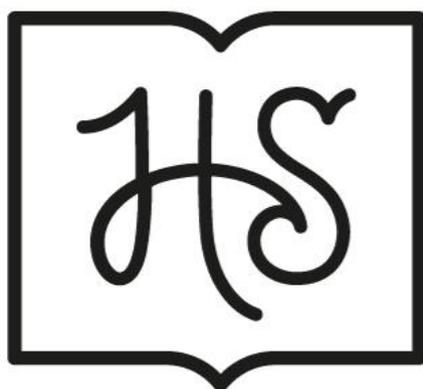


# **HISTORIA SCHOLASTICA**



**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.





## **EINLEITUNG**

# **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

Räume werden alltagssprachlich gerne mit materiellen Behältern, insbesondere mit Zimmern oder Gebäuden gleichgesetzt, der Raum als Erzieher sodann als gegebenes, festes Setting gefasst, welches Handeln allenfalls strukturiert und präformiert. In den letzten zwanzig Jahren wurde im Zuge des *spatial turns* diese Auffassung unter den Begriffen des Container- oder Behälterraumes als absolutistisch verworfen (Schroer 2006, S. 44). Dagegen fokussierte sich der Blick stark auf das Hervorbringen von Räumen durch Handeln und Praktiken, also auf soziale Interaktionsbeziehungen. Nachdem das Pendel zunächst in Richtung relativistischer Raumverständnisse ausschlug und kontrovers diskutiert wurde (Döring/Thielemann 2008), etablierte sich dann ein eher relationales Raumverständnis, demzufolge Räume sich durch Handeln realisieren, jedoch Handeln auch strukturieren (Schroer 2006). Mit einem ähnlichen Raumverständnis hatte Reinhart Koselleck bereits in den 1980er Jahren den Raum zwischen den Polen der Naturgegebenheit und der menschlichen Konstruktion verortet (Koselleck 2000, S. 82f.). Christof Dipper und Lutz Raphael (2011, S. 40) plädierten für einen pragmatischen Umgang mit Raumkonzepten: demnach seien verschiedene Fragen und Aspekte dieser Forschungsperspektive aufzugreifen, ohne ausschliesslich auf die Konstruktion von Räumen durch Akteure zu fokussieren.

Insbesondere mit Blick auf pädagogische Settings fragt sich daher, inwiefern Räume selbst Teil einer Pädagogik waren, ihnen also erziehende Wirkungen zugeschrieben wurden. Genauso ist aber zu untersuchen, wie pädagogische Räume zu solchen gemacht, als solche qualifiziert wurden, wie sie durch Aneignung von Akteurinnen, Akteuren und Aktanten immer wieder neu realisiert und dadurch auch verändert wurden. Dabei können pädagogische Räume auf reale Orte pädagogischer Praxis verweisen oder aber sich auf mit teilweise utopischen (Foucault 1990) Erwartungen verknüpfte fiktive Orte beziehen und gleichzeitig auch selbst Imaginationen bar jeder materiellen Grundlage sein. Die auf Räume und Orte pädagogischer Praxis zielende Perspektive lässt sich mit forschenden Suchbewegungen erweitern, die danach fragen, was ausser pädagogischen Orten auch andere Orte des Wissens auszeichnete, wie sie von pädagogischen Räumen usurpiert wurden oder neue Räume entstehen liessen (Füssel 2011). Wieviel Raum wurde etwa in Ausbildungssettings für Lehrpersonen einer sich ausdifferenzierenden Wissenschaft an der Schwelle zum 20. Jahrhundert zuteil? Folgten Räumlichkeiten, z.B. Bibliotheken und Unterrichtsräume,

bestimmten symbolischen Logiken, die eher einer schulischen, ausserschulischen oder wissenschaftlichen Welt entsprachen?

Im Prozess des Anordnens (Löw 2012) im Raum werden also Ordnungen geschaffen, Regelmäßigkeiten befestigt, also Zusammengehörigkeit angezeigt oder Ein- und Ausschlüsse organisiert (Löw/Geier 2014), und Werturteile etwa bezüglich eines städtischen oder eines ländlichen Raumes transportiert. Vor diesem Hintergrund lotet der vorliegende Themenschwerpunkt Ausprägungen, Ausdehnungen und Grenzen unterschiedlicher materieller, imaginiertes und fiktiver pädagogischer Räume in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Luzerner Schulwesen aus. Die pädagogischen Anordnungen mit ihren Raum-Ort-Zuschreibungen werden anhand von archivalischen Dokumenten auf Musterhaftes, Regelmässiges, Unerwartetes und Besonderheiten hin befragt. Somit werden Einblicke in historisch dynamische Raum-Ort-Konstitutionen präsentiert, die (Zwischen-) Ergebnisse erzieherischer und sozialer Praxis waren. Untersucht werden in bildungshistorischer Perspektive sowohl intendierte erziehende Folgen räumlicher Arrangements, wie auch zunächst wenig oder nicht pädagogisierte Nischen und Rückzugsorte. Damit geraten auch eigensinnige Anpassungen an bestehende oder sich durch Interaktion bildende, also fluide bestehende Räume in den Fokus. Fluide, imaginierte und materiell verfestigte pädagogische Räume sind dabei als in vielfältiger Weise durch Kommunikation, Interaktion, Konkurrenz, Abgrenzung und Kooperation miteinander verbunden gedacht. So können sich etablierte Räume in schulischen Kontexten durch facettenreiche Nutzungen und Anordnungen der Anwesenden im Raum neu konstituieren und transformieren. Doch diese Binnenräume in Orten der Lehrpersonenbildung und an Schulen können zugleich auch durch geplante, imaginierte, also noch fiktive zukünftige Raumordnungen im Kontext von Reformüberlegungen geprägt werden. Auch kulturkritische Diagnosen über die räumlich-regionale Umgebung sind mit Raumanordnungen und -transzendierungen schulischer Stätten verflochten.

Solch facettenreiche Wechselverhältnisse raumtheoretischer Überlegungen und räumlicher Ausprägungen werden in den folgenden Beiträgen aufgegriffen und in Fallbeispielen anhand eines konkreten (Aus-)Bildungsortes analysiert. Andrea DE VINCENTI nimmt in ihrem Beitrag nicht die physischen, für den regelhaften Unterricht vorgesehenen Räume im 1832 gegründeten Seminar Küsnacht im Kanton Zürich in den Blick. Das Konvikt, aber auch die örtlichen Kostfamilien und die sich besonders um 1900 bildenden Vereine der Seminaristen werden als soziale Räume untersucht, die sowohl weit ausgreifende Kontrolle und zugleich Spiel- und Freiräume ermöglichten. Freiheit und Kontrolle erscheinen somit nicht als Gegensätze, sondern als aufeinander bezogene Aspekte des Erziehenden am Seminar, das die Akteure durch Aneignung der Räume in alltäglichen Praktiken immer wieder neu realisierten. Für Küsnacht ermittelt Andrea De Vincenti zugleich ein ähnliches alltägliches und familial fundiertes Raumzeitregime, wie es Norbert GRUBE in seiner Analyse der Verortungsversuche fluider Bildungsräume am Evangelischen Lehrerseminar Zürich-

Unterstrass zwischen 1870 und 1950 untersucht. Die Raumkontrolle erfolgte hier besonders durch die starke Präsenz des Direktors mitsamt seiner Familie. Gezeigt wird, wie die Raumdurchdringung durch Kommunikation unter Anwesenden erzielt werden sollte. Doch das verwinkelte Seminargebäude und auch der große 1905 fertiggestellte Neubau ermöglichten fluide Raumeignungen für Seminaristen, die die Direktion durch die Pädagogisierung funktionaler Räume, wie den Schulflur und die Eingangshalle, beherrschen wollte.

Die Auswirkungen wahrgenommener Stadt-Landdifferenzen auf die Lehrpersonenbildung in den Kantonen Basel und Zürich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts untersucht Andreas HOFFMANN-OCON. Er zeigt, wie kulturpessimistische Zeitdiagnosen über den Gefahrenort der Grossstadt zu wechselnden Ortspräferenzen für Lehrerseminare führten. Galt zunächst das Land als natur- und volksnah und damit als geeignet für die Volksschullehrerbildung, versprach die Stadt eine zukunftssträchtige und universitätsaffine Ausbildung, um den Herausforderungen der Moderne gerecht zu werden. Doch standen sich Stadt und Land nicht nur als Gegensätze gegenüber, sondern sollten auch aufeinander bezogen werden durch wechselseitige Land- und Stadtpraktika der Lehrpersonen. Der damit berührte Aspekt, wie und wo zukunftsgerichte Lehrerbildung aussehen bzw. stattfinden sollte, steht dann im Zentrum des Beitrags von Anne BOSCHE und Tomas BASCIO. Sie untersuchen den noch nicht realisierten, fiktiven Raum der Lehrerbildung anhand von Reformplanungen durch wissenschaftliche Expertise, die sich in dem 1975 veröffentlichten Bericht „Lehrerbildung von morgen“ niederschlugen. Dabei konkurrierten zwei unterschiedliche Modelle von Handlungsräumen: der seminaristische und der maturitätsgebundene tertiär orientierte. Obwohl beide Modelle durchaus konträr zueinander standen, sollten sie raumübergreifend zur Ausbildung einer als einheitlich imaginierten Lehrerpersönlichkeit beitragen.

Nicht fiktive, sondern durchaus physisch-materiale Räume stellen Stefanie MAROLF und Jonas DISCHL ins Zentrum ihres Beitrages. Sie gehen am Beispiel von Luzerner und Zürcher Schulhausprojekten der Frage nach, welche spezifischen Themen der Schulhausbaudiskurs am politisch und sozial wechsellvollen Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert hervorbrachte. Dabei werden Pädagogisierungsambitionen von Akteuren aus den Bereichen Bildungspolitik, Architektur, Kunst und Medizin gegenüber dem öffentlichen Raum, etwa auf durch das Schleifen der Stadtbefestigungen frei gewordenem Gelände, herausgearbeitet. Neu entstehender und neu „entdeckter“ Raum, so ein Befund, bot Gelegenheiten des Nachdenkens über die „schöne“, „gesunde“ und „neuzeitliche“ Schule, welches mit hygienischen und demografischen Problemwahrnehmungen zusammenhängen konnte.

Die im Themenheft versammelten und schwach chronologisch angeordneten Fallbeispiele lässt Rebekka HORLACHER in ihrem Beitrag schliesslich noch einmal Revue passieren, um nach dem Erkenntnisgewinn zu fragen, den diese Forschungsperspektive der Historischen

Bildungsforschung bringen kann. Dabei weist sie auf Chancen, jedoch auch auf Grenzen des Konzepts hin, die sie an den vorliegenden Texten herausarbeitet und diskutiert.

Mit der Zusammenstellung der in diesem Heft aufgespannten Themen werden konsequent raumorientierte Perspektiven mit bildungs- und schulgeschichtlichen Befunden verknüpft. So soll das Forschungsfeld in verschiedene Richtungen erweitert werden, wie es durch das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt „Wissenschaft – Erziehung und Alltag. Orte und Praktiken der Zürcher Primarlehrer/innenbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ vorgegeben ist. Mit der Ausweitung der Untersuchungsräume und -zeiten ist die erkenntnisfördernde Frage nach Musterhaftigkeiten bei „flüssigen“ Phänomenen von pädagogischen und pädagogisierenden Raumeignungen in verschiedenen historischen Phasen verbunden. Dazu kann und will das vorliegende Themenheft einen Beitrag leisten, indem es erste Erkundungen präsentiert und diskutiert, vor allem aber auch – so die Absicht dieses Schwerpunkts – zu weiteren raumperspektivierten Studien anregt.

### **Literaturverzeichnis**

DIPPER, Ch. – RAPHAEL, L. «Raum» in der Europäischen Geschichte. Einleitung. *Journal of Modern European History*. 2011, Vol. 9, No. 1, S. 27–41. ISSN 1611-8944.

DÖRING, J. – THIELEMANN, T. (Hrsg.). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, 2008. ISBN 978-3-89942-683-0.

FOUCAULT, M. Andere Räume. In BARCK, K. H. et. al. (Hrsg.). *Aisthesis, Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essais*. Leipzig: Reclam, 1990, S. 34–46. ISBN 3-379-00607-6.

FÜSSEL, M. Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 2011, Vol. 29, S. 325–332. ISSN 0259-353X.

KOSELLECK, R. *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2000. ISBN 3-518-29256-0.

LÖW, M. *Raumsoziologie*. 7. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2012. ISBN 978-3-518-29106-1.

LÖW, M. – GEIER, T. *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 3. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014. ISBN 978-3-8385-8494-2.

SCHROER, M. *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2006. ISBN 3-518-29361-3.

## STUDIEN:

# Kontrollierte Räume? Erziehende und gemeinschaftsbildende Settings neben den Unterrichtsräumen am Zürcher Seminar Küsnacht im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert<sup>1</sup>

Andrea DE VINCENTI

---

### ARTICLE INFO

#### *Article history:*

Received 30 June 2017  
Accepted 10 August 2017  
Available online 1 May  
2018

#### *Keywords:*

teacher education, space,  
practices, 19th and 20th  
century, students,  
community

---

A. De Vincenti  
Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
andrea.devincenti@phzh.  
ch

### ABSTRACT

---

*Rooms of control? Educational and community-building settings outside the classrooms at the teacher training seminar in Zurich (19<sup>th</sup> and beginning of 20<sup>th</sup> century)*

Besides the actual teaching in specialized classes and practical trainings, students at the Seminar – understood as a social space – were to be educated in a more subtle way to become ideal teachers. Not surprisingly, education was supposed to happen in the seminary (Konvikt), where students lived together and where a regime of control was established and, at the same time, undermined in manifold ways. Whereas the seminary (Konvikt) is associated with discipline and control, the students' associations were said to be spaces of freedom and unfolding. A closer look shows that also these associations were part of the educational goals and practices in teacher education, which were realised by students and by teachers likewise. This paper shows how both freedom and control, as two sides of the same coin, contributed to education through the community within the social space of the Seminar and how people who could not be educated by these means were expelled from it.

---

Die Bildungsinstitutionen als Machtbehälter und Disziplinierungsanstalten zu untersuchen, hat eine inzwischen lange Tradition, die theoretisch gerne an Foucault (1994) anknüpft (für Zürich z. B. Kost 1985, S. 10). Betrachtet man nun aber die dem Disziplinarregime Unterworfenen nicht als passive Körper, sondern als immer auch gestaltende Akteure, das Seminar nicht als gegebene Bühne, auf der feste Rollen gespielt werden, sondern als sozialen Raum, der erst mit der Aneignung durch die Akteure gedeutet, reproduziert und dabei stets auch modifiziert wird (Giddens<sup>3</sup> 1997, S. 138; S. 189), kann der Versuch unternommen werden, alltägliche Praktiken als „Bau- und Schauplätze des Sozialen“ (Schmidt 2012, S. 217)

---

<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“.

in den Blick zu nehmen. Dabei fallen physischer und sozialer Raum nicht zusammen, werden jedoch beide als über Aneignung sozial konstruiert verstanden, wobei sich der soziale Raum mehr oder weniger im physischen realisiert – in der Form einer bestimmten distributionellen Anordnung von Akteuren und Eigenschaften (Bourdieu 1991, S. 26; 28).

Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag Fragen, wie sich der soziale Raum des Seminars im Alltag (immer wieder neu) realisierte und wie seine Grenzen verliefen – nicht bloss auf seine physische Ausdehnung etwa auf das Seminargebäude oder -gelände bezogen, sondern vor allem bezüglich der Entfaltung seiner Macht im Sinne einer symbolischen, nicht als solche wahrgenommenen Gewalt (Bourdieu 1991, S. 27).

Die durch die soziale Konstruiertheit der Räume betonte Beteiligung aller Akteure an ihrer Konstitution impliziert, dass die Entfaltung von Macht und somit ebenso von Disziplin und Erziehung nicht nur den Disziplinierungsanspruch, sondern auch eine gewisse Kooperation der mit dem Disziplinierungsanspruch konfrontierten voraussetzt. Das Erziehende an einer Anstalt – wie etwa am hier in den Blick genommenen Lehrerseminar Küsnacht – wird, anders ausgedrückt, von allen beteiligten Akteuren in Prozessen der Aneignung gemeinsam hervorgebracht. Mit Aneignung werden dabei Wahrnehmungen und Deutungen von Drehbüchern, Rollenvorschriften und Regieanweisungen bezeichnet, aber auch der teilweise kreative, unbewusste Umgang damit sowie auch das aktive Handeln von Akteuren unter besonderer Berücksichtigung von Möglichkeiten schöpferischer Veränderungen etablierter Praktiken betont (Lüdtke 1997; Füssel 2012, S. 46; Schuh 2013). Gegebene soziale Räume werden also durch alltägliche Praktiken (re)produziert, dabei aber bewusst oder unbewusst stets auch modifiziert. Damit wird nicht nur eine binäre Gegenüberstellung von physischem und sozialem Raum vermieden (Schroer 2006, S. 44), sondern auch von der Dualitätskonstruktion der disziplinierenden Lehrpersonen und der zu disziplinierenden Zöglinge abgesehen.

Erziehende Settings am Seminar, welche durch Praktiken der Akteure, also etwa der Zöglinge, der Lehrpersonen, des Konviktpersonals oder des Direktors, hervorgebracht wurden, stehen im Zentrum dieses Beitrags. Sie werden nachfolgend untersucht, um nach dem Verhältnis der im Titel auf einander bezogenen Begriffe der Kontrolle, der Erziehung und der Gemeinschaft im sozialen Raum des Seminars zu fragen. Ein erstes Kapitel fokussiert dazu das Konvikt und diskutiert, inwiefern es als Raum offener Regulierung und Kontrolle beschrieben werden kann (1). Ein zweites Kapitel ist den Schülervereinen als Raum einer angeblich freiheitlichen Selbstorganisation gewidmet und untersucht den Umgang der Seminarleitung mit diesen Vereinen (2). In einem dritten Kapitel werden anhand von drei Zöglingen, die aus dem Seminar ausgewiesen wurden, die Grenzen der erziehenden Seminargemeinschaft ausgelotet (3). Im Fazit plausibilisiere ich schliesslich die These, dass sowohl Regulierung als auch die freiheitliche Selbstorganisation letztlich der seminaristischen Erziehungsabsicht zudienen sollten und Zöglinge, die als nicht (mehr) erziehbar galten, aus der Seminargemeinschaft ausgeschlossen wurden (4).

### **1. Das Konvikt: Erziehung durch offene Regulierung?**

Der bereits den ersten Seminargesetzen seit 1831 inhärente Anspruch auf vielfältige Verhaltensregulierung der Zöglinge durch Prüfungen, Stipendien oder die explizite Formulierung von Verhaltensanforderungen etwa bezüglich Fleiss, Reinlichkeit, Ordnung oder Höflichkeit (Bloch Pfister 2007, S. 295ff.) wurde 1840 mit der Gründung des Konvikts am Seminar Küsnacht erneuert und bestätigt, indem er über die Versammlung möglichst vieler der Zöglinge an einem Ort handhabbarer werden sollte. So schrieb etwa Heinrich Grunholzer (1856, S. 73), selbst Absolvent des Seminars Küsnacht, bis 1852 Seminardirektor in Münchenbuchsee und glühender Anhänger des Küsnachter Gründungsdirektors Ignaz Thomas Scherr, mit der Eröffnung des Konvikts sollte der erziehende Charakter des Seminars gesteigert werden. Zwar hatten sich gemäss Seminarreglement bereits die Privathäuser, welche seit der Gründung des Seminars einen Zögling bei sich aufgenommen hatten, dazu verpflichtet, nach Kräften an der sittlichen Bildung desselben mitzuwirken. Vierteljährlich sollten diese Kostorte visitiert und damit auch kontrolliert werden. Doch schien man den Berichten der Kostherren zu misstrauen. Der Erziehungsrat monierte, es sei beinahe unmöglich über das Betragen der Zöglinge verlässliche Auskunft zu erhalten (Bloch Pfister 2007, S. 299). Der Erziehungs- und Kontrollanspruch erstreckte sich also nicht nur auf die Zöglinge, die im Konvikt hausten, sondern gleichermassen auch auf die an privaten Kostorten untergebrachten Zöglinge des Seminars. Damit wird der soziale Raum des Seminars weit über das Seminargebäude hinaus gedehnt.

