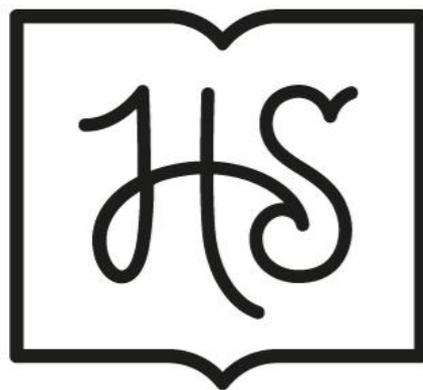


# **HISTORIA SCHOLASTICA**



**1/2018**

**Ročník / Volume 4**

**Praha / Prague 2018**

# Historia scholastica

Č. / No. 1/2018

Roč. / Vol. 4

---

## Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonný redaktor / Executive Editor: Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, [www.npmk.cz](http://www.npmk.cz)

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 1. května 2018.

---

**Historia scholastica** journal has been included into Ulrich's Periodical Directory and EBSCO.

## Contents

---

<b>EINLEITUNG</b>	1
Pädagogisierung von Räumen: Reale, imaginierte und fiktive Bildungsorte in der Deutschschweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Einleitung in den Themenschwerpunkt Andrea DE VINCENTI, Norbert GRUBE und Andreas HOFFMANN-OCON	
<b>STUDIEN:</b>	5
Kontrollierte Räume? Erziehende und gemeinschaftsbildende Settings neben den Unterrichtsräumen am Zürcher Seminar Küsnacht im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Andrea DE VINCENTI	
Verortungsversuche von fluiden Bildungsräumen im Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass 1870 bis 1950. Das familiale Leitbild als raumkonstituierender Ordnungsfaktor Norbert GRUBE	17
Stadt-Land-Differenzen als Prägefaktoren in der Ausbildung von Lehrpersonen? Annäherungen an die Beispiele Basel und Zürich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Andreas HOFFMANN-OCON	29
Repräsentativer Schulhausbau in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Zwei Beispiele aus der Stadt Luzern und der Stadt Zürich Stefanie MAROLF und Jonas DISCHL	46
Führen unterschiedliche Ausbildungsräume zur gleich guten Lehrperson? Raumtheoretische Deutung des prospektiven Expertenberichts <i>Lehrerbildung von morgen</i> (1975) Anne BOSCHE und Tomas BASCIO	59
Der historiographische Mehrwert von Konzepten und Perspektiven. Ein Kommentar Rebekka HORLACHER	70
<b>REPORT:</b>	81
Hidden Research Magdaléna ŠUSTOVÁ	

---

# Stadt-Land-Differenzen als Prägefaktoren in der Ausbildung von Lehrpersonen? Annäherungen an die Beispiele Basel und Zürich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts<sup>1</sup>

Andreas HOFFMANN-OCON

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 29 June 2017

Accepted 23 October 2017

Available online 1 May 2018

---

### *Keywords:*

Teacher training, urban-rural differences, Basel, Zurich, technologies of compensation

---

A. Hoffmann-Ocon  
Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2 •  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
a.hoffmann-  
ocon@phzh.ch

---

## ABSTRACT

---

*Urban-rural differences as influencing factors for teacher training? Approaches to the examples of Basel and Zurich in the first half of the 20th century*

Using the example of the cantons of Basel-Stadt and Zurich, this article examines the pedagogical factors and practices that were ascribed to urban versus rural areas in teacher training in the first half of the 20th century. Contrasting depictions of cities as dynamic places where foreigners lived and rural culture as an expression of originality and naturalness obstructed the view at the presence of interweaving, overlapping and flowing transitions. The blurring of such spatial distinctions was considered as a danger to the proper schooling of children. Each side – city and country – imagined the educational context of the other side, thus creating a self-concept necessary for distinction. The source-oriented, theory-guided analysis focuses on the various contradictory attempts to confront the cultural differences observed at the time. These attempts often included technologies of compensation, e.g. internships in the country or in the city.

---

In diesem Beitrag sollen widersprüchliche Entwicklungen identifiziert werden, die einerseits stabile Raumunterscheidungen und Konzepte der Lehrpersonenbildung hervorgebracht und andererseits zu diffusen Bildern von Ausbildungssettings für angehende Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn des 20. Jahrhunderts geführt haben. Damalige Zuschreibungen mit den Begriffen ‚ländlich‘ und ‚städtisch‘ konnten im Zusammenhang mit der Lehrerbildung ein fast binäres Ordnungssystem bilden: Die Kontrastierung dieser Konstellationen konnte sich auf mentale und soziale Orientierungen der städtischen Bevölkerung, in diesem Fall der Lehrpersonen, beziehen, und/oder bestimmte Eigenschaften der Ausbildungsorte benennen (Kreis 2015, S. 15). Auch wenn die historischen Zuschreibungen dem zeitgenössischen Bedarf entsprochen haben und von einer kritischen Reflexion begleitet gewesen sein mögen,

---

<sup>1</sup>Der vorliegende Beitrag präsentiert Teilbefunde aus dem SNF-Projekt 166008 „Wissenschaft - Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.

bleiben vom aktuellen Standpunkt Verflechtungen, Überlappungen und fließende Übergänge der konstruierten Räume aus dem Blickfeld weitgehend ausgeschlossen (Herbst 2004, S. 26). Zur Scharfstellung des Themas wird am Beispiel von Basel und Zürich nach den als bedeutsam geltenden Prägefaktoren und Praktiken gefragt, die anlässlich der Ausbildung von Volksschullehrpersonen dem städtischen gegenüber dem ländlichen Raum in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beigemessen wurden. Praktiken, auf einem Zusammenspiel von Vorschriften sowie expliziten und impliziten Regeln basierend, vollzogen und vollziehen sich in dem hier gebrauchten Verständnis überwiegend im Modus des Gewohnten und Selbstverständlichen, und produzieren auch soziale und kulturelle Differenzierungen (Schmid 2012, S. 10–12). Praktiken sind mit Einstellungen und Orientierungen unzertrennlich verwoben, werden gemeinsam ausgeübt und sind Prägefaktoren für einen gemeinsamen Funktions- und Interpretationszusammenhang (Jaeggi 2014, S. 105–106).

Die folgenden Erkundungen zielen weniger auf Kantone als politische Analyseeinheit, sondern unternehmen den Versuch, die Verhältnisse von Stadt und Land auf räumliche Vorstellungen zu beziehen, in denen alltägliche, soziale Interaktionen mitkonstituierend für den ‚Raum‘ sind. Dazu gehört auch eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber der Überlegung, dass innerhalb von sozialen und politischen Räumen einzelne Regionen und Orte besondere Bedeutung gewinnen können (Schlitte et al. 2014, S. 14) resp., dass „raumbildende Kräfte“ angesichts vielfältiger Austauschprozesse – etwa individuelle Kontakte von Seminardirektoren, aber auch wissenschaftlich begründete Ideen – nicht allein von (bildungs-) politischen Grenzen bestimmt wurden (Töpfer 2015, S. 88). Die Beispiele von Basel und Zürich werden nicht zufällig nebeneinandergehalten. Beide Städte galten als ausgesprochene Fabrikstädte, in denen die Industrialisierung als Treiber für Zuwanderung betrachtet wurde. In Basel kamen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die meisten Zugewanderten aus deutschen Ländern und dem Elsass, das mit hohen Gebietsanteilen ähnlich einer Kolonie als sog. Reichsland zum deutschen Kaiserreich zählte (Finger 2016, S. 243 ff.), um als Mann häufig in der Seidenbandproduktion, Metall- und der chemischen Industrie (Labhardt 2014, S. 16) oder als Frau oftmals als Lohnarbeiterin in der Fabrik, als Wäscherin oder als Putzfrau zu arbeiten (Häsler 2008, S. 65). Zürich galt ebenfalls als eine Stadt, die durch Fabriken, etwa Seidenspinnereien, Papier- und Motorenfabriken, geprägt war, welche gegen Ende des 19. Jahrhunderts bis in den Stadtkern vordrangen (Böhmert 1868, S. 5; Treichler 2011, S. 18). „Arbeiter/innen-Quartiere“ konnten stadtkernnahe sein, etwa Aussersihl, am Stadtrand liegen, wie die Arbeiterhäuser von Escher-Wyss oder auf dem Land neben einer Maschinenfabrik, wie diejenigen des Unternehmens Rieter an der Töss.

