

Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

50 Jahre «Lehrerbildung von morgen»

Erörterungen
Einschätzungen
Entwicklungen

Herausgegeben von
Christina Huber und Peter Tresp

Mit Beiträgen von
Stephanie Appius, Tomas Bascio, Lucien Criblez,
Philipp Eigenmann, Markus Furrer, Andreas Hoffmann-Ocon,
Christina Huber, Sabine Leineweber, Bruno Leutwyler,
Amanda Nägeli, Danièle Périsset, Manuel Perrenoud,
Silja Rüedi, Michael Christian Ruloff, Wolfgang Sahlfeld,
Peter Tresp, Markus Weil, Corinne Wyss

Appius, Stephanie & Nägeli, Amanda (2025). Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schulleitung - Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950-2007. In Christina Huber & Peter Tremp (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 165-175). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453458>

Vom Seminardirektor zur (Hoch-)Schul- leitung – Partizipation in der St. Galler Lehrpersonenbildung 1950–2007

Du directeur d'école normale à la direction d'école (supérieure) – La participation dans la formation des enseignants à Saint-Gall entre 1950 et 2007

Autorinnen | Stephanie Appius und Amanda Nägeli

Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel des LEMO-Berichts von 1975 die Koppelung bildungspolitischer Reformargumente an gesellschaftlichen Wandel und politische Diskurse. Im Zentrum stehen die Schlagworte «Partizipation» und «Schulleitung», die als wiederkehrende, jedoch historisch wandelbare Deutungsfiguren analysiert werden. Im Beitrag soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie diese Argumente im Reformdiskurs im Kanton St. Gallen funktionalisiert und an wechselnde gesellschaftliche und bildungspolitische Kontexte angepasst wurden – von demokratischen Öffnungsprozessen über Professionalisierungsbemühungen bis hin zu Effizienz- und Steuerungsvorstellungen. Damit leisten die Ausführungen einen Beitrag zur historischen Diskursforschung im Bildungsbereich und sensibilisieren für die politische Funktion von Reformrhetorik in der langfristigen Gestaltung von (Lehrpersonenbildungs-)Prozessen.

Bildungsreformprozess | Kanton St. Gallen | Lehrerinnen- und Lehrerbildung | Partizipation | Reformdiskurs

À travers l'exemple du rapport LEMO publié en 1975, cette contribution met en lumière le lien entre les arguments de réforme en politique éducative, le changement social et les discours politiques. L'article se focalise sur les notions centrales de « participation » et de « direction d'école ». Celles-ci sont analysées comme des figures d'interprétation récurrentes, mais historiquement évolutives. L'article illustre de manière exemplaire comment ces arguments ont été fonctionnalisés dans le discours réformateur du canton de Saint-Gall et adaptés à des contextes sociétaux et politico-éducatifs changeants – allant des processus d'ouverture démocratique jusqu'aux visions d'efficacité et de pilotage, en passant par des efforts de professionnalisation. Ainsi, cette analyse contribue à la recherche historique sur les discours éducatifs et sensibilise à la fonction politique de la rhétorique réformatrice dans la construction à long terme des processus de formation des enseignants.

canton de Saint-Gall | discours réformateur | formation des enseignant-e-s | participation | processus de réforme éducative

1 Partizipation in der Schulleitung

«Partizipation in der Schulleitung» lautet die Überschrift eines Abschnitts in Kapitel V «Besondere Struktur-Probleme» des LEMO-Berichts von 1975, dessen Autorschaft →Carlo Jenzer unter Mitarbeit von →Guido Marazzi, →Jean Perrenoud und →Peter Waldner zugeschrieben wird (Müller et al., 1975, S. 346). Der Titel überrascht in einem ersten Moment, zumindest die Deutschschweizer Lesenden. Taucht man jedoch ein in das politische Verständnis der 1960er-/1970er-Jahre, klärt sich die Titelverbindung von Partizipation und Schulleitung. Im LEMO-Kapitel wurde vorwiegend französischsprachige Literatur (12 von 19 Quellen) rezipiert, was den thematischen Einfluss aus der welschen und der italienischen Schweiz unterstreicht (vermutlich geprägt durch die Mitarbeit von Guido Marazzi und Jean Perrenoud) und die Bedeutsamkeit von Partizipation in der Schulleitung erklärt (vgl. in diesem Band Bascio & Sahlfeld, 2025). Gesellschaftlich und politisch wird in diesen Jahren zunehmend das Ziel von Gleichheit in der Bevölkerung, Chancengleichheit in der Bildung und Partizipation verfolgt. Bildungsungleichheiten gilt es auszugleichen («compensatory education»). Der Wohlfahrtsstaat wird zum Ziel und mithilfe von unterstützenden Massnahmen (Inputs) soll Gleichheit ermöglicht werden (Müller et al., 1975). Selbst im LEMO-Bericht nimmt die Autorschaft Bezug zur 1968er-Revolution und betitelt das Jahr 1968 rückblickend als deutlichen Wendepunkt in der Geschichte der Schulführung und der Schulorganisation: «Was sich seit 1968 verändert hat, ist das soziale Klima. ... Ähnlich wie Angestellte und Arbeiter in den Betrieben begnügten sich Lehrer und Schüler nicht mehr damit, bloss ausführende Organe zu sein» (Müller et al., 1975, S. 284). In den Ausführungen im LEMO-Bericht wird deutlich, dass Lehrerbildungsseminare seit den 1968er-Jahren als bevorzugte Pflanzstätten des Partizipationsgedankens erachtet wurden. Die Idee der Partizipation wird im LEMO-Bericht historisch eingebettet; erwähnt werden die antiautoritäre Erziehung von Summerhill (Neill, 1970), die Bewegung der Gruppendynamik nach Rogers (1961/2006) und Tausch und Tausch (1971), aber auch das «self government», das als Grundlage für die Führung von Privatschulen oder Landerziehungsheimen diente und stark durch die englische und amerikanische Tradition beeinflusst wurde (Müller et al., 1975, S. 284).