Im Konvikt am Seminar selbst habe bereits die räumliche Anordnung der Betten im Schlafsaal den panoptischen Überwachungsanspruch deutlich gemacht, wobei den Zöglingen durch Abtrennungen mit Schränken dennoch ein gewisses Mass an Privatsphäre gewährt worden sei (Bloch Pfister 2007, S. 301). Dass trotzdem keine Einzelzimmer eingerichtet, sondern am Schlafsaal festgehalten worden sei, begründete der damalige Direktor Fries gegenüber dem russischen Pädagogen Uschinsky anlässlich dessen Besuchs in Küsnacht zunächst mit der Gesundheit der Zöglinge: Es sei unangenehm und ungesund im selben Zimmer zu arbeiten und zu schlafen. Auch die leichter zu realisierende Aufsicht führte er an: in solchen Schlafsälen könne keine Ausgelassenheit herrschen, wie man sie zuweilen in Einzelschlafzimmern antreffe (Schmid 1982, S. 14). Neben der räumlichen Anordnung von Dingen und Zöglingen, war auch die Zeit im Konvikt durch einen Tagesablauf streng geregelt. Zeit, über welche die Zöglinge frei hätten verfügen können, war kaum vorgesehen. Von 5 Uhr morgens bis abends um 21 Uhr war lediglich eine Freistunde eingeplant, während der allerdings auch das gemeinsame Mittagessen einzunehmen war (Grob 1883, S. 67). Im Fokus der Erziehung standen ebenso die beim Eintritt ins Seminar geprüften Körper der Zöglinge, auf deren Gesundheitszustand genau geachtet wurde. Das Konvikt wurde zudem als Korrektiv zum Gestus übertriebener Zärtlichkeit der Eltern gesehen, die ihren Söhnen frisches und Dörrobst mitgaben. Diese Nascherei wurde im Konvikt nicht gerne gesehen und als einer gesunden und regelmässigen Nahrungsaufnahme hinderlich verurteilt.<sup>2</sup> Das Ansinnen, die Zöglinge über Regulierung und Kontrolle im Konvikt zu erziehen wurde argumentativ

---

<sup>2</sup>Bericht über das Jahr 1840/41.

unterstützt durch Klagen über die Kostorte, wonach sich Zöglinge teilweise ein Bett teilten, kaum beaufsichtigt wurden oder an den Streitereien ihrer Kostfamilien litten (Schmid 1982, S. 13).

Dass im Konvikt ein sich auf Anordnungen, Körper, Werthaltungen und Verhalten der Zöglinge beziehender Regulierungs- und Kontrollanspruch bestand, ist also bekannt und in der einschlägigen Literatur kaum umstritten. Ebenso ist dokumentiert, dass diese Normen im Alltag auch unterlaufen wurden. So schmuggelten Zöglinge beispielsweise verbotene Lebensmittel oder Zigarren in das Konvikt, funktionierten die Schlafsäle zu Kampfzonen zwischen einzelnen Klassen um oder pflückten im Konviktgarten und am Spalier des Direktors verbotene Früchte (Grob 1883, S. 67). Sowohl solche als auch im intendierten Sinne des Konvikts erfolgte Nutzungen der Räume können mit dem eingangs eingeführten Begriff der Aneignung ohne Rekurs auf Dichotomien wie etwa Gehorsam und Widerstand beschrieben werden, indem auf facettenreiche, widersprüchliche und auch widersprechende Umgangsformen mit virulenten Normen fokussiert wird (Lüdtke 1997, S. 86f.).

Aneignung ist dabei per se weder widerständig noch disziplinierend und erziehend, sondern potentiell alles. Gerade deshalb kann das Konvikt trotz seines offenen Regulierungs- und Kontrollanspruchs interpretativ kaum in die Nähe totaler Institutionen gerückt werden, wie sie etwa am Beispiel des Gefängnisses theoretisch modelliert wurden. Obwohl es einige Eigenschaften mit ihm teilte, gab es stets „rückseitige Regionen“, Räume oder Orte also, in oder an denen sich Gruppen oder Individuen verbergen und einem erziehenden Zugriff entziehen konnten (Giddens 1997, S. 209).

Blickt man auf den Konviktag, werden denn auch Züge solcher Disziplinaranstalten sichtbar, gleichzeitig aber auch weichere Zugriffs- und Erziehungsambitionen oder Praktiken. Nicht (nur) autoritäre Setzungen, sondern (auch) ein familiär-freundschaftlicher Umgang sollte die Zöglinge für die angestrebten Ziele einer Vervollkommnung ihrer Tugend und Gottesfurcht gewinnen. Mussestunden wurden etwa mittels Gartenarbeit vermieden<sup>3</sup> und gemeinsame Abende am Kamin verbracht, an denen die jungen Leute zugleich für den Lehrberuf begeistert und auf die damit verbundene grosse Verantwortung hingewiesen werden sollten. So schrieb Direktor Bruch 1841, in den Zöglingen solle „durch die Erkenntnis ihrer Mangelhaftigkeit und der erhabenen Anforderungen, die Gott u[nd] das Vaterland an sie stellen, das Bedürfnis eines höheren, als menschlichen Beistandes“ geweckt und genährt werden. Die Schule solle nämlich „Pflanzstätte der Tugend und Gottesfurcht“ sein, weshalb der Lehrer selbst dies verkörpern müsse.<sup>4</sup> Der Direktor handhabte die Forderung nach charakterlicher Perfektionierung gemäss eigener Aussage mit väterlicher Liebe und Strenge ohne zu vergessen, dass die moralischen Fortschritte nicht erzwungen werden könnten, sondern Frucht der Freiheit seien. Als Leiter des Konvikts zog er eine sehr positive Bilanz der angeblich gerade auch durch den Geist brüderlicher Liebe und Eintracht erzielten erziehenden

---

<sup>3</sup>Bericht über das Jahr 1841/42. Jeder Zögling hatte eigene Beete zu bestellen sowie im gemeinsamen Garten und Weinberg mitzuhelfen. Die Ernten gingen an die Seminarküche. Der Gartenbau galt als erziehend, weil er den Arbeiter in einer gewissen Lebenseinfachheit, Frömmigkeit und Demut halte (Schmid 1982, S. 13).

<sup>4</sup>Bericht über das Jahr 1840/41.

Wirkung des Konvikts: Im Laufe des Jahres sei kein wesentlicher Verstoss gegen Sitte und Ordnung vorgekommen, vielmehr hätten sich die Zöglinge in Liebe und Vertrauen an das Haus angeschlossen: „Überhaupt glaube ich, behaupten zu dürfen, dass der Konvikt ein erfreuliches Bild eines durch den Geist der Pflicht u. der Liebe geregelten Familienlebens darstellte, u. dass es somit auch dieses Jahr seinem Zwecke auf sehr befriedigende Weise entsprach.“<sup>5</sup> Als erziehendes Element wurde insbesondere der Kern der Konviktfamilie angesehen: der Direktor und seine Frau, die selber vor Ort wohnten und zum Rechten sahen. Dies wird in den Jahresberichten immer wieder erwähnt, zeigte sich aber besonders deutlich, als mit Heinrich Zollinger 1849 ein lediger Direktor berufen wurde und man ihm die Führung des Konvikts verweigerte. Lieber stellte man eine Haushälterin an, die gemeinsam mit einem Hilfslehrer das Konvikt leiten sollte. Doch auch letztere waren offenbar kein vollwertiger Ersatz für das Oberhaupt der angestrebten Seminarfamilie, so dass die Konstellation zusätzlich unter die Kontrolle des nun auswärts logierenden Direktors gestellt wurde (Grob 1883, S. 70). Das erziehende Setting bestand also aus einer Kombination offener Regulierung und Kontrolle mit Versuchen, die Zöglinge über die Seminargemeinschaft im Sinne familiär väterlicher oder brüderlicher Beziehungen für die Erziehungsziele zu gewinnen.

## **2. Die Schülervereine: freiheitliche Selbstorganisation?**

Im Gegensatz zum in der Geschichte des Seminars Küssnacht mit offener Regulierung und Kontrolle assoziierten Konvikt (Bloch Pfister 2007, S. 295ff.; Grob 1883, S. 74; Schmid 1982, S. 17) gelten die Vereine der Zöglinge eher als Freiräume: Historiographisch wird daher aufgrund der Schliessung des Konvikts 1875 und der fast zeitgleich erteilten Erlaubnis zur Selbstorganisation der Zöglinge in eigenen Vereinen gerne eine Abfolge von einer Ära des Zwangs hin zu einer freiheitlichen Ära konstruiert. Geradezu als Chiffre dieser angeblich freiheitlichen Ära steht der Name des Direktors Heinrich Wettstein (Schmid 1982, S. 21), der, ab 1875 Direktor des Seminars, als anerkannter Naturwissenschaftler, Lehrmittelautor, Erziehungsrat oder Jurymitglied der Weltausstellung in Paris (1878) gefeiert wurde und dessen Einstellung zu den Erziehungsaufgaben des Seminars als von Toleranz anstatt Missionseifer durchdrungen gilt. Referiert wird seine Überzeugung, der Charakter eines Lehrers und Volkserziehers könne nur in Freiheit und nicht durch Verbote und Gebote im Rahmen eines „peinlichen Aufsichtssystems“, wie es im Konvikt gehandhabt worden sei, gebildet werden. Diese Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit, zur Selbstbestimmung und Selbstregierung sei insbesondere von den unter seiner Leitung stark geförderten Schülervereinen unterstützt worden (Bloch Pfister 2007, S. 330–331; Schmid 1982, S. 21). Bereits im ersten Jahr nach der Schliessung des Konvikts rapportierte Wettstein, nach dem einstimmigen Urteil der Lehrerschaft hätten Betragen und Fleiss der Zöglinge nur gewonnen (Grob 1883, S. 79). Solche negativen Bewertungen des Konvikts finden sich allerdings auch bereits bei früheren Seminardirektoren, so dass sich kritische Einstellungen dem Konvikt gegenüber über die Zeit eher määndrierend veränderten als kontinuierlich der Freiheit entgegenstrebten. Heinrich Zollinger meinte bereits knapp zwanzig Jahre vor Wettsteins

---

<sup>5</sup>Bericht über das Jahr 1843/44.

Amtsantritt, ausserhalb des Konvikts mehr ernsten Fleiss zu beobachten als im Innern desselben. Die Zöglinge fühlten sich nach seiner Einschätzung beim Austritt aus dem Konvikt frei von Druck und erledigten ihre Aufgaben freiwillig besser und gewissenhafter als zuvor. Das Konvikt sei für den „Privatfleiss“ der Zöglinge, aber auch für ihr „anständiges Betragen“ demnach eher nachteilig als förderlich.<sup>6</sup> Anstatt Misstrauen und klösterlicher Zwang sollten nach Zollinger Zutrauen, sittliche Würde und Selbständigkeit herrschen (Grob 1883, S. 70).

Tatsächlich wurden am Seminar Küsnacht ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verschiedene studentische Vereine ins Leben gerufen (Schmid 1982, S. 27–33; Bloch 1992, S. 118–130). Neben dem Turnverein,<sup>7</sup> dem in den 1890er Jahren die Hälfte der Zöglinge angehörte, waren dies ein Verein für Stenographie,<sup>8</sup> ein Verein für Literatur und Theater,<sup>9</sup> ein Abstinentenverein<sup>10</sup> sowie ein 1906 gegründetes Kränzchen abstinenter Seminaristinnen, die aufgrund ihres Geschlechts vom seminaristischen Vereinsleben ausgeschlossen waren. Letzteres orientierte sich an abstinenter Frauenorganisationen ausserhalb des Seminars und diskutierte drängende politische Fragen der Zeit wie etwa das Frauenstimmrecht oder die Revision der Alkoholgesetzgebung. Im Kränzchen wurde aber auch gemeinsam gestrickt oder gesungen.<sup>11</sup>

Die Vereinstätigkeit war unter den Zöglingen des Seminars sehr beliebt. Ungefähr 70% von ihnen gehörten mindestens einem Verein an, während es an anderen Mittelschulen bloss ungefähr 3.5% waren.<sup>12</sup> Die Vereine wurden auch von der Seminardirektion mitgetragen, da sie angeblich Selbsttätigkeit und Selbstorganisation förderten. Insbesondere für Seminarzöglinge, die – im Unterschied zu anderen Mittelschülern – nach Abschluss ihrer Ausbildung direkt in das Berufsleben einstiegen, sei es wichtig, so etwa Direktor Edwin Zollinger, Erfahrungen mit Vereinen zu sammeln, zumal es oft die Lehrer seien, welche in den Dörfern Vereine präsidierten.<sup>13</sup>

Die Vereine wurden also als informeller Teil der Ausbildung zur Lehrperson verstanden und als solcher auch verteidigt. Dies nicht bloss von den in den Vereinen engagierten Seminaristen und Seminaristinnen, sondern vom Lehrerkonvent oder vom Direktor vor der Aufsichtskommission und dem Erziehungsrat.<sup>14</sup> Entsprechend wurden sie so lange mit Wohlwollen betrachtet, als sich die Wahrnehmung der selbstorganisierten Tätigkeiten mit den Erziehungszielen und den impliziten und expliziten Regeln des Seminars deckten. Sobald sich zwischen diesen Erziehungszielen und den Tätigkeiten der Vereine aber eine Lücke auftat, intervenierte die Seminarleitung. So etwa bei dem im Februar 1903 am Seminar Küsnacht gegründeten Verein „Fidelitas“, dessen Zweck gemäss Statuten die Förderung von

---

<sup>6</sup>Bericht über das Jahr 1851/52; Bericht über das Jahr 1852/53.

<sup>7</sup>Akten Seminarturnverein Küsnacht.

<sup>8</sup>Akten Stenographieverein Cuosa.

<sup>9</sup>Akten Leseverein Seminar Küsnacht.

<sup>10</sup>Akten Fraternitas.

<sup>11</sup>Akten Kränzchen abstinenter Seminaristinnen.

<sup>12</sup>Schreiben der Subkommission, S. 3f.

<sup>13</sup>Antrag der Seminaraufsichtskommission, S. 3.

<sup>14</sup>Bericht Lehrerkonvent, [S. 2f.]; Antrag der Seminaraufsichtskommission, S. 3.

Freundschaft und Bruderschaft unter den Zöglingen war.<sup>15</sup> Diese an sich mit den Erziehungszielen des Seminars durchaus vereinbaren Werte schützten den Verein nicht vor seiner Auflösung, als bekannt wurde, wie die „Fidelitas“ Freundschaft und Bruderschaft zu fördern pflegte. Der Verein trat nämlich jeweils samstags in einer Wirtschaft zusammen, um Wein und Bier gemäss einem studentischen „Comment“ zu trinken<sup>16</sup> – dieser sah bei der „Fidelitas“ etwa vor, dass jeder seinen Krug innerhalb von 5 Bierminuten leertrinken musste, eine eigens erfundene Zeiteinheit, die 2.5 Minuten entsprach. Dabei sollten die Mitglieder auch sprechen wie Studenten in ihren Verbindungen und bei Strafandrohung keine Versammlung auslassen. Auch die angeblichen Freiräume der Selbstorganisation wurden, so lässt sich aus der sofortigen Auflösung der Fidelitas schliessen, streng kontrolliert und mit der angestrebten charakterlichen Vervollkommnung scheinbar nicht kompatibles Verhalten sofort unterbunden, sofern es entdeckt und problematisiert wurde.

Obwohl die Vereine vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit von der Seminarleitung zugelassen werden mussten und auch einer Rechenschaftspflicht unterstanden, boten sie auch Raum für Aktivitäten, die ausserhalb des deklarierten und autorisierten Vereinszwecks lagen. Aus einer detaillierten Liste der Aktivitäten des erwähnten Kränzchens aus dem Jahr 1928/29 geht etwa hervor, dass die Seminaristinnen das Semester zwar gemäss dem deklarierten Engagement für die Abstinenz mit einer Diskussion begannen, wie insbesondere an Schulen der Alkoholkonsum bekämpft werden könne. In der zweiten Woche besuchten sie noch eine Fabrik, die alkoholfreien Wein herstellte. Ab der dritten Woche dann lasen sie allerdings bis zu den Ferien nur noch Tolstoji, diskutierten sein Leben, sein Werk und seine Ideen.<sup>17</sup> Ähnlich entsprach es kaum dem Hauptzweck des Seminarturnvereins, wenn bei den Zöglingen nach Ankunft am Turnfest in Männedorf die „Magenfrage“ die erste Rolle spielte und viele auf der Terrasse des Wirtshauses „zum Schiffli“ Speis und Trank sowie auch dem „gülden Wein“ zusprachen, bevor sie sich in der Mittagshitze turnerisch exponierten oder nach Ankunft in Küsnacht im Gasthof Sonne „mit den Holden des Damenturnvereins und dem Töchterchor Concorida“ das Tanzbein schwingen.<sup>18</sup> Auch die Turnfahrt auf den Frohnalpstock diente nicht allein dem deklarierten Zweck der „Förderung der körperlichen Erziehung“,<sup>19</sup> sondern bot auch die Gelegenheit nach „ausgezeichnete[r] Verpflegung“ zu Jassen und in den „halbzentrigen Bergschuhen“ zu tanzen: Die „Bergjungfern“ seien mit den „Seebuben“ bald befreundet gewesen und „tückische Kobolde“ in den Köpfen der Turner hätten nach Beginn der Nachtruhe um zehn Uhr noch dafür gesorgt, dass einige bereits schlafende Kameraden an ihren Beinen in den Hohlraum unter dem Heu gezogen wurden.<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup>Statuten der „Fidelitas“ Zürich, [S. 1].

<sup>16</sup>Zur zentralen Rolle des Comment im studentischen Leben siehe beispielsweise Mazón (2003, S. 33–36).

<sup>17</sup>Programm für das Wintersemester.

<sup>18</sup>Jahresbericht des Seminar-Turnvereins, S. 4f.

<sup>19</sup>Statuten des Seminar-Turnvereins Küsnacht.

<sup>20</sup>Jahresbericht des Seminar-Turnvereins, S. 6.

### **3. Die Grenzen der erziehenden Seminargemeinschaft – Ausschluss aus dem Seminar Küsnacht**

Die Erziehung der Seminaristen und Seminaristinnen sollte sich im Konvikt und in den Vereinen also über je unterschiedliche Kombinationen regulierender und disziplinierender Zugriffe sowie auch freiheitlicher (Selbst)Organisation im Rahmen der Seminargemeinschaft realisieren. Doch traute man letzterer offenbar nicht zu, jeden Zögling zum Lehrer zu machen. Immer wieder kam es zum Ausschluss von Seminaristen oder Seminaristinnen aus dem Seminar, was auf Grenzen der Machtausübung verweist. Ausschlüsse wurde oft mit einem für den Lehrberuf ungeeigneten Charakter begründet. So wurde etwa für Walter Leemann ein Ausweisungsgesuch aus dem Seminar gestellt, der bereits in seinem ersten Studienjahr wegen späten Heimkehrens an seinen Kostort verwarnt worden war. Dies war von der Kostfamilie gemeldet worden. Dann, als er in der dritten Klasse war, tauchte er betrunken an einer Versammlung des Turnvereins auf, die im Saal eines örtlichen Wirtshauses stattfand. Leemann wurde wegen seiner Betrunkenheit sogleich weggeschickt. Anstatt nach Hause zu gehen, wurde er im unteren Wirtshaussaal auffällig, woraufhin ein anwesender Primarlehrer die Seminaristen im oberen Stock auf das Verhalten ihres Kollegen aufmerksam machte, das ihnen „Unehre“ bereite. Leemann, der dem Lehrer nachgeschlichen war, bedrohte diesen mit einem Revolver, was die Situation erst recht eskalieren liess. Erst als ein Gegenstand, der gegen Leemann geworfen wurde, ihn beinahe traf, verliess er den Saal. Der Vorfall zeige, so der Befund des Lehrerkonvents, dass Leemann ein „Entgleister“, ein „roher Mensch“ sei und ein „für einen Lehrer durchaus ungeeignetes Wesen“ habe.<sup>21</sup>

Auch Jakob Horner sollte das Seminar ohne Abschluss verlassen. Er habe seinen Mitschüler Emil Zollinger angestachelt, in einer übel beleumdeten Wirtschaft mit ihm das Geschehen zu beobachten und war dort einer Kupplerin in die Hände gefallen. Als die Sache wegen der Behandlung einer Geschlechtskrankheit aktenkundig wurde und weil Horner ohnehin schlechte Betragensnoten hatte, wurde er aus dem Seminar ausgewiesen. Dies war umso einfacher, als er von der Armenpflege der Stadt Zürich unterhalten worden und so deren verstärktem Zugriff ausgesetzt war. Angezeigt wurde er von seiner Kostmutter, was belegt, dass der Regulierungs- und Kontrollanspruch über einige Kostfamilien teilweise eingelöst wurde.<sup>22</sup> So auch im Fall von Karl Sattler. Dieser habe laut seiner Kostmutter mit einer 17jährigen Seminaristin „geschlechtlichen Umgang“ gepflegt und auch sie, die Kostmutter, mit seinen Anträgen verfolgt. Sattler räumte schliesslich in einem Schreiben an die Erziehungsdirektion ein, ein Mädchen belästigt zu haben, beteuert aber, dass es nie zu geschlechtlichem Verkehr gekommen sei. Er sehe sich, so sein Schreiben, in seiner Existenz bedroht und hoffe auf eine gerechte Beurteilung der Sache durch den Erziehungsrat.<sup>23</sup>

Die drei Beispiele zeigen, dass neben den beiden beschriebenen Zugriffsmodi der Regulierung sowie der freiheitlichen Selbstorganisation auch eine Selektion der Zöglinge nach deren so genanntem Charakter oder „Wesen“ stattfand. Nicht selten wurde der angeblich

---

<sup>21</sup>Schreiben des Lehrerkonvents.

<sup>22</sup>Brief der Seminardirektion an die Aufsichtskommission.

