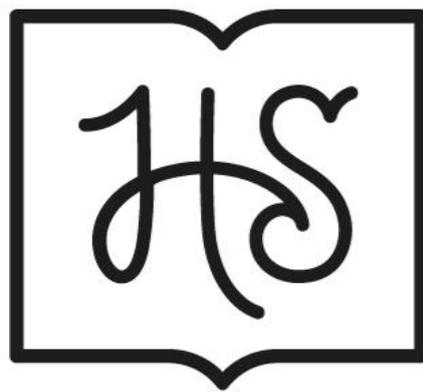


HISTORIA SCHOLASTICA



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

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

EINLEITUNG	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	
STUDIEN:	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
REPORT:	81
Hidden Research Magdaléna ŠUSTOVÁ	

Der historiographische Mehrwert von Konzepten und Perspektiven. Ein Kommentar

Rebekka HORLACHER

ARTICLE INFO

Article history:

Received 27 June 2017
Accepted 16 August 2017
Available online 1 May
2018

Keywords:

Space, spacial turn,
epistemology,
historiography,
educational sciences

R. Horlacher
Pädagogische
Hochschule Zürich •
Zentrum für
Schulgeschichte •
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich •
Schweiz •
rebekka.horlacher@phzh.
ch

ABSTRACT

The historiographical added value of concepts and perspectives. A comment on the contributions collected in this special issue

The epistemological concept of space obviously gained attraction during the last decades, also in educational sciences. Based on the case studies of this volume, this paper discusses the added value of a historiographical framework informed by the notion of space.

Raum als forschungsleitendes Konzept oder Perspektive wird immer beliebter. Raum wird soziologisch verankert, phänomenologisch bestimmt oder historisch gefasst und hat auch den Sprung in die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion geschafft; darauf lässt zumindest die Themenwahl des Jahreskongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2016 in Kassel schliessen, der den *Räumen für Bildung* und den *Räumen der Bildung* gewidmet war.¹ Raum wird in diesen Diskussionen nicht primär als empirisch zu beobachtende Abgrenzung diskutiert, sondern als ein theoretisch bestimmtes Konzept und als eine die Forschung leitende Perspektive mit dem Ziel, Sachverhalte sichtbar zu machen, die ohne einen durch die Raum-Perspektive geleiteten Blick nicht sichtbar wären (vgl. z.B. Bachmann-Medick 2006, S. 284ff.; Döring/Thielmann 2008a; Günzel 2017). Raum

¹In diesem Kontext sind auch die meisten der hier versammelten Fallbeispiele entstanden. Im *Call for Paper* für diese Jahrestagung wurde Raum als Verbindung von „sozialen, kulturellen und physikalischen Aspekten“ bestimmt, die eine „besondere Dimension“ konstituieren, welche „Ordnung und Stabilität, Mobilität, Etikettierung, Teilhabe und Anerkennung, Inklusion und Ausschliessung ... Zugehörigkeiten und Beziehungen, soziale Positionen und Rollen sowie gesellschaftliche Praxen“ hervorbringe. Raum sei „objekthaft, zunehmend virtuell und translokal“ (Call for Paper 2016).

wird aber auch als „Label“ und der damit verbundene Erfolg als „paratextueller Effekt“ bezeichnet (Döring/Thielmann 2008b, S. 9), wobei der Raumbegriff in diesem Verständnis keine theoretisch informierte Perspektive erfordert, sondern die Rolle eines „eye-catchers“ erfüllt, der die Aufmerksamkeit auf sich ziehen soll.

Unabhängig von der Frage, ob Raum mehr als ein Label ist bzw. sein kann, ist offensichtlich, dass der Begriff sowohl in den Kultur- als auch in den Sozialwissenschaften als Erkenntnis leitendes Konzept Akzeptanz gefunden hat und zu einem *Mainstream*-Thema der Kultur- und Geisteswissenschaften geworden ist, auch wenn immer wieder darauf hingewiesen wird, dass ein entsprechendes „Raumparadigma ... nirgendwo so recht begründet“ sei (ebd., S. 10). Mit einer solchen „Erfolgsgeschichte“ geht oft ein bestimmter Verlust an inhaltlicher Schärfe und Distinktion einher. Denn: je breiter ein Begriff Verwendung findet, desto containerhafter droht sein Gebrauch zu werden und desto beliebiger der damit verbundene theoretische Gehalt. Das zeigt sich etwa am Begriff Diskurs oder Aufklärung, die beide ihre analytische Schärfe teilweise verloren haben.

