzetafeln angebracht, die von einer mexikanischen Delegation 1962 in die Schweiz gebracht wurden und die beide mit einer spanischen Inschrift an Enrique C. Rébsamen erinnern. Sie werden kaum je beachtet, und wenn die Direktoren in der Lebenskunde nicht darauf aufmerksam machen würden, wüsste niemand, wer hier geehrt wird. Enrique war der Sohn des langjährigen Direktors Johann Ulrich Rebsamen. Enrique war selbst Lehrer und in jungen Jahren nach Mexiko ausgewandert, wo ihm seine Tatkraft und die Gunst der liberalen Zeit die Möglichkeit gab, das erste Lehrerseminar zu gründen, später weitere hinzuzufügen und eine Lesefibel zu schreiben, mit der Generationen von Mexikanern lesen lernten. Enrique Rébsamen ist in Mexiko ausserordentlich berühmt und in jeder zweiten grösseren Stadt gibt es neben der Calle Pestalozzi auch eine Calle Rébsamen. Das erste Seminar aber, das er in Xalapa ins Leben rufen konnte, fand seine Heimat in einem säkularisierten Kloster ...

Fern jeder Metaphysik lässt sich dagegen ganz nüchtern zusammenfassen, dass sich die christliche Basis unserer Kultur im Bereich von Bildung und Erziehung, speziell in der Lehrerbildung, viel länger hielt, als wir gemeinhin annehmen. Das lange gültige Ziel, die angehenden Lehrer vor allem anderen in eine vorgegebene religiöse Welt-

ordnung einzufügen, passte zu den Klostermauern, hinter denen die Seminaristen weggeschlossen waren, und das Leben hinter den abweisenden Aussenmauern des Stifts gepaart mit der Unterweisung in christlicher Moral lassen ganz leise das höchste Bildungsziel von Augustinus nachklingen: der Welt absterben und ganz bei Gott sein.

Gleichzeitig war mit dem Klostergebäude aber auch die Möglichkeit einer Konzentration und Besinnung gegeben, die wir heute vielleicht vermissen und die grosse Universitäten wie zum Beispiel das kreuzgangmässig angelegte Stanford in Kalifornien architektonisch wieder einzufangen versucht haben. Dort laden grosse quadratische Innenhöfe zwischen ein- und zweistöckigen Gebäuden zum Nachdenken ein – ganz analog zu Kreuzlingen, für das Ernst Mühlemann in seinen politischen Erinnerungen knapp festhält: «*Die nach innen gekehrte Klosteranlage erlaubte ein vertieftes geistiges Studium.*»^{xviii}

Vor allem im 20. Jahrhundert verlor sich die religiöse Einbindung der Pädagogik zusehends. Ein neues pädagogisches Paradigma bahnte sich seinen Weg, die Moderne liess sich nicht aufhalten. 1904 hat Direktor Frey im Konvikt noch eine gesicherte Flügeltüre einbauen lassen, um nächtliche Ausbrüche von Seminaristen radikal zu unterbinden – natürlich vergeblich. Aus heutiger Sicht sieht es so aus, als ob er mit seiner hilflosen Massnahme der Nachwelt ohne Absicht eine Metapher dafür lieferte, dass die Kraft der religiösen Bindungen trotz der Existenz traditioneller Kräfte abzunehmen begann – die Mauern des Klosters wurden doch durchbrochen. Interessant ist, dass einige der konfliktreichsten Problemlagen in der Pädagogik der Gegenwart genau mit diesem Paradigmenwechsel zu tun haben und sich beim Zusammentreffen von religiösen Vorstellungen und moderner Welt verorten lassen: Kruzifixstreit, Kopftuchfrage, Evolutionslehre und Intelligent Design sind die Stichworte dazu.

(4) Vorboten der Moderne

Die traditionellen Bindungen haben das Seminar nie gehindert, ja, sie haben es vielleicht gerade darin unterstützt, in vielen Bereichen sehr innovativ zu sein. Die Geschichte zeigt, dass hier kein Widerspruch besteht. Schon Wehrli versuchte, zukunftsweisende Ideen von Pestalozzi zu realisieren: Lehrerbildung sollte nicht allein durch die Lehre, sondern durch eine Verbindung von Leben und Lernen wirken. Deshalb betrachtete er seine Schule als erweiterter Familie und verstand sich selbst von Anfang an als guter Hausvater im Konvikt. Konviktsleben war Leben im häuslichen Kreise; die Seminaristen mussten Hausarbeiten übernehmen und zudem landwirtschaftliche Arbeit verrichten. Fromme Gesinnung, Fleiss und wirkliche Sittlichkeit konnten nur erreicht werden – hier ist Pestalozzi ganz präsent –, wenn sich praktische Tätigkeit und Lehre ergänzten.

In der Lehre selbst vertrat Wehrli eher einfache, nachvollziehbare, aber für seine Zeit zum Teil avantgardistische Prinzipien. Der Unterricht sollte immer vom Konkreten ausgehen und das Kind vorsichtig zum Abstrakten überleiten, immer vom Leichten zum Schweren, immer organisch. Alles andere erachtete er als geistige Dressur. Seine Methode hatte den Anspruch, die Kinder vor Schaden zu bewahren; er forderte, dass Kinder vor Gedanken und Gefühlen, die ihrer Entwicklung noch nicht gemäss wären, verschont blieben. Eine Kurzform seiner Methodik findet sich in ein paar allgemeinen Regeln: *«a) Nie zu viel auf einmal! b) Alles, was ich lehre, sei wahr und klar und alles, was die Schüler zu machen haben, sollten sie ächt und recht machen! c) Nicht bloss der Lehrer, sondern auch die Schüler sollen sprechen [...] d) Die Schüler sollen Rechenschaft über das Gelernte und Eingeübte geben können. e) Wiederholung ist die Seele des Unterrichts.»^{xix}*

Nicht alle Regeln sind wirklich überholt. Dass auch die Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen sollen, ist noch heute bisweilen keine obsoletere Forderung. Eines der herausragendsten Beispiele für die innovative Kraft des Seminars sind aber sicher die allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans von 1912, die bei der Lehrplanrevisi- on im Jahr 1921 wörtlich übernommen wurden. Es handelt sich um eine Vorweg- nahme dessen, was die Pädagogik erst nach und nach zu fordern begann, und es lohnt sich ohne Zweifel, diese Formulierungen hier in ganzer Länge zu zitieren:

«Der Unterricht ist in allen Fächern so zu erteilen, dass er dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entspricht und die Schüler zu selbständigem Denken und Arbeiten befähigt. Es handelt sich nicht darum, ein Stoffgebiet lückenlos zu behandeln, wohl aber darum, auf anregende Weise in dasselbe einzuführen und das Interesse an seinen Problemen und ihrer Lösung zu wecken. Für die Stoffauswahl im einzelnen ist die geistige Entwicklung der Schüler in erster Linie massgebend. Das bloss Mitteilen von Wissensstoff und die gedächtnismässige Aneignung desselben muss auf das wirklich Notwendige beschränkt bleiben. Umso ausgiebiger soll die Selbstbetätigung der Lernenden zu ihrem Rechte kommen. Es ist daher den Schülern so viel als mögliche Gelegenheit zu geben, dass sie das, was ihr Wissen zu be-

reichern geeignet ist, durch praktische Versuche erproben, durch eigene Tätigkeit sich erarbeiten oder durch Lektüre sich aneignen. Das Recht der Selbstbestimmung, auf dem die Selbsterziehung beruht, ist den Seminaristen auch im Unterricht in geeigneter Weise einzuräumen durch eine gewisse Freiheit in der Stoffauswahl, durch die frei gewählten Fächer und durch die Gewährung hinreichenden Masses verfügbarer Zeit.»^{xx}

Hier ist Wagenscheins Exemplarität genau so enthalten, wie die aktuelle Forderung der kognitionspsychologischen Didaktik nach «problem based learning», Selbsttätigkeit ebenso wie Wahlmöglichkeit. Auch wenn erst eine genauere Untersuchung der Unterrichtspraxis jener Zeit wirklich Auskunft darüber geben könnte, was von diesen Bestimmungen in der täglichen Praxis des Seminarunterrichts realisiert wurde, so ist doch allein schon der Umstand erstaunlich, dass sich hier ein wirklich neues Paradigma des Denkens artikuliert, ein modernes Paradigma, das nun auch in der Pädagogik eine Loslösung von übergreifenden religiösen Zusammenhängen vollzieht, wie es geistesgeschichtlich mit der Proklamation des Subjekts und mit dem Postulat der Bildung des Individuums um seiner selbst willen bei Descartes begonnen hat.

Eine umfassende Vorbereitung auf die Moderne vollzog sich dann aber in der Zeit der Direktion von Willi Schohaus (1928 – 1962). Schohaus war weit über das Seminar hinaus bekannt, vor allem durch Artikel im Schweizer Spiegel, in Tageszeitungen und in der Schweizer Erziehungs-Rundschau. In pädagogischen Kreisen wurde sein Buch «Schatten über der Schule» über die Landesgrenzen hinaus zur Kenntnis genommen. Es enthält einerseits eine kritische Diagnose der Schule seiner Zeit, die Schohaus aus einer mehr oder weniger reformpädagogischen Perspektive vornimmt. Er wendet sich gegen eine Schule die als Plage empfunden wird, gegen eine Schule, in der die Lehrer ihre Eitelkeit und ihre Geltungssucht befriedigen und mit Parteilichkeit, Körperstrafen und Spott regieren. Neben dieser Analyse beinhaltet das Buch – und das hat Aufsehen erregt – auch 82 Bekenntnisse von «malträtierten» Schülerinnen und Schülern, von Menschen, die zurückblicken und die Not, die Herabsetzung, die Bestrafung, die Ungerechtigkeit, das Unverständnis und die unterbliebene Förderung schildern, die sie in der Schule erlebt haben.

Willi Schauhaus Biographie begann mit einer revolutionären Phase. Er war in der Schweiz aufgewachsen, aber deutscher Staatsangehöriger und deshalb 1917 mit 20 Jahren in die deutsche Armee einberufen worden. Nachdem er an der Front verletzt und nach Berlin zurückversetzt worden war, schloss er sich 1918 in der revolutionären Zeit nach dem 1. Weltkrieg für kurze Zeit dem linkssozialistischen Spartakusbund um Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht an. Zurück in der Schweiz brach er das Theologiestudium zugunsten eines Philosophie- und Pädagogikstudiums ab und promovierte später beim vormaligen Direktor Häberlin in Philosophie.