Nicht das ganze historische Panorama des hier behandelten Zeitabschnitts kann in diesem Beitrag betrachtet werden; einige Andeutungen und kurze Benennungen von markanten Krisenwahrnehmungen mit pädagogischer Relevanz sollen genügen: Sowohl in Basel als auch in Zürich befasste sich die jeweilige (organisierte) Lehrerschaft mit Fragen auf dem weiten Feld der Jugendfürsorge, die – verstärkt durch die Krisenzeit des Ersten Weltkriegs – vor

allem Themen der Verwahrlosung oder die Situation unehelicher Kinder aufgriff. Seinerzeit galt als erwiesen, dass dies überwiegend urbane Probleme „wirtschaftlich schwacher Elemente“, die vom Ausland oder ländlichen Regionen anderer Kantone oder, im Fall Zürichs, aus ländlichen Regionen des Kantons zugezogen und „vornehmlich von Heimat und Familie losgelöst“ seien (Kraft 1908, S. 296 f.). Sowohl die Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt als auch einige Zürcher Schulkapitel als vorberatende und die Lehrpersonen fortbildende Instanz der Schulsynode befassten sich mit dem weiten Feld der Jugendfürsorge anlässlich „verwahrloster Kinder“ und „Trunksucht der Eltern“ (z.B. Wetterwald 1917, S. 60 ff.; Schulkapitel Hinwil, 4.11.1916).

Während städtische Lebensformen oftmals als dynamisch und kosmopolitisch galten und ländliche mit Ursprünglich- und Natürlichkeit verbunden wurden, konnten entsprechend in einem Landseminar ausgebildete Lehrpersonen, die sich an einer Stadt-Schulbehörde bewarben, den ‚Einbruch‘ des ländlichen Raumes mit anderen Überzeugungen, Wertorientierungen und Einstellungen in das Städtische bedeuten. Ebenso existierten in der ländlichen Kultur Repräsentationen städtischer Gegenorte. Die Verwischung solcher Raumunterscheidungen galt als Gefahr für die angemessene Beschulung der Kinder. Der jeweils andere Ausbildungsraum liess sich als realer Ort imaginieren für das zur Abgrenzung notwendige eigene Selbstverständnis.

Unter dem Vorzeichen eines *spatial turn* wird in diesem Artikel eine (Neu-) Perspektivierung auf traditionelle Raumvorstellungen in pädagogischen Zusammenhängen versucht (Fuchs/Kesper-Biermann 2011, S. 13). Auch wenn man der Zeitdiagnostik folgen möchte, dass eine in den Kulturwissenschaften bereits erfolgte räumliche Wende in der erziehungswissenschaftlichen Forschung erst noch nachzuvollziehen sei, darf nicht übersehen werden, wie sehr räumliche und sogar implizite und explizite raumtheoretische Überlegungen in der Vergangenheit pädagogische Konzeptionen zur Ausbildung von Lehrpersonen überformt haben. Nicht einer Diagnose pädagogischer Raumbblindheit folgend, sondern die selbstverständliche Nutzung räumlicher Argumentationen im Pädagogischen annehmend (Kessl 2016, S. 6), werden folgend im historischen Material weniger Hinweise auf ein Behälter- oder Containermodell des Raumes verfolgt, sondern Aspekte aufgespürt, die sozialraumorientierte und topologische Deutungen (Günzel 2006, S. 41 f.) vorwegnahmen oder sogar vorformulierten. Quellenbezogen und moderat theoriegeleitet werden widersprüchliche Versuche analysiert, der festgestellten kulturellen Differenz zwischen Stadt und Land mit mehr Homogenisierung und Heterogenisierung durch Technologien des pädagogischen Ausgleichs zu begegnen – etwa durch Land- oder Stadtpraktika oder unterschiedliche Ausbildungsorte für angehende Lehrpersonen (Hoffmann-Ocon/Metz 2011, S. 315). Damit sollen, so das Ziel meiner Ausführungen, die zahlreichen sozialräumlichen Verflechtungen ansatzweise offengelegt werden, deren Spuren durch Quellenhinweise verfolgt werden können, aber zu ihrer Zeit weniger in die Gegensatz-Konzeptualisierungen von Stadt und Land in Ausbildungsentwürfen von Lehrpersonen passten. Dieser Beitrag

basiert auf der Annahme, dass sich das Deutungsmuster des Stadt-Land-Gegensatzes in der Lehrpersonenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an die geschichtskulturellen Rahmenbedingungen seiner Zeit angepasst hatte und damit die Bandbreite kollektiver Verhaltensweisen angehender Unterrichtender mitbestimmte. Bei der Auswahl der Quellen, u.a. Reflexionen und Gutachten von Direktoren der Lehrerseminare Basel und Zürich, des Zürcher Universitätsdozenten Hans Stettbacher, der als Methodiklehrer am Primar- und Sekundarlehramt der Universität Zürich resp. als Professor für Didaktik des Volksschulunterrichts und gleichzeitig als Direktor des Pestalozzianums (Hofstetter/Schneuwly 2011, S. 535) für die Organisation der alle Lehramtsausbildungsgänge betreffenden Übungsschule verantwortlich war, sowie von experimentellen Pädagogen und Historikern, sind mehrere Beobachtungen bestimmend, welche den Beitrag mithelfen zu strukturieren: Einerseits bildeten die urbanen Räume Kristallisationspunkte bildungspolitischen Reformdrucks (1), andererseits führte die Deutung der unvollkommenen Urbanisierung und Entwurzelung von Menschen zu nur schwer bearbeitbaren Krisenwahrnehmungen in der Lehrpersonenbildung (2). Die merkwürdige Konstellation, dass der festgestellte Stadt-Land-Gegensatz Forderungen nach einem grösseren Erfahrungsraum für angehende Lehrpersonen nach sich zog (3), brachte neue – akademisch orientierte – Wissensräume und – praktiken mit hervor (4).

### **1. Basel und Zürich – Urbane Räume als Prägefaktoren für die Ausbildung von Lehrpersonen in unterschiedlicher Situierung?**

An der Schwelle zum 20. Jahrhundert gab es in der Schweiz lediglich 21 Städte mit mehr als 10'000 Einwohnern. Neben Zürich und Basel lässt sich noch für Genf, Lausanne und Bern eine urbane Kultur beschreiben, die sich erst in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg vor allem durch Zuwanderung realisierte. Schlaglichter auf die ländliche Industrialisierung mit vielen Fabriken und Mischformen zwischen Landwirtschaft und Heim- oder Industriearbeit illustrieren, dass die Stadt-Land-Differenzen mit einer Vielzahl von Facetten, Schichtungen und Verzahnungen, etwa mit der Integration der dörflichen Bevölkerung in einem weiten städtischen Kommunikationsraum zu beschreiben sind (Tanner 2015, S. 38 f.).