Während ein foucaultscher Diskursbegriff den Diskurs als Insgesamt von Äusserungen und materiellen Manifestationen versteht und Macht als dessen zentralen Aspekt thematisiert (Foucault 1981, S. 43; 1991, S. 16; Sarasin 1996), hat sich der Diskursbegriff oft zu einem Synonym von Debatte oder Diskussion abgeschliffen, wobei oft unklar bleibt, inwiefern mit der Verwendung des Begriffs auch eine bestimmte theoretische Perspektive verbunden ist (Graf 2005, S. 60; Landwehr 2008, S. 15). Diskursanalyse erweist sich in diesem Verständnis dann oft als rein hermeneutisch ausgerichtete Ideengeschichte, die zwar nicht die Helden der jeweiligen Disziplin, die grossen Denker oder die klassischen Texte untersucht, sondern sich mit grauer Literatur oder Zeitschriftenartikeln beschäftigt, jedoch nicht das diskursiv Sagbare thematisiert (z.B. Riedel 2006; Tolasch 2016, S. 83ff.).

Ähnliches lässt sich auch für den Begriff Aufklärung feststellen, der als analytische Kategorie zur Bestimmung inhaltlicher Konzepte oder politischer Anliegen reichlich unbestimmt bleibt, gerade auch weil in der konkreten Verwendung in der Regel systematische und historische Aspekte vermischt werden. Für eine historische Verwendung des Aufklärungsbegriffs hat Robert Darnton in einer Publikation, die 1997 erstmals in der *New York Review of Books* erschien ist, vorgeschlagen, Aufklärung ausschliesslich für den Kreis um Voltaire und die französischen Enzyklopädisten zu verwenden, womit er auf die inflationäre Verwendung des Aufklärungsbegriffs reagierte, der zu einer Bezeichnung für sämtliche Reformbewegungen im langen 18. Jahrhundert geworden war, wobei die sehr unterschiedlichen Ausrichtungen grosszügig übergangen wurden (Darnton 1997). Trotz des grossen Echos, das Darntons Vorschlag fand, blieb die konkrete Verwendung des Aufklärungsbegriffs heterogen. Die mit Aufklärung verbundenen Konzepte von „Wahrheit, vernünftige Selbständigkeit, Freiheit des Geistes, verlässliche Weltorientierung und zwanglose, weil auf Gründen und Beweisen fussende Intersubjektivität“ (Zimmermann 1997, S. 190) werden bis in die Gegenwart hinein als bestimmend verstanden, womit eigentlich alles unter den Begriff Aufklärung fällt, das nicht einer okkulten oder totalitären Überzeugung folgt.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieser Kommentar mit der Frage nach dem „Mehrwert“ von Raum für die (bildungs-)historische Forschung, wobei dies an und mit den in dieser Nummer versammelten Fallstudien diskutiert wird (2). Vier der insgesamt fünf Studien beschäftigen sich mit Institutionen und Organisationsformen der Lehrerbildung an verschiedenen realen und fiktiven Orten der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, eine mit Schulhausneubauten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diese thematische und zeitliche Breite ermöglicht die Diskussion des historiographischen Potenzials aber auch der Grenzen von Raum, wobei die Schlussfolgerungen sowohl zum Potenzial als auch zu den Grenzen nicht ausschliesslich für den Raum gelten, sondern als epistemologisches „Problem“ zu sehen sind (3). Damit ist auch die Frage nach dem historiographischen „Mehrwert“ von „Raum“ aufgegriffen, und es kann diskutiert werden, welche „Geschichte(n)“ die hier versammelten Beispiele erzählen und inwiefern Raum bei der jeweiligen Perspektivierung hilfreich sein kann. Bevor allerdings auf die Fallbeispiele eingegangen wird, wird die Kategorie Raum skizzenhaft verortet (1).

1. Raum als Kategorie der historischen Forschung

Die französischsprachige Geschichtsschreibung der *Annales* hat seit spätestens der Mitte des 20. Jahrhunderts mit der epistemologischen Kategorie Raum gearbeitet, wobei Raum in ihrem Verständnis wesentlich als Alternative bzw. Ersatz zu einer Politikgeschichte im nationalstaatlichen Rahmen gedacht war (vgl. z.B. Braudel 1990, S. 242).² Mit einem geografisch orientierten Raumbegriff sollte historische Forschung aus der politischen Strukturlogik befreit werden, was vor allem den Blick für nichtstaatliche Prozesse öffnete. Als Leuchtturm dieser Tradition gilt Ferdinand Braudels epochales Werk *La Méditerranée*, das „wie kaum ein anderes Buch zuvor, seinen Lesern einen Eindruck von der Bedeutung des Raumes für die Geschichte“ vermittelt habe (Burke 1998, S. 46). Braudels Raumkonzept steht für eine geografisch bestimmte Grenzziehung des konkreten Untersuchungsgebietes, wodurch andere handlungsleitende Logiken bzw. Strukturen sichtbar gemacht werden können, als mit einer Perspektive, die von politischem Verwaltungshandeln oder gesetzlichen Rahmenbedingungen bestimmt wird. Die Verwendung eines solchen Raumkonzepts ist weit verbreitet und wird auch in Abgrenzung oder Ergänzung zur Nation diskutiert, die als begrenzende Einheit ihre umfassende Vormachtstellung eingebüsst habe, weshalb die „geographischen Bedingungen an den Strukturen der ‚longue durée‘“ wieder erhöhte Aufmerksamkeit erhalten (Döring/Thielmann 2008, S. 24; vgl. Cowen 2014).³