Schohaus war Materialist und antiklerikal. Materialist in dem Sinne, dass er den realen Verhältnisse eine starke Wirkung zuschrieb, und antiklerikal nicht durch das, was er sagte, sondern durch das, was er nicht sagte. So schreibt der Chronist Schmid: «Wenn gewisse kirchliche Kreise vor ihm auf der Hut waren, so nicht, weil

er öffentlich Äusserungen tat, die ihre Überzeugungen verletzt hätten, sondern nur, weil er Äusserungen unterliess, die sie vom Seminardirektor gern erwartet hätten.»^{xxi} Religiosität ist bei Schohaus tatsächlich nicht einfach zu erkennen, konfessionell war sie auf keinen Fall. Am ehesten orientierte er sich an Vorstellungen, die auf Zarathustra zurückgehen und im Menschen sowohl gute als auch böse Kräfte annehmen. Allenfalls könnte seine gelebte Ehrfurcht gegenüber Natur, Mensch und Kunst als entfernter Ausdruck eines religiösen Empfindens gedeutet werden.

Schohaus war Demokrat und Moralist. Als Demokrat achtete er die Anliegen anderer sehr hoch und sah im Konvent, in der Aufsichtskommission und im Erziehungsdepartement Instanzen, denen er unterstellt war und die es für alle Anliegen zu überzeugen galt. Als Moralist dagegen empfand er sich je länger desto stärker in einer untauglichen Position, und seine Pädagogik entwickelte er aus einem Unbehagen, das zurückblieb, nachdem er das Scheitern jeder moralischen Position diagnostiziert hatte. Dass Schohaus, wie Ernst Mühlemann schreibt, von den progressiven Ideen seiner frühen Jugend im Alter zu *«einer konservativen Grundhaltung soliden Schweizer Bürgertums»* fand, trifft wahrscheinlich nur die eine Hälfte der Wahrheit.^{xxii} Die Zeit hat viele progressive Ideen von Schohaus Wirklichkeit werden lassen, so dass seine eher affirmative Haltung gegen Ende seiner Amtszeit vielleicht ebenso sehr dem historischen, und nicht nur seinem persönlichen Wandel zuzuschreiben ist.

Schohaus vertrat in seinen Schriften eine ästhetische Erziehung. Sie ist nicht ganz einfach zu verstehen. Ihr Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass jeder Moralismus letztlich zum Scheitern verurteilt ist: Sowohl der konservative, bürgerliche Moralismus als auch der linke, religionslose Moralismus bringen den Menschen in Bedrängnis: Beide glauben, dass Verbesserung nötig und möglich ist. Und darin sind sie unerbittlich. Ihre Unerbittlichkeit in der Bewahrung der bestehenden Verhältnisse oder aber in der Forderung einer besseren Welt, bewirkt beim Einzelnen mehr Übel als Segen; sie plagt und peinigt die jungen Menschen.

Aus dem Dilemma, dass wir zwar das Gute wollen, mit moralischer Erziehung aber das Gegenteil erreichen, gibt es für Schohaus einen Ausweg: die ästhetische Erziehung. Sie wertet Geistigkeit höher als Gewissen. Geistigkeit soll verhindern, dass die Erfahrung des Ungenügens negativ durchschlägt, dass ein Mensch sich selbst in moralisierender Art das Leben vergällt und dass er an die anderen noch strengere Massstäbe anlegt als an sich selbst. Das Ungenügen zu ertragen, ohne sich moralisch zu zerfleischen und ohne sich gleichzeitig vom moralischen Imperativ zu dispensieren - dies soll aus dem Erlebnis reiner Geistigkeit möglich werden: noch religiös formuliert als Gnade Gottes, die mich gerecht macht, auch wenn mein Werk nicht genügt; klassisch formuliert als ästhetische Erziehung, die nicht erlaubt, dass die Ziele die Mittel heiligen; mit Häberlin philosophiert als Geistigkeit, die dem Menschen ermöglicht, sich von den engen Perspektiven seines Daseins zu lösen, die Relativität aller Unvollkommenheit zu erkennen und die Erhabenheit des Seins in seiner Ganzheit zu ahnen.

Etwas konkreter meint Schohaus, dass ästhetische Erziehung durch das Erlebnis des Schönen, durch die Freude an einer Blume oder an einer Landschaft, durch das stille Betrachten eines Kunstwerks geschieht. Wenn ein Mensch zu diesem Erlebnis fähig wird, meidet er das Gemeine, Eigennütziges, Triebhaftes, und zwar nicht deshalb, weil es verboten ist, sondern weil es seinen Geschmack verletzt. In der Schule sind deshalb Besinnlichkeit, wertvolle Bilder im Schulraum, rechtes Festfeiern usw. von Bedeutung. Es versteht sich, dass ästhetische Erziehung nicht direkt planbar ist. Aber sie kann durch Vermeiden von Überaktivität unterstützt werden. Als Ganzes befreit sie uns von moralinsaurer Lebensfeindlichkeit.

Die Neuerungen, die Schohaus in seiner Amtszeit einführte, haben immer einen Bezug zu dieser nicht ganz einfachen Konstruktion der ästhetischen Erziehung. Ein Beispiel dafür ist die Einführung einer Stunde Lebenskunde auf Kosten von Religionsunterricht; diesen transformierte Schohaus in eine kurze Panoptik grosser Weltreligionen. In der Lebenskunde konnte Schohaus nun den Seminaristen *seine* Auffassungen auseinandersetzen, den Schülerinnen und Schülern die Philosophie der Schule und die Prinzipien des Zusammenlebens erklären. Zudem lernte er alle Schülerinnen und Schüler kennen und diese lernten ihn kennen. Dadurch entstand eine persönliche Basis für konstruktive Lösungen von Problemsituationen, im besten Fall ein gegenseitiger »Beziehungskredit«, der Missverständnisse reduzierte. Übrigens hielt sich diese Neuerung; noch Armin Kuratle erteilte bis zum Ende seiner Amtszeit als Rektor im Jahr 2003 allen ersten Klassen die Lebenskunde selbst, und auch an der heutigen Pädagogischen Maturitätsschule führt Rektor Lorenz Zubler diese Tradition fort.

Ein weiteres Beispiel betrifft die Noten. In der Mitte der 50er Jahre wurden die Zeugnisse für die ersten drei Jahrgänge abgeschafft und durch einen knappen Bericht mit Leistungs- und Haltungscharakteristika zu jedem Fach ersetzt. Nur in der vierten Klasse wurden wegen des Patents Noten erteilt. Das Ziel dieser Neuerung bestand darin, dem Konkurrenzdenken eine neue Perspektive entgegenzustellen; der Vergleich des Einzelnen mit sich selbst sollte bedeutender werden. Auch diese Umstellung gehorchte den Prinzipien der ästhetischen Erziehung, indem sie die Konzentration auf sich und die Abkehr vom zermürenden und letztlich moralisierenden Prinzip des Leistungsvergleichs darstellte. Von Dauer war sie nicht.

Die beiden wichtigsten Elemente der Schohaus-Pädagogik waren aber eine konsequente Ermutigungspädagogik und die Schülerselbstverwaltung. Schohaus zog Lob immer dem Tadel vor. Wenn ihm Strafe nötig schien, sollte sie so sein, dass sie eine positive Weiterentwicklung nicht verhinderte, immer von einem Augenzwinkern begleitet, immer mit einem Rest Schalk, der die Distanz zur selbst erteilten Strafe durchschimmern liess. Im Zweifel stellte sich Schohaus auf die Seite des Schwächeren, also meist auf die Seite der Seminaristen, und versuchte, ihnen Mut zu machen.

Die Schülerregierung war eine wirklich revolutionäre Einrichtung. Entsprechend den reformpädagogischen Ideen sollten sich die Jugendlichen in eigener Verantwortung zur Gemeinschaft erziehen und dabei keine Fremdbestimmung erleben. Und tatsächlich gab es – und gibt es auch heute – keine Einmischung der Schulleitung, kei-

ne Kontrolle des Budgets, kein Reinreden in die fast zwanzig Ämter, die oft mehrfach besetzt sind und von der Präsidentin, über den Aktuar, die KassiererIn und den Revisor bis zum Verantwortlichen für den Jazzkeller oder zum Bootschef reichen. In gewissen Zeiten war selbst im Konvikt der Ordnungschef allein verantwortlich; er hatte gewisse Strafbefugnis, und der Konviktsleiter redete ihm nicht drein. Natürlich erforderte diese echte Übergabe von Verantwortung auch die nötige Toleranz im Fall von Pannen.

Schohaus war ein Charismatiker. Vieles erreichte er dank seiner Persönlichkeit, die Ernsthaftigkeit, Überzeugungskraft und Humor verband. Um ihn bildete sich, wie bei allen seiner Gattung, eine Art Kometenschweif: Nach der Siesta versammelten sich die Getreuen bei Schohaus zum Café. Der Konvent umfasste jene, die dazu gehörten, und solche, die dazugehören wollten, jene, die nicht dazugehörten und die, die nicht dazugehören wollten. Schohaus konnte gut zuhören, war aber in gewissen Auffassungen sehr eigensinnig und konnte einen Dialog durchaus auch verweigern. Als Konviktleiter Mühlemann anfangs der 60er Jahren im Aufenthaltsraum auf Initiative seines Radio- und TV-verrückten Seminaristen Kurt Felix einen Fernseher aufstellte, quittierte Schohaus das mit stillem Ärger. Er war ein absoluter Feind elektronischer Medien. Allerdings hatte er Jahre zuvor den gleichen Mühlemann ins Seminar aufgenommen, obwohl dieser an der Aufnahmeprüfung behauptet hatte, dass Radio Beromünster zum Zusammenhalt von Familien beitrage ...

Die auf Schohaus folgenden Direktoren setzten den Weg in die Moderne fort, ohne alles zu übernehmen, was er begonnen hatte. Marcel-Müller Wieland war von der Geistigkeit her eine echte Schohaus-Nachfolge, aber er konnte sich im Seminar nicht durchsetzen und geriet durch seine Abwesenheit beim grossen Brand zusätzlich ins Abseits. Bühler bildete danach insofern einen gewissen Bruch, als er seine eigene Lehrerbildung in Rorschach erhalten hatte, an einem Seminar also, das im Ruf stand, nicht wie Kreuzlingen die Persönlichkeitsbildung, sondern die Methode in den Vordergrund zu stellen. Trotz dieses vorübergehenden «Einfalls eines Methödelers» blieb der Geist von Schohaus im Seminar aber lange präsent. Sein vielleicht bis heute am konkretesten feststellbares Vermächtnis ist die Schülerregierung. Sie ist heute noch fast erstaunlicher als damals, weil das Schohaus-Seminar doch überschaubar war. Heute muss der Präsident oder die Präsidentin der Schülerregierung eine Versammlung mit mehreren hundert Jugendlichen leiten können – und sie können es. Eine weitere wirkliche Ära folgte erst wieder mit Armin Kuratle. Unter seiner Direktion wurde das Seminar eine im aktuellen Verständnis moderne Lehrerbildungsinstitution, die permanent auf die Anforderungen der Zeit zu antworten versuchte. Aber selbst zu Beginn der Ära Kuratle war der Geist der Schohausianer im Konvent noch spürbar – 20 Jahre nach seinem Rücktritt – irgendwie nicht zu unrecht, denn letztlich war es Schohaus, der die Basis für eine moderne Lehrerbildungsinstitution gelegt hatte.