Nach der Kantonstrennung von 1833, die Basel als Hauptstadt eines Halbkantons auf eine Kleinstadt reduzierte, stieg die Bevölkerung stark an. Zählte die Stadt Ende der 1830er Jahre etwas über 22'000 Einwohner, waren es 1910 bereits mehr als 130'000 – Basel wurde durch die expandierende Chemieindustrie nach Zürich zur zweiten schweizerischen Grossstadt. Auf die Einwanderung vor allem aus den Kantonen Baselland und Aargau, dem Elsass, Baden und Württemberg sowie Italien gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren zwei Drittel des Bevölkerungsgewinns samt den konfessionellen und kulturellen Verschiebungen zurückzuführen (Wecker 2000, S. 197). 1930, auf die Schwelle zum 20. Jahrhundert zurückblickend, hielt der Bildungs- und Sozialpolitiker sowie Professor für Statistik, Fritz Mangold, für Basel-Stadt fest, dass die sozialen Verhältnisse der Schülermassen ein anderes Gesicht annahmen; aus Einzelfällen auffallender Armut wurden Dutzende. „Grosse Massen werden [...] unstat, beginnen die Scholle zu verlassen und sich den Städten zuzuwenden“

(Mangold 1930, S. 1). Es war „die Zeit, da die grossen chemischen Fabriken sich zu weiten begannen, die italienischen Bauarbeiter noch massenhaft in einzelnen Aussenquartieren wohnten, italienische Fabrikarbeiterinnen herkamen, deutsche Handwerksgesellen usw.“ (Mangold 1930, S. 9–10). Dass der soziale, ökonomische und auch schulische Raum nicht mit dem politischen Zuschnitt der Kantone zu verwechseln ist, war ein Befund von Mangold und deutet bereits die vielfältigen Verflechtungen an: Nicht nur Basel nahm den Zuzug auf, sondern auch die Vororte auf basellandschaftlichen Boden, hier vor allem Binningen, Birsfelden und Allschwil, von wo nicht wenige Schüler in die verschiedenen Schulen der Stadt gingen, da der Nachbarkanton noch kein ausgebautes Netz von (Sekundar-)Schulen aufwies (Mangold 1930, S. 10). Mit dem Kriegsausbruch gerieten breite Bevölkerungsschichten auch in Basel unter wirtschaftlichen Druck. Insbesondere die Arbeiterschaft war von der 1914 einsetzenden Teuerung, von Reallohnverlusten, von der ungenügenden Lebensmittelversorgung und der spät einsetzenden Lebensmittelrationierung stark betroffen. Mit der Gesellschaft für Chemische Industrie (Ciba), der Chemischen Fabrik vormals Sandoz (Sandoz) und der J. R. Geigy A.-G. (Geigy) befanden sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts die drei grössten Unternehmen der Farbstoffindustrie der Schweiz in Basel. Auch wenn die Aussage, dass lediglich die Basler Industrie vor dem Hintergrund einer in zunehmenden Masse verarmenden Arbeiterschaft als alleinige „Kriegsgewinn(l)erin“ in der Region anzusehen ist, als zu simpel erachtet wird (Moser 2014, S. 134), war die Arbeiterschaft von Einkommenseinbussen und Mehrbelastungen stark betroffen, wurde sich aber auch nach und nach ihrer bedeutsamen Stellung innerhalb der Betriebe bewusst und manchmal auch Teil von gewerkschaftlichen und sozialen Kampfmassnahmen, die im November 1918 in den Landesstreik mündeten (Moser 2014, S. 125).

Anders als die formalräumliche Situierung von Basel, gab es zwischen den ländlichen Regionen und der Stadt im Kanton Zürich keine kantonale Grenze, was auf eine andere Eigenlogik der Limmat-Stadt verweist, um mit Martina Löw unterschiedliche Entwicklungslinien von Städten anzudeuten (Löw 2008, S. 67). Ähnlich wie die Stadt Basel wurde Zürich in einer rasanten Entwicklung von rund 21'000 Einwohnern 1870 und 191'000 im Jahr 1910 zur Grossstadt (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 181). Die ungleiche Verteilung sozialer Schichten im städtischen Raum machte diesen zu einem topologischen Raum, wo es im Sinne sozialer Segregation Gunst- und Ungunstlagen gab. So sammelten sich im Arbeiterquartier Aussersihl die Proletarier als ‚Klasse für sich‘ und machten z.B. kurz vor der Jahrhundertwende mit sozialen Protesten auf sich aufmerksam, die – als Italienerkrawalle bezeichnet – als grosse Modernisierungskrise gedeutet wurden (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 195). In ländlichen Regionen gab es neben Landwirtschaftszonen Fabrikgemeinden, die durch die industrielle Seidenweberei bis zum Ersten Weltkrieg einen Aufschwung erlebten. Als die kleineren Industriezentren weitab von der wirtschaftlichen Entwicklung im Umfeld der Hauptstadt in der Zwischenkriegszeit zusammenbrachen, wandte sich die Landschaft wieder vermehrt der Pflege von Bauerntum und einer konservativen Grundhaltung zu (König/Kurz/Sutter 1994, S. 295). Politische Auseinandersetzungen zwischen Land-

und Stadt-Bürgertum im Kanton Zürich zielten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf eine Demokratisierung der Infrastruktur, zu der auch Schule und Lehrpersonenbildung gehörten (Helfenberger 2013, S. 34). Durch die anhaltende Landflucht im Zuge der Industrialisierung baute sich in den Landgemeinden ein schulpolitischer Reformdruck auf, der sich in einem Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land manifestieren konnte. Anstelle einer Ganzjahresschule fanden die Heranwachsenden auf dem Land das Winterschulsystem vor, oftmals mit zusammengelegten Klassen und Lehrpersonen, die nicht so recht in das agrarische Umfeld passen wollten, da deren soziale und kulturelle Herkunft oftmals auf städtische oder stadtnahe Bildungsräume verwies (Lengwiler/Rothenbühler/Ivedi 2007, S. 179).

## **2. „Unvollkommene Urbanisierung“ und die Entwurzelung städtischer Bevölkerung? – Krisenwahrnehmungen in der Lehrerbildung**