²Ein Sammelband mit „Grundlagentexte[n] aus Philosophie und Kulturwissenschaften“ zur Raumtheorie blickt sogar noch viel weiter zurück und nimmt als ältesten Text eine Abhandlung von René Descartes mit dem Titel *Über die Prinzipien der materiellen Dinge* (1644) in die Edition mit auf (Dünne/Günzel 2006).

³Als Erbe des Historismus sei die Kategorie Zeit der Kategorie Raum während langer Zeit vorgezogen worden. Die Erfahrungen der Globalisierung, die das Modernisierungsparadigma obsolet haben werden lassen, zeigen die „Historizität (und Kontingenz) von Territorialitätsregimen“ (Döring/Thielmann 2008, S. 24; vgl. auch die Debatte *Nationen, Bildungsräume und historische Bildungsforschung* mit Beiträgen von Christel Adick, Tero Autio, Nancy Beadie, Chad Gaffield, Stephen L. Harp, Jon Igelmo Zaldívar, Sylvia Kesper-Biermann, Iveta Kestere und Toshiko Ito in der Zeitschrift *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 2016, 6. Jg., Nr. 1, S. 91–129).

Raum bzw. der *spatial turn* in den Geschichtswissenschaften kann aber nicht ausreichend mit einem Rückgriff auf Braudel beschrieben werden, da zwischen „historiographischen Arbeiten“ unterschieden werden muss, „die den Raum in der Geschichte oder geschichtliche Räume fokussieren und einer Denk- und Arbeitsweise, die einen Untersuchungsgegenstand auf dessen räumliche Konstituierung untersucht.“ Nur „in Letzterem ist (für die Geschichtsschreibung) das eigentliche Innovationspotential des *spatial turn* angelegt“ (Piltz 2008, S. 96). Entscheidend ist also die Frage, wie Raum das Denken bzw. die analytische Perspektive strukturiert und nicht die konkreten, sichtbaren räumlichen Anordnungen oder architektonischen Gegebenheiten. Als prominentes bildungsgeschichtliches Beispiel für ein solches Verständnis von Raum könnte Pestalozzis Konzept der Wohnstube bemüht werden, das, von einem konkreten Raum ausgehend, die räumliche Begrenzung als Nähe versteht, die nicht nur den Kontext für moralische Erziehung und elementares Lernen bildet, sondern diese erst ermöglicht (Pestalozzi 1785/1928, S. 53).

Was sieht man also mehr, besser, schärfer oder anders, wenn Bildungsgeschichte unter der Perspektive von Raum erzählt wird? Ist Raum mehr als eine Bestätigung von auch mit anderen Zugängen zu rekonstruierenden Beschreibungen von pädagogischen Konzepten und Normvorstellungen, oder ist Raum der bewusste oder unbewusste Versuch, die eher traditionellen und politikgeschichtlich bestimmten Kategorien wie Nation in ein kulturgeschichtliches Zeitalter zu überführen, das durchaus auch Anleihen an die Strukturgeschichte macht? Diese Fragen, die nur als Beispiele zu verstehen sind, werden an den hier versammelten Fallstudien diskutiert, wobei keinesfalls behauptet werden soll, dass eines der Beispiele für sich beanspruche, ausschliesslich mit einer Raum-Perspektive zu arbeiten bzw. arbeiten zu können oder zu wollen. Vielmehr ist in allen Beiträgen der Raum eine von mehreren Perspektiven auf das Quellenmaterial, wobei der Raum – da Themenschwerpunkt – dominant ist.