Es gab aber auch Zeichen einer sich durchsetzenden Moderne, die nicht direkt auf die Initiative eines Direktors oder auf das Engagement des Konvents zurückgingen. 1904 wurden die ersten Töchter ins Seminar aufgenommen, und ab sofort wurden die Studierenden per Sie angesprochen. Lange Zeit galt noch ein Numerus Clausus

für Mädchen, der mit dem nicht wirklich abgesicherten Argument begründet wurde, dass die Bereitschaft der Gemeinden gering sei, Frauen als Lehrerinnen einzustellen. Nur aus Anlass eines Lehrermangels im Jahr 1947 wurde die Zulassungsbeschränkung für Mädchen von 4 auf 6 pro Klasse angehoben. Selbst 1960 warnte Schohaus noch vor der unbegrenzten Aufnahme von Mädchen, weil er sich nicht vorstellen könne, dass die Schulgemeinden ganz umdenken würden.

Im Februar 1962 meldeten sich zum ersten Mal mehr Mädchen als Knaben zur Aufnahmeprüfung an. Nun wurden von 81 Kandidaten und Kandidatinnen «24 Töchter und 26 Jünglinge» aufgenommen. Ein Jahr später kippte das Verhältnis. Es wurden 24 Mädchen und 21 Knaben aufgenommen. Als ich im Jahr 1991 am Seminar zu unterrichten begann, kamen auf einen Schüler vier oder fünf Schülerinnen. Zögerlich wurde das Mädchenkonvikt ausgebaut, das heute grösser ist, als dasjenige der Knaben. Mit dem Seminar und seiner Direktion hatte all das wenig zu tun. Der Prozess war gesellschaftlich bedingt und durchaus mehrdeutig. Einerseits handelte es sich um die Realisierung der typisch modernen Denkfigur der Gleichberechtigung von Mann und Frau. Gleichzeitig äussert sich darin aber eine ganz bestimmte Artikulation von Frauenemanzipation, die ihre prominenteste Vertreterin in Helene Lange und ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert hatte: Die Frauen werden wegen ihrer naturgegebenen Mütterlichkeit als die helfend-umsorgende Ergänzung zum männlichen Prinzip gesehen, und scheinen aus dieser Perspektive eher als für pädagogische Berufe geeignet^{xxiii} – eine Auffassung, die noch heute dem Volksempfinden entspricht.

In diesem ungeheuer schnellen Prozess äussert sich aber auch ein Phänomen, das über die Moderne hinausgeht und von Ulrich Beck als Teil einer «reflexiven Moderne» verstanden wird^{xxiv} – einer zweiten Moderne, die auf die Lebensgrundlagen der ersten zurückwirkt und diese auflöst: Auch Frauen verfolgen nun berufliche Perspektiven. Damit beginnt sich die basale Familienkonstruktion der Moderne aufzulösen, die auf der familiären Arbeitsteilung von weiblicher Haushaltsführung und männlicher Berufstätigkeit basierte. Nun nehmen Frauen in Anspruch, was Männer schon lang für sich beanspruchten: Erwerbstätigkeit und selbst gestaltete Biographie.

Gerade in diesem Zusammenhang erscheint die hohe Zahl von Frauen in Lehrberufen noch in einem anderen Licht. Im gesamtgesellschaftlichen Durchschnitt verdienen Frauen 20% weniger als Männer, wovon im besten Fall zwei Drittel über höhere Ausbildung und bessere Kompetenzen der Männer erklärt werden können. Der Rest ist Gender. In Lehrberufen besteht dieser Unterschied nicht.^{xxv} Hier haben beide Geschlechter die gleichen Löhne – eine seltene Ausnahme. Dennoch gibt es keine eindeutigen Anhaltspunkte dafür, dass der Lehrberuf für Frauen so attraktiv ist, weil sie hier ihren männlichen Kollegen lohnmässig gleichgestellt sind. Vielleicht ist er allerdings weniger attraktiv für Männer, weil sie nicht *mehr* verdienen als die Frauen.

Eine Entsprechung in der Architektur hatten die Anzeichen einer sich in der Pädagogik durchsetzenden und zum Teil radikalisierenden Moderne nicht. Noch immer gab das Kloster den Rahmen – für Entwicklungen, die nun bereits weit über seine metaphorische Geltung hinauswiesen. In gewissen Details der Renovationen, Erneuerungen und Erweiterungen gab es natürlich Zeichen der Moderne. Aber die kolossalen Mauern des Altbaus blieben vorderhand bestimmend. Erst im Zusammenhang mit

dem katastrophalen Brand von 1964 wurde der Auftrag für einen Neubau erteilt – fast als wäre auch das Feuer ein Zeichen gewesen, ein Zeichen dafür, dass der Altbau allein nicht mehr den Rahmen für ein modernes Seminar sein konnte.

(5) Vom Wahn zur Wahrheit?

Der Neubau – so wird der Erweiterungsbau der Architekten Rudolf und Esther Guyer seit seiner Übergabe ans Seminar im Jahr 1972 immer noch genannt – ist ein architektonischer Ausdruck der Moderne. Der Grundgedanke, der hinter dem neuen Seminartrakt steht, gehorcht vollständig modernen Prinzipien: Wenn alles bedacht wird, entsteht ein Gebäude, das für die Lehrerbildung ideal ist. Das planende Denken wird ganz in den Dienst der Funktion gestellt, welche das Gebäude einmal zu erfüllen hat. Dieses Prinzip gilt ohne jegliche Einschränkung, es gibt kein metaphysisches System, an dessen Regeln der Bau ausgerichtet werden muss. Die einzigen Grenzen sind gesellschaftliche Realitäten und natürlichen Gegebenheiten.

Bei einem genaueren Studium erkennt man, dass sich der Neubau ohne Überdeutung als Ausdruck von aufgeklärten Prinzipien verstehen lässt, die über die Architektur und die Ästhetik hinausgehen und auch die Pädagogik erfassen, als Ausdruck eines modernen, westlichen Denkens, das die Geschichte im Sinn einer emanzipatorischen Finalität versteht: Wenn wir die Vernunft gebrauchen, bewegt sich die Welt in Richtung Fortschritt und Freiheit. Wir werden uns von den Zwängen der Natur befreien und wir werden das gesellschaftliche Zusammenleben harmonisieren. Wenn wir nichts gelten lassen, was dem kritischen Verstand widerspricht, wenn wir auf ein unhinterfragtes Akzeptieren von Autoritäten verzichten, werden wir alles erreichen: Fortschritt durch Technik und Wissenschaft, konkrete Freiheit durch Demokratie. Die Gewissheit, dass alles machbar ist, ersetzt uns die Sicherheit, die wir früher in Gott gefunden haben. Chaos, Dunkelheit, Mythen und Unwissen vergehen. Licht und Klarheit, wissenschaftliches Denken und Erkenntnis, Empirie und Technologie ersetzen sie. Der Wahn wird überwunden, an seine Stelle tritt Rationalität – das ist das Versprechen der Moderne, das ist ihre radikal formulierte Hoffnung.

Der Guyer-Bau ist bis ins Detail ein Akt streng rationaler Planung. Die Architekten hatten sich intensiv mit dem vorgegebenen Programm auseinandergesetzt und zuerst einmal einen sinnvollen Bezug zu den bestehenden Gebäuden zu entwickeln versucht. Der Neubau sollte sich vom Kloster mit den hohen weissen Wänden, den Lochfenstern und den grossen Dächern absetzen. Distanz und Gegensatz sind die Prinzipien dieser Absetzbewegung. Die Distanz wurde durch eine deutliche räumliche Trennung des Neubaus zum Kloster realisiert; so wurde vermieden, dass das imposante barocke Klostergebäude, das in seiner Mäanderform zwei grosse Höfe umschliesst, gestört wird. Der Gegensatz manifestiert sich formal und ist vielgestaltig. Statt der langen hohen Satteldächer des Klosters wurden terrassenförmig gestufte Flachdächer gewählt. Dem grossen linear-gestreckten Baukörper des Altbaus wurden eine Vielzahl kubisch stark aufgelöster Baugruppen entgegengestellt. Es wurden rhythmisch gegliederte Fensteröffnungen in einer rauhen mit Eisenoxyd eingefärbten Betonfassade realisiert – keine glatte, weisse Fassade mit regelmässigen Fenstern.

Insgesamt wurde nicht eine architektonische Verbindung gesucht, sondern ein Kontaktpunkt gesetzt, mit dem Ziel eine gewisse Spannung aufzubauen. Neben dem traditionellen an der Vormoderne orientierten Grossbau sollte eine moderne städtische

Siedlung entstehen, in der junge urbane Menschen studieren, sich bewegen und sich wohl fühlen, eine kleine, in den Hang hinein gebaute Stadt, mit Treppen und mit Gassen, schliesslich mit einem Platz, auf dem man sich sieht und der vom Musiktrakt, vom Wissenschaftstrakt und vom Sporttrakt völlig umschlossen wird.

Die Innenräume des Neubaus bestehen aus Kuben mit ganz unterschiedlichem Volumen. Sie wurden entsprechend den Planungsvorgaben zusammengefügt. Der Naturwissenschaftstrakt wurde zum Beispiel so gebaut, dass sich die Kuben gegen oben verjüngen und dadurch den abnehmenden Raumbedarf von Biologie über Physik und Chemie bis zur Geographie abbilden. Letztere besetzt den obersten Stock, der nur noch über einen einzigen Unterrichtsraum verfügt. Der von aussen erkennbaren, unterschiedlichen Kombination von Baukuben entsprechen im Innern grosse Hohlräume, die über die Stockwerke hinausreichen, die Verbindungen schaffen und den Zusammenhalt innerhalb jeder der drei Einheiten herstellen.