<sup>23</sup>Brief der Seminardirektion an die Erziehungsdirektion; Brief von Karl Sattler.

ungeeignete Charakter an Verhalten festgemacht, das ausserhalb des physischen Seminar-Raums stattgefunden hatte. Das Seminar als sozialer Raum ragte demnach weit über den physischen Raum des Seminargebäudes oder -geländes hinaus und umfasste weitere Orte, an denen sich Mitglieder der Seminargemeinschaft aufhielten. Die Kontrolle über diesen Raum übernahmen Kostmütter, der Seminardirektor aber auch die Seminaristen selbst, indem etwa auch im Wirtshaus ein auf die Gruppe der Seminaristen bezogenes Ehr-Konzept kultiviert wurde. Die Seminargemeinschaft ist dabei paradoxerweise gleichzeitig das zu verteidigende Gut und die über Kontrolle und Eingriff verteidigende Instanz. Doch zeugen die immerhin veröffentlichten Jahresberichte des Turnvereins auch von Spielräumen, von Orten an denen Verhaltensweisen, die in anderen Zusammenhängen streng kritisiert wurden (etwa wenn Sattler einem Mädchen nachstellte), toleriert und möglicherweise als der Vergemeinschaftung sogar zuträglich gewertet wurden.

#### **4. Fazit: Regulierung und Selbstorganisation – zwei Modi der Erziehung durch Gemeinschaft am Seminar Küsnacht**

Während also im Fall des Konvikts die Regulierung deklarierte Absicht war und die Erziehung durch freiwilligen Anschluss an die Gemeinschaft eher unausgesprochen erfolgte, verhielt es sich im Fall der Schülervereine gerade umgekehrt. Dort sollte die Erziehung durch angeblich freiheitliche Selbstorganisation und Selbsttätigkeit realisiert werden, obwohl je nach dem mehr oder weniger streng kontrolliert wurde, was in den angeblich selbstorganisierten Vereinen getrieben wurde. Regulierung und Kontrolle, familiär-freundschaftliche Gewinnung der Zöglinge für die seminaristischen Erziehungsziele sowie auch die Selbstorganisation der Zöglinge sollten jeweils über die Seminargemeinschaft realisiert werden. Sowohl in angeblichen Kontroll- als auch in angeblichen Freiräumen etablierten sich erziehende Praktiken, wobei die Rollen der Akteure nicht fest waren, etwa die Zöglinge also genauso Erzieher wie auch zu Erziehende sein konnten. Wer als nicht mehr in die erziehende Seminargemeinschaft integrierbar galt wurde aus dem Seminar ausgeschlossen, wohl um die Wahrnehmung der scheinbar stets erfolgreichen erziehenden Settings am Seminar nicht zu gefährden. Das Seminar als sozialer Raum – der, wie etwa das fern ab vom eigentlichen Seminargelände spielende Beispiel des Zöglings Leemann gezeigt hat, gerade nicht mit dem materiell-dinglichen Raum des Seminargebäudes übereinstimmte –, kombinierte also sowohl Praktiken der Kontrolle sowie auch der Gewinnung der Zöglinge in erziehender Absicht und überhöhte diese in den Begriffen der Seminarfamilie, der Brüderlichkeit oder des idealen Lehrers.

Sowohl die freiheitliche Selbstorganisation als auch Regulierung und Kontrolle wurden erst durch die Aneignung der Settings durch die beteiligten Akteure realisiert. Indem nach dem *wie* solcher Aneignungen gefragt und somit auf die alltäglichen Praktiken an den Seminaren fokussiert wird, können erziehende Settings facettenreicher beschrieben und praktizierte Grenzziehungen – etwa des seminaristischen Raums oder zwischen erziehbaren und nicht-erziehbaren Zöglingen – freigelegt werden. Vor diesem Hintergrund können auch Fragen der Periodisierung breiter abgestützt diskutiert werden, indem sie nicht allein an den Direktoren

zugeschriebenen Einstellungen und Haltungen festgemacht werden, sondern verschiedene Erziehungsabsichten in ihren facettenreichen, teilweise paradoxen Aneignungen mitunter mit verkehrten Rollen von Erziehern und zu Erziehenden, aufzeigen. Gerade die in der Geschichte des Seminars Küsnacht häufig anzutreffende Konstruktion einer Ära des Zwangs, die mit der Abschaffung des Konvikts und der Zulassung von Schülervereinen von einer Ära der Freiheit abgelöst worden sei, könnte vor diesem Hintergrund noch einmal auf ihre Plausibilität befragt werden.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

- AKTEN LESEVEREIN Seminar Küsnacht. StAZH<sup>24</sup> U 73.4.13.
- AKTEN FRATERNITAS. StAZH Z 388.6333-6336.
- AKTEN KRÄNZCHEN ABSTINENTER SEMINARISTINNEN. StAZH Z 388.6337.
- AKTEN SEMINARTURNVEREIN KÜSNACHT. StAZH U 73.3; StAZH U 73.4.14.
- AKTEN STENOGRAPHIEVEREIN CUOSA. StAZH U 73.4.16.
- ANTRAG DER SEMINARAUF SICHTSKOMMISSION vom 19. Januar 1909: StAZH, U 73.4.12: Schülervereine.
- BERICHT LEHRERKONVENT des Seminars Küsnacht an die Aufsichtskommission vom 9. Dezember 1908. StAZH U 73.4.12: Schülervereine.
- BERICHT ÜBER DAS JAHR 1840/41 von Direktor Bruch. StAZH U 75.1: Seminar. Jahresberichte des Direktors und der Aufsichtsbehörden (chronologisch) (1835–1921).
- BERICHT ÜBER DAS JAHR 1841/42 von Direktor Bruch. StAZH U 75.1: Seminar. Jahresberichte des Direktors und der Aufsichtsbehörden (chronologisch) (1835–1921).
- BERICHT ÜBER DAS JAHR 1843/44 von Direktor Bruch. StAZH U 75.1: Seminar. Jahresberichte des Direktors und der Aufsichtsbehörden (chronologisch) (1835–1921).
- BERICHT ÜBER DAS JAHR 1851/52 von Direktor Zollinger. StAZH U 75.1: Seminar. Jahresberichte des Direktors und der Aufsichtsbehörden (chronologisch) (1835–1921).
- BERICHT ÜBER DAS JAHR 1852/53 von Direktor Zollinger. StAZH U 75.1: Seminar. Jahresberichte des Direktors und der Aufsichtsbehörden (chronologisch) (1835–1921).
- BRIEF DER SEMINARDIREKTION AN DIE AUFSICHTSKOMMISSION vom 7. März 1905: StAZH U 73.4, Faszikel 9.
- BRIEF DER SEMINARDIREKTION AN DIE ERZIEHUNGSDIREKTION vom 12. April 1905: StAZH U 73.4, Faszikel 9.
- BRIEF VON KARL SATTLER an den Erziehungsdirektor, datiert auf den 13. April 1905: StAZH U 73.4, Faszikel 9.
- GRUNHOLZER, H. *Freimüthiges Wort über das Volksschulwesen des Kantons Zürich*. Zürich: Schabelitz, 1856.

---

<sup>24</sup>Staatsarchiv des Kantons Zürich. Die Signaturen entsprechen dem Stand vom Herbst 2014 und wurden seither auf Seiten des Archivs teilweise leicht verändert, so dass kleine Abweichungen zu den heute gültigen Signaturen möglich sind.

JAHRESBERICHT DES SEMINAR-TURNVEREINS Künsnacht pro 1909–10, Künsnacht 1910.

Programm für das Wintersemester der Vereinigung Abstinenter Seminaristinnen. StAZH U 73.4.14.

PROGRAMM FÜR DAS WINTERSEMESTER der Vereinigung Abstinenter Seminaristinnen. StAZH Z 388.6337.

SCHREIBEN DER SUBKOMMISSION an die Aufsichtskommission des kantonalen Lehrerseminars Künsnacht vom 21. Dezember 1908. StAZH U 73. 4, Faszikel 12: Allgemeines betr. die Schülervereine und Schülerorganisation am Seminar, S. 3f.

SCHREIBEN DES LEHRERKONVENTS des Zürcherischen Lehrerseminars Künsnacht an die Aufsichtskommission des Lehrerseminars Künsnacht, datiert auf den 4. November 1915, StAZH U 73.4, Faszikel 9: Disziplinar Vergehen 1905–1915.

STATUTEN DER „FIDELITAS“ ZÜRICH. StAZH U 73.3: Disziplinarische Vergehen.

STATUTEN DES SEMINAR-TURNVEREINS KÜSNACHT. Künsnacht: Buchdruckerei Stäfa AG 1908. StAZH U 73.4., Faszikel 14: Seminar-Turnverein 1910–1924/25.

### **Literatur**

BLOCH, A. Lehrerbildung im 19. Und 20. Jahrhundert. Der Beitrag des neuerschlossenen Seminararchivs Künsnacht zur Zürcher Schulgeschichte. *Zürcher Taschenbuch*. 1992, Vol. 193 (Neue Folge 113. Jg.), S. 99–130. ISSN 1661-8173.

BLOCH PFISTER, A. *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770–1914*. Zürich: Chronos, 2007. ISBN 978-3-0340-0799-3.

BOURDIEU, P. Physischer, sozialer und angeeigneter Raum. In WENTZ, M. (Hrsg.) *Stadt-Räume*. Frankfurt am Main: Campus, 1991, S. 25–34. ISBN 3-593-34578-1.

FOUCAULT, M. *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1994. ISBN 3-518-38771-5.

FÜSSEL, M. Lernen – Transfer – Aneignung. Theorien und Begriffe für eine transkulturelle Militärgeschichte. In WALTER, D. – KUNDRUS, B. (Hrsg.). *Waffen Wissen Wandel. Anpassung und Lernen in transkulturellen Erstkonflikten*. Hamburg: Hamburger Edition, 2012, S. 34–49. ISBN 978-3-86854-241-7.

GIDDENS, A. *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. 3. Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus, 1997. ISBN 978-3-593-34744-8.

GROB, C. *Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Künsnacht. Zur Feier des 50-jährigen Jubiläums der Anstalt in dankbarer Erinnerung gewidmet*. Zürich: Verlag von Orell Füssli & Co., 1883.

KOST, F. *Volksschule und Disziplin: die Disziplinierung des inner- und ausserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*. Zürich: Limmat-Verlag, 1985. ISBN 3-85791-092-5.



LÜDTKE, A. Alltagsgeschichte: Aneignung und Akteure. Oder – es hat noch kaum begonnen! *WerkstattGeschichte*. 1997, Vol. 17, S. 83–91. ISSN 0942-704X.

MAZÓN, P. M. *Gender and the Modern Research University. The Admission of Women to German Higher Education, 1865–1914*. Stanford: Stanford University Press, 2003. ISBN 0-8047-4641-9.

SCHMID, Ch. *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982*. Küsnacht: Seminar Küsnacht, 1982.

SCHMIDT, R. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp, 2012. ISBN 978-3-518-29630-1.

SCHROER, M. *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006. ISBN 3-518-29361-3.

SCHUH, M. *Aneignungen des Humanismus. Institutionelle und individuelle Praktiken an der Universität Ingolstadt im 15. Jahrhundert* (Education and Society in the Middle Ages and Renaissance 47). Leiden/Boston: Brill, 2013. ISBN 978-90-04-23095-8.

# Verortungsversuche von fluiden Bildungsräumen im Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass 1870 bis 1950. Das familiale Leitbild als raumkonstituierender Ordnungsfaktor<sup>1</sup>

Norbert GRUBE

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 30 June 2017  
Accepted 16 August 2017  
Available online 1 May  
2018

---

### *Keywords:*

Teacher education,  
school building, family,  
action space, Switzerland

---

N. Grube

Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
norbert.grube@phzh.ch

---

## ABSTRACT

---

*Locating attempts of fluid educational spaces in the Protestant teacher seminar in Zurich Unterstrass from 1870 until 1950. Family as the guiding principle for spacial regulation*

This paper deals with the fluid spaces within places and rooms of the Protestant teacher training college in Zurich Unterstrass. Focusing at eight decades after its foundation in 1869, it analyses how at first the patriarchal family structure served as a model when establishing a regime that strictly controlled the usage of time and places. However, observation of the young students could have not be realised, because the angled rooms in the old building as well as the new school house, inaugurated in 1905, offered many spaces for uncontrolled interactions. The seminarians used little controlled places – e.g. small rooms, floors, and outdoor activities in their leisure time – for self-willed everyday activities and created thereby new spaces that were partially free from observation. As a consequence, the seminar direction tried to rearrange the control regime of places by educationalising of several non-pedagogical places and rooms: for example, the entrance hall was used as an official place where the choir performed. Furthermore, director Konrad Zeller tried to revitalise the patriarchal system by organizing weekly domestic evening meetings with selected students in his sitting room.

---

Neben dem 1832 gegründeten staatlichen Seminar Küsnacht existierten im Kanton Zürich zahlreiche andere, zunächst informell wechselnde Organisationsformen der sich ausdifferenzierenden Lehrpersonenbildung (Grube/Hoffmann-Ocon 2015, S. 33). Ein Hort beträchtlicher Beständigkeit schien das hier fokussierte und noch heute bestehende Evangelische Lehrerseminar Unterstrass zu sein: es wurde 1869 von pietistischen Kreisen, dem Christlichen Verein und der Evangelischen Gesellschaft, gegründet (Schoch 2015;

---

<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“.

Hardegger 2008). Errichtet nach dem Vorbild vergleichbarer Seminare in Schiers (Kanton Graubünden) und Muristalden (Kanton Bern), sollte es die christliche Lehrerbildung stärken. Die Seminardirektoren legitimierten mitunter in polarisierender Weise Unterstrass als dezidierten Gegenort zum kantonalen Seminar in Küsnacht, das sie als Ausdruck des ausgreifenden Staatstotalitarismus kritisierten (o.V. 1935). Diese Differenzmarkierung verwischte jedoch manche Überschneidungen zwischen beiden Stätten der Lehrerbildung.

In diesem Beitrag steht allerdings weniger das Verhältnis von Unterstrass zu den übrigen Zürcher Seminarorten im Vordergrund. Vielmehr ist die Analyse von Jahresberichten, Erinnerungsliteratur und Jubiläumsschriften durch das Erkenntnisinteresse geleitet, wo und wie sich die christliche Lehrerbildung am Rande Zürichs verortete. Zielt das Fragewort „wo“ auf den physisch existenten Ort bzw. das Gebäude, fokussiert das „Wie“ vor allem auf Ordnungsprinzipien und Leitbilder, die für die fixierende, regulierende Durchdringung – eben Verortung – von nicht nur materiell, sondern auch durch soziale Interaktionen sich konstituierenden seminaristischen Räumen massgebend waren. Dabei stehen besonders die Ideale der Familie, Kameradschaft und Gemeinschaft (Rinderknecht 1937) für die Raumkonstituierung und Seminarstrukturierung im Zentrum. Sie werden in ihrer Kontinuität, aber auch in ihren Modifikationen aufgegriffen, zumal sich Unterstrass im Untersuchungszeitraum aufgrund der vermehrten Zahl der Kandidaten stark organisational binnendifferenzierte und somit räumlich wie auch örtlich ab 1905 in einem neuen Seminargebäude vergrösserte.

Raumtheoretisch wird dabei von einem Wechselverhältnis von Raum als materiell-statischem Container und den jeweils neu durch soziale Beziehungen, Handlungen und Praktiken sich konstituierenden fluiden Räumen ausgegangen (Löw 2001, S. 158f.; Haasis/Rieske 2015). So ist die Annahme leitend, dass im Seminargebäude durch wechselnde Interaktionen immer wieder neue, eigensinnig nutzbare Nischen und Plätze entstehen (Lüdtke 2003, S. 281, 283; Haasis/Rieske 2015, S. 19). Diese Nischen, etwa Schulflur und Eingangshalle, Wohn- und Klassenzimmer sowie die Bibliothek, gelten in diesem Beitrag als fluide, also als vielfältige, facettenreiche, temporär jeweils befristete Treffpunkte für Seminaristen, die sich der gantztägigen ordnungsgemässen funktionsgeleiteten Kontrolle entziehen konnten. Wenn man mit Vilém Flusser (1991/2006, S. 282f.) Raum als „eine lebende Haut“ begreift, „die Informationen aufnimmt, sie speichert, verarbeitet, um sie weiterzugeben“, kann man Raum also auch mit dem wissenschaftsgeschichtlich konzeptionalisierten Begriff der Zirkulation (Sarasin 2011; Lipphardt/Patel 2008) zusammenzudenken und nicht nur als statischen Ort deuten. Räume sind dann als immer wieder neu materialisierte Arenen in eine ungeleitete Zirkulation verschiedener Wissen eingewoben und bilden nicht nur örtliche Manifestationen für einen orchestrierten Wissensaustausch. Auf diese Weise geht „Raum aus Orten in Form von Operationen oder aus einer Praxis“ hervor bzw. über einen zentralisiert gedachten Ort hinaus (Günzel 2014, S. 40).

Ausgehend von diesem Raumverständnis werden regulierende Erschliessungsversuche von alltagsfunktionalen, routinehaft genutzten, vermeintlich eher unbedeutenden Teilräumen

innerhalb des Hauptortes ‚Lehrerseminar‘ untersucht. Diese Erschliessungsversuche von Binnenräumen zu einem einheitlichen, mit den seminaristischen Erziehungsvorgaben konformen Bildungsort werden hier als Aspekte eines pädagogisierenden Raumregimes verstanden. Mit Bezug auf das Deutungskonzept der „educationalization of social problems“ (Depaepe/Smeyers 2008) zielte dieses pädagogisierende Raumregime darauf, die Relationalität des Raumes als „Wechselbeziehung von physischen Bedingungen und (menschlichen) Handlungen“ zu präformieren und zu determinieren (Piltz 2008, S. 94; Grube/Magyar-Haas 2012).

Wie (Teil-)Räume in Unterstrass unter dem erzieherischen Leitbild der patriarchalisch geordneten Familie bis etwa um 1900 durchdrungen und arrangiert werden sollten, behandeln die ersten beiden Abschnitte des Beitrags, die vor allem die ersten drei Gründungsjahrzehnte umfassen. Grenzen und Krisenanzeichen dieses Raumregimes, die besonders nach dem Bezug des neuen Seminargebäudes 1905 offenkundig waren, sowie neue, ergänzende Ordnungsmassnahmen gegen fluide, eigensinnige Raumnutzungen durch die Seminaristen greifen der dritte und der vierte Abschnitt auf, bevor das Fazit die Pädagogisierungs- und Verortungsversuche fluider Bildungsräume reflektiert.

### **1. Das Raumregime unter dem kontinuierlichen Leitbild der patriarchalischen Familie**

Obwohl nach dem Zürcher Schulgesetz von 1859 Unterricht nur in Ausnahmefällen ausserhalb des Schulhauses stattzufinden habe (Helfenberger 2013, S. 90), fand das erste Ausbildungsjahr des Seminars Unterstrass aus Platzmangel in der „Wohnstube“ des Gründungsdirektors Heinrich Bachofner (1828–1897) statt (Hofer 1909, S. 154; Festschrift 1894, S. 17; Schoch 2015, S. 119). Dieses räumliche Arrangement gehorchte nicht nur dem Platzmangel, zumal sich nur sechs Seminaristen um Bachofners Wohnzimmertisch scharten. Vielmehr passte es in ein langjährig gültiges Leitbild christlicher Lehrerbildung: das besonders auf Pestalozzi zurückgeführte Ideal der familialen Wohnstubenerziehung (Zeller 1948, S. 116f.). Bachofner blieb bis zu seiner Ablösung 1897 von seinem Leitungskonzept als pater familias so überzeugt, dass er dieses Raumregime auch in dem 1870 neu bezogenen Seminargebäude umzusetzen gedachte, obwohl es aus pietistisch-christlicher Sicht ein problematischer Ort war. Das ehemalige grosse Wirtshaus „Zum Weissen Kreuz“, das zuvor alkoholträchtige Maskenbälle, Studentenkommersse, skandalöse Theateraufführungen und politische Versammlungen beherbergte (Escher 1915, S. 183), war als vormaliger ‚Verführungs- und Gefahrenort‘ nicht die erste Wahl des Christlichen Trägervereins gewesen. Doch das präferierte ehemalige Fabrikgebäude im Letten, nördlich von der Stadt Zürich am Fuss des Hönegger Bergs gelegen, war zu teuer (Festschrift 1894, S. 16). So erfolgte am 15. Mai 1870 mit der „Einweihung des Anstaltshauses“ die Inbetriebnahme der vormaligen Vergnügungsstätte. „Der prächtige Saal umfaßte mehr als tausend Personen“, heisst es stolz in der Festschrift anlässlich des 25-Jahre-Jubiläums (Festschrift 1894, S. 25). Mit dieser festlichen, honoratiorenhaften christlich-pädagogischen Raumergreifung „kam (...) eine ernstere Tonart in diesem Hause zur Geltung, während bisher dort oft wilde Ausgelassenheit geherrscht hatte“ (Escher 1915, S. 183). Diese Bildungsraumexpansion, also die

Erschliessung eines ehemals nicht-pädagogischen Gebäudes durch die als pietistische „Mucker“ beschimpften Seminaristen, fand in der Gemeinde Unterstrass allerdings nur bedingt Anklang; manche unkundige Einheimische setzten sich noch in das bereits seminaristisch genutzte „Weisse Kreuz“, um ein Glas Wein zu bestellen (Eppler 1920, S. 60). Dennoch konnte das familiäre Wohnstubenideal Bachofners vordergründig auch in diesem weitaus grösseren und unübersichtlichen Gebäude mitsamt riesigem Gartenareal und Schweinestall – das Familiäre war stets ländlich und naturnah konnotiert – umgesetzt werden. Denn der erste Jahrgang zählte nur 15 Seminaristen, wenngleich sich diese Zahl rasch, auch aus Zwängen der Finanzierung auf 70 Seminaristen erhöhte. Zudem wohnte Bachofners Familie, seine Ehefrau, Kinder und Schwester, im Seminar. Diese Verbindung von Lehrerwohnung und Schulzimmer war nach dem Zürcher Schulgesetz sogar verbindlich (Helfenberger 2013, S. 93). So konnte Bachofner, unterstützt von der zur Disziplin mahnenden Hausglocke, Beginn und Ende des Seminaralltags räumlich initiieren, denn der „Anstaltsvorsteher“ hatte „die Hausandacht zu halten, zu der sich die Seminarfamilie: die Zöglinge, die Familienangehörigen des Direktors und die Dienstboten täglich zweimal versammelten, nämlich morgens 5¼ Uhr und abends 9 Uhr.“ (Hofer 1909, S. 156f.). Durch dieses auf Präsenz, Nähe und Zeitvorgaben fussende Raumregime bestimmte der Direktor, der im Morgenrock aus seiner benachbarten Stube in das grosse Klassenzimmer zur Hausandacht geschlurft sein soll, die Nutzung der Seminarräumlichkeiten und gab den Interaktionsrahmen der Zöglinge zu Tagesbeginn vor.