2. Raum als analytisches Konzept oder traditionelle Beschreibung

Das erklärende Potenzial einer theoretisch gestützten Raum-Perspektive wird am Fallbeispiel von Andrea De Vincenti mit dem Titel *Kontrollierte Räume* deutlich, in dem die pädagogischen Settings im Zürcher Lehrerseminar Küsnacht beschrieben werden. Die in diesem Beitrag als Ausdruck „kontrollierter Räume“ beschriebenen Ereignisse sind in dem Sinne nicht „neu“, als dass sie Begebenheiten erzählen, die bisher nicht bekannt gewesen wären. Sowohl die Organisation des Seminars als Konvikt als auch die Organisation der Studierenden in Vereinsform sind durchaus bekannte „Fakten“, die hier aber – und das ist die neue Sichtweise, die der raumtheoretische Zugriff ermöglicht – nicht unter eine politik- oder sozialgeschichtlichen Perspektive gelesen und interpretiert werden. Die traditionelle politikgeschichtliche Perspektive hatte die Auflösung des Konvikts 1876 als Zeichen eines liberal(er) werdenden Bildungssystems verstanden, während in einer sozialgeschichtlichen Perspektive der disziplinierende Aspekt des gemeinschaftlichen Lebens und der ständigen Kontrolle betont wurde. In beiden Perspektiven bleiben die im Seminkontext handelnden Personen eher unscharf, da sie als „fortschrittlich“ oder „rückständig“ etikettiert werden

(politikgeschichtliche Perspektive) oder als „Opfer“, bzw. „Betroffene“ eines disziplinierenden Settings, über das sie nicht aktiv verfügen. Der raumtheoretische Zugriff macht dagegen deutlich, dass die erzieherische Absicht immer präsent war und sowohl die „freiheitlichen“ als auch die von „Zwang“ strukturierten Situationen bestimmte. Eine raumtheoretische Perspektive, die Raum nicht als theoretisches Gerüst versteht, das die Interpretation der Quellen vorgibt, sondern als Konzept, das die Quellen zu einem der Interpretation zugänglichen Konvolut rahmt, spricht den in diesen Quellen sichtbar werdenden Personen einen eigenen Gestaltungsspielraum zu. Der Raum bestimmt nicht nur, wer und was Teil des zu analysierenden Quellenmaterials ist, sondern der Raum selbst wird als vom Quellenmaterial zu gestaltendes Objekt verstanden.⁴

Der Beitrag zum Evangelischen Seminar Unterstrass von Norbert Grube versteht Raum als bestimmendes und strukturierendes Konzept des Institutsalltags und folgt damit auch einer disziplinierenden Perspektive. Am Beispiel Unterstrass wird beschrieben, wie die äusseren Räume für die innere Ordnung nutzbar gemacht wurden, wobei diese pädagogische Instrumentalisierung des räumlichen Settings mit der zunehmenden Grösse des Instituts immer schwieriger einzuhalten war. Der Anspruch etwa, das Seminarleben konstant als Gemeinschaft zu führen, was durch die räumliche Organisation unterstützt wurde, wurde zunehmend als Belastung erfahren. Die strukturierende Funktion der Räume wird auch dann deutlich, wenn der Direktor durch die räumliche Nähe von Direktionswohnung und Seminarräumen dem Ort seinen Stempel aufdrückt oder das familiäre Leitbild in der Architektur und Gestaltung der Räume sichtbar werden lässt. Entgegen den Erwartungen der Seminarleitung liess sich aber der Alltag der Seminaristen nicht im gewünschten Ausmass durch das räumliche Setting determinieren, nutzten die Zöglinge doch nicht nur ihre sonntägliche Freizeit für einen Besuch in den umliegenden Wirtshäusern oder in der Badeanstalt und begaben sich damit ausserhalb des Raumregimes, sondern auch innerhalb der Gebäulichkeiten liessen sich Ecken und Winkel in nicht beabsichtigter Weise nutzen. Auch wenn sich die räumlichen Intentionen nicht in ihrer Gesamtheit umsetzen liessen, da sich die realen Räumlichkeiten nicht beliebig anpassen liessen, vermochten diese „falschen“ Räume das angestrebte Ziel und Konzept von „christlicher Einheit und Einigkeit“ nicht grundsätzlich in Frage zu stellen, zu dominant war die ideologische Orientierung am pädagogischen Konzept der „Wohnstube“, das nicht nur die Seminarfamilie rahmte, sondern dieses mit Pestalozzi als „Erfinder“ der Wohnstube und Säulenheiliger der Lehrerbildung zweifellos veredelte, vor allem aber legitimierte.

⁴Damit ermöglicht ein Raumkonzept einen, der sprachtheoretischen Unterscheidung von Meinen und Sagen vergleichbaren Zugriff auf die Quellen und deren Interpretation. „In speaking I attempt to communicate certain things to my hearer by getting him to recognize my intention to communicate just those things. I achieve the intended effect on the hearer by getting him to recognize my intention to achieve that effect, and as soon as the hearer recognizes what it is my intention to achieve, it is in general achieved. He understands what I am saying as soon as he recognizes my intention in uttering what I utter as an intention to say that thing“ (Searle 1969, S. 43). Während sich das Sagen auf die „faktische Kraft“ der Quellen konzentriert, die zu einer bestimmten Geschichte zusammengefügt werden können, fokussiert Meinen eine zusätzliche Dimension, die auch als Kontext beschrieben werden kann und der die Faktizität der Quellen in einem bestimmten Umfeld verortet und über und durch dieses Umfeld Bedeutung entstehen lässt.