Aus heutiger Perspektive ist es fast etwas überraschend, dass die Architekten kaum mit Fragen der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen befasst waren. Sie suchten in ihren Überlegungen vor allem den durchdachten Bezug von Neubau und Altbau und die idealen Voraussetzungen für das studentische Zusammenleben. Wie das Raumprogramm und die Lernprozesse zusammenhängen, war kein Diskussionspunkt. In dieser Frage fand kein Diskurs zwischen Pädagogik und Architektur statt. Es gab lediglich Vorgaben: Quadratmeterzahlen für die Räume, Anzahl der Musikzimmer, steile Hörsäle für Chemie und Physik.

In diesen präzisen Vorgaben, für die keine relativierenden Diskussionen vorgesehen waren, äussert sich ein anderer Aspekt der Moderne, eine Art Sicherheit, die alle Beteiligten beruhigt, die aber auch in Beschränktheit umschlagen und zum Hemmnis von Entwicklung und Fortschritt werden kann. Offenbar war unausgesprochen klar, dass die vernünftigen Vorüberlegungen zu endgültig richtigen Resultaten führten. Treppenartige Hörsäle sollten allen Studierenden erlauben, in Physik und Chemie die Demonstrationen der Versuche gut zu sehen und dabei den Ausführungen der Lehrer aufmerksam lauschen zu können. Deshalb wurden die Treppen in Beton gegossen.

Damit ist auch das didaktische Szenario für die Ewigkeit festgeschrieben und kann nur durch einen Frontalangriff auf das Gebäude, nur durch einen Abbruch verändert werden. Eine heute oft gewünschte und pädagogisch geforderte flexible Nutzung der Räume ist nicht möglich, war nie angedacht worden. Diese Verkehrung der Moderne in Erstarrung und Antithese von Fortschritt lässt sich tatsächlich vor allem in der fehlenden Flexibilität des Raumprogramms und in einigen zeittypischen Mängeln, wie der fehlenden Rollstuhlgängigkeit, erkennen. Sie ist kein Merkmal der beteiligten Akteure, sondern der Zeit, in der sie agierten.

In der Tat waren die Architekten Guyer Avantgardisten und Wegbereiter. Der in seiner Zeit vorbildliche und wegweisende Bau, der gut erhalten ist und bis heute hoch geschätzt wird, verwendete zum Beispiel mit dem rauhen, warm eingefärbten Beton ein zu diesem Zeitpunkt in der Schweiz völlig neues Material. Dass sich die avantgardistischen Ideen des Ehepaars Guyer realisieren liessen, verdankt sich dem Umstand, dass in den Sitzungen der Baukommission neben der Schulleitung und dem

Kantonsbaumeister immer zwei Mitglieder des Regierungsrates anwesend waren. Dadurch war eine einwandfreie Kommunikation und eine korrekte Erläuterung «verrückter» Vorhaben möglich, welche postwendend durch mutige Entscheidungen der Regierungsvertreter quittiert werden konnten.

Es ist ausserordentlich interessant, dass sich in der Pädagogik fast zeitgleich mit der Erstellung des Neubaus ein Paradigmenwechsel vollzog, den man heute als realistische Wende oder auch als empirische Wende bezeichnet. Im Jahr 1966 veröffentlichte Heinrich Roth den ersten und im Jahr 1971 den zweiten Band seiner «Pädagogischen Anthropologie». In diesem epochalen Werk wird ein moderner Ansatz von Pädagogik gewählt, der insbesondere auch auf Resultate empirisch arbeitender wissenschaftlicher Disziplinen zurückgreift, auf Biologie, Soziologie und Psychologie und dort speziell auf Entwicklungspsychologie. Und wenn Roth am Schluss des zweiten Bandes seiner «Pädagogischen Anthropologie» vom Ziel der «*Befreiung des Menschen aus seinen natürlichen und gesellschaftlichen Fesseln*»^{xxvi} spricht, so zeigen sich auch auf dieser eher philosophischen Ebene ganz explizit die Züge modernen Denkens.

Ebenfalls im Jahr 1971 veröffentlichte Wolfgang Brezinka «Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft». Darin vertrat er, dass eine Umbenennung der Disziplin zwingend sei und dass mit Hilfe wissenschaftstheoretischer Kriterien ein altes Abgrenzungsproblem gelöst werden müsse: zwischen einem Bereich, in dem mit empirisch-rationalen Methoden Erkenntnis gewonnen werden könne, und einem Bereich, der sich der Bearbeitung durch diese Methoden entziehe und deshalb der Diskussion von Philosophen, Politikern und Praktikern überlassen werden müsse. Für den ersten Bereich soll der Begriff «Erziehungswissenschaft» reserviert sein; auf ihn sollte sich die universitäre Forschung und Lehre in Zukunft beschränken, um so der Beliebigkeit von Antworten auf pädagogische Fragen zu entgehen: «*Aus Tatsachen lassen sich weder Werte noch Normen ableiten. Der Unterschied zwischen Sein und Sollen ist logisch nicht zu überbrücken. Deshalb muss innerhalb der Wissenschaft auf Werturteile verzichtet werden.*»^{xxvii} Den traditionell umfassende Gegenstandsreich der Pädagogik wollte Brezinka aufgeben. Von einem einheitlichen, die gesamte pädagogische Wirklichkeit betreffenden Wissen, das auch Werturteile und Fragen erzieherischer Zielsetzungen umfasst, nahm er Abstand.

An der Examensansprache im Schuljahr 1973/74 hat sich Regierungsrat Abegg von diesem Verständnis von Pädagogik distanziert: «*Pädagogik ist zur 'Bildungswissenschaft' geworden. Wertvorstellungen sind nach ihrer Auffassung emotional und subjektiv bedingt und müssen deshalb ausgeklammert werden. Daran glaube ich nicht.*» Die Idee einer «wertfreien Bildung» halte er für eine Selbsttäuschung und er hoffe, «*dass der Lehrer auch künftig als Mitmensch, als Person glaubhaft eine Wertordnung vertritt und in offenem Gespräch mit den Schülern den Gesichtspunkt der Werteverantwortung zur Geltung bringt.*»^{xxviii} Trotz dieser Distanzierung – sie beruht übrigens zum Teil auf einem Missverständnis, denn Brezinka hat nie einen Verzicht auf Wertorientierungen gefordert – hat sich die Wissenschaftsorientierung durchgesetzt, und sie hat sich auch im Seminarunterricht seit den 70er Jahren verstärkt. Wissenschaftliche Psychologie und weitere Bezugsdisziplinen der Pädagogik wurden

wichtiger, die Ausrichtung an empirischen, speziell an quantitativen Daten unverzichtbar.

Alles in allem hatte sich die Moderne durchgesetzt, das Seminar befand sich offenbar auf dem Weg zur Wahrheit – vom rational konzipierten Neubau bis zu den pädagogischen Technologien, die sich aus einer empirisch abgesicherten Erziehungswissenschaft ergeben würden. Dass man der Irrationalität aber doch nicht ganz entkommen konnte, erstaunt nicht wirklich. Die in Beton gegossenen Stufen der Hörsäle, die einen frontal abgewickelten Unterricht zementieren, zeugen davon, genau so wie die fast unüberwindlichen Schwierigkeiten von Behinderten, die in die Aula gelangen wollen und für die ergänzende bauliche Massnahmen nur schwer möglich sind. Trotz seiner Schönheit und seiner Funktionalität zeigt der Bau so auch die Grenzen der Moderne, ihre ungewollte Arroganz, die darin liegt, dass sie die Relativität und Vorläufigkeit richtiger Lösungen unterschätzt.

Auch in der Pädagogik scheint es manchmal so, als habe der Wahn eher seinen Ort gewechselt als seine Existenz beendet. Die erziehungswissenschaftliche Forschung generiert immer wieder Erkenntnisse, die nur scheinbar neu sind, sich bei genauerem Hinsehen aber eher als Kreisbewegungen entpuppen und eine permanente Aufwärtsbewegung der Disziplin etwas fraglich erscheinen lassen. So machen Klieime und Helmke zum Beispiel im März 2006 in einem Interview mit der ZEIT über die Videostudien des Forschungsprojekts DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) folgende Feststellung: Im Durchschnitt kommen die Schüler nur *«ganze 11 Minuten pro Schulstunde zu Wort! Bei 20 Schülern in der Klasse ist das eine halbe Minute für jeden. Die Hälfte der Zeit spricht der Lehrer,»*^{xxix} Aber bereits vor 30 Jahren hat das Ehepaar Tausch in seiner berühmten «Erziehungspsychologie» mehrere Studien zitiert, die bis in die 50er Jahre zurückreichen und die belegen, dass im Durchschnitt der *«einzelne Lehrer über 50% aller Worte im Unterricht redet und somit ca. 30-40mal so viel, wie das dem einzelnen Schüler möglich ist»*.^{xxx}

Wenn die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sich genauer mit den Resultaten der PISA Untersuchungen beschäftigen, werden sie auch hier feststellen, dass sich die Wahrheit immer ein Stück vom Betrachter wegbewegt, wenn er gerade glaubt, sie erreicht zu haben. Die PISA Studien bringen uns, wie selbst Urs Moser als kompetentester Schweizer Fachmann in dieser Frage sagt, kaum gesichertes Wissen. Ja, es besteht sogar die Gefahr, dass sie anstelle von Erkenntnis und Wahrheit neue Formen von Wahn erzeugen. In seiner «Theorie der Unbildung» behauptet Konrad Paul Liessmann, dass PISA die Bildungsziele der Aufklärung – Autonomie, Selbstbewusstsein und geistige Durchdringung der Welt – eher torpediere als unterstütze, weil nun nur noch *ein* Bildungsziel gelte, nämlich PISA bestehen. Und zudem werde eine neue Gläubigkeit erzeugt: *«Erschütternder als die Ergebnisse von PISA ist die Gläubigkeit, mit der Rankings angebetet werden.»*^{xxxi}

Und so scheint es, dass die Moderne durchaus doppeldeutig ist. Zwar bringt sie Licht ins Dunkle, aber gleichzeitig lässt sie einen neuen Mythos entstehen. Er liegt im Glauben an die grenzenlosen Möglichkeiten der Vernunft und daran, dass ihre konsequente Anwendung automatisch zum befreienden Endpunkt der Geschichte führe.