In den 1920er Jahren wurde das raumzeitliche Regime durch Zeit- und Hausordnungen nach dem Disziplinarvorbild von Kaserne und Kloster weiter gestrafft (Zeller 1923, S. 9; Treiber/Steinert 1980): Werktags stand die Seminargemeinschaft bereits um fünf Uhr früh auf, um vor dem Unterrichtsbeginn um sieben Uhr – statt wie bisher um acht Uhr – die Hausaufgaben und die stille Arbeitsstunde zu erledigen sowie die gemeinsame Andacht abzuhalten und das auf viertel nach sechs terminierte Frühstück einzunehmen. Der bis 1962 vier Jahrzehnte amtierende Seminardirektor Konrad Zeller (1897–1978) (1925, S. 7f.) legitimierte dieses verschärfte raumzeitliche Regime, das durch die pünktliche Anwesenheit der Zöglinge in den entsprechenden Räumen eigensinnige Raumnutzungen ausschliessen sollte, mit einem Zugewinn an Freizeit, da der Unterricht am Nachmittag früher beendet sei. Entsprechend skizzierte er die Seminarmauern nicht als hermetisch abgeschlossenen Raum der Unfreiheit, vielmehr gehe mit dem Seminarbeginn für die Zöglinge gleichsam das „weite Tor“ der Erkenntnis und des Bekenntnisses auf (Zeller 1925, S. 4). Doch durch seine eigene Raumzeitordnung litt Zeller selbst an Müdigkeit und Erschöpfung, so dass er die aufgrund der gemeinschaftlichen Turnfahrt herrschende Stille im Gebäude nutzte, „wieder einmal richtig ausschlafen zu können“ (Zeller 1925, S. 7) – ein Hinweis auf eine selbst bei der Direktion vorherrschende eigensinnige Raumnutzung im Seminarort.

## **2. Das zum Seminargebäude umgebaute Gasthaus „Zum Weissen Kreuz“: Versuche der räumlichen Durchdringung und Regulierung**

Diese hier kurz skizzierte Idee des Raumregimes, d.h. die versuchte Erfassung und Kontrolle der vielfältig nutzbaren und weitläufigen Seminarräume durch das hausväterliche Zentrum innerhalb des Bildungsorts, mag an das vielfach zitierte Panoptikum (Ruffing 2008, S. 63) erinnern, aber das war es nicht. Denn dafür war das Seminargebäude im „Weissen Kreuz“, mit seiner Vielzahl an Gängen, Abseiten, „Turmzimmerchen“ (Eppler 1920, S. 64) und Nebengebäuden viel zu gross und unübersichtlich – und bot Möglichkeiten von eigensinnigen, fluiden Raumaneignungen (s. Kapitel 3). Es war allerdings die persönliche Nähe im Tagesverlauf, die dauerhafte Anwesenheit des Direktors mitsamt seiner Familie, die raumbildend eine „Kommunikation unter Anwesenden“ lenken sollte, wie Rudolf Schlögl (2008) die dörfliche und durch körperliche Präsenz geprägte Vergesellschaftung der Frühen Neuzeit bezeichnete. Diese raumzeitlichen und kommunikativen Lenkungsversuche waren lange Zeit weniger durch eine offizielle Hausordnung bestimmt, sondern gleichsam durch eine panakustische und präsentistische Pädagogisierung der Räume seitens des Direktors und seiner Frau, der sogenannten „Hausmutter“, um den „Geist der Zusammengehörigkeit“ nach dem Vorbild christlicher Einheit und Einigkeit zu etablieren.

Zur Einrichtung des Seminargebäudes und Installierung des familial grundierten Raumregimes erfolgte der umfangreiche Umbau des Gasthauses „Zum Weissen Kreuz“. Der Tanzsaal wurde in drei kleinere, nach der Hauptstrasse hin gelegene Schlafräume unterteilt und Trennwände schufen mehrere neue Klassenräume. In den Folgejahren wurden die anliegenden Stallungen, die Scheune, das Pächter- und Waschhaus, die parallel zum Seminarbetrieb mitsamt dem Saalergeschoss ein Malermeister, ein Metzger und Pferdehändler nutzten, umgestaltet bzw. für Neubauten abgerissen. Stattdessen entstanden die Turnhalle, Übungsschule und ein Raum für weibliche Arbeiten (Eppler 1920, S. 64f.). Mit dieser pädagogisierenden Raumerschliessung kam Unterstrass der Verordnung der Erziehungsdirektion über die Schullokale von 1860 nach (Helfenberger 2013, S. 92).

Die teilweise zellen- bzw. rasterhafte Unterteilung des verwinkelten Seminargebäudes wurde in Festschriften familiär-romantisierend und fast märchenhaft beschrieben und kaum problematisiert. Denn in dieser idealisierten Sicht war die räumliche Mitte dieses Rasterensembles durch den Direktor mit seiner Familie besetzt. Der ‚Hausvater‘ im Zentrum des Seminargebäudes, so könnte man sagen, konstituierte die räumliche Interaktion durch Nähe und darüber erzieltes Wissen, etwa indem sein Zimmer „den Zöglingen jederzeit offen“ stand (Hofer, 1909, S. 160). Durch dünne Trennwände und Dauerpräsenz in den Räumen, so z.B. beim Mittag- und Nachtessen im Speisesaal mit Tischgenossen (Hofer 1909, S. 132), war für Rektor Bachofner die Kontrolle möglich, wer sich in welchen Räumen im Tagesverlauf aufhielt und vor allem wie verhielt. Angesichts dieser raumakustischen Erschliessung sind die seminaristischen Bildungsräume in Unterstrass nicht nur als „silent educator“ – so die Kennzeichnung von Schulgebäuden bei Bengtsson (2011, S. 27) – zu beschreiben. Denn die einstündige Stille nach der Morgenandacht war für Bachofner ebenso kontrollierbar, wie das Auskehren der Schlafsäle, Klassenzimmer und auch der Hausgänge. Den Unterricht von acht

bis zwölf und nachmittags von zwei bis fünf Uhr vermochte der Rektor mitsamt seiner Familie ebenfalls gut raumakustisch zu überprüfen. Das galt besonders für das Musizieren in den Pausen und natürlich den gemeinsamen Gesang zum Abschluss der Abendandacht um 21 Uhr (Eppler 1920, S. 68). Gemäss dieses familialen Raumordnungsideals stellte sich die Seminarleitung auch das Klassenzimmer als gemeinschaftsstiftenden Ort vor. Das „Lehrzimmer“ wurde aufgrund des ganztägigen gemeinschaftlichen Aufenthalts als „Wohnstube“ imaginiert, so dass die gemeinsame Raumerfahrung die Zöglinge zu Geschwister werden liesse (Festschrift 1894, S. 76). Dieses Ideal wurde jedoch angesichts mancher eigensinniger Raumeignungen durch die Seminaristen zunehmend als defizitär wahrgenommen.

### **3. Krise des familialen Raumregimes um 1900: Räumliche Neuarrangements mit dem Neubau des Seminargebäudes 1905**

Um 1900 geriet die familiale Ortszentrierung insofern in eine Krise, als dass im Seminar eine Kluft zwischen dem Ideal und den täglichen Abläufen erkannt wurde (Eppler 1920, S. 87). Nachdem schon 1890 in Zürich die Trennung von Lehrerwohnung und Schulhaus aus Gründen der Hygiene empfohlen wurde, versuchte das Seminar Unterstrass mit der Einsetzung der neuen Aufsichts- und Bezugsperson des Hausverwalters, den gewünschten familial geleiteten Bildungsraum unter Berücksichtigung der neuen funktionalen Anforderungen modifizierend zu erhalten. Jedoch zeigten sich weitere Krisensymptome beim herkömmlichen Raum- und Hausregime um 1900 (Eppler 1920, S. 90–93, 103f.), etwa bei der Gestaltung des Sonntags, an dem eigentlich raumzeitliche Liberalität walten sollte. Dem späteren Wecken folgten Aufenthalte ausserhalb des Seminargebäudes, die aber – etwa der Gottesdienstbesuch im Zürcher Grossmünster und Spaziergänge in der Natur – ebenso zum Ziel der gemeinsamen Besinnung ausgeführt werden sollten, wie die heimatliche Landschaftserschliessung durch gemeinschaftliche Schul- und Schweizerreisen (Zeller 1923, S. 16; Eppler 1920, S. 82f.). Doch die Seminaristen schienen die Aufenthalte ausserhalb des Seminargebäudes auch eigensinnig für eigene Freiräume genutzt zu haben. So waren etwa städtische Wirtshäuser Zufluchtsorte der Zöglinge, da Bachofner (1892, S. 27f.) sonntäglichen Wein- und Biergenuss seiner Zöglinge beklagte (vgl. für Westfalen ähnlich Stratmann 2006, S. 233-236), und auch das als Verführungsort geltende Strandbad wurde gerne, jedoch verbotenerweise von Seminaristen aufgesucht (Zeller 1925, S. 18).

In diesem Zusammenhang passt die auch in Unterstrass geäusserte typisch urbanisierungskritische Klage (Viehhauser 2016, S. 194, 274), dass die Stadt seit 1870 mit ihren ausgreifenden Häuserreihen, lärmenden Fabriken, Strassenbahnen und Fuhrwerken den Seminarort bedrängt und zum Schliessen der Fenster genötigt habe (Eppler 1920, S. 98f.). Doch nicht nur städtischer Lärm beeinträchtigte möglicherweise das imaginierte panakustische, präsentistische familiale Raumregime in Unterstrass. Auch die verwinkelte, nischenhafte und vielräumige Anlage des „Weissen Kreuzes“, die zahlreiche eigensinnige raumaneignende Nutzungsmöglichkeiten (Löw/Geier 2014, S. 129) für die Seminaristen zu bieten schien, indem entlegene Galerien und obere Treppenstiege als „eine prächtige

Wandelbahn“ zweckentfremdet wurden (Eppler 1920, S. 64), stand nun in der Kritik der patriarchalischen Seminardirektion. Zwar sei gerade bei einer familialen Seminarführung im Gegensatz zum Militär eine gewisse Liberalität legitim und eine bestimmte Ausgelassenheit der Zöglinge erwünscht. Doch als diese Dosierung von Freiheit und Strenge das präsentistische Raumzeitregime Bachofners den Seminarort nur noch wenig zu prägen vermochte, klagte der Direktor über die räumliche „Unübersichtlichkeit (...), die der Durchführung einer straffen Hausordnung und Aufsicht im Wege stehe“ (Eppler 1920, S. 99). Im Kontext der Delegitimierung der bisherigen räumlichen Aufsichtsgegebenheiten wurde 1905 nach dem Erwerb eines 8000 Quadratmeter grossen, nur fünf Minuten vom alten Seminargebäude entfernt gelegenen Landguts in Unterstrass das neue Seminargebäude eingeweiht, das auch der Binnendifferenzierung im Seminar Rechnung tragen sollte. Allerdings gab es erhebliche Vorbehalte gegen diesen ländlichen „Palast“ (Eppler 1920, S. 97, 103; vgl. Escher 1915, S. 184): Der auf Fotos steril und menschenleer dargestellte Neubau (Eppler 1920, o.S.) sei zu wenig heimelig und zu überdimensioniert, kalt und funktional – und versties damit gegen Vorgaben, das Schulhaus solle zwar ‚schön‘ sein, sich aber durch Bescheidenheit, Heimatbewusstsein bzw. -nähe sowie den Gedanken des Heimatschutzes auszeichnen (Helfenberger 2013, S. 229–231).

Diese Kritik ist womöglich nicht nur als Ablehnung gegenüber der Architektur zu verstehen, sondern auch als Unbehagen, wie in einem solchen funktional ausgerichteten „Behälter“-Raum (Löw/Geier 2014, S. 129) mit einer Vielzahl unterrichtsspezifischer ‚Klassenräume‘ die intendierten und idealisierten familialen Erziehungsbeziehungen raumbildend fortzusetzen seien. Je eigene Fachlehrer führten nun die Aufsicht über die naturwissenschaftlichen Labore, die Räume mit naturkundlichen Sammlungen oder den Zeichensaal. Die Bibliothek, wo der Bibliothekar raum- und lektürekontrollierend den „Zöglinge(n) die herrlichen Schätze unserer Literatur“ (Eppler 1920, S. 116, 136.) vermitteln sollte, war im Neubau sogar eigens als Refugium der Auseinandersetzung mit umstrittenen und der christlichen Lehrerbildung konträren Schriften wie den Werken Nietzsches konzipiert (O.V. 1943, S. 10). Auch die Übungsschule vergrösserte sich und wurde bald zweiklassig geführt (Eppler 1920, S. 139f.). Weitere auch räumliche Binnendifferenzierungen erfolgten ab dem Beginn der 1940er Jahre mit der nach dem kantonalen Vorbild folgenden Einführung eines Oberseminars, das nun dem Unterseminar folgte (Zeller 1948, S. 12). Diese neuen organisatorischen Strukturen erweiterten die Seminar- und Bildungsräume, so dass komplexe Kommunikations- und Handlungsketten, etwa durch die Anstellung von zehn neuen Lehrpersonen und auch durch die Herkunft vieler Zöglinge aus „den äussersten Enden des Kantons“ (Rinderknecht 1945, S. 24), das Leitbild der Seminargemeinschaft und das raumkonstituierende, auf der face-to-face „Kommunikation unter Anwesenden“ (Schlögl 2008) beruhende Regime des Direktors herausforderten. Die Interaktionen des zunehmend grösseren Personenkreises vermehrte die Möglichkeiten von fluiden Raumbildungen und damit neuer Bildungsräume, die nicht mehr nur patriarchalisch im Familiensetting gesteuert und verortet werden konnten. So bedauerte der Leiter des Oberseminars Hans Jakob Rinderknecht (1893–1977) (1945, S. 23f.): „Wir hätten unsere Oberseminaristen gern hie und da an einem Abend zu einem

Vortrag oder zu gemeinsamem Musizieren versammelt. Es stellte sich aber bald heraus, daß auch das nur mühsam zu erreichen war“.

#### **4. Erneuerung des familialen Regimes und die Pädagogisierung funktionaler Räume ab 1922**

Auf die wahrgenommene Krise des raumzeitlichen Regimes reagierte der ab 1922 amtierende Direktor Zeller mit einer strengeren Hausordnung, die etwa Stille, Selbstbeherrschung und kurze Aufenthalte im Speisesaal gebot (Zeller 1923, S. 10; vgl. Bühler 2015). Diese bereits im ersten Kapitel erwähnte Straffung der Seminarordnung war aber nur eine Variante, um die mit der Binnendifferenzierung einhergehende Vervielfältigung fluider, eigenwilliger Raumbildungen zu regulieren.

Das der Raumkonzeption zugrundeliegende familiale Leitbild wurde dabei seit den 1920er Jahren neu didaktisiert. Das nun in Unterstrass gültige Konzept sah die polar angeordnete Kameradschaftsschule vor, in der die Lehrer als Führer und Freunde der Schüler agieren sollten, um ihnen Ergebnisse und Erlebnisse des Lernens zu ermöglichen (Rinderknecht 1937, S. 22, 25). Damit war eine neue Balancierung von räumlicher Kontrolle des vorgeblich effizienten Lernens und von Entfaltungsmöglichkeiten für die Seminaristen etwa in der Freizeit verbunden.

Dies lässt sich an den neu gewährten zwei Wohnzimmern für je sechs Seminaristen der Abschlussklasse zeigen, die im vorherigen Bibliotheksraum neben dem Klassenzimmer – also nicht zu separat vom Lehrbetrieb – eingerichtet wurden. Die Seminaristen der unteren Klassen mussten sich ein Wohn- und Lesezimmer teilen, das am Ende des Seminarflurs durch eine Glastrennwand abgeteilt wurde, so dass die Interaktionen durch Einsichtnahmen kontrollierbar waren (Zeller 1925, 5, 13f.). Doch sollte die Raumaufsicht nicht zu hierarchisch erfolgen, sondern durch die Selbstverwaltung der Seminaristen in der sogenannten „Wohnzimmerkommission“ (Zeller 1925, 22), mit der zugleich eine Pädagogisierung des Wohnzimmers verbunden war. Denn die Seminaristen sollten die Raumzeitkontrolle nicht nur von oben erdulden, sondern sie selbst erfahren, verwalten und so besser akzeptieren. Doch konnten diese Aufenthaltsräume vor allem in der nachmittäglichen Freizeit – wie alle anderen Klassenzimmer – „auch für zusammenhängendes Faulenzen mißbraucht werden“. So drohe durch diese eigensinnige Raumeignung eine „Gefahr unserer gegenwärtigen Ordnung“ (Zeller 1925, S. 7), zumal wenn hier nicht das seminaristische Lehrwissen, sondern vielfältige jugendliche Erfahrungswissen zirkulierten (zur Wissenszirkulation, vgl. Sarasin 2011).

Nicht nur mit der Einrichtung der „Wohnzimmer“ für Seminaristen wurde Bachofners auf Pestalozzi zurückgeführtes Ideal der familialen Wohnstubenerziehung in Unterstrass reformuliert. Zeller versuchte zudem, durch wöchentliche Einladungen von je zehn Seminaristen zum „Nachtessen“ in seiner „Wohnstube“ das Familienregime portioniert zu revitalisieren (Zeller 1925, S. 10). Bekocht von der sogenannten „Hausmutter“ Mina Rychner gab sich Zeller in seinen Gemächern gemäss der genannten Polaritätsmethode gegenüber den Zöglingen als „Autorität“ und „Kamerad“, um „am gleichen Tische (...) den Abstand zwischen ihnen und mir möglichst klein werden zu lassen.“ (Ebd.). Die räumlich inszenierte

Nähe diente zugleich der pädagogisierenden Befestigung der (Wissens-)Hierarchie, indem Zeller aus Büchern vorlas und etwa mit der Lektüre des „Pestalozzi-Roman(s) ‚Lebenstag eines Menschenfreundes‘ des völkisch-nationalistischen Autors Wilhelm Schäfer (Würmann 1996) auch ideologische Weltsichten verorten wollte, der sicher nicht – wie dargestellt – „eine ungezwungene Unterhaltung“ (Zeller 1925, S. 10) der eingeladenen Zöglinge folgte.

Familial inszeniert und zugleich hinsichtlich eines – diesmal christlichen – Bekenntnisses pädagogisiert war auch die Mitte der 1930er Jahre erfolgte Neugestaltung der Eingangshalle des Seminargebäudes in Unterstrass. Zwei grosse, an beiden Seiten angebrachte Wandgemälde zeigen biblisch fundierte Motive von kindlichem Spiel und Entlohnung harter, ehrlicher Arbeit (o.V. 1938). Die Eingangshalle, als Zwischenraum von Seminar und städtischer Welt auch ein Treffpunkt für die zumeist jungen Seminaristen und damit kommunikativer Zirkulationsraum, wurde durch diese Bilder, die das religiöse Bekenntnis aufrufen, ihrer funktionalen und routinehaften Nutzung ein Stück weit entkleidet. Zumindest temporär verwandelte sie sich in einen dezidiert pädagogisch genutzten Raum, wenn der Seminarchor in der Eingangshalle auftrat und das gemeinsame Singen des Hugenottenpsalms christliches Bekenntnis stärken sollte.