Deutungen zum Stadt-Land-Verhältnis in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kennzeichneten aus heutiger Sicht in teilweise auch kulturalistischen und pauschalisierenden Mustern Orientierungen von sozialen Gruppen, die die simpel erscheinende Unterscheidung von „städtisch-ländlich“ zementierten (Linder 2015, S. 63 f.). In diesem Arrangement der Dualität lassen sich Versuche vermuten, welche eine damalige als krisenhaft wahrgenommene Ausdehnung des Städtischen und die Befürchtung, unkontrollierten Dynamiken der Moderne ausgesetzt zu sein, konzeptionell bearbeiten wollten. Als ein Exponent dieser Deutungsversuche kann der Basler Historiker Emil Dürr mit seiner Schrift „Urbanität und Bauerntum in der Schweiz“ (1934) verstanden werden. In den Haupt- und Landstädten der Kantone bestünde ein Wettstreit zwischen den alten urbanen, privilegierten Gesellschaften und einer Bildungsaristokratie, die aus dem geistigen Liberalismus hervorgegangen wäre. Fast paradoxerweise sei der „moderne Wachstumsprozess der schweizerischen Stadt“ durch eine „Verlandschaftlichung“ und „Verbauerung“ gekennzeichnet, welche „mit der nachhaltigen, nimmer aussetzenden Zuwanderung bäuerlicher Massen in die Stadt und deren Umschmelzung zu irgendwie urbanisierten Existenzen“ zusammenhänge; wobei für Baselstadt in diesen Entwicklungsverläufen auch Ausnahmen gelten würden, wie Dürr wenig präzisierend hinzufügt (Dürr 1934, S. 156). Die Konstruktion der unvollkommenen Urbanisierung konnte städtischen Eliten auch zur Legitimation dienen, soziale und materielle Anliegen von zugezogenen ärmeren Bevölkerungskreisen abzuwehren (Graber 2017, S. 205). Insgesamt beschrieb Dürr das Verhältnis zwischen Urbanität und Bauerntum in der deutschen Schweiz für die Phase bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als „unvollkommene Urbanisierung“ (Dürr 1934, S. 173; Kreis 2015, S. 20). Der bereits erwähnte Sozialpolitiker und Statistiker Mangold beschrieb die Situation der Bevölkerungszunahme in Basel nicht nur entlang der Linie einer Verlandschaftlichung der Stadt, sondern konstatierte anstelle der unvollkommenen Urbanisierung eine verstärkte innere Bewegung der Stadt-Bevölkerung mit problematischen Auswirkungen auf Schüler/innen und Lehrpersonen: „der Umzug, das städtische Nomadenleben, das durch die um die Mitte der 1890er Jahre einsetzende übertriebene Bautätigkeit wesentlich angeregt wurde. Damit ist auch häufig eine Umschulung, d.h. ein Wechsel des Schulhauses und infolgedessen auch der Lehrer für den Schüler [...]“

in der Primar- und Sekundarschule verbunden“ (Mangold 1930, S. 9). Gerade Vertreter der experimentellen Psychologie mahnten Lehrpersonen in der Einschätzung des Schulkindes im Sinne einer milieu- und sozialraum-orientierten Diagnostik zu einem realistischen Blick an. Etwa der stark in der Schweiz rezipierte Alfred Binet kritisierte die „abgedroschenen Phrasen“ zum Ideal der Erziehung, welche in der Volksschule nur einen relativen Wert gegenüber Milieu, Zeitgeist, Bedürfnissen und Tendenzen der Gesellschaft hätten (Binet 1927, S. 3; Criblez 2013, S. 25). Die Denkfigur der unvollkommenen Urbanisierung liess sich bereits in Konzeptionalisierungen zur Lehrerbildung kurz vor der Wende zum 20. Jahrhundert finden. In dem Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt von 1890 hiess es, dass „die Erfahrung zeigt, dass von auswärts, meist vom Lande, kommende Lehrer sich nur schwer in städtische Verhältnisse im allgemeinen und insbesondere in diejenigen eines grossen zusammenhängenden Schulorganismus hineinzufinden vermögen“ (ED-REG 9a (2) 1-2 1890-1926, S. 5). Die Folgen rasanter ökonomischer ‚Modernisierung‘ hatten in die Stadt zugezogene, oftmals gerade in einem Landseminar ausgebildete Lehrpersonen zu tragen, die als ‚Modernisierungsverlierer‘ betrachtet werden können, da sie weder zur Kultur einer schmalen städtischen Elite (Graber 2017, S. 152), noch zum Arbeitermilieu passen wollten.

Als eine weitere Facette der umstrittenen Denkfigur einer „unvollkommenen Urbanisierung“ kann die Diagnose der in der Stadt entwurzelten Landbevölkerung betrachtet werden, die sich als Projektionsfläche für eine neue Lehrerbildung erwies. Das zu der damaligen Phase gesteigerte Interesse an Versuchsschulen und Arbeitsschulpädagogik in Grossstädten führte der Zürcher Pädagogikprofessor Hans Stettbacher – welcher die Übungsschule für das ganze Zürcher Lehrpersonenausbildung, einschliesslich der Volksschullehrpersonen, organisierte – auf die gemeinsame Krisenwahrnehmung der „Entwurzelung“ der städtischen Bevölkerung, insbesondere der Jugend zurück (Stettbacher 1934, S. 136). Die Bewältigung der Krise wurde von ihm auch angedeutet: „Wenn ich heute eine Versuchsschule einzurichten hätte, würde ich sie an den Rand einer Grossstadt verlegen, da, wo die freie Natur zugänglich wird“ (Stettbacher 1934, S. 137). Die Natur gelangt hier zum Inbegriff eines ländlichen Raumes der Authentizität und ursprünglichen Kraft, während die Stadt als Sinnbild für einen Ort steht, in dem die Bewohner durch die Entwurzelung in viele Fragmente aufgesplittert werden (Blom 2008, S. 336).

### **3. Pädagogische Konstruktion des Stadt-Land-Gegensatzes für die Entgrenzung des Ausbildungs- und Erfahrungsraums angehender Lehrpersonen?**

#### ***3.1 Ländliche Mehrklassenschule, städtische Jahrgangsklassen und Entfremdungsbefürchtungen***

Exponenten der Lehrerbildung entwarfen zu Beginn des 20. Jahrhunderts Konzeptionen und „Instrumente“, welche die wahrgenommene Diskrepanz für einen angemessenen Unterricht überbrücken sollten. Die Entwürfe liessen sich, so zumindest der Eindruck aus der Retrospektive, implizit von der Annahme leiten, dass der städtische oder ländliche Raum ein

Produkt sei, das durch eine soziale Praxis der Aneignung hervorgerufen wird (Lefebvre 1974/2006, S. 335). Dabei galt weniger dasjenige, was verwaltungsrechtlich als Stadt oder Land(schaft) aufgefasst wurde, als pädagogisch und didaktisch bedeutsam, sondern jenes Gefüge, welches als städtisch oder ländlich in alltäglichen Praxisvollzügen erlebt wurde und aktuell als Synthese- und Verdichtungsleistungen beschrieben werden könnte (Löw 2008, S. 69 f.).