Die Widersprüchlichkeit des modernen Denkens und die Problematik der neu aus der Aufklärung heraus entstehenden Mythen hat Adorno in der Dialektik der Aufklärung beschrieben. Was er mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen sagt, findet eine eher unterhaltsame Entsprechung in der erwähnten Mitschauanlage, die am Seminar im Jahr 1975 für 75'000 Franken entstehen sollte. Der Konvent hatte eigens dafür eine Exkursion nach Rickenbach gemacht, wo es eine solche Anlage schon gab: Hinter einer Glaswand, die nur von ihrer Seite her durchsichtig war, konnten die Studierenden den Unterricht verfolgen, den ein Lehrer mit seiner Klasse vorführte. Dass mit diesem letzten Ausdruck von Technik die Pädagogik vorangebracht werden könnte, entpuppte sich tatsächlich bald als Aberglaube. Zum Glück verzichteten die Kreuzlinger in letzter Sekunde auf den Bau und verwendeten das Geld für anderes – wahrscheinlich ein Ausdruck einer Mischung aus Hochschätzung von Persönlichkeitsbildung und einer gewissen Reserve des Konvents gegenüber Technologie und Methodik, die sich seit den Zeiten von Schohaus bis heute gehalten hat und sich hoffentlich auch in Zukunft nicht verliert.

Es gibt noch eine andere Geschichte der pädagogischen Moderne am Seminar Kreuzlingen. Es ist die Geschichte des Rückzugs des Autoritarismus. Sie ist über die ganzen 175 Jahre recht gut dokumentiert und am Ende erreicht sie einen Punkt, der keine Analogien zum damaligen Neubau zulässt – ganz im Gegensatz zu den bisher angeführten Entsprechungen von Pädagogik und Architektur. Ihr Endpunkt ist Unsicherheit und damit ein Gegenpol zur Sicherheit der Guyer-Bauten.

Die Autoritätsfrage stellte sich immer wieder, und die kontinuierliche Auflösung von autoritären Strukturen und autoritärem Führungsstil lassen sich gleichzeitig als Protest oder Ausbruch aus einer fest gefügten Welt und als Konkretisierung von Freiheit verstehen. Schon gegen Ende des 19. Jahrhundert gab es immer wieder massive Verstösse gegen die Hausordnung, aus Protest eingeschlagene Fensterscheiben, Tumulte im Wirtshaus. Der Zorn der Studenten richtete sich gegen das Regime von Rebsamen. Verschiedene Ausschreitungen in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts veranlassten den Konviktführer zum Rücktritt. Trotz Rebsamens Änderungswunsch blieb das Konvikt obligatorisch. Im Oktober 1885 beriet der Konvent wieder einmal über Massregeln zur Verhütung disziplinarischer Ausschreitungen. Er kam dabei zur Einsicht, *«dass man nach der Richtung klösterlicher Abschliessung und Einsperrung nicht zu weit gehen dürfe ...»*^{xxxii} Das ist ein erster Schritt zurück.

Um die Jahrhundertwende stellt der Chronist Weinmann eine Reaktion auf die Lernschule fest, die sich dem Kind von aussen aufzwängt, es mit Wissen voll stopft und auch seine Persönlichkeit bricht. In einer Zeitung artikulierte ein Ehemaliger die Opposition, die sich in dieser Zeit gegenüber autoritärer Behandlung aufgebaut hatte: *«Kein Wort der Kritik ist scharf genug, um die Personen und das 'System' jener Jahre zu beleuchten. Es galt, die 'Furcht des Herrn', die Autorität der Lehrer um jeden Preis aufrecht zu erhalten; ich hatte das Gefühl, man arbeitet systematisch darauf hin, jedem Zögling den Rückgrat des eigenen Willens zu brechen. Mit Spott, Hohn, Sarkasmus, mit Strafnoten, Aufhocken oder Ignorieren trieb man schwächere Schüler geradezu in eine Art Psychose ...»*^{xxxiii} Interessant an diesem Artikel ist vor allem, dass autoritäres Verhalten ganz offensichtlich nicht mehr selbstverständlich war.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts versuchte Häberlin mit mehr Freiheit auf Zustände zu reagieren, die nicht mehr in die Zeit passten. Er glaubte an die Selbstverantwortung der Seminaristen und gewährte ihnen eine gewisse Freiheit. Er setzte auf Vertrauen und war überzeugt, dass die Studenten sich selbst regieren würden, sich selbst zu Idealen erziehen würden, wenn man sie ihnen nur erläutern würde. Die Aufsicht wurde gelockert, man durfte später aufstehen. Es gab täglich freien Ausgang, am Sonntag von 12.30 bis zum Nachessen, am Samstag von 12.30 bis 4 Uhr und unter der Woche drei Viertelstunden über Mittag.

Das war nun fast etwas viel, und Häberlin fühlte sich wegen des Drucks antiliberaler Kräfte gezwungen, als Seminardirektor aufzuhören und seine Karriere als Philosophieprofessor zu forcieren. Ein Teil der Neuerungen hatte Bestand. Allerdings blieb die Hausordnung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts streng formuliert, mit Freiheiten zwar, ohne Gesinnungsschnüffelei, aber *«für die Experimente autoritätsloser Kinderstaaten, wie sie als Karikaturen die damalige Pädagogik entstellten, gab sich das Seminar nicht her.»*^{xxxiv} Es entstanden in Anlehnung an die deutsche Reformbewegung lediglich zwei Wandervogelgruppen, eine für Knaben und bereits eine für Mädchen.

Der nächste grosse Einbruch kam natürlich 1968. Der Chronist Schmid erzählt wenig darüber, und das wenige, was er rückblickend in den Vordergrund stellt, ist etwas missverständlich: *«Das Jahresheft der Ehemaligen 1969 erinnert den heutigen Leser daran, dass in jenen Jahren eine Jugend aufzusteigen beginnt, die alles in Frage stellt; sie stellen Ansprüche von herausfordernder Arroganz; ihre Führer machen die Gesellschaftskritik zum Dauergeschäft und möchten für eine Umstrukturierung der Gesellschaft kämpfen, ausgerechnet mit den Mitteln des Massenterrors, wie sie unsere Generation aus den Jahren nach 1933 zur Genüge kennt. – Die langhaarigen stürmischen Jugendlichen haben Leitbilder nötig, keine saturierten Schwere-neröter.»*^{xxxv}

Auch hier ist zuerst einmal Reaktion auffällig; sie zeigt, dass die Autorität sich tatsächlich bedroht fühlte und sich auf dem Rückzug befand. Ein Auszug aus der Examenrede des Direktors aus dem Schuljahr 1968/69 scheint diesen Eindruck zu bestätigen: *«Im Geistig-Schöpferischen, in der sportlichen Leistung und im wahren Dialog mit prominenten Dichtern und Denkern zeigt sich die wahre Potenz der Jugend, nicht in importiertem Randalieren und suggeriertem diabolischem Zersetzen und Zerstören, das weiter nichts zurück lässt als das Chaos.»*^{xxxvi} Aber verschiedene Zeitzeugen erinnern sich ganz anders.

Sie bestätigen zwar, dass mit Verweis auf das Rote Büchlein von Mao eine Wandzeitung gefordert wurde. Doch die Welt ging nicht unter, und die Wandzeitung war harmlos. Mehrheitlich wurde 1968 in einem positiven Sinn wahrgenommen – auch wenn es kleinere Provokationen gab und die Empfindungen bei einzelnen Lehrern etwas aufgeregt waren. Die Schülerinnen und Schüler wollten mehr Rechte, und sie bekamen sie. Sie erhielten ein Mitsprache-, ab 1990 ein Mitbestimmungsrecht im Konvent. Das hierarchische Gefälle zwischen Lehrer und Schüler verringerte sich. Autoritäres Auftreten von Seiten der Lehrerschaft wurde immer weniger möglich und wäre zusehends als deplaziert empfunden worden. Insgesamt hatten sich Frei-

heit und Demokratie im Schulleben weiter konkretisiert und der Verzicht auf autoritäres Verhalten war zur Selbstverständlichkeit geworden – ohne destruktive Aktionen der Jugendlichen, sondern durch das Engagement von Schülern und Lehrern, was als Ausdruck einer guten Atmosphäre und einer Tradition des gemeinschaftlichen Lebens im Seminar gedeutet werden kann.

Wenn man die Entwicklung der Moderne am Seminar in ihrer Gesamtheit einfangen wollte, so eignete sich eine Parabel des Schriftstellers Manès Sperber sehr gut dazu: Beim Betrachten der Nachtwache von Rembrandt hatte er *«das Gefühl, dass in alledem ein Gleichnis enthalten wäre, welches ich eines Tages aufdecken und enträtseln müsste. Da war das Licht der Farben, das ein Dunkel verhüllte und gleichermassen zur Geltung brachte. Das Licht scheint in der Finsternis, aber verjagt sie nicht, sondern begrenzt sie nur. [...] Die Gesichter der Porträtierten waren zumeist überdeutlich in all ihren Zügen und Merkmalen, aber wenn ich sie lange genug betrachtet hatte, war mir, als ob es nur eines Wenigen bedürfte, damit ich in ihnen noch viel mehr erblicken könnte, als ich sah: ein ganzes Leben war noch da, nicht dargestellt, nicht in Falten halb versteckt, es war unmittelbar da. Die schweren Rahmen begrenzten die Fläche des Bildes, aber nicht seine Tiefe. Und diese schien mir, je länger ich das Porträt betrachtete, endlos - so dass ich nie fähig sein würde, sie zu ermessen.»*^{xxxvii}

Das Licht der Aufklärung wird die Dunkelheit nie restlos durchdringen, und das, was sich hinter der Erscheinung verbirgt, lässt sich nie endgültig ergründen. Das vernünftige Denken macht ohne Zweifel Fortschritte, aber sie werden immer wieder durch neue säkulare Mythen bedroht, und so ist dem Wahn kaum je endgültig beizukommen – ganz analog zur Unmöglichkeit, je in die Tiefe des «logos» vorzustoßen, der als kosmisches Prinzip im Fragment von Heraklit alles Sein durchwaltet. Wir werden in einer gewissen Unsicherheit zurückgelassen.

Genau so lässt der Rückzug von Autorität Unsicherheit zurück oder löst gar Angst vor der Freiheit aus. Die vormoderne Sicherheit im Glauben und die moderne Sicherheit im rationale Denken werden durch Verunsicherungen ersetzt, die Bedürfnisse nach Scheinsicherheit auslösen – zum Beispiel in einer Rückkehr zu fundamentalen religiösen Bekenntnissen, die unter angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht selten sind, oder in einem Rückfall in eine szientistische Scheinsicherheit einer übersteigerten Empirie in der Pädagogik. In der Architektur des Neubaus der Pädagogischen Hochschule dagegen sehen wir eine *andere* Reaktion auf den Verlust von Gewissheit.