Die Raumperspektive macht bei diesem Beispiel die unterstützende Funktion der architektonischen Gestaltung deutlich, wobei der Ideologie die führende Rolle zukommt, weshalb denn auch die aktenkundig gewordene Kritik am Neubau nicht nur als Ausdruck von „zu wenig heimelig“ im Sinn von zu grosszügig dimensionierter Architektur interpretiert wird, sondern als fehlendes Äquivalent zur Wohnstube, da in diesen neuen, funktional konzipierten Räumlichkeiten, das familiäre Wohnstubenideal noch schwieriger umzusetzen war, als am alten Ort, einem ehemaligen Wirtshaus. Mit der Einrichtung eines eigentlichen Wohnzimmers sollten dann die „Mängel“ des neuen Seminargebäudes kompensiert werden, wobei diese Einrichtung, die der Selbstverwaltung der Seminaristen übergeben wurde, auch einer pädagogischen Funktion zugeführt wurde. Damit zeigen sowohl das Fallbeispiel Unterstrass als auch das Fallbeispiel Küsnacht, dass mit dem Konzept Raum der Blick dafür geschärft werden kann, inwiefern die räumliche Ordnung pädagogisch aktiv ist ohne dass diese Pädagogisierung von politischen Kategorien oder von einfachen Dualismen (staatliches vs. evangelisches Seminar) überlagert wird.

Die Vielschichtigkeit der traditionellen Dualismen von Stadt und Land oder Akademie und Seminar wird an zwei weiteren Fallbeispielen deutlich, die sich in ganz unterschiedlicher Weise mit der Frage nach dem idealen bzw. richtigen Standort der Lehrerbildung beschäftigen. Der Beitrag von Andreas Hoffmann-Ocon zu den Stadt-Land-Differenzen an den beiden Seminarstandorten Basel und Zürich rekonstruiert die Zuschreibung von „ländlich“ und „städtisch“ im Seminarkontext und zeigt die Unterschiede zwischen realer Situation und damit verbundener Rhetorik. Dabei wird auch sichtbar, inwiefern der Raum auch klassische, politikgeschichtlich bestimmte Kategorien ersetzt kann, da Raum die Möglichkeit bietet, Untersuchungsgegenstände stärker von ihrer Eigenlogik her zu bestimmen, als das mit politikgeschichtlichen Kategorien möglich ist. So sind konkret nicht der Kanton Basel oder Zürich die Untersuchungseinheiten, sondern die jeweiligen Städte bzw. die damit verbundenen politischen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse von Stadt und Land, die für die beiden Beispiele je unterschiedliche waren. In der Fallstudie wird auch deutlich, dass eine solche Raumorientierung keine „Erfindung“ der letzten Jahrzehnte ist, sondern auch in den Quellen zu finden ist, womit deutlich wird, dass Konzepte oder Perspektiven nicht nur helfen, „neue“ Dinge zu sehen, sondern auch in den Quellen vorhandene Argumente „zum Sprechen zu bringen“.

In den Diskussionen um die verschiedenen Ausbildungsorte in Zürich und Basel wurde die Stadt tendenziell als Bedrohung und das Land als zu bevorzugender Ort angesehen, da das Land immer auch mit Natur und in reformpädagogischer Tradition als „ungekünstelt“ verstanden wurde. Die Fokussierung auf den Raum macht die romantisierende Vorstellung von Land durch die involvierten Akteure deutlich und gibt damit dem „Ort“ der Schweizer Lehrerbildung eine weitere Dimension. Der „richtige“ Ort ist unter Berücksichtigung der Kategorie Raum nicht mehr „nur“ zwischen Universität oder Seminar zu verorten, womit auch immer die Frage nach dem Verhältnis von „Wissen“ zu „Persönlichkeit“ adressiert wurde, sondern war auch mit der Frage nach Stadt oder Land verbunden, wobei die Kategorie „Land“, was sowohl das Beispiel Küsnacht als auch das Beispiel Basel zeigen, sehr fluid sein

konnte. Als Land galt wesentlich die Nicht-Stadt, wobei potenziell störende Faktoren grundsätzlich möglichst fern gehalten werden sollten, was durchaus auch eine rigide Verteidigung des als ideal konzipierten Ausbildungsraumes miteinschloss. Das Land war aber eindeutig auch ein Argument in der Abwehr von nicht erwünschten Ausbildungsinhalten, wobei ausschliesslich eine Verstärkung des Landes und nicht etwa eine Verländlichung der Stadt befürchtet wurde.