Im Kanton Zürich, etwa im Schulkapitel Hinwil, diskutierten 1916 Lehrpersonen, wie Schulunterricht mehr ins Freie verlegt und dieser besser an Heimat- und Arbeitskunde angebunden werden könnte, damit sich „die Eigenheiten und Vorzüge des Landlebens für die Schule ausbeuten“ liessen (Schulkapitel Hinwil, 19.02.1916, S. 314). Dass Lehrer zu einer „Fühlung mit dem Volke bestimmt“ seien, lautete ein Plädoyer, welches vor der Kritikfolie „des Riss[es] zwischen dem [ländlichen] Volk und den [städtischen] Gebildeten“ formuliert wurde (Schulkapitel Hinwil, 19.02.1916, S. 326). Indem die Debattierenden mit den von ihnen gezeichneten Bildern in die sozialen Räume von Land und Stadt die bildungsbedürftige Landbevölkerung und die bildungsprivilegierten städtischen Kreise hineinprojizierten, wurde der „Riss“ noch verstärkt. Womöglich wollten die Schulkapitelteilnehmer für die schwierige kulturelle Aufgabe von Lehrpersonen sensibilisieren. Der oftmals in der Lehrpersonenbildung kultivierte Stadt-Land-Gegensatz wurde nicht selten von dem Entfremdungsargument im Sinne einer sozialen Pathologie (Jaeggi 2016, S. 17) begleitet: In der Stadt ausgebildete Lehrpersonen traf der Vorwurf, keinen Zugang mehr zu den Schülern auf dem Land zu finden. Diese Bedenken vermehrten sich noch einmal ab 1907, als es an der Universität Zürich möglich war, eine Primarlehrpersonsausbildung postmaturitär aufzunehmen. Um weiteren Nachfragen und Unruhen in bildungspolitischen Kreisen zuvorzukommen, suchte 1924 Stettbacher – der Vorschläge für eine viersemestrige Ausbildung von Primarlehrpersonen, die allein von der Universität verantwortet werden sollte, der Zürcher Erziehungsdirektion unterbreitete – die Flucht nach vorn: „Es ist [...] nicht so, dass sich die Kandidaten als zu gut für Primarschulstufe und Dorfschule betrachten. Eine Anzahl wirken heute auf dem Dorf draussen“ (Stettbacher 1924, S. 7). Die Vorbehalte gegenüber universitär in der Stadt ausgebildeten Lehrpersonen, die auf dem Land ihren Beruf ausüben können sollten, blieb. Ebenfalls blieben im Streit um eine Lehrerbildungsreform die Forderungen, freilich von anderen Kreisen formuliert, nach Schul- und Unterrichtsforschung und ‚Kontaktzonen‘, in denen angehende Lehrpersonen in Berührung mit (empirischen) Befunden zu ihrem Praxisfeld kommen. Wiederum Stettbacher war es, der in Städten solche Kontaktzonen am besten aufgehoben sah und damit in seiner auf das soziale Milieu abhebenden Argumentation offenbarte, dass er Landseminare für eine nicht mehr angemessene Ausbildungsformation erachtete: „Die grossen Städte und die dichtbevölkerten Industriegebiete werden [...] jene Institute am ehesten benötigen, von denen ich hier sprechen möchte: Institute, die der wissenschaftlichen Forschung des Schullebens wie der praktischen Vertiefung als Zentrum dienen“ (Stettbacher 1934, S. 136).

Im Kanton Basel-Stadt wurde 1925 mit der Einrichtung eines postmaturitären Ausbildungsganges für Primarlehrpersonen als problematisch eingeschätzt, dass die im städtischen Kontext ausgebildeten Lehrpersonen keine Erfahrungen mit den für die Land- und Berggemeinden so charakteristischen Schulen mit Sammelklassen machen konnten. Schulen mit Sammelklassen, die in der Literatur oftmals Mehrklassen-Schule genannt werden, umfassen Klassen mit Kindern unterschiedlichen Alters. Dort, wo man in Landgemeinden die Einführung verhinderte, waren weniger pädagogisch gestützte Argumentarien relevant, sondern vielmehr betrafen die Einwände auch einen Widerstand gegen die Zusammenlegung von Schulen mehrerer Gemeinden („Schulverschmelzung“) oder Widerstand gegen einen längeren Schulweg (Gross 1956, S. 370).

Welche Narrative vertiefter Spaltung von städtischem und ländlichem Raum konnten mit dem Verweis auf die Mehrklassenschule für die Ausbildung von Lehrpersonen belebt werden? Verkürzt ausgedrückt: Die Ordnung der Mehrklassenschule galt als eine Wiedergabe des Natürlichen und des Familialen, in der Kinder unterschiedlichen Alters zwar von einem Lehrer beaufsichtigt, erzogen und unterrichtet wurden, „aber nicht stramm und direkt, dass dem einzelnen Kinde in der Ausführung seiner Arbeit keinerlei Spielraum gewährt würde“ (Rüegg 1875, S. 12). Demgegenüber galt die Jahrgangsklasse als typische Schulorganisation für den städtischen Raum, der auch etwas Inszeniertes und Artifizielles anhaftete. In Schriften, die Vor- und Nachteile der ländlich konnotierten Mehrklassenschule diskutierten, wurde die Arbeit des Lehrers in einer Jahrgangsklasse „mit der langweiligen Arbeit des Fliessbandarbeiters“ verglichen, während in der Mehrklassenschule die Lehrperson „auf ungesunde Forcierung, Vielwisserei und Vorbereitungs-Training“ verzichten könne“ (Gross 1956, S. 377). Aber nicht nur das Jahrgangsklassensystem wurde mit städtischen Schulverhältnissen in Verbindung gebracht, sondern auch die frühe Selektion von Beschulten nach Beendigung des vierten Schuljahres für ein Unter-Gymnasium, eine Unter-Realschule oder eine Sekundarschule nach dem Unterrichtsgesetz des Kantons Basel-Stadt von 1880, das sehr lange die Schulstrukturen vorgab und Anlass für starke Schulkritik war (Barth/Brenner 1909, S. 14). Insgesamt schien das Wissen zur Mehrklassenschule resp. Jahrgangsklasse auf das jeweilige Funktionieren in bestimmten sozialen Räumen angewiesen zu sein und konnte nicht an anderen Orten ohne weiteres umgeformt und umgedeutet wieder aufgegriffen werden (Sarasin 2011, S. 164; Nigro 2015, S. 80).

### ***3.2 Stadt- und Landpraktika als Grenzüberschreitung pädagogisch differenter Räume***

Die vom Lehrerseminar Basel gestaltete und mit dem Nachbarkanton Basel-Landschaft ab 1928 vertraglich geregelte „Landpraxis“ sollte den angehenden Lehrpersonen „die Möglichkeit schaff[en], ländliche Verhältnisse und Eigenart näher kennen zu lernen und den zukünftigen Lehrern von der Landschaft die berufliche Ausbildung in der Nachbarstadt erleichter[n] [und] das Eindringen neuzeitlicher, in der Stadtkultur zunächst sich auswirkender Ideen und Kräfte in der Landbevölkerung und umgekehrt die Vertiefung und Befruchtung des städtischen Geisteslebens durch die Ursprünglichkeit und Kraft des mit der Natur verbundenen bäuerlichen Elements sicherstellen“ (ED-REG 9a (1) 5-1-1 Verschiedenes,

1931). In dieser Deutung des Ländlichen wird die Landschaft als Wissensraum eher positiv konnotiert und mit Attributen der ursprünglichen Kraft, der Authentizität und des Unmittelbaren versehen, ganz ähnlich wie Stettbacher „das Kind auf dem Lande“ imaginierte. Das Ländliche als Inbegriff des unverstellten Kraftvollen, Authentischen und Organischen sowie als Instrument für die Ausbildung von Lehrpersonen muss dabei als gegenkulturelles Muster zum städtischen Raum erscheinen, der in den 1930er Jahren durch die Stadtsoziologie mit den Merkmalen von Grösse, Dichte und vor allem der Heterogenität ihrer Bevölkerung bestimmt wurde (Wirth 1938, S. 1–24; zit. n. Reckwitz 2012, S. 275). Insbesondere die Heterogenität der Bevölkerung verweist auf die Stadt als „Ort, an dem Fremde leben“ (Siebel 2015, S. 286). Besorgte Lehrerbildner sahen in Ausbildungskontexten enorme Probleme, die den besonderen sozialen Verhältnissen in der Grossstadt nicht Rechnung trugen. Oder um es mit den Worten Walter Guyers, dem Direktor des Basler Lehrerinstituts, der zu Beginn der 1940er Jahre nach Zürich wechselte, auszudrücken: „Landknabeninstitute von der Form der bisherigen Lehrerseminarien mit ihren oft gar zu weltfremden Internaten geben nicht mehr die nötige Kraft und Gewandtheit zum Bestehen der Erzieherprobe besonders in Städten [...]. Ich sehe darum auch für Basel keine Möglichkeit, auf die idyllischen Zeiten zurückzukommen, wo man aus der Ostschweiz den Lehrer bezog“ (Guyer 1943, S. 2). Tatsächlich ist den Dokumenten des Baselstädtischen Erziehungsdepartements zu entnehmen, dass seit dem Ende des 19. Jahrhunderts die Stadt am Rheinknie für die Volksschule Absolventen aus den staatlichen Seminaren der Kantone Bern, Solothurn, Aargau, Luzern, Zürich, St. Gallen, Thurgau, Graubünden und des Grossherzogtums Baden sowie aus den Privatseminaren in Muristalden (BE), Unterstrass (ZH), Schiers (GR) und Beuggen (Baden) rekrutierte (StA BS, ED-REG 9a (2) 1-2, 1890–1926, Bericht 1890, S. 4; Hoffmann-Ocon – Metz 2011, S. 315). In der Lesart Guyers kommt eine Modernisierungsdeutung zum Ausdruck, nach der die Lehrpersonenausbildung die sozial in einer Grossstadt höchst differenten Lebenswirklichkeiten der Beschulten zum Ausgangspunkt nehmen müsste (Dirks/Fritsche/Reutlinger 2016, S. 30). Die Verknüpfung der Erzieherprobe mit dem nichtidyllischen Stadtkontext könnte auch als eine pädagogische Kulturalisierung des Urbanen verstanden werden, in der zu einer Wertschätzung und Neuaneignung des Stadtraumes aufgerufen wurde, dem mit vitalistischen Konnotationen des Dynamischen und Beweglichen die bildenden Aspekte abgerungen werden müssen (Reckwitz 2012, S. 279).