(6) Am Übergang zu einer neuen Zeit

Seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts war viel von Postmoderne die Rede, wobei die Zahl der Publikationen darüber seit der Jahrtausendwende wieder etwas abgenommen und die Aktualität des Begriffs sich etwas abgekühlt hat. Tatsächlich aber gibt es gesellschaftliche und geistesgeschichtliche Entwicklungen, die sich vor allem als eine gewisse Verunsicherung über die Moderne verstehen lassen, so wie sie am Ende des letzten Kapitels angedeutet sind – als ein Verlust der Gewissheit, dass sich die Moderne ungebremst fortsetzen lässt und dass sie ihren emanzipatorischen Fluchtpunkt erreicht, wenn wir uns nur strikt am wissenschaftlichen Denken orientieren. Diese Verunsicherung artikuliert sich in Umweltfragen, in medizinischen Fragen, in Fragen des sozialen Zusammenlebens, aber sie betrifft auch Schule, Pädagogik und Architektur. Die Zweifel an den grossen Versprechungen der Aufklärung können mit einer gewissen Vorsicht als Indiz für die Postmoderne, für eine Zeit nach einer naiven Moderne verstanden werden.

Im Versuch die Postmoderne zu fassen, setzt der Soziologe Zygmunt Bauman einen Akzent bei Verunsicherungen im Bereich des Sozialen und bei den parallel dazu angewachsenen Freiheiten im Zusammenleben. Für ihn war die Moderne die Zeit der sozialen Sicherheit, die ein Unbehagen erzeugt hat, weil sie wenig Freiheit und damit wenig individuelles Glück vorsah. In der Postmoderne dagegen entsteht zusehends mehr Freiheit für die individuelle Suche nach Lustgewinn und Glück, aber gleichzeitig geht Sicherheit verloren und deshalb entsteht ein neues Unbehagen: das «Unbehagen in der Postmoderne», wie eine Publikation von Bauman heisst. In ihr verknüpft er aphoristisch, was sich geändert hat: «*Litten die Sicherheitsbedürftigen unter langweiligen und eintönigen Tagen, so sind die schlaflosen Nächte der Fluch der Freien.*»^{xxxviii}

In «Flüchtige Moderne» verweist Bauman stärker auf das Verschwinden von sozialen Strukturen, die in der Moderne Sicherheit vermittelt hatten, und auf die politischen Konsequenzen, die damit verbunden sind: «*Was heute in den Zeiten der flüchtigen Moderne in den Schmelzofen wandert, sind jene Verbindlichkeiten, die Individuen in kollektiven Projekten zusammenschweissen – die kommunikativen Muster und Strukturen der Handlungskoordinaten, die individuelle Lebenspläne an kollektives politisches Handeln binden.*»^{xxxix} Zurückbleiben, um einen Begriff von Ulrich Beck aufzugreifen, nur noch Zombie-Institutionen, Institutionen deren Funktion schon längst ausgewaschen, die schon lange tot sind, aber doch irgendwie lebendig bleiben: Familie, Nachbarschaft, Kirche, Partei, Beruf, Gewerkschaft.

Eher philosophisch und viel grundsätzlicher hat Jean-François Lyotard mit dem Begriff der Postmoderne anfangs 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts unsere Zeit diagnostiziert und dabei diesen Begriff populär gemacht.^{xl} Am Anfang von «Der Widerstreit» bringt er den philosophischen Kern postmoderner Verunsicherung auf den Punkt: «*Der Titel des Buches legt nahe, dass eine universale Urteilsregel in bezug auf ungleichartige Diskursarten im allgemeinen fehlt.*» Für Lyotard gibt es keine allgemein akzeptierten Regeln mehr, nach denen über richtig oder falsch, über wahr oder unwahr, über gut oder böse entschieden werden kann, und es kann deshalb

lediglich darum gehen, «*wenigstens eine Möglichkeit aufsuchen, die Integrität des Denkens zu retten*».

Damit stellt Lyotard das gesamte neuzeitliche Denken, seine Logik, seine Zielhaftigkeit und seinen Totalitätsanspruch in Frage. Wir sind, sagt Lyotard, Zeugen der Krise der Aufklärung und ihrer Erzählung von der Emanzipation der Menschheit. Einzig die wissenschaftlich-technische Entwicklung überdauert die Moderne. Sie allein wirkt ungebremst in die Postmoderne hinein und verändert unser Leben durch ganz neue Technologien. Vor allem Video, Computer, Laser, synthetisierte Bilder, Internet usw. führen zu Wahrnehmungsveränderungen, die letztlich auch die Kategorien von Raum und Zeit, von Geist und Materie, von Subjekt und Objekt durcheinander bringen und damit das klassische Aufklärungsdenken zusätzlich seiner Bedeutung berauben.

Die Pluralität von Denkformen, und damit von Sprachformen, und damit von Lebensformen, die heute gleichberechtigt nebeneinander bestehen, wird zum Signum der Postmoderne. Und was Lyotard generell formuliert, trifft eine Realität, die speziell auch in der Pädagogik gilt: Es gibt keine eindeutigen Antworten. Verschiedene Auffassungen und Strömungen stehen nebeneinander, ohne dass wir sichere und eindeutige Kriterien hätten, die uns sagen, welche die richtige ist. Mit seinem 1979 erschienen Buch «Reflexionsprobleme im Erziehungssystem» hat speziell Niklas Luhman pädagogische Grundüberzeugungen in Frage gestellt und wahrscheinlich direkter in die Pädagogik hineingewirkt, als das Bauman und Lyotard getan haben.^{xli}

Luhmanns Grundthese besagt, dass ein einmal erzeugtes soziales System von ausen kaum beeinflussbar ist und sich nach seiner eigenen Logik verhält. Im Erziehungssystem besteht diese darin, gemäss einem binären Code zu entscheiden, ob ein Heranwachsender die Hürden der Selektion besteht oder nicht besteht. Letztlich ist das das einzige, was im Erziehungssystem immer funktioniert und um das es in letzter Konsequenz geht. Es gibt keine Technologien, mit denen man irgendein erzieherisches Ziel, das man sich setzt, mit Sicherheit auch erreichen kann. Was allein klappt und was wirklich sozialisiert, sind die Differenzen, die das Erziehungssystem über Selektion herstellt. Damit höhlt Luhman den Glauben an die Umsetzbarkeit von pädagogischen Zielen aus, und er relativiert jede pädagogische Absichtsrhetorik bis zu ihrer Hinfälligkeit.

In seiner Infragestellung des klassisch-modernen Erziehungs- und Bildungsverständnisses erfährt Luhmann von Autoren mit ganz anderen Ansätzen Sukkurs: Von Giesecke, der das Ende der Erziehung postuliert, oder von Postman, der vom Ende der Kindheit spricht.^{xlii} So unterschiedlich die Überlegungen auch sind, so stark bündeln sich ihre Kräfte in *einer* Richtung: Es ist nicht mehr sicher, dass der Mensch durch Erziehung und Bildung befreit werden kann. Es gilt nicht mehr als sicher, dass eine nach vernünftigen Prinzipien erdachte Erziehung das erreicht, was sie sich als Ziel setzt, dass sie überhaupt in der Lage ist, wesentlich den Menschen zu beeinflussen. Natürlich fragt sich der Leser jetzt, ob wir nicht etwas vom Thema abgekommen sind. Das ist nicht der Fall. Das Potential des Neubaus der Pädagogischen Hochschule erschliesst sich erst, wenn man zeigen kann, wie er differenziert und detailliert auf viele Herausforderungen der Postmoderne zu reagieren vermag.

Wenn wir den jetzt eingeweihten Bau vor dem Hintergrund dieser Veränderungen verstehen, erkennen wir phänomenale Antworten, welche die beiden neuen Kuben bereithalten. Sie schaffen aktiv Bezüge zu gesellschaftlichen Entwicklungen, zur Pädagogik und zur Didaktik. Die Grundform ist einfach, klar und eindeutig. Sie besteht aus einem Quadrat und einem Rechteck. Damit werden alte, vormoderne und gleichzeitig moderne Formen aufgegriffen, Formen, die traditional verwurzelt sind und die einer verunsicherten Zeit Sicherheit entgegensetzen. Die Grundform beider Bauten ist von aussen gut erkennbar. Sie sind gegenüber dem Kloster und dem Guyer-Bau eindeutig positioniert; sie halten Distanz und haben ihren eigenen Charakter. Letztlich folgt die aktuelle Erweiterung dem Programm der ersten Erweiterung und führt mit Distanz und Gegensatz die gleiche Strategie weiter. Dadurch wird ein weiteres Moment von Kontinuität und Stabilität, also von Sicherheit vermittelt.

Aber die Aussenwände bilden nur einen sicheren Basisrahmen. Sie schliessen nicht ab und schliessen nicht ein – ausser in der Bibliothek, wo man in Ruhe studieren muss. Grosse Fensterfronten sind dominant. Diese erlauben den Blick nach aussen. Der Bau unterstützt die Verbindungen der Lehrerbildung zur Welt, für die sie da ist. Das ist anders als beim Klosterbau mit seinen abweisenden Wänden, anders als beim Guyerbau, der eher eine eigene abgeschlossene zum Innenhof und zu den Gassen orientierte kleine städtische Siedlung war. Die Durch- und Ein-Sichtigkeit der neuen Gebäude lädt aber auch die draussen dazu ein, zu verfolgen, was im Innern passiert. Der Blick hinein weckt das Interesse an dem, was da wohl geschehen mag. So unterstützt der Bau den Gedanken des Campus, der von der Interaktion seiner Elemente lebt. Der Bau ist aber auch ganz grundsätzlich auf den Kontakt mit der ihn umgebenden Welt angelegt. Insofern lädt er auch zu einem Dialog verschiedener Diskursarten ein, zum Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie, zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Steuerzahlern und Steuernbezahlten. Ein einigermaßen integres Denken lässt sich nur über den Dialog unterschiedlicher Diskurse retten – so hat es Lyotard formuliert.