In diesem Zusammenhang ist auch das Verständnis von Raum als fiktiver Ort interessant, wie das Anne Bosche und Tomas Bascio anhand des Beispiels der Reformdiskussionen zur Lehrerbildung in den 1970er-Jahren zeigen. Dieses Beispiel thematisiert einen vieldiskutierten Expertenbericht zur „Lehrerbildung von morgen“, der im Kontext der planerischen Euphorie der 1970er-Jahre Lehrerbildung neu und gemäss wissenschaftlichen Erkenntnissen gestalten wollte. Dabei stand vor allem das Curriculum der Lehrerbildung im Fokus, wobei die Frage nach dem „richtigen“ Curriculum auch mit der Frage nach dem richtigen Ort – seminaristisch oder akademisch – verbunden wurde. Die räumliche Perspektive ist in diesem Beispiel also nicht mehr – wie noch in der Vergleichsstudie von Hoffmann-Ocon – auch mit ländlich oder städtisch konnotiert, sondern ausschliesslich mit Vorstellungen von Wissen (seminaristisch oder akademisch), wobei die so konzipierten Räume auch unterschiedliche Annahmen über die „gute“ Lehrperson spiegeln. Raum ist in diesem Fallbeispiel denn auch nicht ausschliesslich sozialwissenschaftlich konzipiert, sondern wird auch als Metapher verwendet, was vor allem mit dem in den Quellen verwendeten Begriff von „Weg“ – anstelle der Verwendung von Art oder Typ – begründet wird. Mit dem Bild des Weges werde auf ein räumliches Konzept rekurriert, das im Laufe der Ausbildung zu durchschreiten sei, um das anvisierte Ziel zu erreichen, wobei dieses räumliche Konzept psychologisch begründet war und der Raum eigentlich als Referenzrahmen verstanden wird. Da im Expertenbericht zur zukünftigen Lehrerbildung differente Bilder bevorzugt wurden, konnte sich die entsprechende Arbeitsgruppe auch nicht auf ein einziges organisatorisches oder räumliches Modell einigen und stellte sowohl den seminaristischen als auch den akademischen Ausbildungsgang als gleichwertig nebeneinander. Diese Gleichsetzung wird von Bosche und Bascio als bildungspolitische Notwendigkeit beschrieben und bleibt damit in einem traditionellen – und deswegen nicht per se falschen! – Erklärungsmuster.

Der Beitrag von Stefanie Marolf und Jonas Dischl zu den Schulhäusern bzw. deren Architektur schliesslich ist für eine raumtheoretische Perspektive prädestiniert. Raum wird in diesem Beispiel als „öffentlicher Raum“ thematisiert, in dem „liberale Pädagogisierungsambitionen“ sichtbar werden, was nicht zuletzt durch die gleichzeitige Schleifung der mittelalterlichen Stadtmauern, die den für die Manifestation des liberalen Zeitgeistes notwendigen Raum schaffte, möglich wurde. Der Bau der Schulhäuser wird als Ausdruck dieses liberalen Zeitgeistes interpretiert, auch wenn im Fall Luzern der Schulhausneubau auch unter konservativer Regierung weitergeführt wurde. Während ein ästhetischer Anspruch an die Neubauten schon zu Beginn in den Quellen sichtbar wird, wird der hygienische Aspekt erst im Lauf des 19. Jahrhunderts in den Diskussionen deutlich.

Angesichts der Offensichtlichkeit der räumlichen Dimension ist bei diesem Fallbeispiel wohl eher darauf zu achten, dass der sichtbare Raum, die Architektur, nicht dominiert bzw. dass das von Eric Piltz angemahnte „Innovationspotential des *spatial turn*“ (Piltz 2008, S. 96) auch genutzt wird. Das Schulhaus ist, das haben verschiedenen Studien gezeigt, auf die in diesem Beitrag auch verwiesen wird, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im beginnenden 20. Jahrhundert explizit dafür genutzt worden, dem staatspolitisch wichtigen Konzept Schule zu einer angemessenen äusseren Gestalt zu verhelfen (Kemnitz 2007; Schneider 2008; Helfenberger 2013; Schreiber 2017), wobei in diesem Bestreben Parallelen zur Eisenbahn sichtbar werden, für die Bahnhöfe in ähnlich monumentaler bzw. kirchenähnlicher Bauweise erstellt wurden. Sowohl die Bahnhöfe als auch die Schulhäuser sollten augenfällig zeigen, dass sie zentrale Projekte der Staaten waren, wobei bei den Schulhäusern zusätzlich noch der Hygiene-Aspekt zum Tragen kam. Schulhäuser sollten nicht nur „schön“ und „neuzeitlich“, sondern auch „gesund“ sein, dies ganz in Übereinstimmung mit den zeitgenössischen evolutionären und biologistischen Vorstellungen (Hofmann 2016), die auch in dieser Fallstudie als die zentralen Themen der Diskussionen um neue Schulhäuser in Luzern und Zürich identifiziert werden. Inwiefern diese Studie aber von einer Raum-Perspektive profitieren konnte, bleibt unklar. Den Schulhausbau in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit den Zielen „schön“, „neuzeitlich“ und „gesund“ zu charakterisieren, stellt ja nicht unbedingt eine neue Perspektive dar. Diese hätte möglicherweise eher durch eine konsequente Einbettung der Schulhäuser in den öffentlichen Raum generiert werden können, womit die Schulhäuser sowohl in einen städtebaulichen Kontext als auch in gesellschaftspolitische Modernitätsvorstellungen hätten eingebunden werden können.