Besonders im Kontext der Lehrpersonenbildung lässt sich Partizipation auf verschiedenen Ebenen konzeptualisieren: als Mitbestimmung von Studierenden, als Beteiligung von Lehrpersonen an bildungspolitischen Entscheidungsprozessen sowie als Ausdruck eines demokratiepädagogischen Verständnisses und didaktischer Konzepte, die die Partizipation der Lernenden implizieren. In Anlehnung an Hirschmann (1970) kann Partizipation als Form der «voice» verstanden werden, das heisst als artikulierte Einmischung mit dem Ziel, institutionelle Prozesse zu verändern bzw. zu verbessern. Neben der formellen Partizipation in der Schulleitung durch Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler liegt der Fokus des Kapitels auch auf der informellen Partizipation der Schülerinnen und Schüler - vor allem jener des Abschlussjahrgangs, die am Übergang in die Rolle als Lehrperson stehen - im Unterricht. Während in Teilen des Kapitels die pragmatische Haltung vertreten wird, dass «Niveau und Dynamik einer Schule ganz wesentlich vom Grad der Partizipationsmöglichkeiten der Lehrerschaft abhängen» (Müller et al., 1975, S. 287), wird das «Prinzip der Schülervertretung» kritischer angesehen:

Für diese schwierigste der Partizipationsformen sind die Schüler im Allgemeinen sozial überfordert. ... Die Anstrengungen für eine sinnvolle und effektive Partizipation der Schüler werden sich daher in Zukunft mit Vorteil auf die informelle Partizipation im Unterricht und weniger auf die institutionelle Partizipation in der Schulleitung richten. (Müller et al., 1975, S. 288)

Auch der Begriff «Schulleitung» bedarf einer kontextuellen Verortung; im LEMO-Bericht wird er weder präzisiert noch in den Strukturen der Lehrpersonenbildungsinstitutionen verortet. Es wird einzig ein Pflichtenheft skizziert, das die Aufgaben der Schulleitung allgemein umschreibt (Müller et al., 1975, S. 285). Trotz dieser vagen Ausführungen und wenig stufenspezifischen Erläuterungen kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff «Schulleitung» als Synonym für «Seminarleiter» verwendet wurde bzw. sich in grösseren Institutionen auf das Gremium aus Rektor und Prorektor(en) bezieht.

2 Ziel und Aufbau des Beitrags

Im vorliegenden Beitrag möchten wir analysieren, wie Partizipation in der Schulleitung der St. Galler Lehrpersonenbildungsstätte gewährt wurde und wie der diesbezügliche Diskurs zwischen 1950 und 2007 im Kanton St. Gallen geführt wurde. Hierfür werden die Diskussionen in den 1970er-Jahren beleuchtet. Der Beitrag soll aber auch einen Blick auf die Phase vor der Entstehung des LEMO-Berichts werfen und die Jahrzehnte nach LEMO beleuchten mit dem Ziel, den Diskurs über einen längeren Zeit-

raum zu rekonstruieren und den Wandel in der St. Galler Lehrpersonenbildung und spezifisch in den Entwicklungen um Partizipation und Schulleitung zu analysieren.

Reformdiskurse sind selten isoliert; vielmehr orientieren sie sich an (global) zirkulierenden Reformintentionen. Der interpretative Bezugsrahmen des vorliegenden Beitrags lehnt sich am Konzept von «policy borrowing» an, mit besonderem Fokus auf die Übernahme von Positionen und Themen aus den Diskursen in anderen Teilsystemen im Staat bzw. von bildungspolitischen Debatten in anderen Kantonen oder Ländern (Steiner-Khamsi et al., 2025; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Hierfür gehen wir im Beitrag zwei Schwerpunkten nach: 1) Am Beispiel des Kantons St. Gallen wird rekonstruiert, inwiefern die St. Galler Lehrpersonenbildung ein Mitwirken von Lehrpersonen wie auch Seminaristinnen und Seminaristen vorsah und wie das Verhältnis zur Schulleitung ausgestaltet wurde. Die historische Einbettung in den St. Galler Kontext erlaubt eine Annäherung an die Wirkungsgeschichte des LEMO-Berichts mit Blick auf Reformen der St. Galler Lehrpersonenbildung. 2) Der zweite Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf der Einbettung der beiden Begriffe «Partizipation» und «Schulleitung» in den Reformdiskurs. Der Fokus liegt auf Argumentationslinien und Reformintentionen zu Führung und Partizipation im bildungspolitischen Diskurs und darauf, wie Reformideen aufkommen und wieder fallen gelassen werden (Steiner-Khamsi, 2023).

Der nachfolgende Abschnitt nähert sich der Bedeutsamkeit von Reformintentionen an der Schnittstelle zwischen gesellschaftlichem und politischem Wandel und dem Reformvokabular in den Lehrpersonenbildungsreformen an. Anschliessend wird untersucht, wie sich das Verständnis von Partizipation und Schulleitung über die Zeit wandelt und wie sich die diskursive Bedeutung dieser Begriffe und die Argumentationsweise hinsichtlich der Notwendigkeit und der Ausgestaltung von Partizipation und Schulleitung verändern. Um die Veränderung im Reformdiskurs aufzuzeigen, werden drei Perioden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beleuchtet, konkret die Diskussionen parallel zum Erscheinen des LEMO-Berichts in den 1970er-Jahren, die vorangehenden Reformabsichten in den 1950er-Jahren und Anfang der 1960er-Jahre und die Verzahnung von Partizipation und Schulleitungen mit den Konzepten um New Public Management in den 1980er- und 1990er-Jahren.

Die historische Diskursanalyse (Landwehr, 2018) – im Gegensatz zur Diskursanalyse – soll den diskursiven Fundamenten sozial konstruierter Wirklichkeiten auf den Grund gehen, wofür eine historische Verortung bedeutsam ist. Die methodische Herangehensweise der Dokumentenanalyse (Blatter et al., 2018) dient der systematischen Betrachtung von Diskussionen, die abseits von Legiferierungsprozessen geführt werden. Dem Beitrag liegen ausgewählte parlamentarische Diskussionen und Geschäfte sowie Publikationen rund um die Lehrpersonenbildung zugrunde (u.a. Jahresbericht Lehrerseminar Marienberg Rorschach, Jahresbericht Kantonalen Lehrerverband).