In eine ähnliche Richtung weist die Signaletik, die mit dem Neubau realisiert wurde. Als ich am Anfang der 90er Jahre zum ersten Mal ins Seminar zu einer Besprechung mit dem Direktor kam, verirrte ich mich ungewollt im obersten Stock des Konvikts, und erst durch die Hilfe eines etwas irritierten Seminaristen gelangte ich ins Büro des Chefs. Wie ich später erfuhr, ging das nicht nur mir so. Die Hinweise zur Orientierung und die Zimmeranschriften waren dürftig. Wer nicht zum Haus gehörte und in die Gänge des Klosterbaus eindrang, konnte sich leicht etwas verloren vorkommen. Das passte zu einer gewissen Selbstbezogenheit der Lehrerbildung, zu Nohls These einer autonomen Pädagogik, die sich in ihren Zielen und in ihrer Praxis nicht vom Tagesgeschehen beeinflussen lassen dürfe.^{xliii} Die Signaletik des Neubaus trägt dem Umstand Rechnung, dass Lehrerbildung und Pädagogik in den letzten 40 Jahren immer stärker zu einem Teil des öffentlichen Diskurses geworden sind. Wenn es überhaupt eine richtige Pädagogik geben kann, wird sie nur im Widerstreit verschiedener Meinungen und nur immer vorläufig entstehen. Damit dieser Widerstreit aber möglich ist, braucht es die von der Architektur unterstützte Öffnung, eine Öffnung der Pädagogik und Lehrerbildung gegenüber der Gesellschaft. Auch Nicht-Insider

müssen Zugang haben, Lehrerbildung muss einladend sein, darf keinen geschlossenen Kosmos bilden.

Die neue Signaletik ist in mehrfacher Hinsicht ein Zeichen einer überlegten Antwort auf postmoderne Befindlichkeiten. Sie unterstreicht, dass in einer unübersichtlichen Zeit, in der es schwieriger geworden ist, sich zu orientieren, die Orientierungshilfen wichtig sind. Natürlich geht es nicht darum, den Orientierungslosen den Weg zu weisen, sondern darum, den Einzelne darin zu unterstützen, sich *selbst* zu orientieren. Die Hinweistafeln, Wegweiser und Displays fordern Studierende und Lehrende, aber auch Besucher und Besucherinnen auf, sich hier zu bewegen und sich selbst zurechtzufinden – und zwar nicht nur innerhalb des Neubaus der Pädagogischen Hochschule, sondern auf dem ganzen Campus. Denn das alte Kloster, der moderne Bau aus den 70er Jahren und der aktuelle Neubau gehören zusammen, übernehmen wechselseitig gewisse Aufgaben und erzeugen Synergien, und erst in ihrer Gesamtheit machen sie die Thurgauer Lehrerbildung aus.

Die Signaletik verabschiedet sich auch von den stabilen Raumbeschriftungen und den damit verbundenen Fixierungen. Die anpassungsfähigen Displays zeigen, was gerade jetzt wo passiert. Im Altbau schien es ausreichend, einfach eine Zahl auf eine Zimmertür zu malen, zum Beispiel «21». Generationen wussten, wer hinter dieser Türe unterrichtete, und sie wussten auch, dass sich dahinter die Veränderungen langsam vollzogen. Heute werden starre Zimmerbelegungen genauso wie die festen Strukturen des Unterrichts durch Beschleunigung und Flexibilisierung aufgelöst. Das hat den Vorteil, dass störende und entwicklungshemmende Fixierungen abnehmen. Gleichzeitig wird Notwendigkeit grösser, sich permanent neu zu orientieren. An die Stelle von Stabilität ist Flexibilität getreten.

Auch in der Gestaltung des Innenausbaus wird diese Entwicklung architektonisch kommentiert. Es gibt kaum Raumaufteilungen die nicht veränderbar wären. Räume müssen gestaltet werden, können wachsen und dürfen sich verkleinern. Einzelne lassen sich mit mobilen Elementen flexibel nutzen. Insgesamt werden sie auf Zeit erstellt und können aufgrund entsprechender Erfahrungen und Bedürfnisse mit vertretbarem technischem Aufwand weiter unterteilt oder vergrössert werden, weil keine Zwischenwand statische Funktionen hat. Alles ist veränderbar, alles ist in Bewegung, alles fließt. Es scheint fast, als überwinde der Bau in seinem Innern, was Max Frisch an den realisierten Bauten so erschreckt hat: «... alles ist greifbar, so wie du es entworfen hast, unbarmherzig, ob es dir gefällt oder nicht ; es ist da, und die beste Idee verändert es nicht mehr ... Selbst wo es dir gefällt, hat es etwas Befremdendes, fast Erschreckendes; alles wird eisern, steinern, endgültig, es gibt nichts mehr zu wollen.»^{xliv} Die von Frisch beschworene Gefahr, dass wir in den Realität gewordenen Plänen «anwachsen, anhocken, ansteinern» könnten, besteht in den beiden neuen Bauten nicht. Hier sind nur noch die Aussenwände endgültig. Ihre fassbare Form allein bildet einen Kontrapunkt zur Relativierung von Sicherheit in der Postmoderne.

Ein weiteres Programm ist Transparenz. Alles ist durchsichtig. Alles kann und soll gesehen werden, nicht nur von aussen nach innen und umgekehrt, sondern auch im Innern des Gebäudes selbst. Viele Wände sind aus Glas, nichts wird versteckt,

Durch-Blick ist ein Wert, Transparenz bildet eine Voraussetzung für Such- und Orientierungsbewegungen in der Postmoderne. Hier wird der Bau in idealerweise eine Modellfunktion für die Volksschule, in der in einem Schulhaus je länger desto mehr alles alle angeht. Intimität ist dabei nicht ausgeschlossen. Sie kann in den vorhandenen Nischen oder vor allem in der Bibliothek gefunden werden. Allerdings muss sie bewusst gesucht werden. Schliesslich ergibt sich aus der Transparenz auch die Chance, dass Respekt, Rücksichtnahme und Ruhe nicht nur Sekundärtugenden sind, sondern aus Einsicht in die jederzeit wahrnehmbare Tätigkeit der Mitstudierenden und in ihre aktuellen Bedürfnisse echt werden.

Die Gemeinschaft der Studierenden wird nicht mehr hauptsächlich in der Klasse gesehen, die sich in einem Zimmer formiert und die als Klassengemeinschaft ein fest definiertes Element der grösseren Schulgemeinschaft ist. Gemeinschaften verlieren ihren Dauercharakter, sie bilden sich auf Zeit, in wechselnden Zusammensetzungen, den Bedürfnissen der Aufgaben zugeordnet, die zu erfüllen sind, oder den persönlichen Wünschen und Sympathien entsprechend, die einzelne Studierende zusammenbringen. Ob sich dieses Konzept bewährt, wird die Zukunft weisen. Auf jeden Fall ist die permanente Möglichkeit, die Gruppen der Studierenden neu zu bilden, in der Architektur angelegt, und zwar nicht nur für die Pausen, wie es im Guyer-Bau in der kleinen Stadt gedacht war, sondern auch für das Unterrichtsgeschehen selbst.

In der obersten Etage des quadratischen Baus befinden sich nebst Seminarräumen auch Arbeitsräume für Dozierende. Auch hier sind Transparenz und wechselnde Gemeinschaften architektonisches Programm. Was die Studierenden in der Lehrerbildung und die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule praktizieren, sollen die Dozierenden der Lehrerbildung auch selbst vorleben. Zwar garantiert der Umstand, dass es sich um den obersten Stock handelt, eine gewisse Ruhe und die Möglichkeit, sich etwas abzusetzen. Aber die Arbeitsplätze sind so angelegt, dass unter den Gelehrten eine Academic Community entstehen soll. Die Offenheit ermöglicht auch hier Kommunikation, die Wege zueinander sind kurz und wechselnde Arbeitsgruppen können sich gut organisieren.

Durch ihre Grundform vermittelt die Architektur der neuen Pädagogischen Hochschule eine minimale Sicherheit in einer unsicheren Zeit. Alles andere aber verweist auf Offenheit, Transparenz und Flexibilität und bildet damit einen Raum, in dem Sicherheit erst hergestellt werden muss, in dem Bewegung, Orientierung und Kommunikation sinnvoll sind und in dem die Bildung wechselnder Gemeinschaften erwartet wird. Im Wesentlichen ist der Bau nicht Orientierung, sondern Aufforderung, sich in einer unübersichtlichen Zeit zu orientieren. Der Blick dafür ist frei, es gibt keine Zwingburg für Bildung, und das Korsett durch viereckige Schulräume ist verschwunden und Schlupfwinkel sind da, in denen der individuelle Kurs gefunden wird, auf dem wir, um mit Hans Magnus Enzensberger zu sprechen, einmal mit dem Wind und einmal gegen ihn zu segeln werden.

Wohin wir segeln und wie wir dorthin gelangen ist in der Pädagogik nicht unumstritten. Zwar vermittelt das öffentliche Bildungswesen als letztlich moderne Institution Leitplanken, und eine vollkommene Abschaffung der Schule, wie Ivan Illich sie in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts angedacht hat,^{xiv} würde nur eine

radikalisierte Postmoderne durchsetzen. Zur Zeit ist ein Rückzug des Staates aus der Erstausbildung aber nicht in Sicht. Und dennoch sehen sich die Pädagogik und speziell die Lehrerbildung mit der Aufgabe konfrontiert, auf den postmodernen Verlust von Gewissheiten zu reagieren. Auch die Pädagogische Hochschule Thurgau entwickelt Antworten auf die Zeit und viele dieser pädagogischen Antworten werden von der neuen Architektur gut begleitet.

Für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer geht es in ihrer pädagogischen Ausbildung um das genau gleiche wie für ihre künftigen Schülerinnen und Schüler im Leben – um Orientierungsfähigkeit. Wir alle müssen uns in einer Welt ohne archimedischen Punkt zurechtfinden können. Deshalb kann es in der Lehrerbildung nicht darum gehen, nur Orientierungen zu vermitteln, sondern es muss vor allem darum gehen, die Fähigkeit aufzubauen, sich selbst zu orientieren. Dazu braucht es einen Raum, der nicht so eng abgesteckt ist, dass er keine Orientierungsbewegungen erlaubt – und er muss Wegweiser haben. Genau diesen Raum brauchen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung – und sie haben ihn nun. Er bildet die passende Umgebung, sich mit ganz unterschiedlichen pädagogischen Strömungen auseinanderzusetzen, sich zu positionieren und die eigene Position argumentativ zu vertreten. Die Offenheit des Gebäudes bildet das Pendant zur Offenheit, welche die Lehrerbildung von ihren Studierenden in der Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Lebensentwürfen, mit Weltanschauungen und mit pädagogischen Überzeugungen von Eltern fordert, mit denen sie es später zu tun haben.