3. Raum – ein historiographischer Mehrwert?

Was sieht man nun also mehr, wenn mit dem Konzept Raum gearbeitet wird? Abgesehen davon, dass die empirisch-historische Datenbasis breiter wird, wenn auch dem Raum Bedeutung zugesprochen wird, ermöglicht eine Raum-Perspektive auch eine neue Akzentuierung einer bekannten Erzählung, wie das Beispiel Küsnacht zeigt. Mit einer Raum-Perspektive wurde in Küsnacht nicht einfach eine eher zwangsbestimmte Ausbildungsform durch eine offenere Form abgelöst, sondern Freiheit und Zwang lassen sich in beiden Organisationsformen neben- und miteinander finden und möglicherweise war der Zwang in der freiheitlicher gestalteten Organisationsform sogar grösser. Die in den verschiedenen Fallstudien vorgenommene Fokussierung auf den Raum zeigt aber auch, dass Raum bzw. der *spatial turn* – wie jede auf ein bestimmtes Konzept oder Kategorie fokussierte Geschichte – immer nur eine bestimmte Geschichte erzählen kann. Reicht es etwa, – ohne hier die Qualität der so erarbeiteten Ergebnisse in Frage stellen zu wollen – die Stadt-Land-Differenzen „nur“ unter einer Raum-Perspektive zu thematisieren oder müsste nicht vielmehr eine ideengeschichtliche Perspektive thematisiert werden, da Land oder Natur nicht nur Raum sondern ebenso kultureller Sehnsuchtsort oder mystische Verklärung sind? Wäre im Beispiel der imaginierten Lehrerbildung die Verwendung von Raum als Metapher „passender“, wie das der Verweis auf die wiederholte Verwendung des Begriffs „Weg“ nahelegt? Ist die

Charakterisierung des Schulhausbaus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als „schön“, „gesund“ und „neuzeitlich“ ein Resultat eines „Schulhausbaudiskurses“, der das „innovative Potenzial des *spatial turns*“ sichtbar werden lässt? Könnte das Raumregime im evangelischen Seminar Ausdruck einer religiös bestimmten Anthropologie sein?

Unabhängig von jeder theoretischen Orientierung ist Geschichte zuerst immer auf eine empirische Basis von Daten und Fakten angewiesen. Für deren Interpretation sind dann allerdings theoretische Konzepte und Perspektiven hilfreich, die den Einzelfall in legitimer Weise verallgemeinern bzw. für weitere Beispiele und Forschungsfragen anschlussfähig machen. Bei dieser Arbeit kann, das haben die hier versammelten Beispiele gezeigt, Raum ein hilfreiches Konzept oder Perspektive sein, wobei Raum als mehr verstanden werden sollte, als eine geografische Situierung von pädagogischen Handlungen. Die historiographische Arbeit mit einer Raum-Perspektive dürfte wohl vor allem dann interessant werden, wenn damit ein Ort des Austauschs von verschiedenen Akteuren, Praktiken und Konzepten verbunden wird, der Handlungen sowohl ermöglicht als auch einschränkt. Raum hat damit durchaus historiographisches Potenzial, das allerdings auch Grenzen hat und nicht als Container-Begriff genutzt werden sollte. Raum kann – wie jede theoretische Perspektive – zu einer *self fulfilling prophecy* bzw. zu einem *foreclosure effect* werden (vgl. Wilder 2012). Aber Raum ist auch wie Gender, Wissen, Sprache oder Diskurs eine der Möglichkeiten einer theoretisch informierten Perspektive auf Bildungsgeschichte, kein Heilsbringer und schon gar nicht allein-selig-machend, aber sicherlich auch nicht bedeutungslos.