Mit der Einrichtung des kantonalen Oberseminars 1942 im Stadtzentrum von Zürich (vgl. Kapitel 4.2) sowie Besetzung der Direktorenstelle durch den aus Basel kommenden Guyer gerieten die Stadt-Land-Relationen im Zusammenhang mit der Lehrpersonen-Ausbildung ins Blickfeld. Eine Forschungspraxis, wie Konzeptpapiere sie vorgesehen hatten, liess sich im Zuge der Neugründung auf direktem Wege nicht etablieren, aber eine spezifisch für das Oberseminar entworfene sogenannte Stadt-Land-Praxis entstand: Während die dreiwöchige Stadtpraxis in Schulen städtischen Charakters, also in Anstalten mit Jahrgangsklassen, von Zürich, Winterthur, Horgen, Stäfa und Uster zu absolvieren war, ging es für die Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen der Landpraxis für drei Wochen in mehrklassige

Dorfschulen des Kantons Zürich. Ihr schriftlicher Bericht zuhanden des Seminardirektors hatte Beobachtungsmerkmalen zu folgen: „die allgemeinen Schul- und Milieuverhältnisse, die Einrichtung des Schulhauses und Schulraumes, das Absenzenwesen, den Kontakt mit der Bevölkerung, die Klassen und einzelnen Schülertypen, den Stoffplan, die einzelnen Lektionen, das Methodische des Vorgehens in den einzelnen Fächern“ (Oberseminar Zürich, Jahresbericht 1943/44, S. 5). Diese Stadt-Land-Praxis, welche ausdrücklich nicht das eigene Unterrichten zum Ziel hatte, sondern das genaue Beobachten und Berichten einer partiell fremden oder fremd gewordenen Schulkultur, erinnert an ethnographische Blickwinkel von „dichten Beschreibungen“, die „das Gewöhnliche an Orten, wo es in ungewohnten Formen auftritt“, [...] aufspüren sollen, um die Normalität einer Kultur zu enthüllen, ohne dass die Besonderheit dabei zu kurz käme (Geertz 1983, S. 21). Die Kontrastbilder, denen zufolge die sozialen Milieus der Beschulten und die darauf aufbauenden Ansprüche gegenüber den Lehrpersonen sich stark unterschieden, blühten – womöglich durch das Format Stadt-Land-Praxis noch befeuert – im Kanton Zürich weiter und verdeckten aber auch historische Erfahrungen von Lehrpersonen, jenseits von Stadt-Land-Differenzen gemeinsame Interessen gegenüber einer Lehrerbildungsreform zu verfolgen, etwa die Verlängerung der Ausbildungszeit.

#### **4. Ländliche und städtische Ausbildungsorte als Raum-Instrumente der Lehrpersonenbildung?**

Ob etwa ein Lehrerseminar mitten in der Stadt oder in einer Landgemeinde einzurichten sei, blieb auch noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine umkämpfte Position. Mit der Institution ausserhalb der Stadt hätte man den Vorteil, Seminaristen vom Land eine kleine Mittelschule zu bieten. Walter Guyer hält in einer Schrift zu den Hintergründen der neuen Einrichtung des Oberseminars in Zürich fest, dass „das bisherige Lehrerseminar in Küsnacht aus seinen guten Zeiten eine so starke Resonanz im Volke [besass], dass man sich von ihm nicht ganz zu trennen vermochte“ (Guyer 1946, S. 1). Die wichtigste Überlegung zur Stadt-Land-Differenz sprach Guyer mit einem kantonalen Vergleich an: „Vor allem besitzt der Kanton Zürich, im Unterschied zu Basel [...], ein starkes Hinterland in seiner Landschaft, und dies bedeutet ein retardierendes Element gegenüber dem Bestreben, die Lehrerbildung ganz zu akademisieren. [...] Sodann spielte sicher auch der Wunsch mit, dem Lehrer die Volksverbundenheit möglichst zu erhalten, wenn auch anderseits nicht zu leugnen ist, dass starke Kräfte am Werk waren, den Lehrer à tout prix von der sozialen Stellung der akademischen Berufe fernzuhalten“ (Guyer 1946, S. 2). So begann die Blütezeit doppelter Verortung, in der bereits stark in Richtung Stadt gewiesen wurde: Die allgemeinbildende Phase konnte man in einer ländlichen Region absolvieren, welche beim genaueren Hinsehen gar nicht so typisch für „die Landschaft“ gewesen ist (De Vincenti 2015), die berufsvorbereitende in der Stadt.

Mitten in der Stadt Zürich „im Rechberg“ hatte nun das kantonale Oberseminar eine Hausgemeinschaft mit der juristischen Fakultät. „Die allgemeinen vom Oberseminar aus

organisierten Vorlesungen (Pädagogik, Psychologie, Schulgesetzkunde [...]) wurden im grossen Saal des gerichtsmedizinischen Instituts abgehalten; die sonst obligatorischen Vorlesungen (Geschichte der Pädagogik, Kulturelle Grundlagen des Kantons Zürich) fanden zum Teil an der Universität, zum Teil an der E.T.H. statt“ (Oberseminar Jahresbericht 1943/44, S. 2). Schien die klare räumliche Trennung des Oberseminars in der Stadt vom Unterseminar in Küsnacht auch mit der Trennung des Lehrpersonals vollzogen (Guyer 1946, S. 4), startete die neue Ausbildungsstätte im Sinne eines mehrfachen städtischen Verflechtungsraumes.