3 Reformintentionen

Reformprozesse im Bildungswesen sind eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen verknüpft. Wie bereits Dahrendorf (1966), Fend (2008) und unter anderem Picht (1965) betonten, besitzen Bildungsreformen eine besonders intensive gesellschaftliche Relevanz. Sie reagieren nicht nur auf bestehende Herausforderungen, sondern streben stets eine Neugestaltung gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen an. Reformen entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern sind das Ergebnis von Aushandlungsprozessen, gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und institutioneller Trägheit. Sie sind zugleich Ausdruck eines normativen Veränderungswillens und Spiegel bestehender Machtverhältnisse. Reformintentionen lassen sich daher nur im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen und Umsetzungskonflikte adäquat analysieren. Im Zentrum einer Reform steht eine doppelte Bedeutung: Einerseits artikuliert sich darin eine Kritik an der bestehenden Ordnung, andererseits wird ein zukünftiger Idealzustand formuliert. Reformen sind somit intentional und zielgerichtet. Dieses intentionale Moment unterscheidet sie grundlegend vom sozialen Wandel, der sich häufig ungeplant und fragmentarisch vollzieht (Imlig et al., 2018, S. 5). Dennoch bleibt das Ziel von Reformen stets ein gesellschaftlicher Wandel – allerdings ein solcher, der bewusst initiiert und strukturiert wird. In diesem Sinne ist Reform unausweichlich als Kopplung von Idee und Handlung zu verstehen (Goering, 2016). Historisch betrachtet zeigen sich Reformintentionen in der Lehrpersonenbildung oft als Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche. Die Lehrplanreformen der 1970er-Jahre etwa orientierten sich stark an den vorherrschenden Wert- und Normvorstellungen jener Zeit, ohne diese systematisch zu reflektieren (Höhener & Criblez, 2018). Auch internationale Entwicklungen – etwa Akademisierungsprozesse in der Lehrpersonenbildung – wirkten als Impulse auf nationale Reformbewegungen ein (Criblez, 2010). Die Argumente, die Reformen begründen, sind «creatures of their time, not artifacts of progress» (McDonald, 2014, S. 21).

Reformen spiegeln somit weniger einen linearen Fortschritt wider als vielmehr zeitgebundene Deutungsmuster und gesellschaftliche Erwartungen. In der Praxis sind sie oft getragen von «belief systems», die – wie Brunsson (2009) kritisiert – in einem Spannungsverhältnis zur tatsächlichen Umsetzung stehen: «The belief systems that can be used as the content of reforms are generally unrealistic or at least unrealistic in relation to the practice under reform» (Brunsson, 2009, S. 40). Diese Diskrepanz erklärt auch, warum Reformen häufig als gescheitert wahrgenommen werden. Während March und Olsen (1983) von einer kurzfristigen Erfolglosigkeit ausgehen, argumentiert Jann (2006, S. 139), dass Reformen dennoch langfristig Wirkung entfalten können – nämlich durch die «stetige Wiederholung grundlegender Ideen und Argumente über einen langen Zeitraum». So wird Wandel nicht als abrupter Bruch verstanden, sondern als kumulativer Prozess.

In einem ersten Schritt erfolgt im nächsten Abschnitt ein Blick zurück in die Lehrpersonenbildung des Kantons St. Gallen der 1950er-Jahre – dies auf der Suche danach, inwiefern die Begriffe «Partizipation» und «Schulleitung» bereits in den Quellen auftreten bzw. auf welche ähnlichen Begrifflichkeiten sich Reformintentionen damals bezogen haben.

3.1 Bildung und Erziehung im Blick der 1950er-Jahre

1950er-Jahre: Blick auf Erziehung, Lehrpersonenbildung weg von einem Fächerstudium, Aufbau von Forschung in den Erziehungswissenschaften, Erziehung zur Toleranz, politische Erziehung, Erziehung zur Zukunftsfähigkeit.

Die 1950er-Jahre stellen eine Phase des Übergangs dar: Noch weitgehend dem traditionellen Bildungsverständnis verpflichtet, aber bereits durchsetzt von Impulsen, die den Weg für tiefgreifende Reformen in den folgenden Jahrzehnten bereiteten. In der Nachkriegszeit war das Bildungswesen der Schweiz von Stabilität und traditionellen Strukturen geprägt. Dennoch wurden auch erste Forderungen laut wie Chancengleichheit, Verminderung der Selektivität oder verstärkte Ausrichtung der Ausbildung auf die wachsende Wirtschaft. In Europa mussten die meisten Länder ihre Bildungsstrukturen reformieren; auch die Schweiz blieb nicht aussen vor. Fachwissenschaft versus Pädagogik, Universität versus Pädagogische Hochschulen, Stellenwert der Psychologie in der Lehrpersonenausbildung und Überprüfung der Berufsfähigkeit waren zentrale Inhalte der diskutierten Reformvorhaben (Steiger, 1951).

So wurden im Kanton St. Gallen parallel zur Revision des Erziehungsgesetzes zu Beginn der 1950er-Jahre innerhalb des Kantonalen Lehrerverbands und den Seminarlehrpersonen¹ Ideen für eine Seminarreform diskutiert und es wurde eine Spezialkommission gegründet (Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1951). Die Diskussion über eine Verlängerung der Seminausbildung wurde breit geführt, wofür verschiedene Studien beigezogen wurden (Steiger, 1952). Der Fokus der Verlängerung der Lehrpersonenbildung sollte auf der beruflichen Ausbildung im Oberseminar liegen. Dies wurde auch in einem Referat an der Delegiertenversammlung des Kantonalen Lehrerverbands vom 19. April 1952 deutlich. Gemäss dem Referenten Werner Steiger war eine Spezialkommission des Verbands (der Redner war Teil davon) bestrebt, die Lehrpersonenbildung zu reformieren und die Konsequenzen aus der «soziologischen Wandlung» (Steiger, 1952, S. 1) zu ziehen. «Die traditionelle Lehrerbildung», so die Worte des Referenten, «weist zwei Ansatzlinien auf, die bisher in einseitiger Weise verfolgt wurden. Es gibt eine Lehrerbildung vom Fach und Stoff aus, mit Hintansetzung der didaktischen Kunst, der erzieherischen Verantwortlichkeit ... Dann gibt es eine Lehrerbildung von der praktischen Routine aus» (Steiger, 1952, S. 1). Der Redner plädierte dafür, Psychologie und Pädagogik in der Lehrpersonenbildung zu stärken, um «in das Seelenleben des Schülers, sein Sein und Werden» (Steiger, 1952, S. 2) Einblick zu schaffen. Auch die «Entwicklungssituation» der Kinder und Jugendlichen sollte erfasst werden können.