Literaturverzeichnis

- BACHMANN-MEDICK, D. *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2006. ISBN 978-3-499-55675-3.
- BRAUDEL, F. *Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II. (frz. 1947)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990. ISBN 3-518-58056-6.
- BURKE, Peter. *Offene Geschichte. Die Schule der „Annales“*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, 1998. ISBN 3-596-14074-9.
- CALL FOR PAPER. Raum für Bildung in ungerechter Gesellschaft. 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Kassel, 13.–16. März 2016. [2017-06-14]. <dgfe2016.de/kongress/call-for-paper>.
- COWEN, R. With the Exception of Switzerland ... Thoughts about the Nation and Educational Research. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*. 2014, 4. Jg., Nr. 2, S. 216–228. ISSN 2192-429-5.
- DARNTON, R. *George Washingtons falsche Zähne oder noch einmal: Was ist Aufklärung? (engl. 1997)*. München: Beck, 1997. ISBN 978-3-406-42367-3.
- DÖRING, J. – THIELMANN, T. (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, 2008a. ISBN 978-3-899-42683-0.
- DÖRING, J. – THIELMANN, T. Einleitung. Was lesen wir im Raume? Der *Spatial Turn* und das geheime Wissen der Geographen. In DÖRING, J. – THIELMANN, T. (Hrsg.): *Spatial*

- Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, 2008b, S. 7–45. ISBN 978-3-899-42683-0.
- DÜNNE, J. – GÜNZEL, S. (Hrsg.). *Raumtheorie – Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2006. ISBN 978-3-518-29400-0.
- FOUCAULT, M. *Archäologie des Wissens* (frz. 1969). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1981. ISBN 3-518-27956-4.
- FOUCAULT, M. *Die Ordnung des Diskurses* (frz. 1972). Frankfurt a.M.: Fischer, 1991. ISBN 3-596-10083-6.
- GRAF, R. Diskursanalyse und radikale Interpretation. Davidsonianische Überlegungen zu Grenzen und Transformationen historischer Diskurse. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*. 2005, 16. Jg., Nr. 4, S. 60–80. ISSN 1016-765-X.
- GÜNZEL, S. *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: Transcript, 2017. ISBN 978-3-8376-3972-8.
- 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.
- HOFMANN, M. *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript, 2016. ISBN 978-3-8376-3513-3.
- KEMNITZ, H. Themenschwerpunkt Schularchitektur. *Grundschule*, 2007, 39. Jg., Nr. 10, S. 6–29. ISSN 0533-3431.
- LANDWEHR, A. *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a.M.: Campus, 2008. ISBN 978-3-593-38451-1.
- PESTALOZZI, J. H. *Lienhard und Gertrud, 3. Teil (1785)*. In *Pestalozzi, Sämtliche Werke, Band 3*. Berlin: Walter de Gruyter, 1928, S. 1–236.
- PILTZ, E. „Trägheit des Raums“. Fernand Braudel und die *Spatial Stories* der Geschichtswissenschaft. In DÖRING, J. – THIELMANN, T. (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, 2008, S. 75–102. ISBN 978-3-899-42683-0.
- RIEDEL, S. Bedarfe erheben oder Bedarfe wecken? Das Tiefeninterview der qualitativen Marktforschung – diskursanalytisch betrachtet. In BOENIGK, M. – KRIEGER, D. – BELLIGER, A. – HUG, Ch. (Hrsg.): *Innovative Wirtschaftskommunikation. Interdisziplinäre Problemlösungen für die Wirtschaft*. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag, 2006, S. 115–128. ISBN 3-8350-6031-7.
- SARASIN, P. Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In HARDTWIG, W. – WEHLER, H. U. (Hrsg.). *Kulturgeschichte Heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996, S. 131–164. ISBN 978-3-525-36416-1.
- SCHNEIDER, M. Eine neue Architektur für eine neue Pädagogik. Zur baulichen Geschichte der Zürcher Volksschule. In TRÖHLER, D. – HARDEGGER, U. (Hrsg.). *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 2008, S. 70–91. ISBN 978-3-03823-470-8.



SCHREIBER, C. Schulgebäude, Curriculum und die Konstruktion der Nationalstaatsbürger. Versuch einer Synthese am Beispiel Luxemburgs. *Traverse*, 2017, 14. Jg., Nr. 1, S. 74–86. ISSN 1420-4355.

SEARLE, J. *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press, 1969.

TOLASCH, E. *Die protokollierte gute Mutter in Kindstötungsakten. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS, 2016. ISBN 978-3-658-11287-5.

WILDER, G. From Optic to Topic: The Foreclosure Effect of Historiographic Turns. *American Historical Review*. 2012, 117. Jg., Nr. 3, S. 723–745. ISSN 0002-8762.

ZIMMERMANN, H. Das Projekt Mündigkeit. Kleines Plädoyer für mehr Aufklärung unter Aufklärern. *Das achtzehnte Jahrhundert*. 1997, 21. Jg., Nr. 2, S. 189–201. ISSN 0722-740-X.