## 5. Fazit

Die Neukonfigurierung der Eingangshalle ist ein Beispiel für vielfältige, besonders unter Direktor Zeller ab 1922 erfolgte pädagogisierende Verortungen innerhalb des Evangelischen Lehrerseminars Unterstrass. Somit wurden Teilräume an bestehenden Seminarordnungen und -leitlinien neu angepasst und in der Nutzung zu fixieren versucht. Solche Neubestimmungen folgten ab den 1920er Jahren vermehrt dem Leitbild von Gemeinschaft und Kameradschaft. Dies war eine Modifikation des seit der Gründung 1869/70 bestehenden patriarchalischen familialen, panakustischen Raumregimes, das auf starke physische Präsenz des Direktors und der regulierten Kommunikation unter Anwesenden beruhte. Mit diesem Raumregime war Unterstrass im Vergleich zu anderen Seminaren sicherlich nicht singulär, selbst wenn das damit zusammenhängende Leitbild der Familie mitsamt väterlicher Führung besonders im Kontext christlicher Lehrerbildung plausibel erscheint. Das Raumregime wie auch das Leitbild gerieten allerdings um 1900 in eine Legitimationskrise, je grösser, komplexer und differenzierter sich das Seminar entwickelte. Eigensinnige Raumeignungen durch Seminaristen in fluide nutzbaren Teilräumen inner- und ausserhalb des Seminars wurden nun als besonderes Problem wahrgenommen, obwohl sie auch in den Jahrzehnten zuvor trotz strenger pädagogisierender Verortungsversuche insbesondere im alten verwinkelten Seminargebäude „Zum Weissen Kreuz“ gang und gäbe waren. Aus Sorge, solche Raumeignungen führten zu fehler- und lasterhaftem Verhalten, wie Faulenzen und Alkoholkonsum, und zur unerwünschten, als schädlich aufgefassten Zirkulation jugendlicher Wissen, lancierte die Seminarleitung mit dem Bezug des neuen Seminargebäudes 1905 eine eindeutige Verortung der Raumnutzung. Dabei wurde auf strenge Gebote durch die Hausordnung genauso gesetzt, wie auf gewährte Freiheiten für Seminaristen, etwa bei der Selbstverwaltung ihrer Wohnzimmer. Zumeist wurde in immer

neuen Varianten auf das familiäre Vorbild der Pestalozzischen Wohnstubenerziehung Bezug genommen – auch bei der Rekonzeptionalisierung des Seminars als Kameradschaftsschule (Rinderknecht 1937). Insbesondere die Einladungen von Seminaristen zum Nachtessen in das ‚private‘ Wohnzimmer von Direktor Zeller sind in diesem Zusammenhang zu deuten. Doch darf man sich das Raumregime in Unterstrass nicht zu straff vorstellen, denn allein in der Ausbildungspraxis wurde das Seminargebäude vielfach transzendiert. So fanden auch für Seminaristen aus Unterstrass trotz der Frontstellung gegen staatliche Seminar- und Hochschulorte in Küsnacht die Patentprüfungen (Eppler 1920, S. 122) und Vorlesungen in naturwissenschaftlichen Fächern wegen Lehrermangel an der ETH Zürich statt. Auch wegen dieser Ortsdurchlässigkeit konnten sich die offiziellen Bildungsverortungen in Unterstrass als Chimäre erweisen.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

- BACHOFNER, H. Ohne Titel. In *21. Bericht über das Evangelische Lehrerseminar in Unterstrass bei Zürich, Mai 1889 bis Mai 1891*. Zürich: Höhr, 1892, S. 3–38.
- EPPLER, P. *Fünfzig Jahre christlicher Lehrerbildung. Geschichte des evangelischen Seminars in Zürich*. Zürich: Verlag des evangelischen Seminars, 1920.
- ESCHER, C. *Chronik der Gemeinden Ober- und Unterstrass*. Zürich: Orell Füssli, 1915.
- Festschrift (1894) = *Zur Feier des 25-jährigen Bestandes des Evangelischen Seminars zum Weissen Kreuz in Unterstrass-Zürich, 19./20. Mai 1894*. Zürich: Zürcher & Furrer Druck, 1894.
- HOFER, R. Seminardirektor Bachofner. Erinnerungen eines ehemaligen Schülers. *Zürcher Taschenbuch auf das Jahr 1909*. 1909, Vol. 32, S. 131–184.
- O.V. Die Aufgabe eines freien Evangelischen Seminars in der heutigen Zeit. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR UNTERSTRASS. *59. Bericht 1922/23*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, 1935, S. 3–10.
- O.V. Unser Bekenntnis. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR ZÜRICH. *62. Bericht 1937–1938*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, 1938, S. 3–14.
- O.V. Ein Jahr weitgreifender Entschlüsse. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR ZÜRICH. *Jahresbericht 1942–43*. Zürich: Schultheß, 1943, S. 4–15.
- RINDERKNECHT, H. J. *Die Schule von morgen*. Zürich: Zwingli-Verlag, 1937.
- RINDERKNECHT, H. J. Die ersten zwei Jahre Evangelisches Oberseminar. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR ZÜRICH. *Jahresbericht 1943–45*. Zürich: Schultheß, 1945, S. 23–28.
- ZELLER, K. 47. Bericht 1922/23. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR UNTERSTRASS. *47. Bericht 1922/23*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, 1923, S. 3–20.
- ZELLER, K. [Ohne Titel]. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR UNTERSTRASS. *49. Bericht 1924/25*. Zürich: Buchdruckerei Berichthaus, 1925, S. 3–27.

ZELLER, K. Jahresbericht 1947/48. In EVANGELISCHES LEHRERSEMINAR ZÜRICH. *Jahresbericht 1947–48*. Zürich: Schultheß, 1948, S. 6–17.

ZELLER, K. *Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus*. Zürich: Zwingli-Verlag, 1948.

### Literatur

BENGTSSON, J. Educational significations in school buildings. In BENGTSSON, J. (Hrsg.). *Educational Dimensions of School Buildings*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 2011, S. 11–33. ISBN 978-3631630464.

BÜHLER, P. „Krankhafte Geschwätzigkeit“ und „psychogene Stummheit“. Zur Geschichte von Reden und Schweigen in der Pädagogik. In GEISS, M. – MAGYAR-HAAS, V. (Hrsg.). *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück, 2015, S. 335–357. ISBN 978-3-95832-062-8.

DEPAEPE, M. et al. About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In SMEYERS, P. – DEPAEPE, M. (Hrsg.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer, 2008, S. 13–30. ISBN 978-1-4020-9722-5.

FLUSSER, V. Räume. In DÜNNE, J. – GÜNZEL, S. (Hrsg.). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2006, S. 274–285. ISBN 978-3-518-29400-0.

GRUBE, N. – HOFFMANN-OCÓN, A. Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich – Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In HOFFMANN-OCÓN, A. (Hrsg.). *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*. Bern: Hep-Verlag, 2015, S. 25–95. ISBN 978-3-0355-0111-7.

GRUBE, N. – MAGYAR-HAAS, V. Körper in Bildungsräumen. Positionierung, Anpassung, Neukonstituierung. In SCHRÖTELER-VON BRANDT, H. – COELEN, T. – ZEISING, A. – ZIESCHE, A. (Hrsg.). *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: Transcript, 2012, S. 133–144. ISBN 978-3-8376-2205-8.

GÜNZEL, S. Vom Raum zum Ort und zurück. In SCHLITTE, A. S. – HÜNEFELDT, T. – ROMIC, D. – VAN LOON, J. (Hrsg.). *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, 2014, S. 25–43. ISBN 978-3-8376-2644-5.

HAASIS, L. – RIESKE, C. Historische Praxeologie. Zur Einführung. In HAASIS, L. – RIESKE, C. (Hrsg.). *Historische Praxeologie. Dimensionen vergangenen Handelns*. Paderborn: Schöningh, 2015, S. 7–54. ISBN 978-3-506-78121-5.

HARDEGGER, U. „Bis das sie wissen, dass sie nichts wissen“. Gründung und Persistenz des Evangelischen Lehrerseminars Zürich. In GÖHLICH, M. – HOPF, C. – TRÖHLER, D. (Hrsg.). *Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008, S. 119–129. ISBN 978-3-531-91125-0.

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.

- LIPPHARDT, V. – PATEL, K. K. Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. *Geschichte und Gesellschaft*. 2008, 34. Jg., Nr. 4, S. 425–454. ISSN 0340-613X.
- LÖW, M. – GEIER, T. *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 3. Auflage. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2014. ISBN 978-3-8252-8494.
- LÖW, M. *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2001. ISBN 978-3-518-29106-1.
- LÜDTKE, A. Alltagsgeschichte – ein Bericht von unterwegs. *Historische Anthropologie*. 2003, Jg. 11, Nr. 2, S. 278–295. ISSN 0942-8704.
- PILTZ, E. „Trägheit des Raumes“. 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 978-3-89942-683-0.
- RUFFING, R. *Michel Foucault*. Paderborn: UTB, 2008. ISBN 978-3-8252-3000-5.
- SARASIN, P. Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 2011, 36. Jg., Nr. 1, S. 159–172. ISSN 1865-9128.
- SCHLÖGL, R. Kommunikation und Vergesellschaftung unter Anwesenden. Formen des Sozialen und ihre Transformation in der Frühen Neuzeit. *Geschichte und Gesellschaft*. 2008, 34. Jg., Nr. 2, S. 155–224. ISSN 0340-613X.
- SCHOCH, J. Freiheit in der Bildung – Freundschaft in der Freiheit. Der Kampf des Seminars Unterstrass gegen ein staatliches Monopol in der (Lehrer-)Bildung. In HOFFMANN-OCÓN, A. (Hrsg.). *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*. Bern: hep-Verlag, 2015, S. 115–129. ISBN 978-3-0355-0111-7.
- STRATMANN, H. *Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870–1914)*. (Beiträge zur Volkskultur in Nordwestdeutschland, 107). Münster: Waxmann, 2006. ISBN 3-8309-1563-2.
- TREIBER, H. – STEINERT, H. *Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen über die „Wahlverwandtschaft“ von Kloster und Fabrikdisziplin*. München: Heinz-Moos-Verlag, 1980. ISBN 3-7870-0193-0.
- VIEHHAUSER, M. *Reformierung des Menschen durch Stadtraumgestaltung. Eine Studie zur moralerzieherischen Strategie in Städtebau und Architektur um 1900*. Weilerswist: Velbrück, 2016. ISBN 978-3-95832-078-9.
- WÜRMAN, C. Vom Volksschullehrer zum „vaterländischen Erzieher“. Wilhelm Schäfer: Ein völkischer Schriftsteller zwischen sozialer Frage und deutscher Seele. In CAEMMERER, Ch. – DELABAR, W. (Hrsg.). *Dichtung im Dritten Reich? Zur Literatur in Deutschland 1933–1945*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, S. 151–168. ISBN 3-531-12738-1.

# 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 [...] unsterblich, 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“ zusammenhinge; 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 Primarlehrpersonalausbildung 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 Bauerntum 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.

# Repräsentativer Schulhausbau in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Zwei Beispiele aus der Stadt Luzern und der Stadt Zürich

Stefanie MAROLF und Jonas DISCHL

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 30 June 2017  
Accepted 9 October 2017  
Available online 1 May  
2018

---

### *Keywords:*

Schulgeschichte / school-  
related history –  
Schulhausbau /  
construction of school  
buildings – Luzern /  
Lucerne – Zürich / Zurich  
– Schulhygiene / school  
healthcare – öffentlicher  
Raum / public space

---

S. Marolf  
Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
stefanie.marolf@phzh.ch

J. Dischl  
Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
jonas.dischl@phzh.ch

---

## ABSTRACT

---

*Representative school building construction in the second half of the 19th century – two examples from the cities of Lucerne and Zurich*

In Switzerland, a variety of demographic, social, pedagogical, political, and economic changes led to an increased demand for schoolroom in the second half of the 19<sup>th</sup> century. The school system played a crucial role in this early phase of the young liberal federal state which became manifest in the construction of prestigious school buildings. The process of defortification and incorporation of villages into cities generated new public spaces for modern school buildings, which had one main purpose: to create well-educated citizens. This paper analyses these processes by examining the making of two school buildings in Lucerne (1857) and Zurich (1897).

## 1. Neue Paläste für die Schuljugend

Die Durchsetzung der Schulpflicht, die zunehmende Gesamtschülerzahl, die Verbreitung der Mädchenbildung und verschiedene kantonale Schulreformen führten im 19. Jahrhundert zu neuen pädagogischen Rahmenbedingungen und einem wachsenden Schulraumbedürfnis (Oberhänsli 1996, S. 35). Die Pädagogisierungsambitionen in der liberalen Ära verliehen dem Schulwesen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine neue staatstragende Bedeutung, die sich insbesondere in repräsentativen Schulhausbauten manifestierte. Waren Schulen zuvor meist kleine, wenig komfortable Schulstuben gewesen, liessen die verantwortlichen kantonalen Institutionen nun regelrechte Palastbauten errichten (Kemnitz 2008, S. 251). Der Schulhausbau polarisierte, wie Andrea de Vincenti in ihrer Dissertation feststellte: „Ein gewisser Wettbewerb sowohl zwischen den einzelnen Schulorten als auch zwischen Stadt und Land verlieh dem Schulhausbau Auftrieb“ (De Vincenti 2015, S. 261).

Am Schulhausbau manifestierte sich der Zeitgeist. Aufbruch und Abbruch waren die Losungen. Das Alte machte dem Neuen Platz. Schulhäuser entstanden dort, wo die Entfestigung Platz in den engen und verwinkelten Städten geschaffen hatte. Pädagogisierungsambitionen, um den gebildeten liberalen „Staatsbürger“ nach neuem Zuschnitt in den neuerrichteten Volksschulpalästen zu schaffen wie auch die katastrophalen hygienischen Zustände in den „alten“ Schulstuben zu beenden, bildeten Katalysatoren für die Entwicklung des Schulhausbaus. Die politische Auseinandersetzung zwischen konservativen und liberalen Kräften bildet ein Hauptspannungsfeld in der Entwicklung der neuen staatstragenden Schule ebenso die durch die Industrialisierung begünstigte Bevölkerungsentwicklung, die auch auf gesellschaftspolitischer und demografischer Ebene tiefgreifende Veränderungen mit sich brachte (Kemnitz 2008, S. 251).

Der Schulhausbaudiskurs geht mit den sozialen und politischen Veränderungen der Schweiz in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und dem frühen 20. Jahrhundert einher. Gemäss der Erziehungswissenschaftlerin Heidemarie Kemnitz ist der Schulhausbaudiskurs des frühen 20. Jahrhunderts in Deutschland von drei Themen geprägt: „(...) die an hygienischen Maximen orientierte ‚gesunde Schule‘, die künstlerisch gestaltete ‚schöne Schule‘ und die mit der pädagogischen, aber auch technischen Entwicklung Schritt haltende ‚neuzeitliche Schule‘“ (Kemnitz 2008, S. 251). Für die Schweiz lassen sich im Schulhausbaudiskurs der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im frühen 20. Jahrhundert ähnliche Themen identifizieren.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts findet der Schulhausbau in Architekturkreisen vermehrt Beachtung, was dem Schulbau den Status des Kunstbaus verleiht (Helfenberger 2013, S. 277). Da sich dieser neue Stil vom Schulhausbau „gegen degenerierten Barock und versimpelte Gotik“ (Kemnitz 2008, S. 255) richtete und die Architekten sich von der Ästhetik des 19. Jahrhunderts abgrenzen wollten (Helfenberger 2013, S. 277 / Geissbühler 2009, S. 69), veränderte sich auch das Konzept der „schönen Schule“. Während aufgrund demografischer Entwicklungen grosse Schulhäuser bis zum Ersten Weltkrieg die Norm blieben (Kemnitz 2008, S. 254), wandelten sich die Bedürfnisse nach 1918 und der Schulhausbaudiskurs wurde zunehmend kontroverser (Helfenberger 2013, S. 277). Eine neue, avantgardistische Ästhetik

begann sich im Schulhausbau durchzusetzen, wobei es mit „klaren Formen, neuen Baustoffen, viel Glas und glatten Flächen, Flachdächern und dem weitgehenden Verzicht auf Bauschmuck“ zu einem endgültigen Bruch mit der Schulbauästhetik des späten 19. Jahrhunderts kam (Kemnitz 2008, S. 251–255).

### *Ausgangslage*

Dieser Aufsatz untersucht den Schulhausbaudiskurs der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anhand der Schulhäuser Krienbach (1857) in der Stadt Luzern und Lavater (1897) in der Stadt Zürich. In beiden Schulhausprojekten spielten Überlegungen der eingangs von Kemnitz skizzierten Umformungen des Schulhausbaus eine Rolle. Im Folgenden werden nach einer historischen Situierung der beiden Bauprojekte, die Themen „schöne Schule“, „gesunde Schule“, „neuzeitliche Schule“ herausgearbeitet und in Korrelation zur gesellschaftlichen Situation gesetzt.

## **2. Schulhausbau in der Stadt Luzern am Beispiel des Schulhauses Krienbach**

### *Historische Situierung der Schulhaussituation in Luzern*

Die beiden Schullokalitäten des „alten“ Luzern befanden sich mitten in der verwinkelten und unübersichtlichen „Grossstadt“, dem alten Kern am rechten Seeufer (Oberhänsli 1996, S. 9). Der 1739 hinter dem Hotel Adler errichtete „Eselstall“ und das „Schulhaus auf dem Sternenplatz“ beherbergten 1854 insgesamt neun Knabenklassen mit 475 Schülern (Zelger 1930, S. 195). Beide Lokalitäten waren zunächst nicht als Schulhäuser geplant. Der Name „Eselstall“ ging auf die Entlebucher Säumer zurück, die ursprünglich ihre Tiere in diesem Raum einzustellen pflegten (Zelger 1930, S. 195). Zwischen 1807 und 1854 erhöhte sie sich die Schülerzahl um durchschnittlich acht Schüler pro Jahr (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Allein zwischen 1848 und 1854 waren es jährlich 15 Neueingeschulte mehr (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Der Raumbedarf der Schule wurde immer dringender. Liberale Alleinregierungen, welche die politischen Geschicke der Stadt und des Kantons zwischen 1832 und 1839 sowie nach den Wirren des Sonderbundkrieges von 1848 bis 1887 leiteten, wirkten wie ein Katalysator auf die Modernisierung des Bildungssystems der Stadt und des Kantons Luzern (Trüeb 2009). In den 1850er-Jahren setzte die systematische Schleifung der alten Stadtbefestigung ein (Wyss/Rüesch 1991, S. 382–383). Auf dem neu geschaffenen öffentlichen Raum entstand zwischen 1855 und 1857 mit dem Schulhaus Krienbach die erste bauliche Manifestation der repräsentativen Volksschule der Stadt Luzern.



**Abbildung 1:**  
Schulhaus  
Krienbach,  
Luzern (Foto:  
Jonas Dischl)

#### *Auf der Suche nach dem zweckmässigen Schulhausbau*

Der Abbruch des alten Kesselsturms sowie des alten Verhörrichteramtes 1857 bildeten den Abschluss des Baus des neuen Schulhaus Krienbach (Wyss/Rüesch 1991, S. 382–383). Damit wurde der Platz vor dem neu errichteten Schulhaus freigelegt. Die Abtragung der beiden Gebäude löste bei der Bevölkerung keine nostalgischen Gefühle aus (Wyss/Rüesch 1991, S. 382–383). Vielmehr waren sie Symbol für die hochobrigkeitstgläubige Rechtsprechung des „alten“ Luzerns (Wyss/Rüesch 1991, S. 382–383). Bis zur Errichtung des kantonalen Zentralgefängnisses zwischen 1860 und 1862 dienten die mehr als zehn Stadttürme vorwiegend als Gefängnistürme. Die Bevölkerung erachtete die Schleifung dieser beiden Symbole der „alten“ Zeit als Fortschritt.

Dennoch gestaltete sich der erste Schulhausbau in der Ära des noch jungen Bundesstaates für die Stadt Luzern als schwieriges Unterfangen. Luzern verfügte über keine Erfahrung im Schulhausbau. In seiner Botschaft vom 13. September 1855 schlug der Enge Stadtrat (Exekutive) drei unterschiedliche Varianten vor: Den Bau eines Zentralschulhauses für sämtliche Knaben der Stadt, den Kauf eines bestehenden Hauses mit Platz für sechs bis acht Schulzimmer oder den Bau eines neuen Schulgebäudes mit mindestens zehn Zimmern in der Luzerner „Kleinstadt“ (Siedlungsgebiet am linken Seeufer) (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Der Stadtrat präferierte zunächst die Idee des Baus eines Zentralschulhauses. Minutiös listet er im Bericht und Antrag vom September 1855 die pädagogischen Vorteile eines Zentralschulhauses auf: „Es fiel der Zeitverlust weg, welcher für die Fachlehrer durch das Hin- und Herlaufen von einem Schulhaus zum anderen erwachse.“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). In einem Zentralschulhaus sei

von der „vereinigten Lehrerschaft mehr Einheit im Unterrichte, kräftigeres Auftreten in Sachen der Disziplin, gegenseitige Anspornung“ zu erwarten (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Auch könnte die religiöse Bildung gestärkt werden: „(...) Durch Eröffnung eines besonderen Lokals im Hause könnte die Abhaltung eines gemeinschaftlichen Schulgottesdienstes an Werktagen ermöglicht (werden), was im Interesse der religiösen Bildung der Jugend liege.“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Dennoch verwarf der Stadtrat die Idee eines Zentralschulhauses. Die „Zusammenpferchung“ von fast 500 Schülern erachtete der Stadtrat als problematisch (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Eine unverhältnismässige Verlängerung des Schulweges einer Mehrheit der Schüler durch die ganze Stadt wollte der Stadtrat ebenfalls vermeiden (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Wobei der Stadtrat nicht in den „Unbequemlichkeiten“ des langen Schulwegs an sich das Problem sah, sondern „dass Entferntwohnende zu spät in die Schule kommen, dass die erste Stunde des Unterrichts dadurch gestört wird und das Versäumniss nicht durch Wiederholung gut gemacht werden kann.“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1855). Der Stadtrat entschied sich für die Strategie, einzelne Schulhäuser in den Quartieren mit grossem Bevölkerungswachstum zu erstellen. Der Enge Stadtrat schlug schliesslich die Errichtung eines neuen, repräsentativen Schulhauses mit zehn Schulzimmern am Krienbach vor. Voraussetzung dafür war jedoch, dass die bestehenden Schulräume im „Eselstall“ und dem „Schulhaus am Sternenplatz“ weiterhin genutzt werden. Der Voranschlag für die Erstellung des Schulhaus Krienbach ging von rund 90'000 Franken aus. Das Schulhaus kostete schliesslich 110'000 Franken (Zelger 1930, S. 195). Zur Kostensteigerung beigetragen hat der Einbau einer modernen Dampfheizung, um die Unterrichtsräume auf 15 bis 17 Grad Celsius erwärmen zu können. Die Pläne erstellte der unbekannt Baumeister Eduard Weibel (H.F. 1957). Überraschenderweise berücksichtigte der Stadtrat den Entwurf des bekannten Luzerner Architekten und Bauinspektors Josef Plazidus Segesser nicht (H.F. 1957). Während rund 70 Jahren diente das Schulhaus Krienbach als Primarschulhaus, ab 1928 als kantonale Gewerbeschule (H.F. 1957). Heute ist das Schulhaus Teil des Fach- und Wirtschaftsmittelschulzentrums des Kantons Luzern.