Zum einen war das real lokalisierbare Oberseminar nicht exklusiv in einem Gebäude situiert. Die Seminarlehrpersonen und ihre Kandidat/innen bewegten sich zunächst in unbekanntem Räumen von anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Die Aufforderung durch den Seminardirektor, auch die wissenschaftlichen Bibliotheken und das Vorlesungswesen der Universität zu nutzen, mag den Gang der angehenden Lehrpersonen zur Reise in bisher unbekannte Wissensräume ausgedehnt haben. Welche raumaneignenden Praktiken und damit verbundenen Lebensformen, die durch einen gemeinsamen Deutungszusammenhang sich aufeinander beziehen, liessen sich durch Seminarlehrpersonen und die Kandidaten identifizieren (Kraus 2010, S. 47; Jaeggi 2014, S. 106)? Noch einmal Guyer: „Als grundlegend muss der Geist und die ganze Haltung der Anstalt angesehen werden. Obschon die Kandidaten nicht immatrikuliert sind, sondern unter der Disziplinargewalt des Oberseminars stehen, wird der Gesamtbetrieb doch möglichst akademisch gehalten [...]. Es wird ihm [dem Lehreranwärter; der Verf.] jene Reife zugemutet, die nicht darauf wartet, was andere aus ihm machen, sondern die selbsttätig und entschieden ergreift, was an Möglichkeiten für jeden einzelnen vorliegt. [...] Zeugnisse gibt es nicht, auch keine Klausuren und Repetitionen. Der Unterrichtsbetrieb ist weitgehend auf [...] eigener Vorbereitung der Kandidaten in Referat und Diskussion aufgebaut. Das alles ist in einem Mittelschulbetrieb nicht [...] möglich [...]“ (Guyer 1946, S. 9 f.). In der Bestimmung und Inszenierung des Oberseminars als akademischen Ort der Ausbildung von Volksschullehrpersonen galten die Sozial- und Vermittlungsformen von Vorlesung, Referat und Diskussion als konstitutive Praktiken des quasi-hochschulförmigen Raumes. Repetitionen und Klausuren wurden dagegen als schulförmig erachtet. Die räumliche Strukturierung des Sozialen im Oberseminar beruhte auf der Situierung von lehrenden und studierenden Personen an universitären Orten (Füssl 2011, S. 327), die den Begriff „Hochschulreife“ gleichzeitig auf eine bestimmte Art und Weise interpretieren sollten.

## **5. Resümee und Anschlussfragen**

Mit der Untersuchung der Stadt-Land-Differenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen konnte herausgearbeitet werden, wie der städtische und ländliche Raum zu vielgestaltigen und deutungsoffenen pädagogischen Repräsentationen avancierten, welche die Alltagsroutinen und die wahrgenommenen Studiendefizite von angehenden Unterrichtenden darstell- und verhandelbar machten. Während aus der Perspektive städtischer Gelehrtenreflexion die Kinder auf dem Land kaum einem Entfremdungsprozess ausgesetzt

waren, galt die in die Stadt migrierte ländliche Bevölkerung als entwurzelt, chronisch durch das ihnen Fremde überfordert und wegen der Orientierungs- und oftmals sozialen Perspektivlosigkeit pädagogisch besonders hilfsbedürftig. Der Entwurf des proletarischen Schulkindes in der Stadt stellte die Anwerbungspraktiken städtischer Schulbehörden in Frage, die in Landseminaren ausgebildete Lehrer vor dem Hintergrund rasant wachsender Städte anstellten. Ihr fehlender Kontakt mit dem städtischen Raum wurde als Bedrohung einer Lehrerbildungskultur wahrgenommen, die an urbanen Formen orientiert war. Dabei sticht die paradox anmutende Situation hervor, dass mit der kategorialen Ordnung in Land- und Stadtbevölkerung Erkenntnisse nur kontrolliert werden konnten, solange es eine Deckungsgleichheit vom geographischen und sozialen Raum gab. Aus heutiger Sicht erfordert es besondere Zurückhaltung, auf einen blinden Fleck damaliger Sprecherpositionen hinzuweisen, da bildungshistorisch bisher wenig auf die seinerzeit historisch geronnenen Vorstellungen von Lehrpersonen zur Stadt-Land-Differenz fokussiert wurde. Die heute defizitär erscheinende Thematisierung von ehemaligen Landkindern und in ländlichen Regionen ausgebildeten Lehrpersonen, die in die Städte oder Agglomerationen migriert sind, müsste weiter ausgeleuchtet werden. Zu diesem komplexen Gegenstand könnten auch die historischen Funktionen der Markierung von Räumen mit den Chiffren Stadt und Land in pädagogischen Kontexten gehören.

Der Suche nach „Instrumenten“ zur Bewältigung des Stadt-Land-Verhältnisses in der Ausbildung von Lehrpersonen haftete etwas Unbewältigtes und Unabschliessbares an. Die Äusserungen über die Erzieherprobe in den Städten und die Weltfremdheit bestimmter Ausbildungsformate von Lehrpersonen verweisen darauf, dass Städte als Laboratorien der Moderne (Löw 2008, S. 24) betrachtet wurden, deren Schulkinder mit ihren unterschiedlichen Herkunftsmilieus es auch mit experimentellen und empirischen Ansätzen zu erforschen galt. Im Zuge dieser Anstrengungen wurden Ausbildungs-Räume in Nachbarschaft zur Hochschule produziert, in denen Lehrpersonen sich das erziehungswissenschaftliche Beobachten aneignen sollten, obgleich der Seminarort selbst noch nicht die volle akademische Dignität erreicht hatte. Mit der prozessorientierten Betrachtung von sozialen Raumkonstitutionen in der Geschichte der Lehrpersonenbildung (Löw 2008, S. 238) liegt ein weiterer Forschungsbedarf vor.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

- BARTH, A. – BRENNER, W. *Schlagschatten. Zwei Beiträge zur Aufklärung über die Basler Schulverhältnisse*. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 1909.
- BINET, A. *Die neuen Gedanken über das Schulkind. Zweite, ergänzte Auflage*. Leipzig: Wunderlich, 1927.
- BÖHMERT, V. *Untersuchung und Bericht über die Lage der Fabrikarbeiter erstattet an die gemeinnützige Gesellschaft des Kantons Zürich*. Zürich: Schabelitz, 1868.
- DÜRR, E. Urbanität und Bauertum in der Schweiz – Ihr Verhältnis von 1798 bis heute. *Die Schweiz. Ein nationales Jahrbuch*. 1934, 5. Jg., S. 141–182.
- ERZIEHUNGSDIREKTION BASEL-STADT. *ED-REG 9a (1) 5-1-1, Landpraxis*, 1931.
- ERZIEHUNGSDIREKTION BASEL-STADT. *ED-REG 9a (2) 1-2 1890–1926, Entstehung und Anfänge des Lehrerseminars*. Staatsarchiv Basel-Stadt (StA BS).
- GROSS, M. Für die mehrklassige Schule. *Schweizer Schule*. 1956, 43. Jg., S. 370–377.
- GUYER, W. *Referat betreffend Gestaltung der Lehrerbildung vom 22. Januar 1943 im Kollegiengebäude*. Typoskript, 1943 [Forschungsbibliothek Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Artikel, Notizen IV, 1].
- GUYER, W. *Das Oberseminar des Kantons Zürich, 4. Oktober 1946*. Typoskript, 1946. [Forschungsbibliothek Pestalozzianum, Nachlass Guyer, Artikel, Notizen IV, 1].
- KANTON ZÜRICH. Jahresbericht des kantonalen Oberseminars. Schuljahr 1943/44. Zürich: o. V. [Forschungsbibliothek Pestalozzianum ZH HF II 2].
- KANTON ZÜRICH. Schulkapitel Hinwil. Erste Versammlung 19. Februar 1916 im „Schwert“ Wald, 1916, S. 311–324 [Forschungsbibliothek Pestalozzianum ZH HC III 4,5].
- KANTON ZÜRICH. Schulkapitel Hinwil. Dritte Versammlung 4. November 1916 im „Löwen“ Rüti, 1916, S. 325–329 [Forschungsbibliothek Pestalozzianum ZH HC III 4,5].
- KRAFT, A. Die sozialen Verhältnisse der unehelichen Kinder in ihren Ursachen und Wirkungen. In *Jugendfürsorge*. Zürich: Zürcher & Furrer, 1908, S. 291–308.
- MANGOLD, F. Bevölkerungszunahme und Schule. In *Das Basler Schulwesen 1880–1930*. Basel: Lehrmittelverlag, 1930, S. 1–11.
- RÜEGG, H. R. *Gutachten betreffend die Einklassenschulen. Der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich abgegeben von Prof. H.-R. Rüegg, Seminardirektor in Münchenbuchsee*. Zürich: J. Schabelitz, 1875.
- STETTbacher, H. *Die Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität, Zürich*. 1924 [Typoskript, 20 Seiten].
- STETTbacher, H. Neue Schule, neue Lehrer. *Die Schweiz. Ein nationales Jahrbuch*. 1934, 5. Jg., S. 129–139.
- WETTERWALD, X. *Freiwillige Schulsynode von Basel-Stadt 1892–1917*. Basel: Werner-Riehm, 1917.
- WIRTH, L. Urbanism as a Way of Life. *American Journal of Sociology*. 1938, Vol. 44, S. 1–24.