Neben Didaktik, Pädagogik und Psychologie, welche die Lehrpersonenbildung ergänzen sollten, lag ein weiteres Argument auf der Eignung der Kandidierenden, die «zum Erzieher ‹berufen› sind» (Steiger, 1952, S. 5). Es wurde der Wunsch formuliert, Methoden der Eignungsüberprüfung einzusetzen und Beobachtungsbogen zu führen. Als weitere Möglichkeit, die Eignung festzustellen, wurde die Probezeit vor Beginn der Ausbildung angesehen. Da die Eignung von guten «Erziehern» (die Schule brauche mehr als nur «Stoffvermittler») erst mit 18/19 Jahren und nicht bereits mit 15/16 Jahren festgestellt werden könne, brauche es ein Hinausschieben der definitiven Berufsentscheidung und eine spätere und umfangreichere berufliche Ausbildung. Daraus entstanden die Forderung nach einer Verlängerung der Ausbildungszeit und ein Plädoyer für ein Unterseminar (Allgemeinbildung) und ein Oberseminar (berufliche Bildung).

Hiermit wurde der Grundstein gelegt für die bereits in der 1960er-Jahren diskutierte und aber erst in den 1970er-Jahren erfolgte Lehrpersonenbildungsreform. Das Unterseminar sollte nicht eine «Doublette der

¹ An vorderster Front beteiligt war Heinrich Roth, Lehrer für Psychologie und Pädagogik am Seminar Rorschach.

Maturitätsschule» werden, sondern eine kleine, in sich geschlossene Internatsschule sein - «eine Stätte der Menschenbildung und nicht der inzüchtigen Stoffbüffelei» (Steiger, 1952, S. 8), ein Ort «der echten Gemeinschaft zwischen Lehrern und Schülern, der freudig aktiven Gemeinschaft bei Tisch, bei der Arbeit, bei Forschen und Pröbeln, bei Wandern, Sport und Spiel, bei Fest und Feier, bei Verwaltung und Organisation, ein echtes Füreinander-dasein» (Steiger, 1952, S. 9). Ähnlich tönte es auch im Sonderheft «Lehrerbildung» der Zeitschrift «Schweizer Schule» im Jahr 1951. In einem Interview mit dem Rorschacher Seminarlehrer Karl Stieger kam zum Ausdruck, dass nicht der Fachunterricht, sondern «Menschen entwickeln» (Stieger, 1951, S. 326) zur Hauptaufgabe der Lehrperson gehöre. Zudem plädierte Stieger auch an dieser Stelle dafür, dass die Vorteile von Internatsschulen besser genutzt werden sollen: «In einem gesunden Internatsbetrieb muss der Gemeinschaftsgeist schon räumlich sichtbar sein: Klubzimmer, Spielzimmer, Leseräume, Sportanlagen, Werkräume, Ausstellungszimmer» (Stieger, 1951, S. 327). In den 1950er-Jahren lag somit nicht die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in der Institution oder in politischen Fragen im Fokus, sondern die Gemeinschaft zwischen Seminaristen und Lehrpersonen. Die Lehrpersonen waren zu Beginn der 1950er-Jahre noch nicht willens, Partizipation und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu zulassen. Vielmehr ging es um die Stärkung der Gemeinschaft zwischen Seminaristinnen und Seminaristen und Lehrpersonen. Die Argumentation für die gelobte Gemeinschaft orientierte sich stark an Erziehung und Bildung des Menschen als der zentralen Aufgabe der Schule. Bildung und Erziehung sollten Hand in Hand gehen. Nach dem Zerfall der ursprünglichen Familie als «erzieherische, politische und autoritative Instanz» (Steiger, 1952, S. 2) und der kirchlichen Lebensgemeinschaft galt die Schule als einziger Ort, wo Bildung und Erziehung noch stattfinden konnten.

Auch wenn die Frage der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler und die Schaffung eines Schülerrates bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der St. Galler Lehrpersonenbildung mitgedacht worden waren, wurden partizipative Elemente wie Gremienbeteiligung, studentische Vertretungen und Mitspracherechte im Seminaralltag nicht etabliert (Clivio, 1977). Anders zeigten sich die Gegebenheiten in den späten 1960er- und 1970er-Jahren.

3.2 Gleichheit und Partizipation in der Bildung der 1960er- und 1970er-Jahre

1960er- und 1970er-Jahre: Bürokratie, Rationalismus, Hierarchien, Reformziel «Gleichheit, Chancengleichheit und Partizipation», Regulierung über Input, Staat als Wohlfahrtsstaat.

Global betrachtet lassen sich die 1960er- und 1970er-Jahre als eine Phase des intensiven Ausbaus wohlfahrtsstaatlicher Strukturen und traditioneller bürokratischer Formen staatlicher Steuerung charakterisieren. Ziel war es, durch umfassende staatliche Interventionen soziale Gerechtigkeit, ökonomische Stabilität und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Im Bildungssystem waren Bemühungen um soziale Gerechtigkeit durch zielgerichtete staatliche Interventionen bedeutsam. Durch gezielte Input-Steuerung sollte Bildungsgerechtigkeit angestrebt werden (Steiner-Khamsi, 2025). Die staatliche Steuerung folgte einem traditionellem Führungsverständnis. Die Erweiterung des Staatsapparats, insbesondere der Bildungsverwaltung, ging einher mit einer verstärkten Input-Steuerung durch gezielte Bildungsplanung und Bildungsinvestition (Criblez, 2012; Steiner-Khamsi, 2025). Aus dieser Zeit erwuchsen in der Schweiz intensive Reformbestrebungen. Unter anderem waren die Öffnung und die Erweiterung der höheren Bildung wesentlich für die Phase der Bildungsexpansion bis in die 1970er-Jahre (Criblez, 2012) und eine lang anhaltende Zeit des Lehrpersonenmangels, der erst 1975 in einen Lehrpersonenüberfluss umschlug. Die 1970er-Jahre können in der Retrospektive als eine Zeit des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs bezeichnet werden (Criblez, 2012).

Ein Beispiel für die Ambivalenz und die Konflikthaftigkeit von Reformintentionen bieten der LEMO-Bericht und dessen Rezeption im Kanton St. Gallen. Die Reform der Lehrpersonenbildung im Ostschweizer Kanton geriet in Spannungsfelder zwischen traditionellen Ausbildungswegen (z.B. dem seminaristischen Modell) und neu entstehenden Anforderungen einer akademisch fundierten Lehrpersonenbildung (Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1964). Ein Vergleich zwischen der St. Galler Vorstellung einer ein- bis eineinhalbjährigen beruflichen Ausbildung aufbauend auf einer vierjährigen Allgemeinbildung und dem im LEMO-Bericht geforderten zweijährigen Modell verdeutlicht die Herausforderungen konsensualer Reformumsetzung. Im Kanton St. Gallen wurde die Verlängerung der Primarlehrpersonenbildung auf fünf Jahre an sich im Sommer 1971 gesetzlich verankert. Die Verankerung der verlängerten seminaristischen Ausbildung war gekoppelt an die Verschiebung des Schuljahresbeginns auf den Herbst (EDK, 1970). Da im Kanton Zürich die Verschiebung des Schuljahresbeginns vom Volk verworfen worden war, sah man sich im Kanton St. Gallen gezwungen, die Verschiebung des Schuljahresbeginns einzufrieren. Daran gekoppelt wurde auch die Verlängerungen der seminaristischen Aus-

bildung vorerst sistiert. Die fünfjährige Lehrpersonenausbildung wurde in der Folge erst ab Juni 1973 rechtskräftig (Clivio, 1977). Und in diesen Jahren zeichnete sich eine gänzlich andere Ausgangslage ab: Im Kanton St. Gallen wie auch in weiten Teilen der Schweiz kippte der Lehrpersonenmangel Mitte der 1970er-Jahre in einen Lehrpersonenüberfluss (Clivio, 1977, S. 3).