#### *Das Schulhaus Krienbach als initialer Prototyp einer modernen Schule*

Das Schulhaus Krienbach stellte für die Stadt Luzern den Prototyp eines „neuen“ Schulhausbaus dar. Im Schulhaus Krienbach manifestierte sich der Anspruch der Volksschulbildung der liberalen Stadtregierung. Die parallel einsetzenden Entfestigungsprozesse schufen den nötigen Raum, geografisch aber auch in den Köpfen der Zeitgenossinnen und Zeitgenossen. Das Schulhaus wurde zu einem Symbol, das den politischen Anforderungen an die „Bildung“ des mündigen Bürgers eines liberalen Staates einzulösen versprach. Der finanzielle Aufwand einerseits, die Inszenierung des Baus als „Volksschulpalast“ andererseits, unterstreichen den zentralen Stellenwert der Volksschulbildung. Der Bau des Schulhaus Krienbach stellte den Auftakt Bildungsoffensive dar, die selbst unter der konservativen Regierung weitergeführt wurde: Innerhalb 1878 und 1912 wurden in hoher Kadenz fünf weitere Schulhäuser in Luzern errichtet. Der Bau des

Schulhauses Krienbach 1855 zeigt aber auch, dass die in der Einleitung erwähnten hygienische Aspekte – und damit die Förderung der Gesundheit der künftigen Lernenden – den Planungsprozess noch wenig prägten.

Erst zwanzig Jahre später, beim Bau des zweiten Schulhauses in der Stadt Luzern, dem Schulhaus Musegg (1874–1878), standen Fragen nach der Hygiene sowie der Ästhetik zentral im Mittelpunkt. Der Enge Stadtrat bezieht sich in seinem Bericht und Antrag für den Bau des Schulhauses Musegg auf die bereits erwähnten „alten“ Schulstuben in der „Grossstadt“, die nach dem Bau des Schulhauses Krienbach weiterhin genutzt wurden: „Wenn gesagt wird, in jedem Schweizerdorf sei das schönste Haus das Schulhaus, so gilt das wohl nicht für die Stadt Luzern.“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1874). Der Stadtrat beurteilte die beiden „alten“ Schullokalitäten als wenig „zweckmässig“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1874). Zur Situation des „Eselstalls“ notierte er: „Der Ausbau ist zwar höchst primitiv; die alten Blocktreppen bestehen zum Theil noch mit all’ den im Laufe von bald zwei Jahrhunderten dazugekommenen Flickungen. (...) Seitdem jedoch Küfer, Schlosser und Spengler dort ihre Werkstätten aufgeschlagen haben, ist es auch mit dieser Ruhe dahin und so besitzt das Haus zur Stunde nicht eine einzige Eigenschaft, die es zu einem zweckmässigen Schulhause qualifiziert.“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1874). Auch am zweiten „alten“ Schulhaus am Sternenplatz liess der Luzerner Stadtrat kein gutes Haar: „Das Schulhaus am Sternenplatz ist gewissermassen schlimmer situiert. Inmitten der eng überbauten Häusergruppe mit kleinen, theils schmutzigen Hofräumen, entbehrt es sowohl an Luft als an Licht für bevölkerte Schulklassen.“ (Bericht und Antrag des Engen Stadtrahtes, 1874). Die hygienischen Anforderungen an die Luft im Unterrichtsraum sowie die Lichtverhältnisse waren folglich bei beiden „alten“ Schulstuben nicht mehr akzeptabel und wurden von den politischen Entscheidungsträgern als Unzulässigkeiten erkannt. Die Stadt Luzern war 1874 damit in der bildungspolitischen Neuzeit angekommen.

### **3. Schulhausbau in der Stadt Zürich am Beispiel des Schulhauses Lavater**

#### *Frühe Schulbaugeschichte in Zürich-Enge*

Schulkinder aus der Zürcher Landgemeinde Enge fanden erstmals in einer Klageschrift aus dem Jahr 1599 Erwähnung. Bürger verschiedener Zürcher Stadt- und Landgemeinden beklagten sich über den langen, gefährlichen Schulweg der Knaben und auch über die überfüllte Schule am Zürcher Neumarkt. Sie forderten den Bau einer weiteren Schule, den der Stadtrat jedoch ablehnte (Guyer 1980, S. 146). Es ist nicht bekannt, wann die erste gemeindeeigene Schule in der Enge entstanden ist (Escher 1918, S. 79 / Guyer 1980, S. 147). Nachdem dem Inhaber des Restaurants Sternen 1624 aber das Wirtepatent entzogen wurde, beschloss der Rat das Haus als Schule zu nutzen (Greuter 1939, S. 52). Die Eingliederung der Schule in Privathäuser, wie beispielsweise in die Wohnung des Schulmeisters (Escher 1918, S. 80) oder in kirchliche Gebäude, war damals üblich (De Vincenti 2015, S. 262).

Im Kanton Zürich war der Schulbesuch für Knaben schon seit der Erlassung der Schulordnung von 1637 obligatorisch. Viele Eltern zogen es jedoch vor, ihre Kinder zwecks

häuslicher und landwirtschaftlicher Arbeiten zu Hause zu behalten (Guyer 1980, S. 147). So waren es vor der Einführung der neuen Schulordnung von 1778 meist die Eltern, die über Schulein- und -austritt ihrer Kinder bestimmten (De Vincenti 2015, S. 230). Auch mit Inkrafttreten der neuen Schulordnung wurde nicht in erster Linie die Schuldauer festgelegt, sondern „ein Mass an Kenntnissen und Fertigkeiten, welches ein jedes Kind erwerben sollte, bevor es aus der Schule entlassen wurde“ (De Vincenti 2015, S. 229). Mit diesen Massnahmen wollte man den Entscheid über das Schulaustrittsalter der Kinder „weitgehend in den Zuständigkeitsbereich der obrigkeitlichen Schulaufsicht [...] überführen“ (De Vincenti 2015, S. 229). Auch wurde die Sommer- und Winterschule verbindlich eingeführt, wobei die Sommerschule zuvor vor allem für ländliche Gebiete, wie die Gemeinde Enge, eine geringe Bedeutung gehabt hatte (Guyer 1980, S. 147–148). Gemäss der neuen Schulordnung von 1778 sollten die Kinder mit Ausnahme der Ernte- und Herbstzeit die Sommerschule täglich oder mindestens zweimal pro Woche besuchen (De Vincenti 2015, S. 236).

Im Kanton Zürich waren die politischen und gesellschaftlichen Strukturen zu Beginn des 19. Jahrhunderts stark durch die ungleiche Machtverteilung zwischen Stadt- und Landgemeinden geprägt. Die städtischen Land- und Obervögte konnten in den traditionell selbstverwalteten Landgemeinden Macht ausüben (Helfenberger 2013, S. 31). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es im Kanton Zürich vermehrt zu Aufständen, was zu politischen Umwälzungen und letztendlich zum Zusammenbruch der alten Ordnung führte. Nach dem revolutionären Ustertag am 22. November 1830, an dem in Uster eine Volksversammlung einberufen wurde, um die Gleichstellung von Landschaft und Stadt in einer neuen Verfassung zu fordern (Schmid 2014), wurde in Zürich ein neues Kantonsparlament gewählt und 1831 eine neue Verfassung verabschiedet (Fröhlich 1995, S. 202–203). In letzterer wurde die Rechtsgleichheit verankert, die allen Bürgern (ausser Frauen und Schuldnern) galt. Die Gemeinden erhielten neue Rechte, verloren aber gerade auch im Schulwesen an Autonomie (Helfenberger 2013, S. 31–34). In der Folge dieser politischen Neuerungen kam es 1832 zu einer Schulreform. Diese verdeutlicht den liberalen Umschwung und den „Durchbruch eines neuen Geistes“ (Guyer 1980, S. 152). Liberalere Vorstellungen von Freiheit und Gleichheit im Schulwesen lösten die ständische Ordnung ab. So hiess es im neuen *Gesetz über die Organisation des gesamten Schulwesens im Kanton Zürich* vom 28. September 1832: „Die Volksschule soll die Kinder aller Berufsklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden.“ (Guyer 1980, S. 150). Das Unterrichtswesen diente folglich als Integrationsmittel aller Bevölkerungsschichten in den bürgerlichen Staat (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 133).

#### *Schulreformen und rege Schulhausbautätigkeit im 19. Jahrhundert*

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Schule in der Landgemeinde Enge in einen Anbau der Kirche integriert (Escher 1918, S. 80–81). Ähnlich wie in den meisten Landgemeinden waren die Unterrichtsbedingungen in diesen Schulräumen sehr bescheiden und bereits 1826 kam es wegen Platzmangel zur Erweiterung des Baus um eine Fensterachse

(Greuter 1939, S. 52). Im Zuge der Zürcher Schulreform von 1832 wurde die Alltagsschule in eine sechsklassige Primarschule umfunktioniert, deren Schülerzahl stetig wuchs. Gemäss Reform wurde die Alltagsschule in eine Elementar- und eine Realabteilung unterteilt, wobei erstere im Alter von 6 bis 9 Jahren und letztere von 9 bis 12 Jahren besucht werden sollte (De Vincenti 2015, S. 60). Um auf die steigende Schülerzahl zu reagieren, fasste die Gemeindeversammlung noch im gleichen Jahr den Entschluss eines Neubaus und die Baukommission liess unter der Leitung von Alfred Escher an der Bederstrasse ein neues Schulhaus errichten (Guyer 1980, S. 153–154). Die Einweihung des Neubaus fand 1842 statt, worauf dort ungefähr 300 Schülerinnen und Schüler zur Schule gingen (Escher 1918, S. 83). Aufgrund der stetig wachsenden Schülerzahlen musste aber schon bald auf die Turnlokalitäten als Schulräumlichkeiten ausgewichen werden (Escher 1918, S. 84). Folglich bedurfte die Gemeinde Enge bereits in den 1870er-Jahren weiterer Schulräume, worauf die Gemeinde 1874 ein neues Schulhaus auf dem Gabler erbauen liess (Greuter 1939, S. 52).

Am 1. Januar 1893 trat die Eingemeindung von 11 Zürcher Vororten in Kraft, darunter auch die Gemeinde Enge, die fortan mit Wollishofen und Leimbach einen städtischen Schulkreis bildete (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 199–200). Die drei Quartiere stellten eine Gesamtschülerzahl von 1222 Schülerinnen und Schüler (Greuter 1939, S. 53). Die Stadtvereinigung war durch ein neues Politikverständnis geprägt mit dem Ziel, „die Gemeinde nicht mehr nur zu verwalten, sondern zu gestalten“ (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 198). In den 1890er-Jahren entstanden im Raum „Gross-Zürich“ eine Vielzahl von repräsentativen Bauten, die bis heute von der Zeit des Grossbürgertums zeugen (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 200). Mit diesen Bauten wollte das Grossbürgertum „sich selbst, seine politische Macht und seine Kulturbeflissenheit“ darstellen (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 186). Auch in Schulhausbauangelegenheiten übernahm die Stadt Zürich die Bauherrschaft, wobei sich in diesem Zusammenhang „eine Tendenz zu einer Beamtenherrschaft“ (Helfenberger 2016, S. 243) beobachten lässt. Der Schulhausbau wurde dem Verwaltungsbereich des Hochschulamts zugewiesen und fiel in den Aufgabenbereich des Stadtbaumeisters (Helfenberger 2016, S. 243). Die Berufsgruppe der Architekten hatte in dieser Zeit an Einfluss auf den Schulhausbau gewonnen (Helfenberger 2013, S. 277) und es gelang der Stadt Zürich bekannte Architekten als Experten für ihre Projekte zu gewinnen, wie das Beispiel des Lavater-Schulhausbaus verdeutlicht. Pläne für ein neues Sekundarschulhaus an der Lavaterstrasse hatten in der Gemeinde Enge bereits vor der Eingemeindung bestanden (Escher 1918, S. 85). Kurz nach der Stadtvereinigung realisierte die Stadt Zürich diese Pläne und liess unter der Leitung des renommierten Schweizer Architekten Gustav Gull (1858–1942), der zeitgleich auch das Schweizerische Landesmuseum (1898) sowie später das Stadthaus (1901) und die Amtshäuser (1903–1919) in Zürich baute, ein neues Schulhaus im Quartier Enge errichten (Fritzsche/Lemmenmeier 1994, S. 186). Das Schulhaus Lavater war im Jahr 1897 bezugsbereit (Guyer 1980, S. 154).



**Abbildung 2:**  
Schulhaus Lavater, Zürich  
(Bild: Stefanie Marolf)

### *Der Einfluss der Zürcher Musterpläne auf den Schulhausbau*

Die rege Schulhausbautätigkeit im Kanton Zürich während des 19. Jahrhunderts hatte einerseits mit dem starken Bevölkerungswachstum in städtischen Gebieten und andererseits mit der Verankerung der Schulpflicht in der kantonalen Verfassung und deren Durchsetzung zu tun. Wie in anderen modernen Staaten kam der schulischen Ausbildung der Jugend in der Schweiz durch die gesetzliche Verankerung ein neuer Stellenwert zu. Die Verwaltungen wurden verpflichtet, die benötigten Schulräume zur Verfügung zu stellen (Oberhänsli 1996, S. 14/31). Ausserdem traten vermehrt gesetzlich bindende Auflagen zu den Schulhausbauten in Kraft, welche nicht zuletzt aufgrund nicht zufriedenstellender Bauresultate ausgearbeitet wurden (Helfenberger 2013, S. 271). Im Kanton Zürich erarbeitete der Zürcher Erziehungsrat in den 1830er-Jahren eine „Anleitung über die Erbauung von Schulhäusern“ sowie erste Musterpläne für den Schulhausbau in den Gemeinden (De Vincenti 2015, S. 270). Diese Verordnungen wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts mehrmals revidiert und an die veränderten Anforderungen, die den Schulbaudiskurs prägten, angepasst (Helfenberger 2013, S. 61). Die bereits im Jahr 1836 vorliegenden Musterpläne des Erziehungsrats beinhalteten Vorgaben zu Klassenzimmergrundrissen, Lehrerwohnung und Ausstattung der Gebäude und Zimmer. Weiter gab es bautechnische Vorschriften sowie Regeln zur äusseren Gestaltung des Schulhauses. „Neben einem konkreten Raumprogramm [...], wurden auch technische, ästhetische, hygienische sowie pädagogische Normen fixiert“ (De Vincenti 2015, S. 270), die sich weitgehend mit den Themen, die nach Oberhänsli (1996, S. 43–47) den Schulhausbaudiskurs in der Schweiz prägten, decken.

Wie stark war der Einfluss dieses Diskurses auf den Bau des Lavater Schulhauses? Die 1899 vom Architekten Gustav Gull in der *Schweizerischen Bauzeitung* publizierte Beschreibung des Lavater Schulhauses zeigt Folgendes: Die leicht erhöhte Lage des Schulhauses deckt sich mit den zeitgenössischen Vorgaben (Gull 1899, S. 52–54). Die geforderte offene Umgebung

folgt zum einen den schulhygienischen Überlegungen wie guter Luft und genügend Licht. Andererseits spielte hier auch die Repräsentationsfunktion des Schulhauses eine zentrale Rolle (Geissbühler 2009, S. 68). Die zur Verfügung stehende Baufläche bot genügend Platz für das eigentliche Schulhaus, eine freistehende Turnhalle und einen Spielplatz. Mit einem Quellwasserbrunnen wurde der Forderung nach gutem und genügendem Trinkwasser Rechnung getragen. Zudem war jeder Korridor im Schulgebäude mit zwei Quellwasserwandbrunnen ausgestattet. Da sich aufgrund der Helligkeit, des Sonnenstandes und der damit verbundenen Einsparungen bei den Heizkosten die Forderung nach einer Südostung der Klassenzimmer durchgesetzt hatte (Helfenberger 2016, S. 236), richtete Gustav Gull auch im Lavater Schulhaus möglichst viele Schulzimmer nach Südosten aus (Gull 1899, S. 52). Die Treppe lag mit einer Breite von 2,6 Metern über den geforderten zwei Metern.

Um 1870 wurde abhängig vom Schultyp eine maximale Klassengrösse von 30 bis 50 Schülerinnen und Schüler vorgeschrieben. Im Lavater Schulhaus gab es fünf Primarschulzimmer, die 54 Schülerinnen und Schülern Platz boten und neun Sekundarschulzimmer, die für 36 Schülerinnen und Schüler konzipiert worden waren. Die Zimmermasse entsprachen mit einer Breite von 7,25 Metern und Länge von 11 Metern beziehungsweise 9 Metern der geforderten Mindestgrösse und die Stockwerkhöhe lag mit 4,2 Metern leicht über den geforderten 4 Metern. Die Stockwerkhöhe hängt mit der Luftmasse und weiteren raumklimatischen Überlegungen zusammen (Oberhänsli 1996, S. 44–45). Gemäss den Anforderungen der Zeit liess der Architekt im Lavater Schulhaus grosse Fensterflächen einbauen, wobei er das neue System der Doppelverglasung berücksichtigte, da traditionelle Vorfenster die Fensterfläche verkleinert hätten. Ebenfalls dem Fortschrittsgedanken entsprechend bauten die Verantwortlichen elektrisches Licht und eine Zentralheizung ein. Die Sanitäranlagen für Mädchen und Jungen lagen beidseits des Treppenhauses am Korridor und waren mit Wasserklosetts mit Einzelspülung ausgestattet, um Geruchsbelästigungen zu minimieren. Auch das Badezimmer mit Brausebadeinrichtungen installierten die Baumeister aus schulhygienischen Gründen anstatt im Keller im Dachgeschoss (Oberhänsli 1996, S. 44–45).

Der Vergleich der Architektur des Lavater Schulhauses mit den zeitgenössischen Anforderungen an den Schulhausbau zeigt deutlich, dass sich der Architekt Gustav Gull am Schulhausbaudiskurs, den behördlichen Forderungen und schulhygienischen Normen orientiert hatte. Somit dienten die behördlichen Anordnungen auch noch um die Jahrhundertwende als Grundraster für neue Volksschulhausbauten, obwohl sich der Schulhausbau in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts je nach Vorlieben des Baumeisters zunehmend individualisierte (Oberhänsli 1996, S. 41). Eine erneute Blütezeit erfuhren die Musterpläne für den Schulhausbau gar im frühen 20. Jahrhunderts, was jedoch weniger auf deren Verbindlichkeit, als mehr auf mangelnde Alternativen zurückzuführen ist (Helfenberger 2013, S. 270).

### *Das Lavater Schulhaus als „schöne“, „gesunde“ und „neuzeitliche“ Schule*

In erster Linie sollten die Zürcher Musterpläne die unterschiedlichen Interessen von Schulkindern, Lehrern und Gemeinden verbinden (Helfenberger 2013, S. 87). Mit der Einführung solcher Verordnungen nahmen die Zürcher Behörden aber auch Einfluss auf die Architektur und Ästhetik von Schulhausbauten, sowie auf die im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend wichtiger werdenden schulhygienischen Aspekte (Oberhänsli 1996, S. 47). Die mehrmalige Revision der Verordnungen zeigt, dass sich die Kriterien für den Schulhausbau im Laufe der Zeit veränderten. Dies beobachtet auch die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Helfenberger: „Ab 1861 scheinen die Kriterien differenzierter zu werden: Bauart, Grundriss, Funktionalität, Ästhetik und insbesondere die Gesetzeskonformität beginnen das Interesse mehr auf sich zu ziehen“ (Helfenberger 2013, S. 275). Andere Anforderungen wie beispielsweise die freie, trockene Lage des Bauprojektes veränderten sich aber kaum (Helfenberger 2013, S. 268–269). Punkto Schulhygienediskussion führt Helfenberger weiter aus: „Die angeregte Debatte war nicht eigentlich eine Grundsatzdiskussion, denn es herrschte Konsens darüber, dass die Licht- und Luftverhältnisse in den Schulzimmern verbessert [...] werden sollten“ (Helfenberger 2016, S. 236). Uneinig war man sich allerdings oft über die konkrete Umsetzung der behördlichen Anforderungen (Helfenberger 2016, S. 236).