## Literatur

- BLOM, P. *Der taumelnde Kontinent. Europa 1900–1914*. München: Carl Hanser, 2008. ISBN 978-3-446-23292-1.
- CRIBLEZ, L. Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 19. Schwerpunkt: Avantgarden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 13–34. ISBN 78-3-7815-1960-2.
- DE VINCENTI, A. Stadt gegen Land. Die Debatten um die ideale Lehrerbildung im Vorfeld der Küssnacher Seminargründung. In *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*. Bern: Hep, 2015, S. 97–113. ISBN 978-3-0355-0111-7.
- DIRKS, S. – FRITSCHE, C. – LIPPELT, M. – REUTLINGER, Ch. Zur pädagogischen Herstellung städtischer Räume zwischen Ort und Klient\*in. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2016, 62. Jg., Heft 1, S. 20–33. ISSN 0044-3247.
- FINGER, J. *Eigensinn im Einheitsstaat. NS-Schulpolitik in Württemberg, Baden und im Elsass 1933–1945*. Baden-Baden: Nomos, 2016. ISBN 978-3-8487-2174-0.
- FRITZSCHE, B. – LEMMENMEIER, M. Auf dem Weg zu einer städtischen Industriegesellschaft 1970–1918. In *Geschichte des Kantons Zürich. Band 3. 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Werd Verlag, 1994, S. 158–242. ISBN 38-5-932-158-7.
- FUCHS, E. – KESPER-BIERMANN, S. Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, S. 9–30. ISBN 978-3-7815-1790-5.
- FÜSSL, M. Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2011, 29. Jg., Heft 3, S. 325–332.
- GEERTZ, C. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983. ISBN 3-518-06745-1.
- GRABER, R. *Demokratie und Revolten. Die Entstehung der direkten Demokratie in der Schweiz*. Zürich: Chronos, 2017. ISBN 978-3-0340-1384-0.
- GÜNZEL, S. Einleitung. In *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2006, S. 19–43. ISBN 978-3-5118-29400-0.
- HÄSLER, M. *In fremden Händen. Die Lebensumstände von Kost- und Pflegekindern in Basel*. Basel: Schwabe, 2008. ISBN 978-3-7965-2438-7.
- HELFENBERGER, M. *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher. Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*. Bern: Haupt, 2013. ISBN 978-3-258-07812-0.
- HERBST, L. *Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte*. München: C. H. Beck, 2004. ISBN 978-3-406-49555-0.
- HOFFMANN-OCON, A. – METZ, P. Orte der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – bildungshistorischer Kommentar aufschlussreicher Quellen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2011, 29. Jg., Heft 3, S. 312–324.
- HOFSTETTER, R. – SCHNEUWLY, B. *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: Hep, 2011. ISBN 978-3-03905-407-7.

- JAEGGI, R. *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp, 2014. ISBN 978-3-518-29587-8.
- JAEGGI, R. *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp, 2016. ISBN 978-3-518-29785-8.
- KESSL, F. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2016, 62. Jg., Heft 1, S. 5–19. ISSN 0044-3247.
- KÖNIG, M. – KURZ, D. – SUTTER, E. Klassenkämpfe, Krisen und ein neuer Konsens – Der Kanton Zürich 1918–1945. In *Geschichte des Kantons Zürich. Band 3. 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Werd Verlag, 1994, S. 250–349. ISBN 38-5-932-158-7.
- KRAUS, K. Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 2010, 33. Jg., Heft 2, S. 46–55. ISBN 978-3-7639-1983-3.
- KREIS, G. Von der alten zur neuen Urbanität. In *Städtische versus ländliche Schweiz? Siedlungsstrukturen und ihre politischen Determinanten*. Zürich: Verlag NZZ, 2015, S. 15–60. ISBN 978-3-03810-017-1.
- LABHARDT, R. *Krieg und Krise. Basel 1914–1918*. Basel: Christoph Merian Verlag, 2014. ISBN 978-3-85616-627-4.
- LEFEBVRE, H. Die Produktion des Raums. In *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1974/2006, S. 330–342. ISBN 978-3-518-29400-0.
- LENGWILER, M. – ROTHENBÜHLER, V. – IVEDI, C. *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2007. ISBN 978-303713-229-6.
- LINDER, W. Der Stadt-Land-Konflikt im Wandel der Zeit. In *Städtische versus ländliche Schweiz? Siedlungsstrukturen und ihre politischen Determinanten*. Zürich: Verlag NZZ, 2015, S. 61–78. ISBN 978-3-03810-017-1.
- LÖW, M. *Soziologie der Städte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2008. ISBN 978-3-518-29576-2.
- MOSER, P. Hohe Umsätze, tiefe Löhne? Die J. R. Geigy A.-G. und ihre Arbeiterschaft während des Ersten Weltkrieges. *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde*. 2014, Band 114, S. 115–142.
- NIGRO, R. *Wahrheitsregime*. Zürich, Berlin: Diaphanes, 2015. ISBN 978-3-03734-750-8.
- RECKWITZ, A. *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp: Berlin, 2012. ISBN 978-3-518-29595-3.
- SARASIN, P. Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Deutschen Literatur*. 2011, 36. Jg., Heft 1, S. 159–172.
- SCHLITTE, A. – HÜNEFELDT, T. – ROMIC, D. – VAN LOON, J. Einleitung: Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In *Philosophie des Ortes*. Bielefeld: Transcript, 2014, S. 7–24. ISBN 978-3-8376-2544-5.
- SCHMID, R. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp, 2012. ISBN 978-3-518-29630-1.
- SIEBEL, W. *Die Kultur der Stadt*. Berlin: Suhrkamp, 2015. ISBN 978-3-518-12698-1.
- TANNER, J. *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck, 2015. ISBN 978-3-406-68365-7.



TÖPFER, T. „Bildungsräume“ und „Bildungslandschaften“ – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2015, S. 83–99. DOI 10.1007/s11618-015-0661-3.

TREICHLER, H. P. *Die Arbeiterin in Zürich um 1900*. Zürich: Conzett, 2011.

WECKER, R. Basel. 1833 bis 1910. Die Entwicklung zur Grossstadt. *Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft*. Basel: Christoph-Merian-Verlag, 2000, S. 196–224. ISBN 978-3-85616-127-9.