Die in den frühen 1970er-Jahren umgesetzte Verlängerung der Lehrpersonenbildung entsprach bereits nach wenigen Jahren nicht mehr der im LEMO-Bericht hinterlegten Idee. Der damalige Rorschacher Seminardirektor Walter Schönenberger bilanzierte 1979 ernüchtert, dass nach den «Euphorien der 60er und frühen 70er Jahre mancherorts zu Mässigung, zu Korrekturen, zu Abstrichen aufgerufen wird» (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1980, S. 5). Folglich wurde gegen Ende der 1970er-Jahre im Kanton St. Gallen erneut die Gesetzgebung im Erziehungswesen bearbeitet. Die im LEMO-Bericht geforderte Verlängerung der Lehrpersonenbildung auf sechs Jahre war im Kanton St. Gallen nicht mehrheitsfähig, die Finanzknappheit der öffentlichen Hand verhinderte entsprechende Entwicklungen. Denkbar waren nur Modelle, die eine Verlängerung ohne Mehrkosten ermöglichten. So wurde die bereits seit Jahren diskutierte Idee, die Rekrutenschule innerhalb der Ausbildungszeit zu absolvieren (z.B. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1964) aufgenommen und ein zwischen die allgemeinbildende und die berufsorientierte Ausbildung geschobenes Zwischenjahr eingeschaltet, in dem Rekrutenschule, Sozialpraktika und Sprachaufenthalte absolviert wurden (Clivio, 1977).

Diskussionen um Partizipation in der Schulleitung finden sich nicht in der parlamentarischen Auseinandersetzung. In den Jahresberichten des Lehrerseminars hingegen wird die Thematik in den Jahresberichten des Seminardirektors zum Teil sehr ausführlich erläutert. Zudem wird dem neu gegründeten Schülerrat ein Kapitel im Jahresbericht zugestanden. So trat der Schülerrat des Seminars Marienberg im Herbst 1969 erstmals zusammen, um sich mit Fragen der Hausordnung, des Stundenplans, der Schulfächer, der Statuten und der Veranstaltungen auseinanderzusetzen. Im Jahresbericht 1969/70 (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1970, S. 4) wird dargelegt, dass der Lehrerkonvent die Schüler aufgefordert habe, einen Rat zu bilden. Die Schüler sollten ohne jede Einschränkung selbst eine Form der Mitverantwortung im Sinne der Partizipation vorschlagen können. Im gleichen Jahresbericht wurde der erste Rechenschaftsbericht des ersten Schülerratspräsidenten abgedruckt. Nach der Anfangseuphorie folgte bereits im zweiten Jahr eine gewisse Ernüchterung. Der Schülerratspräsident sprach «von Knüppeln, die zwischen die Beine geworfen werden, und zwar nicht nur von Mitschülern, sondern auch von Lehrern, wodurch es statt des viel gepriesenen Miteinanders zu einem intoleranteren Gegeneinander kommen könnte» (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1971, S. 28). Dennoch erarbeitete der Schülerrat im folgenden Jahr einen Antrag, der eine Schülervertretung im Lehrerkonvent vorschlug (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1971, S. 27). Bereits Ende des Jahres 1971 wurde beschlossen, eine feste Dreierdelegation der Schülerinnen und Schüler mit Stimmrecht im Konvent zuzulassen (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1972, S. 32). Die Partizipation schien jedoch nicht allen Seminaristinnen und Seminaristen wichtig zu sein. Zudem kämpfte der Schülerrat gegen einen Teil der Lehrenden, die nicht hinter dieser Art der Mitverantwortung stehen konnten. Die Passivität der Schülerinnen und Schüler wie auch die geringe Unterstützung der Tätigkeit des Schülerrats machten dem Schülerrat auch im Schuljahr 1973/74 zu schaffen. Die Berichte des Schülerratspräsidenten wurden bis 1975 im Jahresbericht abgedruckt und unterblieben im Anschluss daran ohne Begründung. Als weiteres Gefäss der Partizipation galt der 1960 gegründete Filmclub unter der Leitung eines Seminarlehrers. Im Schuljahr 1967/68 wurde den Seminaristinnen und Seminaristen vollumfänglich die Verantwortung für diesen Verein übertragen. Nebst der Filmerziehung förderte der Verein die als wichtig erachtete Aufgabe, das Selbstgefühl der Beteiligten zu stärken (Clivio, 1977):

In dem Jahr, da Tausende von Studenten und Mittelschüler für das Mitspracherecht in den Schulen demonstrieren, hatten bei uns die Semis nicht nur Gelegenheit mitzureden, sie durften sogar mitbestimmen. Allerdings nicht die Wahl der Professoren oder die Festlegung der Schulordnung (wozu wir, seien wir doch ehrlich, auch nicht fähig wären!), aber immerhin bestimmten wir die Auslese der Filme für unseren Filmclub selber. (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1977, S. 20)

Im Rückblick auf seine zehn Jahre Lehrpersonenbildung zog der Seminardirektor Walter Schönenberger das folgende Fazit:

Die Emanzipationstendenzen der studierenden Jugend, die sich Ende der 1960er Jahre weltweit zeigten, erreichten mit einiger Verspätung und glücklicherweise bereits abgeschwächt auch unsere Schule. Die Lehrerschaft hatte sich in der Folge mit Schülerrat, Vertretung der Schüler im Konvent, Schülerzeitung, Wandzeitung, auch vermehrt mit Disziplinarfragen und anderem zu befassen. (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1976, S. 4).