Das Beispiel des Lavater Schulhauses zeigt, dass die drei Themen „schöne“, „gesunde“ und „neuzeitliche Schule“ auch in der Zürcher Schulhausbaudiskussion im ausgehenden 19. Jahrhundert von grosser Bedeutung waren. Das Lavater Schulhaus kann als „schöne Schule“ bezeichnet werden, da für dessen Bau der renommierte Architekt Gustav Gull engagiert wurde, der in der Stadt Zürich weitere repräsentative Gebäude gebaut hatte. Die erhöhte Lage und der klassische Baustil mit einer fast schon schlossartigen Ästhetik unterstreichen die Thematik der „schönen Schule“. Sozialhygienische Erkenntnisse beeinflussten die Konzeption des Lavater Schulhauses als „gesunde Schule“ massgeblich; so wurde besonderen Wert auf gute Licht-, und Luftverhältnisse sowie frisches Quellwasser gelegt. Letztlich stellt das Lavater Schulhaus auch eine „neuzeitliche Schule“ dar, da mit der Raumplanung, dem elektrischen Licht und der Zentralheizung sowohl aus technischer als auch pädagogischer Sicht dem Fortschritt des späten 19. Jahrhunderts Rechnung getragen wurde.

#### **4. Zusammenfassung**

Wie die Entstehungskontexte des Krienbach und des Lavater Schulhauses zeigen, führten unterschiedliche Gründe dazu, dass die Behörden im 19. Jahrhundert in den Volksschulhausbau investierten. Zwei Gründe sollten abschliessend hervorgehoben werden:

##### *Entfestigungsprozesse und Eingemeindung*

Das Krienbach und das Lavater Schulhaus entstanden an Orten, die durch Entfestigungsprozesse kurz zuvor freigelegt oder durch Eingemeindung neu gewonnen worden sind. Der öffentliche Raum wurde damit mit der neuen Funktion der öffentlichen Bildung ergänzt. Der öffentliche Typus des Volksschulhauses stellt die sichtbare

Manifestation liberaler Pädagogisierungsambitionen dar. Die Volksschulhäuser sind nicht nur öffentliche Repräsentationen des Aufbruches nach der Gründung des Bundesstaates, sondern auch Inszenierungen einer Bildungsoffensive. Das Schulhaus, innerhalb dessen Mauern gutgebildete zukünftige „Staatsbürger“ geschaffen werden sollten, ist politischer Ausdruck des Zeitgeistes. Die Schulhäuser repräsentierten das Bildungsverständnis der liberalen bürgerlichen Schicht, die in Zürich wie auch in Luzern nach 1848 an den Schalthebeln der Macht sassen.

### *Hygiene und Demografie*

Hygienische und demografische Fragen wirkten als Katalysatoren des Schulhausbaus. Durch die Einführung der kantonalen Schulpflicht sowie dem Bevölkerungsdruck waren die alten Schulstuben in dieser Form nicht mehr tragbar. Luzerner und Zürcher Behörden besprachen hygienische Fragen eingehend, was Auswirkungen auf die Architektur sowie die Kubatur der Unterrichtsräume hatte. Moderne Heizsysteme, fließendes Wasser und Lüftungsvorschriften zeugen von diesen Überlegungen. Technischer Fortschritt und hygienische Standards von Schulhausbauten galten als wichtige Indikatoren einer fortschrittlichen – oder eben „gesunden“ und „neuezeitlichen“ – Schule.

## **Quellen- und Literaturverzeichnis**

### **Quellen**

BERICHT UND ANTRAG DES ENGEN STADTRAHTES, 14. April 1874, in Stadtarchiv Luzern, Signatur B3.31/A 062

BERICHT UND ANTRAG DES ENGEN STADTRAHTES, 13. September 1855, in Stadtarchiv Luzern in Stadtarchiv Luzern, Signatur B3.31/A 062

ESCHER, C. *Chronik der ehemaligen Gemeinde Enge (Zürich)*. Zürich: Orell Füssli, 1918.

GREUTER, A. *Neu-Zürich in Wort und Bild. Sonderheft Kreis 2*. Zürich: Vereinigung „Neu-Zürich“, 1939.

GULL, G. Das neue Schulhaus in Zürich-Enge. *Schweizerische Bauzeitung*, 1899, 33. Jg., Nr. 6, S. 52–54.

HARDMEYER-JENNY, J. (Hrsg.). *Offizieller Katalog der vierten schweizerischen Landesaussstellung*. 3. Aufl. Zürich: Verlag des Centralcomité der Schweizerischen Landesaussstellung, 1883.

H., F. *100 Jahre Krienbachschulhaus*. *Luzerner Tagblatt* 15. Oktober 1957, 1957.

ZELGER, F. *An der Schwelle des modernen Luzern: Baugeschichtliche Entwicklung*. Luzern: Eugen Haag, 1930.

### **Literatur**

DE VINCENTI, A. *Schule der Gesellschaft – Wissensordnung von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos Verlag, 2015. ISBN 978-3-0340-1299-7.

- FRITZSCHE, B. – LEMMENMEIER, M. Auf dem Weg zu einer städtischen Industriegesellschaft 1870–1918. In STIFTUNG NEUE ZÜRCHER KANTONSGESCHICHTE (Hrsg.). *Geschichte des Kantons Zürich. 19. und 20. Jahrhundert*. Zürich: Werd Verlag, 1994, S. 158–249. ISBN 3-85932-155-2.
- FRÖHLICH, M. Schulhäuser als Selbstdarstellungen der bürgerlichen Gesellschaft. In GYR, U. (Hrsg.). *Soll und Haben. Alltag und Lebensformen bürgerlicher Kultur*. Zürich: Offizin Verlag, 1995, S. 201–212. ISBN 9783907495636.
- GEISSBÜHLER, D. Am Anfang stand die Stube – Architekturhistorische Betrachtungen zum Schulhausbau. In *Raum erfahren – Raum gestalten, Architektur mit Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2009, S. 67–75. ISBN 978-3-03755-104-2.
- GUYER, P. *Die Geschichte der Enge*. Zürich: Orell Füssli, 1980. ISBN 3-280-01215-5.
- HELFENBERGER, M. *Das Schulhaus als geheimer Miterzieher – Normative Debatten in der Schweiz von 1830 bis 1930*. Bern: Haupt Verlag, 2013. ISBN 978-3-258-07812-0.
- HELFENBERGER, M. Schulhausbau in Zürich von 1860 bis 1920 – zwischen Expertenhegemonie und öffentlicher Kontrolle. In HANGARTNER, J. – HEINZER, M. (Hrsg.). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016, S. 221–247. ISBN 978-3-658-13091-6.
- KEMNITZ, H. Denkmuster und Formensprache pädagogischer Architekturen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In CROTTI, C. – OSTERWALDER, F. (Hrsg.). *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950*. Bern: Haupt, 2008, S. 251–282. ISBN 978-3-258-07384-2.
- LISCHER, M. 2009. *Luzern (Gemeinde)*. In <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D624.php>>. Zugegriffen: 20. April 2016.
- OBERHÄNSLI, T. *Vom „Eselstall“ zum Pavillonschulhaus: Volksschulhausbauten anhand ausgewählter Luzerner Beispiele zwischen 1850 und 1950*. Luzern: Sticher Printing AG, 1996. ISBN 3-7239-0091-7.
- SCHMID, B. 2014. *Ustertag*. In Historisches Lexikon der Schweiz <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17230.php>. Zugegriffen: 20. September 2017.
- TRÜEB, M. 2009. *Luzern (Gemeinde)*. In <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D624.php>>. Zugegriffen: 20. April 2016.
- WYSS, B. – RÜESCH, E. *Luzern: Architektur und Städtebau 1850–1920*. Bern: INSA, 1991. ISBN 3-280-05070-7.

# Führen unterschiedliche Ausbildungsräume zur gleich guten Lehrperson? Raumtheoretische Deutung des prospektiven Expertenberichts *Lehrerbildung von morgen* (1975)

Anne BOSCHE und Tomas BASCIO

---

## ARTICLE INFO

---

### *Article history:*

Received 30 June 2017  
Accepted 18 September 2017  
Available online 1 May 2018

---

### *Keywords:*

Teacher education,  
teacher personality,  
education policy, action  
space, Switzerland

---

A. Bosche  
Stiftung Pestalozzianum  
c/o Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
anne.bosche@phzh.ch

T. Bascio  
Pädagogische  
Hochschule Zürich •  
Zentrum für  
Schulgeschichte •  
Lagerstrasse 2  
CH-8090 Zürich •  
Schweiz •  
tomas.bascio@phzh.ch

---

## ABSTRACT

---

*Do different training spaces lead to the same good teacher? Space theoretical interpretation of the prospective expert report *Lehrerbildung von morgen* (Teacher Education of Tomorrow) (1975)*

In the 1970's, beyond the possible improvements and harmonization of the Swiss teacher education system, a controversial discourse about the good space for teacher education took place: should the required teacher personality and the related question of the teacher attitudes be trained in a more academic, or in a more practice-oriented way? To find an answer, the Swiss conference of the cantonal education directors (EDK) established an expert commission which started working in 1970 and five years later published the much-noticed final report „Teacher education of tomorrow“ („Lehrerbildung von morgen“, LEMO).

This article investigates the assumptions based on the space theory in the final report relating to the two different training spaces for ongoing teachers, focusing on its anthropological and moral argumentation. Contrary to the announced equality of the teacher training, we assume that different spaces produce different teachers.

---

Im Zentrum des Expertenberichts „Lehrerbildung von morgen“ (Müller 1975; abgekürzt LEMO) der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK), der interkantonalen Versammlung aller Exekutivorgane im Bildungsbereich, stand die Frage, welche Bildungsinhalte angehende Lehrpersonen der Volksschule in einer künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) lernen sollten. In der „Prospektivstudie“ (Müller 1975, S. 15ff.) drehte es sich aber nicht nur darum, *was* vermittelt werden sollte, sondern auch *wie* und *wo* die LLB stattzufinden habe (BzL 1985). Die Frage des *Wo* zielt dabei weniger auf

geographische Orte oder benennbare Stellen (Schwarzenegger 2008, S. 142). Vielmehr werden im Expertenbericht existierende Sozial- oder Handlungsräume der LLB thematisiert, auf ihre Vorteile hin überprüft und am Ende wünschenswerte LLB-Räume imaginiert.

Die Arbeit am LEMO-Bericht muss im Zusammenhang mit einer Neukonzeption des Verhältnisses zwischen Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gesehen werden.<sup>1</sup> In diesem Zeitraum wurden vermehrt (wissenschaftliche) Expertisen als Grundlage und Legitimation von bildungspolitischen Entscheidungen verfasst (so bspw. auch der Bericht „Mittelschule von morgen“, EDK 1972). Der LEMO-Bericht hat den bildungspolitischen Diskurs zur LLB sowie einschneidende Veränderungen in der LLB forciert – wie beispielsweise in Zürich 1978 mit dem neuen *Lehrerbildungsgesetz* oder im Kanton Aargau mit der Pionierleistung der 1976 eröffneten, tertiär ausgerichteten *Höheren Pädagogischen Lehranstalt* (HPL) – und hat den Weg zu einer Tertiarisierung und Professionalisierung der LLB entscheidend mitgestaltet (Müller 1975, S. 334).

Im vorliegenden Beitrag interessiert zunächst, wie die zwei verschiedenen LLB-Räume im LEMO-Bericht entworfen und dargestellt werden. Basis dafür waren die um 1970 tatsächlich existierenden Räume der LLB, die sich grundsätzlich voneinander unterschieden: Auf der einen Seite gab es jene, in der die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung kombiniert wurde (meistens waren dies seminaristische Ausbildungsgänge), auf der anderen Seite eine LLB, deren Lehramtskandidaten die Allgemeinbildung bereits extern in einer Art Realgymnasium absolviert hatten und anschliessend die Berufsausbildung an einer Universität oder in einem berufsschulmässigen Seminar besuchten. Voraussetzung für die zweite Art war i.d.R. eine Maturität (Müller 1975, S. 62).<sup>2</sup>

Unseren Fokus richten wir auf den diesen Räumen zugrundegelegten Visionen und bildungstheoretischen Annahmen. Wir vermuten – und so lautet unsere These –, dass sich hinter den beiden konzipierten Räumen der LLB implizit auch unterschiedliche Vorstellungen der auszubildenden Lehrperson verbergen.

Im Folgenden werden wir zunächst unser raumtheoretisches Verständnis der im LEMO-Bericht entworfenen LLB darlegen. Danach werden wir auf den LEMO-Bericht gesondert eingehen und die Vision der beiden Räume herausdestillieren. Dabei steht die Frage

---

<sup>1</sup>Ab 1968 wurden von der EDK verschiedene Koordinationsstellen und Kommissionen zur Harmonisierung und Verbesserung der Volksschule und weiterführender Schulen gegründet, die systematisch den Status quo und die Reformbedürfnisse erkunden sollten. Mit noch nie dagewesener Einheit wurde 1970 das „Konkordat über die Schulkoordination“ beschlossen, was als Willensbekundung zu einer Strukturharmonisierung der Volksschule und zu weiteren Reformvorhaben auf nationaler Ebene führte (Badertscher 1997, S. 184ff.).

<sup>2</sup>Zwar umfasst der LEMO-Bericht die LLB der ganzen Volksschule (1.–9. Schuljahr), im Mittelpunkt stehen aber die unterschiedlichen Ausbildungsräume (seminaristische und maturitätsgebundene), die in ihren unterschiedlich verlaufenden Grundausbildungen zur Primarstufenlehrperson letztlich zum gleichen „Allroundlehrer“, ohne „frühe Spezialisierung“ führen sollten (Müller 1975, S. 55). Die ausgeführten Weiterbildungsmöglichkeiten zur Sekundarstufenlehrperson (i.d.R. 7.–9. Schuljahr) baute auf diese Primarstufen-Grundausbildung auf und erforderte ein zusätzliches Studium (Müller 1975, S. 338f.). In LEMO wurde für die diplomierten Primarlehrpersonen ein „Auf- und Ausbau der Weiterbildungs- und Spezialisierungsmöglichkeiten“ gefordert, so dass sich für die LEMO-Experten auch „Koordinationsfragen auf der Oberstufe“ stellten (Müller 1975, S. 59). Die hier besprochenen unterschiedlichen Räume der LLB betreffen deshalb immer die in LEMO ausführlich differenzierten und dichotom behandelten *Grundausbildungen* zur Primarlehrperson.

im Zentrum, welches Bild der Lehrperson mittels der beiden entworfenen Räume gezeichnet wird. In einem abschliessenden Fazit werden Fragestellung und These nochmals aufgegriffen und mit unserem raumtheoretischen Verständnis verknüpft.

### 1. Räume der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dass im Folgenden von *Räumen* der LLB und nicht bloss von *Ausbildungsgängen* die Rede ist, bedarf einer Klärung. Im LEMO-Bericht selbst ist von zwei *Modellen* bzw. *Typen* der Grundausbildung die Rede, aber auch vom maturitätsgebundenen und vom seminaristischen *Weg* (Müller 1975, S. 66). Die diesen Modellen zugrundeliegenden Konzepte, Curricula und Verständnisse der LLB bezeichnen wir in unserer raumtheoretischen Interpretation als (imaginierte) *Räume*. Dass häufig von *Ausbildungsweg* und nicht bloss von einem *Ausbildungstyp* oder einer *Ausbildungsart* die Rede ist, passt zum räumlichen Verständnis der LLB, denn der zurückzulegende *Weg* in der Ausbildung deutet auf die im Bericht als so wichtig hervorgehobene prozesshafte Persönlichkeitsbildung und -entwicklung hin. Die Autoren stützen sich auf das Verständnis der dynamischen Persönlichkeitsbildung nach den Humanpsychologen Reinhard und Annemarie Tausch, wonach sich Erzieherinnen und Erzieher „um ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung“ selber kümmern sollten (Tausch/Tausch 1977; S. 374, vgl. auch Kap. 2). Im LEMO-Bericht ist damit eine ganzheitliche Personenbildung gemeint: Angehende Lehrpersonen eignen sich in der Grundausbildung nicht bloss Techniken und professionelles Wissen an; sie müssen einen Weg beschreiten, der einer raum-zeitlichen „leibliche[n] Orientierung in der Welt“ gleicht (Waldenfels 2000, S. 108). Die in LEMO oft geäusserte These der „éducation permanente“ stützt sich u.a. auf den Soziologen Gerhard Wurzbacher, der den „Prozess der Integration von Person, Kultur, Natur, Gesellschaft [...] als lebenslanger Vorgang aufeinander folgender, einander überlagernder Regelungen, Prägungen, Labilisierungen und Umstrukturierungen“ bezeichnet (Wurzbacher 1963, S. 28). Die „Persönlichkeitsbildung“ und die integrierende „éducation permanente“ werden also in der LLB intensiviert und schwerpunktmässig ins Auge gefasst, sie sind aber *nicht* auf eine Zeit oder an einen bestimmten Ort der LLB beschränkbar. Stattdessen beginnen sie bereits *vor* der Ausbildung und gehen über die Diplomierung hinaus. Daher sind die *Ausbildungswege* eher als vielschichtige, nicht klar eingrenzbare *Ausbildungsräume* zu sehen. Im LEMO-Bericht werden die „Wege zur Lehrerpersönlichkeit“ (Loebell/Martzog 2017) idealtypisch mit den noch zu beschreibenden LLB-Räumen zu erfassen versucht (vgl. Kap. 2).

Als vieldeutiger Begriff kann mit „Raum“ bspw. ein physikalischer oder ein psychischer, ein aktueller oder vergangener, ein metaphorischer oder ein konkreter Raum gemeint sein. Eric Piltz unterscheidet drei Modi der Beschreibungskategorie „Raum“, die er für die Geschichtswissenschaft als virulent bezeichnet: Raum als Metapher, als Analysekategorie oder als Medium, das Kommunikation und Handeln ermöglicht (Piltz 2009, S. 79f.). Soziale Räume können – anschliessend an Pierre Bourdieu und Loïc J. D. Wacquant – als relationale Anordnung von Menschen und Dingen bezeichnet werden, die nur über relationale Verhältnisse existieren (Bourdieu/Wacquant 1996). Sie bezeichnen fliessende Netzwerke,

keine statischen Entitäten, Situationen oder Orte (De Vincenti 2015, S. 36ff.). Auf die LLB gewendet hiesse das, dass an einem konkreten geographischen Ort der LLB ein sozialer Raum durch die relationale Anordnung von Menschen und Dingen realisiert wird (Löw 2001).

Wir verstehen den Raum der LLB als Handlungsraum, bei dem weniger die materiale Beschaffenheit des Raums, sondern „vielmehr die Praktiken der Akteure, die räumliche Ordnungen hervorbringen“, im Fokus stehen (Böhme 2014, S. 423). Der LEMO-Bericht stellt als diskursives Dokument den Dreh- und Angelpunkt der Frage nach dem geeigneten Raum der LLB dar, worin sich Lehrpersonen bzw. „Lehrerpersönlichkeiten“ bilden können. Auch dieser imaginierte Raum muss allerdings „erst geschaffen werden, er ist nicht einfach vorhanden, er existiert nicht ohne den Vollzug menschlicher Handlungen“ (Schwarzenegger 2008, S. 143), als nicht-naturräumliche Entität könnte Raum deshalb nicht nur als Handlungsraum, sondern – etwas abstrakter – als analytisches Referenz- oder Ordnungsschema gesehen werden, worin sich Lehrpersonen raum-zeitlich orientieren können. Handlungsraumtheoretisch werden in der LEMO-Konzeption zwei verschiedene Räume der LLB kontrastiert. Es geht dabei vorerst um curriculare Fragen sowie um das Verständnis, was professionelle Lehrpersonen auszeichnet. In unterschiedlichen Räumen der LLB – verstanden als relationales Gefüge, in dem ein je anderes Professionalitätsverständnis herrscht, das sich in je unterschiedlichen Curricula zeigt – werden zwar die gleichen Primarlehrdiplome ausgehändigt, aber der Raum, in dem Lehrpersonen ausgebildet werden, ist grundsätzlich anderer Natur. Der Raum prägt in seinen je unterschiedlichen Ausprägungen entscheidend die zu bildende Lehrperson (bzw. Lehrerpersönlichkeit) in ihren Eigenschaften, Haltungen und Kompetenzen. Die Frage des sozialen Raumes ist in diesem Fall eng an das Verständnis einer guten Lehrperson geknüpft.

## **2. Der Expertenbericht *Lehrerbildung von morgen* – Imaginierte Räume und bildungstheoretische Überzeugungen**

Expertisen wie der LEMO-Bericht entstanden in dem untersuchten Zeitraum als eigene Textgattung, wurden von bildungspolitischen Akteuren in Auftrag gegebenen und sollten in relevanten Handlungsfeldern wissenschaftliches Wissen so aufbereiten, dass politische Entscheide legitimiert werden konnten.

Im Folgenden geht es zunächst darum zu klären, welche politische Rolle dem LEMO-Bericht zukam und worauf er abzielte.<sup>3</sup> In einem zweiten Schritt stehen die imaginierten Räume in Relation zu den unterschiedlichen bildungstheoretischen Überzeugungen im Zentrum.