Es ist eine tiefe pädagogische Einsicht der Gegenwart, dass die Wissenschaft und die Technik immer weiter voranschreiten, aber die Pädagogik nicht im Gleichschritt zu Technologien kommen wird, die ihre Tätigkeit wirklich berechenbar machen. In der Schule haben wir es mit Menschen zu tun – und die reagieren nicht wie Trivialmaschinen, nicht wie Staubsauger, die zwingend saugen, wenn man den Knopf drückt. Lehrerinnen und Lehrer erfüllen ihren Erziehungsauftrag besser, wenn sie sich eingestehen, dass Erziehung und Bildung bis zu einem gewissen Grad unberechenbare Geschäfte sind. Lehrerinnen und Lehrer können immer nur versuchen, etwas dazu beizutragen, dass Kinder und Jugendliche so unversehrt wie möglich aufwachsen. Und sie sollten wissen, dass sie – gerade wegen ihres nicht berechenbaren Einflusses – diesen Versuch immer neu unternehmen müssen und dabei nicht einmal sicher sein können, das gewünschte Resultat zu erzielen. In Analogie zu ihrer Tätigkeit, die eine engagierte Bescheidenheit fordert, verlangt der Raum, in dem sie dafür lernen, ein stetes Engagement, ihn zu gestalten. Der Raum hat keine endgültige Gestalt bereit, er fordert zur dauernden Optimierung auf. Er verlangt nach der im Moment besten Lösung, die morgen bereits durch eine Neueinschätzung der Situation modifiziert wird und nie eine unwiderrufliche Form erreicht.

Klar ist, dass die aktuellen gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse für die Schule zur Aufgabe werden, Integration und Gemeinschaft zu fördern. Die öffentliche Schule bleibt nach dem Bedeutungsverlust von Familie, Kirche, Partei, Verein und Gewerkschaft der einzige Ort, an dem für alle Menschen unserer Gesellschaft integrative Erfahrungen ermöglicht werden können – im Bereich kultureller, nationaler, sozialer, begabungsmässiger, geschlechtlicher Differenz. Die Schule ist auch der Ort, an dem alle Heranwachsenden einer Gesellschaft Gemeinschaftserfahrungen

gen machen können. Lehrerinnen und Lehrer werden heute mit adäquatem theoretischem Wissen auf Integration und Gemeinschaftsbildung vorbereitet. Ein wichtiger Teil der Vorbereitung bildet ihre eigene Erfahrung. Wirkliche Gemeinschaftsförderung und Integrationshilfe leistet besser, wer selbst gelernt hat gemeinschaftlich und integrativ zu arbeiten. Hier kann das Erbe des Seminars von Wehrli über Schohaus bis Kuratle abgerufen werden. Und auch hier bieten die baulichen Voraussetzungen beste Unterstützung. Der Bau lädt zu gemeinschaftlichen Aktivitäten unter Studierenden, unter Dozierenden und in gemischten Gruppierungen ein.

Natürliche kann ein realisiertes architektonisches Konzept selbst nicht alles leisten. Der Bau schafft eine Umgebung, er schafft Voraussetzungen für ein gutes Gelingen von Lehrerbildung. Die Taten der Menschen kann er nicht ersetzen. Eine Direktorin können nur die *Menschen* wählen, die mit der Lehrerbildung zu tun haben. Zum Image der Profession kann der Bau nur *beitragen*, die grossen Anstrengungen muss die Profession selbst leisten. Aber die räumliche Ausgangslage für eine produktive Fortsetzung der langen und erfolgreichen Bemühungen um eine gute Lehrerbildung scheint optimal gegeben.

Wenn ich von Kreuzlingen wegfahre, bin ich jeweils etwas stolz, dass ich immer noch auch ein bisschen zur Thurgauer Lehrerbildung gehöre. Manchmal frage ich mich, ob ich nicht besser hier geblieben wäre. Aber solche Fragen verscheuche ich schnell, weil man das Leben nicht zweimal leben kann. Über eines bin ich mir aber ganz sicher. Dort unten, nahe am See, da steht ein Komplex von Gebäuden, die zusammen einen Campus bilden – ein Neubau und assoziierte bestehende Bauten. Hier ist die Heimat der Thurgauer Lehrerbildung: ein beeindruckender Kosmos mit einer langen Tradition und grossen Leistungen, die in kleiner täglichen Arbeit erbracht werden. Hierher kehre ich immer gern zurück.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (1999). Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (2003). Flüchtige Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1994). Jenseits von Stand und Klasse. In: Ulrich Beck & Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (2000 (1925)). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brezinka, Wolfgang (1971). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Forneck, Hermann J. & Schriever, Friederike (2001). Die individualisierte Profession. Bern: h.e.p.
- Fröbel, Friedrich (1973 (1826)). Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Bochum: Kamp.
- Giesecke, Hermann (1990 [1985]). Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Illich, Ivan (1980 [1972]). Entschulung der Gesellschaft (Deschooling Society, 1970). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kerstan, Thomas & Spiewak, Martin (2006, 9.3.). »Oft sind Lehrer zu ungeduldig«. Die Zeit, 11, S. 75.
- Lange, Helene & Bäumer, Gertrud (1980 [1901-1915]). Handbuch der Frauenbewegung. Weinheim: Beltz.
- Liessmann, Konrad Paul (2006). Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl E. (1988 [1979]). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lyotard, Jean-François (1989). Der Widerstreit (Le Différend, 1983) (2., korr. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Lyotard, Jean-François (1999). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht (La condition postmoderne, 1979) (4., unveränd. Neuaufl.). Wien: Passagen.
- Mühlemann, Ernst (2004). Augenschein. Als Schweizer Parlamentarier an ausserpolitischen Brennpunkten (2. Aufl.). Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber.
- Mühlemann, Ernst (2005). Blick ins Bundeshaus. Als Schweizer Parlamentarier an innenpolitischen Brennpunkten. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber.
- Nohl, Herman (1988 [1933/35]). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Oelkers, Jürgen (2001). Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Postman, Neil (1989). Das Verschwinden der Kindheit (The Disappearance of Childhood, 1982). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Reble, Albert (Hrsg.). (1971). Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I. Stuttgart: Ernst Klett.
- Roth, Heinrich (1971a [1966]). Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Hermann Schroedel.
- Roth, Heinrich (1971b). Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Hermann Schroedel.
- Schmid, Hermann Alfred (1983). 150 Jahre Thurgauisches Lehrerseminar Kreuzlingen. Weinfelden: Rudolf Mühlemann.
- Schohaus, Willi (1930). Schatten über der Schule. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Statistik Schweiz. Verfügbar unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/die_schweiz_in_ueberblick/fuehrungsgroessen/sektoriell/04_03/04_03_01/04_03_01_01.html [Datum des Zugriffs: 4.2.2008]
- Sperber, Manès (1984). Die vergebliche Warnung (All das Vergangene ... Band II) (4. Aufl.). München: dtv.
- Statistisches Amt des Kantons Zürich. Verfügbar unter: <http://www.statistik.zh.ch/statistik.info/statistikinfo.php?p=4&LinkId=538> [Datum des Zugriffs: 4.2.2008]
- Strauss, Hermann & Knoepfli, Albert (1960). Seeburg und Hörnliberg. Kreuzlingen: Vereinigung Heimatmuseum Kreuzlingen.
- Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie (1979). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person (9. Aufl.). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Von Matt, Beatrice (2001, 31.3./1.4.). Das Ärgernis des Definitiven. Neue Zürcher Zeitung.
- Wepfer, Hans-Ulrich (1999). Das Revolutionsjahr 1798. Thurgauische Lehrerbildung 1798 – 1848. Kreuzlingen: Sager Druck (Hrsg.: Ehemalige des Seminars Kreuzlingen, Jahresheft 97/98)
- Weinmann, Ernst (1933). Das Seminar Kreuzlingen 1833-1933. Historisch-pädagogische Rückschau. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Kreuzlingen: Bücherfabrik Bodan.

ⁱ Weinmann 1933, S. 42

ⁱⁱ Schmid 1983, S. 52

ⁱⁱⁱ Weinmann 1933, S. 62f.

^{iv} Vgl. Fröbel 1973

^v Bernfeld 2000, S. 119ff.

^{vi} Weinmann 1933, S. 116

^{vii} Vgl. Schohaus 1930

^{viii} Weinmann 1933, S. 116

^{ix} Martin Luther (1530). Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle. Zit. nach Reble 1971, S. 85

-
- ^x Der Wächter, 1831, Nr. 25, zit. nach Weinmann 1933, S. 18f. Der Ausdruck «militärscheu-er Junge» kommt daher, dass Lehrer kein Militär leisten mussten.
- ^{xi} Vgl. Forneck & Schriever 2001. Das Buch fasst eine Untersuchung im Kanton Zürich zur Arbeitszeit und zur Belastungen von Lehrpersonen zusammen.
- ^{xii} Rede von Wehrli anlässlich der Schlussprüfung in Religion, 1837, zit. nach Weinmann 1933, S. 64
- ^{xiii} Weinmann 1933, S. 42
- ^{xiv} Weinmann 1933, S. 9
- ^{xv} Vgl. Oelkers 2001
- ^{xvi} Weinmann 1933, S. 82: die Passage stammt aus einem Vortrag von Direktor Rebsamen im Jahr 1883
- ^{xvii} Häberlin in den Pädagogikheften aus seiner Kreuzlinger Zeit, zit. nach Weinmann 1933, S. 105, 104
- ^{xviii} Mühlemann 2005, S. 30
- ^{xix} Vgl. Weinmann 1933, S. 62f.
- ^{xx} Lehrplan 1912/21, zit. nach Weinmann 1933, S. 117
- ^{xxi} Schmid 1983, S. 168
- ^{xxii} Mühlemann 2005, S. 31
- ^{xxiii} Vgl. Lange & Bäumer 1980
- ^{xxiv} Vgl. Beck 1994
- ^{xxv} Vgl. Websites von Statistik Schweiz (Schweizerische Eidgenossenschaft) und des Statistischen Amtes des Kantons Zürich
- ^{xxvi} Roth 1971b, S. 600
- ^{xxvii} Brezinka 1971, S. 7
- ^{xxviii} Schmid 1983, S. 80/81
- ^{xxix} Kerstan & Spiewak 2006, S. 75
- ^{xxx} Tausch & Tausch 1979, S. 344
- ^{xxxi} Liessmann 2006, S. 78
- ^{xxxii} Weinmann 1933, S. 89
- ^{xxxiii} Weinmann 1933, S. 96
- ^{xxxiv} Weinmann 1933, S. 119/120
- ^{xxxv} Schmid 1983, S. 76
- ^{xxxvi} Schmid 1983, S. 76
- ^{xxxvii} Sperber 1984, S. 19
- ^{xxxviii} Baumann 1999, S. 11

^{xxxix} Baumann 2003, S. 12

^{xl} Vgl. v.a. Lyotard 1999 und 1989

^{xli} Vgl. Luhmann & Schorr 1988

^{xlii} Vgl. Giesecke 1990 und Postman 1989

^{xliii} Vgl. Nohl 1988

^{xliv} Von Matt 2001

^{xlv} Vgl. Illich 1980