Der Bildungsboom war das richtige Klima für Reformen. Der studierenden Jugend gelang es, Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte zu erreichen in Fragen, die bisher absolute «Domäne der Lehrenden» gewesen waren (Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach, 1976, S. 8).

Gelegenheiten zur Mitwirkung der Seminaristinnen und Seminaristen zeugen von der Bedeutsamkeit der Thematik. Die Entwicklungen in Rorschach decken sich mit den Einschätzungen im LEMO-Bericht: «Rückblickend müssen wir feststellen, dass es – von löblichen Ausnahmen abgesehen – eigentlich doch immer einzelne Schüler oder Schülergruppen, immer Minoritäten waren, die das Image einer partizipationswilligen und partizipationsfähigen Jugend schufen» (Müller et al., 1975, S. 288).

3.3 Dezentralisierung, Autonomie und Führung der 1980er- und 1990er-Jahre

1980er- und 1990er-Jahre: New Public Management, Privatisierung, Konsumentenorientierung, Reformziel «Autonomie», Regulierung über Output, Accountability: Ziele, Effizienz, Markt.

In den 1980er-Jahren zeigten sich gesamtschweizerisch geringe Reformdynamiken. Der Kanton St. Gallen hatte zumindest in der Bildung einiges aufzuholen. Unter anderem als Folge des LEMO-Berichts wurde 1980 eine Kommission gegründet, die das Ziel verfolgte, die fünfjährige Lehrpersonenbildung mit einem Zwischenjahr anzudenken und weitere Reformabsichten der 1970er-Jahre zu verankern. Im Kanton St. Gallen wurde 1980 das Mittelschulgesetz und 1983 das Volksschulgesetz revidiert. Im Amtsbericht desselben Jahres wurde vonseiten der Regierung nochmals verdeutlicht, dass die «Erziehung zum gemeinschaftsfähigen Menschen» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1983, S. 79) für alle Schulstufen relevant sei. Zudem verwies die Regierung darauf, dass mit dem neuen Mittelschulgesetz «organisatorisch massgebliche Fortschritte» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1983, S. 79) erzielt worden seien. So wurden in den einzelnen Mittelschulen Schulordnungen ausgearbeitet, die die Rechte aller am Schulleben Beteiligten regelten. Die neue Schulordnung wurde «in einem stark auf die Mitwirkung von Lehrern und Schülern ausgerichteten Verfahren ausgearbeitet» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1983, S. 79). Ausserdem wurden verschiedene Kommissionen gebildet (z.B. Hauskommission, Kommission für technische Unterrichtshilfen). Aus der Sicht des Kantonalen Lehrerverbandes wäre ein eigenes Lehrpersonenbildungsgesetz gewünscht gewesen. Denn während die Ausbildung von Kindergarten-, Primar- und Arbeits-/Hauswirtschaftslehrpersonen im Kanton St. Gallen in den 1980er-Jahren weiterhin seminaristisch organisiert war, lief die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrpersonen an der eigenständig organisierten Pädagogischen Hochschule (PHS). Diese Zweiteilung der Lehrpersonenbildung und die «Höherwertung» der Real- und Sekundallehrpersonen wertete der Kantonale Lehrerverband negativ (Kantonaler Lehrerverband St. Gallen, 1978).

Die Diskussionen um die Lehrpersonenbildung im Kanton St. Gallen befassten sich in den 1990er-Jahren zögerlich mit den Fragen der strukturellen Veränderung. Lange wurde darum gerungen, wie die Seminare und die bereits existierende Pädagogische Hochschule der Sekundarstufe I einem Gesamtkonzept für die Ausbildung von Volksschullehrpersonen unterstellt und auf Tertiärstufe angehoben werden könnten (Oggenfuss, 2016). Eine Zusammenführung der beiden Bildungsangebote war jedoch Ende der 1990er-Jahre noch nicht mehrheitsfähig. Erst allmählich setzte sich die (Bildungs-)Politik mit New Public Management auseinander und Argumente wie Effizienzsteigerung, Kostenreduktion und Dezentralisierung wurden im politischen Diskurs gegen die traditionelle Bürokratie ins Feld geführt.

Im Schweizer Kontext der 1990er-Jahre haben gemäss Dubs (1996) Diskussionen über Schulorganisation, Schulführung und Schulaufsicht die Entwicklung dynamisiert. Neue Steuerungs- und Führungsmodelle und organisationssoziologische Aspekte von Schule (Dalin et al., 1996) rückten in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Ideen um den New-Public-Management-Ansatz, insbesondere das Globalbudget und der entsprechende Leistungsauftrag, zeigten sich auch in der Lehrpersonenbildung. 1999 wurden die Grundlagen für die Pädagogische Fachhochschule Rorschach geschaffen, wobei die Fachhochschule den Status einer selbstständigen öffentlich-rechtlichen Institution erhielt. Ihre Steuerung erfolgte im Sinne des New-Public-Management-Ansatzes über ein Globalbudget sowie einen Leistungsauftrag (Oggenfuss, 2016): «Die Gelegenheit, mit NPM-Instrumenten Erfahrungen zu sammeln, soll genutzt werden, zumal der Grosse Rat auch den Bericht der Regierung über die Verwaltungsreform positiv aufgenommen hat» (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 2989). In der Debatte wurde über das Tempo und die Koppelung an die Verwaltungsreform gesprochen; Gegenpositionen wurden nur vereinzelt ergriffen. Der Begriff «Schulleitung» erhielt in den 1990er-Jahren eine neue Bedeutung. Die Schulleitung war nicht mehr die partizipative Leitung einer höheren Schule, sondern gemeint war die neu geschaffene Funktion der Schulführung in der Volksschule. Ende der 1990er-Jahre ermöglichte es der Kanton St. Gallen den Gemeinden, «eine zeitgemässe Gemeindeorganisation zu verwirklichen» (Regierung des Kantons St. Gallen, 1997, S. 2), die strategische und die operative Führung im Sinne von New Public Management

zu entflechten, interessierten Lehrpersonen eine «berufliche Perspektive» als Schulleitung (Regierung des Kantons St. Gallen, 1997, S. 2) zu bieten und eine neue Betriebskultur in den Schulhäusern zu etablieren. Nicht nur die Lehrpersonenbildung erfuhr mit New Public Management einhergehend eine Wende, sondern auch die Volksschule wurde mit der Einführung der Schulleitung sprachlich «ökonomisiert», wobei diese im Diskurs jedoch kaum durch pädagogisch-fachliche Argumente gestützt wurde. Argumente wie schlanke Führungsstrukturen, Controlling-Massnahmen und Steuerungsinstrumente prägten die politische Debatte (Appius & Nägeli, 2017). Der Begriff «Schulleitung» erhielt im Schulfeld eine neue Bedeutung und wurde gleichgesetzt mit Professionalisierung, Führung und Autonomie. Ökonomische Effizienzansprüche wurden im politischen Diskurs gegen demokratische Werte wie Partizipation oder Mitbestimmung ins Feld geführt.