Zuerst also ein Schlaglicht auf die bildungspolitische Kontextualisierung: Auf der Ebene der LLB evaluierte von 1970 bis 1975 die von der EDK einberufene LEMO-Expertenkommission, auch unter dem Eindruck des Lehrpersonenmangels, wie es schwerpunktmässig um die Ausbildung der Primarlehrpersonen bestellt war bzw. wie sie

---

<sup>3</sup>Der Bielefelder Soziologe Peter Weingart sieht die „auftragsgesteuerte Wissensproduktion“ in Wissensgesellschaften als eine „der zentralen Aktivitäten von Regierungen“ (Weingart 2011, S. 129). Die EDK – als Auftraggeberin von LEMO – hat zwar nicht die legislative oder exekutive Kompetenz einer einzelnen (kantonalen) Regierung, verfolgt aber als politische Behörde aller kantonalen Erziehungsdirektionen bildungspolitische Ziele und nimmt so indirekt Einfluss auf die Regierungsgeschäfte.

in Zukunft gestaltet werden sollte (Criblez 2000, S. 320ff.; Criblez 2010, S. 22f.).<sup>4</sup> Das Ziel der Verbesserung und Harmonisierung der künftigen LLB in der Schweiz sollte mittels einer „verbesserte[n] Koordination im schweizerischen Schulwesen durch die Einigung der Bildungsinhalte und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrerdiplome“ erreicht werden (Müller 1975, S. 15). Dass „die meisten schweizerischen Seminare [...] sich [...] das Doppelziel [setzten], eine[r] auch für Hochschulstudien genügenden Allgemeinbildung und eine[r] spezifische[n] Berufsbildung“ anzubieten (Müller 1975, S. 15), bereitete je länger je mehr Probleme (Müller 1975, S. 62): Es wurde immer schwieriger, dieses Ziel innerhalb von vier oder fünf Jahren zu erreichen. Zudem waren die Universitäten immer weniger bereit, Seminar-Absolventen in die Hochschule aufzunehmen, weshalb der Ruf nach Reformen ständiger Begleiter der LLB war. Im Fazit des LEMO-Berichts sind zwei verschiedene, aber als gleichwertig taxierte Ausbildungswege bzw. -räume zur Lehrperson für künftige Lehrerbildungssysteme zur Disposition gestellt: Zum einen ein fünf- oder sechsjähriger seminaristischer Weg, bei dem die „Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbunden“ sind (Müller 1975, S. 334), zum anderen der maturitätsgebundene Weg, bei dem die Allgemeinbildung im Gymnasium als Vorbildung absolviert wird. In einem Lehrerbildungsinstitut wären dann „mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsbildung“ vorgesehen gewesen (Müller 1975, S. 335). Den beiden Ausbildungsräumen liegt die bildungspolitische Maxime zugrunde, dass in der ganzen Schweiz eine „im Prinzip gleichwertige Ausbildung“ hätte vermittelt werden sollen (Müller 1975, S. 333).

Für Kurt Reusser steht ausser Frage, dass LEMO ein Erfolg war, die LEMO-Wirkungsgeschichte sei „vor allem für das *maturitätsgebundene Modell* und für die *Berufsbildung* positiv ausgefallen“ (Reusser 1985, S. 7). In einer langfristigen Perspektive stellt der LEMO-Bericht für die Tertiärisierung der LLB einen wichtigen Meilenstein dar. Er beförderte eine intensive bildungspolitische Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der unterschiedlichen LLB-Räume, durch seine Verschriftlichung wurden die Differenzen der unterschiedlichen Räume benannt und erstmals in dieser systematischen und kompakten Form zur Debatte gestellt. Der Bericht gab so entscheidende Impulse für die zukünftigen Entwicklungen in der LLB – auch wenn er der interkantonalen Bildungspolitik nicht zu einer eindeutigen Position für den idealen LLB-Raum verhalf und sich die nichtuniversitäre LLB selber in einen „formalen Qualifikationsrückstau“ hineinmanövriert haben mochte (Criblez 2010, S. 27). Die oft als gescheitert apostrophierte Reform der LLB (BzL 1985) prägte die späteren Diskussionen in der Schweizer LLB-Politik massgeblich, sowohl in struktureller wie auch in inhaltlicher Hinsicht (Gehrig 1977, S. 158ff.; Egger 1983, S. 19; BzL 1985; Messmer 1999, S. 31): „Die Wirkung des Berichts auf kantonale Lehrerbildungsgesetzgebungen und Lehrplanrevisionen [...] ist verschiedentlich nachgewiesen worden“ (Stadelmann 2006, S. 92).

---

<sup>4</sup>Insofern liegt dem Bericht ein breiteres Verständnis von „Experte“ zugrunde als dies heute der Fall ist, wo v.a. spezialisierte Wissenschaftler als Experten gelten (Stehr/Grundmann 2010, S. 16ff.).

Insgesamt transportierte der LEMO-Bericht ein Verständnis der Lehrperson, das vom zunehmenden Einfluss empirischer Sozialwissenschaften auf die LLB anfangs der 1970er Jahre zeugt. Die Lehrpersonenrolle wurde in einer anspruchsvollen „Doppelfunktion“ gesehen: als eigentliche Lehrperson und als „Partner von Eltern, Politikern, Wirtschaftsfachleuten, Künstlern und Angehörigen der verschiedenen Berufe“ (Müller 1975, S. 33), die nicht nur mit den „gegenwärtig anstehenden Problemen“ zurechtkommen muss, sondern gar „mit den sich daraus ergebenden Aufgaben für die Gesellschaft von morgen“ (Müller 1975, S. 33).

Bei genauerer Betrachtung der im LEMO-Bericht verhandelten LLB-Räume wird deutlich, dass implizit von deren Gleichwertigkeit ausgegangen wird und sie zur *gleich guten* Primarlehrperson führen sollten, obschon die Räume für die Lehrpersonenbildung *unterschiedlich* konzipiert sind:

Kern der *seminaristischen Ausbildung* ist nämlich die „organische“ Verbindung von Theorie und Praxis sowie von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Der imaginierte seminaristische Raum sieht eine fünf- bis sechsjährige Ausbildungszeit vor (damalige Realität: vier bis fünf Jahre) – nur so könne er eine echte Alternative zum maturitätsgebundenen Raum sein, weil im Seminar ein enges Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern (angehenden Lehrpersonen) vorgesehen ist: „Die Arbeit von Lehrer und Schüler wird in einem mehrjährigen zeitlichen Zusammenhang erlebt, so dass die Schüler in die für den Junglehrer gewünschten Haltungen allmählich hineinwachsen“ (Müller 1975, S. 74). Zentraler Gedanke ist also die Arbeit an der Haltung: „Soll der junge Lehrer pädagogische Haltungen erwerben, die dem Schulalltag und den Gewohnheiten der Gesellschaft gegenüber widerstehen, so müssen ihm diese in Fleisch und Blut übergehen und stärker sein als die frustrierenden Erfahrungen der Praxis. Sie müssen während Jahren trainiert werden“ (Müller 1975, S. 77). Durch diese *Haltungen* sollten Lehrpersonen zum einen den Kindern ein gutes Vorbild werden, zum anderen sollte dadurch eine ganzheitliche Menschenbildung und Humanität verwirklicht werden (Müller 1975, S. 42). Neben der Arbeit an der Haltung ist eine Abklärung der erforderlichen Persönlichkeit wie auch eine direkte Einflussnahme auf dieselbe erforderlich.

Legt man so grossen Wert auf die Arbeit an der Persönlichkeit und den moralischen Haltungen der angehenden Lehrpersonen, sind die Dozierenden an den Lehrerseminaren von zentraler Bedeutung. Die Experten des LEMO-Berichts gingen davon aus, dass die jungen Lehramtskandidaten in einem so jungem Alter eintreten, dass sie noch form- und beeinflussbar sind. Dozierende an Lehrerseminaren sollten den angehenden Lehrpersonen – ähnlich wie in der Volksschule – ein persönliches Vorbild sein und direkten Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung nehmen.

Bei allen curricularen Inhalten, die in der seminaristischen Lehrerausbildung vermittelt werden sollten, stehen humanistische Ideale im Mittelpunkt: „Im Zentrum seiner [des angehenden Lehrers] Berufstätigkeit steht der Mensch, deshalb sollten die Unterrichtsstoffe relevant sein in Bezug auf das Kind als ein in menschlicher Interaktion lernendes Wesen.“

In der gesamten Welt der Schule und der Bildung vernehmen wir den Ruf nach sozialer Relevanz und die Forderung nach unmittelbarer Humanität. Könnte nicht die seminaristische Ausbildung hier richtungsweisend sein?“ (Müller 1975, S. 76) Das Verhältnis zwischen Dozierenden und angehenden Lehrpersonen ist durch eine gewisse persönliche Nähe gekennzeichnet. Der seminaristische Raum ist durch gemeinschaftsbildende Praktiken gekennzeichnet, in denen die Arbeit an Haltung und Persönlichkeit ermöglicht werden sollte. Die Fokussierung auf Humanität, Persönlichkeitsformung und Arbeit an moralischen Haltungen liegt sicherlich auch darin begründet, dass der seminaristische Raum der LLB als Aufstiegsschule für Personen aus sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen gedacht war. In funktionaler Hinsicht hätte der seminaristische Ausbildungsraum auch einen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit leisten sollen.

Der *maturitätsgebundene Ausbildungsraum* ist grundsätzlich anders konzipiert. In einem tertiären, hochschulartigen *Institut für Lehrerbildung* hätte die Ausbildung „insofern Hochschulcharakter, als sie sich an Erwachsene richtet, welche vorher eine Mittelschulbildung mit Maturität abgeschlossen haben“ (Müller 1975, S. 86). Die Abgrenzung von einer reinen Akademie ist auch der Überzeugung geschuldet, dass die Ausbildung an Lehrerbildungsinstituten durch eine angenommene partnerschaftliche Beziehung zwischen Dozierenden und angehenden Lehrpersonen hätte gekennzeichnet sein sollen.

In der Vision von LEMO ist im maturitätsgebundenen Raum, im Gegensatz zur seminaristischen Variante, die Phase der Allgemeinbildung von derjenigen der Berufsbildung getrennt; grundsätzlich ist erstere mit dem Maturitätszeugnis abgeschlossen, erst dann beginnen in den Lehrerbildungsinstituten die lehrerspezifischen Ergänzungen zur Allgemeinbildung, also die eigentliche Berufsbildung. Eine solche kompensatorische, ergänzende Bemühung sahen die Experten insbesondere im Bereich der Muttersprache. „Die Maturanden bringen von der Mittelschule her in der Regel wesentliche Kenntnisse und Einsichten in literarische, ästhetische und philosophische Probleme mit, sind jedoch häufig schlecht imstande, sich mündlich und schriftlich klar auszudrücken, insbesondere in einer Ausdrucksweise, welche dem Kinde in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen angemessen ist“ (Müller 1975, S. 87).

Im LEMO-Bericht wird betont, dass man an tertiären Lehrerbildungsinstituten mit Erwachsenen arbeitet – die direkte Abgrenzung zum Seminar mit seiner von Anfang an und über mehrere Jahre laufenden Persönlichkeitsformung angehender Lehrpersonen kann an einem tertiären Institut also nicht vollzogen werden. Sowohl die Vorbildfunktion der Dozierenden als auch die Beeinflussung der Haltungen angehender Lehrpersonen sind beim maturitätsgebundenen Ausbildungsraum anders gewichtet: Die Persönlichkeitsbildung findet höchstens – so weit es möglich und nötig erscheint – in der Berufsbildung statt. „Im Allgemeinen“ – so die Experten des LEMO-Berichts – „kann im maturitätsgebundenen Weg von der Voraussetzung ausgegangen werden, dass die Berufswahl bewusster erfolgt als dies bei einem Frühentscheid im Alter von 15 Jahren der Fall ist. Zudem kann entwicklungspsychologisch auf ein gewisses Mass an innerer Stabilität sowie ein

grundlegendes Begriffsinventar, welches in der Mittelschule erworben wurde, aufgebaut werden“ (Müller 1975, S. 93).

Die Arbeit an der Persönlichkeit ist dennoch wichtig: Der Lehrkörper an Lehrerbildungsinstituten sollte ausschliesslich aus Spezialisten für berufsbildende Fächer bestehen, was eine gewisse Verwissenschaftlichung und Versachlichung des Unterrichts nach sich zieht. Gerade deshalb sollten sich die Lehrerbildner aber „dauernd die Frage nach der Eignungsvoraussetzung“ der Lehramtstudierenden stellen und bei Bedarf handeln (Müller 1975, S. 88) oder die persönliche Beziehung in partnerschaftlicher Auseinandersetzung pflegen, da die LLB ein „Formungsprozess“ ist (Müller 1975, S. 89). Gesamthaft betrachtet, folgt die Vision des maturitätsgebundenen Lehrbildungsraums den Grundsätzen der Vertiefung und Konzentration des vorhandenen Mittelschul-Wissens, der Wissenschaftlichkeit und des Theorie-Praxis-Bezugs. Insofern sind die Praktiken und relationalen Verhältnisse hier eher durch Wissensvermittlung als durch persönliche Nähe zwischen Dozierenden und angehenden Lehrpersonen gekennzeichnet.

Die in LEMO als gleichwertig, aber dennoch scharf voneinander unterschiedenen Räume evozieren das Bild einer *logotropen* (den Wissenschaften zugewandten) und einer *paidotropen* (dem Schüler/der Schülerin zugewandten) Lehrperson, wie sie Christian T. Caselmann einige Jahrzehnte zuvor beschrieben hatte (Caselmann 1949). Auffällig am LEMO-Bericht ist die Verschmelzung verschiedener geisteswissenschaftlicher Theorien und den damals neueren psychologischen und soziologischen Theorieansätzen. Und obwohl in LEMO die unterschiedlichen, aber „gleichwertigen“ Räume explizit zur gleich gut qualifizierten Lehrperson hätten führen sollen, zementiert die Präsentation ebendieser Räume die Idee, dass in den unterschiedlichen Ausbildungsräumen implizit unterschiedliche „Lehrerpersönlichkeiten“ generiert werden würden.

### 3. Fazit

Die beiden modellierten Räume der LLB unterscheiden sich strukturell und hinsichtlich ihrer inhaltlich-curricularen Ausrichtung. Die Differenzen existieren bei näherer Betrachtung aber nicht nur in praxeologischer Hinsicht, sondern sind auch mit unterschiedlichen anthropologischen Annahmen über die auszubildende Lehrperson verknüpft: Während im seminaristischen Raum die Arbeit an der „ganzheitlichen“ Lehrerpersönlichkeit im Zentrum steht, rückt in den maturitätsgebundenen Lehrbildungsräumen die berufliche, fachliche Kompetenz in den Mittelpunkt. Auch wenn sich insbesondere der seminaristische Raum durch persönlichkeitsformende Praktiken auszeichnete, wurde die Relevanz der Persönlichkeit auch im maturitätsgebundenen Raum gesehen: Hier beschränkte sich die entsprechende Praxis aber auf Beobachtung und Prüfung der grösstenteils im Gymnasium geformte Persönlichkeit.

Bezogen auf unsere These ist die subtile Differenzierung, wenn nicht gar Hierarchisierung innerhalb des Berichts interessant: zwar wird die Gleichwertigkeit beider Ausbildungsräume auffällig oft wiederholt, allerdings wird der Bildung der „individuellen Lehrerpersönlichkeit“ und der damit verbundenen moralischen Haltungen, wie es in Lehrerseminaren

selbstverständlich war, höchste Priorität eingeräumt. Zudem wird dezent davor gewarnt, diese nicht von einer angestrebten, wissenschaftlichen Lehrerprofessionalisierung „überdecken und verdrängen“ zu lassen. Deshalb scheint das Gleichwertigkeitstheorem eher einem bildungspolitischen Kompromiss geschuldet zu sein, als damit tatsächlich zwei als gleichwertig anzusehende Ausbildungsräume bezeichnet worden wären. Die Überzeugung, dass im Lehrerseminar die als so zentral erachtete Lehrerpersönlichkeit von Grund auf geschult werden kann, deutet darauf hin, dass in LEMO nicht nur zwei gleichwertige Ausbildungsräume angedacht sind, sondern implizit auch zwei verschiedene Lehrertypen, die sich in der je anders gearteten relationalen Anordnung von Menschen und Dingen manifestieren. Da die konzipierten Räume auch für die Formung der Lehrerpersönlichkeit entscheidend sind, ist die Vorstellung künftiger Lehrpersonen davon nicht abzutrennen. Die im LEMO-Bericht entfaltete Argumentation lässt deshalb nur einen Schluss zu, auch wenn dieser nicht explizit geäußert wird: die zwei konzipierten und voneinander unterschiedenen LLB-Räume *müssen* zwei unterschiedliche Lehrpersonentypen generieren.

## **Quellen- und Literaturverzeichnis:**

### **Quellen**

[BZL]. BzL-Sondernummer „10 Jahre ‚Lehrerbildung von morgen‘“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1985, 3. Jg., Nr. 1.

CASELMANN, Ch. T. *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

[EDK = Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. *Mittelschule von morgen. Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen. Jahrbuch der EDK 58*. Frauenfeld: Huber, 1972.

EGGER, E. *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: Haupt, 1983. ISBN 3-258-03269-6.

GEHRIG, H. Konsequenzen aus dem Expertenbericht „Lehrerbildung von morgen“ für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In *Lehrerbildung und Unterricht. Bericht über die Expertentagung „Lehrerbildung und Unterricht“*. Bern: Haupt, 1977, S. 157–173. ISBN 3-258-02758-7.

MÜLLER, F. (Hrsg.). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius, 1975.

REUSSER, K. Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer „10 Jahre Lehrerbildung von morgen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1985, 3. Jg., Nr. 1, S. 6–9.

WURZBACHER, G. Sozialisation – Enkulturation – Personalisation. In *Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1963, S. 1–34.

## Literatur

- BADERTSCHER, H. Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968. In *Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung – Geschichte – Wirkung*. Bern: Haupt, 1997, S. 173–227. ISBN 3-258-05459-2.
- BÖHME, J. Handlungsraum. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2014, S. 423–432. ISBN 978-3531181660.
- BOURDIEU, P. – WACQUANT, L. J. D. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. ISBN 978-3518293935.
- CRIBLEZ, L. Das Lehrerseminar – Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern, Genf: Lang, 2000, S. 299–338. ISBN 3-906765-17-2.
- CRIBLEZ, L. Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK, 2010, S. 22–58.
- DE VINCENTI, A. *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich: Chronos Verlag, 2015. ISBN 978-3-0340-1299-7.
- LOEBELL, P. – MARTZOG, P. (Hrsg.). *Wege zur Lehrerpersönlichkeit. Kompetenzerwerb, Persönlichkeitsentwicklung und aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2017. ISBN 978-3-8774-2022-4.
- LÖW, M. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. ISBN 978-3-518-29106-1.
- MESSMER, R. *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung: Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern: Peter Lang, 1999. ISBN 978-3906763651.
- PILTZ, E. „Trägheit des Raums“. Fernand Braudel und die *Spatial Stories* der Geisteswissenschaft. In *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2009, S. 75–102. ISBN 978-3-89942-683-0.
- SCHWARZENEGGER, Ch. Das „Verräumen“ der Orte. Konsum Dritter Orte als Ikonophagie. In *Räume des Konsums. Über Funktionswandel von Räumlichkeiten im Zeitalter des Konsumismus*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008, S. 142–156. ISBN 978-3-531-15203-5.
- STADELMANN, M. *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt, 2006. ISBN 978-3-258-06970-8.
- STEHR, N. – GRUNDMANN, R. *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2010. ISBN 978-3-938808-82-5.
- TAUSCH, R. – TAUSCH, A. *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*, 8. Aufl. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, 1977. ISBN 978-3801701208.



WALDENFELS, B. *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. ISBN 978-3518290729.

WEINGART, P. *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Studienausgabe, 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2011. ISBN 978-3-934730-98-4.

# 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.<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup>In 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 Ausschluss ... 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).<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Ein 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).

<sup>3</sup>Als 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.<sup>4</sup>

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.

---

<sup>4</sup>Damit 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](http://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.

## REPORT:

# Hidden Research

Magdaléna ŠUSTOVÁ<sup>a</sup>

<sup>a</sup>National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius, Prague, Czech Republic

The exhibition „New School in the New Republic“ was prepared by the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius to commemorate the 100th anniversary since the Czechoslovakia in 1918 was founded. To this exhibiton preceded a research realized by historians from the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius.

The first part of the exhibition is devoted to the social-pedagogical work of several personalities who educated poor children from suburbs of Prague. These important workers are almost unknown today, as well as is their work. Results of work of Anna Hlavatá-Pokorná, Marie Schäfferová-Holešovská and Přemysl Pitter are also presented. In the following parts of the exhibition is presented a research of the activities of the so-called experimental schools (especially of those located in Prague), which were inspired by Václav Příhoda and by the development of education in Carpathian Ruthenia.

The presentation of the results of the research is the main task of the exhibition. Many rare photographs from the museum collections are used, several of them are displayed for the first time in public. The contrast between high level education in Czech lands and the new-built schools in Slovenia and Carpathian Ruthenia is represented through the photographs. Everyday life in schools and social work among poor children is presented through memories in audio-form. These short memories bring an emotional dimension to the exhibition, which is usually attained only with difficulty. The same task is used in the part of the exhibition, in which the visitors can take a photograph in period costumes. We should not forget the extracts of the films located in school milieu. These films were made in the 1930s and they criticised the nuisances of Czechoslovak school system between the World Wars. The extracts from the films were chosen after another small research, this time focused on the depiction of school in interwar films.

As we can see, even this quite small exhibition hides vast research. The methods of presentation of these results of the research to visitors is the main task. Historians are accustomed to use a great number of texts, but more suitable is using visual and audio materials. On the other hand, we have to be careful with an excessive usage of the electronic elements.

The exhibition is open in the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius until December 31, 2018 daily except Monday from 10.00–12.30 and 13.00–17.00.

## 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	

---