Der Idee der Partizipation versuchte man in der Lehrpersonenbildung weiterhin gerecht zu werden. 1999 wollte man die St. Galler Lehrpersonenbildung auch dahingehend erneuern, dass die «Mitwirkung der Studentenschaft in der Selbstverwaltung der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach» (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 2977) gewährt wurde. Debattiert wurde darüber, ob man an der neuen Pädagogischen Fachhochschule Rorschach den Studierenden mit dem Wortlaut «Sie enthält sich der politischen Betätigung ausserhalb dieser Aufgaben» die parteipolitische Arbeit, öffentliche Stellungnahmen oder Demonstrationsteilnahme verbieten wolle (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 3013). Linke Positionen votierten für dessen Streichung mit den Worten «Steckt möglicherweise die stille Befürchtung dahinter, die 68er Jahre könnten wieder aufleben, oder steckt umgekehrt gar die Hoffnung dahinter, dass Zustände, wie sie in den 68er Jahren anzutreffen waren, damit verhindert werden könnten?» (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 3013). Der Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling lehnte diese Sichtweise ab, denn mit diesem Passus wolle man verhindern, dass die Studierenden mit Eintritt in die Hochschule verpflichtet würden, einem politisch aktiven Gremium beizutreten und darin mitzuwirken. Der Grosse Rat folgte dieser Einschätzung (Grosser Rat des Kantons St. Gallen, 1999, S. 3014).

Bei der Gründung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 2007 - hierfür wurde der Studiengang für Oberstufenlehrpersonen an der PHS mit der Primarlehrpersonenbildung zusammengeführt - wurde die Frage der Partizipation der Studierenden dahingehend geregelt, dass sich die Studierenden in einer Studierendenorganisation zusammenschliessen durften (Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, 2007) und ihnen Mitsprache gewährleistet wurde. Die Dozierenden konnten gemeinsam den Konvent bilden; die Studierendenorganisation sollte darin vertreten sein und eine Vertretung des Konvents sollte wiederum Teil der Schulleitung sein (Rektorat) (Kantonsrat des Kantons St. Gallen, 2006). Die Thematik der Partizipation von Studierenden in der Hochschulführung wurde einige Jahre später auch national geregelt. Ein Absatz im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 12 Abs. 3 lit. c) verlangt ein Mitwirkungsrecht für Studierende. Darüber hinaus sind die Mitwirkungsrechte der Hochschulangehörigen, einschliesslich der Studentinnen und Studenten, eine Bedingung für die institutionelle Akkreditierung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 30 Abs. 1 lit. a Ziff. 4). Hochschulen müssen heute sicherstellen, dass die Mitwirkungsrechte der Hochschulangehörigen gewährleistet sind, sodass Studentinnen und Studenten aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, um ihre Perspektiven und Anliegen in die Hochschulpolitik und die Hochschulentwicklung einzubringen (Eckert, 2019). Entsprechend regelte das Statut der Pädagogischen Hochschule St. Gallen das Mitwirkungsrecht der immatrikulierten Studierenden (Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen, 2007, Art. 20).

4 Fazit

Am Beispiel des LEMO-Berichts von 1975 lässt sich exemplarisch nachvollziehen, wie zentrale Argumente - fokussiert auf Partizipation und Schulleitung - in bildungspolitischen Reformprozessen aufgegriffen, kontextualisiert und im Laufe der Zeit neu gerahmt werden. Diese Argumente erscheinen nicht als inhaltlich stabile Kategorien, sondern vielmehr als diskursive Ressourcen, die auf unterschiedliche Weise funktionalisiert werden können: Während Partizipation in den 1970er-Jahren mit demokratischen Bildungsansprüchen und kollegialer Schulentwicklung verknüpft war, erfährt sie in späteren Reformkontexten eine Bedeutungsverschiebung hin zu Mitverantwortlichkeit im Rahmen von Steuerungslogiken. Ähnlich zeigt sich die Entwicklung des Arguments der Schulleitung, das vom pädagogisch legitimierten Führungsverständnis zu managerialen Steuerungsvorstellungen übergeht.

Die historische Rekonstruktion am Fallbeispiel St. Gallen macht deutlich, dass Reformargumente nicht nur die normativen Zielsetzungen von Lehrpersonenbildung transportieren, sondern auch machtvolle

Elemente der politischen und institutionellen Rahmung darstellen. Sie entfalten Wirkung, wenn sie anschlussfähig an übergreifende gesellschaftliche Diskurse (z.B. Demokratisierung, Ökonomisierung, Professionalisierung) sind und so zu stabilisierenden Faktoren im Wandel bildungspolitischer Steuerungspraktiken werden. Zugleich wird deutlich, dass die Persistenz bestimmter Argumentationsfiguren nicht notwendigerweise mit inhaltlicher Kontinuität gleichzusetzen ist. Ihre Bedeutung verändert sich vielmehr im Spannungsfeld von strukturellen Bedingungen, Interessen der Akteurinnen und Akteure und diskursiven Logiken. In diesem Zusammenhang erweist sich der Ansatz des «policy borrowing research» als anschlussfähig, weil er den Blick auf die selektive Übernahme von Reformideen lenkt und dabei insbesondere die kontextspezifische Rezeption und die Übersetzung solcher «reisenden Reformen» in den Vordergrund stellt (Steiner-Khamsi, 2025, S. 17).

Die Ideen zur Partizipation in der Seminarleitung im LEMO-Bericht waren, so ist anzunehmen, geprägt durch die Autoren und deren berufliche Wirkungsstätten in der Romandie und im Tessin. Ihre Erfahrungen und Ausführungen im LEMO-Bericht mögen den St. Galler Diskurs beeinflusst haben. Der Reformdiskurs lässt des Weiteren vermuten, dass der Austausch mit den Studierenden bereits in den 1950er-Jahren zur Kultur am Seminar Marienberg gehört hatte. Themen der 1968er führten zu einem diskursiven Shift, aus dem Miteinander wurden Forderungen nach Mitsprache und Partizipation. Dies wurde den Studierenden Mitte der 1970er-Jahre gewährt. In der These zu Mitverantwortung in der Schulführung heisst es im LEMO-Bericht wie folgt: «Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu institutionalisieren» (Müller et al., 1975, S. 339). Diesem Anspruch ist die St. Galler Lehrpersonenbildung in den letzten fünfzig Jahren nachgekommen.

Für die gegenwärtige Bildungspolitik im Bereich der Lehrpersonenbildung sowie für die Diskussionen um Steuerung und Governance im Bildungswesen ergeben sich aus diesen Erkenntnissen zentrale Impulse. Eine historisch informierte und differenzierte Betrachtung früherer Reformdiskurse ermöglicht es, aktuelle Positionierungen und Steuerungsansätze kritisch zu beleuchten - insbesondere dort, wo Begriffe und Konzepte unhinterfragt übernommen und mit impliziten Wertungen oder Zielvorstellungen verknüpft werden. Die Rekonstruktion historischer Argumentationslinien in der Bildungspolitik eröffnet nicht nur Einsichten in deren Genese, sondern auch Orientierungswissen für eine kritisch reflektierte und kontextsensible Weiterentwicklung aktueller und künftiger Reformprozesse in der Lehrpersonenbildung.

Literatur

- Appius, S. & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Springer VS.
- Bascio, T. & Sahlfeld W. (2025). Guido Marazzi als Mitautor des LEMO Berichts - Ein kulturvermittelnder Beitrag zu Partizipationsmöglichkeiten an Seminaren und strukturellen Fragen der Seminarleitung. In C. Huber & P. Treppe (Hrsg.), *Schweizer Kompromisspapier und bedeutsames Referenzdokument zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 50 Jahre «Lehrerbildung von morgen». Erörterungen - Einschätzungen - Entwicklungen* (S. 177-187). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17453460>
- Blatter, J., Langer, P. C. & Wagemann, C. (2018). *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Springer VS.
- Brunsson, N. (2009). *Reform as routine: Organizational change and stability in the modern world*. Oxford University Press.
- Clivio, G. (1977). *Geschichte der Lehrerbildung im Kanton St. Gallen. Kantonales Lehrerseminar Marienberg, Rorschach 1856-1977*. Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Criblez, L. (2010). Schweiz. In H. Döbert (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3. Auflage, S. 665-688). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Criblez, L. (2012). Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren - am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 109-129). Springer VS.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Wegner.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess: Ein Handbuch* (3. Auflage). Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Eckert, N. (2019). Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37(1), 96-109.
- EDK. (1970). *Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970*. EDK.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goering, D. (2016): Rezension zu: Steiner Benjamin (2015). *Nebenfolgen in der Geschichte. Eine historische Soziologie reflexiver Modernisierung* (H-Soz-Kult). Online verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-22912>.
- Grosser Rat des Kantons St. Gallen. (1999). Protokoll vom 16. Februar 1999 (22.98.12). Kanton St. Gallen.
- Hirschmann, A. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Höhener, L. & Criblez, L. (2018). Wissenstransfer im Kontext der Schweizer Curriculumsdiskussionen der 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 87-110.
- Imlig, F., Lehmann, L. & Manz, K. (Hrsg.). (2018). *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Springer VS.
- Jann, W. (2006). Die skandinavische Schule der Verwaltungswissenschaft: Neoinstitutionalismus und die Renaissance der Bürokratie. In J. Bogumil, J. Werner & F. Nullmeier (Hrsg.), *Politik und Verwaltung* (S. 121-150). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kantonaler Lehrerverband St. Gallen. (1951). *Jahresbericht*. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen.
- Kantonaler Lehrerverband St. Gallen. (1964). *Jahresbericht*. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen.
- Kantonaler Lehrerverband St. Gallen. (1978). *Vernehmlassungsantwort des kantonalen Lehrerverbands an das Erziehungsdepartement*. Kantonaler Lehrerverband St. Gallen.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1970). *Bericht über das Schuljahr 1969/70*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1971). Bericht über das Schuljahr 1970/71. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1972). *Bericht über das Schuljahr 1971/72*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1976). *Jahresbericht 1975/76*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1977). *Bericht über das Schuljahr 1976/77*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach. (Hrsg.). (1980). *Bericht über das Schuljahr 1979/80*. Kantonales Lehrerseminar Marienberg Rorschach.
- Kantonsrat des Kantons St. Gallen. (2006). *Gesetz über die Pädagogische Hochschule St. Gallen (GPHSG) vom 19.04.2006*. Kanton St. Gallen.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2. Auflage). Campus.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1983). Organizing political life: What administrative reorganisation tells us about government. *American Political Science Review*, 77(2), 281-297.
- McDonald, J. P. (2014). *American school reform: What works, what fails, and why*. University of Chicago Press.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Comenius.
- Neill, A. S. (1970). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill*. Rowohlt.
- Oggenfuss, C. (2016). Kantonale Reformen im Zeichen des Konsenses. Lehrerbildungspolitik im Kanton St. Gallen. In L. Criblez, C. Huber & L. Lehmann (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990: Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Chronos.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Rat der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen. (2007). *Statut der Pädagogischen Hochschule St. Gallen vom 16.08.2007*. Kanton St. Gallen.
- Regierung des Kantons St. Gallen. (1983). *Amtsbericht*. Kanton St. Gallen.
- Regierung des Kantons St. Gallen. (1997). *Botschaft und Entwurf: III. Nachtragsgesetz VSG, II*. Kanton St. Gallen.
- Rogers, C. R. (1961/2006). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Klett-Cotta.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bundeskanzlei.
- Steiger, W. (1952). *Referat an der Delegiertenversammlung des Kantonalen Lehrerverbands (KLV) vom 19. April 1952*. Staatsarchiv St. Gallen Signatur: W 402/5.4.4
- Steiner-Khamsi, G. (2023). *Wie Innovationen entstehen und wie sie wieder verschwinden*. Keynote am Jahreskongress 2023 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 29. Juni, Zürich, Schweiz.
- Steiner-Khamsi, G. (2025). *Time in education policy transfer. The seven temporalities of global school reform*. Palgrave Macmillan.
- Steiner-Khamsi, G., Appius, S. & Nägeli, A. (2024). Comparing two transfer spaces over time and against a global script: The case of school-autonomy-with-accountability. *Journal of Education Policy*, 40(3), 355-375.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Hrsg.). (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy borrowing and lending in education*. Routledge.

Stieger, K. (1951). Interview über ausländische und schweizerische Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 38(10), 300-305.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Hogrefe.